

GIORNATE DELLA DIDATTICA

Gran Guardia - Verona, 04 settembre 2025

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 Martina Ghio e Monica Malfatti.

Gli anni dell'infanzia sono probabilmente la fase più critica della vita per lo sviluppo di competenze fisiche, motorie, sociali e cognitive fondamentali. Dedicarsi ad un percorso di studio volto ad identificare insegnamenti, buone pratiche e comportamenti da perseguire tramite le attività didattiche, equivale ad assumere nel proprio percorso universitario, nuclei concettuali fondanti la crescita, lo sviluppo e l'educazione della persona. Significa altresì rendersi via via consapevoli del ruolo chiave che esercita l'insegnante e dei valori che esso può ispirare. Il Service Learning, proposto dal CdS in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze Umane dell'Ateneo di Verona rappresenta per i futuri insegnanti la possibilità di acquisire competenze didattiche, di ricerca e di osservazione, attraverso la realizzazione di esperienze educative focalizzate sulla progettazione, l'implementazione, l'analisi e la valutazione di interventi di innovazione didattica.

È opportuno porsi la domanda su quanti corsi di laurea siano in grado di cogliere tanta complessità a favore di una formazione olistica di studentesse e studenti, per renderli capaci di scegliere didattiche e strategie educative adatte a promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale di futuri cittadini. Il percorso formativo del Service Learning si colloca pienamente all'interno dell'ambizione formativa dell'Università di Verona di contribuire efficacemente alla crescita professionale e personale di coloro che hanno scelto di studiare nel nostro ateneo rappresentando una metodologia esperienziale di riferimento anche a livello internazionale, per la sua capacità di incrementare sia le performance accademiche che lo sviluppo delle competenze trasversali.

Nel mio ruolo di Delegato del Rettore alla Didattica ho sempre seguito con grande interesse e vero apprezzamento il lavoro svolto in questi anni. Ho sostenuto in tutte le diverse aree didattiche lo sforzo continuo svolto da tutti i nostri corsi per rendere minimo il divario tra percorso di formazione accademico e conseguimento delle competenze professionali necessarie per agire 'sul campo'. Da questa impostazione deriva la mia piena condivisione rispetto ai criteri di organizzazione e regolamentazione del Service Learning, che prevede tempi ben scanditi ed equità nelle condizioni e nella gestione dei ruoli, responsabilizzando altresì studenti e studentesse a condividere tutto il lavoro del gruppo e a rendersi consapevoli del lavoro degli altri. Tutto questo si trova ben esemplificato nelle pagine di questa pubblicazione e nell'evento annuale ad essa collegato.

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..... 9

DISCUTIAMO CON LA SCIENZA

Un percorso scientifico-esplorativo per promuovere le competenze linguistico-comunicative

Alessia Lunardon 9

NATURALMENTE INSIEME

Sostenere lo sviluppo delle abilità sociali e stimolare la comunicazione attraverso un percorso di educazione ecologica

Lucrezia Assunta Bertinato 19

IL POTERE DELLE PAROLE

Un intervento educativo-didattico per la promozione della capacità espressivo-linguistica

Anna Cerato 25

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA... 32

IL DIBATTITO SULL'OPERA

Promuovere il pensiero critico e l'argomentazione attraverso un percorso artistico-espressivo

Maria Ballini 32

LOGICA E NARRAZIONE

Una proposta di Digital Storytelling per supportare il ragionamento logico-matematico

Elisa Tessaro 40

COGLIERE L'IMPREVISTO

Un percorso alla scoperta dell'inaspettato e dell'imprenditività consapevole nell'apprendimento

Vittoria Beltramini 49

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE

TRASVERSALI 57

OGNI PICCOLA CREATURA PUO' FARE LA DIFFERENZA

Un percorso di educazione etica e civica per sviluppare il pensiero critico e le competenze imprenditoriali

Aurora Chiogna 57

EMOZIONI IN CARTA

Un progetto didattico-educativo per promuovere l'autocomprensione emotiva

Maria Baratto 64

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA..... 69

IMPARANDO A IMPARARE

Un intervento pedagogico-didattico finalizzato a promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere

Monica Malfatti 69

L'ESPRESSIONE DI SÉ TRA TESTO POETICO ED EPISTOLARE

Un percorso finalizzato alla promozione della scrittura all'interno di un contesto multiculturale

Anna De Cao..... 78

UNA VALIGIA DA RIEMPIRE

Un intervento pedagogico-didattico finalizzato al potenziamento della competenza comunicativa scritta in un contesto multiculturale

Ilaria Signorini 85

ALLO SPECCHIO...MI RIFLETTO!

Un intervento pedagogico-didattico finalizzato a promuovere nei bambini la capacità di autoregolare i propri processi di apprendimento

Linda Asson 92

Bibliografia comune..... **102**



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.

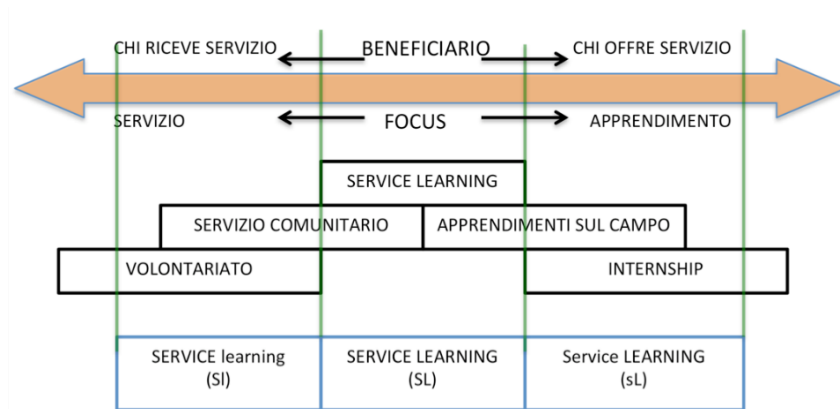


Figura 1: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

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):

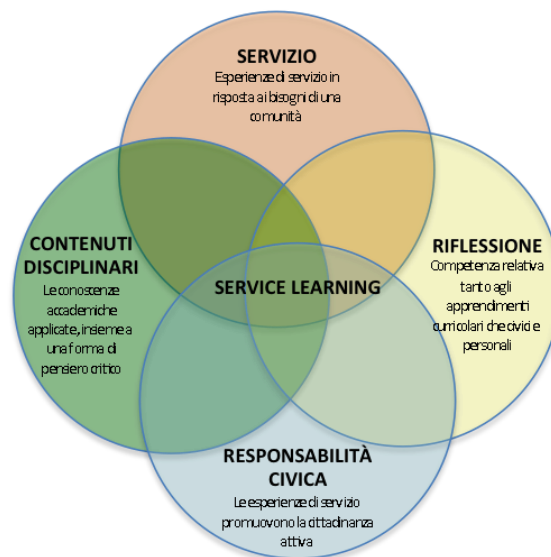


Figura 2: Immagine tratta da https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx

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 Eyler (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). *Ricercare 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/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf [V F15-ref-049-13menic-1.docx](#) (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/cnsc_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

DISCUTIAMO CON LA SCIENZA

Un percorso scientifico-esplorativo per promuovere le competenze linguistico-comunicative attraverso la strategia della discussione

Il progetto educativo-didattico “Discutiamo con la scienza” è stato rivolto ad una sezione omogenea di bambini di 4 anni della scuola dell'infanzia “Ca' Baroncello” appartenente all'IC1 di Bassano Del Grappa (VI).

Il percorso si è sviluppato a partire dal bisogno educativo del gruppo sezione di potenziare il linguaggio e accrescere le competenze linguistico-comunicative di ciascuno in un contesto regolato che, in collaborazione con la mentore, si è declinato come un percorso scientifico-esplorativo attorno all'elemento naturale dell'acqua.

L'intervento educativo-didattico è stato progettato con riferimento al modello della progettazione a ritroso proposto da Wiggins e McTighe (2004) che, in stretta connessione con il bisogno del contesto sezione, ha guidato la stesura della macroprogettazione. In un primo momento la riflessione si è focalizzata sulla scelta e sull'individuazione dei risultati attesi con riferimento alle competenze contenute nei diversi documenti quali *LifeComp* (2020) e *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018). Considerando il bisogno del gruppo sezione individuato, le competenze su cui è stato deciso di porre l'attenzione sono state rispettivamente quella della comunicazione appartenente all'area sociale (Sala et al., 2020) e quella alfabetico funzionale (Consiglio UE, 2018).

Oltre alle competenze, i riferimenti che hanno guidato l'individuazione dei risultati attesi sono stati gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di sviluppo della competenza contenuti all'interno delle *Indicazioni Nazionali* (2012). Per quanto riguarda i traguardi, dunque, ne sono stati selezionati principalmente tre attinenti a due campi di esperienza differenti: ‘Il sé e l'altro’ e ‘I discorsi e le parole’. Entrambi, infatti, hanno consentito di porre il focus su quello che era risultato essere il bisogno del contesto sezione connesso alle competenze linguistico-comunicative. Se però, i traguardi presi da ‘I discorsi e le parole’ si sono focalizzati particolarmente sulla dimensione linguistica e in parte comunicativa, quello relativo a ‘Il sé e l'altro’ ha richiamato prevalentemente le dimensioni comunicativa e sociale che coinvolgevano il linguaggio. A partire poi dai traguardi individuati, si sono andati a delineare gli obiettivi di apprendimento suddivisi in ‘Obiettivi di apprendimento legati ai campi di esperienza’ e ‘Obiettivi di apprendimento trasversali’. Di seguito una sintesi della valenza educativa del progetto.

Competenza focus	Competenza chiave europea	Campi di esperienza	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento legati ai campi di esperienza
LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (p.48)	Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (p. 15)	Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione	Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (p. 25, 28 e 29)	Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione
Area sociale Comunicazione: uso di strategie	Competenza alfabetico funzionale	I discorsi e le parole Il sé e l'altro	I discorsi e le parole • Il bambino usa la lingua italiana,	Conoscenze • Ampliamento del patrimonio lessicale;

comunicative pertinenti e di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e dei contenuti			arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi; - Ascolta e comprende narrazioni, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole. Il sé e l'altro - Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.	- Comprensione della lingua italiana (parole e discorsi). Abilità - Utilizzare il linguaggio verbale per riorganizzare e rielaborare esperienze vissute; - Elaborare ipotesi, spiegare e argomentare idee; - Pianificare e rispettare semplici sequenze di azioni e procedure; - Relazionarsi in modo costruttivo con l'altro attraverso confronto e dialogo; - Intervenire in una conversazione apportando contributi personali nel rispetto delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare).
--	--	--	--	--

Al centro del processo valutativo è stata collocata la rubrica valutativa. Essa è stata costruita attorno alla competenza focus, tratta dalle *LifeComp* (2020), dalla quale si sono andate a delineare le tre dimensioni costitutive con i rispettivi criteri ed indicatori articolati secondo i quattro livelli che riprendono quelli contenuti all'interno delle *Linee guida* (2020). Quando si parla di rubrica valutativa si intende “una progressione di profili di competenza utile a fornire punti di riferimento per la valutazione dell'apprendimento” (Castoldi, 2011, p. 99). Essa, infatti, andando a definire e chiarire i criteri di valutazione, favorisce l'esplicitazione del sistema di attese collegato alle prestazioni richieste ai bambini che orientano la costruzione del percorso formativo affinché sia significativo (Castoldi, 2011).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Comunicazione ed espressione	Interagire in forma orale	Rispetta i turni di parola senza sovrapporsi ai compagni
		È pertinente negli interventi
		Spiega e argomenta le proprie idee
	Produrre in forma orale	Rispetta la sequenzialità sintattica
		Utilizza un lessico corretto
		10

Ascolto e partecipazione	Ascoltare in maniera attiva	Rivolge lo sguardo a chi parla
		Interviene nelle discussioni collettive
Esecuzione di un lavoro	Comprendere	Comprende le consegne date dall'insegnante
		Esegue correttamente le indicazioni ricevute secondo una procedura data

Attorno alla rubrica si sono articolati poi altri specifici strumenti di indagine, correlati a ciascuna delle tre dimensioni (oggettiva, soggettiva, intersoggettiva) della prospettiva trifocale di Pellerey (2004) assunta come riferimento del processo valutativo.

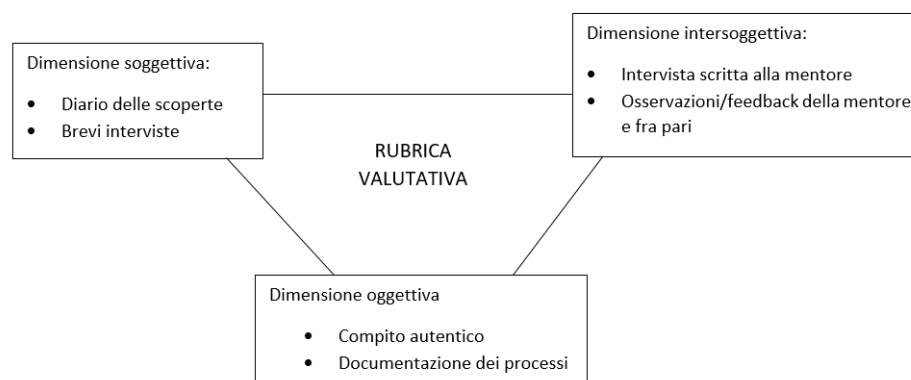


Figura 1. Strumenti di analisi delle competenze utilizzati nel progetto di servizio.

Nella dimensione oggettiva è stato collocato il compito autentico, ovvero un problema complesso e aperto che consente di dimostrare la padronanza in un dato ambito di competenza (Castoldi, 2011). All'interno di esso è stato richiesto ai bambini di prendersi cura delle piante attraverso una modalità che non prevedesse la necessaria presenza dell'essere umano. Il compito autentico, così strutturato, ha permesso sia di evidenziare il raggiungimento di specifici obiettivi del percorso sia di rilevare l'evoluzione di ciascun bambino nei molteplici aspetti concorrenti a caratterizzare la competenza focus.

Il percorso ha previsto il coinvolgimento dei bambini in molteplici esperienze scientifico-esplorative attorno all'elemento naturale dell'acqua. Una scienziata di nome Jane ha funto da sfondo integratore proponendo al gruppo, di volta in volta, esperienze e quesiti da risolvere. Qui si riporta l'articolazione operativa del progetto (figura 2), scomposto nei diversi incontri correlati agli specifici argomenti.

ARTICOLAZIONE OPERATIVA

Presentazione (4 ore)	La carta di identità dell'acqua (4 ore)	Le forze dell'acqua (2 ore)	Soluzioni e miscugli (2 ore)	Il ciclo dell'acqua (3 ore)	L'acqua e i fenomeni atmosferici (2 ore)	Gli stati dell'acqua (2 ore)	La capillarità e la tensione superficiale (2 ore)	Acqua, un bene prezioso (4 ore)	E adesso ideiamo noi (5 ore)
La scienziata Jane e i suoi strumenti	Il metodo sperimentale e la forma dell'acqua							Come possiamo non sprecare l'acqua?	E se andiamo in vacanza chi annaffia le piante?
La scienziata Jane e il misterioso elemento	Il peso e il colore dell'acqua							Grazie acqua perché...	Costruiamo e piantiamo

Figura 2. Articolazione operativa del progetto.

Gli incontri sono stati strutturati secondo il susseguirsi di quattro fasi fondamentali che hanno richiamato i passaggi caratteristici della metodologia dell’Inquiry Based Learning. In merito ad essa, Pedaste e colleghi (2015) hanno cercato di offrire una sintesi delle diverse elaborazioni proposte in letteratura elaborando un framework composto da quattro fasi: l’orientamento rivolto a sollecitare l’interesse e la curiosità in relazione ad un fenomeno; la concettualizzazione dei concetti correlata alla formulazione di una domanda di indagine e all’elaborazione di rispettive ipotesi; l’esplorazione e la sperimentazione pratica nella quale si ricercano soluzioni; la sistematizzazione dei dati che conduce all’elaborazione di una conclusione nella quale si ripercorre il processo di indagine svolto. Trasversale a tutte queste è la fase della discussione la quale implica sia la comunicazione che la riflessione sugli esiti e sul processo. Proprio la strategia della discussione, infatti, è stata un elemento cardine nella realizzazione del progetto in relazione al bisogno educativo-didattico individuato.

La discussione guidata come strategia didattica ha radici antiche, risalendo ai tempi di Socrate, che usava il dialogo per avvicinarsi alla realtà e problematizzare (Gross, 2002). Con Aristotele, si introduce il discorso come “argomentazione logica” (Bonaiuti, 2023, p. 121). Piaget e Vygotskij sottolineano l’importanza dell’interazione verbale nello sviluppo infantile, nell’organizzazione degli schemi mentali. A partire da queste idee si è andata delineando l’idea secondo cui “discutendo si impari” (Bonaiuti, 2023, p. 122), poiché la discussione aiuta a far emergere questioni, stimola il pensiero critico e favorisce la negoziazione di significati condivisi. Essa sviluppa il pensiero argomentativo, richiedendo capacità di formulare ipotesi, argomentare, analizzare e mediare (D’odorico et al., 2013). La discussione si rivela significativa anche per il fatto di comportare processi linguistici e socio-cognitivi considerevoli al fine di elaborare strategie e conoscenze nuove e complesse (Pontecorvo et al., 2007).

Riprendendo il framework proposto da Pedaste e colleghi (2015) è stato infatti possibile creare un paragone con la struttura degli incontri del progetto (figura 3) che, a sua volta, riprendeva le fasi del metodo scientifico sperimentale.

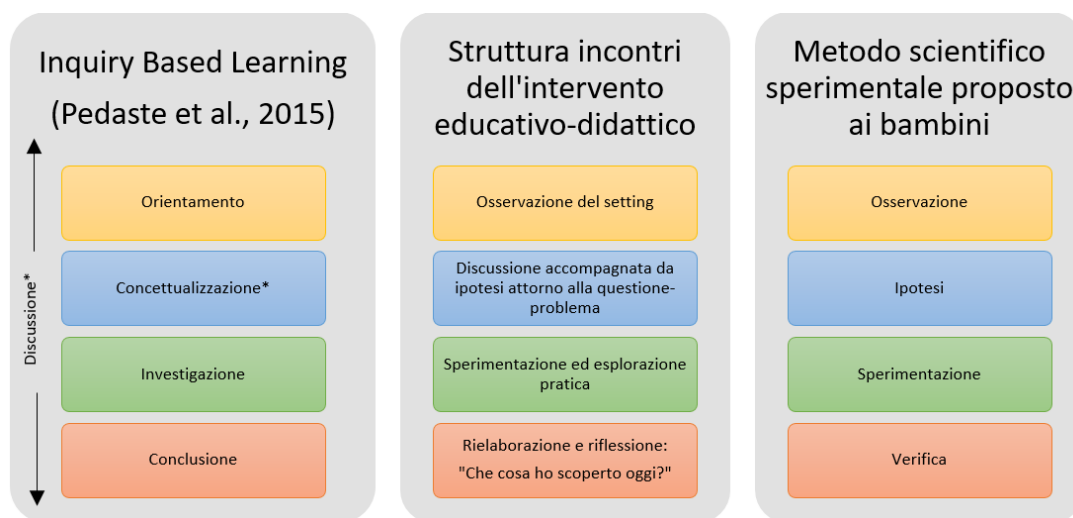


Figura 3. Strutturazione degli incontri in correlazione con la metodologia dell'IBL e il metodo scientifico sperimentale.

Come si evince dalla schematizzazione, quindi, la maggior parte degli incontri ha previsto un momento iniziale di osservazione del setting che ha consentito di sollecitare la curiosità e l'interesse

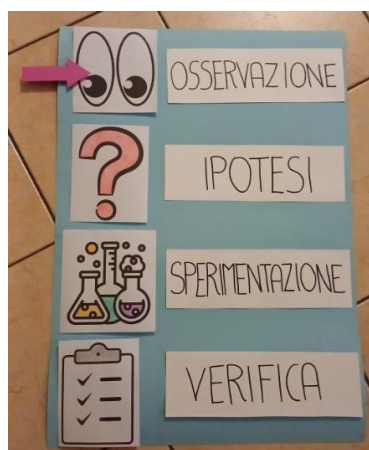


Figura 4. Cartellone del metodo sperimentale con molletta indicativa.

dei bambini, un successivo confronto in plenaria nel quale è stato richiesto ai bambini di esporre idee, ipotesi, argomentazioni con riferimento specifico alla strategia della discussione, un momento di sperimentazione pratica a partire dai materiali portati della scienziata Jane in relazione alla situazione problema e una fase di rielaborazione e riflessione sulla base di quanto scoperto ed esplorato in precedenza. La successione di questi quattro momenti è stata segnalata, negli incontri con i bambini, attraverso lo spostamento di una molletta indicativa su di un cartellone riassuntivo del metodo sperimentale (figura 4).

Infatti, proprio come gli scienziati nel loro procedere seguono questo metodo, anche i bambini, in quanto piccoli scienziati aiutanti di Jane, hanno avuto modo di approcciarvisi.

L'utilizzo di questo strumento ha inoltre consentito ai bambini sia di comprendere che cosa si richiedeva loro a livello cognitivo in ogni fase sulla base di una rielaborazione che hanno fatto partendo dalla presentazione iniziale (guardo, penso, sperimento, controllo se ho

pensato bene), sia di interiorizzare una sequenza di momenti caratteristici degli incontri che hanno conferito ordine e stabilità, rendendo i bambini via via più autonomi nella gestione delle attività.

Data la sua importanza all'interno del progetto, il cartellone del metodo sperimentale è rientrato fra i quattro materiali del setting trasversali a tutto il percorso. Quest'ultimo, infatti, è stato organizzato di incontro in incontro con alcuni elementi costanti ed altri innovativi e caratteristici in relazione alle diverse proposte. Tra i materiali trasversali si trovavano la scienziata Jane, rappresentativa del personaggio guida dell'intervento, il cartellone del metodo sperimentale con la rispettiva freccia indicativa, la valigia degli strumenti all'interno della quale venivano riposti i materiali necessari per l'incontro e la scatola delle parole contenente le flashcards di termini e concetti specifici (figura 5).



Figura 5. La scienziata Jane, la valigia degli strumenti e la scatola delle parole.

La scelta di utilizzare le flashcards si è correlata al fatto che esse, come sostenuto in letteratura, si dimostrano essere materiali utili per sostenere e favorire l'ampliamento del vocabolario di una lingua nei bambini della scuola dell'infanzia (Saputri & Mardila Ramli, 2017). Le flashcards, a tal proposito, possono essere considerate dei dispositivi di insegnamento e di apprendimento significativi in quanto offrono anche il vantaggio di promuovere la memorizzazione, la comprensione e la conservazione dei vocaboli facendo leva sul coinvolgimento attivo grazie anche al fatto di essere colorate, creative e quindi accattivanti per i bambini (Komachali & Khodareza, 2012). Inoltre, consentono di promuovere occasioni di apprendimento lessicale in forma ludica in quanto possono

essere utilizzate mediante una molteplicità di usi e modalità che ingaggiano e motivano il bambino (Saputri & Mardila Ramli, 2017).

Accanto agli elementi trasversali ne sono stati aggiunti, di volta in volta, altri differenti e caratteristici che sono serviti sia per avviare la seconda fase di confronto e discussione, successiva a quella dell'osservazione, sia per sollecitare l'attenzione e la curiosità dei bambini. In relazione a ciò, il setting, termine con il quale ci si riferisce all'ambiente, alle condizioni e alle modalità attraverso le quali avviene il processo di apprendimento, si è rivelato essere un elemento di notevole rilevanza. Esso comprende molteplici elementi quali l'ambiente fisico, strumenti e risorse didattiche, materiali che, per l'appunto, influenzano le esperienze educative e ne delineano l'andamento (Povia, 2023).

Un ulteriore aspetto emerso in correlazione al setting e ai materiali ha riguardato la strutturazione di alcuni di essi durante la terza fase di ciascun incontro, quella della sperimentazione. In essa sono state offerte ai bambini occasioni di esplorazione pratica al fine di individuare delle soluzioni ai problemi posti e discussi nelle fasi precedenti. I materiali si sono rivelati significativi in quanto hanno consentito sia di sollecitare la proposta di ulteriori ipotesi e considerazioni in riferimento al problema in questione sia di incrementare il livello di autonomia dei bambini nella realizzazione delle esperienze.

La quarta fase di ciascun incontro, infine, ha previsto un momento di rielaborazione e riflessione su quanto esplorato ed emerso tramite le attività proposte rispondendo, in forma grafica o in forma orale, alla domanda "Che cosa ho scoperto oggi?".

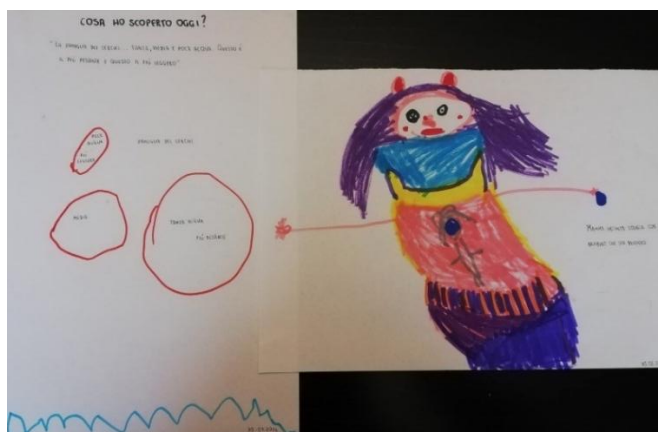


Figura 6. Che cosa ho scoperto oggi? Disegni realizzati da due bambine del gruppo sezione.

A conclusione del progetto educativo "Discutiamo con la scienza" si è potuto rilevare come i bambini abbiano potenziato le competenze linguistico-comunicative in un contesto regolato accrescendo la capacità di interconnettersi, di dialogare, di sostenere e argomentare le proprie idee.

Di seguito si riporta la microprogettazione relativa ad uno degli incontri del percorso la cui struttura si rifà alle quattro fasi dell'Inquiry Based Learning come proposto da Pedaste e colleghi (2015).

Titolo	GLI STATI DELL'ACQUA (Incontro n° 9)
Destinatari	12 bambini della sezione arancione della scuola dell'infanzia Ca' Baroncello, di cui uno prende parte solo ai momenti di esplorazione e sperimentazione pratica.
Campi di esperienza	I discorsi e le parole
Prerequisiti	• Sostenere l'attenzione per brevi periodi di tempo; • Conoscere e rispettare le regole della convivenza scolastica.
Obiettivi di apprendimento legati ai campi di esperienza	In termini di conoscenze: • Ampliamento del patrimonio lessicale In termini abilità: • Intervenire in una conversazione apportando contributi personali; • Elaborare ipotesi, spiegare ed argomentare idee; • Utilizzare il linguaggio verbale per riorganizzare e rielaborare esperienze.
Obiettivi educativi trasversali	• Manifestare curiosità, interesse e partecipazione; • Impiegare competenze di problem solving.
Metodologie e strategie didattiche	Discussione Apprendimento per scoperta Sfondo integratore Didattica laboratoriale
Pratiche e azioni inclusive	• Flashcards per facilitare la comprensione dei termini specifici • Regolazione continua della tirocinante che si assicura di far parlare ogni bambini consentendo un'equa partecipazione fra tutti i componenti del gruppo • Molletta indicativa della fase nella quale ci si sta ritrovando ad operare
Setting	Sezione
Tempi	2 ore
Materiali	• Scienziata Jane • Bottiglie con acqua ghiacciata, calda, temperatura ambiente • Valigia degli strumenti • Flashcards termometri • Flashcards stati dell'acqua • Scatola delle parole • Ciotoline • Fogli da disegno • Pipette • Tempera • Acqua • Ghiaccio colorato • Cartellone del metodo sperimentale con rispettiva molletta
Ruoli	L'insegnante di sezione, le insegnanti di sostegno e l'operatrice socio sanitaria (quando presenti) supportano la tirocinante nella realizzazione delle attività, nella predisposizione di setting e materiali e nella gestione della classe, aiutando i bambini dove necessario.

	Gli alunni durante, l'intero incontro sono chiamati a partecipare in modo attivo alle proposte offerte e a collaborare con la tirocinante per la realizzazione delle attività.	
Fasi operative	FASE I – “DI COSA SI TRATTA?” L'incontro si apre con l'osservazione da parte dei bambini dei materiali portati dalla scienziata Jane e disposti attorno a lei.	Tempi: 10 minuti Setting: “Zona della piazza” della sezione arancione dove i bambini saranno seduti a terra in semicerchio. Materiali • Scienziata Jane • Bottiglie con acqua ghiacciata, calda e temperatura ambiente • Flashcards termometri Metodologie e strategie: • Sfondo integratore
	FASE II – “È SEMPRE ACQUA?” I bambini esplorano i materiali confrontandosi tra di loro, discutendo ed elaborando interpretazioni a questi correlate che li accompagneranno a scoprire ciò di cui si tratterà nell'incontro: gli stati dell'acqua. La tirocinante per fare ciò, supporterà la conversazione facendo esperire ai bambini, attraverso il tatto, le tre bottiglie. A seguito della discussione, la tirocinante invita i bambini ad associare fra di loro le bottiglie con il rispettivo termometro e la rispettiva flashcards contenuta nella scatola delle parole. Anche in questa fase le scelte dei bambini saranno supportate da considerazioni ed argomentazioni da loro elaborate.	Tempi: 20 minuti Setting: “Zona della piazza” della sezione arancione dove i bambini saranno seduti a terra in semicerchio. Materiali: • Flashcards stati dell'acqua • Flashcards termometri • Bottiglie con acqua a diverse temperature Metodologie e strategie: • Apprendimento per scoperta • Discussione

	FASE III – “COLORIAMO CON GLI STATI DELL’ACQUA” La tirocinante ora coinvolge i bambini in un’attività di coloritura attraverso l’acqua allo stato liquido e allo stato solido. Inizialmente mostra al gruppo un ghiacciolo colorato e una ciotolina contenente dell’acqua colorata, chiedendo ai bambini di individuarne le differenze. Dopo aver portato alla luce le specificità dei due materiali che i bambini avranno a disposizione per colorare, la tirocinante consegna a ciascuno un foglio. Su di esso i bambini andranno a colorare utilizzando i ghiaccioli colorati. In un secondo momento, la tirocinante consegna un altro foglio sul quale i bambini andranno invece a colorare, utilizzando delle pipette, con l’acqua liquida. Le attività di coloritura sono accompagnate da considerazioni che possono emergere dai bambini in merito all’effetto dei due stati di acqua sui fogli.	Tempi 20 minuti Setting: Tavoli della classe attorno ai quali si disporranno i bambini Materiali: • Ciotoline • Fogli da disegno • Pipette • Tempera • Acqua • Ghiaccio colorato Metodologie e strategie: • Didattica laboratoriale • Apprendimento per scoperta
	FASE IV - “LA SCOPERTA DI OGGI” I bambini sono invitati, in maniera individuale, a rispondere, attraverso una narrazione orale, alla domanda “Che cosa ho scoperto oggi?”. Il lavoro andrà inserito nel diario delle scoperte.	Tempi 15 minuti Setting: Tavoli della classe dove i bambini saranno seduti Materiali: • Audio registratore Metodologie e strategie: • Didattica laboratoriale • Apprendimento per scoperta
Documentazione utilizzata per la raccolta dei dati	• Guida per l’occhio contenente le evidenze che si intendono osservare nella progettazione • Trascrizione delle conversazioni dei dialoghi • Diario delle scoperte	
Verifica, valutazione dei processi e dei risultati	La tirocinante osserva la partecipazione dei bambini all’attività, il loro coinvolgimento, la collaborazione e le relazioni che si instaurano all’interno del gruppo sezione durante le attività. Inoltre, monitora le modalità espressive e di comunicazione dei bambini assieme al lessico specifico attraverso la trascrizione e l’analisi delle conversazioni e dei dialoghi.	

	Infine, verifica l'evoluzione e il cambiamento nell'impiego del pensiero critico e nella capacità di problem solving.
--	---

Alessia Lunardon

Bibliografia essenziale

- Bonaiuti, G. (2023). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci editore
- Castoldi, M. (2011). Valutare per competenze. In *Verso le competenze: una bussola per la scuola* (pp. 90-113). Franco Angeli.
- D'Odorico, L., Maronato, C., Rossi, F., Teruggi, L., Zedda, A., & Zampini, L. (2013). *La costruzione di competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia*. Trento: Centro duplicazioni Provincia autonoma di Trento
- Gross R. (2002). *Socrates' way: Seven master keys to using your mind to the utmost*. NY: Tarcher/Putnam.
- Komachali, M. E., & Khodareza, M. (2012). The Effect of Using Vocabulary Flash Card on Iranian Pre-University Students' Vocabulary Knowledge. *International Education Studies*, 5(3), 134-147.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T., et Al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review*, 14, 47-61.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (2007). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci editore
- Povia, L. (2023). Cos'è il setting di insegnamento-apprendimento? <https://didatticapersuasiva.com/cose-il-setting-di-insegnamento-apprendimento/>
- Saputri, T., & Mardila Ramli, A. (2017). Improving vocabulary mastery through flashcards in Sartika kindergarten Surabaya. In *International Conference on English Language Teaching (ICONELT 2017)* (pp. 214-218). Atlantis Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS

Normativa

- MIUR (2020). *Linee guida: La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

NATURALMENTE INSIEME

Sostenere lo sviluppo delle abilità sociali e stimolare la comunicazione attraverso un percorso di educazione ecologica

Il progetto educativo didattico “Naturalmente insieme” è stato proposto all’interno di una sezione mista della scuola dell’infanzia di Sarmego, afferente all’Istituto Comprensivo Torri di Quartesolo (VI), in collaborazione con la docente tutor Milva Pillan. La progettazione ha preso avvio a partire da un bisogno educativo emerso dalle caratteristiche stesse del gruppo sezione, che nel corso dei precedenti anni scolastici aveva subito numerose modifiche dovute sia al naturale ingresso di nuovi alunni all’inizio di ogni annualità in seguito all’uscita dei bambini di cinque anni, sia a modifiche interne stabilite dalle insegnanti al fine di rendere più omogenei i gruppi di alunni delle due sezioni. All’interno del gruppo erano inoltre presenti numerosi alunni con background migratorio, il bisogno si è pertanto tradotto nel sostenere lo sviluppo delle abilità sociali e nello stimolare la comunicazione. Il mezzo per raggiungere tale fine è stato invece individuato a partire da un desiderio di servizio della docente tutor, ovvero la realizzazione di un percorso di educazione ecologica. I campi di esperienza coinvolti sono stati: il sé e l’altro, la conoscenza del mondo, i discorsi e le parole (MIUR, 2012). Per rispondere a tale bisogno, definito in modo chiaro dopo un’accurata fase di analisi della letteratura, è stato realizzato un intervento che ha ripreso alcuni degli elementi caratterizzanti la metodologia del piccolo gruppo (Monaco & Zuccheromaglio, 2020) e i principi dell’Outdoor Education e dell’apprendimento esperienziale. Inoltre, al fine di permettere agli alunni di riflettere sui propri comportamenti in termini di relazioni e di attenzione all’ambiente, a conclusione di alcuni incontri è stato proposto un diario in forma grafica.

L’intervento è stato ideato seguendo una logica di progettazione per competenze (Castoldi, 2017). Per tale ragione in un primo momento sono stati definiti gli elementi generali dell’intervento, riassunti all’interno di una macro-progettazione, e solo in un secondo momento sono stati ideati i singoli incontri, i quali sono sintetizzati all’interno di quindici micro-progettazioni. Anche la normativa è stata analizzata con uno sguardo che ha proceduto dal macro al micro, sono infatti stati inizialmente analizzati documenti internazionali come *LifeComp* (2020), *GreenComp* (2022) e la *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2018). Grazie a questi documenti è stato possibile individuare le competenze finali che gli alunni devono raggiungere al termine del proprio percorso di studi e individuare quindi i traguardi e gli obiettivi di apprendimento da prendere in considerazione all’interno del progetto. Essi sono stati tratti dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012).

Nella tabella riportata in seguito è possibile osservare le competenze, i traguardi e gli obiettivi identificati per il progetto preso in esame.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE (Raccomandazione del Consiglio, 2018)	Competenza alfabetica funzionale Competenza multilinguistica Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare
PROFILO DELLO STUDENTE (MIUR, 2012, p. 23)	Condivide esperienze e giochi, utilizza materiali e risorse comuni, affronta gradualmente i conflitti. Si esprime in modo personale, con creatività e partecipazione.
	Il sé e l’altro Gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri

TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE (MIUR, 2012)	Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini
	La conoscenza del mondo
	Osserva con attenzione gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali
	I discorsi e le parole Usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO DISCIPLINARI E TRASVERSALI (MIUR, 2012, pp. 27-28)	Il sé e l'altro
	Assumere consapevolezza della propria personalità, del proprio stare con gli altri ed esplorare il mondo
	La conoscenza del mondo
	Elaborare una prima "organizzazione fisica" del mondo esterno attraverso attività concrete I discorsi e le parole Estendere il proprio lessico e fare pratica delle diverse modalità di interazione verbale.

Per quanto concerne la valutazione dell'intervento proposto, essa è stata svolta seguendo il modello della valutazione trifocale (Castoldi, 2013), la quale si compone di tre differenti modalità valutative: oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. Essa ha accompagnato tutto il percorso educativo-didattico e si è realizzata sia nei momenti intenzionalmente dedicati sia in quelli più informali destinati al lavoro quotidiano.

I dati relativi alla dimensione oggettiva sono stati raccolti mediante l'osservazione sistematica in itinere, la stesura di note di campo e l'utilizzo durante l'osservazione di guide per l'occhio (Castoldi, 2012), le quali sono state costruite a partire dagli indicatori presenti all'interno della rubrica. Tale rubrica contiene dimensioni, criteri ed indicatori utilizzati per raccogliere osservazioni significative durante il percorso a partire dai traguardi di sviluppo della competenza individuati all'interno della macro-progettazione. Per ciascuna delle dimensioni individuate sono inoltre stati indicati i livelli di padronanza, i quali hanno guidato l'osservazione dal momento che ognuno di essi è stato accompagnato dalla descrizione puntuale delle azioni che l'alunno avrebbe dovuto compiere al fine di raggiungere tali livelli.

In merito alla dimensione soggettiva, i dati sono stati raccolti per mezzo di interviste individuali rivolte ai bambini al termine dell'intervento. Durante l'intervista agli alunni è stato chiesto di ripercorrere le attività realizzate, focalizzandosi in particolare su quelle che sono state svolte in modo collaborativo.

I dati relativi alla dimensione intersoggettiva, infine, sono stati ricavati da due fonti differenti: una intervista alla docente tutor e un questionario online rivolto ai genitori.

Viene in seguito riportata la rubrica valutativa, all'interno della quale sono inseriti dimensioni, criteri e indicatori.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Capacità di condividere esperienze e utilizzare materiali e risorse comuni (MIUR, 2012, p. 23)	Condividere materiali	Partecipa alle attività collaborative proposte
		Condivide i materiali durante l'attività
	Condividere esperienze con i compagni e con l'insegnante	Rielabora graficamente la propria esperienza
		Racconta la propria esperienza
Capacità di riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta (MIUR, 2012, p. 19)	Partecipare agli scambi comunicativi	Interviene durante le conversazioni
		Manifesta attenzione nei confronti dell'insegnante che parla
		Manifesta attenzione nei confronti di un pari che parla
Capacità di agire in modo rispettoso verso l'ambiente e la natura (MIUR; 2012, p. 16)	Manifestare rispetto nei confronti dell'ambiente	Rispetta l'ambiente

La principale metodologia utilizzata nel corso del progetto è quella del piccolo gruppo, proposta a partire dal 2012 dalla Federazione Provinciale delle scuole materne di Trento partendo dal presupposto secondo il quale un apprendimento cooperativo permette di ottenere risultati sia dal punto di vista sociale sia da quello cognitivo, dal momento che l'interazione sociale tra bambini costituisce un importante elemento per lo sviluppo e la costruzione di conoscenze (Monaco & Zuccheromaglio, 2020). Il piccolo gruppo viene visto come “un’opportunità efficace e virtuosa rispetto alla co-costruzione di conoscenze” (Monaco & Zuccheromaglio, 2020, p. 4) e presenta dal punto di vista pedagogico almeno tre differenti tipologie di vantaggi: la costruzione di un’interazione sociale significativa tra pochi interlocutori, il sostenere l’apprendimento collaborativo e il garantire ai bambini maggiori opportunità di espressione e di partecipazione, sia a livello verbale che non verbale (Monaco & Zuccheromaglio, 2020). Requisito per la formazione dei gruppi, composti idealmente da quattro o cinque bambini, è che siano disomogenei in modo ragionato. Ciò significa che certamente appare necessario garantire una certa diversità all’interno del gruppo ma, allo stesso tempo, i gruppi tra loro non dovrebbero presentare disomogeneità troppo significative. Ulteriore requisito fondamentale è che i gruppi si mantengano “stabili per un certo lasso di tempo [...] in modo da poter costruire gradualmente una storia internazionale che supporti e sostenga i processi di apprendimento costruiti all’interno del gruppo stesso” (Monaco & Zuccheromaglio, 2020, p. 7).

La metodologia del piccolo gruppo è stata accompagnata e supportata dall’Outdoor Education, ovvero l’educazione all’aperto. Sull’Outdoor Education sono stati svolti numerosi studi, i quali evidenziano come abbia effetti positivi su molteplici dimensioni dello sviluppo dei bambini, fra le quali le abilità sociali (Jidovtsteff et al., 2021). In merito a tale aspetto, le attività all’aperto promuovono la coesione sociale, riducono le tendenze conflittuali e stimolano lo sviluppo di un senso di autonomia e autosufficienza (Agostini et al., 2018). L’educazione all’aperto si configura pertanto come il diritto dei bambini ad abitare gli spazi esterni per fare esperienze che avvengano direttamente tramite il contatto con il mondo naturale. Essa però non si limita ad un semplice contatto con la natura ma si presenta come un’esperienza inter e trans disciplinare che permette di affrontare le diverse discipline in modo inedito (Baldassarre, 2022).

Dal punto di vista dello sviluppo di atteggiamenti di tipo ecologico, però, questa tipologia di azioni che richiama l'osservazione e una forte relazione sensoriale con il contesto naturale non porterebbe ad alcuna modifica nel pensiero dei bambini se non fosse accompagnata da una riflessione sulle sensazioni e sulla emozioni suscitate dall'esperienza e da una successiva verbalizzazione di queste (Mortari, 2020).

Gli incontri proposti sono stati in tutto 15, suddivisi nella seguente modalità:

- I primi quattro incontri si sono concentrati sul concetto di cura, il quale è stato introdotto ai bambini mediante la lettura dell'albo illustrato "Avrò cura di te" di Maria Loretta Giraldo. All'interno di questi incontri gli alunni hanno avuto la possibilità di iniziare a riflettere sul concetto di cura e sui diversi ambiti ai quali può essere applicato, in particolare alle persone e al mondo che li circonda. Le attività si sono svolte prevalentemente in grande gruppo e la principale strategia didattica utilizzata è quella del *circle time*, la quale ha permesso agli alunni di trovarsi all'interno di scambi comunicativi in cui iniziare a relazionarsi rispettando la reciprocità di attenzione.



Figura 1. I bambini in coppia ricercano materiali naturali che forniscono sensazioni tattili differenti.

- Cinque incontri si sono focalizzati sull'esplorazione del contesto naturale attraverso i cinque sensi, ciascuno dei quali è stato esplorato mediante attività di tipo esperienziale che hanno richiesto ai bambini di lavorare insieme ai propri compagni, imparando a condividere non soltanto strumenti e materiali ma anche le idee e i progetti. Nel corso di queste attività gli alunni hanno iniziato a sviluppare abilità sociali più complesse, quali la comprensione di punti di vista diversi dal proprio e la risoluzione dei conflitti sorti proprio a partire dalla necessità di trovare un accordo all'interno dei piccoli gruppi.

• Gli ultimi tre incontri hanno costituito il compito autentico della progettazione educativo-didattica. Durante quest'ultima fase i bambini, lavorando in piccolo gruppo, hanno progettato e realizzato il giardino di sezione, selezionando assieme ai compagni quali piantine utilizzare a partire da un campione fornito. In un primo momento è stato chiesto loro di confrontarsi e di prendere una decisione di gruppo, la quale successivamente è stata rappresentata graficamente. Solo in seguito si è passati alla realizzazione del giardino vero e proprio. Il compito autentico ha portato come conseguenza il prendersi cura da parte dei bambini del giardino di sezione fino alla fine dell'anno scolastico. A partire dalle attività svolte e dalle riflessioni emerse durante i momenti di *circle time* e dal diario riflessivo, i bambini hanno individuato le loro "regole" per stare nella natura e le hanno inserite in forma grafica all'interno di un cartellone.



Figura 2. I bambini lavorando in piccolo gruppo realizzano il proprio giardino di sezione.

- Due incontri, su richiesta dell'insegnante tutor, hanno previsto attività di tipo logico matematico, le quali sono state svolte con i bambini dell'annualità dei grandi durante le ore pomeridiane. Anche in questo caso le attività sono state svolte seguendo la metodologia dell'Outdoor Education e dell'apprendimento esperienziale.

Vengono in seguito riportare due microprogettazioni legate alla realizzazione del compito autentico. Esse sono strettamente collegate tra loro e consistono nella progettazione e nella realizzazione del giardino di classe, come descritto in precedenza.

Incontro numero 13: progettiamo il nostro giardino		
Obiettivi di apprendimento: • Condividere i materiali con i compagni; • Intervenire durante le conversazioni; • Trovare un accordo con i compagni.		Pre-requisiti: • Saper mantenere l'attenzione per il tempo richiesto; • Saper comunicare con i compagni in forma verbale e/o non verbale.
Tempi: 1 ora e 30 minuti		
Prima fase In questa prima fase ai bambini viene chiesto di ripercorrere quanto fatto negli incontri precedenti e, in particolare, di ricordare quanto emerso durante il circle time conclusivo del precedente incontro. In quell'occasione infatti i bambini hanno ipotizzato la realizzazione di un orto o giardino di sezione per prendersi cura in prima persona del contesto naturale.		Tempi: 15 minuti
Seconda fase Lo scopo dell'attività è presentare ai bambini le diverse piante che avranno la possibilità di piantare all'interno del proprio orto. La tirocinante prepara quindi la lavagna interattiva multimediale, sulla quale proietta un power point di presentazione. Esso contiene non solo le immagini delle diverse piante ma anche il loro nome e alcune brevi indicazioni sul modo di prendersene cura. I bambini vengono invitati a ripetere in coro i nomi delle diverse piante nel momento in cui vengono mostrate al fine di acquisirne il nome.		Tempi: 30 minuti
Terza fase L'incontro si conclude con la progettazione dell'orto o giardino di sezione. I bambini vengono suddivisi in piccoli gruppi, composti da tre membri ciascuno. Ogni gruppo deve individuare quattro piante, da scegliere tra quelle proposte, e realizzare in modo collaborativo un progetto grafico che permetta di comprendere la loro scelta.		Tempi: 40 minuti
Incontro 14: realizziamo il nostro giardino		
Obiettivi di apprendimento: • Condividere i materiali con i compagni; • Chiedere e fornire aiuto; • Rielaborare graficamente la propria esperienza.		Pre-requisiti: • Saper mantenere l'attenzione per il tempo richiesto; • Conoscenza di semplici vocaboli in lingua italiana.
Tempi: 1 ora e 30 minuti		
Prima fase In questa prima fase ai bambini viene chiesto di ripercorrere quanto fatto nel corso dei precedenti incontri durante un momento di circle time.		Tempi: 10 minuti
Seconda fase In questa fase i bambini realizzano concretamente il giardino di sezione. Essi vengono pertanto suddivisi in piccoli gruppi, a ciascuno dei quali vengono assegnate una cassetta, del terriccio e le piante che aveva individuato all'interno del progetto. Ogni piccolo gruppo riempie la propria cassetta di terriccio e, successivamente, seguendo le indicazioni fornite dalla tirocinante pianta le piantine. Per concludere le piantine vengono annaffiate.		Tempi: 60 minuti

Terza fase	Tempi: 20 minuti
Per concludere l'incontro ai bambini viene chiesto di realizzare una nuova pagina del proprio diario della cura. Viene pertanto consegnato loro un foglio sagomato che riprende la forma di una foglia e viene chiesto loro di disegnarvi all'interno un'azione di cura ricevuta o agita. Nel momento in cui hanno finito consegnano il disegno alla tirocinante, la quale scrive sul retro quale sia il soggetto rappresentato.	

Lucrezia Assunta Bertinato

Bibliografia essenziale

- Higgins, P. (1995). *Outdoor education provision at Moray House Institute of Education*. Scott. J. Phys. Educ. 23, 4–11
- Jidovtseff, B., Kohnen, C., Belboom, C., Dispa, C., Vidal, A. (2021). *Outdoor education practices in belgia pre-schools and relationship with both environmental and personal factors*. Journal of physical education and sport. 21(1), pp. 530-536
- Monaco, C., Mancini, I. (2020). *Siamo noi quelli che dobbiamo decidere un'idea che vale per tutti. Piccoli gruppi guidati e autonomi: tra dimensioni metodologiche e strategie educative*. Altri spazi: abitare l'educazione 16, pp. 8-12
- Monaco, C., Zuccheromaglio, C. (2020). *Costruire apprendimenti dentro e attraverso l'interazione sociale. La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia*. In <https://www.fism.net>
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma: Laterza

IL POTERE DELLE PAROLE

Un intervento educativo-didattico per la promozione della capacità espressivo-linguistica

Il progetto educativo-didattico Il potere delle parole è stato proposto e attuato in una sezione della scuola dell'infanzia "G. Rodari", plesso afferente all'istituto comprensivo 06 "Chievo - Bassona - Borgo Nuovo" di Verona, in collaborazione con la tutor accogliente Alessandra Xumerle. Il progetto in questione nasce dalla rilevazione di un bisogno educativo del gruppo sezione raggiunto attraverso l'osservazione partecipante, la redazione di diari di campo e la somministrazione di un'intervista alla tutor mentore. L'analisi dei dati raccolti ha evidenziato come bisogno comune lo sviluppo della capacità espressivo-linguistica dei bambini, in particolare a livello verbale. Per rispondere a tale esigenza è stato progettato e realizzato in aula un intervento educativo-didattico che, mediante l'utilizzo di metodologie didattiche attive e un approccio student-oriented, ha incentivato l'abilità linguistica degli alunni, la loro motivazione durante l'intero percorso e la collaborazione tra pari. Infatti, l'utilizzo di attività in piccolo o grande gruppo e in particolare l'implementazione della strategia didattica dello storytelling hanno promosso la creazione di un clima disteso e di fiducia, in cui i bambini potessero sentirsi liberi di esprimere e condividere le proprie idee ed opinioni ai compagni, ascoltare quelle altrui e, a partire da quelle, creare insieme racconti narrativi.

La progettazione dell'intervento si è basata sulla proposta progettuale Understanding by Design dei due autori statunitensi Grant Wiggins e Jay McTighe per conto della Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) che si fonda su una logica progettuale a ritroso. Questa proposta ha l'obiettivo di promuovere un apprendimento che guida il lavoro didattico attraverso la messa in atto di un'azione progettuale che parte dalla fine del percorso che si vuole realizzare, quindi dai risultati desiderati in termini di competenze, per poi tornare indietro e progettare l'intera Unità di Apprendimento (UdA) sulla base dei traguardi formativi stabiliti (Castoldi, 2017). Partendo da questi presupposti, sono state redatte due principali tipologie di elaborati che hanno accompagnato l'intera progettazione: la macroprogettazione, che fornisce una prospettiva generale degli elementi che caratterizzano il percorso educativo-didattico nella sua globalità, e le micro-progettazioni, che invece fanno riferimento alle singole attività svolte in aula con gli alunni.

Entrambi i documenti partono dall'identificazione della competenza da sviluppare all'interno delle *Raccomandazioni del Consiglio Europeo* (2018), dei campi di esperienza e dei relativi traguardi di sviluppo delle competenze presenti nel documento delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) e degli obiettivi trasversali concordi al bisogno rilevati dalla consultazione del documento delle *Life Comp* (2020).

Di seguito viene riportata una tabella che riassume gli elementi chiave della progettazione elaborata, per meglio comprendere le caratteristiche del percorso effettuato:

Competenze chiave europee di riferimento	Campo di esperienza	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale	I discorsi e le parole	Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati. Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.	Utilizzare il linguaggio verbale per esprimere i propri pensieri, emozioni, sentimenti

		Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati. Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, [...].	Sviluppare la capacità di ascolto Sviluppare il rispetto reciproco tra pari Rispettare le regole condivise della sezione, in particolare quelle riferite ai turni di parola
	Immagini, suoni, colori	Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.	Utilizzare il linguaggio verbale per esprimere le proprie idee ed opinioni agli altri Sviluppare la capacità di ascolto Sviluppare il rispetto reciproco tra pari Rispettare le regole condivise della sezione, in particolare quelle riferite ai turni di parola e alla condivisione del materiale
	Il sé e l'altro	Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.	Utilizzare il linguaggio verbale per esprimere i propri pensieri, emozioni, sentimenti Sviluppare la capacità di ascolto Sviluppare il rispetto reciproco tra pari Rispettare le regole condivise della sezione, in particolare quelle riferite ai turni di parola

Per quanto riguarda il processo valutativo seguito, esso si basa sulla prospettiva trifocale promossa da Pellerey (2004), la quale consente di verificare lungo l'intero percorso lo sviluppo della competenza nelle sue dimensioni soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva, restituendone così una visione olistica (Castoldi, 2021). Per ogni prospettiva di analisi sono stati utilizzati diversi strumenti di rilevazione della competenza, ognuno specifico ma allo stesso tempo integrato con gli altri: per la dimensione soggettiva, al termine degli incontri, sono stati predisposti momenti di autoriflessione orale da parte dei bambini a partire da alcune domande stimolo relative all'attività svolta; per la dimensione intersoggettiva fondamentali sono stati i momenti di confronto con la tutor mentore; per la dimensione oggettiva, invece, è stata attuata un'osservazione sistematica lungo l'intero percorso e, in particolare, al termine di esso, durante la realizzazione del compito autentico. L'osservazione è stata supportata da una guida per l'occhio ottenuta a partire dall'elaborazione di una rubrica valutativa in rapporto alla competenza presa in esame. La rubrica valutativa, infatti, viene considerata il perno centrale delle tre dimensioni e costituisce un dispositivo che esplicita il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione, precisando i livelli di padronanza attesi in rapporto ai soggetti (Castoldi, 2021). Essa è costituita da dimensioni, criteri, indicatori e livelli, sviluppati sulla base del traguardo di competenza relativo al bisogno emerso in sezione con il fine di accompagnare e monitorare il processo di apprendimento degli alunni (Castoldi, 2021). Di seguito si riportano le dimensioni, i criteri e gli indicatori della rubrica valutativa in questione:

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Linguaggio ricettivo	Ascolto	Presta ascolto durante conversazioni, spiegazioni e narrazioni
	Comprensione orale	Coglie il messaggio veicolato dal mittente tramite via orale
Linguaggio espressivo	Produzione linguistica	Esprime verbalmente i propri bisogni, idee e opinioni in rapporto all'età
		Racconta storie o episodi vissuti in rapporto all'età
		Inventa storie fantastiche in rapporto all'età
Interazione comunicativa	Partecipazione a scambi comunicativi	Dialoga con i pari e l'insegnante in maniera costruttiva in rapporto all'età
	Rispetto dei turni di parola	Rispetta le regole dei turni di parola nelle conversazioni con i pari e l'insegnante in rapporto all'età

L'intervento didattico realizzato si è articolato in 15 incontri da due ore ciascuno, per un totale di 30 ore complessive. Il filo conduttore attorno a cui si è sviluppato il progetto sono le parole, le quali sono state analizzate ed esplorate dai bambini da vari punti di vista. Per rendere le attività il più concrete possibili e vicine agli interessi e curiosità degli alunni, sono state implementate metodologie didattiche attive, ovvero strategie didattiche che mirano a veicolare l'azione didattica attraverso un'azione concreta in cui l'alunno si mette in gioco, permettendogli di diventare consapevole della propria responsabilità all'interno dell'attività (Bonwell & Eison, 1991). Esse consentono la promozione della relazione tra pari, mentre il docente supporta l'apprendimento degli alunni attraverso un ruolo di supporto. In questo modo, la conoscenza si sviluppa attraverso un passaggio circolare, in quanto la costruzione di conoscenza avviene in maniera co-costruita e partecipativa (Bonwell & Eison, 1991). Ad esempio, le attività di *storytelling* sono risultate efficaci sia per lo sviluppo del linguaggio e della capacità comunicativa sia per lo sviluppo delle competenze narrative. Queste ultime, se sviluppate in rapporto all'età, permettono sia dei cambiamenti interni, relativi all'acquisizione di abilità nella costruzione delle conoscenze, sia esterni, basati sull'acquisizione delle capacità di interazione sociale (Akmeşe & Kanmaz, 2021; Venera, 2023). Inoltre, per rendere il percorso maggiormente coinvolgente e motivante per i bambini, essenziale è stato l'utilizzo di un mediatore didattico, chiamato 'Gigia la valigia', che ha svolto sia il ruolo di accompagnatore nel viaggio alla scoperta delle parole sia di contenitore per i materiali preparati per ogni attività. Questo facilitatore ha dunque promosso la relazione educativo-didattica tra docente e alunno (Damiano, 2013) insieme al processo di apprendimento dei singoli bambini, attraverso la proposta di attività legate alla loro esperienza diretta, coinvolgendoli maggiormente dal punto di vista fisico-percettivo ed emotivo-relazionale (Maccario, 2019).

Altrettanto importante è stato il ruolo trasversale svolto dagli albi illustrati di introduzione delle diverse fasi dell'intervento didattico, le quali esplorano le parole da diversi punti di vista:

- la prima fase si è focalizzata sul comprendere ed indagare la componente fonologica delle parole, andando dunque a sviluppare i prerequisiti necessari per lo sviluppo del linguaggio, in particolare la discriminazione uditiva e la consapevolezza fonologica, attraverso attività ludiche come una caccia al tesoro sui suoni delle parole, la creazione di filastrocche e un gioco interattivo di ripasso realizzato con la piattaforma *Genially*.



Figura 1. Buste realizzate per i giochi fonologici.



Figura 2. Palloncini con le parole rimaste impresse dall'attività "Il potere delle parole".

- nella seconda fase è stato esplorato il potere semantico delle parole, ovvero quello legato al significato. A partire dalla lettura dell'albo illustrato *Il potere delle parole* di Cristina Petit, i bambini hanno svolto attività che li hanno coinvolti a livello psicomotorio, grafico-pittorico e che hanno permesso loro di scoprire l'esistenza di parole pesanti, che fanno male al cuore, e parole leggere, che invece fanno bene al cuore. Inoltre, questi incontri si sono conclusi con momenti di riflessione e condivisione orale sui vissuti emotivi ed affettivi che le parole pesanti e leggere possono suscitare negli alunni;

- nella terza fase, invece, gli alunni hanno scoperto che le parole hanno anche un potere creativo, che consente loro di allenare l'immaginazione e creare storie fantastiche. Infatti, le attività di questa terza fase si sono ispirate al gioco de *Il binomio fantastico* di Gianni Rodari e hanno permesso ai bambini di giocare con le parole e, partendo da esse, inventare brevi storie a coppie. Questi incontri sono stati propedeutici per l'ultima fase;



Figura 3. Esempio di prodotto dell'attività "Il binomio fantastico".



Figura 4. Ambientazione "Il villaggio di Babbo Natale" creata dai bambini.

- la quarta fase si è focalizzata sulla realizzazione del compito autentico, ovvero la creazione di una storia inventata dall'intero gruppo sezione da regalare al mediatore didattico 'Gigia la valigia'. Per una buona riuscita del compito, esso è stato suddiviso in tre fasi: la progettazione delle ambientazioni e creazione dei personaggi della storia; l'invenzione della trama; la creazione delle ambientazioni. L'ultimo incontro dell'intero percorso è stato dedicato al racconto in circle-time della storia inventata dal gruppo sezione attraverso lo strumento del *Kamishibai*.

Al termine dell'intervento educativo-didattico, è stato possibile osservare come le attività proposte abbiano favorito lo sviluppo della capacità espressivo-linguistica degli alunni, in particolare nell'esprimere i propri bisogni, le proprie idee ed opinioni, all'interno di relazioni tra pari sia in piccolo sia in grande gruppo. Questo raggiungimento ha permesso, inoltre, la formazione di un gruppo sezione maggiormente coeso, reso possibile da un maggiore ascolto reciproco tra pari e dalla condivisione di esperienze che hanno coinvolto i bambini in tutte le loro dimensioni.

Di seguito viene riportato un esempio di microprogettazione:

IL POTERE DELLE PAROLE Incontro n° 6	
Destinatari	Alunni della sezione blu della scuola dell'infanzia "G. Rodari". La sezione è composta da 18 alunni, di cui 7 hanno 5 anni, 6 hanno 4 anni, 5 hanno 3 anni. Un bambino di 4 anni è certificato con autismo e seguito da docente di sostegno, mentre un altro bambino di 4 anni è madrelingua araba e in fase di apprendimento dell'italiano come L2.
Bisogno	La capacità di esprimere sé stessi, le proprie emozioni, bisogni ed interessi attraverso lo sviluppo del linguaggio espressivo, in particolare quello verbale, per promuovere momenti di ascolto e di condivisione per favorire la coesione all'interno del gruppo sezione.
Campo di esperienza	• I discorsi e le parole • Il sé e l'altro (MIUR 2012, pp. 24-27)
Prerequisiti	• Consapevolezza della propria identità • Conoscenza del significato di parole di uso comune • Coordinazione oculo-manuale • Abilità di motricità fine • Abilità grosso motoria
Traguardi per	• Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative

lo sviluppo della competenza	• Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, [...]. • Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta. (MIUR, 2012, pp. 25-28)
Obiettivi specifici di apprendimento	CONOSCENZE • Conoscere le regole di comportamento nel circle time • Conoscere l'importanza delle parole e il loro significato ABILITÀ • Saper ascoltare gli altri, compagni e insegnanti • Saper comunicare attraverso il linguaggio verbale e non verbale • Saper intervenire in modo appropriato, rispettando i turni di parola • Comprendere il "potere" delle parole e rappresentarlo col corpo
Tempi	Un intervento da due ore
Spazio	• Aula della sezione, in particolare il luogo dell'ascolto • Atrio della scuola
Setting	• Panchine disposte in cerchio per favorire momenti di condivisione in circle-time • Disposizione di materiali per lo svolgimento di un percorso motorio
Azioni per l'inclusione	• Scaffolding • Domande stimolo
Risorse umane	• Alunni • Tirocinante • Tutor accogliente
Risorse materiali	• albo illustrato <i>Il potere delle parole</i> di Fabiana Ottaviani e Cristina Petit • scala di legno • Materasso • Cerchio • Sacchetti di stoffa • Pacchi di polenta • Piscina di palline colorate • Teli colorati • Piume • Palloncini
Metodologie, strategie e tecniche didattiche	• <i>storytelling</i> • <i>shared storybook reading</i> • circle-time • <i>role-playing</i> • <i>apprendimento ludico</i> • discussione (tecnica: <i>brainstorming</i>)
Fasi operative	Fase 1 (durata 15 minuti): preparazione del materiale La tirocinante prepara il materiale utile per lo svolgimento dell'attività e si confronta con la tutor accogliente Fase 2 (durata 10 minuti): Spostamento in atrio e scoperta del contenuto della valigia Nel luogo dell'ascolto, con le panchine disposte a semicerchio, la tirocinante introduce i bambini all'attività, spiegando loro che in atrio li aspetta una sorpresa. Accompagna dunque il gruppo-sezione fuori dall'aula in fila indiana e li porta in salone, dove c'è Gigia la valigia nel centro della stanza con attorno vari materiali disposti a stazioni. Poi la tirocinante

	dispone i bambini seduti per terra a semicerchio davanti alla valigia e scoprono insieme il suo contenuto, ovvero l'albo illustrato <i>Il potere delle parole</i> di Fabiana Ottaviani e Cristina Petit. Fase 3 (durata 20 minuti): Lettura albo illustrato <i>Il potere delle parole</i> di Fabiana Ottaviani e Cristina Petit La tirocinante legge l'albo illustrato ai bambini. La lettura viene intervallata da alcuni momenti di confronto che nascono da alcune domande stimolo fornite dalla tirocinante e dalla tutor accogliente oppure dalle domande curiose dei bambini. Fase 4 (durata 40 minuti): Svolgimento del percorso motorio Dopo la lettura dell'albo illustrato, la tirocinante mostra e spiega ai bambini il percorso motorio pensato insieme alla tutor di riferimento per rappresentare la pesantezza e la leggerezza delle parole con il proprio corpo e l'utilizzo di alcuni materiali. Una volta spiegate le quattro di cui è composto, la tirocinante dispone i bambini in fila indiana all'inizio del percorso e li supporta nello svolgimento dell'attività insieme alla tutor accogliente. Una volta finito il percorso, viene lasciato del tempo libero ai bambini per giocare e sperimentare autonomamente i materiali del percorso, sempre con la supervisione adulta. Fase 5 (durata 20 minuti): Spostamento in aula e condivisione delle parole rimaste impresse in circle-time Per concludere l'attività, la tirocinante accompagna il gruppo-sezione in aula e fa sedere i bambini sulle panchine del luogo dell'ascolto. La tirocinante regala una piuma colorata come ricordo dell'attività svolta, mentre la tutor accogliente scrive le parole leggere rimaste impresse ad ogni bambino dalla lettura del libro. Poi, il gruppo-sezione si fa un grande applauso per l'attività svolta. Infine, la tirocinante gonfia 18 palloncini, uno per ciascun alunno, e su ognuno di essi scrive le parole condivise in circle-time, come regalo da portare a casa. Fase 6 (durata 15 minuti): sistemazione del materiale La tirocinante sistema il materiale utilizzato durante l'incontro.
Valutazione e monitoraggio	
La tirocinante utilizza l'osservazione per monitorare l'apprendimento relativo al potere delle parole e la capacità dei bambini di esprimersi riguardo a questo argomento.	

Anna Cerato

Bibliografia essenziale

- Akmeşe, P. P., & Kanmaz, S. (2021). Narrative to investigate language skills of preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 9-22.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Maccario, D. (2019). Improving the quality of teaching through learning technology. Didactic mediation and research perspectives. *Form@ re*, 19(2), 507-515.
- Venera, A. M. (2023). *Arricchimento linguistico nella scuola dell'infanzia. Giochi e attività per sviluppare le competenze lessicali, narrative e descrittive*, Erickson, Trento.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA

IL DIBATTITO SULL'OPERA

Promuovere il pensiero critico e l'argomentazione attraverso un percorso artistico-espressivo

Il progetto educativo-didattico è stato attuato nella classe quinta della Scuola Primaria di Bosco Chiesanuova (VR) in collaborazione con la docente tutor Silvia Melotti. Tale percorso è stato elaborato a partire dall'individuazione di un bisogno educativo, ovvero la necessità di promuovere il pensiero critico finalizzato ad un'espressione chiara di idee e opinioni, nonché dal desiderio di servizio espresso dalla mentore. In particolare, per rispondere a tale bisogno, gli alunni sono stati coinvolti in un percorso espressivo-artistico attraverso: attività di analisi critica di alcune opere d'arte rappresentanti la danza e appartenenti ad epoche differenti all'interno di una Comunità di ricerca (CdR); incontri dedicati all'utilizzo della strategia del Debate in riferimento alle opere precedentemente analizzate; laboratori artistici legati alle opere analizzate, che hanno richiesto l'interpretazione e la trasformazione grafica dei prodotti affrontati con lo scopo di favorire sia un approfondimento delle tecniche e delle tematiche emerse, sia per sostenere lo sviluppo del pensiero critico e delle capacità argomentative. Ciò ha condotto i bambini, al termine dell'intervento, alla realizzazione di una personale "danza" di classe che ha richiesto l'argomentazione delle scelte effettuate riguardo alla tecnica, ai colori, alle luci ed ombre, alla prospettiva e al significato assegnato. Inizialmente, adottando una logica di progettazione per competenze, è stata stesa la macroprogettazione, la cui struttura rappresenta una personale rielaborazione dei modelli di Maccario (2012), Trinchero (2018) e Castoldi (2017). Funzionale alla progettazione dell'intervento, è stata la definizione e l'approfondimento della competenza focus, attraverso la consultazione del documento del 2018 "Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente". È stato poi definito il "Profilo dello studente", a partire dall'analisi delle Indicazioni Nazionali (2012), il quale permette di riportare in sintesi le competenze che l'alunno è chiamato a possedere al termine del primo ciclo. Anche per l'individuazione dei traguardi e degli obiettivi trasversali e disciplinari, a causa dell'ampiezza della competenza focus, è stata funzionale un'attenta analisi del documento Indicazioni Nazionali del 2012, per selezionare quelli più mirati rispetto ad altri. A partire dalla macroprogettazione sono state poi elaborate le singole microprogettazioni, nelle quali sono state riportate delle voci che permettessero di definire con maggior precisione i singoli interventi e che costituissero, perciò, una guida fondamentale durante l'implementazione dell'intervento. Nella Tabella sottostante vengono mostrati i principali aspetti progettuali alla base della pianificazione del percorso.

Competenze chiave europee di riferimento	Profilo delle competenze	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale (Raccomandazione del Consiglio, 2018).	Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere	<i>Trasversale</i> Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di elaborare il pensiero attraverso l'oralità e di esprimere le proprie idee in modo adeguato	<i>Trasversali</i> -Sviluppare il pensiero critico e la capacità di esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto. -Sviluppare la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri.

	consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche (MIUR, 2012, p. 10).	(MIUR, 2012, p. 10). <i>Disciplinare: Arte</i> È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.) (MIUR, 2012, p. 60).	<i>Disciplinari</i> Italiano: Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente (MIUR, 2012, p. 32). Arte: Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo (MIUR, 2012, p. 61).
--	---	--	---

Per la valutazione dell'intero percorso e del compito autentico, è stato utilizzato il modello di Pellerey (2004), che adotta una prospettiva trifocale di osservazione dello sviluppo della competenza, data dalla dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva. La dimensione soggettiva riguarda i significati che il soggetto attribuisce alla propria esperienza di apprendimento e in questi interventi didattici ha assunto la forma di autovalutazione di gruppo al termine dei dibattiti e personale al termine del percorso. La dimensione intersoggettiva è data dai feedback espressi dal contesto sociale in relazione alla capacità del soggetto di rispondere a quanto assegnato ovvero, in questo caso, i feedback dati dagli alunni e il confronto con l'insegnante tutor. La dimensione oggettiva riguarda le evidenze osservabili che vanno a certificare la prestazione del soggetto. È stata perciò elaborata una rubrica valutativa articolata in dimensioni, criteri e indicatori sulla base dei traguardi di sviluppo della competenza individuati, che ha permesso di osservare didatticamente gli alunni secondo tutti e tre i punti di vista.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Pensiero critico	Analizza le opere d'arte	-Osserva l'opera presentata -Pone domande a sé e/o ai compagni riguardanti l'opera presentata -Ricerca informazioni rilevanti e innovative relativamente a colori, forme, tecniche, significati...
	Fare inferenze a partire da quanto analizzato dell'opera d'arte	-Collega informazioni personalmente rilevate dall'analisi dell'opera presentata -Si collega ad informazioni ricevute da altri dall'analisi dell'opera
	Esplicitare il proprio pensiero sull'opera analizzata	-Prende posizione su un determinato argomento emerso durante l'analisi dell'opera
Capacità di argomentazione	Giustificare le proprie idee	-Esprime il perché di quello che pensa -Sostiene la propria opinione con argomenti a favore
	Trasmettere con efficacia il proprio pensiero	- Trasmette il messaggio in modo significativo
	Esprimersi con coerenza e coesione	-Esprime un messaggio in linea con il tema -Utilizza appropriatamente i connettivi logici

Capacità interpersonali	Rispettare le opinioni altrui	-Accoglie punti di vista differenti
	Collaborare	-Apporta il proprio contributo alle attività

Un altro aspetto fondamentale nella pianificazione dell'intervento riguarda la definizione delle architetture, ovvero le macrostrutture che si differenziano tra loro per quanto riguarda: i modi di conduzione del processo; la strutturazione del materiale didattico; l'autonomia affidata agli alunni; le modalità di interazioni studente-insegnante (Bonaiuti, 2014). In particolare, Bonaiuti individua sei architetture, tra cui l'architettura collaborativa, la quale favorisce un processo di partecipazione attiva da parte dei soggetti alla co-costruzione delle conoscenze, attraverso il dialogo all'interno di una comunità. Tra le principali strategie appartenenti a tale architettura vi è la discussione, caratterizzata dallo scambio di idee all'interno del gruppo per favorire un apprendimento attivo da parte degli alunni, la quale può essere più o meno strutturata (Snider, 2014). Da qui deriva la scelta di favorire sia un dialogo maggiormente aperto all'interno di una Comunità di Ricerca (CdR) per la costruzione dei significati, sia una seconda modalità di confronto in gruppo maggiormente strutturata che favorisca la cura delle argomentazioni attraverso una collaborazione tra pari: il Debate. A tale proposito, Cosentino (2017) sottolinea come le capacità critiche, riflessive e argomentative dei bambini, diventino competenze operative all'interno di un contesto sociale in cui possono interagire in modo costruttivo. Aggiunge, perciò, come sia necessario sviluppare un'ambientazione sociale che sia favorevole al dialogo, riconoscendo nella CdR tale ambientazione. A sua volta, anche la metodologia del Debate risulta funzionale allo sviluppo del pensiero critico e delle capacità di argomentazione e comunicazione orale, favorendo un incremento del lessico da parte degli alunni (Monaldi, 2022).

Per la progettazione, è stato scelto di implementare una struttura che si ripetesse, come si può osservare nello schema sottostante (Fig. 1), caratterizzata dalla suddivisione in diversi nuclei tematici che hanno permesso di dare circolarità e ricorsività al percorso.

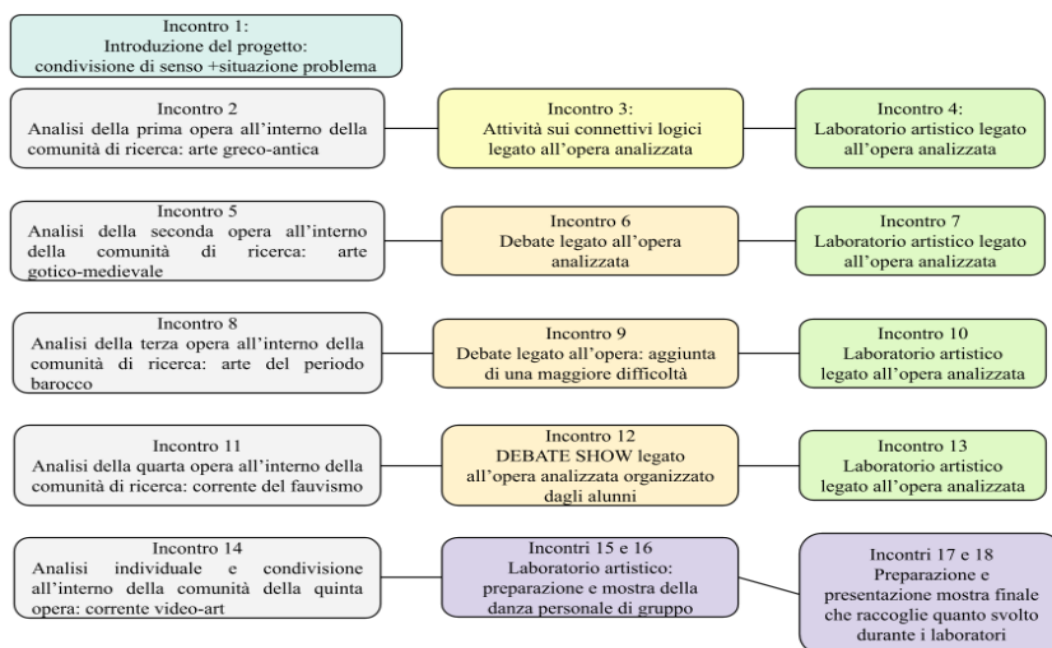


Figura 1. Schema sintetico della struttura dell'intervento riportante i diversi interventi effettuati.

Nella prima colonna dello schema, si trovano gli interventi dedicati all'analisi critica dell'opera d'arte all'interno della CdR. Questi momenti hanno richiesto agli alunni una difficoltà sempre maggiore data, sia dalle caratteristiche del soggetto da osservare, che è diventato sempre più complesso e/o astratto (seguendo l'evoluzione delle correnti artistiche stesse), sia del ruolo assunto dalla tirocinante. Nei primi incontri, infatti, è stato necessario fornire un maggior supporto nel guidare il processo di analisi attraverso la presentazione di domande-stimolo. Con il procedere del percorso, gli interventi sono diminuiti sempre di più per lasciare ai bambini il compito di leggere autonomamente l'opera presentata. Le opere analizzate, dalla più antica alla più recente, appartenevano a diverse correnti collocate in epoche diverse: greco-antica, gotico-medievale, barocco, fauvismo, videoart. Ciò che le accomuna è il soggetto principale, ovvero la danza circolare. Questo aspetto ha permesso agli alunni di individuare meglio i cambiamenti avvenuti nel passaggio da un'epoca all'altra nel modo di intendere e fare arte. Al termine di ogni incontro i bambini sono stati invitati a riportare le informazioni principali sul quaderno riservato al percorso, come si può osservare nella figura a lato (Fig. 2).

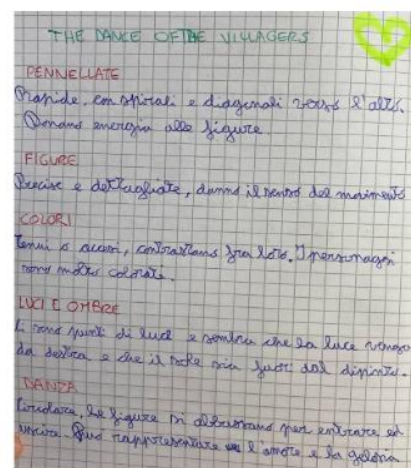


Figura 2. Informazioni riportate da un alunno sul quaderno consegnato.

Nella seconda colonna ritroviamo, in rosa chiaro, gli incontri dedicati all'utilizzo della strategia del Debate. Focalizzando l'impiego di tale metodologia sulla discussione dell'opera interpretata nell'incontro precedente, è stato incoraggiato sia il ripasso di tematiche ed elementi emersi, come colori, tecnica e forme, sia l'attenzione su nuovi aspetti attraverso differenti punti di vista. Il Debate è perciò stato funzionale non solo allo sviluppo del pensiero critico e dell'argomentazione, ma anche all'analisi di interpretazioni differenti emerse sull'opera. L'obiettivo prefissato per tali incontri, infatti, non è stato quello di giungere ad una risposta univoca o ad una soluzione alla controversia rappresentata da parte dei bambini, ma di permettere loro di riflettere su posizioni differenti, che hanno favorito una migliore comprensione di quanto rappresentato (Refrigeri & Russo, 2020). In particolare, durante questi incontri, gli alunni sono stati divisi in due squadre e a ciascuna di queste è stata affidata una tesi da sostenere. A seguito della preparazione e la discussione della tesi, i due gruppi sono stati invitati a scambiarsi i fogli per scrivere, e successivamente presentare l'antitesi, ovvero andare a mettere in discussione le argomentazioni della squadra avversaria. Di lato si può osservare (Fig. 3) un esempio delle argomentazioni e controargomentazioni appuntate dagli alunni durante uno degli incontri.

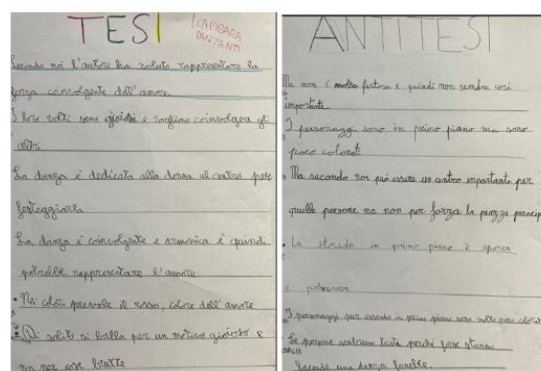


Figura 3. Esempio delle argomentazioni e controargomentazioni appuntate dagli alunni.

L'ultima colonna della tabella è dedicata, invece, ai laboratori artistici, ciascuno legato all'opera precedentemente analizzata. Anche in questo caso, tali momenti sono stati implementati per favorire sia un approfondimento delle tecniche e delle tematiche emerse dall'analisi dell'opera, sia per sostenere lo sviluppo del pensiero critico e delle capacità argomentative (Fisher, 2011). Ciascun laboratorio è andato, infatti, a concentrarsi su una caratteristica particolare della corrente artistica, attraverso la "trasformazione" personale di alcuni elementi, come si può notare nella figura a lato (Fig. 4) che rappresenta l'esempio



Figura 4. Elaborato realizzato durante i laboratori artistici.

di un elaborato realizzato da un alunno.

Vi sono, poi, altri interventi colorati diversamente: il primo dedicato all'introduzione del percorso attraverso la condivisione di senso (Castoldi, 2017) e la presentazione della situazione problema da parte del dirigente; il terzo, impiegato per condurre i bambini a riflettere sugli usi dei connettivi logici, sempre attraverso un'attività legata all'opera precedentemente analizzata; gli ultimi quattro dedicati al compito autentico. Durante quest'ultimo gli alunni sono stati portati a realizzare, in gruppo, una loro danza finale circolare, con l'obiettivo di coinvolgere diversi aspetti: il recupero di informazioni riguardanti gli elementi caratterizzanti un prodotto artistico, come colori, forme, tecniche, pennellate, luci ed ombre, prospettiva, significato; la discussione in comunità per giungere a delle scelte condivise; il riflettere criticamente per trovare idee realizzabili e originali; l'argomentazione dei propri pensieri; la collaborazione all'interno del gruppo; la motivazione chiara e precisa di quanto effettuato. L'opera realizzata dagli alunni è stata poi inserita nella mostra digitale e conclusiva del progetto, organizzata da loro con la raccolta dei vari prodotti creati durante i laboratori.

Al termine del percorso, grazie alla prospettiva trifocale di valutazione, è stato possibile osservare come vi sia stato negli alunni: un incremento della criticità del pensiero, evidenziata dalla tendenza ad analizzare con maggiore profondità le opere presentate; un miglioramento nella capacità argomentativa, messa in luce dalla creazione e dall'esposizione di argomentazioni sempre più efficaci e chiare a sostegno della propria tesi.

Di seguito viene riportato un esempio di micro-progettazione rispetto ad uno degli incontri dedicati al dibattito.

INCONTRO 9	<i>Dibattiamo: amore o gelosia?</i>
Spazi e Ambienti	Aula scolastica Agorà presente nell'aula scolastica
Tempistiche	2h
Discipline	Italiano Arte
Prerequisiti	ITALIANO - Comprendere consegne e istruzioni per l'esecuzione di attività scolastiche. ARTE - Conoscenza delle caratteristiche principali dell'arte del periodo Barocco.
Obiettivi di apprendimento legati alle discipline	ITALIANO <i>Ascolto e Parlato</i> - Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni e, a partire da queste, esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente. ABILITA' Supportare le proprie tesi, esprimendosi in modo chiaro e pertinente a seguito della posizione espressa dai compagni. Comprendere l'opinione espressa dai compagni. ARTE <i>Comprendere e apprezzare le opere d'arte</i> - Individuare in un'opera d'arte barocca le diverse interpretazioni e i differenti significati che essa trasmette.

	<table border="1"> <tr> <th colspan="2">CONOSCENZE</th></tr> <tr> <td colspan="2">Approfondimento delle interpretazioni e dei significati di un'opera d'arte del periodo Barocco.</td></tr> </table>	CONOSCENZE		Approfondimento delle interpretazioni e dei significati di un'opera d'arte del periodo Barocco.	
CONOSCENZE					
Approfondimento delle interpretazioni e dei significati di un'opera d'arte del periodo Barocco.					
Obiettivi educativi trasversali	Costruire argomentazioni e controargomentazioni. Rivedere la propria tesi a seguito della posizione espressa dai compagni.				
Strategie didattiche	Discussione: debate, brainstorming Cooperative learning: Structured Learning Team Group Roles				
Riferimento ad architetture	Collaborativa				
Pratiche e azioni inclusive	Per alunni con DSA: Cooperative learning: peer tutoring Supporto da parte della tirocinante e dell'insegnante durante il momento di scrittura personale sul diario di bordo				
Organizzazione degli alunni	Lavoro in plenaria nelle prime due fasi di brainstorming e presentazione dell'attività Lavoro a gruppi nelle fasi di costruzione della tesi, dell'antitesi e nella compilazione del format di autovalutazione Lavoro in plenaria nelle fasi di esposizione di tesi ed antitesi Lavoro individuale nell'ultima fase di scrittura sul diario di bordo				
Ruoli (cosa fa l'insegnante -cosa fanno gli alunni)	Gli alunni collaborano con i compagni durante: la costruzione di tesi ed antitesi, l'esposizione in plenaria, la compilazione del format di autovalutazione. La tirocinante, oltre a consegnare l'attività e fungere da aiuto in caso di difficoltà, guida i momenti di riflessione e presentazione delle attività. L'insegnante funge da supporto alla tirocinante durante i lavori individuali e di gruppo.				
Strumenti e materiali	Materiale da cancelleria Format autovalutazione Diario di bordo Microfono per esposizione tesi e antitesi				
Fasi operative	1) La tirocinante riprende, attraverso un momento di brainstorming, le caratteristiche principali dell'opera <i>The dance of the Villagers</i> di Pieter Paul Rubens. <table border="1"> <tr> <td>Setting</td><td>Tempistiche</td></tr> <tr> <td>Agorà</td><td>5 min</td></tr> </table> 2) La tirocinante riprende, in seguito, il gioco che svolgeranno, ponendo domande-stimolo agli alunni per portarli a rivedere le caratteristiche del <i>Debate</i> stesso, ciò che dovranno fare, le regole che dovranno seguire introdotte dai bambini stessi e il tempo e a disposizione che avranno sia per costruire le argomentazioni, che per presentarle in plenaria. In particolare, i due gruppi riceveranno due diverse tesi, riguardanti aspetti dell'opera, che dovranno sostenere con argomentazioni a favore. Hanno la libertà di riportare le argomentazioni come un elenco a punti, o in altro modo, ma dovranno prestare attenzione all'utilizzo dei connettivi. Inoltre, la tirocinante spiega che, anche in questo caso, all'interno di ciascun gruppo vi saranno tre ruoli, ciascuno di questi rivestito da due alunni. Specifica così i ruoli ponendo domande-stimolo ai bambini per portarli al ripasso di questi. Ruoli all'interno del gruppo (Structured Learning Team Group Roles): - Il controllore del tempo: deve assicurarsi che svolgano le consegne nel tempo	Setting	Tempistiche	Agorà	5 min
Setting	Tempistiche				
Agorà	5 min				

prestabilito.

- Il responsabile della collaborazione: controlla che tutti collaborino ed esprimano idee accettando le opinioni degli altri.
- Il responsabile della scrittura: si occupa di riportare le argomentazioni e controargomentazioni su un foglio di presentazione.

Setting	Tempistiche
Agorà	5 min

- 3) Divide poi gli alunni in due gruppi, invitandoli a posizionarsi nelle isole di lavoro e consegnando a ciascuno di questi una lettera. Ognuna di queste riporta un'interpretazione data all'opera, diversa dall'altra, da parte di un bambino e della sua compagna di classe. In una un bambino sostiene come l'autore abbia voluto rappresentare la forza coinvolgente dell'amore; nell'altra la compagna sostiene come, invece, Rubens abbia voluto rappresentare la gelosia. Gli alunni, seguendo le indicazioni riportate, devono sostenere l'interpretazione affidata presentando delle argomentazioni a favore, rifacendosi alle informazioni apprese nell'incontro precedente e utilizzando i connettivi appropriati. I gruppi si riuniscono, perciò, per organizzare una tesi, organizzata a loro piacere (elenco a punti, mappa, schema, cartellone).

Setting	Tempistiche
Isole di lavoro	30 min

- 4) Al termine, la tirocinante, invita gli alunni a sedersi in agorà, in modo che ciascuno possa esporre quanto realizzato.

Setting	Tempistiche
Agorà	10 min

- 5) La tirocinante invita i due gruppi a scambiarsi i fogli in cui hanno riportato la tesi. Chiede, così, se ricordano cosa dovranno fare ora, ovvero leggere nuovamente le tesi esposte dai compagni. A partire da queste ciascun gruppo deve pensare a delle controargomentazioni (antitesi). Aggiunge che, come nel caso precedente, avranno del tempo a disposizione sia per la costruzione dell'antitesi che per l'esposizione di questa da rispettare. Inoltre, si sofferma nuovamente sull'importanza dell'utilizzo dei connettivi.

Setting	Tempistiche
Agorà	5 min

- 6) I gruppi si riuniscono, perciò, per realizzare un'antitesi, organizzata a loro piacere (elenco a punti, mappa, schema, cartellone).

Setting	Tempistiche
Isole di lavoro	30 min

- 7) Al termine, la tirocinante, invita gli alunni a sedersi in agorà e ciascun gruppo dovrà esporre l'antitesi realizzata.

	<table><tr><td>Setting</td><td>Tempistiche</td></tr><tr><td>Agorà</td><td>10 min</td></tr></table>	Setting	Tempistiche	Agorà	10 min
	Setting	Tempistiche			
	Agorà	10 min			
	8) In seguito, la tirocinante chiede agli alunni se hanno aggiunto o vogliono aggiungere delle regole al cartellone del <i>Debate</i> realizzato nell'incontro precedente.				
	<table><tr><td>Setting</td><td>Tempistiche</td></tr><tr><td>Agorà</td><td>10 min</td></tr></table>	Setting	Tempistiche	Agorà	10 min
	Setting	Tempistiche			
	Agorà	10 min			
	9) <i>Autovalutazione</i> La tirocinante consegna a ciascun gruppo un format di autovalutazione da compilare.				
	<table><tr><td>Setting</td><td>Tempistiche</td></tr><tr><td>Isole di lavoro</td><td>5 min</td></tr></table>	Setting	Tempistiche	Isole di lavoro	5 min
	Setting	Tempistiche			
Isole di lavoro	5 min				
10) <i>Realizzazione diario di bordo</i> Al termine, gli alunni riportano sul diario di bordo quanto svolto, le tesi e antitesi costruite, ciò che è loro piaciuto o meno dell'attività e altre informazioni a piacere.					
<table><tr><td>Setting</td><td>Tempistiche</td></tr><tr><td>Isole di lavoro</td><td>10 min</td></tr></table>	Setting	Tempistiche	Isole di lavoro	10 min	
Setting	Tempistiche				
Isole di lavoro	10 min				
Verifica, valutazione dei processi e risultati	<i>Valutazione in itinere</i> La tirocinante osserva la partecipazione degli alunni nei diversi momenti e le modalità di espressione dei pensieri.				
	<i>Valutazione specifica</i> Valutazione della completezza e chiarezza delle tesi e antitesi espresse.				
	<i>Autovalutazione individuale</i> Compilazione di un format di valutazione di gruppo.				

Maria Ballini

Bibliografia essenziale

- Cosentino, A. (2017). Bambini Filosofi. *Infanzia*, 1.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking*. An Introduction. (2th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maccario D. (2012), Valutare per promuovere il successo scolastico, *Education Sciences & Society*, 2, 56-68.
- Monaldi, G. (2022). *Laboratorio debate alla scuola primaria. Allenare la comunicazione e le abilità di discussione attraverso il dibattito*. Erickson.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Refrigeri, L., & Russo, N. (2020). Learning to Debate in primary school. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 349–361.
- Snider, A.C. (2014). *Sparking the Debate: How to Create a Debate Program*. International Debate Education Association.

LOGICA E NARRAZIONE

Un percorso di Digital Storytelling per supportare il ragionamento logico-matematico

Il progetto educativo-didattico “*Logica e narrazione*” è stato proposto in una classe seconda della scuola primaria “Edmondo De Amicis” dell’Istituto Comprensivo 2 Parise di Arzignano, in provincia di Vicenza, con il supporto della docente e tutor Laura Tapparo. Il percorso ha preso avvio da un bisogno educativo specifico, identificato all’interno del contesto in seguito a momenti di osservazione partecipante, all’analisi dei diari di campo e a momenti formali e informali di confronto con l’insegnante. I dati raccolti hanno permesso di identificare una necessità di supportare il ragionamento logico all’interno della disciplina della matematica. Per rispondere a tale esigenza è stato progettato e realizzato in aula un intervento educativo-didattico nel quale, mediante l’utilizzo di *metodologie didattiche attive* capaci di motivare gli studenti e incentivare la collaborazione tra pari, il gruppo classe ha potuto sperimentare le numerose opportunità offerte da una disciplina scientifica come quella della matematica. L’utilizzo di una *dimensione ludica* e del *Digital Storytelling* ha permesso di attivare strategie capaci di incrementare il coinvolgimento degli studenti, aiutandoli a comprendere come il pensiero logico-matematico possa offrire numerose possibilità creative e divergenti, ampliando talvolta la visione di un determinato concetto, aspetto o fenomeno.

La progettazione è stata realizzata secondo il modello della *Progettazione a ritroso* di G. Wiggins e J. McTighe, coerente con l’intenzione di incentivare lo sviluppo e l’acquisizione di competenze capaci di accompagnare gli studenti verso una comprensione profonda e duratura di ciò che sperimentano e apprendono (Castoldi, 2017). All’interno di questa prospettiva, infatti, vengono fin dall’inizio chiariti gli obiettivi didattici del percorso, ossia i saperi e le abilità che i docenti intendono trasmettere agli alunni al termine del percorso vissuto (Bowen, 2017). Di conseguenza, le azioni didattiche e l’orientamento strategico si sviluppano a partire da tali obiettivi (Castoldi, 2017). Per queste ragioni sono stati elaborati diversi strumenti di progettazione didattica, in grado di offrire una visione globale dell’intero percorso ma anche più specifica e dettagliata di ogni incontro. La *Macroprogettazione* ha guidato l’intero svolgimento del percorso, fornendo una guida coerente ma flessibile, capace di adattarsi alle necessità del contesto e dei soggetti coinvolti. Al suo interno sono stati individuati traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento, da raggiungere attraverso il percorso proposto. Quelli di carattere disciplinare sono stati definiti attraverso un’analisi delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), delle *Raccomandazioni del Consiglio Europeo* (2018) e del *Curricolo dell’Istituto Comprensivo* (2019). Dal punto di vista trasversale, invece, è stato preso in esame il documento europeo delle *LifeComp* (2020), individuando traguardi e obiettivi orientati allo sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. A partire da questo sono state poi elaborate le singole *Microprogettazioni*, che hanno guidato lo svolgimento degli incontri focalizzandosi su alcune finalità più nello specifico e definendo l’entità di ogni singolo intervento previsto.

Di seguito viene riportata una tabella il cui obiettivo è di riassumere gli elementi chiave della progettazione elaborata, per meglio comprendere le caratteristiche del percorso effettuato:

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	PROFILO DELLE COMPETENZE	TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO
Competenza matematica (Raccomandazioni del Consiglio Europeo, 2018)	“La competenza matematica è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero e la comprensione matematici per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. [...] l’accento è posto sugli aspetti del processo e dell’attività oltre che sulla conoscenza. La competenza matematica comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero [...] e la disponibilità a farlo.” (Raccomandazioni del Consiglio Europeo, 2018, pp. 9)	• “Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici”. • “Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, [...] Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria”. • “Costruisce ragionamenti, formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista altrui” • “Sviluppa un atteggiamento positivo rispetto alla matematica [...]” (PTOF, IC2 Parise Arzignano, Curricolo, 2019, Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria;”, pp. 59)	• “Eseguire conteggi su oggetti e confrontare raggruppamenti” • “Classificare [...] figure e oggetti in base a una proprietà, utilizzando opportune rappresentazioni grafiche”. • “Rappresentare graficamente e con oggetti concreti situazioni problematiche” • “Individuare in un problema i dati e la domanda a cui rispondere.” • “Formulare soluzioni a problemi [...]”. • “Utilizzare riferimenti spaziali (sopra/sotto, davanti/dietro, destra/sinistra, dentro/fuori) per comunicare la posizione di oggetti nello spazio [...]”. • “Rappresentare graficamente spostamenti e percorsi, usando riferimenti spaziali, reticolo e coordinate”. • “Utilizzare strumenti per misurare grandezze [...]”. (PTOF, IC2 Arzignano, Curricolo, 2019, “Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria;”, pp. 60- 69).
Competenza dell’imparare ad imparare	“La competenza personale, sociale e la capacità di	• Pensiero critico: Valuta informazioni e argomentazioni a	• “Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi

(Raccomandazioni del Consiglio Europeo, 2018)	imparare a imparare consiste nella capacità di [...], di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare [...]. (Raccomandazioni del Consiglio Europeo, 2018, pp. 9-10).	supporto di conclusioni ragionevoli e sviluppo di soluzioni innovative. (Life Comp, 2020, pp. 22)	degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche” • “Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da diverse fonti al fine di risolvere problemi”. (Life Comp., 2020, pp. 22)
---	--	---	---

All'interno di una prospettiva didattica orientata allo sviluppo di competenze è opportuno identificare uno strumento di valutazione capace di supportare adeguatamente le esperienze didattiche proposte. Per tali ragioni, la valutazione del percorso e del compito autentico finale è avvenuta secondo la *Prospettiva trifocale* di Pellerey (2004), la quale sostiene che la rilevazione di una realtà intricata, come quella promossa dalla didattica per competenze, richieda un'analisi svolta su più livelli, al fine di ricostruire la complessità dell'oggetto di interesse (Pellerey in Castoldi, 2010). Nello specifico, la *Prospettiva Trifocale* viene elaborata sulla base del principio di triangolazione, che consente di valutare le proprietà di un fenomeno considerandone più rappresentazioni e punti di vista (Pellerey in Castoldi, 2021). Attraverso questa pluralità di considerazioni è possibile ottenere una visione più chiara e rigorosa degli eventi indagati e analizzati (Castoldi, 2021). A partire da tali idee è stata elaborata una *Rubrica valutativa*, nella quale sono state individuate tre dimensioni mediante le quali osservare lo sviluppo della competenza disciplinare e trasversale: soggettiva, oggettiva e intersoggettiva (Pellerey in Castoldi, 2021). Ognuna di queste è stata declinata in diverse modalità all'interno dell'intervento didattico progettato. La *Rubrica valutativa* è stata articolata in dimensioni, criteri, indicatori e livelli, sulla base dei traguardi di sviluppo e degli obiettivi di apprendimento selezionati.

Di seguito vengono riportati dimensioni, criteri e indicatori della *Rubrica Valutativa* elaborata:

Dimensioni	Criteri	Indicatori
Risoluzione di situazioni logico-problematiche	Comprendere la situazione problematica relativa alla storia presentata	Riconosce la presenza di una situazione problematica.
		Concepisce l'entità della situazione problematica rispetto alla storia proposta.
	Individuare gli elementi essenziali della situazione problematica legata alla storia	Seleziona gli aspetti chiave rispetto alla situazione problematica proposta.
		Organizza coerentemente gli aspetti utili riscontrati dalla situazione presentata
	Formulare una strategia per rapportarsi con la situazione proposta	Si interroga sulle azioni da mettere in atto davanti a quanto richiesto.
		Richiama gli aspetti chiave precedentemente individuati, per agire in modo coerente rispetto agli obiettivi preposti.
		Utilizza le proprie conoscenze pregresse come supporto per la formulazione di strategie
Comunicazione di ragionamenti	Comunicare il ragionamento realizzato	Utilizza termini adatti rispetto alla situazione proposta.
		Presenta in modo chiaro e organizzato il proprio ragionamento
	Confrontare il proprio punto di vista con quello altrui	Concepisce la presenza di idee diverse dalla propria.
		Ascolta il punto di vista altrui.
Riflessione critica e sviluppo creativo	Riflettere criticamente sulle soluzioni individuate.	Riflette sulla validità di quanto presentato.
		Riformula le proprie idee e soluzioni.
	Sviluppare soluzioni creative davanti alle situazioni proposte	Propone idee innovative per la risoluzione della situazione proposta.

L'intervento didattico progettato e proposto per il contesto della 2^aB ha previsto un percorso articolato in diciassette lezioni complessive. Le diverse fasi della progettazione didattica sono state strutturate sulla base di differenti nuclei tematici di riferimento. Nel progettare l'azione didattica si è cercato di individuare una risorsa che potesse creare continuità per gli studenti, capace di dare significato e coerenza ai diversi aspetti trattati e di motivare il gruppo classe, offrendo esperienze in grado di cogliere le necessità e gli interessi degli studenti al fine di motivarli nell'apprendimento (Dewey, 1949). Per garantire tutto ciò è stata utilizzata la metodologia del *Digital Storytelling*, capace di agire positivamente sulla motivazione e sulle performance degli alunni (Hung et al., 2012), favorendo contesti significativi all'interno dei quali incentivare l'uso di abilità quali l'immaginazione e il ragionamento (Toor & Mgombelo, 2015). Accanto a questo si è cercato di adottare strategie legate a una *dimensione ludica*, ricordando come il gioco rappresenti una delle prime risorse attraverso cui il bambino ha la possibilità di esplorare il mondo, capace di trasformare gli alunni in menti attive capaci di dominare in modo flessibile e creativo gli strumenti matematici (Chiefari et al., 2018). Per le finalità del progetto si è pensato di utilizzare la storia di 'Alice nel Paese delle Meraviglie' di L. Carroll la cui narrativa di qualità e i personaggi, con caratteristiche particolari e inusuali, hanno offerto elementi creativi e innovativi utili agli studenti e all'apprendimento (Bleza Picherle, 2020).



Figura 1. Digital Storytelling con la piattaforma di Genially.



Figura 2. Presentazione alla classe della storia.



Figura 3. Diario di Alice e Mappa del percorso.

Elementi trasversali al percorso, che hanno accompagnato gli studenti e i processi di apprendimento, durante tutte le diverse fasi di lavoro, sono stati la presentazione del *Digital Storytelling*, realizzata mediante la piattaforma di Genially con elementi visivi e testuali, una mappa del percorso, utile per offrire una visione della progressione e sequenzialità dei diversi incontri, e un diario riflessivo, per raccogliere quanto svolto insieme e riflettere sui numerosi incontri.

Dal punto di vista dei nuclei tematici più specifici è possibile affermare che i differenti incontri hanno affrontato vari aspetti e possono essere idealmente suddivisi in cinque macroaree.

- Un momento iniziale di pre-test, nel quale gli alunni hanno riflettuto sul significato del “pensare” e svolto esercitazioni logiche legate alla disciplina matematica.



Figura 4. Brainstorming fase di pre-test.

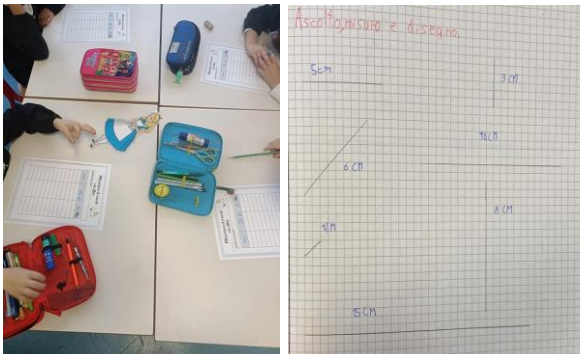


Figure 5 e 6. Attività di misurazione con unità arbitrarie e convenzionali.

- L'incontro con il primo macro-argomento matematico relativo alle misurazioni, nel quale attraverso attività esplorative in classe e l'uso di strumenti, i bambini hanno compreso la differenza tra unità di misura convenzionali e arbitrarie.

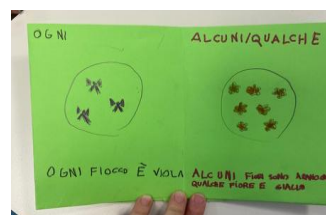


Figure 7 e 8. Attività relative al tema degli insiemi.



- L'esplorazione di un secondo macro-argomento disciplinare riguardante il tema degli insiemi, con un focus specifico sui criteri di classificazione e sugli elementi linguistici, come le negazioni e i quantificatori, utili per sviluppare un pensiero matematico critico.

- L'approfondimento del terzo e ultimo macro-argomento inerente ai reticoli, nel quale mediante esperienze motorie concrete e successivamente trasferendo le conoscenze acquisite sulla dimensione grafica del foglio sono stati esplorati concetti quali l'idea di movimento e l'uso delle coordinate spaziali.
- La fase conclusiva del percorso, con la proposta del compito autentico e della fase di post-test. Gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, hanno ideato e costruito la *scatola dei giochi per la Regina di Cuori*, un dono simbolico per il gran ballo della protagonista. In questa fase, hanno ripreso le attività svolte durante il percorso, reinterpretandole in modo creativo e personale e riflettendo nuovamente sul significato che la parola "pensare" ha avuto nel corso di tutto il percorso svolto insieme.

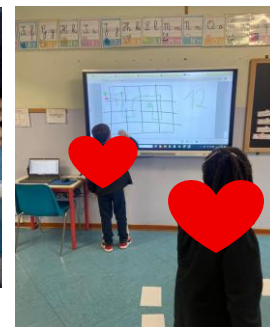
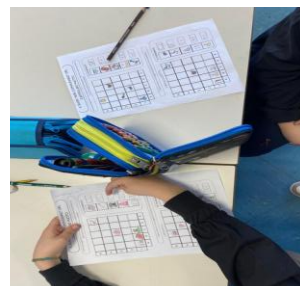


Figure 9 e 10. Attività relative ai reticoli e alle coordinate.



Figure 11 e 12. Problematizzazione e prodotto finale del compito autentico.

Al termine del progetto è stato possibile osservare come il percorso didattico ideato, guidato dall'ottica del *Digital Storytelling* e della *dimensione narrativa*, abbia chiaramente evidenziato le potenzialità della dimensione narrativa come elemento motivazionale per gli studenti, capace di aumentare il coinvolgimento nelle pratiche didattiche proposte e di offrire uno sviluppo nella formulazione di pensieri logici e divergenti, che sono divenuti sempre più autonomi e articolati. Accanto a questo è però opportuno sottolineare come i dati raccolti non possano essere sottoposti a generalizzazione, in quanto tratti da un singolo e specifico contesto didattico con caratteristiche proprie. Inoltre, è risultato evidente come un'analisi delle pratiche discorsive più approfondita- ad esempio in connessione con l'aspetto non verbale, grafico e motorio fortemente incentivati nel percorso- avrebbe potuto offrire una visione più completa e profonda delle dinamiche disciplinari e sociali sviluppatesi in aula.

Per concludere, di seguito viene riportato un esempio di *Microprogettazione* relativo a uno degli incontri centrali al percorso:

Microprogettazione n°4		
Titolo	<i>"La Maratonda di Capitan Libeccio"</i>	
Destinatario	I destinatari del progetto sono gli alunni della classe 2 ^a B, della Scuola primaria "Edmondo De Amicis", di Arzignano. Il gruppo classe è composto da 18 alunni, di cui 9 femmine e 9 maschi.	
Discipline coinvolte	Per la realizzazione di questa progettazione didattica si approfondirà la disciplina della <i>matematica</i> .	
Obiettivi di apprendimento (Numero)	Conoscenze: • Insiemi. • Elementi essenziali di logica; (PTOF, IC2 Arzignano, Curricolo 2019, pp. 69-70)	Abilità: • "Classificare [...] figure e oggetti in base a una proprietà, utilizzando opportune rappresentazioni grafiche"

		• “Eseguire conteggi su oggetti e confrontare raggruppamenti” • “Rappresentare graficamente e con oggetti concreti situazioni problematiche” (PTOF, IC2 Arzignano, Curricolo, 2019, pp. 60-69).
Obiettivi trasversali (Pensiero critico)	Conoscenza • Raccolta ed organizzazione delle informazioni. • Confronto dei dati. (Life Comp, 2020, pp. 66-69)	Abilità • “Confrontare, analizzare, valutare e sintetizzare dati, informazioni, idee e messaggi degli organi di informazione al fine di trarre conclusioni logiche”. (Life Comp., 2020, pp. 22)
Fasi operative	Fase 1 (15 minuti): Il quarto incontro di questo progetto didattico verrà svolto dopo le vacanze di Natale. Per queste ragioni, la tirocinante riprenderà il percorso analizzato fino ad ora attraverso un piccolo quiz, realizzato con la piattaforma digitale di Kahoot. Si tratta, infatti, di una risposta che consente di coinvolgere attivamente gli alunni attraverso domande a risposta multipla o domande di vero e falso, a cui gli alunni dovranno rispondere entro un arco di tempo. All'interno del quiz verranno proposti diversi quesiti, sia riferiti a quanto svolto insieme in aula sia relativi alla storia analizzata. La tirocinante proporrà questo momento per riprendere quanto fatto e riportare alla memoria degli alunni gli argomenti già affrontati. Nello specifico, le domande sottoposte ai bambini saranno: • “Come si chiama la storia che ci sta accompagnando?” • “Su quale parola, scritta alla lavagna, abbiamo riflettuto con i post-it?” • “Alice ha seguito un personaggio attraverso una tana, chi era?” • “Come fa Alice a cambiare dimensione?” • “Con quale personaggi abbiamo fatto delle misurazioni?” • “Che cosa ci ha aiutati a misurare in modo preciso?” • “Per misurare qualcosa possiamo utilizzare solo il righello?” Dopo questo momento iniziale viene presentato un nuovo personaggio della storia di “Alice nel Paese delle Meraviglie”: Capitan Libeccio. Anche in questa lezione sarà dato prima uno stimolo testuale, tratto dal romanzo, e successivamente uno visivo preso dalla piattaforma di YouTube. Per presentarlo ai bambini verrà utilizzata la risorsa digitale di Genially. Il filmato prescelto mostra alla classe una breve scena che coinvolge Alice e Capitan Libeccio, in cui i due conversano ed eseguono, a ritmo di musica, quella che viene definita “La Maratonda”. Conclusa la visione si avvierà un breve momento di riflessione in gruppo, rispetto a quanto letto e osservato. Ruoli: Il ruolo della tirocinante sarà di supporto e guida, nell'intento di coinvolgere gli studenti e presentare loro la storia che li accompagnerà. Il ruolo degli alunni sarà di osservatori e di partecipanti al momento di discussione. Fase 2 (45 minuti): La seconda fase di questa lezione avrà lo scopo di introdurre i bambini al concetto di insieme. Per fare ciò, però, non verrà subito fornita loro la spiegazione del termine, bensì proveranno a sperimentarlo concretamente richiamando alla memoria quanto fatto durante la classe prima con la tutor. La tirocinante avvia dei giochi interattivi, presentati mediante le piattaforme digitali di Learning.Apps e Wordwall. Nel primo esercizio verrà mostrato ai bambini un quadrante con quattro parole, relativi a figure geometriche. Questi vocaboli saranno “rettangolo”, “cerchio”, “quadrato” e “triangolo”. I bambini dovranno spostare le figure nello spazio corretto, seguendo i criteri già stabiliti nel gioco. Anche nella seconda attività dovranno lavorare in modo simile, organizzando una serie di oggetti all'interno di alcuni insiemi già predisposti. I criteri prescelti saranno “animali”, “cibo”, “oggetti scolastici”, “colori” e “giocattoli”. Per ogni oggetto da inserire nei due giochi saranno invitati a intervenire gli alunni uno alla volta. Nel caso in cui fosse necessario verrà richiesto il supporto del gruppo classe. Concluso il momento di gioco la tirocinante avvia un momento di riflessione collettiva,	

	chiedendo ai bambini di identificare l'attività appena svolta. Insieme giungeranno a comprendere il concetto di raggruppamento o insieme. Per meglio comprendere il significato di questo terminerà verrà utilizzato il libro di testo, utilizzando le letture e gli esercizi suggeriti in una delle pagine. Ruoli: il ruolo della tirocinante è di guida e facilitatore, nel presentare le attività di gioco e nel mediare il momento riflessivo per accompagnare gli alunni al concetto di insieme. Il ruolo degli studenti è di partecipanti attivi, nello svolgere le attività previste e nel ragionare criticamente su quanto messo in atto. Fase 3 (35 minuti): Compreso il concetto di insieme, in modo generico, verrà ora proposta un'attività più di carattere pratico e motorio, attraverso la quale sperimentare quanto appena preso in esame. La tirocinante sposterà i banchi dei bambini in modo da ricavare uno spazio centrale in cui muoversi. Gli studenti saranno disposti in modo circolare attorno a questa zona, così che tutti possano avere sufficiente spazio per vedere e muoversi in modo adeguato. La tirocinante realizzerà un insieme utilizzando lo scotch carta, dentro il quale i bambini dovranno organizzare degli oggetti. Per fare ciò sarà necessario seguire le indicazioni verbali fornite dalla tirocinante, che elencheranno i criteri idonei a creare gli insiemi. Nel fare questo, però, i bambini dovranno inizialmente muoversi attorno all'insieme creato, creando così una sorta di "Maratonda" come quella vista nel filmato preso in esame precedentemente. Per questo, ogni volta prima di introdurre i criteri prescelti la tirocinante dirà la frase "<i>Capitan Libeccio dice che....</i>". I criteri a cui i bambini dovranno rispondere sono diversi. Inizialmente vengono consegnate ad ogni bambino delle flashcard con degli oggetti già disegnati. Il gruppo classe dovrà discutere su quanto presente, per decidere se quest'ultimo dovrà essere posto dentro o fuori dall'insieme. Le frasi utilizzate per questa attività saranno prese da concetti matematici, concetti del mondo di Alice e concetti di realtà. Per i primi esempi, costituiti da un solo insieme, le frasi utilizzate saranno: • "Capitan Libeccio dice che dentro l'insieme ci sono i numeri minori di quindici" • "Capitan Libeccio dice che dentro l'insieme ci sono gli oggetti che servono per preparare un tè con gli amici" Successivamente, per complicare la situazione verrà aggiunto un secondo insieme in cui organizzare i diversi oggetti. Infine, sarà richiesto loro utilizzare degli oggetti presi dalla realtà o inventati dagli alunni, invece che oggetti forniti dalla docente. In questo modo gli studenti dovranno riflettere criticamente su ciò che è coerente o meno rispetto al criterio proposto e proporre delle soluzioni divergenti e creative. Per questa seconda categoria di insiemi i criteri proposti sono: • "Capitan libeccio dice che dentro un insieme vanno gli oggetti di colore blu presenti in classe e nell'altro quelli di colore rosso" • "Capitan Libeccio dice che dentro un insieme vanno le femmine" • "Capitan Libeccio dice che dentro un insieme vanno i numeri maggiori di trenta" Ruoli: il ruolo della tirocinante sarà di guida e mediatore nell'esecuzione dell'attività, fornendo le indicazioni utili al gioco e supportando i momenti di riflessione e la formulazione di idee creative. Il ruolo degli alunni sarà di partecipanti attivi, nel riflettere sulla realizzazione di insiemi che rispettino i criteri presentati. Fase 4 (20 minuti): Nella quarta e ultima fase viene riproposto il "Diario di Alice", per riflettere individualmente sulle attività compiute e sui processi messi in atto. In questa lezione, però, le domande di autovalutazione non saranno proposte in forma scritta ma in forma orale, come se fosse un'intervista. Mentre i bambini attenderanno il loro turno verrà proposta loro una pagina del libro con degli esercizi inerenti agli insiemi e la mappa del percorso da colorare. In questo modo gli studenti avranno l'occasione di riprendere nuovamente quanto affrontato insieme mentre attenderanno per svolgere l'intervista. Le domande proposte durante l'intervista saranno: • "A cosa abbiamo lavorato oggi?" • "C'è qualcosa in cui ti sei sentito in difficoltà?" • "C'è qualcosa in cui pensi di aver lavorato bene?"
--	--

	• “Come ti sei sentito a lavorare con i compagni alla LIM e durante la Maratonda?” • “C’è qualcosa che vorresti dirmi o che ti piacerebbe fare la prossima volta?” Ruoli: la tirocinante avrà un ruolo di ascoltatore e guida nel processo riflessivo. Il bambino invece avrà il compito di riflettere, sia nello svolgere l’intervista ma anche rispetto agli esercizi proposti.
Setting	Gli spazi utilizzati saranno quelli della classe della 2 ^a B. Per questo lavoro la disposizione dei banchi sarà inizialmente tradizionale. In un secondo momento i banchi saranno spostati per ricavare uno spazio centrale collettivo.
Tempistiche	2 ore di lezione
Materiale strumenti e risorse	LIM, libro di testo, flashcard degli oggetti per la realizzazione degli insiemi, scotch carta, cancelleria, oggetti della classe a scelta degli alunni, post-it.
Metodologie e strategie	• Digital Storytelling • Game based learning • Gamification • Problem posing • Approccio induttivo
Elementi inclusivi	È previsto un lavoro in gruppo e un processo di condivisione con i pari. Lo svolgimento di attività di movimento consente di creare una maggiore concretezza al concetto di insieme, concepandone il ragionamento e le riflessioni che stanno alla base. Lo storytelling, proposto attraverso l’uso di risorse digitali, accompagna i bambini nel processo di scoperta e le domande strutturate guidano il processo di riflessione.

Elisa Tessaro

Bibliografia essenziale

- Bleza Picherle S. (2020). *Letteratura per l’infanzia e l’adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*. QuiEdit, Verona.
- Bowen, R. S. (2017). *Understanding by design*. Vanderbilt University Center for Teaching.
- Castoldi M. (2010). *Valutazione delle competenze*. NOTIZIE DELLA SCUOLA, 469-484
- Chiefari A., Mandrone M.I. & Rossetti F. (2018). *Il problem solving e la matematica ricreativa nella scuola del primo ciclo*. Mondo Matematico e Dintorni, P. 79-98.
- Dewey J. (1949). *Esperienza e educazione*. La Nuova Italia, Venezia
- Hung, C. M., Hwang, G. J. & Huang, I. (2012). *A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement*. Journal of Educational Technology & Society, 15(4), 368-379.
- Toor A. & Mgombelo J. (2015). *Teaching mathematics through storytelling: Engaging the 'being' of a student in mathematics*. In CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 3276-3282).

COGLIERE L'IMPREVISTO

Un percorso alla scoperta dell'inaspettato e dell'imprenditorialità consapevole nell'apprendimento

Il progetto educativo-didattico è stato attuato nella classe quinta della Scuola Primaria "Don G. Calabria" appartenente all'Istituto Comprensivo Nogara, in provincia di Verona, in collaborazione con la docente e tutor Rizzi Lorella. L'entrare in classe e il poter osservare le pratiche messe in atto ha permesso di individuare un bisogno educativo, grazie all'osservazione partecipante, all'analisi dei diari di campo e al confronto proficuo e costante con la docente durante l'intero percorso di tirocinio. Si è notata la necessità di potenziare le capacità di ragionamento e di riflessione circa il percorso di risoluzione intrapreso nell'affrontare problemi standard o compiti di realtà, con l'obiettivo di gestire l'imprevisto e trovare strade alternative, anche in maniera ludica. In relazione con quanto rilevato durante l'osservazione in classe, la tutor ha espresso il desiderio di incrementare la partecipazione attiva e la capacità di argomentazione dei bambini nella presa di decisioni su come agire, attraverso proposte coinvolgenti e stimolanti e attività di gruppo. In seguito ad un'attenta riflessione, è stata formulata la domanda educativa a partire dal bisogno individuato, per agire concretamente nel contesto osservato con l'obiettivo di attivare comportamenti costruttivi e soluzioni innovative: "Come si può strutturare un percorso per potenziare, partendo dalla disciplina matematica, la riflessione metacognitiva e le capacità di Problem Solving, anche in contesti imprevedibili, in una classe quinta primaria, attraverso il Game Based Learning?". A partire da questa riflessione, si è ricercato nella letteratura il materiale a supporto di tale obiettivo, orientando così la ricerca sui nuclei tematici del *Problem Solving*, della gestione dell'imprevisto, della riflessione metacognitiva e del *Game Based Learning*.

Ne è conseguita una progettazione didattica attraverso un format elaborato e modificato laddove necessario al fine di unire l'aspetto maggiormente istituzionale fornito dai principali documenti ufficiali con gli obiettivi che l'intervento didattico vuole raggiungere sulla base del bisogno individuato. L'autore preso come riferimento è Castoldi, seguendo una progettazione per competenze: secondo un paradigma progettuale e valutativo, la competenza viene suddivisa in un insieme di prestazioni empiricamente osservabili (Castoldi, 2017). A partire da ciò, il concetto ha poi assunto diverse direzioni evolutive, giungendo dal semplice al complesso, divenendo l'insieme delle risorse che conducono l'individuo all'attivazione di conoscenze, abilità e disposizioni personali relative al piano cognitivo, socio emotivo e volitivo (Castoldi, 2017). Schoenfeld afferma che il passaggio ad una scuola attenta allo sviluppo delle competenze rappresenti una sfida complessa (Schoenfeld, in Castoldi, 2017); tale sfida richiede perciò di allargare lo sguardo alle componenti che concorrono a formare la competenza: «non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa» (Castoldi, 2017, p. 25). Le Boterf ha ripreso il concetto di competenza, definendolo come un processo che risiede nella mobilitazione delle risorse dell'individuo, configurandosi come il "saper agire" (Le Boterf in Trincherò, 2018).

La progettazione si fonda su una logica a ritroso, "*Understanding by doing*" teorizzata da Wiggins e McTighe in cui il lavoro didattico viene inteso come comprensione profonda dei contenuti curricolari con l'obiettivo di comprenderne il significato e trasferire i propri apprendimenti nei loro contesti di vita (Wiggins e McTighe, 2004a). Per tale ragione la fase di valutazione non si riduce solo all'identificazione della prestazione, ma richiama altre modalità valutative implicate per verificare il livello di competenza raggiunto dagli alunni; ecco che anche all'interno del format progettuale proposto ritroviamo, nell'ambito della valutazione, una prospettiva trifocale, che si configura come una triangolazione di osservazione, e assume come baricentro l'idea stessa di competenza (Castoldi, 2017).

Di seguito viene riportato un frammento della macroprogettazione, relativo agli aspetti chiave necessari per definire il progetto educativo-didattico, fra cui il profilo dello studente in uscita, i riferimenti ai principali documenti ufficiali e il canovaccio didattico di Castoldi, adottato per la realizzazione dell'intervento didattico.

Identificazione dei risultati attesi	Competenze Chiave Europee 2018 – Competenze focus per l'apprendimento permanente nel rispetto dello sviluppo integrale e integrato di ogni allievo/a <u>Competenza imprenditoriale</u> Le capacità imprenditoriali si fondano sulla creatività, che comprende immaginazione, pensiero strategico e risoluzione dei problemi, nonché riflessione critica e costruttiva in un contesto di innovazione e di processi creativi in evoluzione. Comprendono la capacità di lavorare sia individualmente sia in modalità collaborativa in gruppo [...]. È essenziale la capacità di comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e di saper gestire l'incertezza, l'ambiguità e il rischio in quanto fattori rientranti nell'assunzione di decisioni informate. <u>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare</u> Consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, [...] di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.
	Life Comp 2020 – Traguardi per lo sviluppo delle competenze correlate e trasversali con i relativi descrittori <u>Area dell'imparare ad imparare</u> - Pianificazione e realizzazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento (L3.2). <u>Area personale</u> - Flessibilità, capacità di gestire transizioni e incertezze e di affrontare le sfide (P2). Affrontare l'incertezza, l'ambiguità e il rischio è importante anche nell'ambito del Quadro delle competenze per l'imprenditorialità (EntreComp), che descrive la flessibilità come "l'abilità di prendere decisioni quando il risultato di tale decisione è incerto, quando le informazioni disponibili sono parziali o ambigue o quando vi è il rischio di esiti non intenzionali" (p. 38).
	Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria - Riconosce e quantifica, in casi semplici, situazioni di incertezza - Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria - Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici
	Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria
	Matematica:

	<u>Numeri</u> - Stimare il risultato di una operazione <u>Relazioni, dati e previsioni</u> - Rappresentare relazioni e dati e, in situazioni significative, utilizzare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni - Rappresentare problemi con tabelle e grafici che ne esprimono la struttura
Conoscenze formative e abilità pregresse	Conoscenze fattuali e procedurali Per presentare le conoscenze e le abilità pregresse degli alunni, è opportuno citare Trinchero, che ha individuato quattro diverse tipologie di conoscenze, tra cui quelle fattuali, ovvero le informazioni oggettive e concrete legate alla realtà e quelle procedurali, che riguardano le istruzioni e le tecniche per compiere un'azione. <u>Conoscenze fattuali</u> - Conoscere con sicurezza le tabelline della moltiplicazione dei numeri fino al 10 <u>Conoscenze procedurali</u> - Eeguire mentalmente semplici operazioni con i numeri naturali e verbalizzare le procedure di calcolo - Argomentare sui criteri che sono stati usati per realizzare classificazioni e ordinamenti assegnati
Valutazione	<u>Valutazione oggettiva</u> Prodotti degli alunni, schemi di ragionamento, fogli di risoluzione dei problemi, ogni forma di espressione utilizzata <u>Valutazione soggettiva</u> Riflessione pre e post Escape Room da parte degli alunni con funzione auto valutativa e presa di consapevolezza riguardo alla percezione delle proprie competenze <u>Valutazione intersoggettiva</u> Dialoghi e interviste con gli alunni circa il processo di risoluzione dei problemi e le motivazioni che hanno condotto alla scelta di determinate strategie di risoluzione; momenti di confronto con la tutor

Al fine di definire le dimensioni chiave da sviluppare attraverso il progetto educativo e poter osservare il progresso di queste negli alunni, è stata costruita una rubrica valutativa, di seguito riportata nei suoi fondamenti, ovvero dimensioni, criteri ed indicatori. Si è scelto di realizzare una sola rubrica, creando una relazione fra gli aspetti maggiormente disciplinari e quelli trasversali.

Dimensioni	Criteri	Indicatori
Numeri	Stimare il risultato di un'operazione	Ipotizza il possibile risultato di un'operazione
Relazioni, dati e previsioni	Rappresentare relazioni e dati e, in situazioni significative, formulare giudizi e prendere decisioni	- Raffigura in un grafico gli elementi essenziali di un problema - Agisce consapevolmente a fronte di un personale punto di vista
Metacognizione	Individuare e riflettere criticamente sulle proprie capacità	Identifica e indaga le caratteristiche peculiari che orientano il proprio agire nell'apprendimento

Intraprendenza e creatività	Affrontare con pensiero creativo e strategico la risoluzione dei problemi	Risolve con spirito d' iniziativa problemi in modo creativo e strategico
	Comunicare e negoziare efficacemente con gli altri e saper gestire l'incertezza e la complessità del reale	- Istituisce con gli altri uno scambio di idee finalizzato al raggiungimento di un obiettivo comune - Affronta l'incertezza e la complessità delle situazioni proposte

L'impianto della progettazione è stato pensato per sviluppare le due competenze individuate come cardine, il *Problem Solving* e la riflessione metacognitiva; al fine di cogliere in profondità l'obiettivo che si vuole raggiungere, diviene opportuno soffermarsi sull'impianto circolare con cui sono state presentate le due principali tematiche. Ecco una mappa illustrativa che mostra il percorso proposto:

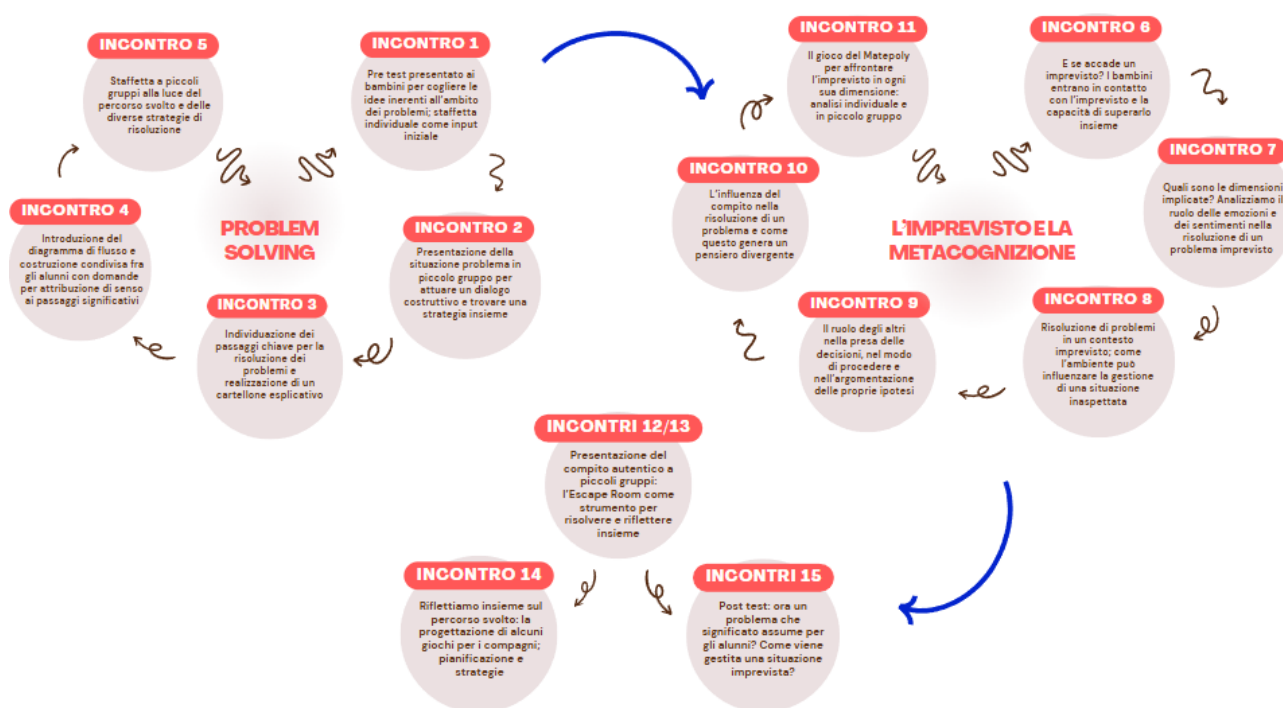


Figura 1. Impianto della progettazione.

Nella struttura generale dell'intervento sono presenti due sotto impianti circolari, caratterizzati da una situazione problema, una fase di allenamento e una conseguente partita; essi riguardano la presentazione ai bambini del *Problem Solving* e come questa competenza entri in gioco nella gestione di situazioni impreviste. La riflessione in questo caso è parte integrante dell'intero intervento e non si configura solamente come fase finale.

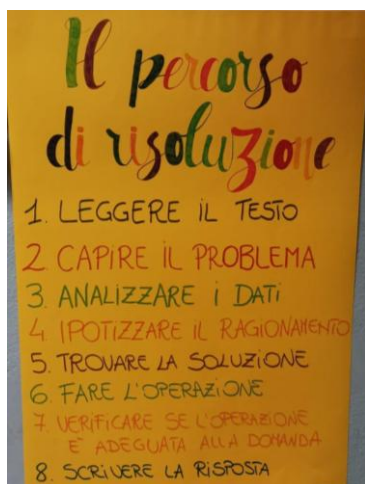


Figura 2. Cartellone “Il percorso di risoluzione”.

Nella prima parte dell'intervento didattico l'obiettivo era avvicinare i bambini alla risoluzione consapevole di un problema: per tale ragione si è prima deciso di proporre alcune sfide iniziali individuali e una situazione problema da risolvere in piccolo gruppo. Successivamente, insieme abbiamo riflettuto sul significato della parola problema e sui passaggi fondamentali per risolverne uno, attraverso un dialogo con gli alunni e la realizzazione di un diagramma di flusso per considerare eventuali strade di risoluzione alternative. Al termine sono state riproposte le sfide iniziali inserendo elementi innovativi, coinvolgendo i bambini nella loro messa in gioco.

Nella seconda parte dell'intervento didattico ci si è concentrati maggiormente sulla gestione dell'imprevisto, presentando agli alunni le diverse dimensioni che possono intervenire quando un problema sembra bloccare e impedire l'azione; nei vari incontri abbiamo riflettuto sul ruolo delle emozioni, degli altri compagni, del contesto e sulla difficoltà del compito che può influenzare l'operato dei bambini.

Questo secondo nucleo termina con una sfida a piccoli gruppi grazie alla quale gli alunni possono monitorare l'evolversi della propria consapevolezza sul modo di agire e procedere.



Figura 3. La classe V°B nell'incontro “Le nostre emozioni in gioco”.

Le due tematiche principali sono unite da un espediente ludico, le Olimpiadi della matematica; si è scelto di seguire il filo didattico della tutor Rizzi Lorella, che ha scelto di accompagnare il programma

del quinto anno con la lettura di un libro chiamato *Le olimpiadi della matematica*, della scrittrice Valeria Razzini. Viene quindi creata un'analogia fra i protagonisti della storia e la classe V° B che si troverà a partecipare ad una serie di prove per ottenere la qualificazione alle Olimpiadi e partecipare all'ambita *Escape Room* finale. Così facendo ho scelto di unire il mio progetto ad un tema con cui i bambini avessero già una certa familiarità, creando una cornice narrativa di riferimento che rendesse l'intervento didattico stesso maggiormente accattivante, invitandoli a partecipare attivamente. L'arrivo in classe del giornalino *Matematica News* e la possibilità di iscriversi effettivamente all'*Escape Room* hanno contribuito a far sentire gli alunni autori del proprio apprendimento.

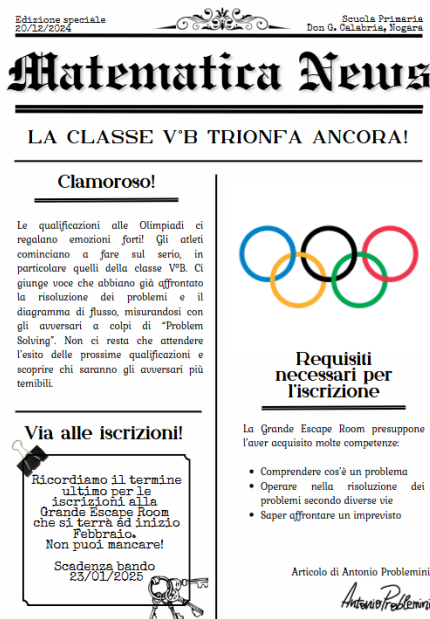


Figura 4. Il giornalino “Matematica News”.



Figura 5. L'ambientazione dell'Escape Room.

Questo frangente trova applicazione concreta nella presentazione del compito autentico nelle lezioni 12 e 13 con la partecipazione in piccoli gruppi ad una *Escape Room* che ha permesso agli alunni di mettere in gioco le competenze acquisite nel percorso. Ho realizzato una *Escape Room* in cui i bambini hanno potuto misurarsi con enigmi e risoluzione di problemi per aprire lucchetti a combinazione numerica e alfabetica: l'obiettivo era ritrovare tutti i pezzi della pergamena fornita da Claudio Vandelli, medaglia d'oro di ciclismo nelle Olimpiadi del 1984 a Los Angeles, proprietario della "stanza dei ricordi" realizzata nell'ambientazione in foto. Infine, al termine è stato dato spazio alla riflessione sui benefici ottenuti grazie all'intervento e sui cambiamenti in merito alla capacità di riflettere metacognitivamente nelle varie fasi di gestione di un imprevisto. Tutti gli strumenti utilizzati per raccogliere dati, fra cui i diari riflessivi e le interviste realizzate con i bambini, hanno permesso di evidenziare come l'intervento abbia contribuito ad un progressivo e consapevole avvicinamento alla riflessione metacognitiva come mezzo per superare l'imprevisto e come l'*Escape Room* abbia rappresentato il fulcro dell'intervento, indagando le sue potenzialità come strumento per potenziare le capacità di *Problem Solving*.

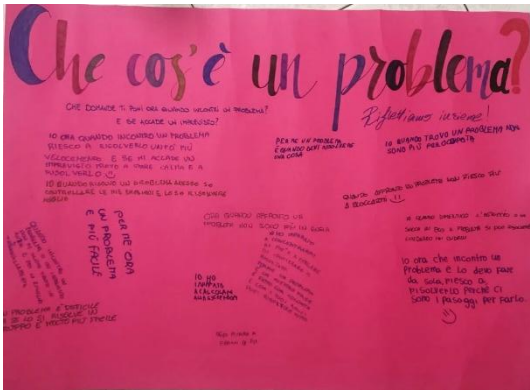


Figura 6. La riflessione conclusiva del progetto.

Al fine di completare la trattazione, si riporta di seguito un esempio di micro-progettazione, relativo ai due incontri in cui la classe ha affrontato il compito autentico ovvero la Grande *Escape Room*.

INCONTRO 12 e 13	Tocca a noi! <i>Escape Room</i> !
Fasi delle attività	1. Fase iniziale (30 minuti): La tirocinante ora spiegherà ai bambini il passaggio da una fase di allenamento, ad una in cui potranno in maniera ludica mettere in pratica il cuore del progetto. Gli alunni conoscono già il concetto di <i>Escape Room</i> poiché ne hanno avuto testimonianza grazie ad alcune simulazioni online a cura della tutor nel corso di questi anni. Sarà opportuno comunque un'introduzione sul tema, sul concetto di <i>Escape</i>, le principali regole e soprattutto le differenze con una realizzata concretamente e non virtuale. È il momento della cerimonia vera e propria; la tirocinante rivelerà i gruppi di lavoro con cui i bambini potranno affrontare l'<i>Escape Room</i>, e assegnerà ad ogni alunno il proprio ruolo al fine di responsabilizzare tutti e comprendere come l'operato di ciascuno potrebbe influire sulla buona riuscita di tutti. Con una cerimonia davanti ai compagni, ogni bambino verrà chiamato e investito del ruolo; inoltre verrà consegnato una chiave d'accesso all'<i>Escape</i>, simbolo del percorso svolto. 2. Fase intermedia (1 ora e 20 circa): Grazie alla possibilità di realizzare l'<i>Escape Room</i> nell'aula "Gruppi" presente all'inizio del corridoio, gli spostamenti saranno semplificati; a turno ogni gruppo si recherà con la tirocinante nella stanza, in cui sarà già stato organizzato il setting. La docente di sostegno invece rimarrà in classe con gli altri tre gruppi, che via via avranno modo sotto la sua guida e grazie al materiale preparato insieme, di

	allenarsi ulteriormente prima dell'ingresso e di riflettere su quanto svolto durante l'Escape rivedendo i passaggi che sono risultati poco chiari. La durata prevista per il gioco effettivo è di circa 35 minuti per ciascun gruppo; considerando però il tempo necessario per gli spostamenti, per introdurre e spiegare le regole base del gioco e ripetere la suddivisione in ruoli, per ogni incontro saranno due i gruppi ad affrontare l'Escape. Sono stati scelti due giorni ravvicinati, in cui due gruppi la affronteranno durante le ultime due ore della giornata, e gli altri due durante i primi moduli della giornata seguente, così da limitare lo scambio di informazioni fra i bambini e i tempi logistici per la sistemazione del materiale necessario nell'aula. Ogni gruppo avrà a disposizione due aiuti da poter usufruire, previo accordo di tutti i componenti, in qualsiasi momento del gioco e saranno forniti dalla tirocinante. 3. Fase finale (10 minuti): La tirocinante potrà chiedere un primo immediato feedback ai bambini che hanno partecipato all'Escape.
Materiali e strumenti	Sarà compito della tirocinante procurare tutti i materiali utili per la costruzione dell'Escape, a seguito della progettazione su come realizzare gli enigmi proposti.
Tempi	2h
Metodologie di lavoro	• Game based learning (Escape room) • Problem solving
Spazi/Ambienti	• Aula "Gruppi" presente al piano superiore e correttamente predisposta dall'insegnante • Classe dove rimarrà la docente di sostegno per seguire gli altri gruppi
Setting e Organizzazione degli alunni	Il setting dell'aula "Gruppi" prevederà la strutturazione secondo le necessità per l'Escape; sarà cura della tirocinante predisporre l'ambiente seguendo il filo delle lezioni e delle tematiche trattate, sia a livello estetico che narrativo. Gli alunni avranno la possibilità di aprire lucchetti a cifre, a lettere, a seguito degli indizi scoperti e di quelli nascosti nell'aula.
Attori coinvolti	L'insegnante di sostegno in questo caso ha un ruolo perché rimarrà in classe con i gruppi che via via avranno affrontato l'Escape o saranno in attesa di parteciparvi, fornendo supporto e aiuto alla programmazione. Gli alunni sono chiamati a mettersi in gioco, questo è il fulcro del progetto dove potranno praticare ciò su cui hanno riflettuto e che hanno appreso durante il percorso, in maniera ludica e coinvolgente. La tirocinante seguirà passo dopo passo il procedimento seguito in base alle scelte intraprese e si assicurerà che gli alunni lavorino in un clima di collaborazione, ragionando sui vari procedimenti da seguire, ora non solo a livello teorico ma concreto; sarà disponibile anche per rispondere ai quesiti formulati

	disponendo dei due aiuti bonus di cui ogni gruppo sarà fornito.
Risultati attesi	Gli alunni riusciranno a destreggiarsi nella risoluzione dell'Escape Room mantenendo un clima positivo nei vari gruppi, e riuscendo a gestire il gioco di quesiti e imprevisti proposto.
Prodotti finali	• Fogli con ragionamenti intrapresi nell'Escape

Vittoria Beltramini

Bibliografia essenziale

Wiggins G., McTighe J. (2004a). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS, Roma (ed. or. 1998).

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

OGNI PICCOLA CREATURA PUÒ FARE LA DIFFERENZA

Un percorso di educazione etica e civica per sviluppare il pensiero critico e le competenze imprenditoriali

Il progetto educativo-didattico esposto nel presente documento è stato attuato nella classe quinta della Scuola Primaria "Abramo Massalongo" (IC18, Verona), nel corso dell'anno scolastico 2023/2024. La scuola, situata nel quartiere di Veronetta, è un punto di riferimento per l'educazione montessoriana pubblica nel territorio e si caratterizza per l'ambiente accogliente, l'attenzione alla cura degli spazi e la promozione dell'autonomia degli studenti. Il progetto prende avvio da un bisogno educativo condiviso con il tutor mentore: la promozione della responsabilità personale e collettiva, nonché della cura verso l'altro. Tale esigenza è emersa chiaramente dall'osservazione quotidiana in aula, dai colloqui informali con la tutor e dall'analisi delle dinamiche relazionali tra i bambini.

Ai futuri laureandi del corso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona viene proposta la realizzazione di un progetto educativo didattico secondo la metodologia del *service learning* ovvero una proposta metodologica che unisce l'impegno a favore della comunità e del contesto di riferimento (*service*) e lo sviluppo di competenze sociali e disciplinari degli studenti coinvolti (*learning*). Per questo motivo, l'idea progettuale prende avvio dalla risposta al bisogno emerso dal contesto.

Per rispondere alla richiesta di servizio sono state realizzate delle attività interdisciplinari (sia nell'ambito umanistico che matematico-scientifico), in pluriclasse (in collaborazione con la classe quarta dello stesso plesso) e di educazione alla cittadinanza, fra cui:

- attività didattiche che seguivano le metodologie del *project based service learning* e attività di gruppo collaborative;
- momenti di riflessione, valutazione e autovalutazione finali;
- realizzazione di un progetto condiviso e concreto per evidenziare l'importanza della collaborazione verso un obiettivo comune.

Per la progettazione dell'intervento didattico è stata presa come punto di riferimento la logica della progettazione a ritroso (Castoldi, 2017) che promuove lo sviluppo di competenze secondo il principio di *lifelong learning* quindi un'ottica che va oltre l'apprendimento circoscritto al sapere disciplinare e si riconduce alla capacità di mettere in relazione i saperi all'interno di contesti di azione diversificati.

L'idea progettuale ha previsto un percorso strutturato su 20 incontri, ciascuno della durata di circa due ore, distribuiti su base settimanale o bisettimanale, per un totale di circa 45 ore. Il progetto si è ispirato alla metodologia del Service Learning (Castoldi, 2017), che integra l'apprendimento scolastico con l'impegno attivo nella comunità, permettendo agli studenti di osservare gli effetti concreti del proprio agire e di riflettere su di essi. Dopo un primo incontro con l'associazione di volontariato locale "Ronda della Carità", i bambini sono stati coinvolti nella progettazione e nella realizzazione di un mercatino solidale per raccogliere fondi e materiali destinati alle persone senza fissa dimora. Il percorso si è concluso con la creazione di un libro digitale collettivo realizzato con Book Creator, che ha permesso agli alunni di documentare, rielaborare e valorizzare l'esperienza svolta, promuovendo consapevolezza e metariflessione.

La progettazione ha assunto una struttura a spirale, con attività trasversali (come il diario riflessivo, i gettoni della parola, i momenti di circle time) che hanno accompagnato le fasi del percorso: introduzione, ideazione, pianificazione, esecuzione, riflessione e chiusura. Tale impostazione riflette

pienamente i modelli pedagogici che valorizzano il pensiero riflessivo e l'apprendimento attraverso l'azione.

Dal punto di vista delle competenze, il progetto ha posto il focus su quella descritta nel framework europeo EntreComp (European Commission, 2016) come "Pensiero etico e sostenibile", che implica comportarsi in modo etico, valutare l'impatto delle proprie azioni, pensare in termini di sostenibilità e assumersi responsabilità. Si tratta di una dimensione che trova piena corrispondenza con i traguardi di sviluppo delle competenze delineati nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo (MIUR, 2012) e nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2018), secondo cui l'educazione alla cittadinanza si concretizza nella partecipazione attiva e nella responsabilità personale verso la comunità.

A livello disciplinare, il progetto ha coinvolto diverse aree: linguaggio, matematica, educazione civica, arte, tecnologia ed educazione fisica. Tra i traguardi di competenza: in italiano, la partecipazione consapevole a scambi comunicativi e la scrittura coerente di testi legati all'esperienza; in matematica, la risoluzione di problemi reali, il passaggio tra unità di misura, l'uso di dati e rappresentazioni per prendere decisioni; in educazione civica, la comprensione della cura verso sé, gli altri e l'ambiente, nel quadro dell'educazione alla convivenza civile (Mortari, 2020; Trinchero, 2018).

I bambini hanno lavorato in piccoli gruppi, partecipato a dibattiti, proposto idee per la raccolta fondi, creato materiali per il mercatino e, infine, raccontato il loro vissuto attraverso il prodotto finale digitale. Gli obiettivi trasversali raggiunti includono: la promozione della cura reciproca, il miglioramento dell'ascolto, il rispetto dei turni di parola, la consapevolezza delle proprie idee e dei cambiamenti, nonché la comprensione dell'importanza della comunità come luogo di crescita condivisa.

Le strategie didattiche utilizzate sono state coerenti con un'impostazione attiva e laboratoriale, tra cui: circle time, role playing, cooperative learning, brainstorming, think-pair-share, peer tutoring, apprendimento per scoperta e project-based learning. Tali pratiche sono state efficaci nel coinvolgere gli alunni, offrendo loro contesti reali in cui esercitare la responsabilità e la partecipazione.

Grande attenzione è stata data all'inclusione: sono state predisposte pratiche specifiche per gli alunni con bisogni educativi speciali, come materiali facilitati (scrittura in stampatello, uso della calcolatrice), utilizzo di dispositivi digitali, attività adattate e lavoro in gruppi eterogenei. La collaborazione con gli insegnanti di sostegno è stata costante, così come il monitoraggio dei livelli di partecipazione e comprensione.

Il progetto si colloca nei tre ambiti fondamentali della didattica montessoriana, mirando a sviluppare competenze linguistiche, matematico-scientifiche e civiche. Sul piano del linguaggio, i bambini sono guidati a partecipare in modo consapevole e collaborativo agli scambi comunicativi, imparando a rispettare i turni di parola e a produrre testi chiari e coerenti. In ambito matematico-scientifico, l'attenzione è rivolta alla risoluzione di problemi, alla descrizione dei procedimenti utilizzati e al confronto tra strategie diverse, con l'utilizzo di rappresentazioni molteplici. Per quanto riguarda l'educazione civica, l'obiettivo è quello di far comprendere il valore della cura di sé, della comunità e dell'ambiente.

Gli obiettivi di apprendimento disciplinari rafforzano queste direzioni: in italiano viene privilegiata la capacità di dialogo collaborativo e la scrittura di esperienze ed emozioni, mentre in matematica gli alunni si esercitano nella rappresentazione in scala, nei passaggi tra unità di misura e nell'uso dei dati per prendere decisioni concrete. A livello trasversale, l'intero percorso intende promuovere atteggiamenti proattivi, rispetto reciproco, senso di responsabilità e consapevolezza dell'importanza della comunità.

Per dare concretezza agli apprendimenti, è stato proposto un compito di realtà, ossia la progettazione e realizzazione di un mercatino solidale destinato a sostenere persone senza fissa dimora. L'esperienza si conclude con un compito autentico: la creazione di un libro digitale con l'applicazione Book Creator, pensato per essere condiviso con genitori, insegnanti e con l'intera comunità

scolastica.

L'organizzazione del lavoro ha coinvolto tirocinanti, insegnanti curricolari e di sostegno, insieme ai diciannove bambini della classe, attraverso attività che hanno toccato più discipline: linguaggio, matematica, educazione civica, educazione fisica, arte, immagine e tecnologia. Gli spazi e gli strumenti sono stati diversificati per rispondere alle esigenze del progetto, spaziando dall'aula al giardino, fino alla biblioteca, con l'uso di cartelloni, diari riflessivi, materiali per i laboratori e strumenti digitali. Le metodologie utilizzate hanno favorito la partecipazione attiva e il coinvolgimento diretto degli alunni, attraverso momenti di conversazione in circle time, attività di project service learning, role playing, brainstorming, lavori di gruppo, peer tutoring e apprendimento laboratoriale.

L'intero processo valutativo si è ispirato al modello trifocale di Pellerey (1994), ripreso da Castoldi, secondo cui la competenza è un costrutto complesso che richiede una valutazione articolata su tre dimensioni: soggettiva, oggettiva e intersoggettiva. Per ciascun livello sono stati utilizzati strumenti specifici, con particolare attenzione all'impiego di rubriche.

Valutazione soggettiva

Gli alunni hanno avuto un ruolo attivo attraverso il diario riflessivo, che ha consentito loro di rielaborare l'esperienza e acquisire maggiore consapevolezza di sé. Le riflessioni scritte hanno mostrato progressi nella capacità argomentativa, passando da impressioni iniziali più superficiali a considerazioni più mature e articolate, anche grazie alla strategia "Cuore, mente, mano". La valutazione tra pari ha rappresentato un ulteriore momento di confronto personale.

Valutazione oggettiva

La dimensione oggettiva si è basata sull'analisi di prodotti concreti, registrazioni e sull'esecuzione del compito autentico, ossia il mercatino solidale. Questa esperienza ha permesso di osservare come gli alunni abbiano applicato conoscenze e abilità in un contesto reale, dimostrando autonomia, spirito collaborativo e responsabilità. I dialoghi registrati hanno inoltre evidenziato progressi nella costruzione condivisa del pensiero e nella capacità di problematizzare.

Valutazione intersoggettiva

Il confronto con i compagni ha avuto luogo in particolare attraverso uno "speed date" finale, nel quale ciascun bambino ha ricevuto e fornito valutazioni secondo criteri comuni. Questo momento ha favorito nuove consapevolezze, come il riconoscimento, da parte di alcuni alunni, della necessità di migliorare nell'ascolto attivo. Il feedback reciproco si è dimostrato uno strumento efficace per rafforzare comportamenti collaborativi.

Le rubriche

Sono state utilizzate rubriche differenziate per documentare lo sviluppo delle competenze. La rubrica co-costruita insieme agli alunni ha reso trasparenti gli obiettivi e ha favorito un coinvolgimento attivo, mostrando un netto miglioramento nel senso di responsabilità individuale. Accanto a questa, sono state impiegate rubriche specifiche per la competenza sociale, il problem solving e l'imprenditorialità, che hanno evidenziato progressi significativi rispettivamente nella cura degli altri e dell'ambiente, nella capacità di affrontare problemi in maniera critica e nella gestione di processi organizzativi.

Nel documento verrà allegata a titolo esemplificativo solo la rubrica co-costruita con gli alunni, quale testimonianza del percorso di partecipazione attiva e di responsabilizzazione portato avanti durante il progetto.

Di seguito verrà esposta, a titolo esemplificativo, la micro-progettazione della prima attività proposta durante il percorso educativo-didattico.

TITOLO	Insieme si può fare!
DATA E SEDE DI SVOLGIMENTO	DATA: mercoledì 10 gennaio SEDE: aula di classe, biblioteca della scuola (se non disponibile, aula di musica)
DESTINATARI	Classe V - Scuola Primaria Massalongo
SETTING	Conversazione circolare (circle time) sul tappeto (o sulle sedie, a seconda dell'aula).
TEMPI	Due ore e mezza (dalle 08:15 alle 10:45)
DISCIPLINE	Linguaggio, Educazione Civica, Educazione Fisica
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO LEGATI ALLA DISCIPLINA	ITALIANO: 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. EDUCAZIONE FISICA: Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.
METODOLOGIE E STRATEGIE	- Role playing, - Circle time, - Brainstorming.
PRATICHE E AZIONI INCLUSIVE	- Presenza dell'insegnante di sostegno per i bambini con maggiore difficoltà. - Attenzione alle strutture interattive nella creazione dei gruppi e nella disposizione all'interno del cerchio. - Scrittura in stampatello maiuscolo dei ruoli per gli alunni che lo necessitano.
STRUMENTI E MATERIALI	- Fogli per i ruoli. - Cancelleria (pennarelli, penne). - Poster/cartellone. - Post - it. - Timer/clessidra.
FASI OPERATIVE E RUOLI	1. Presentazione (15 minuti circa) I bambini si dispongono in circle time sui tappeti della classe, come da routine. Le tirocinanti introducono il progetto agli alunni della classe in questione. 2. Role playing: briefing (1 ora circa) I bambini vengono divisi in due gruppi; i gruppi saranno decisi accuratamente dalle tirocinanti, con il contributo dei docenti di riferimento. A ogni bambino viene assegnato un ruolo preciso (senza riferimenti ai bambini coinvolti), che fa riferimento ad atteggiamenti e comportamenti che le tirocinanti hanno precedentemente notato durante le ore di osservazione partecipante. In particolare, un gruppo rappresenterà una situazione favorevole alla buona riuscita di una attività didattica, mentre il secondo gruppo rappresenterà una

	situazione non favorevole. Viene stabilito un tempo massimo per la messa in scena di ogni gruppo (5 minuti). Dopo la spiegazione della consegna, i due gruppi si collocano in due spazi differenti per preparare la breve simulazione (in 20/30 minuti); per acquisire maggiore consapevolezza delle tempistiche da rispettare, verrà fornita a ogni gruppo una clessidra/timer. Le tirocinanti seguiranno i due gruppi separatamente, osservando le interazioni tra i componenti e fornendo supporto in caso di necessità. 3. Role playing: simulazione (10/15 minuti) I bambini ritornano in classe e si siedono in cerchio. Ogni gruppo mette in scena la rappresentazione preparata, rispettando i diversi ruoli assegnati e lasciando spazio ad ogni membro del gruppo. L'altro gruppo nel frattempo osserva in silenzio i compagni. 4. Role playing: debriefing attraverso brainstorming (1 ora circa) Le tirocinanti dispongono al centro del cerchio un cartellone bianco, alcuni post-it e i pennarelli. Viene svolto un momento di dialogo e confronto in merito alle simulazioni appena svolte da entrambi i gruppi; esse saranno infatti il punto di partenza per riflettere con i bambini sui comportamenti e atteggiamenti da assumere ed evitare in classe durante l'attività didattica. Per stimolare la riflessione, verranno presentate ai bambini alcune domande - stimolo, come: - Qual è la situazione in cui preferiresti lavorare? Perché? - Pensi di assumere uno (o più) di questi ruoli durante le attività? Se sì, quale/quali? - C'è un ruolo che ti ha colpito maggiormente? Perché? Ogni bambino potrà intervenire liberamente e scrivere la propria idea su un post-it, per poi attaccarlo sul cartellone. In questa fase, non verranno predisposte strategie per favorire il rispetto dei turni di parola perché potrebbero emergere dalle riflessioni condivise dai bambini. Le tirocinanti guideranno la conversazione, ponendosi come facilitatrici e mediatrici del dialogo. 5. Presentazione e firma del patto di responsabilità Le tirocinanti girano il cartellone, mostrando la presenza di un "contratto" chiamato "Patto di responsabilità". Le tirocinanti spiegano ai bambini il suo significato: apporre la propria firma sul documento sancisce la disponibilità dei bambini ad assumere le attitudini e atteggiamenti positivi individuati precedentemente. Nel caso in cui qualche bambino decida di non firmare il patto, ci sarà la possibilità di apporre la propria firma successivamente oppure non firmarlo. Con il permesso dei docenti curricolari, il cartellone sarà appeso in classe, in modo da essere visibile e disponibile ai bambini per tutto l'intervento. I docenti affiancheranno la tirocinante nello svolgimento delle fasi operative, essendo a conoscenza nel dettaglio delle micro - progettazioni proposte.
VERIFICA, VALUTAZIONE DEI PROCESSI E DEI RISULTATI	- Osservazione da parte delle tirocinanti e dei docenti nelle diverse fasi. - Note di campo delle tirocinanti relative ai momenti di dialogo in circle time.

Di seguito si riporta la rubrica valutativa co-costruita con gli alunni sul senso di responsabilità. Le dimensioni e i criteri sono stati stabiliti dalle attività di role playing e circle time della prima attività.

Livelli						
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Iniziale	Base	Intermedio	Avanzato
RESPONSABILITA' E STARE INSIEME	Rispettare il turno di parola	Alternare gli interventi e rispettare i turni di parola	Rispetta raramente i turni di parola con l'aiuto di strumenti/ persone.	Rispetta saltuariamente i turni di parola con l'aiuto di strumenti/ persone.	Rispetta generalmente i turni di parola nelle diverse situazioni.	Rispetta i turni di parola autonomamente e scrupolosamente in diverse situazioni.
	Ascoltare e lasciare spazio agli altri	Ascoltare gli altri senza far valere solo la propria idea	Ascolta raramente gli interventi degli altri, senza permettere agli altri di intervenire.	Ascolta saltuariamente gli interventi degli altri, permettendo raramente agli altri di intervenire.	Ascolta generalmente con attenzione gli interventi degli altri, permettendo spesso agli altri di intervenire in diverse situazioni.	Ascolta con cura ed attenzione gli interventi degli altri, permettendo in modo autonomo a tutti di intervenire in diverse situazioni.
	Aiutare e incoraggiare gli altri	Aiutare e sostenere gli altri dando consigli senza essere egoisti.	Aiuta e sostiene raramente gli altri.	Aiuta e sostiene talvolta gli altri dando raramente consigli.	Aiuta e sostiene gli altri, dando spesso consigli in diverse situazioni.	Aiuta e sostiene gli altri, dando autonomamente consigli in diverse situazioni.
	Essere concentrati	Mantenere la concentrazione (risponde agli stimoli e non si distrae)	Si dimostra raramente concentrato e presente in classe nelle diverse situazioni.	Si dimostra poco concentrato e presente in classe nelle diverse situazioni.	Si dimostra perlopiù concentrato e presente in classe nelle diverse situazioni, sia nei momenti di ascolto che nei momenti di azione.	Si dimostra concentrato e Presente in classe nelle diverse situazioni, sia nei momenti di ascolto che nei momenti di azione, e aiuta gli altri ad esserlo.
	Esprimere e condividere le proprie idee	Condividere con tutti le idee senza paragonarsi agli altri facendo sentire la propria voce	Esprime e condivide raramente le proprie idee, perlopiù con il supporto di strumenti/ persone.	Esprime e condivide saltuariamente le proprie idee con il supporto di strumenti/ persone.	Esprime e condivide generalmente le proprie idee nelle diverse situazioni.	Esprime e condivide autonomamente e scrupolosamente le proprie idee in diverse situazioni.

Aurora Chiogna

Bibliografia essenziale

Mortari, L. (2019). *MelArete: Volume I*. Milano: Vita e Pensiero.

Normativa

United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.

<https://sdgs.un.org/2030agenda>

European Commission. (2016). EntreComp: The entrepreneurship competence framework.

Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/744e507d-fa0a-11e6-8a35-01aa75ed71a1>

EMOZIONI IN CARTA

Un progetto didattico-educativo per promuovere l'autocomprensione emotiva

Il progetto educativo-didattico è stato realizzato nel corso dell'anno scolastico 2023/2024 nella classe terza della Scuola Primaria di Arbizzano, appartenente all'Istituto Comprensivo di Negrar di Valpolicella (VR), in collaborazione con l'insegnante tutor Silvia Gasparini.

La progettazione ha preso avvio dall'intersezione tra un bisogno educativo rilevato tramite osservazione partecipante nel contesto scolastico, relativo alla necessità di promuovere l'autocomprensione emotiva negli alunni, e il desiderio di servizio espresso dalla tutor, volto ad approfondire il testo fantastico con particolare riferimento al genere della fiaba. L'intero percorso è stato costruito a partire da un'accurata analisi della letteratura esistente sull'educazione affettiva e narrativa, nella quale l'autocomprensione affettiva viene concepita come pratica riflessiva e regolativa capace di sostenere processi di crescita personale e sociale. I riferimenti teorici principali, infatti, intrecciano i concetti di intelligenza emotiva (Goleman, 2005), autocomprensione (Mortari, 2017; Mortari et al., 2022; Valbusa, 2016; Valbusa & Mortari, 2017), natura sociale delle emozioni (CASEL, 2005; Goleman, 2005) e il valore del testo fantastico come spazio simbolico e relazionale di mediazione educativa.

Questi assunti hanno orientato la progettazione delle attività, ponendo come obiettivo l'esplorazione e l'elaborazione dei vissuti emotivi attraverso il pensiero narrativo; pertanto, si è adottato un impianto progettuale orientato per competenze (Castoldi, 2017), finalizzato a delineare traguardi di sviluppo delle competenze in riferimento sia alla dimensione emotiva sia a quella narrativa. Il bisogno educativo è stato declinato secondo le componenti fondamentali di comprensione e regolazione delle emozioni, così come evidenziato nella letteratura pedagogica, e articolato attraverso gli obiettivi di apprendimento della disciplina di italiano (MIUR, 2012), selezionati in funzione del desiderio di servizio espresso dalla tutor. Gli obiettivi trasversali, invece, sono stati definiti seguendo il metodo per la formulazione di obiettivi specifici proposto da Trincherò (in Nigris & Agosti, 2021), allo scopo di garantire coerenza tra finalità, metodi e valutazione.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze	<i>Traguardi di apprendimento per lo sviluppo della competenza focus</i>	<i>Traguardi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze</i>
	Comprende e sa regolare le emozioni, i pensieri e i comportamenti personali.	Partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il turno di parola e formulando messaggi chiari e pertinenti. Legge, ascolta e scrive testi fantastici in autonomia e formula su di essi giudizi personali.
Obiettivi di apprendimento	<i>Obiettivi di apprendimento trasversali</i>	<i>Obiettivi di apprendimento disciplinari</i>
	Mettersi nei panni dei personaggi e nelle situazioni dei testi. Riconoscere ed esprimere le proprie emozioni.	Leggere testi fantastici cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni. Raccontare storie fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi legge e ascolta.

La valutazione dell'intervento è stata progettata in coerenza con il modello della valutazione trifocale (Pellerey, 2004, in Castoldi, 2013), il quale contempla tre dimensioni complementari: soggettiva, oggettiva e intersoggettiva. L'approccio trifocale consente di cogliere l'apprendimento non solo in termini di esiti osservabili, ma anche nella sua dimensione esperienziale e relazionale, promuovendo una valutazione autentica e formativa. La dimensione soggettiva è stata indagata attraverso l'uso del diario della vita affettiva, uno strumento introdotto dal secondo incontro e mantenuto per tutta la durata del percorso. La valutazione è stata condotta in tre momenti significativi: secondo, settimo e tredicesimo incontro. La dimensione oggettiva si è articolata in due livelli valutati attraverso una rubrica che ha permesso di analizzare i testi prodotti dai bambini:

Dimensioni	Criteri	Indicatori
<i>Produzione scritta</i>	Accuratezza linguistica e lessicale	Rispetta le convenzioni ortografiche Impiega un lessico adeguato alla scrittura
	Coerenza e chiarezza espositiva	Suddivide il testo in paragrafi Collega le frasi con i connettivi logici Rispetta la consegna di scrittura
	Riconoscimento delle fasi di scrittura di un testo	Conosce le fasi di scrittura di un testo Ordina le fasi di scrittura
	Organizzazione delle idee	Raccoglie le idee per iscritto Seleziona le idee principali Usa le fasi del modello del testo fantastico
<i>Autocomprensione emotiva</i>	Comprensione e consapevolezza	Riconosce e definisce le emozioni proprie e altrui Descrive le emozioni riconducendole ad una fonte
	Espressione	Manifesta le proprie emozioni in modo adeguato al contesto

La dimensione intersoggettiva è stata esplorata attraverso un'intervista finale alla tutor, la quale ha evidenziato tre aspetti rilevanti: 1) il miglioramento nella collaborazione tra pari, grazie alla strutturazione cooperativa del progetto; 2) l'incremento nella creatività e nella coerenza narrativa dei testi; 3) il rafforzamento della capacità degli alunni di riflettere sulle proprie emozioni, attribuito all'uso sistematico del diario affettivo.

Il progetto si è articolato in quindici incontri della durata di due ore ciascuno, per un totale di trenta ore complessive. Ogni incontro è stato pianificato secondo una routine strutturata e stabile, volta a fornire un riferimento rassicurante e prevedibile agli alunni. Tale routine prevedeva a) un momento iniziale di accoglienza e riepilogo delle attività precedenti; b) il trasferimento in uno spazio dedicato, pensato appositamente per favorire il lavoro cooperativo a coppie o in piccoli gruppi; c) lo svolgimento dell'attività centrale, costruita su metodologie attive e riflessive (narrative, cooperative, creative); d) una fase conclusiva dedicata alla scrittura sul quaderno dei pensieri, funzionale alla riflessione personale ed emotiva. Questa scansione regolare ha avuto una funzione regolativa fondamentale: ha favorito la costruzione di un clima relazionale positivo, supportato da strumenti simbolici come la corona della parola, e ha permesso agli alunni di sviluppare fiducia nel contesto e nei propri processi espressivi e riflessivi.

I primi quattro incontri sono stati dedicati alla scoperta guidata del gioco Dixit, strumento scelto per la sua potenzialità evocativa e narrativa. Il gioco, caratterizzato da immagini oniriche e simboliche, ha favorito l'attivazione dell'immaginazione e l'espressione soggettiva, fungendo da ponte tra il mondo interiore degli alunni e la narrazione condivisa. Nel primo incontro, gli alunni hanno avuto

modo di esplorare liberamente le carte e i materiali del gioco, in un contesto non regolato, al fine di attivare curiosità e partecipazione spontanea. Pur generando alcune criticità relazionali, l'incontro è stato fondamentale per mettere in luce la necessità di una regolazione condivisa. Nel secondo incontro, a partire dall'esperienza vissuta, è stata avviata una riflessione collettiva sulle regole: i gruppi hanno formalizzato delle modalità d'uso delle carte Dixit, contribuendo alla costruzione di un patto educativo condiviso. In questa fase è stato introdotto il quaderno dei pensieri, strumento personale e riflessivo per la scrittura delle emozioni vissute al termine di ogni incontro. Nel terzo e quarto incontro, le carte Dixit sono diventate pretesto per lavorare su personaggi ed eventi narrativi: le coppie hanno creato carte di identità per i personaggi (fig. 1) e brevi storie attraverso vignette illustrate, avviando così la costruzione di una grammatica narrativa implicita.

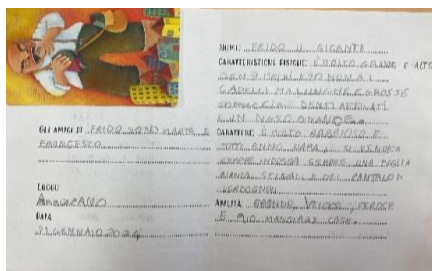


Figura 1. Un esempio di carta di identità dei personaggi.



Figura 2. La classificazione delle emozioni.

Nel quinto e sesto incontro, l'intervento si è focalizzato sull'ampliamento del vocabolario emozionale e sulla riflessione affettiva. Attraverso attività di brainstorming e classificazione collettiva, gli alunni hanno nominato, distinto e rappresentato emozioni, sensazioni e virtù, producendo un cartellone delle emozioni (fig. 2) come mappa concettuale condivisa. Successivamente, sono stati invitati a scrivere un episodio autobiografico legato a un'emozione scelta, esercitando la competenza narrativa in chiave riflessiva. Le carte Dixit sono state reintrodotte per associare immagini ad emozioni, stimolando associazioni simboliche e pensiero astratto.



Figura 3. Il role playing dei testi fantastici.

Gli incontri dal settimo all'undicesimo hanno visto gli alunni impegnati in un percorso di costruzione narrativa progressiva, passando dalla scrittura individuale a quella a coppie, fino alla messa in scena dei testi. Il lavoro è stato guidato dalla teoria della grammatica delle storie (Stein & Trabasso, 1981), che ha offerto uno schema funzionale (ambiente, personaggio, problema, azione, soluzione) utile alla coerenza testuale. Nel settimo incontro, a partire dalla lettura di una fiaba senza finale, le coppie hanno immaginato e illustrato un possibile esito narrativo, che è poi stato reinterpretato in forma scritta a partire da disegni di altri compagni. Nell'ottavo e nono incontro, le coppie hanno scritto rispettivamente l'inizio e lo sviluppo di testi fantastici proposti dalla tirocinante, esercitando competenze di ideazione, coesione e negoziazione testuale. Il decimo incontro ha segnato il passaggio alla scrittura integrale e creativa di un testo fantastico, a partire da tracce libere o immagini Dixit, favorendo la piena autonomia ideativa. Nell'undicesimo incontro, i testi sono stati messi in scena

attraverso forme semplici di drammatizzazione e *role playing* (fig. 3), rafforzando empatia, immedesimazione e cooperazione.

Gli ultimi incontri sono stati dedicati all'approfondimento teorico e pratico della fiaba, a partire dalle conoscenze pregresse degli alunni. Attraverso l'analisi delle fiabe conosciute, sono stati presentati gli elementi strutturali ricorrenti (es. rottura dell'equilibrio, prove, aiuti, lieto fine) e le funzioni narrative individuate da Propp (1966). Nel dodicesimo incontro, si è avviata una riflessione metacognitiva sulle caratteristiche delle fiabe, con associazioni tra emozioni e testi conosciuti. Il tredicesimo incontro ha previsto la lettura e l'analisi della fiaba "Tremotino", utile come modello strutturale. Nel quattordicesimo e quindicesimo incontro, gli alunni, suddivisi in gruppi cooperativi, hanno scritto a più mani la fiaba collettiva della classe, ciascun gruppo occupandosi di una parte (inizio, sviluppo, clima, conclusione). Il testo è stato poi rivisto e armonizzato con l'aiuto della tutor e della tirocinante. L'elaborato finale si configura come una sintesi narrativa ed emotiva del percorso svolto: un prodotto condiviso che restituisce l'esperienza vissuta, valorizzando l'immaginazione come strumento di espressione e coesione sociale.

Di seguito riporto un esempio di micro-progettazione di uno degli incontri centrali del progetto:

INCONTRO N. 5 – Classifichiamo le emozioni		
<i>Data: 07/02/2024</i>		
Destinatari	Classe terza.	
Spazio	Aula.	
Tempo complessivo	2 h.	
Disciplina	Italiano.	
Obiettivi di apprendimento legati alla disciplina	Conoscenze	Abilità
	Pertinenza all'argomento di discussione.	Intervenire in modo pertinente in un dialogo o conversazione a più voci.
Obiettivi educativi trasversali	Conoscenze	Abilità
	Classificazione delle emozioni in base a diversi criteri (sensazioni, virtù).	Riconoscere e nominare le emozioni.
Metodologie e strategie	Metodologie Discussione	
	Strategie Brainstorming	
Pratiche e azioni inclusive	Disposizione dei banchi a isole, con gruppi non casuali, per garantire il supporto adeguato ad ogni alunno. Utilizzo di diversi stimoli: visivo, orale, scritto, con prevalenza dei primi due.	
Setting	Banchi disposti a isole.	
Fasi operative	Fase 1: assegnazione posti <i>Tempi:</i> 10 minuti <i>Materiali:</i> nessuno Assegnazione di eventuali cambiamenti di posto per garantire il supporto adeguato all'interno delle singole isole.	

	Fase 2: riepilogo e raccolta anticipazioni <i>Tempi:</i> 30 minuti <i>Materiali:</i> corona della parola Riassunto dell'incontro precedente, con l'utilizzo della corona della parola nelle modalità presentate nel primo incontro. Fase 3: le emozioni che conosciamo <i>Tempi:</i> 40 minuti <i>Materiali:</i> post-it, scatola delle idee Scrittura alla lavagna di tutte le parole che i bambini associano alle emozioni. Fase 4: proviamo a classificare le emozioni <i>Tempi:</i> 20 minuti <i>Materiali:</i> cartellone. Consegna a ciascuna isola un pacchetto di post-it per scrivere su ciascuno di essi almeno un'emozione che è stata nominata oppure che non è emersa ma che viene loro in mente in quel momento e di incollarla sul cartellone. Fase 5: diamo uno sguardo al cartellone <i>Tempi:</i> 20 minuti <i>Materiali:</i> quaderno di disciplina Scelta di un'emozione positiva o negativa dal cartellone e scrittura di un episodio ad essa collegata.
--	---

Maria Baratto

Bibliografia essenziale

- CASEL. (2005). Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL). *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 68.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence: What it is and how to get it*. New York: Bantam Books.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 85-118.
- Propp, V. J. (1966). *Morfologia della fiaba*. (G. L. Bravo, Trad.). Torino: Einaudi.
- Stein, N. L., & Trabasso, T. (1981). *What's in a Story: An Approach to Comprehension and Instruction*. Technical Report No. 200. Urbana: Center for the Study of Reading.
- Valbusa, F. (2016). *L'autocomprensione affettiva. Una ricerca a scuola* (Tesi di dottorato). Università degli studi di Verona, Verona.
- Valbusa, F., & Mortari, L. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA:

AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA

IMPARANDO A IMPARARE

Un intervento pedagogico-didattico finalizzato a promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere

Il progetto educativo-didattico qui presentato è stato attuato nel corso dell'anno scolastico 2023/2024 all'interno della classe quarta della Scuola Primaria "Achille Forti", afferente all'Istituto Comprensivo 15 di Borgo Venezia (VR), per rispondere a una necessità emergente dal contesto: l'acquisizione di maggiori autonomie nel processo di apprendimento. Per rispondere a questo bisogno educativo, è stato ideato, e successivamente attuato, un intervento educativo-didattico della durata di 30 ore.

La strutturazione del progetto educativo ha preso il via dalla fase di progettazione. La logica progettuale che ha guidato questo processo è stata quella «a ritroso» (Castoldi, 2017, p. 104), elaborata da Wiggins e McTighe (2004). Essa richiede di partire dalla definizione dei risultati, quindi dal momento valutativo, per arrivare a quello più prettamente progettuale.

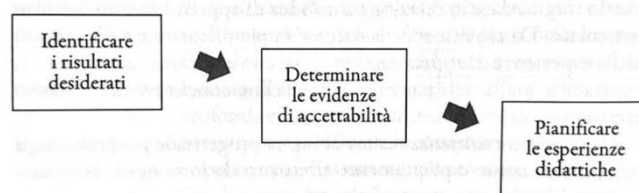


Figura 1. Fasi del processo di progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004, p. 32).

Come si può evincere dalla figura soprariportata, il percorso a ritroso prevede che innanzitutto si identifichino i risultati di apprendimento; sulla base di questi, si definiscano successivamente le evidenze di accettabilità per poi arrivare a pianificare il percorso didattico (Castoldi, 2017).

Per sviluppare un percorso didattico, l'insegnante deve prima stabilire chiaramente i traguardi formativi che intende perseguire (Castoldi, 2017). Di conseguenza, la progettazione deve partire dall'identificazione dei risultati di apprendimento e, più specificamente, dall'individuazione della/e competenza/e da promuovere. Per procedere in questa direzione, ho fatto riferimento alle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) e ad alcuni documenti internazionali come la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e le LifeComp (2020). Questo processo mi ha permesso di focalizzare maggiormente la competenza focus da promuovere, che è stata circoscritta alla "gestione dell'apprendimento" (L3). In parallelo, considerando le metodologie utilizzate al fine di rispondere al bisogno educativo individuato, si è identificata un'ulteriore competenza: la "collaborazione" (S3).

Viene di seguito riportata una sintesi di questa prima fase del lavoro:

PROFILO DELLE COMPETENZE DELLO STUDENTE (MIUR, 2012, p. 16)	COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Consiglio Europeo, 2018)	COMPETENZE FOCUS (Sala et al., 2020)	TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA FOCUS (MIUR, 2012, p. 16)	OBIETTIVI TRASVERSALI DI APPRENDIMENTO (Consiglio Europeo, 2018)
Al termine del primo ciclo di istruzione, lo studente è capace di ricercare e di procurarsi nuove informazioni e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo e si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.	Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Gestione dell'apprendimento (L3): pianificazione, organizzazione, controllo e riesame del proprio apprendimento.	L'alunno gestisce il processo di apprendimento adottando strategie e risorse e pianificando le azioni a livello procedurale.	Acquisire maggiori autonomie rispetto alla pianificazione e all'organizzazione del proprio processo di apprendimento.
		Collaborazione (S3): impegno nell'attività di gruppo e nel lavoro di squadra riconoscendo e rispettando gli altri.	L'alunno condivide equamente attività, risorse e responsabilità all'interno del gruppo tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscita l'espressione di opinioni diverse e adotta un approccio sistemico.	Collaborare con gli altri nella gestione del processo di apprendimento.

Infine, dal momento che il progetto è calato nell'ambito geografico, ho individuato due traguardi formativi per lo sviluppo delle competenze che fanno riferimento a questo campo del sapere. Viene riportata la tabella di sintesi:

DISCIPLINA	TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE (MIUR, 2012)	OBIETTIVI DISCIPLINARI DI APPRENDIMENTO (MIUR, 2012)
GEOGRAFIA	L'alunno si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza.	Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano attraverso gli strumenti dell'osservazione indiretta (filmati e fotografie, documenti cartografici, immagini da telerilevamento, elaborazioni digitali, ecc.).

		Analizzare i principali caratteri fisici del territorio interpretando carte geografiche, carte tematiche e grafici.
		Localizzare sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche e amministrative.
	L'alunno riconosce e denomina i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari ecc.) che connotano i paesaggi italiani (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.).	Conoscere gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi italiani.

L'identificazione delle competenze chiave non è sufficiente per pianificare esperienze didattiche significative e ben strutturate. Il traguardo di competenza deve essere successivamente analizzato nei suoi elementi costitutivi attraverso la costruzione della rubrica valutativa (Castoldi, 2017). Di seguito le dimensioni, i criteri e i rispettivi indicatori utilizzati per la valutazione iniziale, in itinere e finale, afferenti ai traguardi di competenza trasversali, nell'ambito dello studio e della collaborazione:

Traguardo trasversale: l'alunno gestisce il processo di apprendimento adottando strategie e risorse e pianificando le azioni a livello procedurale.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Individuazione delle informazioni	Selezionare e classificare le informazioni	Individua le informazioni importanti e distingue le informazioni principali da quelle secondarie
Lettura critica delle informazioni	Assumere una postura critica nei confronti delle informazioni individuate	Individua domande stimolo per orientare il suo apprendimento
Creazione di relazioni tra le informazioni	Creare rappresentazioni semantiche	Sintetizza le informazioni a livello grafico e/o testuale

Traguardo trasversale: l'alunno condivide equamente attività, risorse e responsabilità all'interno del gruppo tenendo conto del suo obiettivo specifico; suscita l'espressione di opinioni diverse e adotta un approccio sistemico.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Collaborazione	Partecipare attivamente all'attività di gruppo	Esprime le proprie idee
		È disposto a mettere in discussione le proprie idee e a ricercare soluzioni condivise per la realizzazione di un prodotto finale, apportando il proprio personale contributo.

		Prende parte alle attività collaborative rispettando il proprio ruolo e quello dei compagni.
--	--	--

Vengono poi riportati le dimensioni, i criteri e i rispettivi indicatori relativi ai traguardi disciplinari:

Traguardo disciplinare: l'alunno riconosce e denomina i principali «oggetti» geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari ecc.) che connotano i paesaggi italiani (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.).		
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Riconoscimento e denominazione degli elementi che connotano i paesaggi e gli ambienti italiani	Associare all'immagine di un paesaggio il rispettivo nome e individuare gli elementi che lo contraddistinguono	Conosce e individua gli elementi che caratterizzano i principali paesaggi e ambienti italiani

Traguardo disciplinare: l'alunno si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza.		
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Riconoscimento dello spazio geografico come sistema territoriale	Localizzare le regioni italiane fisiche e amministrative	Localizza sulla carta geografica dell'Italia le regioni fisiche e amministrative

La rubrica valutativa così strutturata è stata applicata in fase valutativa sulla base del principio della triangolazione. Nello specifico, la valutazione dell'intervento si è ispirata alla prospettiva trifocale di Pellerey, mettendo in relazione tre distinti livelli di osservazione: dimensione soggettiva, oggettiva e intersoggettiva.

Conclusi i primi due passaggi della progettazione a ritroso, sono passata alla pianificazione delle esperienze didattiche. Per fare ciò, mi sono avvalsa di due strumenti di progettazione: la macro-progettazione e le micro-progettazioni di ciascun incontro. L'intero progetto si è sviluppato attraverso quindici lezioni della durata di due ore ciascuna, proposte secondo una regolare cadenza settimanale nelle ore di geografia. La promozione dell'autonomia di apprendimento è avvenuta attraverso il ricorso a strategie metacognitive e metodologie cooperative. Nello specifico, la proposta ha integrato:

- momenti di ripasso e/o raccolta delle conoscenze pregresse gestiti in plenaria o mediante un confronto a coppie o piccolo gruppo;
- attività didattiche individuali, in coppia o in piccolo gruppo, sviluppate seguendo, perlopiù, la metodologia del *cooperative learning*;
- momenti di carattere riflessivo, a conclusione degli incontri, gestiti attraverso la compilazione individuale di una scheda metacognitiva, volta a ripercorrere le fasi del lavoro affrontato e il proprio approccio al compito.

Nella maggior parte delle lezioni è stata adottata la stessa logica progettuale che ha previsto: un momento iniziale di brainstorming/di ripasso, un momento centrale di lavoro in gruppo e uno finale di riflessione individuale.

Oltre a una scansione interna, propria di ciascuna lezione, è possibile individuare una «scansione operativa delle attività e delle esperienze che sostanziano il progetto» (Castoldi, 2017, pp. 189-190): il canovaccio didattico. Quest'ultimo si articola in quattro momenti: la condivisione di senso, l'allenamento, la partita e la riflessione.

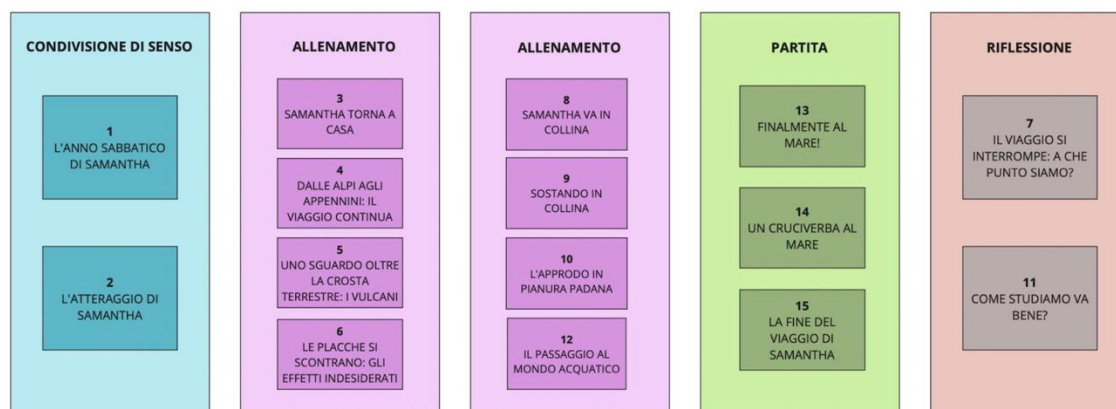


Figura 2. Struttura dell'intervento educativo-didattico.

Le attività proposte nella prima e nella seconda lezione sono state elaborate al fine di «rendere visibili i significati del percorso formativo proposto [...] e motivare gli allievi al percorso stesso, puntando a suscitare il loro interesse e a coinvolgerli» (Castoldi, 2017, p. 192). Per agire in questa direzione, ho elaborato alcune attività didattiche mediante le quali gli alunni hanno individuato il personaggio guida (Samantha Cristoforetti) e l'elemento disciplinare trasversale a tutto il progetto (l'Italia).

È seguita la fase di “allenamento”, che «si caratterizza per sviluppare l'insieme delle dimensioni implicate nella competenza» (Castoldi, 2017, p. 190). All'interno di essa ha trovato collocazione la quasi totalità delle proposte elaborate, tese a favorire l'acquisizione di determinate strategie di studio, nonché a sostenere i rapporti tra i pari in vista dello sviluppo di una maggiore consapevolezza rispetto a queste ultime. All'interno di questa fase sono stati proposti dei lavori in gruppo, inizialmente guidati, tesi ad analizzare diversi testi di ambito geografico e a ricavare da questi le informazioni e i concetti importanti. Proposti in questi termini, tali lavori sono risultati funzionali all'attuazione di una serie di strategie di organizzazione e di elaborazione (Weinstein et al., 2011), quindi alla manipolazione del materiale di studio. Mediante queste attività, gli studenti hanno svolto diverse azioni come riassumere, creare analogie, insegnare il materiale ad altri, formulare e rispondere a possibili domande (Weinstein et al., 2011). Contemporaneamente, questi momenti hanno rappresentato un'opportunità per elaborare il materiale in forma grafica attraverso la creazione di mappe e schemi.

Nella fase di allenamento, si è fatto ricorso a diversi strumenti utili a promuovere l'autonomia attraverso la focalizzazione sulla dimensione autoregolativa e metacognitiva dell'apprendimento:

- l'agenda visiva che, sin dalla prima lezione, è stata proposta con lo scopo di aiutare gli alunni a prendere consapevolezza dell'importanza di pianificare il tempo a disposizione per gestire al meglio il processo di apprendimento;
- l'uso della "guida alla pianificazione dell'attività", il cui completamento è avvenuto attraverso il confronto con il gruppo prima di svolgere il compito assegnato. La guida prevedeva che il gruppo specificasse l'obiettivo del compito, i materiali che si intendevano utilizzare per raggiungere l'obiettivo prestabilito, il tempo necessario per portare a termine l'attività e la suddivisione dei ruoli. Essere autonomi nell'apprendimento, infatti, significa essere responsabili di tutti gli aspetti che caratterizzano questo processo (Holec, 1987, citato da Orakçi, 2021);
- il glossario geografico, compilato autonomamente dai bambini come strumento di affiancamento allo studio.

Infine, nel progetto sono stati proposti dei momenti metacognitivi utili a definire le fasi sottese ai processi cognitivi messi in atto. Ciò è stato fatto stendendo, assieme agli alunni, alcune linee guida per affrontare la pagina del libro di testo o per costruire la mappa concettuale.

Nella fase dell'allenamento si è fatto ricorso al *cooperative learning*, che consente di «migliorare le possibilità di apprendimento di tutte le persone coinvolte» (Johnson et al., 2015, p. 7), anche nella direzione di maggiori autonomie operative. Il *cooperative learning* è stato introdotto in modo graduale: inizialmente i bambini hanno lavorato in piccoli gruppi; in seguito, sono stati inseriti i ruoli per fornire una maggiore struttura e organizzazione al lavoro di gruppo. L'assegnazione degli stessi ha avuto come obiettivo quello di responsabilizzare gli alunni, rispondendo al contempo alle esigenze metodologiche del *cooperative learning*.

L'ultima fase del canovaccio è la riflessione, che rappresenta un'«occasione per rileggere il proprio lavoro formativo e i suoi risultati e riconoscerne le potenzialità e i limiti, le acquisizioni sviluppate e i miglioramenti ancora da fare» (Castoldi, 2017, p. 192). La maggioranza delle lezioni di cui si compone il progetto si è conclusa attraverso la compilazione di una scheda riflessiva. In aggiunta, in due occasioni sono state proposte due schede riflessive sul metodo di studio e un diario di bordo di classe.

Il progetto si è concluso con la "partita", che, fuor di metafora, costituisce il momento in cui si manifesta la competenza (Castoldi, 2017). In questa fase i bambini si sono misurati con il compito autentico, che rappresenta «una modalità di verifica che si [prefigge] di non limitare l'attenzione alle conoscenze o abilità raggiunte, ma di esplorare la padronanza del soggetto all'interno di un determinato dominio di competenza» (Castoldi, 2021, p. 48). All'interno di questa fase sono andate a inserirsi le ultime tre lezioni del progetto, che hanno previsto una serie di momenti funzionali a lavorare sulle dimensioni della competenza "imparare a imparare": la lettura di

IL PROGRAMMA DELLA GIORNATA	
ATTIVITÀ	TEMPI
INDOVINA CHI?	20 minuti
LAVORO A GRUPPI: SCOPRIAMO LA NOSTRA DESTINAZIONE	20 minuti
LAVORO A GRUPPI: PUZZLE	20 minuti
PAUSA	5 minuti
INTRODUZIONE AL PROGETTO	20 minuti
LE MIE STRATEGIE DI STUDIO	15 minuti
SCHEDA RIFLESSIVA	20 minuti

Figura 3. Guida alla pianificazione dell'attività.

IL MIO GLOSSARIO GEOGRAFICO		
Questa strumento deve esserti utile per lo studio e il ripasso degli argomenti affrontati durante le lezioni. Inserisci nella tabella le parole più importanti che ricopi da ogni argomento e individua la definizione utilizzando il dizionario e/o il libro di testo. Riporta sulla terza colonna le fonti che hai utilizzato per individuare la definizione.		
Es.		
TERMINE	DEFINIZIONE	SOURCE
CLIMA	È l'insieme delle condizioni atmosferiche rilevate in un luogo per almeno trent'anni. È determinato da: temperatura, umidità, venti, pressione, precipitazioni.	Libro di geografia
TERMINE	DEFINIZIONE	SOURCE

Figura 4. Il glossario geografico.



Figura 5. I cartellini dei ruoli.



Figura 6. Diario di bordo del progetto.

alcune pagine del libro di testo, la formulazione delle domande rispetto all'argomento e l'individuazione delle informazioni importanti e dei concetti chiave, che sono stati successivamente utilizzati per creare un cruciverba. Nell'ultima lezione i bambini hanno potuto scambiarsi il lavoro e proporre agli altri gruppi il gioco realizzato, che ha quindi rappresentato l'esito dell'intero percorso, nonché uno strumento utile per elaborare e ripassare quanto fatto.

Riporto di seguito una micro-progettazione che ritengo significativa all'interno del percorso proposto:

L'ATTERRAGGIO DI SAMANTHA	
Secondo incontro	
SPAZI	Aula scolastica
SETTING	I banchi sono organizzati a isole di lavoro.
TEMPI	L'attività ha occupato due ore di lezione, divise in questo modo: ▪ “Cosa abbiamo imparato finora?”: 20 minuti; ▪ “Cosa so dell'Italia?”: 30 minuti; ▪ “Troviamo informazioni sull'Italia”: 55 minuti; ▪ “Completiamo la nostra carta muta”: 10 minuti; ▪ Autovalutazione: 5 minuti.
DISCIPLINA	Geografia
OBIETTIVI DISCIPLINARI SPECIFICI	▪ Ricavare informazioni geografiche da fonti cartografiche e fotografiche; ▪ Argomentare le scelte fatte nel ricavare informazioni dalle fonti a disposizione; ▪ Descrivere con parole proprie rappresentazioni cartografiche anche complesse, assegnando correttamente significato alla relativa simbologia e legenda; ▪ Utilizzare grafici per descrivere l'Italia.
OBIETTIVI EDUCATIVI TRASVERSALI	▪ Favorire l'esplorazione e la scoperta; ▪ Incoraggiare l'apprendimento in gruppo; ▪ Valorizzare il ruolo degli alunni.
METODOLOGIE E STRATEGIE	▪ <i>Brainstorming</i>; ▪ Lavori di gruppo; ▪ Supporto alla metacognizione e all'autoregolazione.
PRATICHE E AZIONI INCLUSIVE	▪ Sia la tirocinante sia la docente e l'insegnante di sostegno mettono in atto azioni di <i>scaffolding</i> per supportare gli alunni e i gruppi di lavoro in difficoltà; ▪ Vengono incoraggiate pratiche di <i>peer-to-peer</i>; ▪ La tirocinante, mediante i lavori di gruppo, favorisce il rapporto e le relazioni tra i pari;

	La tirocinante fa ricorso a strategie proattive: all'inizio della lezione viene presentata un'agenda visiva delle attività che vengono svolte nella lezione con lo scopo di fornire una base sicura per nuove esperienze e sollecitazioni.	
STRUMENTI E MATERIALI	STRUMENTI	MATERIALI
	- Agenda visiva; - Computer; - Gettoni della parola; - LIM "WordClouds".	- Carte amministrative dell'Europa; - Carte mute dell'Italia; - Carte tematiche dei vulcani; - Carte tematiche della densità della popolazione; - Carte tematiche delle lingue e dei dialetti d'Italia; - Grafico a torta degli ambienti fisici italiani; - Immagini satellitari dell'Italia; - Schede per la pianificazione dell'attività; - Schede riflessive; - Schede riportanti l'intervista di Samantha Cristoforetti a Giuseppe Garibaldi; - Testo "fuorviante" sulla Germania.
FASI OPERATIVE		
1. <i>"Cosa abbiamo imparato finora?"</i>	In questa prima fase la tirocinante presenta, attraverso un'agenda visiva, il programma della giornata e propone l'attività introduttiva: un <i>brainstorming</i> realizzato attraverso "WordClouds", che verrà poi stampato e consegnato ai bambini alla fine delle due ore di lezione. Ciascun bambino, a turno, interviene per verbalizzare quanto si ricorda degli elementi visti la scorsa volta. Per la regolazione dei turni di parola e per favorire la partecipazione di tutti gli alunni viene utilizzato il "gettone della parola".	
2. <i>"Cosa so dell'Italia?"</i>	Agli alunni viene consegnata una carta muta dell'Italia divisa in regioni. Su questa potranno riportare tutto ciò che conoscono dell'Italia: fiumi, montagne, mari, laghi, capoluoghi di regione, nomi delle regioni ecc. Dopo un primo momento individuale, gli alunni si	

	confrontano con i compagni ed eventualmente aggiungono ulteriori toponimi e informazioni alla loro carta.
3. “Troviamo informazioni sull'Italia”	Ai bambini vengono consegnati una serie di materiali: un'intervista realizzata dalla tirocinante nelle vesti di Samantha Cristoforetti a Giuseppe Garibaldi, alcune carte tematiche, un grafico a torta, l'immagine satellitare dell'Italia, la carta amministrativa dell'Europa ecc. In un primo momento gli alunni dovranno scegliere quali materiali sono utili per individuare informazioni rispetto all'Italia. Queste ultime, poi, devono trovare collocazione all'interno di un testo prestrutturato riguardante l'Italia. La gestione di questa fase viene supportata dal ricorso alla “guida alla pianificazione dell'attività”.
4. “Completiamo la nostra carta muta”	Alla luce di quanto emerso dall'attività precedente, gli alunni aggiungono alla loro carta muta gli ulteriori elementi individuati utilizzando un colore diverso rispetto a quello usato in precedenza.
5. Autovalutazione	In questa fase i bambini ripercorrono quanto fatto attraverso una scheda riflessiva fornita dalla tirocinante.

Monica Malfatti

Bibliografia essenziale

- Johnson, D. W., Johnson R. T., & Holubec E. J. (2015). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson.
- Orakçi, Ş. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100838.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011 (126), 45–53.

L'ESPRESSIONE DI SÉ TRA TESTO POETICO ED EPISTOLARE

Un percorso finalizzato alla promozione della scrittura all'interno di un contesto multiculturale.

Il progetto educativo-didattico qui esposto è stato attuato in collaborazione con la tutor Rosita Artuso durante l'anno scolastico 2023/2024 e ha avuto come destinatari gli alunni di quinta della scuola primaria "Giacomo Zanella", afferente all'Istituto Comprensivo 2 di Montecchio Maggiore (VI).

Quest'ultimo è caratterizzato da un'utenza in cui è presente un'elevatissima percentuale di alunni con cittadinanza straniera o background migratorio. Le nazionalità sono molteplici, anche se la maggioranza degli alunni proviene da paesi asiatici come Bangladesh e India.

In un contesto contraddistinto da eterogeneità culturale, il bisogno emerso sin dal principio è stato quello di esprimersi efficacemente in lingua italiana, comunicando con i compagni e portando alla luce il proprio pensiero in forma scritta.

Per rispondere a tale esigenza è stato ideato un intervento educativo-didattico della durata di 30 ore focalizzato su due discipline principali: italiano e arte e immagine.

Nello specifico, la proposta ha integrato:

- Attività didattiche improntate alla metodologia del *cooperative learning* e centrate su due specifici generi testuali (poesia e lettera);
- Attività artistiche volte alla libera espressione di sé attraverso l'uso di diversi linguaggi, così da favorire l'inclusione e la partecipazione di tutti gli studenti;
- Momenti di riflessione individuale, proposti attraverso la compilazione di un diario riflessivo a conclusione delle attività di gruppo;
- Un ampliamento del progetto continuità, che si è esplicitato nella realizzazione del compito autentico. Quest'ultimo ha previsto lo scambio epistolare tra la classe quinta e la classe seconda della secondaria di primo grado, favorendo la solidificazione di legami tra i due ordini di scuola.

L'intervento ha seguito una logica progettuale a ritroso, in modo da "rimettere al centro dell'attenzione dell'insegnante la comprensione profonda, intesa come riconoscimento del senso di un dato apprendimento e capacità di trasferirlo ad altri contesti" (Castoldi, 2017, p. 105). Così facendo, si restituisce al sapere il suo ruolo di strumento culturale volto all'interpretazione e all'azione sul reale, promuovendo l'apprendimento in un'ottica di *lifelong learning*.

Per la progettazione si sono dunque rivelati fondamentali tre strumenti: la rubrica valutativa, la macroprogettazione e le microprogettazioni.

La rubrica valutativa ha permesso di esplicitare il significato delle competenze osservate (Castoldi, 2021), che in questo specifico intervento sono state la competenza alfabetica funzionale, descritta all'interno della *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018*, e la collaborazione, così come delineata nel *LifeComp* (2020).

Di seguito le dimensioni, i criteri e i rispettivi indicatori utilizzati per la valutazione iniziale, in itinere e finale:

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Espressione scritta	Esprimere idee e pensieri	- Esprime chiaramente le proprie idee, il proprio pensiero - Utilizza i connettivi logici in modo adeguato
	Usare un lessico vario	- Usa un lessico adeguato - Utilizza un lessico vario - Usa un lessico corretto dal punto di vista ortografico

	Utilizzare gli elementi testuali richiesti	- Utilizza nella scrittura di poesie gli elementi richiesti (acrostico, rima, metafora e rispetto delle regole dell'haiku) - Utilizza nella scrittura di lettere tutte le sue costituenti fondamentali (luogo e data, intestazione, testo, chiusura, firma)
Collaborazione	Collaborare tra pari	- Lavora con i pari all'interno di piccoli gruppi costituiti dall'adulto - Rispetta i ruoli scelti

La macroprogettazione, invece, ha avuto lo scopo di fornire una visione generale dell'intervento, permettendo l'immediata comprensione dei traguardi di competenza, degli obiettivi e delle modalità di valutazione (Castoldi, 2017).

TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO: COMPETENZA FOCUS TRASVERSALE	
Riferimento: Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). <i>LifeComp</i> .	
Riguardo alla competenza trasversale individuata – “Collaborazione” – ci si propone di perseguire il seguente traguardo (S3.3): • Condividere equamente attività e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo obiettivo specifico.	
TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA DISCIPLINARE	
Riferimento: <i>Indicazioni Nazionali</i> (2012)	
Italiano	
• L'allievo partecipa a scambi comunicativi formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione; • L'allievo scrive testi chiari e corretti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO TRASVERSALI	
Riferimento: Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). <i>LifeComp</i> .	
Riguardo alla competenza trasversale individuata – “Collaborazione” (S3.3) – ci si propone di perseguire i seguenti obiettivi: • Dividere equamente il lavoro; • Lavorare insieme per raggiungere un obiettivo comune.	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO DISCIPLINARI	
Riferimento: <i>Indicazioni Nazionali</i> , 2012	
Italiano	
<u>Scrittura:</u> • Produrre testi il più possibile corretti dal punto di vista ortografico, sintattico, lessicale.	
<u>Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo:</u> • Comprendere ed utilizzare in modo appropriato il lessico di base (parole del vocabolario fondamentale e ad alto uso); • Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative di lettura e di scrittura.	

La valutazione dell'intervento ha seguito la prospettiva trifocale di Pellerey, attivando e confrontando tre diversi livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi (Castoldi, 2013).

VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO	
Valutazione oggettiva	• Analisi dei testi prodotti • Compito autentico • Osservazioni della tirocinante
Valutazione soggettiva	• Diari riflessivi
Valutazione intersoggettiva	• Scheda riflessiva della docente

Infine, le microprogettazioni elaborate hanno avuto lo scopo di chiarire quanto pianificato per ogni singolo intervento didattico. Nello specifico, il percorso preso in esame ha avuto una durata di 30 ore, distribuite in 15 incontri. Ne consegue che le microprogettazioni necessarie sono state anch'esse 15, una per ogni lezione proposta.

Le prime otto hanno avuto come focus la poesia, intesa come strumento per la scoperta di sé, delle proprie origini e del proprio mondo interiore. Le restanti sette, invece, si sono focalizzate sul testo epistolare e sulla comunicazione con l'altro.

Riporto di seguito (Fig.1) la strutturazione dell'intero intervento, in cui i box lilla rappresentano la prima parte e i box azzurri la seconda:

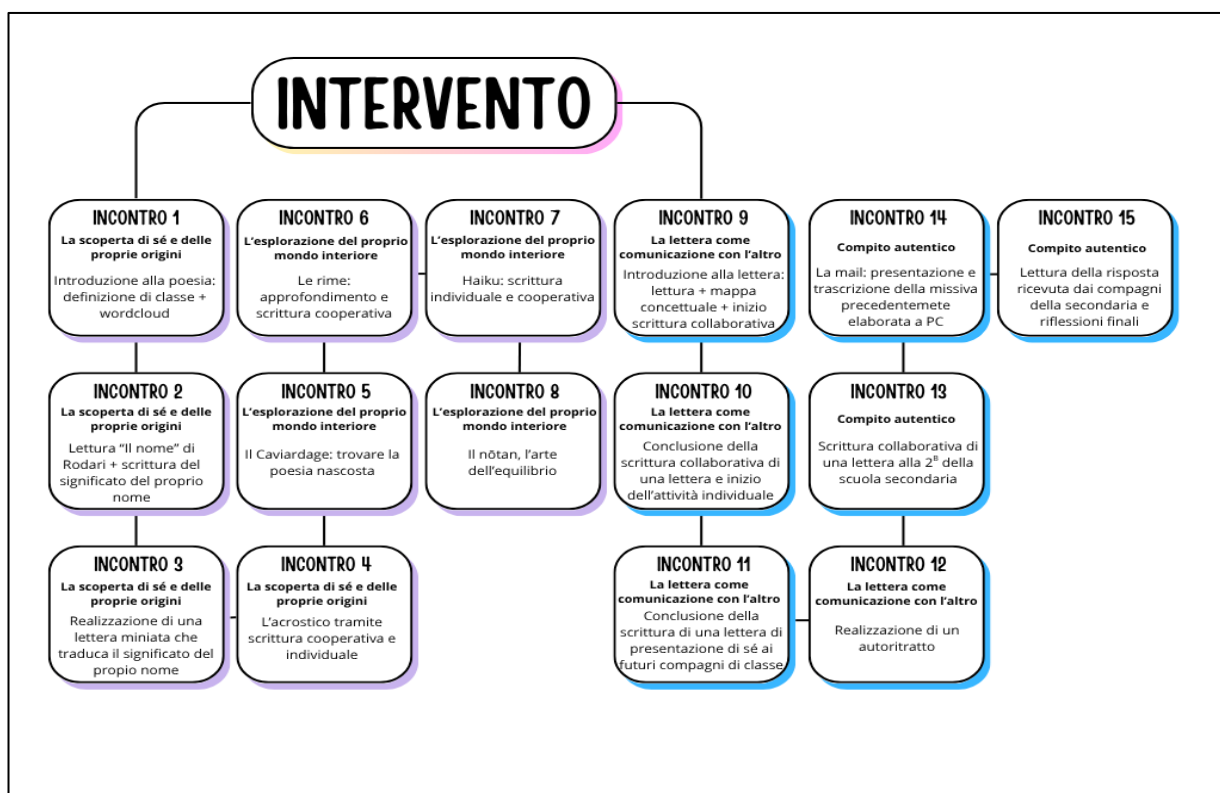


Figura 1. Schema di presentazione dell'intervento.

Sia dalla macro che dalle micro appare evidente come la principale metodologia utilizzata per raggiungere gli obiettivi prefissati sia stata il *cooperative learning*, adottato nella sua declinazione più strutturata di *learning together*.

In generale, il *cooperative learning* può essere definito come “un insieme di tecniche di conduzione della classe, nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti” (Comoglio, 1996, p. 262).

Si tratta, quindi, di un metodo didattico in cui gli alunni collaborano tra loro per raggiungere obiettivi comuni e migliorare il proprio apprendimento (Alessio, 2014).

La scelta è ricaduta su tale metodologia in quanto, come dimostrato da diversi studi, l'interazione tra pari favorisce uno sviluppo di competenze linguistiche e comunicative diverse da quelle acquisibili nell'interazione con l'insegnante: "La comunicazione tra pari [...] differisce da quella docente-discente in quanto permette l'uso e la messa in pratica di differenti tipi di linguaggio [...] permettendo così agli studenti di impegnarsi in trattative e assumere nuovi ruoli all'interno delle conversazioni" (Philp et al, 2013, p.2, tda).

Gli elementi ricorrenti nel corso delle varie lezioni sono stati principalmente tre:

- L'uso di presentazioni multimediali e visivamente accattivanti per introdurre i vari argomenti (Fig. 2), così da mantenere alta l'attenzione e facilitare non solo la comprensione (grazie all'uso delle immagini), ma anche i processi di inclusione;

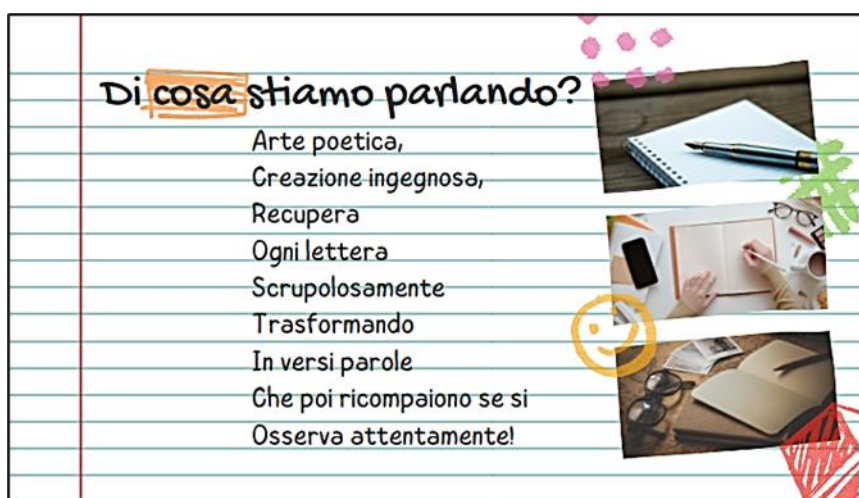


Figura 2. Slide d'introduzione all'acrostico.

- L'alternanza tra lavori di gruppo ed esercitazioni individuali. In particolare, le attività di scrittura cooperativa hanno sempre previsto l'assegnazione di tre ruoli fondamentali, ovvero: moderatore, scrittore e revisore. Questo per dividere i tre processi di scrittura esplicitati nel modello di Flower e Hayes (pianificazione, stesura e revisione) tra i membri del gruppo, come raccomandato da Rahmat e colleghi (2022);
- La scrittura di un diario riflessivo, proposta nel secondo, quarto, settimo, decimo, tredicesimo e quindicesimo incontro. Il diario ha funto da momento autovalutativo, necessario per un'applicazione coerente dell'approccio cooperativo. Inoltre, la sua lettura ha permesso di comprendere i vissuti dei bambini e modificare le attività qualora esse facessero emergere disagio o malessere negli studenti.

A conclusione del progetto educativo-didattico qui presentato è stato rilevato un generale miglioramento dell'espressione personale in fase di scrittura. Difatti, il lavoro di gruppo ha facilitato la condivisione e l'aumento di idee e conoscenze, così come l'apprendimento di diverse modalità di lavoro tramite l'osservazione dei compagni.

Di conseguenza, i testi prodotti individualmente a seguito dell'applicazione di un approccio cooperativo hanno messo in evidenza un aumento della chiarezza espositiva, così come una significativa diminuzione del numero di errori ortografici.

Si può quindi sostenere che l'uso del *cooperative learning* in fase di scrittura abbia permesso un incremento delle capacità espressive degli alunni sia per quanto riguarda l'esposizione delle proprie idee, che per la correttezza ortografica.

Riporto qui di seguito un esempio di micro-progettazione in cui è possibile osservare l'alternanza tra scrittura cooperativa e individuale:

LA POESIA DEL GIAPPONE <i>Numero incontro: settimo</i> <i>Data: 1 febbraio 2024</i>	
SPAZI	Aula scolastica
TEMPI	2 ore
DISCIPLINE	Italiano
PREREQUISITI	
- Conoscere il concetto di sillaba - Rispettare i turni di parola	
FORMULAZIONE OPERATIVA DEGLI OBIETTIVI DISCIPLINARI SPECIFICI	
Obiettivi specifici	Processi cognitivi
<i>Interpretare</i> le composizioni poetiche presentate; <i>Inferire</i> significati.	COMPRENDERE
<i>Utilizzare</i> un modello per costruire una poesia personale.	APPLICARE
<i>Giudicare</i> il proprio percorso.	VALUTARE
<i>Produrre</i> un <i>haiku</i> collaborando con i pari;	CREARE
OBIETTIVI EDUCATIVI TRASVERSALI	- Partecipare attivamente all'attività proposta; - Organizzare il proprio lavoro nel rispetto dei tempi; - Porsi in una posizione di ascolto attivo.
STRUMENTI E MATERIALI	
Strumenti	Materiali
- Computer - LIM	- Presentazione digitale sulla forma poetica dell'<i>haiku</i>; - Schema per la composizione di un <i>haiku</i> moderno; - Questionario.
STRATEGIE E METODOLOGIE	- Esposizione multimediale <i>Cooperative learning</i> - Semaforo per la gestione del tempo
PRATICHE E AZIONI INCLUSIVE	Uso del <i>cooperative learning</i> per il primo approccio alla scrittura degli <i>haiku</i>;

		• Approccio moderno alla scrittura dell’<i>haiku</i> (esonero dal rispetto del numero di sillabe) • Uso di uno schema base per la composizione dell’<i>haiku</i> personale; • Traduzione delle domande del questionario in inglese.	
FASI OPERATIVE			
Fase operativa	Descrizione	Tempi	Setting
Fase 1: <i>Alla scoperta della poesia giapponese</i>	La tirocinante presenta alla classe la forma poetica dell’ <i>haiku</i> tramite una presentazione digitale che ne illustra le principali caratteristiche. I bambini le trascriveranno nel quaderno. La presentazione conterrà anche degli esempi di questa forma poetica.	40 minuti	Normale disposizione dei banchi
Fase 2: <i>Haiku di gruppo!</i>	I bambini si dividono a gruppi di tre (6 gruppi da 3 e uno da quattro): ogni gruppo sceglierà una stagione e scriverà un <i>haiku</i> ispirato ad essa. Ciascun bimbo dovrà comporre un verso della poesia.	25 minuti	Isole di lavoro
Fase 3: <i>Condivisione in plenaria</i>	Condivisione in plenaria del frutto del proprio lavoro. Ogni gruppo dovrà scegliere un portavoce.	15 minuti	Isole di lavoro
Fase 4: <i>Haiku nella modernità!</i>	La tirocinante propone uno schema per la scrittura di un <i>haiku</i> moderno. I bambini, seguendo, comporranno singolarmente la propria poesia.	15 minuti	Normale disposizione dei banchi
Fase 5: <i>Ritorniamo al principio</i>	La tirocinante consegna agli alunni alcune domande per verificare se la percezione dei bambini riguardo alla poesia o al lavoro di gruppo è cambiata.	25 minuti	Normale disposizione dei banchi

Anna De Cao

Bibliografia essenziale

- Alessio, A. M. (2014). Una breve riflessione sulla modalità didattica di lavoro di Cooperative Learning e la classe di Italiano LS. *Revista de Linguas Modernas*, 21, 290-298.
- Comoglio, M. (1996). Che cos'è il Cooperative Learning. *Orientamenti Pedagogici*, 43, 259-293.
- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2013). *Peer interaction and second language learning*. Routledge, New York.
- Rahmat, N. H., Whancit, W., Taib, S. A., Jenal, N., Anuar, M., Sim, M. S., & Mohandas, E. (2022). Investigating The Relationship between Writing and Cooperative Learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(8), 1696-1710.

UNA VALIGIA DA RIEMPIRE

Un intervento pedagogico-didattico finalizzato al potenziamento della competenza comunicativa scritta in un contesto multiculturale

Il progetto educativo-didattico è stato attuato nella classe terza della Scuola Primaria “Milani” dell’Istituto Comprensivo (IC) 1 di San Bonifacio. Inizialmente è stata svolta un’osservazione del contesto che ha permesso l’identificazione del bisogno educativo di comunicare in lingua italiana in forma scritta in un contesto multiculturale ed eterogeneo. Questa capacità di comunicazione dovrebbe essere promossa in alcuni studenti con background culturale migratorio che compongono la classe, mentre in altri potenziata con l’obiettivo di giungere alla costruzione di testi descrittivi all’interno di un percorso linguistico con l’impiego del cooperative learning che consente di lavorare per livelli di apprendimento. Per cercare di combinare il bisogno individuato e il successivo desiderio di servizio formulato dalla tutor, il percorso linguistico proposto è stato riprogettato ed arricchito con degli incontri che hanno permesso di lavorare anche sul potenziamento delle dinamiche relazionali di classe.

Per rispondere al bisogno è stato proposto alla classe un intervento educativo composto principalmente da:

- Attività con l’impiego della strategia didattica del cooperative learning, nello specifico la struttura del “Learning together” di Johnson e Johnson (Johnson, Johnson & Holubec, 1996).
- Momenti di riflessione con la compilazione di un diario riflessivo personale, incoraggiando e potenziando i comportamenti efficaci per lavorare con gli altri.
- Momenti di riflessione condivisa sulle tematiche che favoriscono un clima positivo in classe.

Per la progettazione dell’intervento didattico è stata elaborata una macro-progettazione con l’impiego del documento redatto a livello europeo intitolato “*Life Comp*” (2020) e le *Raccomandazioni del Consiglio Europeo* (2018) considerando per il progetto la competenza chiave dell’“alfabetizzazione funzionale formulare” a livello orale e scritto (Consiglio Europeo, 2018). Altro documento fondamentale sono le *Indicazioni Nazionali* (2012), dalle quali sono stati individuati: il profilo atteso dello studente, i traguardi di apprendimento per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento disciplinari facenti riferimento all’italiano.

COMPETENZA FOCUS LIFECOMP	• COMUNICAZIONE (S2) all’interno dell’area sociale. Utilizzo di strategie di comunicazione, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto. • COLLABORAZIONE (S3) Impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri
COMPETENZA CHIAVE A LIVELLO EUROPEO	• Competenza alfabetica funzionale: indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l’abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.

PROFILO ATTESO DELLO STUDENTE Riferimento: tratto da Indicazioni Nazionali 2012	• Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni; • Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità • In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi comunicativi che gli sono congeniali.
TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO: COMPETENZA FOCUS DA PROMUOVERE (LifeComp)	Comunicazione, descrittori: • S2.3 Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con fiducia, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali. Collaborazione descrittori: • S3.3 Equa condivisione di compiti, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo scopo specifico; sollecitando l'espressione di punti di vista diversi e adottando un approccio sistemico
TRAGUARDI DI APPRENDIMENTO PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE Riferimento: Indicazioni Nazionali 2012	Italiano: • Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso; • Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze generali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso (o categorie lessicali) e ai principali connettivi
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO DISCIPLINARI Riferimento: Indicazioni Nazionali 2012	Italiano: Scrittura: • Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare). • Comunicare con frasi strutturate in brevi testi, che rispettino le generali convenzioni ortografiche. Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo: • Usare in modo generalmente appropriato le parole gradualmente apprese. • Ampliare il patrimonio lessicale attraverso attività di interazione orale e di scrittura.

Altro strumento che è stato accuratamente progettato è la rubrica valutativa che permette una descrizione progressiva dei profili della competenza che sono attesi dalla classe (Castoldi, 2021). Le componenti chiave di una rubrica sono: le dimensioni che presentano le caratteristiche specifiche di un determinato oggetto di valutazione, i criteri che delineano i parametri di qualità in base a cui si valuta, gli indicatori che indicano attraverso quali evidenze comprendere la presenza o meno dei criteri precedentemente considerati e infine i livelli che descrivono la progressione d'intensità con cui si prendono in considerazione gli elementi precedenti e seguono un ordine scalare dal livello minimo a quello massimo e sono generalmente cinque (Castoldi, 2021).

Dimensioni	Criteri	Indicatori
Produzione scritta	Usare un lessico adeguato	- Usa un lessico appropriato - Usa un lessico vario - Usa un lessico corretto dal punto ortografico
	Esprimere idee e pensieri	- Esprime chiaramente ciò che vuole comunicare - Utilizza i connettivi logici in modo adeguato
	Utilizzare gli elementi essenziali del testo descrittivo	- Utilizza gli elementi principali del testo descrittivo (utilizzo delle parti principali dell'oggetto, dell'animale e della persona e le similitudini)
Collaborazione	Collaborare tra pari	- Lavora con i pari all'interno dei gruppi costituiti dall'adulto - Rispetta i ruoli assegnati

In generale l'intervento didattico proposto alla classe è stato suddiviso in dodici incontri, di due ore e mezza circa ciascuno. Il percorso ha avuto inizio con la lettura di un albo illustrato intitolato "Nella valigia" di Matilde Perrin (2020). Questo è stato il filo conduttore di tutto il progetto educativo richiamando costantemente le sue tappe principali che hanno accompagnato i bambini alla scoperta del testo descrittivo e delle sue caratteristiche.

L'intero percorso è stato suddiviso in cinque parti: nella prima è stato presentato l'albo illustrato, nella seconda parte sono stati introdotti gli elementi generali caratterizzanti il testo descrittivo attraverso la descrizione di alcuni oggetti, nella terza sono state proposte delle attività di arricchimento lessicale, nella quarta parte è stato compreso come descrivere un animale e una persona ed infine il compito autentico ha composto la quinta.

Sono state elaborate delle micro-progettazioni per ogni intervento proposto definendo le modalità di organizzazione didattica con un'attenzione alla predisposizione dell'ambiente di apprendimento definendo: gli spazi, il setting, i tempi, gli strumenti e stabilendo il ruolo degli studenti e degli insegnanti. Inoltre, vi è una dettagliata articolazione operativa, cioè la scansione operativa delle attività didattiche che compongono l'intervento didattico. La struttura di ogni singola lezione è stata accuratamente progettata seguendo e rispettando le fasi del modello del "Learning Together" dei fratelli David e Roger Johnson (Johnson & Johnson, 2009) e sono state seguite una serie di azioni suddivise in quattro fasi (Comoglio & Cardoso, 1996) che sono state rispettate nella realizzazione delle micro-progettazioni e nell'attuazione dell'intervento in classe. Nella prima fase è stato necessario stabilire gli obiettivi didattici e educativi della lezione, realizzando i materiali didattici, progettando la formazione dei gruppi eterogenei tra loro, organizzando il setting dell'aula e stabilendo come assegnare i ruoli. Nella fase iniziale della lezione è stato necessario spiegare chiaramente l'attività prevista con i relativi obiettivi di riferimento e le sue tappe principali. Durante la lezione è necessario controllare l'esecuzione dell'attività e supportare coloro che hanno

manifestato dubbi o difficoltà. Dopo il compito i bambini sono stati valutati promuovendo una riflessione per comprendere come hanno collaborato tra di loro.

Con il procedere degli interventi alcuni studenti hanno manifestato malessere principalmente in forma verbale nel lavorare all'interno della coppia, in particolare con alcuni compagni. Quindi, la docente tutor ha espresso il desiderio di lavorare anche sull'idea di stare bene insieme all'interno della classe. Questa richiesta ha portato a una riprogettazione dell'intervento didattico, con attività che considerassero anche questo aspetto. Ho proseguito con l'utilizzo del Cooperative Learning e ho avuto conferma anche dall'analisi della letteratura quanto fosse difficoltoso imparare a lavorare in gruppo. Si tratta di una strategia nella quale i bambini gradualmente imparano a discutere attivamente, a scambiarsi idee e a individuare soluzioni a cui da soli non sarebbero giunti (Schaffer, 2007). Quindi, l'apprendimento cooperativo ha rappresentato un arricchimento per le competenze socio-relazionali (Valbusa & Ghio 2023), ha promosso una migliore conoscenza reciproca, ha incoraggiato la formazione di relazioni interpersonali migliori educando gli studenti alla convivenza sociale, all'accoglienza delle diversità culturali e di opinione (Comoglio e Cardoso, 1996). Quindi, la progettazione ha subito una serie di modifiche con una maggiore attenzione nella formazione delle coppie e dei gruppi e nella promozione delle abilità sociali e relazionali della classe. È stato inserito un quinto intervento intitolato "Stare bene in classe", nel quale è stato proposto un circle time con la finalità di raccogliere le idee spontanee dei bambini per creare un cartellone di classe con i punti principali che favoriscono lo stare bene con gli altri in classe. Questa richiesta manifesta dal contesto classe riporta l'attenzione su un aspetto centrale, l'insegnante lavora all'interno di situazioni e contesti in costante trasformazione ed è quindi necessaria una grande capacità di adattamento e di flessibilità (Napoli, 2011).

Al termine del progetto didattico è stato possibile osservare come la capacità di collaborazione degli studenti sia progressivamente migliorata con il proseguire delle lezioni. I bambini hanno gradualmente imparato a lavorare con il compagno condividendo il materiale didattico e scambiandosi opinioni per svolgere l'attività. Anche la capacità di produzione scritta, la seconda dimensione di riferimento, si è progressivamente sviluppata. Ad essere migliorato è l'utilizzo del lessico che è risultato più appropriato al testo descrittivo da elaborare, selezionando i vocaboli più appropriati per la descrizione dell'elemento in questione.

Di seguito viene proposta la micro-progettazione dell'ultimo incontro.

LA VALIGIA DELLE DESCRIZIONI	
Destinatari	Classe terza della scuola Primaria.
Spazi	Aula scolastica
FORMULAZIONE OPERATIVA DEGLI OBIETTIVI DISCIPLINARI SPECIFICI	
Valutare	<i>Controllare</i> il testo scritto dal proprio compagno
Comprendere	<i>Spiegare</i> il proprio punto di vista in forma orale rispettando quello degli altri
Ricordare	<i>Rievocare</i> le attività e gli elementi che hanno caratterizzato il percorso didattico svolto
Strategie e metodologie	• Cooperative Learning • Scaffolding
Pratiche e azioni inclusive	• La strategia del cooperative learning può fornire supporto a quegli studenti che manifestano delle difficoltà nella costruzione delle frasi sia in forma orale sia scritta. • La tirocinante e l'insegnante con il loro ruolo di facilitatore supportano i bambini nella produzione orale e scritta di un discorso e nella formulazione di frasi (scaffolding).

Strumenti e materiali		
Strumenti: • LIM e computer • Piattaforma digitale “Prezi” Materiali: • Raccoglitori a forma di valigia e taccuino dell’esploratore • Scatola a forma di valigia • Testi scritti dai bambini nell’incontro precedente • Disegni realizzati dai bambini nell’incontro precedente		
Fasi operative	• <i>Riscrittura della descrizione di un personaggio (1 ora e mezza):</i> la tirocinante prende una scatola di colore rosso che ricorda la forma di una valigia contenente dei biglietti che riportano i nomi delle coppie di studenti precedentemente progettate anche grazie a un confronto con la tutor. Ogni studente estrae un biglietto e legge i nomi riportati ad alta voce. I bambini che vengono nominati prendono il loro astuccio, si alzano in piedi e si siedono vicino al compagno assegnato. Quando tutti sono seduti, la tirocinante chiede a due studenti di distribuire i raccoglitori a forma di valigia e di prendere il testo descrittivo del personaggio fantastico che è stato scritto nella lezione precedente. Ogni coppia deve focalizzare l’attenzione di un testo alla volta, leggendolo ad alta voce, sottolineando eventuali imprecisioni e fornendo eventuali miglioramenti con l’aggiunta di sostantivi, aggettivi qualificativi, similitudini e congiunzioni che possono arricchire il testo. Ogni studente andrà ad apportare queste modifiche utilizzando una penna di un colore differente perché siano facilmente identificabili. Gli alunni si confrontano, esprimendo le loro idee e individuando la soluzione migliore da apportare al testo. Alcuni propongono aggettivi e similitudini da poter aggiungere, mentre altri individuano degli errori ortografici da dover correggere. Successivamente ad ogni bambino viene consegnato un foglio protocollo a righe nel quale ricopiare la descrizione del personaggio. Il bambino utilizza la penna blu per scrivere rispettando le modifiche stabilite con il proprio compagno. Al termine della ricopiatura gli studenti possono prestare anche attenzione al disegno che è stato realizzato nella lezione precedente e che rappresenta il personaggio di fantasia che è stato descritto. In questo modo possono	Setting: • Riscrittura della descrizione di un personaggio: tavoli disposti a coppie

	aggiungere degli elementi e dei dettagli per far coincidere maggiormente la descrizione con il disegno. • <i>Componiamo la valigia delle descrizioni (15 minuti)</i>: La tirocinante consegna ad ogni studente un cartoncino nel quale viene richiesto di incollare in un lato il testo descrittivo elaborato e nell'altro il disegno che è stato realizzato nella lezione precedente. A turno ogni bambino viene chiamato dalla tirocinante, si alza in piedi avvicinandosi alla cattedra, consegnando il prodotto finito e inserendolo all'interno di una scatola che funge da raccoglitore. Questi cartoncini vengono raccolti costituendo uno strumento a disposizione della classe e dell'insegnante per la progettazione di future attività. Questi potranno essere utilizzati per elaborare ulteriori descrizioni di personaggi, modificando alcune caratteristiche che sono state inserite. Inoltre, queste descrizioni possono essere inserite all'interno di testi narrativi che potranno essere scritti dai bambini. • <i>Mappa del viaggio (30 minuti)</i>: la tirocinante proietta alla LIM la mappa del viaggio digitale che è stata utilizzata in tutti gli incontri per introdurre le lezioni fornendo differenti indicazioni (le tempistiche, l'obiettivo e le fasi principali). Per questa attività conclusiva questa mappa viene proposta al termine della lezione proponendo un momento conclusivo. La tirocinante invita i bambini a osservare la mappa, ripercorrendo tutte le attività che sono state svolte e le emozioni che sono state vissute. Un bambino alza la mano chiedendo alla tirocinante di poter rileggere la storia dell'albo illustrato che è stato letto nel primo incontro intitolato "Nella valigia". Anche gli altri studenti della classe manifestano il medesimo desiderio. Quindi, a seguito di un rapido confronto con la tutor, la tirocinante chiede a ciascun bambino di prendere la propria sedia disponendola secondo le indicazioni fornite per formare un semicerchio. Lei rilegge ad alta voce la storia e tutti assieme riflettono sulla conclusione del percorso e quali conoscenze e competenze sono state sviluppate. • <i>Taccuino dell'esploratore (15 minuti)</i>: la tirocinante chiede ai bambini di prendere le loro sedie per ritornare al proprio banco e chiede di prendere il taccuino dell'esploratore per	• Componiamo la valigia delle descrizioni: tavoli disposti a coppie • Mappa del viaggio: sedia a semicerchio • Taccuino dell'esploratore: tavoli disposti a coppie
--	---	--

	rispondere ad alcune domande che vengono scritte alla lavagna in ardesia. Queste sono finalizzate a comprendere la considerazione dei bambini inerente all'attività proposta e anche le loro valutazioni del percorso didattico appena concluso. Le domande sono: "Che cos'è un gruppo per te?", "Come ti senti quando lavori in un gruppo?", "Cosa significa lavorare in gruppo?", "Sarebbe stato più semplice correggere il testo da solo?" e "Cosa ne pensi di tutte le lezioni fatte insieme?". La tirocinante spiega loro che potranno rispondere liberamente alle domande, scrivendo delle frasi, delle parole o anche dei disegni che possano esprimere il loro punto di vista. Queste informazioni costituiscono il post-test del progetto e verranno confrontate con quanto è stato ricavato dal pre-test facendo emergere eventuali cambiamenti di opinione oppure arricchimenti a seguito di quanto proposto.	
Prodotti finali	• Descrizioni dei personaggi di fantasia • Scatola delle descrizioni	

Ilaria Signorini

Bibliografia essenziale

- Comoglio, M., e Cardoso, M.A. (1996). Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning. Roma: LAS.
- Girelli, C. (2022). Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo (pp. 1-224). Carocci.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). The nuts and bolts of cooperative learning.
- Napoli, S. (2011). L'insegnante competente e le competenze dell'insegnante. ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, (6), pp. 93-108.
- Schaffer, H. R. (2005). Psicologia dello sviluppo: un'introduzione. Raffaello Cortina Editore.
- Valbusa, F., & Ghio, M. (2023). Potenziare le relazioni cooperative tra pari: una ricerca educativa in una scuola primaria. RicercAzione, 15(2), pp. 113-133.

ALLO SPECCHIO MI...RIFLETTO!

Un intervento pedagogico-didattico finalizzato a promuovere nei bambini la capacità di autoregolare i propri processi di apprendimento

Il progetto educativo-didattico qui delineato è stato proposto nella classe quinta della Scuola Primaria di Revò, che fa parte dell'istituto Comprensivo Fondo-Revò, in provincia di Trento, in collaborazione con la tutor mentore Alessia Brentari.

Tale progetto è stato realizzato considerando le specificità del contesto in cui mi sono inserita e raccogliendo evidenze che mi consentissero di individuare un bisogno educativo presente all'interno dello stesso, che ha coinciso con la necessità di promuovere l'autoregolazione dei processi di apprendimento all'interno della classe. Accanto a questo aspetto ho considerato il desiderio di servizio espresso della tutor, che mi ha chiesto di progettare la risposta al bisogno educativo riscontrato in ambito linguistico occupandomi, in particolare, della riflessione linguistica e di promuovere un uso consapevole del linguaggio nella produzione scritta da parte degli alunni.

Come sostiene Castoldi (2017) per progettare percorsi formativi è fondamentale essere guidati da una «logica progettuale [...] per la quale l'insegnante ha ben chiari i traguardi formativi che vuole perseguire e struttura la sua azione in relazione a questi» (p. 101). Per agire in questa direzione è essenziale adottare una logica progettuale a ritroso, definendo con chiarezza i risultati attesi e il modo con cui poterli verificare (Castoldi, 2017). Per questo motivo, considerato il tipo di bisogno emerso in classe, ho individuato le dimensioni da assumere come traguardi formativi da perseguire prendendo in esame alcuni documenti nazionali e internazionali, nonché alcuni articoli e libri che hanno approfondito il tema dell'autoregolazione dei processi di apprendimento. Ho attinto, in particolare, alle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012), alla *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Consiglio europeo, 2018), e alle *LifeComp* (Sala et al., 2020). Questo processo mi ha permesso non solo di individuare i traguardi di competenza a cui mirare, ma anche di indagare ed approfondire il significato delle componenti chiave relative al bisogno riscontrato.

Inserisco di seguito le competenze, i traguardi e gli obiettivi identificati a seguito del bisogno riscontrato, in relazione agli aspetti trasversali e disciplinari considerati.

BISOGNO RISCONTRATO	Sviluppare strategie per la gestione autonoma e consapevole dei processi di apprendimento da parte degli alunni nei momenti di attività individuale e collettiva proposti in classe.		
COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO (Raccomandazione del Consiglio, 2018)	PROFILO DELLE COMPETENZE (MIUR, 2012)	TRAGUARDO DI APPRENDIMENTO PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA FOCUS (<i>LifeComp</i> , 2020)	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (Raccomandazione del Consiglio, 2018; <i>LifeComp</i> , 2020)
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.	Lo studente al termine del primo ciclo [...] è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità le	L'alunno chiede un <i>feedback</i> agli altri e adotta un atteggiamento introspettivo per ottenere una visione	Avere consapevolezza delle proprie emozioni, dei pensieri e dei propri valori;

	situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni. Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti [...]. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.	realistica ma compassionevole di sé.	
		L'alunno dirige il proprio apprendimento, stabilisce obiettivi e applica strategie appropriate per raggiungere i risultati desiderati.	Comprendere e regolare le proprie emozioni, i propri pensieri e le risposte fisiche;
		L'alunno riflette sui processi di apprendimento al fine di identificare possibili errori e di autocorreggersi.	Adottare un atteggiamento introspettivo per ottenere una visione realistica, ma compassionevole, di sé;
			Identificare le reazioni indesiderate e prevenirle;
		L'alunno adatta le strategie e i compiti di apprendimento per ottenere risultati migliori, e pianifica e riprogetta il proprio apprendimento.	Prendere decisioni adeguate alla situazione, identificando le strategie più adatte da mettere in atto;
			Promuovere motivazione intrinseca; Collaborare nel gruppo dei pari in modo proficuo, condividendo risorse e responsabilità in vista di un obiettivo comune.

DISCIPLINA DI RIFERIMENTO	TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLE COMPETENZE (MIUR, 2012)	OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (MIUR, 2012)
Italiano	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile	Riconoscere le principali strutture sintattiche (soggetto, predicato e principali complementi diretti e indiretti) in vari tipi di testo;

	adeguato alla situazione.	
	Ascolta e comprende testi orali “diretti” o “trasmessi” dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.	Riconoscere le principali strutture morfologiche (nomi, articoli, aggettivi, pronomi, verbi, avverbi, connettivi logici/spaziali/temporali) in vari tipi di testo;
	Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.	Riconoscere i modi finiti e indefiniti del verbo, le forme attive, passive, riflessive;
	Scrive testi corretti nell’ortografia, chiari e coerenti [...].	Produrre testi di vario genere (narrativi, informativi, descrittivi, argomentativi, persuasivi) sulla base di tracce, stimoli e scopi dati;
	Riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico.	Produrre testi di vario genere nel rispetto della coesione, della coerenza, della correttezza ortografica, morfosintattica e lessicale;
	Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all’organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso [...] e ai principali connettivi.	Organizzare le proprie idee in uno schema finalizzato alla produzione di un testo;
		Trovare errori nei propri elaborati mediante rilettura sistematica dopo la loro produzione;
		Formulare risposte pertinenti alle domande poste da adulti e da coetanei utilizzando un lessico specifico.

Una volta individuati i traguardi di competenza ho proceduto definendo le componenti attraverso le quali riconoscere le evidenze attese negli studenti, attraverso la creazione di una rubrica valutativa. Riporto di seguito le dimensioni, i criteri e i relativi indicatori individuati all’interno della rubrica valutativa in relazione ai diversi traguardi considerati.

Traguardo trasversale: l'alunno gestisce il processo di apprendimento mettendo in atto strategie che lo indirizzano nel pianificare, organizzare e controllare il proprio apprendimento		
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Ha capacità di previsione e di pianificazione strategica	Alla luce degli obiettivi condivisi dall'insegnante e delle caratteristiche del compito che deve affrontare pianifica e seleziona le strategie di apprendimento più opportune.	Interpreta il compito e, alla luce dell'obiettivo, compie scelte consapevoli rispetto alle strategie da adottare per affrontarlo.
		Monitora l'efficacia delle strategie adottate.
È consapevole di sé	Assume una postura consapevole rispetto alle caratteristiche proprie come alunno e dell'ambiente che lo circonda.	Riflette sui propri punti di forza e sulle risorse di cui dispone per dirigere il proprio apprendimento.
		Riflette sulle difficoltà incontrate, traendone insegnamento.
Attua processi di autovalutazione e di autoriflessione	Riflette e regola il proprio processo di apprendimento attraverso la revisione delle strategie adottate	Attraverso processi autovalutativi considera le strategie di apprendimento adottate e compie scelte consapevoli volte al miglioramento continuo.
Traguardo disciplinare: l'alunno padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice, alle parti del discorso e ai principali connettivi.		
Riflessione sull'uso della lingua nel processo di scrittura.	Compie scelte linguistiche applicando le conoscenze morfosintattiche di cui dispone.	Riflette sull'utilizzo delle principali strutture morfologiche e le convenzioni ortografiche, applicando in modo efficace le proprie conoscenze.
Traguardo disciplinare: l'alunno scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che offre la scuola.		
Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti.	Scrive un testo narrativo corretto dal punto di vista ortografico, sintattico e semantico.	Si approccia al processo di scrittura curando il testo dal punto di vista ortografico, sintattico e semantico, correggendolo e revisionandolo a più riprese.

La rubrica valutativa si è costituita come uno strumento fondamentale sia per prefigurare il lavoro didattico sia per la valutazione, rispetto alla quale ho adottato una prospettiva di valutazione trifocale. Questa prospettiva permette di analizzare la competenza in tutte le sue componenti da diversi punti di vista, ottenendone una «visione olistica» (Castoldi, 2017, p. 170). Nello specifico, le tre dimensioni di analisi che mi hanno permesso di giungere a più livelli di osservazione sono state la dimensione soggettiva, la dimensione intersoggettiva e la dimensione oggettiva.

Per pianificare le esperienze didattiche mi sono avvalsa, inoltre, di due strumenti: la macro-progettazione dell'intervento educativo-didattico e le micro-progettazioni di ciascuna lezione.

Dal punto di vista operativo, alla luce degli aspetti sopra presentati, la risposta al bisogno di autoregolazione riscontrato è stata realizzata attraverso un intervento educativo-didattico della durata di 30 ore, da dicembre 2024 a aprile 2025, che ha coinvolto:

- attività didattiche incentrate sulla riflessione linguistica e sulla stesura di un testo narrativo. Tali attività sono state promosse attraverso l'uso di metodologie e di strategie didattiche attive, quali: il *collaborative learning*, l'apprendimento induttivo, il *brainstorming*, il *circle-time*, il *Writing and Reading Workshop* (WRW), la discussione e il supporto alla metacognizione;
- Una struttura ricorsiva delle lezioni, caratterizzata dall'esplicitazione dell'obiettivo della lezione, la condivisione di un *lesson plan*, una *minilesson*, un ampio spazio dedicato al lavoro autonomo e un momento di riflessione finale;
- L'uso di due strumenti per promuovere la riflessione e l'autovalutazione: una scheda autovalutativa dal titolo "Allo specchio mi...RIFLETTO", proposta al termine delle lezioni, e l'uso di un taccuino, proposto all'inizio, a metà e al termine del percorso;
- L'uso di strumenti per promuovere l'autoregolazione e l'autocorrezione, come un *vademecum* contenente le strategie di gestione delle attività, una *check-list* per l'*editing* e lo strumento "I miei trucchi ortografici".

Per elaborare il mio intervento in maniera efficace ho assunto come riferimento i passaggi chiave proposti da Wiggins e McTighe (2004), necessari ad assumere una logica progettuale orientata allo sviluppo di competenze, ed ho considerato, inoltre, il canovaccio didattico proposto da Castoldi (2017), che individua i quattro passaggi fondamentali «nello sviluppo di un'esperienza didattica: "condivisione di senso", "allenamento", "partita", "riflessione"» (Castoldi, 2024, p. 42).

Nel percorso che ho proposto questi passaggi sono da intendersi secondo una logica di interdipendenza reciproca (Figura 1).



Figura 1. Canovaccio didattico (Castoldi, 2017).

Alla luce del desiderio di servizio espresso dalla tutor ho progettato gli interventi nell'ambito linguistico, considerando in particolare due aspetti disciplinari: la riflessione linguistica e la scrittura di un testo narrativo. Per collegare questi aspetti e fornire agli studenti le competenze necessarie ad affrontare il compito autentico pianificato, ho deciso di avvicinarmi alla riflessione linguistica collegandola al processo di scrittura, al fine di sostenere la motivazione degli studenti e condurli ad assumere una postura riflessiva e un atteggiamento consapevole nei confronti degli apprendimenti pianificati.

Per rispondere al bisogno di autoregolazione individuato, ho inoltre pianificato degli incontri di riflessione a inizio, a metà e alla fine dell'intervento. Durante questi incontri gli studenti hanno avuto modo di riflettere in maniera approfondita sulla loro capacità di autoregolazione, di condividere le loro percezioni e i loro vissuti e, inoltre, di considerare i cambiamenti e i miglioramenti acquisiti. Oltre a ciò, al termine della maggior parte delle lezioni sono stati previsti momenti di autovalutazione, volti a promuovere un atteggiamento metacognitivo e a stimolare gli studenti a riflettere sulle strategie adottate per gestire le attività affrontate, orientando tale valutazione in un'ottica di miglioramento.

Nello specifico, i primi incontri sono stati dedicati alla condivisione con gli alunni sia dell'obiettivo trasversale dell'intervento progettato, connesso all'autoregolazione, sia quello disciplinare, connesso al compito autentico. Il primo incontro, in particolare, è stato dedicato ad affrontare il tema dell'autoregolazione dell'apprendimento. Partendo dalle riflessioni degli alunni e guidandoli attraverso un'attività di *brainstorming* ed un successivo momento di condivisione in *circle-time*, è stato possibile rielaborare in plenaria le loro percezioni ed i loro vissuti, individuando le strategie che utilizzano solitamente per affrontare, gestire e valutare un compito. Dal confronto emerso è stato creato un cartellone, nel quale sono state riportate tutte le strategie delineate (Figura 2), che è stato poi appeso in classe ed ha accompagnato tutta la progettazione.

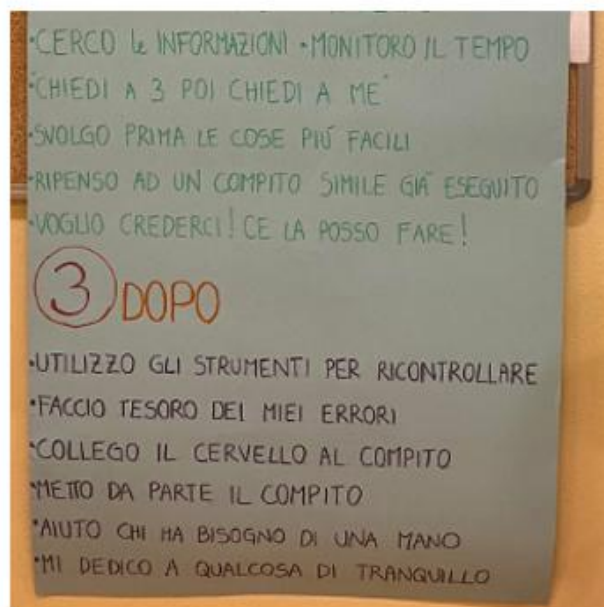
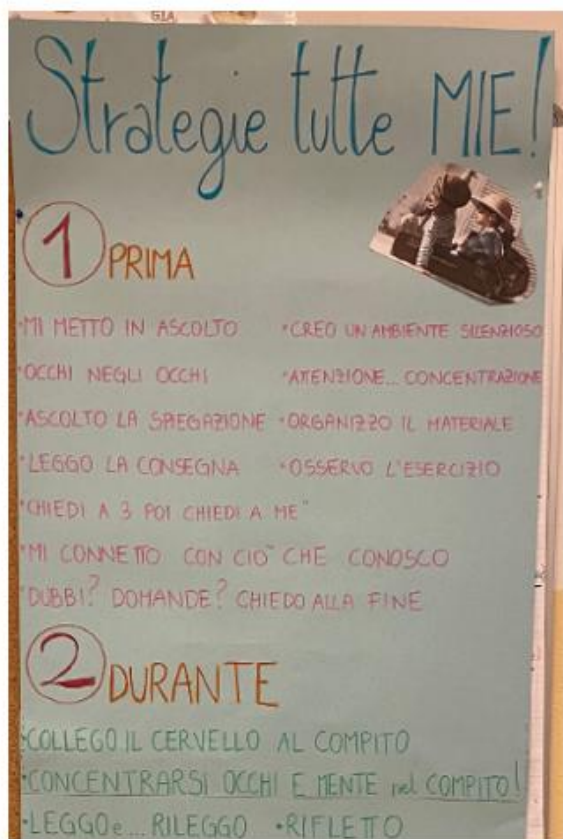


Figura 2. Cartellone "Strategie tutte mie!".

La creazione di questo cartellone è stata fondamentale non solo per condividere con gli alunni l'obiettivo dell'intervento, ma anche discutere di cosa si intenda per autoregolazione. Grazie al confronto emerso, è stato possibile mettere in luce le diverse strategie che si possono scegliere per autoregolare il proprio apprendimento, sottolineando quando la scelta che ogni alunno compie sia soggettiva, basata sia sulle caratteristiche del compito sia sulle specificità di ogni alunno.

Nel secondo incontro ho condiviso con gli studenti l'intenzione di guidarli attraverso un percorso di riflessione linguistica che li avrebbe aiutati a conoscere meglio la lingua, comprendendo meglio gli aspetti da considerare quando si scrive, e di fornire loro delle strategie di scrittura utili. Ho spiegato che nei successivi incontri avrebbero avuto modo di cimentarsi nella scrittura di un testo narrativo e che, pertanto, il percorso che avremmo svolto insieme li avrebbe guidati e sostenuti a questo scopo, non tanto nella fase di creazione dei testi, quando rispetto alla loro revisione.

I successivi otto incontri sono stati dedicati alla riflessione linguistica. Accanto all'uso di strategie metacognitive, gli studenti si sono approcciati ai contenuti disciplinari proposti attraverso metodologie didattiche attive che promuovessero la collaborazione, un approccio induttivo, la discussione e il *modeling*. Nel corso degli incontri gli alunni sono stati guidati ad affrontare due tematiche fondamentali: il verbo e il nome. In particolare, i primi quattro incontri si sono concentrati sulla coniugazione dei verbi del modo indicativo, la coerenza tra verbo e persona, l'analisi dei tempi verbali proposti, l'importanza del verbo nella costruzione della frase e il loro uso consapevole, con particolare attenzione alla coerenza verbale che va preservata nel processo di scrittura.

I seguenti quattro incontri si sono, invece, concentrati sul nome, dedicandosi in particolare a capire cosa sono i nomi, distinguendoli dagli altri elementi morfologici, e a classificarli ed analizzarli considerandone la tipologia, il genere, il numero ed il significato. Lo scopo degli incontri, pertanto, è stato quello di fornire agli alunni le conoscenze morfologiche necessarie ad approcciarsi al processo di scrittura in modo consapevole, imparando a dare un nome specifico agli elementi testuali principali e a sviluppare un atteggiamento di scoperta e di ricerca nell'uso della terminologia.

La seconda parte del mio intervento è stata dedicata ad accompagnare gli alunni nella costruzione del loro compito autentico. Nello specifico, ho dedicato sette incontri a fornire agli studenti delle strategie di scrittura e di revisione dei testi narrativi che, successivamente, sono stati pubblicati al fine di creare un libro. Per fare questo ho strutturato gli incontri seguendo l'approccio del WRW, adottando quindi un orientamento laboratoriale volto a far sì che gli alunni potessero mettere in pratica le competenze acquisite per giungere alla creazione di un libro di classe. Ho promosso, in particolare, la revisione e l'*editing* del testo narrativo, attraverso incontri dedicati, in particolare, ad aiutare gli studenti a capire come scrivere i dialoghi, come bilanciare le sequenze, come utilizzare i connettivi al fine di creare frasi legate tra loro, come utilizzare la virgola e la punteggiatura in modo consapevole, come strutturare un *incipit* ed un *explicit* convincente, che sapesse attrarre il lettore (Figura 3).

Ho, infine, fornito agli studenti una *check-list* che li guidasse nella fase di *editing*, permettendo loro di rivedere il testo scritto alla luce degli aspetti affrontati, sia negli incontri di riflessione linguistica sia in relazione agli elementi sopra spiegati.



Figura 3. I bambini nella fase di editing.

L'intervento educativo-didattico proposto si è concluso con la pubblicazione di un libro intitolato "Ventidue passi...nell'avventura!" contenente tutti i testi narrativi elaborati e con la lettura dello stesso in un intervento dedicato, allo scopo di garantire uno spazio in cui ciascuno scrittore potesse leggere il proprio testo, ricevere dei *feedback* dai compagni e si sentisse valorizzato per il lavoro svolto.

Vista la significatività del primo incontro, di seguito la micro-progettazione dell'intervento.

PRIMO INCONTRO	
TITOLO INCONTRO	<i>"Strategie tutte...mie"</i>
DESTINATARI	5 ^a A, composta da 22 alunni, di cui 1 alunno con BES.
DURATA E TEMPI	2 ore divise in: - Condivisione <i>timetable</i> e introduzione dell'attività, 10 minuti; - Introduzione all'argomento: 10 minuti; - "Come mi comporto quando, come mi sento quando". Attività di <i>brainstorming</i>, 20 minuti; - <i>Brain-storming</i>, 10 minuti; - Discussione in <i>circle-time</i>, 15 minuti; - Creazione cartellone "Strategie tutte mie", 25 minuti; - Discussione e riflessione finale, 15 minuti.
DISCIPLINE	Italiano
SPAZI	La lezione si svolge nell'aula a righe.
SETTING	L'incontro si svolge in aula. Nelle prime fasi gli alunni rimangono nelle loro isole, mentre la sistematizzazione in plenaria e la creazione del cartellone si svolgono nello spazio ampio presente infondo all'aula, dove i bambini possono disporsi in cerchio.
MATERIALI E STRUMENTI	- Tabella organizzativa con obiettivi, tempi e contenuti (<i>timetable</i>); - Taccuino del lettore-scrittore; - Penne o matite; - 3 cartelloni; - Post-it.

STRATEGIE E TECNICHE DIDATTICHE	- <i>Brain-storming</i>; - <i>Circle-time</i>; - Discussione; - Supporto alla metacognizione e all'autoregolazione.
CONOSCENZE E ABILITA'	Conoscenze: - La diversa gamma di strategie di autoregolazione che si possono attuare nelle varie fasi dell'attività; Abilità: - Riflettere sulle strategie che si attuano nella gestione del compito; - Comprendere quali sono le strategie che vengono attuate solitamente; - Comprendere che non tutti applicano le medesime strategie; - Riflettere sull'importanza di compiere scelte consapevoli in relazione alla gestione del proprio apprendimento; - Riflettere sul proprio vissuto per orientare il proprio apprendimento.
OBIETTIVI SPECIFICI	Trasversali: - Descrivere i processi di pensiero attivati; - Argomentare le strategie e le soluzioni trovate; - Promuovere l'autoregolazione; - Promuovere la consapevolezza di sé; - Promuovere la competenza valutativa.
AZIONI INCLUSIVE	- Lavoro in gruppi eterogenei; - <i>Peer to peer</i>; - Utilizzo dello stampato maiuscolo per favorire la comprensione delle parole scritte da parte del bambino con DSA; - Riformulazione orale delle consegne in modo da favorire la comprensione da parte degli alunni.
FASI DI LAVORO	
<u>Prima fase: condivisione <i>timetable</i></u> Condivisione del "Menù del giorno". Spiegazione dell'obiettivo dell'intervento e di come si suddivide l'incontro proiettando un <i>timetable</i> alla LIM.	

Seconda fase: introduzione dell'argomento

L'insegnante spiega che oggi vorrebbe parlare con gli alunni di gestione del compito. Discussione in plenaria rispetto ad eventuali osservazioni o riflessioni da parte degli alunni.

Terza fase: riflessione individuale

L'insegnante propone di rispondere sul proprio diario di bordo a due domande. Ne detta una alla volta in modo che ogni alunno possa concentrarsi su una risposta per volta. La prima domanda è: *“Come mi comporto quando svolgo un compito?”*. Vengono lasciati alcuni minuti per rispondere, poi si propone la seconda domanda: *“Come mi sento quando lo svolgo?”*. Nuovamente si chiede di scrivere prendendosi il tempo di riflettere con calma. Giunti al termine dell'attività si condividono le risposte in plenaria.

Quinta fase: brainstorming e discussione

Partendo da ciò che gli alunni hanno scritto sul diario, l'insegnante chiede di pensare a come gestiscono solitamente il compito. Gli alunni scrivono i loro pensieri su un post-it, che viene incollato su un cartellone. Dopo aver letto tutti i contributi degli alunni si introduce il concetto di autoregolazione. Partendo dalle riflessioni che emergono l'insegnante propone una discussione, chiedendo agli alunni di considerare quali strategie emergono in merito alla gestione del compito. Si crea una sorta di rubrica valutativa: su un ulteriore cartellone si riordinano i post-it con le strategie evidenziate, classificandole nelle tre fasi di gestione di un compito: prima, durante e dopo.

Sesta fase: sintesi e creazione del cartellone “Strategie tutte mie”

Considerando i post-it, si scrivono sul cartellone quali strategie si possono attuare per gestire i compiti o le attività che vengono svolte.

VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE

- Monitoraggio in itinere;
- Prodotti degli alunni;
- *Feedback* degli alunni e dell'insegnante;
- Utilizzo di una rubrica valutativa per la valutazione da parte del docente;
- Domande riflessive poste agli alunni.

Linda Asson

Bibliografia essenziale

- Castoldi, M. (2024). *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Roma, Carocci editore.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma, Las.

Bibliografia comune

- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: 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.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*, Roma.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence*, Lussemburgo.
- Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curriculum verticale nel primo ciclo*. Fabbri, Milano.