



UNIVERSITÀ
di VERONA

Dipartimento
di SCIENZE UMANE

GIORNATE DELLA DIDATTICA

Gran Guardia - Verona, 10 settembre 2024

DALLA RICERCA ALLA DIDATTICA

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

--- --- ---

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

Il volume è stato curato da Marzia Micheletti, Martina Ghio e Camilla Pirrello.

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

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

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

Prof. Federico Schena

Ordinario di Metodi e didattiche delle attività sportive

Delegato del Rettore alla Didattica

Sommario

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

Luigina Mortari1

PERCORSI PER LA SCUOLA DELL'INFANZIA1

PROGETTIAMO INSIEME IL GIARDINO

Sviluppare abilità di pianificazione e gestione dei progetti

Alice Zenoni 1

UN GIRASOLE DI EMOZIONI

Riconoscere e nominare le emozioni per una gestione costruttiva dei conflitti nella scuola dell'infanzia

Valentina Isopi..... 6

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA.....11

LRE: LABORATORIO DI ROBOTICA EDUCATIVA

Lo sviluppo del pensiero computazionale con robot Lego WeDo 2.0

Angelica Zanotti..... 11

CREATTIVIAMO IL NOSTRO PENSIERO

Un progetto per potenziare il pensiero critico-riflessivo alla scuola primaria

Sara Bonizzato 19

IL PAESE DELLE MERAVIGLIE

Un luogo magico dove problem solving e italiano si incontrano

Lisa Ruffini..... 24

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE

TRASVERSALI 29

STAR BENE IN CLASSE CON SE STESSI E CON GLI ALTRI!

Un percorso educativo che, potenziando la competenza socio-emotiva, mira allo sviluppo dell'autoregolazione comportamentale

Sara Aldighieri..... 29

TRA LE CONNESSIONI

Potenziare le relazioni cooperative nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza

Martina Ghio..... 34

COMUNITÀ IN COSTRUZIONE

Un progetto educativo sulla partecipazione attiva e rispettosa alla scuola primaria

Marta Giuliani 40

VERSO L'AUTONOMIA

Un percorso per supportare l'autonomia dei bambini nelle attività scolastiche

Camilla Bocca Corsico Piccolino..... 45

PITTORI DI EMOZIONI

Conoscerle e gestirle per stare bene insieme

Silvia Del Prete 50

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA..... 57

ATTIVITÀ COOPERATIVE DI COMPrensione DELLA LETTURA IN UNA CLASSE QUINTA DI SCUOLA PRIMARIA

Sofia Modesti..... 57

SU DI NOI I RIFLETTORI

Un percorso educativo per promuovere l'autoregolazione nello svolgimento di compiti non noti relativi alla riflessione sugli usi della lingua

Giulia Cogo 63

GIOCHI DI PAROLE

Un progetto educativo per ampliare il patrimonio lessicale attraverso la didattica ludica

Cristina Dell'Erba 68

I FANTASTICI VIAGGI A STRANALANDIA

Un progetto educativo per favorire la scrittura creativa in gruppo

Federica Venchiarutti 73

Bibliografia comune 79



LeCoSe

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

di Luigina Mortari

Un progetto di Apprendimento-Servizio Comunitario

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

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

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

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

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

1. La pedagogia del Service Learning

1.1. Il Service Learning nella letteratura internazionale

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

“Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo

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

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

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

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

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

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

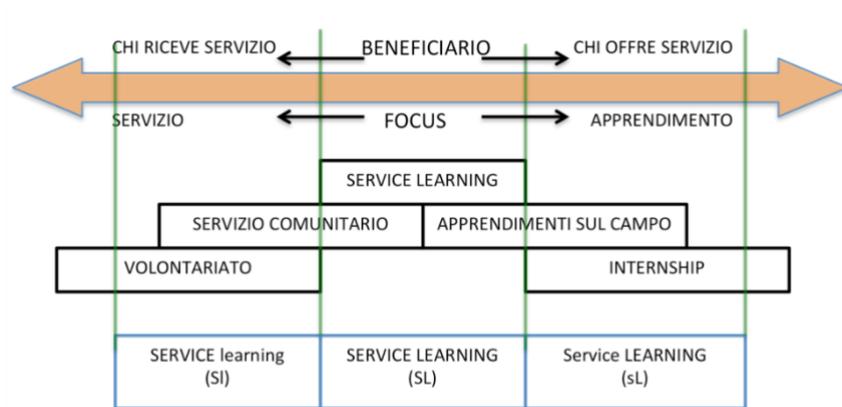


Figura 1: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

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

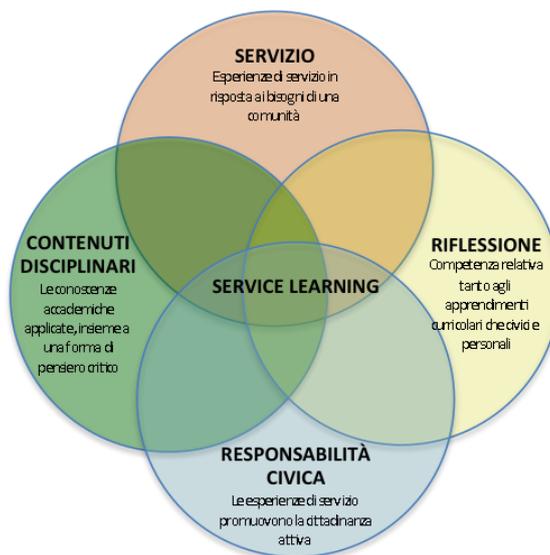


Figura 2: Immagine tratta da https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Un'azione di servizio

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

2.2. La creazione di comunità

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

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

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

3. Il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

- Brown, D.M. (2001). *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research. <http://www.researchgate.net/publication/242598533> (ver. 15.12.2015).
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire’s critical pedagogy in relation to John Dewey’s pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione* (M. Tioli Gabrieli & L. Borelli, Trans.). Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1929).
- Freire, P. (1973). *Pedagogia 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. & Eyster J., (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General*. Paper 150).
- Hallman, H.L., & Burdick, M.N. (2011). Service Learning and the preparation of English teacher. *English Education*, 43(4), 341–368.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32–44.

- Kendall, J.C. & Associates (eds.). (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Mazzoni, V. & Ubbiali, M., (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service-Learning nella formazione dei futuri docenti, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, n. 3, vol. 15, pp. 243-257.
(<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>)
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2017) (a cura di). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L., Agosti A., Girelli C., & Ubbiali M. (2017). Il Laboratorio LeCoSe. Learning Community Service. In S. Kanizsa, *Oltre il fare. I laboratori pedagogico-didattici nei corsi di Scienze della Formazione Primaria*. Bergamo: Junior.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2020). Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università. In A. Lotti (a cura di), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP - Genoa University Press.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2019). A case of Service-Learning and Research Engagement in pre-service teachers' education. pp.1-23. In *Journal of Higher Education Outreach And Engagement* - ISSN:1534-6102, 1-23.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2018). Service learning e civic engagement. Una nuova politica per l'educazione. In S. Colazzo e P.G. Ellerani, *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. (Collana: Sapere pedagogico e pratiche educative). Lecce: ESE Salento University Publishing. pp. 9-22.
- Mortari, L., & Ubbiali M. (2017). Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2017-October 2017, 571-581.
- Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.
- Obama, B. (2009). *A Call to Service. Remarks at the signing of the Edward M. Kennedy Serve America Act*. Washington D.C., White House Briefing Room, April 21, 2009.
- PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*, http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf [V F15-ref-049-13menic-1.docx](http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf) (ver. 15.12.2015).
- Public Law 21 September 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/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

PROGETTIAMO INSIEME IL GIARDINO

Sviluppare abilità di pianificazione e gestione dei progetti

Il progetto educativo-didattico è stato attuato nella sezione verde della scuola dell'infanzia "Nori Princivalle" (VR) in collaborazione con la tutor Monica Moretti e prende avvio da un bisogno educativo manifestato dai bambini, ossia sviluppare la competenza di pianificazione e gestione dei progetti.

Per rispondere a tale bisogno, i bambini sono stati coinvolti in un percorso educativo-didattico di cura e progettazione di alcuni spazi del giardino scolastico. Il percorso è stato strutturato attraverso una macro-progettazione, contenente gli elementi generali del progetto educativo-didattico, e delle micro-progettazioni, riguardanti le attività specifiche svolte in ciascun incontro. I modelli di progettazione utilizzati sono stati sviluppati a partire dagli autori Wiggins e McTighe (2004), Maccario (2012) e Castoldi (2017).

All'interno della macro-progettazione è possibile riscontrare la normativa nazionale ed internazionale a cui fa riferimento il bisogno rilevato:

- le competenze chiave descritte nella *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Commissione Europea, 2018);
- il campo di esperienza, i traguardi di apprendimento e gli obiettivi di apprendimento esplicitati all'interno delle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Campo di esperienza	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza imprenditoriale Competenza in materia di cittadinanza	La conoscenza del mondo	Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede	Sa redigere semplici progetti con la collaborazione del gruppo e dell'insegnante Di fronte ad una procedura o ad un problema nuovi, prova le soluzioni note; se falliscono, ne tenta di nuove; chiede aiuto all'adulto o la collaborazione dei compagni, se non riesce

La valutazione ha permesso di accompagnare, monitorare e seguire l'apprendimento degli allievi. È stata attuata la valutazione trifocale (Pellerey, 2004): per la dimensione soggettiva è stato predisposto al termine di ogni incontro educativo-didattico un momento di autoriflessione orale; per la dimensione intersoggettiva sono stati strutturati dei momenti di feedback tra pari e di confronto con la tutor; infine, per la dimensione oggettiva gli indicatori della rubrica valutativa (Castoldi, 2012) hanno permesso di osservare e valutare gli allievi durante il compito autentico e i vari incontri.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Dimostrare originalità	Generare nuove idee	Produce idee nuove relative all'argomento che si sta affrontando attraverso la verbalizzazione
	Generare nuove strategie nella pianificazione	Verbalizza nuove strategie per pianificare progetti
		Assembla i materiali in modo creativo per realizzare i progetti
Dimostrare spirito di iniziativa	Applicare una procedura in autonomia e con responsabilità	Esegue il progetto pianificato in autonomia e con responsabilità
	Valutare la coerenza del progetto in autonomia e con responsabilità	Valuta che il progetto sia coerente e funzionale rispetto all'idea originaria
Prendersi cura	Avere cura dell'ambiente circostante	Esegue azioni volte alla cura del giardino

Al fine di garantire un percorso educativo-didattico efficace nel soddisfacimento del bisogno degli allievi, è stata effettuata un'analisi della letteratura riguardante la pianificazione e la gestione dei progetti. Grazie a questa ricerca scientifica è emerso che:

- la pianificazione e la progettazione vengono definite come traguardo di sviluppo della competenza (Commissione europea, 2018; MIUR, 2012);
- le metodologie che favoriscono questa competenza sono, in particolare, il Project-Based Learning (Knoll, 2014; Barak, 2020; Kokotsaki, Menzies, Wiggins, 2016) e il Think, Make, Improve, Invent to Learn (Rosa, Niewint, 2019);
- la cura dell'ambiente e dall'educazione ecologica offrono molteplici benefici (Mortari, 2004; Guerra, 2021; Benetton, 2020; Noddings, 2003).

Le architetture (Bonaiuti, 2014) implementate durante gli incontri educativo-didattici sono state:

- l'architettura esplorativa che permette di favorire l'apprendimento per scoperta e l'indagine riflessiva. Sono stati utilizzati il Project-Based Learning che fornisce ai bambini l'occasione di apprendere mentre sviluppano ed elaborano dei progetti in autonomia e attraverso la collaborazione con i pari e l'approccio Think, Make, Improve che ha permesso di revisionare e valutare i progetti svolti, ampliandoli ulteriormente;

- l'architettura collaborativa proponendo il Circle time e fornendo in tal modo momenti di riflessione, condivisione delle proprie idee e ascolto attivo promuovendo la conoscenza di sé e degli altri, la coesione del gruppo e il rispetto dei tempi e dei turni di parola.



Fig. 1 Generare idee attraverso la mappa del giardino

Il percorso educativo-didattico ha coinvolto gli alunni in tre momenti, i quali hanno favorito diversi processi cognitivi: la generazione di idee, la pianificazione dei progetti e la loro produzione.

I primi tre incontri dell'intervento educativo-didattico hanno avuto come tematica protagonista il giardino della scuola: i bambini hanno rievocato alla memoria le parti del giardino co-costruendo una sua mappa; hanno riflettuto su come si potrebbe

migliorare ulteriormente lo spazio esterno, quali altri elementi si potrebbero inserire e hanno rielaborato la mappa precedentemente costruita selezionando ed inserendo al suo interno le nuove proposte.

I momenti di generazione di attività di pianificazione realizzare le idee emerse, gli materiali servissero per posizionarlo e come si sono cimentati nella produzione dei progetti, nuove idee e strategie.



Fig. 2 Pianificare progetti in gruppo

idee si sono susseguiti dalle varie progettuali. Infatti, prima di allievi hanno pianificato quali costruire l'artefatto finale, dove realizzare l'idea. Inoltre, gli alunni risoluzione di problemi durante la trovando



Fig. 3 Produrre i progetti

Infine, i bambini hanno realizzato e prodotto alcune delle idee proposte, inserendole nel giardino scolastico. I progetti in cui gli allievi si sono sperimentati sono:

- il bowling e la sua pista;
- l'ampliamento dell'orto con le erbe aromatiche;
- il modellino di una struttura di arrampicata;
- il modellino della casa sull'albero.

Il progetto educativo ha offerto agli allievi la possibilità di sperimentarsi nella pianificazione di progetti a partire dalle loro stesse idee e opinioni, di cimentarsi nella produzione e concretizzazione delle loro idee attraverso la collaborazione e la cura per il giardino scolastico.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N°	1
Argomento	Il nostro giardino e come possiamo migliorarlo (Parte 1)
Obiettivo di apprendimento:	Elaborare una prima comprensione sul progettare attraverso la co-costruzione di conoscenza
Tipologia di conoscenza che viene sviluppata	Conoscenza fattuale: cosa è un progetto
Tipologia di processo che viene sviluppata	Comprendere: interpretare Ricordare: riconoscere e rievocare
ATTIVITA' Condivisione di senso: rendere visibili i significati del percorso e motivare gli allievi al percorso stesso, cercando di suscitare il loro interesse e coinvolgimento.	Fase 1: Attraverso il circle time, l'insegnante mostra ai bambini delle foto dei diversi angoli e spazi del giardino sia da angolazioni diverse sia alcuni dettagli e chiede loro se riconoscono quelle foto. I bambini poi risponderanno alla domanda "a cosa servono secondo voi queste foto?" e infine a "vi piace il giardino? Possiamo migliorarlo?". Fase 2: Successivamente, mantenendo il circle time, l'insegnante mostra una mappa del giardino che ha realizzato precedentemente e chiede ai bambini cosa c'è nel giardino. I vari elementi vengono aggiunti dai bambini con l'aiuto dell'insegnante disegnando lei i simboli che vengono decisi insieme. Fase 3: l'insegnante chiede ai bambini cosa hanno imparato oggi.
Riferimento a metodologie	Circle time, project-based learning
Setting	Fase 1 e 2: A cerchio Fase 3: individuale
Mediatori per l'inclusione	Mediatori iconici (immagini e mappa del giardino)
Materiali e strumenti	Foto del giardino, mappa A3 del giardino, mappe A4 del giardino per i bambini, pennarelli colorati
Tempi	1 ora

Alice Zenoni

Bibliografia essenziale

- Barak, M. (2020). Problem-, project- and design-based learning: their relationship to teaching science, technology and engineering in school. *Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), pp. 94- 97.
- Benetton, M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi*, 18(1), pp. 197-209.

- Guerra, M. (2021). *Educazione ecologica. Crescere nella relazione con il mondo*, in Mortari L., Ubbiali M. (a cura di), *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*, (pp. 185-196), Milano, Pearson.
- Knoll, M. (2014). *Project Method*, in Phillips D. C. (a cura di), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, (pp. 665-669), Thousand Oaks, Sage.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. "*Improving schools*", 19(3), 267-277.
- Mortari, L. (2004). Educating to care. "*Canadian Journal of Environmental Education*", 9(1), pp. 109- 122.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley, CA.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Rizzoli, Milano.
- Rosa, A., Niewint, J. (2019). Competenze in 3D. Costruire un percorso per competenza attraverso la stampante 3D nella scuola dell'infanzia. "*Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*", 14(1), pp. 34-53.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione: La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, Las.

UN GIRASOLE DI EMOZIONI

Riconoscere e nominare le emozioni per una gestione costruttiva dei conflitti nella scuola dell'infanzia

L'intervento educativo e didattico è stato proposto agli alunni di quattro e cinque anni della sezione gialla "I Girasoli" presso la scuola dell'infanzia "Gianni Rodari", facente parte dell'Istituto Comprensivo Desenzano 1 di Desenzano del Garda (BS), grazie alla collaborazione con la tutor Elisa Gasparini. Questo percorso è stato ideato sulla base di un bisogno educativo manifestato dai bambini, ossia quello di promuovere la maturazione di una maggiore competenza emotiva per una gestione più costruttiva dei conflitti.

L'intervento educativo e didattico ideato per rispondere al bisogno emerso è stato realizzato facendo riferimento ad una progettazione per competenze (Castoldi, 2017). A tal proposito, è stata redatta una macro-progettazione in cui vengono messi a fuoco gli elementi centrali e ricorrenti che hanno guidato ogni singolo intervento, la cui descrizione in forma più dettagliata è presente nelle tredici micro-progettazioni proposte.

La progettazione dell'intervento educativo e didattico è stata elaborata facendo riferimento alle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012* e alle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Commissione Europea, 2018).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Campo di esperienza	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali Competenza alfabetica funzionale	Il sé e l'altro	Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e (i propri sentimenti) le proprie emozioni, sa esprimerli in modo sempre più adeguato	Riconoscere ed esprimere le proprie emozioni Gestire in modo più costruttivo i momenti di conflitto

È stata elaborata una rubrica valutativa come suggerito da Castoldi (2021) in quanto essa rappresenta uno strumento fondamentale che permette di considerare e valutare gli apprendimenti secondo una prospettiva trifocale volta a cogliere l'istanza oggettiva, soggettiva e intersoggettiva (Pellerey in Castoldi, 2021).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Il senso	Riconoscere e nominare le proprie emozioni (gioia,	Nomina le proprie emozioni attraverso il linguaggio verbale e non verbale

dell'identità personale (in relazione alla competenza emotiva)	tristezza, rabbia, paura...)	Riconosce le proprie emozioni su di sé
		Riconosce le emozioni rappresentate nelle immagini
	Percepisce le proprie esigenze	Chiede la parola per esprimersi nei momenti dedicati alla conversazione
	Percepisce le esigenze altrui	Ascolta i compagni quando si esprimono nei momenti dedicati alla conversazione

Dal punto di vista metodologico è stato scelto, facendo riferimento a quanto suggerito da Castoldi, di strutturare ogni singolo incontro in tre fasi: condivisione di senso, allenamento e riflessione. Nella fase di condivisione di senso, è stato proposto l'utilizzo dell'architettura comportamentale per quanto riguarda i momenti dedicati al circle time avvenuti dopo ogni lettura condivisa. Durante la fase di allenamento, invece, i bambini hanno svolto attività afferenti all'architettura simulativa, come la drammatizzazione e il roleplaying (Bonaiuti, 2014). Le attività grafico-pittoriche e manipolative sono state proposte utilizzando la metodologia del piccolo gruppo (Zucchermaglio, 2020). Nell'ultima fase, ovvero quella dedicata alla riflessione, è stato inserito, nuovamente, un breve momento dedicato al circle time con lo scopo di sostenere i bambini nella messa fuoco e nella narrazione del proprio sentire in un contesto di ascolto reciproco, volto a sostenere i comportamenti pro-sociali e l'espressione di opinioni e stati d'animo attraverso l'utilizzo del linguaggio verbale. Nell'ultimo incontro, facendo riferimento all'apprendimento attivo di Dewey, i bambini hanno allestito l'atelier delle emozioni, illustrando e mostrando ai compagni di tre anni il percorso svolto insieme attraverso i manufatti, i prodotti e i testi.

L'intervento educativo-didattico ha visto, innanzitutto, la narrazione e la lettura di albi illustrati e di un romanzo per l'infanzia. Ogni testo è stato presentato per almeno due incontri, in modo tale da permettere ai bambini di sviluppare riflessioni ulteriori e per consentire ad eventuali assenti di partecipare alle attività, condividendo il senso di quanto proposto con i compagni.

I primi quattro incontri sono stati dedicati al riconoscimento e alla nominazione delle emozioni. Gli albi illustrati, scelti per la loro polisemia, sono stati utili sia per coinvolgere i bambini nell'interpretazione e nell'analisi delle narrazioni, sia per lavorare sull'acquisizione di un lessico emozionale, poiché potessero nominare e riconoscere le emozioni nel testo e nelle illustrazioni. A tal proposito, infatti, sono stati proposti: *I*

colori delle emozioni, di Anna Llenas; *Anna è furiosa*, un romanzo di Christine Nöstlinger, *Che rabbia!* di Mireille d'Allancé; *Il giuramento dell'amicizia*, una poesia di Bruno Tognolini. A partire dal sesto incontro, invece, sono stati proposti albi illustrati che hanno sostenuto il riconoscimento delle emozioni nelle relazioni sociali.

Con la lettura di *Avrò cura di te*, di Maria Antonietta Giraldo, è stato introdotto "Il barattolo della cura" in cui sono stati posti i nomi dei bambini che di volta in volta sarebbero stati pescati per formare delle coppie: tali coppie, composte da un bambino



Fig. 1 Circle time con l'aiuto di un gomitolo



Fig. 2 La cura dei vasetti

dei grandi e uno dei medi, avrebbero avuto il compito di aiutarsi o collaborare fino all'intervento successivo. L'attività della piantumazione è stata scelta per offrire un'esperienza di cura e condivisione attraverso la presa di responsabilità nei confronti di altri esseri viventi (Mortari, 2009) ed è stata svolta da tutti i bambini, per quanto riguarda la disposizione della terra e dei semi nel vaso. In seguito, per tutti gli incontri successivi e nelle ore post intervento, una delle coppie estratte dal barattolo ha avuto il compito di annaffiare i germogli: il bambino/a del gruppo dei medi si sarebbe occupato delle piantine dei grandi e viceversa. Quest'attività è stata scelta come attività iniziale, prima di procedere con le letture successive, in cui sono stati proposti *La danza di Santippe*, un racconto a cura del prof. Ubbiali e della prof.ssa Mortari, e *Il Litigio*, un albo illustrato di Claude Boujon.

Nella fase di allenamento sono state predisposte attività in piccolo gruppo per la decorazione delle scatole delle emozioni nel primo incontro, la costruzione della ragnatela dell'amicizia sul cartellone del quinto incontro, oppure la creazione e la drammatizzazione con i personaggi di plastilina e con le maschere. La drammatizzazione e il roleplaying sono stati largamente utilizzati e proposti con un livello di difficoltà crescente, visto e considerato l'interesse e la predisposizione dei bambini che hanno reagito con entusiasmo. Gli alunni hanno avuto modo di nominare, riconoscere ed esprimere, attraverso il linguaggio verbale e non, le emozioni affrontate in questo percorso. L'utilizzo delle maschere emozionali, del gioco/percorso simulativo, dei personaggi in plastilina e delle maschere relative ai personaggi di Claude Boujon, sono stati d'aiuto anche per provare a simulare conflitti seguendo schemi differenti, per mettersi "nei panni" dell'altro e per provare a ipotizzare soluzioni e compromessi.



Fig. 3 Roleplaying e utilizzo di maschere



Fig. 4 L'atelier allestito

L'ultimo incontro, quello relativo al compito autentico, è stato particolarmente significativo perché i bambini hanno avuto modo di esporre e raccontare, al gruppo dei più piccoli non coinvolti, ciò che hanno imparato. Gli alunni hanno predisposto su alcuni tavoli i materiali prodotti e gli albi illustrati letti insieme al fine di permettere ai compagni di tre anni di camminare intorno all'atelier e vedere le opere prodotte.

Le attività proposte hanno consentito di saper nominare e riconoscere le emozioni non solamente su di sé, ma anche nelle immagini. L'evoluzione di questa competenza si è manifestata in quasi tutti gli alunni che hanno partecipato.

L'utilizzo delle strategie didattiche afferenti all'architettura simulativa, nonché l'utilizzo della metodologia del piccolo gruppo e del circle-time, sono state efficaci per migliorare la

competenza relazionale e comunicativa e per sostenere una gestione dei conflitti più costruttiva. L' intervento da parte delle insegnanti e della sottoscritta durante i momenti di conflitto, allo scopo di sostenere i bambini nella mediazione, si è fatto sempre meno necessario.

A seguire un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO 9	La danza di Alcibiade
Contenuto	Rilettura della storia e attività simulativa "Salto i fiori di Santippe"
Metodologie di lavoro	- Architettura collaborativa (Bonaiuti, 2014) -> Circle time - Attività in piccolo gruppo - Architettura simulativa (Bonaiuti, 2014) -> Roleplaying
Mediatori per l'inclusione	Mediatori simbolici, iconici e analogici.
Organizzazione degli alunni (gruppi, plenaria, coppie, lavoro individuale...)	Le fasi di condivisione di senso e di riflessione avvengono in plenaria. La fase di allenamento, in un primo momento, prevede la divisione in due gruppi disposti su due isole di lavoro. L'attività di roleplaying prevede un lavoro a coppie.
Setting formativo (tempi, materiali e strumenti, spazi, ruoli, soggetti coinvolti)	- Tempi: 2 ore circa; - Materiali: "Cura e virtù. Progetto Melarete: storie per dialogare" di Mortari et al. (2021), cartoncini, materiale di cancelleria, bende. - Spazi: sezione e cortile - Ruoli: l'insegnante e la tirocinante agiscono come facilitatori; la tirocinante raccoglie le parole/riflessioni condivise e sostiene gli alunni durante la rappresentazione dei fiori, la preparazione del percorso a ostacoli e facilita le riflessioni finali.
Attività (condivisione di senso, allenamento, integrazione/partita, riflessione)	Fase 1 Condivisione di senso: Il setting prevede una disposizione a cerchio, in modo tale da potersi guardare gli uni gli altri. Viene riproposta la storia "La danza di Alcibiade" con tecnica espressivo-letteraria (Blezza Picherle, 2015). Fase 2 Allenamento I bambini, in piccolo gruppo, colorano e ritagliano alcuni fiori che vengono poi fissati, in parte, con del nastro adesivo sul pavimento dell'aula con l'aiuto dell'insegnante. Le coppie, formate da due bambini di cui uno solo bendato, attraversano il percorso cercando di non calpestare i fiori applicati. Ogni bambino sperimenta il percorso sia da bendato sia non. Fase 3 Riflessione Sui fiori avanzati viene verbalizzato, individualmente, il pensiero manifestato di ogni bambino in seguito alle

	<p>domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Che emozioni hai provato quando il compagno/a ti ha aiutato mentre non vedevi? - Ti sei sentito aiutato? - Hai aiutato? <p>Azioni inclusive</p> <p>Per le due alunne che manifestano qualche criticità quando si esprimono verbalmente, è stato messo a disposizione un foglio sul quale sono presenti le illustrazioni rappresentative delle emozioni tratte dall'albo illustrato "I colori delle emozioni" di Anna Llenas e alcune immagini di situazioni relazionali (giocare insieme, litigare, fare la pace, eseguire un'attività con qualcuno...ecc.). Le alunne sono state invitate, all'occorrenza, ad indicare l'immagine che meglio potesse rappresentare i contenuti da narrare.</p>
--	--

Valentina Isopi

Bibliografia essenziale

- Alessio, A. M. (2013). Il Role-playing, un complesso di tecniche di spicco nella didattica dell'Italiano come lingua straniera. *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 2013.
- Barsotti, S. (2015). L'albo illustrato un crocevia di linguaggi. *Form@re*, 15(2), 207-217.
- Bombieri, R. (2021). Social and emotional learning (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico. *Ricercazione*, 13(1), 147-164.
- Bleza Picherle, S. (2020). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*. Verona: Quiedit.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116-130.
- Gavazzi, I. G., Ornaghi, V., & Antoniotti, C. (2011). *La competenza emotiva dei bambini: proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*. Edizioni Erickson.
- Girelli, C. (2006). *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*. Lavis: La scuola.
- Ianes, D., & Demo, H. (2007). *Educare all'affettività.: A scuola di emozioni, stati d'animo e sentimenti*. Edizioni Erickson.
- Monaco, C., Zucchermaglio, C. (2020). Costruire apprendimenti dentro e attraverso l'interazione sociale. La metodologia del piccolo gruppo nella scuola dell'infanzia. *Altrispazi: abitare l'educazione*, p.1-9.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Mortari, L. (2017) (a cura di). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E. (2002). *I conflitti a scuola: la mediazione pedagogico-didattica*. Pearson Italia Spa.
- Novara, D. (2014). Litigare bene. Insegnare ai bambini a gestire i conflitti. *Psicologia contemporanea*. Luglio-Agosto 2014, p. 54-59.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA SCIENTIFICA

LRE: LABORATORIO DI ROBOTICA EDUCATIVA

Lo sviluppo del pensiero computazionale con robot Lego WeDo 2.0

Il presente percorso didattico-educativo è stato attuato con il supporto e la collaborazione della tutor Flora Massari nella classe quarta della scuola primaria di Bosco Chiesanuova, sede centrale della direzione dell'Istituto Comprensivo "Bosco Chiesanuova" del quale fa parte. L'intervento è stato pensato e progettato sia per realizzare il desiderio espresso dall'insegnante di attuare in classe un laboratorio di robotica educativa con l'ausilio del kit Lego WeDo 2.0, sia per rispondere concretamente ad un reale bisogno manifestato dagli alunni. Dall'osservazione sistematica della classe è emersa la necessità di sviluppare le competenze di problem solving e di rafforzare le competenze sociali e relazionali al fine di ridurre i momenti di conflitto.

Per rispondere al bisogno emerso, è stato realizzato un laboratorio di robotica educativa il cui obiettivo era il miglioramento della capacità di risoluzione di problemi in tutti gli ambiti di contenuto, grazie allo sviluppo del pensiero computazionale, promosso dall'utilizzo consapevole e autonomo di robot Lego WeDo 2.0 in semplici compiti di realtà svolti in coppia o in piccolo gruppo, con lo scopo di rafforzare, in modo indiretto, anche le relazioni sociali. Il focus di tale intervento, infatti, non era tanto quello di aiutare gli alunni ad appropriarsi di un nuovo dispositivo tecnologico, quanto quello di permettere loro di imparare a discutere e riflettere assieme su problemi concreti e reali costruendo, allo stesso tempo, solide relazioni basate sulla fiducia, la collaborazione e il confronto positivo.

Per progettare l'intera esperienza di apprendimento è stata dapprima strutturata una macro-progettazione sul modello di Maccario (2012), contenente gli elementi generali che hanno guidato l'intero percorso e, solo in seguito, sono state delineate le micro-progettazioni di ciascuna attività.

Per redigere tali documentazioni si è fatto riferimento a competenze, obiettivi e traguardi contenuti nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2018* e nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012*.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardo per lo sviluppo delle competenze *	Obiettivi di apprendimento
Competenza digitale	Ha buone competenze digitali [...]	TECNOLOGIA Conosce ed utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale, la struttura e di spiegarne il funzionamento	<i>Vedere e osservare</i> Leggere e ricavare alcune informazioni utili da guide d'uso o istruzioni di montaggio Riconoscere e documentare le funzioni principali di una nuova applicazione informatica

Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	<p>Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri</p> <p>Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi [...]</p>	<p>MATEMATICA</p> <p>Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sul risultato</p> <p>Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria</p> <p>Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri</p>	<p>Relazioni, dati e previsioni</p> <p>Rappresentare relazioni e dati e, in situazioni significative, utilizzare le rappresentazioni per ricavare informazioni, formulare giudizi e prendere decisioni</p> <p>Rappresentare problemi con tabelle e grafici che ne esprimano la struttura</p>
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	<p>Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri [...] esprimendo le proprie personali opinioni [...]</p>	<p>Conosce e rispetta le regole del quieto vivere in un gruppo di lavoro</p>	<p>Collaborare, partecipare attivamente, comunicare, confrontarsi e discutere con i compagni</p>
<p>*Le competenze in riferimento alle discipline MATEMATICA e TECNOLOGIA sono racchiuse in un'unica grande tipologia di pensiero citata nelle <i>Indicazioni Nazionali Nuovi scenari 2018</i> come pensiero computazionale definito quale processo mentale, logico, analitico e creativo che consente di affrontare e risolvere problemi di varia natura seguendo sequenze di operazioni, procedure, metodi e strumenti specifici, pianificando una strategia di risoluzione accompagnata da riflessioni metacognitive, esplicitazioni e giustificazioni delle scelte operate.</p>			

Per valutare l'intera esperienza di apprendimento, a partire dall'idea di competenza di Castoldi (2016) e tenendo ben in considerazione la sua concezione di valutazione trifocale suddivisa nelle dimensioni oggettiva, intersoggettiva e soggettiva, sono state elaborate due rubriche valutative in riferimento agli obiettivi di tecnologia e matematica e una guida per l'occhio delle competenze sociali e relazionali, strumenti necessari per raccogliere osservazioni significative in merito al raggiungimento di tutte le competenze attese.

TECNOLOGIA		
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Utilizzo del kit Lego WeDo 2.0. per costruire, connettere e programmare un robot	Saper leggere, interpretare e seguire le istruzioni per costruire un robot attraverso l'utilizzo del box in dotazione	Legge le istruzioni per costruire un robot
		Interpreta e segue le istruzioni per costruire un robot attraverso l'utilizzo del box in dotazione
	Saper connettere il proprio robot al tablet	Connette il proprio robot al tablet
	Saper leggere, interpretare e seguire le istruzioni per	Legge le istruzioni per programmare un robot

	programmare un robot attraverso l'utilizzo dei blocchi contenuti nella piattaforma in dotazione	
Utilizzo sperimentale del robot in compiti problematizzanti	Saper descrivere ed interpretare una stringa di programmazione	Descrive una stringa di programmazione
		Interpreta una stringa di programmazione
	Saper costruire una stringa di programmazione sulla base delle funzioni richieste	Costruisce una stringa di programmazione sulla base delle funzioni richieste

MATEMATICA		
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Comprensione del problema	Individuare, comprendere ed interpretare il problema	Individua il problema
		Comprende ed interpreta il problema
	Riconoscere ed interpretare gli elementi utili a risolvere il problema (dati e domanda)	Riconosce gli elementi utili a risolvere il problema (dati e domanda) CAPACITA' DI ASTRAZIONE
		Interpreta gli elementi utili a risolvere il problema (dati e domanda)
Risoluzione del problema	Formulare ipotesi di soluzione coerenti con il problema di riferimento e i dati a disposizione	Formula possibili diverse ipotesi di soluzione coerenti con il problema di riferimento e i dati a sua disposizione
	Scomporre, se possibile e necessario, il problema in piccole parti risolvibili autonomamente	Divide il problema in piccole parti risolvibili autonomamente CAPACITA' DI SCOMPOSIZIONE
	Utilizzare una sequenza ordinata di passi per risolvere il problema	Utilizza una sequenza ordinata di passi per risolvere il problema PENSIERO ALGORITMICO
	Mettere in relazione ed organizzare gli elementi utili a risolvere il problema al fine di verificare le ipotesi formulate	Mette in relazione gli elementi utili a risolvere il problema
Organizza gli elementi utili a risolvere il problema al fine di verificare le ipotesi formulate		
Verifica e condivisione del ragionamento utilizzato per giungere ai risultati ottenuti	Comprendere e verificare il raggiungimento della soluzione	Comprende quando ha raggiunto la soluzione migliore
		Corregge gli errori commessi nel caso in cui non abbia raggiunto la soluzione CAPACITA' DI DEBUG
	Descrivere il procedimento risolutivo utilizzato	Descrive il procedimento utilizzato

	giustificando le scelte attuate	Giustifica le scelte attuate
--	---------------------------------	------------------------------

COMPETENZE SOCIO-RELAZIONALI			
DIMENSIONI	INDICATORI	nome	...
Capacità di collaborazione e partecipazione	Collabora con i compagni offrendo il proprio contributo		
	Condivide con il compagno le proprie conoscenze e competenze		
	Offre aiuto ai compagni in caso di necessità		
	Chiede aiuto ai compagni in caso di necessità		
	Accetta e mantiene il proprio ruolo di lavoro		
	Rispetta il lavoro del compagno		
Capacità di comunicazione, confronto e discussione	Ascolta i consigli e le idee del proprio compagno		
	Fornisce consigli ed idee al proprio compagno		
	Si confronta positivamente con il proprio compagno e il suo punto di vista		
	Sostiene le proprie idee senza voler prevaricare		
	Rispetta le idee del compagno e le prende in considerazione		
	Negozia le proprie idee con quelle dei compagni		
	Rivede le proprie idee e corregge i propri errori		
	Accetta le critiche dei compagni		
	Gestisce bene il conflitto		

L'origine dell'interesse per l'uso della robotica in ambito educativo può essere ricondotta alla moderna teoria del costruzionismo (Papert, 1986) elaborata da Papert a partire dalle idee di costruttivismo di Lev Semenovic Vygotskij (1973) e Jean Piaget (1954). I principi di questa teoria, riprendendo consapevolmente la prospettiva operativa delle "scuole nuove" che fecero capo a John Dewey (1993), promossero già negli anni '90 il passaggio da una didattica prettamente trasmissiva ad una didattica di tipo laboratoriale (Papert, 1993) basata sull'esperienza pratica dell'alunno, il quale, a partire da un compito autentico di esplorazione e manipolazione di un preciso dispositivo tecnologico, acquisisce autonomamente il sapere attraverso una costruzione attiva, riflessiva e cooperativa della conoscenza (Didoni, 2002; Marciandò, 2017).

Sulla base di tali considerazioni, le metodologie e le strategie messe in atto in questo percorso per promuovere lo sviluppo del pensiero computazionale sono state:

- learning by doing e learning by thinking: con l'utilizzo di dispositivi robotici in classe

l'imparare è passato inevitabilmente attraverso il fare insieme (learning by doing) che è diventato apprendimento formalizzato e strutturato grazie al costante supporto della riflessione condivisa (learning by thinking) (Brown & De Loache, 1978; Bers, et al., 2014).

- problem-based-learning: i robot sono stati utilizzati in classe come strumenti concreti per l'analisi di problemi significativi del mondo reale e per la ricerca di possibili soluzioni mediante la messa in campo del proprio sapere e le personali abilità critiche, comparative e creative (Alimisis, 2013; Kubilinskiene et al., 2017).
- cooperative learning / peer tutoring: la divisione degli alunni in coppie e piccoli gruppi di lavoro con un preciso obiettivo comune ha permesso la collaborazione, l'aiuto reciproco ed il confronto di diversi punti di vista al fine di giungere assieme ad un risultato attivamente co-costruito (Denis & Hubert, 2001; Altin & Pedaste, 2013).

Il percorso è stato strutturato in 9 incontri, per un totale di 15 ore circa, preceduti e seguiti dalla proposta di un semplice problema reale, risolvibile grazie ad alcuni calcoli matematici, necessario a registrare il livello della competenza matematica di ciascun alunno prima e dopo l'intervento.

Durante il primo incontro, a seguito di una raccolta di pre-conoscenze in merito al termine "robot", gli alunni, divisi in coppie/gruppi di lavoro, che poi sono rimasti i medesimi per tutto il percorso, hanno progettato e costruito il proprio personale robot con materiali di recupero.



Fig. 1 Robot costruiti dalla classe

Il secondo e terzo incontro, invece, sono stati dedicati all'osservazione e all'esplorazione rispettivamente della parte hardware, ovvero il box, e software, ovvero la piattaforma di programmazione, che compongono il kit Lego WeDo 2.0. in dotazione.



Fig. 2 Consegna: programma Milo affinché parta quando percepisce un movimento e si fermi prima di sbattere contro la barriera

Nel quarto e quinto incontro, la classe, sempre suddivisa in coppie/gruppi di lavoro, si è impegnata sia a costruire, connettere e programmare in maniera guidata il robot Milo, nelle diverse forme proposte dalla piattaforma, sia ad utilizzarlo per risolvere piccoli compiti problematizzanti, utili a motivare gli alunni alla riflessione condivisa e a stimolare lo sviluppo di un pensiero logico e computazionale.

Dopo un incontro di verifica delle conoscenze e delle competenze digitali acquisite da ogni singolo alunno mediante l'utilizzo corretto e consapevole del kit in dotazione, negli ultimi tre incontri sono state proposte delle attività che prevedessero l'uso di tale kit sia per promuovere lo sviluppo di una strategia schematica di pensiero utile a risolvere qualsiasi tipo di problema, sia per stimolare la classe a riflettere reciproco nella comune ricerca di una soluzione incontro, infatti, ogni coppia/gruppo di lavoro è costruzione e programmazione di un simulatore comprendere quale fosse l'edificio più resistente L'utilizzo di una scheda guida suddivisa in fasi di consentito ad ogni alunno di sperimentare, a reale, un possibile modello di risoluzione soprattutto condiviso con il resto della classe. con una riflessione sulle somiglianze tra lo sperimentato e i diversi passaggi



Fig. 3 Possibili soluzioni robotiche al disastro dell'alluvione

quotidianamente utilizzati per risolvere un comune problema matematico.

Nell'ottavo e nono incontro, invece, ogni coppia/gruppo di lavoro, a partire da una diversa fotografia in riferimento ai danni causati dall'alluvione nelle province del territorio veneto, seguendo le fasi dello schema sperimentato nell'incontro precedente, ha dovuto costruire e programmare un robot con lo scopo di mostrare il suo possibile impiego nella risoluzione del problema dato. Questa attività e la seguente riflessione in plenaria sui risultati raggiunti hanno consentito alla classe di riflettere sull'importanza del confronto e della collaborazione per la risoluzione di un grande problema, sia esso reale o matematico.

Grazie all'utilizzo analitico, creativo e consapevole del kit Lego WeDo 2.0 in semplici compiti di realtà, gli alunni hanno imparato a riflettere e a ragionare metodicamente e strategicamente con lo scopo di risolvere problemi di ogni tipo in modo procedurale, logico e coerente, ma, soprattutto, hanno imparato a collaborare, ciascuno nelle proprie possibilità, a discutere e a confrontarsi al fine di giustificare le scelte operate e giungere, così, ad una soluzione condivisa e co-costruita.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO 8 e INCONTRO 9 «RISOLVIAMO INSIEME L'ALLUVIONE IN VENETO»	
Argomento generale	Collaborazione nella risoluzione di un grande problema reale condiviso (alluvione in Veneto del 29/30 ottobre) per il quale si utilizza un procedimento schematico simile a quello utilizzato per i problemi matematici.
Divisione dell'attività in fasi	<p>INCONTRO 8</p> <p>Fase 1: Lancio dell'argomento</p> <p>L'insegnante consegna ad ogni coppia/gruppo di alunni un'immagine relativa ai danni causati dall'alluvione in una delle province del Veneto e chiede loro di cercare di comprendere il problema rappresentato.</p> <p>Fase 2: Momento riflessivo</p> <p>Individuato il problema l'insegnante chiede ad ogni coppia/gruppo di alunni di riflettere insieme e ipotizzare possibili soluzioni al problema individuato e di ricercarne una nella costruzione e, soprattutto, nella programmazione di un robot presente in piattaforma.</p> <p>Fase 3: Momento operativo</p> <p>Ogni coppia/gruppo di alunni costruisce il robot (camion, paratia, trainatore, elicottero, gru, muletto e spalatrice) e lo programma per dimostrare in che modo esso potrebbe diventare soluzione del problema individuato [al termine non smontare i robot].</p> <p>Fase 4: Conclusione</p> <p>L'insegnante chiede ad ogni coppia/gruppo di alunni di creare un cartellone relativo al problema rappresentato nella propria immagine e alla possibile ipotesi di soluzione costruita per risolverlo. Tale cartellone, realizzato sulla base dello schema di risoluzione di un problema costruito nell'incontro precedente (vedi incontro 7), è necessario per la condivisione dell'esperienza ai compagni prevista per l'incontro seguente.</p>
	<p>INCONTRO 9</p> <p>Fase 1: Lancio dell'argomento</p> <p>L'insegnante mostra alla classe un cartellone con disegnata la sagoma della regione Veneto opportunamente divisa in province e si confronta con gli alunni in merito a ciò che è accaduto nella regione a seguito</p>

	<p>dell'alluvione avvenuta nella notte tra il 29 e il 30 ottobre.</p> <p>Fase 2: Momento riflessivo</p> <p>L'insegnante guida la classe nella riflessione sul lavoro effettuato nell'incontro precedente al fine di far comprendere agli alunni di aver cooperato alla risoluzione di un unico grande problema reale che non avrebbe trovato una completa risoluzione se anche solo uno dei gruppi non avesse fornito il proprio contributo.</p> <p>Fase 3: Momento operativo</p> <p>Ogni coppia/gruppo di alunni espone il cartellone creato nell'incontro precedente mostrando alla classe il funzionamento del robot costruito e giustificando le scelte attuate al fine di dimostrare in che modo la propria costruzione può diventare soluzione del problema individuato.</p> <p>Fase 4: Conclusione</p> <p>L'insegnante guida la classe in una riflessione conclusiva: mostra agli alunni come ogni singolo problema individuato dalle diverse coppie/gruppi sia stato risolto con il medesimo procedimento, che va seguito sia in caso di problema matematico, sia in caso di problema reale, e spinge la classe a riflettere sull'importanza di lavorare assieme per trovare una soluzione condivisa.</p>
Obiettivi di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - saper individuare, comprendere e interpretare il problema proposto; - saper formulare diverse ipotesi di soluzione coerenti con il problema individuato; - saper costruire, connettere e programmare un semplice robot in base alle funzioni richieste per risolvere il problema individuato; - saper comprendere e verificare il raggiungimento di una possibile soluzione del problema mediante l'utilizzo del robot costruito; - saper descrivere il percorso effettuato giustificando le scelte attuate; - saper collaborare e partecipare attivamente all'attività discutendo e confrontando il proprio punto di vista con quello del/i proprio/i compagno/i.
Tempi	4 ore suddivise in due incontri da 2 ore ciascuno
Spazi	aula con i banchi posti a due a due e uno spazio libero centrale
Metodologie	<ul style="list-style-type: none"> - learning by doing; - learning by thinking; - problem solving; - cooperative learning; - confronto e discussione in plenaria (brainstorming).
Strumenti e materiali	<ul style="list-style-type: none"> - box del kit Lego WeDo 2.0; - tablet con installata l'applicazione Lego WeDo 2.0; - immagini relative ai danni causati dall'alluvione in ogni provincia del Veneto; - cartellone con lo schema di risoluzione di un problema creato nell'incontro precedente; - cartellone con la riproduzione della regione Veneto divisa in province; - materiale di cancelleria (fogli, cartelloni, penne, colle, forbici...).

Angelica Zanotti

Bibliografia essenziale

Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and*

- Technology Education*, 6(1), pp. 63-71.
- Altin, H. & Pedaste, M. (2013). Learning approaches to applying robotics in science education. *Journal of baltic science education*, 12(3), pp. 365-377.
- Bers, M.U., Flannery, L., Kazakoff, E.R. & Sullivan, A. (2014). Computational Thinking and Tinkering: Exploration of an Early Childhood Robotics Curriculum. *Computers & Education*, 72, pp. 145-57.
- Brown, A.L., & De Loache, J.S. (1978). *Skills, plans, and self-regulation*. In R.S. Siegel (a cura di), *Children's thinking: What develops?* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Denis, B. & Hubert, S. (2001). Collaborative learning in an educational robotics environment. *Computers in Human Behavior*, 17(5-6), pp. 465-480.
- Dewey, J. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Didoni, R. (2002). Il laboratorio di robotica. *Italian Journal of Educational Technology*, 10(3), pp. 29-35.
- Kubilinskiene, S., Zilinskiene, I., Dagiene, V. & Sinkevičius, V. (2017). Applying Robotics in School Education: a Systematic Review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 5(1), 50, pp. 50-69.
- Marcianò, G. (2017). *Robot & scuola: Guida per la progettazione, la realizzazione e la conduzione di un Laboratorio di Robotica Educativa (LRE)*. Milano: HOEPLI.
- Papert, S. (1986). *Constructionism: A new opportunity for elementary science education*. United States: NSF Grant Application.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Vygotskij, L.S. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.

CREATTIVIAMO IL NOSTRO PENSIERO
Un progetto per potenziare il pensiero critico-riflessivo alla scuola primaria

La progettazione educativo-didattica si è svolta nella classe terza della scuola primaria “Anna Frank” di Rosegafarro, plesso appartenente all’istituto Comprensivo “Cavalchini-Moro” di Villafranca di Verona. La proposta è stata ideata con il supporto della tutor Vittoria Messina, insegnante delle discipline umanistiche. In seguito al bisogno individuato, quello del potenziamento del pensiero critico-riflessivo, sono state definite una macro-progettazione (di carattere più ampio) e sedici micro-progettazioni (ognuna delle quali riferita a un singolo incontro). Il percorso “CreAttiviamo il nostro pensiero”, ideato, concordato e costantemente condiviso con la tutor mentore, intendeva offrire agli alunni l’opportunità di sviluppare e potenziare le dimensioni cognitive, emotive, affettive e sociali che fungono da base per lo sviluppo del pensiero critico, attraverso l’utilizzo delle metodologie didattiche attive. Per quanto concerne la tipologia di formato scelto per le micro-progettazioni, ci si è orientati al suggerimento di Castoldi (2017). L’autore propone il format per una progettazione per competenze, paragonandola alle fasi di una partita: condivisione di senso (Come possiamo agganciare gli allievi nel percorso che si vuole intraprendere?), allenamento (Come si può sviluppare la competenza focus?), partita (Come possiamo affrontare la situazione problema?), riflessione (Quali occasioni di riflessione sul processo e sui prodotti offriamo agli allievi?). Al fine di garantire un’accurata progettazione, in grado di rispondere in modo coerente ai bisogni dei bambini, si è altresì fatto ampio riferimento all’analisi di documenti quali *Life Comp* emanato dalla Commissione Europea nel 2020, *La Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio* del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2006/962/CE), *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (MIUR, 2012), *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (MIUR, 2018).

Nello specifico del progetto educativo-didattico offerto, ci si è riferiti ai seguenti aspetti:

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardo per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza multilinguistica Competenza personale, sociale, e capacità di imparare ad imparare	È capace di valutare informazioni e argomenti e sostiene conclusioni motivate Scrive testi [...] legati all’esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri [...] in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco [...] (collaborando) con gli altri per la costruzione del bene comune	ITALIANO Prendere la parola negli scambi comunicativi, nei momenti di dialogo e discussione in classe e di coppia partecipando attivamente Produrre semplici testi narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per potenziare il pensiero critico) OBIETTIVO TRASVERSALE Organizzare le informazioni e il tempo inserendo il proprio contributo nei contesti in cui si è chiamati a intervenire

La valutazione è stata prevista in riferimento alla prospettiva trifocale di Pellerey (2004) ampiamente discussa e approfondita da Castoldi, riferita a una dimensione soggettiva, oggettiva e intersoggettiva. Per quanto concerne la valutazione soggettiva è stata proposta agli alunni un’autovalutazione sul compito autentico e un’autobiografia cognitiva, che gli alunni hanno completato a conclusione del progetto. Entrambe contenevano domande aperte, di tipo

riflessivo. Al fine di una valutazione intersoggettiva, si è proposto un momento di valutazione tra pari. Essa è avvenuta nel corso dell'esposizione di un lavoro di gruppo, durante la quale gli alunni sono stati impegnati nella scrittura di un *feedback* su un bigliettino, in merito a quanto realizzato dai compagni. Per quanto riguarda la valutazione di tipo oggettivo si è tenuto conto dell'albo illustrato prodotto dai bambini (compito autentico) e si sono considerate le evidenze e gli indicatori della rubrica valutativa inerenti al potenziamento del pensiero critico e alla scrittura di testi narrativi legati all'esperienza, nonché alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Potenziamento del pensiero critico	Esplicitare il proprio ragionamento	Compie scelte in merito alle consegne date/al compito dato
	Motivare/dare ragioni del proprio pensiero	Elabora una motivazione a sostegno della propria scelta/idea
Collaborazione con gli altri per la costruzione del bene comune	Ascoltare e accogliere il pensiero altrui	Si pone in atteggiamento di ascolto del pensiero altrui
Scrittura di testi [...] legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre	Essere coerenti con la struttura del testo narrativo (introduzione di personaggi, luoghi e tempo, svolgimento della vicenda e conclusione)	Scriva un testo narrativo seguendone la struttura

Nell'intervento educativo-didattico implementato si è fatto ricorso specificatamente alle metodologie didattiche attive e alla didattica laboratoriale. Dewey definisce il laboratorio come una modalità con cui poter incoraggiare un apprendimento sia intellettuale sia pratico, consentendo agli alunni di acquisire conoscenza e di sperimentare attraverso il confronto con gli altri e mediante la riflessione individuale. Specificatamente, sono state principalmente proposte attività che prevedevano il lavoro di gruppo e l'uso dello *storytelling*. All'interno della letteratura scientifica si ribadisce l'importanza della collaborazione, della relazione e del confronto tra pari, all'interno di piccoli gruppi. Tanver (2008) sottolinea come l'esecuzione di questa modalità di lavoro sia un'opportunità per aumentare il coinvolgimento degli alunni nelle proposte didattiche, poiché «nei gruppi parlano e comunicano più velocemente tra loro» (Tanver, 2008, p.4), si confrontano e condividono le loro idee; questa tipologia di attività incoraggia ad apprendere dalle discussioni, cercando una possibile soluzione al problema. Numerose proposte educativo-didattiche dell'intervento attuato sono state sviluppate, quindi, attraverso la collaborazione in piccoli gruppi e avvalendosi principalmente della strategia dello *storytelling* (racconto di storie). A rimarcare la valenza educativa dello *storytelling* sono Setyarini, Muslim, Rukmini, Yuliasri e Mujianto (2018), i quali affermano che esso permette ai bambini di pensare in modo critico durante la narrazione, potenziando il pensiero di ordine superiore, indispensabile per la quotidianità. Sui benefici dell'uso della narrazione e del pensiero narrativo concorda anche Agosto (2013), la quale connette i due aspetti allo sviluppo del pensiero critico e creativo.

L'intero percorso educativo-didattico è stato articolato in tre fasi: il primo step ha riguardato la presentazione del personaggio fantastico che ricopriva il ruolo di filo conduttore del progetto e l'introduzione al lavoro di gruppo, poiché si trattava di una tipologia di lavoro non ancora sperimentata all'interno della classe; la seconda fase si è caratterizzata per la proposta di attività inerenti all'invenzione e alla creazione di storie a partire dalla lettura condivisa di albi illustrati, nonché alle carte *InventaStorie*, sia per quanto riguarda l'aspetto della creazione del materiale, sia la realizzazione della storia in un successivo lavoro di gruppo. Si tratta di carte che gli alunni hanno ideato suddivisi in gruppi: due si sono occupati della realizzazione di carte raffiguranti dei personaggi, a due gruppi è stato affidato il compito di creare carte contenenti oggetti, un gruppo ha disegnato luoghi interni un ultimo gruppo i luoghi esterni. Le carte sono state poi plastificate e successivamente ogni gruppo ha pescato da un unico mazzo alcune carte di diversa tipologia e, a



Fig. 1 Alcune carte *InventaStorie* realizzate dai bambini



Fig. 2 Realizzazione dell'albo illustrato

partire da esse, ha realizzato una storia. Per quanto concerne la terza parte del percorso, essa è stata riservata alla realizzazione di un albo illustrato da parte di ciascun alunno (compito autentico) a partire dalla compilazione di due elementi propedeutici alla creazione dell'albo: il fiore guida e lo *storyboard*. Specificatamente, è stato chiesto di compilare un foglio di formato A3 su cui era disegnato un fiore con sei petali (ciascuno era rispettivamente dedicato al tempo, al luogo, ai personaggi, a un problema, a una soluzione e un

ultimo petalo in cui si chiedeva di appuntare sinteticamente l'inizio, lo svolgimento e la conclusione della storia). Inoltre, è stata mostrata una pellicola (*storyboard*) suddivisa in sei scene, dedicata alle bozze dei disegni della storia. In questa terza fase è stato poi riservato un momento alla valutazione soggettiva. L'itinerario è stato accompagnato da *Topo Cheese*, il quale ha puntualmente inviato una lettera ai bambini con le indicazioni sulle attività della giornata e, nel corso del primo incontro, ha regalato a ciascuno un quadernino riflessivo. Si è trattato di un elemento indispensabile al fine di raccogliere i pensieri sul vissuto degli alunni e di creare una connessione dei bambini con il personaggio, aumentando la loro motivazione.



Fig. 3 Compilazione del quadernino riflessivo

Il progetto educativo-didattico ha consentito agli alunni di potenziare e migliorare le proprie modalità espressive, soprattutto per quanto concerne l'argomentazione delle proprie scelte e decisioni. Gli alunni hanno mostrato un elevato grado di partecipazione durante le sedici attività proposte e manifestato forte interesse ed entusiasmo.

Un esempio di micro-progettazione:

VIII	Creiamo le carte "InventaStorie"
------	----------------------------------

INCONTRO			
Attività	Contenuto generale dell'incontro:		
Fase	Tempi	Attività	Metodologie
Condivisione di senso	10 minuti	La tirocinante riprende gli incontri precedenti.	Didattica frontale
Allenamento	25 minuti	<p>Successivamente si cerca la nuova lettera di Topo Cheese: <i>Ciao a tutti!!</i> <i>Vi ringrazio tanto per le belle lettere che ho ricevuto da parte vostra!! Mi ci vorrà un po' di tempo per rispondere a tutti...siete tantissimi!!</i> <i>Ma presto arriverà una risposta per ciascuno di voi!! Grazie anche per i bigliettini che mi raccontavano quando siete stati tristi e quando siete stati felici, avete scritto dei bellissimi pensieri... ma lo sapevo che siete capaci di fare dei bei pensieri, se vi impegnate!!</i> <i>Oggi vi chiedo un lavoro speciale, vorrei creare con voi un gioco di carte, le carte "InventaStorie", mi aiutate?</i> <i>Ho già preparato per voi delle carte bianche, dovrete solo pensare bene a dei disegni con dei personaggi, degli oggetti e dei luoghi.</i> <i>Devono essere bellissime, perché so che voi siete bravissimi! Mi raccomando, colorate bene tutti gli spazi bianchi!! A presto, Topo Cheese</i></p> <p>La tirocinante introduce ciò che viene realizzato nel corso di questa lezione e nella prossima, ovvero le carte InventaStorie.</p> <p>Spiegazione e creazione di una mappa alla lavagna sull'attività che verrà proposta.</p>	<p>Didattica frontale</p> <p>Brainstorming</p>
Integrazione/partita	1 ora e 15 minuti	<p>Gli alunni vengono divisi in sei gruppi: quattro gruppi da quattro alunni e due da tre alunni.</p> <p>Gruppo uno e gruppo due (quattro alunni ciascuno): creazione di sedici cartoncini (otto per ogni gruppo) raffiguranti un personaggio ciascuno.</p> <p>Dietro queste carte creano una figura rossa (per distinguerne la tipologia)</p> <p>Gruppo tre e gruppo quattro (quattro alunni ciascuno): creazione di ventiquattro cartoncini (ciascun componente ne crea tre) raffiguranti un oggetto ciascuno.</p> <p>Dietro queste carte creano una figura gialla (per distinguerne la tipologia)</p> <p>Gruppo cinque (tre alunni ciascuno): creazione di sei cartoncini raffiguranti un luogo interno ciascuno.</p> <p>Dietro queste carte creano una figura blu (per distinguerne la tipologia)</p> <p>Gruppo sei (tre alunni ciascuno): creazione di sei cartoncini raffiguranti un luogo esterno ciascuno.</p> <p>Dietro queste carte creano una figura verde (per distinguerne la tipologia).</p> <p>La tirocinante mostra una carta da lei realizzata, al fine di rendere più chiara la consegna agli</p>	<p>Didattica frontale</p> <p>Lavoro in gruppo</p> <p>Collaborative learning</p> <p>Insegnante facilitatore</p> <p>Didattica laboratoriale</p> <p>Modeling</p>

		alunni.	
Riflessione	10 minuti	Riepilogo dialogato su quanto effettuato nelle due ore di lezione.	Insegnante facilitatore Metacognizione
Mediatori per l'inclusione	Mediatori iconici: immagini, schemi, suddivisione dell'attività in passaggi più semplici, sfondo integratore		
Organizzazione	Ambiente: aula		
	Setting formativo (Castoldi M., 2017. Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso. Carrocci editore, Roma. - p.189) <ul style="list-style-type: none"> - frontale - isole di lavoro - lavoro in gruppo 		
Materiali e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> - materiale di cancelleria - cartoncini per la realizzazione delle carte - allegati 		
Tempi	Due ore		

Sara Bonizzato

Bibliografia essenziale

- Agosto, D. E. (2013). If I had three wishes: The educational and social/emotional benefits of oral storytelling. *Storytelling, Self, Society*, 9(1), 53-76.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carrocci editore.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Mena Araya, A. E. (2020). Critical thinking for civic life in elementary education: Combining storytelling and thinking tools. *Revista Educación*, 44(2), 24-45.
- Fioretti, S. (2010). *Laboratorio e competenze: basi pedagogiche e metodologie didattiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Lipman, M. (2003). *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Padmanabha, C. H. (2018). Critical Thinking: Conceptual Framework. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 45-53.
- Petrucco C., De Rossi, M. (2009) *Narrare con il digitalstorytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Roma, Carrocci editore.
- Setyarini, S., Muslim, A. B., Rukmini, D., Yuliasri, I., & Mujianto, Y. (2018). Thinking critically while storytelling: Improving children's HOTS and English oral competence. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 189-197.
- Tanveer, A. (2008). Group Work vs. Whole Class Activity. *Online Submission*.

IL PAESE DELLE MERAVIGLIE

Un luogo magico dove problem solving e italiano si incontrano

Il progetto didattico è stato sviluppato nella classe seconda della scuola primaria “G. Maggi” (Istituto Comprensivo 18, Veronetta-Porto). La sua progettazione e attuazione si è basata sul bisogno rilevato nella classe dopo una fase di osservazione-partecipante ed è stata possibile in collaborazione con le tutor De Fanti Mara, Berardo Sara e Zanini Maria Elena.

Per rispondere al bisogno individuato, riguardante il potenziamento delle abilità di problem solving all’interno dell’ambito linguistico, si è deciso di lavorare sulla creazione di indovinelli e brevi testi, procedendo gradualmente per incrementare le quattro fasi del problem solving. Si sono quindi stilate una macro-progettazione, che racchiudesse gli elementi generali del percorso, e delle micro-progettazioni che spiegassero in modo specifico e dettagliato ogni incontro con le sue attività. Entrambi i format utilizzati sono stati sviluppati da una rielaborazione delle proposte di Wiggins e McTighe (2004), Castoldi (2017) e Maccario (2012). L’individuazione delle competenze, dei traguardi e degli obiettivi dell’intero percorso è stata attuata sulla base dei seguenti documenti:

- *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* (MIUR, 2012)
- *Competenze chiave per l’apprendimento permanente* (Commissione Europea, 2018);
- *Raccomandazione del consiglio europeo sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente* (Consiglio dell’Unione Europea, 2017).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
<p>Competenza alfabetica-funzionale</p> <p>Competenza imprenditoriale</p>	<p>Possiede un pensiero razionale che gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche</p>	<p>Scrive testi chiari e coerenti, legati all’esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi completandoli e trasformandoli</p>	<p>Raccontare e produrre semplici testi narrativi rispettando l’ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta o legge</p> <p>Produrre semplici indovinelli</p>

La valutazione è stata sviluppata secondo un’ottica formativa, in modo che precedesse, accompagnasse e seguisse l’apprendimento (MIUR, 2012), attraverso una prospettiva trifocale: soggettiva, intersoggettiva ed oggettiva (Pellerey, 2004). Per le prime due modalità sono stati costruiti strumenti appositi che fossero utilizzati dai bambini stessi, mentre la dimensione oggettiva è stata valutata tramite la costruzione di una rubrica valutativa (Castoldi, 2021) inerente al compito autentico finale.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
-------------------	----------------	-------------------

Problem solving	Utilizzare la creatività per risolvere problemi	Propone una varietà di possibili soluzioni innovative
Rielaborazione	Inferire legami tra elementi diversi	Riconosce somiglianze tra elementi diversi secondo le sensazioni percepite con i 5 sensi
	Implementare brevi testi narrativi	Aggiunge informazioni o fatti ad un testo che ha già una propria struttura logica
Scrittura	Pianificare un testo narrativo	Produce una bozza di testo narrativo utilizzando una divisione tra inizio, svolgimento e fine chiara e coerente
	Produrre un testo narrativo	Scrive brevi testi con un ordine cronologico, chiari e coerenti

Come prima azione si è effettuata un'analisi della letteratura scientifica per comprendere al meglio il bisogno individuato. Da questa si vogliono sottolineare tre aspetti fondamentali:

- La definizione di problem solving come un processo cognitivo di analisi e trasformazione della situazione-problema data (Lovett, Mayer & Wittrock, Wang & Chiew, Liu & Israel, Polya).
- La suddivisione di questo processo in quattro fasi (Polya, 2004):
 - o Comprensione del problema e dei suoi elementi
 - o Collegamenti tra i diversi elementi e ideazione del piano
 - o Messa in pratica del piano
 - o Revisione continua (Rott et al., 2021).
- La messa in pratica del problem solving all'interno dell'ambito linguistico, con un legame tra le fasi di tale processo e la creazione di storie (Flower, Hayes, 1977) e indovinelli (Rodari, 1973).

Il progetto è poi stato sviluppato grazie alle seguenti strategie didattiche:

- Gamification, ossia la pratica di utilizzare elementi di design, meccanica e pensiero del gioco in attività non di gioco per coinvolgere le persone, motivare l'azione, promuovere l'apprendimento e risolvere i problemi (Kapp, 2012).
- Il lavoro a piccoli gruppi, come approccio che coinvolge un piccolo gruppo di studenti che lavorano insieme come una squadra per risolvere un problema, completare un compito o raggiungere un obiettivo comune (Artzt, Newman, 1990, p.448).
- La discussione, che permette di organizzare situazioni in cui siano possibili il confronto e lo scambio di idee per liberare il potenziale espressivo degli studenti (Bonaiuti, 2014).
- Momenti di metacognizione online (mentre avviene l'azione) e offline (di revisione), che permettono di mantenere il controllo sul processo risolutivo (Brown, 1978).

Il percorso si è sviluppato secondo una logica di progressività che incrementasse incontro dopo incontro la difficoltà delle attività, cercando di focalizzarsi dapprima sulle singole fasi del problem-solving per poi unirle in compiti più complessi. Si può dunque suddividere la progettazione in due fasi.

La prima si è sviluppata sulla creazione di indovinelli, secondo la seguente logica:

- Risoluzione di indovinelli per comprenderne la struttura;
- Attività attraverso i cinque sensi e di descrizione delle sensazioni provate;
- Sviluppo di similitudini, sempre con aderenza ai cinque sensi;
- Creazione di indovinelli.



Fig. 1 Trovare caratteristiche comuni

La seconda parte, invece, ha avuto il seguente sviluppo:

- Creazione di una storia semi-strutturata, attraverso il software Scratch;
- Invenzione di storie orali grazie al gioco “Le mille e una storia”;
- Racconto di storie orali e scrittura delle stesse;
- Scrittura di una breve storia in gruppo grazie ad uno schema (suddivisione tra inizio svolgimento e fine).



Fig. 2 Inventare storie orali

Al termine di tutto ciò è stato poi effettuato il compito autentico, ovvero l’invenzione di un proprio personaggio, con descrizione attraverso similitudini e la scrittura di un breve testo sempre attraverso lo schema.

Elementi comuni di tutto il percorso sono stati la storia di Alice nel Paese delle Meraviglie come sfondo integratore e la struttura ricorsiva degli incontri (fase di attivazione, attività e riflessione).

Il percorso didattico ha offerto la possibilità agli alunni di incrementare le proprie capacità di problem-solving, in un ambito diverso da quello matematico-scientifico, rendendoli in grado di produrre dei primi e semplici indovinelli e testi.

Un esempio di micro-progettazione:

Quattordicesimo incontro: “Le mille e una storia: voce e scrittura”	
Scenario/Condivisione di senso	
Obiettivi	Sapere quali sono gli elementi essenziali della fase iniziale di un breve testo Sapere cosa significa svolgimento Continuare una breve storia collegandosi ai fatti già narrati <i>Sviluppare le prime tre fasi del problem solving ></i> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capire il problema > aggiungere continuamente un nuovo pezzo di storia legato a ciò che già è stato detto 2. Trovare collegamenti tra elementi > trovare il legame tra i vari elementi pescati 3. Realizzare la soluzione > costruire una storia collettiva e scriverla
Preconoscenze	Narrare ad alta voce Scrivere Individuare una sequenza cronologica degli eventi
Ambienti	Atrio Aula scolastica
Setting e organizzazione degli alunni	Disposizione in banchi a coppie Disposizione a cerchio nell’atrio o in classe
Materiali	Libro di “Alice nel Paese delle Meraviglie”

	Gioco “Le mille e una storia” Cancelleria Quadernini di viaggio
Trama/Allenamento	
Metodologia	Architettura simulativa (Bonaiuti) Architettura collaborativa (Bonaiuti, Lorenzetti) Architettura metacognitiva (Bonaiuti)
Strategia	Gamification (Kapp) Lavoro a piccoli gruppi (Alessio, Garfield) Momento metacognitivo (Pietrapiana, Donadio)
Ruoli nell’attività	<i>Fase 1: introduzione</i> La tirocinante legge la prima parte del capitolo VIII di “Alice nel Paese delle meraviglie” (l’incontro con i tre giardinieri) e attacca la fotografia del seguito della storia vicino alle precedenti. Poi chiede ai bambini se si ricordino cosa significhi la parola “svolgimento” e domanda loro su quale parte della storia di Alice deve essere posto il cartellino con scritto tale termine. <i>Fase 2: voce e scrittura</i> La tirocinante, con l’aiuto della mentore, divide i bambini in due gruppi: il primo svolge il gioco con le carte, mentre il secondo con il tabellone della tombola. La docente pesca una carta (o un numero) e inizia la storia (mettendo un luogo, un tempo e dei protagonisti). Successivamente, a turno, ogni bambino fa lo stesso ed è chiamato a continuare lo svolgimento della storia sia a voce, sia scrivendolo su un foglio. <i>Fase 3: debriefing</i> Ogni bambino ha la possibilità di essere “intervistato” riguardo a come si sia svolto secondo lui l’attività odierna, specificando il perché delle sue risposte.
Mediatori per l’inclusione	Gamification, produzione orale e mediazione dei compagni La modalità ludica permette una maggiore motivazione di tutti gli alunni, in particolare di quelli in difficoltà e lo svolgimento del gioco in forma orale consente anche a chi fatica nella scrittura di partecipare attivamente; inoltre, per l’alunno con mutismo selettivo è fondamentale il supporto dei compagni come mediatori, poiché possono riferire quanto esplicita loro nei diversi contesti.
Tempi	Un’ora totale <i>Fase 1</i> > 10 minuti <i>Fase 2</i> > 40 minuti <i>Fase 3</i> > 10 minuti

Lisa Ruffini

Bibliografia essenziale

- Artzt A., Newman, c. M. (1990). Cooperative learning. *The Mathematics Teacher*, 83(6), 448–452.
- Brown A. L., DeLoache J. S., (1978). Skills, plans, and self-regulation. *Children's thinking: What develops*, 1, 3-36.
- Flower L. S., Hayes J. R. (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English*, 39(4), 449–461. <https://doi.org/10.2307/375768>
- Kapp, K. M. (2012). What is gamification. *The gamification of learning and instruction:*

- game-based methods and strategies for training and education*, 1-23.
- Liu T., Israel M. (2022). Uncovering students' problem-solving processes in game-based learning environments. *Computers and Education*, 182.
- Mayer R.E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26, 49-63
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Polya G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (No. 246). Oxford: Princeton university press.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie* (7. ed.). Torino: Einaudi.
- Rott B., Specht B., Knipping C. (2021). A descriptive phase model of problem-solving processes. *ZDM–Mathematics Education*, 53, 737-752.
- Schwartz D. L., Sears D., Chang J. (2007). Reconsidering prior knowledge. *Thinking with data*, 319-344.
- Wiggins G., McTighe J., Comoglio M., Gheda A. (2004). *Fare progettazione: la teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

PERCORSI PER LA SCUOLA PRIMARIA: AREA DELLE COMPETENZE TRASVERSALI

STAR BENE IN CLASSE CON SE STESSI E CON GLI ALTRI!

Un percorso educativo che, potenziando la competenza socio-emotiva, mira allo sviluppo dell'autoregolazione comportamentale

Il progetto didattico è stato attuato nella classe seconda della scuola primaria “Dei Ciliegi” dell’istituto Comprensivo VR12 Golasine (Verona) in collaborazione con la tutor Giuseppina Guadagni, e ha preso avvio da un bisogno educativo rilevato nel contesto classe a seguito dell’osservazione partecipante di tipo qualitativo. Quest’ultimo riguarda il potenziamento della consapevolezza socio-emotiva, per giungere alla creazione di un clima di classe rispettoso.

Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe un progetto che ha posto in correlazione l’educazione socio-emotiva e quella etica.

Il percorso educativo-didattico proposto ai bambini si è basato sul modello di progettazione per competenze di Castoldi (2013; 2017). In primo luogo, si è stesa una macro-progettazione, relativa agli elementi generali accompagnanti l’intero percorso, e in seguito le micro-progettazioni, riguardanti le attività specifiche dei singoli incontri.

Per redigere questi documenti, in particolare per definire competenze, traguardi e obiettivi di apprendimento, sono stati presi in considerazione i riferimenti normativi nazionali ed europei, quali le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, la *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l’apprendimento permanente* del 2018, l’*European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, noto come *LifeComp* del 2020.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Comprendere come emozioni, pensieri [...] influenzano il comportamento e su come modularli e regolarli Legge e comprende testi di vario tipo, continui (testo narrativo) [...], ne individua il senso globale e le informazioni principali	ITALIANO Raccontare storie personali rispettando l’ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola OBIETTIVO TRASVERSALE Acquisire consapevolezza sulle emozioni proprie e altrui, riconoscendone la manifestazione, sviluppando ascolto attivo e rispetto reciproco

L’approccio valutativo adottato, richiamando il costrutto di competenza, si basa sulla triangolazione, tipica delle metodologie qualitative (Castoldi, 2006).

Per questo lo sguardo valutativo trifocale si è riferito a tre distinte dimensioni: oggettiva, soggettiva ed intersoggettiva.

Al centro delle tre dimensioni si è posta la rubrica valutativa, un dispositivo attraverso cui descrivere il profilo atteso rispetto alla competenza oggetto di osservazione, secondo la precisazione di livelli di padronanza (Castoldi & Martini, 2011).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Consapevolezza emotiva	Riconoscere il fatto da cui scaturisce un'emozione (processo)	Individua il "fatto" relativo alle altrui e proprie emozioni
	Nominare le manifestazioni e i pensieri connessi alle emozioni	Riconosce in sé e negli altri le principali "manifestazioni" connesse alle emozioni e alle loro sfumature
		Riconosce in sé e negli altri i "pensieri" connessi alle emozioni e alle loro sfumature
Autoregolazione	Riflettere su comportamenti rispettosi e valutarli su di sé e negli altri	Rispetta l'altro: turno di parola, pensieri e spazio fisico
		Riporta episodi personali di rispetto
Ascolto	Ascoltare e comprendere gli elementi del testo narrativo	Riconosce luogo, tempo e personaggi di un testo narrativo letto dall'insegnante
		Riconosce eventi, comportamenti rispettosi, emozioni dei personaggi di un testo narrativo letto dall'insegnante

Ad orientare la progettazione è stato il ruolo attivo del bambino, protagonista del proprio apprendimento, che prende consapevolezza di sé, agisce e riflette.

Per potenziare l'autoregolazione personale, in particolare, in letteratura viene sottolineata l'importanza dell'educazione affettiva. Mortari ritiene che i vissuti affettivi abbiano un consistente potere ontogenetico, dal momento che influenzano il modo di stare nel mondo, di essere, di vivere e di agire in esso, oltre che di rapportarci con gli altri (Mortari, 2006, in Valbusa, 2019, p.124).

Dalla «conoscenza riflessiva dell'interiorità» (Heidegger, 1976, in Valbusa, 2019, p.127) si ricava come guadagno «un rischiaramento che a propria volta fa luce sulla 'qualità del nostro modo di essere con gli altri nel mondo'» (Mortari, 2013, in Valbusa, 2019, p.127).

La letteratura indica come efficace nei bambini per fare ciò la pratica dell'autocomprensione affettiva, promossa attraverso la scrittura diaristica, accompagnata dalla metafora dell'"orto delle emozioni", pensata per facilitare l'analisi dei vissuti affettivi (Valbusa, 2019, p.121).

Tale costrutto metaforico ha l'intento di sviluppare nei bambini alcune competenze socio-emotive fondamentali: la consapevolezza delle proprie emozioni, il riconoscimento di quelle altrui, la comprensione che un medesimo stato emotivo interiore non corrisponde necessariamente a manifestazioni uguali (sia in sé, sia nel prossimo) e che ha ripercussioni sul comportamento. Da qui la necessità di delineare i comportamenti rispettosi da mettere in atto in classe, procedendo così con il tratteggiare le sembianze di un'educazione alla cittadinanza.

Da un approfondimento in letteratura, si evince anche che, sin dall'infanzia, il riconoscimento delle emozioni costituisce uno dei cardini della consapevolezza etica (Smetana et al., 2014 in Burroughs & Barkauskas, 2017, p.10).

Per potenziare la consapevolezza socio-emotiva e la costruzione di un clima eticamente rispettoso, si riscontrano in letteratura alcuni strumenti e metodologie/strategie didattiche privilegiati: la “cornice” narrativa, la stesura di un diario riflessivo, il role playing, il dialogo e la conversazione socratica, il cooperative learning.

I primi incontri del progetto sono stati incentrati su proposte didattiche deputate a far maturare negli alunni una presa di coscienza dei propri vissuti affettivi attraverso la riflessione e il monitoraggio, così da pervenire, nello specifico, a individuarli, nominarli e a riconoscerne fatti, manifestazioni (correlati fisici) e pensieri connessi.

Per riuscire in tale intento, è stata proposta ai bambini la pratica dell'autocomprensione affettiva, attraverso la lettura e l'ascolto di episodi dal libro di “Cipì” di Mario Lodi, il role playing e la metafora della pianta (prima utilizzata con le emozioni provate da Cipì e poi con le loro).



Fig. 1 Autocomprensione affettiva

A seguire, nella seconda parte del progetto è susseguito il passaggio al piano interpersonale, passando in rassegna gli effetti che alcuni comportamenti possono avere sugli altri (es. la mucca che nella storia calpesta i fiori della marmotta).



Fig. 2 Co-costruzione dei comportamenti rispettosi da adottare in classe

Alla fine, nel compito autentico, i bambini hanno lavorato a piccoli gruppi secondo la metodologia del cooperative learning. Durante questo momento è stata valorizzata l'importanza dell'autoregolazione comportamentale e si sono co-costruiti quegli atteggiamenti che conducono ad una convivenza rispettosa tra i bambini in classe.

L'implementazione di tale percorso educativo ha cercato di orientarsi anche verso un altro macro-obiettivo prefissatosi da tutto il team docenti della classe: l'inclusione e la partecipazione attiva di Anna e di Stefania.

Il progetto educativo ha offerto ai bambini la possibilità di prendere consapevolezza delle loro emozioni, familiarizzando con la pratica dell'autocomprensione affettiva che ha permesso loro di riconoscere gli elementi costituenti delle emozioni (“fatto”, “manifestazione” e “pensieri”) e i modi con cui vengono manifestate all'esterno attraverso i comportamenti messi in atto nel contesto classe.

Nel contempo, i bambini hanno potuto riflettere sulla virtù etica del rispetto e co-costruire insieme i comportamenti da praticare per star bene in classe con se stessi e con gli altri.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N°12	Emozioni e rispetto
Grado di scuola	Scuola primaria “Dei Ciliegi” (Golosine - VR)
Classe	Seconda
Obiettivo/i di apprendimento	<p>Individuare le emozioni provate da chi agisce/riceve un gesto rispettoso/non rispettoso</p> <p><i>L'alunno [...] utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, [...]</i></p> <p><i>(Indicazioni Nazionali, 2012 – Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione)</i></p> <p><i>L'alunno ascolta testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e risporli in modo comprensibile a chi ascolta.</i></p> <p><i>(Indicazioni Nazionali, 2012 – Obiettivi di apprendimento al termine</i></p>

della classe terza della scuola primaria – Italiano, ascolto e parlato)			
Attività	Articolazione operativa: 1. <i>Condivisione di senso:</i> ○ Ripercorriamo gli incontri precedenti	Tempi: 20 minuti	Metodologie di lavoro (strategie): <i>Brainstorming</i>
	2. <i>Allenamento:</i> ○ Emozioni provate da (personaggio della storia) dopo aver ricevuto un gesto di rispetto dal compagno. Preparare foglio diviso in tre: piantina, spazio per disegnare, righe per scrivere. Mettere a disposizione dei post-it a forma di nuvoletta per riportare le parole di chi agisce/manca rispetto. ○ Racconto di un episodio sul taccuino in cui ci si è stati protagonisti in classe di un gesto di rispetto. Come ci si è sentiti? Perché? Condivisione in cerchio ○ Emozioni provate da (personaggio della storia) nel ricevere una mancanza di rispetto dal compagno. Preparare foglio diviso in tre: piantina, spazio per disegnare, righe per scrivere. Mettere a disposizione dei post-it a forma di nuvoletta per riportare le parole di chi agisce/manca rispetto ○ Racconto di un episodio sul taccuino in cui ci si è stati protagonisti in classe di una mancanza di rispetto. Come ci si è sentiti? Perché? Condivisione in cerchio	70 minuti	Collaborativa (discussione) Metacognitiva (metacognizione e autoregolazione) Collaborativa (discussione)
	3. <i>Riflessione:</i> ○ Ricordi di aver ricevuto da qualcun altro un gesto di rispetto/non rispetto? Racconta	30 minuti	Metacognitiva (metacognizione e autoregolazione)
Mediatori per l'inclusione	- Mediatore iconico: foglio diviso in tre (pianta, didascalia e disegno), nuvolette per le parole - Mediatore simbolico: metafora pianta.		
Organizzazione	Ambiente (dove si svolge l'attività?): - Aula scolastica.		
	Setting formativo (rif. a Castoldi M., 2017. <i>Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso</i> . Roma: Carocci - p.189): Lavoro individuale per la produzione/resa grafica del vissuto emotivo sul taccuino; Banchi a ferro di cavallo, per agevolare la discussione in plenaria.		

Materiali strumenti	e	Taccuini.
--------------------------------	----------	-----------

Sara Aldighieri

Bibliografia essenziale

- Burroughs, M. D., & Barkauskas, N. J. (2017). Educating the whole child: socialemotional learning and ethics education. *Ethics and Education*, 12(2), 218-232.
- Castoldi, M. (2006). *Lo sguardo trifocale*. L'educatore, 54, 9-11
- Castoldi, M., & Martini, M. (2011). *Verso le competenze: una bussola per la scuola. Progetti didattici e strumenti valutativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Valbusa, F. (2019). Riflettere sulle proprie emozioni per imparare a comprenderle: una ricerca educativa nella scuola primaria. *RicercaAzione*, 11(2), 121-144.

alla cittadinanza

Il progetto educativo-didattico è stato attuato nella classe quarta della Scuola Primaria “Dante Alighieri”, Istituto Comprensivo di Ceresara (MN) in collaborazione con la docente tutor Gina Pagliaro, e prende avvio da un bisogno educativo emerso nel contesto, rispondente a concrete necessità dei bambini e a un desiderio di servizio della tutor, cioè potenziare le relazioni cooperative tra pari tramite varie attività connesse a contenuti disciplinari di geografia, scienze ed educazione alla cittadinanza.

Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe un progetto con il quale è stato proposto agli alunni di svolgere:

- attività didattiche sperimentando strategie specifiche del cooperative learning,
- momenti di riflessione individuale, a conclusione degli incontri, tramite la compilazione di un diario riflessivo, per pensare ai propri comportamenti durante i lavori in gruppo in ottica del potenziamento di rapporti e comportamenti positivi per lavorare con gli altri.

Adottando una logica di progettazione per competenze (Maccario, 2012; Castoldi, 2017), in primo luogo si è stesa una macro-progettazione, contenente gli elementi generali che accompagnano l'intero percorso, e in seguito le micro-progettazioni, che riguardano le attività specifiche delle singole lezioni. Per sviluppare questi elaborati si è fatto riferimento ai traguardi di sviluppo delle competenze e agli obiettivi di apprendimento presenti nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012). Essendo il progetto correlato alle discipline di geografia e scienze, i traguardi e gli obiettivi sono relativi ad entrambe e al bisogno di potenziare le relazioni cooperative tra pari. Per definire competenze, traguardi e obiettivi di quest'ultimo si è fatto riferimento anche alla *Raccomandazione del Consiglio* (2018) e a *LifeComp* (2020). Per quanto concerne, invece l'educazione alla cittadinanza, essa ha funto da ambito in cui collocare il compito autentico che è stato svolto a conclusione del percorso. Di seguito, competenze, traguardi e obiettivi identificati per il progetto “Tra le connessioni”.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.	Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede	Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede GEOGRAFIA Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza	OBIETTIVI TRASVERSALI: Lavorare in gruppo Comprendere differenti punti di vista Fornire e chiedere aiuto GEOGRAFIA Analizzare i principali caratteri fisici del territorio [...] interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche [...] Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale [...] proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita

		SCIENZE Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale	SCIENZE Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo
--	--	--	--

Per valutare l'intero percorso e il compito autentico finale, sono state realizzate due rubriche valutative (Castoldi, 2019), contenenti dimensioni, criteri ed indicatori, elaborate sulla base del traguardo di sviluppo della competenza scelto. Le rubriche possono rappresentare strumenti da usare come elementi per raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni della stessa competenza, considerando l'esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale (oggettiva, intersoggettiva e soggettiva) (Castoldi, 2013). Di seguito, si riporta la rubrica valutativa sviluppata sulla base del traguardo di competenza relativa al bisogno al fine di monitorare se il percorso stesse realmente rispondendo al bisogno stesso.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Lavoro di gruppo	Lavorare costruttivamente con i compagni	Dialoga con i compagni
		Contribuisce al lavoro con proprie proposte e conoscenze
		Gestisce e risolve problemi
		Coinvolge i membri meno propositivi
	Sviluppare interdipendenza positiva	Valorizza idee ed opinioni altrui
		Collabora con i compagni per un obiettivo comune
		Chiede aiuto e sa fornirlo
		Riconosce il proprio ruolo all'interno del gruppo
		Si assume responsabilità
	Organizzare il lavoro da svolgere in accordo con tutti i membri	Gestisce efficacemente tempo e informazioni
		Organizza il lavoro
		Propone e prende decisioni

Per quanto riguarda, invece, la rubrica valutativa utilizzata per il compito autentico, essa è stata elaborata a partire da un traguardo di geografia; infatti, è possibile cogliere una correlazione tra l'atteggiamento che entrambe le discipline, geografia ed educazione alla cittadinanza, intendono promuovere negli alunni rispetto al mondo che li circonda. L'educazione geografica si prefigge l'obiettivo di insegnare a collocare la propria cittadinanza in sistemi territoriali via via più ampi, fino alla scala globale.

La multiscalarità fa proprio riferimento al riconoscimento dei propri bisogni e progetti allargando **35**

scala della propria casa e quella della comunità in cui si è inseriti, via via fino alla scala della casa-Terra (Giorda, 2014). In rapporto ad educazione alla cittadinanza, le *Indicazioni Nazionali* dichiarano: «Obiettivi irrinunciabili dell’educazione alla cittadinanza sono [...] lo sviluppo di un’etica di responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l’impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in *routine* consuetudinarie che possono riguardare le pulizie e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, [...] le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l’organizzazione del lavoro comune, ecc.» (MIUR, 2012, p. 33). Partendo da queste premesse e considerazioni, lo stimolo di riflessione che è stato proposto ai bambini nel compito autentico è coinciso con l’individuazione di ipotesi da attuare nella propria classe o scuola per migliorare la qualità di vita degli alunni e dell’ambiente, con ipotetiche e possibili ricadute nel mondo. Per fare ciò gli alunni hanno dovuto negoziare differenti punti di vista e individuare delle soluzioni comuni, raggiungendo il traguardo di sviluppo della competenza individuato in relazione al bisogno. Di seguito, la rubrica valutativa relativa al compito autentico.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Comprensione delle interconnessioni	Comprendere i rapporti di connessione dello spazio geografico	Riconosce che lo spazio geografico è influenzato da elementi fisici a livello globale e locale
		Coglie elementi di interdipendenza nell’intero spazio geografico

Il progetto ha adottato l’utilizzo della metodologia del cooperative learning per rispondere al bisogno del contesto; infatti, tale metodologia favorisce al tempo stesso l’apprendimento e la costruzione di relazioni interpersonali positive e cooperative tra i membri del gruppo-classe. Usando il cooperative learning nella propria azione didattica, gli insegnanti sono chiamati a definire due tipi di obiettivi: gli obiettivi didattici e gli obiettivi riguardanti le abilità sociali. I primi stabiliscono ciò che gli alunni devono imparare; i secondi identificano le abilità interpersonali o di piccolo gruppo che i bambini devono apprendere cooperando e affinché imparino a cooperare (Johnson, Johnson & Holubec, 1996). Attraverso il cooperative learning, i bambini apprendono a cooperare con compagni di classe e il loro rapporto è caratterizzato da una forte interdipendenza positiva fra i membri (Comoglio & Cardoso, 1996); infatti gli alunni sono chiamati a «[...] lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni» (Johnson, Johnson & Holubec, 1996, p. 19). Con l’apprendimento cooperativo i bambini possono aiutarsi vicendevolmente anche nello studio di contenuti accademici (Slavin, 2015), proprio come si è cercato di promuovere rispetto ai contenuti di geografia e scienze per il progetto “Tra le connessioni”. Nella sua applicazione, il progetto educativo ha previsto la proposta di specifiche strategie del cooperative learning, ovvero: *Think-Pair-Share*, *Three-Step-Interview*, *Think-Pair-Square*, *Round Table*, *Brainstorming*, oppure lavori di gruppo informali, cioè gruppi creati ad hoc per la durata di pochi minuti o una lezione e usati dall’insegnante per sostenere un clima favorevole all’apprendimento e assicurarsi che gli alunni elaborino cognitivamente il materiale da studiare (Johnson, Johnson & Holubec, 1996).

Gli incontri proposti sono stati 15, dei quali:

- il primo e l'ultimo hanno conseguito l'obiettivo di conoscere la definizione, secondo i bambini, del termine "gruppo" e di "come si possa lavorare bene in gruppo" per poter delineare il focus del progetto e poter, alla fine del percorso, effettuare un confronto con le idee iniziali degli alunni e cogliere, così, il cambiamento avvenuto grazie al progetto. Nell'ultimo incontro i bambini hanno anche definito quali siano gli "ingredienti per lavorare bene in gruppo", tra cui "fare gioco di squadra", "rispettare il proprio turno", "concentrazione", "amicizia", "ascoltare le idee di tutti", "collaborare".



Fig. 1 Gli ingredienti per lavorare bene in gruppo individuati dai bambini a conclusione del progetto



Fig. 2 Rappresentazione a cerchi concentrici elaborata dai bambini per ciascuna regione climatica italiana

- Sette hanno previsto lo svolgimento di attività cooperative connesse alla disciplina di geografia rispetto alle tematiche dei climi mondiali, europei e italiani per poter effettuare inferenze rispetto le caratteristiche comuni a livello di zone climatiche e biomi; infatti, si è cercato di stimolare nei bambini la comprensione che gli elementi fisici di una zona possono influenzarne il clima e che zone anche lontane nel mondo, aventi le stesse caratteristiche delle nostre, possono presentare anche lo stesso clima, sollecitando così collegamenti tra la dimensione locale e globale e, dunque, la multiscalarità.

- Quattro hanno previsto lo svolgimento di attività cooperative connesse alla disciplina di scienze relativamente alle tematiche dell'aria, dell'atmosfera e dell'effetto serra. Quest'ultimo argomento, infatti, è correlato al clima studiato in geografia e lo studio di aspetti inerenti all'inquinamento ha permesso di proporre il compito

autentico nell'ambito di educazione alla cittadinanza al fine di riflettere su come migliorare la qualità di vita nei nostri "piccoli" spazi di vita;

- Due sono stati dedicati alla realizzazione del compito autentico, precedentemente spiegato. Elementi trasversali a tutti gli incontri coincidono con la proposta dell'utilizzo di ruoli durante l'esecuzione dei lavori in gruppo (custode della parola, custode del tempo, custode della voce, custode della scrittura, custode della presentazione) e l'uso di uno strumento per regolare i turni di intervento, cioè una pallina di spugna raffigurante il globo. Le funzioni dei custodi sono state individuate dai bambini stessi ed insieme hanno scelto un simbolo che rappresentasse ciascun custode da realizzare su un medaglione da attaccare ai vestiti, per poterlo utilizzare durante i lavori di gruppo.

A conclusione del progetto educativo "Tra le connessioni" è possibile affermare che sia avvenuto un potenziamento delle relazioni cooperative in classe, che sono state stimulate sia attraverso i lavori di gruppo e le attività cooperative sia tramite la scrittura quotidiana dei diari riflessivi, grazie a cui i bambini hanno ragionato su quali fossero i comportamenti per relazionarsi con modalità positive, propositive e cooperative con i compagni (Valbusa & Ghio, 2023).

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N° 3	LE ZONE CLIMATICHE	
<p>OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO Competenza personale e sociale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lavorare in gruppo - Comprendere differenti punti di vista - Fornire e chiedere aiuto 	<p>CONOSCENZE PREGRESSE Cambiamento della temperatura in base all'inclinazione dei raggi</p>	

<p>Competenze legate alla disciplina geografica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizzare i principali caratteri fisici del territorio [...] interpretando carte geografiche di diversa scala, carte tematiche [...] 	<p>del Sole.</p>
<p>FASI DELLE ATTIVITA'</p>	<p>TEMPI: 2 ore</p>
<p>Fase 1 L'incontro viene introdotto con la lettura di una lettera di un climatologo che scrive alla classe per chiedere il loro aiuto: "Nella comunità scientifica è emersa un po' di confusione riguardo la classificazione dei climi. Ho saputo che avete iniziato a studiare questa tematica, quindi, vi scrivo per chiedervi aiuto nel riordinarli. Vi ho mandato diversi cartelloni dove ho disegnato il mondo, con tutti i suoi continenti. Ho diviso il mondo a strisce: sono le zone climatiche. Potete aiutarmi a collocare correttamente i climi e ad individuare quali animali e quali piante vivono in una determinata zona? E quali sono i principali paesaggi? Troverete tutto il materiale necessario nello scatolone che ho spedito con questa lettera. Grazie! Aspetto una vostra risposta. PS: il caldo e il freddo nella Terra dipendono dall'inclinazione dei raggi del Sole. Li ho disegnati così potete ragionare meglio: dove i raggi arrivano perpendicolari c'è più caldo, dove arrivano inclinati c'è più freddo."</p>	<p>Fase 1: 5 minuti</p>
<p>Fase 2 Per compiere l'attività suggerita dal climatologo, la classe viene divisa in gruppi (quattro gruppi da quattro componenti, due gruppi da tre). La tirocinante consegna ad ogni gruppo un cartellone e una serie di flashcards nelle quali vi sono immagini di animali, piante e paesaggi con una breve didascalia sul retro per supportare gli alunni nella scelta della collocazione sul cartellone. Ai vari gruppi possono essere consegnate differenti flashcards per rendere maggiormente stimolante il confronto successivo. Questa rappresenta un'attività che può rientrare nei lavori di gruppo informali.</p>	<p>Fase 2: 40 minuti</p>
<p>Fase 3 Terminata l'attività cooperativa, la tirocinante propone la visione di un video nel quale sono presentati i climi, gli animali e le piante delle varie zone climatiche: https://www.youtube.com/watch?v=YPt6jRfviPg Il video rappresenta uno strumento tramite cui i bambini possono effettuare un'autovalutazione del proprio operato (non è l'insegnante che dice cosa sia giusto o sbagliato).</p>	<p>Fase 3: 20 minuti</p>
<p>Fase 4 Terminato il video, si confronta la collocazione suggerita da esso con quella effettuata dagli alunni.</p>	<p>Fase 4: 20 minuti</p>
<p>Fase 5 Si chiede agli alunni di compilare il diario riflessivo per riflettere sulle dinamiche di lavoro di gruppo. Prima di attuare una scrittura individuale si riflette ad alta voce in plenaria.</p>	<p>Fase 5: 40 minuti</p>

MEDIATORI PER L'INCLUSIONE

I bambini con ritardo cognitivo e la bambina con profilo cognitivo non verbale sono riuniti in un gruppo affinché il supporto fornito alla bambina con profilo cognitivo possa costituire un aiuto anche per gli altri alunni con difficoltà. I materiali forniti sono uguali a quelli dei compagni, ma rispetto ad essi che si trovano disegnati solo i raggi del Sole, nel cartellone dei bambini con disabilità sono inseriti dei disegni (per esempio il Sole e il fiocco di neve) con il supporto di una legenda che indica la temperatura e il tempo atmosferico.

La bambina con profilo cognitivo non verbale risponde a domande personalizzate del diario riflessivo tramite

l'uso di faccine: Ti è piaciuta l'attività? Hai lavorato bene con i compagni? Come ti sei sentita?

L'alunno con ritardo cognitivo è supportato nella scrittura poiché non è ancora autonomo in essa.



Fig. 3 Cartellone raffigurante il globo con flashcard posizionate dai bambini in un gruppo di lavoro con utilizzo di mediatori per l'inclusione

Martina Ghio

Bibliografia essenziale

- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Libreria Ateneo Salesiano, Roma.
- Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo: Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Carocci editore, Roma.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>.
- Valbusa, F., & Ghio, M. (2023). Potenziare le relazioni cooperative tra pari: una ricerca educativa in una scuola primaria. *RicercaAzione*, 15(2), 113-133. Retrieved from <https://doi.org/10.32076/RA15207>.

Un progetto educativo sulla partecipazione attiva e rispettosa alla scuola primaria

Il progetto didattico è stato attuato nella classe quarta della Scuola Primaria “G. Cotta”, Istituto Comprensivo 01 Legnago (Verona), in collaborazione con la tutor Paola Lorenzetti. Il percorso ha preso avvio da un bisogno educativo rilevato nel contesto classe, coincidente con il potenziamento delle abilità sociali, orientate in particolare alla partecipazione attiva e rispettosa nell’ambito comunicativo, al fine di costruire un gruppo classe che si percepisca come comunità.

Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe il progetto “Comunità in costruzione”, inserito nell’ambito di educazione alla cittadinanza in collegamento con la disciplina storica.

Il modello utilizzato per la progettazione, articolata in macro e micro-progettazione, si basa sul modello di progettazione per competenze di Castoldi (2013; 2017). Mentre la macro-progettazione è funzionale a raccogliere gli elementi generali che accompagnano l’intero percorso, le micro-progettazioni riguardano le attività specifiche dei singoli incontri. Nell’elaborazione di questi documenti, in particolare per la definizione di competenze, traguardi e obiettivi, sono stati adottati i riferimenti normativi europei e nazionali, ovvero la *Raccomandazione del Consiglio europeo* relativa alle Competenze chiave per l’apprendimento permanente del 2018 e le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.	<p>Assume forme di comportamento che consentono di partecipare in forma efficace e costruttiva alla vita sociale del gruppo classe</p> <p>STORIA Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali</p>	<p>Partecipare “attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività” e rispettando le regole condivise</p> <p>STORIA Esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina</p>

Il sistema di valutazione adottato richiama il costrutto di competenza e, assumendo una prospettiva trifocale, si basa sull’integrazione di tre dimensioni (Pellerey, in Castoldi, 2017): oggettiva, soggettiva, intersoggettiva.

Al centro della valutazione formativa e pluriprospettica, come ponte tra la progettazione e la valutazione, si è posta la costruzione della rubrica valutativa, uno strumento attraverso cui identificare, descrivere e valutare il profilo atteso rispetto alla competenza focus secondo livelli di progressione (Trincherò, 2018; Castoldi, 2021).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
------------	---------	------------

Partecipazione attiva	Ascoltare attivamente chi sta parlando	Ascolta in modo attento e guardando negli occhi il proprio compagno che parla
	Rispettare il turno di parola	Aspetta con pazienza il proprio momento per parlare, alzando la mano o intervenendo quando gli viene data la parola
	Assumere in modo responsabile il proprio ruolo all'interno del gruppo	Assume un comportamento adeguato: porta a termine con efficacia il compito richiesto e interviene in modo pertinente dando il proprio contributo
Ricostruzione orale	Esporre e descrivere una ricerca storica	Presenta una narrazione storica, esponendo le informazioni in modo corretto e comprensibile

Il principio pedagogico fondamentale che ha orientato la progettazione è l'apprendimento attivo e laboratoriale (Dewey, 1938) in cui l'alunno ha un ruolo attivo, è protagonista del proprio apprendimento, agisce concretamente e riflette su ciò che fa. Inoltre, per potenziare le competenze sociali di partecipazione attiva e rispettosa e costruire un senso di comunità nella classe, la letteratura indica come efficaci l'educazione alla cittadinanza (Grion & De Vecchi, 2016; Mortari, 2020; Mortari et al., 2021), l'educazione etica (Mortari, 2019; 2021), la pratica della co-costruzione con gli studenti di norme e valori al fine di ottenere un'adesione consapevole (Polito, 2003) e la riflessione connessa alle pratiche del gioco, del dialogo e della scrittura (Duckworth et al., 2014; Marcato et al., 1997; Pontecorvo et al., 1991; Mortari, 2002; 2019). Anche il cooperative learning è ritenuto utile per creare una classe coesa e per apprendere le competenze sociali (Comoglio & Cardoso, 1996). Partendo da queste premesse, è stato possibile individuare quali fossero le strategie didattiche più efficaci connesse al bisogno rilevato e adottarle, quindi, in classe: l'apprendimento cooperativo, la gamification, la metacognizione e l'autoregolazione (attraverso conversazioni guidate, scrittura e narrazione) (Bonaiuti, 2014).

Il progetto "Comunità in costruzione" si è sviluppato come percorso di educazione alla cittadinanza e ha seguito i principi dell'educazione etica per aiutare i bambini a riflettere sui propri comportamenti e giungere alla co-costruzione de "I nostri elementi per stare bene in classe".

A tale scopo, i bambini sono stati coinvolti in momenti conversazionali e invitati a riflettere attraverso la scrittura su un taccuino personale. Ulteriori elementi che hanno accompagnato gli alunni durante il percorso corrispondono allo sfondo integratore di una storia, ad alcuni giochi d'interazione e al tema ludico e metaforico delle costruzioni. Il titolo del progetto, quindi, rimanda non solo alla costruzione simbolica della propria classe come comunità, ma anche alla costruzione fisica di una piccola città attraverso i mattoncini Lego. Dopo una presa di consapevolezza del proprio comportamento e una riflessione sul concetto di comunità, sono state affrontate con i bambini le virtù del coraggio (di parola e di aiuto) e del rispetto (declinato nelle forme dell'ascolto e dei turni di parola). Durante il percorso i bambini hanno lavorato a piccoli gruppi secondo la metodologia del cooperative learning, svolgendo una ricerca storica sui mestieri antichi della propria città, finalizzata alla realizzazione di un e-book. In tali momenti di lavoro cooperativo,



Fig. 2 I taccuini per la riflessione, personalizzati dagli alunni



Fig.1 Il cartellone a forma di casa contenente "I nostri elementi per stare bene in classe"

affrontate con i bambini le virtù del coraggio (di parola e di aiuto) e del rispetto (declinato nelle forme dell'ascolto e dei turni di parola). Durante il percorso i bambini hanno lavorato a piccoli gruppi secondo la metodologia del cooperative learning, svolgendo una ricerca storica sui mestieri antichi della propria città, finalizzata alla realizzazione di un e-book. In tali momenti di lavoro cooperativo,

i bambini hanno potuto praticare le abilità sociali oggetto di ciascun incontro e riflettere poi sul proprio atteggiamento in gruppo. Il percorso si è concluso con l'esposizione orale della ricerca storica ai compagni di un'altra classe.

Il progetto educativo ha offerto ai bambini la possibilità di riflettere sulle virtù del rispetto e del coraggio nell'ambito comunicativo, dando al contempo l'opportunità di potenziare e mettere in pratica le competenze sociali, al fine di costruire un gruppo classe caratterizzato dal senso di comunità.

Un esempio di micro-progettazione:

Fig.3 Il gioco d'interazione "Palla-Turno" per il rispetto dei turni di parola

INCONTRO 7	DIVENTARE COMUNITÀ: IL RISPETTO	
Classe e scuola	Classe quarta - Scuola primaria "Cotta" di Legnago (VR)	
Contenuto	Attività collaborativa e riflessiva volta a scoprire un mestiere antico del territorio legnaghese e riflettere su un elemento che forma la comunità: il rispetto dei turni di parola.	
Obiettivo/i di apprendimento		
Riflettere sull'importanza del rispetto dei turni di parola e praticare tale comportamento in classe. Selezionare e organizzare le informazioni da fonti scritte e iconografiche relative alla disciplina storica.		
Descrizione attività	Tempi	Metodologie (e strategie)
<p><i>Fase della condivisione di senso:</i> Brevemente, viene richiamato insieme oralmente quanto fatto nell'incontro precedente. Viene proposto il gioco "Una matita a due mani": i bambini sono divisi a coppie, ciascuna coppia ha a disposizione un'unica matita bicolore (rosso e blu) e un foglio bianco (metà A4) e dovrà realizzare in silenzio un disegno insieme, senza accordarsi precedentemente sull'oggetto da rappresentare. Avendo a disposizione solo una matita, questa va usata a turno (la tirocinante scandisce i turni dicendo "cambio") e ogni bambino della coppia usa sempre lo stesso colore (o rosso o blu). Al termine (il gioco dura massimo 10 minuti) la coppia cerca di interpretare il disegno realizzato e di dare un titolo all'opera. Si riflette insieme sulle difficoltà e sui vantaggi del cooperare e darsi un turno, chiedendo a ciascuna coppia di commentare l'esperienza e il disegno scaturito. Al termine dell'attività il disegno di ogni coppia viene tagliato a metà e incollato sul taccuino per ricordare l'esperienza. Viene proposto un secondo gioco, "La scatola delle azioni": a turno, ciascun bambino pesca da una scatola un biglietto contenente una certa azione/situazione scritta (es. leggere a voce alta in classe, mangiare la merenda a ricreazione, provare a risolvere un problema, essere interrogati, parlare al telefono, suonare uno strumento musicale, pagare alla cassa del supermercato, salire in ascensore, salire sul pulmino, lavarsi le mani ad un rubinetto, cambiare canale alla tv, soffiarsi il naso); dopo averla letta ad alta voce l'alunno deve dire se tale azione debba essere fatta a turno o meno e dare una ragione rispetto a quanto afferma. In tal modo si riflette insieme su ciò che si può condividere nello stesso momento con altri e su ciò per cui è necessario darsi il turno, ovvero sulle occasioni in cui la contemporaneità non è possibile. I bambini si soffermano così sulle motivazioni per cui talvolta è necessario e vantaggioso</p>	30 min	Metacognitivo-autoregolativa (metacognizione e autoregolazione attraverso conversazione) Simulativa (gamification)

darsi il turno.			
<p><u>Fase dell'allenamento:</u> Suddivisione nei 4 gruppi di lavoro: ai bambini vengono consegnate le cartelline con i materiali e viene completato il lavoro dell'incontro precedente, ricavando dalle fonti le informazioni utili da inserire in tabella. In questo incontro vengono anche realizzati dai bambini i disegni da inserire nell'e-book e da incollare sulla mappa di Legnago. Durante il lavoro in gruppo, ai bambini è richiesto di prestare attenzione alla dimensione del rispetto del turno di parola.</p>		60 min	Collaborativa (apprendimento cooperativo) Esplorativa (metodo dei progetti)
<p><u>Fase della riflessione:</u> Sul taccuino, i bambini sono coinvolti in una valutazione e riflessione di gruppo: "Aspettare il nostro turno di parola senza "parlarsi sopra" ci ha aiutato a lavorare bene nel nostro gruppo? Perché?" In base alle risposte date dai gruppi a questa domanda, la classe sceglie come nominare il terzo "elemento per stare bene in classe", seguito da un'argomentazione al fine di esplicitare e riflettere sui vantaggi di benessere comunitario che derivano dal rispetto di tale "regola" condivisa. Tale elemento verrà scritto sia su un cartellone (in cui è rappresentata una casa con dei mattoni mancanti), sia sul taccuino. Vengono distribuiti a ciascun gruppo alcuni mattoncini Lego: l'obiettivo è quello di creare una semplice casa, con i pezzi che via via si aggiungono nei vari incontri.</p>		30 min	Metacognitivo-autoregolativa (metacognizione e autoregolazione attraverso scrittura sul taccuino) Collaborativa (discussione)
Mediatori per l'inclusione	I due giochi proposti (mediatori <i>analogici-ludici</i>) si rivelano inclusivi perché garantiscono la partecipazione di ogni bambino (anche al bambino con mutismo selettivo, non prevedendo il primo gioco parti parlate; mentre nel secondo gioco e nel dialogo tale bambino può intervenire per iscritto). L'apprendimento cooperativo in piccolo gruppo permette a ciascuno di ricoprire un diverso ruolo e partecipare a un progetto comune. L'utilizzo del cartellone e del Lego fungono da mediatore <i>simbolico</i> .		
Organizzazione dello spazio e degli alunni	L'incontro si svolge all'interno dell'aula scolastica. Per la fase della condivisione di senso i bambini sono disposti a coppie. Per la fase di allenamento che prevede il lavoro in piccolo gruppo e la fase di riflessione i bambini sono disposti con i banchi a quattro isole.		
Materiali e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> • Fogli bianchi e matite bicolore • Scatola con biglietti con scritte le azioni • Taccuini personali • Materiale di cancelleria • 4 cartelline trasparenti contenenti le fonti storiche sui mestieri antichi del territorio legnaghese • Medaglioni dei ruoli • Lego • Cartellone degli elementi per stare bene in classe 		

Marta Giuliari

Bibliografia essenziale

- Comoglio, M., & Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo: Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze*. Milano-Torino: Pearson.
- Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children.

- Educational Psychologist*, 49 (3), 199-217.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2016). Educazione alla cittadinanza: riflessioni su un'esperienza condotta in una scuola primaria italiana. *Foro de Educación*, 14 (20), 327- 338.
- Marcato, P., del Guasta, C., & Bernacchia, M. (1997). *Gioco e dopogioco: Con 48 giochi di relazione e comunicazione*. Bari: La Meridiana.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2019). *MelArete: Volume I*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2020). *La sapienza politica per una cittadinanza responsabile*. In Mortari, L., Mannese, E., Recalcati, M., Andria, A., Merola, L., Ambra, F. I et al. (2020). *Attualità pedagogiche: Educazione alla cittadinanza*, 2(1), 3-11.
- Mortari, L., Pizzato, F. A., Ghirotto, L., & Silva, R. (2021). Pratiche educative per la promozione del civic engagement. *Encyclopaideia*, 25(60), 9-24.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (Eds.). (2021). *Educare a scuola: Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*. Trento: Erikson.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.

VERSO L'AUTONOMIA
Un percorso per supportare l'autonomia dei bambini nelle
attività scolastiche

Il progetto didattico è stato attuato nella classe terza della Scuola Primaria "A. Massalongo", Istituto

Comprensivo 18 Veronetta-Porto (VR) in collaborazione con la tutor Teresa Zaccaria, e prende avvio da un bisogno educativo manifestato dai bambini: promuovere autonomia e responsabilità al fine di portare a termine il proprio lavoro.

Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe il progetto “Verso l’autonomia”, volto all’introduzione nel contesto di strumenti e materiali utili per supportare i bambini ad avere un maggiore controllo del proprio apprendimento.

Per la progettazione del percorso didattico è stato preso come riferimento il modello teorizzato da Castoldi (2013; 2017), a partire dal quale sono state formulate una macro-progettazione e delle micro-progettazioni di ogni singolo incontro. La macro-progettazione contiene gli elementi generali caratterizzanti l’intero percorso, come ad esempio la descrizione del contesto e le tempistiche generali richieste; le micro-progettazioni, invece, permettono di comprendere nel dettaglio le fasi caratterizzanti ogni incontro, le metodologie utilizzate, le attività svolte, i materiali necessari, ecc.

Per stilare questa documentazione si è fatto riferimento alle competenze chiave europee contenute nelle *Raccomandazioni del consiglio* relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (UE, 2018) e ai traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento estrapolati dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo* (MIUR, 2012) e dal documento europeo *LifeComp* (Sala et al., 2020) relativo alle competenze personali, sociali e di imparare ad imparare.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
<p>Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza</p> <p>Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.</p>	<p>Riesce a svolgere un compito e portarlo a termine in autonomia, utilizzando strumenti che ha a disposizione e mostrando motivazione e interesse verso lo stesso</p> <p>Assume e porta a termine compiti e iniziative</p> <p>Pianifica e organizza il proprio lavoro</p> <p>Realizza semplici progetti</p>	<p>Possedere la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali</p> <p>Assimilare il senso e la necessità del rispetto della convivenza: mettere in atto comportamenti corretti nel lavoro e nell’interazione sociale</p>

Per quanto riguarda la valutazione, viene utilizzata la prospettiva trifocale proposta da Pellerey (2004, in Castoldi, 2021), dove vengono considerate tre prospettive di osservazione, che consentono di indagare la competenza da punti di vista differenti e in diversi momenti del percorso di apprendimento, riferibili a tre dimensioni: soggettiva, intersoggettiva e oggettiva. È stata elaborata una rubrica valutativa sulla base dei traguardi e degli obiettivi precedentemente individuati e in coerenza con le indicazioni esplicitate nelle *Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi*

nella valutazione periodica e finale della scuola primaria (2020).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Sostegno della motivazione al compito	Acquisire autonomia esecutiva	Comprende la consegna, individua le fasi esecutive dell'attività
		Ricorre a dispositivi o facilitazioni procedurali per portare a termine il compito
Sviluppo autonomia	Assumersi la responsabilità di portare a termine un compito	Individua gli obiettivi di un compito e ne assume la responsabilità
		Gestisce le attività mantenendo il controllo sui tempi

Alla base dell'intero progetto vi sono alcuni principi pedagogici e didattici che ne costituiscono le fondamenta. Innanzitutto, vi è il learner-centred approach, che vede nella centralità della persona la sua caratteristica principale ed è focalizzato sullo studente e sull'apprendimento (Bremner, N., Sakata, & Cameron, 2022). A questo si accompagna l'apprendimento attivo, la partecipazione e la collaborazione, presupposti che prevedono una forte relazione tra pari, la quale conduce alla co-costruzione di conoscenze tramite una modalità partecipativa (Bonwell & Eison, 1991).

È stata inoltre presa in considerazione l'educazione all'etica, in quanto alcune storie inerenti a concetti etici hanno funto da sfondo integratore dell'intero progetto.

Da un punto di vista metodologico si è fatto riferimento agli organizzatori anticipati teorizzati da Ausubel (1978), una delle principali strategie in supporto al processo di apprendimento. Le architetture di riferimento (Bonaiuti, 2014), sono state tre: collaborativa, comportamentale e metacognitiva.

Il progetto didattico proposto, finalizzato alla promozione di autonomia e responsabilità, è suddivisibile in tre fasi ben distinte.

La prima fase ha avuto inizio con la lettura di alcune storie tratte dal libro "Cura e virtù. Progetto MelArete: storie per dialogare. 6-10 anni" (2021) di Mortari e Valbusa come pretesto per avviare un dialogo e delle riflessioni con e tra i bambini in merito al concetto di cura e, in un momento successivo, di



Fig. 2 Svolgimento dell'attività del puzzle

rispetto. Insieme al momento di lettura, sono state proposte per ogni incontro delle attività che vedessero i bambini attivi e partecipi in coppie o piccolo gruppo e, al termine di ognuno, dei momenti di riflessione su un diario personale. Le prime attività svolte erano prevalentemente improntate sulla riflessione e condivisione in gruppo di pensieri in merito ai concetti di educazione etica.



Fig. 3 Barattoli delle fasi

Durante la seconda fase, invece, sono e strumenti volti a supportare i attività in autonomia, come il delle fasi, che hanno accompagnato i Inoltre, in questa fase, le attività più strutturato, con fasi quali i bambini hanno svolto gruppo.



Fig. 1 Affissione dei post-it con le definizioni di "bene" e "cura" al cartellone

La terza fase, invece, è stata quella dedicata al compito autentico coincidente con la realizzazione di un libro di classe nel quale sono state raccolte e documentate, con scritte e disegni, le attività svolte durante tutto il corso del progetto.

Il progetto educativo proposto ha avuto molteplici risultati. Grazie allo sfondo integratore costituito dalle storie di educazione etica, i bambini hanno avuto l'occasione di riflettere sui concetti di cura e rispetto, mettendoli in atto nelle attività di gruppo.

La partecipazione del gruppo alle attività è notevolmente incrementata lungo il corso degli incontri, insieme all'autonomia e alla responsabilità assunta da ogni singolo bambino in merito ai lavori da svolgere, portandoli a termine.

Di seguito, si fornisce un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N° 7	11 Maggio 2023	
Argomento Eventuale sottotitolo che focalizzi il tema dell'incontro	Durante il settimo incontro la tirocinante introduce ai bambini i tre barattoli con le tre fasi della giornata e il foglio sul quale queste fasi verranno scritte. Successivamente prende avvio la lettura della storia e lo svolgimento dell'attività delle vignette. Infine, vi è la compilazione del diario con l'attività della giornata.	
Obiettivo/i di apprendimento: L'alunno possiede la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali.		
Attività e scansione temporale	FASI	TEMPI
	“Condivisione di senso”: all'inizio di questo incontro, la tirocinante chiede ai bambini di sedersi tutti attorno ad un unico tavolo. Seduti in plenaria, la tirocinante presenta ai bambini tre barattoli, che sono caratterizzati da tre bollini a forma di cerchio di tre colori diversi (rosso, giallo, verde); all'interno dei barattoli si trovano vari bottoni del colore corrispondente a quello del bollino che si trova sul barattolo stesso. La tirocinante dice ai bambini che questi barattoli aiutano a gestire le fasi delle diverse attività che si svolgono insieme e, su un foglio, disegna tre cerchi di colore rosso, giallo e verde, sul lato lungo del foglio: vicino al primo cerchio rosso, la tirocinante scrive il nome dell'attività che viene svolta nella prima fase: “lettura storia”. Dopo che i bambini leggono quanto scritto, la tirocinante inizia la lettura della storia “L'anatra spennacchiata”. Sia durante la lettura sia al termine, la tirocinante chiede ai bambini cosa pensano di quanto appena letto e chiede loro cosa avrebbero fatto se fossero stati nei panni dei personaggi. Al termine di questo momento di condivisione avviene l'inserimento del primo gettone nel barattolo.	35 min X2
	“Allenamento”: Dopo la lettura della storia, la tirocinante scrive vicino al secondo bollino sul foglio il nome della seconda fase dell'attività: “vignette”, chiedendo il significato della parola. Dopo aver ascoltato i feedback dei bambini, la tirocinante mostra un foglio sul quale si trova una vignetta divisa in tre scene, vicino a ognuna delle quali si trova un simbolo	45 min X2

	<p>geometrico (cerchio, quadrato, triangolo). La tirocinante propone un'attività in coppia o piccolo gruppo in cui, per ogni scena rappresentata, i bambini dicono cosa sta succedendo per scriverlo sul retro di un foglio nello spazio contrassegnato. Per svolgere questo lavoro in coppia/piccolo gruppo, i bambini si dividono in tavoli diversi.</p> <p>Quando tutte le coppie/i piccoli gruppi portano a termine il compito, la tirocinante invita i bambini a tornare tutti al tavolo insieme per condividere l'esperienza. Prima della condivisione, la tirocinante disegna alla lavagna i tre simboli grammaticali, poi chiede a una coppia alla volta di dire come interpretano una determinata scena, partendo dalla prima vignetta fino alla terza. Sulla base delle interpretazioni emerse, la tirocinante pone la seguente domanda: quale situazione realizza il RISPETTO? A mano a mano che le coppie/i piccoli gruppi rispondono, la tirocinante pone un segno alla lavagna vicino al simbolo geometrico corrispondente alla scena scelta. Al termine della attività sulle vignette, avviene l'inserimento del secondo gettone nel barattolo.</p>	
	<p>“Riflessione”:</p> <p>Nella fase finale, la tirocinante scrive sul foglio, in corrispondenza del terzo bollino, la parola “diario”. Quando i bambini leggono il nome della fase, la tirocinante consegna loro un piccolo foglio quadrato dove poter disegnare o scrivere quanto è stato realizzato nel corso della giornata e chiede loro di incollarlo nel diario. A piacere, i bambini possono scrivere al di sotto della casellina incollata qualche pensiero in merito all'attività appena svolta.</p> <p>Al termine della scrittura sul diario vi è l'inserimento del gettone nel barattolo e il momento in cui i bambini attaccano il simbolo sul cartellone per tenere traccia di aver concluso l'attività.</p>	<p>15 min X2</p>
<p>Riferimento a metodologie</p>	<p>Architettura comportamentale: supporto al comportamento positivo Architettura collaborativa: lavoro di gruppo Architettura metacognitiva</p>	
<p>Mediatori per l'inclusione/differenziazione e didattica</p>	<p>Mediatore iconico: libro, vignette, bottoni</p>	
<p>Spazi/Ambienti</p>	<p>Aula scolastica</p>	
<p>Setting (frontale, cerchio, isole di lavoro...) e organizzazione degli alunni (gruppi, plenaria, coppie, lavoro individuale...)</p>	<p>Condivisione di senso: cerchio, plenaria Allenamento: cerchio, plenaria - isole di lavoro, lavoro individuale Riflessione: isole di lavoro, lavoro individuale</p>	
<p>Materiali e strumenti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiale scolastico (fogli bianchi, penne, ecc) • Tre barattoli di vetro con i bollini rosso, verde e giallo • Bottone di colore rosso, verde e giallo • Libro “Cura e virtù. Progetto MelArete: storie per dialogare. 6-10 anni” • Vignette prese dai materiali operativi di “MelArete Educazione all'etica per 	

	la scuola primaria” <ul style="list-style-type: none">• Diari personali dei bambini
--	---

Camilla Bocca Corsico Piccolino

Bibliografia essenziale

- Ausubel, D., Meazzini, P., Cornoldi, C., Costamagna, D (1978). *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*. Franco Angeli.
- 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.
- Bremner, N., Sakata, N., & Cameron, L. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 94, 102649.
- Mortari, L., Valbusa, F. (2021). *Cura e Virtù: Progetto MeArete: storie per dialogare. 6-10 anni*. Vita e Pensiero.
- MIUR (2020), *Ordinanza Ministeriale n. 172 e Linee Guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

PITTORI DI EMOZIONI

Conoscerle e gestirle per stare bene insieme

Il progetto educativo-didattico si è svolto in una classe quarta della Scuola Primaria “G. Carducci” dell’Istituto Comprensivo 15 di Borgo Venezia (VR), in collaborazione con la tutor Elisabetta Pellegrini. Dopo un primo periodo di osservazione partecipante, è stato individuato un bisogno educativo corrispondente al promuovere relazioni costruttive imparando a gestire le proprie emozioni nell’incontro con l’altro, con l’obiettivo di creare un clima sereno per la crescita personale e per l’apprendimento.

Per rispondere a tale bisogno è stato realizzato un percorso di educazione affettiva attraverso l’arte, basato sui modelli di progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012) e Castoldi (2017). La progettazione più ampia si è concretizzata in una macro-progettazione: dall’individuazione dei traguardi di competenza per le discipline considerate, correlati alle competenze chiave europee, alla definizione dei più specifici obiettivi di apprendimento. Ogni incontro è stato poi progettato nel dettaglio, con le micro-progettazioni. Per redimere questi documenti: si è fatto riferimento alle competenze, agli obiettivi e ai traguardi delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	<p>Utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere sé stesso e gli altri, per riconoscere e apprezzare le diverse identità [...] in un’ottica di dialogo e rispetto reciproco</p> <p>Rispetta le regole condivise</p> <p>Collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità</p>	Sviluppa le capacità necessarie per imparare a leggere le proprie emozioni e a gestirle. Tale traguardo è legato allo sviluppo di atteggiamenti positivi e di collaborazione con gli altri e alla capacità di costruire rapporti sociali solidali nel gruppo classe	<p>Riconoscere una vasta gamma di emozioni, le loro caratteristiche e manifestazioni; percepire le emozioni negli altri</p> <p>Esprimere attitudini orientate agli altri come la disponibilità all’ascolto e al confronto; mostrare rispetto e lasciare spazio alle idee e ai modi di essere altrui</p>

Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento, si impegna in campi espressivi [...] ed artistici che gli sono congeniali	ARTE E IMMAGINE Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi [...] e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti	ARTE E IMMAGINE <i>Esprimersi e comunicare</i> Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, pittorici
--	--	---	---

Si è ritenuta necessaria l'elaborazione di due rubriche valutative (Castoldi, 2019), strumenti che permettono di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni delle competenze, considerando l'esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale: oggettiva, intersoggettiva e soggettiva (Castoldi, 2013). La prima rubrica è relativa ai traguardi e agli obiettivi trasversali, mentre la seconda concerne traguardi e obiettivi inerenti alla disciplina di arte e immagine.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Collaborare e cooperare	Disponibilità al confronto	Assume una postura orientata all'ascolto verso i compagni e rispetta il turno di parola
	Capacità di ascolto	
	Rispetto delle idee e dei punti di vista altrui	Accoglie le idee e i punti di vista altrui
	Capacità di negoziare	Controlla l'impulso a parlare e si aggancia a ciò che ha detto l'altro È disposto a trovare un compromesso
Acquisire consapevolezza emotiva	Vocabolario emotivo	Usa un ampio ventaglio di termini per esprimere le emozioni
	Empatia emotiva	Inizia a sviluppare empatia, mostrando di rendersi conto degli stati emotivi altrui

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Esprimere sensazioni ed emozioni in modo personale e autentico	Espressione del vissuto personale	Rappresenta elementi derivanti dalla propria esperienza in modo chiaro e leggibile curando i dettagli dell'elaborato grafico-pittorico
	Chiarezza e leggibilità	
	Accuratezza	
Sperimentare strumenti e tecniche diverse	Utilizzare i colori	Si muove con sicurezza e autonomia nell'uso di strumenti e tecniche diverse, utilizzando in modo creativo e consapevole i colori
	Padronanza nell'utilizzare strumenti e tecniche diverse	

Creare, immaginare, innovare	Creatività	Trova modalità originali di rappresentazione grafico-pittorica
	Pensare nuove possibilità	Inventa creazioni inedite
	Ideare qualcosa di nuovo con le proprie risorse	Crea lavori autentici e personalizzati

La letteratura di riferimento fa capo alle ricerche sul clima di classe, il cuore del bisogno individuato, da cui ha avuto inizio la ricerca in letteratura, per poi approfondire maggiormente gli aspetti di educazione emotiva con un focus sull'autoconsapevolezza affettiva. Si è fatto riferimento agli studi sul clima di classe positivo e le sue influenze su tanti aspetti della vita scolastica, poiché esso «è una condizione, oltre che della crescita della personalità e del benessere dei singoli bambini, anche dello stesso apprendimento» (Girelli, 2014, p. 11). La coesione del gruppo classe si favorisce nel momento in cui gli insegnanti strutturano l'apprendimento e curano la dimensione relazionale cosicché «i membri della classe possano interagire secondo strutture comunicative che facilitano la partecipazione di tutti, il rispetto e l'accettazione reciproca» (Franta & Colasanti, 1991, p. 93). Per promuovere un buon clima di classe, si è scelto di utilizzare la metodologia del Cooperative Learning. Inoltre, per agire sulla sfera affettivo-relazionale si sono indagati gli studi sul social and emotional learning (SEL) sull'intelligenza emotiva (Goleman, 1995), da cui è emerso che, tramite percorsi di SEL, è possibile «sviluppare negli studenti abilità di natura cognitiva, emotiva e sociale che li aiutino a riconoscere, esprimere e gestire le loro emozioni, a sviluppare abilità assertive e prosociali, a prendere decisioni responsabili e a stabilire relazioni interpersonali positive» (Morganti, 2012, p. 49). In particolare, si è preso come riferimento il Self Awareness e il Social Awareness. Da questi studi ne deriva la teoria educativa che considera la crescita affettiva come una «fioritura» mediante la «coltivazione» delle emozioni (Mortari & Valbusa, 2016) fondata sul costrutto di autocomprensione affettiva, un'autoindagine finalizzata a comprendere la vita affettiva (Mortari, 2013 citato in Mortari & Valbusa, 2016). Le emozioni, dunque, hanno un ruolo predominante nell'apprendimento ed è evidente la connessione tra la sfera affettiva e quella cognitiva. L'educazione affettiva «fa riferimento alla dimensione della vita personale costituita dalle emozioni, dai sentimenti, dagli stati d'animo e dalle passioni» (Mortari & Valbusa, 2017, p. 67). Fondamentali per l'autoconsapevolezza affettiva sono strumenti come la riflessione e l'introspezione (Mortari & Valbusa, 2017).

Gli strumenti e le metodologie didattiche scelte per rispondere al bisogno individuato sono alcune strutture del Cooperative Learning, lo Structured Learning Team Group Roles e il Learning Together. Sempre all'interno dell'architettura collaborativa si sono utilizzate le tecniche del mutuo insegnamento come il peer tutoring e della discussione, come roundrobin e brainstorming. Costanti di tutto il progetto sono le strategie dello scaffolding e del fading dell'insegnante nel complesso lavoro di analisi dei vissuti emotivi e la strategia del Circle time, come supporto al formarsi di un clima di classe accogliente e sereno. Si è usata anche la didattica laboratoriale (learning by doing) poiché l'apprendimento è prima di tutto attivo e centrato sul bambino. Per dare una cornice al progetto si è scelto lo sfondo integratore della cornice narrativa.

Il progetto ha previsto un percorso di scoperta, riflessione e presa di consapevolezza delle proprie e altrui emozioni per favorire relazioni positive. Tali traguardi si sono raggiunti attraverso diversi blocchi tematici consecutivi.

Nel primo i bambini hanno riflettuto su che cos'è per loro il «benessere» in classe, su ciò che percepiscono e che avrebbero desiderato. Si è presentato lo sfondo integratore, la metafora della miniera, con la simbologia delle pietre preziose e incrostate che ha accompagnato il percorso dall'inizio alla fine. Al termine di questa



Fig. 1 Il patto di classe

prima fase i bambini hanno prodotto un elenco di strategie per il benessere di classe, un “patto” firmato e condiviso da tutti.



Fig. 2 Lettura albo illustrato “A che pensi?”

Nel secondo si è introdotto l’aspetto emozionale con un primo approccio su cosa e quali sono le emozioni grazie all’albo illustrato “A che pensi?” di L. Moreau. Il lavoro intorno alle emozioni ha fatto emergere la necessità di ampliare il vocabolario emotivo posseduto dai bambini. In coppia e piccolo gruppo, è stato esplorato il costrutto di emozione nelle sue sfaccettature, utilizzando anche il gioco di carte “Dixit”. In questa fase si sono introdotti gli elementi di analisi delle emozioni relativi alla teoria dell’autocomprensione affettiva, ovvero i fatti e i pensieri che le accompagnano. Successivamente, con una proposta artistico-pittorica, gli alunni hanno potuto esprimere e prendere consapevolezza delle emozioni vissute e sperimentate.



Fig. 3 I processi e i prodotti dell’attività espressivo-pittorica con le spugnette



Fig. 4 Le parti del pop-up di classe

In un terzo blocco si sono presentati alcuni “strumenti”, ovvero strategie e metodi che i bambini utilizzano per conoscere, esprimere e gestire le loro emozioni. Nell’ultimo blocco si è proposto il compito autentico: la realizzazione di un grande libro pop-up attraverso la rielaborazione delle emozioni emerse dalla lettura dell’albo illustrato “Tutti i colori della vita” (C. Gamberale). L’attività, adottando la struttura del Cooperative Learning, avrebbe previsto la suddivisione dei ruoli e diversi passaggi successivi con cui i bambini avrebbero messo in campo tutte le abilità sociali e relazionali. Tuttavia, tale idea non ha trovato compimento a causa della pandemia da Coronavirus, che ne ha completamente modificato l’assetto: il lavoro si è terminato con la DAD scegliendo di perseguire maggiormente gli obiettivi disciplinari rispetto a quelli educativi.

Le attività proposte nell’ambito del percorso “Pittori di emozioni: conoscerle e gestirle per stare bene insieme”, offrendo occasioni di espressione verbale e grafico-pittorica, oltre che di analisi dei vissuti emotivi, hanno permesso agli alunni di sviluppare l’habitus dell’autocomprensione affettiva e di giungere gradualmente all’acquisizione di consapevolezza emotiva. I vissuti affettivi che gli alunni hanno condiviso con i compagni hanno messo in luce come la loro esperienza, principalmente quella relazionale, sia affettivamente connotata. La conoscenza delle proprie emozioni e delle modalità di espressione è il primo passo per conoscere quelle degli altri e la conoscenza dei vissuti emotivi altrui può favorire la relazione interpersonale per giungere ad un benessere collettivo.

Titolo	"Pensiero ed emozione: due mondi paralleli"	
Luogo	Aula	
Durata	1 ora e 40 minuti	
Materiale	Albo illustrato "A che pensi?"; Fogli da disegno; Cartoleria (matite colorate, tempere, acquerelli...); Fogli da appunti; Penne; Registratore	
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> - Riflettere sul fatto che proviamo sensazioni ed emozioni in modo diverso - Comprendere che dietro a un'emozione c'è un mondo - Collegare l'emozione al pensiero corrispondente 	
Svolgimento	Tempi	Organizzazione alunni
<p>Prima di iniziare l'attività, appendo il cartellone delle strategie per stare bene in classe. Ne faccio leggere una a testa. Chiedo chi vuole spiegare alla maestra Elisabetta come siamo arrivati a decidere queste 5 strategie, quindi ripassiamo insieme i passaggi ricordando la tabella. Chiedo di ricordare le domande poste in ogni colonna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Come mi voglio sentire in classe - Come possiamo fare perché tutti si sentano così - Quale strategia può aiutarci a sentirci così 	10 minuti	Plenaria
<p>Riassumo con i bambini le principali sensazioni che vorrebbero sentire in classe, presenti nella prima colonna della tabella, e le scrivo alla lavagna: BENE, ACCETTATO/A (= non presa in giro), RISPETTATO/A (= non picchiata, non offesa), AIUTATO/A, TRANQUILLO/A, INCLUSO/A, CALMO/A, AMICO/A DEGLI ALTRI, ALLEGRO/A, FELICE, INTEGRATO/A, ASCOLTATO/A (= tutti in silenzio quando si parla, e quando giochiamo), SICURO/A, DIFESO/A, CONSOLATO/A</p> <p>Continuo: "Queste sono tutte sensazioni belle, sono le nostre pietre preziose. Sono tutti...? (chiedo a loro) ... aggettivi che rappresentano come noi stiamo bene in classe. ad ogni sensazione corrispondono emozioni diverse. Adesso, vi ho portato un libro illustrato che presenta tanti</p>	5 minuti	Plenaria

diversi personaggi che provano sensazioni ed emozioni diverse”.		
<p>Invito i bambini a sedersi in cerchio per terra con i cuscini. Leggo l'albo illustrato “A che pensi?”.</p> <p>Prima di porre alcune domande, ripassiamo le regole per parlare: minuto di silenzio, mano alzata, un intervento solo.</p> <p>- Perché secondo voi l'autore rappresenta la felicità di Mattia così? Cosa vuole dire con questa illustrazione?</p> <p>Pongo le stesse domande per Rosa→sta per innamorarsi di Antonio Maria→gelosa; Elena→sola; Anna→triste; Guglielmo→arrabbiato; Antonio→cerca le parole. (DIETRO A UN'EMOZIONE E AI PENSIERI C'E' UN MONDO);</p> <p>- Quali sono le emozioni provate dai personaggi? (emerge che non tutte sono emozioni e si riflette su cosa si intende per emozione) e quali possono essere altre emozioni che a volte voi provate?</p>	20 minuti	Plenaria
<p>Dopo aver ragionato un po', passo alla prossima fase dell'attività spiegando la consegna: rappresentare sè stessi con una sagoma frontale in cui disegnano l'emozione da loro provata in quel momento, in quella giornata, sul cuore, e scrivono il pensiero connesso all'emozione nella testa. Ogni bambino resta nel suo banco e distribuisco i fogli a ciascuno. Si possono usare le matite colorate. Poi mostro un esempio di sagoma. Lascio del tempo per pensarci e disegnare.</p>	1 ora	Individuale

Silvia Del Prete

- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, P. T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180–213.
- Franta, H., & Colasanti, A. R. (1991). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Girelli, C. (2014). *Costruire il gruppo*. Brescia: La Scuola.
- Goleman, D. (1995). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2016). Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva. *Philosophical News*, 12, 42-55.
- Mortari, L., & Valbusa, F. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.

AREA ESPRESSIVO LINGUISTICA

ATTIVITA' COOPERATIVE DI COMPrensIONE DELLA LETTURA IN UNA CLASSE QUINTA DI SCUOLA PRIMARIA

Il progetto didattico è stato attuato nella classe quinta della Scuola Primaria di Ponton facente parte dell'IC "Dante Alighieri" di Sant'Ambrogio di Valpolicella (VR), in collaborazione con la tutor Claudia Righetti, e ha preso avvio da un bisogno rilevato dall'osservazione partecipante dei bambini e delle bambine della classe. Quest'ultimo corrisponde a: mantenere l'attenzione e la concentrazione nelle attività di lettura e comprensione del testo scritto.

Al fine di rispondere al bisogno individuato, sono state realizzate in classe una serie di attività inerenti la lettura e la comprensione di testi scritti di italiano. Il percorso didattico proposto ai bambini si è basato sui modelli di progettazione per competenze degli autori Maccario (2012) e Castoldi (2017). Inizialmente, è stata stesa una macro-progettazione, contenente gli elementi generali che hanno fatto da cornice all'intero percorso, e, successivamente, tutte le micro-progettazioni relative alle attività specifiche che si sono susseguite nelle singole lezioni. Con cura scrupolosa, sono state scelte letture di varie tipologie testuali e i relativi compiti di comprensione che potessero stimolare l'incremento dell'attenzione, a partire dall'utilizzo di opportune strategie per analizzarne i contenuti, ponendosi domande all'inizio e durante la lettura del testo e sfruttando tutte le informazioni testuali presenti con lo scopo di risolvere i nodi della comprensione. Il progetto realizzato fa riferimento alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, rintracciate nella *Raccomandazione del Consiglio* del 2018, e ai traguardi e obiettivi di apprendimento delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza nella madrelingua Imparare a imparare Competenze sociali e civiche	Saper ricercare e procurarsi nuove informazioni per ampliare le proprie conoscenze e impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo	Individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza Legge e comprende testi di vario tipo e ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi	Porsi domande all'inizio e durante la lettura cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione Usare nella lettura di vari tipi di testo opportune strategie per analizzare il contenuto Cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione, sfruttando le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie

Considerata la natura complessa del concetto di competenza per la sua valutazione è stata assunta una prospettiva trifocale (oggettiva, intersoggettiva e soggettiva), che «assuma come baricentro⁵⁷

l'idea stessa di competenza» (Castoldi, 2010, p. 169), ma che giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costrutto e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato al fine di restituirne una visione olistica (Castoldi, 2010).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Attenzione	Controllo dell'attenzione durante l'attività da svolgere	Presta attenzione alle indicazioni didattiche dell'insegnante e al rispetto dei tempi da essa prestabiliti al fine di rispettarli
	Inibizione degli stimoli distraenti	Inibisce stimoli (rumori, chiacchiere, utilizzo di oggetti, ...) che determinano un calo della capacità di attenzione e concentrazione nel compito
Metacognizione	Riflettere criticamente sulle attività	Durante i dialoghi in plenaria riflette criticamente sui temi dell'educazione civica delle attività svolte, ma anche sulle posture assunte e sugli apprendimenti coinvolti

L'intero percorso pedagogico-didattico è stato incentrato sulla progressiva proposta di letture volte ad approfondire gli aspetti inerenti alla complessità e alla ricchezza del processo di comprensione del testo, guidando gli alunni verso una costruzione attiva, collaborativa e sempre più consapevole di rappresentazioni semantiche del testo. In tale processo, centrale è il ruolo dell'attenzione e della metacognizione. Infatti, è necessario focalizzare e sostenere costantemente l'attenzione sulle righe del testo, attivare e aggiornare le rappresentazioni mentali costruite, elaborando e scartando le informazioni irrilevanti (Cisotto, 2006) proprio al fine di una maggior profondità e significatività della comprensione della lettura stessa (Marshall, 1998; Wolfe, 2002). Il processo deve essere poi ripercorso a livello metacognitivo e riflessivo.

Essenziale è stato il riferimento a:

- L'utilizzo di strategie di lettura e comprensione funzionali ad un'allocazione focalizzata delle risorse attentive (Cain, Oakhill, 2006) da cui dipendono numerose costanti cognitive e linguistiche (Marloes Muijselaar, Swart, Esther SteenbeekPlanting, et al., 2017);
- Tematiche di forte significato civico;
- La metodologia di apprendimento cooperativo;
- Una proposta di valutazione formante, ovvero l'Assessment as Learning.

Il percorso ha preso avvio da un questionario volto a rilevare il punto di vista dei bambini e delle bambine riguardo il "livello di consapevolezza rispetto al concetto di attenzione e ai fattori di distrazione" (Marrone, Di Nella, 2011) in riferimento all'ambito scolastico. In seguito, sono state proposte attività di lettura e comprensione di diverse tipologie di testi scritti e sono state messe in atto azioni didattiche volte alla sperimentazione di strategie di comprensione della lettura, che si sono ampliate in termini quantitativi e incrementate dal punto di vista qualitativo, grazie ad un utilizzo ricorsivo da parte dei soggetti in apprendimento.

I temi scelti per le letture si intrecciano in modo significativo all'opportunità di sperimentare occasioni di vita democratica e di maturazione della responsabilità di scegliere e di agire nella prospettiva etica del bene comune, della lealtà, della solidarietà, della libertà di pensiero nel pieno rispetto di quello degli altri, verso i quali attivare pratiche di cura (Mortari & Ubbiali, 2021).

All'interno della prospettiva valutativa dell'Assessment As Learning, gli alunni sono stati guidati e supportati verso l'acquisizione di un ruolo maggiormente attivo e co-costruttivo nell'ambito della

valutazione. Questo è avvenuto attraverso il feedback sul processo di apprendimento e il ragionamento riflessivo, critico e pertinente su di esso, elaborato coinvolgendo in maniera stretta la sfera metacognitiva degli apprendimenti (Farina, 2021).

Le strategie di lettura e comprensione introdotte nel corso dell'intervento sono state opportunamente accompagnate da occasioni metariflessive individuali e in plenaria, volte proprio a promuovere una certa consapevolezza e autocontrollo rispetto i processi strategici nell'approccio al compito di analisi dei significati del testo (Carretti, Cornoldi, De Beni, et al. 2019). L'Assessment As Learning ha permesso di aumentare la consapevolezza del "come si apprende"; ha consentito agli alunni di riconoscere il grado di successo raggiunto nella prestazione soggettiva e gli errori commessi, nell'ottica di poter migliorare di volta in volta le proprie prestazioni scolastiche (Farina, 2021). La formulazione di feedback tra pari ha consentito agli studenti di agire con maggior consapevolezza per migliorare l'apprendimento, aiutandoli nel pianificare le fasi dell'attività didattica e le strategie di apprendimento opportune da mettere in atto di volta in volta, e ha incentivato la motivazione degli allievi ad impegnarsi nei compiti futuri proposti (Xiao, Yangyu, Yang, 2019).

Un esempio di micro-progettazione:

TITOLO	<i>I GIUSTI FRA LE NAZIONI: le biografie</i>	
DESTINATARI	Classe 5°A della scuola primaria di Ponton, facente parte dell'I.C. Sant'Ambrogio di Valpolicella (VR) La classe è composta da 15 alunni, 11 maschi e 4 femmine; tra questi un bambino con PEI e tre alunni con PDP in funzione dei bisogni educativi speciali riconosciuti da parte del team docenti.	
DATA	31/01/2022	
DISCIPLINE DI RIFERIMENTO	Italiano	
PREREQUISITI	Capacità di leggere le biografie dei personaggi assegnati ad ogni gruppo e di ricavarne le informazioni richieste al fine di rispondere in maniera pertinente alle domande proposte della Carta d'identità. Capacità di utilizzare il dizionario come strumento di consultazione. Capacità di collaborare e di rispettare i turni di parola per realizzare il prodotto di gruppo richiesto.	
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (dalle Indicazioni Nazionali, 2012)	<p>Abilità: ITALIANO</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprendere il tema e le informazioni essenziali di un'esposizione</i> • <i>Ricerca informazioni nel testo per scopi conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (es. annotare informazioni)</i> <p>COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Interagire in modo collaborativo e rispettoso in una conversazione e in una discussione nell'ottica di un arricchimento reciproco</i> 	
TEMPI	2 ore e 45 minuti in data 31/01/2022	
RUOLI	Tirocinante: La tirocinante supporta gli alunni dei vari gruppi, vigilando sul mantenimento dell'attenzione e sulla capacità di collaborazione tra i membri. Stimola gli alunni ad	Alunni: Gli alunni analizzano i quesiti di comprensione proposti e realizzano la Carta d'identità relativa alla biografia assegnata,

	<p>analizzare le domande di comprensione proposte e ad utilizzare tecniche funzionali al fine di ricavare le risposte corrette nel testo. Si pone come <i>facilitatore riflessivo</i> nei confronti dei processi autovalutativi svolti dagli alunni.</p>	<p>rispettando i turni di parola, i ruoli assegnati e collaborando tra loro.</p>
STRUMENTI DIDATTICI E MATERIALI	<p>4 testi autobiografici relativi a quattro diversi personaggi aventi il titolo di <i>Giusti fra le nazioni</i>; dizionario della lingua italiana; Carta d'identità relativa alla comprensione del testo autobiografico; materiale di cancelleria (penna, matite, ...); Lavagna Interattiva Multimediale; coccarde per l'assegnazione dei ruoli agli alunni; schede per la valutazione intersoggettiva e schede per la valutazione soggettiva; "Guida per l'occhio" per la valutazione oggettiva della tirocinante</p>	
STRATEGIE E TECNICHE DIDATTICHE	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro in plenaria • Apprendimento cooperativo nel gruppo esperti • Riflessione individuale • Riflessione di gruppo 	
AZIONI INCLUSIVE	<p>Azione di supporto didattico dell'insegnante curricolare sempre presente in qualità di facilitatore, soprattutto per gli alunni con bisogni educativi speciali; supporti visivi digitali (LIM e computer) a favore del gruppo classe e uso del dizionario come libero strumento di consultazione e approfondimento dei significati dei vocaboli incontrati nella narrazione</p>	
SPAZI	<p>Aula scolastica con banchi disposti individualmente, uno separato dall'altro, al fine del rispetto della distanza di almeno un metro l'uno dall'altro come previsto dalle regole anti-contagio da Covid-19. Creazione di un setting ad isole di lavoro cooperativo per il lavoro nei gruppi di esperti, sempre nel rispetto della distanza di sicurezza per prevenire il contagio da Covid-19</p>	
VALUTAZIONE	<p>Valutazione oggettiva: osservazione del livello di attenzione e di partecipazione attiva degli studenti attraverso una "<i>guida per l'occhio del docente</i>" appositamente pensata dalla tirocinante per la situazione di apprendimento. Analisi delle risposte scritte riportate sulla scheda di comprensione di ogni biografia e delle tecniche di comprensione testuale utilizzate all'interno di ogni gruppo.</p> <p>Valutazione intersoggettiva: compilazione di una scheda di valutazione da parte di ogni gruppo sull'andamento del lavoro cooperativo riferito al testo autobiografico.</p> <p>Valutazione soggettiva: test soggettivo individuale di ogni alunno attraverso un "<i>termometro dell'attenzione</i>" che consente di riflettere e misurare il personale livello di concentrazione mantenuto nel corso dell'attività cooperativa di apprendimento</p>	

FASI DEL LAVORO	TEMPI	ORGANIZZAZIONE DEGLI ALUNNI
1. La tirocinante prepara il setting di apprendimento ad isole di lavoro cooperativo. Le isole della sezione classe in totale sono 4, una per ogni gruppo destinato a svolgere il lavoro in forma collaborativa.	5 minuti	Lavoro in plenaria
2. La tirocinante forma i gruppi di alunni in modo tale che essi siano eterogenei per quanto riguarda abilità e conoscenze individualmente possedute al fine della creazione di dinamiche di <i>peer tutoring</i> tra alunni a stadi della competenza non omogenei. Poi invita gli alunni a scegliere un ruolo da rispettare e di cui assumersi la responsabilità durante il lavoro di gruppo. I ruoli tra cui scegliere sono: lo <i>scrittore</i> , il <i>regolatore dell'attenzione</i> , il <i>portavoce</i> , il <i>motivatore</i> .	10 minuti	Lavoro in plenaria
3. Ad ogni gruppo viene consegnata la scheda con il testo autobiografico di un personaggio della storia che ha ricevuto il titolo di <i>Giusto fra le nazioni</i> per le azioni eroiche compiute. I personaggi scelti sono 4, uno per ogni gruppo della classe che si è formato. 4. La tirocinante distribuisce anche la Carta d'identità relativa ad ogni personaggio <i>Giusto fra le nazioni</i> con le domande di comprensione relative ad ogni soggetto.	5 minuti	Lavoro in plenaria
5. Dopo aver spiegato in che cosa consiste l'attività di comprensione del testo autobiografico, gli alunni di ogni gruppo lavorano in maniera cooperativa al fine di realizzare la Carta d'identità della persona che è stata loro assegnata. Leggono quindi il testo autobiografico proposto e ricavano da esso le informazioni essenziali per l'attività, avvalendosi di opportune tecniche funzionali alla comprensione del testo (sottolineare, annotare informazioni, ...). Azioni inclusive: la tirocinante e l'insegnante restano a disposizione di tutto il gruppo classe, supportando in modo particolare gli alunni con BES al fine che essi siano realmente attivi e collaborativi nei confronti dei membri del gruppo in cui sono inseriti.	1 ora	Apprendimento cooperativo
6. Ad ogni gruppo viene somministrata una scheda di valutazione intersoggettiva finalizzata a stimolare processi metacognitivi sull'andamento del lavoro cooperativo, ragionamenti condivisi sul processo e sul prodotto e possibili spunti futuri in ottica migliorativa (<i>Assessment As Learning</i>)	10 minuti	Apprendimento cooperativo
7. Ritorno al setting di apprendimento con tutti i	10	Lavoro in plenaria

banchi della classe disposti in maniera individuale per l'ascolto delle presentazioni orali. Breve pausa didattica.	minuti	
8. Ogni gruppo compila una scheda di valutazione volta ad indagare l'andamento del lavoro all'interno del gruppo, i livelli di impegno e partecipazione attiva tra i membri. 9. Ad ogni alunno viene somministrata una scheda con il "termometro dell'attenzione" in cui ognuno di essi riflette e si autovaluta sul personale livello di attenzione e di concentrazione mantenuto durante l'attività in gruppo, colorando in maniera opportuna lo strumento di misurazione costruito dalla tirocinante.	10 minuti	Riflessione individuale
10. Ogni gruppo della classe presenta il personaggio assegnato al resto dei compagni e viene stimolata una riflessione in plenaria sul significato e sui valori delle sue azioni eroiche, oltre alla discussione della sua citazione riportata nella scheda assegnata. 11. I gruppi che hanno ascoltato la presentazione sono al termine invitati a formulare dei consigli ai propri compagni per aiutarli a migliorare durante le prossime presentazioni.	30 minuti (inizialmente previsti 20 minuti)	Lavoro in plenaria

Sofia Modesti

Bibliografia essenziale

- Bleza Picherle S. (2019). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*. Editore QuiEdit
- Cisotto L. (2005). *Psicopedagogia e Didattica, Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma, Carocci
- Cisotto L. (2006). *Didattica del testo*. Carocci Editore Roma
- Johnson D. W., Johnson R. T., (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on inter-ethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 444-449
- Marrone, A., & Di Nella, M. R. (2011). A scuola di... attenzione. Erickson: *Disturbi di attenzione e iperattività*, 7(1)
- Mortari L., Ubbiali M., (2021). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson.
- Artuso, C., Carretti, B., & Palladino, P. (2019). Short-term training on working memory updating and metacognition in primary school: The effect on reading comprehension. *School Psychology International*, 40(6), 641-657
- Cornoldi C., De Beni R., Pazzaglia F. (1996). *Profiles of reading comprehension difficulties: an analysis of single cases*, in C. Cornoldi, J. Oakhill (eds.), *Reading Comprehension difficulties: process and intervention*, Erlbaum, Manhwah, pp. 113-36
- Farina, E. (2021). *Mutual Feedback Exchange and Peer Assessment During Text Revision in Primary Schools*.
- Fontani, S. (2017). Textual comprehension difficulties. Metacognitive strategies for the educational intervention. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 89-100.

SU DI NOI I RIFLETTORI

Un percorso educativo per promuovere l'autoregolazione nello svolgimento di compiti non noti relativi alla riflessione sugli usi della lingua

Il progetto didattico è stato attuato nella classe quinta della Scuola Primaria “Guglielmo Marconi”, plesso dell’Istituto Comprensivo statale “Andrea Palladio”, grazie alla collaborazione della tutor Silvia Losanna. Questo percorso ha avuto avvio a seguito di una fase di osservazione partecipante, la quale è stata accompagnata dalla stesura dei diari di campo, grazie a cui è stato possibile rilevare un bisogno educativo in classe: promuovere l'autoregolazione nello svolgimento di compiti non noti.

Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato un progetto basato sulla scoperta della grammatica valenziale integrata ad attività di valutazione formante per favorire l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento.

La progettazione didattica ha perseguito la direzione di un approccio per competenze sviluppato dagli autori Maccario (2012) e Castoldi (2017), che mira a fornire un corpus di sapere unito a un insieme di strutture mentali che consentono al soggetto di saper agire in una pluralità di situazioni. In primo luogo, si è stesa una macro-progettazione, che ha incorniciato l'azione didattica, e in seguito le micro-progettazioni, che hanno riguardato le attività specifiche delle singole lezioni.

Per sviluppare questi documenti si è fatto riferimento ai traguardi di sviluppo delle competenze e agli obiettivi di apprendimento contenuti nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012) e nel documento europeo *LifeComp* (Unione europea, 2020), mentre le competenze chiave europee di riferimento sono state identificate nella *Raccomandazione del Consiglio Europeo* (2018).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Monitora e revisiona il proprio apprendimento	Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza
Competenza alfabetica funzionale	Padroneggia e applica in situazioni diverse le conoscenze fondamentali relative all'organizzazione logico-sintattica della frase semplice	Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice: (la cosiddetta “frase minima”): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo

Si è ritenuta necessaria l'elaborazione di una rubrica valutativa (Castoldi, 2021), strumento che permette di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni della competenza, considerando l'esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale (oggettiva, intersoggettiva e soggettiva) (Castoldi, 2013).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
------------	---------	------------

Consapevolezza delle scelte attuate	Determinare l'efficacia di una strategia in base agli obiettivi prefissati	Riesce ad individuare i punti di forza, di criticità e di miglioramento del proprio operato
		Fornisce giustificazioni alle scelte adottate
	Considerare delle possibili alternative di procedimento	Modifica il proprio operato sulla base dei feedback ricevuti dai compagni
		Fornisce ai pari indicazioni efficaci e migliorative pertinenti al loro operato
Autoregolazione	Selezionare le risorse necessarie per portare a termine l'attività	Utilizza i contenuti del proprio diario di bordo o di altre fonti (libro di testo, mediatore iconico...) nella costruzione di materiale autentico
		Interpella il compagno per un supporto finalizzato alla costruzione del materiale
	Organizzare le fasi del proprio lavoro	Ricostruisce i passaggi essenziali di un procedimento
		Richiede un feedback formativo pertinente all'operato

Le metodologie didattiche messe in atto rimandano prevalentemente all'architettura definita da Calvani (2012, in Bonaiuti, 2014) metacognitiva-autoregolativa, delineata dal «trasferimento del controllo da parte del docente all'allievo, oltre al controllo completo dello stesso in seconda istanza» (p. 17). All'interno di questa architettura si collocano:

- la valutazione formante, strategia didattica individuata in risposta al bisogno;
- le strategie metacognitive, quali thinking aloud e reciprocal teaching, per riferirsi alla consapevolezza che l'individuo ha circa le modalità migliori di impiego delle strategie cognitive, come la capacità di pianificare (Azevedo, 2009, in Bonaiuti, 2014).

Viene incoraggiata, quindi, la riflessione attraverso la verbalizzazione dell'esperienza al fine di contribuire lo sviluppo di capacità autoregolative. Inoltre, nell'azione didattica sono state attuate delle strategie didattiche, come la conversazione guidata e il brainstorming, riconducibili all'architettura comportamentale (Calvani, 2012, in Bonaiuti 2014) in cui l'interazione con gli alunni avviene con frequenza. L'architettura collaborativa trova tempo e spazio in modo ricorsivo all'interno del percorso educativo attraverso le strategie: intervista a tre passi, peer tutoring e small group learning. In tal modo l'apprendimento diviene un "processo di partecipazione attiva alla costruzione sociale della conoscenza attraverso il dialogo sociale" (Bonaiuti, 2014, p.105). Gli alunni si mettono nelle vesti di insegnare all'altro in modo reciproco per sostenersi.

L'impianto complessivo del percorso educativo-didattico si è articolato secondo il modello di Castoldi (2013), il quale propone un canovaccio didattico articolato in quattro fasi: fase di condivisione di senso; fase di allenamento; fase di integrazione; fase di riflessione.

Il progetto educativo ha avuto inizio con un incontro dedicato alla condivisione di senso in cui è stato reso noto lo sfondo integratore che ha accompagnato l'intera esperienza di apprendimento ossia una proposta editoriale offerta dal personaggio immaginario direttore Scarabocchio. Un altro strumento dalla valenza formativa che ha permesso di documentare il percorso esperienziale è stato il diario di bordo: attraverso la scrittura gli allievi hanno tenuto traccia dei propri processi riflessivi attivati durante l'intero incontro (Mortari, 2003, in Bevilacqua, 2023).



Fig. 1 Lettera del direttore Scarabocchio con la quale gli allievi sono stati informati della sfida



Fig. 2 Diario di bordo intitolato dagli allievi "Il diario Mare blu"

Nella fase di allenamento, le attività didattiche nella loro organizzazione interna hanno presentato una ricorsività: a seguito di ogni situazione di apprendimento gli allievi sono stati impegnati nelle pratiche di feedback, in particolare self-feedback e peer-feedback. Prima di procedere con la scoperta della grammatica valenziale integrata alla valutazione formante, è stato essenziale dedicare del tempo alla student feedback literacy perché varie ricerche condotte sulle pratiche del feedback hanno appurato che le competenze valutative non sono innate; quindi, mediante un'attività ludica è stata data l'opportunità agli studenti di confrontarsi attivamente e in prima persona con le pratiche di feedback (Bevilacqua, 2023).

Il percorso sulla grammatica valenziale si è focalizzato sul riconoscimento del verbo inteso come il motore della frase e del soggetto, fino alla costruzione della struttura della frase.

Nella fase di integrazione è stato messo in atto il compito autentico che ha impegnato gli allievi nella costruzione di attività di riflessione linguistica da inserire nella proposta editoriale. In un primo momento gli alunni hanno interagito a coppie, poi a due a due hanno svolto la pratica di peer-feedback che è stata stimolo di migliorativa.

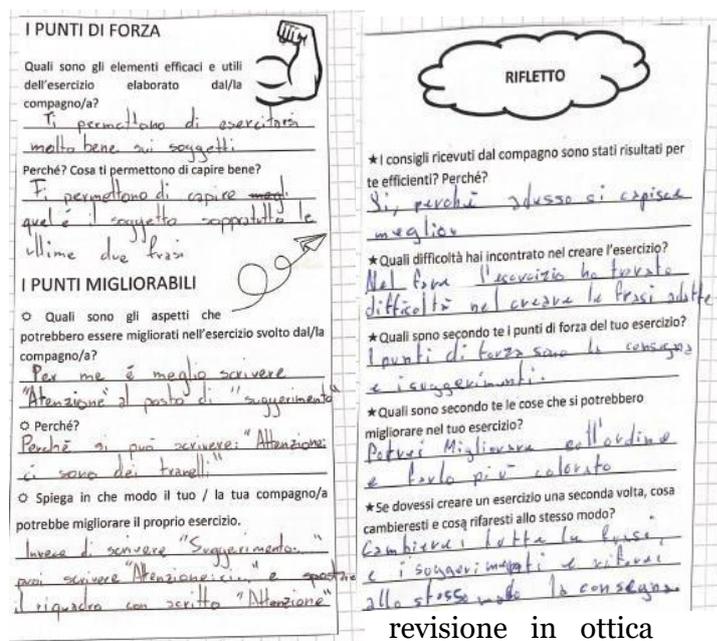


Fig. 3 Feedback ricevuto da GP e relativo self-feedback



Fig. 4 Proposta editoriale realizzata dagli allievi di classe quinta

Nell'incontro successivo è stato svolto un lavoro individuale in cui ognuno ha ricoperto il ruolo di autore di un'attività. Tutte le elaborazioni dei soggetti in apprendimento sono state riportate con cura e attenzione in formato digitale.

In un momento successivo è stato organizzato un incontro di presentazione e confronto che ha visto partecipare attivamente gli alunni di classe quinta e i compagni di classe quarta.

Questi ultimi in gruppo hanno assistito alla presentazione del libro accompagnata dalla spiegazione della struttura e successivamente è seguito uno scambio di informazioni mediante un linguaggio specifico in quanto gli studenti di quarta erano già a conoscenza del modello valenziale. La fase di riflessione è stata articolata attraverso una conversazione finale di gruppo in circle time.

È stata ripercorsa verbalmente l'esperienza vissuta mediante il supporto dei materiali utilizzati e creati. La realizzazione di una copertina su cartoncino colorato ha confluito in un raccoglitore di riflessioni e considerazioni personali sulla partecipazione dell'intervento in termini di efficienza ed efficacia, oltre a dare la possibilità agli allievi di esprimere commenti sugli aspetti di miglioramento del progetto.

Al termine del progetto educativo gli alunni hanno dimostrato in modo graduale e progressivo una maggiore gestione delle richieste di feedback poste all'adulto individuando il pari come risorsa di confronto efficace e questo è stato reso manifesto dagli aggiustamenti apportati ai propri operati e dalle riflessioni espresse durante la pratica di self-feedback.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO N°	11
Titolo dell'incontro (Argomento)	LE FASI DA SEGUIRE PER SVOLGERE UN'ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE LINGUISTICA <i>Individuazione delle fasi guida da seguire per svolgere un'attività di riflessione linguistica</i>
Obiettivo/i di apprendimento:	<ul style="list-style-type: none"> • Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza. • Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta "frase minima"): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo
Attività e scansione :	<p>FASE INIZIALE</p> <p>La tirocinante inizialmente predispone il setting unendo i tavoli a due a due in modo tale che le coppie di tavoli siano una di fronte all'altra. Questo permette di applicare la tecnica dell'intervista a due passi. Viene mostrato alla classe il cartellone da lei realizzato in cui è stata riprodotta la struttura della frase scelta dagli alunni nell'incontro precedente.</p> <p>Questo mediatore iconico viene spiegato agli alunni dal gruppo che lo ha realizzato; in questo modo anche gli assenti la lezione precedente hanno la possibilità di capire come svolgere la riflessione linguistica su una frase, partendo da un verbo.</p> <p>Successivamente viene consegnato il diario di bordo e la stessa struttura stampata su un foglio A5 il quale viene incollato sulla pagina di diario lasciata vuota precedentemente.</p> <p>Prima di procedere si informano gli alunni di aver ricevuto una lettera dal direttore Scarabocchio. La tirocinante si pone davanti a loro in piedi e la legge.</p> <p>FASE CENTRALE</p> <p>Si comunica agli alunni che giunti a questo punto del progetto, dopo aver creato questa "nuova struttura" per svolgere la riflessione linguistica, il direttore Scarabocchio è pronto ad accogliere la proposta editoriale.</p> <p>La struttura, però, non è conosciuta da tutti i bambini; quindi, è necessario inserire nel libro una guida che permetta a tutti di capire come poter svolgere le attività di riflessione linguistica che verranno inserite.</p> <p>Queste indicazioni vengono elaborate proprio dagli alunni stessi.</p> <p>Dunque, inizialmente ogni singolo alunno scrive sul proprio diario che cosa si deve svolgere passo dopo passo per giungere a quella determinata struttura.</p> <p>Poi, a coppie si scambiano i diari e i compagni forniscono un feedback scritto che permetta di rivedere quanto prima scritto.</p> <p>Ogni alunno riceve il proprio diario e, sulla base dei consigli, revisiona le fasi individuate. (ognuno stila delle fasi da seguire).</p> <p>Domande di peer-feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le fasi individuate ti risultano chiare per poter procedere? Sì? No? Spiega.

	<ul style="list-style-type: none"> Che cosa potrebbe essere migliorato affinché qualsiasi persona possa comprendere come procedere? <p>Ora vengono unite due coppie e gli alunni confrontano le fasi individuate. In questo modo si otterranno 3 linee guida.</p> <p>FASE CONCLUSIVA</p> <p>Vengono appesi alla lavagna con un pezzo di scotch i fogli sui quali sono delineate le fasi guida individuate dagli alunni. A turno, a gruppi di tre, gli alunni si pongono alla lavagna a leggerle e scegliere quali tra i modelli realizzati per loro è quello maggiormente chiaro. Su un foglio consegnato dalla tirocinante esprimono la loro preferenza, poi lo piegano e viene inserito in una busta.</p> <p>Al termine, si decretano le fasi guida scelte dal gruppo classe. Viene consegnata a ciascun bambino un'ultima scheda con le domande opportune per svolgere la pratica di self-feedback.</p> <p>Domande di self-feedback:</p> <ul style="list-style-type: none"> Pensi di essere riuscito ad individuare tutte le fasi da solo? A cosa inizialmente non hai pensato? I consigli ricevuti dai compagni sono risultati per te efficienti? Perché? Che cosa ti hanno permesso di migliorare?
Metodologie didattiche e microstrategie:	<ul style="list-style-type: none"> Conversazione guidata Cooperative learning: think pair share, small group learning Strategie metacognitive: think aloud Valutazione formante: pratiche di peer-feedback e di self-feedback
Mediatori didattici	<p>Mediatore iconico: presentazione del cartellone</p> <p>Mediatore simbolico: astrazione del ragionamento sotteso</p>
Setting (frontale, cerchio, isole di lavoro...)	<p>Predisposizione del setting ad isole di lavoro</p>
Materiali e strumenti	<ul style="list-style-type: none"> Cartelloni con la relativa analisi Buste per raccolta feedback Busta per votazione Diario di bordo Schede A5 su cui svolgere peer- feedback e self-feedback Fogli bianchi formato A3
Scansion e temporal e delle attività	<p>FASE INIZIALE: 10 minuti</p> <p>FASE CENTRALE: 1 ora e 30 minuti</p> <p>FASE CONCLUSIVA: 20 minuti</p>

Giulia Cogo

Bibliografia essenziale

Bevilacqua A., (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Roma: Carocci Editore

GIOCHI DI PAROLE

Un progetto educativo per ampliare il patrimonio lessicale attraverso la didattica ludica

Il progetto è stato attuato nella classe seconda della Scuola Primaria “G. Carducci”, Istituto Comprensivo 15 Borgo Venezia (VR) in collaborazione con la tutor Elisabetta Pellegrini, e prende avvio da un bisogno del gruppo individuato attraverso l’osservazione partecipante e l’analisi del materiale raccolto. Il bisogno corrisponde a: favorire l’arricchimento lessicale per esprimersi in semplici contesti comunicativi.

Per rispondere a tale bisogno è stato realizzato in classe un progetto di didattica ludica. Il percorso proposto ai bambini si è basato sui modelli di progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012) e Castoldi (2017), parallelamente ad un continuo dialogo con le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012; 2018) e la *Raccomandazione del Consiglio Europeo* (2018). In primo luogo, si è stesa una macro-progettazione, contenente gli elementi generali che accompagnano l’intero percorso, e in seguito le micro-progettazioni, che riguardano le attività specifiche delle singole esperienze di apprendimento. Per redimere questi documenti si è fatto riferimento alle competenze, obiettivi e traguardi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012.

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Profilo delle competenze	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale	Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di elevata complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni	L’allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione) con compagni e insegnanti formulando messaggi chiari Capisce e utilizza nell’uso orale i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso	<i>Ascolto e parlato</i> Ricostruire verbalmente le fasi di un’esperienza vissuta a scuola o in altri contesti <i>Acquisizione ed espansione del lessico produttivo</i> Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche e attività di interazione orale

È risultata fondamentale l’elaborazione di una rubrica valutativa (Castoldi, 2019), strumento che permette di raccogliere osservazioni significative in relazione alle dimensioni della competenza, considerando l’esperienza da valutare secondo una prospettiva trifocale (oggettiva, intersoggettiva e soggettiva) (Castoldi, 2013; Pellerey, 2000).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Oralità (ascolto e parlato)	Comprende l’argomento e le informazioni principali del discorso	Interviene utilizzando il linguaggio verbale
	Racconta esperienze personali	Ricostruisce verbalmente esperienze personali, descrivendole in modo chiaro
	Formula domande e risposte adeguate alla situazione	Formula domande e elabora risposte coerenti con il contenuto della comunicazione

Lessico e morfosintassi	Amplia il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche e attività di interazione	Recupera e utilizza parole conosciute per esprimersi nel gioco
	Comprende il significato delle parole del vocabolario di base e le utilizza in modo appropriato	Descrive oggetti e luoghi del contesto scolastico
		Sa abbinare una parola all'immagine corrispondente e viceversa
	Utilizza nella produzione orale la sintassi della frase semplice	Formula frasi di senso compiuto (soggetto, verbo, espansione diretta)
Parte da frasi-modello per la produzione linguistica orale		
Socialità	Attua comportamenti per stare bene	Attiva comportamenti nei giochi e nel circle-time per il benessere comune
		Si attiva nel proprio ruolo nel piccolo e grande gruppo durante il gioco e il circle-time
	Utilizza la comunicazione orale e corporea per collaborare con gli altri	Utilizza il linguaggio verbale per comunicare con gli altri
		Con la comunicazione orale e corporea, funge da mediatore per la collaborazione

La progettazione vede protagonista la didattica ludica. Essa fa riferimento ad una metodologia di insegnamento-apprendimento che utilizza tecniche basate sulla ludicità e sul gioco in modo sistemico e sistematico (Ferroni, 2014). La ludicità indica un principio secondo il quale, per favorire lo sviluppo integrale dell'allievo si origina un ambiente di apprendimento motivante e allo stesso tempo rilassante e piacevole. Con il termine glottodidattica ludica si vedono i giochi applicati direttamente all'insegnamento-apprendimento della lingua (Caon e Rutka, 2004; Mollica, 2010). All'interno di questa cornice, con l'obiettivo dell'arricchimento lessicale, si è fatto riferimento a molteplici strategie e approcci:

- circle time, game based learning, apprendimento cooperativo, mutuo insegnamento e modellamento (Bonaiuti, 2014);
- un approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2023) e il Whole Person Approach (Almond, 2019) per assumere uno sguardo globale sul soggetto in quanto tale (Caon e Rutka, 2004);
- un percorso naturale di scoperta e di gioco con l'uso della lingua contestualizzato, utile e significativo (Ligabue, 2019; Venera, 2018);
- la multimodalità per migliorare la percezione dello studente sul proprio processo di apprendimento con la possibilità di creare, distribuire, reinterpretare il significato di nuovi vocaboli attraverso varie risorse comunicative/espressive (Jewitt, 2014);
- la didattica dell'italiano come L2 per comprendere il concetto di interlingua, del filtro affettivo e dell'input+1 (Arici et al., 2006).



Le attività proposte durante gli incontri si presentano con una struttura ricorsiva e introducono gradualmente le parole a diversi livelli della conoscenza: dall'associazione si passa alla comprensione per poi raggiungere la generazione (Baumann e Kameenui, 1991) con la richiesta di processi cognitivi che si innalzano durante il procedere del percorso (Trincherò, 2020; Arici et al., 2006). Ogni incontro prevede una serie di fasi che si sono ripetute in modo regolare e aiutano i bambini ad elaborare una routine (organizzatore anticipato, circle-time, attività ludica, aggiornamento del glossario, conversazione, disegno), oltre che

familiarizzare con strutture ricorrenti del linguaggio.

La prima esperienza vissuta dai bambini è la caccia al tesoro, considerata gioco di esercizio e opportunità per costruzione della conoscenza (Ferroni, 2014). Divisi in tre squadre, gli alunni vanno alla ricerca delle tessere nascoste nei vari spazi della scuola. A partire dalle immagini i bambini raccontano episodi personali e manifestano le loro capacità espressive, facendo emergere la necessità di utilizzare parole ancora sconosciute, diventate successivamente i termini target dell'intervento educativo-didattico.

Fig. 1 La caccia al tesoro

Dagli incontri successivi iniziano i giochi di associazione legati al processo della memorizzazione al., 2006). Essi servono sua immagine e quindi al la dimensione del "sapere la lingua". Memory in versione analogica e in organizzato per isole di lavoro. I supporto, pronunciano i termini standard (soggetto + verbo +



Fig. 3 L'aggiornamento del glossario

Seguono i giochi di generazione per relazioni semantiche e

target, in modo da inserire le parole nel contesto. Essi servono a dare un'occasione di manipolazione della lingua e di relazione comunicativa (Arici et al., 2006). Le attività hanno anche valenza valutativa, di allenamento e integrazione di tutte le risorse (Castoldi, 2013). I bambini partecipano a molteplici giochi in versione analogica e digitale: Quizzone, Indovina, Corrispondenze e Tabù, inizialmente già strutturati e successivamente da costruire insieme.

Il percorso si conclude con la preparazione e realizzazione di un video di presentazione della scuola. A turno i bambini diventano i presentatori degli spazi della stessa.

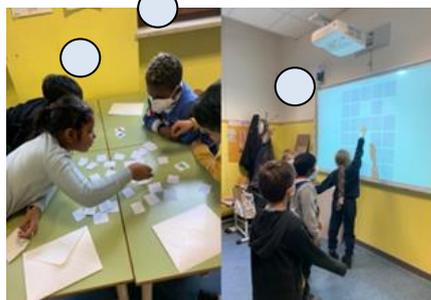


Fig. 2 Attività ludiche analogiche e digitali

(Trincherò, 2020; Arici et per unire una parola alla significato, concretizzando D'esempio è il gioco del versione digitale bambini, con e senza il all'interno di frasi semplici espansione diretta).

comprensione e di iniziare a costruire delle sintattiche con le parole

Uno strumento che accompagna l'esperienza è il glossario. Viene introdotto nei primi incontri per poi continuare ad essere aggiornato dai bambini con il lessico e la sintassi appresi. Diventa facilitatore durante gli incontri originando l'habitus mentale all'incontro con nuove parole (Ferreri, 2019) e all'apprendimento induttivo (Zhao e Lornklang, 2019).

Il valore aggiunto dei materiali, analogici e digitali, corrisponde al fatto che rimangono a disposizione dei bambini, entrando a far parte delle risorse della classe.

Il percorso educativo-didattico evidenzia che ci sono stati dei progressi rispetto alla competenza comunicativa e lessicale dei bambini, valutate in tutte le sue dimensioni. Particolarmente significativa risulta l'evoluzione del lessico e della morfosintassi che porta con sé guadagni per l'intero gruppo classe.

Di seguito, un esempio di micro-progettazione:

N° incontro e titolo	5 - Quizzone		
Argomento	ALLENAMENTO: nuove parole ed espressioni per il nostro lessico		
Obiettivo di apprendimento	Ricostruire verbalmente le fasi dell'incontro precedente. Ricordare il lessico e associare ad ogni parola ulteriore lessico e sintassi.		
Attività e fasi	Tempi e durata	Materiali e strumenti	Setting e organizzazione degli alunni
<p>1. Accoglienza, sigla e la volta scorsa</p> <p>Saluti ai bambini, momento di conversazione informale. Organizzatore anticipato con domande per coinvolgimento bambini. Si propone una canzone con dei gesti che segnali l'inizio dell'intervento. <i>“Attenzione, concentrazione, ritmo e velocità”</i>. Ricostruzione dell'incontro precedente con domande stimolo e materiali input.</p>	20 min	LIM e organizzatore anticipato Materiale degli incontri precedenti: lettera, busta, foto, tessere	Cerchio Grande gruppo
<p>2. Quizzone</p> <p>In due squadre i bambini rispondono alle domande del quiz proposto alla LIM (mancante metà delle parole target). Le squadre giocano a turno. In ogni squadra ci sono i ruoli: lettore, puntatore, raccoglitore e poliziotti. Assegno i ruoli, faccio un esempio di turno e gestisco le dinamiche di gioco e del gruppo classe.</p>	60 min	App quiz Glossario	Due squadre di fronte alla LIM
<p>3. Aggiornamento glossario</p> <p>Ogni bambino ha il compito di aggiornare il glossario con il lessico appreso durante il gioco. I bambini si possono aiutare tra loro. Sono a disposizione per chi ha bisogno di aiuto. Si condivide l'aggiornamento: ogni bambino dice quello che ha scritto. Gestisco i</p>	20 min	Glossario Cancelleria personale	Cerchio Grande gruppo, individuale

turni.			
4. Conclusione Passo da ogni bambino a chiedere le risposte alle domande: Come è andata l'attività? Cosa mi è piaciuto? Cosa non mi è piaciuto? Come è andata nel mio gruppo? Cosa ho imparato? Cosa vorrei imparare? Momento di riordino del materiale e dell'aula. Uscita da scuola.	10 min	Domande	In plenaria
Mediatori didattici	Mediatore analogico: gioco Mediatore iconico: immagini Mediatore iconico e simbolico: organizzatore anticipato, materiale incontro precedente		
Metodologie di lavoro	Game based learning Circle-time - Conversazione Apprendimento cooperativo – Mutuo insegnamento Modellamento		

Cristiana Dell'Erba

Bibliografia essenziale

- Almond M. (2019). *Putting the human centre stage: practical theatre techniques to develop teacher presence, rapport and a positive classroom community*. Pavilion Publishing Ltd.
- Arici M., Cristofori S., Maniotti P. (2006) *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*. IPRASE del Trentino, Trento.
- Balboni P. E. (2023). *Insegnare l'italiano lingua materna nelle società "liquide". Manuale di (auto)formazione per insegnanti di italiano*, UTET Università, Trento.
- Baumann J. F., Kameenui E. J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, J. J. D. Lapp, J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts*, pp. 604-632. MacMillan, New York.
- Caon F., Rutka S., (2000). "La glottodidattica ludica", modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Ferreri S. (2019). "Il lessico e la competenza lessicale nell'educazione linguistica". In *Lessico ed educazione linguistica*, a cura di F. Casadei, G. Basile, 15-39. Carocci, Roma.
- Ferroni M. (2014). *Siamo seri, giochiamo!: ipotesi e percorsi di didattica ludica*, Clueb, Bologna.
- Jewitt, C. (2014a). An introduction to multimodality. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, 2nd ed., pp. 15–30. Routledge, London.
- Ligabue A. (2019) *Didattica ludica: Competenze in gioco*, Erickson Edizioni, Trento.
- Mollica A. (2010) *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Venera A. M. (2018) *Giochi e attività per l'arricchimento linguistico: sviluppare le competenze lessicali, semantiche, narrative e descrittive nella scuola primaria*, Erickson Edizioni, Trento.
- Zhao M., Lornklang T. (2019). The Use of Picture Word Inductive Model Focusing on Chinese Culture to Promote Young Learners' English Vocabulary Acquisition. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), pp. 105-111.

I FANTASTICI VIAGGI DI STRANALANDIA

Un progetto per favorire la scrittura creativa in gruppo

Il progetto educativo-didattico si è svolto all'interno dell'IC 19 della città di Verona nella scuola primaria "Gianni Rodari", all'interno della classe 2°A, in collaborazione con la maestra Elena Frigo e prende avvio dal desiderio di servizio della docente, coincidente all'essere supportata nella costruzione di un progetto di Italiano relativo al libro "Stranalandia" e alla composizione di testi fantastici. Per rispondere a tale bisogno, è stato realizzato in classe un progetto di scrittura creativa di testi fantastici attraverso la modalità del lavoro di gruppo.

Il percorso didattico-educativo proposto alla classe si è basato sul modello della progettazione per competenze di autori quali Maccario (2012), redigendo innanzitutto una macro-progettazione, che presenta le linee-guida e gli elementi generali dell'intera esperienza di apprendimento, e in seguito le micro-progettazioni, relative alle singole attività di ogni incontro.

Al fine di stilare i documenti sopracitati, si è fatto riferimento a competenze, obiettivi e traguardi delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012. La competenza attesa si riferisce alla scrittura di testi corretti nell'ortografia, composti sia da soli sia in gruppo, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre. L'ambito di tale competenza è la comunicazione nella madrelingua, in particolare nella comprensione e produzione di testi (Consiglio d'Europa, 2018).

COMPETENZE CHIAVE EUROPEE DI RIFERIMENTO	Traguardi per lo sviluppo delle competenze	Obiettivi di apprendimento
Competenza alfabetica funzionale	Si impegna in nuovi apprendimenti, anche in modo autonomo	Selezionare le informazioni
		Mantenere l'attenzione e la concentrazione
		Autovalutarsi
	Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato, collaborando insieme ad altri	Collaborare con gli altri
	Rispetta le regole condivise	Rispettare le regole condivise
	È in grado di realizzare semplici progetti	Esprimere idee originali/creative
	Chiede aiuto quando si trova in difficoltà	Chiedere/fornire aiuto

Inoltre, è stata elaborata una rubrica valutativa in prospettiva trifocale (Castoldi, 2019) per valutare il raggiungimento dei traguardi delle varie dimensioni di competenza prese in esame.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI
Capacità di selezionare le informazioni	Selezionare le informazioni	Seleziona le informazioni pertinenti per lo svolgimento del compito anche nei nuovi apprendimenti
Capacità di mantenere l'attenzione e la concentrazione	Mantenere l'attenzione e la concentrazione	Mantiene l'attenzione e la concentrazione anche nei nuovi apprendimenti
Capacità di autovalutazione	Autovalutarsi	Si autovaluta anche nei nuovi apprendimenti

La metodologia utilizzata si ispira al costrutto teorico del socio-costruttivismo e si inserisce all'interno dell'architettura collaborativa, che utilizza le metodologie del mutuo insegnamento, della discussione e del lavoro di gruppo.

Gran parte della ricerca bibliografica si è basata sui meccanismi che guidano l'invenzione di nuove storie, come l'immaginazione, la creatività e la fantasia.

Si è fatto riferimento a vari autori e nuclei tematici:

- il pensiero di Munari riguardante lo sviluppo del pensiero creativo, che è funzionale per formare individui altruisti, che pensano al bene della comunità e che grazie alle loro personalità non stereotipate potranno fornire un contributo alla nostra civiltà (Munari,1977, p.121);
- gli studi di Legget riguardanti l'intelligenza creativa, che stimola il pensiero laterale e aiuta gli uomini a orientarsi nel mondo delle possibilità future, donando quell'intelligenza e quella creatività che darà gli strumenti ai bambini per partecipare al meglio nell'era tecnologica avanzata in cui vivranno (Legget,2017);
- gli scritti di Gianni Rodari, che ritiene che la creatività sia sinonimo di pensiero divergente, cioè capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. Una mente creativa è sempre al lavoro, sempre intenta a fare domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, capace di giudizi autonomi e indipendenti, che rifiuta il codificato e che rimaniplola concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi (Rodari,2013, p.179);
- l'ambito di ricerca della "costruzione sociale della lingua scritta", formulato da Pontecorvo e analizzato da Zucchermaglio, riguardante il fatto che nel processo di scrittura collaborativa si ha un buon impatto sulla introduzione di comportamenti prosociali nei bambini, in quanto nelle attività di co-costruzione di testi i bambini si suddividono il carico emotivo e cognitivo del lavoro e spesso si aiutano, colmando le mancanze di alcuni dei membri e valorizzando i contributi positivi di tutti i partecipanti (Pontecorvo, in Zucchermaglio, 1991 p.242);
- l'importanza della costruzione di una comunità di discorso, teorizzata da Boscolo, per porre gli alunni nella condizione di interagire tra loro in una serie di scambi e attività, costruendo il prodotto finale e i processi d'apprendimento (Boscolo, p VI, 2002);
- le ricerche di Johnson e Johnson, che hanno dimostrato che il lavoro di gruppo permette di raggiungere livelli di elaborazione dei concetti più sofisticati e che le informazioni apprese in contesti collaborativi sono ricordate più a lungo rispetto quelle apprese studiando da soli (Johnson e Johnson, 2001).

Dopo un periodo di approccio al libro di Stranalandia di Stefano Benni (1984), proposto nel primo quadrimestre, la classe viene coinvolta nel progetto con un messaggio scritto da un personaggio fantastico, la strega Furiella, che già dall'anno scorso accompagna i bambini nel percorso scolastico. La strega invita i bambini a viaggiare con la fantasia e andare a visitare questa isola meravigliosa.



Fig. 1 Costruzione dei testi fantastici in gruppo

Le indicazioni sono di imparare una canzone che farà da password (sul tema musicale di Indiana Jones), indossare una collana che fungerà da biglietto aereo e chiudere gli occhi tutti insieme. La spedizione viene guidata da una "esploratrice". I viaggi avranno cadenza settimanale e ogni volta ci sarà una "missione" da compiere: a coppie (scelte con specifica attività) o in piccoli gruppi formati da tre o quattro componenti).

All'arrivo sull'isola, vengono fornite indicazioni, materiali e specificato il tempo concesso per svolgere le attività richieste. Al termine del tempo, ciascun gruppo consegna il proprio lavoro e si "ritorna in classe" con il rito del viaggio.

Durante ogni incontro i bambini, in gruppo, compongono testi fantastici relativi agli abitanti di questa isola fantastica, e dopo un adeguato numero di "missioni", la classe riunita valuta i materiali prodotti e si scambia idee sulla progettazione: di un libro che raccolga tutti i nuovi personaggi inventati dai vari gruppi; di un plastico dell'isola da "popolare" con queste creature e di come realizzare le sculture delle stesse, con i materiali presenti a scuola.



Fig. 2 Plastico dell'isola realizzato dai bambini



Fig. 3 Il libro scritto dalla classe 2A

Al termine del percorso, ogni bambino si cimenta su un'autovalutazione orale e scritta dell'esperienza vissuta, delle emozioni provate e delle capacità coinvolte. In seguito, tutte le produzioni vengono esposte alla mostra di fine anno.

Le "missioni" hanno lo scopo, per i bambini, di andare a scoprire, descrivere e creare in forma artistica personaggi nuovi dell'isola di Stranalandia, avendo come punto di partenza piante e animali esistenti nel mondo animale e vegetale.

Gli scopi "nascosti" del percorso proposto sono in realtà molteplici: creare occasioni di accoglienza e apertura mentale alla diversità e all'inatteso, potenziare le abilità di scrittura autonoma come strutturazione di brevi testi creativi realizzati in piccolo gruppo e utilizzare metodologie attive per creare l'abitudine a lavorare insieme e costruire lo spirito di gruppo.

A conclusione del progetto, è possibile affermare quali siano stati i risultati raggiunti:

- l'aumento della motivazione alla scrittura;
- il miglioramento delle capacità di composizione di testi in lingua italiana;
- l'interiorizzazione delle modalità di lavoro cooperativo e il miglioramento del clima della classe;
- lo sviluppo delle capacità immaginative, creative e fantastiche del pensiero dei bambini.

Un esempio di micro-progettazione:

INCONTRO 1	BENVENUTI A STRANALANDIA!		
Classe e scuola	Classe seconda- Scuola primaria Rodari (VR)		
Contenuto	Attività di introduzione al progetto attraverso la metodologia del role-playing e scrittura individuale di un testo per valutare le competenze in entrata dei bambini.		
Tempi	2 ore		
Obiettivo/i di apprendimento Suscitare nei bambini interesse e motivazione ad iniziare il progetto di Stranalandia ponendo le basi per lo sviluppo delle fasi successive.			
Descrizione attività	Tempi	Metodologie (e strategie)	
<p><u>Introduzione:</u> Durante il primo incontro, i bambini sono “catapultati” nel mondo della fantasia e per permettere ai bambini di addentrarsi ancora di più nel mondo di “Stranalandia”, la studentessa del Service Learning si traveste da una vera esploratrice. L’incipit del primo incontro è dunque l’“entrata in scena nella classe” del personaggio dell’esploratrice. L’ “entrata in scena” in costume, fa riferimento all’architettura simulativa, con la quale si sollecitano gli alunni a sperimentare condizioni simili a quelle reali mediante l’immedesimazione fisica, attraverso la drammatizzazione o il <i>role play</i>.</p>	10 min	Role- Playing Insegnante Facilitatore	
<p><u>Fase 1:</u> Dopo aver fatto la bizzarra entrata in classe, la studentessa spiega ai bambini che il travestimento fa riferimento ad una strana lettera ricevuta da parte di qualcuno che lei non conosceva, con questo contenuto: <i>“Carissimi bambini della seconda A della scuola Rodari, ormai è proprio arrivato il momento di partire per Stranalandia, ma io sono troppo impegnata con i bambini di classe prima dell’altra scuola, quindi ho chiesto a Federica se possa accompagnarvi lei... Mi sembra abbastanza giovane, coraggiosa e intrepida per riuscire nell’impresa... Voi seguitemela, lei sa tutto perché le ho spiegato come fare. Buon divertimento ragazzi! FURIELLA”</i></p> <p>Innanzitutto, l’esploratrice chiede ai bambini spiegazioni in merito al mittente di questa lettera perché era a lei sconosciuto (si fa riferimento alla strega Furiella, una strega alla quale loro scrivevano l’anno prima, ma che quest’anno non risponde a loro perché è molto impegnata in altre faccende). Dopo aver ricevuto questa lettera l’esploratrice dice ai bambini che si è andata ad informare riguardo al mondo di Stranalandia, leggendo il libro di Stefano Benni, ed essendo molto curiosa ha deciso anche lei di volare verso quell’isola, per scoprire quali animali fantastici avrebbe trovato. Prima di partire gli alunni vengono informati del fatto che, come per ogni viaggio, bisogna avere un biglietto. Inoltre, si consegna loro una “collana” con la sagoma dell’isola di Stranalandia. Infine, i bambini scoprono che l’ultimo tassello per compiere il viaggio corrisponde a un “motto”, una sigla che permetta di volare nel mondo della fantasia. La canzone è come una filastrocca magica, che permette di aprire le porte del magico mondo di Stranalandia. L’inno viene dettato e scritto sul quaderno, per favorirne la memorizzazione.</p>	20 min	Role-Playing Didattica frontale	
<p><u>Fase 2:</u> Ai bambini viene chiesto di scrivere un testo “libero” e senza stimoli, al fine di verificare il livello di partenza della classe e quindi di valutare se il percorso basato</p>	60 min	Metacognitivo- autoregolativa (metacognizione e	

<p>sulla scrittura di testi fantastici necessiti di adattamenti sulla base delle loro pre-conoscenze e capacità.</p> <p>La consegna del testo è la seguente: “Sono arrivato a Stranalandia ... Cosa vedo? Che personaggi incontro? Racconta...”. Gli alunni vengono invitati a lavorare singolarmente sul loro quaderno. Viene suggerito inoltre di affiancare al testo un disegno. Il disegno è molto importante in quanto permette di rappresentare graficamente ciò che i bambini hanno ideato nella loro narrazione, dando “forma” concreta ai loro pensieri.</p>		<p>autoregolazione attraverso scrittura)</p>
<p>Fase 3: Al termine della scrittura, i bambini e l’esploratrice compiono il “rito finale” di ritorno al mondo reale: con gli occhi chiusi, le “cinture allacciate”, la musica e l’inno.</p> <p>Anche il rito di chiusura è un momento importante in quanto sancisce la fine dell’avventura, scandendo così temporalmente i momenti del progetto.</p>	<p>5 min</p>	<p>Role-Playing</p>
<p>Organizzazione dello spazio e degli alunni</p>	<p>L’incontro si svolge all’interno dell’aula scolastica. I bambini sono disposti in banchi organizzati a tre a tre rivolti verso la cattedra. Nel momento della scrittura del testo i bambini lavorano singolarmente.</p>	
<p>Mediatori per l’inclusione</p>	<p>Mediatori iconici, sfondo integratore, suddivisione dell’attività in semplici passaggi.</p>	
<p>Materiali e strumenti</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fogli bianchi • Lettera della strega Furiella • Libro di “Stranalandia” Di Stefano Benni • Materiale di cancelleria • Medaglioni “Biglietti-aerei per Stranalandia” • Travestimento da esploratrice per la studentessa 	

Federica Venchiarutti

Bibliografia essenziale

- Boscolo P. (2012). *La fatica e il piacere di imparare. Psicologia della motivazione scolastica*. Torino: UTET
- Girelli C., Meneghello G. (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Johnson D. H., Johnson R. T. (2001). *Learning together and alone: an overview*. Asia Pacific Journal of Education, 22, (1). 95-105
- Legget N. (2017). *Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children*. Springer Science+Business Media New York 2017, pp 845-853
- Mariani L. (2012). *La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche*. Italiano LinguaDue, n. 1., pp 1-19.
- Munari B. (1977). *Fantasia*. Bari: Universale laterza
- Pontecorvo C. (1991). *Discutere, argomentare e pensare a scuola. L’adulto come regolatore dell’apprendimento*, in “Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola” di Ajello A., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. Roma: La nuova Italia scientifica, pp 73-97.
- Rodari G. (2013). *La grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi ragazzi, Edizioni EL.
- Zucchermaglio C. (1991). *Condividere socialmente la convenzionalità della lingua scritta*, in “Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola” di Ajello A., Pontecorvo C., Zucchermaglio C. Roma: La nuova Italia scientifica, pp 237-252.

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