



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

**STOP MOTION:**  
contributo multimediale all'insegnamento della  
preistoria nella scuola primaria

Relatore  
Piva Manlio Celso

Laureanda  
Rogante Chiara

Matricola: 1169205

Anno accademico: 2021/2022



*Al mio relatore,  
per i consigli, le idee e l'aiuto ricevuti durante il lavoro.*

*Alle tutor di tirocinio diretto e indiretto,  
per avermi fatto apprezzare a pieno il lavoro dell'insegnante.*

*Alla mia famiglia,  
per avermi supportato e aver sempre creduto in me.*

*Ai miei amici,  
che mi spingono a dare sempre il meglio di me.*

*Alla me stessa bambina,  
che tanto odiava andare a scuola e ora che è grande non vede l'ora di tornarci.*



# INDICE

<b>Introduzione.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Media Education e Comunicazione .....</b>	<b>13</b>
1.1. L'educazione attraverso linguaggi espressivi.....	13
1.1.1. Il contributo della Neuropedagogia.....	16
1.1.2. Percezione e comunicazione come mezzo di formazione.....	18
1.1.3. Educazione e mezzi di comunicazione: media e new media .....	23
1.1.4. La formazione attraverso i nuovi media.....	25
1.2. L'educazione mediale nella normativa scolastica .....	27
1.2.1. Uno sguardo all'Europa .....	27
1.2.2. Il contesto italiano .....	31
1.3. L'animazione e la tecnica stop motion.....	33
1.3.1. Il movimento illusorio.....	34
1.3.2. La tecnica stop motion .....	36
1.3.3. Digital storytelling.....	37
<b>2. L'insegnamento della preistoria: dall'insegnamento tradizionale ai nuovi media 39</b>	
2.1. La preistoria nella normativa scolastica .....	39
2.2. L'approccio storico e la ricerca storica.....	40
2.3. Le nuove fonti e i nuovi media.....	42
2.4. Dall'insegnamento tradizionale alle nuove strategie.....	44
<b>3. Percorso di Ricerca.....</b>	<b>.51</b>
3.1. Il contesto scolastico della sperimentazione.....	51

3.1.1.	L'Istituto Comprensivo Franca Ongaro .....	51
3.1.2.	Le classi.....	52
3.2.	Gli obiettivi e il metodo di ricerca.....	54
3.3.	Progettazione didattica .....	56
3.4.1.	Identificare i risultati desiderati.....	57
3.4.2.	Determinare evidenze di accettabilità .....	60
3.4.3.	Pianificare esperienze e istruzione .....	64
3.5.	Realizzazione del progetto.....	64
3.5.1.	Prima fase: Introduzione al tema.....	64
3.5.2.	Seconda fase: Rappresentazione dei dinosauri.....	67
3.5.3.	Terza fase: Movimento illusorio e animazione .....	69
3.5.4.	Quarta fase: Ideazione del soggetto-sceneggiatura .....	71
3.5.5.	Quinta fase: Composizione e ripresa.....	72
3.5.6.	Sesta fase: Montaggio .....	74
3.5.7.	Settima fase: proiezione .....	76
<b>4.</b>	<b>I risultati</b> .....	<b>77</b>
4.1.	Dimensione oggettiva .....	77
4.1.1.	La valutazione tramite rubrica.....	77
4.1.2.	I questionari.....	83
4.2.	La valutazione soggettiva .....	89
4.3.	La valutazione intersoggettiva.....	92
	<b>Conclusioni</b> .....	<b>95</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>98</b>

<b>ALLEGATI.....</b>	<b>104</b>
Allegato 1 – Tabella di Macro-progettazione .....	104
Allegato 2 – Griglia di valutazione .....	107
Allegato 3 – Questionario iniziale e finale .....	108
Allegato 4 – Questionario di autovalutazione.....	110
Allegato 5 – Questionario per le famiglie.....	111





## **Introduzione**

*L'utilizzo della tecnica di animazione Stop-Motion può contribuire all'apprendimento della preistoria e allo sviluppo e il potenziamento di competenze storiche nella scuola primaria?*

Il progetto di ricerca descritto nei paragrafi successivi è stato ideato proprio per provare a rispondere a questo interrogativo.

Prima di procedere però con la presentazione e l'analisi del progetto, appare opportuno illustrare le motivazioni che hanno guidato la scelta dell'indagine.

Ho scelto di intraprendere il percorso universitario in Scienze della Formazione Primaria per acquisire le conoscenze, competenze e abilità per accrescere il mio profilo professionale. Grazie anche ai vari Corsi, laboratori e le esperienze di tirocinio ho avuto la possibilità non solo di apprendere la teoria ma anche la pratica attraverso esperienze dirette.

Questo mi ha permesso di rivedere il tradizionale metodo di insegnamento-apprendimento, spostandomi sull'ottica di una didattica attiva, innovativa e inclusiva, modificando così la mia concezione dell'insegnamento ponendo al centro l'alunno piuttosto che l'insegnante.

Non è quindi l'azione di insegnamento ad essere posta al centro ma deve essere "calibrata" secondo le modalità di insegnamento poiché "sono le condizioni in cui si realizza l'attività apprenditiva e l'articolazione degli apprendimenti (conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze) acquisiti dal soggetto che rendono merito della bontà ed efficacia dell'insegnamento" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 42).

Il punto di partenza è stato quindi l'idea di apprendimento permanente collegato alla didattica della Storia.

Questa disciplina fin da piccola mi ha affascinato in quanto ricca di contenuti che però purtroppo all'interno del sistema scolastico vengono tramandati seguendo il modello tradizionale della didattica, non sfruttando quindi a pieno tutte le possibilità che la storia può offrire.

Per questo motivo risulta necessaria la continua ricerca e sperimentazione di metodologie e linguaggi che possano stimolare l'interesse degli studenti.

Ponendo infatti, l'insegnamento della disciplina in un'ottica narrativa è possibile stimolare l'interesse verso la Storia e promuoverne l'apprendimento.

Lo storytelling permette di scrivere e narrare storie coinvolgendo emotivamente chi scrive e chi ascolta. Elaborare storie permette inoltre di lavorare sulle idee ordinandole.

La tecnica stop motion permette di creare storie digitali attraverso contesti e strumenti che possono facilitare il percorso di apprendimento. Utilizzare la stop motion consiste infatti nel trasformare un racconto in una serie di fotogrammi che montati tramite tecnologie digitali permettono di creare film o cartoni animati.

Considerando quindi l'avanzamento tecnologico dei media e la loro progressiva presenza all'interno della sfera esperienziale dei giovani e dei giovanissimi, e tenendo conto della motivazione che questi comportano all'interno di un percorso educativo rendendo l'apprendimento attivo e stimolante, è stato creato il progetto didattico: "Storia e animazione".

Il fine del progetto è quello di utilizzare strumenti multimediali a supporto della didattica della storia, attraverso la creazione di un prodotto (un corto animato), unendo creatività e contenuti disciplinari.

Il progetto unisce quindi esperienze creative artistiche e tecniche di animazione alla didattica della storia, in modo da favorire lo sviluppo di competenze storiche, artistiche e digitali.

L'ambito affrontato nella progettazione è quindi la Storia che, come scritto nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, "contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni", per questo motivo quindi la scuola è chiamata ad "esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia", poiché è la disciplina necessaria per comprendere ed interpretare il presente.

I metodi che vengono indicati per affrontare questo campo disciplinare sono i libri, le attività laboratoriali, l'utilizzo di tutti i media utili ma anche lo studio a casa e le attività svolte nel territorio circostante che "permettono un lavoro pedagogico ricco, a partire dalle narrazioni e dalle attività laboratoriali e ludiche con i più piccoli per attraversare molte esperienze esplorative sul passato: un lavoro indispensabile per avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il *fatto storico* per

indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni” (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012).

Considerando quindi come anche all'interno della normativa italiana per l'insegnamento della disciplina Storia venga indicato l'utilizzo dei media e l'importanza delle narrazioni, il progetto risponde perfettamente alle indicazioni ministeriali e il focus disciplinare risulta adeguato e coerente rispetto al contesto di apprendimento e alle conoscenze e competenze da sviluppare entro il termine del terzo anno della Scuola Primaria.

L'animazione, dal punto di vista artistico consente la sperimentazione di diversi metodi espressivi, dal punto di vista digitale consente l'apprendimento ai e attraverso i media considerando la costruzione del prodotto finale, e dal punto di vista della narrazione permette l'esplorazione e l'indagine diretta dell'argomento da trattare.

L'uso del linguaggio espressivo e digitale risulta inoltre familiare agli alunni cresciuti guardando film d'animazione e cartoni animati e abituati ad associare quest'ultimi al divertimento. L'aspetto ludico dell'utilizzo di queste metodologie permette di sviluppare quindi un nuovo entusiasmo negli alunni collegato ai processi di insegnamento/apprendimento.

L'utilizzo di questa tecnica per l'insegnamento della Storia potrebbe quindi rafforzare non solo l'apprendimento delle conoscenze disciplinari, ma anche le capacità logico-cognitive, di ideazione e di narrazione.

Inoltre, potrebbe rafforzare le abilità creative, artistiche, espressive (tecniche di produzione manuale e narrative) e le competenze trasversali (life skills), in particolare le capacità di problem solving e il lavoro in gruppo.

Per il mio progetto di ricerca ho, quindi, deciso di considerare le narrazioni digitali, in particolare la tecnica stop motion per l'apprendimento della Storia e lo sviluppo delle competenze appena citate.

Nel primo capitolo verrà quindi analizzato il rapporto tra media, comunicazione ed educazione, con particolare riferimento ai nuovi media e all'educazione mediale.

Nel secondo capitolo verrà preso in analisi l'insegnamento della preistoria partendo dall'insegnamento tradizionale fino ad arrivare alle nuove strategie.

Nel terzo capitolo verrà presentato il progetto sperimentale.

In fine, i risultati emersi dalla la sperimentazione verranno analizzati nel quarto capitolo.



# 1. Media Education e Comunicazione

## 1.1. L'educazione attraverso linguaggi espressivi

Bruno Munari nel 1961 in *Teoremi sull'arte* scriveva:

L'usignolo canta  
l'albero fiorisce  
gli uccelli non imitano il gorgoglio dei ruscelli  
gli alberi non imitano le nuvole  
ma l'uomo  
nelle sue manifestazioni artistiche  
deve proprio imitare qualcosa?  
l'usignolo canta  
l'albero fiorisce  
l'uomo inventa armonie  
di suoni  
di colori  
di forme  
di movimenti

Questo *teorema* porta quindi a riflettere sulla varietà dei linguaggi espressivi e su come questi possano discostarsi gli uni dagli altri alla ricerca dell'originalità e della diversificazione che l'espressione personale comporta.

In un mondo che si compone ogni giorno di nuovi stimoli bisogna chiedersi quindi come trovare ed esprimere il proprio modo d'essere e la propria individualità. L'arte stessa come espressione può favorire un terreno fertile per un'educazione improntata sul migliorare sé stessi, sulla ricerca dell'armonia e sulla cura dell'anima e dell'individuo stesso.

È proprio per questo che gli educatori devono continuamente interrogarsi sul significato delle espressioni artistiche e comunicative perché non si tratta solo di recepire ma anche di saper leggere e trasmettere diverse chiavi di lettura per l'interpretazione di quello che i linguaggi espressivi possono comunicare.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012, all'interno del paragrafo "Per un nuovo umanesimo", individuano la necessità di ricomporre nei confronti dell'umano il macrocosmo, riportare quindi all'uomo la natura e tutto ciò che percepisce del mondo esterno, affrontando la realtà per cercare di dimostrare come ogni elemento del sapere e dell'essere al mondo si compenetri con altro. Alla luce di ciò è fondamentale evidenziare le conquiste artistiche dell'essere umano all'interno di questo contesto.

Sempre nelle Indicazioni Nazionali- (2012), all'interno del paragrafo "Immagini, suoni e colori" vengono inserite le conoscenze e le competenze che dovrebbero emergere alla scuola dell'infanzia.

I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti. I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, vanno scoperti e educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di sé stessi, degli altri e della realtà. L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. (Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 2012, p. 20).

Per quanto riguarda l'ambiente di apprendimento viene evidenziata la necessità di strutturarli in ambito laboratoriale, inteso sia come struttura fisica, sia come setting, impostando il lavoro secondo la teoria del learning by doing<sup>1</sup>.

Il laboratorio artistico assume in questo senso la massima espressione del laboratorio in quanto permette di valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, di favorire l'esplorazione e la scoperta, di incoraggiare l'apprendimento collaborativo e di promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere.

Per quanto riguarda la scuola primaria, la disciplina Arte e Immagine ha "la finalità di sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse

---

<sup>1</sup> Metodologia di apprendimento teorizzata da John Dewey finalizzata all'acquisizione della padronanza delle proprie capacità tramite attività pratiche.

creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico”<sup>2</sup>.

Il percorso formativo tiene conto della soggettività degli allievi e “dovrà riconoscere, valorizzare e ordinare conoscenze ed esperienze acquisite dall’alunno nel campo espressivo e multimediale anche fuori dalla scuola, come elementi utili al processo di formazione della capacità di riflessione critica. [...] Attraverso il percorso formativo di tutto il primo ciclo, l’alunno impara a utilizzare e fruire del linguaggio visivo e dell’arte, facendo evolvere l’esperienza espressiva spontanea verso forme sempre più consapevoli e strutturate di comunicazione. Il percorso permette agli alunni di esprimersi e comunicare sperimentando attivamente le tecniche e i codici propri del linguaggio visivo e audiovisivo; di leggere e interpretare in modo critico e attivo i linguaggi delle immagini e quelli multimediali; di comprendere le opere d’arte; di conoscere e apprezzare i beni culturali e il patrimonio artistico”<sup>3</sup>.

Attraverso queste modalità si evidenzia lo sviluppo delle capacità creative attraverso l’utilizzo di codici e linguaggi espressivi.

Per far sì che la disciplina contribuisca allo sviluppo di tutti gli aspetti della personalità dell’alunno è necessario che il suo apprendimento sia realizzato attraverso l’integrazione dei suoi nuclei costitutivi: sensoriale (sviluppo delle dimensioni tattile, olfattiva, uditiva, visiva); linguistico-comunicativo (il messaggio visivo, i segni dei codici iconici e non iconici, le funzioni, ecc.); storico-culturale (l’arte come documento per comprendere la storia, la società, la cultura, la religione di una specifica epoca); espressivo/comunicativa (produzione e sperimentazione di tecniche, codici e materiali diversificati, incluse le nuove tecnologie); patrimoniale (il museo, i beni culturali e ambientali presenti nel territorio).<sup>4</sup>

I linguaggi espressivi e in particolar modo l’arte assumono all’interno di questo documento un valore essenziale per un apprendimento in ottica del lifelong learning<sup>5</sup>,

---

<sup>2</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione, 18 aprile 2012, p. 60

<sup>3</sup> Ivi, p. 60

<sup>4</sup> Ivi, p. 60

<sup>5</sup> Apprendimento continuato o permeante, che dura per tutto il corso della vita

ponendo le basi già nei primi anni di scolarizzazione per un apprendimento che possa essere continuo e orientato alla formazione completa dell'individuo.

### **1.1.1. Il contributo della Neuropedagogia**

Maria Montessori (1870-1952), già prima della nascita della neuropedagogia, aveva notato come le esperienze dirette formassero la mente del bambino, per questo motivo alla base del suo metodo vi era la realizzazione di un ambiente che permettesse lo sviluppo tramite esperienze dirette delle abilità cognitive, sociali e morali.

Lo studio dello sviluppo psichico del bambino è intimamente connesso con lo studio del movimento della mano. [...] Possiamo esprimerci in questo modo: l'intelligenza del bambino raggiunge un certo livello, senza far uso della mano; con l'attività manuale egli raggiunge un livello più alto, ed il bimbo che si è servito delle proprie mani ha un carattere più forte. Così anche lo sviluppo del carattere, che sembrerebbe un fatto tipicamente psichico, rimane rudimentale se il bambino non ha la possibilità di esercitarsi sull'ambiente [...]. La mia esperienza mi ha dimostrato che se, per condizioni particolari di ambiente, il bambino non può far uso della mano, il suo carattere rimane ad un livello molto basso, resta incapace di ubbidienza, di iniziativa, pigro e triste; mentre il bambino che ha potuto lavorare con le proprie mani rivela uno sviluppo spiccato e forza di carattere. (Montessori, 1987, p. 152)

Bruno Munari allo stesso modo ha attribuito grande importanza all'esperienza per lo sviluppo cognitivo, proponendo all'interno del suo metodo scambi relazionali, occasioni di esperienza ed espressione di emozioni all'interno di un'ambiente di tipo laboratoriale in cui l'adulto assume il ruolo di guida e i materiali sono visti come offerta di conoscenza.

Propone inoltre un'educazione che non distacchi l'individuo dalla società ma che sia in grado di creare dei collegamenti attraverso l'utilizzo della creatività, la quale:

esige una intelligenza pronta ed elastica, una mente libera da preconcetti di alcun genere, pronta a imparare ciò che serve in ogni occasione e a modificare le proprie opinioni quando se ne presenta una più giusta. [...] Una persona creativa prende e dà continuamente cultura alla comunità, cresce con la comunità [...]. La



crescita culturale della comunità dipende da noi come individui, dipende da quello che diamo alla collettività. Noi siamo la collettività. La società del futuro è già tra noi, la possiamo vedere nei bambini. Da come crescono e si formano i bambini possiamo pensare a una società più o meno libera e creativa. Dobbiamo quindi liberare i bambini da tutti i condizionamenti e aiutarli a formarsi. Sviluppare ogni personalità perché questa possa aiutare la crescita collettiva. (Munari, 1977, pp. 121-122).

Alla base dello studio dello sviluppo umano è necessario individuare all'interno delle neuroscienze le fonti del sapere e la conoscenza delle diverse dinamiche necessarie per lo studio della crescita nei diversi contesti. In particolare, la neuropedagogia, si presenta come scienza che unisce lo studio dello sviluppo cerebrale e delle funzioni umane con l'insegnamento.

Alberto Oliverio (2015) sottolinea come lo sviluppo del cervello non dipenda solo dalla genetica ma anche dall'esperienza, è fondamentale quindi che nell'educazione vengano proposte esperienze che coinvolgano i vari sensi, in modo da stimolare diverse aree del cervello, creando tra queste differenti forme di connessione e sviluppando altre che rappresentano il punto di partenza per la maturazione di aree superiori, ad esempio quelle del linguaggio e del pensiero complesso.

L'esperienza agisce quindi, in termini probabilistici, sullo sviluppo, il mantenimento e la riorganizzazione di reti neuronali. L'educazione in questo senso non ha mai fine e ha il compito di "dare forma" al cervello.

Il contesto scolastico dovrebbe quindi prediligere percorsi educativi incentrati sulle esperienze che pongano al centro le emozioni, infatti scrive Goleman:

Oggi è proprio la neuroscienza che sostiene la necessità di prendere molto seriamente le emozioni. Le nuove scoperte scientifiche sono incoraggianti. Ci assicurano che se cercheremo di aumentare l'autoconsapevolezza, di controllare più efficacemente i nostri sentimenti negativi, di conservare il nostro ottimismo, di essere perseveranti nonostante le frustrazioni, di aumentare la nostra capacità di essere empatici e di curarci degli altri, di cooperare e di stabilire legami sociali - in altre parole, se presteremo attenzione in modo più sistematico all'intelligenza emotiva - potremo sperare in un futuro più sereno. (Goleman, 2016, p. 7)

L'utilizzo dei linguaggi espressivi all'interno di esperienze sensoriali nell'ambiente scolastico permette la sperimentazione di emozioni proprie e l'incontro con quelle degli altri.

I linguaggi espressivi rispondono alle modalità cognitive infantili – caratterizzate da una dominanza sensoriale e motoria – e favoriscono lo sviluppo di forme di linguaggio più complesse, atte a facilitare l'espressione personale e la relazione interpersonale (Zagatti, 2004).

Le neuroscienze evidenziano come un approccio basato sull'esperienza e sui sensi siano la base per un apprendimento permanente e continuo.

I linguaggi espressivi giocano quindi un ruolo fondamentale sullo sviluppo del bambino e per questo motivo risultano essere validi strumenti da inserire all'interno di percorsi per educare alla responsabilità e alla consapevolezza del futuro degli alunni stessi.

### **1.1.2. Percezione e comunicazione come mezzo di formazione**

Il cervello può essere considerato come una scatola chiusa che per ricevere informazioni necessita dei sensi, come fossero delle interfacce rispetto al mondo esterno. Tutte le informazioni ricevute sono quindi rielaborate e costruite dal cervello sulla base di alcuni stimoli percepiti tramite terminazioni nervose. La realtà corrisponde quindi alla percezione che l'uomo ha di essa, non ha un valore assoluto ma è legata all'impostazione mentale, ai canali percettivi e al modo di percepire gli stimoli esterni.

Secondo Vygotski la percezione può essere definita come una delle “funzioni psicologiche” che compongono il “sistema dinamico” della cognizione.

Per cognizione si intende l'insieme delle strutture e dei processi che contraddistinguono il comportamento mentale dell'essere umano. La cognizione è quindi un sistema dinamico, sia in quanto gli elementi da cui è costituita interagiscono tra di loro, sia in quanto si modificano nel corso dell'esistenza.

La funzione percettiva, connessa alle altre funzioni cognitive, è preposta all'elaborazione degli stimoli avvertiti attraverso gli organi di senso. Gli stimoli evocano nel cervello degli schemi specifici di “categorie sensorie generalizzate”. Diceva Arnheim:

Il percepire consiste nella formazione di "concetti percettivi". Ad un normale modo di pensare questa terminologia apparirà alquanto spiacevole, giacché di solito si considera che i nostri sensi siano limitati a dati concreti, mentre i concetti hanno a che fare con dati astratti. [...] La percezione compie ad un livello sensoriale, ciò che, nel campo del ragionamento, si indica come "comprensione." L'atto di vedere d'ogni uomo, inoltre, anticipa in forma modesta, quella tanto ammirata capacità dell'artista di creare degli schemi che siano in grado di dare un'interpretazione all'esperienza attraverso forme organizzate. Ogni visione esteriore comprende anche una visione interiore. (Arnheim. 1959, p. 59)

Percetto, non è quindi la percezione o lo stimolo di per sé, ma è il risultato di un processo che mette insieme la percezione, la decodifica e l'interpretazione della stimolazione sensoriale; è la configurazione mentale che si "astrae" dallo stimolo prossimale.

Considerando i fenomeni che regolano la percezione è possibile riflettere su come questi possano influenzare la comunicazione attraverso i linguaggi espressivi e quindi la formazione e l'educazione.

Il modello tradizionale della comunicazione (Figura 1) proposto da Shannon e Weaver nel 1948 considera la comunicazione come un atto semplice mirato all'informazione, in cui un emittente codifica un messaggio che viene decodificato da un ricevente.



Figura 1. Modello tradizionale della comunicazione

Il modello semiotico della comunicazione (figura 2) invece considera una codifica non diretta che avviene tra emittente e destinatario e dipende dagli individui che partecipano allo scambio comunicativo. Mettendo al centro il messaggio e non più solo il testo viene quindi posto al centro il soggetto. L'emittente in questo modello emette un messaggio come significante che veicola un significato seguendo codici, sottocodici e ideologie

propri; a sua volta, il destinatario coglie il messaggio come significante interpretandolo come significato secondo codici, sottocodici e ideologie propri.



Figura 2. Modello semiotico della comunicazione

Quando viene creato un messaggio quindi, non vi si inserisce soltanto la percezione dell'emittente stesso ma anche quella del destinatario, il testo quindi può essere strutturato in maniera diversa a seconda del destinatario cui è rivolto.

Vengono utilizzati inoltre diversi codici, che possono essere legati al mezzo, e portano con sé un'ideologia, una relazione nascosta nel testo tra emittente e destinatario.

Secondo tale modello, l'enunciatore empirico non comunica solo contenuti ma proietta nel testo anche i «simulacri» (di sé e del destinatario, elementi culturali che il testo dichiara in sé); stessa cosa fa a sua volta l'enunciatario.

L'autore userà il testo per produrre certe intenzioni con un determinato sistema cognitivo e attraverso la competenza comunicativa. Il testo porterà con sé questi elementi attraverso la forma, il significato e la funzione. Il lettore interpreterà quel testo secondo le sue intenzioni, sistema cognitivo e competenza comunicativa.

Il testo, quindi, diventa tanto più efficace quanto meglio veicola il significato per ottenere gli scopi desiderati, è quindi necessario tenere presenti forma, significato e funzione, che vanno ad integrarsi all'interno di esso.

Manovich (2002) afferma che la comunicazione passa attraverso i media, cioè quell'insieme di apparati artificiali che permettono la ricezione, il mantenimento e il trasferimento d'informazioni codificate; infatti, i codici sono i simboli utilizzati per comunicare (simboli della scrittura, della pittura, ...).

I media possono essere definiti anche come veicoli interdipendenti, cioè non isolabili dal contesto sociale in cui vengono utilizzati, cioè il singolo medium non è di per sé significativo di un contesto sociale, lo è l'interdipendenza fra i vari media utilizzati.

L'aspetto tecnologico ha un ruolo centrale nella definizione della loro natura e delle loro caratteristiche, ma una semplice analisi tecnologica dei diversi media non basta ad individuare il ruolo che questi assumono nella comunicazione individuale e sociale.

Per capire il funzionamento e le caratteristiche di un medium è dunque importante esaminare il suo rapporto con alcuni fattori della comunicazione come il linguaggio, il contenuto, la modalità di emissione e di fruizione.

Per quanto riguarda il rapporto tra un medium e il linguaggio veicolato è possibile distinguere tra media mono-codice e media pluri-codice. I media mono-codice veicolano i messaggi attraverso un solo "codice primario", i media pluri-codice invece, hanno la capacità di veicolare messaggi mediante linguaggi diversi.

Ogni medium ha quindi la tendenza a generare un linguaggio comunicativo proprio; infatti, ogni medium è una forma di estensione delle capacità corporee e sensoriali.

La comunicazione mediale dipende però dalle tempistiche nell'interazione tra media e destinatario, è possibile quindi distinguere tra media ad interazione asincrona (emissione e ricezione avvengono in momenti distinti) e interazione sincrona (contemporaneità dei flussi d'informazione).

Un altro aspetto da considerare è la direzione del rapporto comunicativo, è possibile quindi distinguere tre modelli comunicativi.

I media verticali o unidirezionali hanno un unico mittente che si rivolge a diversi destinatari, non esiste di norma un'inversione dei ruoli, il processo comunicativo avviene quindi sempre nella medesima direzione.

I media orizzontali o bidirezionali permettono invece l'interazione, vi è una pluralità di mittenti e destinatari che possono scambiarsi i ruoli, il processo comunicativo assume in questo senso una forma di dialogo.

Infine, i media reticolari o circolari prevedono un'interazione collettiva, in questo caso esistono molti mittenti e destinatari che possono scambiarsi i ruoli e ciascun agente comunicativo è in grado di comunicare con molti altri. Si creano in questo modo delle reti di comunicazione che può essere asincrona e sincrona.

Questo aspetto reticolare e circolare caratterizza proprio i nuovi media, cioè i mezzi di comunicazione di massa sviluppatisi successivamente alla nascita dell'informatica e in correlazione con essa.

Manovich (2002) ha individuato i seguenti principi che caratterizzano i nuovi mezzi di comunicazione.

a. La rappresentazione numerica dei nuovi mezzi di comunicazione prevede che questi possano essere descritti in termini formali (matematici) e quindi possano essere soggetti a manipolazione aritmetica diventando sostanzialmente programmabili.

b. La modularità intesa come il mantenimento della stessa struttura modulare da parte dei media, infatti “gli elementi mediali, immagini, suoni, forme o comportamenti, vengono rappresentati come insiemi organici di campioni discontinui (pixel, poligoni, voxel, caratteri, script)”<sup>6</sup>

c. L'automazione prevede l'esecuzione automatica e autonoma di gran parte dei processi. “La codifica numerica dei media e la loro struttura modulare consentono l'automazione di molte operazioni necessarie per la creazione, la manipolazione e l'accesso ai media. Quindi l'intenzionalità umana può essere rimossa, almeno in parte, dal processo”<sup>7</sup>.

d. La variabilità caratterizza un nuovo oggetto mediale perché quest'ultimo non rimane identico a sé stesso ma può essere declinato in versioni molto diverse tra loro. “Invece di riprodurre tante copie identiche, un nuovo oggetto mediale riproduce tante versioni diverse e, invece di essere create integralmente da un essere umano, queste versioni vengono spesso assemblate da un computer”<sup>8</sup>.

e. La transcodifica culturale è il risultato dello sviluppo tecnologico, con esso cambia anche il livello informatico, modificando e sostituendo i linguaggi culturali con altri di nuovi. “Dato che i nuovi media nascono grazie al computer, vengono distribuiti via computer, e sono archiviati sui computer, la logica del computer non può che influenzare quella tradizionale dei media. Ciò significa che il livello informatico finirà inevitabilmente per condizionare

---

<sup>6</sup> Manovich L., *Il linguaggio dei nuovi media*. Olivares, Milano 2002, p. 50 46-71

<sup>7</sup> Ivi, p. 52

<sup>8</sup> Ivi, p. 57

il livello culturale. Le modalità con cui il computer modella il mondo, rappresenta i dati e ci consente di operare su di essi, le operazioni tipiche di tutti i programmi (ricerca, comparazione, ordinamento sequenziale e filtrazione) e le convenzioni di funzionamento delle interfacce - in sintesi, ciò che si potrebbe chiamare ontologia, epistemologia e pragmatica del computer- influenzano il livello culturale, l'organizzazione, i generi e i contenuti dei nuovi media”<sup>9</sup>.

Manovich (2002) sottolinea inoltre come i nuovi media siano caratterizzati dall'interattività cercando di riprodurre e oggettivare i processi mentali.

I processi mentali della riflessione, della risoluzione di problemi, del ricordo e dell'associazione vengono riprodotti, indotti a seguire un link, a passare su un'altra pagina, a scegliere una nuova immagine o una nuova scena (Manovich, 2002, p. 86).

È possibile quindi individuare un *isomorfismo* tra le operazioni mentali e quelle mediali, di fatto è come se il nostro cervello fosse estroflesso, esternalizzato. I media mettono in luce i processi del pensiero, lo compenetrano e lo invitano in certe dimensioni piuttosto che altre.

Ogni medium trasferisce e produce una forma di pensiero, perché l'interazione è continua, ed è per questo motivo che risulta fondamentale conoscere ed essere formati a questi linguaggi e la loro ideologia di fondo, in modo da utilizzarli in modo corretto e consapevole.

### **1.1.3. Educazione e mezzi di comunicazione: media e new media**

La società attuale viene definita come società dell'informazione e i giovani vengono definiti nativi digitali, la società è in continuo cambiamento e i media digitali stanno creando nuove dinamiche sociali.

La dimensione che i giovani di oggi vivono è caratterizzata da una crescita di consapevolezza dell'abitare allo stesso tempo il mondo reale e il mondo virtuale. Tutto ciò che è il cyberspazio (social, web) determina la *cybercezione*. Essa comporta una

---

<sup>9</sup> Manovich L., *Il linguaggio dei nuovi media*. Olivares, Milano 2002, pp. 68-69

convergenza di processi percettivi e concettuali in cui la connettività svolge un ruolo formativo e converge negli apprendimenti, poiché produce pensieri e considerazioni.

La comunicazione mediale e i suoi strumenti assumono quindi un ruolo fondamentale nell'educazione perché al giorno d'oggi non è possibile scindere il sapere dagli strumenti di comunicazione, in quanto assumono un ruolo sempre più essenziale all'interno del processo di apprendimento quotidiano e scolastico.

Non è una novità, infatti, che pensando ad una ricerca ci si rivolga subito alla rete, che contiene qualsiasi tipo di informazione, il web diventa in questo modo una moderna enciclopedia che deve però essere usata in modo consapevole.

In questo senso interviene la Media Education che ha come obiettivo “lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento dei moderni mezzi di comunicazione ed espressione considerati come specifica ed autonoma disciplina nell'ambito della teoria e della pratica pedagogiche, in opposizione all'uso di questi mezzi come sussidi didattici per le aree consuete del sapere, come ad esempio la matematica, le scienze e la geografia”<sup>10</sup>.

La funzione dell'educazione mediale potrebbe essere quella di “costruire mentalità aperte, flessibili, problematiche, capaci di ricercare, comparare, non fermandosi alle soluzioni apparentemente più facili, di utilizzare correttamente i diversi registri del pensiero, da quello etico a quello scientifico, a quello tecnico-operativo, a quello politico, sulla base di un consistente patrimonio di conoscenze, esperienze, testimonianze, relazioni”.<sup>11</sup>

Rivoltella (2001) individua tre principali abiti di educazione mediale:

- a. Educazione con i media, utilizzare forme medialità per l'insegnamento-apprendimento.
- b. Educazione ai media, comprendere i linguaggi dei media per potersi rapportare con essi.
- c. Educazione per i media, individuando la capacità dei media ad incidere sul modo di comunicare.

A questi ambiti è possibile aggiungerne un altro proposto da Galliani (2002a, 2002b) cioè l'educazione attraverso i media, che presuppone l'utilizzo e la comprensione dei media attraverso la loro produzione, integrando quindi anche la dimensione creativa.

---

<sup>10</sup> Pavlic B., UNESCO and Media education, in “Educational Media International”, 24, 1987, p. 32.

<sup>11</sup> Corradini L., Essere scuola nel cantiere dell'educazione, op. cit., p. 122.



L'educazione mediale attraverso questi ambiti si discosta da una ricezione passiva del sapere posizionando l'alunno al centro di una didattica attiva. L'apprendimento avviene in questo modo attraverso l'azione e la comprensione diretta dei media e delle loro funzioni.

L'utilizzo dei nuovi media nell'educazione richiede perciò specifici accorgimenti di progettazione e programmazione poiché è necessario prestare molta attenzione agli effetti cognitivi, affettivi e relazionali connessi ad essi.

“Lo spettatore si trasforma in un interlocutore attivo e reattivo che interiorizza e rielabora le informazioni e gli input provenienti da più cornici socioculturali attraverso continui processi di interpretazione situati. Queste stesse cornici condizionano il rapporto medium/bambino: la condivisione, infatti, ed il parlare di media in famiglia o a scuola con il linguaggio dei media consentono agli individui di costruire un lessico e un pensiero comune” (Caronia, 2002, p.98).

Per questo motivo l'educazione ai media deve favorire un pensiero interpretativo sulla comunicazione, in particolar modo per quanto riguarda l'elaborazione dei messaggi e la loro comprensione.

L'alfabetizzazione mediale, o media literacy, estende le competenze di alfabetizzazione tradizionale ai media, le competenze che gli alunni dovranno quindi raggiungere saranno alfabetiche, critiche ed espressive.

I media assumono così un duplice ruolo all'interno dell'educazione, uno strumentale al fine del miglioramento della didattica e uno fondativo, secondo il quale questi possono apportare cambiamenti nelle strutture degli apprendimenti.

#### **1.1.4. La formazione attraverso i nuovi media**

La multimedialità è certamente il punto centrale di un nuovo processo di insegnamento e apprendimento, perché permette di far acquisire in pochissimo tempo informazioni, conoscenze, saperi che sono stati accumulati negli anni attraverso diversi linguaggi (orale, scritto, iconico) veicolati però da un unico medium: il computer. (Garito, 1997, p 25)

La multimedialità consente quindi di ampliare il panorama formativo grazie all'integrazione delle nuove tecnologie all'interno del contesto didattico.

Queste oltre a consentire una maggiore disponibilità di informazione, consentono anche nuove modalità di comunicazione attraverso l'utilizzo di strumenti e software. In questo modo vi è un'immersione completa degli studenti, i nativi digitali, che ritrovano una dimensione mediale non solo nella vita di tutti i giorni ma anche all'interno del contesto scolastico.

L'utilizzo dei nuovi media consente di abbattere il divario che si era creato nei primi anni del 2000 tra contesto educativo e nuove tecnologie; infatti, da quando la tecnologia è entrata sempre più a far parte della vita di tutti, diventando un fattore culturale, la scuola non ha potuto astenersi dall'integrarla all'interno del contesto scolastico.

Inizialmente i nuovi media erano visti come strumenti di supporto alla didattica, adesso diventano oggetto della didattica stessa tramite progetti di educazione ai media.

La crescita che i media possono quindi produrre considera non solo l'apprendimento di concetti disciplinari ma anche l'acquisizione di competenze trasversali relative all'alfabetizzazione digitale necessaria per la vita all'interno della società dell'informazione<sup>12</sup>.

È necessario però concentrarsi sulle strategie più efficaci di utilizzo dei media rispetto alle potenzialità che questi possono offrire considerando anche i bisogni formativi e cognitivi degli studenti.

Utilizzare un medium tecnologico come si userebbe un medium tradizionale è un errore di partenza, ad esempio usare la LIM<sup>13</sup> semplicemente come una lavagna in ardesia non apporta nessun miglioramento alla didattica.

La validità di uno strumento tecnologico per la didattica viene in questo senso determinato dall'utilizzo che se ne fa. Il miglioramento non si ha quindi solo introducendo strumenti multimediali all'interno degli ambienti scolastici, ma è necessario adottare metodologie e strategie che possano integrare questi alle diverse modalità di insegnamento.

I media digitali possono essere utilizzati per la ricerca di informazioni, la produzione di informazioni o la formazione integrata.

---

<sup>12</sup> Attuale società, caratterizzata dall'informazione accessibile tramite informatica e telecomunicazioni.

<sup>13</sup> Lavagna Interattiva Multimediale

Per quanto riguarda la ricerca di informazioni è necessario adottare una visione critica, analizzando sempre quanto ricavato, ricercando attendibilità e veridicità.

La produzione di informazioni multimediali consiste nella creazione di ipertesti, favorendo operazioni cognitive tramite l'assegnazione di un ruolo attivo allo studente attraverso l'utilizzo di format laboratoriali.

Con il termine formazione integrata si considera l'utilizzo di piattaforme e-learning<sup>14</sup> all'interno della didattica curricolare. L'e-learning consente l'utilizzo di metodologie di ricerca-azione, facilitando la collaborazione tra gli studenti e la costruzione da parte di questi dei concetti oggetto dell'apprendimento.

L'approccio didattico alle nuove tecnologie deve essere quindi affiancato da metodologie e criteri valutativi appropriati, al fine di valorizzare questi strumenti e i loro possibili usi.

## **1.2. L'educazione mediale nella normativa scolastica**

### **1.2.1. Uno sguardo all'Europa**

Già dagli anni '70 l'UNESCO attraverso il CICT (Conseil International du Cinéma et de la Télévision) sottolinea il valore della Media Education per la promozione dei diritti umani.

La dichiarazione di Grunwald<sup>15</sup> si presenta come un primo tentativo di promuovere programmi di educazione ai media, evidenziando la necessità per i sistemi educativi e politici di sviluppare conoscenze, abilità e attitudini che incoraggiassero una consapevolezza critica e una maggiore competenza nell'uso dei mezzi di comunicazione.

Nel 2007 i contenuti di questa dichiarazione vengono riaffermati dall'UNESCO con il documento "Agenda di Parigi o 12 Raccomandazioni per l'educazione ai media".<sup>16</sup>

Di conseguenza alle indicazioni internazionali l'Unione Europea ha rivisto la sua politica proponendo all'interno della strategia di Lisbona<sup>17</sup> delle riforme con l'obiettivo di far divenire l'Europa "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica

---

<sup>14</sup> Sistema integrato di servizi interattivi per supportare e gestire l'apprendimento, facilitare l'accesso a risorse e servizi, sviluppando collaborazione tra gli utenti

<sup>15</sup> UNESCO, Dichiarazione di Grunwald, 22 gennaio 1982

<sup>16</sup> UNESCO, Agenda di Parigi o 12 raccomandazioni per la media education, 21-22 giugno 2007.

<sup>17</sup> Consiglio Europeo, Conclusioni della Presidenza, Lisbona 23 e 24 marzo 2000

del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale” (Conclusioni della Presidenza del Consiglio europeo, 2000).

Nel dicembre del 2006 il Parlamento Europeo e il Consiglio d’Europa tracciano quindi un quadro di riferimento sulle competenze chiave necessarie per l’adattamento ai cambiamenti, individuando nell’istruzione un ruolo duplice (sociale ed economico).

Le competenze vengono definite come “una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione.”<sup>18</sup>

Vengono quindi delineate otto competenze chiave:

- a. Comunicazione nella madrelingua
- b. Comunicazione nelle lingue straniere
- c. Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologia
- d. Competenza digitale
- e. Imparare a imparare
- f. Competenze sociali e civiche
- g. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
- h. Consapevolezza ed espressione culturale

La competenza digitale assume quindi un ruolo fondante all’interno dell’educazione e viene definita come “saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l’uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.”<sup>19</sup>

Viene inoltre sottolineato come alla base di questa competenza presupponga “una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano. [...] Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI

---

<sup>18</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.

<sup>19</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente, p. 6

possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI.”<sup>20</sup>

Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza.<sup>21</sup>

A due giorni di distanza il Parlamento Europeo e il Consiglio Europeo emanano un'altra Raccomandazione<sup>22</sup>, chiamando gli stati membri a adottare delle misure specifiche al fine di tutelare i minori e promuovendo delle azioni che favoriscano un uso responsabile dei mezzi di comunicazione e informazione. Gli stati membri devono quindi impegnarsi nel campo dell'alfabetizzazione mediale tramite la formazione permanente di insegnanti e formatori, l'istituzione di un insegnamento specifico di internet destinato ai minori e un approccio didattico integrato nei programmi scolastici e di alfabetizzazione.

Con risoluzione del 16 dicembre 2008 il Parlamento europeo, accoglie la Comunicazione<sup>23</sup> emanata nel 2007 dalla Commissione in merito all'alfabetizzazione mediatica in cui venivano individuati sei distinti livelli di alfabetizzazione.

---

<sup>20</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, p. 7

<sup>21</sup> Ivi, p. 7

<sup>22</sup> Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 20 dicembre 2006 relativa alla tutela dei minori e della dignità umana e al diritto di rettifica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e d'informazione in linea.

<sup>23</sup> Comunicazione della Commissione del 20 dicembre 2007 al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economici e sociale e al Comitato delle regioni, Un approccio europeo all'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale.

Il parlamento riconosce quindi l'importanza dell'educazione ai media come elemento fondamentale per l'alfabetizzazione mediatica.

l'alfabetizzazione mediatica rappresenta un'imprescindibile competenza chiave nella società dell'informazione e della comunicazione; [...]

per alfabetizzazione mediatica si intende la capacità di utilizzare autonomamente i vari media, di comprendere e valutare con cognizione di causa i diversi aspetti dei mezzi di comunicazione e dei contenuti mediatici nonché di comunicare in contesti eterogenei e di produrre e diffondere contenuti mediatici, [...] di filtrare e classificare le informazioni ricercate nella marea di dati e immagini offerte dai nuovi media; [...]

l'educazione ai media rappresenta un elemento fondamentale della politica di informazione dei consumatori, dell'approccio consapevole e competente alle questioni del diritto d'autore, della partecipazione democratica attiva dei cittadini e della promozione del dialogo interculturale.<sup>24</sup>

Secondo il Parlamento europeo, "l'educazione ai media dovrebbe far parte dell'istruzione formale a cui hanno accesso tutti i bambini ed essere parte integrante del programma didattico nelle scuole di ogni ordine e grado."<sup>25</sup>

Il 30 settembre 2020, il Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027<sup>26</sup>, redatto dalla Commissione in seguito all'impatto che la pandemia di COVID-19 ha avuto sui sistemi di istruzione e formazione, ha individuato due principi guida:

1. Promuovere lo sviluppo di un ecosistema altamente efficiente di istruzione digitale;
2. Migliorare le competenze e le abilità digitali per la trasformazione digitale.

Nelle conclusioni del documento si legge:

Gli Stati membri dovrebbero sfruttare l'impulso degli ultimi mesi per sviluppare un insegnamento, un apprendimento e una valutazione digitali di migliore

---

<sup>24</sup> Risoluzione del Parlamento europeo del 16 dicembre 2008 sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale, p. 12

<sup>25</sup> Ivi, p. 13

<sup>26</sup> Comunicazione della Commissione del 30 settembre 2020 al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni, Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027, Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale

qualità, più accessibili e più inclusivi. In particolare, gli Stati membri dovrebbero sfruttare appieno il dispositivo dell'Unione europea per la ripresa e la resilienza per adeguare i loro sistemi di istruzione e formazione all'era digitale. Ciò contribuirà a garantire che tutti i cittadini europei, che vivano in zone urbane o rurali, nelle regioni periferiche o nelle capitali, e indipendentemente dalla loro età, possedano le competenze digitali di cui hanno bisogno per vivere, lavorare, imparare e prosperare nel 21° secolo. La trasformazione dei sistemi di istruzione e formazione rappresenta un elemento chiave della visione di un'Europa pronta per l'era digitale.<sup>27</sup>

Negli ultimi anni, le istituzioni europee hanno quindi sviluppato programmi e attività con il fine di promuovere un'istruzione digitale all'interno dei paesi dell'Unione, per questo motivo è stato richiesto agli Stati membri di integrare l'educazione mediale all'interno dei sistemi di istruzione e formazione.

### **1.2.2. Il contesto italiano**

In seguito alle direttive europee è stato chiesto agli Stati membri dell'Unione europea di promuovere l'accesso alle tecnologie tramite l'acquisizione di competenze digitali e integrazione dell'educazione ai media all'interno dei sistemi di istruzione e formazione.

In Italia la prima svolta in questo ambito corrisponde alla pubblicazione nel 2007 delle Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione<sup>28</sup>. Nel 2012 queste sono state sottoposte a revisione evidenziando un'ulteriore presenza dei media all'interno del sistema d'istruzione nazionale.

Nella prima parte delle Indicazioni Nazionali 2012<sup>29</sup>, “Cultura scuola persona” la diffusione delle tecnologie viene vista come un'opportunità e una rivoluzione per la scuola stessa, “dunque il fare scuola oggi significa mettere in relazione la complessità di

---

<sup>27</sup> Comunicazione della Commissione del 30 settembre 2020 al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni, Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027, Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale, p. 22

<sup>28</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 31 luglio 2007

<sup>29</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 18 aprile 2012

modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale".<sup>30</sup>

Nella parte dedicata al "Profilo dello studente" l'educazione ai media appare come uno degli obiettivi fondamentali del sistema educativo e formativo; infatti, al termine del primo ciclo lo studente "ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo."<sup>31</sup>

Già all'interno della scuola dell'infanzia "Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità (la fotografia, il cinema, la televisione, il digitale), favorendo un contatto attivo con i media e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative."<sup>32</sup>

I media entrano in questo modo a far parte dei Traguardi per lo sviluppo della competenza all'interno del campo di esperienza "I discorsi e le parole", il bambino quindi, "si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media."<sup>33</sup>

Per quanto riguarda la scuola del primo ciclo i media assumono un ruolo sempre più ampio entrando nell'alfabetizzazione culturale di base e negli ambienti di apprendimento, diventando così obiettivo formativo ma anche strumento di formazione.

Traguardi relativi ai media possono essere individuati all'interno delle diverse discipline, in particolare all'interno della disciplina italiano: "ascolta e comprende testi orali "diretti o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo"<sup>34</sup>.

All'interno di tutte le discipline viene previsto l'uso dei media come supporto alla didattica ma anche come fonti di informazione e approfondimento, in questo modo vengono evidenziate le numerose possibilità di utilizzo di questi.

---

<sup>30</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 18 aprile 2012, p. 4

<sup>31</sup> Ivi, p. 10

<sup>32</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 18 aprile 2012, p. 20

<sup>33</sup> Ivi, p. 21

<sup>34</sup> Ivi, p. 30



In particolare, alla disciplina tecnologia viene assegnato il ruolo cruciale per l'educazione ai media poiché, “i nuovi strumenti e i nuovi linguaggi della multimedialità rappresentano ormai un elemento fondamentale di tutte le discipline, ma è precisamente attraverso la progettazione e la simulazione, tipici metodi della tecnologia, che le conoscenze teoriche e quelle pratiche si combinano e concorrono alla comprensione di sistemi complessi. Inoltre, per quanto riguarda le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e le tecnologie digitali, è necessario che oltre alla padronanza degli strumenti, spesso acquisita al di fuori dell'ambiente scolastico, si sviluppi un atteggiamento critico e una maggiore consapevolezza rispetto agli effetti sociali e culturali della loro diffusione, alle conseguenze relazionali e psicologiche dei possibili modi d'impiego, alle ricadute di tipo ambientale o sanitario, compito educativo cruciale che andrà condiviso tra le diverse discipline.”<sup>35</sup>

Pur assegnando quindi alla tecnologia un ruolo centrale viene sottolineata l'interdisciplinarietà dell'educazione mediale, con riferimento al valore sociale e relazionale che comporta.

### **1.3. L'animazione e la tecnica stop motion**

L'educazione mediale ha assunto una grande rilevanza all'interno dei contesti formativi, per questo motivo la produzione di oggetti multimediali, grazie alle proposte nazionali e internazionali, diventa un'esperienza fondamentale per la formazione.

La multimedialità è certamente il punto centrale di un nuovo processo di insegnamento e apprendimento, perché permette di far acquisire in pochissimo tempo informazioni, conoscenze, saperi che sono stati accumulati negli anni attraverso diversi linguaggi (orale, scritto, iconico), veicolati però da un unico medium: il computer (Garito, A. M., 1997, p. 25).

Il riferimento alla quotidianità degli alunni per la produzione di questi oggetti risulta una strategia vincente per stimolare l'interesse e la curiosità.

---

<sup>35</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 18 aprile 2012, p. 66

I prodotti multimediali di cui i bambini hanno più esperienza risultano essere le animazioni, tradizionali e digitali. I bambini, infatti, sperimentano fin dalla nascita la visione di film di animazione e cartoni animati ma molto spesso non sono a conoscenza di come vengano prodotti.

Lavorare con l'animazione a scuola permette di impostare attività complete e trasversali, cioè che offrono stimoli a tutte le componenti della persona. Queste attività possono attivare energie profonde e stimolare gli aspetti affettivi e relazionali, indipendentemente dai contenuti. Come dire che oltre alle competenze disciplinari entrano in campo anche competenze motorie, sensoriali, percettive, creative, progettuali, tecniche, emotive, comunicative, sociali. (Traniello, in Piva, 2021)

La multimedialità consente la completa immersione all'interno di una situazione caratterizzata dall'interazione tra i diversi canali comunicativi.

L'animazione consente di adottare la prospettiva del gioco e della narrazione come strumenti di intervento educativo.

Per questo motivo risulta interessante analizzare diversi concetti che possono essere utilizzati come base per la progettazione didattica a tema multimediale.

### **1.3.1. Il movimento illusorio**

Viene definito movimento illusorio o illusione del movimento, la percezione di movimento in realtà assente. Si tratta quindi di una tecnica che utilizza illusioni ottiche per dare movimento ad un'immagine statica. A spiegare ciò sono intervengono due motivazioni.

La motivazione fisiologica si basa sulla persistenza retinica, l'occhio come organo sensoriale possiede un certo scarto di attivazione (1/20 di secondo), per questo motivo l'occhio non riesce a distinguere la differenza tra due immagini se lo scarto tra la prima e la seconda immagine è inferiore a quel tempo e quindi le due immagini sembreranno un'unica immagine in movimento. Questo fenomeno venne studiato e analizzato nel 1829 da J. Plateau, il quale riteneva che l'occhio umano avesse la capacità di trattenere l'immagine sulla retina per qualche frazione di secondo.

La seconda motivazione è di carattere percettivo e viene proposta da Wertheimer (1912), corrisponde all'effetto phi o effetto stroboscopico, questo consiste nella tendenza ad integrare gli stimoli che arrivano agli organi di senso, dall'ambiente circostante, come se fossero generati da singoli oggetti permanenti. Per cui viene immaginato un movimento dato da elementi simili ma variabili, percepiti come in continuità.

Per affrontare il tema in classe è possibile presentare e replicare diversi esperimenti, anche primitivi, che sono stati realizzati durante il corso della storia.

The Horse in Motion di Muybridge (1878) ad esempio può fornire un ottimo punto di partenza. Muybridge svolse degli studi nel corso di diversi anni sul movimento dei cavalli in corsa evidenziando le diverse posizioni che il cavallo assume durante la corsa tramite l'utilizzo di diverse macchine fotografiche poste lungo il tragitto dei cavalli al galoppo.

Il risultato fu una serie di fotografie raffiguranti l'atto della corsa (Figura 3), se queste vengono poste in sequenza, all'interno di uno fenachistoscopio<sup>36</sup> artigianale o attraverso l'utilizzo di programmi di visualizzazione digitale delle immagini, è possibile visionare delle animazioni cicliche.

Attraverso la riproduzione di questo semplice esperimento possono essere compresi nuovi concetti come, ad esempio, quello dell'animazione ciclica (non ha né inizio né fine) e dei fotogrammi (scomposizione di un movimento).

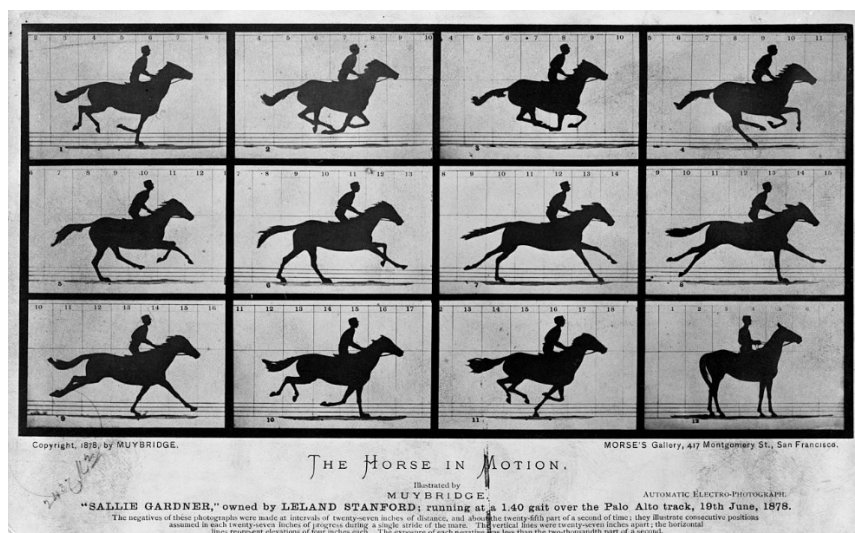


Figura 3. The Horse in Motion (1878)

<sup>36</sup> Disco sul quale viene riportata una sequenza di immagini divise da finestrelle. Posizionando l'oggetto di fronte ad uno specchio e facendolo ruotare, è possibile osservare attraverso le finestrelle l'immagine in movimento.

### 1.3.2. La tecnica stop motion

L'animazione consiste in una sequenza di immagini visualizzata a velocità costante, opportunamente costruite in modo da simulare il movimento.

Stop-motion è una tecnica di animazione che si basa sui principi dell'animazione tradizionale e del cinema, ma “utilizza fotografie di oggetti fisici, modellini o pupazzi, di vario tipo o materiale, che vengono spostati leggermente con le mani tra uno scatto e l'altro” (Traniello, in Piva, 2021, p. 99). La proiezione in sequenza delle immagini dà l'illusione del movimento.

Grazie ai nuovi media tecnologici (cellulari, fotocamere, tablet, software di montaggio ecc.), l'animazione in stop motion è diventata sempre più attuabile anche all'interno di contesti scolastici.

Secondo Moro (2020) dall'utilizzo dell'animazione stop-motion in classe è possibile evidenziare tre grandi vantaggi:

1. Apre una pista per imparare a conoscere gli aspetti tecnici del cinema e del video (anche digitale).
2. È un esercizio di lettura più critica e consapevole del linguaggio audiovisivo.
3. Scatena un'incredibile motivazione, attivando risorse personali e di gruppo altrimenti latenti.

Moro (2020) sottolinea inoltre il carattere interdisciplinare che la creazione di un filmato stop-motion implica: “andrà deciso cosa raccontare e come, definendo gli eventuali testi (italiano), si dovranno creare scenografie e personaggi sperimentando e ricercando i materiali e le tecniche più adatte (educazione visiva e alle arti plastiche) e si potrà sonorizzare il filmato, scegliendo le musiche e i suoni, che possono esser creati dagli stessi allievi (educazione musicale)” (Moro, 2020, p. 11).

L'animazione stop motion risulta utile tanto per l'acquisizione di competenze trasversali quanto come supporto all'insegnamento di vari concetti disciplinari.

Infatti, Denicolai (2017) sostiene che “la sua applicazione in classe dovrebbe costituire il fondamento sia per un lavoro esperienziale (nella logica dell'artefatto cognitivo di Papert) di allenamento alla scrittura mediale, sia per un'attività di analisi critica e di ragionamento a posteriori, atto a valutarne l'efficacia del risultato ottenuto.” (Denicolai, 2017, p. 137)

Attraverso l'utilizzo di questa tecnica di animazione gli studenti passano dal ruolo di fruitori a quello di produttori, dando vita ai propri pensieri e alla propria immaginazione.

La buona pratica, inoltre, consente di allenare gli studenti a un atteggiamento critico con il medium tecnologico perché usato, appunto, per scrivere, cioè per produrre un risultato secondo una determinata procedura realizzativa. Con le pillole video basate sullo stop-motion, è possibile far esercitare gli studenti sulle potenzialità comunicative della tecnologia, introducendo concetti derivanti dalla cosiddetta digital rhetoric e declinandoli sull'esigenza di apprendere metodologie di corretta ed efficace comunicazione di un contenuto disciplinare e culturale. In questo modo, oltre a privilegiare la costruzione di una conoscenza che è reale frutto di esperienza, si dovrebbe arricchire il know-how del linguaggio tecnologico anche con un fine divulgativo, facilitando la comprensione dei modelli comunicativi e applicandoli, come esercizio di competenze, a settori e argomenti normalmente distanti da quelli mediatici." (Denicolai, 2017, p 139)

In questo modo l'animazione stop-motion risulta essere fondamentale per la formazione degli allievi, da un lato presentandosi come strumento per l'apprendimento di concetti disciplinari e da un lato come supporto dall'educazione mediale.

### **1.3.3. Digital storytelling**

Il termine digital storytelling deriva da una performance teatrale proposta da Joe Lambert e Dana Atchley negli anni '90, in cui su uno schermo posto come sfondo venivano proiettati immagini e filmati.

Il digital storytelling consiste quindi in una narrazione tramite l'utilizzo di strumenti digitali e l'integrazione di diversi linguaggi mediali. La tecnica stop motion può essere ricondotta al filone del digital storytelling in quanto narrazione creata attraverso strumenti digitali.

L'inventare e il raccontare storie sono attività tipicamente umane. Da sempre, infatti, l'uomo ha narrato alla comunità di appartenenza per mantenere e tramandare memorie e conoscenze. Secondo alcune prospettive, il narrare è un'azione che

risponde a una precisa e tipica modalità di pensiero dell'uomo. (Bertolini, 2017, p. 146)

In chiave didattica le metodologie narrative rappresentano quindi un atto cognitivo-riflessivo, un atto dialogico e un atto espressivo. Ciò a cui bisogna fare attenzione non riguarda perciò solo la produzione di un video ma lavorare sulle diverse forme di conoscenza e della rappresentazione.

Il digital storytelling non è solo un prodotto multimediale, ma è un vero e proprio processo che assume diverse forme e che prevede la partecipazione di attori sociali nella sua realizzazione; il digital storytelling è considerato anche come metodologia didattica basata sul racconto di storie attraverso i media che stimola e potenzia le capacità espressive, comunicative e tecnologiche dei giovani, che motiva all'apprendimento in quanto si è autori, registi e produttori della propria storia. Si diventa protagonisti delle proprie storie e nella produzione di contenuti attraverso la partecipazione attiva alle pratiche culturali, di cui il digital storytelling sono il contenuto e non solo il medium. (Mittiga, 2018, p. 318)

Le narrazioni digitali assumono quindi grande rilevanza all'interno del contesto didattico, presentandosi come modalità finalizzate al raggiungimento di competenze disciplinari e trasversali in prospettiva di un apprendimento permanente e continuo.

Il carattere ludico e attivo di queste metodologie inoltre fornisce un forte senso di motivazione nei discenti, che in questo modo si sentiranno disposti più positivamente all'apprendimento.

## **2. L'insegnamento della preistoria: dall'insegnamento tradizionale ai nuovi media**

### **2.1. La preistoria nella normativa scolastica**

Il riconoscimento della storia e in particolare della preistoria all'interno della normativa italiana è un processo lungo costituito da numerose tappe.

Nel 1955 vengono approvati i primi programmi della Repubblica italiana per le scuole elementari (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503), questi avevano lo scopo di educare alle “capacità fondamentali” dell'uomo. All'interno di questi programmi la storia trova spazio affiancata dalla geografia e le scienze, si parla quindi di storia naturale, osservazione degli aspetti storico-geografici dell'ambiente, ma anche di grandi figure dell'umanità.

La preistoria, quindi, ha uno spazio molto marginale associato principalmente a temi scientifici e geografici, mentre la storia umana assume un ruolo rilevante all'interno dell'educazione.

Nel 1985 i nuovi programmi della Scuola Elementare (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) la Storia assume il ruolo di una disciplina a sé stante, diventando “promozione delle capacità di ricostruzione dell'immagine del passato muovendo dal presente e di individuazione delle connessioni tra passato e presente”<sup>37</sup>.

Anche in questi programmi la preistoria non trova grande spazio ma vengono evidenziate metodologie innovative che si discostavano dal modello trasmissivo della storia, proponendo invece di far lavorare gli alunni con metodi propri della ricerca.

Con le Indicazioni del 2007 (D.m. 31 luglio 2007) viene indicato l'obiettivo della storia: “comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato”<sup>38</sup>. I concetti relativi alla preistoria vengono finalmente riconosciuti come Traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della scuola primaria, affiancati a quelli della protostoria e della storia antica.

---

<sup>37</sup> Decreto del Presidente della Repubblica del 12 febbraio 1985 n. 104, Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria, p. 40

<sup>38</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 31 luglio 2007, p. 44

Queste indicazioni vengono aggiornate nel 2012 con il D.M. del 16 novembre 2012 n. 254<sup>39</sup>, la storia assume qui il ruolo di formare la coscienza storica dei cittadini e motivarli al senso di responsabilità. Questa risulta essere quindi “la disciplina nella quale si imparano a conoscere e interpretare fatti, eventi e processi del passato. Le conoscenze del passato offrono metodi e saperi utili per comprendere e interpretare il presente”.<sup>40</sup>

Nei traguardi non viene più indicata la preistoria come ambito a sé stante, ma può essere sottointesa in quasi tutti, in particolare le tracce presenti sul territorio possono appartenere anche alla preistoria, allo stesso modo la linea del tempo e le periodizzazioni sono essenziali per tutta la storia come per la preistoria. Viene data però particolare attenzione al Paleolitico, ritornando quindi a porre al centro della visione della preistoria l'uomo.

## **2.2. L'approccio storico e la ricerca storica**

Il processo della conoscenza storica, in quanto approccio all'intera esistenza è in continuo divenire. “La storia come disciplina è la somma delle risposte che gli studiosi hanno via via fornito in merito ai problemi riguardanti il divenire” (Panciera, 2020, p. 14).

Mentre la finalità della storia consiste nella comprensione dei fatti umani, la finalità della preistoria consiste nello studio delle fasi storiche dell'evoluzione antecedenti all'introduzione della scrittura.

La ricerca storica, intesa nel senso più ampio del termine (considerando quindi anche la preistoria e la protostoria) parte da domande che riguardano il passato ma che nascono nel presente (Panciera, 2020, p.26). Le domande possono sorgere dall'osservazione diretta o da concetti più astratti, seguite da ipotesi e procedure d'indagine.

Lo strumento d'indagine centrale della ricerca storica è rappresentato dalle fonti.

I resti del passato diventano fonte solo nel momento in cui vengono interrogati dagli storici, cioè quando possono acquistare senso attraverso il loro riordino, la loro

---

<sup>39</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 18 aprile 2012

<sup>40</sup> Ivi, p 41



interpretazione e soprattutto grazie alla ricostruzione dei legami logici che essi hanno con altre fonti (Panciera, 2020, p. 27).

In questo senso qualsiasi elemento che dia risposte alle domande poste dal ricercatore storico può divenire *fonte*.

Per la ricerca si parte spesso da fonti indirette o secondarie, cioè documenti che descrivono, interpretano e analizzano una fonte primaria, quest'ultime quindi, chiamate dirette o primarie, provengono direttamente dal passato.

Per la ricerca storica è essenziale produrre un'analisi critica delle fonti, che devono di conseguenza essere valutate e analizzate in riferimento alle risposte che possono fornire. “nel caso di fonti diverse da quelle scritte, il lavoro di decifrazione può richiedere l'utilizzo di strumenti tecnici anche molto raffinati, fino a ricorrere all'intervento di specialisti” (Panciera, 2020, p. 30). Inoltre, l'unica modalità per valutare l'attendibilità di una fonte consiste nel confrontarla con altre.

È necessario quindi che la ricerca storica sia accompagnata da un distacco emotivo, reso possibile anche grazie alla distanza temporale, in modo da svolgere un'analisi approfondita.

Sostiene Panciera (2020):

Lo sguardo della storia è un'abitudine a cercare in profondità e con rigore le ragioni delle cose e questo è forse ciò che rende la nostra disciplina altamente formativa, indispensabile per ogni forma di cittadinanza attiva e consapevole.

La ricerca storica, inoltre, si fonda sull'idea lineare del tempo, richiede quindi che vengano fatte delle periodizzazioni e delle datazioni utilizzando unità di misura che possano favorire connessioni interdisciplinari, ad esempio con la geografia, l'antropologia ecc.

Lo studio della storia risulta quindi essere molto più complesso della semplice memorizzazione di date ed eventi, ma richiede un approccio scientifico in modo da ottenere un resoconto il più accurato possibile.

Come già detto all'inizio del paragrafo la Storia è in continuo cambiamento, non bisogna quindi proporre l'insegnamento della disciplina storica come un insieme di fatti certi, ma piuttosto come degli spunti di riflessione.

L'approccio storico diventa in questo modo una "palestra" per lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, sviluppando negli alunni quelle competenze trasversali fondamentali per i cittadini del futuro.

### **2.3. Le nuove fonti e i nuovi media**

Usare il computer per fare storia significa poter padroneggiare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e, in seguito di trattamento e di gestione della documentazione, aggiornando i metodi al tempo di internet. Gli storici usano il computer non solo come strumento per comunicare, ma anche oggi per accedere alle fonti e alla storiografia e gestire le loro informazioni e la loro documentazione in formato digitale in funzione delle necessità scientifiche o pedagogiche, oltre che, ovviamente, per scrivere sia per la stampa tradizionale che, talvolta, direttamente (user generated content) e indirettamente (periodici accademici in rete o e-books), tramite la scanerizzazione dei loro saggi caricati in rete, molto raramente con un disegno di scrittura ipertestuale (Noiret, 2008).

Le ricerche informative degli storici cominciano ormai dalla rete e dalla conoscenza dei linguaggi dei nuovi media (Manovich, 2002).

L'utilizzo delle risorse digitali all'interno della ricerca storica aumentano moltissimo le possibilità del ricercatore fornendo l'accesso a numerosissime fonti e nuove modalità di analisi tramite l'utilizzo di appositi software.

I servizi Internet permettono ai ricercatori di allargare notevolmente i propri orizzonti di ricerca, offrendo la possibilità di rintracciare più facilmente i fondi documentari di interesse e di ottenere informazioni di particolare interesse. Inoltre, la decentralizzazione portata da Internet e la possibilità offerte dalla pubblicazione di materiale da parte di una cerchia allargata comprendente istituzioni e singoli, permettono un allargamento della rappresentatività del corpus documentario sia quantitativo (per esempio la consultazione degli archivi tramite le presentazioni internet delle istituzioni archivistiche), sia qualitativo (ad esempio le collezioni private di fotografie, manifesti, audioscritture, diari di persone comuni ecc.). (Mandić, 2011, p. 2)

Le nuove fonti sono quindi di tipo elettronico e si presentano sotto forma di pagine web, collezioni digitalizzate, posta elettronica, database ecc.

Queste nuove fonti si trovano inevitabilmente all'interno di siti web che però non sono sempre attendibili; infatti, all'interno della vastità di informazioni che possono essere ricavate in rete, sono presenti contenuti discutibili, distorti, forvianti o errati. È necessario discostarsi dal falso principio di autorità che le informazioni presenti nel web portano con sé.

Un uso abile della rete necessita della conoscenza dei suoi contenuti, dei suoi strumenti, dei suoi limiti e dei suoi rischi considerando la sua continua evoluzione secondo un approccio critico e consapevole.

Per questo motivo Panciera (2020) propone i seguenti indicatori per assegnare un giudizio favorevole ad un sito web:

1. Autorevolezza;
2. Chiarezza di intenti;
3. Utilizzabilità;
4. Obiettività;
5. Accuratezza;
6. Aggiornamento;
7. Trasparenza<sup>41</sup>.

Questi indicatori devono essere considerati dagli insegnanti al momento della consultazione di siti web, ma devono anche essere trasmessi e appresi dagli alunni in quanto fondamentali per svolgere ricerche esaustive e non incappare in errori.

La capacità di selezionare le informazioni reperite in rete risulta essere quindi una delle competenze principali dell'educazione ai media. Poiché il sapere storico digitale dipende dalla capacità di valutare e validare i contenuti della rete utilizzando criteri affini a quelli utilizzati per la critica delle fonti nella ricerca storica.

L'attuale fase del web, definita Web 2.0, è caratterizzata dall'interazione tra sito e utente, i fruitori hanno la possibilità in questo modo di diventare autori grazie all'utilizzo di blog, forum, podcast e social network.

Lo "storico digitale" quindi non si limita alla consultazione dei materiali contenuti all'interno della rete ma ne diventa anche il creatore.

---

<sup>41</sup> Panciera, W. Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia, 2020, pp. 86-87

In questa prospettiva la dimensione comunicativa risulta una parte fondante della rete ma anche in questo caso possedere delle competenze trasversali adatte risulta fondamentale per il raggiungimento dei fini desiderati.

Se l'utenza specializzata si rivolge alle nuove tecnologie per la ricerca storica, questa metodologia deve essere adottata anche all'interno del contesto scolastico, abituando gli studenti all'approccio storico che viene attualmente utilizzato, non solo a quello tradizionale.

Si presenta in questo modo la necessità di integrare le risorse digitali anche all'interno del curriculum didattico della disciplina storica.

## **2.4. Dall'insegnamento tradizionale alle nuove strategie**

Il vocabolario Treccani definisce la preistoria come "il periodo cronologico che precede la storia dell'umanità e dei vari gruppi umani, in particolare, il periodo in cui la storia del genere umano può essere ricostruita soltanto con fonti reali (reperti fossili, geologici, paleontologici) e soprattutto con quelle della cultura materiale (reperti paleontologici), senza l'ausilio di fonti scritte".

Per convenzione, quindi, viene definito preistoria tutto il periodo precedente alla nascita della scrittura.

La preistoria risulta essere il primo grande argomento che viene affrontato nella scuola primaria e, presentandosi come un periodo di tempo veramente molto ampio, contiene al suo interno una vastità incredibile di concetti, partendo dalla geologia, passando per l'era dei dinosauri e arrivando fino alle prime comunità umane. Il suo ambito di studio risulta di conseguenza interdisciplinare perché comprende tutti i fenomeni naturali e le vicende umane.

Il modello di insegnamento della disciplina Storia ancora largamente diffuso è quello trasmissivo, alla base vi è l'idea che basti sapere la storia per insegnarla. Questo metodo tradizionale molto spesso penalizza la disciplina stessa che viene percepita dai discenti come una serie di nozioni che non devono essere scoperte e che non necessitano riflessioni.

L'apprendimento della storia, che segue questo modello, si basa quindi sull'acquisizione delle nozioni contenute nel manuale scolastico che li presenta seguendo una rigida sequenzialità.

Questa modalità però “porta spesso all'indifferenza verso ogni tipo di rapporto tra passato e presente; addirittura, si interpreta ciecamente e alla lettera, esclude per principio ogni legame della storia con il presente medesimo, togliendo così ogni valore euristico alla disciplina” (Pancierà, 2022, p.64).

Il curriculum scolastico deve inoltre confrontarsi con i continui cambiamenti della società e delle nuove generazioni, ricercando delle metodologie efficaci per l'insegnamento-apprendimento della disciplina.

Le finalità dell'insegnamento della storia sono “la ricostruzione e la spiegazione razionale del fenomeno”, che porteranno il fruitore alla formazione di un'opinione propria, abituando l'onestà intellettuale “fornendo senso al presente alla luce del passato e viceversa” (Pancierà, 2022, p. 16).

Secondo quanto riportato all'interno del Manifesto per la Didattica della Storia<sup>42</sup>

occorre abbandonare il tradizionale sguardo sul passato teso ad acquisirne nozioni in modo prevalentemente mnemonico e libresco e adottare invece in modo sistematico un percorso circolare di andata e ritorno che facendo perno sull'attualità per trarne motivazioni, interrogativi e curiosità, spinga a trovarne premesse e sviluppi nella storia per poi ritornare al presente più documentati e consapevoli e in definitiva più liberi<sup>43</sup>.

Per abbandonare il modello tradizionale di insegnamento è necessario adottare metodi costruttivi di ricerca/azione, in modo da promuovere un apprendimento attivo che fornisca all'alunno le abilità necessarie per la padronanza delle competenze e le abilità per accrescerle. In questo senso non devono essere motivanti solo gli approcci ma anche

---

<sup>42</sup> Manifesto sulla didattica della storia promosso dal Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio – DiPaSt del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Ateneo bolognese organizzatore del Convegno Internazionale “Orizzonti della Didattica della Storia”, svoltosi nelle giornate del 6 e 7 novembre 2019, nell'ambito della XVI edizione della “Festa Internazionale della Storia”.

<sup>43</sup> Borghi, B., Dondarini, R., Un Manifesto per la Didattica della Storia, *Journal of Research and Didactics of History*, 2019, p. 5

i contenuti, ricercando poli d'interesse, ricorrendo a metodi laboratoriali e cooperative learning<sup>44</sup> e indagando la realtà circostante.

Il collegamento con la realtà dei discenti e le loro esperienze di vita svolge un ruolo fondamentale anche per quanto riguarda aspetti di cittadinanza attiva e valorizzazione del patrimonio, l'insegnamento della storia porta con sé quindi le basi per la formazione dei cittadini di domani.

Questo può avvenire grazie all'interazione con le diverse discipline ma anche grazie ai riferimenti la storia offre con il territorio, questi in particolare possono essere stimolanti grazie anche alla collaborazione con enti esterni e musei locali.

Per incentivare la partecipazione dell'alunno e lo sviluppo di abilità trasversali, la metodologia didattica che risulta più efficace è quella dell'unità modulare di apprendimento (UMDA), in quanto questa prevede una serie di attività per lo sviluppo complessivo delle competenze.

In concreto, l'UMDA di storia può essere pensata come una sorta di dossier preparato dal docente sull'argomento prescelto, che contiene una serie di testi, ovvero fonti primarie e secondarie, materiali necessari di corredo (come carte, grafici, cronologie), un'opportuna iconografia e, infine, altri elementi accessori, come quelli relativi all'organizzazione di eventuali uscite didattiche e ai supporti individuati per queste ultime. La base fondamentale e necessaria dell'UMDA è costituita dall'assemblaggio di testi storiografici (fonti secondarie), all'occorrenza anche rielaborati e adattati dall'insegnante, nel rispetto del rigore e dell'attendibilità dei contenuti.<sup>45</sup>

Pancierera (2020) individua le seguenti fasi dell'unità modulare di apprendimento di storia:

1. Riflessione sul presente (osservazione diretta o riflessione su un fenomeno attuale).
2. Dal presente al passato (ricerca di una risposta all'interno della dimensione storica).

---

<sup>44</sup> Modalità di apprendimento vasata sull'interazione all'interno di un gruppo di allievi, che collaborano per il raggiungimento di un fine comune.

<sup>45</sup> Panciera, W. Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia, 2020, p. 70

3. Ricostruzione del passato (analisi dei materiali per ricavare le informazioni, da organizzare e schematizzare).
4. Ritorno al presente (considerazione degli aspetti di attualità sulla base del loro spessore storico).

Ogni argomento da affrontare deve quindi porre le sue fondamenta nel presente, ricercando nel passato spiegazioni e motivazioni degli avvenimenti attraverso l'analisi di fonti di diverso tipo. "Ricorrendo a metodi di attivazione che si avvalgano dell'uso di fonti, dell'apporto di musei, associazioni ed enti locali, l'impegno degli alunni in indagini sui beni culturali del loro territorio li renderà protagonisti delle loro scoperte e li indurrà a divenirne tutori" (Borghi, Dondarini, 2019).

La programmazione per moduli pone in questo modo le basi per la costruzione un sapere storico, stimolando lo sviluppo di conoscenze storiche e trasversali.

Il laboratorio di storia, inoltre, sviluppato seguendo modalità pratico-operative all'interno di un setting organizzato può essere considerato come "un intreccio dinamico tra insegnamento e apprendimento" (Mattozzi, 2003).

Il laboratorio rientra in questo modo in una didattica di tipo attivo, individuando come finalità il "saper fare", tramite l'acquisizione di competenze specifiche e trasversali.

In conclusione, è necessario che l'insegnamento della storia e in particolare della preistoria venga rinnovato, abbandonando la modalità di insegnamento tradizionale, per rispondere ai cambiamenti della società e degli alunni stessi. Per fare ciò l'attuazione di modalità e strategie attive risulta un elemento fondamentale per il coinvolgimento degli alunni e la promozione delle competenze. Inoltre, i collegamenti con il presente e la realtà attuale devono essere visti come il punto di partenza seguendo l'approccio storico, in modo da sviluppare negli alunni il pensiero critico all'interno della ricerca e dell'analisi.

L'insegnamento della Storia, nelle condizioni attuali, vede ampliato il contesto di interesse, che ormai riguarda la formazione del futuro cittadino, a partire dai banchi di scuola e attraverso la pratica della democrazia; attraverso la didattica della Storia si realizza un'educazione alla cittadinanza attiva, un processo che porta alla costruzione di una personalità in cui siano ben radicate le convinzioni, i principi per un atteggiamento critico, interessato e partecipato alla vita comune.

In questa direzione, l'insegnamento della Storia dovrebbe essere aperto, attento alle novità culturali, fornire allo studente gli strumenti e le abilità che potrà esercitare in qualità di competenze nella realtà di cui fa parte e farà parte (Volpato, 2011, p.171).

La disponibilità e l'accesso alle diverse risorse digitali all'interno del contesto scolastico permette la comprensione di contenuti storici attraverso linguaggi alternativi e media di supporto.

I nuovi media si avvicinano maggiormente alla sfera esperienziale di bambini e adolescenti rispetto ai media tradizionali.

La caratteristica di interattività di questi strumenti permette inoltre che l'apprendimento avvenga in modo attivo, sfruttando le potenzialità che le Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC) possono offrire.

All'interno della didattica della storia le applicazioni che risultano più efficaci delle TIC sono la produzione di ipertesti<sup>46</sup>. Questi consentono creazione multimediale e collettiva di un prodotto rendendo meno astratta la disciplina.

Tra gli approcci che maggiormente si prestano all'insegnamento della storia rientra quindi anche il digital storytelling in quanto consente la partecipazione attiva alla costruzione della narrazione da parte degli alunni. Questa metodologia combinando diversi codici e modalità comunicative consente lo sviluppo non solo delle competenze alfabetiche ma anche espressive, critiche e digitali.

La narrazione contribuisce inoltre a dare senso all'esperienza, "attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato all'insieme di eventi, che altrimenti rimarrebbero un semplice susseguirsi di fatti, e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire" (De Marco, 2021).

Attraverso la narrazione è quindi possibile ottenere una comprensione critica e profonda delle conoscenze storiche rispondendo anche a quanto espresso all'interno delle Indicazioni Nazionali (2012): "La scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia."<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Documenti composti da un insieme non lineare di testo e altri codici (immagini, link ecc.)

<sup>47</sup> Ministero della Pubblica Istruzione, Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 18 aprile 2012., p. 41.



Il digital storytelling consente un approccio al metodo storiografico partendo da una situazione e andando a ricercare le modalità e le informazioni per analizzarla e presentarla.

L'applicazione di dispositivi narrativi, facilitando la comprensione delle esperienze, permette in questo senso una maggiore comprensione degli stessi eventi storici attraverso la ricostruzione degli eventi del passato.

L'immaginazione storica quindi "è la capacità del soggetto di ricostruire il passato attraverso la creazione di un quadro di eventi, in uno spazio e un tempo definiti, collegato alle prove o evidenze storiche" (De Marco, 2021). In questo senso l'uso di fonti storiche attendibili risulta essenziale per una costruzione completa.

Le narrazioni digitali permettono inoltre di lavorare sul senso da attribuire agli eventi passati, individuando il valore di tale evento in relazione con l'attualità.

Lo studio condotto da Coleborne e Bliss<sup>48</sup> sull'uso dello storytelling conferma che questo promuove la conoscenza storica, migliorando le capacità di apprezzare e riconoscere il valore formativo dell'apprendimento della storia.

Il supporto di documenti digitali consente di rendere più concreti concetti astratti, facilitando la discussione in merito all'argomento da trattare.

Le tecniche di animazione, come la stop-motion, si prestano, in quanto narrazioni digitali, a adottare una prospettiva ludica di narrazione all'interno di progetti didattici. Inoltre, una narrazione completa, presupponendo il lavoro di gruppo di diversi soggetti in più ambiti, permette di attivare tecniche di lavoro cooperativo, lavorando in questo modo anche sulla dimensione sociale dell'apprendimento. È infatti provato dalla ricerca che il lavoro cooperativo consente agli studenti di ottenere migliori risultati, di instaurare relazioni maggiormente positive e ottenere un maggior benessere psicologico.

È evidente quindi che i nuovi media si prestino ad un miglioramento delle modalità di insegnamento della storia, non bisogna però pensare che l'utilizzo delle tecnologie debba sostituire completamente la didattica tradizionale, deve piuttosto affiancarla.

I media digitali forniscono un ulteriore supporto alla didattica ma il supporto fornito dai media tradizionali, come i manuali, continua ad avere una grande valenza formativa.

---

<sup>48</sup> Coleborne, C., Bliss, E., «Emotions, digital tools and public histories: digital storytelling using Windows Movie Maker in the history tertiary classroom», in *History Compass*, IX, 9, 2011, pp. 674-685.

Di conseguenza all'interno di un progetto sarà necessario procedere indagando le modalità più utili all'attività, ad esempio per una ricerca sarà opportuno affiancare il libro di testo a risorse digitali, in modo da confrontare le informazioni ricavate.

È fondamentale che la didattica della storia utilizzi vecchi e nuovi media, affiancandoli in modo da poter utilizzare gli strumenti adatti agli obiettivi prefissati.

### **3. Percorso di Ricerca**

#### **3.1. Il contesto scolastico della sperimentazione**

##### **3.1.1. L'Istituto Comprensivo Franca Ongaro**

L'istituto comprensivo Franca Ongaro si divide in diverse sedi distribuite tra il Lido e Pellestrina, due litorali della laguna di Venezia. Questo istituto comprende al Lido una scuola dell'infanzia, quattro scuole primarie e una secondaria di primo grado e, a Pellestrina, due scuole dell'infanzia, una primaria e una secondaria di primo grado.

Come si evince dal RAV (Rapporto di Auto Valutazione) dell'istituto le strutture scolastiche sono dotate di attrezzature multimediali come tablet e PC all'interno di laboratori informatici. Vengono messi inoltre a disposizione diversi servizi come la mensa, la palestra e aule di diverso tipo (informatica, scienze, artistica, cucina e musica). Ciò garantisce la buona riuscita delle attività didattiche anche grazie all'introduzione di figure strumentali, come l'animatore digitale, la figura strumentale adibita all'inclusione e quella adibita alla valutazione.

Inoltre, vengono individuati come obiettivi formativi la valorizzazione e lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, con particolare riferimento alla cittadinanza attiva, alle discipline motorie e alle competenze digitali tramite l'utilizzo di metodologie laboratoriali e attività di laboratorio.

All'interno del Curricolo d'Istituto si evince come l'obiettivo principale sia quello di motivare gli alunni creando condizioni per un apprendimento significativo e consapevole che consenta di cogliere l'importanza di ciò che si impara e consenta di trovare nell'apprendere il senso dell'andare a scuola.

Come finalità inoltre viene individuata la necessità di assicurare un percorso graduale di crescita globale, attraverso la valorizzazione delle esperienze e le conoscenze degli allievi per ancorarvi i contenuti.

Viene quindi presentata una proposta formativa per lo sviluppo delle competenze trasversali, con l'obiettivo di creare un curricolo verticale relativo alle competenze sociali.

### 3.1.2. Le classi

La sperimentazione del mio progetto di ricerca ha coinvolto gli alunni frequentanti la classe IIIA della scuola primaria del plesso “O. Parmeggiani”, e del plesso “A. Gabelli”.

La IIIA del plesso “O. Parmeggiani” è una classe a tempo pieno (8.30-16.30), composta da 15 alunni, nello specifico 7 maschi e 8 femmine. Fra questi sono presenti tre alunni stranieri di seconda generazione, che parlano in maniera fluida la lingua italiana e tre alunni con bisogni educativi speciali (BES).

La classe IIIA del plesso “A. Gabelli” aderisce sempre al tempo pieno (8.30-16.30) ed è composta da 22 alunni, 11 maschi e 11 femmine. Tra questi, due sono bambini stranieri di seconda generazione, uno parla la lingua in modo corretto mentre l'altra presenta un livello base della conoscenza della lingua italiana. Inoltre, sono presenti cinque bambini con bisogni educativi speciali e un bambino proveniente da un altro istituto.

I metodi di insegnamento-apprendimento proposti nelle due classi risultano molto simili poiché seguono una progettazione didattica parallela, per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante e gli aspetti relativi ai processi di insegnamento vengono messe in atto metodologie attive, in particolare viene data importanza alle conoscenze degli alunni e ai loro interventi, incentivando così la partecipazione.

Entrambe le insegnanti sollecitano e guidano gli alunni al dialogo, valorizzando le osservazioni, creando situazioni di costruzione collettiva condivisa delle conoscenze, favorendo così l'apprendimento per scoperta ed il problem solving, accertando i risultati di apprendimento tramite domande ed esercizi.

Rispetto all'organizzazione e allo svolgimento della lezione, nelle classi, per motivi legati all'emergenza sanitaria, i banchi sono disposti a “file” poste frontalmente rispetto alla cattedra dietro la quale sono posizionate una lavagna multimediale e una tradizionale, e alle pareti sono appesi diversi cartelloni riguardanti argomenti affrontati non solo nell'annualità corrente ma anche in quelle precedenti.

Prima di ogni proposta tematica vengono indagate le preconcoscenze e rimembrate le conoscenze pregresse degli alunni tramite discussioni e brainstorming guidati dall'insegnante. Questo risulta molto utile per creare un clima favorevole e tramite la routine del riepilogo della lezione precedente e a conversazioni “libere”, i bambini si

sentono rassicurati sull'importanza della loro attenzione e del loro contributo. Per focalizzare l'attenzione sull'argomento da trattare, le insegnanti utilizzano organizzatori anticipatori come esempi, domande e simulazioni, motivando in questo modo i bambini allo svolgimento delle attività e stimolando dei feedback positivi.

Gli argomenti sono sempre trattati ricorrendo a diverse tecniche, strategie e format: lezione frontale, spiegazioni, lezione interattiva, esempi, applicazioni, brainstorming, problematizzazione (problem posing e problem solving). Gli approcci metodologici sono quindi interrogativi e attivi.

Per quanto riguarda l'utilizzo di media tradizionali e digitali, vengono utilizzati mediatori didattici come la lavagna, il quaderno, schede ecc., ma anche mediatori multimediali come la LIM, il tablet e il computer.

In fine per quanto riguarda gli alunni di entrambe le classi, partecipano attivamente alla conduzione dei compiti proposti, mostrando apprezzamento per i risultati e per le proposte dei compagni.

Dal punto di vista del senso di responsabilità e delle abilità di base le classi però risultano disomogenee. Una parte degli allievi si distingue per l'impegno e la partecipazione costanti, dimostrando desiderio di apprendere e contribuendo al dialogo educativo. Il resto degli alunni invece, dimostra modesta motivazione, l'attenzione durante le lezioni è superficiale, e per questo motivo risultano necessarie continue sollecitazioni e stimoli diversi per mantenere attivo l'interesse e la concentrazione rispetto agli argomenti trattati.

In generale però gli alunni accolgono volentieri i consigli e le osservazioni dell'insegnante dimostrandosi aperti alle varie proposte educative e assumendo gli impegni e gli incarichi assegnanti con responsabilità e iniziativa. In tutto ciò i bambini dimostrano grande intraprendenza e grandi volontà e iniziativa.

Le classi, quindi, risultano molto simili sia per la composizione sia per quanto riguarda le metodologie adottate dalle insegnanti.

L'unica differenza sostanziale risulta la "velocità" con cui viene affrontato il programma, la classe del plesso "A. Gabelli" ha trattato l'argomento dinosauri durante il mese di gennaio mentre la classe del plesso "O. Parmeggiani" durante il mese di marzo.

Per motivi di tempistiche, e in accordo con le insegnanti delle due classi, ho scelto di attuare il progetto con la classe dell'"O. Parmeggiani", che in questo modo ha assunto

il ruolo di gruppo sperimentale, mentre l'altra classe ha assunto il ruolo di gruppo di controllo.

### **3.2. Gli obiettivi e il metodo di ricerca**

Il DPR 8 marzo 1999, n. 275 riporta quanto segue:

L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.<sup>49</sup>

L'autonomia scolastica, e didattica permette quindi di sviluppare metodologie diversificate traducendosi anche in autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Come affermato da Felisatti & Mazzucco (2013) la scuola autonoma deve affidarsi a modalità di innovazione da realizzare attraverso azione reale e azione sperimentale.

Infatti, "progettare implica ricerca e sperimentazione permanente, senza le quali la progettualità stessa si esaurisce in ripetitività che negano il cambiamento" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 112).

Il progetto, analizzato nei paragrafi successivi, si presenta quindi come la sperimentazione di una didattica-metodologica innovativa, attraverso l'utilizzo della tecnica stop motion per l'apprendimento della preistoria all'interno della scuola Primaria. L'indagine però per essere considerata sperimentale ha necessitato di essere organizzata secondo sei fasi, elencate e definite da Felisatti & Mazzucco (2013).

---

<sup>49</sup> Art. 1, comma 2 del "regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche", emanato con DPR 8 marzo 1999, n. 275

La prima fase, denominata *identificazione e formalizzazione del problema* consiste nell'interrogativo su cui impostare il percorso di ricerca, che è stato esplicitato all'interno del *paragrafo 3.1*.

La seconda fase, *individuazione delle ipotesi sperimentali*, si basa su elaborazioni teoriche, l'ipotesi quindi "permette una traduzione della teoria in termini empiricamente controllabili" (Corbetta, 1999, p. 112). L'ipotesi è quindi stata definita in seguito alla considerazione svolta nei primi capitoli, ed è la seguente: l'utilizzo della tecnica stop motion nell'insegnamento della Storia può favorire l'apprendimento delle nozioni e delle competenze ad essa collegate.

La terza fase consiste nel piano di ricerca, cioè la pianificazione delle procedure per stabilire la loro attendibilità. "si predispongono quindi in modo preciso gli aspetti procedurali, definendo gli obiettivi, strumenti tecnici, forme, tempi e luoghi per la ricerca" (Felisatti & Mazzucco, 2013).

Il progetto fa riferimento alla progettazione a ritroso proposta da Wiggins & McTighe (2004), mentre il progetto di ricerca alla proposta di Felisatti & Mazzucco (2013). Il disegno di ricerca è quindi costituito dal gruppo sperimentale (classe III A del plesso "O. Parmeggiani"), e dal gruppo di controllo (classe III A del plesso "A. Gabelli"), come si può osservare nella *tabella 1*.

Gruppo 1 sperimentale (III A "O. Parmeggiani")	Prova iniziale (Pi)	Fattore dell'esperimento (Fs)	Prova finale (Pf)	Comportamento dopo il fattore dell'esperimento (Cs)
Gruppo 1 controllo (III A "A. Gabelli")	Prova iniziale (Pi)	Fattore ordinario (Fo)	Prova finale (Pf)	Comportamento dopo il fattore ordinario (Co)

Tabella 1. Disegno sperimentale con due gruppi (Felisatti & Mazzucco, Insegnanti in ricerca, 2013)

La quarta fase, *realizzazione dell'esperienza e raccolta dei dati*, realizza quanto pianificato nelle fasi precedenti e la raccolta dei dati avviene tramite osservazioni sistemiche, la rubrica valutativa, le prove iniziali e finali e l'autovalutazione degli alunni.

La quinta fase consiste nella *codifica e analisi dei dati*, “gli esiti prodotti dalla manipolazione sperimentale vanno sottoposti a registrazione affinché l'analisi giunga in seguito a far emergere relazioni e confronti significativi sul piano della comprensione” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.132). La codifica e l'analisi dettagliata dei dati raccolti verranno quindi trattate all'interno dell'ultimo capitolo.

L'ultima fase corrisponde *all'interpretazione dei risultati, la generalizzazione e la socializzazione delle conoscenze*, cioè il monitoraggio degli esiti e dei processi e il loro riconoscimento di significato, dimostrando che l'ipotesi di ricerca “ha un'elevata probabilità di non essere falsa. [...] Ogni esito sperimentale trova pieno significato in quanto ci permette di esprimere giudizi in merito alla generalizzabilità dei risultati e quindi la loro estendibilità ad altri contesti” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.135).

### **3.3. Progettazione didattica**

Per la progettazione degli interventi didattici è stata seguita la teoria della progettazione a ritroso proposta da Wiggins e McTighe (2004), secondo la quale l'efficacia di un progetto corrisponde alla realizzazione degli scopi degli utenti finali, è necessario quindi partire dalla fine, dai risultati desiderati per poi ricavare il curricolo delle evidenze dell'apprendimento. “L'insegnante pianifica il curricolo di apprendimento partendo da una definizione di ciò che merita essere appreso” (Wiggins e McTighe, 2004).

Per redigere il progetto è stato quindi necessario seguire le fasi proposte proprio da Wiggins e McTighe all'interno del testo “*Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*” (2004). Le fasi sono le seguenti:

1. Identificare i risultati desiderati;
2. Determinare evidenze di accettabilità;
3. Pianificare esperienze e istruzione.



### 3.4.1. Identificare i risultati desiderati

Durante la prima fase vengono considerati gli scopi ed esaminati i contenuti stabilendo le priorità curriculari.

È necessario quindi individuare cosa merita familiarizzazione, cioè le nozioni che si vogliono far incontrare agli studenti, cosa è importante da conoscere, quindi le conoscenze disciplinari e le abilità che possono realizzare il successo nelle prestazioni, e le conoscenze durevoli, cioè quelle che permangono anche dopo il termine del progetto.

La domanda da porsi durante questa fase è quindi la seguente: “*Cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare? Cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità? Quali comprensioni solide e durevoli si desiderano?*” (Wiggins e McTighe, 2004, p. 32).

Per questo motivo durante la prima fase di progettazione è stato necessario ricercare e individuare i risultati desiderati all’interno di documenti scolastici e normativi, vengono quindi riportati all’interno della *tabella 2*.

Per prima cosa sono state individuate le competenze chiave all’interno delle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione (D.M. 254/2012) e all’interno delle Raccomandazione del consiglio europeo 2018 sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01).

#### **PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

*(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)*

**Competenze chiave** *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Comunicazione nella madrelingua

Competenza digitale

Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare

Spirito di iniziativa e imprenditorialità

**Discipline di riferimento** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Storia, Arte e immagine, Italiano

---

**Traguardi per lo sviluppo della competenza** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

*Tratti dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012:*

Italiano:

- Ascolta e comprende testi orali «diretti» o «trasmessi» dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.

Storia:

- Comprende i testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche.
- Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali.

Arte e immagine:

- L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).

**Obiettivi di apprendimento**

Italiano:

- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale.

Storia:

- Ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze su aspetti del passato.
- Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali.

- 
- Riferire in modo semplice e coerente le conoscenze acquisite.

Arte e immagine:

- Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali.
- Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali.
- Individuare nel linguaggio del fumetto, filmico e audiovisivo le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati.

**Ambito tematico** *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

La sperimentazione ha il fine di verificare se l'utilizzo della tecnica stop motion permetta non solo l'apprendimento delle conoscenze disciplinari, ma anche le capacità logico-cognitive, di ideazione e narrazione, il rafforzamento delle abilità creative, artistiche, espressive e le competenze trasversali.

**Situazione di partenza** *(in relazione al traguardo indicato)*

La situazione di partenza delle classi è verificata all'inizio della sperimentazione attraverso la somministrazione di un test, in cui gli alunni rispondono ad alcune domande.

Il questionario non viene proposto solamente alla classe a cui il progetto è rivolto ma anche agli alunni appartenenti al gruppo di controllo.

**Situazione problema** *(situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento)*

La sperimentazione, dopo la proposta del test iniziale, prosegue con alcune domande stimolo: *Cosa sono i dinosauri? Sono Esistiti? Non esistono più?*

A questo punto le risposte vengono trascritte per andare ad analizzare le conoscenze, le non conoscenze o le misconcezioni.

<b>Conoscenze e abilità</b> <i>(che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità)</i>	
Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conosce le principali informazioni relative all'Era dei dinosauri</li> <li>- Conosce le fasi della tecnica stop motion</li> <li>- Conosce le diverse modalità narrative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizza e utilizza le informazioni ricavate dalle fonti</li> <li>- Elabora creativamente produzioni personali per rappresentare e comunicare i concetti appresi.</li> </ul>

*Tabella 2 Prima fase: identificare i risultati desiderati*

### **3.4.2. Determinare evidenze di accettabilità**

La seconda fase di progettazione riguarda la determinazione delle evidenze di accettabilità, cioè stabilire quali evidenze possono consentire di valutare l'intervento, per questo motivo è stato necessario creare una rubrica valutativa e individuare le modalità di rilevazione degli apprendimenti.

Con il termine valutazione si intende l'atto di riconoscimento di valore, un progetto in questo modo trova nella valutazione gli elementi di validità e quelli da modificare o adattare alla situazione. Per ottenere una valutazione significativa è stato necessario tenere conto di elementi qualitativi e quantitativi, prendendo in considerazione l'intero processo di apprendimento.

La realtà scolastica è molto complessa e per questo motivo necessita il confronto dei seguenti livelli di osservazione: oggettivo, soggettivo e intersoggettivo (Castoldi, 2016). Considerando questi tre elementi la valutazione assume un'ottica trifocale.

La valutazione oggettiva è caratterizzata alla misurabilità dei risultati e delle prestazioni dei soggetti tramite compiti operativi (verifiche, compiti di realtà, manufatti ecc.).

Al contrario la dimensione soggettiva non può essere considerata empiricamente perché comprende i significati che i soggetti assegnano all'esperienza, considerando quindi un'istanza autovalutativa.

Infine, la dimensione intersoggettiva considera il contesto sociale e le attese che esprime in rapporto alle capacità del soggetto (istanza sociale).

Per ottenere inoltre una valutazione coerente è necessario che questa avvenga in tre momenti distinti, iniziale per raccogliere informazioni, in itinere per ridefinire le metodologie e le strategie e al termine per cogliere gli elementi di efficacia e orientare il lavoro futuro.

Nella *tabella 3*, presentata di seguito, vengono riportati le modalità e gli strumenti utilizzati per rilevare le evidenze della progettazione.

## **SECONDA FASE: DETERMINARE LE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**

*(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)*

**Compito autentico** *(compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)*

Filmato di animazione a tema dinosauri con l'utilizzo della tecnica stop motion

**Modalità di rilevazione degli apprendimenti** *(strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale)*

Per la modalità di rilevazione degli apprendimenti è stata adottata una prospettiva trifocale e le dimensioni di cui si compone.

La valutazione soggettiva ha considerato le osservazioni strutturate e sistemiche, per la valutazione oggettiva sono stati utilizzati un test e una rubrica valutativa e per la valutazione intersoggettiva è stata proposta un'attività di autovalutazione.

Il test è stato proposto durante le fasi iniziali e finali del progetto e i risultati sono stati confrontati con quelli del gruppo di controllo.

---

**La rubrica valutativa** (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
<b>Imparare a imparare</b>	Motivazione, partecipazione attiva e attenzione	Partecipa attivamente all'attività	Dimostra attenzione e motivazione partecipando in modo attivo all'attività	Dimostra di prestare attenzione e di essere abbastanza motivato, partecipando in modo adeguato all'attività	Dimostra attenzione ma poca motivazione partecipando parzialmente all'attività	Dimostra di prestare attenzione per un tempo limitato, partecipando in modo inadeguato all'attività
	Ricerca di informazioni	Ricerca informazioni all'interno di fonti fornite o non	Riconosce le informazioni all'interno di materiali forniti e nell'ambito che conosce, richiamando conoscenze ed esperienze individuali	Riconosce le informazioni all'interno di materiali forniti e nell'ambito che conosce	Riconosce le informazioni principali all'interno di materiali forniti	Se guidato riconosce alcune informazioni all'interno di materiali forniti
<b>Spirito di iniziativa e imprenditorialità</b>	Pianificazione e strategie d'azione	Elabora un piano d'azione in modo autonomo e non	Elabora ed attua un piano d'azione in piena autonomia e in modo originale	Elabora ed attua un piano d'azione in piena autonomia	Elabora ed attua un piano d'azione sulla base di linee guida	Elabora ed attua un piano d'azione rispettando le indicazioni fornite
<b>Competenza digitale</b>	Utilizzo e produzione di strumenti digitali	Utilizza strumenti digitali e li produce a sua volta	Esplora il potenziale tecnologico e utilizza con destrezza gli strumenti digitali e multimediali producendoli a sua volta	Utilizza in modo efficace gli strumenti digitali producendone a sua volta seguendo le indicazioni fornite	Supportato utilizza strumenti digitali e li produce.	Guidato utilizza gli strumenti digitali e ne produce di semplici

<b>Comprensione globale di un testo orale o scritto</b>	Comprensione del significato globale, del tema e dello scopo	Individua il tema e gli argomenti e coglie lo scopo del testo orale o scritto	Comprende pienamente il significato, il tema e lo scopo di un testo	Comprende il significato, il tema e lo scopo di un testo	Comprende il significato di un testo, cogliendo gli aspetti fondamentali	Comprende parzialmente il significato di un testo senza coglierne gli aspetti significativi
<b>Ampliamento del lessico e uso del lessico appreso</b>	Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo	Utilizza le parole apprese con l'ampliamento del lessico	Utilizza in modo appropriato e pertinente le parole apprese	Utilizza in modo adeguato attinente alle parole apprese	Utilizza in modo essenziale le parole apprese	Utilizza in modo parziale e frammentato le parole apprese
<b>Conoscenza ed esposizione dei contenuti</b>	Conoscenza ed esposizione dei contenuti	Organizza le informazioni apprese e le mette in relazione per riferirle utilizzando il lessico specifico	Conosce e organizza i contenuti in modo completo e sicuro, li espone con precisione e ricercatezza lessicale	Conosce ed organizza i contenuti in modo completo e li espone con proprietà di linguaggio	Conosce e organizza i contenuti in modo abbastanza corretto e li espone con sufficiente proprietà di linguaggio	Organizza le informazioni con difficoltà e memorizza i contenuti in modo lacunoso e li espone in modo confuso
<b>Produzione orale e scritta</b>	Coerenza espositiva	Riferire in modo coerente le conoscenze acquisite	Elabora autonomamente ed espone con piena sicurezza i concetti appresi utilizzando la terminologia specifica	Elabora ed espone discretamente i concetti appresi utilizzando terminologia specifica	Elabora con aiuto ed espone i concetti minimi appresi, utilizzando la terminologia specifica	Fatica ad esprimere correttamente i concetti appresi utilizzando la terminologia specifica
<b>Produzione di messaggi visivi</b>	Utilizzare capacità visive e mezzi grafici	Utilizza capacità visive e mezzi grafici per produrre immagini e messaggi visivi	Produce elaborati in modo creativo utilizzando con sicurezza mezzi grafici	Realizza elaborati utilizzando mezzi grafici di diverso tipo in modo corretto	Realizza semplici elaborati con l'utilizzo essenziale di mezzi grafici	Guidato realizza semplici elaborati utilizzando i mezzi grafici in modo incerto

Tabella 3. Determinare le evidenze di accettabilità

### **3.4.3. Pianificare esperienze e istruzione**

La terza fase di progettazione prevede di pianificare esperienze e istruzione, ho quindi pianificato le diverse attività usando una tabella di macro-progettazione (*Allegato I*): individuando i tempi, gli ambienti di apprendimento, i contenuti, le metodologie, le tecnologie e le diverse attività.

Per fare questo Wiggins e McTighe (2004) identificano l'acronimo W.H.E.R.E. (*Where, Hook, Explore, Reflect, Exhibit*).

Con *Where* gli insegnanti devono chiedersi dove sono diretti, interrogandosi quindi sulla chiarezza del percorso e dei risultati attesi. *Hook* serve per agganciare, cercando di rendere il lavoro coinvolgente suscitando interesse per gli apprendimenti. Il termine *Explore* richiede di esplorare, affinare la riflessione e definire l'ordine del giorno e le finalità. *Reflect* si rifà all'idea che sia necessario una riflessione continua. Infine, *Exhibit* si riferisce alla valutazione.

## **3.5. Realizzazione del progetto**

### **3.5.1. Prima fase: Introduzione al tema**

La prima fase, della durata prevista di tre ore, si è basata sull'utilizzo di metodi attivi tramite l'applicazione del format *lezione metacognitiva* per introdurre il tema dei dinosauri attraverso domande chiave.

Questo format di lezione, a carattere riflessivo prevede, insieme alla spiegazione verbale, anche attività e dimostrazioni pratiche, si compone di quattro momenti differenti: attivazione e sintonizzazione, accrescimento e sviluppo dell'argomento, discussione e negoziazione, ricostruzione cognitiva.

Tutte le attività sono state svolte all'interno dell'aula utilizzando media di vario tipo: lavagna tradizionale, LIM, computer, libro di testo, libri a tema dinosauri, fogli bianchi, matite colorate, penne, forbici e colla.

Durante il momento dell'attivazione e sintonizzazione, l'argomento è stato introdotto spiegando che il termine dinosauro significa "lucertola terribile", "lucertola mostruosa" e fu inventato dallo studioso Sir Richard Owen nel 1841, che capì che questi rettili meritavano una classificazione a parte rispetto agli altri rettili conosciuti.



I nomi dei dinosauri derivano dal latino e dal greco e, solitamente, descrivono una caratteristica particolare del dinosauro o indicano il nome del luogo di ritrovamento. Per esempio, Tyrannosaurus Rex significa “re delle lucertole terribili”, Triceratops significa “volto con tre corna” ecc.

Durante l’accrescimento e sviluppo dell’argomento, è stata presentata la situazione problema attraverso domande chiave che hanno dato senso all’esperienza di apprendimento, orientando l’azione didattica, stimolando il processo e il compito di apprendimento:

- Cosa sono i dinosauri?
- Sono esistiti?
- Non esistono più?

Da queste domande è partito il momento di discussione e negoziazione tramite un brainstorming relativo ai dinosauri e le loro caratteristiche, le informazioni emerse sono state trascritte alla lavagna e discusse per indagare la correttezza di queste e la loro rilevanza.

È quindi emerso quanto segue:

- I dinosauri apparvero sulla Terra circa 230 milioni di anni fa e si estinsero circa 65 milioni di anni fa. Sono stati i dominatori della Terra per circa 150 milioni di anni, durante tutta l’era secondaria (Mesozoico: Triassico, Giurassico, Cretaceo).
- Nessuno li ha mai visti dinosauri perché si sono estinti quando l’uomo non era ancora comparso sulla Terra. Sono però stati ritrovati numerosi resti di questi animali: uova, ossa, denti, impronte e persino escrementi. Studiando questi resti gli scienziati hanno potuto fare diverse ipotesi sulle loro fattezze.
- Si sono estinti a causa di motivazioni naturali come la caduta di un asteroide e modificazioni dell’ambiente, come cambiamenti climatici.
- I dinosauri sono degli animali simili a delle lucertole, quindi rettili.
- Molti erano grandi ma ce ne erano anche di piccole dimensioni.
- Alcuni dinosauri erano erbivori e altri carnivori.
- La pelle era impermeabile e ricoperta da piume o scaglie.
- Facevano l’uovo con il guscio.
- I rettili esistono ancora e hanno caratteristiche paragonabili a quelle dei dinosauri.

In seguito a questo brainstorming è stata svolta un'ulteriore breve discussione in merito al paesaggio in cui questi grandi rettili vivevano. Le informazioni ricavate sono state confermate o confutate con l'utilizzo del libro di testo, questo infatti proponeva una scheda di approfondimento proprio sugli ambienti di vita dei dinosauri.

Si è giunti alla conclusione che il mesozoico fosse caratterizzato da paesaggi montuosi e la comparsa di mari e oceani in seguito alla separazione delle placche. C'erano zone ghiacciate lungo i poli ma il clima era molto più caldo di adesso, l'umidità e l'elevata temperatura hanno così permesso la comparsa di foreste e giungle. La flora era caratterizzata da piante come le felci (ancora oggi esistenti), conifere, alberi simili al ginkgo, e dalle prime piante da fiore.

Al termine di questa discussione è cominciata la ristrutturazione cognitiva, ogni alunno ha scelto un dinosauro sul quale svolgere una breve ricerca utilizzando libri o il computer, in modo da individuare le caratteristiche che contraddistinguono il dinosauro scelto sulla base delle informazioni indicate in classe:

- Nome
- Periodo
- Luogo
- Caratteristiche
- Grandezza
- Alimentazione

A questo punto ogni bambino ha avuto la possibilità di creare la carta di identità del suo dinosauro (Figura 4).

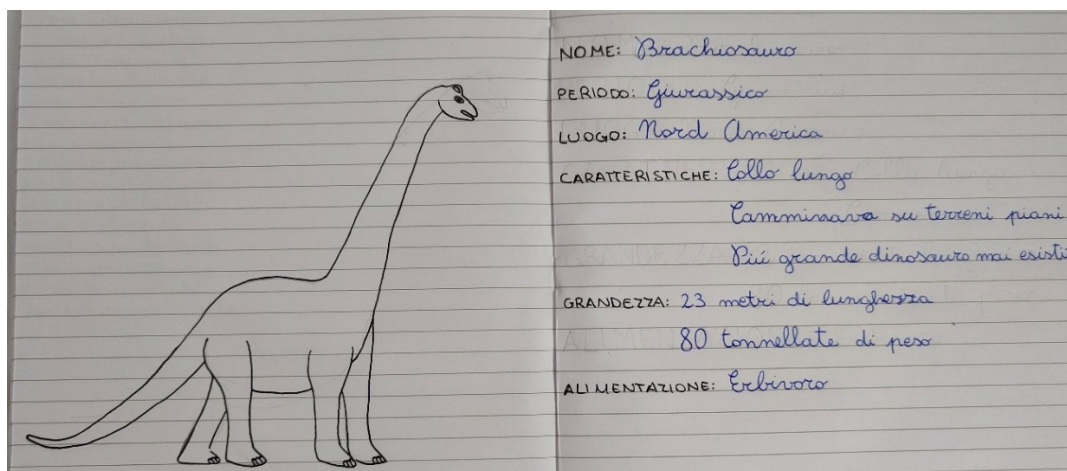


Figura 4. Carta d'identità del dinosauro

### 3.5.2. Seconda fase: Rappresentazione dei dinosauri

La seconda fase è stata caratterizzata da delle attività da svolgere sempre all'interno dell'aula, della durata di tre ore seguendo metodologie attive e format laboratoriale. Con l'utilizzo di questo format il sapere si costruisce attraverso l'azione, permettendo di unire le conoscenze teoriche alla ricerca e progettazione di soluzioni, sviluppando criticità interpretativa e creatività produttiva.

Il contenuto di questa fase è stato quindi la rappresentazione dei dinosauri tramite diverse tecniche e modalità artistiche con il supporto dei seguenti mediatori didattici: LIM, libro di testo, libri a tema dinosauri, fogli bianchi, colori di diverso tipo (pennarelli, matite, tempere), forbici, cartellone bianco, fermacampioni.

Durante questa fase i bambini hanno avuto la possibilità di sperimentare diverse tecniche di rappresentazione per trovare il modo più adatto per riprodurre il dinosauro scelto durante la prima fase.

Come supporto sono stati mostrati diversi brani di film d'animazione con soggetto i dinosauri:

- Gertie il dinosauro (1914)
- Alla ricerca della valle incantata (1988)
- Jurassic Park (1993)
- A spasso con i dinosauri (2014)
- Il viaggio di Arlo (2015)

La visione di questi filmati è servita in particolare per evidenziare le possibili differenze di rappresentazione, dalle più realistiche a quelle più "cartoonesche", evidenziando anche il modo in cui i diversi dinosauri si muovono.

In seguito alla rappresentazione del dinosauro scelto (*Figura 5*) gli alunni lo hanno scomposto nelle principali parti del corpo (es. zampe, busto, coda, collo, testa ecc.). Queste sono state quindi ritagliate e sono stati fatti dei piccoli fori in cui inserire dei fermacampioni per ricomporre la creatura in modo da rendere mobili le diverse parti e permettere il movimento del dinosauro (*Figura 6*).



Figura 5. Rappresentazione del dinosauro



Figura 6. Ricomposizione del dinosauro con utilizzo di fermacampioni

In questa fase è stato anche realizzato il fondale su un cartellone (*Figura 7*), questo fungerà da sfondo all'animazione, un paesaggio neutro ma con elementi caratteristici dei paesaggi del Mesozoico. Questo sfondo è stato realizzato su un cartellone abbastanza ampio (formato A0 84,1 cm x 118,9 cm) per permettere la realizzazione della scena e il movimento dei soggetti.



Figura 7. Fondale

### 3.5.3. Terza fase: Movimento illusorio e animazione

Per la terza fase ho scelto di utilizzare sempre il format della lezione metacognitiva per affrontare il tema del movimento illusorio e l'animazione.

In questo caso la durata è stata di due ore ma l'ambiente di apprendimento è rimasto sempre quello dell'aula e oltre alle tecnologie utilizzate durante le fasi precedenti, come la LIM e il computer è stato creato e utilizzato un fenachistoscopio.

Per il momento di attivazione e sintonizzazione è stato chiesto ai bambini se sono a conoscenza di come vengano realizzate le animazioni e in che modo viene reso il movimento (momento di accrescimento e sviluppo dell'argomento).

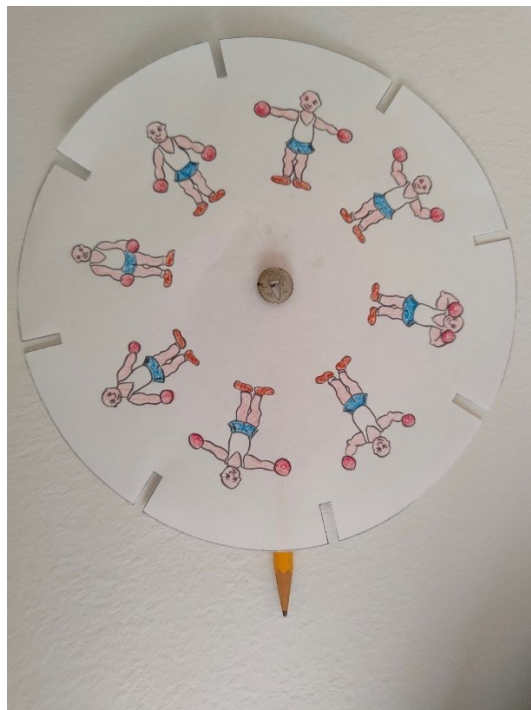
Da questa domanda è partito un brainstorming (discussione e negoziazione) per indagare le conoscenze pregresse degli alunni in merito al tema del movimento illusorio e dell'animazione.

Ne è emerso quanto segue:

- Le animazioni sono create da una sequenza di immagini diverse.
- Per realizzare un cartone possono essere utilizzati dei disegni o delle fotografie.
- I soggetti delle animazioni possono quindi essere disegni tradizionali o digitali oppure oggetti fisici.

Per la ristrutturazione cognitiva sono stati presentati come esempio, gli studi di E. Muybridge *The Horse in Motion*, 1878, già citati all'interno del *Paragrafo 1.3.1*. In questo modo sono stati introdotti i temi del fotogramma e dell'animazione ciclica.

A questo punto è stato presentato e costruito tramite l'utilizzo di un cartoncino, una matita e una puntina un fenachistoscopio (*Figura 8*) per far sperimentare agli alunni questa tipologia di movimento illusorio. Infatti, questo strumento, inventato nel 1833 da Joseph Plateau, permette di visualizzare immagini animate servendosi di uno specchio.



*Figura 8. Fenachistoscopio*

In questo modo gli alunni hanno potuto notare come la percezione delle immagini venga “falsata” dai sensi, rendendo delle immagini ferme in movimento se mostrate in successione molto velocemente. L’animazione si realizza quindi in questo modo, sostituendo un’immagine con una lievemente diversa in qualche frazione di secondo in modo da fornire al cervello l’illusione del movimento. Per realizzare un movimento fluido e verosimile vengono realizzati solitamente 24 disegni per ogni secondo, mai meno di sei. Un film della durata di 5 minuti richiede dunque tra i duemila e i settemila disegni. Solitamente vengono realizzati i momenti chiave di una scena (di solito 3 o 4, tra cui certamente quello iniziale e quello finale), che poi vengono completati con disegni intermedi.

È stato compreso che l'animazione consiste in una sequenza di immagini visualizzata a velocità costante, opportunamente costruite in modo da simulare il movimento.

#### **3.5.4. Quarta fase: Ideazione del soggetto-sceneggiatura**

La quarta fase è stata dedicata all'ideazione del soggetto sceneggiatura (tempo due ore), con l'utilizzo di metodologie attive e format laboratoriale.

L'ambiente di apprendimento è rimasto quello dell'aula e gli strumenti utilizzati sono stati i seguenti: lavagna, fogli di carta, matite e pennarelli, microfono, computer, programma di registrazione.

Per ideazione del soggetto si intende la creazione di una "storia", è stata quindi data la seguente falsa riga:

- In un paesaggio neutro a turno appare ogni dinosauro spiegando alcune delle sue caratteristiche principali. Al termine si vedrà l'arrivo dell'asteroide che spazzerà via questi ultimi. In quel paesaggio desolato apparirà una lucertola, erede dei dinosauri.

Ogni alunno ha avuto il compito di ideare la frase da far pronunciare al dinosauro scelto durante la prima fase, sulla base delle informazioni raccolte durante la creazione della carta d'identità del dinosauro.

Sono quindi state create le seguenti battute:

- Io sono il plesiosauro, il dinosauro marino dal collo lungo, come un serpente passato attraverso il corpo di una tartaruga.
- Io sono un archeotterige, sono un dinosauro colorato e piumato, l'antenato degli uccelli.
- Io sono il diplodoco, ho una coda e collo lunghissimi, ho denti simili a pioli per strappare le foglie dai rami.
- Io sono un anchilosauro, ho le zampe corte ma una coda con una mazza per proteggermi.
- Io sono il mesosauro, nuoto in acque dolci e assomiglio a un grande serpente.
- Io sono lo stegosauro, pesante come un rinoceronte e grande come un camion, ho delle placche sul dorso per difendermi.



- Io sono lo spinosauro, sono uno dei più grandi dinosauri e ho una vela fatta di spine sulla schiena.
- Io sono un pterodattilo, ho un collo lungo e un becco sdentato, posso volare molto veloce fino a 100 km/h.
- Io sono un pterosauro, ho una cresta sulla testa come una vela e sono capace di volare grazie alle mie grandi ali.
- Io sono un tirannosauro rex, il grande cacciatore del Cretaceo, più lungo di un autobus e più pesante di un elefante.
- Io sono elasmosauro, un rettile marino con gigantesche pinne che uso come remi.
- Io sono un quetzalcoatl, sono più alto di una giraffa, ho il becco lungo lungo e delle grandi ali per volare.
- Io sono un triceratopo, ho grandi corna e un collare.
- Io sono l'allosauro, uno dei carnivori più grandi soprannominato il leone del giurassico.
- Io sono il velociraptor, un dinosauro piccolo ma con denti e artigli affilatissimi.

Al termine ogni bambino ha registrato con un microfono la propria frase da inserire in seguito nel cortometraggio di animazione all'apparire del dinosauro.

### **3.5.5. Quinta fase: Composizione e ripresa**

La quinta fase, della durata di 5 ore è stata dedicata alla composizione e la ripresa delle scene del cortometraggio animato con l'utilizzo di un format laboratoriale.

Gli strumenti utilizzati sono quindi stati i seguenti: tablet, cavalletto, dinosauri e fondale realizzati durante la seconda fase.

È stato quindi posto un cavalletto, su cui sarebbe stato poi appoggiato un tablet, di fronte al fondale in modo da poter avere un'inquadratura costante (*Figura 9*).





Figura 9. Cavalletto e fondale

A turno ogni alunno, con il supporto dell'insegnante, ha realizzato gli scatti da montare successivamente in sequenza per creare la scena in cui sarebbe apparso il dinosauro (Figura 10).



Figura 10. Alcuni degli scatti realizzati

È stato necessario che ogni bambino pensasse alla composizione analizzando il movimento dei vari elementi: i movimenti del soggetto, la sua posizione all'interno della scena, quali azioni svolgere in relazione alla frase registrata nella fase precedente.

Per ogni sequenza sono stati individuati quindi un movimento iniziale (entrata in scena del soggetto), un movimento terminale (uscita di scena del soggetto) e diversi movimenti intermedi.

È stato inoltre necessario considerare la durata della registrazione in modo da sincronizzarla con il movimento del soggetto. Non potendo quindi la scena avere durata minore rispetto all'audio è stato realizzato un calcolo per conoscere il numero di fotogrammi necessari (10 al secondo) per realizzare la scena.

Ad esempio, per un audio della durata di 10 secondi è stato necessario realizzare almeno 100 fotogrammi.

### **3.5.6. Sesta fase: Montaggio**

L'ultima fase è stata destinata al montaggio del video tramite l'utilizzo di un format laboratoriale. La durata complessiva è stata di 3 ore e sono risultati essenziali i seguenti strumenti: tablet, computer e programmi per l'elaborazione e il montaggio (*Stop Motion Studio* e *VSDC Video Editor*).

I fotogrammi prodotti durante la fase precedente sono stati rinominati in ordine cronologico (es. 001, 002 ecc.) dagli alunni che, con il supporto dell'insegnanti li hanno importati all'interno del programma *Stop Motion Studio* (Figura 11). Questo programma crea in automatico delle animazioni sulla base delle immagini inserite o delle foto scattate. Questo ha permesso agli alunni di montare in modo molto semplificato la propria parte di video e osservare la scena realizzata.

L'utilizzo di questo programma è stato molto intuitivo per i bambini in quanto possiede un'interfaccia molto semplificata tramite la quale è possibile scegliere non solo la velocità di riproduzione, ma anche cancellare o spostare i singoli fotogrammi.



Figura 11. Stop Motion Studio

Una volta generati i video di ogni alunno ho utilizzato il programma *VSDC Video Editor* (Figura 12) per l'elaborazione e il montaggio della sequenza di questi in modo da formare l'animazione completa delle diverse scene.

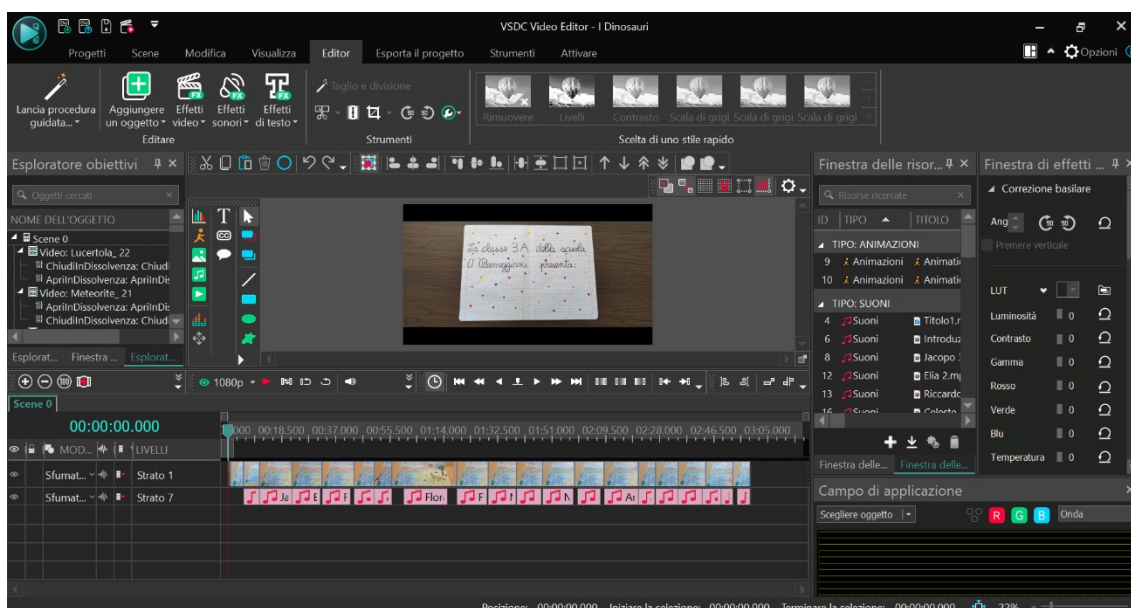


Figura 12. VSDC Video Editor

A questo punto ho inserito e sincronizzato il sonoro, delle registrazioni realizzate dagli alunni e della musica di sottofondo.

### **3.5.7. Settima fase: proiezione**

L'ultimo incontro, della durata di un'ora è stato dedicato alla visione del cortometraggio e alla condivisione delle impressioni.

Il video è quindi stato proiettato sulla LIM e alla visione ha potuto assistere non solo l'insegnante con la quale ho collaborato, ma anche la sua collega di Matematica e Scienze.

In seguito alla visione è quindi stata fatta una breve discussione durante la quale gli alunni hanno spiegato all'insegnante di Matematica tutte le fasi di lavoro che hanno portato alla realizzazione del corto, riportando aneddoti e raccontando l'esperienza dal loro punto di vista.

Una copia del filmato è stata quindi lasciata alla classe in modo tale che questo potesse essere condiviso non solo con le famiglie ma anche con le altre classi dell'Istituto.

## **4. I risultati**

Per stabilire l'efficacia della sperimentazione è necessario esaminare i dati raccolti per poterli elaborare e interpretare. A causa della complessità del determinare la validità della ricerca è necessario considerare elementi qualitativi e quantitativi.

Per un'analisi dei dati completa risulta inoltre necessario fare riferimento alla valutazione degli apprendimenti, adottando l'ottica trifocale definita da Castoldi (2016), analizzando quindi le diverse dimensioni:

- Dimensione oggettiva
- Dimensione soggettiva
- Dimensione intersoggettiva

### **4.1. Dimensione oggettiva**

La dimensione oggettiva, come detto in precedenza, “richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede” (Castoldi, 2016, p. 81).

Per indagare in modo oggettivo le competenze è stato necessario l'utilizzo di una rubrica valutativa, presentata già nel capitolo precedente, inoltre le conoscenze sono state indagate con l'utilizzo del questionario pre e post intervento, in modo da indagare le conoscenze possedute dagli studenti prima del progetto e quelle acquisite in seguito. Il questionario è stato proposto nelle stesse modalità al gruppo di controllo e al gruppo sperimentale in modo da valutare anche l'efficacia delle attività proposte.

#### **4.1.1. La valutazione tramite rubrica**

La valutazione considera l'intero percorso e in particolare il compito autentico (realizzazione del corto stop motion), attraverso gli indicatori presenti nella rubrica valutativa assegnando un livello ad ogni alunno tramite una griglia di valutazione (*Allegato 2*).

La rubrica si presenta come la descrizione delle competenze da identificare in un gruppo di alunni, questa infatti contiene una scala di valori per la valutazione e la descrizione del livello corrispondente ad ogni valore.

All'interno della rubrica utilizzata, già presentata nel *Paragrafo 3.4.2*, sono presenti otto indicatori, con riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze e le competenze chiave europee individuate in fase di progettazione.

I dati che verranno analizzati di seguito sono frutto dell'osservazione delle competenze che gli alunni hanno dimostrato durante la realizzazione del compito autentico. Ad ogni bambino è stato quindi assegnato un livello indicativo della competenza raggiunta durante la realizzazione del progetto.

Il primo indicatore individuato è relativo alla competenza chiave europea imparare a imparare (*Figura 13*).

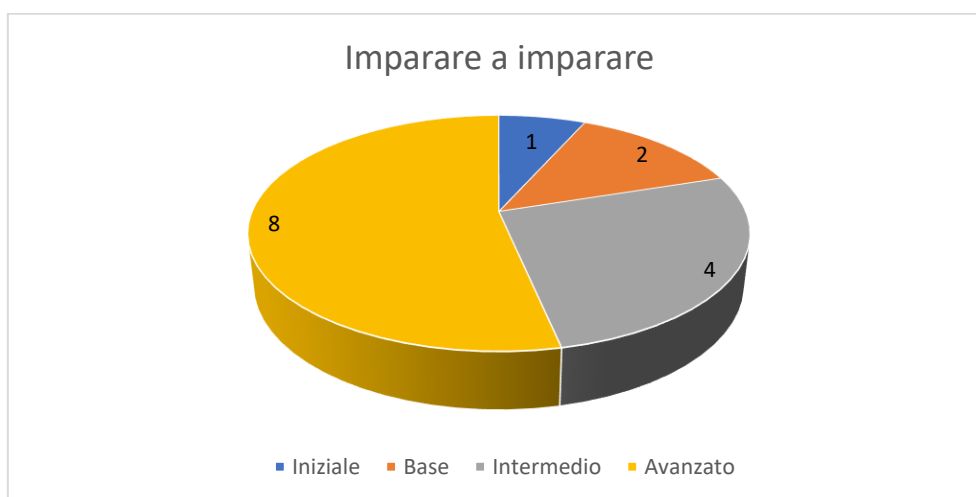


Figura 43. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Imparare a imparare"

Dal grafico si può notare come al termine della attività otto alunni abbiano raggiunto un *livello avanzato* nella dimensione imparare a imparare dimostrando attenzione e motivazione, partecipando alle attività in modo attivo, dimostrando inoltre la capacità di ricavare informazioni in modo autonomo all'interno di materiali forniti, richiamando anche conoscenze ed esperienze individuali.

Il *livello intermedio* invece è stato raggiunto da quattro bambini e il *livello base* da due, solo un bambino partecipa in modo inadeguato alle attività, posizionandosi al *livello iniziale*.

La seconda dimensione analizzata è stata lo spirito di iniziativa e imprenditorialità (Figura 14).

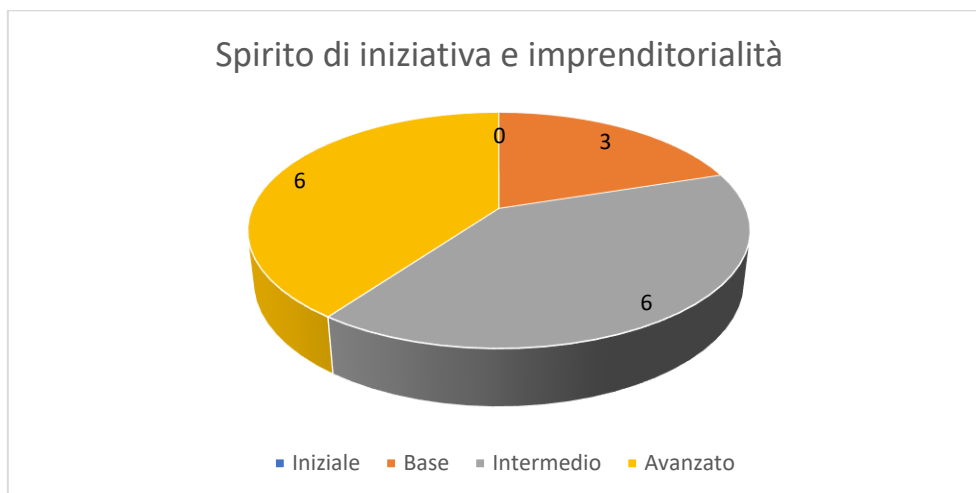


Figura 14. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Spirito di iniziativa e imprenditorialità"

Questo livello è relativo alla pianificazione di strategie d'azione, nessun alunno si posiziona al *livello iniziale*, tre si posizionano al *livello base* dimostrando di aver ancora bisogno di supporto, sei a *livello intermedio* dimostrando autonomia e sei al *livello avanzato* dimostrando non solo di elaborare piani d'azione in piena autonomia ma anche in modo originale.

A questo punto è stata presa in analisi la competenza digitale (Figura 15).

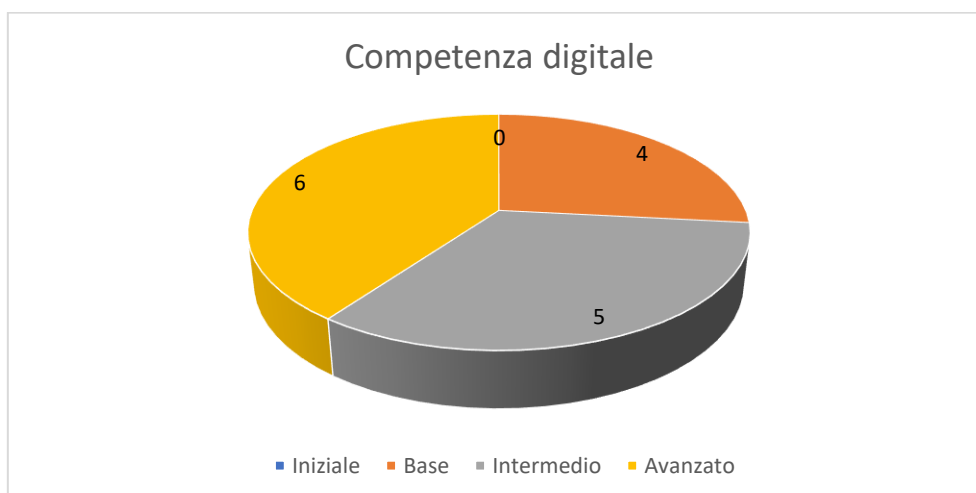


Figura 15. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Competenza digitale"



Sei alunni dimostrano di esplorare il potenziale tecnologico utilizzando con destrezza strumenti digitali e multimediali, posizionandosi al *livello avanzato*. Cinque alunni nel *livello intermedio* utilizzano in modo efficace gli strumenti ma necessitano di indicazioni, mentre quattro alunni necessitano di un supporto per l'utilizzo degli strumenti rientrando nel *livello base*.

Come si può notare nessun alunno al termine delle attività si posiziona al *livello iniziale* grazie probabilmente alla familiarità che le nuove generazioni dimostrano con le nuove tecnologie, in particolare tutti gli alunni, con o senza supporto sono in grado di utilizzare questi strumenti in modo appropriato.

Gli indicatori successivi fanno riferimento ai traguardi per lo sviluppo delle competenze presenti all'interno delle Indicazioni Nazionali (2012).

Viene presa in considerazione la comprensione globale di un testo (*Figura 16*).

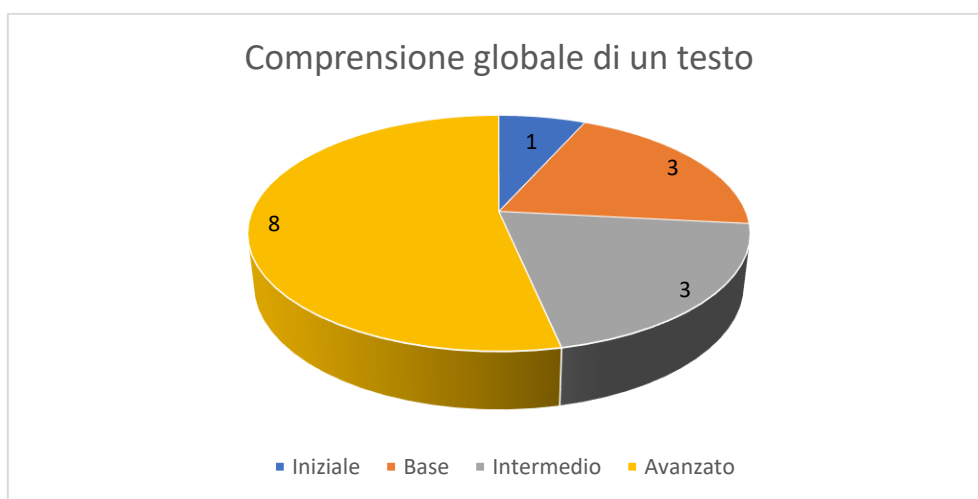


Figura 16. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Comprensione globale di un testo"

Più della metà degli alunni dimostra di aver acquisito un *livello avanzato*, comprendendo a pieno il significato, il tema e lo scopo di un testo. Tre alunni si posizionano al *livello intermedio* e tre alunni al *livello base*.

Un solo alunno si posiziona al *livello iniziale* dimostrando di comprendere solo parzialmente il significato di un testo senza coglierne gli aspetti significativi.

Successivamente è stato considerato l'ampliamento del lessico, con riferimento al lessico storico e digitale (*Figura 17*).



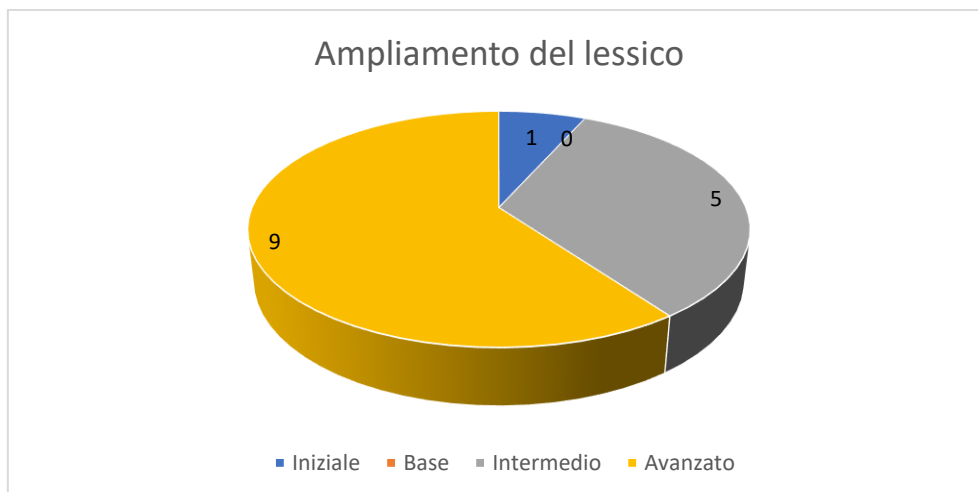


Figura 17. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Ampliamento del lessico"

Come si evince dal grafico l'ampliamento lessicale è stato molto significativo, nove alunni utilizzano in modo appropriato e pertinente le parole apprese (*livello avanzato*), cinque alunni utilizzano il linguaggio in modo appropriato (*livello intermedio*) e nessun alunno utilizza in modo essenziale le parole apprese (*livello base*).

Solo un alunno si posiziona al *livello iniziale* utilizzando in modo parziale e frammentato le parole apprese.

In merito alla conoscenza e all'esposizione dei contenuti sono stati analizzati principalmente i concetti relativi alla disciplina storia (*Figura 18*).

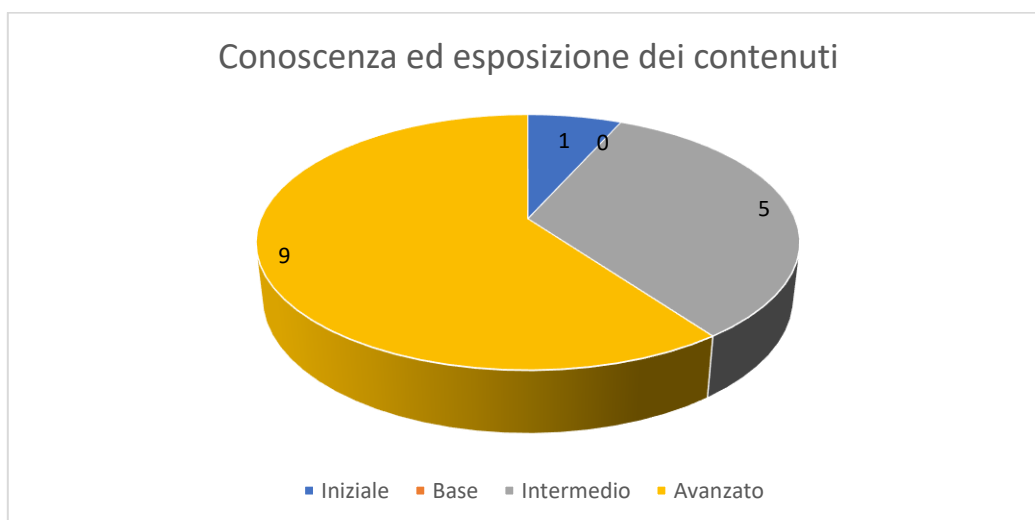


Figura 18. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Conoscenza ed esposizione dei contenuti"

I risultati relativi a questo indicatore sono molto positivi, nove alunni dimostrano di conoscere e organizzare in modo completo e sicuro i contenuti esponendoli con precisione e ricercatezza lessicale, posizionandosi al *livello avanzato*. Cinque alunni hanno acquisito un *livello intermedio* conoscendo i contenuti in modo completo ed esponendoli con proprietà di linguaggio.

Nessun alunno si posiziona al *livello base* ma uno al *livello iniziale*, organizzando le informazioni con difficoltà e memorizzando i contenuti in modo lacunoso ed esponendoli in modo confuso.

L'indicatore successivo e relativo alla produzione orale e scritta (*Figura 19*).

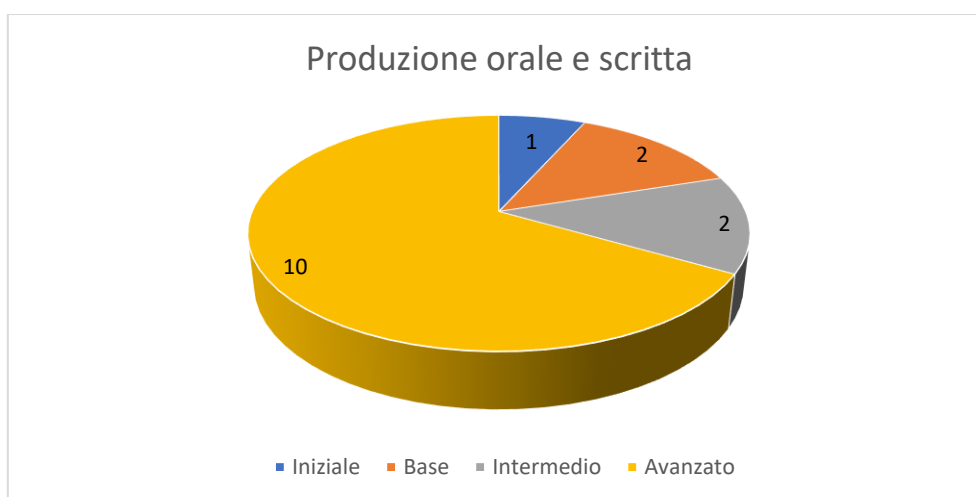


Figura 19. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Produzione orale e scritta"

La maggior parte degli alunni dimostra di elaborare autonomamente ed esporre con piena sicurezza i concetti appresi utilizzando la terminologia specifica (*livello avanzato*).

Due alunni dimostrano una competenza discreta (*livello intermedio*), due necessitano di aiuto ma espongono i concetti minimi con la terminologia specifica (*livello base*), mentre un solo alunno fatica ad esprimersi in modo corretto (*livello iniziale*).

L'ultimo indicatore preso in analisi riguarda la produzione di messaggi visivi con particolare riferimento alla disciplina Arte e Immagine (*Figura 20*).

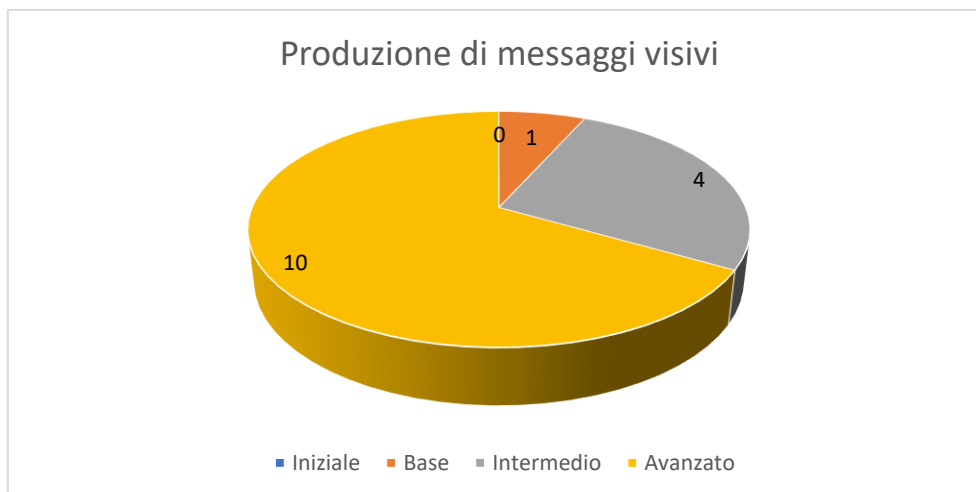


Figura 20. Grafico dei livelli raggiunti nella dimensione "Produzione di messaggi visivi"

Due terzi dei bambini dimostrano di aver acquisito al termine delle attività un *livello avanzato*, producendo elaborati in modo creativo e utilizzando con sicurezza i mezzi grafici. Meno di un terzo presenta un *livello intermedio* di acquisizione, mentre un solo alunno ha acquisito un *livello base*, realizzando semplici elaborati con l'utilizzo essenziale di mezzi grafici.

#### 4.1.2. I questionari

Il questionario "è uno strumento di rilevazione di tipo standard che consente la somministrazione ad un campione rappresentativo dal punto di vista statistico un insieme di domande, costruite a priori, uguali per tutte le unità di analisi considerate e di riassumere e organizzare le risposte abbastanza velocemente all'interno di una matrice dei dati" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 141).

In seguito all'analisi della situazione di partenza ho quindi realizzato un questionario per raccogliere le informazioni relative alle conoscenze degli alunni. Il questionario è stato somministrato faccia a faccia, prima dell'inizio del progetto e al termine in entrambe le classi sottoposte a sperimentazione, quindi gruppo sperimentale e di controllo.

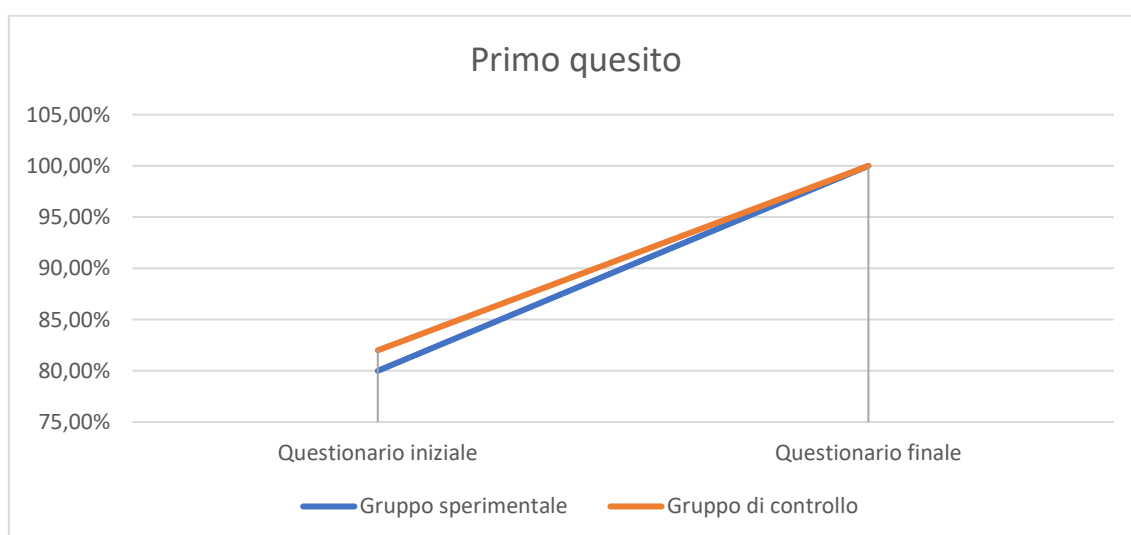
Il test è composto da sei quesiti, quattro a risposta multipla e due a risposta aperta (*Allegato 3*).

Di seguito verranno esaminate le risposte mettendo a confronto non solo i due gruppi coinvolti ma anche i cambiamenti tra il pre e il post.

Per l'analisi dei dati raccolti con le domande a scelta multipla verranno prese in considerazione solo le risposte corrette, mentre per le domande aperte saranno analizzate le risposte più comuni.

Il primo quesito presentava la seguente domanda: “*Cosa sono i dinosauri?*”; le risposte possibili erano le seguenti: *rettili preistorici, piante preistoriche, pesci preistorici*.

Come si evince dal grafico sottostante (*Figura 21*), la maggior parte degli alunni appartenenti al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo ha risposto correttamente alla domanda durante il pre test. Per quanto riguarda il post test la totalità degli alunni ha risposto correttamente.



*Figura 21. Primo quesito*

La seconda domanda presentava il seguente quesito. “*Cosa significa la parola dinosauro?*”; le possibilità di risposta: “*grande mostro, animale orribile, lucertola terribile*”.

Analizzando il grafico (*Figura 22*) si può notare come vi sia stato un incremento delle risposte corrette in entrambi i gruppi ma come sia più significativo quello del gruppo sperimentale.

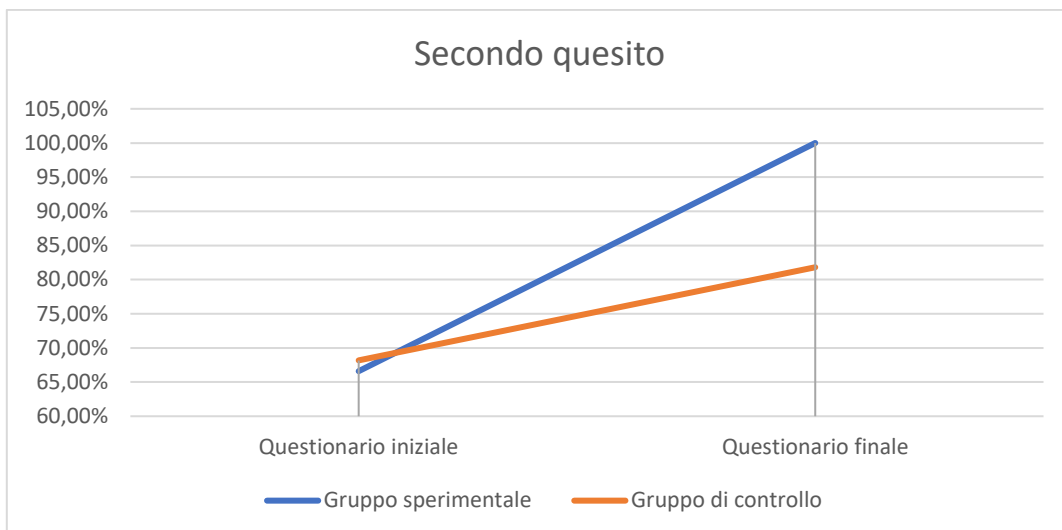


Figura 22. Secondo quesito

I risultati della terza domanda: “*In che era vissero i dinosauri?*”; con le risposte: “*Primaria, Secondaria, Terziaria*” sono presentati all’interno del grafico (Figura 23).

Il test iniziale ha creato qualche problema per la domanda molto specifica, gli alunni, non avendo ancora affrontato il tema hanno quindi tirato ad indovinare o sono andati ad esclusione. Infatti, meno della metà degli alunni di entrambi i gruppi ha risposto correttamente alla domanda.

Durante la somministrazione alla fine del percorso c’è stato un incremento in entrambe le classi, ma il gruppo sperimentale ha quasi sfiorato la totalità di risposte corrette (86,6%), mentre il gruppo di controllo ha di poco sfiorato i due terzi (72,7%).

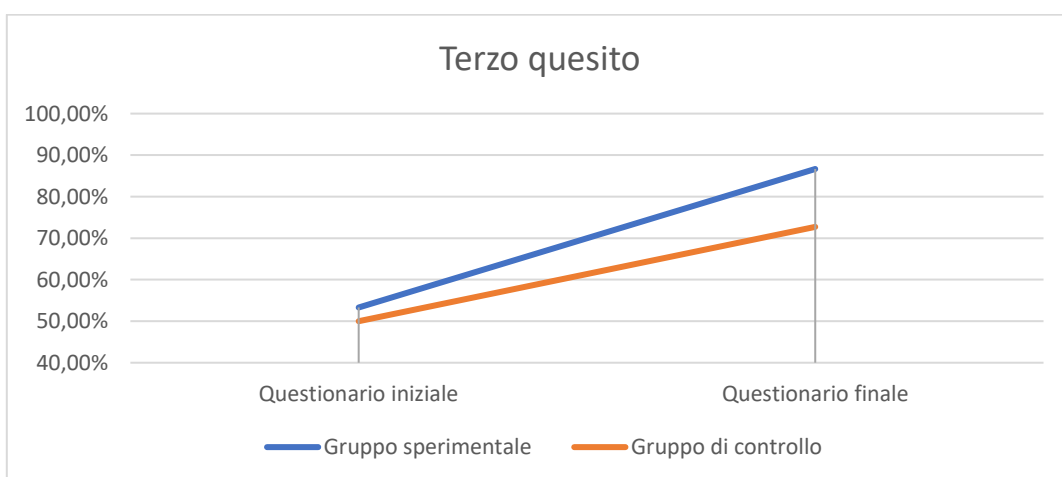
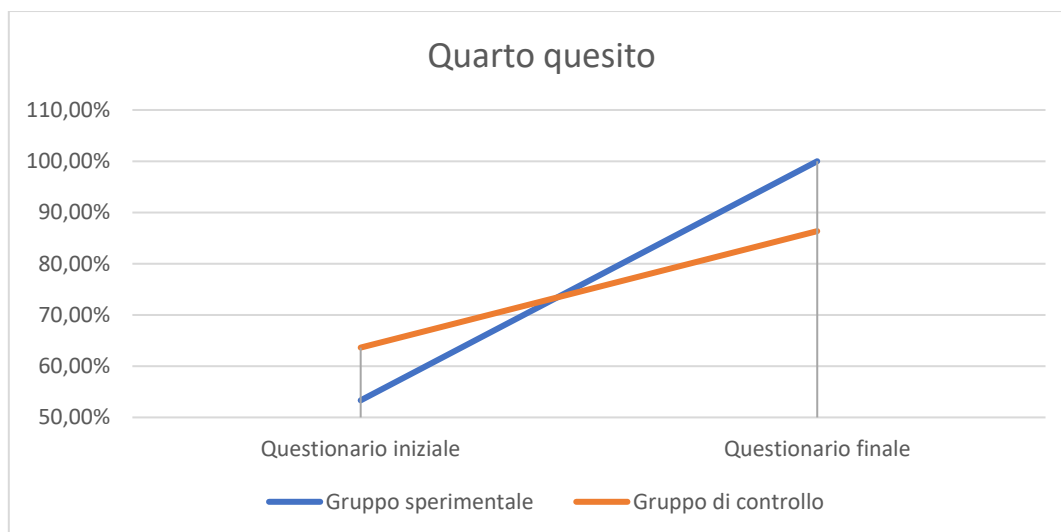


Figura 23. Terzo quesito

L'ultima domanda a risposta multipla era relativa all'alimentazione dei dinosauri e le scelte possibili erano le seguenti: “*carnivori, erbivori, carnivori ed erbivori*”.

Le risposte al test iniziale dipendevano molto dall'esperienza degli alunni con i dinosauri, era necessario infatti conoscere le abitudini alimentari di questi, per rispondere gli alunni si sono quindi basati sulla visione di film o esperienze museali.

Osservando il grafico (*Figura 24*) è possibile notare come vi sia stato un incremento delle risposte corrette in entrambi i gruppi, ma il gruppo sperimentale ha avuto un incremento notevole passando da 8 risposte corrette a 15 (47%), mentre quello del gruppo di controllo è stato leggermente minore passando da 14 a 19 risposte corrette (27%).



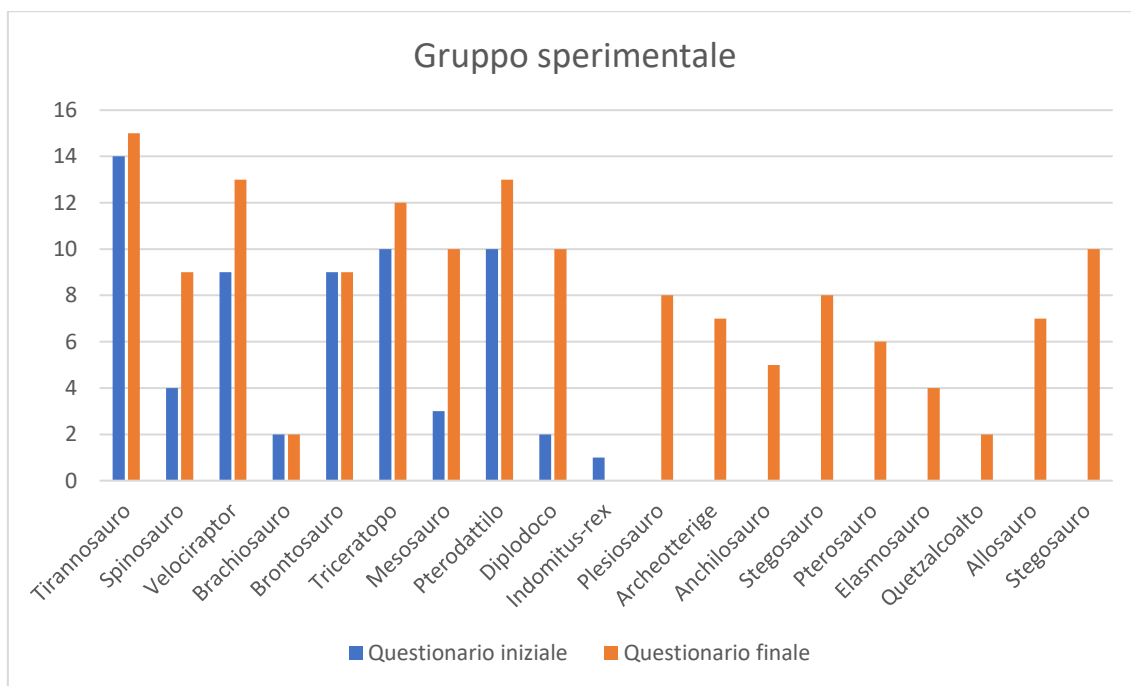
*Figura 24. Quarto quesito*

Le domande seguenti sono state poste come quesiti aperti, permettendo agli alunni di esprimere tutte le loro conoscenze in merito.

Alla domanda, *Quali dinosauri conosci?* (*Figura 25*), ogni bambino durante la somministrazione iniziale del questionario ha elencato minimo 2/3 nomi e i più conosciuti sono risultati essere: tirannosauro-rex, triceratopo, pterodattilo e brontosauo.

Inoltre, all'interno del gruppo sperimentale, sono emerse delle preconoscenze errate in merito alle tipologie di dinosauro; infatti, un bambino sosteneva di essere a conoscenza di un dinosauro chiamato Indomitus-rex, è emerso successivamente che questo fosse un dinosauro inventato all'interno di un film. La visione quindi di film, cartoni animati o videogiochi contenenti informazioni anche inventate, influenzano direttamente le conoscenze dei bambini sull'argomento creando anche false credenze.

Dal grafico sottostante (*Figura 25*) è possibile notare come nel gruppo sperimentale sia aumentata sia la percentuale di dinosauri nominati sia la quantità di dinosauri che ogni bambino conosce; infatti, ogni alunno è passato da nominare 2/3 dinosauri a nominarne almeno 10. Inoltre, le preconoscenze errate sono state corrette e il dinosauro “inventato” non è stato più nominato.



*Figura 25. Riposte del gruppo sperimentale al quinto quesito*

Il gruppo di controllo invece (*Figura 26*) ha aumentato le conoscenze in modo meno significativo; infatti, la situazione di partenza era abbastanza simile a quella dell'altra classe, ma gli alunni sono passati dal citare 2/3 dinosauri a citarne 5/6. Inoltre, il numero di dinosauri citati risulta molto meno consistente rispetto a quello del gruppo sperimentale.

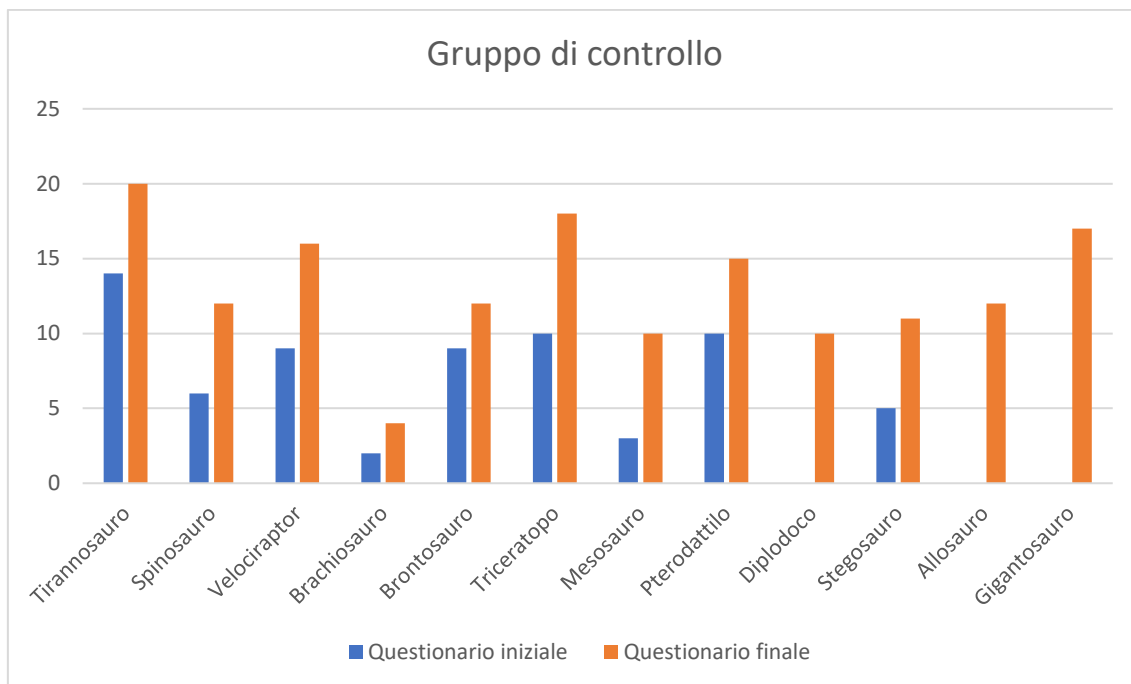


Figura 26. Riposte del gruppo di controllo al quinto quesito

L'ultima domanda era relativa all'estinzione dei dinosauri (*Come si sono estinti?*), entrambe le classi hanno risposto durante il questionario iniziale attribuendo la causa ad un asteroide. Durante il questionario finale invece è stato riconosciuto dal gruppo sperimentale che la causa dell'estinzione dei dinosauri non sia certa ma che sia attribuibile ad un insieme di cambiamenti ambientali e catastrofi naturali, tra le quali la probabile caduta di un asteroide che ha modificato drasticamente il panorama mondiale.

Per quanto riguarda il gruppo di controllo l'ipotesi più accreditata è rimasta quella dell'asteroide, ma è stata citata anche una teoria alternativa presente nel libro di testo, la quale afferma che l'intensa attività vulcanica ha modificato l'atmosfera causando un cambiamento climatico così significativo da causare la scomparsa dei dinosauri.

Assegnando un voto ai test svolti è possibile fare un confronto dell'incremento della media tra il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo (*Figura 27*).

Ho scelto di assegnare 1 punto per ogni risposta a scelta multipla corretta e 0 per la risposta errata, mentre alle domande aperte è stato assegnato il valore massimo di 3 punti.

Il risultato più alto raggiungibile svolgendo correttamente la prova è stato quindi di 10 punti.



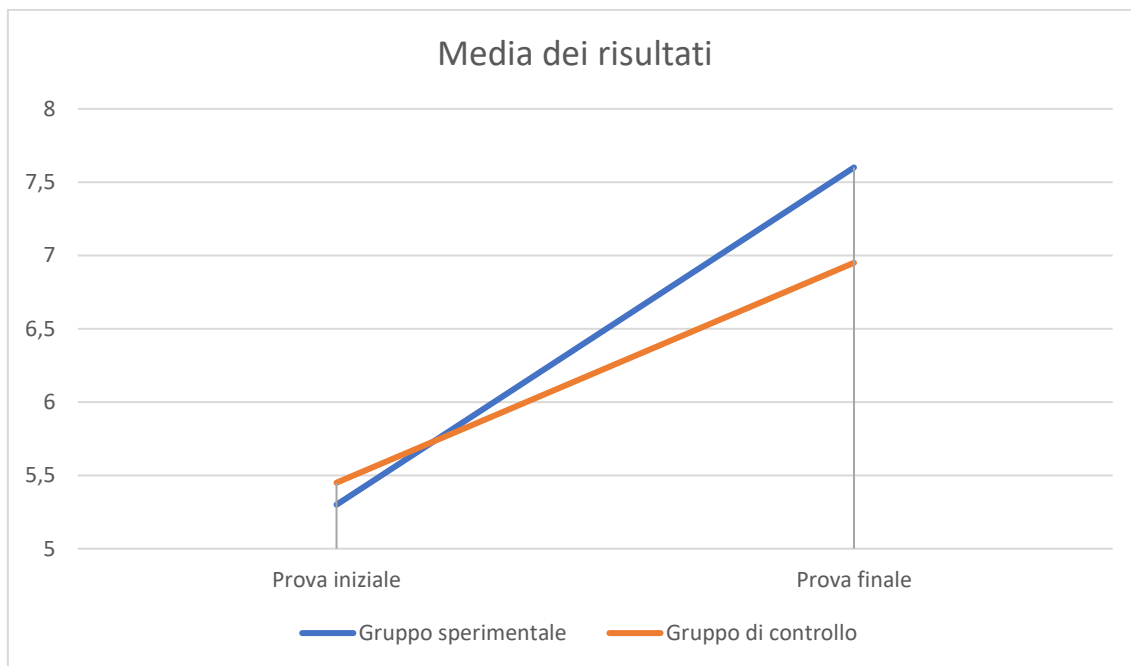


Figura 27. Grafico della media dei risultati

Dal grafico si può notare che per quanto la media dei voti ottenuta dai due gruppi durante la prova iniziale sia simile, la media del gruppo sperimentale durante la prova finale sia cresciuta maggiormente di quella del gruppo di controllo.

#### 4.2. La valutazione soggettiva

Come già detto in precedenza, la dimensione soggettiva considera i significati attribuiti dal soggetto all'esperienza di apprendimento, per questo motivo “implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce” (Felisatti e Mazzucco, 2013, p.82).

Considerare le opportunità che gli studenti possono offrire attraverso le considerazioni soggettive implica il riconoscimento di questi come interlocutori attivi. Quindi “i processi autovalutativi divengono dei potentissimi strumenti di formazione e autoformazione, in quanto dispositivi attraverso cui ricostruire il senso e sedimentare le proprie esperienze di apprendimento” (Castoldi, 2016).

Per considerare anche l'aspetto soggettivo, quindi le impressioni degli alunni, è stato proposto un breve questionario di autovalutazione (*Allegato 4*) contenente i seguenti quesiti:

- Cosa mi è piaciuto di più?
- Cosa ho imparato?
- In quali attività ho incontrato maggiori difficoltà?
- Hai dei suggerimenti da dare per migliorare il progetto?

In questo modo i bambini hanno potuto riflettere sull'intero progetto evidenziando i risultati seguenti.

Alla prima domanda ogni bambini ha avuto la possibilità di rispondere in modo libero, diversi alunni hanno quindi espresso più di una preferenza.

Ne è emerso che l'attività che è piaciuta maggiormente è stata la ricerca perché ha permesso di scoprire e raccogliere nuove informazioni sui dinosauri (Figura 28).

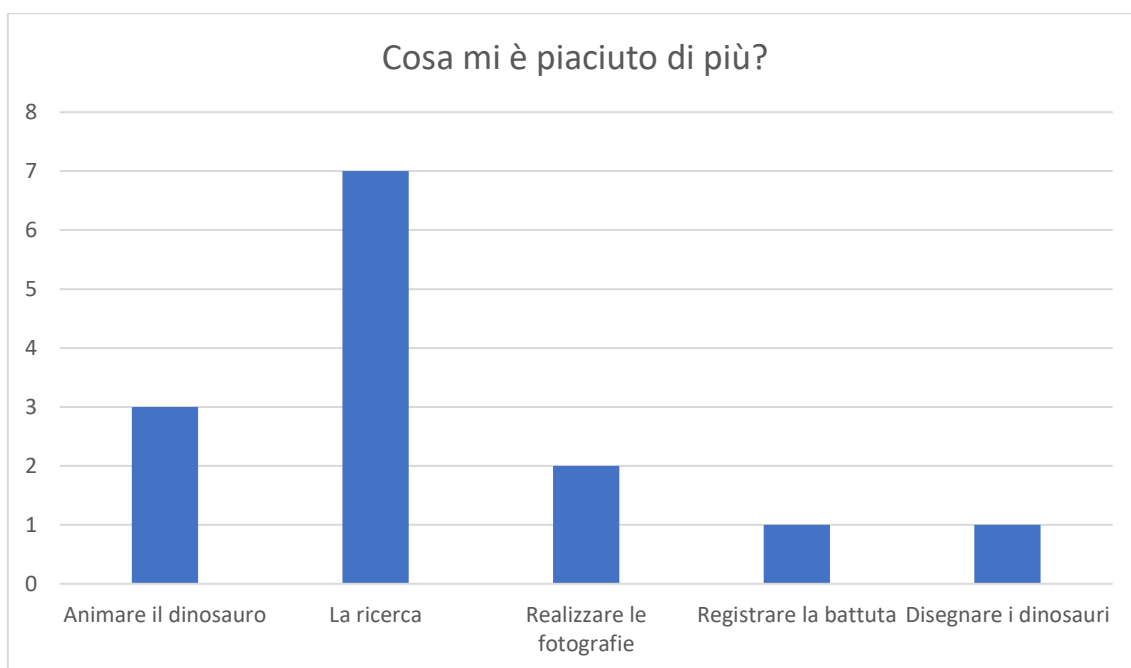
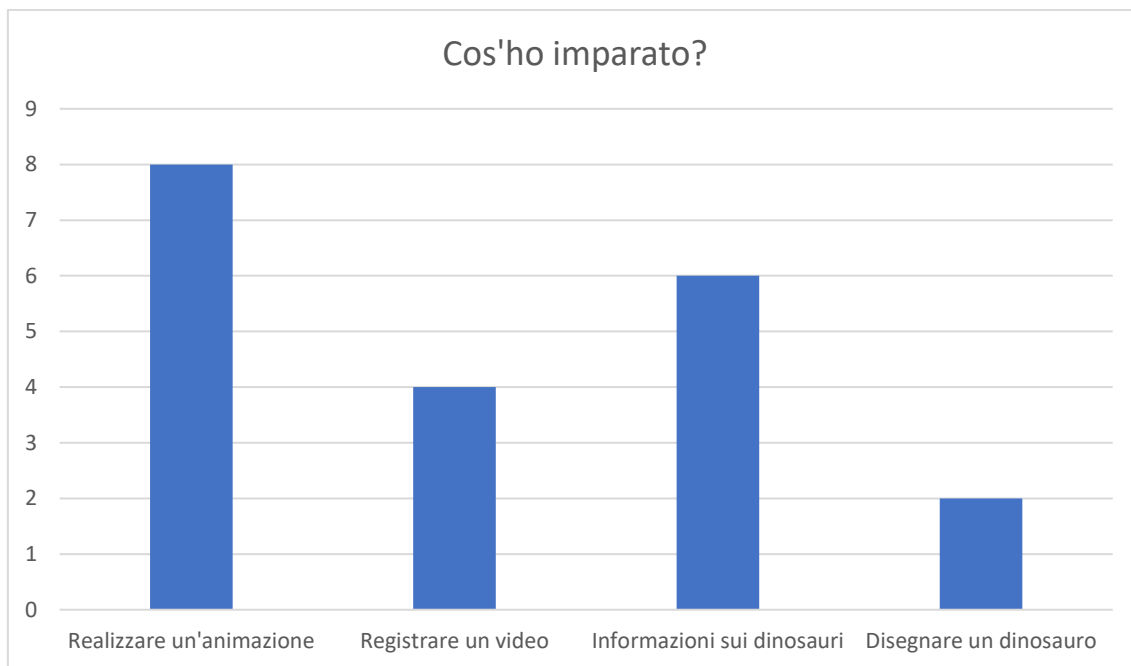


Figura 28. Prima domanda

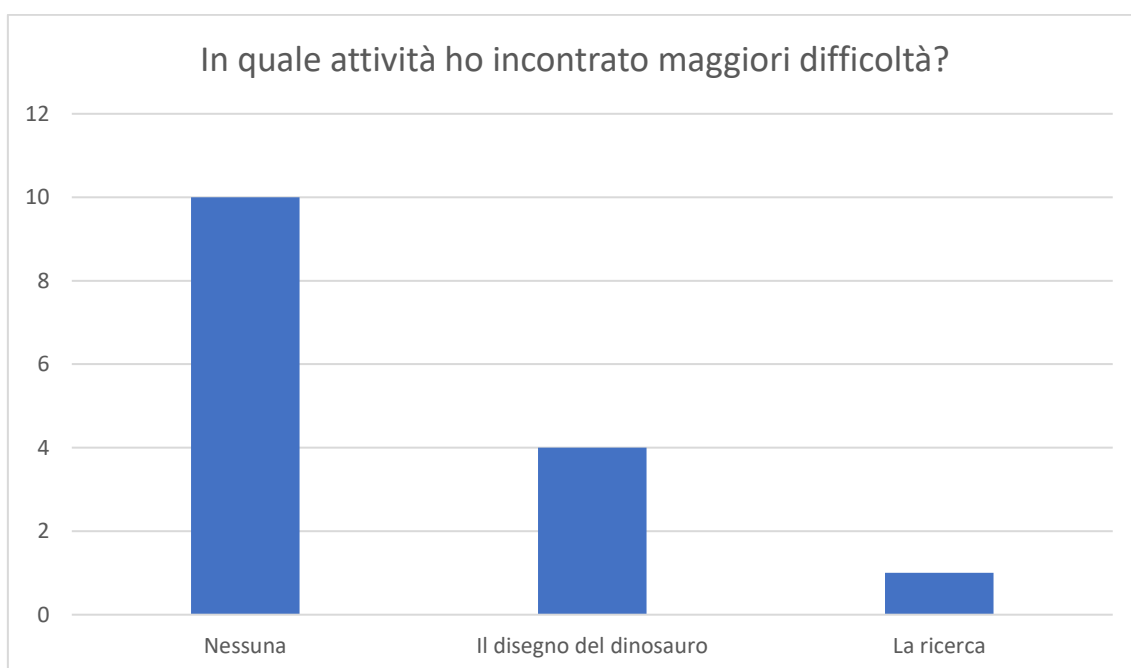
Alla seconda domanda (Figura 29) invece la risposta che è stata scelta maggiormente è stata quella relativa alla realizzazione dell'animazione poiché la maggior parte degli alunni non era a conoscenza delle modalità necessarie per la creazione di un filmato di animazione.

Inoltre, è stato riconosciuto anche il grande incremento delle conoscenze relative ai dinosauri.



*Figura 29. Seconda domanda*

Alla terza domanda (*Figura 30*), la maggior parte degli alunni ritiene di non aver incontrato difficoltà grazie al supporto fornito dalle insegnanti. Alcuni alunni però hanno presentato qualche difficoltà nella rappresentazione del dinosauro, poiché tentavano una resa realistica e ricca di particolari invece che adottare uno stile più semplice e stilizzato.



*Figura 30. Terza domanda*

La quarta domanda, relativa ai consigli per migliorare il progetto, ha avuto una risposta quasi unanime, gli alunni infatti desideravano che le attività durassero di più in modo da realizzare un video più lungo.

Questo per un eventuale riproposizione del progetto nelle annualità successive potrebbe essere un utile spunto di riflessione, magari per organizzare diversi laboratori per gli argomenti da trattare e realizzare un filmato contenente un “riassunto” del programma svolto.

### 4.3. La valutazione intersoggettiva

La dimensione intersoggettiva della valutazione considera il sistema di attese del contesto sociale. Per questo motivo vengono considerati tutti gli attori del processo formativo, gli insegnanti *in primis* ma anche le famiglie.

Per quanto riguarda gli insegnanti, già durante la fase iniziale, ho utilizzato i vari scambi per valutare la situazione di partenza. Gli scambi sono stati continui anche durante la realizzazione del progetto in modo da ricevere dei feedback continui.

Al termine dell’attività l’insegnante di storia ha svolto una verifica sull’argomento trattato durante il progetto nella quale tutti gli alunni sono riusciti ad ottenere un esito positivo (*Figura 31*).

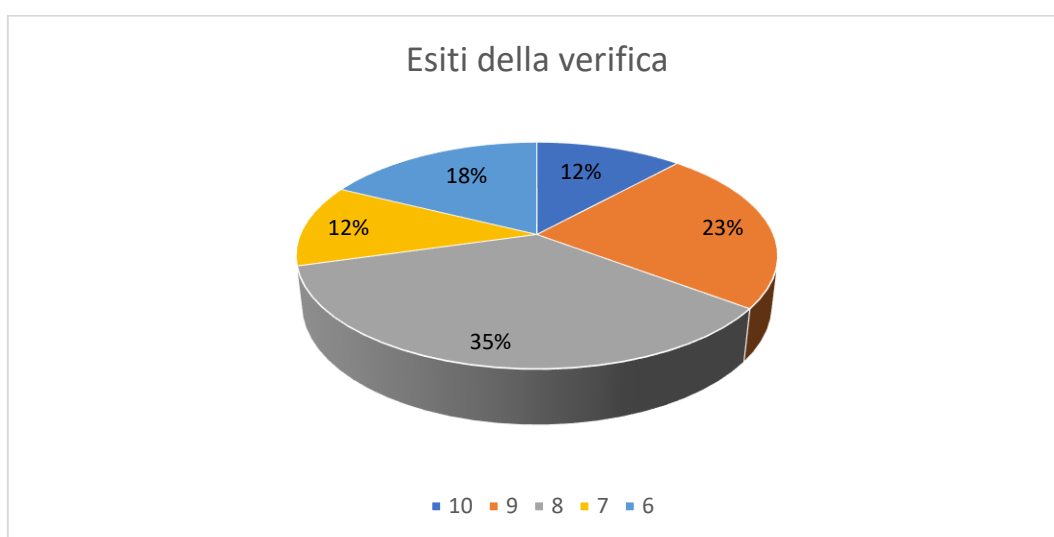


Figura 31. Esiti Verifica

Per quanto riguarda le famiglie ci sono stati continui scambi e per raccogliere tutti i pareri è stato proposto un breve questionario (*Allegato 5*).

Alla prima domanda “Suo/a figlio/a le ha mai parlato del progetto?” il 93% degli intervistati ha risposto di sì (*Figura 32*).



*Figura 32. Prima domanda*

Collegata a questa è stata posta una domanda aperta: “*In che termini?*”. Le risposte sono state quindi le seguenti:

- *Ha descritto con entusiasmo le attività.*
- *Ha fatto resoconti giornalieri*
- *Sembra essere molto interessato e incuriosito.*
- *Ha riportato episodi ed esperienze che lo hanno particolarmente colpito.*

Alla terza domanda, “*Ritiene che a seguito del progetto suo/a figlio/a abbia sviluppato maggiore competenza nella materia Storia?*”, l’80% ha risposto sì, mentre il 20% ha risposto di non saperlo (*Figura 33*).

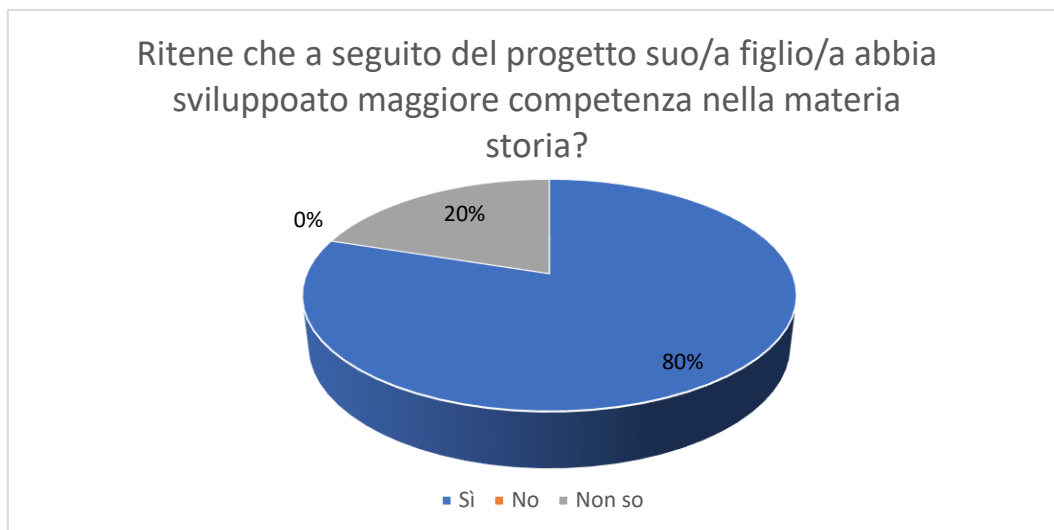


Figura 33. Terza domanda

Anche a questa domanda era connessa un'altra, "Se sì da cosa lo deduce?", che ha ottenuto le seguenti risposte:

- *Dalle verifiche.*
- *Dai risultati.*
- *Da come parla degli argomenti.*
- *Da tutte le informazioni che riferisce.*

L'ultima domanda era la seguente: "Quanto ritiene sia stato utile il Progetto?". In questo caso il 73% lo ha ritenuto molto utile e il 27% abbastanza utile (Figura 34).

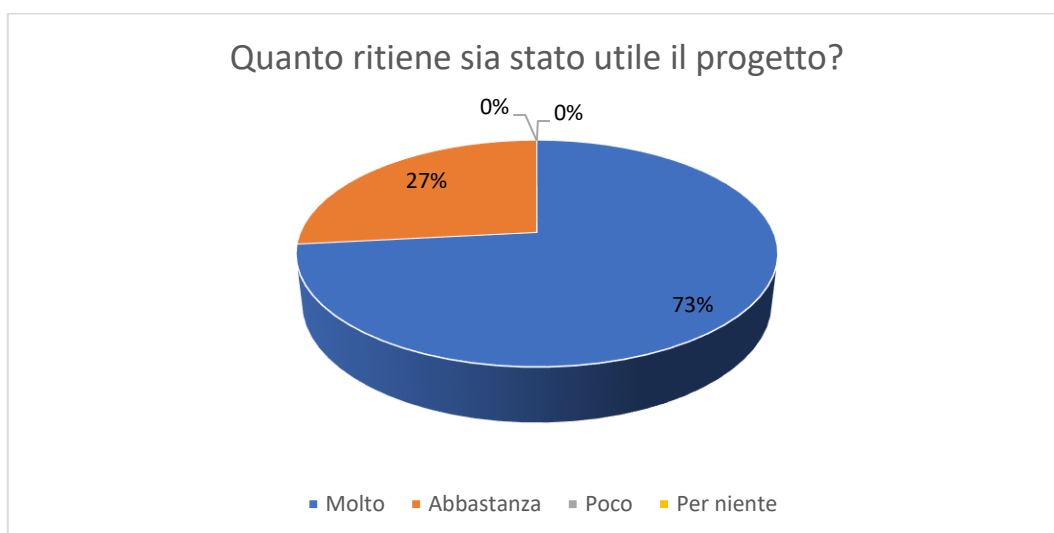


Figura 34. Quinta domanda

## Conclusioni

Come evidenziato nell'*Introduzione* dell'elaborato, questo lavoro di ricerca è partito dal seguente interrogativo: *L'utilizzo della tecnica di animazione Stop Motion può contribuire all'apprendimento della preistoria e allo sviluppo e il potenziamento di competenze storiche nella scuola primaria?*

L'obiettivo era quindi quello di utilizzare e creare strumenti multimediali come supporto fattivo alla didattica della Storia.

Dai dati raccolti durante la valutazione oggettiva è emerso che più del 50% degli alunni ha raggiunto il *livello avanzato* e, in particolare nelle dimensioni di produzione orale e scritta e produzione di messaggi visivi è stato raggiunto da 10 alunni su 15.

Dall'analisi dei dati raccolti tramite la somministrazione dei questionari si può notare come le conoscenze disciplinari siano state ampliate e interiorizzate dalla classe sperimentale che non solo ha raggiunto la quasi totalità di risposte corrette durante il questionario finale, ma ha anche avuto un incremento di risposte corrette rispetto al gruppo di controllo. Quest'ultimo infatti ha avuto un incremento di media passando da 5,45 a 6,95 mentre il gruppo sperimentale è passato da 5,3 a 7,6.

Per quanto riguarda l'efficacia del progetto in termini di gradimento e motivazione, quanto evidenziato dall'auto valutazione dimostra che la didattica attiva, ed in particolare il format laboratoriale, siano modalità molto utili per il raggiungimento degli scopi prefissati. In particolare, tutti gli alunni hanno apprezzato le attività sottolineando come queste abbiano permesso di apprendere ed imparare non solo nuove informazioni ma anche nuove abilità e competenze.

Anche le attese del contesto sociale hanno avuto un esito positivo, in primis l'insegnante tramite una verifica ha potuto constatare l'incremento delle conoscenze degli alunni, e in secondo luogo le famiglie hanno dimostrato un grande apprezzamento per il progetto ritenendolo molto utile.

Attraverso il confronto di questi dati è quindi possibile affermare che sì, la tecnica di animazioni Stop Motion ha contribuito notevolmente all'apprendimento del tema i dinosauri, potenziando anche le competenze storiche come dimostrato dalla rubrica valutativa. La domanda di ricerca ha avuto quindi una risposta positiva nel presente, ma

un'eventuale futura sperimentazione per ottenere risultati maggiormente oggettivi e generalizzabili necessiterà di un campione più ampio.

Un'altra questione da sottolineare è che un progetto di questo tipo potrebbe riportare risultati migliori impostando il lavoro secondo un'ottica interdisciplinare, coinvolgendo diversi docenti come quelli di Arte e Immagine, Musica, e Scienze.

Nel corso di questa ricerca è stato evidenziato come l'utilizzo di strategie innovative e nuove tecniche sia fondamentale per la formazione dell'individuo e lo sviluppo delle competenze. Inoltre, si può concludere che i riferimenti alla quotidianità dei discenti, ad esempio il riferimento ai cartoni animati, si presentano come ottimi punti di partenza per sperimentare nuove metodologie didattiche che possano stimolare e incentivare il processo di insegnamento-apprendimento.





## BIBLIOGRAFIA

- Arnheim, R. (2021). *Arte e percezione visiva*. (Gillo Dolfles, Trad, 33. ed.). Milano: Feltrinelli (Originariamente pubblicato nel 1954).
- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET Università
- Bertolini, C. (2017). Teory and practice of digital storytelling in preschool, *Form@re*, vol. 17 (1), p. 144-157.
- Cacciamani, S. (2015). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2017). *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*. Roma: Carocci.
- Coleborne, C., Bliss, E. (2011). Emotions, digital tools and public histories: digital storytelling using Windows Movie Maker in the history tertiary classroom, *History Compass*, IX, 9, 2011, pp. 674-685.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corradini, L. (1995). *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*. Roma: Seam.
- Corradini, L. (Cur.). (2004). *Insegnare perché?* Roma: Armando.

- Denicolai, L. (2017). Stop-motion and knowledge. Educational video-clip such as writing with media experience. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(3), pp. 135-148.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed Educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (2020). *L'arte come esperienza*. Milano: Aesthetica.
- Falanga, M. (2013). *Elementi di diritto scolastico*. Milano: La Scuola.
- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia
- Galliani L (2002a). Pedagogia, comunicazione e didattica dei media, *Studium Educationis*, 3, pp. 642-654.
- Galliani L. (2002b). Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media, *Studium Educationis*, 3, pp. 563-576
- Galliani L. (2017). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: La Scuola.
- Gardner H. (2011). *Verità, bellezza, bontà: educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Milano: Feltrinelli.
- Garito A. M. (Cur.) (1997). *Tecnologie e processi cognitivi. Insegnare ed apprendere con la multimedialità*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman, D. (2016). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Istituto Comprensivo Statele "F. Ongaro. (aa.ss. 2019-2022). Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). Lido, Venezia.
- Manovich, L. (2002). *Il linguaggio dei nuovi media*. Milano: Olivares.
- Mattozzi, I. (2003). La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum della storia, *Quaderni di Clio '92*. pp. 41-54.

- Messina, L. De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci.
- Montessori M. (1987). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti.
- Morcellini M. (2003). La prospettiva della media education, *Lezione di comunicazione. Nuove prospettive di interpretazione e di ricerca*, pp. 155-166.
- Moreno, R., Mayer, R. E. (2002). Animation as an aid to multimedia learning, *Educational Psychology Review*. 14.1, 87-98. Santa Barbara, California.
- Moro, T. (2020). *L'animazione stop-motion. Un percorso per raccontare con le immagini*. Locarno: SUPSI – Dipartimento formazione e apprendimento.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Roma-Bari: Laterza.
- Serge Noiret, Informatica, storia, storiografia: la storia si fa digitale, *Memoria e Ricerca*, n. 28, maggio-settembre 2008, pp. 189-201.
- Nigris, E. (2005). *Didattica Generale*. Milano: Guerini.
- Oliverio A. (2015). *Neuropedagogia. Cervello, esperienza, apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Pancierà, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Pavlic B. (1987), UNESCO and Media education, in *Educational Media International*. p. 32.
- Piva, M. (Cur.). (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Dino Audino.
- Rivoltella P.C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profili disciplinari*. Roma: Carocci.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.

- Sun, K. T., Wang, C. H., Liu, M. C. (2017). Stop-motion to foster digital literacy in Elementary School, *Comunicar*, 25(51), pp. 93–103.
- Tomlison, C. A. (2006). *Adempire la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alle diversità*. Roma: LAS.
- Volpato, R. (2011). Didattica della storia 2.0, competenze e strumenti per il docente, *Asti contemporanea*, n.13, Pp. 145-172.
- Wiggins, G. McTighe. J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

## SITOGRAFIA

- Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1–20, from <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>
- De Marco, E. (2021). Digital storytelling game per una didattica ludica della storia, *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*, 46, 2/2021, 29/06/2021, from [http://www.studistorici.com/2021/06/29/demarco\\_numero\\_46/](http://www.studistorici.com/2021/06/29/demarco_numero_46/)
- Ferraro, A. P. (2013). Cosa significa insegnare al tempo dei nativi digitali. *INDIRE*, from <https://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1810>
- Manovich, L. (2013). “The Practice of Everyday (Media) Life: From Mass Consumption to Mass Cultural Production?”, *Critical Inquiry*, Vol. 35, No.2 (Inverno 2009), 319-331, from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/596645>
- Settimini, S. (2019). L’approccio creativo nella scuola. *educare.it*, n. 4. from <http://www.educare.it/j/temi/scuola/scuola-e-dintorni/3856>
- Slobodan M. «Internet Archive e nuove tipologie di fonti storiche», *Diacronie* [Online], N° 8, 4 | 2011, documento 7, online dal 29 ottobre 2011, consultato il 19 agosto 2022, from <http://journals.openedition.org/diacronie/3561>

## NORMATIVA

Commissione Europea (2007). Comunicazione della Commissione del 20 dicembre 2007 al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economici e sociale e al Comitato delle regioni, Un approccio europeo all'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale.

Commissione Europea (2020). Comunicazione della Commissione del 30 settembre 2020 al Parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni, Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027, Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale.

Consiglio Europeo (2000). Conclusioni della Presidenza al fine di sostenere l'occupazione, le risorse economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. Lisbona 23 e 24 marzo 2000.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Bruxelles: Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea.

DPR 12 febbraio 1985 n. 104, Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.

MIUR (2007), Indicazioni nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 31 luglio 2007, Roma

MIUR (2012), Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 18 aprile 2012, Roma.

Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione (2006a). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Parlamento Europeo, Consiglio dell'Unione (2006b). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 20 dicembre 2006 relativa alla tutela dei minori e della

dignità umana e al diritto di rettifica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e d'informazione in linea.

Parlamento Europeo (2008). Risoluzione del Parlamento europeo del 16 dicembre 2008 sull'alfabetizzazione mediatica nell'ambiente digitale.

UNESCO (1982), Dichiarazione di Grunwald, 22 gennaio 1982.

UNESCO, Agenda di Parigi o 12 raccomandazioni per la media education, 21-22 giugno 2007.

## ALLEGATI

Allegato 1 – Tabella di Macro-progettazione

### Tabella di Macro-progettazione

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente/i di apprendimento (setting)</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</b>	<b>Attività</b>
3 ore	Classe	Introduzione, ricerca e costruzione della carta d'identità dei dinosauri	Metodi attivi: lezione metacognitiva	LIM Computer Lavagna in ardesia Libro di testo Libri a tema dinosauri Quaderno Fogli bianchi Matite colorate Forbici Colla	-Presentazione dell'argomento -Brainstorming e raccolta delle conoscenze pregresse -Ricerca sui dinosauri e sul paesaggio dell'Era Mesozoica -Creazione della carta d'identità del dinosauro
3 ore	Classe	Rappresentazione di dinosauri	Metodi attivi: format laboratoriale	LIM Lavagna in ardesia Libro di testo Libri a tema dinosauri Quaderno Fogli bianchi Matite colorate	-Breve introduzione sull'argomento tramite visione di diversi filmati -Rappresentazione del dinosauro -Realizzazione del fondale



				Forbici Fermacampioni Cartellone	
3.5	Classe	Movimento illusorio animazione	Metodi attivi: lezione metacognitiva	LIM Computer Fenachistoscopio Specchio Matite Fogli bianchi Puntine	-Indagine sulle preconoscenze tramite brainstorming -Presentazione di studi sul movimento -Costruzione di un fenachistoscopio
2 ore	Classe	Ideazione del soggetto- sceneggiatura	Metodi attivi: format laboratoriale	LIM Microfono Computer Programma di registrazione Lavagna in ardesia Fogli di carta Matite Pennarelli	-Comunicazione del argomento del cortometraggio -Ideazione e registrazione della battuta
5 ore	Classe	Composizione e ripresa	Metodi attivi: format laboratoriale	Tablet Cavalletto Dinosauri e fondale realizzati in precedenza	-Individuazione dei movimenti -Realizzazione degli scatti
3 ore	Classe	Montaggio	Metodi attivi: format laboratoriale	Tablet Computer	-Montaggio dei fotogrammi e creazione del video

				Programmi per elaborazione e montaggio	-Sincronizzazione del sonoro
1 ora	Classe	Proiezione	Metodi attivi: lezione metacognitiva	LIM Filmato realizzato	-Visione del cortometraggio -Condivisione delle considerazioni -Breve discussione e presentazione del progetto

Allegato 2 – Griglia di valutazione

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ								
ALUNNI	Imparare a imparare	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Competenza digitale	Comprensione globale di un testo orale o scritto	Ampliamento del lessico e uso del lessico appreso	Conoscenza ed esposizione dei contenuti	Produzione orale e scritta	Produzione di messaggi visivi
1	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
2	Intermedio	Base	Base	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio
3	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
4	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
5	Avanzato	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Avanzato
6	Base	Base	Base	Base	Intermedio	Intermedio	Base	Intermedio
7	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
8	Iniziale	Base	Base	Iniziale	Iniziale	Iniziale	Iniziale	Base
9	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Base	Intermedio	Intermedio	Base	Intermedio
10	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
11	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
12	Avanzato	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
13	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
14	Base	Intermedio	Base	Base	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio
15	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato

## Questionario

1. Cosa sono i dinosauri?
  - Rettili preistorici
  - Piante preistoriche
  - Pesci preistorici
  
2. Cosa significa la parola dinosauro?
  - Grande mostro
  - Animale orribile
  - Lucertola terribile
  
3. In che era vissero i dinosauri?
  - Primaria
  - Secondaria
  - Terziaria
  
4. I dinosauri erano:
  - Carnivori
  - Erbivori
  - Carnivori ed erbivori
  
5. Quali dinosauri conosci?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Quali erano le loro caratteristiche?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Come si sono estinti?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### **Questionario di autovalutazione**

1. Cosa mi è piaciuto di più?

.....  
.....  
.....

2. Cosa ho imparato?

.....  
.....  
.....

3. In quali attività ho incontrato maggiori difficoltà?

.....  
.....  
.....

4. Hai dei suggerimenti da dare per migliorare il progetto?

.....  
.....  
.....

### Questionario per le famiglie

1. Suo/a figlio/a ha mai parlato del progetto?

- Sì
- No
- Non ricordo

2. In che termini?

.....

.....

.....

.....

.....

3. Ritiene che a seguito del progetto suo/a figlio/a abbia sviluppato maggiore competenza nella materia Storia?

- Sì
- No
- Non so

4. Se sì da cosa lo deduce?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Quanto ritiene sia stato utile il progetto?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**Turistincasa: guida per piccoli veneziani**  
Un percorso alla scoperta di Venezia e della sua storia

Relatore  
Stefania Masiero

Laureanda  
Chiara Rogante

Matricola: 1169205

Anno accademico: 2021/2022



## INDICE

<b>1. LA CORNICE: L'ideazione</b> .....	5
<b>1.1. Scelte motivazionali</b> .....	5
<b>1.2. Analisi e lettura del contesto scolastico ed extrascolastico</b> .....	6
<b>1.2.1. Risorse e vincoli</b> .....	8
<b>1.2.2. Classe di riferimento</b> .....	9
<b>1.3. Educazione civica: riferimenti teorici e normativi</b> .....	12
<b>2. GLI INCASTRI: la realizzazione</b> .....	14
<b>2.1. Progettazione dell'intervento didattico</b> .....	14
<b>2.2. La realizzazione dell'intervento</b> .....	16
<b>2.2.1. La guida di Venezia</b> .....	17
<b>2.2.2. Preparazione all'uscita</b> .....	24
<b>2.2.3. Guide turistiche per un giorno</b> .....	25
<b>2.3. Valutazione trifocale degli apprendimenti</b> .....	27
<b>3. IL CENTRO: la dimensione professionale</b> .....	32
<b>3.1. La relazione e il supporto con i diversi soggetti</b> .....	33
<b>3.2. Valutazione del percorso</b> .....	36
<b>3.3. Riflessione professionale continua</b> .....	38

## INTRODUZIONE

“Si può guardare il pezzo di un puzzle per tre giorni di seguito credendo di sapere tutto della sua configurazione e del suo colore, senza aver fatto il minimo passo avanti: conta solo la possibilità di collegare quel pezzo ad altri pezzi” (George Perec).

Per narrare la crescita personale e professionale avvenuta durante l'annualità di tirocinio, la metafora del puzzle si adatta perfettamente alla presentazione delle diverse evidenze, queste proprio come le tessere di un puzzle singolarmente si mostrano come un enigma ma se incastrate insieme, pezzo per pezzo consentono di vedere il quadro completo.

Esistono pezzi che sembrano non incastrarsi perfettamente agli altri, eppure ognuno ha la propria posizione, l'unica soluzione quindi quando si trovano questi pezzi è proseguire perché prima o poi ognuno troverà il suo posto.

L'ideazione dell'intervento può essere paragonata ai pezzi del puzzle che formano la cornice, è da lì infatti che si parte sempre per poter risolvere l'enigma.

I primi pezzi individuabili sono quelli riferiti alle scelte motivazionali e al contesto scolastico ed extrascolastico attraverso un'analisi della documentazione individuando risorse e vincoli ma anche una lettura del contesto classe quindi gli alunni, i loro comportamenti socio-emotivi e le modalità di insegnamento – apprendimento a cui sono abituati.

A terminare la cornice sono le conoscenze teoriche e normative relative alla disciplina di riferimento, che sono necessarie per incastrare i tasselli dalla progettazione.

La parte più complicata del puzzle è la ricerca dei giusti incastri è qui infatti che spesso si commettono errori e si è costretti ad andare per tentativi. In questa fase si inserisce quindi la realizzazione dell'intervento didattico partendo proprio dalla progettazione. A questo punto sembra trovare posto anche la conduzione degli interventi, dal primo all'ultimo con la narrazione e la presentazione fotografica di quanto avvenuto e realizzato.

A completare la parte prima dei tasselli centrali si presta la valutazione, presente già all'inizio della progettazione per l'identificazione dei risultati attesi tramite la costruzione della rubrica valutativa e come punto finale la costruzione della griglia di valutazione ma anche il feedback degli allievi stessi.

I tasselli centrali risultano quindi essere quelli relativi alla dimensione professionale partendo proprio dalla creazione di relazioni significative. Per quanto riguarda le relazioni non è semplice trovare gli incastri giusti, è necessario andare per tentativi e serve tempo per conoscere a fondo i soggetti delle relazioni e formare dei rapporti.

Gli ultimi tasselli mancanti per completare il quadro sono anche quelli che danno più soddisfazione, in questo senso la dimensione professionale mi proietta direttamente nel mio futuro da docente. Trova spazio quindi la valutazione del percorso di tirocinio ma anche una riflessione professionale continua.

## **1. LA CORNICE: L'ideazione**

### **1.1. Scelte motivazionali**

Il Tirocinio del quinto anno del corso Scienze della Formazione Primaria si presenta come momento conclusivo del percorso di tirocinio. Per questo motivo, in merito alla scelta dell'ordine di scuola e dell'idea progettuale è stato necessario ripensare e confrontare quanto sperimentato fino a questo momento, dal secondo al quarto anno.

Le diverse esperienze fatte in questi anni mi hanno offerto la possibilità di analizzare l'organizzazione della Scuola dell'Infanzia e della Scuola Primaria, evidenziarne le differenze, riuscendo in questo modo a individuare l'ambiente in cui mi sento più a mio agio.

Il Ministero dell'Istruzione individua la Scuola dell'Infanzia come il primo gradino del percorso di istruzione. Questa, come riportato nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, "si pone la finalità di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza". In questo ordine di scuola quindi si punta molto sull'ambiente di vita e le relazioni per ottenere l'apprendimento dei diversi "campi di esperienza" mediante l'azione e l'esplorazione attraverso una dimensione ludica.

La Scuola Primaria invece pone "le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita". (Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012). All'interno di questo ordine di scuola non si parla più di campi di esperienza ma di vere e proprie discipline con i loro traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento.

In questo senso quindi la scuola dell'infanzia punta maggiormente all'apprendimento dell'autonomia dei bambini mentre la scuola primaria punta all'acquisizione di conoscenze e abilità per lo sviluppo di competenze culturali tendendo verso il pieno sviluppo della persona.

Per questo motivo ho scelto di concludere questo mio "viaggio" all'interno della Scuola Primaria, in particolare in una classe terza, posizionandomi così a metà del percorso scolastico dei bambini.

Infatti, a questo punto della loro carriera scolastica gli alunni hanno già appreso e padroneggiano le competenze base di letto-scrittura e iniziano ad avvicinarsi allo studio degli argomenti delle varie discipline in modo più approfondito.

In particolare, come scritto nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, “il compito specifico del primo ciclo è quello di promuovere l’alfabetizzazione di base attraverso l’acquisizione dei linguaggi e dei codici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo e all’uso consapevole dei nuovi media”. Proprio questa sfida dell’alfabetizzazione culturale e sociale, integrata con quella strumentale (leggere, scrivere e fare di conto) mi affascina e mi sprona a cercare e sperimentare nuove strategie e modalità che possano favorire un apprendimento permanente e completo.

Inoltre, il focus del tirocinio del quinto anno è il raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale. Ho quindi cercato di sperimentare attraverso il progetto un’area disciplinare che potesse comprendere e integrare molte discipline, in modo da coinvolgere molteplici attori del contesto educativo e diverse tecniche e strategie per sviluppare abilità in diversi ambiti.

In questo senso la disciplina trasversale che più si adattava alle mie necessità è stata l’Educazione Civica, nello specifico l’argomento del territorio come patrimonio culturale, in modo da integrare anche la realtà territoriale all’interno del progetto.

Svolgere l’intervento all’interno di quest’area, da poco inserita normativamente all’interno delle Indicazioni Ministeriali, mi ha offerto la possibilità di addentrarmi in aree ancora poco conosciute.

Un’ulteriore motivazione che mi ha spinto a scegliere questo argomento è stata la scarsa conoscenza che i bambini possiedono in merito alla propria città e alle sue tradizioni. Ritengo necessario che gli alunni sviluppino curiosità e toponimia per il proprio territorio e ambiente, perché solo in questo modo è possibile formare cittadini responsabili e consapevoli.

## **1.2. Analisi e lettura del contesto scolastico ed extrascolastico**

L’istituto comprensivo Franca Ongaro si divide in diverse sedi distribuite tra il Lido e Pellestrina, due litorali della laguna di Venezia. Questo istituto comprende al Lido una scuola dell’infanzia, quattro scuole primarie e una secondaria di primo grado e, a Pellestrina, due scuole dell’infanzia, una primaria e una secondaria di primo grado.

Due degli obiettivi formativi individuati dalla scuola all’interno del Piano Triennale Offerta formativa (PTOF) relativo al triennio 2019-2022 sono lo “sviluppo delle

competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità” e “valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese”. Questi obiettivi vengono condivisi anche all'interno del progetto da me realizzato perché rispecchiano a pieno l'idea di cittadinanza attiva che l'Educazione Civica ha come fine.

Per rispondere all'esigenza di definire un filo conduttore unitario al percorso di insegnamento/apprendimento, l'Istituto Comprensivo ha attuato la scelta organizzativa di creare un Curricolo Verticale d'Istituto per competenze chiave. La competenza è quindi vista come "sapere agito", capacità di mobilitare conoscenze, abilità, capacità personali, sociali e metodologiche per gestire situazioni e risolvere problemi in contesi significativi.

All'interno del Curricolo d'Istituto prende spazio il progetto “Vivere il territorio”, le cui priorità riferite al Rapporto di Auto-Valutazione (RAV) sono “Porre l'Istituto come punto di raccordo e riferimento delle offerte territoriali, indirizzandone il fine” e “Creare un curriculum verticale relativo alle competenze sociali, con il coinvolgimento dei genitori”. Questo progetto si pone inoltre l'obiettivo di avvicinare gli alunni all'identità culturale come punto di riferimento.

Inoltre, anche il progetto “Cittadinanza attiva” condivide alcuni obiettivi con l'argomento da me scelto come la collaborazione per la costruzione del bene comune. La priorità del RAV a cui si riferisce questo progetto è “avvicinare i ragazzi al mondo delle Istituzioni, collaborare con esse per poter incidere concretamente sulle azioni migliorative da attuare nel territorio”.

Di conseguenza l'intervento e l'ambito scelto si inseriscono perfettamente all'interno della progettualità d'istituto e delle esigenze di quest'ultimo e dei nei riferimenti normativi vigenti, in particolare nel PTOF, nella progettazione di classe del tutor del tirocinante e nel curriculum d'istituto.

Il progetto da me proposto “Il territorio è il nostro patrimonio” con tema la valorizzazione e la scoperta della storia di Venezia e dei suoi monumenti è stato inserito

all'interno del protetto d'Istituto sopra citato, "Vivere il Territorio", che tra i risultati attesi prevede la "Strutturazione di "compiti autentici", situazioni reali nelle quali osservare il livello di competenza raggiunto".

### **1.2.1. Risorse e vincoli**

In merito al territorio e capitale sociale l'Istituto è posto su isole di grande bellezza paesaggistica della laguna di Venezia e per questo motivo sono presenti numerose associazioni che si rivolgono agli alunni.

Per poter analizzare le risorse e i vincoli dell'Istituto Scolastico relativi al mio progetto ho utilizzato la matrice SWOT (Allegato 1).

La matrice SWOT è uno strumento utilizzato in ambito aziendale che applicato nel contesto della progettazione didattica permette di valutare i punti di forza, di debolezza interni e le opportunità o le minacce che possono provenire da elementi esterni.

Questo tipo di analisi permette quindi di valutare con occhio critico diversi aspetti in ambito di progettazione, per questo motivo ho individuato diversi elementi che caratterizzano il mio progetto e ho provato a declinarli nella tabella di seguito.

Il primo punto individuato riguarda *destinatari*, qui sono racchiusi tutti gli elementi relativi agli alunni, quindi per gli elementi interni, ho evidenziato come vantaggio la mia capacità di adattare e modificare le metodologie alle esigenze degli alunni e come elemento di svantaggio le mie difficoltà organizzative perché essendo molto flessibile sul da farsi molto spesso preferisco darmi delle linee guida da adattare alle risposte degli allievi e non progettare tutto per filo e per segno. Per quanto riguarda gli elementi esterni, su cui non ho il controllo un aspetto positivo sono i feedback continui e diretti dei bambini in seguito alle varie attività. L'elemento di svantaggio che ho individuato invece è relativo al coinvolgimento nelle attività perché non tutti gli alunni rispondono allo stesso modo alle diverse attività quindi pur attuando diverse strategie e metodologie non è possibile andare sempre incontro alle esigenze di tutti gli alunni.

Un altro elemento individuato riguarda *rapporti con l'esterno* quindi un vantaggio interno risulta essere la condivisione delle finalità educative e la scelta degli obiettivi in relazione a quelli evidenziati all'interno dei progetti dell'istituto ma uno svantaggio è la condivisione delle risorse perché i progetti d'Istituto e le risorse connesse a questi sono state decise prima della mia proposta progettuale. Per quanto riguarda gli elementi esterni

invece il rapporto con gli enti territoriali risulta essere di grande utilità mentre un problema potrebbe essere la carenza dei mezzi e delle possibilità dovuta all'emergenza sanitaria che per poter svolgere ogni attività in sicurezza impone ulteriori limitazioni pratiche e organizzative.

*Le risorse umane* si presentano come un altro fattore che necessita di analisi. Infatti, se è possibile per me condividere il percorso di progettazione e realizzazione del progetto con i diversi attori, come insegnanti, enti territoriali e famiglie, risulta difficile modificare e adattare le metodologie da me scelte per rispondere a tutte le loro richieste. Un elemento esterno positivo invece è rappresentato da una continua riflessione collaborativa e i confronti diretti mentre, una condizione sfavorevole, potrebbe essere causata da diverse difficoltà organizzative e mancanza di tempo.

La *multidisciplinarietà* su cui è stato costruito il progetto si pone come un vantaggio per offrire agli alunni un'esperienza in continuità con le varie discipline scolastiche ma questo potrebbe anche causare una frammentazione delle attività progettuali all'interno delle discipline stesse. Questa multidisciplinarietà si colloca comunque in continuità con il Curricolo verticale d'Istituto ma appesantisce il progetto a causa della notevole consistenza disciplinare.

La *situazione pandemica*, inoltre, mi ha offerto la possibilità di organizzare anticipatamente delle misure di prevenzione ma allo stesso tempo ha limitato le mie possibilità di lavoro in particolare per quanto riguarda l'utilizzo di strategie cooperative che sono state limitate a causa dell'impossibilità di proporre attività in cui gli alunni potessero lavorare fianco a fianco fino al mese di aprile. Questo però ha permesso che l'Istituto proponesse e approvasse diversi modelli organizzativi per quanto riguarda lo svolgimento delle attività e la stessa organizzazione spaziale dell'ambiente classe ma allo stesso tempo ha ridotto notevolmente la possibilità di diversificare le attività didattiche.

### **1.2.2. Classe di riferimento**

Il plesso in cui si è svolto il mio intervento di tirocinio è situato al Lido di Venezia e prende il nome di "A. Gabelli".

In questa sede sono presenti due sezioni: la A tempo pieno (40 ore settimanali) con orario 8.30-16.30 e la C, con tempo a modulo (da 28 a 30 ore settimanali) con orario 8.30-13.00 e due giorni 8.30-16.00.



La classe a cui farò riferimento è la III A, a tempo pieno, composta da 22 alunni e la cui insegnante coordinatrice assume anche il ruolo di tutor del tirocinante. Ho avuto quindi la possibilità di assistere a diverse lezioni e utilizzando strumenti osservativi come le check list e i diari di bordo sono riuscita ad indirizzare la mia osservazione su tre macrocategorie: l'insegnante, la lezione e gli alunni.

Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante e gli aspetti relativi ai processi di insegnamento sono rimasta piacevolmente sorpresa nel veder messe in atto metodologie attive, in particolare viene data molta importanza alle conoscenze degli alunni e ai loro interventi, incentivando così la partecipazione. Preconoscenze e intuizioni sono viste come una risorsa e sono spesso ricercate e risaltate attraverso riconoscimenti e valorizzazioni. Gli errori non vengono considerati come tali ma come spunti di riflessione e per rendere chiari i contenuti trattati l'insegnante utilizza spesso strategie per semplificare la comprensione come esempi e rappresentazioni. Il linguaggio utilizzato è chiaro e i termini difficili o sconosciuti vengono sempre esplicitati.

L'insegnante sollecita e guida gli alunni al dialogo, valorizzando le osservazioni, creando situazioni di costruzione collettiva condivisa delle conoscenze, favorendo così l'apprendimento per scoperta ed il problem solving, sollecitando inoltre gli alunni ad esplicitare la comprensione, a porre domande e a chiedere aiuto nei passaggi meno chiari.

Al termine dell'attività l'insegnante richiama sinteticamente gli argomenti trattati, accertando i risultati di apprendimento tramite domande ed esercizi.

Rispetto all'organizzazione e allo svolgimento della lezione, nella classe, per motivi legati all'emergenza sanitaria, i banchi sono disposti a "file" composte da singoli banchi. In tutto vi sono cinque file poste frontalmente alla cattedra. Dietro la cattedra sono poste una LIM e una lavagna tradizionale, alle pareti sono appesi diversi cartelloni riguardanti argomenti affrontati non solo nell'anno corrente ma anche in quelli precedenti. In fondo alla classe è presente un armadio contenente diverso materiale didattico e degli scaffali, in cui gli alunni ripongono i libri quando non servono per lo svolgimento della lezione. Prima di ogni proposta tematica vengono indagate le preconoscenze e rimembrate le conoscenze pregresse degli alunni tramite discussioni e brainstorming guidati dall'insegnante. Questo risulta molto utile per creare un clima favorevole e grazie anche alla routine del riepilogo della lezione precedente e attraverso conversazioni libere, i bambini si sentono rassicurati sull'importanza della loro attenzione e del loro contributo.

Per focalizzare l'attenzione sull'argomento da trattare, l'insegnante utilizza organizzatori anticipatori come esempi, domande e simulazioni, motivando in questo modo i bambini allo svolgimento delle attività e stimolando dei feedback positivi. L'argomento è sempre trattato ricorrendo a diverse tecniche, strategie e format: lezione frontale, spiegazioni, lezione interattiva, esempi, applicazioni, brainstorming, problematizzazione (problem posing e problem solving). Gli approcci metodologici sono quindi interrogativi e attivi. Vengono utilizzati mediatori tradizionali come la lavagna, il quaderno ecc., ma anche mediatori didattici multimediali come la LIM, la narrazione e lo storytelling.

In fine per quanto riguarda gli alunni, partecipano attivamente alla conduzione dei compiti proposti, mostrando apprezzamento per i risultati e per le proposte dei compagni, supportando e aiutando anche quelli in difficoltà. I bambini però necessitano spesso di sollecitazioni e accortezze per mantenere livelli di attenzione e concentrazione adeguati.

Nonostante ciò, dimostrano maturità nell'assumere gli impegni e gli incarichi assegnanti dall'insegnante con responsabilità e iniziativa, inoltre chiedendo aiuto o chiarimenti per i passaggi poco chiari o termini sconosciuti. Gli alunni rispondono positivamente e assumono comportamenti emotivi non sempre adatti alla situazione, mostrando soddisfazione per i propri risultati solo se confrontati ai risultati ottenuti dai compagni. Generalmente però reagiscono agli insuccessi accettando le correzioni e le spiegazioni dell'insegnante, riconoscendo il proprio errore.

Assumono spesso l'iniziativa del discorso, si inseriscono e partecipano attivamente a quelli avviati da compagni o dall'insegnante, non rispettando sempre i turni di conversazione alzando la mano prima di parlare. Interagiscono con pertinenza nello scambio comunicativo, impegnandosi per farsi capire e a chiarire il proprio discorso anche riformulando la frase. In tutto ciò i bambini dimostrano grande intraprendenza e una grande volontà e iniziativa nel parlare di sé.

Tutte queste osservazioni mi sono servite per individuare le metodologie più adatte al gruppo classe, in particolare la classe essendo già abituata a metodologie attive e di costruzione collettiva delle conoscenze mi ha reso molto più semplice utilizzare il format della lezione metacognitiva sul quale ho improntato la maggior parte delle lezioni.

### **1.3. Educazione civica: riferimenti teorici e normativi**

La legge 92 del 20 agosto 2019 ha introdotto dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione, con iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile a partire dalla scuola dell'infanzia. Le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica sono state pubblicate con il D.M. n. 35 del 22.06.2020.

L'educazione civica secondo la normativa assume la valenza di matrice valoriale trasversale che va coniugata con le discipline di studio, per evitare superficiali e improduttive aggregazioni di contenuti teorici e per sviluppare processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra disciplinari. Infatti, "i nuclei tematici dell'insegnamento, e cioè quei contenuti ritenuti essenziali per realizzare le finalità indicate nella Legge, sono già impliciti negli epistemi delle discipline" (D.M. n. 35/2020).

L'educazione civica diventa in questo senso una vera e propria materia curricolare da integrare alle altre discipline e inserita nella pagella insieme alla sua valutazione.

Questa materia interdisciplinare risulta fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli, ponendo le basi per l'apprendimento e la comprensione delle strutture sociali, economiche, giuridiche e civiche per il raggiungimento di una convivenza civile.

I tre grandi obiettivi principali proposti dal Miur sono in quest'ottica la conoscenza della Costituzione e delle istituzioni che reggono il nostro Paese, l'apprendimento di una coscienza ambientale attraverso la conoscenza del territorio e delle sue ricchezze da tutelare e la capacità di avvalersi dei mezzi virtuali in modo consapevole.

Proprio gli aspetti di conoscenza del territorio, di sostenibilità e tutela ambientale hanno guidato la mia scelta dell'ambito tematico da affrontare durante gli interventi. Questo perché durante le ore di osservazione ho potuto indagare la conoscenza degli allievi in merito al proprio territorio, è emersa quindi una conoscenza scarsa e superficiale non solo dal punto di vista culturale ma anche dal punto di vista di tutela ambientale.

Per questo motivo ho ritenuto essenziale sviluppare in modo particolare il secondo obiettivo proposto dal Miur inserendolo però all'interno di altre discipline oltre all'educazione civica come l'italiano, la storia e la geografia.

L'ambito affrontato è stato quindi quello dell'educazione civica che, come scritto nel D.M. n. 35/2020, "richiama il principio della trasversalità del nuovo insegnamento,

anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina”.

Proprio questo aspetto trasversale implica la collaborazione della scuola e degli insegnanti con altri attori del panorama educativo territoriale come enti e famiglie. In particolare, la scuola è chiamata alla “collaborazione con le famiglie al fine di promuovere comportamenti improntati a una cittadinanza consapevole, non solo dei diritti, dei doveri e delle regole di convivenza, ma anche delle sfide del presente e dell’immediato futuro”.

Proprio le famiglie risultano essere la risorsa fondamentale per l’educazione di cittadini attivi e consapevoli del proprio territorio, attivando una comunicazione costante con il sistema scolastico per poter collaborare per il raggiungimento di fini comuni ed essenziali per il futuro degli alunni.

## **2. GLI INCASTRI: la realizzazione**

### **2.1. Progettazione dell'intervento didattico**

Per la progettazione dell'intervento didattico ho analizzato le modalità di sviluppo della comprensione significativa, proposti da Wiggins e McTighe attraverso gli aspetti di: spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia e autocoscienza.

La spiegazione, infatti, risulta uno degli elementi principali perché proprio quando uno studente riesce ad attribuire senso a quanto appreso e a dare giustificazioni e quindi a spiegare, dimostra di aver compreso veramente.

Il significato attribuito alla comprensione viene evidenziato invece durante l'interpretazione, uno studente che comprende veramente è quindi in grado di interpretare testi, linguaggi e situazioni.

L'applicazione consiste nella capacità di usare le conoscenze efficacemente in nuovi contesti e situazioni, impiegando quindi le conoscenze non solo in contesti scolastici ma anche realistici.

Considerare i diversi punti di vista con occhi critici è la manifestazione principale dell'aver prospettiva, questa infatti richiede di rendere esplicite implicazioni implicite, considerando il quadro completo, criticando o giustificando le varie posizioni.

L'empatia, a differenza della prospettiva, consiste nella capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un'altra persona, per comprendere è quindi necessario percepire in modo sensibile.

L'ultimo aspetto è l'auto-coscienza, l'individuazione dei punti deboli personali, la capacità di riconoscere le proprie proiezioni che caratterizzano il pensiero e che a volte possono anche compromettere la conoscenza stessa, per comprendere pienamente è quindi necessario superare l'egocentrismo riconoscendone i punti di forza e di debolezza.

Su questi aspetti si basa quindi la progettazione delle attività proposta durante gli interventi di tirocinio seguendo la teoria della progettazione a ritroso proposta da Wiggins e McTighe. Secondo questa teoria l'efficacia di un progetto corrisponde alla realizzazione degli scopi degli utenti finali, è necessario quindi partire dalla fine, dai risultati desiderati per poi ricavare il curriculum delle evidenze dell'apprendimento.

Per questo motivo durante la prima fase di progettazione è stato necessario ricercare e individuare i risultati desiderati all'interno di documenti scolastici e normativi.

Avendo l'educazione civica una matrice valoriale trasversale molto ampia, è risultato opportuno ridurre i risultati attesi individuando quattro discipline di riferimento: Educazione Civica, Italiano, Storia e Geografica (Allegato 2). I traguardi e gli obiettivi di queste discipline sono stati quindi ricercati quindi all'interno delle Indicazioni Nazionali per il curricolo del Decreto Ministeriale n 254 del 16 novembre 2012 e all'interno del Profilo delle competenze del Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020.

Inoltre, all'interno della Raccomandazione del consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 ho individuato gli obiettivi relativi alle seguenti competenze chiave: imparare a imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

La seconda fase di progettazione riguarda la determinazione delle evidenze di accettabilità, per questo motivo è stato necessario creare una rubrica valutativa (Allegato 3) e individuare le modalità di rilevazione degli apprendimenti.

Per ottenere una valutazione significativa è stato necessario tenere conto di elementi qualitativi e quantitativi, prendendo in considerazione l'intero processo di apprendimento.

Per la raccolta in itinere degli elementi oggetto di valutazione è necessario quindi utilizzare osservazioni spontanee e analisi sistemiche con il supporto della rubrica valutativa.

Attraverso controlli informali, possono essere considerati i dialoghi significativi avuti con i bambini e le domande-curiosità che essi pongono. Fondamentale, inoltre, l'analisi degli elaborati ottenuti al termine delle varie attività. Questo continuo accertamento e raccolta di evidenze durante l'arco di tempo del progetto risulta fondamentale perché "la comprensione profonda si evolve e si sviluppa come esito della ricerca continua e della riflessione" (Semeraro, 2007).

È stato opportuno inoltre predisporre per il termine degli incontri un'attività di autovalutazione (Allegato 4), in modo da indagare i significati attribuiti dagli alunni all'esperienza formativa. Questo risulta quindi essenziale per la costruzione di "un percorso di analisi critica del proprio funzionamento, utile a definire un modello interno di qualità in grado di orientare i processi di miglioramento" (Gallani, 2017).

La terza fase prevede di pianificare esperienze e istruzione, ho quindi pianificato le diverse attività usando una tabella di macro-progettazione individuando i tempi, gli ambienti di apprendimento, i contenuti, le metodologie, le tecnologie e le diverse attività.

## **2.2. La realizzazione dell'intervento**

“Venezia! Questa parola da sola sembra far scoppiare nell'anima un'esaltazione, eccita tutto ciò che vi è di poetico in noi, scatena tutte le nostre facoltà di ammirazione. E quando arriviamo in questa città inusitata, la contempliamo immancabilmente con occhi prevenuti e rapiti, la guardiamo coi nostri sogni” (Guy de Maupassant).

Vorrei introdurre con questa citazione il tema principale dell'intervento didattico che svolto nella classe terza della scuola primaria “A. Gabelli” del Lido di Venezia.

Proprio Venezia sarà il cardine della mia progettazione ma perché proprio questa città?

Conoscere il territorio in cui si vive è il primo passo per l'educazione di cittadini responsabili.

Molti bambini pur vivendo a pochi minuti di battello da piazza San Marco non hanno mai visto l'interno della basilica, altri non hanno mai avuto la possibilità di fare un giro in barca, di esplorare le isole come Burano e Torcello, di assaggiare dei bussolai artigianali.

Spero quindi con il mio progetto di sviluppare un senso di topofilia in questi piccoli cittadini, in modo che sentano anche loro un grande attaccamento al territorio, in modo da sviluppare una cittadinanza attiva che porti anche alla salvaguardia e alla protezione di questa città unica al mondo che appartiene anche a loro.

Alla base dell'intervento quindi non ci sono solo conoscenze teoriche e nozionistiche sul territorio ma anche vere e proprie scoperte e riconoscimento di tradizioni molto spesso dimenticate e messe da parte.

Gli alunni, infatti, non ignorano completamente gli aspetti culturali del loro territorio ma trascurano l'importanza della storia che vi sta dietro.

### 2.2.1. La guida di Venezia

I primi incontri sono stati destinati alla creazione del primo compito autentico, la guida di Venezia (Figura 1), ogni lezione aveva lo scopo di affrontare un diverso argomento partendo dalla storia della città fino alle sue tradizioni.

Le modalità di insegnamento individuate per la realizzazione di queste lezioni rispondono a quelle proposte dalla didattica metacognitiva, un approccio basato sull'acquisizione di consapevolezza dei processi cognitivi di chi impara. Infatti, Cornoldi (1995) definisce la metacognizione come l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo. La conoscenza metacognitiva si riferisce quindi alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale ed include impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, auto percezioni.

Questa modalità didattica, quindi, richiede un atteggiamento attivo da parte dell'allievo nella costruzione delle conoscenze utilizzando strategie di selezione (mediante cui lo studente individua le informazioni rilevanti), strategie di organizzazione (tramite le quali vengono individuati i nessi logici tra le informazioni che si stanno apprendendo e strategie di elaborazione (attraverso le quali viene creato un legame tra le informazioni appena apprese e quanto già si conosce).



Figura 1. Guida di Venezia

Nel corso di tutti gli incontri sono stati perseguiti obiettivi di educazione civica come lo sviluppo del senso di appartenenza al proprio territorio e l'assunzione di specifici punti di vista per considerare l'ambiente come un bene comune.

Anche gli obiettivi di italiano hanno fatto da filo conduttore ricercando la comprensione di argomenti e informazioni dei discorsi affrontati ma anche l'ampliamento



del patrimonio lessicale attraverso le esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e lettura.

Durante questi incontri ho cercato in modo particolare di dare importanza alle conoscenze degli alunni, valorizzando ogni loro intervento e incentivando la partecipazione. Preconoscenze e intuizioni sono state continuamente ricercate, incentivate e risaltate attraverso riconoscimenti e valorizzazioni ed eventuali errori o misconoscenze non sono state considerati come tali ma come spunti da cui partire per iniziare discussioni e riflessioni, sollecitando i bambini stessi a ricercare delle spiegazioni corrette anche attraverso ricerche on line.

Il primo argomento trattato è stato quello della formazione della Laguna veneta ponendo particolare attenzione alle conoscenze spontanee e pregresse degli alunni. In seguito alla raccolta di queste informazioni sono state definite le diverse fasi della formazione della laguna e sono state trascritte nel quaderno dedicato al progetto che ogni bambino possiede (Figura 2).

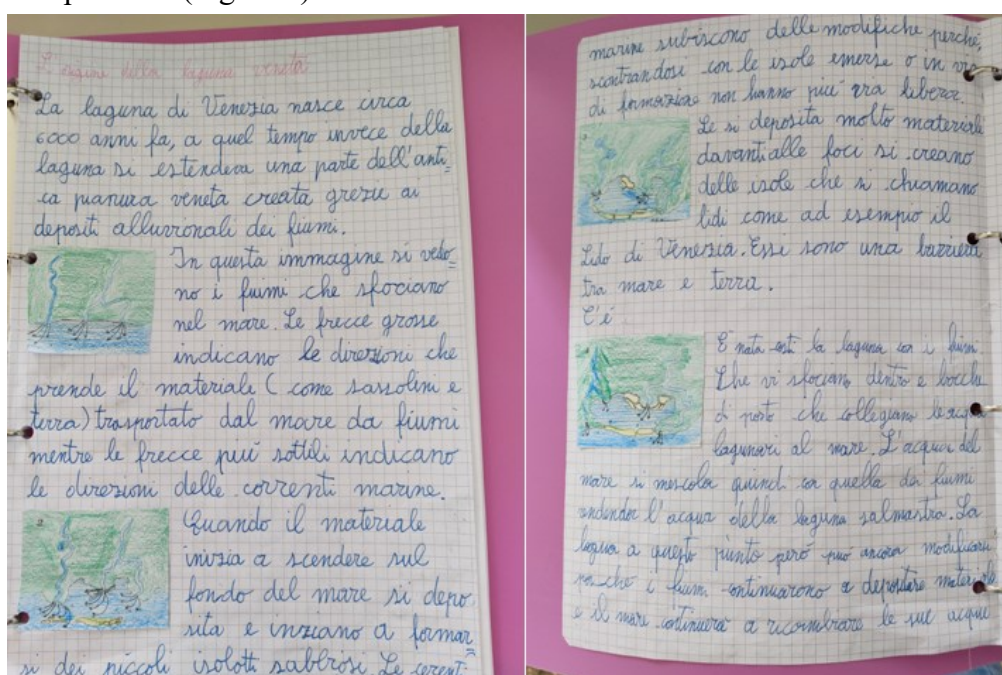


Figura 2. L'origine della laguna veneta

In questo modo è stato possibile affrontare diverse tematiche geografiche come il rapporto dell'uomo con la natura, le trasformazioni del paesaggio naturale e i rapporti di connessione e interdipendenza tra elementi fisici e antropici.

Successivamente è stato affrontato il tema vero e proprio della storia della comunità di Venezia con l'utilizzo di schede (Figura 3) che ho prodotto personalmente con

informazioni provenienti da diversi manuali. In questo modo ho avuto la possibilità di avere dei materiali che potessero rispondere al meglio alle mie esigenze ma anche a quelle degli allievi stessi.

Infatti, molto spesso nei manuali le informazioni contenute erano eccessive rispetto agli obiettivi del mio progetto, gli alunni non dovevano conoscere per filo e per segno tutta la storia di Venezia ma conoscere le tappe principali che hanno portato allo sviluppo di questa particolare società.

Inoltre, i testi sono stati modificati per rispondere ai bisogni lessicali degli alunni, evitando e modificando parole di difficile comprensione.

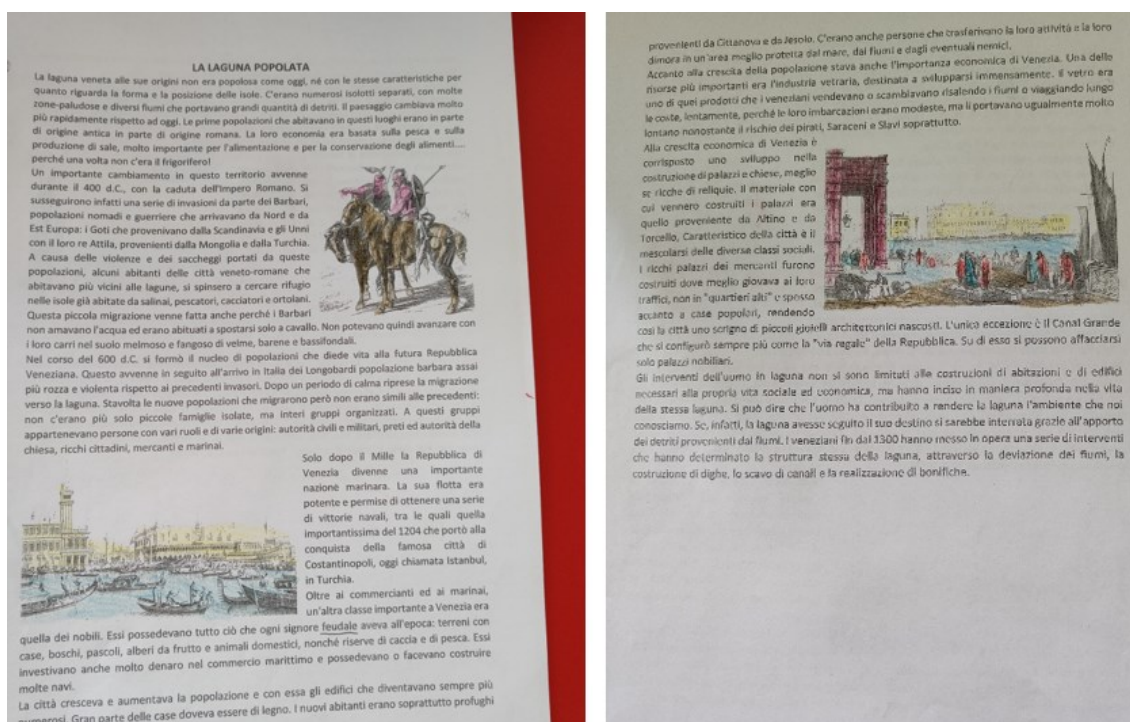


Figura 3. Esempio di scheda

I materiali sono stati inoltre creati e organizzati in modo da rispondere a obiettivi della disciplina storia come seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto o lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato, ma anche rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali.

In seguito, sono stati affrontati gli argomenti delle specificità di Venezia, partendo dagli elementi caratteristici della laguna di Venezia (Figura 4). Molto spesso i bambini dimostravano di conoscere molte delle informazioni ma in modo superficiale o semplicemente per averle sentite da parenti. In questo modo hanno quindi avuto la

possibilità di scoprire le storie, le motivazioni, le cause e gli scopi di quello che già conoscevano. Ad esempio, tutti avevano visto almeno una volta un nizioleto ma non ne conoscevano il nome, li chiamavano semplicemente riquadri bianchi. Avevano capito che indicavano il nome delle calli, dei campi o dei ponti ma non sapevano in base a cosa venissero nominati così; quindi, per rendere maggiormente interattiva l'attività proponevo agli alunni di ipotizzare le motivazioni alla base di nomi particolari come "Ponte dei Pugni" o "Rio tera' dei assassini".

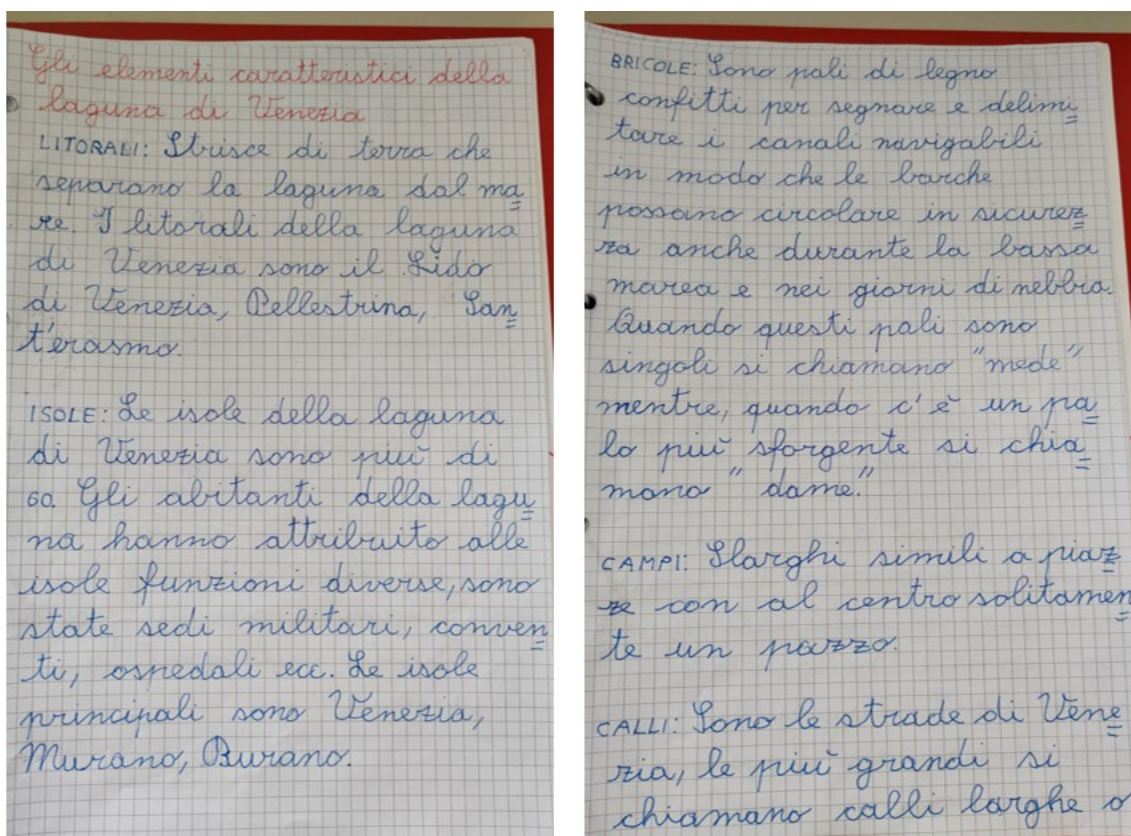


Figura 4. Gli elementi caratteristici della laguna di Venezia

Gli elementi caratteristici hanno permesso il collegamento con la divisione delle città in zone dette sestieri (Figura 5).

I nomi dei sestieri, infatti, sono sempre scritti all'interno dei nizioleti precedentemente citati, per questo motivo la riflessione è partita proprio dai nomi dei sestieri conosciuti dagli alunni. Attraverso questa indagine è emersa la scarsa conoscenza della toponomastica delle varie aree di Venezia. Per questo motivo è stato necessario ricercare l'origine di questi nomi.



Gli alunni hanno quindi formulato varie ipotesi che molto spesso si sono rivelate corrette come, ad esempio, per il sestiere di Castello, la presenza nel passato di un fortilizio.

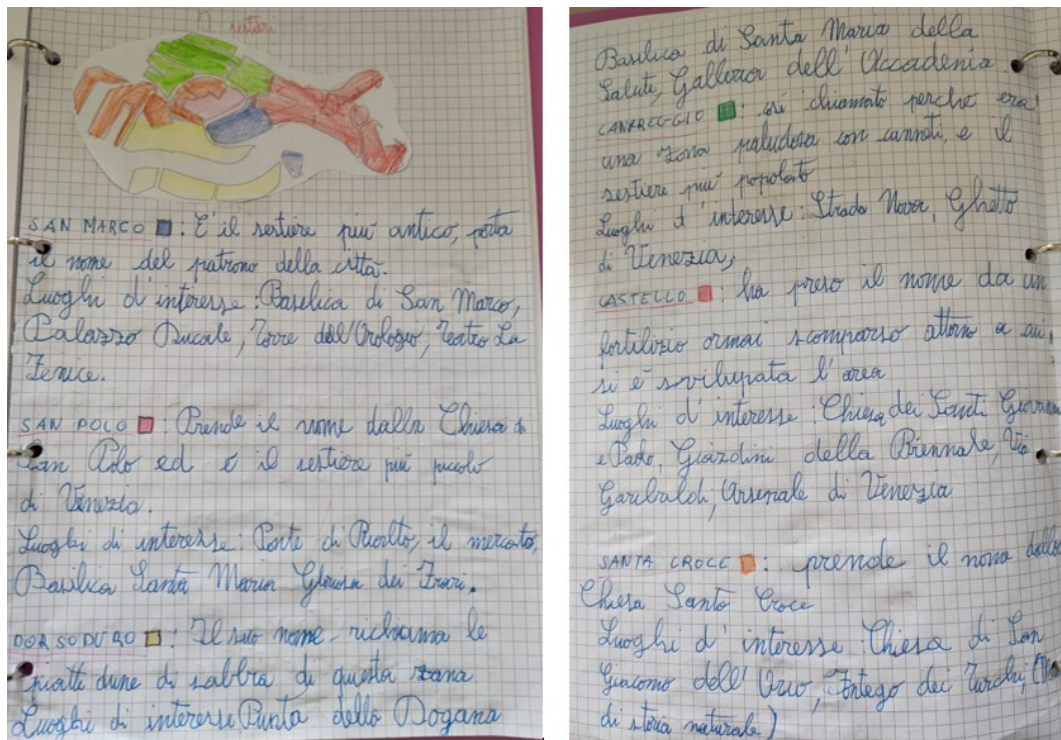


Figura 5. I sestieri

In seguito alla trattazione dei sestieri il collegamento spontaneo è stata la loro rappresentazione sul Ferro di Gondola o pettine.

Il Ferro è quindi stato disegnato dai bambini (figura 6) che hanno avuto la possibilità di scoprire la simbologia posta dietro ad un elemento che molti di loro già conoscevano essendo presenti in aula tre bambini figli di gondolieri.

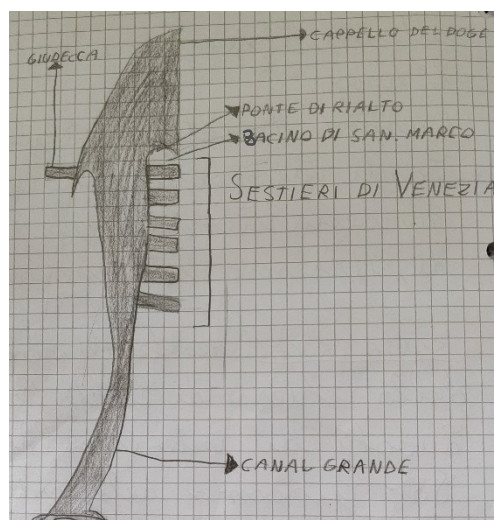


Figura 6. Il Ferro di Gondola o pettine

Tutte le informazioni sono state ricavate partendo proprio dalle conoscenze pregresse degli alunni, indagando quindi quello che già conoscevano e rispondendo alle domande poste in modo da colmare alcune lacune sull'argomento.

A terminare la guida le tradizioni veneziane, l'argomento che maggiormente sviluppa topofilia e senso di appartenenza al luogo e di cui gli alunni hanno un'esperienza diretta.

In questo caso ho cercato di dare molto spazio alle esperienze dirette degli alunni ascoltando i loro racconti in prima persona e solo successivamente ho consegnato le schede (Figura 7), sempre realizzate da me, contenenti le informazioni principali.

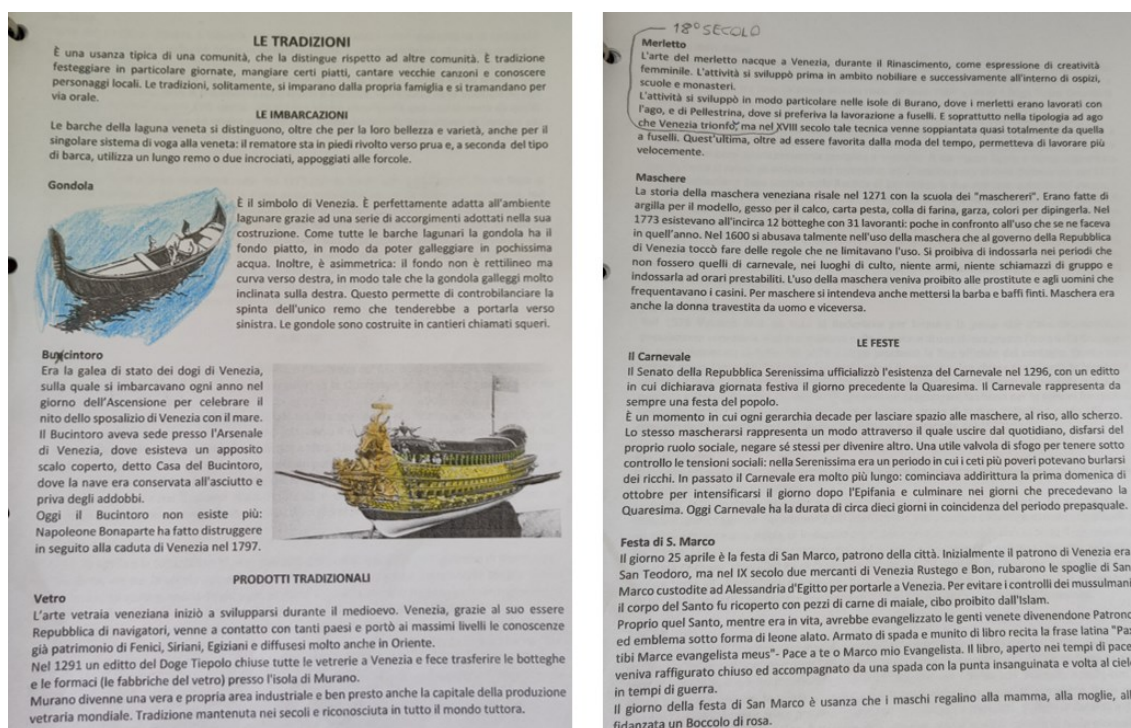


Figura 7. Le tradizioni

Per concludere l'attività è stato proposto ai bambini di realizzare un disegno delle tradizioni che a parer loro rappresentano maggiormente la città di Venezia e la sua storia. (Figura 8).

Gli elementi che sono emersi maggiormente sono stati i prodotti tradizionali proprio perché legati ai lavori di artigianato che molti alunni conoscevano grazie al lavoro di genitori e parenti.

Infatti, molti genitori lavorano direttamente con il vetro come artigiani o venditori, mentre molti nonni e nonne hanno svolto lavori manuali come la creazione di merletti o maschere per il carnevale.



Figura 8. Disegni delle tradizioni

Per rendere maggiormente interessanti gli argomenti trattati durante tutti gli incontri ho cercato di raccontare aneddoti e leggende popolari veneziane che cercavano di dare una spiegazione ad eventi e usanze tipiche.

Le leggende in particolare hanno stimolato la curiosità degli alunni, alcuni conoscevano diverse storie e hanno voluto condividerle con la classe, in questo modo quindi c'è stato uno scambio continuo in cui gli alunni hanno avuto l'occasione di assumere il ruolo di insegnanti raccontando e spiegando quanto conoscevano.

Questo però non è successo solamente per quanto riguarda il racconto di miti e leggende ma gli scambi sono stati continui durante ogni argomento trattato.



### 2.2.2. Preparazione all'uscita

Durante questa fase sono state svolte tutte le attività per poter svolgere l'uscita didattica prevista per l'ultimo incontro, il giorno 6 aprile 2022.

Per svolgere l'attività ho deciso di utilizzare metodologie attive, in particolare il format laboratoriale, attraverso questo format le informazioni vengono decontestualizzate e il sapere si costruisce attraverso l'azione.

Il laboratorio diventa quindi un luogo di sviluppo di criticità interpretativa e di creatività produttiva in cui l'insegnante assume il ruolo di mediatore fornendo supporto alle attività.

Alla base ho posto quindi quello che John Dewey ha definito learning by doing, per lui infatti l'esperienza diventa il mezzo e il fine dell'educazione, apprendere consiste nell'elaborare attivamente delle idee.

Ad ogni bambino è stato quindi assegnato un elemento compositivo di Piazza San Marco del quale fare una rappresentazione e ricercare le informazioni principali.

Quanto realizzato è stato poi raccolto e inserito all'interno di un cartellone rappresentante la pianta della piazza (Figura 9). Ad ogni elemento è stato assegnato un numero corrispondente all'ordine nel quale gli alunni avrebbero incontrato gli elementi durante l'uscita.



Figura 9. Cartellone di Piazza San Marco

Il cartellone è stato appeso in aula in modo che gli alunni potessero familiarizzare con la piazza e i suoi elementi prima dell'uscita, e in seguito all'uscita è stato posizionato in androne in modo che tutti gli studenti e gli insegnanti potessero osservarlo e magari prenderne ispirazione.

### 2.2.3. Guide turistiche per un giorno

Per l'uscita didattica svolta il giorno 6 aprile 2022 è stata proposta un compito di realtà: ogni bambino sarebbe diventato una guida turistica presentando ai compagni l'elemento di Piazza San Marco preparato durante la fase precedente (Figura 10).



Figura 10. Esposizione della colonna di San Todaro

Questo compito di realtà consisteva quindi, in un'attività molto vicina al mondo reale durante la quale i bambini hanno dovuto risolvere la situazione-problema (presentazione dei vari elementi della piazza), mettendo in pratica quanto acquisito durante le fasi precedenti e trasferendolo in un contesto differente da quello scolastico.

Gli alunni, quindi, sono stati messi in uno spazio di autonomia e responsabilizzazione partendo dalle capacità attuali e ponendo come file quelle potenziali, collocando l'impegno in quella che Vygotskij ha definito come zona di sviluppo prossimale.

Il ruolo che ho assunto è stato quindi quello di scaffolding, che come definito da Bruner, consiste in "un'impalcatura" che l'adulto fornisce per compensare il dislivello tra le abilità richieste e le capacità del bambino, che gli permette di operare ad un livello poco superiore rispetto al suo sviluppo effettivo.

Ho quindi cercato di fornire un supporto costante e fattivo a tutti gli alunni che ne dimostravano la necessità, aiutandoli soprattutto durante l'esposizione.

Infatti ogni alunno cercava di riferire quante più informazioni possibile ma alcuni dimostravano un po' di difficoltà nella creazione di un discorso unitario, in questo senso



li ho aiutati ad individuare un filo conduttore ed elaborare il pensiero in modo da ottenere un'esposizione maggiormente fluida e chiara, incentivando anche la presa d'iniziativa e il racconto di esperienze personali.

Nel corso dell'esposizione dei bambini mi sono premurata di raccontare storie e aneddoti sulla Piazza, come ad esempio la storia della colonna dannata, attorno alla quale i condannati avevano la possibilità di girare per salvarsi la vita. I bambini hanno quindi tentato a turno questa sfida (Figura 11).



*Figura 11. Sfida della colonna maledetta*

L'utilizzo di questi giochi e racconti ha reso meno faticosa per gli alunni la mattinata; infatti, appena dimostravano i primi segni di stanchezza cercavo di attivare la loro attenzione proprio intervallando attività espositive ad attività più pratiche e ludiche.

In questa fase sono state quindi perseguite le competenze chiave Europee del 2018 come imparare ad imparare, dimostrando motivazione, partecipazione attiva e interesse; lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, pianificando le varie strategie d'azione; ma anche la consapevolezza culturale attraverso l'osservazione e l'interpretazione di fatti, ambienti, fenomeni e produzioni artistiche.

A tutti questi obiettivi sono stati accostati anche quelli delle altre discipline individuati in fase di progettazione all'interno delle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012, come l'educazione civica per quanto riguarda l'appartenenza al territorio, l'italiano per l'ampliamento lessicale, la storia per la conoscenza e l'esposizione dei contenuti e la geografia per l'individuazione e la descrizione di elementi fisici e antropici del territorio.

### **2.3. Valutazione trifocale degli apprendimenti**

La valutazione è l'atto di riconoscimento di valore, infatti un progetto assume significato formativo perché si definisce continuamente, trovando nella valutazione gli elementi per modificarsi e adattarsi costantemente alla situazione.

La valutazione è un'attività che possiede diverse funzioni, infatti misura, descrive, giudica ma attribuisce anche valore.

Secondo Castoldi (2016, p.80) la rilevazione di una realtà complessa necessita del confronto di più livelli d'osservazione. In questo senso la prospettiva trifocale considera tre diverse prospettive di osservazione: la dimensione oggettiva, la dimensione soggettiva e la dimensione intersoggettiva.

La dimensione oggettiva comprende tutte le evidenze osservabili che attestano le prestazioni dei soggetti e i risultati, implica quindi un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili.

La dimensione soggettiva comprende i significati personali e quindi implica un'istanza autovalutativa in base al modo in cui il soggetto giudica la sua esperienza.

Infine, la dimensione intersoggettiva è composta dall'insieme del sistema di attese che il contesto sociale esprime in rapporto alle capacità del soggetto, implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto.

Oltre a questi tre livelli la valutazione avviene in tre momenti diversi, in un momento iniziale per raccogliere informazioni sulle esigenze dei soggetti, sulle difficoltà, sulla possibilità di utilizzare materiali e strumenti e su fattori esterni; nel corso del progetto per ridefinire l'organizzazione e la strategia d'intervento; alla fine per acquisire gli elementi per cogliere l'efficacia e per orientare il lavoro futuro.

La mia valutazione sposta l'attenzione sulla dimensione prestazionale dell'apprendimento, rilevando il livello di competenza raggiunto dagli alunni, prendendo in analisi valutativa le tre dimensioni e la loro interazione: le risorse cognitive, i processi cognitivi e operativi e la disposizione ad agire.

Ho deciso quindi di utilizzare un approccio positivista-sperimentale e una valutazione per l'apprendimento basata sugli obiettivi (Goal-based) con funzione formativa.

Per la valutazione ho approfondito diversi aspetti confrontandomi spesso con le insegnanti di sezione, cercando di essere il più oggettiva possibile e considerando tutti gli attori della valutazione.

Durante la fase iniziale per la valutazione intersoggettiva ho utilizzato i vari confronti e scambi avuti con la tutor mentore mentre per la valutazione oggettiva mi sono servita di diverse check list per realizzare un'osservazione strutturata dei comportamenti socio-emotivi degli alunni e dello svolgimento abituale delle lezioni.

Da questi ho potuto quindi analizzare la situazione di partenza, dal punto di vista del senso di responsabilità e delle abilità di base la classe risultava un po' disomogenea. Una parte degli allievi si distingueva per l'impegno e la partecipazione costanti, dimostrando desiderio di apprendere e contribuendo al dialogo educativo. Il resto degli alunni invece, dimostrava modesta motivazione, attenzione durante le lezioni superficiale, e per questo motivo risultavano necessarie continue sollecitazioni e stimoli diversi.

In generale però la classe si dimostrava aperta alle varie proposte educative e didattiche, creando anche positive relazioni interpersonali e prestandosi volentieri alle attività pratiche.

Per quanto riguarda la valutazione soggettiva ho utilizzato l'analisi SWOT di cui ho parlato nel Capitolo 1 (Allegato 1), tramite questo strumento quindi è stato possibile analizzare i vantaggi e svantaggi relativi ad elementi interni ed esterni.

In itinere ho utilizzato le stesse check list per la valutazione oggettiva ma in questo caso invece di analizzare le azioni dell'insegnante ho analizzato le mie. Allo stesso modo il confronto con la tutor mentore si è dimostrato essenziale perché mi ha offerto diversi spunti e consigli per migliorare i miei interventi ma non solo, durante le attività ho chiesto ripetutamente il parere dei bambini sulle attività proposte per indagare il loro interesse e le loro opinioni.

Per la valutazione soggettiva invece ho utilizzato uno strumento che mi permettesse di fare delle riflessioni più libere ma articolate, mi sono quindi servita nuovamente di osservazioni strutturate.

La valutazione finale considera l'intero percorso, quindi per la valutazione soggettiva ho utilizzato nuovamente osservazioni strutturate e strumenti di osservazione liberi in modo da poter svolgere diversi tipi di riflessione.

Per la valutazione oggettiva ho analizzato in particolare il compito autentico (creazione della guida di Venezia) e il compito di realtà (uscita didattica in cui gli alunni dovevano assumere il ruolo di guide turistiche), attraverso gli indicatori presenti nella rubrica valutativa assegnando un livello ad ogni alunno tramite una griglia di valutazione (Allegato 5).

In questo modo la rubrica come strumento valutativo assume il ruolo di valutazione autentica e sul piano valutativo, per me nel ruolo di insegnante, è stato usato come campione significativo per analizzare le abilità complesse e come autentica verifica delle prestazioni. Sul piano formativo invece, per gli alunni, è servita per ricevere un feedback sul lavoro svolto e come responsabilizzazione degli studenti stessi.

L'intersoggettività della valutazione finale per me è rappresentata proprio dal parere degli alunni, per questo motivo ho voluto proporre un'attività di autovalutazione, già presentata nel paragrafo 2.1 (Allegato 4), non solo per considerare il punto di vista dei bambini, ma anche perché la valutazione assuma un ruolo formativo e risulti funzionale all'apprendimento e per l'apprendimento.

Dai dati raccolti attraverso questa valutazione è emerso che tutti gli alunni si sono dimostrati soddisfatti delle attività proposte e quella che è piaciuta maggiormente è stata l'uscita didattica (figura 12).

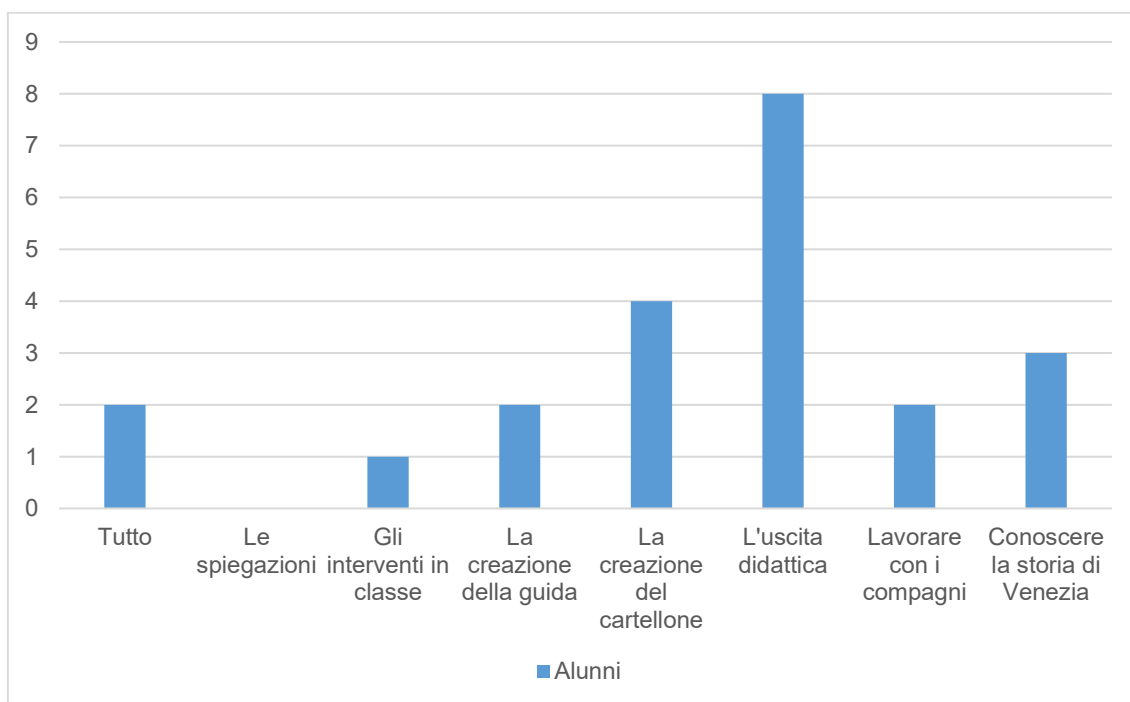


Figura 12. Grafico delle preferenze delle attività da parte degli alunni

Alla domanda cosa è piaciuto di meno la maggior parte degli alunni ha risposto niente, a conferma del gradimento esplicitato inizialmente, ma qualche bambini ha trovato le spiegazioni un po' noiose (figura 13).

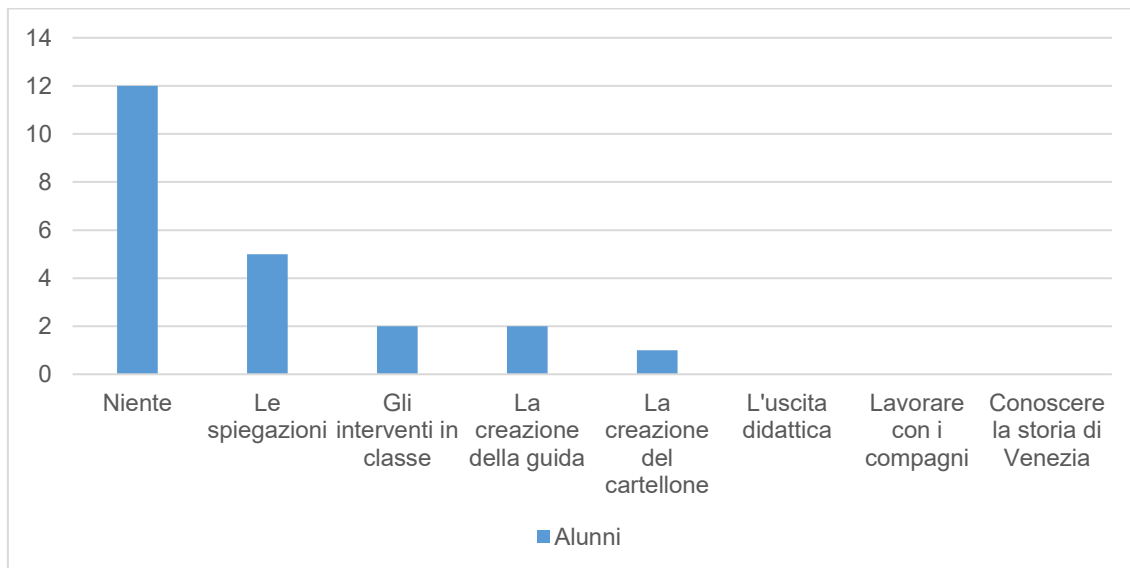


Figura 13. Grafico delle attività meno gradite dagli alunni

Il quesito successivo riguardava l'aver imparato qualcosa di nuovo e anche questo ha ricevuto un esito positivo per tutti gli alunni, a questo punto ho quindi chiesto ai bambini secondo loro a cosa fosse servita l'uscita didattica che si era dimostrata essere l'attività maggiormente gradita.

Le risposte sono state le più disparate ma tre in particolare sono state le più gettonate, cioè per osservare gli elementi studiati, per conoscere meglio Venezia, per divertirci e stare insieme (figura 14).

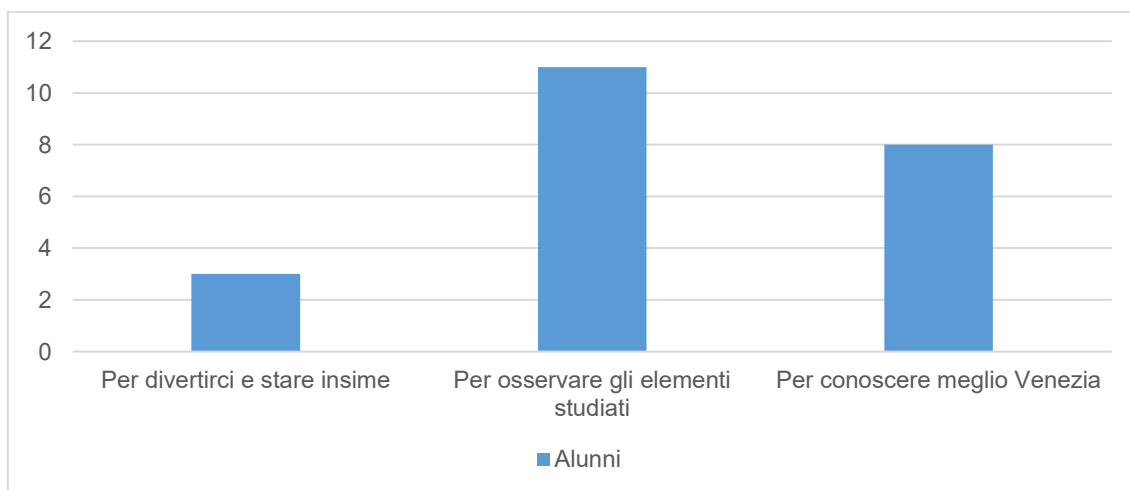


Figura 14. Grafico degli scopi dell'uscita didattica

Attraverso questa attività di valutazione degli alunni è stato possibile per me analizzare a pieno la riuscita del progetto in modo da focalizzarmi sui punti di forza e di debolezza per le mie future progettazioni ma non solo, queste informazioni sono risultate utili anche per l'insegnante mentore che ne terrà conto per le successive proposte didattiche.

In questo modo gli studenti prendono posto all'interno del processo valutativo, assumendo un ruolo attivo e fornendo delle "considerazioni" irrinunciabili nella valutazione. Al contrario della valutazione tradizionale in cui l'allievo veniva spesso escluso dal processo valutativo, essendo relegato ad oggetto della valutazione e non ad attore di essa.

Considerare le opportunità che gli studenti possono offrire attraverso le considerazioni soggettive implica il riconoscimento di questi come interlocutori attivi. Quindi "i processi autovalutativi divengono dei potentissimi strumenti di formazione e autoformazione, in quanto dispositivi attraverso cui ricostruire il senso e sedimentare le proprie esperienze di apprendimento" (Castoldi, 2016).

### **3. IL CENTRO: la dimensione professionale**

“L’insegnamento è una “cosa” complessa quanto poche altre, ci sono numerosi aspetti da considerare: cognitivi e inconsci, relazionali e istituzionali, spaziali e temporali, materiali e simbolici.” (Damiano, 2007, p.140)

Per questo motivo è necessario, per leggere la realtà del sistema scuola, considerare il modello delle cinque aree. Questo modello sistemico considera quindi l’area strutturale, l’area del raccordo e della comunicazione con l’esterno, l’area dell’organizzazione e della comunicazione interna, l’area dell’educabilità inclusiva e l’area progettuale.

Gli insegnanti vengono quindi chiamati a rapportarsi con la complessità del sistema scolastico ogni giorno, e riconoscendone ogni aspetto sono chiamati a valorizzare questa complessità e utilizzarla come risorsa.

Durante l’ultima annualità di tirocinio è stata posta l’attenzione proprio sul raccordo sistemico tra dimensione didattica, istituzionale e professionale, ho avuto in questo modo la possibilità di progettare e svolgere gli interventi come un’insegnante curricolare, considerando quindi non più solo delle specifiche aree ma l’insieme di queste.

Il percorso proposto connette conoscenze teoriche con le capacità di gestione della classe e progettazione del percorso educativo ma anche con la capacità di relazionarsi nei contesti educativi, formativi e professionali.

Il tirocinio rappresenta così, il punto centrale della mia crescita professionale, poiché consiste in una “forma di esplorazione della funzione docente guidata, assistita e con supporto, mediante la quale lo studente fa esperienza di scuola, non solo di insegnamento, appropriandosi gradualmente di una serie di pratiche professionali ed evolvendo le rappresentazioni personali del sé come insegnante” (Cisotto, 2007, p. 238).

Per raggiungere quindi una crescita significativa all’interno della dimensione professionale è necessaria l’esperienza diretta ma anche un supporto continuo dei diversi attori del tirocinio diretto ed indiretto che concorrono nella creazione di un senso di consapevolezza sempre più crescente delle mie abilità e competenze come futura insegnante.

Alla base della crescita professionale vi è quindi l’insieme delle competenze acquisite nel tempo attraverso un continuo ciclo di prove ed errori, di cadute e di riprese che hanno portato la formazione di buone pratiche e alla scoperta di abilità che non pensavo di possedere.

### **3.1. La relazione e il supporto con i diversi soggetti**

Le aree di comunicazione interna e con l'esterno sono risultate essenziali per la realizzazione degli interventi, hanno quindi svolto il ruolo di cardine per il funzionamento dell'idea progettuale completa.

Per poter individuare e condividere gli obiettivi del mio percorso con l'istituzione scolastica è stata necessaria una continua e proficua comunicazione con gli attori della scuola, in particolare con la segreteria didattica e con la dirigente scolastica che mi hanno permesso di inserire il mio progetto di educazione civica all'interno del progetto "Vivere il territorio", già presente all'interno del curriculum d'Istituto. Questo oltre a permettere un riconoscimento del mio progetto come continuo alle finalità e agli obiettivi dell'istituto, ha permesso la realizzazione dell'uscita didattica prevista per l'ultimo incontro.

Infatti, a causa delle norme anti-Covid, era stato deciso che tutte le uscite didattiche dovessero essere presenti all'interno di progetti accettati dal Consiglio d'Istituto, ogni proposta al di fuori di questi non sarebbe quindi stata accettata.

A supportarmi durante queste comunicazioni "ufficiali" è stata l'insegnante mentore, che non solo mi ha aiutato nell'individuazione di modalità coerenti con quanto inserito nel curriculum d'Istituto, ma mi ha spronato a continuare a provare anche in seguito agli iniziali rifiuti, cercando sempre di mediare tra me e la scuola, quando questa si presentava come un'istituzione "irraggiungibile".

Il confronto con la tutor mentore è stato costante anche durante lo svolgimento degli interventi attraverso continui feedback e consigli sulle mie lezioni ma anche in merito agli alunni per la valutazione.

All'interno dell'area del raccordo e della comunicazione con l'esterno si inseriscono tutti gli interlocutori della scuola, tutta la comunità sociale che ruota attorno ad essa.

Per la realizzazione dell'intervento ho avuto la possibilità di ricevere informazioni e materiali direttamente da una cooperativa per lo sviluppo del territorio, formata da un gruppo di educatori, formatori, psicologi e guide naturalistiche.

Questa cooperativa propone diversi progetti educativi e avremmo dovuto collaborare per la realizzazione del mio intervento ma, a causa delle restrizioni imposte dalla dirigenza, l'accesso alle sedi dell'istituto per personale esterno alla scuola è stato



negato. Per questo motivo la collaborazione è stata solo iniziale ma mi ha fornito utili spunti di riflessione che hanno guidato le mie scelte progettuali.

La comunicazione con le famiglie invece è stata sempre possibile, i genitori infatti molto spesso mi fermavano all'entrata della scuola per ringraziarmi del lavoro svolto, raccontandomi l'entusiasmo dimostrato dagli alunni per la scoperta della storia di Venezia che i bambini trasmettevano a casa tramite i loro racconti.

Ma gli scambi non si sono fermati a questo, il supporto per l'acquisto di materiali e per la realizzazione dell'uscita didattica è stato essenziale. Infatti, la segreteria non era disposta ad accettare la mia proposta di uscita didattica presso il Palazzo Ducale, in quanto ambiente chiuso, i genitori quindi si sono mossi autonomamente per organizzare un'uscita al di fuori dell'orario scolastico presso il palazzo, in modo che i bambini avessero la possibilità di visitarlo ugualmente.

Anche per la preparazione dell'uscita didattica vera e propria la comunicazione con le famiglie è risultata essenziale, in primo luogo per la parte organizzativa del materiale da portare ma soprattutto per il supporto e l'entusiasmo dimostrati durante la proposta.

Queste sono state le relazioni significative realizzate nel contesto scolastico ma non sono state le uniche che hanno accompagnato la mia crescita professionale, anzi un ruolo fondamentale è stato svolto dalle personalità che hanno guidato il percorso universitario.

Per tutte le attività proposte, durante il tirocinio indiretto, la tutor organizzatrice, coordinatrice e il gruppo di tirocinio hanno svolto un ruolo fondamentale. In particolare, per i consigli e il supporto forniti riguardo alla progettazione delle attività e su come gestire i rapporti con gli Istituti Scolastici e gli insegnanti mentori.

Tutte queste figure mi hanno quindi aiutato a maturare, fornendomi aiuti e spunti grazie ad un continuo lavoro di cooperazione e collaborazione. Proprio l'importanza della collaborazione è stata una delle competenze che ho potuto acquisire durante il percorso di tirocinio.

Infatti, è stato necessario affiancare alle competenze, conoscenze e abilità che già possedevo, la collaborazione, non ho quindi solamente ricevuto aiuti ma ho contribuito fornendo le mie conoscenze.

Per quanto riguarda il gruppo di Venezia del tirocinio, è necessario spendere qualche parola in più.

Il supporto del gruppo di tirocinio indiretto è stato fondamentale, oltre a fornire un forte aiuto nella creazione dei materiali e nella condivisione delle esperienze, tutti i partecipati sono stati sempre collaborativi, favorendo un clima partecipativo e sereno.

Il rapporto è cresciuto incredibilmente nel corso degli anni e si è rafforzato in particolare durante i due anni di pandemia e lockdown che ci hanno costretti alla distanza. In quel periodo quindi invece di farci abbattere ci siamo uniti in un modo sempre più forte cercando di offrirci aiuto a vicenda in un momento così delicato e difficile che avrebbe potuto abbattere chiunque ma non noi.

Durante l'ultimo anno, la possibilità di rivederci in presenza ci ha quindi fatto aprire gli occhi e cercare di formare un rapporto se possibile ancora più unito incontrandoci anche al di fuori del contesto del tirocinio, per studiare insieme, per pranzare o anche semplicemente per rilassarci con un aperitivo in seguito alle lezioni o agli incontri.

Per quanto riguarda gli incontri ufficiali vi era la possibilità di scambiare pareri, opinioni ed esperienze, ma anche in via non ufficiale durante le nostre uscite o anche tramite messaggi c'era sempre qualcuno pronto ad aiutare chi era in difficoltà condividendo materiali, idee e conoscenze.

Durante gli incontri di tirocinio indiretto ci è stata offerta più volte la possibilità di creare noi stessi i materiali per il nostro percorso, lavorando singolarmente o in gruppo sperimentando diverse tecniche di lavoro e apprendimento cooperativo ricercando sempre lo stesso fine, il raggiungimento dell'obiettivo comune: il completamento del tirocinio e delle attività proposte.

Questo tipo di supporto tra pari è risultato molto efficace perché essendo tutti "sulla stessa barca", nessuno si è sentito escluso o mancante in qualcosa, anzi chi era a buon punto con le attività spronava gli altri e questi ruoli molto spesso si invertivano, chi era a buon punto poi si trovava in una situazione difficile e viceversa.

Grazie a tutti questi attori del tirocinio non sono solo cresciuta professionalmente ma anche come persona, creando rapporti inscindibili che mi hanno insegnato molto sulla vita e sull'importanza di circondarsi di persone che possano aiutarti e supportarti.

Se è vero che assomigliamo alle persone di cui ci circondiamo posso ritenermi soddisfatta di assomigliare anche solo in parte alle persone che mi hanno accompagnata durante questo percorso.

### **3.2. Valutazione del percorso**

Il percorso dell'ultimo anno mi ha permesso un ampliamento dell'intervento da realizzare ponendo l'attenzione sull'intero sistema scuola.

Inizialmente questo allargamento del focus mi ha messo in soggezione, pensavo di non dimostrarvi all'altezza, di non essere in grado di affrontare il mondo scolastico nel suo insieme che mi è sempre apparso così distante durante la mia esperienza come studente.

Nel corso delle varie annualità di tirocinio ho avuto la possibilità di avvicinarmi a questa realtà ma sempre tenendomi ad una "distanza di sicurezza", adesso invece dovevo mettermi in gioco completamente.

Per la progettazione degli interventi ho quindi preso in mano la situazione ricercando un argomento che mi stimolasse ma allo stesso tempo che potesse rispondere ad una progettazione in ottica sistemica.

In questo senso il territorio mi offriva la possibilità di rapportarmi con il sistema scuola nel senso più ampio del termine collaborando attivamente con insegnanti, con la segreteria scolastica ma anche con enti esterni e famiglie.

In questo modo ho potuto individuare la necessità di una stretta collaborazione tra le istituzioni scolastiche, le famiglie e il territorio per la formazione delle nuove generazioni.

Inizialmente ero quindi intimorita dalla necessità di prendere contatto con gli enti territoriali e con i genitori perché non sapevo come avrebbero potuto reagire alla richiesta di una stretta collaborazione per il raggiungimento di un fine comune. Tutti i miei timori però si sono sciolti dai primi momenti di presa di contatto, la disponibilità e l'apertura dimostrata dai diversi soggetti mi ha dato la forza e la motivazione necessarie per la realizzazione dei miei interventi e non solo, mi hanno fatto capire di avere una voce che merita di essere ascoltata.

Durante le varie comunicazioni con la segreteria e la dirigenza mi era sempre sembrato di disturbare, di fare un torto, di richiedere un ulteriore carico di lavoro che non valeva la pena di essere svolto. Ma mi sbagliavo.

Ho imparato quindi che anche in seguito a delle apparenti sconfitte, come il rifiuto della dirigente scolastica nell'accettare la mia proposta di uscita didattica, sia necessario rialzarsi e rimboccarsi le maniche, cercare soluzioni che possano rispondere alle mie

esigenze ma anche a quelle dell'istituto, perché i rifiuti sono riferiti alle diverse richieste e non a me come persona.

Mi c'è voluto un po' quindi per comprendere di avere la capacità di mediare attraverso le diverse richieste, di individuare la mia posizione come “nel mezzo” tra la scuola come istituzione e gli alunni.

Il mio fine ultimo è sempre stato e rimasto infatti il raggiungimento degli obiettivi che mi ero prefissata in fase di progettazione, obiettivi che potessero fare da filo conduttore agli interventi e che potessero portare una crescita personale in ogni allievo.

La mia altra preoccupazione riguardava infatti gli alunni, temevo di aver svolto una lettura superficiale del contesto classe e di non essere in grado di stimolare interesse durante la conduzione degli interventi didattici.

Anche questi dubbi però si sono presto risolti con lo svolgimento degli interventi stessi, gli alunni non solo prestavano attenzione ma si dimostravano curiosi e propositivi, raccontando esperienze personali, chiedendo spiegazioni aggiuntive o portando materiale inerente a quanto affrontato.

La documentazione didattica e professionale inoltre è sempre stato uno dei miei punti deboli, nelle precedenti annualità tendevo ad appoggiarmi su documenti redatti dalle insegnanti che mi fornivano, in parte per aiutarmi e in parte per timore che non svolgessi le lezioni secondo quanto si erano prefissate, in ogni caso non avevo avuto grandi possibilità di redigere una documentazione che fosse personale e che rispondesse al meglio alle mie esigenze.

Al contrario quest'anno, grazie al Portfolio e alla disponibilità della tutor mentore che mi ha lasciato carta bianca, ho potuto creare una documentazione completa che potesse rispondere alle mie esigenze, non solo per quanto riguardava la raccolta dei dati e delle considerazioni relative all'esperienza ma anche creare direttamente i materiali necessari per lo svolgimento degli incontri.

Il Portfolio mi ha quindi offerto la possibilità di raccogliere tutte le evidenze e la documentazione relative alle diverse dimensioni, didattica, istituzionale e professionale.

L'autovalutazione che avevo fatto inizialmente vedeva quindi come punti deboli la lettura del contesto scolastico ed extra-scolastico, la relazione e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni; e la documentazione didattica e professionale.

Al termine degli interventi ho svolto nuovamente l'autovalutazione senza controllare quella iniziale e quando le ho messe a confronto, non solo i punti di debolezza erano diventati punti di forza ma il punteggio assegnato ad ogni categoria era salito.

La parola che quindi credo possa rappresentare la mia gestione del tirocinio del quinto anno e la mia crescita professionale è consapevolezza.

Consapevolezza di non poter controllare tutto ma anche consapevolezza delle mie capacità e abilità innate o acquisite nel tempo, consapevolezza di poter essere all'altezza delle diverse situazioni e che le relazioni interpersonali svolgano un ruolo fondamentale per la realizzazione degli obiettivi.

La mia crescita professionale durante il percorso non è stata solo un apprendimento della teoria ma anche una crescita personale, emotiva e relazionale, una crescita completa ma che non è terminata con la fine degli incontri di tirocinio ma che continuerà durante il corso dell'intera vita.

In questo senso quindi il tirocinio è stato per me un ambiente protetto in cui fare esperienze dirette nell'ambiente "reale" ma sempre fornendo sostegno, aiuto e supporto. Quanto appreso quindi risulterà essenziale nel momento in cui dovrò rapportarmi con la scuola come ambiente lavorativo vero e proprio, non più mediato da tutor e mentori. Così il tirocinio pone le basi per una crescita professionale continua e funzionale alla professione docente.

### **3.3. Riflessione professionale continua**

La professione del docente è una delle più complesse in particolare per la responsabilità che l'educazione dei più giovani comporta.

Le generazioni sono sempre in cambiamento e con esse è necessario che avvenga un cambiamento anche negli insegnanti, nelle metodologie, negli approcci e nelle pratiche.

Mi sono quindi trovata molte volte a riflettere sulle buone o cattive pratiche, su quello che deve essere cambiato e quello che può essere salvato, perché la scuola ha bisogno di innovazione ma non è tutto da buttare.

Durante il mio percorso ho avuto la possibilità di rapportarmi con professionisti in senso stretto, esperti nell'insegnamento che hanno avuto il coraggio di mettersi in discussione, andare oltre l'esperienza e adattare ad ogni nuovo ciclo, ad ogni ricambio

generazionale, quello che già sapevano. Parlo di adattare perché non attuavano sempre le stesse strategie ma le modificavano a seconda delle risposte ricevute dai bambini, dalla loro attenzione e dalla loro motivazione.

La società cambia ma non per questo bisogna abbattersi, anzi il cambiamento è sempre positivo, porta spesso innovazioni e se non viene accettato si rischia nel fallire nella missione più importante: la formazione delle nuove generazioni.

Non possiamo pensare che le future generazioni cambieranno e sistemeranno le cose se non siamo noi insegnanti i primi a farlo in questo senso la versatilità è essenziale ma anche e soprattutto la resilienza, la capacità di superare gli eventi negativi traendone beneficio. Questo in particolare è quello che fa un insegnante, scavare fino a cercare il buono, l'utile che potrà aiutare al cambiamento.

La sempre più ampia svalutazione del ruolo del docente e del sistema scolastico deve essere quindi un chiaro campanello d'allarme, l'istruzione non deve passare assolutamente in secondo piano e per questo motivo è necessario partire dalle fondamenta di questo sistema che sono proprio i docenti.

Per questo motivo negli ultimi anni si è spostata l'attenzione da cosa s'impara a come si impara, possedere delle utili strategie che sviluppino la consapevolezza dell'apprendimento anche negli alunni rimane l'elemento chiave per la responsabilizzazione di questi.

Oggi è sempre più difficile catturare l'attenzione degli studenti parlando di argomenti teorici, per questo motivo l'utilizzo di metodologie attive risulta la strategia vincente.

Non si tratta più di trasmettere conoscenza ma di co-costruirla, ricercando negli alunni l'interesse per la ricerca e la conoscenza condivisa, che in questo modo diventa sempre più completa e in continuo aggiornamento.

La scuola ha quindi il compito di incentivare la crescita dell'alunno, favorendone lo sviluppo delle competenze cognitive, motivazionali, emotive e relazionali. Per questo motivo è necessario che gli insegnanti offrano tanto sul piano delle conoscenze quanto sul piano personale, in modo da creare relazioni significative per la crescita personale.

Come futura insegnante mi pongo l'obiettivo di incarnare quello che viene definito da Elio Damiano "insegnante etico" dimostrando quindi una competenza etica che mi

porterà ad assumere responsabilmente e autenticamente il compito di educare un'altra persona, preoccupandomi per il bene dell'educando.

Questa prassi si traduce quindi in interventi buoni, migliori di altri che esprimano la connotazione etica valorizzando il soggetto, agendo eticamente per il bene dell'educando (per il riconoscimento dei suoi diritti di persona cittadino).

Durante le mie esperienze come insegnante mi impegnavo ad utilizzare buone strategie come l'ascolto attivo ma spesso ricadevo in errori comuni come l'utilizzo di messaggi negativi o positivi in prima persona.

Io stessa ho sperimentato l'inefficacia delle punizioni e delle ricompense sugli alunni, ma essendo una situazione nuova per me (prime esperienze di insegnamento) pensavo di non aver ancora sperimentato abbastanza.

Ora ho compreso che l'insegnamento come gesto etico prevede una presa di posizione, un voler cambiare le pratiche scorrette per fare spazio a quelle corrette.

Come insegnante mi propongo quindi di andare contro le pratiche scorrette ormai consolidate, tentando di fare comprendere anche alle colleghe le potenzialità dell'utilizzo delle nuove metodologie all'interno del sistema scolastico.

## BIBLIOGRAFIA

### Testi di riferimento

- Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET Università
- Cacciamani S. (2015). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2007). Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, in Moro F., Cisotto L. (a cura di), *La formazione degli insegnanti in Europa*. Lecce: La Pensa Multimedia
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed Educazione*. Milano: Raffaello Cortina
- Falanga, M. (2013). *Elementi di diritto scolastico*. Milano: La Scuola
- Galliani L. (2017). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: La Scuola.
- Grion, V., Restiglian, E., Aquario, D. (2021, March). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *La Nuova Secondaria*, pp. 82-98.
- Messina, L. De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci
- Nigris, E. (2005). *Didattica Generale*. Milano: Guerini.
- Pancera, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini.
- Tomlison, C. A. (2006). *Adempire la promessa di una classe differenziata. Strategie e strumenti per un insegnamento attento alle diversità*. Roma: LAS.
- Wiggins, G. McTighe. J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.



### **Riferimenti normativi**

Decreto Ministeriale n.35 del 22 giugno 2020, n.254. “Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica”.

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. “Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”.

Europa 2020: la strategia dell’Unione europea per la crescita e l’occupazione

Legge 13 luglio 2015, n. 107. “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

Raccomandazione del consiglio d’Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente.

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente.

### **Documentazione scolastica**

Piano Triennale dell’Offerta Formativa dell’Istituto Comprensivo “F. Ongaro” del Lido di Venezia, Triennio di riferimento - 2019/2022.

Piano annuale delle attività dell’Istituto Comprensivo “F. Ongaro”, anno scolastico 2021/2022

Progettazione dell’Istituto Comprensivo “F. Ongaro”, anno scolastico 2021/2022.

Progettazione di classe, anno scolastico 2021/2022.

Rapporto di Autovalutazione dell’Istituto comprensivo “F. Ongaro” del Lido di Venezia, Triennio di riferimento - 2019/2022.

### **Materiale grigio**

Benetton, M. (2017). Pedagogia dell’Infanzia, dell’adolescenza e dei diritti del bambino. Corso di studi magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, inedito.

De Rossi, M. (2018). Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica. Corso di studi magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, inedito.

Felisatti, E. (2019). Modelli e strumenti per la valutazione. Corso di studi magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, inedito.

- Ghedin, E. (2020). Didattica e pedagogia per l'inclusione. Corso di studi magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, Inedito.
- Santi, M. (2018). Didattica generale. Corso di studi magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, Inedito.
- Tonegato, P. (2014). *Verso il tirocinio del 2° anno. Presentazione del tirocinio del 2° anno di corso 2014-2015. Iscrizione al tirocinio da parte degli/delle studenti/studentesse.* Corso di studi magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Padova, Inedito.
- [https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/14792/mod\\_page/content/50/PD%20Verso%20Tirocinio2anno%202014-2015%20TONEGATO.pdf](https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/14792/mod_page/content/50/PD%20Verso%20Tirocinio2anno%202014-2015%20TONEGATO.pdf)

Allegato 1: Analisi SWOT

	<b>Elementi di vantaggio</b>	<b>Elementi di svantaggio</b>
<b>Elementi interni</b>	<p><i>Destinatari:</i> Capacità di adattare e modificare le metodologie</p> <p><i>Rapporto con l'esterno:</i> Condivisione delle finalità educative</p> <p><i>Risorse umane:</i> Condivisione del percorso</p> <p><i>Multidisciplinarietà:</i> Esperienza continuativa</p> <p><i>Situazione Pandemica:</i> Organizzazione delle misure di prevenzione</p>	<p><i>Destinatari:</i> Difficoltà organizzative</p> <p><i>Rapporto con l'esterno:</i> Condivisione del progetto e delle risorse</p> <p><i>Risorse umane:</i> Difficoltà a modificare le metodologie</p> <p><i>Multidisciplinarietà:</i> Frammentazione delle attività</p> <p><i>Situazione Pandemica:</i> Possibilità di lavoro limitate</p>
<b>Elementi esterni</b>	<p><i>Destinatari:</i> Feedback continui e diretti</p> <p><i>Rapporto con l'esterno:</i> Collaborazione con enti territoriali</p> <p><i>Risorse umane:</i> Riflessione collaborativa</p> <p><i>Multidisciplinarietà:</i> Curricolo verticale d'istituto</p> <p><i>Situazione Pandemica:</i> Utilizzo di diversi modelli organizzativi</p>	<p><i>Destinatari:</i> Coinvolgimento nelle attività</p> <p><i>Rapporto con l'esterno:</i> Carenze di mezzi e possibilità</p> <p><i>Risorse umane:</i> Difficoltà organizzative e di tempo</p> <p><i>Multidisciplinarietà:</i> Consistenza disciplinare</p> <p><i>Situazione Pandemica:</i> Riduzione delle attività didattiche</p>

**PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

**Competenza chiave**

- **Imparare a imparare**  
Partecipare attivamente alle attività portando il proprio contributo personale. Reperire, organizzare, utilizzare informazioni da fonti diverse per assolvere un determinato compito; organizzare il proprio apprendimento; acquisire abilità di studio.
- **Spirito di iniziativa e imprenditorialità**  
Risolvere i problemi che si incontrano nella vita e nel lavoro e proporre soluzioni; valutare rischi e opportunità; scegliere tra opzioni diverse; prendere decisioni; agire con flessibilità; progettare e pianificare; conoscere l'ambiente in cui si opera anche in relazione alle proprie risorse
- **Consapevolezza ed espressione culturale**  
Riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione.  
Stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro.

**Discipline di riferimento**

- Educazione Civica
- Italiano
- Storia
- Geografia

**Traguardi per lo sviluppo della competenza**

Educazione civica (Profilo delle competenze D.M. n. 35/2020):

- L'alunno, al termine del primo ciclo, comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente.

Italiano:

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- Ascolta e comprende testi orali «diretti» o «trasmessi» dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.

Storia:

- L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita.
- Riconosce ed esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.
- Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali.
- Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti.

Geografia:

- Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.
- 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.

### **Obiettivo/i di apprendimento**

Educazione civica:

- Sviluppare il senso di appartenenza al proprio territorio
- Assumere specifici punti di vista per considerare l'ambiente come un bene comune

Italiano:

- Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe.
- Ampliare il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura.

Storia:

- Seguire e comprendere vicende storiche attraverso l'ascolto o lettura di testi dell'antichità, di storie, racconti, biografie di grandi del passato.
- Rappresentare conoscenze e concetti appresi mediante grafismi, disegni, testi scritti e con risorse digitali.

Geografia:

- Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione.
- Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane.

### **Ambito tematico**

- Venezia e la sua storia

### **Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi**

La classe terza A è composta da 22 alunni, uno di loro proviene da un altro istituto.

Dal punto di vista del senso di responsabilità e delle abilità di base la classe risulta un po' disomogenea. Una parte degli allievi si distingue per l'impegno e la partecipazione costanti, dimostrando desiderio di apprendere e contribuendo al dialogo educativo. Il resto degli alunni invece, dimostra modesta motivazione, l'attenzione durante le lezioni è superficiale, e per questo motivo risultano necessarie continue sollecitazioni e stimoli diversi.

In generale però la classe si dimostra aperta alle varie proposte educative e didattiche, creando anche positive relazioni interpersonali e prestandosi volentieri alle attività pratiche.

### **Situazione problema**

- Come è nata Venezia?
- Quali sono le sue caratteristiche?
- Quali elementi e fattori culturali la caratterizzano?

Allegato 3: Rubrica Valutativa

<b>Dimensioni</b>	<b>Criteri</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Livello Avanzato</b>	<b>Livello Intermedio</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello Iniziale</b>
Imparare a imparare	Motivazione, partecipazione attiva e attenzione	Partecipa attivamente all'attività	Dimostra attenzione e motivazione partecipando in modo attivo all'attività	Dimostra di prestare attenzione e di essere abbastanza motivato, partecipando in modo adeguato all'attività	Dimostra attenzione ma poca motivazione partecipando parzialmente all'attività	Dimostra di prestare attenzione per un tempo limitato, partecipando in modo inadeguato all'attività
	Ricerca di informazioni	Ricerca informazioni all'interno di fonti fornite o non	Riconosce le informazioni all'interno di materiali forniti e nell'ambito che conosce, richiamando conoscenze ed esperienze individuali	Riconosce le informazioni all'interno di materiali forniti e nell'ambito che conosce	Riconosce le informazioni principali all'interno di materiali forniti	Se guidato riconosce alcune informazioni all'interno di materiali forniti
Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Pianificazione e strategie d'azione	Elabora un piano d'azione in modo autonomo e non	Elabora ed attua un piano d'azione in piena autonomia e in modo originale	Elabora ed attua un piano d'azione in piena autonomia	Elabora ed attua un piano d'azione sulla base di linee guida	Elabora ed attua un piano d'azione rispettando le indicazioni fornite
Consapevolezza ed espressione culturale	Osservazione e interpretazione di fatti, ambienti, fenomeni e produzioni artistiche	Osserva e interpreta fatti, ambienti, fenomeni e produzioni artistiche	Individua gli elementi che caratterizzano la cultura nei suoi vari livelli (locale, nazionale, mondiale) ed espressioni. Riconosce gli stili espressivi nelle diverse forme artistiche.	Individua gli elementi che caratterizzano la cultura nei suoi vari livelli	Guidato individua gli elementi che caratterizzano la cultura nelle sue espressioni	Con l'aiuto, individua gli elementi che caratterizzano la cultura nelle sue espressioni
Sviluppo di senso di appartenenza al proprio territorio	Riconoscimento degli eventi della propria vita in relazione al proprio territorio	Individua nella propria storia personale relazioni con il proprio territorio	Riconosce gli eventi salienti della propria storia in relazione alle maggiori feste e tradizioni della propria comunità, sapendone riferire anche aspetti caratterizzanti	Riconosce alcuni episodi della propria storia in relazione a feste e tradizioni della propria comunità	Riconosce i propri vissuti in relazione alla comunità e pone domande sulle tradizioni	Riconosce difficilmente la relazione tra il proprio vissuto e le tradizioni del proprio territorio

Capacità di comprensione globale di un testo orale o scritto	Comprensione del significato globale, del tema e dello scopo	Individua il tema e gli argomenti e coglie lo scopo del testo orale o scritto	Comprende pienamente il significato, il tema e lo scopo di un testo	Comprende il significato, il tema e lo scopo di un testo	Comprende il significato di un testo, cogliendo gli aspetti fondamentali	Comprende parzialmente il significato di un testo senza coglierne gli aspetti significativi
Ampliamento del lessico e uso del lessico appreso	Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo	Utilizza le parole apprese con l'ampliamento del lessico	Utilizza in modo appropriato e pertinente le parole apprese	Utilizza in modo adeguato attinente alle parole apprese	Utilizza in modo essenziale le parole apprese	Utilizza in modo parziale e frammentato le parole apprese
Conoscenza ed esposizione dei contenuti	Conoscenza ed esposizione dei contenuti	Organizzazione le informazioni apprese e le mette in relazione per riferirle utilizzando il lessico specifico	Conosce e organizza i contenuti in modo completo e sicuro, li espone con precisione e ricercatezza lessicale	Conosce ed organizza i contenuti in modo completo e li espone con proprietà di linguaggio	Conosce e organizza i contenuti in modo abbastanza corretto e li espone con sufficiente proprietà di linguaggio	Organizza le informazioni con difficoltà e memorizza i contenuti in modo lacunoso e li espone in modo confuso
Capacità di individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici del proprio territorio	Individuazione e descrizione di elementi fisici e antropici del proprio territorio	Riconosce e descrive gli elementi fisici e antropici presenti nel proprio territorio	Riconosce e descrive con terminologie appropriate paesaggi vari, distinguendo gli elementi naturali da quelli antropici	Riconosce e descrive con terminologie appropriate paesaggi vari, distinguendo gli elementi naturali da quelli antropici	Riconosce i paesaggi nei loro elementi essenziali e li descrive con terminologie appropriate.	Riconosce i paesaggi nei loro elementi essenziali e li descrive in modo ancora semplice.

Allegato 4: Scheda di valutazione delle attività per gli alunni

1. Ti sono piaciute le attività?	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
2. Cosa ti è piaciuto di più?	<input type="checkbox"/> Tutto <input type="checkbox"/> Le spiegazioni <input type="checkbox"/> Gli interventi in classe <input type="checkbox"/> La creazione del giuda di Venezia <input type="checkbox"/> La creazione del cartellone <input type="checkbox"/> L'uscita didattica <input type="checkbox"/> Lavorare con i compagni <input type="checkbox"/> Conoscere la storia di Venezia	
3. Cosa ti è piaciuto di meno?	<input type="checkbox"/> Niente <input type="checkbox"/> Le spiegazioni <input type="checkbox"/> Gli interventi in classe <input type="checkbox"/> La creazione del giuda di Venezia <input type="checkbox"/> La creazione del cartellone <input type="checkbox"/> L'uscita didattica <input type="checkbox"/> Lavorare con i compagni <input type="checkbox"/> Conoscere la storia di Venezia	
4. Hai imparato qualcosa di nuovo?	<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> No
5. A cosa è servita l'uscita?	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	



Allegato 5: Griglia di valutazione

GRIGLIA DI VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ								
ALUNNI	Imparare a imparare	Spirito di iniziativa e imprenditorialità	Consapevolezza ed espressione culturale	Sviluppo di senso di appartenenza al proprio territorio	Comprensione globale di un testo orale o scritto	Ampliamento del lessico e uso del lessico appreso	Conoscenza ed esposizione dei contenuti	Capacità di individuare e descrivere gli elementi antropici del proprio territorio
1	Base	Iniziale	Base	Base	Base	Intermedio	Base	Intermedio
2	Intermedio	Base	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
3	Intermedio	Base	Intermedio	Base	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio
4	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Base	Base	Intermedio	Intermedio	Intermedio
5	Intermedio	Intermedio	Base	Base	Base	Intermedio	Intermedio	Base
6	Intermedio	Base	Base	Base	Base	Base	Base	Intermedio
7	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
8	Iniziale	Iniziale	Iniziale	Base	Base	Iniziale	Iniziale	Iniziale
9	Intermedio	Base	Base	Base	Base	Intermedio	Base	Intermedio
10	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
11	Base	Base	Base	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Base	Intermedio
12	Avanzato	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
13	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
14	Base	Intermedio	Base	Base	Base	Intermedio	Base	Base
15	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
16	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
17	Iniziale	Iniziale	Base	Base	Base	Base	Base	Base
18	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
19	Base	Base	Base	Intermedio	Base	Base	Base	Base
20	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato	Avanzato
21	Intermedio	Intermedio	Avanzato	Avanzato	Intermedio	Avanzato	Intermedio	Intermedio
22	Intermedio	Intermedio	Base	Intermedio	Intermedio	Intermedio	Base	intermedio