



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

Che scatole queste regioni!
Giochi da tavolo e didattica della geografia

Relatore:

Prof.ssa Lorena Rocca

Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità

Laureanda: Silvia Cestaro

Matricola: 1098860

Anno accademico: 2022/2023

A mio padre

INDICE

INTRODUZIONE	1
1. DIDATTICA REGIONALE E GIOCHI DA TAVOLO	5
1.1 L'importanza della didattica regionale a scuola	5
1.2 Opinioni e credenze di insegnanti e alunni.....	7
1.3 Gli insegnanti in formazione come promotori del cambiamento	9
1.3.1 La formazione professionale degli insegnanti di geografia	9
1.3.2 L'importanza dei fattori emotivo-motivazionali nei processi di insegnamento.....	10
1.4 Un nuovo approccio: la geografia “fisica e umana”	12
1.4.1 Un approfondimento sul concetto di regione	15
1.5 La proposta di metodo: il gioco da tavolo.....	17
1.5.1 Definizioni di gioco.....	18
1.5.2 Il gioco da tavolo.....	20
1.5.2.1 Definizione e classificazione	20
1.6 Progettare un gioco da tavolo per insegnare le regioni italiane.....	23
1.6.1 Un gioco ben progettato nelle sue componenti strutturali.....	23
1.6.2 Un gioco capace di sviluppare competenze	26
1.6.2.1 Competenze etiche.....	27
1.6.2.2 Competenze sociali e relazionali	28
Il gioco come occasione di incontro tra culture	30
La dimensione inclusiva del gioco.....	32
1.6.2.3 Competenze cognitive e socio-affettive	34
La funzione evolutiva del gioco.....	34
Gioco, motivazione e apprendimento: il piacere di apprendere	35
Funzioni esecutive e competenze cognitive.....	39
Altre competenze cognitive sviluppate.....	41
1.6.2.4 Competenze geografiche	42
Processo	43
Cambiamento	44
Attori.....	44
Analisi di campo	45
Partecipazione.....	45

Rappresentazione	45
1.6.2.5 Competenze interdisciplinari	46
1.7 Progettare l'esperienza ludica.....	47
1.7.1 Prima fase: progettazione e preparazione dell'attività	47
1.7.2 Seconda fase: gioco	48
1.7.3 Terza fase: debriefing	48
2. LA RICERCA-FORMAZIONE.....	49
2.1 Le motivazioni.....	49
2.2 Il metodo: la Ricerca-Formazione.....	50
2.3 Il disegno di ricerca.....	52
2.4 Il gruppo di riferimento	54
2.5 Dalle ipotesi alla definizione operativa	57
2.5.1 Prima ipotesi.....	59
2.5.1.1 Costruzione dei questionari per la valutazione dell'efficacia dei giochi .	61
2.5.2 Seconda ipotesi.....	61
2.5.2.1 Costruzione del questionario iniziale	62
2.5.2.2 Costruzione del questionario finale – Debriefing.....	65
2.5.3 Progettazione dell'esperienza.....	66
2.5.3.1 Co-situare la ricerca.....	66
2.5.3.2 Condividere e attuare il disegno di ricerca	67
2.5.3.3 Co-discutere l'analisi dei dati e co-produrre la sintesi	71
3. RACCOLTA, ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI.....	73
3.1 Prima ipotesi: costruire un gioco efficace.....	73
3.1.1 Analisi dei giochi realizzati	76
Gianduiotto gioco ghiotto – Piemonte (1).....	76
QUO VADIS? – Valle d'Aosta (2)	81
LombardCombat. Sforza VS Gonzaga alla scoperta della Lombardia (3)...	85
Tridentum – Il gioco per scoprire il Trentino-Alto Adige (4a).....	89
Tridentum – Un viaggio nel Trentino Alto Adige (4b).....	92
Straveneto... Alle strade piace cambiare! (5)	96
Gîr – Friuli-Venezia Giulia (6)	100
Liguria (7)	104
Indovina l'Emilia-Romagna? (8a).....	109
Tin Bòta! – Emilia-Romagna (8b).....	112
Toscanopoli (9a).....	116

Toscanando (9b)	120
Bocca chiusa ‘n c’entra vento – Umbria (10a).....	124
‘Ndu Gimù? – Umbria (10b).....	128
Marcami! (11)	131
Abruptus. La scalata del Gran Sasso (13)	135
ImMolisati! (14)	139
Road to Campania (15)	142
Puglia Twister (16a)	146
Agenti di viaggio – Puglia (16b)	150
Gustando la Basilicata! (17).....	154
Calombrio. Scopri la Calabria e le sue meraviglie (18)	158
Che bomba la Sicilia! (19a)	161
Adventure in Sicily (19b).....	165
Sardegna on the road (20)	169
3.1.2 Interpretazione dei risultati della prima ipotesi.....	172
3.1.2.1 Tre giochi esemplificativi	176
Gianduiotto gioco ghiotto	176
Che bomba la Sicilia!.....	178
LombardCombat. Sforza VS Gonzaga alla scoperta della Lombardia	179
3.2 Seconda ipotesi: credenze sull’efficacia del gioco	179
3.2.1 Analisi del pre-test.....	181
3.2.2 Analisi del questionario finale.....	183
3.2.3 Interpretazione dei risultati della seconda ipotesi	186
4. CONCLUSIONI	189
BIBLIOGRAFIA	191
SITOGRAFIA	200
NORMATIVA	200
ALLEGATI	
ALLEGATO A - Questionario per la valutazione dei giochi	
ALLEGATO B - Questionario per l'autovalutazione dei giochi e debriefing finale	
ALLEGATO C - Playtest	

INTRODUZIONE

*“[...] se il gioco educa non è perché si può insegnare qualcosa giocando, ma perché l’educazione è possibile solo laddove si gioca con il sapere, con l’esperienza, con la realtà, grazie all’immaginazione attiva come linguaggio e facoltà conoscitiva.”
(Bertolo & Mariani, 2020, p.34)*

“Che scatole queste regioni!”

Chissà quanti studenti l’avranno pensato, almeno una volta lungo il percorso scolastico, all’ennesima richiesta dell’insegnante di imparare a memoria le regioni italiane con le relative città, i fiumi, i laghi, le montagne...e tantissime altre informazioni che sarebbero finite inesorabilmente nel dimenticatoio una volta terminata la verifica.

Certo, se si considerano le Indicazioni Nazionali del 2012, appare evidente come i concetti geografici di regione e sistema territoriale ricoprano un ruolo importante, tanto da costituire uno dei quattro nuclei fondamentali per lo sviluppo di competenze assieme all’orientamento, al linguaggio della geo-graficità e al paesaggio. Tale concetto dovrebbe quindi essere un punto di partenza per progettare un percorso educativo con l’obiettivo di strutturare una *forma mentis* geografica e avviare diverse competenze spendibili in contesti reali che accompagnino lo studente fino al raggiungimento dell’età adulta (Giorda, 2017). Può un approccio prevalentemente nozionistico e mnemonico promuovere le competenze auspiccate? O porta semplicemente a far odiare la materia e annoiare i ragazzi?

Il presente percorso di ricerca nasce da queste provocazioni e dalla necessità di rivedere il metodo prevalentemente trasmissivo in auge da molti anni nell’ambito della didattica della geografia, con l’obiettivo di trovare uno strumento capace di rendere l’apprendimento delle regioni piacevole e significativo. Tra le numerose metodologie efficaci si è deciso di soffermarsi su quella ludica, riconoscendo nel gioco da tavolo uno strumento didattico innovativo e pieno di risorse.

D’altronde, il gioco è un’attività fondamentale per lo sviluppo infantile, poiché attraverso l’utilizzo del simbolo, dell’immaginazione e della fantasia permette ai bambini di sviluppare le abilità cognitive, creative ed euristiche indispensabili per comprendere meglio la realtà che li circonda. Infatti, diverse ricerche nell’ambito dell’etologia hanno studiato il ruolo centrale della dimensione ludica nell’evoluzione della specie e nello

sviluppo dell'individuo, riconoscendo che nella selezione naturale vengono favoriti "quelli che giocano di più" (Pontecorvo, 1982). Il gioco è quindi una cosa seria per i bambini, tanto da essere definito da Fröebel (1826), come il più alto prodotto del bambino nello stadio che sta vivendo, nonché il mezzo con cui crea i rapporti con le cose, con se stesso e con gli altri. In altre parole, citando il pedagogista tedesco, è lo strumento tramite il quale si costruisce il mondo interiore ed esteriore dell'uomo adulto.

Ne consegue che l'uso consapevole del gioco a scuola assuma un valore fondamentale nei processi di apprendimento (Grazzini Hoffmann, Staccioli, 1982), sollecitando la motivazione intrinseca dei bambini grazie al divertimento che da sempre ne è la chiave (Rocca, 2003). Ciò risulta indispensabile anche nell'ambito geografico: l'attività ludica, come modalità con cui il bambino esplora il mondo, promuove il senso del luogo inteso come spazio vissuto "la cui forza dipende dall'investimento emotivo di chi lo frequenta" (Rocca, 2012a, p. 12), mezzo per costruire la propria identità e con il quale creare un legame di attaccamento (Tuan, 1978). Già dagli studi sullo sviluppo cognitivo del bambino di Jean Piaget (1979) era emerso che i bambini, esplorando l'ambiente, costruiscono attivamente la propria conoscenza. Questo aspetto è stato ulteriormente ribadito negli scritti di Maria Montessori (2017), secondo la quale il rapporto che viene a crearsi con l'ambiente circostante è fondamentale per la costruzione dell'intelligenza e per i processi di apprendimento del bambino.

Con questi presupposti si è pensato di avviare un progetto di ricerca che permettesse ai futuri insegnanti di sperimentare in prima persona l'efficacia del gioco da tavolo per insegnare le regioni italiane ai bambini.

Nel primo capitolo si spiegherà come le grandi potenzialità dell'insegnamento delle regioni italiane si scontrino con la realtà per cui, di fatto, viene considerato un argomento ostico e noioso non solo dagli allievi, ma spesso anche dagli stessi docenti. Il focus verrà quindi posto sull'importanza di far appassionare gli insegnanti in formazione alla materia, proponendo una "nuova geografia" di stampo umanistico in cui venga dato ampio spazio alla soggettività e alla percezione con cui comprendere la realtà. Si proseguirà quindi presentando il gioco, e più precisamente il gioco in scatola, come mediatore didattico efficace per promuovere competenze geografiche e non solo, fornendo alcune indicazioni su come costruirne uno per adoperarlo in ambito didattico.

Il secondo capitolo sarà invece dedicato alla strutturazione del percorso di indagine. Verranno approfondite le motivazioni per cui si è scelto di condurre una Ricerca-Formazione, coinvolgendo gli studenti al 4° anno di Scienze della Formazione Primaria frequentanti il corso di Fondamenti e Didattica della Geografia tenuto dalla Professoressa Lorena Rocca nell'a.a. 2018-2019 in una formazione specifica sull'insegnamento delle regioni italiane e sul *game design*, con particolare attenzione al gioco da tavolo come strumento didattico. Verrà quindi delineato il disegno di ricerca e i relativi strumenti.

Seguirà, nel terzo capitolo, l'analisi e l'interpretazione di quanto raccolto, tramite alcune matrici di dati per le variabili quantitative e una codifica a posteriori del testo per le variabili testuali qualitative. Per primi verranno descritti e analizzati i giochi da tavolo realizzati dai futuri insegnanti al termine del percorso di formazione in occasione della Fiera ludico-didattica "Che scatole queste regioni!" il 30 maggio 2019 al Palazzo del Bo di Padova. Seguirà quindi un confronto su come siano cambiate le loro credenze circa l'efficacia del gioco da tavolo come mediatore per apprendere e insegnare le regioni italiane alla Scuola Primaria.

Infine, si proporranno delle riflessioni conclusive sul percorso di tesi svolto, esaminando le ricadute in ambito professionalizzante per gli studenti coinvolti e per la sottoscritta, con la speranza di aver fornito gli strumenti per insegnare con maggiore consapevolezza le regioni d'Italia all'interno di un contesto ludico.

1. DIDATTICA REGIONALE E GIOCHI DA TAVOLO

1.1 L'importanza della didattica regionale a scuola

Bruner sostiene che ogni insegnante, prima di proporre una specifica disciplina, dovrebbe chiedersi se, una volta terminato il percorso scolastico, essa sia in grado di rispondere alle esigenze del sapere di un adulto, rendendolo una persona migliore. La geografia, come sostiene Cancelli (2015), nel momento in cui consente ai bambini di vivere esperienze significative, permette l'acquisizione di competenze applicabili in ogni contesto di vita, nonché di imparare a integrarsi nel luogo in cui vivono divenendo risorsa in prima persona. Infatti, le Indicazioni Nazionali del 2012 sottolineano come la presenza della geografia nel curriculum contribuisca a “fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro”. Propongono perciò una didattica basata sulla problematizzazione e sull'analisi di tematiche. Tuttavia, proposte di questo genere, negli ultimi anni della Primaria, sono possibili solo quando gli studenti dispongono delle abilità necessarie di orientamento e localizzazione, nonché di una conoscenza di base delle compartimentazioni regionali e dei fenomeni geografici più rilevanti (Dean, 2019). Proprio per questo motivo, come sostiene Pasquinelli D'Allegra (2009) l'approccio regionale è stato per molti decenni uno degli oggetti principali della ricerca geografica sia in campo scientifico che accademico, e quindi anche nel contesto formativo e scolastico, basti pensare all'ampio spazio dato alla tematica all'interno dei sussidiari e dei testi per la scuola.

In questo Giorda (2018) ribadisce il valore formativo della didattica regionale a scuola in quanto capace di “costruire una prima alfabetizzazione geografica”, se si considera la necessità “di condividere una tassonomia generale delle regioni del mondo, indispensabile per elaborare un codice comune con cui localizzare temi, problemi, fatti e relazioni” (p. 113). Sviluppare la conoscenza spazializzata nei bambini e nei ragazzi, infatti, consente loro di assumere una sempre maggiore consapevolezza del proprio ruolo di cittadini e soggetti attivi dei luoghi che abitano quotidianamente (Malatesta, 2015), ovvero di sentirsi membri di una comunità e comprendere come le loro azioni quotidiane abbiano ripercussioni nel tempo e nello spazio (Zanolin, 2019). Solo così, studiare lo

spazio geografico non si limiterà a mostrare “stati di cose solidificati” (Dematteis, 2008), ma ad analizzarne i processi e conoscere le propensioni che essi racchiudono, dando la possibilità di riflettere sul futuro, ancor più che sul passato e sul presente. In altre parole, riprendendo Giorda (2018), la competenza di tipo localizzativo è indispensabile per educare i bambini e le bambine a comprendere il proprio spazio nel mondo, poiché non consente solo di localizzare gli oggetti geografici e i processi della Terra, ma anche di comprenderne il rapporto con il soggetto che li osserva e li percepisce. Questi, agendo e interagendo con loro, ne attribuisce significati spaziali personali e quindi sempre nuovi (Zanolin, 2019).

In aggiunta, Giorda ritiene che lo studio regionale costituisca uno dei punti di riferimento del metodo geografico anche perché il concetto di regione può essere insegnato agli allievi come “un ordinatore logico” e “un classificatore spaziale che ci permette di raggruppare i luoghi in base a caratteristiche comuni” (2018, p. 103) che ne definiscono i confini. Si ritiene opportuno effettuare due precisazioni in merito a questa spiegazione, così da fare chiarezza sul concetto di regione a cui sarà dato ampio spazio nel presente progetto di tesi.

In primo luogo, la definizione di “classificatore spaziale” evidenzia come la compartimentazione dello spazio in regioni sia un’invenzione dell’uomo, basata sulle sue scelte e prospettive. A sostegno di ciò, Grillotti di Giacomo (1991) definisce la regione come «una porzione di spazio terrestre conosciuta dall’uomo, da lui utilizzata, organizzata e/o delimitata» (p. 22). Infatti, una criticità individuata da Minca (2000) sul concetto di regione tradizionalmente proposto nella scuola italiana è proprio che ne venga contemplata principalmente l’accezione amministrativa declinata alla scala del territorio nazionale come se fosse “un’entità naturale, presente [...] a priori e non una costruzione politico-culturale” che si è “cristallizzata” in decenni di insegnamento (p.43). L’autore, inoltre, riconosce come si tratti di una scelta didattica prevalentemente italiana e non condivisa dagli altri Paesi.

In secondo luogo, la suddivisione in regioni di un territorio e quindi la sua organizzazione, condivisa e accettata dalla comunità, viene effettuata considerando la presenza o meno di specifici elementi, sulla base dei quali è possibile disegnare i confini regionali (Pasquinelli D’Allegra, 2009).

Come già anticipato, riprendendo il contributo di Giorda (2018), è quindi importante permettere ai bambini di avere categorie regionali perché queste forniscono gli strumenti per semplificare la realtà e avere una visione d'insieme dello spazio geografico con le sue diversità e irregolarità. Un approccio regionale di questo tipo risponde all'esigenza umana di saper individuare categorie e aree per mettere ordine e favorire lo studio (Cundari, 1990): è quindi necessario per imparare a collocare spazialmente fatti, notizie e luoghi, ma anche per potersi orientare, fare distinzioni e confronti al suo interno, imparare a ragionare su scale diverse, partendo dal locale, nazionale e continentale per arrivare al globale, sovranazionale e intercontinentale. Riprendendo le parole di Dematteis (2008), descrivere i territori e lavorare sull'orientamento a scuola non è sufficiente se non si considerano le condizioni per instaurare i rapporti positivi con la natura e con la società, in ottica multiscale. Ciò è consigliato anche dalle Indicazioni Nazionali del 2012 che affidano alla geografia "il delicato compito di costruire il senso dello spazio" fornendo agli alunni "le coordinate spaziali per orientarsi nel territorio" così che l'analisi multiscale di ogni elemento nel suo contesto spaziale possa diventare per loro un'abitudine.

1.2 Opinioni e credenze di insegnanti e alunni

Sebbene al giorno d'oggi, nell'epoca della globalizzazione, appaia sempre più evidente la necessità di guidare gli alunni nell'acquisizione delle competenze geografiche legate alle relazioni socio-economiche e territoriali, la geografia insegnata nella scuola italiana risponde con fatica a tale esigenza (Lucchesi, 2017). Le grandi potenzialità dell'insegnamento delle regioni italiane (RI) a scuola, spiegate nel paragrafo precedente, si scontrano con la realtà dei fatti per cui nella maggior parte dei casi l'approccio adoperato è prevalentemente nozionistico e mnemonico, motivo per cui viene considerato un argomento ostico, noioso e poco interessante non solo dalla maggior parte degli allievi, ma anche degli insegnanti (Corna Pellegrini, 2015).

Andrea Bissanti e Maria Fiori anni fa coinvolsero alcuni studenti in una ricerca volta a comprendere le motivazioni alla base dell'apprezzamento o del disprezzo nei confronti della geografia. Parte del campione rispose che la disciplina "è bella perché insegna dove si trovano le pianure, le montagne e le altre nazioni" (Bissanti & Fiori, 1979,

pp. 171- 172), mentre l'altra che è "noiosa per via della parte fisica, dove bisogna imparare a memoria i nomi dei fiumi, dei laghi, delle città, eccetera" (p. 173).

La piacevolezza o meno della disciplina è stata indagata, più recentemente, dalla Professoressa Rocca, coinvolgendo più di ottocento giovani insegnanti delle Scuole di Primo Grado del Veneto di età compresa tra i 27 e i 33 anni. Più precisamente, il focus della ricerca erano le credenze degli insegnanti riguardo alla geografia sorte in anni di formazione personale e professionale, nonché dalle esperienze vissute come studenti, insegnanti o genitori, al fine di riconoscerne gli esiti nell'agire didattico e avanzare eventuali proposte didattiche innovative.

Dalla ricerca è emerso che, sebbene da una parte i docenti coinvolti considerino la geografia una disciplina piacevole, non noiosa e molto utile, dall'altra non la ritengano così rilevante per la propria formazione personale e pensino sia poco presente nella vita di tutti i giorni, dando l'impressione che "la Geografia faccia parte di un bagaglio implicito, sviluppato abbastanza piacevolmente più nell'extrascuola che a scuola" (Rocca, 2010a, p. 20). In questo senso, la materia scolastica non risulta avere molte connessioni con l'attualità, la cittadinanza e la sostenibilità locale, e neanche con la capacità di ragionare, porsi domande e trovare risposte. Sembra quindi orientata a insegnare semplicemente dove si trovano gli elementi geografici, assumendo "un'immagine stagnante poco attenta ai processi, soprattutto poco rivolta al futuro" (Rocca, 2010b, p. 29). Ciò si ripercuote nella pratica didattica dei docenti, analizzata nella seconda parte della ricerca. L'indagine ha permesso di mettere in luce come l'insegnamento di un docente sia ampiamente influenzato dal suo "vissuto geografico", ovvero dal proprio "bagaglio" continuamente in evoluzione a partire dal quale vengono costruite le credenze personali appena evidenziate (Rocca, 2007). Ne emerge infatti un approccio meccanico, ancorato alla rappresentazione e alla ricognizione degli elementi fisici a scapito di quelli antropologici, in cui viene dato poco spazio all'esplorazione percettiva e al contatto con il territorio e con le dinamiche in esso presenti. Nel complesso, quindi, i risultati della ricerca riconoscono una pratica didattica discorde con le proposte avanzate dalla ricerca geografica in questo ambito. Appare perciò di primaria importanza la formazione degli insegnanti, così come l'aggiornamento dei docenti in servizio, perché "insegnare geografia, oggi, significa cambiare anzitutto il modo di intenderla e definirla,

non limitandosi a registrare i cambiamenti, ma facendosi promotore di cambiamento” (Rocca, 2012b, p. 180).

In linea con quanto appena descritto e con l'intento di riflettere su una “nuova” didattica per la geografia regionale, di seguito verranno presi in esame per primi i “destinatari” di questa proposta metodologica, ovvero gli insegnanti in formazione e l'importanza del contagio emotivo nei processi di insegnamento e apprendimento. Successivamente, il focus sarà posto sui “contenuti” da affrontare, ovvero il concetto di regione con l'accezione data dalla geografia umanista.

Infine, ampio spazio verrà dato al “metodo” proposto, ossia la didattica ludica e il gioco da tavolo.

1.3 Gli insegnanti in formazione come promotori del cambiamento

1.3.1 La formazione professionale degli insegnanti di geografia

Di fronte allo scenario emerso nel paragrafo precedente, quale geografia proporre ai futuri insegnanti?

Il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria che abilita all'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia e nella Scuola Primaria garantisce una formazione adeguata dei futuri insegnanti anche nell'ambito della didattica della geografia, alla quale sono riservati otto crediti formativi di lezione e uno di laboratorio. La formazione degli studenti è volta certamente a porre le basi, ovvero le fondamenta, della geografia come disciplina, ma il focus è posto principalmente sul metodo, cioè sulla relativa applicabilità didattica alla Scuola dell'Infanzia e alla Scuola Primaria. Come stabilito dal Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010, n.249, riguardante le indicazioni per il Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis), affinché tutti i futuri allievi raggiungano i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente, il profilo di insegnante in uscita dovrebbe aver acquisito competenze in ambito didattico, istituzionale e professionale. Quindi, per quanto riguarda la dimensione didattica, è necessario che il docente possieda non solo solide conoscenze teoriche, normative e curricolari, ma anche pedagogico-didattiche, che unite alle capacità relazionali e gestionali, gli consentano di individuare risorse e bisogni degli alunni, creare un clima di classe accogliente e inclusivo, personalizzando l'apprendimento e creando relazioni

educative autentiche. Deve inoltre saper progettare e condurre interventi educativi e didattici per competenze, predisponendo il setting e servendosi di strumenti e metodologie appropriate al contesto, anche per il monitoraggio, la verifica e la valutazione degli apprendimenti e dell'esperienza didattica. Pertanto, nel caso specifico della didattica della geografia, come spiega Giorda (2011), oltre alla conoscenza della disciplina, è importante che i futuri insegnanti acquisiscano solide competenze di tipo comunicativo, relazionale ed ermeneutico, affinché vi sia un apprendimento significativo e reale che consenta loro di contestualizzare, analizzare e mettere in relazione i saperi acquisiti con un atteggiamento volto al *problem solving*. È dunque scorretto e dannoso pensare che la didattica sia una semplice sintesi del sapere disciplinare acquisito durante la formazione universitaria. A questo proposito, l'autore ritiene che la scelta di quale geografia insegnare e quali metodologie adoperare sia addirittura decisiva per il futuro degli esseri umani. Infatti, se l'obiettivo della disciplina dovrebbe essere rendere evidenti le connessioni, effettive o possibili, all'interno dello spazio geografico, un insegnamento con solide basi dovrebbe rendere consapevoli gli alunni di quanto le singole decisioni delle comunità nei rapporti tra di loro e con il pianeta ne determinino le condizioni di vita.

1.3.2 L'importanza dei fattori emotivo-motivazionali nei processi di insegnamento

Garantire una formazione professionale “a tutto tondo” è sicuramente di fondamentale importanza, tuttavia, può risultare superflua o incompleta se non vengono considerati i fattori emotivo-motivazionali nei processi di apprendimento e di insegnamento.

Per prima cosa, è opportuno fare un breve accenno all'importanza della percezione di competenza e di autoefficacia: un insegnante che si percepisce competente in ciò che insegna e pensa di poter riuscire nel proprio lavoro è un insegnante motivato. Effettivamente, quando ci si sente capaci in qualcosa, vengono attivate delle emozioni di soddisfazione anticipate e l'attività da svolgere assume le connotazioni di un compito sfidante e poco faticoso (Cornoldi et al., 2018; Donadelli et al., 2012). Allo stesso tempo, anche il desiderio di insegnare con modalità coinvolgenti ed efficaci può essere la spinta motivazionale che porta la figura educativa a formarsi e aggiornarsi (Petter, 1994).

Inoltre, è risaputo che un docente appassionato del proprio mestiere e di ciò che sta insegnando permette ai bambini di sentirsi maggiormente coinvolti e accresce in loro il

desiderio di impegnarsi e perseverare nell'apprendimento. Ciò avvia un circolo virtuoso per cui crescono le sensazioni positive che sostengono il lavoro dell'insegnante e ne aumentano la soddisfazione (Lucangeli, 2019). A questo proposito, alcuni studi hanno dimostrato come il senso di autoefficacia di un insegnante sia strettamente legato proprio alle emozioni e alla soddisfazione provate durante la pratica di insegnamento a scuola (Stephanou et al., 2013), per cui la formazione iniziale e in itinere, così come l'esperienza sul campo, hanno un ruolo cruciale nel rendere l'insegnamento un'esperienza piacevole. Quanto sostenuto assume ulteriore importanza se si considerano le indagini condotte da Frenzel et al. (2009) per cui se una disciplina, sia anche particolarmente ostica, viene considerata appassionante dall'insegnante, potrà essere insegnata e quindi appresa con lo stesso entusiasmo anche dal gruppo classe. Quindi, l'entusiasmo nell'insegnare una materia, quel "fuoco dentro" che carica di positività l'insegnante e ne accresce il desiderio di comunicare quanto conosce, è ancora più determinante per l'insegnamento rispetto all'entusiasmo per la materia in sé (Cornoldi et al., 2018). Questo è il motivo per cui gli insegnanti dovrebbero sempre tener conto del "potere del contagio emotivo" e delle ripercussioni in ambito didattico. Si tratta di un processo studiato sul piano neurologico (*mirror neurons*), psicologico (empatia) e sociale (*pro-social thinking*) che vede l'attivazione di alcune strutture mentali sia quando si compie un'azione, sia quando la si vede compiere da qualcun altro, per cui se un insegnante prova una certa emozione, stando con i bambini potrà "contagiarli" (Lucangeli, 2019, p. 63). Anche nell'ambito della geografia, come sostiene Corna Pellegrini (2004, p.19), qualsiasi valenza cognitiva dei concetti geografici da insegnare diventa "sterile", se l'alunno non viene sollecitato dall'insegnante ad approfondirli spinto da sentimenti di "simpatia, interesse, amicizia o feeling". In altre parole, aggiunge l'autore, "per studiare il mondo e tanto più per insegnare a conoscerlo bisogna amarlo".

Approfondendo maggiormente questo aspetto, sono numerose le ricerche orientate a dimostrare la valenza degli aspetti strategici, emotivi e motivazionali nei processi di insegnamento, da tener conto durante la formazione e l'autoformazione degli insegnanti. Ciò è stato ampiamente approfondito da Moè, Pazzaglia e Friso (2010), che hanno redatto la batteria MESI per valutare queste variabili negli insegnanti della scuola di primo e secondo grado. Più dettagliatamente, tramite due questionari denominati EMOZ-insegno ed EMOZ-ruolo, i ricercatori propongono di verificare quali emozioni determinano

l'operato di un insegnante efficace, appassionato alla materia e al proprio lavoro e perciò desideroso di sperimentare metodologie didattiche nuove e sempre più efficaci. La dimensione "emotiva" dell'insegnamento è stata ulteriormente approfondita in una ricerca di Donadelli et al. (2012) che ha dimostrato come un'esperienza pregressa positiva con la geografia determini un maggiore interesse per la disciplina da parte dei docenti e ne influenzi la pratica didattica. Obiettivi principali di questa indagine sono stati, in primo luogo, se la motivazione, l'interesse e la percezione di utilità e piacevolezza degli insegnanti riguardo alla geografia ne condizionino la pratica d'insegnamento; in secondo luogo, sollecitare un confronto sulle possibili prassi didattiche esistenti. Con il presente intento, i ricercatori hanno costruito il questionario GEO-Ins suddiviso nelle tre aree da analizzare, ovvero prassi di insegnamento, comprensivo di diverse attività o strategie didattiche; l'utilità, ovvero l'applicabilità della geografia nella vita concreta; infine, la piacevolezza, data dai ricordi positivi legati alla disciplina e da quanto viene considerata importante per la formazione personale. Dall'analisi dei dati è emerso uno stretto legame tra i tre indicatori considerati. In primis, da un maggior uso di prassi dipende una maggiore considerazione della disciplina come utile e piacevole, d'altra parte, nel momento in cui la si reputa utile e piacevole, l'insegnante è spinto a compiere scelte metodologiche efficaci e diversificate. Allo stesso tempo, i docenti che la ritengono piacevole ne riconoscono anche l'utilità, e viceversa. Con questi presupposti, scopo del presente progetto di tesi sarà proprio rafforzare la percezione di utilità e piacevolezza legata all'insegnamento delle RI, tramite la sperimentazione di una metodologia innovativa, così come verrà approfondito nel capitolo successivo.

1.4 Un nuovo approccio: la geografia "fisica e umana"

Dopo essersi soffermati sui "soggetti" del cambiamento, ovvero i futuri insegnanti, è opportuno approfondire l'"oggetto" della didattica, ossia il concetto di regione e gli aspetti ad esso connessi.

Giorda (2006), sostenendo il valore formativo della didattica regionale alla Scuola Primaria, afferma che tale apprendimento sia utile purché consenta uno studio delle relazioni tra uomo e ambiente e non venga affrontato come una mera acquisizione di informazioni da imparare a memoria, anche perché spesso gli studenti non riescono a visualizzarle nel proprio immaginario (Rocca, 2010a). D'altronde, come sostiene Corna

Pellegrini, l'accesso a Internet permette ai giovani di ricercare e approfondire informazioni di qualsiasi tipo, per cui gli insegnanti non dovrebbero avere la pretesa di insegnare "tutto del mondo", ma lavorare sul metodo di studio e far scoprire il fascino di ciò che si studia (2004, p.19). Certo, lo stesso Dematteis (2017) ribadisce la necessità di acquisire alcune nozioni geografiche per poter situare correttamente noi stessi e gli elementi nel mondo, tuttavia egli precisa che «il problema non sono le nozioni, ma il modo più o meno intelligente con cui le facciamo nostre» (p. 28). Pertanto, l'acquisizione di conoscenze di tipo tradizionale, ovvero trasmissiva ed enumerativa, dal docente o dal manuale all'alunno, come ricordano anche le linee guida ministeriali del 2012, risulta ormai inadeguata.

La necessità di non limitarsi a descrivere le regioni, tramite un approccio prevalentemente tradizionale, è peraltro indicata nel già citato D.M. 249/2010, in cui si afferma che il profilo dei laureati "dovrà comprendere la conoscenza di elementi di geografia fisica e umana". L'aggiunta degli aggettivi "fisica" e "umana", infatti, non è casuale e rimanda all'evoluzione del pensiero geografico negli ultimi secoli. Per spiegare questa dicotomia Lando (2005) precisa che fin dalla sua origine come scienza, la geografia è sia disegno del mondo sia discorso sul mondo. Infatti, come specifica Farinelli (2003, p.8) "l'ambiguità fondamentale della parola geografia (e di conseguenza del sapere che essa identifica) risiede prima di tutto nel duplice significato del secondo dei due termini che la compongono. *Geo* viene dal greco antico e vuol dire *Terra*. Ma *Grafia* vuol dire sia immagine che scrittura, sia *disegno* (carta geografica) che *discorso* scritto, cioè descrizione". A partire da questa definizione emerge da una parte il tentativo di far rientrare la disciplina all'interno di un codice "chiuso", orientato alla modellizzazione della Terra attraverso la rappresentazione grafica della sua superficie o di una sua parte. È il caso dell'approccio regionale tradizionale, che è possibile rappresentare con l'immagine della carta geografica colorata ben fissa nel nostro immaginario, di cui imparare nomi e collocazioni di regioni, città, fiumi, montagne e altro. Dall'altra, vi è un rimando a un codice aperto, ovvero quello delle descrizioni, delle narrazioni e dei "discorsi sul mondo" tramite i differenti linguaggi iconici, visivi e letterari con cui è possibile concettualizzare la realtà (Rocca, 2007). Proprio in questo la geografia diventa una sorta di ponte tra le scienze naturali e quelle umane (Vallega, 2000), non occupandosi più solamente di studiare la terra e le sue componenti fisiche e ambientali, ma anche la

complessità delle relazioni di queste ultime con la popolazione e le specifiche culture, società ed economie (Farinelli, 2003). Cambia quindi il focus della geografia che mette al centro gli studenti e, come già anticipato nei paragrafi precedenti, fornisce loro gli strumenti per assumere uno sguardo conoscitivo di tipo critico sulla realtà contemporanea e i suoi mutamenti, approfondendo le relazioni tra i sistemi umani e quelli ambientali e cercando soluzioni ai relativi problemi, adoperando metafore e rappresentazioni differenti (Giorda, 2018).

Qual è dunque il ruolo del geografo, di colui che si occupa della geografia? Quale la nuova sfida per gli insegnanti che si accingono a insegnarla? Certamente non è più sufficiente l'immagine del geografo che incontra il Piccolo Principe nel celebre romanzo di De Saint-Exupéry (1994), ovvero “un sapiente che sa dove si trovano i mari, i fiumi, le città, le montagne e i deserti” (p.73) limitandosi a descrivere in grossi libri solo le “cose eterne” e perciò fisse e immutabili che gli vengono raccontate dagli esploratori. Chi si occupa di geografia, sia esso un insegnante o un alunno, non può più essere un semplice osservatore esterno, ma deve assumere un ruolo attivo, vivendo il territorio portandovi valore e concettualizzandolo, fino ad avere “i piedi sporchi di fango” (Frémont, 2007, p.44). Emerge infatti la necessità di proporre “esperienze significative di geografia”, le uniche capaci di attivare emozioni e legami significativi con il vissuto di ciascuno (Rocca, 2007, p. 9), superando perciò l'ottica nozionistica e trasmissiva in auge da molti anni. A sostegno di ciò, Giorda (2018) riconosce la necessità di imparare a distinguere e saper localizzare tipi diversi di regioni, purché tale competenza venga sviluppata tramite uno studio attivo del territorio, il laboratorio e la ricerca. Applicare la competenza localizzativa ai contesti di realtà può voler dire, per esempio, analizzare una regione riflettendo sulle potenzialità e sui limiti della sua posizione geografica, considerandone le “aperture” o “chiusure” reali o ipotetiche rispetto agli altri territori.

La dimensione attiva nella didattica della geografia è indispensabile specialmente durante l'età evolutiva, in una fase dello sviluppo cognitivo in cui il legame tra l'apprendimento e i campi di esperienza è inevitabilmente molto stretto (Malatesta, 2010). Solo in questa maniera, ovvero, tramite una costruzione di significato soggettiva e ancorata al contesto di vita, sarà possibile co-costruire la conoscenza in classe, rendendo il senso attribuito a un concetto occasione di confronto con l'esperienza di ciascuno, in una negoziazione di significati sempre più consapevole e proficua. La lezione, all'interno

di un approccio di tipo sociocostruttivista di questo genere, diventa quindi un'occasione preziosa di interazione tra l'insegnante, che funge da regia e mediatore, e il gruppo classe, capace di generare dimensioni di apprendimento sempre nuove (Cancelli, 2017).

1.4.1 Un approfondimento sul concetto di regione

Effettivamente, come spiega De Vecchis (2016), un cambiamento di questo tipo sarebbe auspicabile in ogni ordine e grado di scuola, per far fronte a “un mondo che sta cambiando profondamente e nel quale i rapporti società-natura diventano sempre più complessi e gli equilibri più fragili”, focalizzandosi su come l'umanità interagisce con il territorio in cui vive e approfondendo “questi cambiamenti, con le contraddizioni, i conflitti e i nuovi approcci spaziali che comportano” (p.17).

Ciò appare evidente anche se si considerano le nuove connotazioni che ha assunto il concetto di regione con l'evolversi del pensiero geografico, che si ritiene opportuno riportare di seguito, proponendo in estrema sintesi la distinzione riportata da Maggioli (in De Vecchis & Palagiano, 2003), tra regioni formali, funzionali, percettive e sistemiche:

- le *regioni formali* sono definite da caratteristiche fisiche, politiche o culturali omogenee;
- le *regioni funzionali* si distinguono per il sistema e le reti di relazioni interne ad esse, di natura sia urbana che economica;
- le *regioni percettive* sono riconoscibili attraverso la percezione di elementi culturali locali, come per esempio l'uso di una lingua o un dialetto;
- le *regioni sistemiche* vengono intese come un sistema territoriale con una specifica organizzazione, relazione con l'esterno e progetti per il futuro.

In linea con gli obiettivi che si intende raggiungere con il presente percorso, verrà dato spazio a tutte e quattro le tipologie di regione. Tuttavia, il focus della ricerca sarà posto sui concetti di regione sistemica e di regione percettiva che è possibile inserire all'interno del quadro epistemologico della geografia umanista.

Il movimento umanista, sorto tra gli anni '70-80 del XX secolo in ambito anglosassone, propone infatti una nuova idea di geografia centrata sulla soggettività dell'azione culturale umana, per cui ogni immagine e idea del mondo è composta da “esperienze personali, apprendimento, immaginazione e memoria” (Lowenthal, 1961,

citato in Lando, 2012, p.263). In essa si riscontra una rivalorizzazione della soggettività e dell'intenzionalità dell'uomo sociale come portatore di cambiamento e, di conseguenza, un nuovo concetto di luogo, inteso non più solamente come "fatto da spiegare", bensì come "una realtà che deve essere chiarita e compresa dalle prospettive delle persone che gli hanno dato significato" (Tuan, 1978, p. 92).

All'interno di questa prospettiva, come già anticipato, si afferma il concetto di regione sistemica, sorto considerando i legami bidirezionali tra la comunità umana e l'ambiente. A questo proposito, Maggioli (in De Vecchis & Palagiano, 2003) ne riconosce tre elementi caratteristici che è possibile analizzare. In primo luogo, è da considerarne l'organizzazione interna, ovvero la struttura, costituita dal rapporto tra il territorio e la comunità umana che lo abita; in secondo luogo, l'evoluzione che deriva dai legami con l'ambiente esterno; infine, l'obiettivo, l'organizzazione futura verso cui tende il sistema. In altre parole, addentrandoci nell'ambito didattico, come spiega De Vecchis (2016), gli insegnanti di geografia dovrebbero guidare gli alunni ad assumere una visione sistematica per cui lo spazio geografico è un sistema territoriale. Ciò può essere attuato sollecitando il problem-solving, la ricerca delle motivazioni e delle spiegazioni dei vari fenomeni e soprattutto la comprensione dei rapporti di connessione e interdipendenza. L'obiettivo dovrebbe essere formare dei cittadini consapevoli, capaci di ragionare e avanzare proposte per una migliore organizzazione del territorio. Ne va da sé l'esigenza di abbandonare il tradizionale approccio regionale in cui viene proposta una disciplina prevalentemente descrittiva ed enciclopedica volta ad elencare solamente le caratteristiche fisiche, antropiche ed economiche di ciascuna compartimentazione amministrativa. Pertanto, ancor prima di conoscere tutte le regioni, è essenziale che i bambini sappiano usare il concetto di regione geografica, partendo dal contesto italiano, ovvero partendo dal contesto locale, per poi arrivare, gradualmente, a quelli mondiali. Difatti, un'altra caratteristica determinante del concetto di regione sistemica, come già enunciato nel primo paragrafo, è proprio l'approccio multiscalare che comporta la possibilità di lavorare su diverse scale, a partire da quella più vicina all'individuo, ovvero il suo vissuto quotidiano.

Nel momento in cui la geografia viene rivestita di una dimensione intersoggettiva e territorializzata, il suo insegnamento potrà svolgere un ruolo fondamentale nell'educazione alla complessità, non solo per il focus posto sui problemi socio-

territoriali, ma anche per la varietà di esperienze e punti di vista individuali che potranno emergere (Zanolin, 2019). Proprio per questo motivo, nel presente percorso verrà considerata anche la regione con un'accezione percettiva, considerando, tra l'altro, il modo con cui la cultura e le tradizioni vi danno significato e valore (Lando, 2012).

In quest'ottica, la soggettività e la percezione assumono un ruolo principale nella comprensione della realtà anche attraverso degli strumenti che fungono da mediatori, come, in questo caso, il gioco. Infatti, come spiegato da Zanolin (2019), gli strumenti e le strategie per promuovere la competenza localizzativa dovrebbero permettere ai bambini di comprendere il "senso geografico" degli elementi che incontrano nella quotidianità, siano essi oggetti o fenomeni. Ciò significa avere la possibilità di scoprire le connessioni spaziali tra essi e imparare a territorializzarli, ovvero attribuirvi un significato materiale e simbolico (Turco, 1988), a partire dall'esperienza sensibile o intellettuale vissuta.

1.5 La proposta di metodo: il gioco da tavolo

Dopo aver approfondito i destinatari a cui proporre una didattica regionale innovativa e i relativi contenuti, ampio spazio verrà dato al "cuore" del presente progetto, ossia il "metodo" con cui proporli: il gioco da tavolo.

Nella scuola tradizionale, specialmente alla Primaria, permane la tendenza a creare una distinzione netta tra gioco e apprendimento, a causa di una visione riduttiva del gioco inteso solo come svago e in opposizione al "duro lavoro" di apprendere. Si tratta di una ripercussione in ambito didattico della connotazione dequalificante e negativa della dimensione ludica condivisa da un gran numero di persone, specialmente se legata agli aspetti "più seri", come il lavoro e l'apprendimento o alla vita adulta (Bertolo, 2020; Malvasi, 2005). Al contrario il gioco, lungi dall'essere "un'apparizione marginale nel corso della vita dell'uomo" appartiene "alla costituzione d'essere dell'esistenza umana" ed è per questo "un fenomeno esistenziale fondamentale" (Fink, 2008, p. 12) che non può essere tralasciato nelle attività educative. Infatti, come spiega De Rossi (2008), le tecniche ludiche in ambito didattico hanno un importante potenziale educativo, dal momento che, favorendo l'acquisizione delle regole e dei valori culturali, assumono un ruolo centrale nello sviluppo dell'identità personale dell'individuo, nonché nella promozione della dimensione sociale. Non solo, tenendo sempre alta la motivazione del bambino, ne facilitano l'interiorizzazione di conoscenze, abilità e competenze.

Prima di fornire un approfondimento sul gioco inteso come facilitatore per l'apprendimento, si ritiene opportuno riflettere su alcune definizioni che gli sono state date nel corso dei secoli, con particolare attenzione alla dimensione culturale ad esso legata.

1.5.1 Definizioni di gioco

Come illustra De Rossi (2008), il rapporto tra gioco e cultura diventa oggetto della ricerca scientifica a partire dal XIX secolo. Fu l'antropologo inglese Tylor (1871) uno dei primi studiosi a osservare come diverse tipologie di giochi sopravvivevano nel tempo. Egli individuò nell'attività ludica una dimostrazione del cambiamento culturale dell'umanità e ne approfondì la funzione nei differenti contesti. A partire da questi studi emersero in ambito accademico delle nuove definizioni di gioco, riferite principalmente alla dimensione culturale e sociale dell'attività ludica.

Innanzitutto, nel 1938, lo storico e linguista Huizinga pubblicò *Homo Ludens* in cui evidenziò l'importanza per l'uomo, in quanto uomo culturale e sociale, di giocare e sapersi mettere in gioco non solo durante l'infanzia, ma anche nell'età adulta. Nel saggio lo studioso olandese propose un'analisi dell'attività ludica da un punto di vista antropologico, fornendo però una nuova prospettiva: il gioco non come elemento determinato dalla cultura, ma, di fatto, come centro propulsore alla base della cultura umana, e perciò riconducibile a tutti gli ambiti della vita sociale, tra cui la guerra, il diritto, il sapere, la poesia, la filosofia e l'arte, tanto da assumere:

*[...] la cultura sorge in forma ludica, la cultura è dapprima giocata. [...] Nei giochi e con i giochi la vita sociale si riveste di forme sopra-biologiche che le conferiscono maggior valore. Con quei giochi la collettività esprime la sua interpretazione della vita e del mondo. Dunque ciò non significa che il gioco muta o si converte in cultura, ma piuttosto che la cultura nelle sue fasi originarie, porta il carattere di un gioco. (Huizinga, *Homo Ludens*, Einaudi, 2002, p. 55)*

Oltre a definire lo stretto legame tra gioco e cultura, Huizinga fornì la seguente definizione di gioco, che è possibile leggere anche sul piano educativo-didattico:

- È libero e volontario
- È determinato da regole prestabilite
- Avviene al di fuori della vita ordinaria, in una realtà fittizia

- È delimitato da precisi confini spazio-temporali
- Ci assorbe e ci impegna totalmente
- È fine a se stesso, volto cioè al piacere del gioco
- È consapevole di essere “non serio”

Si ritiene opportuno precisare che per l'autore, la “non serietà” del gioco non aveva nulla a che fare con il concetto di superficialità, ma era strettamente legata al suo essere distinto rispetto all'attività quotidiana. Quando giochiamo, infatti, sia che siamo bambini che adulti, “siamo tremendamente seri: calati nel contesto del gioco, le sue regole sono per noi validissime e imprescindibili, gli obiettivi fondamentali, le distrazioni insopportabili” (Bertolo, 2020, p.7).

La definizione di gioco proposta da Huizinga venne successivamente ripresa nel 1958 da Caillois ne *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, definendolo un'attività libera e separata, cioè situata all'interno di confini spazio-temporali precisi, caratterizzata da un finale incerto, improduttiva (poiché non produce beni e ricchezze), determinata da regole e fittizia. Un aspetto interessante degli studi di Caillois è che egli riconobbe come tutti i giochi, stimolando il divertimento e la perseveranza, possano affinare le capacità fisiche o intellettuali dei giocatori, rendendo più semplici anche le attività ritenute complesse o stressanti. Non solo, sollecitando i giocatori a superare ostacoli e difficoltà, “il gioco non prepara a un mestiere preciso, esso allena in generale alla vita” (Caillois, 2000, p.12), permettendo di acquisire atteggiamenti diversi a seconda dell'attività ludica che si intraprende. A questo proposito, lo studioso francese propone una classificazione di tali atteggiamenti, affermando che quando giochiamo ci poniamo in un preciso punto dell'asse dell'atteggiamento di gioco con agli estremi la *paidia* (ovvero il gioco spensierato, improvvisato e sfrenato tipico dei bambini) e a quello opposto il *ludus* (cioè il gioco serio e determinato da regole precise, tra cui i giochi da tavolo). Distingue inoltre quattro caratteristiche che possono essere riscontrate nei giochi: *Agon* (la competizione, presente, per esempio, negli sport di squadra), *Alea* (la sorte, come nei giochi con i dadi o la lotteria), *Mimicry* (la maschera, intesa come i giochi di mimica e di travestimento), *Ilinx* (la vertigine, in cui la si ricerca, per esempio, giocando a cavallina, trottola o girando su se stessi). Questi atteggiamenti, che possiamo vedere in sintesi nella tabella sottostante (*fig. 1*) non si presentano sempre singolarmente, ma sono

spesso associati tra loro all'interno dei giochi (*agon-alea*, *agon-mimicry*, *agon-ilinx*, *alea-mimicry*, *alea-linx*, *mimicry-ilinx*).

Tabella 1 - Suddivisione dei giochi

	AGON (competizione)	ALEA (fortuna)	MIMICRY (simulacro)	ILINX (vertigine)	
PAIDIA	corse combattimenti ecc. atletica	non soggetti a regolamento	filastrocche per fare la conta testa o croce	imitazioni infantili giochi illusionistici bambola costumi vari maschera travestimento	roteare infantile giostra altalena valzer
chiasso					
agitazione	boxe biliardo scherma dama calcio scacchi competizioni sportive in genere		scommesse roulette lotterie semplici o a ripetizione composte	teatro arti dello spettacolo in generale	volador luna-park sci alpinismo acrobazia
<i>fou-rire</i>					
aquilone					
solitari					
cruciverba					
LUDUS					

N.B. - In ogni colonna verticale, i giochi sono classificati — molto approssimativamente — in un ordine tale per cui l'elemento PAIDIA diminuisce costantemente, mentre aumenta proporzionalmente l'elemento LUDUS.

Figura 1. Suddivisione dei giochi, Caillois, 2000, p.55

In fase di progettazione in ambito didattico può quindi essere utile ragionare sull'intensità di questi aspetti all'interno di un gioco, valutando quanto lo rendano efficace per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Dopo aver definito il gioco a livello generico, nel prossimo paragrafo si procederà con un approfondimento sul gioco da tavolo, tema del presente percorso di tesi.

1.5.2 Il gioco da tavolo

1.5.2.1 Definizione e classificazione

Andrea Ligabue nel suo libro *Didattica ludica. Competenze in gioco* (2020) per definire il gioco da tavolo rimanda agli elementi che lo costituiscono indicati su Boardgamegeek (www.boardgamegeek.com), il sito web di riferimento per chi vuole informarsi su un gioco da tavolo. Le migliaia di giochi descritti e catalogati al suo interno sono infatti accomunate da queste tre caratteristiche:

- La presenza di un elemento competitivo o cooperativo: il gioco è strutturato nelle fasi iniziale, di svolgimento e conclusiva; la conclusione è determinata da una vittoria o da una sconfitta quantificabili sulla base delle regole costitutive;
- La possibilità di giocare su un tavolo (o in una stanza, come nel caso di *Twister*);

- La presenza di componenti materiali di qualche tipo, ovvero le pedine, i dadi, le carte, il tabellone...

L'autore propone inoltre una classificazione dei giochi da tavolo, in cui individua:

- i *giochi astratti*, privi di ambientazione e simili ai *giochi di tavoliere*, che si servono di tavolieri o scacchiere (si pensi agli scacchi, *Abalone*, *Quarto*...);
- i *party game*, pensati per gruppi numerosi di giocatori (come i celebri *Uno*, *Lupus in Fabula*...);
- i *giochi di carte* e di carte collezionabili (*Magic*, *Yu-Gi-Oh!*...);
- i *giochi di abilità*, in grado di stimolare competenze e abilità specifiche (*Dobble*, *Bicchieri Sprint*...);
- i *giochi di strategia*, che sollecitano il *problem solving*, il ragionamento astratto, la pianificazione e la capacità di prevedere le azioni degli altri giocatori (*Monopoly*, *Risiko!*, *Carcassonne*, *Tiket to Ride*...);
- i *wargame* o *boardgame* storici, giochi di simulazione bellica in un contesto storico (*1960: The Making of the President*...);
- i *giochi di ruolo* o di narrazione, in cui i giocatori interpretano differenti ruoli per partecipare a una storia collettiva (*Dungeons & Dragons*...).

1.5.2.2 Breve storia del gioco da tavolo

Le origini del gioco da tavolo sono molto antiche, tanto che le prime fonti in ambito archeologico risalgono al 9000 a.C. (Sciarra, 2010). Come illustra Ligabue (2020), i primi giochi antichi erano legati all'ambito religioso, per cui la dimensione della casualità, derivata per esempio dall'uso del dado, rimandava al volere divino. Erano infatti principalmente giochi di tavoliere in cui, tramite il lancio dei dadi, si muovevano delle pedine su un percorso a caselle. In epoca più recente, nel Cinquecento, si diffusero altre tipologie di gioco, tra cui gli antenati degli attuali scacchi nell'India e altri giochi di carte, nelle corti nobiliari europee e in Cina. Se tra il XVI e il XVII secolo questi giochi furono oggetto di ricerca sugli elementi matematici e probabilistici che li caratterizzavano da parte di studiosi come Galileo Galilei, Pascal, Fermat e Huygens, già nel secolo successivo cominciarono ad essere utilizzati a scopo didattico. Esemplicativi sono, a questo proposito, l'utilizzo del *Kriegsspiel*, un gioco di guerra per allenare le tattiche di

battaglia degli ufficiali prussiani e *The Landlord's Game*, ovvero l'attuale Monopoli, il cui fine era insegnare l'economia.

Con il passare degli anni, il gioco cominciò ad essere utilizzato, specialmente negli ultimi decenni, come mediatore didattico per la promozione di competenze di vario genere. È il caso, per esempio, di alcuni giochi risalenti ai primi anni del '900, conservati al Museo dell'Educazione di Padova ed esposti in occasione della mostra "Giochi da tavolo a casa e a scuola" al Palazzo Cavalli dal 9 al 18 novembre 2018. Questi giochi sono stati definiti dagli organizzatori "giochi da banco" proprio perché utilizzati in contesti scolastici, spesso realizzati dagli stessi insegnanti sulla base di ciò che volevano insegnare alle classi. Tra questi, sono conservate delle tombole educative pubblicate da piccole case editrici specializzate, volte all'insegnamento delle regioni italiane, con particolare attenzione agli aspetti fisici, amministrativi ed economici (fig. 2).



Figura 2. Tombola geografica d'Italia e sue colonie (anni '30 del '900)

1.6 Progettare un gioco da tavolo per insegnare le regioni italiane

Con queste premesse, ci si chiede come dovrebbe essere un gioco da tavolo per insegnare le regioni italiane, ovvero quali elementi dovrebbe considerare un insegnante desideroso di proporre la didattica regionale al giorno d'oggi con questo strumento.

Come verrà approfondito nei prossimi paragrafi, si ritiene che un gioco efficace per l'insegnamento delle regioni italiane:

- sia ben progettato nelle sue caratteristiche strutturali;
- consenta di sviluppare competenze etiche, socio-relazionali, cognitive e geografiche, con particolare attenzione alle *RI* e in ottica interdisciplinare;
- favorisca l'ancoraggio cognitivo ed emozionale e quindi un apprendimento significativo delle *RI*;
- consenta di imparare le *RI* divertendosi;
- sia accessibile o personalizzabile per bambini con diversi stili cognitivi o disabilità specifiche.

1.6.1 Un gioco ben progettato nelle sue componenti strutturali

Innanzitutto, per ideare, progettare e creare un gioco è necessario avere delle basi in *Game Design*, una disciplina progettuale che attinge dal punto di vista teorico al *Design* e ai *Game Studies*. Quest'ultima è una scienza molto recente e in continua evoluzione che studia la relazione tra gli esseri umani e il gioco. Compito del *game designer* è progettare un artefatto (gioco) con l'obiettivo di far vivere ai suoi fruitori l'esperienza ludica desiderata, sia da lui stesso, in fase di progettazione, sia dai giocatori mentre scelgono il gioco (Bertolo, 2020).

Alle definizioni di gioco di Huizinga e Caillois, è possibile aggiungere quella di Salen e Zimmerman (2003), riconosciuta tutt'oggi anche all'interno dei *Game Studies*, poi ripresa e modificata da Bertolo (2020, p. 18) come segue: "Un gioco è un sistema al cui interno i giocatori scelgono di impegnarsi in un conflitto artificiale, ben definito da regole, che porta a un risultato quantificabile". Leggendo questa definizione nell'ottica della progettualità didattica, Ligabue (2020) evidenzia l'importanza per l'insegnante di saper costruire l'esperienza di gioco sulla base degli obiettivi che intende raggiungere. Tale esperienza, precisa l'autore, è data dal legame, anche di conflitto, che viene a crearsi tra i giocatori e il sistema, costituito dalle regole e dai diversi elementi del gioco. Definire a

priori regole ed obiettivi chiari è il punto di partenza per progettare e garantire un risultato quantificabile. È inoltre importante prevedere un'attività o un gioco il più coinvolgente possibile, dato che all'interno di una proposta didattica il gioco viene proposto su iniziativa dell'insegnante e perde la "volontarietà" dei giocatori che solitamente lo caratterizza.

In aggiunta a questi consigli, Colovini (2002), famoso autore di giochi italiani, suggerisce agli aspiranti autori di gioco di progettare un sistema che sia originale, divertente e che garantisca un'interazione equilibrata tra i giocatori, in cui, cioè, tutti abbiano le stesse possibilità di vincita. In aggiunta, ricorda di prevedere una partita irreversibile, nel senso che alcuni suoi elementi, una volta cambiati, non possano tornare allo stato di partenza, vale a dire che una partita non dovrebbe mai concludersi come è cominciata. L'intento di queste accortezze è rendere il gioco più dinamico e originale, in un crescendo di tensione e partecipazione da parte dei giocatori. Le regole devono essere, ovviamente, applicabili, cioè non troppo complesse, specialmente per il target di riferimento, e riportate in maniera chiara ed esaustiva in un regolamento.

Alla luce delle definizioni e dei consigli generici forniti sopra, come costruire, dal punto di vista pratico, un gioco da tavolo? Sicuramente un progetto "ben fatto" nasce con una "buona idea", ma questa non è sufficiente. Come spiega Colovini (2002), è necessario anche avere la "capacità "tecnica" di mettere in pratica la propria creatività" (p.12), ossia avere delle conoscenze teorico pratiche di base sui fattori da considerare. A tal riguardo il celebre *game designer* Schell (2008) individua quattro elementi fondamentali, in stretta relazione tra loro, che costituiscono la struttura più interna del gioco, la cosiddetta "Tetrade Elementale". Essa è composta dall'*Estetica*, ossia gli elementi sensoriali del gioco; la *Storia*, intesa come il susseguirsi degli avvenimenti durante la partita; la *Tecnologia*, data dai materiali e dagli strumenti di cui è costituito; le *Meccaniche*, cioè le procedure che lo regolano e che lo rendono un gioco a tutti gli effetti. Per questo motivo si è scelto di approfondirle in maniera più approfondita, partendo dagli appunti di Colovini (2002).

In merito ai meccanismi o meccaniche, egli spiega che il primo elemento che li costituisce è l'*obiettivo* del gioco. Esso guida i giocatori e definisce il termine della partita sotto forma di traguardo, eliminazione, sconfitta o raggiungimento di un determinato punteggio. Sulla base di questo sarà possibile prevedere le modalità di *movimento* nel

gioco, per esempio quello delle pedine, il *posizionamento* dei pezzi sulla base delle regole e l'*incontro* e lo *scontro* tra le pedine avversarie. Dalla relazione tra questi aspetti dipendono le connotazioni che può assumere la meccanica, riportate nella tabella seguente (Tab. 1).

TEMI DEL MECCANISMO	
SCELTA	Quando i giocatori si trovano a dover scegliere le mosse o le strategie che ritengono più adatte, tali scelte non dovrebbero essere né casuali, né scontate.
DILEMMA	Si tratta di una scelta particolarmente difficile, in cui, per esempio, bisogna valutare l'opzione più vantaggiosa tra più proposte, oppure decidere se compiere o meno un'azione che porta con sé sia vantaggi che svantaggi.
FORTUNA	Le modalità in cui è presente devono essere definite a priori sulla base del target di riferimento. Deve essere "diffusa" lungo tutto l'arco della partita ed essere in qualche modo "governabile" dalle scelte dei giocatori.
BLUFF	Consiste nell'ingannare gli avversari con informazioni sbagliate.
TRATTATIVA	Può essere "politica", per cui i giocatori mettono in atto le loro capacità diplomatiche, oppure può prevedere degli scambi o un'asta.

Tabella 1. Temi del meccanismo

Focalizzandosi sul dilemma, il ludologo ne individua alcune alternative, tra cui:

- la *memoria*: quando serve per sostenere alcuni ragionamenti strategici può essere complementare al dilemma, oppure può sostituirsi ad esso;
- i *giochi di parole*: richiedono di formare delle parole con alcune lettere date;
- la *deduzione*: richiede di risolvere un enigma analizzando gli elementi raccolti fino a quel momento e può essere complementare al dilemma o sostituirlo;
- i *5 sensi*: alcuni giochi possono coinvolgere, oltre a quelle visive, anche capacità tattili, uditive e olfattive;

- i *party games*: già nominati precedentemente, molti giochi di questo genere non sono particolarmente originali e non richiedono la messa in atto di grandi abilità strategiche.

Solo dopo aver definito le meccaniche, ovvero il “cuore” del gioco, è possibile ideare l’ambientazione, cioè “il vestito” con cui renderlo più piacevole e accattivante. Sarà quindi il momento di stendere un regolamento dettagliato e infine costruire un playtest, ovvero un prototipo di gioco da valutare e proporre ai destinatari o eventualmente modificare sulla base dei *feedback* ricevuti.

1.6.2 Un gioco capace di sviluppare competenze

Come già accennato, il gioco da tavolo può essere considerato uno strumento efficace per lo sviluppo delle *life skills* trattandosi di un’attività ad alta strutturazione per obiettivi, in cui vengono favorite l’esperienza e la motivazione intrinseca degli studenti. A questo proposito, Ligabue (2020), richiamando *I sette saperi necessari all’educazione del futuro* di Morin (2001) individua tre macroaree di competenza che possono essere stimulate grazie al gioco:

- le competenze etiche;
- le competenze sociali e relazionali;
- le competenze cognitive.

Di seguito verranno proposti alcuni riferimenti teorici legati al gioco come strumento pedagogico-didattico mantenendo le tre interpretazioni elencate come cornici di riferimento, all’interno delle quali verranno aggiunti ulteriori approfondimenti ritenuti interessanti per il presente percorso di ricerca. A queste tre competenze verrà poi aggiunto un breve paragrafo più specifico rispetto all’insegnamento della geografia, con particolare attenzione agli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica. Il fine di questo capitolo è infatti non soltanto mostrare i benefici in termini di sviluppo di competenze che il gioco porta con sé, ma anche fornire degli indicatori da considerare per progettare un gioco da tavolo che sia realmente efficace per la didattica di questa disciplina.

1.6.2.1 Competenze etiche

Morin (2001) definisce l'insieme delle competenze etiche come il comprendere di essere al contempo individuo, parte di una società e di una specie, ovvero essere in grado di potenziare la propria autonomia personale tanto quanto la partecipazione alla realtà comunitaria e il senso di appartenenza a una società. Riprendendo questi concetti, Ligabue (2020) spiega come il gioco, se progettato in maniera proficua, possa permettere agli adulti di condividere con le nuove generazioni tali valori.

Innanzitutto, l'autore dichiara che giocare educa al rispetto delle regole, che come è emerso dalle definizioni, sono parte costitutiva del gioco e anzi, sono indispensabili per rendere la competizione sana, motivante e, soprattutto, divertente. In aggiunta, le regole, così come le attività strutturate, danno sicurezza ai bambini, basti pensare a come siano i primi a concordarle nei momenti di gioco libero. Infine, condividere le regole consente ai partecipanti di affrontare gli ostacoli del gioco con la consapevolezza che anche gli altri stanno facendo lo stesso e quindi riconoscere che la vittoria o la sconfitta dipendono dalla strategia di gioco (e dalla fortuna, se presente) e non dall'essere migliori o peggiori rispetto agli altri.

In secondo luogo, la dimensione fittizia all'interno della quale avviene il gioco consente ai giocatori di staccare dalle difficoltà della vita quotidiana. Non solo, se si considerano gli studi di Piaget (1979) il bambino, confrontandosi con la realtà immaginaria del gioco, impara a creare dei simboli con cui modellare la realtà che lo circonda sulla base del proprio mondo interiore e della propria motivazione. Ne è un esempio il modo in cui, giocando, si è educati alla sconfitta che, tra l'altro, nell'ambito ludico, è statisticamente più frequente rispetto alla vittoria. Ligabue (2020) sostiene che il gioco costituisce in questo senso un ambiente protetto in cui insegnare ai bambini fin da piccoli a considerare l'errore come un'opportunità per imparare e crescere, rielaborando partita dopo partita strategie differenti e sempre più efficaci. È molto importante, tuttavia, che il bambino non venga lasciato completamente da solo di fronte alla frustrazione, ma che venga fornito degli strumenti per riflettere sulle azioni proprie e altrui nel raggiungimento di una progressiva autonomia. Il bambino, attraverso il gioco, impara infatti ad essere maggiormente autonomo nelle decisioni e nell'assumersi la responsabilità delle proprie azioni, nonché nel gestire il proprio comportamento all'interno di un contesto competitivo e relazionale. L'attività ludica dovrà quindi essere

appositamente progettata, affinché il fallimento non deluda, ma permetta ai giocatori di mantenere un approccio ottimistico e sviluppare così una sorta di “robustezza mentale” di fronte alle difficoltà della vita (McGonigal, 2011, p.70).

Solo con questi pretesti il gioco sarà vissuto con allegria e divertimento sia in caso di vittoria che di sconfitta, e potrà svolgere l’ambito compito di “educare al tempo della complessità”, fornendo ai bambini gli strumenti per comprendere l’intreccio tra la dimensione soggettiva e quella collettiva e permettendo loro di applicare le competenze apprese nei molteplici contesti di vita quotidiana (Zanolin, 2019, p. 140). Le parole di Corna Pellegrini ben sintetizzano questo concetto: “Capire il mondo [...] è anche un’affascinante strada per conoscere meglio se stessi. Il confronto con la diversità degli ambienti naturalistici e dei modi di vita altrui è una sorta di lente d’ingrandimento anche per capire la propria vita e il proprio spazio vitale” (2004, p. 20), come verrà ulteriormente approfondito nel prossimo paragrafo.

1.6.2.2 Competenze sociali e relazionali

Giocare è per sua natura un’esperienza sociale persino quando si gioca da soli (Baumgartner, 2002; Ligabue 2020), tanto che Caillois asserisce che anche nel gioco individuale “ci si stancherebbe presto di un passatempo simile se non ci fossero né concorrenti né spettatori, per lo meno virtuali” (2000, p.56). Come occasione di incontro e confronto con l’altro, l’attività ludica crea i contesti ideali per instaurare legami di amicizia capaci di durare anche oltre il termine del gioco (Maniotti, 1997; Huizinga, 2002). Permette altresì di costruire il senso di appartenenza a un gruppo, aumentando l’autostima e il senso di autorealizzazione del bambino (Winnicot, 2004; Mariani, 2020) e di promuovere emozioni prosociali come l’amore, la compassione, l’ammirazione e la devozione (McGonigal, 2011).

Diversi studi in merito hanno dimostrato che vi è una predisposizione nelle persone che giocano a entrare in empatia e attivarsi per aiutare quanti si trovino in difficoltà. Al contrario, una deprivazione della possibilità di giocare durante l’infanzia influisce negativamente sullo sviluppo del bambino, fino a portarlo, in alcuni casi, ad assumere atteggiamenti violenti nella vita adulta (Cardone, 1988; Corrado, 2020). In altre parole, come palestra per comprendere i sentimenti propri e altrui, la dimensione ludica è fondamentale per la crescita affettiva ed emotiva e per sviluppare le competenze

relazionali e metacomunicative trasferibili anche negli altri contesti di vita reale (De Rossi, 2008).

Ligabue (2020) conferma che il gioco educa gli alunni a rispettare gli altri giocatori e a mantenere con essi un'interazione "positiva, costruttiva e pertinente ai fini del funzionamento del gioco stesso" (p. 47). Ciò assume ulteriore rilevanza se si considerano i giochi di cooperazione, in cui l'ascolto degli altri, la collaborazione e il confronto sulle strategie da adottare sono imprescindibili. L'educazione tra pari è perciò ampiamente stimolata, perché si è portati ad essere disponibili nei confronti degli altri giocatori, sia per spiegare le modalità di gioco, sia per dare il proprio contributo, crescendo nell'autocontrollo e nell'autoconsapevolezza. L'autore puntualizza che i giocatori possono assumere atteggiamenti di collaborazione oppure di competizione a seconda degli obiettivi di gioco prefissati. Imparare a collaborare con gli altri in maniera costruttiva è essenziale non solo per il gruppo, ma anche per la crescita personale dell'individuo. Per educare i bambini alla collaborazione, in fase di pianificazione l'insegnante può scegliere di rendere un gioco competitivo collaborativo chiedendo a due o più giocatori di utilizzare il medesimo personaggio (o pedina) e condividere così le strategie più opportune. Tuttavia, anche la dimensione competitiva non deve essere demonizzata, anzi, stimolare una sana e leale competizione può essere propedeutico perché i bambini imparino in maniera spontanea e divertente come portare il proprio contributo nel lavoro di squadra tutelando al contempo i propri bisogni e obiettivi individuali. Ciò è utile anche per educare i giovani alla resilienza di fronte agli ostacoli e alla frustrazione, ma anche perché il confronto con i compagni può divenire terreno fertile per imparare ad accettare con umiltà i propri punti di forza, accrescendo la fiducia in se stessi, e anche le proprie debolezze, riconoscendosi in continuo miglioramento e mai "arrivati" o "incapaci".

In tutte le dinamiche nominate, come chiarisce De Rossi (2008), menzionando gli studi di Bateson (1972), le regole assumono un ruolo decisivo come "costrutto sociale", perché oltre a strutturare l'attività, spingono i bambini a discutere su di esse, sviluppando un metalinguaggio. Le tecniche ludiche diventano una risorsa indispensabile in ambito didattico proprio perché portano il bambino a compiere distinzioni e classificazioni e a confrontarsi, mediare e negoziare con situazioni e punti di vista diversi dal proprio. Sebbene ci si trovi all'interno di una realtà fittizia, i giocatori sono portati a sollecitare ed

allenare le competenze comunicative e metacomunicative necessarie al gioco che potranno poi riapplicare nella quotidianità. C'è infatti comunicazione non solo per darsi le regole e discutere su di esse, ma anche per attribuirsi i ruoli, cercare di comprendere le strategie avversarie osservando gli altri giocatori, tentando di ordinare ciò che si osserva e di prevedere quanto accadrà (Ligabue, 2020).

Certo, quanto descritto in merito alle competenze etiche e sociali è valido per tutte le discipline in cui si decida di applicare il metodo ludico. Tuttavia, ciò assume ancora maggiore valore se si considera il suo utilizzo per l'insegnamento della geografia, accantonando gli apprendimenti "meccanici" e "allenando" nei bambini un atteggiamento critico di apertura nei confronti dell'altro con cui interpretare le diversità sociali, ma anche territoriali (Rocca, 2010).

Non da meno, se si sposta l'attenzione dalla dimensione puramente sociale a quella legata alle modalità di apprendimento, non si può tralasciare come il gioco possa fungere da mezzo per la co-costruzione di conoscenza. Ciò è ampiamente caldeggiato dalle Indicazioni Nazionali del 2012 e dai Nuovi Scenari del 2018, in cui si evidenzia come l'apprendimento sia costituito da processi sociali, più che individuali. Per questo anche nella didattica della geografia, l'approccio sociocostruttivista è di primaria importanza, poiché "ogni contatto con il mondo non è mai avulso dalle relazioni che si stabiliscono con gli altri" (De Vecchis et al., 2016, p. 50). Quindi, le tecniche ludiche in geografia, stimolando la partecipazione degli alunni e promuovendo legami di reciprocità e interdipendenza, se da una parte creano un contesto favorevole per educare al rispetto per i punti di vista altrui, dall'altra permettono loro di conoscere il mondo e le relazioni degli uomini con il territorio. Come sottolineato dalle Indicazioni Nazionali del 2012, infatti, la didattica della geografia dovrebbe perseguire l'obiettivo di "abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale" (p.56), come verrà approfondito di seguito.

Il gioco come occasione di incontro tra culture

Proseguendo con questa interpretazione, si ritiene opportuno fare un appunto: se il gioco costruisce la cultura e permette all'individuo, tramite la creatività, di scoprire la propria personalità e il proprio sé (Winnicott, 2004), può assumere la funzione, anche in ambito didattico, di incontro tra culture e identità diverse. De Rossi (2008), citando gli studi di Mead, uno dei padri fondatori della psicologia sociale negli anni Trenta, spiega

che ciò è reso possibile dalla natura del gioco simbolico, basti pensare a con quanta facilità esso possa divenire un'occasione privilegiata per assumere volontariamente ruoli e punti di vista differenti all'interno di una realtà fittizia e conseguentemente acquisire maggiore consapevolezza sulla propria identità (il Sé) e sui diversi mondi possibili (l'Altro). Proprio per questo motivo il gioco diventa uno spazio di incontro con l'altro, all'interno del quale esercitarsi a intessere relazioni di confronto e dialogo che in alcuni casi sarebbero difficili nella realtà quotidiana.

Maniotti (1997) aggiunge che sono proprio questi i presupposti per creare un ponte tra bambini di diverse appartenenze culturali e religiose, specialmente perché nel gioco, essendo coinvolta tutta la sfera umana, l'incontro avviene non solo sul piano cognitivo, ma anche sociale ed affettivo-emotivo, come verrà approfondito nel prossimo paragrafo. Non solo, l'autrice spiega che la presenza di analogie tra i giochi di luoghi ed epoche diverse può essere interpretato da una parte come bagaglio culturale portato e condiviso dalle persone durante le migrazioni o i viaggi e tramandato nel tempo; dall'altro come la presenza di una natura comune di gioco in tutti gli uomini. In entrambi i casi, il gioco consente di cogliere le somiglianze con "il diverso", sia come "luogo di scambio concreto fra culture", sia come conferma "dell'unitarietà della realtà dell'uomo" (p.19).

In ambito didattico, ciò significa poter disporre di uno strumento per osservare le dinamiche sociali del gruppo classe, indagare la capacità di esprimere la propria opinione e farla valere, imparare ad ascoltare gli altri evitando atteggiamenti pregiudiziali (Ligabue, 2020). Quindi, se già di per sé la geografia come disciplina ha il prezioso compito di "alleviare il disagio sempre più presente nei confronti del diverso" (Donadelli et al., 2012), ciò sarà sicuramente facilitato grazie al mediatore didattico ludico, essendo "Il metodo migliore per [...] stimolare l'interesse verso le altre culture" (De Lorenzi, Omodeo, 1994, p. 183), anche intese a livello regionale. D'altronde, lo spazio geografico è da sempre impregnato di quell'alterità che se da una parte sembra porre dei limiti, dall'altra suscita curiosità e desiderio di conoscere (Giorda, 2018). Ciò è possibile dal momento che un gioco il cui obiettivo sia la scoperta di una determinata regione può consentire di farne esperienza diretta anche quando l'esplorazione sul campo risulti impossibile. La competenza localizzativa, intesa in questo caso come scoperta della complessità dei sistemi umani e terrestri anche dei luoghi più lontani, potrà essere in

questo modo esercitata anche semplicemente restando dentro a un'aula scolastica (Zanolin, 2019).

La dimensione inclusiva del gioco

Quanto detto nel precedente paragrafo riguardo agli effettivi positivi del gioco sulla socializzazione è valido anche per quanto riguarda la didattica inclusiva.

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità riconosce la necessità di contribuire allo «sviluppo, da parte delle persone con disabilità, della propria personalità, dei talenti e della creatività, come pure delle proprie abilità fisiche e mentali, sino alle loro massime potenzialità» (ONU, 2009, art. 24,1,b), adoperando tecnologie e metodologie innovative. Spesso, come spiega Possidente (2015), la disabilità è resa evidente nella distanza che viene a crearsi tra l'individuo e la realtà, più che nel deficit in sé. Per questo l'insegnamento della geografia assume il prezioso compito di aiutare gli alunni a conoscere la propria identità proprio grazie al confronto con gli altri e ad avere un contatto sempre più vero con la realtà che lo circonda. In questo il gioco, se opportunamente pensato e progettato, può fungere da mediatore didattico per eccellenza, innanzitutto perché può essere proposto indistintamente a tutti gli alunni, favorendo peraltro la socializzazione e la collaborazione, come già evidenziato, nonché stimolando le abilità cognitive e intellettive di tutti i partecipanti.

Non solo, all'interno di un'attività ludica anche i bambini con maggiore difficoltà possono sperimentare il successo e l'autoaffermazione, se necessario grazie a un'apposita personalizzazione, affinché la proposta non sia né troppo complessa, né troppo semplice, ma che punti ad operare sulla zona di sviluppo prossimale del discente (Martinelli, 2009). Lo stesso viene ribadito da Mariani (2020), la quale aggiunge che, se appositamente progettate, le attività ludiche possono creare dei contesti di condivisione e socializzazione in grado di stimolare le capacità cognitive di tutti i partecipanti al gioco, anche quelli con determinate disabilità. È quindi compito dell'adulto trovare delle modalità originali per coinvolgere tutti i bambini, eventualmente adattando, facilitando o personalizzando il gioco, in linea con l'*Universal Design for Learning*. Si tratta di un modello per la progettazione didattica basato sull'insegnamento differenziato e inclusivo, ideato negli anni '90 da Meyer e Rose (Tomlinson, 2006), volto a garantire a tutti pari opportunità di apprendimento fornendo molteplici forme di:

- coinvolgimento: per crescere studenti ben informati e pieni di risorse;
- rappresentazione: per crescere studenti strategici e orientati alla meta;
- azione ed espressione: per crescere studenti motivati e determinati (CAST, 2011).

Per rendere accessibile il gioco a tutti i bambini, è possibile intervenire sui materiali e i colori di cui è costituito, sulle regole e le istruzioni fornite, ma anche predisponendo adeguatamente il setting, prevedendo i momenti di gioco più adeguati ai bisogni reali dei partecipanti (Riva et al., 2005). In termini più specifici, per insegnare la geografia, Possidente (2015) spiega che è possibile attingere alla Geografia iconico-descrittiva, predisponendo, nel caso dei giochi da tavolo, una grafica che funga da ausilio visivo per i soggetti affetti da deficit uditivo; alla Geografia senso-percettiva prevedendo stimoli sonori e tattili per i bambini ipovedenti o non vedenti; oppure alla Geografia iconico-emozionale, tramite immagini e suggestioni molto evocative per stimolare e facilitare la partecipazione degli alunni con un ritardo mentale. Pure le attività o sfide proposte dal gioco possono essere differenti (disegni, movimenti, quiz orali...), permettendo la partecipazione di bambini con stili cognitivi differenti.

Per concludere, durante un'intervista Ligabue (2021), ribadisce che anche se il gioco da tavolo può sembrare uno strumento rigido nel regolamento, in realtà è estremamente versatile e inclusivo in ambito didattico. L'insegnante può, per esempio, scegliere di volta in volta e a seconda di chi vi gioca l'obiettivo didattico da perseguire con lo stesso gioco. Un altro consiglio che dà il ludologo è di creare inizialmente squadre o gruppi omogenei in cui gli alunni abbiano raggiunto i medesimi livelli di competenza, così che la partita risulti sfidante per tutti i giocatori e non ci sia la percezione di un'attività differenziata, avendo tutti le medesime regole e meccaniche. Solo quando queste ultime saranno ben interiorizzate da tutti, allora sarà possibile mischiare i gruppi, creandone di nuovi. In secondo luogo, il ricercatore suggerisce di preferire i giochi che abbiano qualche elemento legato alla casualità, per evitare che ci siano sempre gli stessi perdenti e gli stessi vincitori e anche, volendo, per insegnare ai bambini a fare un esame statistico e probabilistico delle situazioni.

Queste sono alcune delle numerose accortezze che possono essere messe in atto per permettere a tutti i bambini, anche quelli con disabilità, di sperimentare nuove sensazioni ed emozioni e conoscere in maniera piacevole attraverso il gioco, tramite la memoria, la

ripetizione e la collaborazione con i compagni (Riva et al., 2005). Sta infatti all'insegnante scegliere le modalità di gioco più opportuno ai destinatari, progettando un gioco pensato "su misura" per le esigenze dei bambini che ha di fronte.

1.6.2.3 Competenze cognitive e socio-affettive

L'attività ludica, specialmente durante l'infanzia, ricopre un ruolo fondamentale anche nello sviluppo cognitivo e socio-affettivo dell'uomo, e in quanto tale è riconosciuta come "un'esigenza naturale come il mangiare e il dormire, parlare e camminare" (Cardone, 1988, p.21). Come sottolineano Rosati (2011) e Winnicott (2004) giocare facilita la crescita sana ed equilibrata del bambino e consente all'adulto di mantenere tale equilibrio psicologico.

La funzione evolutiva del gioco

Una maggiore attenzione alla funzione evolutiva e biologica del gioco fu data da Groos (1861-1946) nella seconda metà dell'Ottocento. Dapprima lo psicologo tedesco osservò quanto il gioco fosse diffuso nel mondo animale, specialmente tra i mammiferi e alcune specie di uccelli, così da elaborare la teoria del "pre-esercizio" nel suo celebre saggio *Die Spiele der Tiere (I giochi degli animali, 1896)*. Secondo tale interpretazione, il gioco è propedeutico allo sviluppo in un contesto protetto delle capacità necessarie nella vita adulta, quindi i cuccioli hanno l'istinto di giocare per imparare a usare gli altri istinti che possiedono. Proprio per questo l'attività ludica è differenziata da specie a specie e per lo stesso motivo è generalmente più frequente nei cuccioli rispetto che negli adulti, nei primati rispetto alle altre specie. Tra questi gli esseri umani, come approfondì nel suo secondo libro *Die Spiele der Menschen (I giochi degli uomini, 1899)*, giocano di più, dovendo acquisire abilità differenti a seconda della cultura in cui vivono, per cui sperimentano sia giochi rientranti nelle categorie generali di attività necessarie ovunque, sia a quelli più specifici della propria cultura. Commentando questi studi, molto più recentemente, Gray (2015) ipotizza che, sempre in ottica evoluzionistica, i bambini tendono per natura a imitare per gioco non solo le attività adulte più necessarie, ma anche le più nuove e avanzate, basti pensare alla facilità con cui si approcciano ai dispositivi tecnologici.

Riprendendo la teoria di Groos, Huizinga (2002) specifica, tuttavia, che il gioco nei cuccioli e nei bambini non è un fenomeno solamente biologico, poiché va oltre al naturale

istinto di mantenersi in vita. Il gioco, per entrambi gli studiosi, ha un senso, un significato, un'essenza "spirituale", nel piacere che provoca, ovvero la dimensione di gioia e divertimento che porta con sé. Proprio per questo motivo le tecniche ludiche non possono essere escluse dalla progettazione didattica. Esse, infatti, suscitano nei bambini la curiosità che alimenta il loro desiderio di ricerca di nuove informazioni ed esplorazione (Boscolo, 2006) e, come scrive più recentemente Gray (2015): "La giocosità (l'impulso a giocare) si presta a scopi pedagogici complementari a quelli della curiosità. Mentre la curiosità spinge i bambini a cercare nuove conoscenze e intuizioni, la giocosità li spinge a esercitare nuove abilità e a impiegarle in maniera creativa" (p. 123-124).

A tal proposito, già nel XVIII secolo Schiller scriveva che "L'uomo gioca solo quando è uomo nel pieno significato della parola, ed è completamente uomo solo quando gioca" (2002). Con queste parole, il poeta e filosofo tedesco intendeva spiegare come solo all'interno della dimensione ludica l'individuo fosse in grado di liberare la propria mente dai condizionamenti esterni, perché il gioco è un'attività intrapresa per se stessa e non per raggiungere finalità esterne. Tra le numerose definizioni e interpretazioni date al gioco, infatti, vi è quella relativa al suo essere un'attività puramente volontaria, che non può cioè essere forzata. Perciò viene definito da Suits (2005, p. 55) come il "superamento volontario di ostacoli non necessari", volto a ottenere risultati indipendenti dal gioco stesso, servendosi di mezzi consentiti da regole arbitrarie e caratterizzato da un'attitudine giocosa, il cui principale intento è divertirsi.

È proprio quest'ultimo aspetto, ovvero le emozioni provate durante il gioco e il legame tra emozioni e apprendimento, che verrà approfondito nel prossimo paragrafo.

Gioco, motivazione e apprendimento: il piacere di apprendere

Pasquinelli d'Allegra (2016) riprendendo gli studi di Ausubel (1968), elenca i presupposti perché l'apprendimento della geografia, così come delle altre materie, sia significativo, efficace e duraturo: l'insegnante deve garantire il coinvolgimento affettivo-emotivo dello studente; le nuove conoscenze devono potersi ancorare alla sua matrice cognitiva; la costruzione della conoscenza deve essere attiva. Un docente appassionato e in grado di appassionare gli studenti, trasmette loro il desiderio personale di approfondimento, agganciando di volta in volta nuove conoscenze alle preconoscenze di cui già dispongono e al proprio vissuto esperienziale ed affettivo. Solo con questi

presupposti, la partecipazione alla costruzione della conoscenza da parte degli allievi sarà libera e piacevole e li stimolerà a mettersi in gioco, anche di fronte a compiti sfidanti. Già nella prima parte di questo capitolo si è spiegato come la dimensione emotivo-motivazionale funga da condizione imprescindibile per permettere agli insegnanti di lavorare in maniera efficace a scuola. Nei paragrafi successivi verrà ripreso tale concetto ed esteso ai processi di apprendimento, passando cioè al punto di vista degli studenti. Ciò non toglie che quanto verrà approfondito può ritenersi valido in qualsiasi fase della vita, sia negli apprendimenti dell'infanzia, sia in quelli dell'età adulta.

Claparède (1995, p.182) afferma che “Solo nella misura in cui si possono introdurre elementi ludici nel lavoro, questo è veramente fecondo”. Per spiegare questo pensiero, si ricorda che un individuo è in grado di apprendere qualvolta l'esperienza compiuta abbia lasciato in lui “delle tracce” con le quali poter affrontare con maggiore consapevolezza la medesima esperienza nel momento in cui si ripresentasse, rendendo di volta in volta le tracce lasciate più “durature”, cioè difficili da dimenticare e ricche di nuovi significati non presenti inizialmente (Petter, 1994). La ripetitività è quindi molto importante per il consolidamento degli apprendimenti ed il gioco, favorendo la pratica e la ripetizione delle esperienze, attiva i processi di memorizzazione nel nostro cervello attraverso la comprensione, l'immagazzinamento e la restituzione di quanto appreso sia all'interno del gioco, sia nella vita di tutti i giorni (Gray, 2015; Mariani, 2020).

Ripetizione ed esercizio non sono tuttavia sufficienti: perché l'apprendimento sia efficace, stabile e duraturo, l'esperienza deve essere correlata alle emozioni positive. Lo stretto legame tra cognizione ed emozioni è stato approfondito, negli ultimi anni, da un nuovo ambito di ricerca definito *warm cognition* (emozione calda). In linea con questo filone di pensiero, Lucangeli (2019), chiarisce che l'emisfero sinistro e quello destro decodificano in maniera sincronica le informazioni cognitive e quelle emotive, per cui “a ogni attività cognitiva corrisponde un *tracciato emozionale*: il nostro cervello, mentre pensa, *sente* anche” (p.15). Dal momento che le nostre emozioni sono in grado di lasciare una traccia nella nostra memoria, quelle positive, specialmente se vissute con una certa frequenza, fungono da motore che attiva i processi di apprendimento, spingendoci a continuare a cercare. Se le emozioni piacevoli favoriscono il processamento delle informazioni e danno una spinta motivazionale all'individuo, al contrario, quelle spiacevoli (ansia, paura, noia), concentrano tutte le energie sulla difficoltà da affrontare,

motivo per cui, a scuola, andrebbero incrementate le prime e ridotte il più possibile le seconde (Cornoldi et al., 2018).

A questo riguardo Bertolo (2020) riporta un interessante studio condotto dallo psicologo Csíkszentmihályi e il suo gruppo di ricerca volto a studiare la qualità dell'esperienza in termini di divertimento e motivazione intrinseca. I ricercatori propongono un diagramma cartesiano (fig. 3) con la difficoltà della sfida, qualunque essa sia, da una parte, le abilità che possediamo per affrontarla, dall'altra, suddividendo in tre parti lo spazio del quadrante.

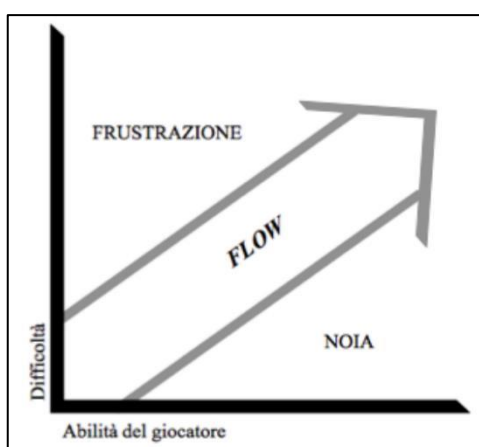


Figura 3. Il diagramma del flusso

Il ricercatore spiega che se la sfida è troppo complessa, ci si trova nello spazio dell'ansia, se troppo semplice in quello della noia. Se invece il compito è percepito sufficientemente sfidante, ma fattibile, allora ci si trova nella parte intermedia di "flusso", ovvero una condizione di coinvolgimento, benessere e felicità che si prova quando si sperimenta un'attività gratificante. "I giochi" spiega Csíkszentmihályi "sono una fonte ovvia di flusso e giocare è l'esperienza di flusso *par excellence*" (1975, p.137 citato in McGonigal, 2011, p.38), dati gli obiettivi chiari e il sistema continuo di *feedback* che lo caratterizza.

In sintesi, citando nuovamente McGonigal (2011), una tra le più note *game designer* del mondo, saper progettare o proporre ai propri studenti un buon gioco "è un modo speciale di strutturare l'esperienza e produrre emozioni positive. È uno strumento estremamente potente per ispirare partecipazione e motivare a un duro lavoro" (2011, p.35). Giocando, infatti, si attivano "i sistemi dell'attenzione, il centro della gratificazione, i nostri sistemi

della motivazione, i centri delle emozioni e della memoria” (p.28), ovvero gli elementi che stanno alla base della felicità nel nostro cervello.

La *game designer* aggiunge che nel giocare si prova un “divertimento robusto” legato a uno stress positivo (*eustress*), identico allo stress negativo (*distress*) dal punto di vista fisiologico e neurologico per la produzione di adrenalina e l’attivazione della gratificazione e dell’attenzione, ma che porta a uno stato d’animo diverso, dal momento che non si prova la paura di sbagliare, trattandosi di una situazione di stress in cui entriamo volontariamente. Durante il gioco è quindi possibile sperimentare, fallire, apprendere per prove ed errori, all’interno di uno spazio mentale “sicuro e protetto” (Mariani, 2020) che viene metaforicamente chiamato da Huizinga (2002) “il cerchio magico”. L’*eustress* risveglia infatti delle sensazioni positive e la motivazione, l’interesse e il coinvolgimento per ciò che si sta facendo. Oltre a ciò, un altro beneficio emotivo nel cosiddetto “divertimento robusto” è la fierezza, una emozione primitiva che si prova quando si è in grado di vincere le difficoltà. Essa è in grado di attivare diversi circuiti del nostro cervello legati alla gratificazione e al senso di appagamento, sensazioni che, tra l’altro, permangono anche al di fuori del gioco aumentando il livello di ben-essere dell’individuo (Corrado, 2020). Dunque, qualsiasi “duro lavoro”, se progettato dall’insegnante all’interno della dimensione ludica, risulterà attraente agli occhi degli studenti, che si sentiranno coinvolti e portati a giocare e perseverare nel gioco a lungo, anche indipendentemente dal livello degli altri studenti (Kapp, 2012).

Un altro aspetto psicologico da considerare, di cui si è già fatto accenno, è la dimensione motivazionale legata ai processi di apprendimento. Com’è già stato anticipato, il gioco è “autotelico”, ovvero non vi sono finalità esterne ad esso se non il piacere stesso di giocare (De Rossi, 2008). La motivazione che ne deriva è perciò intrinseca, perché giocando, come spiega McGonigal (2011):

- Si è coinvolti in attività soddisfacenti, in cui sia riconoscibile l’impatto diretto delle proprie capacità;
- Si aspira ad avere successo o migliorare sempre di più in attività complicate, ma ritenute fattibili;
- Si estendono le connessioni sociali;
- Si ha la possibilità di sentirsi parte di qualcosa di grande, significativo, epico.

Con questi presupposti, se si riesce cioè a promuovere la motivazione intrinseca degli studenti attraverso il gioco, il clima di classe sarà più sereno e positivo, l'attenzione e la concentrazione degli studenti saranno garantite per un periodo più lungo e il lavoro in generale risulterà meno faticoso e più spontaneo anche di fronte a carichi cognitivi elevati (Petter, 1994; Bertolo, 2020), perché gli alunni sentiranno il desiderio di acquisire maggiori competenze e autonomia (Boscolo, 2006). Saranno quindi spinti ad approfondire quanto appreso attraverso il gioco e sollecitati nel fare collegamenti, mantenendo sempre alta la “voglia di fare” (Malvasi, 2005).

Quanto detto finora sulla motivazione, vale chiaramente anche per gli insegnanti che avranno la possibilità di sentirsi maggiormente gratificati dal loro lavoro e dai *feedback* degli studenti e sapranno di possedere gli strumenti per recuperarne la motivazione, qualora cali (Malvasi, 2005).

Funzioni esecutive e competenze cognitive

Come indicato nelle più recenti indicazioni ministeriali, la scuola dovrebbe garantire un'offerta formativa capace di sviluppare competenze. All'interno della didattica della geografia, così come nelle altre discipline, ciò significa dare agli alunni gli strumenti per affrontare e risolvere situazioni reali e intellettuali anche problematiche trovando le strategie più adeguate (Pasquinelli D'Allegra, 2016). Perciò, come già spiegato nel primo capitolo, l'approccio trasmissivo tradizionale dovrebbe essere abbandonato a favore di una “vera didattica attiva”, che consenta agli studenti di mettersi in gioco (Squarcina, 2017). Se si pensa all'insegnamento delle RI, per esempio, nei libri di testo di altri paesi la compartimentazione regionale è meno presente rispetto a quelli adoperati in Italia. Si nota in questo caso come l'insegnamento tipicamente elencativo e mnemonico sia stato sostituito da un approccio per temi, problemi e situazioni reali o autentiche, raccomandato anche nel contesto italiano per promuovere il pensiero geografico e le competenze con cui affrontare la complessità del mondo in cui viviamo (Giorda, 2018). Il focus dovrebbe quindi essere posto “sulle relazioni, sui flussi e sulle connessioni” ordinate dai concetti geografici proposti di volta in volta, anche in forma problematizzata (Giorda, 2011, p. 35). In questa maniera, ovvero presentando le conoscenze ai bambini non in forma passiva, ma stimolandone la rielaborazione, essi acquisiranno strategie mentali personali che li aiuteranno a divenire sempre più autonomi nella conquista del sapere (De Vecchis, 2016, p. 9), acquisendo cioè le competenze per

“imparare ad imparare” e quella imprenditoriale. Le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018 definiscono infatti queste competenze come la capacità di “selezionare, organizzare, mettere in relazione” le informazioni e riutilizzarle per “gestire situazioni e risolvere problemi” (p. 16). Il gioco può certamente essere utile in questo senso, perché fornisce al bambino gli strumenti per autoregolarsi e assumere il controllo sul proprio tempo e sullo spazio che lo circonda. Può anche essere d’aiuto per imparare a definire delle priorità, essere sempre più consapevole delle proprie possibilità e dei propri limiti, nonché delle proprie modalità di pensiero. Può inoltre allenarlo nel prendere l’iniziativa, pianificare e progettare, agire in modo flessibile e creativo. A queste abilità concorrono le funzioni esecutive, ovvero quei processi mentali che, oltre a favorire i processi di apprendimento, interagiscono tra loro per fornirci delle risposte comportamentali quando affrontiamo situazioni non ordinarie. Si parla di funzioni esecutive quando, per esempio, dobbiamo passare da un’attività a un’altra, svolgerne due contemporaneamente, pianificare e organizzare. Risulta quindi evidente che tali processi implicano l’attivazione della memoria di lavoro, dell’attenzione e del ragionamento (Cornoldi et al., 2018), che verranno nelle righe seguenti.

Ligabue (2020) sintetizza le funzioni della memoria di lavoro come segue: essa ha la funzione di registrare gli stimoli esterni, selezionarli e creare un ancoraggio cognitivo con le preconcoscenze, così da organizzarle in una matrice cognitiva e renderle fruibili per affrontare situazioni nuove o che ne richiedono un utilizzo creativo. L’autore ne sottolinea il ruolo principale nel rendere significativo un apprendimento, dal momento che “il tempo, la riflessione e l’esperienza che si fa dei contenuti permettono di elevarne la qualità e le potenzialità di recupero e di utilizzo in futuro” (p.62). Viene allenata nel gioco tramite il calcolo mentale, se previsto, oppure, a livello generico, quando si imparano e si rispettano le regole, quando si cercano strategie nuove ad ogni partita o si ripetono quelle ritenute valide fino a consolidarle, tenendo a mente le azioni svolte da sé o dai compagni o ancora da svolgere.

Un’altra funzione esecutiva esercitata durante il gioco descritta dal ludologo è il controllo dell’inibizione. Si tratta dell’attenzione selettiva che consente di controllare il proprio comportamento, i propri pensieri e le emozioni, individuando quali stimoli esterni sono pertinenti, e possono quindi essere interiorizzati o ottenere una risposta, e quali vanno invece ignorati. Giocando il bambino impara da una parte a selezionare gli elementi

all'interno del gioco da considerare e tralasciare i “distrattori” che lo possono portare fuori strada, dall'altra a mantenere alta la concentrazione per tutta la durata della partita, trascurando gli stimoli esterni e non agendo in maniera impulsiva.

Per quanto riguarda il ragionamento, infine, aggiunge che giocare richiede al bambino di affrontare l'imprevedibile e perciò mettere in discussione continuamente le proprie azioni e strategie sulla base delle richieste del contesto di gioco e le azioni altrui. Il ludologo, citando Giunta (2013), aggiunge che esercitare questa flessibilità cognitiva è importante per generare pensatori capaci di adattarsi nella società complessa in cui viviamo, perché promuove un atteggiamento di abbattimento delle rigidità mentali e apertura nei confronti delle novità.

Altre competenze cognitive sviluppate

Le Indicazioni Nazionali del 2012 affermano che insegnare geografia a scuola dovrebbe “fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro” (p. 56). Stimolare le funzioni esecutive concorre certamente al raggiungimento di questo importante obiettivo, ma ci sono altre competenze cognitive ad esse strettamente legate che devono essere considerate: le capacità di *problem solving*, la creatività e la metacognizione. Come sostiene Gray (2015), queste capacità migliorano favorendo un ambiente giocoso a scuola, mentre sono inibite quando il focus è posto sulla prestazione, sulla valutazione o sull'aspettativa di ricompense esterne.

In merito al *problem solving*, diverse ricerche hanno osservato come l'approccio ludico, basato su un apprendimento di tipo esperienziale, alimenti il pensiero critico, così come la capacità di prendere decisioni e risolvere problemi rapidamente (Mariani, 2020). Effettivamente, proporre ai bambini nuove situazioni da risolvere, ne accresce la motivazione e li spinge ad attivarsi per cercare tutte le strategie possibili (Zanolin, 2019). I giochi da tavolo, a tal proposito, possono essere agli occhi dei bambini dei problemi complessi la cui soluzione non è univoca, avendo numerose variabili da considerare, sicuramente più simili alle problematiche della vita reale rispetto a quelle prettamente “scolastiche” (Ligabue, 2020).

Nel libro *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto* di Maresa Bertolo e Ilaria Mariani (2020) sono riportate due ricerche volte a studiare i nessi tra gioco e *problem solving*. La prima, condotta nel 1992 dallo psicologo Fisher (1992), analizza 46 ricerche sul gioco, e osserva come in più della metà dei casi ne fossero evidenti i benefici apportati sullo sviluppo cognitivo, linguistico e socio-affettivo dei soggetti coinvolti, proprio grazie all'attivazione della creatività della logica e del *problem solving*. Questo aspetto è stato ulteriormente confermato nel secondo studio, svolto nel 2008 da Siegler e Ramani, che ha dimostrato che i bambini abituati a giocare con i giochi da tavolo ottenevano risultati migliori nell'ambito della conoscenza numerica.

Proseguendo con la presentazione delle competenze cognitive promosse dal gioco, Ligabue (2020) descrive la creatività e la metacognizione.

Per creatività si intende la capacità di immaginare e creare scenari nuovi sulla base di stimoli che apparentemente non hanno legami con il contesto. Applicata al gioco è riscontrabile quando si trovano soluzioni alternative e soprattutto imprevedibili per aggirare gli ostacoli.

La metacognizione è invece il “pensiero sul pensiero” o “autoriflessività” che consente di avere uno sguardo distaccato su ciò che si sta facendo e rivedere le proprie azioni o strategie nel caso si ritengano non più adeguate al contesto. È una capacità molto importante, specialmente all'interno di una disciplina come la geografia che, come afferma Schön, “sollecita la pratica riflessiva intenzionale” (1993).

1.6.2.4 Competenze geografiche

Dopo aver approfondito le macroaree di competenza che possono essere stimolate grazie al gioco, seguirà una sezione più specifica relativa alla didattica della geografia. In particolare, ci si chiede quali siano gli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica e quindi in un gioco geografico.

Per rispondere a questa domanda, si rimanda agli indicatori dinamici proposti da Rocca (2016) per promuovere le competenze geografiche in un mondo in continua evoluzione. Alla luce di questa proposta educativa, il gioco da tavolo può divenire un “cronotopo”. Questo termine, nato nell'ambito delle scienze fisiche, indica l'interpretazione dei sistemi di riferimento in maniera quadridimensionale, con tre dimensioni relative allo spazio e una al tempo. Nel nostro caso, un gioco costruito su

queste dimensioni consente ai bambini di leggere un territorio con delle coordinate spaziali e temporali, in stretta connessione con la storia, sia a livello verticale (osservandone la variazione nel tempo, diacronica), che orizzontale (analizzandone tutto il territorio in questo momento storico, in maniera sincronica).

Come si evince dallo schema (fig.4), all'interno di questa prospettiva, processo, cambiamento e attori sono ciò che dovrebbe essere presente a livello contenutistico; analisi di campo, partecipazione e rappresentazione le modalità che dovrebbero essere favorite dal gioco stesso. Chiaramente, non è sempre possibile la presenza di tutti gli indicatori all'interno di un gioco, è compito dell'insegnante valutare quali elementi è possibile inserire, sulla base degli obiettivi da raggiungere e le competenze su cui si intende lavorare.

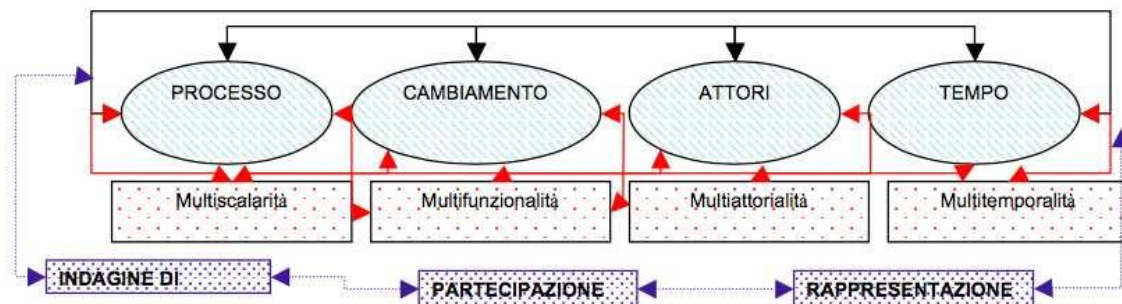


Figura 4. Gli indicatori del cronotopo

Processo

Come spiegato nella prima parte di questo capitolo, oggi giorno la geografia non si occupa più di fotografare gli elementi fissi e immutabili della terra, ma di leggere da diversi punti di vista come si evolvono i processi territoriali dell'uomo (Turco, 1988). Le metodologie ludiche sono, per la loro natura esperienziale e interdisciplinare, un mezzo privilegiato in questo senso. Se opportunamente progettate, possono fornire ai bambini gli strumenti per osservare questi processi con ottiche differenti (multitemporale, multiattoriale, multifunzionale e multiscalare), valorizzando al contempo le singole specificità e le relazioni globali.

Si pensi per esempio al caso di un gioco che solleciti la riflessione su come si è evoluta una regione su diverse scale e in tempi differenti. Ciò può significare, per esempio, considerare una regione una "maglia", cioè una struttura di senso al cui interno si compie l'azione dei giocatori, i cui "nodi" (il suo capoluogo, le province, i fatti geografici come

le montagne, le pianure, i laghi, ... ma anche le usanze o i piatti tipici) sono collegati tra loro dalle “reti”, che potrebbero essere identificate, per esempio, dalle caselle.

Cambiamento

Questo indicatore può essere proposto da un gioco da tavolo nel momento in cui sollecita i bambini a considerare la multifunzionalità dei luoghi. Ciò significa in primo luogo permettere loro di osservare o ipotizzare come ne sia cambiato il significato a seconda dell'uso che ne è stato fatto dagli attori sociali. In secondo luogo, avviare una riflessione sui cambiamenti territoriali auspicati e su come contribuirvi in prima persona per valorizzarne il patrimonio territoriale regionale, mantenendone, per esempio, la ricchezza paesaggistica, culinaria e culturale. Promuovere la competenza localizzativa in questo senso significa perciò educare i bambini al senso di responsabilità nei confronti del territorio in cui vivono (Molinari, 2018). Oltre a educare alla cittadinanza attiva, può essere utile per riflettere sul valore della diversità biologica e culturale. Una delle potenzialità dell'attività ludica è infatti proprio permettere ai giocatori di fare esperienze significative capaci di sensibilizzarli di fronte a certe tematiche, suscitare in loro riflessioni critiche sulla realtà e, in alcuni casi, persino riconsiderare i propri pensieri, abitudini o atteggiamenti (Mariani, 2020).

Attori

All'interno della realtà fittizia e simulativa del gioco, non si può prescindere dall'assumere una logica multiattoriale, in cui gli abitanti di un territorio o di una regione non sono considerati solo dal punto di vista numerico, ma danno valore al luogo in cui vivono. Gli attori sono quindi ritenuti portatori in prima persona dei cambiamenti visibili e auspicati per la risoluzione di problemi economici, sociali e politici. Dopotutto, è proprio di questo che si occupa la geografia: studiare le relazioni tra l'uomo, l'ambiente in cui vive e la società di cui fa parte (Giorda, 2018). Osservare o simulare in prima persona attraverso il gioco l'agire degli attori sul territorio può guidare gli alunni ad assumere la consapevolezza che ciascun individuo è un *homo geographicus* e quindi responsabile del territorio in cui vive (Turco, 2016). Così facendo, i giocatori avranno la possibilità di diventare gli attori principali del gioco, chiamati ad arricchire di senso la regione grazie a all'esperienza proposta. Tramite il coinvolgimento attivo ed emozionale sarà quindi possibile cambiare la percezione degli alunni nei confronti di quel territorio, che potrà diventare ai loro occhi un paesaggio e un luogo.

Analisi di campo

Il gioco può essere costruito per consentire di viaggiare metaforicamente all'interno di una regione e quindi permettere una sorta di analisi di campo portando il territorio regionale direttamente dentro l'aula scolastica. Un'adeguata predisposizione del *setting* può fornire i giocatori degli strumenti per compiere una vera e propria inchiesta, venendo a contatto con le fonti legate a un territorio o direttamente con gli attori in essi presenti. Questa dimensione può avviare delle riflessioni sul ruolo degli attori nei processi e nei cambiamenti del territorio, sulle sue caratteristiche storiche e naturali, sui rapporti di scambio tra l'uomo e l'ambiente, sulla soggettività dei rapporti sociali e sui valori condivisi.

Partecipazione

In merito a questo elemento, non c'è molto da aggiungere rispetto a quanto già ribadito nei paragrafi precedenti. Un gioco ben fatto per insegnare la geografia dovrebbe permettere ai giocatori di costruire progressivamente il proprio *sensu* del luogo-regione esplorato. Sentirsi emotivamente attaccati a un luogo è molto importante nei giovani anche perché li sollecita a prevedere atteggiamenti di salvaguardia territoriale e riflettere sulla propria responsabilità come cittadini.

Non di meno, la dimensione ludica può favorire il coinvolgimento di tutti i giocatori, in un contesto che dia la possibilità a tutti di esprimersi e dare il proprio contributo per la costruzione di conoscenza. Ciò può consentire la formazione, prima, durante e dopo l'attività ludica, di quella che Fish definisce una "comunità di discorso", in cui "gli allievi si appropriano di temi, linguaggi e pratiche della conoscenza attraverso il dialogo e la conversazione" (Cisotto, 2011, p.112).

Rappresentazione

Si è già visto come la parola geo-grafia significhi "disegno del mondo" e "discorso sul mondo". Un gioco geografico dovrebbe perciò contenere, magari negli elementi costitutivi, delle rappresentazioni (disegni, carte geografiche...) o delle descrizioni di quella regione territoriale, anche con riferimenti a fonti artistiche, letterarie, musicali, filmiche o iconografiche.

È molto importante, tuttavia, che tali rappresentazioni non siano stereotipate o astratte, ma che consentano sempre di riflettere sui processi territoriali in atto, diventando uno strumento con cui è possibile interagire attivamente avviando processi di decostruzione e

interpretazione. Ciò è ulteriormente utile per motivare il bambino alla conoscenza di un territorio lontano che, anche grazie alla rappresentazione, può assumere significato ai suoi occhi e diventare un luogo, ovvero uno spazio vissuto. Infatti, per sviluppare la competenza localizzativa nei bambini sarebbe necessario proporre loro delle esperienze di esplorazione diretta sul territorio; ciò è semplice se si considerano i luoghi vicini, ma può risultare molto complicato per quelli lontani, come nel caso delle regioni italiane. In questo caso, acquisire mnemonicamente delle conoscenze localizzative, prive di qualsiasi valore esperienziale e territorializzante, è del tutto inutile, perché il bambino necessita di collegare le informazioni con il territorio attribuendovi un significato di tipo soggettivo, sociale o culturale (Zanolin, 2019). In questo, come si è visto, l'esplorazione dello spazio cartografabile e rappresentato può sostituirsi a quella dello spazio reale, ancor di più se si adoperano degli strumenti, come il gioco, capaci di attivare la dimensione emotiva del discente. Inoltre, avere la possibilità di associare un'immagine a un territorio è molto utile per lo sviluppo dell'intelligenza spaziale nel bambino, poiché fornisce gli strumenti per la creazione autonoma di mappe e carte mentali (Rocca, 2010a).

1.6.2.5 Competenze interdisciplinari

Nel paragrafo precedente si è visto come la chiave di lettura cronotopica consenta di proporre un percorso che veda la storia e la geografia come discipline tra loro strettamente congiunte, grazie a uno sguardo "bifronte" con cui soffermarsi prioritariamente sulla dimensione processuale lungo lo scorrere del tempo. In realtà, la geografia è una scienza "molle" (Frémont, 2007) che da sempre incoraggia i collegamenti non solo con la storia, ma anche con le altre materie di studio. Effettivamente, essa viene definita dalle Indicazioni Nazionali (2012, p.56) come "la disciplina cerniera per eccellenza" grazie alla quale è possibile "leggere" un territorio integralmente, comprendendo la complessità e le diverse articolazioni che può assumere (Gavinelli, 2020). La dimensione interdisciplinare della geografia, tuttavia, è del tutto sterile se equiparata a una mera somma delle informazioni tratte dai diversi saperi disciplinari. Lavorare in ottica interdisciplinare significa, al contrario, imparare a mettere in relazione in maniera significativa e interpretare con spirito critico tali conoscenze (Donadelli et al., 2012) e in questo si ritiene che il gioco possa assumere un ruolo privilegiato, grazie alle competenze cognitive che è in grado di promuovere.

1.7 Progettare l'esperienza ludica

Quando un insegnante sceglie di proporre un gioco da tavolo agli alunni, dovrà prevedere una progettazione accurata non solo del gioco o dell'attività ludica, ma dell'intera esperienza, pensando anche alle modalità di conduzione, nonché di riflessione finale. Infatti, una progettazione consapevole è indispensabile affinché l'esperienza ludica sia significativa, ovvero capace di “generare consapevolezza e riflessioni che permangono nel tempo”. La *meaningful play experience*, così viene definita, prende spazio “quando si guarda al gioco non strettamente in quanto attività, ma quale esperienza in grado di generare una vera e propria eredità, che (sotto forma di memoria ed emozioni) invita alla riflessione e spesso al cambiamento” (Mariani, 2020, p. 85). Riprendendo le ricerche di De Rossi (2008) e Ligabue (2020) è possibile scandire l'attività ludica in tre momenti: il pre-gioco, il gioco e il post gioco.

1.7.1 Prima fase: progettazione e preparazione dell'attività

In primis, è essenziale effettuare un'analisi mirata del contesto, volta ad evidenziare l'età e la configurazione del gruppo per poterne individuare i bisogni ed effettuare una progettazione “su misura”. Ciò permetterà quindi di avere ben chiare le finalità e gli scopi da raggiungere, sulla base dei quali scegliere, costruire o adattare il gioco. I fattori che saranno considerati nel gioco saranno quindi la sua durata, il tema trattato, il livello di complessità, le prenoscenze o competenze richieste per poter giocare e quelle che si intende sviluppare o esercitare, infine i contenuti che si intende far acquisire.

In questa prima fase, è bene prevedere le modalità di osservazione dei bambini durante il gioco, ovvero cosa si vuole osservare e come annotarlo, possibilmente adoperando delle griglie di osservazione su cui riflettere in fase finale. Si procede quindi con la pianificazione dell'attività o la progettazione del gioco nel dettaglio sulla base di quanto osservato e degli obiettivi prefissati.

Solo successivamente si potrà procedere con la predisposizione del setting (tavoli, materiali...), la suddivisione in gruppi o coppie, e l'introduzione dei bambini al gioco, ovvero la spiegazione delle regole, le condizioni di vittoria e di sconfitta, la durata della partita, il tempo concesso per il proprio turno. È molto importante che il regolamento venga spiegato bene e che le regole siano state comprese innanzitutto dall'insegnante, che ovviamente dovrebbe aver già giocato al gioco, e dagli alunni, anche se solo dopo un paio di partite potranno essere effettivamente interiorizzate del tutto. La spiegazione delle

regole, se interattiva, può essere ancora più proficua per valutarne l'effettiva comprensione da parte dei giocatori. Già in questa fase è inoltre possibile osservare le capacità dei bambini di ascoltare, restare concentrati e comprendere quanto spiegato.

1.7.2 Seconda fase: gioco

Predisposto il gioco, è possibile cominciare la partita. In questa fase, l'insegnante assume il ruolo di facilitatore, può chiarire alcune regole non comprese e porsi come osservatore esterno o partecipante sulla base degli obiettivi che si è posto. In quest'ultimo caso, tuttavia, dovrebbe intervenire il minimo possibile, lasciando che i bambini apprendano dall'esperienza di gioco ed eventualmente guidandoli a riflettere sulle proprie decisioni e sulle conseguenze che possono portare.

1.7.3 Terza fase: debriefing

Al termine del gioco non può mancare un momento di *debriefing* finale, necessario per interiorizzare gli apprendimenti e costituito a sua volta da tre momenti.

Il primo è dedicato alla descrizione di quanto è avvenuto, ripercorrendo e interpretando i momenti salienti sia sul piano delle azioni che delle emozioni provate. Ciò è molto utile, in primo luogo, per riflettere sulle strategie o azioni positive o sui propri errori, rileggendoli in ottica costruttiva, ma anche per sondare l'effettiva comprensione delle regole, non sempre scontata. In secondo luogo, può essere utile rileggere alcuni atteggiamenti assunti durante la partita riflettendo sulle emozioni e le motivazioni che li hanno suscitati.

Successivamente, nel secondo momento del *debriefing*, si propone un'analisi del modello del gioco ricollegandolo al contesto reale. Questa fase è quindi molto utile per ragionare sulle conoscenze apprese e per favorire la riflessione, la comunicazione, la socializzazione e la promozione del pensiero critico, dando vita a una comunità di apprendimento nella quale "conoscenze e concetti sono strumenti intellettuali di comprensione del mondo che evolvono tramite la partecipazione a pratiche sociali e discorsive" (Cisotto, 2006, p.83).

Infine, nella riflessione conclusiva si dà spazio all'autovalutazione e la valutazione di quanto appreso come singolo e come gruppo. In queste fasi, l'insegnante si servirà delle osservazioni annotate nelle fasi precedenti e cercherà di condurre e mediare il confronto tra bambini con un approccio fluido, divertente e interattivo.

2. LA RICERCA-FORMAZIONE

2.1 Le motivazioni

Il presente lavoro di ricerca nasce con l'intento di indagare se il gioco da tavolo può essere considerato un mediatore efficace per la didattica delle regioni italiane alla Scuola Primaria.

Le motivazioni che mi hanno portato ad accogliere la proposta della professoressa Rocca di compiere una ricerca in questo ambito sono di natura differente: alcune legate a un approfondimento teorico sul tema, altre ancorate al contesto in cui mi sono trovata a operare e altre ancora per un'esigenza formativa personale.

Quanto alle prime, la letteratura evidenzia la necessità di rendere la didattica della geografia, e in particolare l'insegnamento delle regioni italiane, più divertente e stimolante, sia per gli insegnanti che per gli alunni. Infatti, come già emerso nel primo capitolo, l'argomento è spesso affrontato nelle scuole italiane in maniera prevalentemente nozionistica e viene affidato alla mera acquisizione mnemonica, risultando un tema ostico e talvolta tedioso sia da insegnare sia da apprendere. Tale ricerca, quindi, vuole dare un contributo al miglioramento della programmazione dell'offerta formativa in ambito geografico, utilizzando il gioco come strumento per lo sviluppo di abilità e competenze geografiche e non solo.

Quanto alle seconde, il lavoro è ancorato a un'esigenza formativa specifica del contesto in cui ho agito, ovvero il Corso di Fondamenti e Didattica della Geografia, tenuto dalla Professoressa Lorena Rocca al quarto anno di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova nell'a.a. 2018-2019. Il primo giorno di lezione, la Professoressa ha infatti proposto agli studenti di riflettere sul proprio vissuto legato alla geografia regionale e sul modello di didattica della geografia sperimentato nel percorso scolastico. Le condivisioni degli studenti erano accomunate da un vissuto prevalentemente negativo, ne è conseguita la necessità di fornire loro un'esperienza positiva e piacevole dell'apprendimento delle RI con l'obiettivo di modificarne percezioni e credenze, coinvolgendole quindi nel presente percorso di ricerca come gruppo di riferimento.

Non di meno, come futura insegnante, questa tesi nasce da un bisogno personale di conoscenza e innovazione, per sperimentare nuove modalità per insegnare una materia di cui non ho avuto esperienze di insegnamento. Pertanto, testare l'efficacia dei giochi da tavolo, di cui sono molto appassionata, per insegnare una materia che ho sempre affidato alla memoria, mi è sembrata fin da subito un'occasione formativa da non perdere.

2.2 Il metodo: la Ricerca-Formazione

Il presente percorso di tesi si inserisce all'interno della ricerca educativa, definita da Trincherò come "una riflessione sul fatto educativo condotta con appropriato metodo scientifico" che "nasce da un bisogno conoscitivo che la ricerca scientifica non ha ancora adeguatamente soddisfatto" (2002, pp.21, 97). Sebbene la ricerca in ambito educativo sia già presente nella pratica didattica quotidiana di ogni insegnante nel momento in cui vengono attuati approcci strategici e migliorativi per l'educazione e l'istruzione offerte, questa propensione riflessiva non è sufficiente per affrontare le diverse problematiche legate alla didattica. Da qui sorge la necessità di utilizzare un metodo scientifico rigoroso che possa garantire l'attendibilità e la validità dei dati raccolti, scegliendo gli strumenti di analisi e gli attori più adeguati al tema di indagine. Proprio per questo motivo ho deciso di coinvolgere nel mio percorso di tesi altri futuri insegnanti come me, nella speranza di costruire una piccola comunità di ricerca con cui acquisire un approccio riflessivo utile per comprendere la realtà scolastica in cui saremo inseriti e prendere decisioni consapevoli per rispondere al cambiamento e all'innovazione richiesti. Il bagaglio formativo che abbiamo costruito grazie al percorso di ricerca ci sarà infatti utile per progettare, condurre e valutare in maniera più rigorosa anche in campo geografico, ottimizzando le risorse che avremo a disposizione (Felisatti & Mazzucco, 2013). Tale esigenza è considerata anche nella Carta Internazionale sull'Educazione Geografica (Assemblea Generale dell'Unione Geografica Internazionale, 2016), nella quale vengono incoraggiati gli educatori geografici a svolgere una ricerca significativa e continua. L'importanza di un dialogo proficuo tra ricerca e didattica viene inoltre evidenziato da Giorda (2018), affinché la conoscenza geografica venga "ripensata e riposizionata nel contesto più ampio della società e della formazione dei cittadini" (p. 123).

Risulta quindi evidente come il modello di riferimento più adatto a descrivere l'approccio di ricerca adottato sia la Ricerca-Formazione (R-F), volta a portare

innovazione in ambito didattico e promuovere la riflessività professionale degli insegnanti (Nigris, 2018). Questo metodo di ricerca viene definito dal Centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante) dell'Università di Bologna come “una vera e propria ricerca empirica che si realizza nel campo della professionalità docente” in cui “ricercatori e insegnanti condividono itinerari di ricerca, ma soprattutto scopi di cambiamento istituzionale” (Vannini, 2018, p. 21).

Il metodo prende forma a partire dalla Ricerca-Azione che pone al centro gli attori protagonisti dell'azione educativa, ovvero educatori e insegnanti, e nella quale da un'istanza formativa si raggiunge quella conoscitivo-trasformativa, e non il contrario, come si era soliti fare.

Fu Dewey (1938), con la sua idea di scuola-laboratorio e di *Inquiry approach*, il primo a riconoscere l'importanza della collaborazione tra insegnanti e ricercatori nell'ambito della ricerca educativa, ma solo con lo psicologo Kurt Lewin (1947, citato in Nigris, 2018) fu avviato il processo di formalizzazione della ricerca “per agire”, ovvero orientata allo sviluppo professionale degli attori coinvolti e non più solamente alla mera conoscenza teorica. Questi sosteneva infatti che investire sulla formazione di professionisti motivati al cambiamento, coinvolgerli nella ricerca permettendo loro di sollevare questioni critiche e trasformarne il contesto educativo porta a delle ricadute positive sulle credenze e conseguentemente sulle pratiche professionali di tali soggetti.

La Ricerca-Formazione nasce per superare i limiti della Ricerca-Azione lewiniana di fronte alle esigenze formative che sorgono dalle indagini attuate. Più precisamente, come quest'ultima, la R-F «fonda la costruzione di conoscenze sulla rilevazione sistematica di dati in un contesto concreto» (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 19), tuttavia il suo focus è posto sull'aspetto formativo, più che su quello euristico (Nigris, 2018). In altre parole, se l'oggetto di indagine della R-F è la pratica di insegnamento, la sua finalità principale, così come in ogni contesto educativo, è proprio “lasciare un segno” nella pratica formativa e scolastica. Ciò avviene sperimentando con docenti in servizio o in formazione modalità di insegnamento innovative grazie alla collaborazione con l'università, nella persona del ricercatore. Questi si occupa dunque della formazione degli insegnanti e ha la funzione di facilitare il confronto e la riflessione all'interno del gruppo e di accompagnare il cambiamento nella comunità (Losito, 2018; Vannini, 2018).

Risulta evidente come un'esperienza di questo genere non solo sia in grado di garantire ricadute innovative e migliorative nel contesto scolastico e formativo, ma anche, prima di tutto, di promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti, senza il quale il cambiamento nella scuola non sarebbe possibile¹. Questo metodo consente quindi di creare un ponte tra Scuola e Università, tra pratiche didattiche e teorie pedagogiche all'interno dei contesti educativi.

2.3 Il disegno di ricerca

Addentrandoci ulteriormente nel quadro metodologico alla base del presente progetto, per prima cosa è necessario definirne il disegno di ricerca, evidenziandone innanzitutto il tema e il problema conoscitivo, gli obiettivi che si intende perseguire e le relative strategie, che saranno descritte in maniera più dettagliata nei prossimi paragrafi. Per quanto concerne queste ultime, ho scelto di farle rientrare in tre macro passaggi riconosciuti da Nigris (2018) per la ricerca collaborativa all'interno della quale si delinea la R-F (*Tab. 2*).

DISEGNO DI RICERCA	
TEMA	La tematica all'interno della quale si inserisce questo percorso è l'utilizzo del gioco da tavolo nella didattica della geografia.
PROBLEMA	La problematica che ha dato origine alla ricerca è se il gioco da tavolo possa essere un mediatore efficace nell'insegnamento delle regioni italiane alla Scuola Primaria.
OBIETTIVI	<p>Sono stati individuati tre obiettivi di ricerca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - indagare se proporre ai futuri insegnanti un percorso formativo con lezioni teoriche e pratiche relative alla didattica della geografia regionale e alla didattica ludica, con particolare attenzione al gioco da tavolo, permette loro di costruire un gioco da tavolo efficace per l'apprendimento delle regioni d'Italia nella didattica della geografia; - stabilire se proporre ai futuri insegnanti un percorso formativo con lezioni teoriche e pratiche relative alla didattica della

¹ Retrieved May, 22, 2020 from <http://crespi.edu.unibo.it/>

	<p>geografia regionale e alla didattica ludica, con particolare attenzione al gioco da tavolo, può portarli a riconoscerlo un mediatore didattico efficace.</p>
STRATEGIE	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Co-situare la ricerca</u>: confronto tra pratici e accademici sulla problematica, così da individuare un obiettivo comune. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Indagine iniziale</i> per conoscere le credenze dei futuri insegnanti (gruppo di riferimento) circa l'utilizzo del gioco da tavolo nella didattica delle regioni italiane a scuola, sulla base delle loro esperienze come studenti e/o insegnanti/tirocinanti (compilazione del questionario iniziale, rappresentazione grafica del proprio vissuto geografico). - <i>Esplicitazione della situazione problema e proposta del compito autentico</i>: costruire un gioco da tavolo efficace da proporre a una fiera ludico didattica sulle regioni italiane. 2. <u>Condividere e attuare il disegno di ricerca</u>: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lezioni teorico-pratiche</i> per fornire le basi sui fondamenti e la didattica della geografia (Professoressa Rocca) e sulla didattica ludica e il <i>game design</i> (Professor Morandini). - <i>Lavoro a gruppi-attività laboratoriale</i>: progettazione e costruzione dei giochi da tavolo sulla base degli strumenti e le conoscenze acquisiti durante le lezioni. Organizzazione della fiera ludico didattica "Che scatole queste regioni!" - <i>Compito autentico</i>: Fiera ludico-didattica "Che scatole queste regioni!". Raccolta delle valutazioni sui giochi (<i>playtest</i>). 3. <u>Co-discutere l'analisi dei dati e co-produrre la sintesi</u>: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Debriefing finale</i>: condivisione dei dati emersi dai <i>playtest</i> e compilazione dei questionari finali.
STRUMENTI	Questionari semistrutturati

Tabella 2. Disegno di ricerca

Delineando il disegno di ricerca e riprendendo le distinzioni proposte da Magnoler (Bonaiuti et al., p. 180), appare evidente come il presente percorso possa essere definito una ricerca al contempo “per la formazione” e “sulla formazione”. Si tratta di una ricerca *per* la formazione dal momento che prevede l’elaborazione di percorsi formativi da sperimentare e validare con i futuri insegnanti partendo da una problematica significativa emersa all’inizio del percorso. Allo stesso tempo, assume i connotati di una ricerca *sulla* formazione, ponendo particolare attenzione sugli effetti della formazione proposta agli studenti e dell’efficacia del metodo attuato, analizzando e valutando i giochi realizzati come prodotto di competenza degli studenti. Oltre a ciò, dal momento che la riflessività, l’analisi dell’attività e lo sviluppo professionale sono il *file rouge* che accompagna e sostiene tutto il percorso, esso può essere definito una ricerca “che si intreccia con la formazione”.

2.4 Il gruppo di riferimento

In continuità con quanto precisato nel paragrafo precedente, il presente percorso assume i connotati di una ricerca *per* gli insegnanti, con l’obiettivo di produrre conoscenza da condividere; *sugli* insegnanti, per indagarne natura, tappe, modalità di sviluppo dell’agire; infine *con* gli insegnanti, considerata l’importanza data ai momenti di condivisione, co-progettazione e co-regolazione (Lieberman (1986) in Bonaiuti et al., 2018). Ne consegue che il gruppo di ricerca ritenuto più adatto siano gli insegnanti in formazione, e nello specifico gli studenti del 4° anno di Scienze della Formazione Primaria dell’Università degli Studi di Padova, frequentanti il Corso di Fondamenti e Didattica della geografia nell’anno accademico 2018-2019, tenuto dalla Professoressa Rocca.

Per avere un quadro più dettagliato dei partecipanti alla ricerca, il primo giorno di lezione è stato somministrato un questionario iniziale, a cui gli studenti potevano accedere tramite un *link* inserito nella pagina *Moodle* del corso. Ne è emerso che il gruppo di riferimento è composto da 121 studenti, di cui 119 femmine e 2 maschi, di età compresa tra i 21 e i 25 anni (solo 5 persone hanno indicato di avere più di 25 anni). Al fine di definire un quadro più completo dei partecipanti, ne sono state indagate anche le esperienze pregresse relative alla didattica della geografia in generale e nell’ambito delle regioni italiane. Ne è emerso che la maggior parte degli studenti non abbia mai fatto esperienze di

insegnamento, infatti, solo 7 hanno insegnato geografia per un breve periodo e tra queste solo 2 nell'ambito regionale. Analoga la situazione relativa all'esperienza del tirocinio diretto, previsto per il 3° e il 4° anno: in 8 hanno scelto di svolgere l'intervento di tirocinio in ambito geografico, ma tra questi nessuno ha approfondito le regioni italiane. Tuttavia, 45 studenti hanno avuto modo di osservare attività legate alla geografia durante il tirocinio e 15 proprio sulle regioni italiane.

Oltre a quanto emerso dal questionario iniziale, è da considerare un sondaggio proposto dalla professoressa a inizio corso relativo al vissuto geografico di ogni studente. È stato loro chiesto di ripensare al proprio percorso scolastico e disegnare un paesaggio rappresentando graficamente con le montagne i ricordi positivi relativi all'apprendimento della geografia, con le colline quelli in parte piacevoli e soddisfacenti, in parte meno entusiasmanti, con la pianura quelli del tutto negativi. Il quadro che ne è venuto fuori è abbastanza omogeneo, dal momento che la maggior parte degli studenti ha scelto la metafora della pianura, solo in quattro la collina e uno la montagna.

Definire in maniera più obiettiva la situazione di partenza del gruppo coinvolto, ha reso esplicita l'esigenza di permettere agli studenti di vivere delle esperienze di didattica della geografia positive, in grado di cambiare la propria percezione e le proprie credenze a riguardo e trasformare le pianure in montagne, ed è proprio questa la provocazione che è stata lanciata le prime lezioni. Ricordiamo infatti che la R-F, in qualità di strumento di sviluppo professionale, mira a modificare le condizioni in cui avviene il processo di apprendimento e/o insegnamento partendo proprio da una situazione problema che consegue la presa di coscienza circa i propri modelli di riferimento (impliciti ed espliciti) e le condizioni dell'apprendere (Traverso, 2015). Perciò, nel caso specifico di questa indagine, particolare attenzione è stata posta sulla didattica delle regioni italiane, argomento che ha fatto da sfondo per tutta la durata del corso.

Infatti, all'inizio del percorso, è stata lanciata agli studenti la sfida di suddividersi in gruppetti e mettersi in gioco in prima persona per trovare delle modalità coinvolgenti per presentare una regione italiana ai colleghi. Non solo, la tematica è stata approfondita ulteriormente grazie a tre progetti di tesi inerenti alla didattica regionale alla Scuola Primaria, rispettivamente attraverso la letteratura per l'infanzia, tramite i giochi da tavolo e analizzando come viene affrontata nei libri di testo per la classe 5[^].

Tra gli obiettivi del corso, per la seconda parte di Didattica della geografia vi erano infatti:

- Applicare i concetti appresi nel corso di geografia alla prassi didattica;
- Conoscere gli strumenti della mediazione didattica per la didattica della geografia;
- Acquisire strumenti per la progettazione di percorsi didattici per la Scuola dell'Infanzia e la Scuola Primaria.

Queste finalità sono allineate con gli *Obiettivi Formativi Qualificanti* del nostro corso di laurea definiti nel DM 249/2010, documento che ha sostenuto la mia scelta del gruppo di riferimento e che mi ha guidato nella definizione progettuale del percorso, come già evidenziato nel quadro teorico. D'altronde, l'esigenza di rinnovare il corpo docente in termini di professionalità educativa e didattica è evidenziata anche dall'analisi dei dati italiani 2016 dell'annuale pubblicazione *OCSE Education at a Glance*, inerente alle principali sfide per il sistema educativo italiano, nonché in una delle Raccomandazioni della Commissione Europea all'Italia per l'anno 2013 in materia di Istruzione e Formazione (Vannini, 2018). Molta importanza viene inoltre attribuita a colmare il divario tra teoria e pratica ed "equipaggiare" fin da subito gli insegnanti per affrontare la "vita in trincea" a scuola (Lumbelli, citato in Nigris, 2018, p. 27). Tale equipaggiamento è costituito non solo dalle conoscenze a livello teorico, ma anche dalle competenze pedagogico-didattiche, così che i futuri docenti possano prendere decisioni più autonome e consapevoli rispetto ai processi di insegnamento-apprendimento che incontreranno nel percorso professionale. A queste si aggiungono la motivazione, la piacevolezza nell'insegnamento e il senso di autoefficacia degli insegnanti che ne deriva, come già ampiamente descritto.

In linea con il disegno di ricerca, si è deciso di ampliare il gruppo di riferimento coinvolgendo anche degli insegnanti già in servizio. La motivazione alla base di tale scelta è stata rispondere alla prima ipotesi e poter effettuare una valutazione più completa dei giochi costruiti dai futuri insegnanti. Questo secondo gruppo di riferimento è quindi composto dagli insegnanti che hanno scelto liberamente di partecipare alla fiera sui giochi da tavolo al Palazzo del Bo di Padova il 30 maggio 2019, giocare in prima persona e fornire un *feedback* sui singoli giochi. D'altronde, ho ritenuto necessario conoscere le opinioni dei docenti già in servizio in quanto potevano darmi una visione più oggettiva,

non essendo coinvolte in prima persona nella loro costruzione, e anche in vista della loro esperienza effettiva nel mondo della didattica. A sostegno di ciò Dewey (1938) fu il primo a esplicitare che per riflettere sulla scuola e sul fare scuola il focus deve essere posto sull'insegnante stesso, poiché "nella mente degli individui impegnati nella direzione delle attività educative" si trovano le "fonti" delle scienze dell'educazione, e non in libri o laboratori sperimentali.

2.5 Dalle ipotesi alla definizione operativa

Dopo aver chiarito la domanda di ricerca e i relativi obiettivi è possibile esplicitarne le ipotesi, sotto forma di affermazioni empiricamente controllabili (*Tab. 3*). Tale passaggio è fondamentale in quanto consente di dichiarare le aspettative sui risultati dedotte dall'approfondimento teorico effettuato in fase iniziale e quindi calare la domanda di ricerca nella progettazione del lavoro. Solo a partire dalle ipotesi, infatti, è possibile costruire gli strumenti più adatti per l'indagine e definirne le strategie in maniera dettagliata (Trincherò, 2002).

	IPOTESI	STRUMENTI DI INDAGINE
PRIMA IPOTESI	Proporre ai futuri insegnanti un percorso formativo con lezioni teoriche e pratiche relative alla didattica della geografia regionale e alla didattica ludica, con particolare attenzione al gioco da tavolo, permette loro di costruire un gioco da tavolo efficace per l'apprendimento delle regioni d'Italia nella didattica della geografia.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Playtest</i> • Questionario finale compilato dagli studenti • Questionario finale compilato dal ricercatore
SECONDA IPOTESI	Proporre ai futuri insegnanti un percorso formativo con lezioni teoriche e pratiche relative alla didattica della geografia regionale e alla didattica ludica, con particolare attenzione al gioco da tavolo, può portarli a riconoscerlo un mediatore didattico efficace.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionario iniziale compilato dagli studenti • Questionario finale compilato dagli studenti

Tabella 3. Ipotesi di ricerca

Come si evince dalla tabella, questa ricerca, ponendosi il duplice obiettivo di sperimentare un mediatore didattico innovativo per l'insegnamento delle regioni italiane e di promuovere la professionalità dei futuri insegnanti coinvolti, può essere considerata allo stesso tempo nomotetica e ideografica.

Può essere definita innanzitutto una ricerca nomotetica, poiché ci si auspica di poter riproporre in altri contesti quanto è emerso dall'indagine (Trincherò, 2002). In primo luogo, ciò potrebbe essere possibile grazie ai soggetti coinvolti che, avendo sperimentato personalmente l'efficacia dei giochi nella didattica della geografia e avendo imparato a costruirli, porteranno a scuola e condivideranno con i colleghi le loro conoscenze; in secondo luogo, proponendo direttamente l'utilizzo dei giochi come strumento didattico nelle classi.

Come proposto da Trincherò (2002), avendo avviato una ricerca con intenti nomotetici, per garantire una maggiore oggettività al percorso, le fasi di indagine sono state definite fin da subito e sono stati somministrati a tutti i partecipanti coinvolti dei questionari autocompilati costituiti da una serie di domande, prevalentemente a risposta chiusa, con scale *Likert* e *Osgood*. Entrambi sono strumenti di raccolta dei dati quantitativi che consentono di ottenere dati comparabili e analizzabili alla luce dei riferimenti teorici considerati.

Allo stesso tempo può tuttavia essere considerata una ricerca ideografica, in quanto “mira a far luce su una data situazione educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita della situazione considerata nella sua unicità e specificità” (Trincherò, 2002, p.21). Il campo d'indagine è infatti limitato alle percezioni degli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova prima e dopo aver frequentato il corso di Fondamenti e Didattica della Geografia della Professoressa Lorena Rocca nell'anno accademico 2018-2019, in cui sono state proposte attività specifiche, in linea con le finalità del corso e le caratteristiche dei destinatari. Anche i giochi costruiti e le relative riflessioni sono ovviamente specifici di questa realtà. Infine, la ricerca stessa è stata costruita *ad hoc* per gli studenti coinvolti, così come sarà spiegato più dettagliatamente nei prossimi paragrafi.

Conseguentemente, utilizzare solamente tecniche di raccolta dei dati quantitative risultava limitante, ho perciò deciso di considerare anche quelle qualitative, a cui si ricorre

specificatamente nelle ricerche idiografiche (Trincherò, 2002), ampliando i questionari con domande aperte e predisponendo un momento di confronto finale. Se invece avessi utilizzato solamente questionari strutturati, mi sarebbe stato impossibile approfondire le risposte di ogni soggetto coinvolto ed esaminare le unicità, anche in termini di vincoli e risorse, di ogni singolo gioco costruito. Uno strumento semistrutturato, infatti, consente di cogliere i dati qualitativi utili alla comprensione della realtà studiata e validare quelli quantitativi (Ortalda, 2013).

È stato perciò scelto di favorire una ricerca multimetodo, in linea con i diversi studi nell'ambito della ricerca educativa (Lumbelli, 1995; Mantovani, 1998) e della R-F che riconoscono l'esigenza di passare da "un metodo di ricerca, scelto a priori sulla base dei presupposti ontologici del ricercatore" a una "strategia di ricerca, dove, scegliendo in base agli specifici obiettivi conoscitivi e realtà da studiare, le tecniche utilizzate sono diverse e vengono messe in atto in modo combinato" (Trincherò, 2002, p.43). Ciò consente perciò di superare la storica dicotomia tra le ricerche qualitative e quantitative, favorendo un processo di triangolazione per cui le rispettive tecniche possono essere considerate complementari, validandosi e arricchendosi a vicenda e mantenendo i punti di forza (Ortalda, 2013) e gli ambiti di dominio di entrambi gli approcci (Felisatti & Mazzucco, 2013).

Nei prossimi paragrafi verranno descritti in maniera più approfondita gli strumenti, costruiti a partire dalle ipotesi, di cui è stata data una definizione operativa, che viene descritta da Trincherò (2002, p.148) come un "insieme di regole e procedure esplicite che consentono di passare da un fattore astratto [...] ad una serie di comportamenti osservabili" detti indicatori. D'altronde, è bene ricordare che la dimensione della controllabilità assume un'importanza primaria per dare significatività ai diversi processi della ricerca empirica, occupandosi di fatti reali indagati tramite metodologie empiriche e restando al contempo sempre ben ancorata a un solido quadro teorico di riferimento (Felisatti & Mazzucco, 2013).

2.5.1 Prima ipotesi

L'oggetto della prima ipotesi è l'efficacia dei giochi da tavolo che andranno a realizzare gli studenti in formazione e, più precisamente, se potranno essere considerati

dei mediatori efficaci per l'insegnamento delle regioni italiane. Nel primo capitolo è stata data una definizione operativa sintetica di "efficace" che si riporta di seguito.

Il gioco, come strumento didattico efficace nella didattica delle *RI*:

- è ben progettato nelle sue caratteristiche strutturali;
- consente di sviluppare competenze legate alle *RI*;
- consente di sviluppare competenze a livello interdisciplinare;
- favorisce un ancoraggio cognitivo ed emozionale e quindi un apprendimento significativo delle *RI*;
- è accessibile o personalizzabile per bambini con diversi stili cognitivi o disabilità specifiche;
- contempla/consente di lavorare su almeno uno degli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica - processo, cambiamento, attori, analisi di campo, partecipazione, rappresentazione, tempo (Rocca, 2016);
- consente di imparare le *RI* divertendosi.

Tale definizione necessita tuttavia di essere ulteriormente approfondita per poter rispondere in maniera adeguata all'ipotesi. Infatti, a partire da questa definizione sono state date agli studenti le indicazioni per la costruzione del gioco e sono stati costruiti tre strumenti molto simili che ne valutassero l'efficacia, adottando il modello proposto da Castoldi (2016). L'autore sostiene che la rilevazione di una realtà complessa richieda l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione, per consentire una ricostruzione articolata, pluriprospectica, maggiormente comprensiva ed equilibrata dell'oggetto di analisi. Perciò, si è pensato di riadattare il modello di valutazione trifocale da lui proposta, indagando le tre dimensioni: oggettiva, intersoggettiva e soggettiva. In quest'ottica, uno dei questionari è stato compilato dagli studenti stessi (dimensione soggettiva), uno dagli insegnanti partecipanti alla fiera (dimensione intersoggettiva) e uno dalla sottoscritta (dimensione oggettiva). Di seguito se ne riportano i tratti comuni, analizzandoli sezione per sezione, mentre per l'assemblaggio finale degli strumenti si consiglia di visionare gli allegati A, B e C.

2.5.1.1 Costruzione dei questionari per la valutazione dell'efficacia dei giochi

Le sezioni 1 e 5 del questionario sono state prese da *Consigli pratici per inventori di giochi, e per chi volesse diventarlo* (2007) del celebre *game designer* tedesco Tom Werneck. Esse indagano l'efficacia degli elementi costitutivi del gioco, la sua struttura e le meccaniche scelte, rientrano quindi all'interno della macro-area del *game design* relativi del gioco in sé. Tra gli elementi indagati ne è stato aggiunto uno riguardante le finalità più prettamente didattiche del gioco, ovvero la giustificazione di metodo utile per gli insegnanti.

Le altre sezioni riguardano l'ambito didattico e comprendono una check-list sugli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica (sez. 2), una lista di controllo sulla situazione problema proposta (sez. 3) e una valutazione dell'accessibilità del gioco sulla base dell'*Universal Design for Learning* (sez. 4). La giustificazione teorica di queste sezioni è stata ampiamente approfondita nel primo capitolo. Infine, nelle ultime due sezioni si chiede di valutare l'utilità del gioco nell'ambito della didattica regionale e di avanzare eventuali proposte di miglioramento (sez. 6 e sez.7).

I tre questionari, essendo stati pensati per raccogliere diversi punti di vista, si differenziano per alcuni aspetti. Innanzitutto, il *playtest* è più sintetico rispetto agli altri, e oltre alla sezione anagrafica riporta solamente i quesiti delle sezioni 5, 6 e 7 con l'aggiunta della domanda chiusa: "Com'è terminata la partita?" con risposta a scelta multipla (vittoria, parità, tempo massimo, interruzione, altro). Invece, solo nel questionario soggettivo viene proposta la domanda aperta: "Ritieni di aver fatto un buon lavoro? Perché?", data la funzione più strettamente autovalutativa.

2.5.2 Seconda ipotesi

Se il focus della prima ipotesi è il gioco da tavolo come prodotto di competenza dei futuri insegnanti, l'attenzione della seconda ipotesi è posta proprio sul gruppo di riferimento. Si vuole infatti verificare se un'esperienza formativa sul gioco da tavolo in funzione della didattica delle *RI* porti i futuri insegnanti a considerarlo un mediatore didattico efficace che riproporrebbero nell'insegnamento. Per verificarle sono stati creati due questionari da proporre all'inizio e al termine del percorso, così da poter osservare i cambiamenti nelle percezioni e nelle credenze che esso ha comportato.

2.5.2.1 Costruzione del questionario iniziale

Il primo strumento somministrato agli studenti presenti il primo giorno del corso di Fondamenti e Didattica della Geografia della Professoressa Rocca è stato il questionario iniziale, condiviso tramite un *link* a cui il gruppo di riferimento poteva accedere dalla pagina *Moodle* del Corso, attraverso la piattaforma di *Google Moduli*. A inizio questionario è stata inserita una breve presentazione inerente al focus delle domande, ovvero il personale vissuto geografico e le credenze dei partecipanti rispetto l'insegnamento delle regioni d'Italia, con particolare attenzione alle pratiche didattiche sperimentate e ritenute più efficaci.

Per conferire maggiore validità allo strumento di indagine è stato costruito un questionario semistrutturato a partire dal già esistente *Questionario GEO-Ins: prassi, utilità e piacevolezza nella geografia* di Donadelli, Labate, Rocca, Moè, Pazzaglia (2012). In particolare, ne sono stati riproposti i fattori "Prassi", "Piacevolezza" e "Utilità", strettamente legati tra loro, dal momento che una maggiore varietà di "prassi", ovvero di scelte metodologiche, porta a una maggiore percezione di utilità e piacevolezza della disciplina. A partire da questi fattori sono stati elaborati gli *item* del questionario di partenza, in collaborazione con le altre due laureande, per indagare quindi tre diversi percorsi di tesi. Per questo motivo riporterò nel presente elaborato solamente i fattori, gli *item* e i dati riconducibili al mio progetto, omettendo le sezioni utili alle altre due ricerche.

Una volta definita la struttura, il questionario è stato assemblato cercando di conferirgli un flusso logico e chiaro per mettere i rispondenti nelle condizioni di non perdere l'interesse durante la compilazione e poter collaborare nelle migliori condizioni possibili.

Inoltre, con l'intento di verificare che il questionario fosse sufficientemente chiaro, comprensibile ed efficace, anche dal punto di vista del linguaggio adoperato, io e le altre laureande abbiamo predisposto un *pretest* (Felisatti & Mazzucco, 2013), proponendo il questionario a un gruppo ristretto di soggetti, prima di somministrarlo al gruppo ufficiale scelto. L'intento era ricevere un *feedback* sulla chiarezza delle domande e delle scale adottate, sulla lunghezza del questionario e sul tempo di compilazione, considerando la possibilità di effettuare aggiunte, tagli o modifiche. Tale somministrazione pilota ha riscontrato un responso positivo e il questionario è quindi stato somministrato senza

variazioni². Di seguito se ne riporta la strutturazione, evidenziando, fattore per fattore, i relativi indicatori e *item* (Tabelle 4, 5, 6). È inoltre specificata la tipologia scelta per gli *item*, distinguendo le domande chiuse (DC) da quelle aperte (DA).

FATTORE: Esperienza
INDICATORI
<p>Il soggetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ha fatto esperienza di insegnamento in ambito geografico; • Ha fatto esperienza di insegnamento sulle <i>RI</i>; • Ha fatto esperienza di tirocinio in ambito geografico; • Ha fatto esperienza di tirocinio sulle <i>RI</i>; • Ha sperimentato il gioco da tavolo come strumento per apprendere le <i>RI</i> nel proprio percorso di formazione/di tirocinio o insegnamento. • Può essere influenzato nelle credenze riguardo alla didattica della geografia/della geografia regionale dalle proprie esperienze pregresse di insegnamento e/o tirocinio.
ITEM
<p>1. Hai avuto esperienze di insegnamento e/o tirocinio in geografia? (DC)</p> <p>2. Hai avuto esperienze di insegnamento e/o tirocinio delle/sulle regioni d'Italia? (DC)</p>

Tabella 4. Esperienza

FATTORE: Prassi
INDICATORI
<p>Il soggetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ha sperimentato il gioco da tavolo come strumento per apprendere le <i>RI</i> nel proprio percorso di formazione/di tirocinio o insegnamento. • Può essere influenzato nelle credenze riguardo alla didattica della geografia regionale dalle proprie esperienze formative/di tirocinio o insegnamento ad essa inerenti.

² Questionario iniziale “*Che scatole... queste regioni!*” presente nella piattaforma *Moodle* del corso di Fondamenti e Didattica della Geografia per l’a.a. 2018/2019, https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeInQs7mma9FaCz0a2Ll9puVcxfe2f7AhFCWh-sI6VQxcDJfA/viewform?usp=sf_link

ITEM
<p>1. Sulla base di tuoi ricordi, per l'insegnamento delle regioni d'Italia, quali sono state le modalità utilizzate più frequentemente dai tuoi insegnanti?</p> <p>(DC con scala Likert a 5 punti: 1= mai, 5 = sempre)</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso di giochi in scatola

Tabella 5. Prassi

FATTORE: Strumenti didattici
INDICATORI
<p>Il soggetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ritiene il gioco da tavolo uno strumento didattico efficace per la didattica delle <i>RI</i>. <p>Uno strumento didattico efficace nella didattica delle <i>RI</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consente di sviluppare competenze legate alle <i>RI</i>; • consente di sviluppare competenze a livello interdisciplinare; • favorisce ancoraggio cognitivo ed emozionale e quindi un apprendimento significativo delle <i>RI</i>; • è accessibile o personalizzabile per bambini con diversi stili cognitivi o disabilità specifiche; • contempla/consente di lavorare su almeno uno degli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica: processo, cambiamento, attori, analisi di campo, partecipazione, rappresentazione, tempo (Rocca, 2016); • consente di imparare le <i>RI</i> divertendosi.
ITEM
<p>1. Considera i seguenti strumenti didattici e indica quanto sono efficaci, secondo la tua opinione, per l'apprendimento delle regioni d'Italia:</p> <p>(DC con scala Likert a 5 punti: 1= mai, 5 = sempre)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Giochi da tavolo

Tabella 6. Strumenti didattici

2.5.1.2 Costruzione del questionario finale – Debriefing

Nel questionario dato al termine del percorso agli studenti vi è una sezione intitolata “Debriefing finale” (ALLEGATO B), nella quale sono stati riportati gli *item* di quello iniziale che risultavano rispondere alle domande di ricerca, così da confermare o meno le prime due ipotesi riguardanti le credenze e le percezioni dei futuri insegnanti.

I due questionari proposti a inizio e fine corso presentano due differenze sostanziali. Innanzitutto, il primo è stato somministrato per via telematica, mentre questo in modalità cartacea per evitare il più possibile il fenomeno della “non risposta” con le conseguenti distorsioni nel gruppo di riferimento. In secondo luogo, lo strumento iniziale risulta essere più complesso rispetto a quello proposto al termine del corso, non solo perché indaga argomenti di interesse relativi alle altre due ricerche, ma anche perché è stato pensato per conoscere in maniera più approfondita il *background* del gruppo di riferimento. Proprio per questo motivo, nel questionario finale sono indagati solo due fattori: l’attenzione è posta sul gioco in scatola come mediatore didattico alla luce dell’esperienza svolta (Tab. 7, 8).

FATTORE: Esperienza
INDICATORI
Il soggetto, alla luce dell’esperienza svolta: <ul style="list-style-type: none">• riconosce l’efficacia del gioco da tavolo nella didattica delle RI, tanto che lo riproporrebbe come mediatore didattico in un futuro insegnamento.
ITEM
1. Alla luce dell’esperienza svolta durante il corso di Fondamenti e Didattica della geografia, utilizzeresti i giochi da tavolo come mediatori didattici per l’insegnamento delle regioni d’Italia a scuola? (DC con scala Likert a 5 punti: 1= per niente, 5 = del tutto)

Tabella 7. Esperienza

FATTORE: Strumenti didattici
INDICATORI
Il soggetto, alla luce dell’esperienza svolta: <ul style="list-style-type: none">• ritiene il gioco da tavolo uno strumento didattico efficace per la didattica delle RI.

<p>Il gioco, come strumento didattico efficace nella didattica delle <i>RI</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • è ben fatto nelle sue caratteristiche strutturali; • consente di sviluppare competenze legate alle <i>RI</i>; • consente di sviluppare competenze a livello interdisciplinare; • favorisce ancoraggio cognitivo ed emozionale e quindi un apprendimento significativo delle <i>RI</i>; • è accessibile o personalizzabile per bambini con diversi stili cognitivi o disabilità specifiche; • contempla/consente di lavorare su almeno uno degli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica - processo, cambiamento, attori, analisi di campo, partecipazione, rappresentazione, tempo (Rocca, 2016); • consente di imparare le <i>RI</i> divertendosi.
ITEM
<ol style="list-style-type: none"> 1. Secondo te, quanto è efficace l'utilizzo dei giochi da tavolo per l'apprendimento delle regioni d'Italia a scuola? (<i>DC con scala Likert a 5 punti: 1= per niente, 5 = del tutto</i>) 2. Secondo te, quali sono i punti di forza dell'utilizzo dei giochi da tavolo come mediatore didattico per l'insegnamento delle regioni italiane a scuola? Quali i punti di debolezza? (<i>DA</i>)

Tabella 8. Strumenti didattici

2.5.3 Progettazione dell'esperienza

Riprendendo la suddivisione per fasi della ricerca proposta da Nigris (2018), si riporta di seguito una sintetica presentazione del percorso svolto.

2.5.3.1 Co-situare la ricerca

Questa fase ha avuto inizio il primo giorno di lezione del Corso di Fondamenti e Didattica della Geografia, occasione in cui è stata effettuata la prima indagine tramite il questionario iniziale e la rappresentazione del proprio vissuto geografico. Ciò ha permesso di avviare una riflessione con gli studenti su come le proprie esperienze di didattica delle regioni italiane, essendo state prevalentemente negative, ne abbiano

influenzato le credenze e le aspettative e, conseguentemente, il proprio modello di didattica della geografia regionale. Dall'individuazione di questa problematica che accomunava buona parte dei partecipanti al corso, è emerso l'obiettivo comune di trovare delle modalità più efficaci per imparare e poi insegnare le regioni italiane in maniera stimolante. Porre i futuri insegnanti di fronte all'evidenza di una difficoltà condivisa li ha infatti messi in una condizione di *problem solving*, in cui, come spiegano Newell e Simon, non solo vengono attivati processi per trovare le soluzioni più adeguate, ma viene anche sviluppata una modalità di pensiero e di ragionamento che punta alla capacità di soluzione in itinere (Cisotto, 2011).

È quindi stato possibile lanciare la sfida di sperimentare le potenzialità della didattica ludica nell'ambito geografico in prima persona, costruendo dei giochi da tavolo da presentare ad altri insegnanti in servizio durante una fiera ludico-didattica organizzata appositamente. La proposta del compito autentico come "situazione di realtà" da affrontare, in continuità con la programmazione educativo-didattica del corso, è stata una scelta determinante per coinvolgere l'intero gruppo di studenti e rendere i partecipanti protagonisti attivi nella realizzazione del progetto, dando a ciascuno di loro l'occasione di offrire il proprio contributo all'interno di un "disegno collettivo" (Castoldi, 2011, pp. 89, 91). Allo stesso tempo, ciò ha consentito di alimentare la motivazione intrinseca del gruppo coinvolto, indispensabile per sollecitare un loro impegno libero in attività considerate interessanti, piacevoli, divertenti e soddisfacenti in cui apprendere, senza sentire la necessità di ricercare ricompense esterne (Boscolo, 2006). Non da ultimo, data la finalità formativa del progetto, alla base di questa scelta c'è stato il desiderio di fornire modelli di strategie e metodologie da riproporre in classe con i futuri studenti.

2.5.3.2 *Condividere e attuare il disegno di ricerca*

Condiviso il percorso, sono cominciate le lezioni di natura teorico-pratica. Per poter proporre efficacemente un gioco da tavolo in ambito educativo è infatti essenziale che gli insegnanti siano appositamente formati in generale sui giochi, sulle loro potenzialità, su come sceglierli e poi condurre l'attività³.

³ Retrieved December, 22, 2022 from <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/il-gioco-da-tavolo-come-veicolo-di-competenze/>

Con questi presupposti, oltre agli argomenti inerenti ai fondamenti e alla didattica della geografia proposti dalla Professoressa Rocca, è stato invitato il Professore Alessandro Morandini, docente di lettere alla Scuola Secondaria e *Game Trainer* per il Centro Studi e Ricerche Erikson. L'esperto ha tenuto due incontri per un totale di tre ore e mezza affrontando le seguenti tematiche:

- Elementi di *game design*
- Gioco, motivazione, apprendimento. Lavoro e piacere. Elementi di psicologia positiva
- Valore del gioco nella formazione della persona e nella scuola
- Geografia e gioco: giocare la realtà simulata; giocare dentro la realtà. Competenze, applicazioni e casi di studio
- Geografia e gioco: dai bisogni educativi alla realizzazione di esperienze significative
- Elementi di progettazione
- Giochi e Geografia: analisi e tipologie di gioco
- Dal gioco alla cittadinanza attiva: verso una comprensione critica della realtà.

Inoltre, la sottoscritta ha tenuto un intervento mirato ad approfondire gli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso congiunto di storia e geografia. Ciò è avvenuto proponendo al gruppo di riferimento un'analisi⁴ di alcuni giochi da tavolo esposti alla mostra temporanea "Giochi da tavola a casa e scuola", tenutasi al Palazzo Cavalli di Padova dal 9 al 18 novembre 2018 e organizzata dal Museo dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova. La presentazione è stata funzionale a fornire agli studenti un modello con cui analizzare dei giochi da tavolo, sia quelli presenti in commercio sia, come in questo caso, quelli più antichi, individuandone gli elementi indispensabili a partire dai quali avanzare nuove proposte didattiche. Imparare a riconoscere questi aspetti all'interno dei giochi è stato propedeutico per fornire al gruppo di riferimento gli strumenti necessari per progettarne e costruirne di nuovi sulle regioni italiane.

⁴ *Power point* "I giochi da tavolo del passato per l'insegnamento congiunto della storia e della geografia" presentato a lezione e caricato nella pagina *Moodle* del Corso di Fondamenti e Didattica della geografia a.a. 2018-2019 <https://docs.google.com/presentation/d/1DNIFR4r3Cb-uvpTLCbnnMJmmirjNxxk6G/edit?usp=sharing&ouid=113895035705169194276&rtpof=true&sd=true>

Sempre con questo obiettivo, la Professoressa Rocca ha fornito delle precise indicazioni su come costruire il gioco e scrivere la scheda di presentazione, ciò è stato accompagnato anche da alcuni esempi di schede costruite su giochi presenti in commercio⁵.

Innanzitutto, gli studenti sono stati suddivisi in 25 gruppi da 4-8 persone, a ciascuno dei quali è stata assegnata una regione da “far scoprire” con un gioco in scatola (alcuni gruppi si sono occupati della medesima regione). La scelta di lavorare in gruppetti e di estendere l’invito alla fiera anche ad altri insegnanti si pone in linea con gli obiettivi formativi specifici del Corso di Laurea (DM 249/2010) di essere in grado di collaborare coi colleghi nella progettazione didattica, anche con un’apertura ai bisogni del territorio. Infatti, come spiega Bove (2009), una formazione così improntata, basata sul dialogo e sul confronto di ipotesi e interpretazioni, consente di maturare competenze professionali che ogni insegnante dovrebbe possedere, dal momento che i processi di negoziazione durante la fase dell’apprendimento alimentano l’organizzazione simbolica e culturale della conoscenza del discente (Vygotskji, 1974; Bruner, 1988).

Proseguendo con la descrizione del percorso, si arriva all’attuazione del compito autentico in sé: servendosi delle istruzioni fornite, gli studenti hanno avuto la possibilità di costruire i giochi per la Fiera ludico-didattica “Che scatole queste regioni!” di pubblicizzarla con delle locandine pensate e disegnate da loro⁶.

L’evento ha avuto luogo nel cortile del Palazzo del Bo il 30 giugno 2019 ed è stato organizzato grazie alla collaborazione del Dipartimento di Scienze Storiche, Geografiche e dell’Antichità dell’Università degli Studi Padova, del Museo di Geografia di Padova e dell’Associazione Italiana Insegnanti di Geografia⁷. Dal punto di vista strutturale la mostra è stata proposta ispirandosi alla tecnica dell’Open Space, per cui ogni gruppo aveva una postazione con il proprio gioco e i partecipanti, ovvero gli insegnanti di Scuola Primaria invitati e gli studenti stessi, erano liberi di spostarsi da un tavolo all’altro per giocare e al contempo valutare le varie proposte emerse. Ad ogni gruppetto è stato consigliato di seguire le regole per un buon *playtest* indicate da Werneck (2007), ovvero:

⁵ I materiali forniti agli studenti sono consultabili nella cartella Drive al seguente link:


<https://drive.google.com/drive/folders/1FGhxyP8jhfVwseYUHX0kXfqCf19Z4?usp=sharing>

⁶ È possibile visionare il programma dell’evento e le locandine realizzate dagli studenti nel sito dell’AIIG al seguente link: <https://www.aiig.it/2019/05/27/che-scatole-queste-regioni/>

⁷ È possibile visionare alcune foto dell’evento nel sito dell’AIIG al seguente link: https://www.aiig.it/2019/06/11/fiera-ludico-didatta/?preview=true&_thumbnail_id=11021&fbclid=IwAR0CeKGDDr218mTjeBwXptkizSt2jElai1NqX4E-Zm6ex-hQWcny92J2qtlQ

- l'autore non deve spiegare il gioco
- l'autore non deve in nessun caso partecipare alla partita
- un paio di partite di prova non bastano
- la valutazione che emerge dal *playtest* dovrebbe sempre essere registrata per iscritto
- ogni correzione va nuovamente provata a fondo.

Inoltre, come anticipato, per realizzare i *playtest* si è scelto di prendere spunto da alcune caratteristiche dell'*Open Space Technology* (OST), tra cui la sua struttura di base: introduzione, definizione del programma, apertura dello spazio di discussione (gioco) e conclusioni. Si è scelto di attuare questa tecnica in quanto, come spiega il suo creatore, Harrison Owen, essa risulta efficace per sollecitare il mutuo apprendimento tra le persone coinvolte, dare spazio al loro spirito innovativo e fornire la possibilità di conoscere delle realtà fuori dal loro quotidiano. All'interno di questa modalità di lavoro, quindi, il contributo di tutti i partecipanti risulta indispensabile, purché abbiano due semplici prerequisiti: la libertà di sperimentare nuove realtà e la responsabilità di farlo con rigore, cioè, in questo caso, rispettando le indicazioni fornite e compilando i *playtest* consegnati al termine di ogni partita. A questo proposito, all'ingresso della fiera c'erano dei cartelli con le seguenti indicazioni, riprese dalla guida all'OST nella *figura 5*:



MUSEO DI GEOGRAFIA
PALAZZO WOLLEMBORG
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
esplora . misura . racconta

Per l'attività di oggi esistono 4 semplici regole e una legge:

1. **chiunque venga è la persona giusta** (tu sei qui per la passione che ci accomuna, per la curiosità e per la voglia di giocare con noi! quindi.... tu sei la persona giusta!)
2. **qualsunque cosa accada è l'unica che poteva accadere** (lasciamo perdere le aspettative, rilassiamoci, giochiamo e facciamoci sorprendere)
3. **in qualsiasi momento si cominci è il momento giusto** (la creatività non si manifesta ad orari prestabiliti, il gioco incomincia quando vogliamo farlo incominciare)
4. **quando è finito, è finito** (prendiamoci il tempo che serve per giocare, possono bastare 10 minuti o 30 insomma, quello che noi riteniamo essere quello giusto).

Oltre alle 4 regole, vige la "legge dei due piedi": se un partecipante si trova ad un tavolo dove non ha la possibilità di dare contributi significativi, o viceversa non vi è arricchimento per il partecipante stesso, la regola impone il cambio di tavolo e quindi di gioco.

Al termine di ciascuna sessione, il gruppo raccoglie le impressioni sul gioco. Queste saranno raccolte in un rapporto finale e, con l'avvio del nuovo anno scolastico, messo a disposizione on-line sul sito dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia (www.aiig.it) assieme a tutti i materiali sui giochi.



Figura 5. Regole Open Space

2.5.3.3 *Co-discutere l'analisi dei dati e co-produrre la sintesi*

Si è deciso di collocare l'ultima fase dell'esperienza durante gli esami orali di Fondamenti e Didattica della Geografia, occasione in cui è stata data ai singoli alunni la possibilità di condividere con la Professoressa Rocca e la sottoscritta i dati emersi dai *playtest* e di compilare il questionario autovalutativo con il relativo *debriefing* finale, avanzando proposte in ottica migliorativa. Nel quadro teorico ci si è già soffermati sull'importante ruolo di questa fase conclusiva che è stata un'occasione per condividere le osservazioni emerse durante l'attività, discutere sul modello del gioco e la sua applicabilità in un contesto scolastico, nonché riflettere sulle autovalutazioni e valutazioni raccolte. È stato scelto di dare il giusto spazio alle riflessioni conclusive non solo per rispondere alle ipotesi di ricerca, ma anche con una finalità puramente formativa. Infatti, come spiega Benvenuto (2015), dal momento che ogni docente dovrebbe riflettere sulla pratica per poter attuare un cambiamento effettivo nel proprio operato e nel contesto professionale, ruolo dei ricercatori è fornire a ogni insegnante le strategie più adeguate per ragionare e riflettere in maniera rigorosa e monitorare regolarità e cambiamenti nella realtà didattica, ovvero, in questo caso, sul prodotto realizzato e sul percorso formativo svolto.

3. RACCOLTA, ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI

3.1 Prima ipotesi: costruire un gioco efficace

La sfida lanciata agli studenti di costruire un gioco da tavolo “geografico” efficace ha funto da compito autentico in grado di “mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza” (Castoldi, 2016, p. 127), intesa come l’insieme di “conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali” (p. 129). Per realizzarlo, i futuri insegnanti hanno infatti dovuto dimostrare padronanza nel rielaborare in maniera originale e funzionale quanto appreso nel corso di Fondamenti e Didattica della Geografia e dalle lezioni teorico-pratiche del Professor Morandini. La scelta di porli di fronte alla situazione problema di dover organizzare una fiera ludico didattica e di ideare e costruire dei giochi da tavolo è nata, come si è visto, dal desiderio di aumentare il loro interesse nei confronti della didattica della geografia e formare insegnanti preparati, ma soprattutto appassionati. Una delle grandi potenzialità dei compiti autentici risiede infatti nella loro natura sfidante, grazie alla quale è possibile mantenere alta la motivazione dei soggetti a cui vengono proposti nell’impiegare in maniera efficace quanto appreso e le proprie risorse in generale. Gli studenti sono stati quindi messi nelle condizioni di “saper fare con ciò che si sa” provando in prima persona l’applicabilità delle conoscenze, abilità e competenze acquisite (De Vecchis, 2016). In altre parole, tramite la costruzione dei giochi, ai futuri insegnanti non è stato consegnato “a priori” un modello di regione inteso come elenco di regioni amministrative o Stati da imparare a memoria. Al contrario, essi hanno potuto costruire attivamente il proprio concetto di regione, in maniera progressiva e a partire da un “modello” di indagine disciplinare che potranno poi riproporre su diverse scale geografiche e in contesti differenti (Molinari, 2017).

Pertanto, in linea con l’ipotesi di ricerca, si è deciso di valutare i giochi da tavolo come espressione di competenza dei futuri insegnanti, ponendo l’attenzione sulla dimensione prestazionale dell’apprendimento e tenendo conto di ciò che i futuri insegnanti sono stati in grado di realizzare con le risorse a disposizione, grazie alla formazione in *game design* e didattica della geografia. Come già anticipato, si è scelto di riprendere e riadattare il principio di triangolazione proposto da Castoldi (2016) per la

valutazione delle competenze. Si è preferito questo impianto valutativo con il fine di arricchire le osservazioni dell'oggetto di analisi tramite il confronto tra i diversi sguardi: oggettivo, soggettivo e intersoggettivo.

Focus della valutazione *oggettiva* svolta dalla sottoscritta sono state le evidenze osservabili attestanti la prestazione del soggetto relative al compito assegnato, ovvero la progettazione e la realizzazione del gioco, e al contesto in cui si è trovato ad operare, cioè la preparazione alla fiera ludico didattica che ha seguito la formazione.

La valutazione *soggettiva*, ossia l'autovalutazione relativa al prodotto realizzato dagli studenti, ha dato la possibilità di tener conto dei significati personali attribuiti dai soggetti all'esperienza di apprendimento e di mettere in luce alcuni aspetti dei giochi magari ovvi per chi li ha pensati, ma poco riconoscibili dagli altri.

Ciò è stato ulteriormente arricchito dalle opinioni dei *paytester*, ovvero gli insegnanti e i futuri insegnanti partecipanti alla fiera, che hanno avuto modo di giocare in prima persona, concentrandosi quindi prevalentemente sul gioco e dando una valutazione di tipo *intersoggettivo* sulla base del proprio sistema di attese, implicite o esplicite, a riguardo.

Per la valutazione trifocale, al posto delle rubriche di prodotto sono stati predisposti i questionari descritti nel precedente capitolo. Per facilitare la descrizione e la spiegazione della realtà indagata, è quindi stata costruita per ogni gioco una matrice in cui fosse possibile confrontare i risultati quantitativi emersi dai tre sguardi relativi ad ogni singolo *item* (Trincherò, 2002). Si è inoltre deciso di validare e approfondire tali dati quantitativi con quelli qualitativi emersi dalle risposte alle domande aperte, all'interno di un disegno di ricerca misto di tipo triangolare che prevede la triangolazione di dati, differenti ma complementari, sullo stesso argomento (Ortalda, 2013).

Con queste premesse, nelle prossime pagine verranno presentati sinteticamente i giochi costruiti ordinati seguendo il codice ISTAT della regione di riferimento, con l'obiettivo di metterne in evidenza gli aspetti salienti. Per ognuno di essi sarà possibile accedere tramite un *link* al regolamento completo redatto dai futuri insegnanti in occasione della fiera ludico didattica. Seguirà quindi la valutazione sull'efficacia del gioco emersa dall'analisi dei dati dei questionari valutativo, autovalutativo e dai *playtest*. Per facilitarne la lettura, le risposte verranno analizzate considerando le seguenti definizioni:

- Il gioco è ben progettato nelle sue caratteristiche strutturali (*Dimensione strutturale*);
- Il gioco favorisce l'ancoraggio cognitivo ed emozionale e quindi un apprendimento significativo delle RI, proponendo una situazione problema (*Lista di controllo situazione problema*);
- Il gioco è accessibile o personalizzabile per bambini con diversi stili cognitivi o disabilità specifiche (*Aderenza all'Universal Design for Learning*);
- Il gioco consente di sviluppare competenze geografiche legate alla didattica regionale e contempla almeno uno degli indicatori che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica (*Lista di controllo GEO*).

Per ogni gioco verranno riportate in una tabella la somma delle medie delle valutazioni date nelle prime tre macro-aree, considerando una scala da 1 (per niente) a 5 (del tutto). Seguirà quindi una sintesi dell'analisi dei dati integrata con quanto emerso dalle risposte alle domande aperte. Infine, ci sarà un breve approfondimento sulla giustificazione di metodo per gli insegnanti di geografia emersa dalle domande aperte dei questionari, dato che tutti hanno dato una risposta affermativa alla domanda sulla presenza o meno di almeno un indicatore geografico nel proprio gioco. La scelta di prediligere una restituzione dei dati prevalentemente descrittiva e discorsiva a sintesi dei diversi sguardi posti sul manufatto è motivata dall'intento di metterne in luce i punti di forza e le eventuali proposte di miglioramento. Nel caso si desiderasse approfondire le valutazioni specifiche date dai diversi soggetti ad ogni singolo *item* sarà possibile consultarle accedendo alle matrici dati complessive con un apposito *link*.

Prima di procedere con la presentazione dei giochi, è tuttavia necessario fare una precisazione. Per quanto concerne la dimensione strutturale, come anticipato nel quadro metodologico, verranno analizzati i dati delle sezioni 1 e 5 dei questionari.

In merito alla sezione 1 si è scelto tuttavia di non considerare i punteggi relativi alla presenza dei suggerimenti sulla strategia, degli esempi di gioco, delle regole speciali per un diverso numero di giocatori e per le eventuali varianti di gioco (evidenziati in giallo nel foglio *Excell*), in quanto agli studenti è stato indicato di inserirli "con parsimonia" e solo se strettamente necessario, come indicato dalla guida di Werneck (2007).

Per quanto riguarda, invece, la sezione 5, sono stati analizzati a parte e in maniera discorsiva i punteggi relativi agli *item* “facile - difficile” e “affidato al caso - all’abilità”, in quanto non era possibile analizzarli con gli stessi criteri di efficacia degli altri *item*. Un gioco efficace, infatti, come spiegato nel primo capitolo, non è né troppo facile né troppo difficile e propone una situazione di equilibrio tra l’attivazione di abilità e competenze e la dimensione del caso e della fortuna.

3.1.1 Analisi dei giochi realizzati

*Gianduiotto gioco ghiotto – Piemonte (1)*⁸



Sono proposti due differenti giochi corrispondenti a due livelli di difficoltà e approfondimento della regione:

PUZZLE

Numero di giocatori: 1-6

Età dei giocatori: 7+

Durata media: 10-30 minuti

Contenuto del gioco:

- Puzzle
- Tessere con domande

ALLA CONQUISTA DEI GIANDUIOTTI

Numero di giocatori: 3-6

Età dei giocatori: 8+

Durata media: 20-40 minuti

Contenuto del gioco:

- Tabellone puzzle che raffigura la carta del Piemonte
- 1 *spinner*
- 6 pedine

⁸ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1MoFYE3IvbgABullhAWXk5p8H8uyflfls?usp=share_link

- 6 tessere chiamate SOS
- 6 *gianduiometri*
- Tessere domande
- Tessere sfida per due (tra le quali “tessere geroglifici”)
- Tessere indovina
- 2 carte della città di Torino
- 3 sacchetti con nastri colorati e 1 sacchetti del mimo
- 1 pennarello e 1 spugna
- 1 chiavetta USB

Breve descrizione del gioco

All'interno di *Gianduiotto gioco ghiotto* è possibile trovare due giochi.

Il primo gioco è un *puzzle* da proporre ai bambini in una fase iniziale di apprendimento del Piemonte. Si tratta di un gioco collaborativo che consente di familiarizzare con la carta della regione: a turno ogni giocatore prova a rispondere a un quesito, aiutato dai compagni, e posiziona sul tavolo una tessera per comporre il puzzle.

Il secondo gioco *Alla conquista dei gianduiotti* è più articolato e coinvolge i bambini dal punto di vista cognitivo, emotivo e corporeo per superare prove e sfide tramite le quali conquistare tutti i gianduiotti del proprio *gianduiometro*.

All'inizio del gioco ogni giocatore riceve una pedina, un *gianduiometro* e una tessera SOS. I giocatori, partendo dalla casella inizio, a turno girano lo *spinner* e muovono la pedina di tante caselle quanto è il risultato. Ci sono diverse caselle:

- sfida per due: richiede di scegliere uno sfidante e un giudice, di pescare la carta del relativo mazzo e superare la prova indicata;
- *identikit*: richiede di indovinare un luogo, un personaggio o un oggetto piemontese partendo da alcuni indizi forniti;
- domande: richiede di rispondere a un quesito, se necessario con il supporto del pubblico (carta SOS);
- caselle speciali di altro tipo per avanzare o retrocedere, stare fermi uno o più turni, guadagnare o perdere gianduiotti (si consiglia la visione del regolamento per ulteriori approfondimenti).

Ogni volta che si passa dal via i giocatori guadagnano un gianduiotto. Vince chi per primo completa tutto il *gianduiometro*, dimostrando “di sapere vestire i panni del perfetto piemontese”.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,6	5,0	4,8	4,8
Lista di controllo situazione problema	4,5	5,0	-	4,8
Aderenza all'UDL	4,0	5,0	-	4,5

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	5,0	5,0	4,7	4,9
Lo userei con i miei studenti	5,0	5,0	4,8	4,9

Valutazione complessiva	4,8
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Le valutazioni dei tre questionari, molto positive, concordano con il ritenere i giochi presenti all'interno della scatola molto ben progettati dal punto di vista strutturale. I materiali sono curati e presentano una grafica accattivante e piacevole per i bambini, a partire dal *puzzle* che costituisce la plancia di gioco del secondo gioco proposto e dalla scatola che rimanda alla forma del celebre cioccolatino da cui trae il nome. Il regolamento è chiaro è molto accessibile, nel duplice formato "breve" e con la giustificazione di metodo spiegata al dettaglio.

La spiegazione e i consigli didattici per gli insegnanti sono assai validi, infatti, *Gianduiotto Gioco Ghiotto* è stato pensato per accompagnare i bambini lungo tutto il percorso di scoperta e approfondimento della regione piemontese. La presenza di due giochi all'interno della scatola lo rende "completo" da questo punto di vista. In primo luogo, il *puzzle* in cui ricostruire, domanda dopo domanda, la carta del Piemonte, può essere uno strumento efficace nel momento iniziale di esplorazione della regione in cui recuperare le preconoscenze e "formare le prime conoscenze riguardo al fatto geografico (confini, capoluogo, province, ...)", come spiegato nel regolamento. Successivamente l'insegnante potrà approfondire ulteriormente la conoscenza del territorio regionale piemontese adoperando *Alla conquista dei gianduiotti*, un gioco più elaborato con il quale estendere le conoscenze al "farsi" e "al senso geografico" e proporre un'esperienza di tipo multisensoriale. Tale gioco può essere adoperato anche in fase di ripasso e verifica di

quanto appreso. Difatti, la partita non termina al raggiungimento della fine del percorso, ma quando i bambini sono riusciti a guadagnare 40 gianduiotti: per farlo può essere necessario dover rispondere più volte alle stesse domande di gioco, in un'ottica di consolidamento continuo della conoscenza.

L'unico consiglio emerso da alcuni *playtest* e da un questionario autovalutativo è di predisporre delle mappe più grandi per poter svolgere con più facilità le prove che richiedono di lavorare sulla carta.

Lista di controllo situazione problema

Molto positivi sono i *feedback* dati al prototipo di gioco in merito alla situazione-problema. Infatti, oltre alla sfida lanciata agli alunni all'inizio della partita: "Sapresti organizzare un viaggio in Piemonte?", il gioco coinvolge i bambini in tanti piccoli compiti autentici, come per esempio il dover trovare la linea di autobus più corretta da prendere per raggiungere una data meta, lo scegliere la località più adatta ad una determinata occasione oppure il rintracciare il tragitto più breve sulla carta della città di Torino, partendo da un punto A e giungendo ad un punto B.

Il bambino, come se si trovasse effettivamente in Piemonte, viene quindi continuamente sollecitato a scegliere tra percorsi risolutivi diversi e fronteggiare gli imprevisti, reali o comunque verosimili, osservando la carta, utilizzando la multisensorialità e la corporeità, collaborando con gli altri con l'aiuto del "pubblico" e dimostrando di padroneggiare non solo le preconoscenze e i saperi acquisiti sulla regione, ma anche abilità e competenze più complesse del "saper fare" e del "saper essere" in una data situazione.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Le valutazioni concordano nel riconoscere gli accorgimenti adottati in Gianduiotto Gioco Ghiotto per renderlo accessibile ai bambini che desiderino approcciarvisi, massimizzando le opportunità di apprendimento per tutti.

Innanzitutto, il gioco fornisce differenti opzioni per la percezione tramite i canali visivo (*puzzle*-tabellone, predominanza del linguaggio iconico, con simboli e immagini, rispetto a quello linguistico); tattile (rilievi su pedine, *spinner*, tabellone; prove in cui indovinare quanto toccato dentro un sacchetto); uditivo (sfide in cui riconoscere paesaggi sonori di diversi territori geografici come, per esempio, il centro città di Torino e il Parco del Gran

Paradiso); gustativo (sfide in cui assaggiare i Gianduiotti) e olfattivo (sfide in cui annusare la lavanda).

In secondo luogo, per garantire la partecipazione di tutti i bambini e lavorare sempre sulla loro zona di sviluppo prossimale, nelle carte è indicato il rispettivo livello di difficoltà (pianura, collina, montagna), così da potere essere predisposte dall'insegnante a seconda degli scopi.

In aggiunta, le prove da superare sono molto diversificate, richiedono infatti di rispondere a quesiti, tradurre geroglifici, lavorare sulla carta geografica, svolgere semplici attività motorie, di mimo o canto, affrontare sfide multisensoriali e con l'ausilio di supporti tecnologici, o ancora comprendere brani tratti da libri di letteratura per l'infanzia riguardanti il Piemonte.

Infine, la possibilità di giocare a squadre sollecita la cooperazione e l'aiuto reciproco tra i partecipanti, incentivati anche dalla possibilità di richiedere l'aiuto del pubblico.

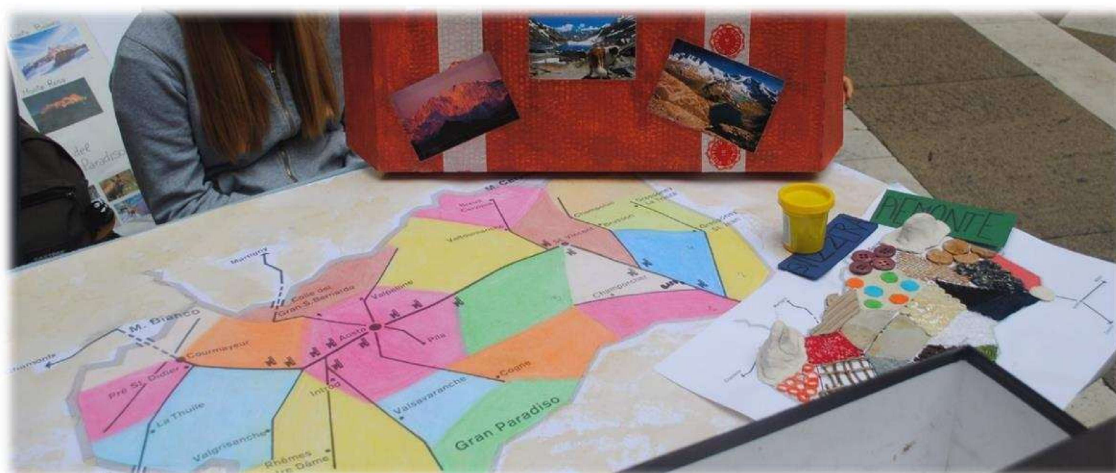
Lista di controllo GEO

Complessivamente, *Gianduiotto Gioco Ghiotto* è uno strumento molto efficace per promuovere il senso di attaccamento di un luogo, quello del Piemonte, che pur essendo lontano può essere scoperto dai bambini grazie a questo mediatore didattico. Gli alunni hanno quindi l'opportunità di svolgere un'"analisi di campo" multisensoriale del territorio piemontese e divenire attori in prima persona in grado di prendere decisioni, orientarsi e riflettere sulle prospettive passate, presenti e future della regione. Trattandosi di un gioco molto entusiasmante perché fondato su compiti di realtà, il coinvolgimento emotivo e la partecipazione dei bambini sono determinanti e favoriscono la costruzione di un senso di attaccamento alla regione in oggetto, pur non avendola visitata "dal vero". Infatti, tramite le prove da superare, viene data loro la possibilità di conoscerne i processi e i cambiamenti, approfondendone quindi la storia, i punti di maggiore attrazione anche a livello culturale, gli attori (carte *Identikit* - Indovina chi) e arricchendo il proprio bagaglio di nuove interessanti curiosità. L'interdisciplinarietà del gioco, oltre a consentire collegamenti con la storia e la storia dell'arte, mette in stretta relazione la letteratura per l'infanzia e la geografia, alcune tipologie di attività richiedono infatti di leggere un frammento tratto dal libro *Il viaggio in Italia di Valentina* (A. Petrosino, Piemme, 2015) e percorrere il tragitto descritto.

Infine, il tabellone di gioco, raffigurante la carta del Piemonte, oltre a promuovere competenze di tipo localizzativo e di orientamento, utili allo sviluppo progettuale e strategico, funge da supporto alle domande, in particolar modo a quelle del *Puzzle* che incentivano l'interazione con la carta. Per esempio, alcuni quesiti sono: "Individua con quali stati e regioni confina il Piemonte e nominali", "Osserva la carta e rintraccia quali paesaggi vi sono", "La carta ti può aiutare: quali sono le principali attività lavorative che si possono trovare in Piemonte?".

In conclusione, il gioco si rivela particolarmente efficace per l'insegnamento della regione in quanto permette di "portare" il Piemonte in aula e di scoprirlo in maniera divertente e sfidante.

QUO VADIS? – Valle d'Aosta (2)⁹



Numero di giocatori/squadre: 2-4 giocatori o squadre (massimo 24 giocatori)

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 40 minuti

Contenuto del gioco:

- 2 tabelloni che raffigurano la Valle d'Aosta divisa in 20 territori (di cui uno per non vedenti)
- 4 pedine
- 44 bandiere segnaposto (11 per ogni squadra)
- 4 schede di presentazione degli obiettivi
- 80 carte quiz

⁹ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1ITzEsQ_NLU_zAuECV52FQbDc9qMB_J3S?usp=share_link

- 4 vasetti di pasta da modellare
- 4 puzzle
- 4 immagini dell'edificio simbolo di ciascuna squadra

Breve descrizione del gioco

In *Quo Vadis?* i bambini potranno mettersi in gioco per portare a termine le sfide proposte da alcuni personaggi attuali e del passato della Valle d'Aosta (l'imperatore romano Augusto, Napoleone Bonaparte, i Walser, Carlo Alberto di Savoia) percorrendo la regione e scoprendone le caratteristiche principali.

All'inizio della partita, ciascun giocatore pesca un puzzle da comporre per ottenere la propria pedina e la relativa scheda di presentazione dell'obiettivo da raggiungere. All'interno di quest'ultima troverà una mappa, la presentazione del proprio personaggio guida e una prova manuale da sostenere. Inizia il gioco chi per primo completa il puzzle. Dopo aver posizionato la pedina nel punto di partenza indicato dalla mappa, dovrà pensare ai possibili percorsi per attraversare i diversi territori confinanti e raggiungere la zona di arrivo, passando obbligatoriamente per il territorio indicato dalla mappa stessa. Tuttavia, per accedere ai territori e collocare la propria bandiera dovrà rispondere entro un minuto al quesito della carta quiz pescata dal giocatore avversario. Invece, una volta arrivato nella tappa indicata dalla carta obiettivo, dovrà costruire con la pasta modellante un edificio simbolo della propria squadra.

Il gioco termina quando il primo giocatore raggiunge il suo obiettivo.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,3	4,4	4,6	4,4
Lista di controllo situazione problema	5,0	4,7	-	4,8
Aderenza all'UDL	4,3	4,0	-	4,1

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	5,0	4,0	4,8	4,6
Lo userei con i miei studenti	4,3	4,0	4,6	4,3

Valutazione complessiva	4,5
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Dal punto di vista strutturale, il gioco è stato ben progettato sia nelle componenti materiali, sia nell'ambientazione. Il coinvolgimento degli "attori" celebri del territorio valdostano lo rende infatti un gioco storico-geografico intrigante e utile per scoprire la regione anche quando ancora non la si conosce. Infatti, i personaggi-guida aiutano i bambini a contestualizzare il compito e a motivarli nell'impresa, supportati dalle prove dei quiz che sono originali e molto varie, essendo riferite a contenuti storici, geografici, scientifici e matematici. Lodevole il fatto che tra le domande vi siano riferimenti e collegamenti con altre regioni italiane, consentendo così una visione multiscalare. Inoltre, il gioco risulta estremamente flessibile e adattabile sulla base delle competenze che si desidera promuovere, è infatti sufficiente modificare il contenuto delle carte quiz. Oltre a ciò, avendo la possibilità di condurre il gioco autonomamente, in *Quo vadis?* viene data la possibilità ai bambini di diventare protagonisti in prima persona dei propri processi di apprendimento, riducendo al minimo l'intervento dell'insegnante, che potrà fungere da osservatore delle dinamiche messe in atto.

Il regolamento è chiaro e accessibile, molto valida è la sintesi dello svolgimento del gioco posta a lato; buone anche le varianti per più giocatori, che possono arrivare fino a un massimo di 24 se si costituiscono 4 squadre. È tuttavia da verificare se con un numero di giocatori così alto, anche turnandosi nel rispondere alle domande, il gioco possa mantenere la stessa efficacia in termini di coinvolgimento. Durante la fiera è infatti emerso che aumentando il numero di giocatori aumentava, chiaramente, anche la durata della partita, che raggiunto il tempo massimo doveva essere interrotta per lasciare spazio a nuovi giocatori.

Lista di controllo situazione problema

Un punto forte di *Quo vadis?* è la situazione-problema avanzata dagli attori della regione a inizio partita. L'idea di dare loro la parola in prima persona, infatti, dona autenticità al compito richiesto e quindi all'obiettivo da portare a termine. Il collegamento iniziale con la storia e la letteratura è perciò di grande effetto, anche perché i personaggi terminano la propria presentazione con un motto che lancia la sfida per la vittoria. Pertanto, sebbene non ci sia un prodotto tangibile "concreto" al termine della partita, le modalità di gioco lo rendono così stimolante e avvincente che i giocatori hanno modo di

viverlo come una sfida con se stessi, ancor più che con gli avversari. Si tratta infatti più di un gioco di crescita personale e cooperazione che di competizione.

Le domande sulle carte quiz, molto variegata, consentono di riattivare non solo le preconcoscenze degli allievi, ma anche abilità strategiche e di ragionamento riferite a diversi ambiti disciplinari e della vita in generale.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Il prototipo del gioco è stato progettato in maniera da essere accessibile ai bambini non vedenti, è stato infatti aggiunto un ulteriore tabellone con raffigurata la regione divisa in territori distinguibili da differenti rilievi tattili. Un consiglio emerso, per rendere il gioco ancora più fruibile dalle persone con disabilità visiva, è di stampare le carte quiz anche in *braille*.

Inoltre, come già anticipato, le richieste dei quiz e delle prove da superare sono molto varie e coinvolgono le dimensioni grafica, orale e tattile, con domande riguardanti l'italiano e il *patois* o il *titsch* parlati in Valle d'Aosta; sono inoltre legate non solo alle conoscenze, ma anche ai processi logici, di memoria e di ragionamento, adattandosi così ai diversi stili cognitivi che possono esserci in una classe.

Lista di controllo GEO

Considerevole, in questo gioco, anche la presenza degli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso congiunto di storia e geografia, tanto da poterlo considerare un cronotopo con cui leggere il territorio valdostano sia verticalmente che orizzontalmente. In merito al processo, trattandosi di un gioco storico-geografico, molto rilevanti sono gli aspetti che portano a riflettere sull'evoluzione che ha assunto il territorio nel tempo; riguardo al cambiamento, grazie ad alcune domande, viene sollecitata la costruzione di scenari possibili del territorio a partire dalla percezione di chi li abita. Attori e partecipazione sono evidenti fin dall'inizio della partita, quando i personaggi storici si presentano e incoraggiano i bambini ad intraprendere con loro una missione speciale; la rappresentazione, infine, è riscontrabile nella carta geografica presentata nella duplice modalità visiva e tattile che costituisce la plancia di gioco da percorrere.

Come spiegato nel regolamento, inoltre, il gioco è stato pensato per presentare la regione della Valle d'Aosta attraverso le cinque porte chiave della geografia: "lo spazio rappresentato dal mondo concreto degli oggetti e della loro posizione; l'ambiente

attraverso la valorizzazione e la scoperta delle differenze che rendono unica la Valle d'Aosta; il paesaggio attraverso l'evocazione di esperienze dirette e indirette vissute dai bambini in montagna; il luogo attraverso l'utilizzo di un'ambientazione storica presentata da alcuni personaggi-guida che creano agganci emotivi con la regione; ed infine il territorio imparando, attraverso i quiz, a riconoscere e valorizzare i percorsi identitari che determinano la società valdostana”.

LombardCombat. Sforza VS Gonzaga alla scoperta della Lombardia (3)¹⁰



Numero di giocatori: 6+

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 45 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 tabellone che raffigura la Lombardia divisa in 34 caselle
- 2 carte d'identità (una per ciascun ducato/squadra)
- 12 carte Territorio
- carte sfida
- carte Curiosità
- 34 stemmi blu degli Sforza e 34 stemmi rossi dei Gonzaga, per marcare le caselle conquistate
- 2 pedine (una per ciascun ducato/squadra)
- 1 bussola per gli spostamenti sul tabellone.

¹⁰ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1gfWogf-k_rgwFFNEuQP55arkqsrX51iB?usp=share_link

Breve descrizione del gioco

LombardCombat è un gioco a squadre in cui gli Sforza del Ducato di Milano e i Gonzaga del Ducato di Mantova si sfidano per conquistare il maggior numero di territori lombardi possibili. Per conquistare una casella, la squadra dovrà rispondere correttamente a un quesito sulla Lombardia pescato dalle carte Curiosità: in base ai colori indicati nella casella in cui si trova, potrà scegliere se rispondere a domande riguardanti la natura (verde), la cultura e le tradizioni locali (lilla), oppure sulle città (giallo). Se, tuttavia, la casella su cui arriva la pedina è già stata conquistata dall'altra squadra, sarà necessario sfidarla seguendo le indicazioni riportate sulle carte Sfida. Le sfide potranno essere di diversa natura (gioco dell'impiccato, Taboo, disegno...). Ad ogni nuova conquista, il ducato che ne è uscito vittorioso pone sulla casella il proprio stemma, quello che invece ha perso la sfida o non ha risposto correttamente alle domande della carta Curiosità è costretto a spostarsi di una casella girando la bussola e seguendo le indicazioni in esso riportata.

Quando si conquista una casella in cui si trova una città, si vince la relativa carta Territorio, grazie alla quale sarà possibile usufruire di vantaggi speciali, come il potersi muovere a proprio piacimento nel turno successivo.

Vince la squadra che per prima conquista 10 caselle (o l'intera Lombardia, per i giocatori più temerari).

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,3	4,9	4,4	4,5
Lista di controllo situazione problema	4,2	5,0	-	4,6
Aderenza all'UDL	3,9	4,0	-	3,9

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,6	4,0	4,6	4,4
Lo userei con i miei studenti	5,0	5,0	4,8	4,9

Valutazione complessiva	4,6
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

LombardCombat è un gioco di squadra dinamico dall'ambientazione originale e accattivante capace di coinvolgere i giocatori in una sfida appassionante e avvincente, come riportato in molti *playtest*.

Come spiegato nel regolamento, il gioco è adatto sia per la fase di apprendimento e scoperta della regione e delle curiosità ad essa connesse, sia come strumento per consolidare e valutare quanto appreso. Un valore aggiunto sta proprio nel suo essere facilmente adattabile e personalizzabile sulla base dei destinatari, semplicemente modificando i quesiti e le prove delle carte Curiosità e Sfida. Tra i suggerimenti avanzati a tal proposito vi è di aumentare il numero delle carte, in maniera che non si ripetano e che il gioco risulti sempre stimolante e mai banale o ripetitivo. In merito al regolamento, invece, di cui si lodano la grafica, la chiarezza e la completezza, si consiglia di essere più specifici sulle diverse tipologie di prove delle carte Sfida.

Lista di controllo situazione problema

La sfida tra ducati come ambientazione “verosimile” assume autenticità per i bambini e crea i presupposti perché si trovino di fronte a un ostacolo da superare con grande determinazione ed interesse, recuperando le preconoscenze e quanto acquisito sulla regione, ma anche abilità e atteggiamenti da mettere a disposizione della squadra per superare le sfide proposte. La possibilità di scegliere l'argomento delle domande a cui rispondere e le abilità strategiche richieste per espandersi nella regione e conquistarne il maggior numero di caselle possibile è indice di come il gioco sia stato pensato per raggiungere l'obiettivo seguendo diversi percorsi risolutivi. Infine, la conquista delle 10 caselle è un risultato tangibile e concreto non solo della vittoria sull'altra squadra, ma anche e soprattutto delle conquiste sul piano degli apprendimenti avvenute durante la partita.

Aderenza all'Universal Design for Learning

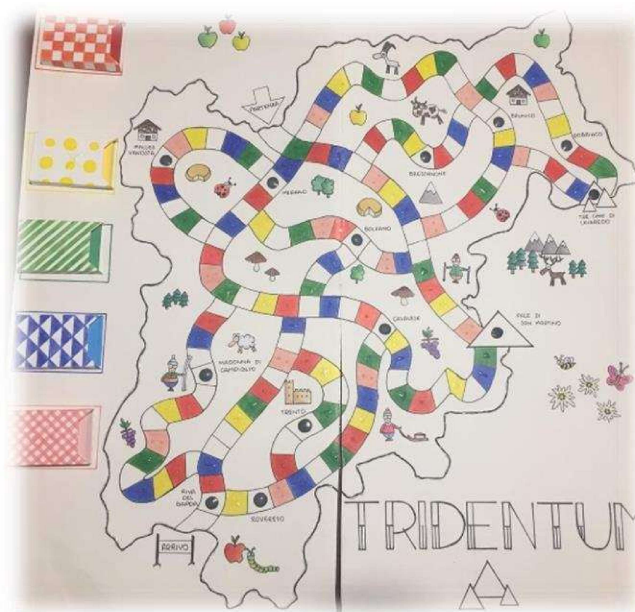
In linea con l'UDL, in *LombardCombat* sono state progettate delle facilitazioni per i bambini con disabilità visiva, predisponendo stemmi e pedine con forme diverse e ben definite, riportando le scritte in *Braille* dei punti cardinali sulla bussola e segnando i confini della regione raffigurata nella plancia di gioco in rilievo. A questo proposito, dai *playtester* è stato avanzato il consiglio di rendere anche le caselle accessibili ai non

vedenti, ponendo ulteriori rilievi tattili. Infine, trattandosi di un gioco a squadre, i bambini hanno modo di supportarsi e attuare modalità cooperative di interdipendenza positiva e di costruzione della conoscenza, suddividendosi i ruoli (girare la bussola, pensare alla strategia, leggere le domande...) come indicato nel regolamento. Le diverse attività proposte nelle carte sfida favoriscono i diversi stili cognitivi che possono essere presenti nella classe, consentendo la partecipazione attiva di tutti. Un *playtester* ha consigliato, a questo riguardo, di integrare le carte Sfida con delle prove a livello cinestetico, come per esempio il mimo. Anche la possibilità di scegliere la tematica delle domande (carte Curiosità), risponde all'esigenza di favorire una maggiore partecipazione e presa di consapevolezza dei bambini su quanto appreso.

Lista di controllo GEO

In questo gioco la dimensione spazio-temporale non solo funge da ambientazione, ma viene anche indagata dai numerosi quesiti riportati nelle carte, che spingono i giocatori a considerare lo spazio lombardo un territorio in stretto contatto con gli attori che vi abitano o che vi hanno abitato. Pertanto, è possibile incontrare all'interno del gioco tutti gli indicatori della lista di controllo GEO, con particolare attenzione alla rappresentazione, riscontrabile non solo nella raffigurazione della carta della regione Lombardia, ma anche nelle competenze di orientamento e pianificazione del percorso sulla carta richieste e la partecipazione dei bambini che diventano protagonisti in prima persona della sfida in atto, nonché del proprio apprendimento.

Tridentum – Il gioco per scoprire il Trentino-Alto Adige (4a)¹¹



Numero di giocatori: da 2 a 6, giocabile anche a coppie o squadre

Età dei giocatori: 7+

Durata media: 30/40 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 plancia;
- 6 pedine di diverso colore a forma di mela;
- 1 dado;
- 9 carte “missione” arancioni;
- 4 mazzi di carte che appartengono a categorie diverse (giallo, verde, azzurro, rosa) con relative scatole;
- 1 mazzo di carte rosse “imprevisti” con relativa scatola;
- 3 carte “lasciapassare”;
- 20 gettoni arancioni;
- fogli di carta bianchi;
- 1 matita.

Breve descrizione del gioco

In questo gioco, ai partecipanti viene chiesto di accompagnare Klaus dall’Austria alla Lombardia attraversando il Trentino-Alto Adige. Vince chi per primo riesce a raggiungere la casella “arrivo” passando per le tappe indicate dalla carta missione

¹¹ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1JQntpwpEyWpIdDOOpIjAMf4V2q5RSuAb?usp=share_link

arancione pescata a inizio partita (es. “Passa per Dobbiaco e Bolzano”). È necessario lanciare il dado per avanzare nelle caselle, che sono differenziate dai colori:

- Casella bianca: non succede nulla;
- Casella verde, gialla, blu o rosa: per avanzare al turno successivo è necessario pescare una carta di quel colore e rispondere al quiz indicato (domande a scelta multipla, vero o falso, a risposta breve) riferiti agli ambiti cultura, curiosità, gastronomia, geografia fisica, storia. In caso di risposta errata si retrocede di una casella;
- Casella rossa: è possibile pescare una carta rossa, che può fungere da “imprevisto” (superare prove orali, di canto, mimo, disegno, movimento, ...) o da “lasciapassare”.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,7	4,3	4,6	4,5
Lista di controllo situazione problema	4,1	3,7	-	3,9
Aderenza all'UDL	4,8	5,0	-	4,9

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	5,0	4,0	4,6	4,5
Lo userei con i miei studenti	5,0	4,0	4,6	4,5

Valutazione complessiva	4,5
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Tridentum è ben fatto nelle componenti strutturali, che lo rendono un gioco molto intuitivo e coinvolgente, adatto in ambito didattico specialmente nel momento di ripasso o verifica di quanto si conosce del Trentino-Alto Adige. Sarebbe possibile adoperarlo anche nella fase iniziale di scoperta della regione adattando e semplificando le domande o prevedendo dei supporti alle risposte, dal momento che le richieste sono spesso molto specifiche. A questo proposito, dalle valutazioni emerge come le domande riportate dalle carte colorate siano prettamente di tipo nozionistico, sebbene siano molto diversificate, tuttavia, le richieste delle carte imprevisto richiedono l'attivazione non solo di

conoscenze, ma anche di abilità e competenze di diverso genere. Un'osservazione evidenziata dalla valutazione di tipo oggettivo riguarda l'età e la durata della partita. Il gioco risulta infatti adatto a partire dai 7 anni solo effettuando una selezione delle carte, perché molte domande, specialmente quelle di tipo storico, risultano particolarmente complesse. Analogamente, come riportato anche in alcuni *playtest*, si propone di ridurre il numero di giocatori e adoperare due dadi invece che uno per evitare che la partita duri troppo e diventi noiosa. Ispirato alle meccaniche, di per sé semplici, del gioco dell'oca, un punto forte di *Tridentum* è proprio la sua versatilità e la possibilità di riadattarlo e progettarlo sulla base dei destinatari e di quanto si è affrontato in classe o si vuole far conoscere agli alunni. Inoltre, a differenza del gioco dell'oca, che è completamente affidato al caso, grazie alle domande e alle prove da superare, vi è un giusto equilibrio tra la dimensione del caso e le abilità coinvolte.

Un altro aspetto positivo riguarda il regolamento che oltre ad essere molto chiaro, preciso e conciso, alla fiera è stato proposto in formato bilingue (italiano-spagnolo) per consentirne la fruizione da parte degli studenti *Erasmus* presenti.

Lista di controllo situazione problema

La situazione-problema proposta all'inizio della partita (la storia di Klaus che dall'Austria deve raggiungere la Lombardia) rende stimolante e interessante la proposta di gioco, rendendolo un compito autentico da portare a termine. Per farlo, ai giocatori viene richiesto di attingere dai saperi acquisiti e, in alcuni casi, di mettere in atto anche le abilità e gli atteggiamenti richiesti. Sebbene, come già sottolineato, le prove da superare si riferiscano principalmente alla dimensione nozionistica del sapere, per cui sarebbe consigliato pensare a delle domande che richiedano l'attivazione di competenze vere e proprie, la dimensione ludica consente di mettere in atto competenze relazionali e cognitive di diverso tipo. Per esempio, sta alle abilità strategiche del giocatore individuare e scegliere la strada più breve per raggiungere le due mete e infine l'arrivo, anche sulla base degli argomenti su cui ci si sente più esperti, evidenziati dai colori delle caselle.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Molto alto è il punteggio complessivo riguardante la progettazione inclusiva del gioco. Infatti, oltre alla proposta bilingue del regolamento, sulle caselle sono stati disegnati con la colla vinilica i simboli riferiti al tipo di carta da pescare, così da

permetterne la fruizione da parte dei bambini non vedenti. Un consiglio emerso dai *playtest* è di porre in rilievo non solo le caselle, ma anche i confini regionali e quelli di tutto il percorso, così che tutti lo possano seguire con più facilità e di riportare le scritte con il codice *Braille*.

L'eterogeneità delle sfide proposte e le numerose domande previste rendono inoltre il gioco adatto ai diversi stili cognitivi dei bambini, permettendo loro di giocarvi più volte senza trovarlo mai ripetitivo o banale.

Infine, la possibilità di giocare in modalità cooperativa o competitiva favorisce il coinvolgimento di tutti i bambini.

Lista di controllo GEO

La partecipazione dei bambini al gioco *Tridentum* è decisiva e permette loro di diventare attori in prima persona e simulare una sorta di “analisi di campo” indagando gli aspetti salienti della regione. Le domande loro poste permettono di avviare una riflessione sui processi e quindi sull'evoluzione dei territori, dei luoghi, dei paesaggi del Trentino-Alto Adige nel tempo presente, passato e futuro e sui cambiamenti, soffermandosi in particolar modo sulle diversità culturali locali.

Tridentum – Un viaggio nel Trentino Alto Adige (4b)¹²



¹² È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1L6bb-ywBhlh6Tvf6Fq8k1CXOSDbWGZzZ?usp=share_link

Numero di giocatori: Fino a 4 squadre composte da minimo 2 giocatori ciascuna

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 40 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 plancia di gioco
- 4 vagoni (uno per ciascuna squadra)
- 160 carte illustrate: 40 blu, 40 rosse, 40 verdi, 40 arancioni
- 1 dado a 6 facce
- 1 blocchetto di fogli per la realizzazione dei disegni
- 1 clessidra
- 4 matite

Breve descrizione del gioco

Tridentum è il termine con cui veniva denominato in epoca romana il sito in cui si trova Trento, l'attuale capoluogo del Trentino-Alto Adige. In questo gioco ogni squadra dovrà percorrere i confini della regione a bordo di un piccolo trenino, con l'obiettivo di fare il giro del tabellone e arrivare prima delle altre alla stazione centrale di *Tridentum*. Per poter lanciare il dado e avanzare nel tabellone alla casella-stazione successiva, le squadre dovranno però superare le prove indicate dalle carte. I colori delle carte corrispondono a diversi tipi di prove che dovranno essere svolte nel limite temporale indicato dalla clessidra (1 minuto):

- arancione → giochi linguistici: i giocatori dovranno risolvere anagrammi, parole a completamento, *spelling* di parole al contrario, far indovinare parole non utilizzandone alcune indicate sulla carta da gioco, far indovinare parole attraverso l'alfabeto muto;
- blu → abilità artistiche: i giocatori dovranno far indovinare quanto richiesto dalla carta disegnando ad occhi chiusi, utilizzando la mano non dominante, senza fornire suggerimenti oppure modellando del pongo;
- rosso → conoscenze: i giocatori dovranno rispondere a domande aperte, a scelta multipla o vero o falso;
- verde → animazione e canto: i giocatori dovranno mimare, canticchiare o interpretare quanto richiesto dalla carta per farlo indovinare ai propri compagni di squadra.

Sarà inoltre possibile individuare a quale area tematica farà riferimento la prova, osservando il simbolo presente sopra alle carte:

- mappamondo: area del turismo

- libro: area della storia
- festino: area delle tradizioni
- montagna: area della geografia fisica
- mela: area dei settori primario e secondario

Vince la squadra che arriva per prima alla stazione centrale di *Tridentum* e supera le prove finali assegnate dalle squadre avversarie.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,5	4,6	4,5	4,5
Lista di controllo situazione problema	3,9	4,0	-	4,0
Aderenza all'UDL	5,0	5,0	-	5,0

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,7	4,0	4,4	4,4
Lo userei con i miei studenti	5,0	4,0	4,2	4,4

Valutazione complessiva	4,4
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

In merito all'area strutturale, dalle valutazioni oggettiva e intersoggettiva è emerso che i punti di forza del gioco sono la dimensione competitiva e cooperativa che lo rendono un gioco avvincente e sfidante. Viene inoltre evidenziato come sia un gioco utile per fissare i concetti studiati, nonché per autovalutare le proprie conoscenze, per cui è adatto come strumento di valutazione in itinere o finale. Infatti, al termine di ogni risposta sbagliata viene dato un *feedback* con la risposta corretta.

D'altra parte, un partecipante alla fiera suggerisce di inserire la legenda relativa alle prove (simboli e colori delle carte) direttamente sulla plancia di gioco. Quanto alla durata media del gioco, dai *playtest* emerge che la maggior parte delle partite non si sono concluse entro i tempi previsti, si consiglia pertanto di rivederne la durata considerando i tempi richiesti alle squadre per superare tutte le prove presenti nel tabellone, garantendo la partecipazione di tutti i bambini.

In aggiunta, dall'analisi dei dati emerge che la maggior parte dei *playtester* ritiene il gioco facile, tuttavia, questa valutazione può essere stata influenzata da due aspetti. In primis è da considerare che tali giocatori sono adulti con un bagaglio culturale e nozionistico sicuramente superiore rispetto a quello degli effettivi destinatari del gioco, ovvero bambini di 9-10 anni. In secondo luogo, in occasione della fiera è stata apportata una variazione al gioco fornendo ai *playtester* dei cartoncini con degli indizi per risolvere le prove, trattandosi di un gioco pensato per la verifica degli apprendimenti. Difatti, nei *playtest* viene descritto come un gioco poco affidato al caso e molto alle abilità. Un suggerimento a tal proposito è proporre una variante di gioco che lo renda adatto allo sviluppo delle conoscenze e non solo alla loro verifica o consolidamento.

Lista di controllo situazione problema

Il gioco pone i bambini di fronte a un compito divertente e stimolante: coinvolti dalla metafora del viaggio, molto efficace in ambito geografico, potranno mettere le proprie conoscenze e abilità a disposizione della squadra per superare le prove e accedere alla casella-stazione successiva. Sebbene dalle valutazioni oggettive e soggettive emerga come criticità che alla fine della partita non ci sia un prodotto tangibile concreto “complessivo”, tra le prove previste in itinere vi era anche la realizzazione di piccoli manufatti.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Per quanto concerne la dimensione inclusiva, in linea con l'UDL, l'eterogeneità delle prove da superare garantisce differenti forme di partecipazione, espressione e rappresentazione. Tra le attività previste vi è per esempio quella di disegnare ad occhi chiusi. Non solo, il gioco è stato costruito per essere fruito dai bambini con disabilità visive, grazie ai rilievi tattili presenti nella plancia di gioco. Una proposta di miglioramento emersa sia nei *playtest* che dai questionari autovalutativi è di adattare allo stesso modo anche il dado, inserendo l'iniziale del colore in carta smerigliata così che anche i bambini non vedenti possano riconoscerlo autonomamente.

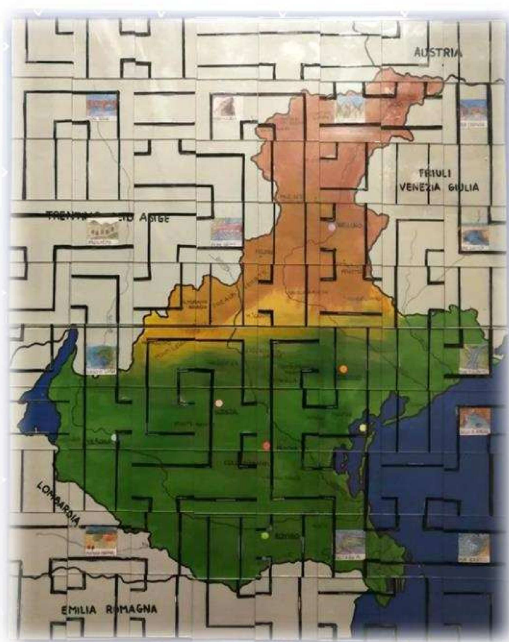
Lista di controllo GEO

Un punto forte di *Tridentum* è che permette di mettere in gioco le conoscenze sulla regione Trentino-Alto Adige non limitandosi agli aspetti amministrativi e fisici, ma promuovendo una geografia regionale in senso sistemico e percettivo (considerandone gli

elementi tipici dal punto di vista culinario, letterario, turistico, artistico...), consentendo così numerosi collegamenti con le altre discipline.

Inoltre, anche se non è stato esplicitato nel regolamento, le numerose tematiche affrontate dalle prove permettono di riflettere con i bambini su tutti gli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica, specialmente sugli *attori*, sul *processo* e sul *cambiamento*. In aggiunta, le autrici indicano nei questionari come sia un gioco capace di garantire la *partecipazione* di tutti i giocatori.

Straveneto... Alle strade piace cambiare! (5)¹³



Numero di giocatori: 2+ (uno contro uno, a coppie o a gruppi)

Età dei giocatori: 8+

Durata media: 20 min

Contenuto del gioco:

- Un piano di gioco 42X52 cm riportante una carta della regione Veneto con:
 - 22 tessere fisse raffiguranti alcuni elementi fisici (Pianura Padana, Alpi Carniche, Golfo di Venezia...) e architettonici (Ponte di Rialto, Duomo di Belluno, Arena di Verona...);
 - 61 tessere mobili su cui sono raffigurate le strade del labirinto, di cui 25 con raffigurati gli obiettivi da raggiungere (riguardanti le categorie *cibo*, *sport*, *cultura*, *curiosità*) e 36 “vuote”.

¹³ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1r_Vid6geF9LAZbDdxUKvHTm9WZByNBGZ?usp=share_link

- 7 pedine a forma di costruzioni/monumenti tipici (uno per ogni provincia)
- Carte degli obiettivi
- Carte delle province
- Una bussola
- Un dado

Breve descrizione del gioco

I giocatori si mettono in cammino nel labirinto di *Straveneto* con l'obiettivo di spostarsi da una provincia all'altra, orientandosi lungo dei percorsi che cambiano continuamente.

Prima di cominciare, con l'aiuto di una bussola, si orientata la plancia di gioco su cui vengono disposte casualmente le tessere mobili e le tessere obiettivo scelte. Ogni giocatore sceglie una pedina-provincia da cui partire e pesca una carta obiettivo con indicati l'obiettivo (posto su una tessera fissa o mobile) e la provincia da raggiungere. Ad ogni turno, per spostarsi lungo il labirinto, potrà inserirvi una tessera mobile, deviandone le strade.

Vince chi, una volta raggiunto il primo obiettivo, riesce per primo a portare la propria pedina sulla provincia indicata nella carta obiettivo pescata inizialmente.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,4	4,1	4,3	4,3
Lista di controllo situazione problema	4,3	3,9	-	4,1
Aderenza all'UDL	4,0	4,0	-	4,0

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,6	4,0	4,3	4,3
Lo userei con i miei studenti	4,8	3,0	4,4	4,1

Valutazione complessiva	4,2
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Dai tre questionari emerge che *Straveneto* sia un gioco molto appassionante e avvincente, con cui conoscere diversi aspetti della regione Veneto. Il gioco è stato progettato creando un giusto equilibrio tra le abilità strategiche e di orientamento richieste e il caso, dato dai repentini cambi di direzione delle strade e dalle scelte degli altri

giocatori, motivi per cui non risulta essere né troppo facile né troppo difficile. Le autrici hanno riadattato le meccaniche del celebre Labirinto della *Revensburger* rendendolo adatto per l'insegnamento del Veneto, specialmente nella fase di presentazione e scoperta della regione. A questo proposito, un mio suggerimento per rendere le funzionalità del gioco ancora più versatili e adoperarlo anche per la valutazione degli apprendimenti, è di effettuare delle modifiche alle carte obiettivo, inserendo, per esempio, dei quiz o delle prove da superare al raggiungimento della meta indicata, per conquistare l'obiettivo.

Alcune criticità del gioco riscontrate dai *playtester* e poi confermate anche nelle autovalutazioni hanno a che fare con le componenti strutturali del prototipo, e in particolare con le tessere che non scorrono bene ed essendo trasparenti possono confondere i giocatori. È stato inoltre consigliato di costruire delle tessere più piccole ed è stato fatto presente che i quadratini con i luoghi, essendo leggeri, tendono a spostarsi.

In aggiunta, sono da rivedere i tempi previsti per la partita, poiché 20 minuti non risultano sufficienti, specialmente con dei destinatari più piccoli rispetto a quelli presenti alla fiera, al contrario, alcuni *playtester* hanno suggerito di trovare un modo per velocizzare i turni. Da riflettere anche sul numero di giocatori, il gioco è pensato, infatti, per giocare a squadre di 1-2 giocatori, ma può risultare poco funzionale se vengono coinvolti più bambini, che potrebbero distrarsi mentre gioca il compagno di squadra. Oltre a ciò, si consiglia di inserire il possibile numero di squadre/giocatori.

Infine, dalla valutazione oggettiva emerge che il regolamento non è chiaro in alcuni punti, in particolare quelli relativi al raggiungimento degli obiettivi, si consiglia l'aggiunta di esempi di gioco per facilitarne la consultazione.

Lista di controllo situazione problema

La situazione problema proposta in *Straveneto* è resa suggestiva dalla metafora del labirinto, che richiede l'attivazione di abilità strategiche, localizzative e di orientamento per raggiungere la meta-obiettivo individuando i percorsi più brevi per arrivarvi e al contempo prevedendo le azioni degli avversari. In questo consiste l'ostacolo cognitivo ideato dalle studentesse, reso avvincente oltre che dalle meccaniche del gioco, anche dalle diverse aree di interesse in cui rientrano gli obiettivi da raggiungere (sport, natura, cucina, arte...). Inoltre, sebbene si tratti di un gioco volto alla scoperta della regione in questione, nella fase iniziale consente di riattivare alcune preconcoscenze come i punti cardinali e le definizioni dei concetti geografici (montagna, fiume, collina, pianura...).

Aderenza all'Universal Design for Learning

La valutazione soggettiva e quella oggettiva concordano nel riconoscere come il gioco sia stato progettato in linea con l'UDL. Innanzitutto, gli obiettivi sono rappresentati nel duplice linguaggio iconico e testuale, consentendo diversi modi di visualizzazione delle informazioni. Non solo, i rilievi tattili presenti consentono anche a bambini con menomazioni visive di riconoscere i margini delle strade e partecipare al gioco, mentre la scelta di adoperare il *font* Arial ne facilita la lettura da parte di bambini con disturbi specifici dell'apprendimento (come dislessia) o altre difficoltà di lettura. Infine, la possibilità di giocare in coppie o piccoli gruppi consente la cooperazione e il gioco di squadra.

Lista di controllo GEO

Una grande potenzialità di *Straveneto* è il suo possibile utilizzo in diverse discipline, esso permette infatti di conoscere il territorio veneto sotto molteplici punti di vista: geografico, storico, culturale, sportivo e linguistico.

Sul piano geografico, richiede l'attivazione di competenze di orientamento, anche legate all'utilizzo della bussola e alla conoscenza dei punti cardinali; richiede inoltre di cercare informazioni geografiche, così da acquisire il concetto di regione geografica. Ciò è possibile fin dall'inizio della partita, nel momento in cui vengono lette le caratteristiche della provincia di partenza.

Per quanto concerne gli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di storia e geografia, il gioco stesso diventa un cronotopo. Infatti, la plancia di gioco grazie alle tessere "mobili" può essere letta come una metafora del territorio che, attraverso gli atti territorializzanti dell'uomo, è in continuo mutamento. Grazie alle informazioni contenute nelle tessere-obiettivo, permette sia una lettura orizzontale del territorio e della ricchezza del Veneto in questo momento storico, sia una lettura verticale che consente di approfondire alcuni fatti storici di una precisa zona territoriale. Oltre al processo e al cambiamento, in *Straveneto* è possibile riconoscere la presenza degli elementi attori e partecipazione, dato il rapporto di stretta interdipendenza tra i giocatori e le scelte che compiono per muoversi sul territorio di gioco, ma anche in merito ai personaggi veneti che si ha modo di incontrare lungo il percorso. Infine, la rappresentazione è riscontrabile nel fatto che la plancia raffigura la regione veneta, dando vita a una vera e propria lezione sulla carta, su cui viene chiesto di orientarsi.

*Gîr – Friuli-Venezia Giulia (6)*¹⁴



Numero di giocatori: 3-5 giocatori o squadre

Età dei giocatori: 10+

Durata media: 30 minuti

Contenuto del gioco:

- 62 carte gioco con i luoghi e le curiosità del Friuli-Venezia Giulia (carte-luogo)
- 12 carte itinerario
- manuale di istruzioni e glossario per gli approfondimenti
- carta geografica del Friuli-Venezia Giulia
- Dado a sei facce
- Gettoni di pasta
- 6 tappetini di posizionamento in pelle

Breve descrizione del gioco

Gîr (in dialetto friulano girare/viaggiare) accompagna gli studenti in un viaggio immaginario tra le lande del Friuli-Venezia Giulia, alla scoperta delle bellezze naturali, delle città, delle tradizioni, della letteratura, delle pietanze e della cultura legate a questa regione.

All'inizio della partita, ogni squadra dispone di 25 gettoni e pesca dai rispettivi mazzi una carta-itinerario da tenere segreta e 5 carte luogo da posizionare a faccia in su sopra al proprio tappetino.

¹⁴ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1DRkjowjDMqaZZdhfU-6G9ttZF_LoeVN?usp=share_link

A turno, ogni giocatore/squadra tira il dado, se esce:

- **ASTA:** tutte le squadre partecipano all'asta di una delle carta-luogo pescata dalla squadra che ha lanciato il dado o di una carta che si trova nella zona di scarto posta al centro del tavolo. Se nessuna squadra è interessata alla carta, la squadra che ha lanciato il dado paga un gettone alla banca centrale e la carta rimane scoperta nella zona di scarto.
- **VENDITA:** la squadra che ha lanciato il dado sceglie una carta-luogo da mettere in vendita. Se una squadra è interessata, la acquista al prezzo indicato nella parte alta della carta; se sono interessate più squadre, si effettua un'asta; se nessuno è interessato, viene messa nella zona di scarto.
- **PERDI UNA CARTA:** la squadra alla destra di quella che ha lanciato il dado sceglie quale carta-luogo eliminare e posizionare nella zona di scarto.
- **CHI NE SA DI PIÙ:** la squadra che ha lanciato il dado sceglie una carta luogo dal tappetino di una squadra avversaria e le rivolge una delle domande scritte sotto l'immagine. In caso di risposta corretta, la squadra a cui era stata sottratta la carta può riaverla, in caso contrario la carta viene conquistata. Per rispondere è possibile consultare per sette secondi la carta geografica del Friuli-Venezia Giulia, mentre le squadre non coinvolte nella prova controllano nel Glossario se le risposte date sono corrette.

Chi per primo completa il proprio itinerario e ottenendo tutte le carte-luogo in esso presenti si alza in piedi: ha vinto la partita.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,5	4,8	4,4	4,6
Lista di controllo situazione problema	4,4	4,9	-	4,6
Aderenza all'UDL	3,0	3,0	-	3,0

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,7	4,0	4,4	4,3
Lo userei con i miei studenti	5,0	5,0	4,5	4,8

Valutazione complessiva	4,4
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

In merito alla giustificazione di metodo, si tratta di un ottimo strumento per consolidare le conoscenze sulla regione, specialmente nelle fasi conclusive e di verifica del processo di apprendimento. Le meccaniche di gioco proposte sono molto efficaci, originali, articolate e armoniose tra loro, come si evince anche dai *playtest*. Si ritiene quindi possano essere riproposte al termine di un percorso su un'altra regione o sull'Italia in generale, date anche le componenti di gioco che sono facilmente recuperabili.

Dai tre questionati sono emersi alcuni consigli in merito alla dimensione strutturale. Innanzitutto, si consiglia di aggiungere un sottotitolo che rimandi alla regione in oggetto; si propone inoltre di aumentare il numero delle carte luogo in gioco così da avere più possibilità di scambio, vendita e asta. Un *playtester* suggerisce di aggiungere la possibilità di mettere all'asta anche le carte altrui. Sempre in merito a questo aspetto, l'*équipe* di progettazione ha considerato di effettuare una modifica sulla modalità di distribuzione delle carte, affinché avvenga non solo nel momento iniziale, ma ad ogni fase di gioco, così che il numero di carte in gioco incrementi con l'avanzare della partita.

Infine, i *playtest* riconoscono che la modalità a coppie renda il gioco maggiormente avvincente e piacevole rispetto al gioco individuale.

Lista di controllo situazione problema

All'interno di *Gîr* i bambini sono posti di fronte a una situazione sfidante: incarnare la personalità del viaggiatore e cercare di recuperare quanto indicato dalla carta itinerario superando le diverse prove che incontrano lungo il cammino. Grazie alla metafora del viaggio e alle diverse prove da superare, il bambino diventa protagonista attivo del proprio processo di apprendimento in una sfida avvincente, stimolante e ricca di colpi di scena. Per sfidare le squadre avversarie è necessario recuperare le proprie conoscenze sulla regione e metterle a disposizione della squadra, tuttavia, la ricchezza di questo gioco è data dalle numerose competenze che permette di attivare, proponendo continui *problem solving* in cui dimostrare le proprie abilità strategiche. Il contesto dell'asta e della compravendita rendono il gioco ancora più autentico e l'apprendimento maggiormente significativo.

Aderenza all'Universal Design for Learning

In linea con l'UDL, il gioco è innanzitutto stato pensato per essere molto cooperativo, consentendo a tutti di giocare ed esprimersi all'interno di gruppi di supporto appositamente predisposti dall'insegnante, suddividendosi i ruoli all'occorrenza. In aggiunta, l'*équipe* di progettazione ha scelto di integrare il linguaggio scritto con quello iconico che funge anche da supporto alla memorizzazione o al recupero delle conoscenze pregresse. Infine, il gioco è molto flessibile rispetto ai tempi e alla velocità di gioco. Esso prevede che siano forniti supporti alla pianificazione e alla scelta delle strategie più adeguate a raggiungere le varie mete. Le carte itinerario possono infatti essere adoperate come liste di controllo su cui pianificare e comprendere il problema procedendo nel gioco in maniera graduale (obiettivi a breve termine).

È stato consigliato rendere il gioco accessibile anche ai bambini non vedenti predisponendo un plastico 3D con raffigurata la carta geografica friulana e aggiungendo delle carte in codice *Braille*.

Lista di controllo GEO

Si tratta di un gioco dinamico in grado di sollecitare la partecipazione di tutti i giocatori. La metafora del viaggio permette di simulare un'analisi di campo in cui indagare attori e cambiamenti del territorio regionale friulano. Infatti *Gir*, adoperato in ambito didattico, permette ai bambini di riflettere su come lo spazio geografico sia un sistema territoriale costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e interdipendenza che possono mutare nel tempo. La possibilità di rispondere ai quesiti osservando la carta della regione è indice di come sia stato scelto di analizzare e operare sulla rappresentazione, altro elemento a supporto dell'efficacia del gioco.

Liguria (7)¹⁵



Numero di giocatori: 5 (4 giocatori/squadre sfidanti + 1 conduttore)

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 30-40 minuti

Contenuto del gioco:

- 4 cartelle Liguria
- 4 Bacheche
- 1 Cimitero
- 180 gettoni Liguri
- 82 CARTE GIOCO comprendenti:
 - 16 carte Territorio
 - 16 carte Caratteristica
 - 18 carte "Lo sai che..."
 - 16 carte Personaggio (*bonus*)
 - 16 carte Penalità (*malus*)
- 48 CARTE PROVA
- 1 regolamento
- 1 foglio soluzioni

¹⁵ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/15zAbdx9ZqCsev8itSZDvTQ9Fk02GSMs?usp=share_link

Breve descrizione del gioco

In *Ligury* i giocatori si sfideranno a chi riesce a ricostruire per primo il territorio della propria provincia, dimostrando di conoscere la regione e le sue caratteristiche e scoprendone di nuove.

Innanzitutto, il conduttore consegna a ciascun giocatore: 4 carte dal "mazzo Gioco", 1 cartella Liguria (che assegna la provincia al giocatore e dove ogni giocatore raccoglierà le carte necessarie per la vittoria) e 1 bacheca (per la vendita delle carte Territorio e Caratteristica).

La partita può quindi avere inizio. A turno, ogni giocatore pesca una carta dal "mazzo Prova" e risponde a una domanda sulla Liguria. In caso di risposta sbagliata, la carta viene riposta sul fondo del "mazzo Prova" per essere riutilizzata, il giocatore non ottiene la ricompensa ma può comunque giocare il suo turno pescando 4 carte dal "mazzo Gioco". In caso di risposta corretta, la carta Prova non è riutilizzabile e viene riposta nel Cimitero; il giocatore ottiene inoltre la ricompensa indicata (dei gettoni Liguri) e la possibilità di pescare 4 carte dal "mazzo Gioco". Nel mazzo ci sono le seguenti carte:

- *Carte Territorio*: rappresentano una porzione di provincia. Ogni provincia è formata da 4 carte Territorio. Per conquistare la provincia il giocatore deve collezionarle tutte e 4.
- *Carte Caratteristica*: rappresentano una particolarità della provincia. Ogni provincia è costituita da 4 carte Caratteristica. Per conquistare la provincia il giocatore deve collezionarne 2.
- *Carte "Lo sai che..."*: contengono informazioni e curiosità riguardanti l'intera penisola italiana. La loro funzione è quella di approfondire e ampliare le conoscenze dei giocatori.
- *Carte Personaggio*: rappresentano un personaggio ligure celebre. La loro funzione è quella di far guadagnare una ricompensa in gettoni Liguri oppure ottenere la possibilità di pescare una carta dalla mano o dalla Bacheca di un avversario a scelta.
- *Carte Penalità*: presentano un fatto realmente accaduto in Liguria, con conseguenze negative per il giocatore. La loro funzione è quella di far perdere una quantità di gettoni Liguri oppure far riporre una carta Territorio o Caratteristica nel mazzo Gioco (in entrambi i casi, se il giocatore non possiede gettoni Liguri

sufficienti o carte Territorio/Caratteristica salta il turno).

Il giocatore, quindi, pesca le carte. Non potendo averne in mano più di 4, può:

- utilizzare la carta Personaggio o la carta Penalità e riporla poi nel Cimitero,
- mettere una carta Territorio o carta Caratteristica nella propria cartella Liguria, andando a formare il puzzle della propria provincia;
- mettere una carta Territorio o carta Caratteristica delle altre province in vendita in bacheca (acquistabile con i gettoni Liguri);
- scartare una carta “Lo sai che...” nel Cimitero, leggendo il contenuto ad alta voce.

Durante il proprio turno, il giocatore può comprare al massimo una carta in vendita dalla bacheca di un altro giocatore.

Il gioco si conclude quando un giocatore raccoglie nella propria cartella Liguria 4 carte Territorio e due carte Caratteristica della propria provincia, aggiudicandosi la vittoria.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,5	4,6	4,5	4,5
Lista di controllo situazione problema	4,4	4,9	-	4,6
Aderenza all'UDL	3,0	2,0	-	2,5

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,7	5,0	4,5	4,7
Lo userei con i miei studenti	5,0	5,0	4,5	4,8

Valutazione complessiva	4,4
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

La struttura di *Ligury* è molto buona: in particolare, la meccanica vanta di una grande originalità, specialmente rispetto alla maggior parte degli altri giochi proposti alla fiera; inoltre la grafica dei suoi materiali, regolamento compreso, risulta curata e accattivante. Il regolamento è chiaro e completo.

Degna di nota è la giustificazione di metodo per gli insegnanti, il gioco permette infatti di indagare numerosi aspetti della Liguria (attori, territorio, ambiente, curiosità...) e di creare collegamenti con le altre regioni. Nello specifico, il gioco è stato pensato per approfondire la regione Liguria e la penisola italiana, ma può essere adoperato anche

come strumento valutativo al termine del percorso di apprendimento. Si tratta perciò di un gioco molto flessibile, in cui è possibile personalizzare le domande sulla base degli argomenti affrontati in classe o che si desidera conoscere; innovativa è la possibilità di selezionare le carte e scegliere tra i tre livelli di difficoltà (facile, medio, difficile) di cui il gioco dispone.

Da rivedere la durata del gioco, eventualmente semplificandolo per rientrare nei tempi previsti.

Lista di controllo situazione problema

La funzione del gioco, come si è spiegato precedentemente, è di approfondimento e verifica, pertanto, i bambini sono portati a mettere in gioco le proprie conoscenze e le preconcoscenze riguardo alle domande proposte per risolvere le prove-ostacolo in cui si imbattono. Sul piano storico-geografico vengono richiesti prettamente saperi di tipo nozionistico, che consentono tuttavia di acquisire il concetto di regione geografica e utilizzarlo a partire dal contesto italiano. In aggiunta, sul piano strategico e relazionale, il gioco permette l'attivazione di competenze e funzioni esecutive, quali, in particolar modo, la flessibilità e la pianificazione, nonché di competenze logico-matematiche, per acquistare e vendere le carte Territorio.

L'originalità della meccanica, specialmente il fatto che sia legata alla compravendita, conferisce senso al gioco, rendendolo sfidante, interessante e realistico. Pone l'allievo in una situazione aperta, in cui per arrivare alla risposta è possibile seguire diversi percorsi risolutivi, dal momento che può scegliere, ad ogni turno, quale azione compiere. Infine, la conquista della provincia "per intero" è di per sé un risultato tangibile e concreto al termine della partita, ma ancora più significative sono le nuove conoscenze apprese e le competenze messe in gioco.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Il gioco ha ottenuto un punteggio più basso rispetto alle scelte inclusive e sono state avanzate le proposte di variare le tipologie di prova (non solo quiz), di rendere il *font* delle carte più accessibile anche a bambini con difficoltà nella lettura e segnare in rilievo i confini delle carte Territorio per i non vedenti.

Ad ogni modo, l'*équipe* di lavoro ha adoperato altre accortezze inclusive nella progettazione del gioco. In primo luogo, la possibilità di giocare in squadra consente

l'attivarsi di dinamiche cooperative e di supporto per gli alunni con maggiori fragilità, educando i bambini alle abilità sociali nel dare e richiedere aiuto. In secondo luogo, il bambino o l'insegnante che ricopre il ruolo di conduttore è molto importante come facilitatore per tutti: oltre a guidare i bambini nella formulazione delle risposte, sollecitandoli con domande stimolo, può infatti aiutare nella decodifica del testo, leggendo il contenuto delle carte e offrendo, quindi, un'alternativa all'informazione visiva.

Lista di controllo GEO

Infine, in merito alla dimensione riguardante la didattica della geografia, il gioco consente una lettura cronotopica della regione Liguria nello specifico e della penisola italiana in generale.

Ligury è stato pensato infatti come un gioco storico-geografico che mette i bambini in contatto con alcuni riferimenti geografici, storici e culturali italiani che emergono specialmente nelle carte Prova e nelle carte Personaggio. Gli indicatori partecipazione, attori, cambiamento e processo sono quindi ben presenti. L'attività di ricomporre il puzzle delle carte Territorio relative alla propria provincia richiede infine di lavorare con la carta geografica (rappresentazione).

Oltre a ciò, la dimensione relativa alla compravendita delle carte Territorio tramite i gettoni Liguri rende l'attività ulteriormente interdisciplinare, richiedendo l'attivazione di competenze logico-matematiche. Non solo, le carte Penalità (inquinamento delle acque, riscaldamento globale, inquinamento dell'ambiente, ...) permettono di riflettere con i bambini e renderli consapevoli delle azioni umane sul territorio e di sensibilizzarli alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale.

Indovina l'Emilia-Romagna? (8a)¹⁶



Numero di giocatori: 2-12 giocatori singoli o 4-24 coppie o squadre

Età dei giocatori: 9+

Durata media: variabile

Contenuto del gioco:

- 12 tabelle da gioco colorate
- 1 mazzo di carte da gioco
- 148 bollini blu
- 1 confezione di gommini adesivi
- etichette in codice Braille

Breve descrizione del gioco

Lo scopo di *Indovina l'Emilia Romagna?* è scoprire quale elemento della regione è raffigurato sulla carta da gioco dell'avversario prima che lui indovini quello che è raffigurato sulla propria. Per farlo è necessario porre delle domande che implicino come risposta "sì" oppure "no" e coprire mano a mano gli indizi errati nella propria tabella. Se per esempio un giocatore chiede: "È un fiume?", se l'avversario risponde di "no" è possibile coprire con i bollini tutti i fiumi presenti nella propria tabella, se risponde di "sì" si coprono tutte le immagini che non rappresentano fiumi.

¹⁶ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1L78aUZDMxRGfZT3R6sSSWZBF2YV6bKd8?usp=share_link

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,7	4,2	4,5	4,4
Lista di controllo situazione problema	4,5	3,3	-	3,9
Aderenza all'UDL	4,2	2,0	-	3,1

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,2	3,0	4,2	3,8
Lo userei con i miei studenti	5,0	4,0	4,5	4,5

Valutazione complessiva	4,1
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Indovina l'Emilia Romagna? è un gioco usufruibile nella fase iniziale di recupero delle preconcoscenze degli alunni per agire nella loro zona di sviluppo prossimale e fornire dei primi organizzatori anticipati sulla regione o in seguito allo studio come strumento di potenziamento e consolidamento di quanto appreso. Si tratta di un gioco molto versatile grazie alla durata della partita, variabile a seconda dell'abilità dei giocatori, ma mediamente breve, e le componenti di gioco che sono facilmente replicabili e trasportabili. Per questi motivi può essere usato sia in aula durante la lezione, sia durante i momenti ricreativi, può inoltre essere proposto nella modalità a squadre, coinvolgendo un gran numero di studenti, magari adoperando delle tabelle più grandi, come consigliato da un *playtester*. Infatti, la meccanica semplice e intuitiva ispirata al noto "Indovina chi" lo rende un gioco immediato, ma al contempo avvincente, grazie alla continua interazione tra giocatori che richiede. Di seguito si riportano i suggerimenti avanzati dai *playtester*: rivedere il titolo; scrivere delle curiosità aggiuntive sugli elementi delle carte, così da proporre un gioco più completo; inserire qualche sfida di diverso tipo per renderlo ancora più accattivante.

Lista di controllo situazione problema

Come già anticipato, questo gioco richiede di recuperare i saperi precedenti o l'esperienza degli allievi relativi ai luoghi di interesse, alla cultura, alle specialità culinarie e ai personaggi celebri dell'Emilia-Romagna. Tuttavia, per ottenere indizi utili i bambini devono affinare la capacità di porre le domande più adatte, non agendo di istinto, ma

riflettendo e confrontandosi con i compagni se nella modalità a squadre e prevedendo il percorso risolutivo più semplice per farsi un'idea dell'elemento nascosto. L'interazione con gli avversari è significativa e rende il gioco molto interessante per il bambino, alimentandone la curiosità e anche dando vita a una sana competizione.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Coerentemente con l'UDL, il gioco è stato pensato per essere fruibile anche dai bambini non vedenti, grazie alla possibilità di applicare sopra ad ogni elemento il relativo nome in codice *Braille*. Inoltre, il duplice linguaggio verbale e iconico lo rende maggiormente accessibile a bambini con stili di apprendimento differenti, facilitando quelli con una memoria di tipo visuo-percettiva o con difficoltà nella lettura. Oltre a questo, il gioco non richiede una motricità fine sviluppata né competenze grosso-motorie complesse e la modalità a coppie o squadre favorisce la cooperazione tra pari.

In conclusione, si tratta di un gioco molto semplice e con poche regole, in cui i bambini sono liberi di esporre le proprie domande a modo proprio, stando però attenti a porle in modo da ottenere come risposta un "sì" o un "no".

I suggerimenti emersi dai questionari sono di rendere il gioco maggiormente multisensoriale e di prevedere al suo interno qualche sfida differente.

Lista di controllo GEO

In questo gioco, grazie al potere evocativo delle immagini, i bambini sono incentivati a ragionare sulle caratteristiche di un determinato elemento per coglierne gli indizi e riconoscerlo. Trattandosi di elementi relativi alla regione Emilia-Romagna, il bambino è portato a porre agli avversari domande sui processi, sui cambiamenti e sugli attori del suo territorio, riflettendo tra se e sé o con i compagni di squadra sulle caratteristiche che lo contraddistinguono, dimostrando di aver acquisito il concetto di regione geografica e di saper ricavare le informazioni geografiche da una pluralità di fonti (fotografiche, artistico-letterarie, cartografiche), come auspicato dalle Indicazioni Nazionali del 2012.

Tin Bòta! – Emilia-Romagna (8b)¹⁷



Numero di giocatori: 2-6

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 20-40 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 tavolo di gioco in legno a forma di Emilia-Romagna
- 1 Foglio Legenda
- 1 Tabellone Segnapunti
- 1 Blocchetto Segnapassi
- 1 dado con dieci facce
- 6 pedine di colori diversi
- 96 carte quadrate verdi di Domande Percorso
- 101 carte tonde gialle di Domande Conquista

Breve descrizione del gioco

Il gioco è ambientato “in un'epoca di castelli, signorie e grandi battaglie” e coinvolge i bambini in una sfida alla conquista dei luoghi più significativi dell'Emilia-

¹⁷ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1z-oGOi6bGLBM5esRyb_xjebHhx4Zznve?usp=share_link

Romagna per stabilirvi la propria signoria, rispondendo alle domande e scegliendo come indirizzare al meglio i 30 passi a disposizione.

I giocatori posizionano la propria pedina nel proprio punto di partenza. Ogni giocatore, a turno, risponde a una Domanda Percorso. Se risponde correttamente, può avanzare di un numero di passi uguale o inferiore a quello indicato nella domanda, scegliendo il percorso da intraprendere (un passo corrisponde ad un segmento nel tavolo da gioco, non è possibile tornare indietro). In caso fornisca una risposta errata resta fermo nel punto in cui si trova. Nel caso in cui venga estratta una Carta Imprevisto tra il mazzo delle Domande Percorso occorre seguirne le indicazioni. Alla fine del proprio turno, ogni giocatore dovrà segnare i passi effettuati sulla Tabella Segnapassi: ne ha a disposizione 30 per tutta la durata della partita.

Raggiunto un luogo (province, altre città, monti, valli, parchi) c'è la possibilità di conquistarlo e ottenere dei punti (indicati nella legenda, variano a seconda del luogo). Tale luogo può essere:

- **Libero:** per conquistarlo è necessario rispondere correttamente ad una Domanda Conquista corrispondente al luogo in questione. In caso di conquista, il giocatore riceverà il mazzetto di Domande Conquista relative al luogo conquistato e verrà posta la calamita nel Tabellone Segnapunti. In caso di risposta errata il luogo non viene conquistato e il giocatore rimane fermo fino al turno successivo.
- **Già conquistato da un altro giocatore:** per conquistarlo è necessario sfidare il suo possessore rispondendo correttamente a una Domanda Conquista posta da quest'ultimo. In caso di conquista, il giocatore riceve il mazzetto di Domande Conquista relative al luogo conquistato e sposta la propria calamita nel Tabellone Segnapunti. Il precedente possessore perde il punteggio relativo a tale luogo. Se invece la risposta data non è corretta, il luogo rimane al possessore e il giocatore attende il turno successivo.

Il gioco si conclude nel momento in cui un giocatore esaurisce i 30 passi. Si calcolano i punti totali riportati nel tabellone segnapunti per decretare il vincitore della partita. In caso di parità, si farà un'ulteriore Domanda Percorso: il primo che risponderà correttamente dopo essersi prenotato sarà il vincitore.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,5	4,1	4,3	4,3
Lista di controllo situazione problema	4,2	3,9	-	4,0
Aderenza all'UDL	3,4	2,0	-	2,7

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,8	4,0	4,4	4,4
Lo userei con i miei studenti	4,8	3,0	4,6	4,1

Valutazione complessiva	4,1
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Tin Bòta! è un gioco di strategia molto avvincente utile per imparare curiosità e arricchire il proprio bagaglio culturale sull'Emilia-Romagna. Infatti, l'*équipe* di progettazione ha realizzato questo gioco come strumento per studiare e conoscere il territorio regionale o per consolidare le conoscenze a riguardo. Aggiungono che può essere adoperato come strumento di verifica sommativa per la valutazione di quanto appreso.

La meccanica, per certi versi simile a quella del noto *Scotland Yard*, è stata molto lodata dai *playtester* e ritenuta originale specialmente rispetto agli altri giochi presenti alla fiera. Infatti, la richiesta di raggiungere il proprio obiettivo avendo solo 30 passi a disposizione, lo rende un gioco avvincente e sfidante. A tal proposito, in alcuni *playtest* è stato consigliato di ridurre il numero di passi perché la durata della partita risulta essere eccessiva. Altri *playtester* ritengono invece che lo scopo del gioco non sia molto chiaro e che manchino i rimandi all'ambientazione (conquista medievale) durante la partita; si consiglia inoltre di proporre dei livelli di gioco più semplici modificando il contenuto delle Domande Percorso e Conquista.

I materiali e la grafica, oltre ad essere accattivanti, sono facilmente replicabili, basti pensare che il segnapunti è costituito da una lavagnetta magnetica che risulta essere molto utile per evitare che le pedine vengano erroneamente spostate o fatte cadere dai bambini.

Anche il titolo “*Tin bòta!*”, tratto dal dialetto regionale, è molto efficace e originale, risulta però essere poco attinente all’ambientazione data o comunque non sufficientemente spiegato nel regolamento o nella presentazione del gioco.

Lista di controllo situazione problema

La situazione problema posta a inizio partita coincide con la sfida di conquistare il maggior numero di luoghi di interesse della regione Emilia-Romagna per porvi la propria signoria. Il bambino, trovandosi di fronte al tabellone con rappresentata la regione in scala e i vari punti da conquistare, percepisce la richiesta come un compito autentico da portare a termine in un contesto in cui viene alimentata una sana competizione. Si tratta di una richiesta molto sfidante che dà una buona ambientazione al gioco, ma che, tuttavia, non viene ripresa lungo la partita, motivo per cui si consiglia di creare maggiori riferimenti a riguardo. Ad ogni modo, il gioco risulta essere molto coinvolgente e stimolante e richiede il recupero da parte dei giocatori dei saperi sulla regione dati da quanto appreso a scuola o dalle esperienze precedenti, anche extra-scolastiche.

La situazione problema stimola una sfida positiva poiché richiede al giocatore di scegliere un percorso specifico tra tanti a disposizione per raggiungere il proprio obiettivo. Per farlo, oltre alle conoscenze prevalentemente teoriche richieste per rispondere alle carte domanda, deve attivare abilità e atteggiamenti positivi legati alla dimensione strategica, di pianificazione e calcolo per gestire al meglio i passi a disposizione, ma anche di ascolto e autoregolazione durante la partita (rispetto dei turni, delle regole, degli avversari, partecipazione attiva...). Al termine di quest’ultima, il risultato tangibile della propria vittoria o di quanto appreso è riscontrabile nel tabellone Segnapunti.

Aderenza all’Universal Design for Learning

L’*équipe* di progettazione ha ritenuto importante variare le carte domanda diversificando i quesiti (domande aperte, quiz, risposta multipla, vero o falso, a completamento) con l’intento di favorire bambini con diversi stili cognitivi. Anche i linguaggi proposti sono di diverso tipo iconico, cartografico, grafico, visivo, verbale, simbolico, dialettale e scientifico-matematico.

Tra le proposte emerse dai questionari si consiglia di aggiungere la modalità di gioco a squadre, così da incentivare la collaborazione e l’interazione tra gli alunni, favorendo l’aiuto reciproco e di variare ulteriormente le prove da superare, inserendovi sfide motorie

o di diverso tipo. Oltre a ciò, è stato fatto presente che in caso di bambini con disabilità visive, il gioco può essere proposto leggendo le domande ad alta voce, aggiungendo alle carte il codice *Braille* e consentendo la lettura tattile del tabellone, magari adoperando uno spago in corrispondenza dei confini regionali e delle tratte.

Lista di controllo GEO

Le competenze geografiche che il gioco si propone di sviluppare sono legate allo studio generale della regione, approfondita non solo dal punto di vista amministrativo, e allo studio di diversi ambienti naturali. In merito alla “lista di controllo GEO”, si nota innanzitutto l’importanza data alla rappresentazione e l’opportunità per i bambini di localizzare i principali punti di interesse della regione e muoversi su una carta, seppur “ricostruita” dall’*équipe* di progettazione, familiarizzando con la rappresentazione in scala e allenando le competenze di orientamento e pianificazione di un tragitto. Inoltre, le carte indagano aspetti legati ai processi, ai cambiamenti e agli attori che hanno interagito con il territorio regionale dell’Emilia-Romagna, riflettendo anche sulla dimensione storica ad esso legata, nonché sui valori sociali, culturali e le tradizioni.

Toscanopoli (9a)¹⁸



¹⁸ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1ErHMC9j1whtgsUkCNCjsVel26ikxXStp?usp=share_link

Numero di giocatori: 2-5 giocatori/squadre

Età dei giocatori: 8-10

Durata media: 30-45 minuti

Contenuto del gioco:

- un tabellone
- 30 contratti delle varie province
- foglio delle risposte
- 24 cartellini abilità
- 24 cartellini curiosità
- 10 province da posizionare sul tabellone (*puzzle*)
- 10 chiavi
- 5 pedine con le foto di personaggi toscani noti
- 2 dadi
- 1 clessidra

Breve descrizione del gioco

In *Toscanopoli* i giocatori, a turno, spostano la propria pedina di tante caselle quante indicate dal lancio dei dadi. Le caselle possono essere:

- “Transito” o “parcheggio”: nessuna penalità
- “Stazione”: il giocatore sta fermo un turno
- Casella di una provincia: il giocatore prende il relativo contratto e risponde ai due quesiti riportati in un minuto di clessidra. Se entrambe le risposte sono corrette ottiene il contratto della provincia; se solo una è corretta non succede nulla; se entrambe sono sbagliate salta un turno.

Per conquistare le chiavi di una provincia il giocatore deve possederne i tre contratti. Se ne possiede due e un terzo di un'altra provincia, può sfidare un avversario che dispone del contratto mancante. Le prove sono scelte a discrezione dell'insegnante e possono essere di diversa natura (dimostrazioni di abilità o curiosità a cui rispondere). Tiene il contratto chi vince la sfida.

La partita termina quando vengono ritrovate tutte le province e poste sopra il tabellone a completamento del *puzzle*, e quando vengono recuperate tutte le chiavi, una per provincia.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,3	4,4	4,2	4,3
Lista di controllo situazione problema	4,6	4,7	-	4,6

Aderenza all'UDL	4,8	4,0	-	4,4
------------------	-----	-----	---	-----

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,8	4,0	4,5	4,4
Lo userei con i miei studenti	4,8	3,0	4,4	4,1

Valutazione complessiva	4,4
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Toscanopoli è stato progettato per essere proposto in classe come strumento di ripasso, verifica e valutazione di quanto spiegato sulla regione toscana. Si tratta di un gioco molto appassionante utile per evitare l'ansia da prestazione che spesso accompagna questi momenti e capace di consentire allo stesso tempo agli allievi di rielaborare in maniera autonoma e personale quanto appreso.

La meccanica è un riadattamento molto originale del celebre Monopoli da cui prende il titolo, che prevede però il superamento di sfide diversificate che lo rendono ancora più avvincente. Oltre alle prove da superare, molto buono è anche il contenuto delle domande che stimola il ragionamento dei bambini; a questo proposito un *playtester* nota come il gioco sia altamente personalizzabile ed eventualmente semplificabile a seconda di quanto affrontato in classe. Viene anche consigliato di rivedere i tempi, in quanto ritenuti troppo lunghi.

Lista di controllo situazione problema

La situazione-problema posta ai bambini assume le connotazioni di una sfida: recuperare le chiavi delle province toscane. Si tratta di un compito stimolante per i bambini che pur di raggiungere l'obiettivo mettono in campo le proprie conoscenze sulla regione. In più, per giocare in maniera efficiente è necessario che gli alunni dimostrino di essere capaci di adattarsi a situazioni nuove e imprevedibili (flessibilità), di gestire in maniera adeguata gli imprevisti (pianificazione), di restare concentrati per tutta la durata della partita (l'attenzione focalizzata). Oltre a essere un'occasione per allenare queste funzioni esecutive, il gioco permette di lavorare su quelle legate alla sfera comunicativo-relazionale e di saper regolare le proprie emozioni e il proprio comportamento. Non da ultimo, viene loro richiesto di destreggiarsi in semplici abilità pratiche come ricostruire parole, completare *puzzle* o attaccare le province sulla carta muta della Toscana), tutte

attività molto coinvolgenti che dimostrano come sia possibile seguire diversi percorsi risolutivi per raggiungere l'obiettivo. Si consiglia di aggiungere anche attività di tipo cinestetico.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Con l'intento di costruire un gioco inclusivo, si è pensato di creare una variante collaborativa che garantisca il supporto reciproco e una maggiore partecipazione degli alunni. Tra le varianti di gioco è infatti indicata la modalità a squadra in cui individuare un portavoce che risponda alle domande dopo essersi consultato per massimo 30 secondi con i compagni e un caposquadra con il compito di spostare la pedina sul tabellone.

Non solo, nella scheda di presentazione del gioco, l'*équipe* di progettazione riporta le scelte adottate al fine di realizzare uno strumento didattico il più inclusivo possibile e illustrano alcuni accorgimenti che possono essere presi dall'insegnante in tal senso.

Innanzitutto, spiegano che il gioco è accessibile ai bambini con disabilità motoria e intellettiva, eventualmente supportati dalla squadra e/o dall'insegnante di sostegno, individuando le prove più consone. Per esempio, i quesiti a scelta multipla o a esclusione sono stati inseriti proprio per consentire una facilitazione nella risposta.

Anche i bambini con disabilità sensoriale visiva possono giocare con più facilità, grazie alle forme e ai materiali adoperati, di diversa natura e riconoscibili al tatto, e alla voce dei compagni. A tal proposito, i *playtester* consigliano di rendere anche il tabellone tattile, ponendo in rilievo i confini della regione ed eventualmente anche delle province. Viene inoltre suggerito di rendere il gioco fruibile anche da bambini con disabilità uditive adoperando specifici *software* multimediali, quest'ultima è un'accortezza riportata anche nelle proposte di miglioramento del gioco dei questionari autovalutativi.

Lista di controllo GEO

In conclusione, questo gioco è molto efficace per verificare le conoscenze sul territorio regionale toscano perché consente ai bambini di svolgere un'analisi di campo, seppur simulata, e diventare attori in prima persona dei processi di territorializzazione (in questo caso, metaforicamente, assumendo le chiavi e il "controllo" delle province toscane). Le prove da superare lungo il tragitto e i quesiti a cui rispondere consentono una riflessione sugli attori reali che hanno agito in Toscana, alcuni dei quali sono raffigurati anche sulle pedine e sui processi che la caratterizzano, in ottica storico-geografica. Infine,

la ricostruzione della regione, provincia dopo provincia, è molto utile per familiarizzare con la rappresentazione del territorio toscano.

Toscanando (9b)¹⁹



Numero di giocatori: 4-16 (se a squadre: almeno 2 squadre da 2 giocatori, al massimo 4 squadre da 4 giocatori ciascuna).

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 45-90 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 scatola bianca completa di coperchio con la carta geografica della Toscana.
- 4 parti di plancia numerata incastrabili con 45 caselle (comprese casella di partenza e arrivo)
- 10 pedine con il nome di una provincia toscana
- un dado a sei facce numerato
- una clessidra di circa 60 secondi
- 4 mazzi di carte domande (44 gialle → storia e arte; 44 rosse → cultura e curiosità; 44 verdi → natura; 44 azzurre → economia e politica)
- una lavagnetta in plastica
- un pennarello cancellabile

¹⁹ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1aXQYCUmNbUw6D8bnIz_s_2uHtKQdE1C?usp=share_link

- una spugnetta
- una scatola con della sabbia/farina di mais
- una scatola con due pezzi di pongo

Breve descrizione del gioco

L'obiettivo di *Toscanando* è conoscere la Toscana muovendosi con la propria pedina sulla plancia di gioco dopo aver tirato il dado ed eseguendo le attività proposte dalle varie caselle colorate. Oltre alle differenti categorie tematiche delle carte, distinguibili sulla base del colore, le prove al loro interno possono richiedere di far indovinare quanto disegnato, di lavorare con il pongo, disegnare sulla sabbia o sulla farina, eseguire il mimo, il gioco dell'impiccato o rispondere a un quiz a risposta multipla. In tutti i 4 mazzi di carte sono inoltre presenti delle *Carte Jolly*: queste prevedono delle attività o degli imprevisti (stare fermi un turno, avanzare di alcune caselle, etc.).

Ci sono inoltre alcune caselle speciali che richiedono il superamento di ulteriori prove specifiche per poter avanzare nel tabellone.

Vince il giocatore/la squadra che arriva per primo alla casella *Arrivo*.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,4	4,8	4,4	4,5
Lista di controllo situazione problema	4,2	4,4	-	4,3
Aderenza all'UDL	3,5	4,0	-	3,8

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,5	4,0	4,5	4,3
Lo userei con i miei studenti	4,5	4,0	4,8	4,4

Valutazione complessiva	4,3
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Toscanando è un gioco di tavoliere molto avvincente che può essere adoperato a scopo didattico in diversi momenti del processo di apprendimento della regione Toscana semplicemente scegliendo il livello di difficoltà della partita e/o la durata del gioco (sono presenti due possibili partenze) prima di cominciare il gioco. È infatti possibile proporlo come strumento per introdurre la regione con l'ausilio della carta geografica rappresentata

nel coperchio della scatola; oppure può essere un mezzo divertente con cui approfondirne le caratteristiche principali; infine, le carte con le domande lo rendono un validissimo strumento per la verifica conclusiva degli apprendimenti. Consente di indagare diversi aspetti della regione, così da poterla conoscere sotto diversi punti di vista, non limitandosi alle caratteristiche fisiche o amministrative. In merito alle carte, si ritiene che siano ben organizzate: oltre ad essere distinte tramite i colori sulla base delle categorie tematiche, sono ulteriormente differenziate dalla tipologia di prova richiesta. Ottima anche la struttura delle carte domande: più dettagliatamente, ogni carta contiene del testo scritto in corsivo, che viene letto ad alta voce da un alunno ai compagni della propria squadra, mentre la soluzione, scritta in rosso, viene letta ad alta voce allo scadere del tempo, qualora non dovesse essere indovinata prima. Invece, il testo in stampatello minuscolo nella parte inferiore della carta riporta alcune informazioni aggiuntive relative al contenuto della carta e viene letto dopo aver risposto alla domanda o al termine del tempo, fornendo ulteriori conoscenze.

Alcuni *playtester* hanno ritenuto alcune domande troppo complesse per l'età dei destinatari, ad ogni modo, anche in questo caso, si tratta di un gioco personalizzabile sulla base di ciò che si desidera affrontare.

Il regolamento è esaustivo e molto dettagliato, fornisce anche degli esempi di gioco. *Toscanando* non è accessibile ai bambini senza la mediazione dell'adulto, per cui è molto importante che l'insegnante l'abbia ben compreso prima di proporlo.

Lista di controllo situazione problema

Il gioco in questione è molto coinvolgente e, come apprezzato anche dai *playtest*, richiede di attivare abilità e competenze di diverso tipo divertendosi, scoprendo allo stesso tempo molte curiosità sulla regione Toscana.

Turno dopo turno, i bambini si trovano di fronte a degli ostacoli da superare recuperando le proprie preconoscenze o mettendo in atto le proprie abilità e strategie. Tuttavia, per arrivare alla soluzione corretta della domanda, ampio spazio viene lasciato alla creatività e alla libertà dei singoli alunni, basti pensare, per fare un esempio, alle numerose modalità con cui si può far indovinare una parola ai propri compagni di squadra attraverso il mimo. La sfida connota il gioco di autenticità e al termine della partita tutti i partecipanti si sentiranno sicuramente arricchiti dall'esperienza ludica svolta.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Toscanando è stato progettato tenendo in considerazione i vari stili cognitivi e di apprendimento dei bambini, consentendo loro di imparare attraverso attività visive, uditive, mnemoniche, creative e manipolative. La presenza, per esempio, di attività che richiedano di manipolare il pongo, consente la partecipazione anche dei bambini con disabilità visive. Oltre a ciò, come già anticipato, anche le categorie di domande sono molto diversificate, così da incontrare i diversi interessi di ciascun bambino.

Inoltre, si è scelto di adoperare un carattere accessibile anche ai bambini con difficoltà nella lettura e di usare i colori per facilitare la decodifica del testo, la visualizzazione immediata e la gestione delle informazioni e delle risorse.

Lista di controllo GEO

Per quanto concerne gli indicatori storico-geografici presenti in *Toscanando*, come spiegato anche nella giustificazione di metodo rivolta agli insegnanti, si è scelto di fare in modo che il gioco avvii delle riflessioni sul processo, sugli attori, sul cambiamento e sulla partecipazione.

In primis, il territorio toscano viene presentato permettendo ai bambini di cogliere le trasformazioni territoriali che sono avvenute nel passato e che continuano ad avvenire. Ne vengono inoltre valorizzate le diversità culturali e le specificità locali, approfondendo, per esempio, i prodotti locali, le tradizioni e le usanze che permangono nel tempo, riflettendo perciò sui cambiamenti della regione. Di conseguenza, gli studenti sono portati a riconoscere il ruolo dell'uomo come attore che, tramite le sue azioni, conferisce senso e significato al territorio, tramite la reificazione e la denominazione: alcuni quesiti sono proprio un invito a cercare di comprenderle e individuarle.

Infine, ovviamente, il gioco garantisce la partecipazione di tutti gli alunni nei processi di costruzione della conoscenza collettiva e individuale.

Bocca chiusa 'n c'entra vento – Umbria (10a)²⁰



Numero di giocatori: 4-6

Età dei giocatori: 8+

Durata media: 30+

Contenuto del gioco:

- tabellone con la carta della regione Umbria
- 200 gettoni rossi e gialli
- 42 bandierine di 6 colori diversi (7 per ogni colore)
- un dado
- carte obiettivo
- carte attrazione

Breve descrizione del gioco

All'inizio della partita vengono consegnati ad ogni giocatore: 7 bandierine dello stesso colore, 50 punti (si consiglia di distribuire 10 gettoni rossi da 3 punti ciascuno e 10

²⁰ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/15BRjfsR8ofopqxEy5l0kjTv_30L48COO?usp=share_link

gettoni gialli da 2 punti ciascuno), tutte le carte attrazione in egual numero. I giocatori, a turno, pescano una carta obiettivo e scelgono una delle due opzioni da perseguire durante la partita. Il primo giocatore decide con quale avversario gli conviene iniziare a contrattare, sulla base delle carte attrazione possedute. Tra i due giocatori può avvenire sia uno scambio di attrazioni, sia uno scambi di punti, sia uno scambio attraverso entrambi. Se l'avversario rifiuta le varie offerte e non si riesce a trovare un accordo, il giocatore può contrattare con un altro avversario finché non si trova un accordo che consenta uno scambio. Dopo il primo giocatore, proseguono in questo modo tutti gli altri. Il primo giocatore che completa il suo obiettivo pone la propria bandierina sulla meta conquistata: ha vinto il gioco. La partita continua tuttavia per gli altri giocatori finché, rimasti in gioco due giocatori, uno dei due raggiunge il proprio obiettivo.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,1	3,8	3,5	3,8
Lista di controllo situazione problema	4,3	3,1	-	3,7
Aderenza all'UDL	4,4	2,0	-	3,2

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,0	3,0	3,6	3,5
Lo userei con i miei studenti	4,6	3,0	3,7	3,8

Valutazione complessiva	3,6
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Questo gioco è stato progettato per essere proposto agli alunni sia prima, che durante, che dopo la spiegazione della regione Umbria da parte dell'insegnante. Può infatti essere proposto per introdurre l'argomento e fornire agli alunni alcune preconcoscenze sulle principali città dell'Umbria, i loro monumenti di importanza storica, culturale, artistica e religiosa e la loro collocazione. Può altresì essere adoperato per accompagnare gradualmente lo sviluppo delle conoscenze, aggiungendo man mano sulla carta i quadratini di polistirolo che indicano la posizione delle città spiegate fino a quel momento. Sarà compito dell'insegnante modificare le carte obiettivo in modo che riguardino esclusivamente le città in gioco e utilizzare solamente le relative carte

attrazione. Infine, dal regolamento si evince che il gioco possa essere utilizzato al termine dell'esperienza di apprendimento, come strumento per consolidare quanto appreso. In merito alla giustificazione di metodo per gli insegnanti, si ritiene che il gioco per come è stato strutturato sia più adatto a una fase iniziale di presentazione della regione, dal momento che non vi sono quesiti a cui rispondere o prove da superare, ma che il gioco sia basato prevalentemente sullo scambio e sulla compravendita. Per renderlo adatto anche alle fasi successive, potrebbe essere sufficiente richiedere al bambino di spiegare la carta di cui ho bisogno (per esempio: "Avrei bisogno della carta "Jacopone da Todi" che era un poeta italiano ecc...").

Sul piano delle dinamiche, un punto forte del gioco è il suo essere molto coinvolgente, richiede infatti la partecipazione attiva e una sana interazione tra i partecipanti. Si ritiene inoltre che la scelta di proseguire la partita anche dopo la vittoria del primo giocatore sia molto efficace.

Il contenuto del gioco è buono e facilmente replicabile e riadattabile a seconda delle esigenze, mentre si consiglia di rivedere il regolamento, perché risulta essere un po' complesso e non sempre esaustivo (per esempio, la funzione delle bandierine e dei gettoni per la compravendita delle carte non sono ben spiegate nella parte relativa allo svolgimento del gioco).

Si consiglia inoltre di fornire una spiegazione circa il titolo del gioco, che di per sé è molto originale.

Lista di controllo situazione problema

In questo gioco, la situazione problema posta dalla carta obiettivo garantisce il coinvolgimento e l'interesse del bambino che è portato ad allenare le proprie abilità e strategie di gioco grazie alle quali scegliere l'alternativa più conveniente per raggiungere l'obiettivo.

Inoltre, come illustrato nel regolamento, il gioco si presta ad essere interdisciplinare perché sollecita alcune abilità e competenze in ambito matematico e relative alla storia dell'arte. Infatti, gli alunni, attraverso questo gioco, mediante lo scambio e la contrattazione si esercitano con il calcolo e con i concetti di resto e differenza. Inoltre, è possibile apprendere quali sono i principali monumenti e opere d'arte dell'Umbria e la loro collocazione. Attraverso il gioco gli alunni acquisiscono la capacità di essere flessibili di fronte alle situazioni scegliendo l'alternativa che è per loro più favorevole in

base agli elementi a loro disposizione. Le competenze di tipo geografico vengono tuttavia allenate solo in parte, non essendoci prove da superare che dimostrino una rielaborazione di quanto si conosce sulla regione o la capacità di orientarsi e collocare le varie attrazioni. Proprio per questo motivo, come anticipato, a meno che non vengano effettuate delle modifiche al regolamento, il gioco non risulta essere efficace nelle fasi successive a quella introduttiva di “lancio dell’argomento”.

Aderenza all’Universal Design for Learning

Un punto forte di questo gioco, come già anticipato, consiste nel suo essere versatile e modificabile. A tal proposito, data la semplicità dei materiali e delle meccaniche, il gioco può essere facilmente adattabile e personalizzabile a seconda della classe a cui viene proposto. La dimensione iconico-visiva ha un ruolo significativo nel gioco, consentendo una più rapida memorizzazione dei contenuti proposti. Oltre a ciò, il gioco prevede la possibilità di fornire un ulteriore supporto agli alunni con difficoltà nella lettura o nel calcolo, inserendo la modalità di gioco in coppia, così da supportarsi reciprocamente e collaborare in vista di un obiettivo comune.

In aggiunta, l’*équipe* di progettazione spiega che per rendere il gioco accessibile a tutti, anche a coloro che presentano disabilità o difficoltà nell’apprendimento, è possibile apportare alcune modifiche. Per esempio, per permettere anche ai bambini non vedenti di giocare, si possono far stampare le carte obiettivo, le carte attrazione e i nomi delle città nel tabellone anche con il sistema di scrittura *Braille*, stampato sopra alle scritte. Aggiungono inoltre che anche nei gettoni può essere indicato il valore con il *Braille*, in modo da facilitare lo scambio. Inoltre, al fine di supportare anche gli alunni con dislessia consigliano di ristampare le carte utilizzando un carattere ad alta leggibilità, come ad esempio il carattere Arial 14 con un’interlinea doppia.

Lista di controllo GEO

Bocca chiusa ‘n c’entra vento permette agli studenti di conoscere diversi elementi della regione umbra (città, monumenti, elementi fisici e personaggi importanti) in maniera divertente. Si tratta di un gioco molto interattivo e dinamico, per cui la dimensione partecipazione è molto presente. Il gioco utilizza come supporto principale un tabellone con la carta della regione Umbria. La rappresentazione in oggetto è molto evocativa, dal momento che si è scelto di porre in corrispondenza di ogni città il disegno

del monumento che la caratterizza. Ciò potrebbe fungere da pretesto per invitare gli alunni a narrare cosa si può trovare in ciascuna città se la si visita ed eventualmente creare un percorso per visitare l'Umbria facilmente memorizzabile dal giocatore. Inoltre, collocando le bandierine, i giocatori possono apprendere e consolidare la conoscenza inerente la posizione delle città nella carta.

Le diverse carte attrazione permettono invece di contemplare gli altri indicatori processo, cambiamento e attori.

Lo spazio dato ai monumenti più significativi può consentire una riflessione su come essi siano frutto dell'opera di territorializzazione da parte dell'uomo che nel corso del tempo ha continuato a modificare lo spazio rendendolo vivibile e in grado di soddisfare i bisogni umani, conferendogli con il passare del tempo diversi significati anche di tipo culturale. Oltre ai processi, le carte presentano alcuni degli attori, ossia dei personaggi che hanno particolare valore per la popolazione umbra. Anche i bambini, grazie al gioco, possono attribuire significati e valori a città e monumenti che prima risultavano sconosciuti.

Per concludere, in merito al cambiamento, il gioco è caratterizzato dalla presenza di diversi monumenti e prodotti del luogo, tipici di culture differenti all'interno della stessa regione, in continua evoluzione.

'Ndu Gimu? – Umbria (10b)²¹



²¹ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1cHq0TkHhGBFTaqrpbwR66sqcwrwbH8?usp=share_link

Numero di giocatori: 2-4 giocatori/squadre (da massimo 4 giocatori ciascuna)

Età dei giocatori: 7+

Durata media: 40-60 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 tabellone
- 4 pedine
- 4 carte colore (gialla, rosa, viola e arancione)
- 11 carte missione
- 20 carte imprevisto
- 60 carte del *memory*
- 1 dado nelle cui facce è scritto: vince, perde, imprevisto, imprevisto, sfida, sfida
- 140 bottoni colorati (gialli, rosa, viola e arancione)
- 6 cartelli località
- 11 cartelli città
- 10 basi di ricambio per i cartelli

Breve descrizione del gioco

A inizio partita, ogni giocatore pesca una carta missione con indicate le tappe da raggiungere per vincere il gioco. Per avanzare nel tabellone è necessario spostarsi seguendo le strade tracciate. A turno, ogni giocatore può avanzare di una sola casella nella quale posizionerà il bottone del colore pescato a inizio partita. Si considerano conquistati i tratti di strada precedente al bottone appena posizionato. Se si vuole passare in un tratto di strada già posseduto da un'altra squadra è necessario però lanciare il dado. Se esce:

- Vinci: ha conquistato il tratto di strada
- Perdi: non può passare
- Imprevisto: pesca una carta dagli imprevisti e segue le istruzioni
- Sfida: sfida l'altra squadra al *memory*, il primo che trova una coppia vince il tratto di strada.

Vince la partita chi completa per primo la propria missione.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	3,8	3,9	4,3	4,0
Lista di controllo situazione problema	3,7	3,4	-	3,6
Aderenza all'UDL	3,3	3,0	-	3,2

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,3	3,0	4,1	3,8
Lo userei con i miei studenti	4,7	3,0	4,2	4,0

Valutazione complessiva	3,8
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

'Ndu gimo? espressione in dialetto umbro per chiedere: “Dove andiamo?” è un gioco pensato come mediatore didattico per presentare l’Umbria e per avvicinare gli alunni ai suoi principali elementi (caratteristiche morfologiche, città, località turistiche, specialità culinarie,...). La scheda di presentazione spiega che può essere utilizzato anche come strumento per consolidare quanto appreso e come modalità di verifica degli apprendimenti, in tal caso si ritiene tuttavia opportuno apportare alcune variazioni al gioco al fine di renderlo più complesso e adatto allo scopo, magari sostituendo alla sfida del *memory* qualche prova che metta in gioco abilità e competenze geografiche o che richieda la rielaborazione di quanto appreso sulla regione.

Le meccaniche di gioco sono semplici e intuitive e rendono il gioco avvincente e sfidante; in merito ai materiali, diversi *playtester* consigliano di costruire un tabellone più grande perché i punti delle città risultano essere troppo vicini e quindi non sempre ben distinguibili, suggeriscono inoltre di inserire più riferimenti sulla carta, di ridurre i tempi di giochi e di valutare la possibilità di incrementare il numero di giocatori.

Lista di controllo situazione problema

In questo gioco gli studenti, motivati a raggiungere le mete indicate nella propria carta missione, mettono in campo le proprie conoscenze, abilità e competenze per localizzare se stessi (la propria pedina) e gli obiettivi sulla carta, prevedere i percorsi più brevi per raggiungerle, considerando anche i possibili imprevisti dati dalle carte o dalle scelte degli altri giocatori. Il *memory* è molto utile in questo gioco perché consente di allenare la memoria e al contempo memorizzare alcune caratteristiche della regione umbra grazie al canale visivo. Il contesto del viaggio e lo spirito di competizione alimentato dalla sfida conferisce autenticità al gioco, rendendo l’apprendimento significativo.

Aderenza all'Universal Design for Learning

In linea con l'*Universal Design for Learning*, il gioco è strutturato in modo da fornire diverse opzioni per la percezione, infatti, l'informazione visiva è affiancata da quella tattile attraverso tratti di strada realizzati con materiali diversi, ciò lo rende adatto a bambini con difficoltà visive. Inoltre, viene privilegiato il linguaggio iconico (tabellone con la carta fisica dell'Umbria, carte del *memory*...) favorendo il duplice canale scritto e iconico. La possibilità di partecipare a gioco sfidandosi tra squadre permette il lavoro cooperativo e la suddivisione dei ruoli.

Un suggerimento in ottica migliorativa potrebbe essere di variare le tipologie di sfida, così da andare incontro a stili cognitivi e di apprendimento di diversa natura.

Lista di controllo GEO

'Ndu gimu? è un valido strumento per allenare le capacità visuo-spaziali, di localizzazione e orientamento dei bambini; oltre a ciò, le carte permettono una prima familiarizzazione con alcuni elementi tipici dell'Umbria che se opportunamente ripresi dall'insegnante possono dar vita a una riflessione sul processo e sugli attori che hanno interagito con il territorio umbro.

Marcami! (11) ²²



²² È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1A2Xq9Obt9tC5hQbnstIO1J4O5w05pMt8?usp=sharing>

Numero di giocatori: 2-5 giocatori/gruppi (massimo 4 componenti per gruppo)

Età dei giocatori: 10+

Durata media: 1 ora

Contenuto del gioco:

- Carte obiettivi
- Carte imprevisti
- *Flash card* tappe
- 5 Fiat Punto del colore delle province
- Un dado numerato da 1 a 6
- Un dado colorato con i colori delle province

Breve descrizione del gioco

In *Marcami!* i giocatori hanno la possibilità di viaggiare attraverso la regione marchigiana a bordo di una piccola Fiat Punto e scoprirne la storia, le tradizioni, le specialità tipiche e molto altro.

All'inizio della partita ogni giocatore/squadra lancia il dado colorato per definire la provincia di partenza e pesca una carta obiettivo, nella quale sono indicate le mete da raggiungere per primo per vincere il gioco. Per arrivarvi ci si muove lungo le strade segnate nel tabellone partendo dalla postazione iniziale della propria provincia; gli oggetti/monumenti colorati corrispondono alle caselle sulle quali si deve arrivare. Ogni volta che si arriva su una casella si pesca una carta domande: se si risponde in maniera corretta si avanza di una casella, al contrario, se in maniera scorretta si retrocede sempre di una casella. Lo stesso procedimento vale quando si arriva sulla casella da conquistare, con la particolarità che in caso di risposta corretta, in quest'ultima è possibile pescare una *flash card* dell'elemento conquistato. Si attende quindi il turno successivo e se ne legge il contenuto agli altri giocatori.

Quando invece si passa sopra alle croci indicate nel tragitto, è necessario pescare una carta imprevisto che coinvolge tutti i giocatori nel superamento di una prova che richiede l'attivazione di abilità testuali, musicali, logico-matematiche e grafiche.

Compito dell'insegnante è verificare la correttezza delle risposte fornite dai giocatori e del corretto svolgimento delle prove contenute negli imprevisti.

Vince chi conquista per primo tutti e cinque gli obiettivi della sua carta obiettivo.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,3	4,6	4,5	4,5
Lista di controllo situazione problema	4,5	4,3	-	4,4
Aderenza all'UDL	4,0	3,0	-	3,5

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,2	4,0	4,7	4,3
Lo userei con i miei studenti	5,0	4,0	4,7	4,6

Valutazione complessiva	4,3
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Il gioco è ben costruito nelle sue componenti strutturali e risulta di grande utilità per verificare le conoscenze al termine del percorso di apprendimento sulle Marche. È inoltre uno strumento che facilita il ripasso e il consolidamento di tali apprendimenti da parte di tutti i giocatori, grazie alla lettura delle *flash card*.

Infatti, la meccanica accattivante crea un contesto a tratti competitivo, altri cooperativo, in cui si approfondiscono diversi punti di interesse e curiosità legati alla regione e in cui è possibile imparare dai propri errori. Le domande riportate nelle carte riguardano argomenti di varia natura, tuttavia, dai *playtest* emerge che talvolta alcune richieste sono troppo specifiche e nozionistiche. Infatti, tutte e tre le valutazioni lo ritengono un gioco “difficile”, più affidato all’abilità che al caso. Il gioco si presta comunque molto bene ad ulteriori personalizzazioni sulla base dei destinatari e del programma affrontato, motivo per cui, semplificando le domande, è possibile allargare anche la gamma dei destinatari e proporlo anche a bambini di età inferiore, oppure adoperarlo anche in una fase iniziale di scoperta e conoscenza della regione. Età e destinatari non hanno infatti ottenuto una valutazione complessiva particolarmente alta nei questionari autovalutativi. Inoltre, un suggerimento a tal proposito potrebbe essere di aggiungere le soluzioni direttamente sulle carte, così che i bambini possano giocare autonomamente, senza necessitare dell’intervento dell’insegnante.

Il regolamento è sufficientemente chiaro, si consiglia però di aggiungere dei riferimenti, magari legati all’ambientazione, riguardanti il titolo “*Marcami!*”, che di per sé è molto

suggestivo e rimanda a un contesto avvincente, sfidante e competitivo. Inoltre, sono da chiarire quando avviene il passaggio di turno da un giocatore all'altro o da una squadra all'altra e da specificare le tipologie di prove che è possibile trovare nelle carte imprevisti.

Lista di controllo situazione problema

Viste le finalità sopracitate, *Marcami!* permette e anzi, richiede, l'attivazione di saperi precedenti prettamente di tipo nozionistico sul piano geografico, ma anche di abilità di orientamento, problem-solving e strategia nel saper prevedere e calcolare il percorso più breve per raggiungere le cinque mete-obiettivo cercando di evitare gli imprevisti. In aggiunta, sono attivate abilità di tipo sociale, dal momento che, nella modalità a squadre, ma non solo, si tratta di un gioco cooperativo. La metafora del viaggio, per quanto sia simulato, conferisce autenticità all'esperienza e la rende interessante e sfidante. Il bambino è infatti inserito all'interno di un percorso di ricerca delle soluzioni più adatte per adempiere alle richieste della carta obiettivo, dovendo prendere in considerazione diversi percorsi risolutivi, ma anche per superare correttamente le prove.

Aderenza all'Universal Design for Learning

La varietà delle sfide proposte in questo gioco consente di stimolare diversi stili cognitivi, inoltre la possibilità di giocare in modalità cooperativa non solo all'interno della propria squadra, ma anche tra squadre, per superare prove molto eterogenee tra loro, permette la partecipazione di tutti i bambini. La carta della regione rappresentata sul tabellone con le province differenziate dai colori, nonché le immagini presenti nella *flash card* fungono da canale visivo e iconico che si aggiunge a quello delle parole scritte. Nei tre questionari si consiglia di adottare alcuni accorgimenti per rendere il gioco accessibile anche ai bambini non vedenti (tra le proposte: definire i confini con il filo, differenziare le province con trame tattili differenti, aggiungere la scrittura in codice *braille*).

Lista di controllo GEO

In *Marcami!* molta attenzione è stata data alla dimensione del cambiamento, infatti le diverse domande indagano alcune specificità locali della regione, quali la cultura, i monumenti, i piatti tipici e gli elementi fisici. Le domande storiche ne favoriscono una lettura cronotopica. Anche in questo gioco, i bambini hanno la possibilità di diventare

protagonisti in prima persona del proprio percorso di apprendimento e mettere in gioco le conoscenze acquisite precedentemente, ampliando il proprio bagaglio culturale e geografico. Infine, come già anticipato, il gioco sollecita l'attivazione di competenze geografiche relative all'imparare con la carta e sulla carta, rappresentata sulla plancia di gioco, nella quale i bambini devono orientarsi, collocarsi e prevedere percorsi.

Abruptus. La scalata del Gran Sasso (13)²³



Numero di giocatori: 2-4 giocatori o squadre (massimo 16 giocatori)

Età dei giocatori: 8+

Durata media: 30-60 minuti

Contenuto del gioco:

- Un tabellone raffigurante l'Abruzzo e un percorso costituito da 57 caselle:
 - 4 caselle base di partenza (una per ogni provincia: Chieti, L'Aquila, Pescara, Teramo)
 - 24 caselle vuote
 - 13 caselle curiosità
 - 5 caselle minacce
 - 8 caselle opportunità
 - 1 casella prigionia
 - 1 casella lago
 - 1 casella fiume
- 1 dado
- 16 pedine
- carte Minacce
- carte Opportunità
- 1 miniatura del Gran Sasso da porre al centro della plancia.

²³ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1jppBDNXT0jD2fybP7rIX1tBcaVsjSjj-?usp=share_link

Breve descrizione del gioco

In *Abruptus* i giocatori si sfideranno a chi raggiunge più velocemente il Gran Sasso, tirando il dado ad ogni turno e avanzando lungo il percorso. Il gioco comincia leggendo una richiesta d'aiuto: *“Attenzione, attenzione, a tutti i cittadini abruzzesi! Il Sindaco de L'Aquila si è smarrito nei boschi del Gran Sasso... aiutateci a ritrovarlo più in fretta possibile, sarà per il bene della nostra regione!”*

Ogni giocatore ha una pedina e parte dalla propria base, corrispondente a una delle quattro province abruzzesi. A turno si lancia il dado e si avanza di tante caselle quanti sono i numeri uscenti dal lancio. Non può esserci più di una pedina in una casella, quindi se lanciando il dado ci si trova nella stessa casella di un altro giocatore, si avanza alla casella successiva.

In merito al percorso, se la pedina arriva in una casella curiosità dovrà leggerne ad alta voce la curiosità sull'Abruzzo relativa. Se arriva invece su una casella minaccia o su una casella opportunità, dovrà pescare dal relativo mazzo e svolgere quanto richiesto. Le carte Opportunità propongono un quesito a cui rispondere, ma in caso di risposta errata il giocatore rimane nella casella in cui si trova. Se invece si capita nelle caselle prigione e lago si salta un turno, mentre nella casella fiume si retrocedere di quattro caselle.

Quando tutti i giocatori hanno compiuto l'intero giro del percorso si fermano nella propria base, a fianco della quale ci sono cinque caselle che portano al “Gran Sasso”. Vince la partita il primo giocatore che riesce a portare la propria pedina al traguardo (il Gran Sasso) ottenendo dal lancio dei dadi l'esatto numero necessario per raggiungerlo.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,2	4,4	4,6	4,4
Lista di controllo situazione problema	3,5	2,7	-	3,1
Aderenza all'UDL	3,6	4,0	-	3,8

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,0	4,0	4,5	4,2
Lo userei con i miei studenti	4,1	4,0	4,7	4,3

Valutazione complessiva	4,1
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Abruptus si rivela uno strumento efficace per presentare e conoscere la regione abruzzese, mano a mano che si procede con il percorso. Si tratta di un gioco di tavoliere molto piacevole dalla grafica accattivante, sebbene l'*équipe* di progettazione abbia avanzato come proposta di miglioramento la realizzazione di un percorso più ampio e con una disposizione delle caselle più "ragionata" e meno affidata al caso.

Per avanzare lungo le caselle, il lancio dei dadi e quindi la dimensione della fortuna è determinante, tuttavia le carte opportunità richiedono ai bambini di ragionare per fornire la risposta corretta. Alcuni consigli emersi dal questionario valutativo e dai *playtest* propongono di rendere il gioco più competitivo e di variare la tipologia di quesiti aggiungendovi delle prove in cui mettere in atto abilità differenti rispetto al semplice rispondere a una domanda. È stato inoltre consigliato di integrare il gioco con alcune domande a cui rispondere per avanzare nelle caselle e di prevedere delle prove da superare o dei quesiti su quanto scoperto sull'Abruzzo durante la partita per "scalare" il Gran Sasso e vincere.

In merito ai materiali, si consiglia di riportare la risposta alle domande direttamente nelle carte, magari scritta in basso al contrario o in colore o carattere differente e di segnare più chiaramente le province sul tabellone.

Il regolamento è chiaro e conciso e riporta le varianti di gioco per aumentare il numero di giocatori fino a 16, in tal caso sarebbe utile prevedere una suddivisione dei ruoli all'interno della squadra, affinché tutti i bambini siano resi ugualmente partecipi della partita in corso.

Lista di controllo situazione problema

La partita comincia ponendo i bambini di fronte alla situazione problema della scomparsa del sindaco del capoluogo di regione e lanciando loro la sfida di ritrovarlo lungo il tragitto di gioco. Grazie a questo pretesto, gli alunni sono motivati a intraprendere il percorso alla scoperta dell'Abruzzo, venendo a conoscenza di numerose caratteristiche di questa regione. Data la buona intuizione avuta per motivare gli allievi, si consiglia di inserire ulteriori riferimenti alla ricerca del sindaco durante e al termine della partita.

Per portare a termine il compito ai bambini viene richiesto di riattivare saperi precedenti o di cercare le risposte ai quesiti dall'esperienza personale (basti pensare alla domanda in cui si richiede di elencare gli ingredienti della pasta alla amatriciana), per cui viene data

una certa importanza al ragionamento, sebbene il gioco si basi prevalentemente sul caso e sulla fortuna. Ad ogni modo, trattandosi di un gioco volto alla conoscenza e scoperta della regione, le abilità e competenze attivate sono prevalentemente legate alla dimensione ludica e interpersonale.

Per concludere, il risultato cognitivo “tangibile” al termine del gioco è dato dalle numerose informazioni e curiosità nuove acquisite sulla regione abruzzese scritte nelle caselle e nelle carte, che costituiscono il vero punto forte di questo gioco.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Il prototipo di gioco è stato costruito in maniera da essere fruibile da alunni ipovedenti o non vedenti. Il percorso e le singole caselle sono riconoscibili dal punto di vista tattile grazie all'utilizzo di uno spago, anche il dado è stato costruito con dei rilievi tattili, così come la riproduzione del Gran Sasso posta al centro. Oltre a ciò, le pedine di pasta colorata hanno forme differenti per essere più facilmente distinguibili. Si consiglia di distinguere con *texture* o rilievi differenti anche le varie caselle (specialmente i teschi e le mongolfiere nelle caselle imprevisto e opportunità).

La possibilità di giocare sia singolarmente che in squadra permette di creare dei piccoli gruppi di supporto e favorire l'interdipendenza e la collaborazione tra i giocatori.

Dai questionari autovalutativi emerge inoltre il desiderio delle autrici di rendere il gioco accessibile anche ad altre disabilità.

Lista di controllo GEO

Abruptus è un gioco utile per rendere gli alunni attori in prima persona di una sorta di analisi di campo e scoperta della regione sotto diversi punti di vista, primi tra tutti quello storico e geografico legati alle tradizioni e alla cultura abruzzesi. Gli alunni, in questo gioco, hanno modo di percorrere i confini del territorio regionale abruzzese e di collocarne le principali province, scoprendone un poco alla volta i processi e cambiamenti che lo caratterizzano. Per questi motivi si rivela un gioco molto efficace per far crescere nei bambini il desiderio di conoscere ulteriormente la regione e creare degli ancoraggi cognitivi con quanto potrà presentare l'insegnante in un secondo momento.

*ImMolisati! (14)*²⁴



Numero di giocatori: 4 (uno per ogni città)

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 30 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 dado;
- 4 pedine;
- 1 tavola da gioco con 4 colori e materiali diversi;
- 12 flash card relative a ciascuna città;
- 18 flash card relative al Molise;
- 4 matite con relativi foglietti su cui rispondere ai quiz;
- 32 flash card con i quesiti da risolvere (8 per ogni città).

Breve descrizione del gioco:

In *ImMolisati!* ogni giocatore colloca la propria pedina sulla casella di partenza della “sua” città e sfida i compagni nel conquistare più *flash card* possibili delle altre città in tre giri di gioco proseguendo nel senso della freccia.

I giocatori, a turno, lanciano il dado e spostano la pedina in base al numero uscito. Se la pedina capita:

- sullo Stop il giocatore deve rimanere fermo un turno;
- sulla freccia “+” avanza di tante caselle quante indicate sulla freccia, pesca una *Flash Card* “+” (riguardante le caratteristiche generali del Molise) e la legge a

²⁴ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1mIKuq69H8LzAVhArxTYegdvmLreO66ri?usp=sharing>

tutti i giocatori;

- sulla freccia “-” indietreggia di tante caselle quante indicate sulla freccia;
- sulla casella di una città avversaria, contrassegnata da un “fumetto”, il giocatore pesca una *flash card* “?” del colore della città su cui si trova e risponde al quesito:
 - Se risponde correttamente guadagna la *flash card* con le caratteristiche della città dell’avversario (contrassegnata dallo stemma della città);
 - Se risponde erroneamente deve cedere una *flash card* della propria città all’altro giocatore.

Il gioco termina quando uno dei giocatori compie tre giri; chi possiede il maggior numero di *flash card* avversarie vince.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,4	4,8	4,3	4,5
Lista di controllo situazione problema	4,6	4,1	-	4,4
Aderenza all’UDL	4,4	4,0	-	4,2

PER L’INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOG.)	MEDIA
Il gioco è utile	5,0	4,0	4,1	4,4
Lo userei con i miei studenti	5,0	4,0	3,9	4,3

Valutazione complessiva	4,3
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

ImMolisati! è stato progettato come strumento con cui presentare e scoprire le caratteristiche fisiche, politiche e artistico-culturali del Molise. La regione viene scoperta dai bambini un po’ alla volta, per avanzare nel gioco e guadagnare nuove *flash card* avversarie sono infatti coinvolti in prove di diverso tipo (eseguire calcoli matematici, attività motorie, giochi linguistici, quiz geografici relativi all’Italia e alle sue regioni in generale). Il fattore fortuna è decisivo, motivo per cui alcuni *playtester* consigliano di renderlo meno determinante per il raggiungimento della vittoria, magari implementando i quiz posti lungo il percorso. Il gioco è ritenuto nel complesso semplice ed effettivamente è stato pensato per un momento iniziale di “lancio dell’argomento”, quando ancora si conosce poco o niente della regione in oggetto. È comunque possibile personalizzare le

carte e le prove da superare per adattarlo agli scopi e, eventualmente, alzarne il livello di difficoltà.

Lista di controllo situazione problema

ImMolisati! è un gioco molto coinvolgente, infatti, dover conquistare le *flash card* delle città degli avversari assume agli occhi dei piccoli partecipanti la connotazione di una sfida da superare che ne accentua la dimensione competitiva, rendendo la progressiva acquisizione delle conoscenze interessante e intrigante, in altre parole autentica. Per farlo, viene richiesto agli alunni di mettere in gioco le proprie preconoscenze sull'Italia in generale e di padroneggiare semplici abilità logico-matematiche, linguistiche e motorie. Un consiglio, a tal proposito, è di aggiungere alcuni quesiti che vadano a indagare le preconoscenze sul Molise, attingendo dalle esperienze personali dei bambini e consentire loro di arrivare alla risposta seguendo diversi percorsi risolutivi.

Le nuove conoscenze acquisite sul Molise durante la partita sono un risultato “tangibile e concreto” che resta al termine del gioco, accompagnato dal desiderio di approfondire ancor di più la regione appena scoperta.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Il gioco è formato da una base che presenta l'utilizzo di diversi colori, forme e materiali diversificati (adoperando, per esempio, anche il feltro) per distinguere le città, così da facilitare la partecipazione di chi ha difficoltà o disabilità visive. In aggiunta, per favorire la partecipazione di alunni con stili cognitivi differenti, le modalità di risoluzione dei quesiti sono molto variegata e vertono su diversi ambiti disciplinari e motori. Per concludere, la possibilità di giocare a squadre consente la messa in atto di atteggiamenti cooperativi tra i partecipanti.

Lista di controllo GEO

Numerosi sono gli indicatori storico-geografici su cui è possibile riflettere grazie a questo gioco. Innanzitutto, la plancia di gioco è costituita dalla rappresentazione del Molise e delle principali città da conquistare, dando la possibilità agli alunni di avere un'immagine visuo-spaziale del territorio regionale. Inoltre, il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini sono favoriti dalle meccaniche di gioco e dal desiderio di approfondire la nuova regione presentata; le diverse *flash card* garantiscono di conoscerla

sia dal punto di vista fisico, che politico, avviando riflessioni sulla salvaguardia del patrimonio artistico e culturale.

Oltre a ciò, la dimensione storica è molto presente nelle carte di gioco, divenendo veicolo per la comprensione dei processi e dei cambiamenti del territorio; compito dell'insegnante è invitare i bambini a porsi domande. Per esempio, come spiegato nel regolamento, di fronte alla *flash card*: “L’acquedotto di Isernia è una delle opere romane che meglio si conserva nella città” può essere avviata una riflessione collettiva in ottica multitemporale, multiscalare e multiattoriale. Oppure, pescare la carta relativa ad Agnone: “Il paese, un tempo molto popolato, ha dimezzato la sua popolazione a causa di una costante emigrazione sia all’estero che in altri centri italiani” può essere l’occasione per ragionare sulla possibile mobilitazione di risorse, conoscenze, abilità e atteggiamenti grazie all’orchestrazione di schemi per modificare tale situazione, immaginando assieme possibili cambiamenti futuri.

Road to Campania (15)²⁵



²⁵ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1-dFgCt37fNVChR5FITnGq_1UCiqaTfnb?usp=share_link

Numero di giocatori: 2-5

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 40-50 minuti

Contenuto del gioco:

- Tabellone raffigurante la carta fisica della Campania e le tratte che collegano le principali città della regione;
- Una pedina segnapunti per ogni giocatore;
- Tre stazioni per giocatore;
- Perline per segnare le tratte (auto);
- Carte:
 - Carte-auto (azzurre, verdi, gialle, rosa, rosse e bianche, multicolore)
 - Carte-traghetto
 - Carte-galleria
 - Carte-imprevisto con relative Carte-domanda
 - Carte-tratta (breve, media e lunga)

Breve descrizione del gioco

Prima di cominciare, vengono consegnati a ciascun giocatore la propria pedina segnapunti, una serie di perline (auto), tre stazioni dello stesso colore e tre carte. Altre quattro carte vengono disposte a faccia in su sulla plancia di gioco, a disposizione dei giocatori. Ogni giocatore posiziona quindi la propria pedina sulla casella di partenza della tabella-punteggio lungo il bordo della plancia. Per avanzare nelle caselle, durante la partita dovrà collegare il maggior numero di città possibili, ottenendo di volta in volta tanti punti quante sono le stelle che separano ciascuna città. Pesca quindi una Carta-Tratta con indicati gli obiettivi di viaggio e la legge in segreto: se durante la partita sarà in grado di raggiungerli, alla fine del gioco potrà ottenere dei punti extra.

Ad ogni turno, il giocatore può compiere una tra le seguenti azioni:

- Pescare una carta dal mazzo o dalle carte scoperte. Le carte-auto, le carte-traghetto e le carte-galleria servono per prendere il controllo delle linee che collegano le città; al contrario, le carte-imprevisto richiedono di rispondere correttamente a una domanda relativa alla regione per poter effettuare un altro pescaggio.
- Scambiare le carte con altri giocatori, a seconda della necessità.
- Controllare una strada giocando una serie di carte-auto che corrispondono al colore e alla quantità di stelle che compongono la strada in questione. Una volta preso il controllo, il giocatore posiziona sopra a ogni stellina una delle sue perline e fa avanzare il segnapunti di tanti punti quante sono le stelle della tratta.

- Posizionare una stazione in una città (purché non ce ne sia già una): ciò permette di usare una delle strade di proprietà di un altro giocatore e aiutarsi a collegare le città delle proprie carte-tratta.

Vince il giocatore che al termine del gioco ha accumulato il maggior numero di punti, riuscendo a completare una tratta breve, una media e una lunga che collegano due città. Il punteggio si calcola sommando i punti delle strade costruite e i punti delle tratte completate: 5 per le brevi, 8 per le medie, 15 per le lunghe.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,3	4,4	4,3	4,3
Lista di controllo situazione problema	4,3	4,1	-	4,2
Aderenza all'UDL	3,4	4,0	-	3,7

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,2	4,0	4,6	4,3
Lo userei con i miei studenti	4,4	5,0	4,5	4,6

Valutazione complessiva	4,3
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Road to Campania è un gioco che tramite la metafora del viaggio permette ai bambini di sfidarsi in un contesto di sana competizione e verificare quanto appreso sulla regione campana. I quesiti posti ne richiedono infatti una conoscenza di base per poter proseguire con il gioco, il format è tuttavia stato pensato in modo tale da essere personalizzabile a seconda degli scopi, mantenendo le medesime meccanica e ambientazione e modificando le carte-imprevisti. Tra le varianti di gioco vi è infatti la possibilità di adoperarlo al termine di un percorso sulle regioni italiane utilizzando come tratte i capoluoghi di regione.

Il gioco è stato ben progettato dal punto di vista strutturale, tuttavia, dal confronto dei tre questionari sono emerse delle considerazioni. Innanzitutto, in merito al regolamento, è stato segnalato che in alcuni punti non risulta essere molto chiaro, sebbene dal punto di vista grafico risulti molto accessibile, si consiglia inoltre di specificare il numero di carte e componenti materiali presenti all'interno della scatola.

Durante la Fiera ludico-didattica buona parte delle partite è risultata durare più del previsto, per cui è stato consigliato di ridurre i tempi di gioco, eventualmente semplificando gli obiettivi di gioco. Inoltre, alcuni *playtester* e l'*équipe* di progettazione stessa hanno consigliato di inserire alcune variazioni per poter giocare con un maggior numero di giocatori, eventualmente consentendo anche la modalità a squadre.

Lista di controllo situazione problema

In questo gioco determinante è il ruolo della fortuna, tuttavia di fronte all'imprevedibilità delle carte pescate i piccoli giocatori hanno modo di allenare non solo le competenze geografiche di orientamento e localizzazione, ma anche competenze trasversali quali la capacità di pianificare e portare a termine un percorso, scegliendo tra diverse alternative, reiterare le proprie strategie sulla base delle mosse degli avversari, collaborare con essi se necessario. La situazione-problema posta, ovvero l'obiettivo di controllare delle tratte da due città rende il contesto autentico e sfidante, quindi piacevole agli occhi dei bambini. Le carte-imprevisto consentono inoltre di riattivare i saperi precedenti o eventualmente le preconnoscenze date dall'esperienza dell'allievo, indagando quanto si conosce della regione campana dal punto di vista storico, geografico e culturale. A tal proposito, sono proprio la consapevolezza di quanto acquisito e consolidato e i percorsi di fatto "conquistati" e controllati sulla carta che costituiscono il risultato "tangibile" riscontrabile al termine della partita.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Il prototipo di gioco presentato alla Fiera è stato costruito seguendo le indicazioni dell'UDL per renderlo accessibile a bambini con difficoltà visive, grazie alle pedine dalle forme diversificate, le perline tridimensionali e i rilievi disposti sulle città e sulle stelline dei collegamenti, ma anche ai bambini con difficoltà nella lettura, grazie ai caratteri ad alta leggibilità adoperati. Un consiglio per rendere il gioco ancora più fruibile con il tatto è di segnare l'intera tratta tra una città e l'altra con un rilievo tattile, magari adoperando un filo di colla a caldo, mantenendo comunque sempre riconoscibili le stelline.

Oltre a questi accorgimenti, un'ottima scelta dell'*équipe* di progettazione è stata la possibilità data all'insegnante di valutare se mantenere l'obiettivo del raggiungimento delle tre tratte (breve, media e lunga) oppure di partire in maniera graduale dalle brevi per poi arrivare, in un grado di difficoltà crescente, a quelle complesse.

Si suggerisce di variare maggiormente i quesiti delle carte-imprevisti, proponendo attività diversificate capaci di incontrare i diversi stili cognitivi dei bambini.

Lista di controllo GEO

Come anticipato, questo gioco risulta essere un valido strumento per allenare le competenze di tipo geografico di orientamento spaziale, e consolidare la conoscenza topografica, dei punti cardinali, delle caratteristiche fisiche, storiche e culturali della Campania. I quesiti diventano perciò un mezzo per riflettere con i bambini sui processi e sui cambiamenti del territorio regionale campano. Oltre a ciò, i bambini hanno la possibilità di muoversi lungo la carta fisica della regione spostandosi da una città all'altra. A tal proposito, dato che sulla plancia di gioco sono indicati anche i punti cardinali, si consiglia di integrare le prove con attività che richiedano ai bambini di muoversi sulla carta verso determinate direzioni. La dimensione ludica e sfidante del gioco garantisce la partecipazione di tutti i bambini, in un contesto divertente e allettante.

Puglia Twister (16a) ²⁶



²⁶ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1axZrCK1XPqNQnodMKFOXQ8sGPzPiQxI9?usp=share_link

Numero di giocatori: 2-4 giocatori/squadre

Età dei giocatori: 6+

Durata media: 5 minuti a *manche*

Contenuto del gioco:

- La base del gioco con la carta tematico-fisica della Puglia
- 24 carte plastificate con domande e risposte
- Una ruota con freccia girevole

Breve descrizione del gioco

Puglia Twister è un gioco motorio che dà la possibilità ai bambini di “toccare” e “calpestare” una carta tematico-fisica della regione Pugliese, conoscendola attraverso il corpo e il movimento.

All’inizio di ogni *manche*, si posiziona nel campo di *Twister* un membro per ogni squadra, mentre un bambino avrà il compito di girare la ruota. Se la lancetta si ferma sulle province, il giocatore esegue quanto scritto (es. “mano” su Bari); se la lancetta si ferma su “pesca una carta”, l’addetto alla ruota pescherà una carta e porrà la domanda al giocatore. In caso di risposta corretta, il giocatore può fare ciò che c’è scritto nella carta, in caso contrario dovrà rimanere nella stessa posizione e saltare un turno.

Ci saranno tante *manche* quanti sono i giocatori di ogni squadra, in modo che tutti possano partecipare; al termine di ogni *manche* viene segnato il punteggio di ogni giocatore/squadra come segue:

- 4 punti alla squadra del giocatore che è riuscito a vincere mantenendo l’equilibrio
- 3 punti al secondo
- 2 punti al terzo
- 1 punto al quarto

Vince il giocatore/la squadra che per primo raggiunge (o supera) i 16 punti.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,6	4,4	4,4	4,5
Lista di controllo situazione problema	4,6	4,1	-	4,4
Aderenza all’UDL	3,8	4,0	-	3,9

PER L’INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,8	4,0	4,4	4,4

Lo userei con i miei studenti	4,8	5,0	4,3	4,7
-------------------------------	-----	-----	-----	-----

Valutazione complessiva	4,4
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Ispirato all'omonimo gioco, *Puglia Twister* è un gioco estremamente coinvolgente che permette di imparare o ripassare alcune caratteristiche della regione. Come suggerito dall'*équipe* di progettazione nel momento di *debriefing* finale, data la breve durata di ogni *manche*, si tratta di un gioco che è possibile proporre per “rompere il ghiaccio” prima di altre attività, ma anche come lancio dell'argomento o in occasione della sintesi finale. Infine, può essere usato come gioco *filler* nei momenti di pausa tra un'attività e un'altra. L'età dei destinatari è indicata a partire dai 6 anni, tuttavia, affinché ciò sia possibile è necessario semplificare le carte domande e adattare a un pubblico più giovane. Inoltre, dai *playtest* è emerso che il telo risulta essere troppo grande e che alcuni movimenti proposti siano troppo complessi per bambini così piccoli (alla fiera erano presenti dei bambini, figli di insegnanti, che hanno avuto modo di testarlo). Al contrario, altri *playtester* hanno suggerito di complicare ulteriormente il gioco inserendo altre parti del corpo.

Il gioco è stato costruito con materiali di riciclo, riportando la carta geografica su un vecchio lenzuolo, e questo è sicuramente un punto a favore delle scelte relative alle componenti strutturali. L'*équipe* di progettazione suggerisce un'ulteriore variante al gioco, ossia la possibilità di adoperarlo per realizzare un puzzle della regione Puglia.

Il regolamento è ben scritto e molto dettagliato, specialmente nella parte relativa alla giustificazione di metodo e l'applicabilità in ambito didattico. Mancano tuttavia alcune precisazioni su come comportarsi nel caso due persone capitano nella stessa casella. Sempre dai *playtester* viene inoltre suggerito di dare un tempo massimo, al termine del quale decretare il vincitore con più punti.

Lista di controllo situazione problema

Puglia Twister è un gioco attivo e dinamico che sollecita l'interazione, anche fisica, tra i giocatori, nonché l'essere partecipi in prima persona. Giocare con tutto il corpo permette di imparare in un contesto divertente, dovendo dimostrare abilità fisiche e di equilibrio, ma anche la capacità di ricordare alcune nozioni relative alla regione in

oggetto. Vi è la possibilità di seguire diversi percorsi risolutivi per proseguire nella *manche* dal momento che se, per esempio, nella ruota esce “Bari”, il bambino può scegliere se mettere la mano/il piedi sulla casella relativa o se rispondere a una domanda. Inoltre, il bambino può individuare la città indicata ricorrendo alle proprie capacità mnemoniche o a quelle di orientamento visuo-spaziale.

Aderenza all'Universal Design for Learning

La dimensione motoria del gioco da una parte può renderlo accessibile a quei bambini che preferiscono “giocare con il corpo” più che rispondere a dei meri quiz, dall'altra può diventare una barriera per quelli con disabilità fisica. A questo proposito, le studentesse che l'hanno progettato, durante il *debriefing* hanno avanzato diverse proposte, riportate anche nel regolamento completo. Hanno consigliato innanzitutto di favorire il gioco di squadra, garantendo la suddivisione di ruoli sulla base delle proprie capacità e possibilità (chi si muove sul *Twister*, chi tiene i punti, chi gira la ruota o legge le domande). Sugeriscono inoltre di proporre alla classe diverse varianti di gioco in base ai sensi che si desidera stimolare (varianti per disabilità visive e uditive).

In aggiunta, nei *playtest* sono state avanzate le proposte di scrivere i nomi delle città con un carattere più grande e di inserire nel lenzuolo degli inserti tattili in corrispondenza delle caratteristiche fisiche principali.

Lista di controllo GEO

Per concludere, *Puglia Twister* è uno strumento molto utile per conoscere la regione Puglia “con tutto il corpo”. La carta tematica disegnata sul tabellone funge da rappresentazione della regione su cui i bambini devono orientarsi aiutandosi anche con il reticolo, qualora fosse necessario. La partecipazione ai processi di apprendimento è garantita e le domande riportate nelle carte consentono di conoscere il territorio pugliese sotto numerosi aspetti, evidenziandone anche il processo e i cambiamenti.

Agenti di viaggio – Puglia (16b) ²⁷



Numero di giocatori: 2-4 squadre da 1-5 giocatori

Età dei giocatori: 10+

Durata media: 45 minuti

Contenuto del gioco:

- carte-domanda
- 53 carte-tappa: 15 carte monumenti, 15 carte attrazione, 15 carte specialità culinarie
- 4 carte trasporto
- 4 carte alloggio
- 15 carte sfida (verdi)
- un tabellone
- una ruota
- un foglio segnapunti per ogni squadra
- 4 pedine
- 4 campanelli
- 4 penne
- cronometro a cura dell'insegnante (cellulare, LIM, orologio)

Breve descrizione del gioco:

Questo gioco permette ai bambini di diventare dei piccoli agenti di viaggio e organizzare l'itinerario perfetto all'interno della regione pugliese. In *Agenti di viaggio* si susseguono tre momenti.

²⁷ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1Q18NIZcGfnTxTo0IB7BiMoZ4wCTOiVtG?usp=share_link

Per primo, viene proposto ai partecipanti un quiz per aggiudicarsi le tappe del viaggio: le squadre girano la ruota per individuare le tappe messe in palio, per ottenere le quali dovranno rispondere per prime a un quesito prenotando la risposta tramite il campanellino.

Segue un'asta per aggiudicarsi gli alloggi e i trasporti con meno punti possibili, tenendo conto che il valore dell'oggetto in palio diminuisce ogni 5 secondi. Per pagare l'alloggio e il trasporto vengono utilizzate le tappe vinte nella fase precedente.

Infine, i giocatori sono coinvolti in una sfida in cui indovinare quanto disegnato dal compagno con l'obiettivo di appropriarsi di una tappa, di un alloggio o di un trasporto di un avversario.

I giocatori tengono conto dei punteggi eseguendo i calcoli su un foglio e facendo avanzare o retrocedere la pedina sul tabellone. Vince il giocatore o la squadra che ha guadagnato più punti allo scadere dei 45 minuti.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,3	4,6	4,1	4,4
Lista di controllo situazione problema	4,4	4,9	-	4,6
Aderenza all'UDL	2,8	2,0	-	2,4

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,3	5,0	4,5	4,6
Lo userei con i miei studenti	4,8	5,0	4,3	4,7

Valutazione complessiva	4,2
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Agenti di viaggio è stato progettato come mediatore didattico per metabolizzare e fissare le informazioni precedentemente apprese sulla regione Puglia. Viene definito dai *playtest* come un gioco molto appassionante capace di incentivare la curiosità dei bambini.

Si tratta di un gioco in cui le diverse meccaniche sono orchestrate in maniera efficiente, l'alternarsi di questi tre momenti rende infatti la partecipazione al gioco più dinamica diminuendo i tempi di attesa delle varie squadre. Proprio per questo motivo, come

consigliato nei questionari autovalutativi, il gioco può essere declinato anche alle altre regioni italiane o personalizzato in base alle necessità dell'insegnante.

In merito ai consigli emersi dai *playtester*, è stato suggerito di ridurre la durata della partita, semplificare alcune domande e considerare l'opzione di eliminare alcune squadre prima di arrivare all'asta, in quanto i tempi lunghi potrebbero portare i bambini ad annoiarsi. Altri *playtester* suggeriscono di aggiungere la modalità a risposta multipla ai quesiti e di spiegare con maggiore chiarezza lo svolgimento dell'asta, che tuttavia è stato ben spiegato nel regolamento. Quest'ultimo è molto chiaro ed esaustivo e riporta anche diversi esempi di gioco e alcune varianti.

Il titolo è adatto, si consiglia tuttavia di aggiungere un sottotitolo che faccia riferimento alla regione in oggetto.

Lista di controllo situazione problema

Agenti di viaggio propone ai bambini la sfida di mettere in campo le proprie conoscenze, abilità e competenze per guadagnare il maggior numero di punti e risolvere la situazione problema di organizzare un viaggio in Puglia. Si tratta di un obiettivo realistico, dal momento che i viaggi organizzati a fine partita possono essere realizzati veramente, il risultato del gioco risulta quindi essere concreto e tangibile.

Per compiere questo compito autentico, il gioco richiede di attivare non solo le proprie conoscenze e preconcoscienze date dall'esperienza, specialmente nella prima fase, ma anche numerose competenze. Oltre alle competenze geografiche sollecitate, vengono stimulate competenze legate al conteggio, importanti per calcolare i punti accumulati e comprendere quanti possono essere utilizzati durante l'asta, nonché le abilità strategiche necessarie per capire, per esempio, quando conviene acquistare un alloggio o un trasporto oppure cosa chiedere ai propri compagni durante una sfida. La meccanica dell'asta richiede infatti l'attivazione di diverse capacità strategiche e funzioni esecutive, quali l'inibizione della risposta e l'autoregolazione. I bambini potranno quindi imparare a gestire le proprie risorse (ossia le carte conquistate), e le proprie decisioni, perché prima di prenotarsi nei quiz bisogna confrontarsi con gli altri senza agire di impulso, mentre nella fase dell'asta è indispensabile saper controllare le proprie emozioni per evitare di comprare un alloggio e un trasporto ad un prezzo troppo alto. Sempre nell'ottica del *problem solving*, gli studenti sono portati ad assumere un atteggiamento collaborativo con i compagni di squadra per poter prendere le decisioni migliori.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Tra i consigli emersi dai *playtest* e dai questionari valutativo e autovalutativo emerge la proposta di ripensare il gioco in ottica maggiormente inclusiva. Tuttavia, non mancano alcuni accorgimenti che lo rendano maggiormente accessibile.

In primis, le tappe vengono nominate a voce, sono scritte e rappresentate tramite un'immagine, fornendo in questa maniera diverse forme di rappresentazione. Inoltre, la dimensione cooperativa e il lavoro di squadra sono determinanti per il raggiungimento dello scopo comune: un'agenzia di viaggio non può funzionare se ogni agente non collabora all'organizzazione dell'itinerario migliore. Viene così garantita la partecipazione di tutti i bambini, che può essere orchestrata dall'insegnante predisponendo gruppi di supporto e un'adeguata suddivisione dei ruoli.

Infine, la varietà delle prove da superare (quiz, asta, sfida) permette di aumentare la motivazione degli studenti e garantire la partecipazione di tutti, favorendo gli alunni con stili cognitivi e di apprendimento differenti.

Lista di controllo GEO

Il gioco in questione incentiva la partecipazione di tutti i bambini, che per organizzare un viaggio devono collaborare con i compagni e interagire con gli avversari. La situazione problema posta a inizio partita invita gli alunni a diventare attori in prima persona e a svolgere un'analisi di campo per esplorare il territorio pugliese e appropriarsene, conferendogli la connotazione di luogo, ossia spazio vissuto.

Oltre a ciò, come spiegato anche nella giustificazione di metodo delle autrici, il gioco rimanda ai processi territoriali messi in atto dall'uomo, ovvero i nodi (come, per esempio, i Parchi Nazionali), la rete (in questo caso, le modalità di comunicazione assunte per proteggere le specie del territorio) e le maglie (ossia la Regione). Proprio le domande sui Parchi Nazionali, grande risorsa del territorio pugliese, e le riflessioni su come potrebbero essere potenziati per salvaguardare le specie in essi presenti sono indice della presenza dell'elemento cambiamento all'interno del gioco. Inoltre, la regione pugliese viene rappresentata attraverso molteplici punti di vista: monumenti, musei, specialità culinarie, elementi del paesaggio naturale. Significativi sono i riferimenti alla dimensione storica, basti pensare alla tarantella, ai trulli o alle chiese che il bambino ha modo di incontrare durante le varie fasi della partita.

Da ultima, la rappresentazione è presente non solo nella plancia di gioco, raffigurante una carta fisica della regione, ma anche nelle carte monumenti e nelle carte sfida in cui i giocatori devono rappresentare gli elementi della Puglia per farli indovinare ai compagni. Un consiglio potrebbe essere aggiungere alla carta fisica i nomi delle principali città della regione, così da consentirne una rapida localizzazione e memorizzazione.

Gustando la Basilicata! (17)²⁸



Numero di giocatori: 4-6

Età dei giocatori: 7+

Durata media: 10-15 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 tabellone
- 6 pedine
- 25 gettoni per colore (giallo, arancione, verde scuro, verde chiaro, grigio, rosso, viola, azzurro, marrone)
- 1 dado

²⁸ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1oTwSV_2TLDYd9NMC5JSQP7UMjUZgA8bG?usp=share_link

- 30 ricette
- Regolamento

Breve descrizione del gioco

Gustando la Basilicata! accompagna i giocatori in un viaggio culinario tra le località della Basilicata, mettendo alla prova le proprie conoscenze sulla regione lucana. Scopo del gioco è recuperare prima degli avversari tutti gli ingredienti necessari per completare la ricetta pescata all’inizio della partita, lanciando il dado e avanzando sul tabellone da una località all’altra. Nelle ricette sono posti accanto ad ogni ingrediente dei bollini colorati e ogni colore corrisponde ad una categoria di alimenti (visibile nella legenda nel tabellone) recuperabili sulla plancia di gioco nelle sezioni territoriali di quel colore. Dopo aver tirato il dado, è possibile muovere la propria pedina sulla carta, in base al numero uscito, procedendo liberamente (avanti, indietro, a destra, a sinistra e in obliquo) per recuperare il primo ingrediente richiesto dalla ricetta. Raggiunta la casella interessata, per ottenere un gettone/ingrediente sarà però necessario pescare una Carta Quiz e rispondere a un quesito a scelta multipla riguardante una curiosità sulla regione. In caso di risposta errata, si dovrà attendere il turno successivo per poterlo recuperare. Se tirando il dado esce fuori il “*JOLLY*”, ovvero la faccia del dado contrassegnata da una stella, si sceglie un giocatore a caso al quale rubare un gettone/ingrediente. Se però nessuno dei giocatori ha già conquistato un gettone/ingrediente, si ritira il dado. Se tirando il dado, viene fuori “*CAMBIO*”, ovvero la faccia è contrassegnata da un asterisco, tutti i giocatori si scambiano i gettoni, consegnandoli al giocatore alla propria sinistra. Vince la partita il primo giocatore che riesce a recuperare tutti gli ingredienti della propria ricetta.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,5	4,8	4,6	4,6
Lista di controllo situazione problema	4,3	4,0	-	4,1
Aderenza all’UDL	3,8	4,0	-	3,9

PER L’INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,3	4,0	4,1	4,1

Lo userei con i miei studenti	4,8	4,0	4,4	4,4
-------------------------------	-----	-----	-----	-----

Valutazione complessiva	4,3
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Gustando la Basilicata! è un gioco originale e avvincente che consente di conoscere non solo le specialità culinarie della regione, ma anche di scoprire nuove curiosità e mettere in gioco le proprie conoscenze a riguardo. Il gioco è stato ben progettato nelle sue componenti strutturali, inoltre sono ritenute molto efficaci la possibilità di scegliere tra tre livelli (da 4 a 10 ingredienti da recuperare) e la durata breve della partita, che lo rende utilizzabile anche durante una pausa. A tal proposito, dai questionari autovalutativi emerge che prevedere una partita di breve durata e con pochi giocatori abbia i suoi pro e i suoi contro. Da una parte, è necessario prevedere attività alternative o proporre altri giochi nel mentre, affinché i compagni non si annoino. Dall'altra, questi aspetti ne rendono semplice un riadattamento nella modalità sfida a squadre.

In merito all'età dei destinatari, invece, si ritiene che vada alzata a partire dagli 8 anni, in quanto alcune domande richiedono conoscenze troppo approfondite e solitamente le materie di studio vengono approfondite a partire dalla classe terza primaria. In aggiunta, per quanto riguarda i quesiti proposti nel quiz, l'*équipe* di progettazione propone di differenziare maggiormente il tipo di sfide, aggiungendo anche alcune attività cinetiche; alcuni *playtester* consigliano inoltre di aggiungere ulteriori nozioni sulla regione in generale ampliando gli argomenti delle domande e inserendone alcune relative anche al settore economico.

Il regolamento, infine, è chiaro e sintetico, ma richiederebbe un maggiore approfondimento sulla giustificazione di metodo per gli insegnanti.

Lista di controllo situazione problema

Recuperare gli ingredienti per realizzare un piatto tipico lucano è un ottimo pretesto che funge da compito autentico per gli alunni e li motiva a mettere in campo le proprie preconcoscienze sulla regione al fine di conquistarli. Per farlo, viene loro richiesto di orientarsi sulla mappa e individuare i percorsi più brevi per raggiungere il maggior numero di ingredienti prima dei compagni. Al termine della partita, il risultato concreto è

l'aver ottenuto, simbolicamente, tutti gli ingredienti necessari, ma soprattutto l'aver conosciuto tante nuove curiosità sulla regione Basilicata.

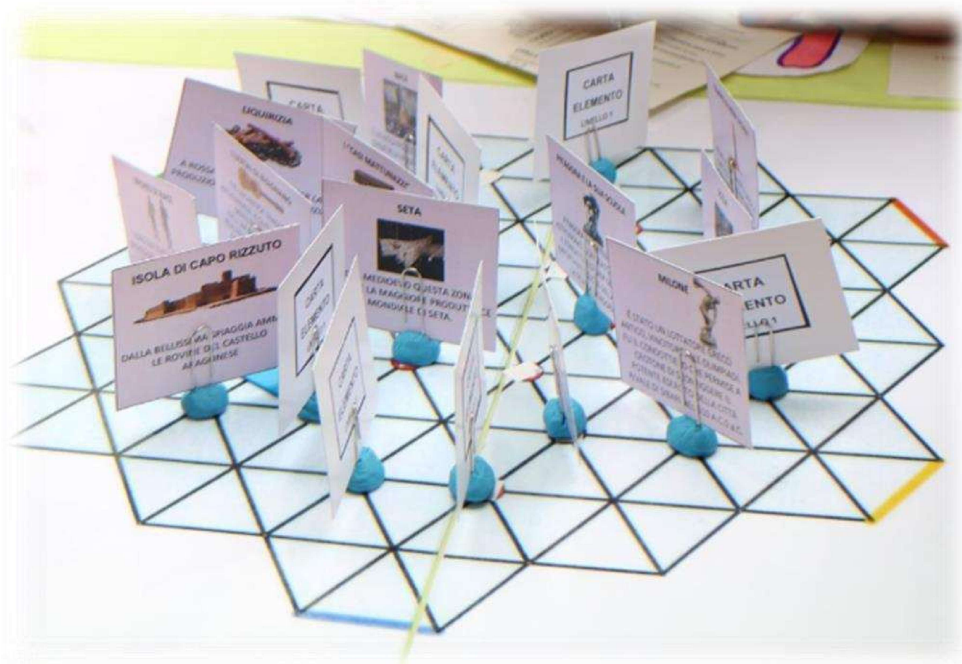
Aderenza all'Universal Design for Learning

Il gioco presenta alcuni accorgimenti per renderlo accessibile a bambini con difficoltà. Tra le varie proposte, per i bambini con ADHD è previsto di fare un movimento particolare o un salto ad ogni lancio di dado; il *font* adoperato nelle carte è l'Arial 12, adatto anche ai bambini con difficoltà nella lettura; il dado, inoltre, presenta i numeri e il simbolo del *Jolly* in rilievo, per essere maggiormente fruibile dai non vedenti. Oltre a ciò, tra le varianti di gioco è indicata la possibilità di rendere anche la plancia di gioco tattile; si consiglia di differenziare le forme dei gettoni a seconda della categoria alimentare di riferimento, così da renderli più facilmente riconoscibili a tutti.

Lista di controllo GEO

Infine, in merito alla Lista di controllo Geo, in *Gustando la Basilicata!* si gioca molto con la carta e sulla carta che costituisce la plancia di gioco e che rappresenta la mappa del gusto della Basilicata recuperata nel sito della regione. Molto interessante, a tal proposito, è che vengano contemplati anche alcuni paesini solitamente non nominati nei libri di testo. Quindi i bambini, muovendosi sulla mappa, avranno modo di simulare una sorta di analisi di campo alla scoperta dei prodotti culinari tipici lucani, pretesto per conoscere molte altre peculiarità regionali. Grazie alle Carte Quiz, inoltre, gli alunni verranno sollecitati a riflettere sul processo e sugli attori della Basilicata, ma anche sulla dimensione storico-temporale. Infine, come già accennato, il gioco permette di sollecitare competenze geografiche legate al concetto di regione e di orientamento sulla carta.

Calombrio. Scopri la Calabria e le sue meraviglie (18)²⁹



Numero di giocatori: 2-5

Età dei giocatori: 7+

Durata media: 20-40 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 Tabellone
- 5x3 Carte Provincia
- 25x3 Carte Elementi
- 65 Carte Quiz
- 110x5 Mattoncini (giallo, verde, azzurro, arancione, marrone)

Breve descrizione del gioco:

Prima di cominciare, ogni giocatore sceglie il proprio colore (giallo, verde, azzurro, arancione, marrone) e riceve la carta di una provincia, su cui sono segnati gli elementi che dovrà conquistare e i mattoncini del colore scelto. Le Carte Elemento vengono mischiate e disposte casualmente sul tabellone, in corrispondenza dei punti rossi. La sfida lanciata a ogni giocatore è di costruire la strada per conquistare tutte le 5 carte-elemento della propria provincia posizionando i propri mattoncini sul tabellone.

²⁹ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/16aOGxySulZYdP2VQSElvVh_15hAdwIhe?usp=share_link

Per farlo, ogni giocatore, a turno, dovrà posizionare un solo mattoncino seguendo le linee del tabellone, ma nel momento in cui si troverà a dover attraversare la strada già costruita da un altro giocatore, dovrà rispondere ad una domanda delle Carte Quiz. In caso di risposta corretta potrà posizionare il mattoncino, in caso contrario dovrà stare fermo. Tuttavia, dopo due turni in cui viene data la risposta errata, al terzo è possibile proseguire senza dover rispondere al Quiz.

Vince il giocatore che ha conquistato tutte le Carte Elemento della propria provincia o colui che ha conquistato il maggior numero di Carte Elemento al termine del tempo prestabilito.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,4	4,4	4,2	4,3
Lista di controllo situazione problema	4,5	4,3	-	4,4
Aderenza all'UDL	2,8	2,0	-	2,4

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,5	4,0	3,8	4,1
Lo userei con i miei studenti	4,7	3,0	4,0	3,9

Valutazione complessiva	3,9
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Calombrio è un gioco dalla meccanica semplice e intuitiva utile in ambito didattico come strumento di ripasso e rinforzo delle conoscenze sulla regione Calabria. Ciò lo rende un gioco adattabile a tutte le regioni, semplicemente modificandone le carte che consentono di verificare le conoscenze sulla regione sotto diversi punti di vista.

Il gioco non è affidato al caso, ma alle abilità dei giocatori, a quali viene richiesto di mettere in gioco quanto appreso sulla regione. Un punto di forza del prototipo presentato alla fiera è che con le medesime meccaniche sia possibile giocare su tre livelli di difficoltà (carte rosa, lilla, viola), a seconda di quanto affrontato in classe.

La plancia di gioco è molto originale e rimanda a un reticolo di strade su cui orientarsi, tuttavia, quasi tutti i *playtester* hanno consigliato di realizzarne una più grande, poiché

durante la partita risulta difficile posizionarvi i mattoncini, aspetto riconosciuto anche dagli altri questionari. È stato inoltre consigliato di stampare le carte elemento da entrambi i lati e per facilitarne la lettura da tutti i lati del tabellone e di proporre dei percorsi più brevi.

In merito al titolo, si consiglia di fornirne la spiegazione sul regolamento ed eventualmente aggiungere un sottotitolo che rimandi al tema del viaggio o percorso da effettuare. Il regolamento è chiaro e sintetico, ma risulta troppo semplificato in alcuni punti. Da rivedere anche l'età dei giocatori, troppo bassa per i quesiti proposti.

Lista di controllo situazione problema

La situazione-problema posta da *Calombrio* permette di riattivare i saperi precedenti degli allievi, necessari per poter avanzare e conquistare le Carte Elemento. In questo caso si tratta di conoscenze prettamente di tipo nozionistico, tuttavia il gioco richiede di mettere in gioco anche abilità e competenze strategiche e di orientamento spaziale. In particolare, come spiegato dall'*équipe* di progettazione nel regolamento, le funzioni esecutive allenate sono numerose, basti pensare alla capacità di pianificazione necessaria per raggiungere lo scopo scegliendo tra più traiettorie e seguendo quella che si ritiene più adatta, alla flessibilità, indispensabile per superare gli ostacoli che si incontrano lungo il percorso, come le scelte imprevedibili degli avversari e infine le capacità di autoregolazione e inibizione della risposta, utili per non rispondere in maniera istintiva e per ragionare sul percorso più breve così da recuperare tutte le Carte Elemento. La situazione competitiva rende significativa la proposta ludica e conferisce maggiore autenticità alla progressiva acquisizione delle conoscenze e al loro consolidamento.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Per quanto riguarda l'aderenza all'UDL, in primis si ritiene che predisporre tre livelli di difficoltà sia stata una scelta efficace per garantire una maggiore personalizzazione del gioco sulla base dei destinatari. Scegliere il grado di difficoltà più adatto consente infatti di proporre agli alunni compiti sempre sfidanti e di lavorare quindi sulla loro zona di sviluppo prossimale. Più precisamente, i tre mazzi di carte sono così strutturati: quelle del primo livello forniscono ai bambini un supporto iconico-visivo oltre che testuale, dando il nome e le immagini degli elementi da conquistare; il secondo ne

fornisce solo i nomi; infine il terzo richiede di aver già memorizzato gli elementi tipici di ogni provincia calabrese.

In secondo luogo, la possibilità di giocare a coppie o squadre, non specificata nel regolamento, ma chiarita durante il *debriefing*, permette di creare legami di interdipendenza positiva e di suddividersi i ruoli condividendo il medesimo fine.

Un consiglio emerso dai *playtest* e dai questionari autovalutativi è di rendere il gioco accessibile anche agli studenti con difficoltà visive ponendo dei rilievi tattili sulle strade del tabellone e associando dei simboli sempre in rilievo sugli elementi da raggiungere e conquistare per ogni provincia.

Lista di controllo GEO

In conclusione, si ritiene che *Calombrio* sia molto utile per la didattica della geografia in quanto consente di svolgere una sorta di analisi di campo della regione calabrese, indagandone tramite i quiz i processi, i cambiamenti e gli attori, con un'attenzione particolare alla componente storica. La dimensione ludica del gioco lo rende un compito sfidante agli occhi dei bambini, pertanto anche l'indicatore partecipazione è determinante all'interno del gioco. Consiglio di valutare se modificare la plancia di gioco e sostituirla con una rappresentazione della Calabria, così da poter giocare direttamente sulla carta, con le medesime meccaniche.

Che bomba la Sicilia! (19a)³⁰



³⁰ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1F8F2waoXwdspaR0PVagHjs71g9k4R3-?usp=share_link

Numero di giocatori: 2-4

Età dei giocatori: 10+

Durata media: a scelta dell'insegnante, circa un minuto per ogni domanda

Contenuto del gioco:

- leggenda di Colapesce
- 1 *timer*
- 1 telaio con 54 fili colorati rappresentante la bomba da disinnescare
- 1 legenda basata sui colori
- 1 legenda basata sui numeri
- 54 indizi da pescare scritti in alfabeto latino
- 54 indizi da pescare scritti in codice *Braille*

Breve descrizione del gioco

“Una famosa leggenda della tradizione siciliana narra che la Sicilia sia sostenuta da tre colonne, una delle quali retta da un personaggio mitologico di nome Colapesce. In questo gioco una bomba è stata posta sotto una delle colonne: Colapesce vi chiede aiuto per disinnescarla, la Sicilia è in pericolo! Riuscirete a staccare i fili giusti prima che finisca il tempo?”

Dopo aver presentato ai bambini la situazione-problema e la missione da compiere, di cui si riporta uno stralcio, comincia la partita che si svolgerà a coppie.

Il primo giocatore pesca un numero definito di carte, imposta il *timer* contando un minuto per ogni carta pescata (o 30 secondi per il livello avanzato) e legge la prima domanda a voce alta.

Risponde quindi al quesito assieme al secondo giocatore. Quest'ultimo cerca la risposta appena data nella legenda e informa il primo giocatore quale filo colorato associato alla risposta sia da togliere dal telaio-bomba. Per farlo dovrà seguire le indicazioni con i punti cardinali date dalla legenda (es. “terzo chiodo blu da Est”). In caso di risposta corretta, troverà la domanda appena letta attaccata al filo; in caso contrario il primo giocatore dovrà pescare una carta in più.

Il gioco termina quando suona il *timer* o quando sono state pescate tutte le carte: i giocatori riescono nell'impresa di disinnescare la bomba e vincono se hanno staccato tutti i fili necessari prima che il *timer* suoni.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,8	4,7	4,5	4,7
Lista di controllo situazione problema	4,5	4,3	-	4,4
Aderenza all'UDL	5,0	5,0	-	5,0

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	5,0	5,0	4,6	4,9
Lo userei con i miei studenti	5,0	4,0	4,6	4,5

Valutazione complessiva	4,7
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Che bomba la Sicilia! è un gioco molto originale e appassionante pensato come strumento di consolidamento e verifica alla fine del percorso di apprendimento. In realtà, considerando che si possono dedurre le risposte ai quesiti delle carte indizio dalla legenda, può essere proposto anche in fase iniziale di lancio dell'argomento, purché le domande vengano appositamente selezionate dal docente prima della partita, gli insegnanti alla fiera hanno infatti riconosciuto la complessità di alcune domande. Un punto forte di questo gioco è proprio la sua flessibilità e versatilità: infatti, oltre a poter selezionare i quesiti su cui riflettere, è possibile scegliere la durata entro la quale “disinnescare la bomba” eseguendo quanto proposto dal gioco.

È stato pensato per giocare in due o in due squadre da due giocatori, alcuni *playtester* propongono di ampliare il numero di giocatori e altri ne riconoscono l'efficacia anche con un numero di coppie, ritenendo che la *suspense* che viene a crearsi per le dinamiche di gioco potrebbe rendere partecipe anche un ipotetico gruppo di bambini “osservatori”. Si tratta infatti di un gioco di competizione positiva non tra avversari, ma contro il tempo; compito degli alunni è collaborare per un fine comune, ovvero quello di disinnescare la bomba.

Anche il regolamento è molto chiaro e riporta degli esempi utili alla comprensione delle meccaniche di gioco, pertanto, complessivamente, il gioco si è rivelato molto efficace dal punto di vista strutturale.

Lista di controllo situazione problema

L'ambientazione del gioco parte dalla leggenda di Colapesce e sfrutta il grande valore evocativo dato dalla narrazione per coinvolgere maggiormente i bambini, aumentandone la connotazione emotiva e il senso di attaccamento al luogo. Fin dall'inizio della partita viene presentata la situazione-problema da superare: disinnescare la bomba posta sul telaio. Ciò diventa il compito autentico da svolgere dimostrando di padroneggiare alcune conoscenze sulla Sicilia, ma anche mettendo in gioco le proprie capacità legate al pensiero logico e al *problem solving*, quando per esempio non si conosce una risposta e la si cerca tra quelle fornite dalla leggenda. Viene perciò data ai bambini la possibilità di giungere alla risposta seguendo diversi percorsi risolutivi. In aggiunta, la sinergia e la collaborazione tra giocatori risultano fondamentali al raggiungimento del risultato e la partita che, accompagnata dal ticchettio del *timer*, si svolge in una *suspense* crescente, garantendone una grande motivazione.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Che bomba la Sicilia! è stato appositamente progettato per essere accessibile anche ai bambini con difficoltà nella lettura (carattere *OpenDyslexic* 24) o di tipo visivo (leggenda basata sui numeri e indizi in codice *Braille*).

In aggiunta, la partecipazione di tutti i bambini viene facilitata in quanto si tratta di un gioco altamente cooperativo che si basa sulla collaborazione come chiave di risoluzione della situazione problema. Come spiegato ai bambini a inizio partita, per portare a termine la missione è necessario effettuare una suddivisione precisa dei ruoli: il primo giocatore “si immerge nelle profondità marine e trova gli indizi-domanda”, mentre il secondo giocatore “resta in superficie con la preziosa leggenda su cui ci sono le risposte alle domande pescate dal primo giocatore e l'indicazione del filo corrispondente”.

Oltre a questi accorgimenti, per andare incontro alle esigenze del gruppo classe, l'*équipe* di progettazione ha previsto due livelli di complessità del gioco differenti, così da poter lavorare sulla zona di sviluppo prossimale dei bambini in una difficoltà crescente che sia sempre sfidante e mai frustrante. Questi due livelli sono stati pensati anche per distinguere la proposta di gioco per i bambini con difficoltà visive. Più nello specifico, nella prima versione del gioco la leggenda presenta il punto cardinale da cui partire, l'indicazione del colore e del numero del chiodo a cui è attaccato il filo; nella seconda versione, invece, le

richieste risultano essere più semplici in quanto non viene indicato il colore, i numeri sono scritti su metà dei chiodi e vi è la possibilità di pescare le carte scritte in Braille. Anche la possibilità di selezionare gli indizi con cui giocare e di regolare il tempo consente un'efficace personalizzazione del gioco.

Lista di controllo GEO

L'ambientazione del gioco è stata costruita a partire da una leggenda tipica sicula, questa decisione non solo permette ai bambini di conoscere un elemento culturale e legato alla tradizione della regione, ma crea in loro un senso di appartenenza al luogo in questione. Le competenze geografiche allenate sono di diverso tipo, a partire dall'uso dei punti cardinali per geolocalizzare un punto nello spazio, trovandosi di fronte a un telaio caratterizzato da un reticolo simile a quello dei meridiani e dei paralleli.

Le categorie degli argomenti affrontati dalle domande sono molto varie, vi sono infatti domande su fatto, sul farsi e sul senso geografico, ovvero sugli elementi fisici e antropici visibili, sui processi con cui gli elementi si modificano ed entrano in relazione tra loro e sui significati e i simboli che le persone vi attribuiscono. Risulta perciò evidente come gli indicatori processi, cambiamenti, attori e partecipazione siano stati contemplati durante la realizzazione di questo gioco.

Adventure in Sicily (19b)³¹



³¹ È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/1uhN3WX3eqTUwVIMbxfSjwfWxETXw61ZY?usp=share_link

Numero di giocatori: 2-9

Età dei giocatori: 9+

Durata media: 90 minuti

Contenuto del gioco:

- tabellone in legno (80x85 cm) con un percorso formato da 46 caselle (1 casella via, 9 caselle stemma, 9 caselle domanda, 13 imprevisto e 14 curiosità) e indicazioni in *Braille*
- 5 caselle per provincia, ogni provincia ha un colore assegnato (rosse per Caltanissetta; verde acqua per Agrigento; lilla per Trapani; arancione per Palermo; fucsia per Messina; verdi per Catania; azzurre per Siracusa; rosa per Ragusa; gialle per Enna)
- 9 carte personaggio: ogni personaggio ha un potere che può utilizzare solo nella sua provincia di provenienza
- 9 pedine personaggio (ogni provincia ha il proprio colore e il proprio personaggio)
- 90 ruote colorate (10 ruote colorate per ogni provincia)
- 1 dado a sei facce
- 108 carte-domande a risposta multipla relative ad ogni provincia della Sicilia
- 45 imprevisti
- più di 100 curiosità da leggere

Breve descrizione del gioco:

Adventure in Sicily accompagna i giocatori in una vera e propria avventura per le province sicule, con l'obiettivo di conquistare una ruota per ciascuna di esse.

Cominciata la partita, i giocatori, rispettando il proprio turno, lanciano i dadi e spostano la propria pedina lungo le caselle in base al punteggio ottenuto con il tiro, partendo dal VIA.

Le caselle in cui è possibile capitare sono differenti:

- *Casella-stemma*: indica in quale provincia “si è entrati”, ma non porta a conseguenze.
- *Casella-domanda*: richiede di rispondere alla domanda relativa alla provincia in cui ci si trova, posta dal possessore della pedina di quella provincia. In caso di risposta corretta, il giocatore conquista la provincia e piazza una ruota del proprio colore sulla mappa della Sicilia al centro del tabellone.
- *Casella-curiosità*: richiede di pescare e leggere ad alta voce una curiosità sulla propria provincia o sulla Sicilia in generale.

Vince il giocatore che conquista per primo tutte le ruote delle varie province, oppure, nel caso fosse necessario interrompere il gioco prima, colui che ha conquistato il maggior numero di ruote.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,5	4,6	4,0	4,4
Lista di controllo situazione problema	3,8	4,1	-	4,0
Aderenza all'UDL	4,4	4,0	-	4,2

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,6	4,0	4,3	4,3
Lo userei con i miei studenti	4,8	4,0	4,4	4,4

Valutazione complessiva	4,3
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Adventure in Sicily è un gioco molto stimolante e istruttivo, utile per conoscere la regione sicula con particolare attenzione alle sue province. Come spiegato nel regolamento, il gioco è pensato come strumento di ripasso e verifica delle conoscenze apprese; tuttavia, la possibilità di aggiungere e rimuovere le carte lo rende un gioco molto flessibile anche nello scopo. I quesiti sono parecchio diversificati e propongono anche attività orali, di canto e cinetiche; da alcuni questionari autovalutativi è emersa la proposta di incrementare il numero delle caselle-domande ed espanderne i contenuti al contesto italiano.

Anche le componenti sono buone, in particolare alcuni *playtester* suggeriscono di realizzare una plancia di gioco più piccola e quindi facilmente trasportabile e di aggiungere all'immagine della Sicilia anche le sue isole. Oltre a ciò, altri hanno suggerito di colorare le province dello stesso colore delle caselle ad esse riferite, o per lo meno di fare in modo che il colore dei confini della provincia o del nome combacino a quelli delle caselle. È stato consigliato, inoltre, di aumentare il numero delle caselle-domande per rendere la partita più breve.

Il regolamento è sintetico ed esaustivo, molto utili sono le regole per un numero diverso di giocatori che contemplan anche la possibilità di giocare a squadre.

Lista di controllo situazione problema

Con questo gioco il bambino, spinto da una sana competizione, è sollecitato a recuperare le proprie conoscenze sulla Sicilia al fine di conquistare quante più ruote-province gli è possibile. Questo pretesto, che dà forma all'ambientazione del gioco, lo rende maggiormente verosimile e autentico. Certo, i saperi messi in gioco sono prevalentemente di tipo nozionistico, ciononostante, la presenza delle carte imprevisto richiede l'attivazione di competenze di tipo strategico per individuare il momento più opportuno in cui giocarle. L'interesse dell'alunno è quindi sempre sollecitato, anche grazie alle carte curiosità che ne arricchiscono il bagaglio culturale e alle prove che si trova a dover superare. Non sempre è possibile arrivare alla risposta seguendo diversi percorsi risolutivi, ma comunque al termine della partita il giocatore sarà arricchito dalle nuove curiosità apprese e dalle conoscenze messe in gioco che gli consentiranno di provare una sensazione di divertimento e benessere sia in caso di vittoria che di sconfitta.

Aderenza all'Universal Design for Learning

Si è scelto di rendere il gioco maggiormente accessibile ai bambini con difficoltà nella lettura adoperando il carattere Arial 12, e ai bambini con difficoltà visive riportando alcune scritte in codice *braille*. Inoltre, non tutte le prove sono semplici quiz, alcune richiedono di cantare, muoversi e superare prove di diverso tipo, andando incontro a stili cognitivi e di apprendimento differenti. Si consiglia di rendere anche la carta del tabellone maggiormente accessibile per i bambini non vedenti ponendo, per esempio, dei confini o dei rilievi tattili.

Lista di controllo GEO

Si tratta di un ottimo gioco per l'insegnamento della regione Sicilia che consente di approfondire provincia per provincia in maniera specifica. La presenza dei diversi personaggi noti provenienti da quest'isola permette di riflettere con i bambini sull'importanza degli attori in un territorio; il fatto che le domande proposte siano molto diversificate e la possibilità di arricchire le proprie conoscenze leggendo le carte-curiosità rende il gioco uno strumento cronotopico con il quale analizzare la regione dal punto di vista storico, oltre che geografico, individuandone i processi e i cambiamenti.

*Sardegna on the road (20)*³²



Numero di giocatori: 2 giocatori o 2 squadre da 2 giocatori ciascuna

Età dei giocatori: 10+

Durata media: 25 minuti

Contenuto del gioco:

- 1 tabellone con raffigurata la carta della regione Sardegna nel quale sono stati evidenziati e numerati 35 importanti punti d'interesse
- 2 dadi numerati
- 1 dado con le indicazioni "A" come "avanti" e "I" come "indietro"
- 288 carte-domande numerate
- 34 dischetti gialli e 34 dischetti bianchi assegnati rispettivamente a ciascun giocatore/squadra per segnalare i punti d'interesse conquistati
- 2 pedine, una per ciascun giocatore/squadra.

Breve descrizione del gioco:

Sardegna on the road accompagna i bambini in un entusiasmante viaggio alla scoperta della regione sarda. Sulla plancia di gioco è rappresentata la carta fisica della

³² È possibile visionare la scheda di presentazione del gioco, il regolamento completo e la matrice dati al seguente link:

https://drive.google.com/drive/folders/17flu93q9qpqm7CNDxbK1NcF-2Ld2EAPv?usp=share_link

Sardegna con indicati 35 punti di interesse. I bambini potranno spostarsi da un punto all'altro lanciando i quattro dadi: se in quello con le lettere esce "A" dovranno sommare al numero del punto in cui si trovano quanto uscito dal tiro degli altri due dadi, se esce "I" dovranno invece effettuare una sottrazione. Giunti su un nuovo punto di interesse, per conquistarlo e apporvi il proprio dischetto, dovranno rispondere a una carta-domanda, in caso di risposta sbagliata la pedina resterà posizionata sopra di esso fino al turno successivo.

Vince il primo giocatore o la prima squadra in grado di conquistare 10 punti d'interesse.

Valutazione complessiva del gioco

VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Dimensione strutturale	4,4	4,6	4,6	4,5
Lista di controllo situazione problema	3,9	3,9	-	3,9
Aderenza all'UDL	4,5	3,0	-	3,8

PER L'INSEGNAMENTO DELLE REGIONI ITALIANE:				
VALUTAZIONE	AUTOVALUTAZIONE (V. SOGGETTIVA)	VALUTAZIONE (V. OGGETTIVA)	PLAYTEST (V. INTERSOGG.)	MEDIA
Il gioco è utile	4,5	4,0	4,6	4,4
Lo userei con i miei studenti	5,0	3,0	4,5	4,2

Valutazione complessiva	4,2
-------------------------	-----

Dimensione strutturale

Dal punto di vista strutturale, *Sardegna on the road* è un gioco ben progettato nei materiali e semplice da riprodurre che vanta di un ampio repertorio di domande riferite a diversi ambiti categoriali utili per consolidare le conoscenze sulla regione e scoprire nuove curiosità. La quantità dei quesiti rende il gioco adatto a più partite senza il rischio di ripetere le stesse domande più volte, come viene sottolineato dai questionari autovalutativi, inoltre, il materiale è assolutamente personalizzabile a seconda degli scopi prefissati. Per esempio, l'età dei destinatari indicata nel regolamento è superiore ai 10 anni, con le opportune semplificazioni è possibile, tuttavia, abbassarla, e proporre il gioco anche in una classe 4^a della Primaria o, ancora, ampliare il numero di giocatori. A seconda degli scopi è quindi possibile personalizzare anche il numero dei punti di interesse e il tempo della durata del gioco. Le carte-domande sono state molto apprezzate anche dai *playtester* che ne hanno riconosciuto l'originalità della meccanica del gioco, per cui al

lancio dei dadi vengono aggiunti semplici calcoli matematici da svolgere. In merito al lancio dei dadi, la fortuna svolge un ruolo fondamentale in questo gioco, perché determina il punto di interesse su cui andare, che può essere “libero” e quindi disponibile ad un’eventuale conquista, occupato da un altro giocatore e quindi riconquistabile, oppure già conquistato due volte e quindi “impredibile”. Ciò crea una *suspense* crescente soprattutto verso la fine della partita, quando buona parte dei punti di interesse sono stati presi e le probabilità di capitare su uno già occupato crescono.

Lista di controllo situazione problema

In *Sardegna on the road* i bambini vengono coinvolti in una situazione che assume interesse ai loro occhi grazie alla sfida proposta, per la quale, per conquistare i punti di interesse devono necessariamente mettere in gioco le proprie conoscenze sulla regione, acquisite a scuola o in altri contesti di vita. Per rispondere ai quesiti non sono previsti diversi percorsi risolutivi; ad ogni modo, gli alunni vengono posti di fronte all’ostacolo di dover rispondere alle domande per avanzare nel gioco, ma oltre ad esplicitare i propri saperi, per giocare devono dimostrare buone abilità di calcolo e, nel caso del gioco di squadra, atteggiamenti collaborativi e abilità sociali per cooperare con il compagno, rispettando il proprio turno. Inoltre, il gioco consente di rafforzare le abilità in ambito scientifico con domande relative alle caratteristiche dei diversi ambienti (come, per esempio, nei rimandi alla Giara di Gesturi e alle Grotte di Nettuno). Anche in questo caso, non vi è un risultato tangibile concreto al termine del gioco, se non il divertimento che l’esperienza ludica porta con sé e l’arricchimento delle proprie conoscenze geografiche e non.

Aderenza all’Universal Design for Learning

Questo gioco risulta essere uno strumento che rende l’apprendimento e il ripasso semplice e divertente per bambini con diversi stili cognitivi, i quesiti richiedono infatti modalità di risposta differenti, tra cui vero e falso o scelta multipla, così che anche gli alunni con difficoltà o più timidi siano portati a partecipare con più serenità. Con gli opportuni adattamenti, la modalità a squadre consente, oltre di sollecitare le abilità sociali e cooperative, anche di suddividersi i ruoli sulla base delle proprie capacità (considerando, per esempio, chi lancia i dadi ed esegue i calcoli e chi risponde alle domande, effettuando poi una turnazione, così che tutti i bambini possano vivere il gioco

in tutte le sue sfaccettature). È inoltre possibile diminuire il numero di punti di interesse per rendere il gioco più breve e consentire un mantenimento dell'attenzione più lungo per i bambini con disturbi dell'attenzione.

Durante il *debriefing* l'*équipe* di progettazione ha inoltre proposto di realizzare dei rilievi sulla carta fisica della Sardegna posta sul tabellone di gioco, affinché anche i bambini non vedenti possano conoscerne le connotazioni morfologiche. Con lo stesso obiettivo, ossia per rendere il gioco fruibile anche da alunni con disabilità visive, gli studenti hanno proposto di porre dei rilievi tattili anche sui dadi, di aggiungere la scrittura in codice *braille* e di registrare le domande e le risposte in un apposito CD. In aggiunta propongono di differenziare le forme dei dischetti e delle pedine.

Lista di controllo GEO

Infine, in questo gioco, oltre ad essere garantita la piena partecipazione dei giocatori, che simulano una sorta di analisi di campo della regione sarda indagandone, grazie ai quesiti, i processi e i cambiamenti sul piano storico e geografico, è molto evidente l'indicatore "rappresentazione". Infatti, la plancia di gioco altro non è che una carta fisica sulla quale i giocatori si spostano muovendosi da un punto di interesse all'altro, al fine di conquistarli sia "simbolicamente", sia "realmente" come arricchimento di conoscenza.

Grazie alla presenza di questi elementi il gioco è in grado di sollecitare nei bambini le competenze geografiche necessarie per localizzare sulla carta le principali città della regione Sardegna, nonché i suoi più noti punti di interesse, gli elementi fisici (mari, fiumi, laghi, pianure, colline, monti, coste) e quelli del patrimonio storico e artistico.

3.1.2 Interpretazione dei risultati della prima ipotesi

Al termine del percorso di ricerca, dopo aver raccolto e analizzato i dati empirici emersi, è necessario darne una lettura interpretativa che permetta di conferire loro un senso per rispondere alle ipotesi poste inizialmente. Obiettivo di quest'ultima fase interpretativa sarà dunque costruire un quadro di conoscenza coerente ed unitario ripercorrendo i prodotti analizzati "cercando analogie, regolarità e teorie riassuntive che

diano conto della struttura che emerge dai dati [...] o che si possano sovrainporre ai dati [...], al fine di poterli rendere in maniera sintetica ed efficace” (Trincherò, 2002, p.361). Per farlo, di seguito si risponderà alla prima ipotesi di ricerca considerando le valutazioni complessive ottenute dai giochi e presentando sinteticamente i tre giochi che si sono distinti maggiormente rispetto agli altri. L’obiettivo è fornire degli esempi concreti su come sia possibile costruire dei giochi da tavolo realmente efficaci che possono essere adoperati in ambito didattico.

Come è emerso nelle pagine precedenti, grazie al confronto e alla triangolazione dei tre sguardi oggettivo, soggettivo e intersoggettivo, è stato possibile valutare i singoli giochi. Effettuando una media con i risultati ottenuti, emerge che nel complesso le valutazioni ricevute siano molto positive, con una valutazione media di 4.3 (valutazione minima 3.6, valutazione massima 4.8) in una scala di efficacia da 1 a 5. Ciò conferma la prima ipotesi e va a dimostrare come gli studenti siano stati in grado di rielaborare quanto appreso durante il percorso formativo di natura teorico-pratico relativo alla didattica della geografia regionale e alla didattica ludica, con particolare attenzione al gioco da tavolo, e quindi di progettare e realizzare dei giochi da tavolo efficaci per l’apprendimento delle regioni d’Italia.

Per quanto riguarda la dimensione strutturale, è evidente che i modelli di gioco presentati siano stati progettati avendo ben chiari gli obiettivi che si intendeva raggiungere, intesi non solo come applicabilità in ambito didattico per la presentazione, l’approfondimento o la verifica di quanto appreso sulla regione in oggetto, ma anche e soprattutto volti a instaurare un legame di attaccamento significativo al luogo-regione. Tutti i giochi costruiti sono infatti molto gradevoli e coinvolgenti, per la maggior parte si tratta di giochi di tavoliere, di abilità e strategia, con meccaniche basate sulla scelta e sulla trattativa. Ne sono un esempio i giochi che chiedono ai bambini di gestire un’asta, come *Ligury*, *Gir*, *Agenti di Viaggio* o di effettuare degli scambi, come *Bocca chiusa ‘n c’entra vento* e *Road to Campania*.

Per rendere i giochi ancora più coinvolgenti, in molti casi gli ideatori hanno pensato a delle ambientazioni spesso legate all’ambito storico e/o agli attori della regione, ne sono un esempio *Quo Vadis?*, *Tin Bòta!* e *Abruptus*, anche se non sempre durante la partita ci sono stati riferimenti all’ambientazione presentata inizialmente. Sempre in merito

all'ambientazione, buona parte dei giochi rimanda alla dimensione del viaggio e della conquista, molto efficaci in ambito geografico. Esemplicativi sono, a tal proposito, *Calombrio*, *Marcami!*, *Sardegna on the road*, *Toscanopoli*, *Adventure in Sicily*.

I giochi sono stati molto curati anche dal punto di vista grafico, alcuni scegliendo materiali semplici o di recupero e perciò facilmente replicabili, come *Toscanando* e *Puglia Twister*, altri creando dei prodotti accattivanti servendosi anche dei supporti digitali, come *Gustando la Basilicata!*, *'Ndu Gimù?*.

Infine, in diversi casi è stato consigliato di rivedere la durata e il numero di giocatori, si ritiene tuttavia che questo aspetto possa essere maggiormente verificabile con dei *playtester* dell'età effettiva dei destinatari del gioco, frequentanti quindi le ultime classi della Scuola Primaria.

Un'altra indicazione data agli studenti per realizzare un gioco efficace era di proporre al suo interno una situazione problema che fungesse da compito autentico capace di favorire l'ancoraggio cognitivo ed emozionale e quindi un apprendimento significativo delle RI. Anche in questo caso, gli studenti sono riusciti nell'intento, infatti, se buona parte dei giochi richiede l'attivazione e la rielaborazione di conoscenze prevalentemente di tipo teorico, molti giochi si sono distinti proprio per le molteplici attività proposte al loro interno, capaci di attivare competenze di vario genere, prevalentemente di tipo geografico, localizzative e di orientamento, ma anche interdisciplinari. A queste vanno aggiunte le funzioni esecutive e le competenze di tipo strategico e sociale che tutti i giochi proposti hanno dimostrato essere in grado di allenare. In tutti i casi, le *équipe* di progettazione hanno prestato molta attenzione a realizzare dei giochi divertenti e avvincenti con cui co-costruire conoscenza sulle regioni italiane.

Proseguendo con l'analisi, una grande ricchezza di quasi tutti i giochi realizzati è data dalle accortezze adottate dagli studenti per renderli il più possibile accessibili o personalizzabili per bambini con diversi stili cognitivi o disabilità specifiche. Infatti, guidati dall'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011), hanno pensato alle modalità differenti di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed espressione per un ipotetico gruppo classe eterogeneo, proponendo sfide da superare di diverso tipo, come in *Tridentum* (4a), *Tridentum* (4b) e *ImMolisati!*, adoperando diversi linguaggi o prediligendone uno in particolare, come nel caso di *Indovina l'Emilia-Romagna?* e

Straveneto, in cui prevale quello di tipo iconico favorendo i bambini con difficoltà uditive o nella lettura.

Un aspetto esemplificativo di quanto sia stato importante per gli studenti la dimensione formativa e di quanto abbiano rielaborato nei loro progetti quanto appreso è riscontrabile nel fatto che buona parte dei giochi sia stata costruita immaginando tra gli ipotetici giocatori bambini con disabilità visive. Durante il corso, infatti, gli studenti avevano avuto modo di riflettere con la Professoressa Rocca su come proporre una didattica della geografia multisensoriale, che coinvolgesse anche le dimensioni tattile e sonora.

Infine, quasi tutti i giochi contemplano la possibilità di giocare in squadra, favorendo l'interdipendenza positiva e la cooperazione tra i giocatori.

In conclusione, i prodotti realizzati si sono rivelati molto efficaci per la didattica della geografia regionale, in particolare, ciò che li rende dei giochi geografici a tutti gli effetti è la presenza, in tutti, di diversi elementi che non dovrebbero mancare in un percorso di educazione geografica. In molti casi, infatti, gli studenti hanno reso i giochi in scatola costruiti dei veri e propri "cronotopi" che permettessero ai bambini di leggere un territorio guidati dalle coordinate spaziali e temporali e perciò in stretta connessione con la storia, sia a livello verticale (osservandone la variazione nel tempo, diacronica), che orizzontale (analizzandone tutto il territorio in questo momento storico, in maniera sincronica). A livello contenutistico, quasi tutti i giochi richiedono agli studenti di riflettere sul processo, sul cambiamento e sugli attori di un territorio regionale, il più delle volte guidati dai quesiti riportati sulle carte. Per farlo, sul piano metodologico, in diversi giochi è stato scelto di far lavorare i bambini sulla carta, fornendo una rappresentazione della regione direttamente sulla plancia di gioco su cui muoversi, orientarsi, localizzare ed eventualmente conquistare i punti di interesse fisici o antropici. Per certi versi, si può affermare che questi giochi abbiano consentito agli alunni di "portare" la regione all'interno dell'aula e svolgere un'analisi di campo in cui focalizzarsi sui rapporti tra l'uomo e l'ambiente con modalità avventurose, emozionanti e coinvolgenti. Di conseguenza, anche l'ultimo indicatore può essere riscontrabile in tutti i giochi, nessuno escluso: i bambini sono stati messi al primo posto nel partecipare attivamente al processo di costruzione della conoscenza.

3.1.2.1 Tre giochi esemplificativi

Dopo aver risposto alla prima ipotesi di ricerca e aver proposto una rapida panoramica sui giochi da tavolo realizzati, si desidera porre l'attenzione su tre giochi che si sono distinti rispetto agli altri, ottenendo un punteggio complessivo di efficacia e utilità superiore a 4.6 su 5. È molto interessante osservare questi tre giochi perché pur presentando delle differenze sostanziali l'uno dall'altro, possono tuttavia essere considerati validi strumenti da cui prendere spunto.

Gianduiotto gioco ghiotto

Il gioco che ha ricevuto il punteggio più alto in assoluto è *Gianduiotto gioco ghiotto*. Oltre alla grafica e ai materiali, molto curati nei minimi dettagli, e agli accorgimenti in ottica inclusiva adottati, si tratta di un gioco molto efficace che coinvolge i bambini dal punto di vista cognitivo, emotivo e corporeo, come verrà spiegato di seguito.

All'interno della scatola, che ha la tipica forma del celebre cioccolatino torinese da cui prende il nome, vi sono due giochi, l'uno propedeutico all'altro. La scelta di inserire due giochi lo rende uno strumento completo e adatto per accompagnare tutto il processo di apprendimento della regione.

Quello più semplice, il *Puzzle*, è stato pensato per essere proposto nella fase iniziale di presentazione e scoperta della regione: consente infatti una prima familiarizzazione con la carta da ricomporre attraverso un *puzzle* e alcune domande a cui rispondere che hanno il compito di incuriosire i bambini incentivandone l'interazione con la carta.

Il secondo gioco *Alla conquista dei Gianduiotti* è invece stato realizzato come mezzo per guidare i bambini nelle fasi successive di conoscenza, consolidamento e verifica di quanto appreso. Ciò che lo distingue rispetto agli altri giochi da tavolo è l'"autenticità" delle attività che propone: infatti, non vince chi termina il percorso per primo, bensì chi riesce a completare il proprio *gianduiometro*, superando tanti piccoli compiti autentici con cui dimostrare "di sapere vestire i panni del perfetto piemontese". Le sfide da portare a termine sono infatti molto diversificate, alcune richiedono di rispondere a quesiti, ma hanno un punteggio più basso, altre di tradurre geroglifici, di lavorare sulla carta geografica, svolgere semplici attività motorie, di mimo o canto, di affrontare sfide multisensoriali e con l'ausilio di supporti tecnologici, o ancora di comprendere brani tratti da libri di letteratura per l'infanzia riguardanti il Piemonte. Tra

le prove da superare vi è, per esempio, carta alla mano, il trovare la linea di autobus più corretta da prendere per raggiungere una data meta, lo scegliere la località più adatta ad una determinata occasione oppure il rintracciare il tragitto più breve, partendo da un punto A e giungendo ad un punto B. Ne sono un esempio le richieste: “Sei in gita con la classe: dalla stazione vai al Museo Egizio. Poi vai a vedere la sacra Sindone presso il Duomo. Infine, torna alla stazione facendo una strada diversa” oppure, dopo aver letto un brano tratto da *Il viaggio in Italia di Valentina*, riproporre sulla carta il percorso svolto dalla protagonista. Come spiegato nella presentazione del gioco, ciò consente di riflettere con i bambini in maniera multiscale, partendo dalla *maglia* della regione per osservare quella, più piccola, della città di Torino.

Un altro aspetto che lo distingue rispetto a tutti gli altri giochi è l’attenzione alla dimensione multisensoriale nello scoprire un luogo. Infatti, non solo alcune sfide richiedono un coinvolgimento a livello corporeo, come per esempio il mimo o la riproduzione con il corpo del Museo Egizio, della Mole Antonelliana, dell’Italia indicando sul corpo la città di Torino. Ai bambini viene proposto di ascoltare delle tracce sonore e indovinare a quale paesaggio presente nel territorio piemontese si riferiscono (per esempio, città di Torino o Parco Gran Paradiso) o di immaginare e riprodurre il paesaggio sonoro che caratterizzava la città torinese quando a fine Ottocento era un’importante città industriale, o ancora di toccare, annusare o assaggiare il contenuto di alcuni sacchetti al cui interno vi sono rispettivamente del riso (riferimento a Biella e Vercelli), della lavanda (dalle colline di Sale San Giovanni, in provincia di Cuneo) e dei gianduiotti.

Infine, un altro aspetto caratterizzante di questo gioco che lo rende innovativo rispetto alla maggior parte degli altri proposti alla fiera è la presenza di riferimenti letterari attraverso i quali esplorare la regione piemontese, in linea con la geografia umanista. Il linguaggio “letterario” è una chiave per la scoperta di un luogo in quanto apre le porte alla geografia personale, fatta di emozioni e percezioni. I brani sono tratti dal libro per bambini *Il viaggio in Italia di Valentina*; alcuni sono stati scelti proprio per il grande valore evocativo che rimanda al senso di attaccamento a un luogo. Ne sono un esempio un passo del libro in cui si racconta l’emozionarsi di Valentina mentre osserva Torino dall’alto e viene chiesto ai bambini di immaginare una serie di emozioni positive che la protagonista può aver vissuto in quel momento, oppure un altro in cui vengono narrate le

Langhe come posto di rifugio ed evasione per la protagonista e viene chiesto ai bambini di citare dei luoghi personali nei quali si rifugiano per ricercare la tranquillità.

Che bomba la Sicilia!

Questo gioco vanta di una grande originalità: diversamente dagli altri, infatti, non vi è una plancia di gioco su cui muovere delle pedine o su cui muoversi, come nel caso di *Puglia Twister*, ma vi è un telaio di legno con 54 fili colorati rappresentante una bomba da disinnescare minuziosamente, filo per filo. L'ambientazione del gioco, creata a partire dalla leggenda siciliana di Colapesce e la situazione problema che richiede di disinnescare al più presto la bomba posta su una delle colonne che reggono la Sicilia rende il gioco estremamente avvincente. La competizione, infatti, non è con gli avversari, ma con il tempo che scorre, rappresentato da un *timer*, il cui ticchettio, oltre a segnare i secondi che passano, evoca l'effetto sonoro di un vero e proprio ordigno che potrebbe esplodere da un momento all'altro, in una suspense crescente.

Ciò che rende speciale questo gioco è l'importanza data alla dimensione cooperativa. La collaborazione tra i due giocatori è fondamentale per portare a termine la missione ed è giustificata dal fatto che un giocatore si immerge metaforicamente nelle profondità marine alla ricerca degli indizi-domanda, mentre il secondo, in superficie, ha il compito di individuare il filo corretto da staccare sulla base delle indicazioni del compagno. Risulta evidente come un'ambientazione di questo genere accresca la motivazione del bambino permettendogli di consolidare e verificare le conoscenze sulla regione in maniera divertente, senza neanche accorgersene.

Per concludere, un altro aspetto di vanto di questo gioco è il fatto che sia accessibile anche a bambini con difficoltà visive. L'*équipe* di progettazione ha infatti pensato a due modalità di gioco distinte non solo per il livello di difficoltà, così da essere proposte ai bambini proponendo sempre un compito sfidante e lavorando sulla loro zona di sviluppo prossimale, ma anche perché a una delle due potessero giocare attivamente giocatori non vedenti, seguendo le indicazioni uditive e leggendo i testi in codice *Braille*, mantenendo inalterate le regole e le modalità di gioco.

LombardCombat. Sforza VS Gonzaga alla scoperta della Lombardia

Rispetto agli altri due giochi presi in esame che si distinguono da tutti gli altri per l'originalità, in *LombardCombat* è possibile riconoscere alcuni elementi simili ad altri proposti alla fiera che hanno, infatti, una valutazione simile. Ciò che rende speciale questo gioco e lo distingue rispetto alla maggior parte degli altri è tuttavia l'ambientazione, di natura storica. Infatti, l'*équipe* di progettazione ha scelto di rendere il gioco avvincente ed entusiasmante proponendo alle squadre di immedesimarsi negli Sforza del ducato di Milano e nei Gonzaga del ducato di Mantova e gareggiare in un'entusiasmante sfida "per cambiare la storia e conquistare più territori lombardi possibili". Le abilità sociali dei bambini vengono quindi incentivate e allenate, sia nei rapporti di cooperazione con gli altri membri del proprio ducato, sia in quelli di interazione con gli avversari, specialmente durante le sfide volte a conquistare il territorio da loro occupato. Queste ultime non si limitano a semplici quiz di tipo nozionistico, ma portano i bambini a sfidarsi in prove molto diversificate e coinvolgenti, in cui bisogna indovinare quanto disegnato, individuare una parola con il gioco dell'impiccato o con le regole di *Taboo*, e molte altre.

Un altro elemento che rende il gioco efficace è dato dalla meccanica predominante basata sulla scelta e quindi sul *problem-solving*. Come in ogni battaglia che si rispetti, infatti, in questo gioco le abilità strategiche sono di fondamentale importanza. Infatti, lo svolgimento del gioco è dettato in parte dal caso, dato dalle indicazioni fornite dalla bussola, ma soprattutto dalle scelte che il bambino si trova a dover compiere, come l'individuare il territorio da conquistare prevedendo i movimenti degli avversari, pianificare il proprio spostamento e orientarsi nella carta, nonché scegliere la categoria di domande a cui rispondere (natura, cultura e tradizioni, città) sulla base delle proprie conoscenze.

3.2 Seconda ipotesi: credenze sull'efficacia del gioco

Dati gli esiti positivi della prima ipotesi, affinché la ricerca non sia fine a se stessa, ci si interroga sulla replicabilità del progetto e sulle possibili prospettive future. È bene ricordare, infatti, che la Ricerca-Formazione è volta a riflettere sull'effettiva ricaduta degli esiti della ricerca nella scuola, "sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti"³³. Tuttavia, come già ampiamente approfondito nel primo

³³ Retrieved February, 08, 2022 from <https://centri.unibo.it/crespi/it/centro>

capitolo, sta agli insegnanti, e in questo caso ai futuri insegnanti, estendere quanto appreso al contesto didattico.

Innanzitutto, la prima ipotesi ha confermato l'importanza di coinvolgere gli insegnanti in prima persona in un percorso di formazione, progettazione, realizzazione e valutazione per ottenere dei giochi efficaci per la didattica della geografia regionale. È molto interessante vedere come i giochi, come prodotto di competenza dei futuri insegnanti, rispecchino il modo in cui gli studenti hanno conosciuto e “vissuto” la regione a loro affidata in maniera personale e soggettiva, sulla base degli stimoli forniti dai docenti durante il corso e in linea con la geografia umanista. I giochi dimostrano infatti che grazie al percorso gli studenti abbiano compreso “a che serve studiare la geografia”, ovvero, non più a imparare a memoria dati e informazioni, ma a rielaborare alcuni concetti chiave “per la costruzione di un sapere e saper fare in campo territoriale e ambientale” (Pasquinelli D'Allegra, 2016, p. 57).

In secondo luogo, se lo scopo del gruppo di riferimento è “migliorare se stesso in quanto gruppo e, attraverso tale miglioramento, incidere sulla trasformazione della società” (Trombetta, Rosiello, 2000, p.150), è necessario verificare i cambiamenti avvenuti, a partire dalle credenze. Come già spiegato, infatti, perché la didattica sia realmente efficace, oltre a proporre metodologie buone o innovative, è di primaria importanza che l'insegnante sia motivato e appassionato. Per questo motivo è importante capire innanzitutto se un percorso come quello proposto sia stato in grado di cambiare le credenze dei futuri insegnanti sull'efficacia del gioco da tavolo in generale per la didattica regionale. Come spiega Nigris (2018), infatti, all'interno di un percorso di R-F è imprescindibile considerare le pre-concezioni e le credenze maturate durante la formazione dagli insegnanti coinvolti. Perciò, come previsto dal disegno di ricerca, per rispondere alla seconda ipotesi e con lo scopo di avvalorare anche la prima, è stato effettuato un confronto tra le credenze sull'efficacia del gioco da tavolo per l'insegnamento delle RI prima e dopo aver svolto la R-F.

I dati per rispondere alla seconda ipotesi di ricerca sono stati raccolti dal *pre-test* somministrato con un *link* su *Google Moduli* tramite la piattaforma *Moodle* all'inizio del corso di Fondamenti e Didattica della Geografia e comparati con quelli riportati nella

sezione “Debriefing” del questionario autovalutativo consegnato agli studenti in formato cartaceo durante gli esami orali.

3.2.1 Analisi del pre-test

Il *pre-test* della ricerca è stato effettuato somministrando agli studenti frequentanti il corso di Fondamenti e Didattica della Geografia del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l’Università degli Studi di Padova nell’a.a. 2018-2019 il questionario iniziale “*Che scatole queste regioni!*”. Obiettivo di questo strumento è stato sondare le credenze dei futuri docenti in merito all’insegnamento delle regioni d’Italia alla scuola primaria, sulla base del personale vissuto geografico, maturato precedentemente in altri contesti scolastici. I dati raccolti sono poi stati analizzati in tre diversi progetti di tesi, rispettivamente sull’efficacia dei sussidiari, della letteratura per l’infanzia e dei giochi da tavolo per la didattica regionale. Per il presente percorso di tesi è stato considerato il campione sistematico di 121 studenti e ne sono stati analizzati i questionari approfondendo prevalentemente gli *item* inerenti al gioco da tavolo come strumento didattico.

Per prima cosa, si riportano di seguito gli *item* selezionati per delineare il *background* di riferimento degli intervistati.

Innanzitutto, per quanto riguarda il fattore *Esperienze*, come già anticipato nella descrizione del gruppo di riferimento, tra tutti gli intervistati solo due hanno affermato di aver insegnato le regioni italiane per un breve periodo (uno per meno di una settimana, l’altro per più di una settimana, ma meno di un mese). Nessuno ha effettuato il proprio intervento di tirocinio su questo argomento, ma una piccola parte (15 studenti su 121) ha avuto modo di osservarlo durante il tirocinio osservativo.

In merito alle *Prassi* osservate durante il proprio percorso scolastico come studenti, 109 intervistati su 121 afferma di non aver mai sperimentato il gioco da tavolo per studiare le regioni italiane, come si può evincere dal grafico seguente (*grafico 1*).

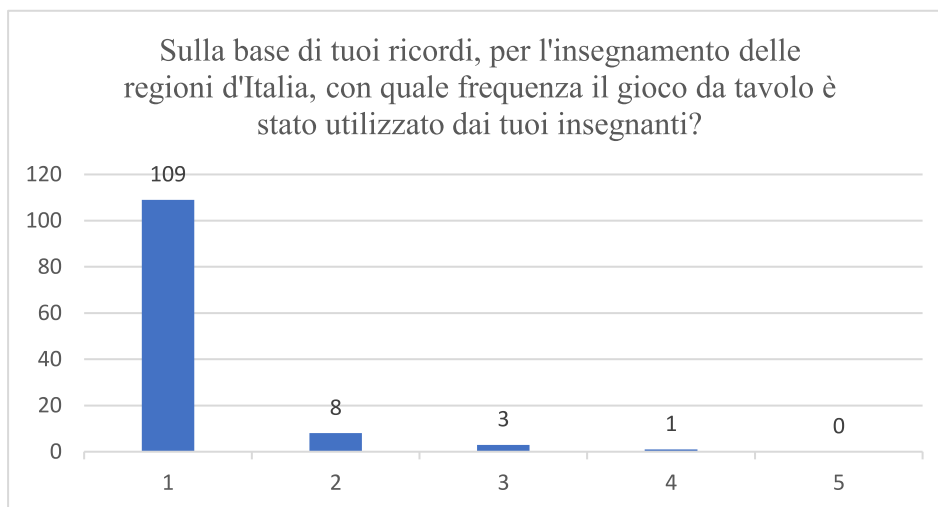


Grafico 1. Frequenza di utilizzo dei giochi da tavolo durante la propria esperienza di apprendimento delle regioni d'Italia a scuola (scala Likert a 5 punti: 1= mai, 5 = sempre).

Infine, per indagare il fattore *Strumenti didattici* è stato chiesto agli studenti di esprimere con un punteggio da 1 a 5 quanto ritenessero efficaci una serie di mediatori didattici per l'apprendimento delle regioni d'Italia. Il gioco da tavolo è stato indicato come molto efficace da quasi tutti gli intervistati, come riportato nel grafico che segue (grafico 2).

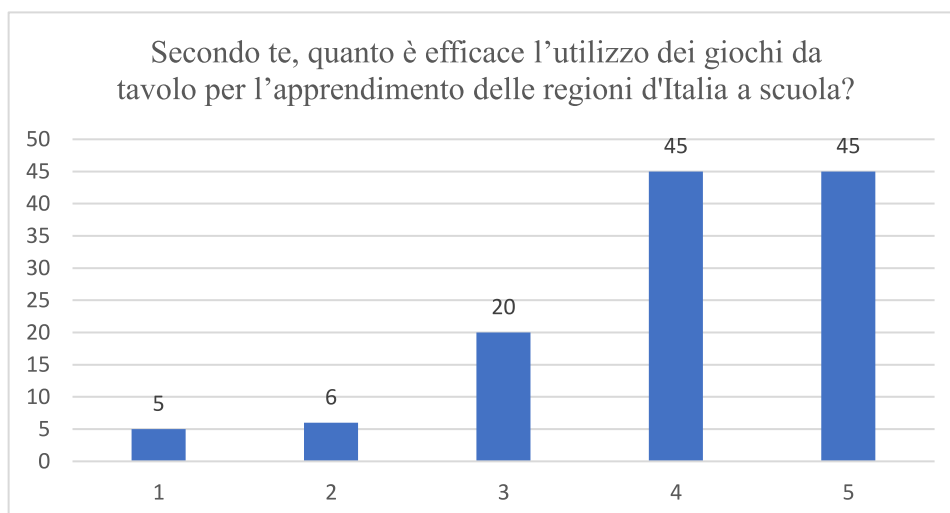


Grafico 2. Opinione dei futuri insegnanti riguardo l'efficacia dei giochi da tavolo per l'apprendimento delle regioni d'Italia prima dell'esperienza (scala Likert a 5 punti: 1= per niente, 5 = del tutto)

3.2.2 Analisi del questionario finale

Come previsto dal disegno di ricerca, il questionario finale somministrato al termine del corso presentava al suo interno quesiti volti a rispondere entrambe le ipotesi. In merito alla seconda ipotesi, si è voluto indagare le opinioni dei futuri insegnanti sull'efficacia del gioco da tavolo nell'apprendimento della geografia dopo averlo sperimentato in prima persona come mediatore didattico. È stato quindi chiesto loro se lo riutilizzerebbero nell'insegnamento e quali sono i punti forza e di debolezza dello strumento in oggetto. Di seguito se ne riportano i risultati attraverso dei grafici (*grafico 3* e *grafico 4*).

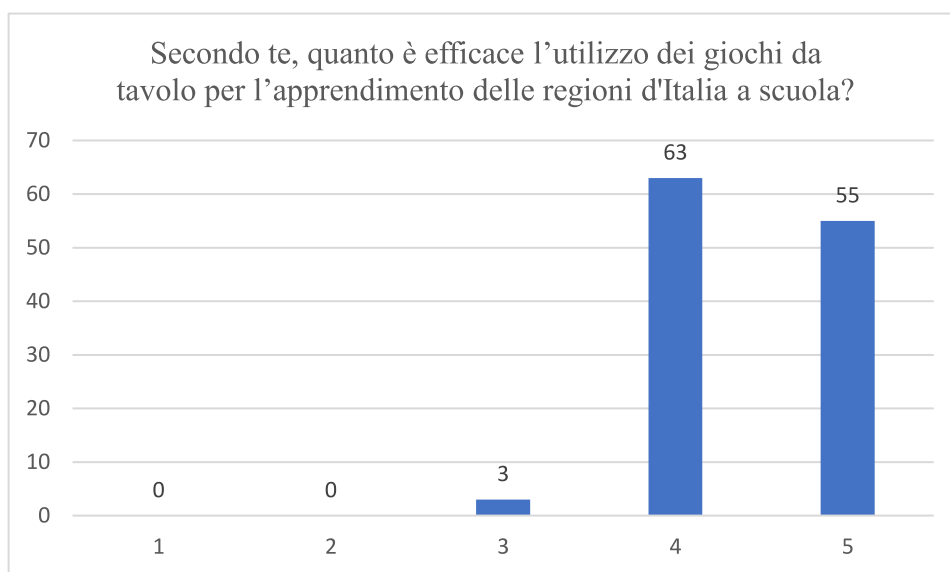


Grafico 3. Opinione dei futuri insegnanti riguardo l'efficacia dei giochi da tavolo per l'apprendimento delle regioni d'Italia dopo l'esperienza (scala Likert a 5 punti: 1= per niente efficaci, 5 = del tutto efficaci)

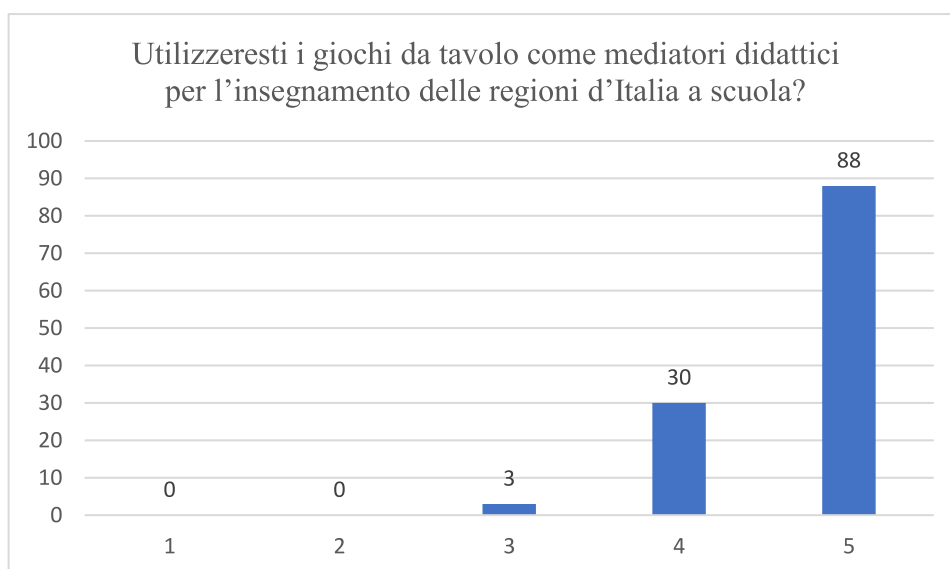


Grafico 4. Opinione dei futuri insegnanti riguardo l'utilizzo del gioco da tavolo per l'apprendimento delle regioni d'Italia nella propria esperienza di insegnamento futura (scala Likert a 5 punti: 1= per niente, 5 = del tutto)

Dal primo grafico appare evidente un incremento in positivo sulla percezione di efficacia del gioco da tavolo dopo essere stati opportunamente formati, ma soprattutto dopo averne sperimentato in prima persona la validità e l'efficacia come strumento di apprendimento e insegnamento. Come conseguenza, significativo è il numero di futuri insegnanti che lo riproporrebbero in un reale contesto didattico, come si evince dal secondo grafico. Si riportano di seguito le risposte date alle domande aperte del *debriefing* volte ad approfondire le risposte date.

L'analisi è stata effettuata seguendo il modello della codifica a posteriori del testo, per cui è stata effettuata una decostruzione iniziale dei dati testuali raccolti, per individuare le unità naturali di significato presenti, poi sintetizzate in variabili categoriali (Trincherò, 2004). Nelle tabelle seguenti (*tabelle 9 e 10*) si riportano le categorie testuali individuate con indicato il numero di volte in cui è stata data una risposta ad esse riferibili.

DOMANDA: <i>Secondo te, quali sono i punti di forza dell'utilizzo dei giochi da tavolo come mediatore didattico per l'insegnamento delle regioni italiane a scuola?</i>	
CATEGORIE TESTUALI	N. PRESENZE
Rende l'apprendimento divertente.	56
Aumenta la motivazione ad apprendere.	31
Rende l'apprendimento piacevole (<i>warm cognition</i>) e privo dell'ansia da prestazione che spesso accompagna i compiti e le attività svolti in classe.	24
Rende gli apprendimenti interessanti e incrementa i tempi attentivi degli alunni.	23
Rende l'apprendimento significativo: i bambini ne sono i protagonisti attivi e spesso vengono coinvolti in compiti autentici o di realtà.	19
Allena abilità e competenze sociali, crea un clima positivo in classe.	15
Allena competenze trasversali e funzioni esecutive.	10
È uno strumento personalizzabile sulla base della programmazione dell'insegnante (obiettivi, tempi, destinatari...), anche in ottica inclusiva.	6

È una metodologia innovativa che permette agli alunni di avere un'esperienza diretta con gli elementi costitutivi della regione, superando l'approccio tradizionale mnemonico e nozionistico.	6
Permette ai bambini di avere risultati soddisfacenti e ricevere <i>feedback</i> immediati.	3

Tabella 9. Sintesi delle categorie testuali relative ai punti di forza dell'utilizzo dei giochi da tavolo nella didattica regionale.

DOMANDA: Quali i punti di debolezza?	
CATEGORIE TESTUALI	N. PRESENZE
La durata dei giochi è eccessiva per essere proposta in classe. Nella didattica delle regioni italiane andrebbero dedicate molte ore per approfondirle tutte tramite il gioco allo stesso modo. Nel caso di giochi con pochi giocatori o classi numerose, potrebbero essere necessarie più copie dello stesso gioco.	34
La costruzione dei giochi è impegnativa per l'insegnante in termini di tempi, energie e costi.	15
Poca formalizzazione degli apprendimenti: può essere dispersivo per i bambini che prediligono forme di rappresentazione più analitiche.	11
Rischio di dispersione: si rischia che venga preso "solo come un gioco" e non come un'occasione per apprendere.	10
Se il gioco non è costruito in ottica inclusiva alcuni bambini possono essere esclusi.	8
È difficile creare un gioco completo a livello contenutistico come un libro di testo, si rischia che l'argomento non sia sufficientemente approfondito.	4
Gestione del gruppo classe, se vivace e poco incline al rispetto di turni e regole di gioco.	3
Gestione degli spazi in aula.	2

Tabella 10. Sintesi delle categorie testuali relative ai punti di debolezza dell'utilizzo dei giochi da tavolo nella didattica regionale.

3.2.3 Interpretazione dei risultati della seconda ipotesi

Grazie all'analisi dei dati raccolti è stato possibile confermare la seconda ipotesi di ricerca: l'esperienza proposta ai futuri insegnanti ha permesso di aumentare la percezione di efficacia del gioco da tavolo come strumento di insegnamento e apprendimento delle regioni italiane. Non solo, come si evince dalle risposte, ricevere un'opportuna formazione di natura teorico-pratica sulla didattica delle regioni italiane e sulla didattica ludica, con particolare attenzione ai giochi da tavolo, porta gli studenti coinvolti a ritenerlo uno strumento che riproporrebbero in un futuro insegnamento.

Prevedere un questionario da somministrare prima dell'esperienza formativa e uno da consegnare al termine è stato molto utile per consentire un'interpretazione degli esiti il più possibile rappresentativa della realtà indagata.

Infatti, il questionario iniziale ha permesso di delineare con più precisione il gruppo di riferimento, mettendone in luce come la quasi totalità degli intervistati non abbia mai fatto esperienza di insegnamento nell'ambito della geografia regionale, motivo per cui le proprie opinioni e credenze a riguardo sono riconducibili per lo più all'esperienza vissuta in prima persona come studenti. A tal proposito, hanno dichiarato che sebbene il gioco da tavolo non sia quasi mai stato loro proposto dagli insegnanti, esso possa essere considerato un mediatore didattico efficace per apprendere le regioni italiane. Per questo motivo si è scelto di partire da una visione positiva di tale strumento per guidarli alla scoperta delle effettive potenzialità in ambito didattico. I futuri insegnanti, quindi, non solo sono stati formati sul valore della didattica regionale a scuola e sull'importanza di essere appassionati all'argomento per poter coinvolgere gli studenti, ma sono stati accompagnati nella costruzione di un gioco didattico capace di rendere significativo l'insegnamento e l'apprendimento delle regioni italiane. Il compito autentico proposto ha permesso loro di imparare come costruire un gioco "geografico" e sperimentarne in prima persona le potenzialità, individuandone i punti di forza e di debolezza. Ciò ha consentito, al termine dell'esperienza, un cambiamento nelle opinioni degli studenti coinvolti: prima dell'esperienza il gioco da tavolo era ritenuto "molto" o "del tutto" efficace dal 74% degli intervistati, al termine dal 98%. Quest'ultimo risultato assume un valore considerevole: infatti, anche se già all'inizio del percorso la percezione di efficacia del gioco era positiva, essa non poteva essere ancorata a un'esperienza personale vissuta a scuola, al contrario, le risposte fornite al termine del percorso si basano su un'esperienza vissuta in prima

persona e di conseguenza molto più significativa. Quanto assunto viene ulteriormente avvalorato anche dalla prima ipotesi: non solo il gruppo di riferimento lo ritiene un buono strumento, ma ha anche acquisito secondo quali caratteristiche un gioco possa essere ritenuto realmente efficace ed è in grado di progettare e realizzarne dei prototipi di grande valore e utilità. Questo aspetto è molto importante perché, come sostiene De Vecchis, se il fine della didattica è “tradurre per la scuola [...] i risultati e i progressi conseguiti dalla ricerca” (2016, p. 14), gli studenti coinvolti avranno modo di portare quanto appreso nel mondo della scuola facendosi promotori del cambiamento tanto necessario nell’ambito dell’insegnamento della geografia. I risultati ottenuti fanno ben sperare su quanto auspicato: il 98% dei futuri insegnanti afferma di volerlo riproporre nelle esperienze di insegnamento future.

Secondo il loro parere, infatti, il gioco da tavolo rende l’apprendimento delle regioni italiane divertente, piacevole, interessante e significativo per gli alunni. Lo considerano uno strumento flessibile e personalizzabile dall’insegnante sulla base degli obiettivi prefissati, dei tempi a disposizione e dei destinatari, anche in ottica inclusiva. Come facilitatore per l’apprendimento, aumenta la motivazione e i tempi attentivi degli alunni, diminuendone l’ansia da prestazione e fornendo *feedback* immediati. È inoltre in grado di allenare abilità e competenze sociali, trasversali e geografiche, queste ultime grazie a una metodologia innovativa che permette agli alunni di avere un’esperienza diretta con gli elementi costitutivi della regione e non di impararli secondo l’approccio tradizionale mnemonico e nozionistico.

Tuttavia, sono emersi diversi aspetti da tenere in considerazione quando si sceglie di proporre i giochi da tavolo a scuola. Innanzitutto, buona parte degli intervistati ritiene che se si decide di adoperarli per l’insegnamento delle regioni italiane sarebbe necessario dedicarvi molte ore per approfondirle tutte allo stesso modo. Spesso, infatti, la durata dei giochi coincide con l’ora di lezione e nel caso di giochi con pochi giocatori o classi numerose, potrebbero essere necessarie più copie dello stesso gioco. Infatti, oltre alla durata del gioco, affinché la proposta dell’attività ludica sia efficace, è necessario prevedere e strutturare anche le fasi di predisposizione del *setting* e introduzione dei bambini al gioco e quella di *debriefing* e riflessioni finali. Un’altra osservazione emersa riguarda la costruzione dei giochi da parte del docente: il timore dei futuri insegnanti è che si tratti di un lavoro oneroso in termini di tempi, energie e costi per acquistare i

materiali. Gli studenti ritengono che sia difficile creare un gioco completo a livello contenutistico come un libro di testo, si rischia infatti che l'argomento non sia sufficientemente approfondito. Si consiglia inoltre di prestare attenzione alla formalizzazione degli apprendimenti, in quanto il gioco può essere un mediatore didattico dispersivo, specialmente per i bambini che prediligono forme di rappresentazione più analitiche o per alunni e classi più vivaci che potrebbero non coglierne la valenza formativa. A tal proposito viene fatto presente che se il gioco non è costruito in ottica inclusiva alcuni studenti potrebbero essere esclusi.

Al termine del presente percorso di ricerca, si ritiene opportuno fare alcune considerazioni in merito alle criticità segnalate.

In primo luogo, non si mette in dubbio che il tempo da dedicare all'attività ludica possa essere elevato, ma si ritiene che, se opportunamente progettata, essa possa essere una valida sostituta alla lezione frontale tradizionale, predisponendo adeguatamente contenuti, obiettivi, tempi e *setting* in maniera che tutti i bambini vengano coinvolti e che vi sia modo di formalizzare quanto appreso nel momento di *debriefing*. Si fa inoltre presente che per costruire giochi efficaci possano essere utilizzati materiali semplici e di riciclo. In generale, non si obietta che l'impegno richiesto all'insegnante possa essere oneroso, certamente i metodi tradizionali che prevedono la lezione frontale e lo studio dal sussidiario sembrano essere "più semplici". Tuttavia, se il fine ultimo del docente è porsi come intermediario e facilitatore di un apprendimento che sia duraturo e significativo, il gioco risulta essere uno strumento didattico utile a questo scopo, capace di rendere l'esperienza piacevole anche per l'insegnante stesso.

Infine, per tutte le motivazioni già ampiamente discusse nel primo capitolo, si ritiene che il gioco possa essere un ottimo contesto in cui allenare le abilità sociali dei bambini ed educarli al rispetto delle regole di base.

4. CONCLUSIONI

Approfondire lo studio regionale alla Scuola Primaria è fondamentale poiché insegna ai bambini a suddividere lo spazio in aree simili e distinte su cui orientarsi ottenendo una visione d'insieme multiscalare (Giorda, 2018). Il presente percorso di tesi è nato dall'esigenza di individuare una metodologia innovativa ed efficace per l'insegnamento delle regioni italiane, un argomento di primaria importanza che viene però affrontato a scuola in maniera prevalentemente nozionistica e mnemonica, risultando ostico e tedioso non solo per gli alunni, ma anche per gli insegnanti stessi. Alla base della ricerca vi è infatti la consapevolezza di quanto le emozioni possano potenziare o inibire il processo di apprendimento a seconda dello stato mentale che vi viene associato e di quanto avere un insegnante appassionato alla materia influisca sulla motivazione e sul coinvolgimento emotivo degli alunni.

Proprio per queste ragioni si è scelto di proporre un percorso di formazione e scoperta delle potenzialità del gioco da tavolo applicato alla didattica regionale agli insegnanti in formazione frequentanti il corso di Fondamenti e didattica della geografia nell'a.a. 2018-2019. L'obiettivo primario del progetto era fornire loro gli strumenti per realizzare dei buoni giochi da tavolo e, tramite l'esperienza attiva, portarli a considerare questo strumento un mediatore didattico efficace per insegnare le regioni.

Gli esiti della ricerca si sono rivelati più che positivi, a partire dalla Fiera ludico didattica "Che scatole queste regioni" del 30 maggio 2019 al Palazzo del Bo che ha messo in evidenza l'importanza della collaborazione tra il mondo della scuola, nella figura dei docenti in servizio che si sono messi in gioco, e dell'università, rappresentata dagli studenti che hanno saputo condurli alla scoperta dei giochi da loro sapientemente realizzati. Questi sono stati di alto valore, a dimostrazione di come i futuri insegnanti siano stati capaci di rielaborare quanto appreso dal corso in maniera creativa e ottimale.

Appare dunque evidente come l'esperienza sia stata proficua e arricchente per tutti i soggetti coinvolti. In primis, per i futuri insegnanti, che non solo hanno appreso cosa significhi insegnare le regioni italiane, ma hanno anche acquisito e dimostrato di possedere le competenze per realizzare con le proprie mani dei giochi con cui renderne gratificante l'apprendimento e l'insegnamento. La speranza, confermata anche dal loro desiderio di riproporre quanto appreso una volta in servizio, è che i giochi da tavolo

assumano una maggiore considerazione nel contesto scolastico, per la didattica della geografia, ma anche delle altre discipline. Lo stesso si auspica per i docenti presenti alla fiera, con la fiducia di aver lasciato un segno tangibile nella loro carriera professionale. Anche per chi scrive è stata un'occasione significativa grazie alla quale testare l'efficacia dei giochi da tavolo, di cui sono appassionata, per insegnare una materia che ho sempre affidato alla memoria e di cui non ho avuto esperienze dirette di insegnamento. È quindi stata un'esperienza dal grande valore formativo in ottica professionalizzante, grazie alla quale ho potuto osservare in prima persona come l'insegnante sia "un professionista che cresce in professionalità [...] avendo come baluardo costante da perseguire l'obiettivo di un cambiamento funzionale all'innalzamento della qualità dell'educazione offerta" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.56).

Perciò, pensando agli insegnanti e ai futuri insegnanti con cui si ha lavorato, viene spontaneo riflettere sulle possibili prospettive future per il presente percorso di tesi. Le ricadute del progetto in ambito didattico potrebbero vedere coinvolti i bambini stessi, così da testare l'efficacia dei giochi con i reali destinatari per cui sono stati pensati. Sarebbe altresì interessante provare a costruirli con gli alunni e valutare se possa essere una buona metodologia per apprendere e approfondire l'argomento.

Concludo questo elaborato con la speranza che possa aver fornito alcuni spunti utili per insegnanti davvero desiderosi di cogliere il bisogno innato di imparare dei bambini e accompagnarli alla scoperta della nostra penisola senza fatica, in un contesto altamente gratificante e divertente per entrambi.

BIBLIOGRAFIA

Assemblea Generale dell'Unione Geografica Internazionale (2016). *Carta Internazionale sull'Educazione Geografica*. Retrieved March, 17, 2020, from <https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2019/03/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf>

Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Bertolo, M. & Mariani, I. (2020). *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto.*, Milano-Torino: Pearson Italia.

Bissanti, A. A. & Fiori, M. (1979). La geografia vista dagli alunni, *Cultura e scuola*, 71, 169-174.

Bonaiuti, G., Magnoler, P. & Trincherò, R. (2018). I rischi della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 180-189). Milano: Franco Angeli.

Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Novara: Utet Università.

Bove, C. M. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*, Paris: Gallimard (trad. it. I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine, Milano, Tascabili Bompiani, 2000).

Cancelli, S. (2015). Attenzione: studenti al lavoro!, *Scuola e Didattica*, VII.

Cancelli, S. (2017). Incontrare e incontrarsi con la geografia. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. De Lucia (Eds.), *Geo-didattiche per il futuro* (pp. 123-124). Milano: Franco Angeli.

Cardone, M. (1988). *Il cavallo a zonzolo. Il bambino e il suo gioco*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2011). *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Claparède, E. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (trad. it. Psicologia del fanciullo. Lo sviluppo mentale. Firenze, Giunti-Barbera, 1955).
- Colovini, L. (2002), *I giochi nel cassetto. Guida teorica per aspiranti autori di giochi*. Milano: Unicopli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Corna Pellegrini, G. (2004), Per insegnare geografia bisogna amare il mondo, *Ambiente Società Territorio*, 5, 19-20
- Corna Pellegrini, G. (2015). *Riflessioni sulla didattica della Geografia nella scuola primaria e secondaria. Geografia insegnata e non capita*. Retrieved July, 27, 2019 from https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2018/12/Editoriali_riflessioni.pdf
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018), *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corrado F., (2020). Il gioco è ben-essere. In M. Bertolo & I. Mariani, *Game Design. Gioco e giocare tra teoria e progetto* (pp. 57-70), Milano-Torino: Pearson Italia.
- Cundari, G. (1990). *Geografia regionale. Itinerari teorici e percorsi applicativi*. Milano: Franco Angeli.
- De Lorenzi, D., & Omodeo, M. (Eds.) (1994). *A scuola con Xiaolin*, Firenze: ECP, p.183
- De Rossi, M. (2008). *Didattica dell'animazione*. Roma: Carocci.

- De Saint-Exupéry, A. (1943). *Le Petit Prince*. New York: Reynal & Hitchcock (trad. it. Il piccolo principe. Milano, Bompiani, 1994).
- De Vecchis, G. (2011). *Didattica della geografia. Teoria e prassi*. Torino: UTET.
- De Vecchis, G. (Ed.). (2016). *Insegnare geografia: Teoria, metodi e pratiche*. Torino: UTET.
- Dean, S. (2019). Un approccio attivo per lo studio regionale alla Scuola Primaria., *Ambiente Società e Territorio - Geografia nelle scuole.*, 1-2, 40-43.
- Dematteis, G. (2008), *Lectio magistralis “Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche”*. Retrieved September, 3, 2021, from https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2018/12/DeMatteis_Zeus.pdf
- Dematteis, G. (2017), Come vedo la geografia dopo 75 anni che la frequento, *Ambiente Società e Territorio – Geografia nelle scuole*, 4, 24-30.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Donadelli, G., Labate, E., Rocca, L., Moè, A. & Pazzaglia, F. (2012). Insegno bene geografia perché mi piace. *Psicologia e scuola*, 21, 10-17.
- Farinelli, F. (2003). *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Torino: Einaudi.
- Felisatti, E. & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fink, E. (1957). *Oase des Glucks. Gedanken zu einer.*, Minchen: Verlag (trad. it. L'oasi del gioco, Raffaello Cortina, Milano, 2008).
- Frémont, A. (2005). *Aimez-vous la géographie?*. Paris: Flammarion (trad it. a cura di Gavinelli, D. Vi piace la geografia?. Carocci, Roma, 2007).
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705-716. Retrieved November, 17, 2022, from <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0014695>

Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung* (trad. it. L'educazione dell'uomo. Firenze, La Nuova Italia, 1993).

Gavinelli, D. (2020), Geografie di oggi: dimensioni multi e interculturali, ri-visitazione degli studi regionali e nuovi percorsi didattici. In A. M. Pioletti (Ed.), *Gli strumenti per leggere il mondo. La geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado* (pp. 19-26). Milano: Franco Angeli.

Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria*, Roma: Carocci.

Giorda, C. (2011). L'insegnamento della Geografia e della Didattica della geografia nel nuovo Corso di Laurea in Scienze della formazione primaria. *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, 3-4, pp. 33-36.

Giorda, C. (2018). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma: Carocci.

Giunta, I. (2013). *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori*, Milano: Franco Angeli.

Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*, Torino: Einaudi.

Grillotti di Giacomo, M. G. (1991). *La regione della geografia: Verso una cultura del territorio*. Milano: Franco Angeli.

Grazzini Hoffmann, C., & Staccioli, G. (1982). *Dentro il gioco*. Firenze: La Nuova Italia.

Groos, K. (1898). *The Play of Animals*, Appleton and company; (Ed. originale: *Die Spiele der Tiere*, 1896). Retrieved December, 14, 2022 from <https://archive.org/details/playofanimals00groouoft/mode/2up>

Groos, K. (1901). *The Play of Man*, Appleton and company; (Ed. originale: *Die Spiele der Menschen*, 1899). Retrieved December, 14, 2022 from <https://archive.org/details/playman00groogoog/mode/2up>

Huizinga, J. (1938) *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Paris: Gallimard (trad. ita Homo ludens. Torino, Einaudi, 2002).

Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. USA: John Wiley & Sons.

- Lando, F. (2005). Geografia e letteratura. Le modalità per una interazione, in F. Lando & A. Voltolina (Eds.), *Atlante dei luoghi. Ipotesi per una didattica della geografia*. Venezia: Cafoscarina.
- Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione., *Rivista Geografica Italiana*, 119, 259-289.
- Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erikson.
- Losito, B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 52-60). Milano: Franco Angeli.
- Lucangeli, D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erikson.
- Lucchesi, F. (2017). L'educazione geografica in europa: un dialogo sulla formazione universitaria dei docenti. In G. Zanolin, T. Gilardi & R. De Lucia (Eds.), *Geo-didattiche per il futuro* (pp. 75-80). Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (1995). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Vecchi & B. Vertecchi (Ed.). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli.
- Malatesta, S. (2010). *Per fare l'albero ci vuol la carta. Note critiche per un curriculum geografico*, Milano: Guerini.
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni*, Milano: Guerini.
- Malvasi, M. (2005). L'Europa in gioco. Educare alla cittadinanza europea con la didattica ludica. In E. S. Reale & R. Cirino (Eds.), *Atti del 48° Convegno Nazionale AIIG. Identificazione e valorizzazione delle aree marginali* (pp. 223-227). Retrieved July, 8, 2022 from https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2018/12/48Convegno_Santoro-min.pdf
- Maggioli, M. (2003), Regione. In De Vecchis, G., & Palagiano, C. (Eds.), *Le parole chiave della geografia* (pp. 137-147). Roma: Carocci.

Maniotti, P. (1997). *Il mondo in gioco. Percorsi ludici e repertorio di giochi per l'educazione interculturale*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.

Martinelli, M. (2009). Il ruolo del gioco nell'integrazione degli allievi diversamente abili, in R. Quaglia, L. E. Prino, E. Sclavo (Eds.), *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria* (pp. 91-105). Trento: Erikson.

McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. London: The Penguin Press (trad. it. *La realtà in gioco. Perché i giochi ci rendono migliori e come possono cambiare il mondo.*, Apogeo, Milano).

Minca, C. (2000). *Evoluzione del pensiero geografico e paradigmi e Il concetto di regione*. Dispense del corso di fondamenti storico epistemologici di geografia umana e regionale. SSIS del Veneto.

Moè, A., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010). *MESI. Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento: Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Erickson.

Moinari, P. (2017). Conoscere il territorio sviluppando competenze nella scuola primaria. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. De Lucia (Eds.), *Geo-didattiche per il futuro* (pp. 43-50). Milano: Franco Angeli.

Molinari, P. (2018). Geografia e cittadinanza: rendere consapevole un legame necessario. In P. Molinari P. & E. Riva (Eds.), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica* (pp. 17-29). Milano-Udine: Mimesis.

Montessori, M. (2017). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Nigris, E. (2018). L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 27-41). Milano: Franco Angeli.

- Ortalda, F. (2013). *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*. Roma: Carocci.
- Pasquinelli D'Allegra, D. (2009). *La geografia dell'Italia: Identità, paesaggi, regioni*. Roma: Carocci.
- Pasquinelli D'Allegra, D. (2016), Le competenze geografiche. Presupposti metodologici e costruzione del curricolo, in G. De Vecchis (Ed.), *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*. Torino: Utet.
- Petter, G. (1994). *La valigetta delle sorprese. Saggio sulla motivazione ad apprendere.*, Firenze: La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant; imitation, jeu et reve, image et représentation*. Lonay (Suisse): Delachaux et Niestlé (trad. it. La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione. Firenze, La Nuova Italia, 1979).
- Pontecorvo, C. (1982). *Introduzione*. In C. Grazzini Hoffmann & G. Staccioli, *Dentro il gioco*, Firenze: La Nuova Italia.
- Possidente, T. (2015). La “Geografia speciale.” Un nuovo orizzonte di ricerca e sperimentazione didattica per la diversabilità”. In A. Alaimo, S. Aru, G. Donadelli & F. Nebbia (Eds.), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica* (pp. 253-256). Retrieved July, 9, 2022 from https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_Libro.aspx?ID=22895
- Putilli, M. (Ed.). *Educare al territorio, educare il territorio*. Roma: Carocci, 2015.
- Riva, C., & Facchini, V. (2005). *Amorgioco. Il bambino, la disabilità, il gioco*, Bologna: Fatatrac.
- Rocca, L. (2003). Dall'acqua che ho intorno al contratto sull'acqua. In L. Rocca, F. Bussi, D. Luise & P. Mazzetto (Eds.). *Tracce di Agenda 21 a scuola* (pp. 85-131), Padova: Comune di Padova Sett. Ambiente Ufficio Agenda 21.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo: Una nuova didattica dei processi territoriali*. Lecce: Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia.

- Rocca, L. (2010b). La geografia vista da dentro la scuola., *Ambiente Società e Territorio*, vol. 2, serie XI, 26-30
- Rocca, L. (2010a). Geografia a scuola? Sì grazie, *La vita scolastica*, 13, 19-21.
- Rocca, L. (2012a). Uno sguardo storico geografico alle cinque porte della geografia. *Il bollettino di Clio*, Maggio 2012, 9-14.
- Rocca, L. (2012b). Il ruolo delle credenze degli insegnanti tra ricerca e didattica della geografia. In G. Bandini (Ed.), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica* (pp. 163-180). Firenze: Firenze University Press.
- Rocca, L. (2016). Indicatori per l'insegnamento della geografia e della storia. Una proposta di metodo. In C. Minelle, L. Rocca & F. Bussi (Eds.), *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta* (pp. 162-170). Roma: Carocci.
- Rosati, N. (2011). *Pedagogia e didattica del gioco*, Roma: Multidea.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge/London: MIT Press.
- Schell, J. (2008). *The Art of Game Design. A Book of Lenses*. Burlington, MA, USA: Morgan Kauffman.
- Schiller, F. (1795). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (trad. it. Lettere sull'educazione estetica dell'uomo. Callia o della bellezza. Roma, Armando, 2002).
- Schön, D. A. (1993), *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sciarra, E. (2010), *L'arte del gioco*. Milano: Mursia.
- Squarcina, E. (2017). Oltre il vicino, competenze geografiche per la scuola secondaria di primo grado. In G. Zanolin, T. Gilardi, & R. De Lucia (Eds.), *Geo-didattiche per il futuro* (pp. 51-57). Milano: Franco Angeli.
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. *Psychology*, 4, 268-278. Retrieved November, 17, 2022, from <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=29237>

- Suits, B. (2005). *The grasshopper. Games, Life and Utopia*. Peterborough: Broadview Press.
- Tomlinson, A. C. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2, 243-252.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trombetta, C., & Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erikson.
- Tuan, Y. (1978), Spazio e luogo, una prospettiva umanistica. In Vagaggini V. (Ed.), *Spazio geografico e spazio sociale* (pp. 92-130), Milano: Franco Angeli.
- Turco, A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Milano: Unicopli.
- Turco, A. (2016), *Configurazioni della territorialità*, Milano: Franco Angeli.
- Vallega, A. (2000). La geografia dopo la conferenza mondiale sulla scienza. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, 5.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro CRESPI. In G. Asquini (Ed.), *La ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 13-24). Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storie dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Werneck, T. (2007). *Leitfaden für Spieleerfinder und solche die es werden wollen*. Ravensburger (trad. it. Consigli pratici per inventori di giochi e per chi volesse diventarlo). Retrieved January, 24, 2023 from http://gamificationlab.uniroma1.it/files/Werneck_consigli_pratici_per_inventori_di_giochi.pdf
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistok (trad. it. Gioco e realtà, Armando, Roma, 2004).

Zanolin, G. (2019). Esplorare la complessità: alla ricerca di una competenza localizzativa. In C. Giorda & G. Zanolin (Eds.), *Idee geografiche per educare al mondo* (pp. 139-165). Milano: Franco Angeli.

SITOGRAFIA

Ligabue, A. (2021). *Buon gioco!*. Retrieved January, 01, 2023 from <https://edu.inaf.it/rubriche/play-to-learn/andrea-ligabue-gioco/>

Owen, H. (n.d.). *Breve guida all'uso dell'Open Space Technology*. Retrieved May, 11, 2022 from https://www.socialesalute.it/res/download/maggio2012/open_space_technology.pdf

NORMATIVA

MIUR, 22 febbraio 2018, “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari”.

D.M. n. 254 del 16 dicembre 2012, "Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione".

D.M. n.249 del 10 settembre 2010 “Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado”.

ONU, Convenzione sui diritti delle persone con disabilità del 13 dicembre 2006 (trad. it. a cura del Ministero della Solidarietà Sociale, 2007).

QUESTIONARIO PER LA VALUTAZIONE DEI GIOCHI		
Regione: _____ Titolo del gioco: _____ Autori: _____		
1. Nella presentazione del gioco sono specificati:		
Il titolo	Sì	NO
Il numero dei giocatori	Sì	NO
L'età dei giocatori	Sì	NO
La durata media del gioco	Sì	NO
Il contenuto del gioco	Sì	NO
Lo scopo del gioco	Sì	NO
Lo svolgimento del gioco	Sì	NO
La conclusione del gioco e le condizioni di vittoria	Sì	NO
Eventuali suggerimenti sulla strategia	Sì	NO
Eventuali esempi di gioco	Sì	NO
Eventuali regole speciali per un diverso numero di giocatori	Sì	NO
Eventuali varianti di gioco	Sì	NO
La giustificazione di metodo utile per gli insegnanti	Sì	NO
2. Lista di controllo Geo		
Nel gioco è contemplato almeno uno degli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica (processo, cambiamento, attori, analisi di campo, partecipazione, rappresentazione, tempo,). Se sì, quale/quali? _____ _____	Sì	NO
3. Lista di controllo situazione problema		
La situazione-problema permette di riattivare dei saperi precedenti o l'esperienza degli allievi?	Sì	NO
La situazione problema pone l'allievo di fronte ad un ostacolo, un conflitto cognitivo o un percorso di ricerca?	Sì	NO
Per trovare una risposta, l'allievo deve attivare le sue competenze? Si riferisce dunque non solo a dei saperi, ma anche a delle abilità e a degli atteggiamenti.	Sì	NO
La situazione ha senso per l'allievo? Viene stimolato il suo interesse?	Sì	NO
La situazione è posta in un contesto definito e realistico, in altre parole autentico?	Sì	NO
Pone l'allievo in una situazione aperta, in cui per arrivare alla risposta è possibile seguire diversi percorsi risolutivi?	Sì	NO
Al termine della situazione problema, vi è un risultato/prodotto tangibile di carattere cognitivo o concreto?	Sì	NO
4. Aderenza all'Universal Design for Learning		
Il gioco è pensato per essere accessibile a bambini con specifiche disabilità e/o a bambini con diversi stili cognitivi? Se sì, in che modo? _____ _____	Sì	NO

ALLEGATO A

5. Il gioco è:

facile	1	2	3	4	5	difficile
affidato al caso	1	2	3	4	5	all'abilità
noioso	1	2	3	4	5	appassionante
poco originale	1	2	3	4	5	molto originale
poco gradevole	1	2	3	4	5	molto gradevole
il titolo: non è adatto	1	2	3	4	5	è buono
il regolamento è: incomprensibile	1	2	3	4	5	chiaro
poco accessibile	1	2	3	4	5	molto accessibile
la durata media del gioco: non è adatta ai destinatari	1	2	3	4	5	è adatta ai destinatari

6. Per l'insegnamento delle regioni d'Italia:

non è utile	1	2	3	4	5	è molto utile
non lo userei con i miei studenti	1	2	3	4	5	lo userei

7. Consigliaresti ad altri di giocare? SI NO

Perché?

Le mie proposte di miglioramento sul gioco:

QUESTIONARIO PER L'AUTOVALUTAZIONE DEI GIOCHI

Regione: _____ Titolo del gioco: _____ Codice: _____

1. Secondo te, i seguenti aspetti del gioco quanto sono efficaci da 1 (per niente) a 5 (del tutto)?

Il titolo	1	2	3	4	5
Il numero dei giocatori	1	2	3	4	5
L'età dei giocatori	1	2	3	4	5
La durata media del gioco	1	2	3	4	5
Il contenuto del gioco	1	2	3	4	5
Lo scopo del gioco	1	2	3	4	5
Lo svolgimento del gioco	1	2	3	4	5
La conclusione del gioco e le condizioni di vittoria	1	2	3	4	5
Eventuali suggerimenti sulla strategia	1	2	3	4	5
Eventuali esempi di gioco	1	2	3	4	5
Eventuali regole speciali per un diverso numero di giocatori	1	2	3	4	5
Eventuali varianti di gioco	1	2	3	4	5
La giustificazione di metodo utile per gli insegnanti	1	2	3	4	5

2. Lista di controllo GEO

Nel gioco sono contemplati gli elementi che non dovrebbero mai mancare in un percorso di educazione geografica (processo, cambiamento, attori, analisi di campo, partecipazione, rappresentazione, tempo)?

Se sì, quali aspetti sono più rilevanti?

Sì

NO

3. Lista di controllo situazione problema

La situazione-problema permette di riattivare dei saperi precedenti o l'esperienza degli allievi?	1	2	3	4	5
La situazione problema pone l'allievo di fronte ad un ostacolo, un conflitto cognitivo o un percorso di ricerca?	1	2	3	4	5
Per trovare una risposta, l'allievo deve attivare le sue competenze? (Si riferisce dunque non solo a dei saperi, ma anche a delle abilità e a degli atteggiamenti)	1	2	3	4	5
La situazione ha senso per l'allievo? Viene stimolato il suo interesse?	1	2	3	4	5
La situazione è posta in un contesto definito e realistico, in altre parole autentico?	1	2	3	4	5
Pone l'allievo in una situazione aperta, in cui per arrivare alla risposta è possibile seguire diversi percorsi risolutivi?	1	2	3	4	5
Al termine della situazione problema, vi è un risultato/prodotto tangibile di carattere cognitivo o concreto?	1	2	3	4	5

4. Aderenza all'Universal Design for Learning

Il gioco è pensato per essere accessibile a bambini con specifiche disabilità e/o a bambini con diversi stili cognitivi? In che modo?	1	2	3	4	5

ALLEGATO B

5. Il gioco è:	facile	1	2	3	4	5	difficile
	affidato al caso	1	2	3	4	5	all'abilità
	noioso	1	2	3	4	5	appassionante
	poco originale	1	2	3	4	5	molto originale
	poco gradevole	1	2	3	4	5	molto gradevole
	il titolo: non è adatto	1	2	3	4	5	è buono
	il regolamento è: incomprensibile	1	2	3	4	5	chiaro
	poco accessibile	1	2	3	4	5	molto accessibile
	la durata media del gioco: non è adatta ai destinatari	1	2	3	4	5	è adatta ai destinatari

6. Per l'insegnamento delle regioni d'Italia:

	non è utile	1	2	3	4	5	è molto utile
	non lo userei con i miei studenti	1	2	3	4	5	lo userei

7. Consigliaresti ad altri di giocare? SI NO

8. Ritieni di aver fatto un buon lavoro? SI NO

Perché?

Le mie proposte di miglioramento sul gioco:

DEBRIEFING FINALE

Alla luce dell'esperienza svolta durante il corso di Fondamenti e Didattica della geografia dai un giudizio da 1 (per niente) a 5 (del tutto) per rispondere alle seguenti domande:

Secondo te, quanto è efficace l'utilizzo dei giochi da tavolo per l'apprendimento delle regioni d'Italia a scuola?

Per niente 1 2 3 4 5 Del tutto

Utilizzeresti i giochi da tavolo come mediatori didattici per l'insegnamento delle regioni d'Italia a scuola?

Per niente 1 2 3 4 5 Del tutto

Secondo te, quali sono i punti di forza dell'utilizzo dei giochi da tavolo come mediatore didattico per l'insegnamento delle regioni italiane a scuola?

Quali i punti di debolezza?

La mia valutazione. Il gioco è:

facile	1	2	3	4	5	difficile
affidato al caso	1	2	3	4	5	all'abilità
noioso	1	2	3	4	5	appassionante
poco originale	1	2	3	4	5	molto originale
poco gradevole	1	2	3	4	5	molto gradevole
il titolo: non è adatto	1	2	3	4	5	è buono
il regolamento è: incomprensibile	1	2	3	4	5	chiaro
poco accessibile	1	2	3	4	5	molto accessibile

Per l'insegnamento delle regioni d'Italia:

non è utile	1	2	3	4	5	è molto utile
non lo userei con i miei studenti	1	2	3	4	5	lo userei

Come è finita la partita?

vittoria parità tempo massimo interruzione altro

Consigliaresti ad altri di giocare? SI NO

Perché? _____

Le mie proposte di miglioramento sul gioco: _____

Nome del Playtester _____ e-mail (se lo desidera) _____

Sesso M F

Età <20 anni 20-24 anni 25-30 anni 31-40 anni 41-50 anni 51-60 anni >60 anni

Profilo personale:

Insegnante di:

- Scuola dell'Infanzia Scuola Secondaria di Primo grado
 Scuola Primaria Scuola Secondaria di Secondo grado

Studente/studentessa di Scienze della Formazione Primaria

- 1° anno 2° anno 3° anno 4° anno 5° anno

Altro.....

Ha avuto esperienze di insegnamento e/o tirocinio sulle regioni d'Italia? SI NO

Se SI, ha insegnato le regioni d'Italia per:

- < di una settimana > di un mese > di 3 anni
 > di una settimana > di un anno No, non ho mai insegnato le regioni d'Italia



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEIO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**CARTA E PENNA:
LE NOSTRE ARMI IN DIFESA DELL'AMBIENTE**

**La produzione scritta per l'educazione ambientale
nella Scuola Primaria**

Relatore: Rosanna Mutton

Laureanda: Silvia Cestaro

Matricola: 1098860

Anno accademico 2018-2019

INDICE

INTRODUZIONE	1
1. UN PROGETTO DALLE MILLE POTENZIALITA'	3
1.1 Una grande responsabilità: scrivere per l'ambiente	3
1.2 Una proposta arricchente... per tutti!	3
1.2.1 <i>I ragazzi della 4^A: scrittori ecologisti provetti!</i>	4
1.2.2 <i>Il territorio come "aula didattica decentrata"</i>	5
1.3 T-PACK e normativa: le fondamenta per un progetto valido	6
1.3.1 <i>Conoscenza dei contenuti</i>	7
1.3.2 <i>Conoscenza tecnologica</i>	8
1.3.3 <i>Conoscenza pedagogica</i>	8
1.3.4 <i>Riferimenti normativi</i>	9
2. CARTA E PENNA ALLA MANO...SI PARTE!	11
2.1 Primo step: progettare per competenze	11
2.2 Secondo step: prendere contatti con gli enti esterni	12
2.3 Dalla teoria alla pratica: al lavoro!	12
2.3.1 <i>Fase 1 - "Un'indagine sui comportamenti ecosostenibili"</i>	12
2.3.2 <i>Fase 2 - "Carta e penna: le nostre armi in difesa dell'ambiente"</i>	17
2.3.3 <i>Fase 3 - "L'eco giornalino Eco-Planet Junior"</i>	21
2.4 Una valida risorsa: la documentazione educativa	24
2.5 La valutazione autentica degli apprendimenti	25
2.5.1 <i>Dimensione oggettiva - Cosa so fare?</i>	26
2.5.2 <i>Dimensione intersoggettiva - Come mi vedono?</i>	29
2.5.3 <i>Dimensione soggettiva - Come mi vedo?</i>	29

3. RIFLESSIONI DI UNA FUTURA MAESTRA	33
3.1 Tiriamo le somme sull'esperienza	33
3.1.1 <i>Condivisione degli esiti dell'esperienza con i soggetti coinvolti: che soddisfazione!</i>	33
3.1.2 <i>Le mie valutazioni e riflessioni personali sull'esperienza</i>	34
3.1.3 <i>Valutazione e consigli dai veri protagonisti dell'esperienza: i bambini</i>	35
3.2 Un profilo docente in uscita	36
3.2.1 <i>I consigli degli alunni per diventare una "brava maestra"</i>	36
3.2.2 <i>L'insegnante alla ricerca...di talenti</i>	38

RIFERIMENTI

Bibliografia

Sitografia

Fonti Normative

Documentazione Scolastica

ALLEGATI

ALLEGATO A: LA POSTA DEGLI AMICI DELL'AMBIENTE

ALLEGATO B: INCONTRO CON IL C.E.O.D.

ALLEGATO C: STRUMENTI DI VERIFICA E VALUTAZIONE

ALLEGATO D: STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE

ALLEGATO E: ARTICOLO DEL GAZZETTINO DI TREVISO DEL 13/04/2019

INTRODUZIONE

Il presente elaborato ha come oggetto la mia esperienza di Tirocinio svolta nell'anno scolastico 2018-2019, in cui ho avuto l'opportunità di fare sintesi di quanto appreso lungo tutto il percorso universitario.

Il mio intervento si è inserito nella seconda fase del percorso interdisciplinare "Noi amici dell'ambiente" che ho progettato con la Tutor Mentore per la classe 4^A della Scuola Primaria Don Lino Pelizzari di Carità, uno dei dodici plessi dell'Istituto Comprensivo di Villorba e Povegliano (TV). Più precisamente, io ho curato la parte relativa alla produzione linguistica in funzione dell'educazione ambientale, nell'ottica della promozione della competenza civica.

Ho scelto il titolo "Carta e penna: le nostre armi in difesa dell'ambiente" per descrivere un percorso nato da una parte dalle risorse degli alunni, dall'altra dai bisogni e dalle potenzialità del contesto in cui si trovavano. Questo aspetto sarà approfondito nella parte iniziale della Relazione, in cui spiegherò le motivazioni, il valore formativo dell'esperienza e i principi teorici e normativi che ne stanno alla base.

Il secondo capitolo è invece la parte principale, poiché vi sono descritte le scelte effettuate per la progettazione, la narrazione fase per fase con le riflessioni suscitate, le modalità della documentazione educativa e della valutazione trifocale. In questa sezione risulteranno evidenti le scelte effettuate in ottica sistemica e le relazioni che i bambini hanno tessuto con i compagni delle altre classi, i genitori, gli enti esterni (principalmente la Contarina S.p.A. di Lovadina di Spresiano e il C.E.O.D. Scacciapensieri di Santandrà di Povegliano), ma anche il successivo coinvolgimento dell'Amministrazione Comunale di Villorba e delle referenti della Biblioteca Comunale, per concludere con la partecipazione al concorso "QUALe idEA! 2019" promosso dall'A.R.P.A.V.

Infine, confronterò i feedback di tutti i protagonisti di questa avventura con le mie considerazioni personali e rifletterò sul mio profilo docente in uscita, con la speranza di divenire un'insegnante "alla ricerca di talenti".

1. UN PROGETTO DALLE MILLE POTENZIALITÀ

1.1 Una grande responsabilità: scrivere per l'ambiente

La mia esperienza di Tirocinio è cominciata nel primo quadrimestre, quando ho potuto osservare la prima parte del percorso “Noi amici dell'ambiente”, il cui obiettivo è stato riflettere con gli studenti sui comportamenti ecosostenibili, partendo da un'analisi del contesto in cui vivono. In questa prima fase sono state poste le basi per il mio intervento, sia per quanto riguarda le conoscenze scientifiche e di educazione ambientale, che quelle linguistiche.

Successivamente, durante le ore di italiano, cittadinanza e costituzione e tecnologia e informatica, recuperando quanto affrontato nel primo periodo con le insegnanti, ho proposto ai bambini di allargare l'esplorazione del territorio e indagare la consapevolezza dell'impatto che i comportamenti quotidiani hanno sull'ambiente. Analizzate le risposte, gli alunni sono stati sensibilizzati a essere cittadini attivi e a trovare delle strategie per condividere con i compagni delle altre classi, i genitori e i concittadini quanto appreso, al fine di promuovere pratiche e atteggiamenti attenti alla questione legata alla sostenibilità. Questa finalità è stata un pretesto per approfondire alcune tipologie testuali e realizzare, infine, un giornalino di classe a documentazione di tutto il percorso svolto, da mettere a disposizione della comunità.

1.2 Una proposta arricchente...per tutti!

Di fondamentale importanza è stata la fase osservativa preliminare, poiché mi ha permesso non solo di conoscere meglio i destinatari e il contesto di riferimento, ma anche di comprendere che la sinergia tra queste due realtà avesse un potenziale valore formativo, tale da orientare ed essere alla base delle scelte progettuali.

Se infatti Milani (2018) afferma la necessità di coinvolgere attivamente le famiglie per produrre cambiamenti positivi nella società, anche Toffano (2007) riconosce la “preziosa opportunità per i soggetti in crescita di vivere [...] esperienze armoniosamente unite fra loro” (p.240) grazie alla continuità educativa tra i luoghi di formazione (famiglia, scuola, extrascuola), ovvero, citando Brofenbrenner (1986), attuando una “prospettiva ecologica” in senso ampio.

1.2.1 I ragazzi della 4^A: scrittori ecologisti provetti!

“Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo.”

(Maria Montessori)

I protagonisti dell'esperienza di apprendimento sono stati i 22 alunni (7 maschi e 15 femmine) della 4^A, classe a tempo pieno della Scuola Primaria "Don Lino Pellizzari" di Villorba. Più nello specifico, 6 bambini hanno almeno un genitore di origine straniera, ma tutti hanno una buona conoscenza della lingua italiana; una ragazzina ha una disabilità motoria e un'altra alcune difficoltà nella letto-scrittura.

Fin dalle prime ore di osservazione, ho potuto constatare l'interesse e la sensibilità dei bambini nei confronti dell'ecosostenibilità: quasi tutti eseguivano una corretta raccolta differenziata e dimostravano molta curiosità sulle conseguenze a cui possono portare le azioni non rispettose dell'ambiente. Parallelamente, ho avuto la possibilità di sfogliare i loro quaderni di produzione scritta e leggerne alcuni testi, riconoscendo buone competenze linguistiche e, nelle ore di italiano, molto entusiasmo per la scrittura collaborativa. Proseguendo con l'osservazione, ho anche constatato che diversi alunni davano il loro contributo durante le lezioni attingendo dalle informazioni ricavate nelle riviste per ragazzi (come per esempio Focus Junior), pertanto ho deciso di cogliere questo loro interesse per realizzare un giornalino di classe.

Di conseguenza, ho deciso di partire dal loro senso di responsabilità nei confronti dell'ambiente e dalle loro capacità di scrittura e proporre un lavoro di approfondimento sulle questioni ambientali e sui comportamenti ecosostenibili e di potenziamento delle abilità di scrittura, per creare uno o più prodotti utili non solo alla formazione degli alunni, ma da porre al servizio dei compagni delle altre classi e dei cittadini di Villorba.

Il mio progetto è sorto quindi non solo come un'occasione per confrontarmi con i bambini, “cittadini del domani”, su una problematica - quella della sostenibilità - sempre più attuale e imprescindibile da ogni contesto educativo, ma anche e soprattutto per permettere loro di sperimentare in prima persona la cittadinanza attiva.

1.2.2 Il territorio come “aula didattica decentrata”

“Se vogliamo insegnare a un bambino abilità, dobbiamo costruire un mondo di abilità. Ritengo che una società che sappia dare le migliori risorse e opportunità alle nuove generazioni, al di là delle sue condizioni, è la società migliore che ci sia. Tale società può affermare con certezza e con fierezza: i nostri giovani sono la nostra parte migliore.”

(Silvano Brunelli)

Ho scelto di descrivere il contesto in cui si trova la 4^A citando nel titolo Fabbroni (2017) che definisce “aula didattica decentrata” una realtà in cui la scuola ha colto l’opportunità di creare un “sistema formativo integrato” con le agenzie educative extrascolastiche del territorio, così da ampliare la socializzazione e l’acculturazione di origine scolastica (e massmediologica) dell’alunno. Infatti, il continuo rimando al reale e al vissuto dell’allievo che crea i presupposti più adatti per l’apprendimento per competenze, conseguito tramite un “insegnamento-ponte” tra l’esperienza di vita e i saperi formali (Castoldi, 2011), è uno dei punti forti dell’Istituto Comprensivo ed è stata una delle motivazioni alla base di tale percorso.

Le numerose collaborazioni territoriali, la partecipazione delle Amministrazioni Comunali nell’identificazione di progetti nel P.O.F., la presenza di percorsi didattici che mirano a sviluppare competenze-chiave trasversali di cittadinanza europea, come quelle sociali e civiche e l’inizio di un lavoro di progettazione e valutazione di queste competenze, vengono individuati come punti di forza anche dal R.A.V. Tuttavia questo documento sottolinea che l’Istituto stia ancora lavorando per un curriculum organico e pienamente condiviso nello sviluppo di tali competenze, ragione per cui ho deciso di provare a promuoverle all’interno di un percorso più ampio di educazione ambientale e lingua italiana. Più precisamente, ho inserito il mio intervento di Tirocinio nel Progetto di Educazione Ambientale dell’Offerta Formativa, coinvolgendo trasversalmente altri progetti di Cittadinanza attiva, presenti dal momento che una degli obiettivi principali del P.T.O.F. è proprio “Educare all’etica della responsabilità sociale”.

La seconda motivazione alla base di questa progettazione è stata, riprendendo le parole di Rocca (2012, p. 14), il desiderio di stabilire un “Patto Formativo” con i diversi attori presenti nel territorio, per permettere agli alunni di comprendere che siamo parte di una

comunità, partendo da problematiche considerate emergenti dalle popolazioni locali. Ritengo infatti che la ricchezza di questo percorso non risieda solamente, come nella maggior parte delle collaborazioni con l'esterno, nella possibilità di ricevere un contributo da contesti extrascolastici, bensì nell'opportunità di instaurare con essi un rapporto bidirezionale di confronto partecipe e condivisione continua delle scoperte e dei traguardi raggiunti. Ne è una dimostrazione il fatto che, adottando la prospettiva sistemica, è stato possibile non solo coinvolgere le altre classi e le famiglie, ma anche collaborare con il Comune di Villorba, la Contarina e il Centro Educativo Occupazionale Diurno per ragazzi disabili C.E.O.D. Scacciapensieri di Santandrà (TV), tutte realtà che, riprendendo la citazione iniziale di Brunelli, sono state capaci di offrire alla classe "le migliori risorse" possibili, ma allo stesso tempo di riceverle dai bambini. Analogamente, io stessa ho deciso di intraprendere questo percorso per fungere da risorsa per i ragazzi e condividere strumenti, metodologie e modelli di valutazione con l'insegnante e l'Istituto Comprensivo, in un circolo virtuoso che mi ha arricchito moltissimo dal punto di vista professionale, ma anche personale.

Concludo questa presentazione del contesto riprendendo una sezione delle Indicazioni Nazionali del 2012, in cui il paragrafo "Cultura, scuola, persona", sembra sintetizzare quanto descritto finora: "[...] la scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo" [...]. Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. [...] In tale scenario, alla scuola spettano alcune finalità specifiche: [...] far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; [...] favorire l'autonomia di pensiero [...], orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi" (p.7).

1.3 T-PACK e normativa: le fondamenta per un progetto valido

Le condizioni del contesto, per quanto favorevoli, non sono sufficienti per un insegnamento di qualità senza un'opportuna base teorica e normativa, che ho pensato di proporre riprendendo lo schema del T-PACK *Technological Pedagogical Content Knowledge* (fig.1) ideato da Mishra Punya e Matthew J. Koehler della Michigan University, ovvero una "forma specializzata di conoscenza" data dalla "relazione

dinamica e transazionale tra contenuto, pedagogia e tecnologia" (Messina & De Rossi, 2015, p. 92). Ho scelto di adoperare questo modello poiché, coerentemente con esso, per affrontare adeguatamente le diverse fasi di progettazione, conduzione e valutazione dell'intervento non solo ho cercato di prepararmi sul piano contenutistico, ma mi sono avvalsa anche delle conoscenze sul piano pedagogico e tecnologico desunte prevalentemente dal percorso universitario, prestando al contempo attenzione al contesto, come verrà spiegato nei paragrafi successivi.

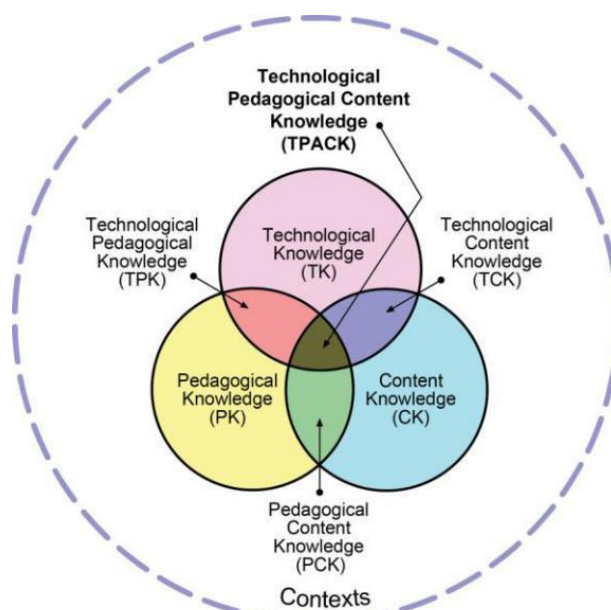


Figura 1. T-PACK

1.3.1 Conoscenza dei contenuti

Innanzitutto, ho basato la mia progettazione didattica sul Manuale di Autovalutazione “La scuola e l’educazione ambientale: progettare secondo qualità”¹ redatto dall’A.R.P.A.V., l’U.S.R.V., il Laboratorio Territoriale Nodo IN.F.E.A. e alcuni insegnanti. Esso espone la necessità di innovare l’educazione ambientale affinché sia capace di “formare i cittadini a scelte consapevoli ed etiche [...] in relazione ai consumi, agli stili di vita, alla mobilità, al risparmio energetico, alla riduzione e

¹<https://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/educazione-ambientale/la-scuola-e-12019-educazione-ambientale-progettare-secondo-qualita> (Data e ora ultima consultazione: 23/11/2018 ore 14.56)

differenziazione dei rifiuti e, in genere, al rispetto dell'ambiente, finalizzati all'acquisizione di competenze chiave di cittadinanza [...]". Pertanto, se la maestra di scienze si è occupata delle questioni connesse alla sua disciplina, io e la Tutor abbiamo ripreso tali argomenti durante le ore di italiano e cittadinanza e costituzione, cercando soluzioni concrete alle diverse problematiche. Dopotutto, come evidenziato anche da Rocca (2012), l'educazione ambientale e quella alla cittadinanza sono strettamente legate poiché affrontano entrambe tematiche riguardanti i diritti e i doveri dei ragazzi. Ho cercato quindi di creare un laboratorio di scrittura proponendo "contesti significativi" in cui sperimentare la scrittura collaborativa e orientata alla situazione (Cisotto, 2006). Il mio compito è stato di stimolare gli alunni "a esplorare il loro atteggiamento verso la scrittura [...] rendendo visibile il funzionamento delle strategie messe in atto" (Cisotto, 2015, p.9), senza trascurare i fattori motivazionali che intervengono durante la composizione (credenze sul compito e sul sé come scrittore, autoefficacia...).

1.3.2 Conoscenza tecnologica

Per rendere la didattica più stimolante e per sviluppare la Competenza digitale trasversale alla progettazione, ho sfruttato le potenzialità delle I.C.T. - *Information and Communications Technologies* (Messina et al., 2015) e in particolare del computer e della L.I.M. presenti in aula nei momenti di brainstorming, organizzazione delle attività e riflessione a conclusione delle stesse, così da velocizzare la documentazione del lavoro svolto. Come consigliato nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del 12 luglio 2011, allegate alla L. n.170 dell'8 ottobre 2010, le I.C.T. sono anche state un efficiente strumento compensativo e di facilitatore procedurale per chi ne avesse bisogno.

1.3.3 Conoscenza pedagogica

Dalla narrazione dei prossimi paragrafi sarà possibile risalire alle scelte metodologico-didattiche effettuate, sintesi del modello fornitomi dalla Tutor Mentore e di quanto appreso nei diversi contesti universitari.

In breve, ho in primo luogo scelto di far prevalere le tecniche dialogico-discorsive e cooperative, "monitorando" le dinamiche di questa "micro-realtà [...] di solidarietà e

pluralismo” (Nota, Ginevra, & Soresi, 2015, p.74), costruendo all’inizio e al termine del percorso un sociogramma di Moreno in cui ho delineato le reti di relazione, di attrazione e repulsione all’interno della classe.

In secondo luogo mi sono ispirata all’attivismo pedagogico di Dewey e alle strategie euristiche dell’apprendimento per scoperta (Messina et al., 2015), prediligendo la didattica laboratoriale che, come sostiene Munari², mi ha permesso di stimolare il “pensiero progettuale creativo” degli alunni, nonché proponendo situazioni problema reali partendo dai loro contesti di vita e compiti autentici.

1.3.4 Riferimenti normativi

A sostegno di questa U.D.A ho consultato la “Raccomandazione del Consiglio d’Europa relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente” del 22 maggio 2018, in riferimento alla Competenza alfabetica funzionale, intesa in questo caso come capacità di esprimere concetti, fatti e opinioni in forma sia orale, sia scritta, utilizzando anche materiali digitali e attingendo a varie discipline e contesti, e la Competenza in materia di cittadinanza, ovvero la “capacità di agire da cittadini responsabili” ed essere sensibili al tema della sostenibilità, dal momento che la questione ambientale è stata alla base dell’intero percorso.

Dalle Indicazioni Nazionali (2012) e l’aggiornamento Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018) ho invece tratto gli Obiettivi di apprendimento e i Traguardi per lo sviluppo delle competenze che hanno orientato la progettazione.

Inoltre, molto utili sono state anche le “Linee guida per l’educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile” promosse dal M.A.T.T.M. e M.I.U.R. il 7 febbraio 2015, che riconoscono “la necessità di affrontare le tematiche ambientali in modo sistemico [...] per la formazione di cittadini responsabili e rispettosi dell’ambiente”, attingendo dal territorio “come portatore di bisogni e risorse” (p.18), partendo dai bambini, che vengono definiti “nativi ambientali”, per distinguere “una generazione che nella quotidianità dei comportamenti trova già come prospettiva naturale il rispetto dell’ambiente in cui vive” (p.7).

² http://www.brunomunari.it/i_laboratori.htm (Data e ora ultima consultazione: 26/12/2018 ore 16.13)

2. CARTA E PENNA ALLA MANO... SI PARTE!

2.1 Primo step: progettare per competenze

Progettando l'esperienza di apprendimento ho deciso di suddividere l'U.D.A. in tre diversi momenti, diversificati per le attività e gli obiettivi da raggiungere e sintetizzati in tre Schede di micro-progettazione che riprendono la suddivisione per fasi dell'intervento didattico della Prof.ssa Cisotto (2013), consultabili nel paragrafo 2.3.

Di seguito riporto la prima parte della Scheda di macro-progettazione tratta dal Project Work, gli elementi mancanti (come per esempio la dimensione dell'inclusione e della documentazione educativa) saranno approfonditi successivamente.

Competenze (tratte dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018):

- Competenza alfabetica funzionale
- Competenza in materia di cittadinanza

Obiettivi di prestazione (Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della Scuola Primaria, tratti dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012):

- Il bambino scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre. (Italiano)
- Il bambino ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale. (Scienze)

SITUAZIONE DI PARTENZA

Preconoscenze degli allievi che emergono dalla valutazione iniziale degli apprendimenti:

I bambini hanno recentemente imparato a scrivere e-mail e a usare diversi registri linguistici, sanno lavorare in gruppo e hanno sperimentato la scrittura collaborativa e il

format laboratoriale. Hanno discusso con gli esperti della Contarina sulle tematiche: rifiuti e raccolta differenziata, acqua come bene prezioso, spreco alimentare.

Situazione problema tratta dal mondo reale da cui parte l'U.D.A.:

Dopo una ricognizione degli ambienti interni ed esterni della scuola e di un parco giochi, l'osservazione dei rifiuti in mensa e la visione di un filmato sull'inquinamento dei mari, i bambini decidono di intervenire, prima raccogliendo i rifiuti, chiedendo il supporto delle associazioni più adatte, poi, durante il mio intervento, cercando nuove forme per indagare l'attuazione di comportamenti ecosostenibili delle persone e infine per sensibilizzare la comunità a questa tematica.

2.2 Secondo step: prendere contatti con gli enti esterni

La progettazione dell'esperienza è cominciata a maggio del IV anno, così da prendere accordi con i referenti della Contarina e del C.E.O.D. con largo anticipo e predisporre un percorso lungo l'intero anno scolastico. Essendo la promozione della cittadinanza attiva uno degli obiettivi principali, abbiamo permesso agli studenti sia di individuare le realtà a cui chiedere di collaborare (guidandoli tramite conversazione clinica), sia di mantenere i contatti, come emergerà nell'excursus narrativo dell'intervento didattico. Sono stati sempre gli alunni a coinvolgere in itinere la Dirigente Scolastica, il Sindaco di Villorba e la bibliotecaria della Biblioteca Comunale (ALLEGATO A).

2.3 Dalla teoria alla pratica: al lavoro!

2.3.1 Fase 1 - "Un'indagine sui comportamenti ecosostenibili"

Come descriverò più dettagliatamente nella Tabella 1, in questa prima fase abbiamo ripercorso le esperienze precedenti e riflettuto sui comportamenti ecosostenibili, cercando assieme delle modalità per verificare la loro attuazione da parte dei compagni e di un campione di cittadini di Villorba.

TABELLA 1. PROGETTAZIONE FASE 1

TABELLA 1. PROGETTAZIONE FASE 1			
Obiettivi di apprendimento (Indicazioni Nazionali, 2012):			
<ul style="list-style-type: none"> • Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo. (Scienze - Educazione Ambientale) • Organizzare un semplice discorso orale su un tema affrontato in classe con un breve intervento preparato in precedenza. (Italiano) • Interagire in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi. (Italiano) 			
Tempo: 10 ORE		Spazio: aula, piazza "A. Moro" di Carità	
1-2. Sintonizzazione, lancio dell'argomento	Tempi: 2 ore		
	Contenuti	Metodologie	Materiali
	<ul style="list-style-type: none"> - Contratto d'aula, presentazione della seconda parte dell'U.D.A. Indagine sociometrica. - Riflessione e recupero delle informazioni emerse dagli incontri con gli esperti della Contarina (verifica delle preconoscenze). - Riflessione sul termine "ecosostenibile" e individuazione dei comportamenti ecosostenibili. - Problem solving: come indagare se i nostri compagni di scuola e i cittadini di Villorba assumono comportamenti ecosostenibili? 	Circle-time, tecniche dialogico-discorsive.	Penne, quaderni, appunti presi dai bambini, block notes, computer, L.I.M., sito "Coogole" per la creazione della mappa, vocabolario, schede per indagine sociometrica, scheda con consegna e domande stimolo da rispondere prima in coppia, poi collettivamente.
3-4. Sviluppo della conoscenza, elaborazione cognitiva	Tempi: 7 ore		
	<ul style="list-style-type: none"> - A gruppi: preparazione di check-list e interviste su tali comportamenti da sottoporre ai compagni (a scuola) e a un campione dei cittadini di Villorba (presenti al mercato nella piazza vicino alla scuola). - Preparazione delle presentazioni con i registri adeguati ai destinatari. - Somministrazione delle interviste/check-list precedute dalle presentazioni. 	Format transfer in situazione reale, tecniche cooperative, strategie euristiche.	Penne, quaderni, appunti presi dai bambini, block-notes, vocabolario, scheda da compilare con gli item della check-list.
5. Sintesi	Tempi: 1 ora		
	<ul style="list-style-type: none"> - Riflessioni e impressioni sull'esperienza svolta. - Condivisione dell'autovalutazione. - Lettura dell'analisi dei dati raccolti (svolta con l'insegnante di matematica) e riflessioni. 	Circle-time, tecniche dialogico-discorsive.	Dati raccolti, computer, L.I.M.

Il Manuale di Autovalutazione dell'A.R.P.A.V. prevede un momento iniziale di problematizzazione delle esperienze quotidiane che è stato svolto dall'insegnante nella prima fase dell'U.D.A "Noi amici dell'ambiente", a cui ho dedicato tutte le ore di osservazione. Ho introdotto il mio percorso di Tirocinio recuperando e facendo sintesi

di queste esperienze e riflettendo sui comportamenti ecosostenibili, partendo dai “bisogni ambientali” del contesto scolastico ed extrascolastico individuati.

Ho pertanto utilizzato principalmente tecniche dialogico-discorsive, così da creare quella che Fish definisce una “comunità di discorso”, in cui “gli allievi si appropriano di temi, linguaggi e pratiche della conoscenza attraverso il dialogo e la conversazione” (Cisotto, 2011, p.112), aspetto divenuto evidente nelle “discussioni collettive” (Coggi & Ricchiardi, 2005) che hanno accompagnato e dato forma all’intero percorso.

La conversazione clinica con domande-stimolo e gli interventi indiretti basati sul rispecchiamento, il rinforzo, il rilancio interrogativo (Cisotto, 2011) sono stati utili anche per coinvolgere gli studenti più timidi o quelli che solitamente tendono a distrarsi, per guidarli e motivarli. Inoltre, in fase di progettazione, avevo deciso di prediligere un approccio di questo genere per rendere il percorso maggiormente flessibile e aperto alle proposte degli alunni.

In questa prima lezione, dopo aver riflettuto su se stessi e le proprie abitudini in relazione all’ambiente, si sono posti di fronte alla necessità di trovare un modo per sondare le abitudini dei compagni di scuola e dei cittadini di Villorba. Da questa situazione problema è sorto un nuovo compito autentico (secondo punto proposto dal Manuale di Autovalutazione sopracitato): scegliere e costruire gli strumenti più adatti a indagare questo aspetto, e decidere le modalità di somministrazione delle interviste, divisi in gruppi. Difatti, all’interno di un progetto per sviluppare competenze di cittadinanza risultano imprescindibili le strategie costruttiviste che “incentivano l’elaborazione di conoscenza e la costruzione di reticoli concettuali significativi” (Cisotto, 2011, p.55) e le tecniche cooperative che garantiscono l’inclusione di tutti gli alunni. A questo proposito, Pavone (2014, p.175) afferma che una scuola-comunità può definirsi inclusiva quando non “si accontenta di rivolgere «misure speciali» [...] a una particolare categoria di allievi, ma il sostegno è rivolto a rispondere ai bisogni diversificati di tutti i partecipanti”. Pertanto, per costruire un “contesto inclusivo di qualità senza se e senza ma” (Nota et al., p.35), in accordo con la Tutor Mentore, ho deciso di non differenziare del tutto le attività degli studenti in difficoltà, ma semplicemente di rispettare i tempi di ciascuno e fornire i supporti adeguati, come consigliato, peraltro, dalle già citate “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” del 12 luglio 2011. Ho quindi

dato la possibilità di utilizzare facilitatori procedurali per ridurre il carico esecutivo del compito (libera consultazione della mappa realizzata assieme) e di misure compensative (scrittura al computer, possibilità di scrivere in stampatello maiuscolo, consegne personalizzate e semplificate...), così da stimolare “la ricerca e la scoperta personale, che stanno alla base della motivazione ad apprendere” (allegato del 12 luglio 2011 della L.170/2010, p.15) e permettere a tutti un uso migliore delle proprie conoscenze e abilità (Cisotto, 2011). Diversi studi hanno infatti dimostrato che le abilità di espressione scritta possono essere migliorate se viene ridotto il carico cognitivo e potenziate le strategie metacognitive e motivazionali (Cornoldi, 2007). Oltre ad aiutare in prima persona chi ne avesse bisogno, gli alunni si sono continuamente aiutati tramite il peer-tutoring, all’interno di gruppi di supporto appositamente realizzati con il sociometrico. Nel progettare le prime attività, ero preoccupata perché avrei lavorato poco in italiano, dovendo discutere principalmente della questione ambientale e tentando di lavorare allo stesso tempo sulle competenze sociali e civiche. Al contrario, procedendo con il lavoro a gruppi, mi sono resa conto di quante competenze linguistiche vengano messe in atto per una semplice attività di questo genere. Ho infatti concordato con la classe di individuare dei comportamenti adatti ai destinatari (evitando, per esempio, di domandare ai bambini se portano i rifiuti all’EcoCentro, non essendo di loro competenza) e di scegliere azioni “positive” (“Evita di sprecare il cibo?” e non “Spreca il cibo?”) per poter analizzare i dati in maniera uniforme. In aggiunta, i ragazzi hanno dovuto trovare delle domande brevi, chiare e precise, evitando ambiguità e incomprensioni. Infine, ai diversi gruppi è stato chiesto di presentarsi e presentare il lavoro svolto, adeguando il registro (formale o informale) e il linguaggio ai destinatari dell’intervista. Hanno poi dovuto motivare e argomentare le scelte effettuate, per selezionare le più adatte, ed essere capaci di correggersi e trovare nuove soluzioni. È evidente come le attività prevedessero operazioni di pensiero che, come spiega Cisotto (2011), sono fortemente contestualizzate e assumono valore dalle interazioni con i contesti culturali e sociali di riferimento.

Rispetto a queste richieste, nel complesso, gli alunni hanno dimostrato buone capacità nel conseguimento dei compiti e nel rispetto delle consegne, anche se non è sempre stato semplice volgere i loro interrogativi in maniera da indagare comportamenti “positivi”, ecosostenibili, e trovare domande specifiche (talvolta scrivevano frasi come:

“Lei inquina i mari?”, che con opportune riflessioni abbiamo sostituito con “Quando va al mare, getta i rifiuti negli appositi cestini, invece di lasciarli per terra?”).

Ad ogni modo, grazie a queste attività ho imparato anch’io come l’educazione ambientale possa e debba essere considerata una competenza trasversale a tutte le discipline e che in generale, come spiega Cisotto (2013, p.98), i percorsi interdisciplinari consentano di comprendere i legami “tra i saperi e l’attitudine a farne usi flessibili per la risoluzione dei problemi pratici o concettuali”. Anche la normativa vigente conferma che le Competenze linguistiche e di Cittadinanza e Costituzione possano essere interdipendenti: nella sezione riguardante l’italiano viene evidenziato che “Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile [...] per l’esercizio pieno della cittadinanza.” (Indicazioni Nazionali, 2012, p.36), analogamente, nella parte di "Cittadinanza e Costituzione" viene aggiunto che “La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l’esplorazione del mondo, l’organizzazione del pensiero e per la riflessione sull’esperienza e il sapere dell’umanità” (p.33).

Proseguendo con la narrazione della prima parte del progetto, abbiamo svolto una sorta di lettura “verticale” (molto semplificata) del cronotopo³ del giardino e del parchetto, indagando la dimensione presente con le uscite e le interviste (fig.2).



Figura 2. Sondaggio tra le classi

³ “In campo geografico, il termine cronotopo viene utilizzato da Bertoncin (2004) ed è inteso quale «oggetto territoriale» che «condensa un certo tempo e un certo luogo e cristallizza energia e informazione.» (Minelle, Rocca & Bussi, 2016, p.82)

Dopodiché, alla luce dei dati raccolti ed esaminati, ci siamo concentrati sulla dimensione del futuro “ragionando su bisogni e desideri, risorse e vincoli ambientali ed economici, valori” (Minelle et al., 2016, p.175).

Abbiamo deciso di proporre un’analisi di questo genere anche per sviluppare, in maniera trasversale, la Competenza di scienze riscontrabile nella “comprensione [...] della responsabilità individuale del cittadino” (Raccomandazione del Consiglio d’Europa, 22 maggio 2018), dal momento che osservare la realtà circostante, immaginando insieme ai bambini “città-mondi ragionevoli”, consente di renderli sempre più consapevoli dell’importanza delle scelte quotidiane e della loro ripercussione sul futuro (Minelle et al., 2016, p.175). A questo proposito, Santovito (2015, pp.145-146) spiega che l’obiettivo dell’educazione ambientale non debba essere semplicemente “impartire delle norme di comportamento”, ma permettere lo sviluppo di una “*forma mentis* ecologica”, capace di provare amore e rispetto per i doni della natura e di conseguenza di intraprendere “azioni civili per la salvaguardia dell’ambiente”, rendendo gli alunni “ecologicamente educati” e capaci di sensibilizzare anche le famiglie, essendo la qualità dell’ambiente futura strettamente connessa all’educazione dei bambini oggi.

A conclusione di questa riflessione, desidero soffermarmi sulla valenza educativa dell’uscita sul territorio come mediatore didattico attivo, che coinvolge l’alunno “in tutte le sue dimensioni: cognitiva, personale, emotiva, sensoriale e scientifica”, divenendo così “un’occasione per una continua negoziazione dei significati, un momento per costruire, in maniera collaborativa, la conoscenza sul mondo” (Minelle et al., 2016, p.230). Effettivamente, l’uscita al mercato e i sondaggi tra le classi hanno costituito un’ulteriore occasione di confronto da cui partire per realizzare la seconda fase, maggiormente operativa, di questo percorso.

2.3.2 Fase 2 - "Carta e penna: le nostre armi in difesa dell'ambiente"

Pur essendo abbastanza soddisfatti dei dati emersi dalle interviste, in cui i soggetti coinvolti affermavano di assumere quasi sempre comportamenti rispettosi dell’ambiente, gli alunni si sono accorti che in realtà, nel cortile della scuola e nel parco giochi, continuavano ad esserci rifiuti per terra. Hanno quindi proposto di esporre dei

cartelli contenenti delle regole per sensibilizzare le persone ad avere una maggiore cura degli spazi. I dettagli di questa fase verranno descritti nella Tabella 2.

TABELLA 2. PROGETTAZIONE FASE 2			
Obiettivi di apprendimento (Indicazioni Nazionali, 2012):			
<ul style="list-style-type: none"> • Scrivere semplici testi regolativi • Produrre testi creativi sulla base di modelli dati (slogan) • Scrivere e-mail indirizzate a destinatari noti, adeguando il lessico ai destinatari e alle situazioni (<i>argomento già affrontato con la Mentore, ripasso</i>) 			
Tempo: 10 ORE		Spazio: aula, altre aule disponibili, sala convegni	
1-2. Sintonziazione, lancio dell'argomento	Tempi: 2 ore		
	Contenuti	Metodologie	Materiali
	<ul style="list-style-type: none"> - Recupero della fase precedente. Problem solving: "Come possiamo ricordare alle persone di assumere sempre comportamenti rispettosi dell'ambiente?" - Il testo regolativo. Presentazione della tipologia testuale, partendo dalle definizioni e dagli esempi dei bambini. - Dal testo regolativo agli slogan. 	Circle-time, tecniche dialogico-discorsive, problem solving.	Penne, quaderni, appunti presi dai bambini, block notes, esiti delle interviste, computer, L.I.M., mappa realizzata con "Coogle".
3-4. Sviluppo della conoscenza, elaborazione cognitiva	Tempi: 7 ore		
	<ul style="list-style-type: none"> - A gruppi: progettazione e realizzazione di alcuni cartelli contenenti le regole/slogan da appendere. - Confronto e intervista ai ragazzi del C.E.O.D. sulle loro abitudini in difesa dell'ambiente [intervista e presentazione dei lavori preparate con l'insegnante di italiano]. - Creazione di cornici con materiali di recupero insieme ai ragazzi del C.E.O.D., per incorniciare le regole e appenderle. - Stesura e invio di e-mail per chiedere alla Dirigente Scolastica, al Comune di Villorba, alla Biblioteca Comunale, al C.E.O.D. e alla Contarina il permesso di affissione dei cartelli nei diversi ambienti. 	Format laboratoriale, tecniche cooperative e di riproduzione operativa.	Penne, quaderni, appunti presi dai bambini, block-notes, vocabolario, colori di diverso tipo, fogli, gomme matite, colori di ogni genere, materiali del C.E.O.D. (legno, midollino, ceramica, feltro), spugne, piatti e bicchieri, pennelli, colla, computer, basi in legno.
5. Sintesi	Tempi: 1 ora		
	<ul style="list-style-type: none"> - Riflessioni e impressioni sull'esperienza svolta. - Scheda di valutazione dell'esperienza e autovalutazione dei lavori di gruppo. 	Circle-time, tecniche dialogico-discorsive.	Lavori svolti, schede per l'autovalutazione.

Anche questa fase è cominciata attivando processi di problem solving: alla luce di quanto emerso nel primo momento di indagine dei bisogni (perlustrazione degli spazi, interviste) e formazione sulla tematica ambientale, come informare le persone sui comportamenti rispettosi dell'ambiente e ricordare loro di assumerli sempre? Come

spiegano Newell e Simon, questa tecnica ha consentito non solo di dare soluzioni, ma anche di sviluppare una modalità di pensiero e di ragionamento che punta alla capacità di soluzione in itinere (Cisotto, 2011). Oltre a ciò, conservando la curiosità e l'atteggiamento positivo di ricerca dei ragazzi, li ha resi sempre più consapevoli di ciò che hanno appreso (Angeli, D'Amore, Di Nunzio, & Fascinelli, 2011), ovvero, in questo caso specifico, delle loro potenzialità come cittadini. Proprio per questo motivo ho scelto di lavorare in gruppi costruiti tenendo conto dei legami emersi dal sociogramma di Moreno, ma anche considerando le capacità di ciascuno, in modo che in ognuno ci fosse, per esempio, almeno un bambino a cui piacesse particolarmente disegnare e uno abile nella scrittura, col fine di renderli maggiormente equilibrati.

La soluzione proposta alla domanda stimolo iniziale era già emersa durante il brainstorming della fase precedente: avremmo costruito dei cartelli contenenti delle regole da appendere a scuola, così da poter sperimentare lo scrivere come fatto interattivo e situato, con funzioni sociali e culturali reali e rilevanti e destinatari autentici. Cisotto (2009) definisce la competenza promossa in questo modo "pragmatica", che si evidenzia, per esempio, quando l'intento comunicativo è ricordare o informare. Abbiamo così trovato il "pretesto" per introdurre il testo regolativo, lasciando che fosse la classe a definirne le caratteristiche e individuarne gli esempi, evitando in questa maniera l'inutile addestramento della regola di per sé, che come spiega Cisotto (2011) mantiene un approccio inesperto e meccanico al testo.

Una volta scritte le principali regole, abbiamo tuttavia constatato la necessità di trasformarle in slogan corredati da disegni, più immediati e accattivanti per i nostri destinatari e perciò maggiormente "coerenti" con il nostro obiettivo. Per coerenza, infatti, l'approccio sociointerattivo a cui mi sono ispirata per la scrittura collaborativa delle regole non intende semplicemente quella relativa alle connessioni interne del testo, bensì ciò che lo rende adeguato al contesto e alla situazione di riferimento. Nella didattica della scrittura, difatti, spesso si pone il focus sui "generi testuali" e di conseguenza sugli aspetti formali dei modelli testuali definiti, rendendo i prodotti dei bambini prettamente "scolastici", a scapito dell'obiettivo comunicativo ed espressivo degli alunni. Con l'approccio orientato alla situazione adottato con la 4^A, invece, è venuto a crearsi un "genere di discorso", una soluzione discorsiva assunta dal gruppo classe ("comunità di discorso") per rispondere a una situazione problema condivisa,

assumendo il linguaggio adatto alla tematica ambientale e con il fine di imparare nuove strategie per la scrittura, in questo caso di testi concisi ma efficaci come le regole-slogan e le e-mail. Questa scelta ha permesso agli studenti di contribuire per co-costruire conoscenza e rendere la scrittura una pratica quotidiana utile e piacevole (Cisotto, 2011). Sempre con il medesimo scopo, gli slogan, introdotti alla classe con una breve presentazione, sono stati scelti democraticamente, selezionando i più adatti ad essere appesi e cercando allo stesso tempo delle soluzioni per quelli da porre all'esterno, soggetti alle condizioni atmosferiche. Da questo dialogo è emerso il desiderio di non esporli solo a scuola, ma di affiggerli in posti dove potessero essere letti da un gran numero di persone, cioè il Municipio di Villorba e la Biblioteca Comunale, e di regalarli alle associazioni che avevamo incontrato precedentemente, ovvero la Contarina e il C.E.O.D. Pensando alle attività laboratoriali realizzate all'inizio dell'anno scolastico con gli ospiti di questo Centro, gli alunni hanno proposto di ultimare la realizzazione dei quadri costruendo le cornici con il loro aiuto, utilizzando i materiali di scarto dei loro laboratori (figg.3 e 4).



Figura 3. Decorazione delle cornici con gli amici del C.E.O.D.



Figura 4. Momento di confronto e condivisione

Uno degli aspetti che, a mio parere, ha conferito maggiore valore educativo all'esperienza è stato proprio il protagonismo dei bambini che, entusiasti, hanno avanzato moltissime proposte, progettato l'intero percorso e risposto positivamente ai

compiti autentici. Sono riuscita nell'intento di renderli costruttori delle proprie conoscenze e consapevoli dei propri comportamenti affrontando la tematica non solo con un approccio conoscitivo, ma anche e soprattutto orientativo, ovvero legato ai problemi dello sviluppo ambientale, culturale, economico e sociale, seguendo le istruzioni del Manuale di Autovalutazione. Perciò, come consigliato dalle Indicazioni Nazionali (2012) ho cercato di promuovere l'etica della responsabilità "a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in *routine* consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, [...] le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, [...] l'organizzazione del lavoro comune, ecc" (p.33). Al termine dell'U.D.A., sono stati infatti gli stessi alunni a proporre al Sindaco e alla Dirigente Scolastica del plesso l'iniziativa "Time minutes for the Planet", con l'intento di sensibilizzare ogni classe a dedicare dieci minuti al giorno per ripulire gli spazi scolastici dai rifiuti, ispirandosi al movimento "Friday for future" con cui la giovane attivista svedese Greta Thunberg lo scorso 15 marzo 2019 ha coinvolto moltissimi studenti di tutto il mondo in uno sciopero per la salvaguardia dell'ambiente. Risulta pertanto evidente che questa esperienza abbia permesso ai ragazzi di sviluppare anche la Competenza imprenditoriale (Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018), che ho riconosciuto in loro nella capacità di cogliere l'opportunità delle attività proposte e divenire risorsa per gli altri.

Per integrare quanto presentato in questo paragrafo, nell'ALLEGATO B si riporta una parte del giornalino "Eco-Planet Junior" e in particolare l'articolo riguardante l'incontro con il C.E.O.D.

2.3.3 Fase 3: "L'eco giornalino Eco-Planet Junior"

Come in quelle precedenti, anche questa fase è stata introdotta da una situazione problema, ovvero trovare assieme una modalità efficace per condividere il nostro percorso con un gran numero di persone, per sensibilizzarle alla tematica ambientale. Come emergerà dalla Tabella 3, i ragazzi hanno concordato di realizzare un giornalino destinato principalmente ad un pubblico di coetanei.

TABELLA 3. PROGETTAZIONE FASE 3			
Obiettivo di apprendimento (Indicazioni Nazionali, 2012):			
<ul style="list-style-type: none"> Sperimentare liberamente, con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali. 			
Tempo: 10 + 10 ORE		Spazio: aula, aula informatica, Municipio.	
1-2. Sintonizzazione, lancio dell'argomento	Tempi: 30 minuti		
	Contenuti	Metodologie	Materiali
	- Riflessione su come documentare tutto il percorso di educazione ambientale e recuperare gli elaborati, in maniera da poterli condividere con la scuola e la cittadinanza e partecipare al concorso "QUALe idEA!" indetto dall'A.R.P.A.V. Proposta: il giornale/giornalino.	Circle-time, tecniche dialogico-discorsive.	
3-4. Sviluppo della conoscenza, elaborazione cognitiva	Tempi: 17 ore (10 + 7 per seguire i bambini singolarmente/a gruppetti nell'impaginazione del giornalino)		
	- [Precedentemente: presentazione della cronaca e stesura di articoli di giornale con la maestra di italiano.] - A gruppi: analisi di riviste per ragazzi portati a scuola dai bambini, riflessione sulla loro struttura partendo dall'indice, progettazione del nostro giornalino. - Recupero degli elaborati (foto, slogan, interviste con analisi delle risposte, articoli di cronaca...), impaginazione in formato digitale e revisione del lavoro ultimato.	Format laboratoriale, tecniche cooperative e di riproduzione operativa, strategie euristiche.	Giornalini, quaderni, penne, L.I.M. e lavagna, fogli bianchi, colori, computer, chiavette USB, macchina fotografica.
5. Sintesi	Tempi: 2 ore e mezza		
	- Riflessioni conclusive sull'esperienza. - Scheda di valutazione dell'esperienza. - Condivisione del percorso con i soggetti coinvolti.	Circle-time, tecniche dialogico-discorsive.	Schede di autovalutazione e valutazione dell'esperienza, giornalino, cartelli.



Figura 5. Alunne che progettano l'indice

La prima consegna data prevedeva l'analisi a gruppi di alcune riviste per individuare delle rubriche ricorrenti con cui creare il giornalino, definendone l'indice (fig.5).

Osservando e ascoltando i bambini al lavoro, ho potuto riflettere su come, nel proporre compiti autentici, debbano essere ripensati i ruoli dell'insegnante e degli alunni, come suggerito da Castoldi (2011). Io ho cercato di fungere da "catalizzatore delle risorse del gruppo" (p.88), orientandone l'andamento attraverso domande stimolo e feedback, gli studenti, d'altra parte, hanno sviluppato le proprie competenze progettuali collaborando con responsabilità e autonomia, consultando i giornalini, pianificando l'indice, condividendone la propria versione con i compagni e valutandola.

Gli alunni, già abituati a lavorare in una "classe-laboratorio" hanno così sperimentato l'impostazione di una "classe-redazione", in cui ognuno ha potuto ricoprire il ruolo più consono ai suoi talenti, diventando una risorsa per tutti. Alcune attività sono state svolte da tutti i ragazzini contemporaneamente (l'analisi delle riviste, la progettazione iniziale dell'indice e del giornalino, la battitura dei testi al computer), mentre nelle ultime ore abbiamo diviso la classe in gruppetti: alcuni studenti hanno strutturato l'impaginazione, altri hanno preparato i disegni mancanti, altri ancora hanno scritto alcune introduzioni o testi (come l'editoriale) per rendere la lettura del giornalino più scorrevole.

Abbiamo poi permesso a tutti i bambini di sperimentare le diverse attività, a rotazione. Un approccio laboratoriale di questo genere, che mi piace definire "laboratorio dei talenti", richiede tempo e la collaborazione tra insegnanti, sia per questioni organizzative (l'aula informatica può accogliere solo una parte della classe, pertanto l'altra deve restare in aula a svolgere compiti differenti), sia legate alla gestione dei bambini che compiono attività diversificate in aule diverse e soprattutto con tempi e livelli di autonomia differenti. Inizialmente, mi sarebbe piaciuto permettere a tutti di impaginare il testo nelle medesime lezioni, tuttavia dopo un primo tentativo mi sono resa conto dell'impossibilità di seguire tutti gli alunni contemporaneamente in un'attività completamente nuova per loro e con poco tempo a disposizione. Per questo ho deciso di sfruttare alcune delle dieci ore aggiuntive di cui disponiamo per concludere l'impaginazione fornendo supporto individualmente o in coppia, usando il computer in aula, mentre gli altri gruppetti svolgevano attività diverse, sempre funzionali al giornalino.

Risulta evidente che, se nelle fasi precedenti l'intento era stato di favorire la partecipazione e l'inclusione di tutti tramite i lavori di gruppo, con questa modalità di lavoro, in linea con l'Universal Design for Learning⁴, ogni bambino è stato libero di scegliere come esprimersi e divenire effettivamente una risorsa per la classe. Per esempio, una bambina a cui vengono solitamente affiancati i compagni con forme di tutoraggio durante la scrittura e la lettura, ha a sua volta fornito supporto per insegnare come impaginare i testi, abilità che possedeva parzialmente e che abbiamo rafforzato con il lavoro individuale. Analogamente, un bambino a cui non piace particolarmente scrivere ha colto con entusiasmo la proposta di illustrare parte della rivista, essendo il disegno la sua più grande passione.

Infine, sviluppando contemporaneamente la Competenza alfabetica funzionale e trasversalmente quella Digitale è stato possibile far comprendere alla classe le potenzialità della lingua e l'utilità dei media nell'esercizio della cittadinanza attiva.

2.4 Una valida risorsa: la documentazione educativa

Anche quest'anno mi sono ispirata alla documentazione educativa del Reggio Emilia Approach⁵, tuttavia se l'anno scorso aggiornavo quotidianamente i genitori con un diario-dossier di classe, in questi mesi ho raccolto tutti i materiali in un Teacher Portfolio (da cui ho tratto il Portfolio di Tirocinio). Come consigliato da Galliani (2015), al suo interno ho raccolto non solo le tracce relative alla conduzione (audio, video e foto dei ragazzi all'opera e dei lavori), ma anche le tabelle di progettazione, gli strumenti per l'osservazione e la valutazione del percorso e i diari di bordo, in cui annotavo di volta in volta i feedback esterni e le modifiche alla programmazione iniziale determinate da esigenze particolari o dagli interessi dei bambini. Infatti, come già emerso nei paragrafi precedenti, così come nella Ponzano Children la progettazione viene condivisa con gli alunni, considerati "bambini competenti", capaci fin dalla

⁴ Si tratta di un modello per la progettazione didattica basato sull'insegnamento differenziato e inclusivo, ideato negli anni '90 da Meyer e Rose (Tomlinson, 2006).

⁵ Il Reggio Emilia Approach è una filosofia educativa che abbiamo conosciuto nel corso del Tirocinio Indiretto del 4^o anno con la visita al Centro Infanzia Ponzano Children (Ponzano, TV).

nascita di instaurare relazioni per la co-costruzione di conoscenza, quando abbiamo ideato l'esperienza di apprendimento abbiamo deciso di darle un taglio flessibile e aperto a cambiamenti e modifiche in itinere.

In aggiunta, lo stesso “Eco-Planet Junior” (fig.6) è stato un valido strumento di documentazione destinato non solo alle altre classi e ai relativi insegnanti, ma anche alle famiglie e ai diversi soggetti del territorio a cui è stata regalata una copia, creando così continuità tra le diverse “agenzie educative” (Toffano, 2007, p.90). Allo stesso tempo, la realizzazione del giornalino si è rivelata una strategia efficace per ripercorrere quanto svolto, rendendo tutta la classe responsabile del proprio apprendimento, inteso come percorso e non solo come risultato (Cisotto, 2011).



Figura 6. Copertina di "Eco-Planet Junior"

2.5 La valutazione autentica degli apprendimenti



Figura 7. Prospettive di valutazione della competenza (Castoldi, 2016, p.83)

Per quanto concerne la valutazione degli apprendimenti, ho adottato il modello proposto da Castoldi (2016). L'autore sostiene che la rilevazione di una realtà complessa richieda l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione, per consentire una ricostruzione articolata, pluriprospettica, maggiormente comprensiva ed equilibrata dell'oggetto di analisi. Perciò, per accertare “la natura processuale, situata e complessa” (p.79) delle competenze sviluppate all'interno di questa U.D.A., ho seguito la prospettiva trifocale da lui proposta, indagando le tre dimensioni: oggettiva, intersoggettiva e soggettiva (fig.7).

2.5.1 Dimensione oggettiva – Cosa so fare?

Per verificare gli aspetti relativi a questa prospettiva ho proposto alla 4^A dei compiti autentici che prevedevano nella prima fase la stesura e somministrazione dell'intervista, corredata da una presentazione della classe e del progetto; nella seconda la progettazione degli slogan e la costruzione dei cartelli, ma anche la corrispondenza via e-mail con le diverse realtà coinvolte; nell'ultima la realizzazione del giornalino. A questo proposito Castoldi (2011, p.91) afferma che nelle esperienze di apprendimento basate su compiti autentici “Il momento di controllo e valutazione sia dei prodotti elaborati, sia dei processi attivati costituisce un valore aggiunto in rapporto alla consapevolezza del processo risolutivo e alla trasferibilità del percorso realizzato in altri contesti”, consentendo quindi di creare un ponte tra la scuola e il mondo reale anche nel momento valutativo del processo didattico. Per garantire una valutazione effettivamente autentica ho cercato di proporre delle prove con scopo diagnostico-orientativo all'inizio di ogni fase, durante il momento iniziale di recupero delle preconoscenze, per proseguire con interventi commisurati ai reali livelli di apprendimento e ai bisogni formativi degli alunni; in itinere, per monitorare il processo di apprendimento e confermare le linee di lavoro attuate; al termine di ogni “modulo”, come verifica sommativa (Galliani, 2015). Ho mantenuto questo percorso valutativo per ogni fase, per esempio nella seconda, ho valutato inizialmente la capacità degli alunni di scrivere dei semplici testi regolativi riguardanti i comportamenti ecosostenibili, successivamente la trasformazione delle regole scritte in slogan più accattivanti e infine la realizzazione dei cartelli.

Per valutare i diversi momenti ho affiancato alla rubrica valutativa delle competenze attese e la relativa griglia di valutazione delle “rubriche specifiche” (Castoldi, 2016) per ogni attività, che hanno declinato operativamente gli elementi presenti nella prima rubrica generale, in rapporto alla prestazione considerata e al prodotto ottenuto. Ho tratto i criteri e gli indicatori direttamente dagli obiettivi previsti nella Scheda di macro-progettazione, mentre ho concordato i livelli con la Mentore, adattandoli a quelli proposti da Cisotto (2015).

Infine, per la valutazione, ho fatto riferimento al voto, alla descrizione dei livelli e ai descrittori degli apprendimenti dell’I.C, stabiliti in sede di Dipartimento della lingua italiana. Ho poi collocato i voti nei livelli delle rubriche preparate (Tabella 4). In accordo con l’insegnante, non abbiamo messo voti inferiori al 5, per non influire negativamente sul senso di autoefficacia dei ragazzi.

TABELLA 4. GRIGLIA DI CORRISPONDENZA LIVELLO-VOTO							
LIVELLO	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
VOTO	4	5	6	7	8	9	10

Nell’ALLEGATO C è possibile visionare alcuni strumenti e modalità di verifica e valutazione attuate: un esempio di compito incentrato sul prodotto e uno sulla prestazione, con le relative rubriche specifiche, a cui ho aggiunto, per ogni fase, le rubriche per considerare l’atteggiamento e il raggiungimento delle competenze sociali e civiche, tratte da un modello in uso nell’I.C. Ritengo importante sottolineare che anche le prove sono state personalizzate, nelle modalità descritte precedentemente, e che la valutazione è stata effettuata tenendo conto di eventuali difficoltà conseguenti a un disturbo specifico dell’apprendimento, riconoscendo quindi l’impegno di tutti gli allievi, come previsto dalle Linee Guida del 12 luglio 2011, allegate alla Legge 170/2010. Infine, ho costruito una griglia valutativa conclusiva in cui ho tabulato le valutazioni finali di ogni esercitazione svolta, i cui indicatori sono simili a quelli della scheda di autovalutazione compilata dai bambini. Il grafico successivo (fig.8) ne sintetizza gli

esiti ed è utile anche per valutare l'esperienza di apprendimento, in ottica professionalizzante.

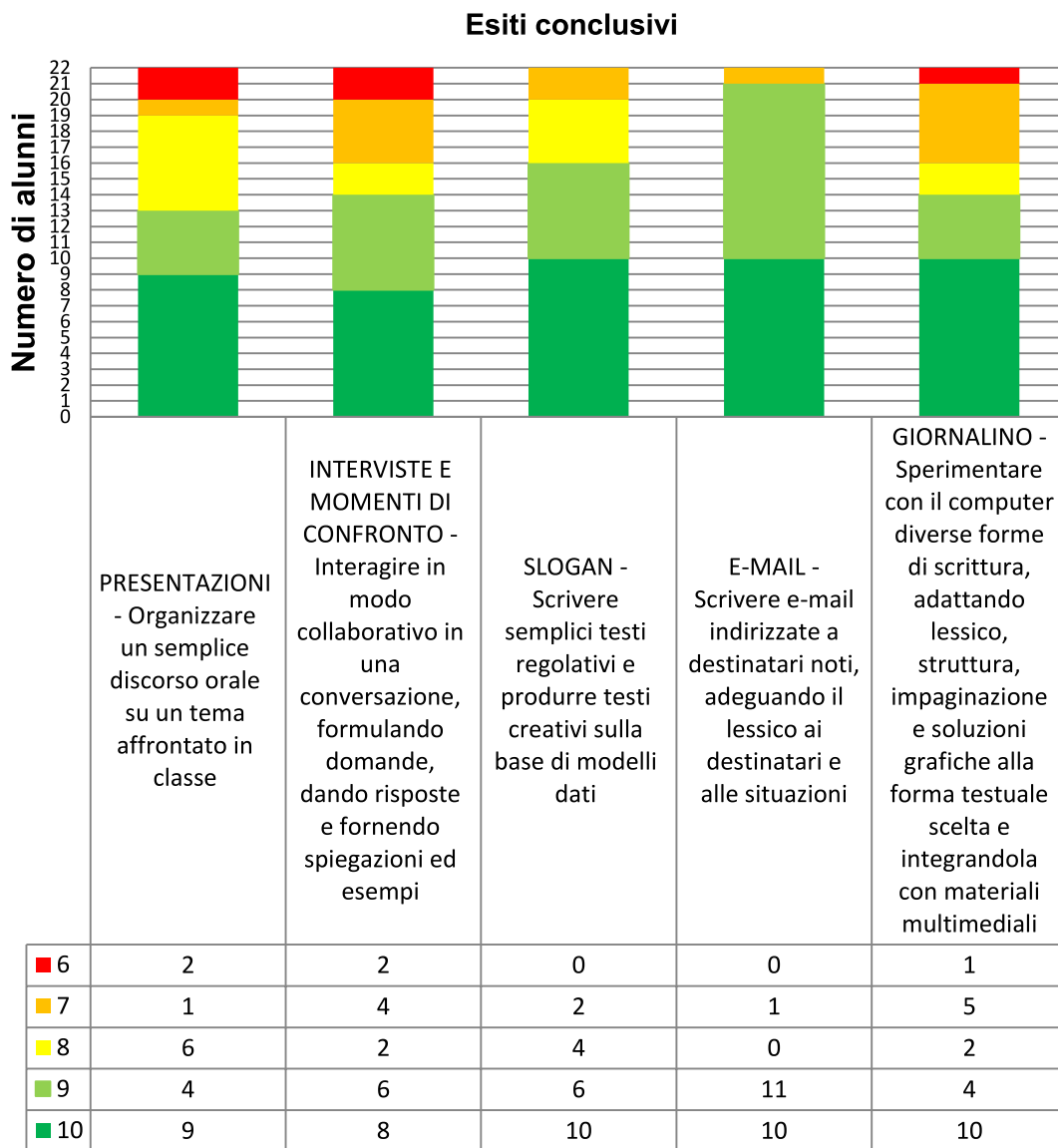


Figura 8. Sintesi degli esiti conclusivi

Analizzando il grafico e tenendo conto degli esiti di tutte le griglie compilate (anche quelle non presenti in questa Relazione), posso ritenermi pienamente soddisfatta dei risultati ottenuti, perché nel complesso sono molto positivi. Ho anche potuto notare che la maggior parte delle difficoltà riscontrate dagli studenti siano relative alle capacità di autoregolazione.

2.5.2 Dimensione intersoggettiva – Come mi vedono?

Ho considerato la dimensione intersoggettiva tramite la check-list dei comportamenti e le osservazioni mie e della Mentore, che hanno integrato la rubrica di valutazione, in particolare nelle dimensioni riguardanti le competenze sociali e civiche. Oltre a ciò, nella fase di comunicazione alla classe di ogni tappa di questo percorso, sono state raccolte alla lavagna o alla L.I.M. le opinioni riguardo i punti di forza e debolezza di tutte le proposte avanzate, al fine di valutare le “buone idee” e permettere ad ogni gruppo/individuo di proseguire al meglio con il progetto. Nella stesura delle e-mail e delle presentazioni, i bambini hanno inoltre potuto confrontarsi tramite delle semplici peer-review in cui hanno corretto i testi dei compagni e dato consigli.

Infine, hanno fatto parte di questa dimensione i feedback sul lavoro svolto ricevuti dagli educatori ecologici della Contarina che ci hanno seguito durante tutto il percorso e, in parte, quelli altrettanto positivi ricevuti nell’ultima fase del progetto da parte della Dirigente Scolastica e del Sindaco di Villorba.

2.5.3 Dimensione soggettiva – Come mi vedo?

Per quanto concerne, invece, la dimensione soggettiva, mi sono basata sui feedback dati dai bambini durante e dopo ogni fase e sulla compilazione delle schede di autovalutazione degli apprendimenti. Nell’ALLEGATO D riporto la tabulazione delle risposte ai questionari somministrati, dai quali è possibile risalire alle domande. Più precisamente, a titolo esemplificativo, ho allegato a questa Relazione di Tirocinio i risultati di due differenti questionari proposti alla classe, uno consegnato al termine della fase 2, in cui il focus è stato posto sui lavori di gruppo, e uno incentrato sulla dimensione degli apprendimenti all’interno di una singola attività. Al termine del percorso è stato consegnato anche un questionario autovalutativo conclusivo, i cui item sono stati tratti dagli obiettivi prefissati in fase di progettazione. Le risposte di quest’ultimo sono tabulate nella figura 9.

Grazie al percorso “Noi amici dell’ambiente” ho imparato a...

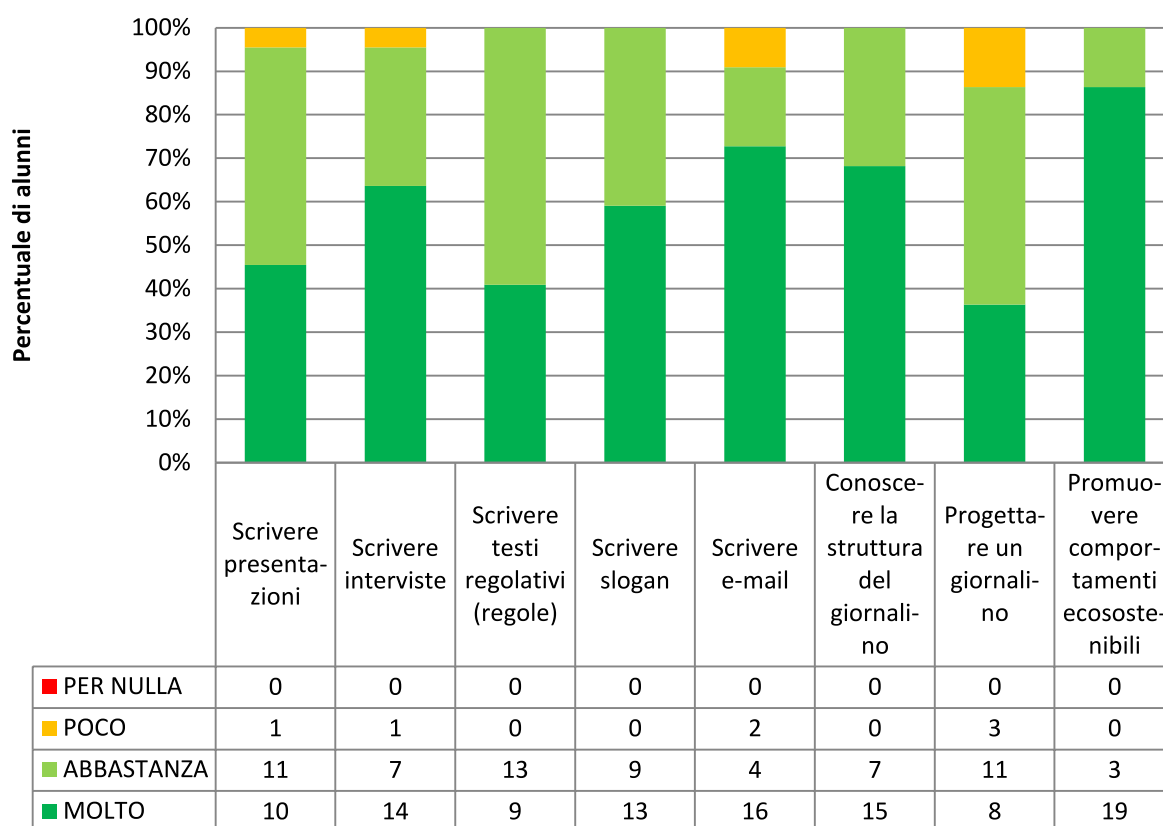


Figura 9. Esiti del questionario di autovalutazione conclusivo

Dal grafico è evidente come, a conclusione di tutte le fasi, i bambini affermino di aver raggiunto buoni livelli di competenza nei diversi compiti autentici proposti. Confrontando i dati emersi con i livelli effettivamente raggiunti emerge una buona corrispondenza tra l’autovalutazione degli studenti e la loro valutazione, anche se le mie valutazioni sono un po’ più basse, considerando non solo i prodotti, ma anche le prestazioni. La percezione di alcuni alunni di essere “poco” competenti su diversi ambiti è stata un’occasione per me per riflettere ed elaborare gli obiettivi di miglioramento.

Ho ritenuto opportuno riproporre alla classe le domande riguardanti l’aspetto autoregolativo a livello generico, in maniera da considerarne eventuali modifiche rispetto ai questionari in itinere (figg.10, 11, 12). Ai bambini è stato inoltre chiesto di specificare in quali attività hanno avuto maggiori difficoltà e in quali invece si sono sentiti “dei veri campioni”, cioè maggiormente competenti.

Mi sono impegnato

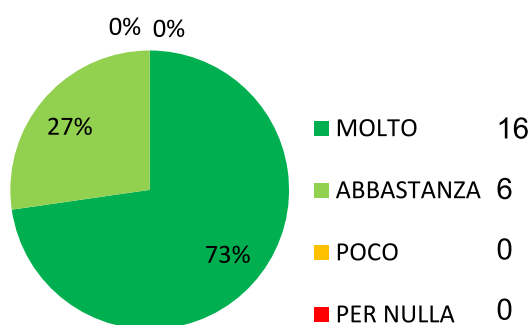


Figura 10. Esiti del questionario di autovalutazione conclusivo – percezione di impegno.

Ho collaborato con i compagni

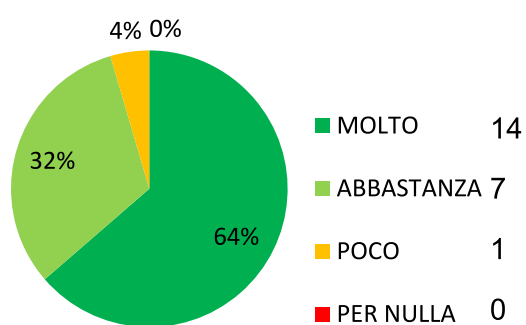


Figura 11. Esiti del questionario di autovalutazione conclusivo - collaborazione con i compagni.

Ho avuto bisogno di aiuto?

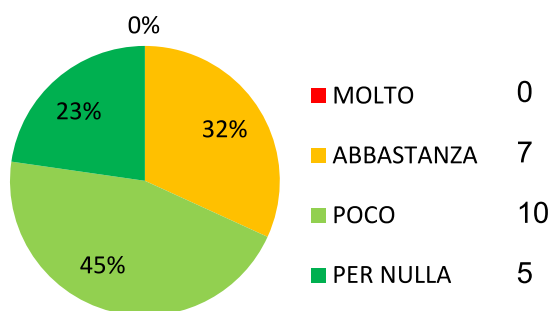


Figura 12. Esiti del questionario di autovalutazione conclusivo – percezione del bisogno di aiuto.

3. RIFLESSIONI DI UNA FUTURA MAESTRA

3.1 Tiriamo le somme sull'esperienza...

3.1.1 Condivisione degli esiti dell'esperienza con i soggetti coinvolti: che soddisfazione!

Gli alunni hanno capito l'importanza sociale del percorso intrapreso e hanno colto ogni occasione per condividerlo. All'inizio, per esempio, hanno presentato il lavoro svolto fino a quel momento durante le interviste ai cittadini e alle altre classi tramite presentazioni e articoli creati appositamente. Successivamente, hanno predisposto un momento di confronto con gli ospiti del C.E.O.D. e hanno proposto di affiggere i cartelli anche fuori dalla scuola e di pubblicare il giornalino, per sensibilizzare un gran numero di persone alla tematica. Infine hanno avuto la possibilità di presentare l'intera "esperienza ecologica" e consegnare personalmente i cartelli all'Amministrazione Comunale in Municipio, su invito del Sindaco (fig.13).



Figura 13. Incontro con il Sindaco, 8 aprile 2019

Per l'occasione avevamo invitato anche alcuni rappresentanti dei genitori, la Dirigente Scolastica dell'I.C., la referente per la Contarina, le bibliotecarie e i ragazzi del C.E.O.D., in maniera da condividere questo momento conclusivo con tutti. In realtà l'incontro ha sancito il termine del mio progetto di Tirocinio, ma non del percorso della classe: infatti, gli alunni hanno concordato con il Sindaco l'organizzazione di giornate

ecologiche in città e a scuola e con la Dirigente una serie di riunioni con le collaboratrici scolastiche e con le altre classi per promuovere l'iniziativa "Ten minutes for the Planet".

Desidero anche ricordare che con "Eco-Planet Junior" abbiamo guadagnato il 3° posto del concorso "QUALe idEA! 2019"⁶ dedicato ai progetti di educazione ambientale per le Scuole dell'Infanzia e le Scuole Primarie e promosso dall'A.R.P.A.V. in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (U.S.R.V.) e il Gruppo di coordinamento regionale Salute in tutte le politiche della Regione del Veneto, vincendo un laboratorio attivo di educazione ambientale in una struttura a scelta. A questo premio si è aggiunta un'uscita didattica in un'oasi regalata dagli educatori della Contarina per congratularsi dell'impegno dimostrato.

Infine, per rendere continuo il percorso di sensibilizzazione intrapreso, abbiamo chiesto alla Dirigente e agli altri soggetti coinvolti di condividere il giornalino in formato digitale (versione "eco-friendly") sulle relative piattaforme online e ho contattato un giornalista del Gazzettino di Treviso per proporgli di scrivere un articolo sul progetto svolto (ALLEGATO E).

3.1.2 Le mie valutazioni e riflessioni personali sull'esperienza

Oltre ai feedback esterni, che sono stati motivo di grande soddisfazione, uno strumento utilissimo per riflettere sull'esperienza è stato il Portfolio, poiché mi ha consentito di ripercorrere le scelte didattiche e riflettere su di esse. Infatti, riflessione (per la progettazione futura) e riflessività (verso la professionalità del docente) sono proprio le due finalità della documentazione riconosciute da Galliani (2015). All'interno del Portfolio ho raccolto le griglie di valutazione dell'università e il questionario consigliato dal Manuale di Autovalutazione che mi ha permesso non solo di valutare se l'intervento avesse i requisiti per partecipare al concorso, ma anche di monitorarlo in itinere. L'autovalutazione è stata nel complesso positiva, sebbene ci

⁶ Sul sito <https://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/educazione-ambientale/concorso-qual-idea/qual-idea-2019/scuola-don-lino-pellizzari-di-villorba-localita-fontane-tv-primaria-3> (Data e ora ultima consultazione: 12/10/2019 ore 15.50) è possibile visionare la versione integrale del giornalino con cui abbiamo partecipato al concorso.

siano diversi aspetti da considerare per il futuro, non contemplati nella tabella. Per esempio, ho avuto alcune difficoltà nella gestione dei tempi, perché l'inesperienza e la fiducia nella classe mi avevano portato a prevedere un gran numero di attività che poi sono state svolte parallelamente dalla Mentore, come l'articolo di cronaca. Un'altra lacuna è stata invece l'aver previsto attività impossibili da svolgere da sola nel contesto classe, come l'impaginazione del giornalino, che richiedeva la mia assistenza a livello individuale o di coppia. A dire il vero, se considerate da un'altra prospettiva, queste mancanze hanno conferito un valore aggiunto al percorso, poiché mi hanno concesso di sperimentare la grande risorsa del co-teaching come strumento di sostegno per migliorare dal punto di vista professionale (Felisatti, 2006). Infine un obiettivo di miglioramento che mi pongo è la somministrazione di prove maggiormente oggettive e la previsione di una migliore valutazione intersoggettiva. Gli elementi che invece hanno reso maggiormente efficace il mio intervento, in termini di motivazione e apprendimenti, sono stati l'approccio socio-costruttivista, la centralità del bambino nell'apprendimento per scoperta e tramite compiti autentici e l'ottica sistemica.

3.1.3 Valutazione e consigli dai veri protagonisti dell'esperienza: i bambini

In aggiunta, per conoscere le opinioni dei veri "protagonisti" circa il percorso svolto assieme, al termine del Tirocinio ho chiesto loro di compilare un questionario, i cui esiti sono riportati nella tabella sottostante (Tabella 5).

TABELLA 5. Pensi che il progetto "NOI AMICI DELL'AMBIENTE" sia stato...				
	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
<i>Piacevole</i>	21	1	0	0
<i>Divertente</i>	21	0	1	0
<i>Utile</i>	21	1	0	0
<i>Difficile</i>	0	10	7	5
<i>Pensi che questo percorso ti abbia aiutato a diventare un cittadino responsabile nei confronti degli altri e dell'ambiente?</i>	19	2	1	0
<i>Di tutte le attività svolte, quale ti è piaciuta di più? Quale attività non ti è piaciuta? Perché? Hai qualche consiglio da dare? Cosa miglioreresti?</i>				

Non servono grafici per riconoscere che l'esperienza sia stata piacevole, utile e divertente per quasi tutta la classe e che i bambini stessi siano consapevoli di aver potenziato le proprie competenze sociali e civiche. Circa metà della classe non ha considerato il progetto particolarmente difficile, mentre l'altra metà l'ha reputato "abbastanza" complicato, probabilmente perché ho cercato sempre di lavorare sulla zona di sviluppo prossimale, proponendo compiti sfidanti.

L'intervista al mercato, la pulizia del cortile svolta nel primo quadrimestre e la creazione dei cartelli sono state le attività che hanno gradito di più, a dimostrazione di come la didattica possa essere motivante se basata su compiti autentici. Al contrario, alcuni bambini affermano di non aver apprezzato la stesura delle e-mail, considerandola più complicata (ma necessaria).

3.2 Un profilo docente in uscita

3.2.1 I consigli degli alunni per diventare una "brava maestra"

Con l'intento di migliorare sempre di più dal punto di vista professionale, ho ritenuto fondamentale integrare i preziosi consigli datomi dalle Tutor di Tirocinio Indiretto e Diretto con le opinioni degli studenti. Per questo motivo ho consegnato loro un questionario con cui valutarli (Tabella 6), dal quale è emerso un feedback positivo, anche se come obiettivo di miglioramento personale mi prometto di essere maggiormente coinvolgente, di ascoltare tutti i miei studenti e rispondere ai loro quesiti. Mi impegnerò anche a cercare di assecondare maggiormente i miei futuri alunni nella creazione dei gruppi, anche se questo non è sempre possibile, soprattutto se l'intento è creare gruppi di supporto per bambini isolati o rifiutati. Farò inoltre tesoro dei loro preziosi (e simpatici) consigli (fig.14).

TABELLA 6. In questo progetto, la maestra Silvia...				
	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NULLA
<i>Ha spiegato chiaramente?</i>	21	1	0	0
<i>Ha seguito te e il tuo gruppo durante le attività?</i>	19	3	0	0

Ha aiutato te e il tuo gruppo quando c'era una difficoltà?	22	0	0	0
E' stata disponibile a rispiegare se c'era qualcosa che non capivi?	21	1	0	0
Ha ascoltato le tue domande?	20	2	0	0
Ha risposto ai tuoi dubbi?	20	2	0	0
Ti ha insegnato cose nuove ed interessanti?	22	0	0	0
Ha proposto attività piacevoli e divertenti?	20	2	0	0
Ha proposto attività che coinvolgessero tutti gli alunni?	19	3	0	0
Ha creato gruppi tenendo conto delle tue preferenze?	15	6	1	0
"Se vuoi, dai qualche consiglio alla maestra Silvia (tirocinante). Che cosa potrebbe fare per diventare una maestra più brava?"				

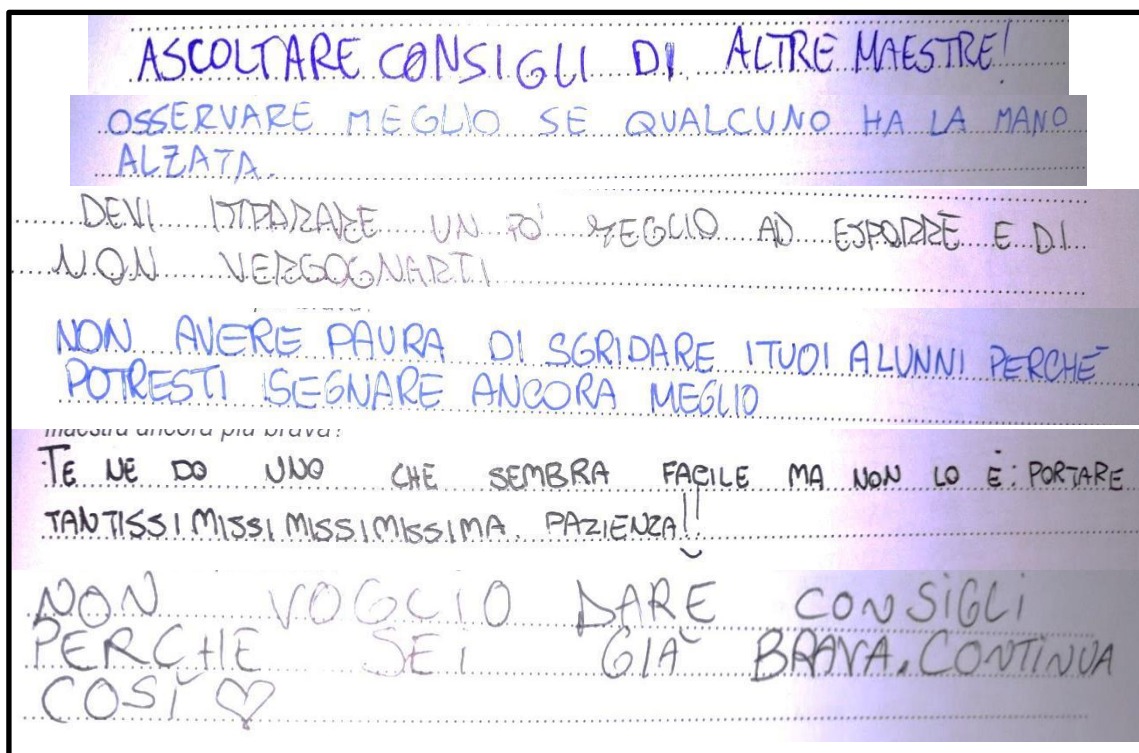


Figura 14. Alcuni dei consigli della 4^A per diventare una maestra migliore

3.2.2 L'insegnante alla ricerca...di talenti.

Ricordo come fosse ieri l'entusiasmo di quando cominciai questo corso universitario: finalmente avrei potuto realizzare il mio sogno di diventare una maestra. Ero reduce di un'esperienza scolastica "soffocante", per cui desideravo mettermi in gioco per dimostrare che fosse possibile "fare scuola" diversamente, curando la relazione insegnante-alunni e promuovendo un apprendimento "situato".

Il D.M. 249/2010 indica gli Obiettivi Formativi Qualificanti previsti dal corso di laurea ed è stato lo strumento principale per l'analisi e il monitoraggio del percorso, sulla base dei cui criteri ho potuto riflettere, autovalutarmi e ricevere feedback dalle Tutor, così da individuare i miei punti di forza e di debolezza. Oltre a questo quadro formativo di riferimento, fondamentale per la mia crescita professionale è stato l'esempio delle diverse Tutor incontrate, dai cui consigli ho potuto cogliere le modalità per diventare una maestra che faccia amare la scuola e l'apprendimento, con cui nessun bambino abbia mai il "mal di scuola" che ho provato in prima persona per tanti anni.

In aggiunta, in particolare grazie alle attività di peer-review, ho avuto modo di conoscere alcuni modelli teorici sulle competenze professionali dell'insegnante con cui confrontarmi per riflettere sulla mia identità professionale in formazione. In particolare mi riconosco nel modello di Margiotta (1999), a cui si ispira il mio stile di insegnamento, specialmente nel progettare questo percorso partendo dai bisogni e dalle risorse della classe e di ogni alunno. Alla base di questa modalità di insegnamento c'è la considerazione di quella che Vygotskij definisce zona di sviluppo prossimale (Cisotto, 2011), da cui partire per proporre una didattica al contempo cognitiva, metacognitiva ed emozionale, ovviamente personalizzata. Il profilo formativo dello studente a cui dovrebbe ambire ogni docente secondo l'autore è costituito dal sapere, dagli atteggiamenti e dalle padronanze necessarie per il futuro inserimento nel mondo del lavoro. Per questo motivo, la mia progettazione ha previsto un apprendimento significativo e situato, essendo presenti numerosi compiti di realtà in cui gli alunni hanno potuto scoprire i propri talenti naturali e trasformarli in talenti esperti, ovvero competenze flessibili alle diverse evenienze. Conseguentemente, anche la valutazione è stata condivisa e ho creato occasioni di autovalutazione e riflessione degli apprendimenti e dell'esperienza.

Pur ritenendo valido ogni aspetto di questo modello, ritengo necessario integrarlo con il profilo dell'insegnante ricercatore proposto da Felisatti (2009). Esso ne condivide i principi, evidenziando tuttavia l'importanza della competenza di ricerca educativa, trasversale alle altre. Questa deve essere attuata tramite lo studio sistematico di se stesso come docente e degli altri colleghi, nonché attraverso la ricerca sulla classe e sul contesto. L'obiettivo principale dell'insegnante ricercatore è infatti migliorare costantemente l'attività di insegnamento, costruendo ambienti di riflessione e di elaborazione di processi. Si tratta perciò di un modello a cui ambisco: se ne condivido l'ottica sistemica che ha caratterizzato e arricchito il Tirocinio di quest'anno, penso di dover sviluppare maggiormente la competenza di ricerca, presente comunque nel tentativo di migliorare continuamente e di riflettere nell'azione e sull'azione. Oltre a ciò, un'altra competenza del secondo modello che reputo indispensabile per ogni insegnante e su cui ho provato a migliorare quest'anno è quella organizzativa: il docente dovrebbe saper essere un membro attivo della comunità scolastica, collaborare con gli altri professionisti e dialogare con il contesto scolastico ed extrascolastico, per garantire un servizio funzionante e di qualità. Ciò non è stato sempre facile considerati i numerosi impegni universitari, ma è comunque indispensabile perché anche il mondo della scuola abbonda di incombenze e scadenze.

Per concludere, posso affermare che sul piano didattico questo percorso universitario mi ha dato strumenti molto validi per progettare, condurre e valutare un'esperienza di apprendimento. A questo proposito, Margiotta (1999) riassume in cinque dimensioni le caratteristiche di ogni insegnante di qualità: il saper dimostrare buone competenze disciplinari, fungendo da "timoniere di apprendimenti integrati" e possedere un repertorio di strategie didattiche diversificate e buone competenze gestionali dentro e fuori l'aula. Analizzando il mio excursus formativo, mi sento "competente" come insegnante quando riesco a rendere autentico, significativo e personalizzato l'apprendimento degli alunni. Proprio per questo motivo il mio stile di insegnamento predilige il format laboratoriale e l'approccio socio-costruttivista, in cui ogni bambino è risorsa per l'intera classe. Tuttavia, talvolta la mancanza di esperienza mi fa sentire insicura, specialmente negli ambiti dell'inclusione e della valutazione. Difatti, sebbene io cerchi di progettare, condurre le attività e valutare in maniera

inclusiva e personalizzata, sono consapevole di conoscere poco le realtà legate ai D.S.A., alle disabilità cognitive e alle forme patologiche che possono condizionare l'apprendimento. Analogamente, mi sono trovata più volte in difficoltà nella costruzione di verifiche oggettive degli apprendimenti in determinati ambiti, specialmente l'anno scorso alla Scuola dell'Infanzia. Fortunatamente il Tirocinio Indiretto e gli incontri con la Tutor Mentore sono diventati grandi opportunità di confronto anche su questa tematica e un'occasione per co-costruire strumenti di verifica, valutazione e autovalutazione. Un altro tratto di competenza che mi caratterizza è infatti la capacità di apprendere facilmente, con entusiasmo e passione: cerco sempre di osservare, ascoltare, riflettere e imparare più che posso, cogliendo ogni spunto come un'occasione per crescere e migliorare, ponendo le Tutor come modello.

Per quanto riguarda la dimensione istituzionale, quest'anno ho potuto finalmente mettermi in gioco e progettare in ottica sistemica, sperimentando il co-teaching con le altre insegnanti e creando un rapporto sinergico con diverse associazioni ed enti locali. In questo modo ho potuto sperimentare una didattica dinamica ed aperta alle realtà territoriali in cui credo fermamente da sempre, avendo avuto esperienze precedenti di insegnamento frontale, unidirezionale e limitato al contesto classe.

Infine, dal punto di vista professionalizzante, sempre Margiotta (1999) definisce fondamentali le capacità di riflessione e autocritica e l'empatia, per riconoscere la dignità di ogni alunno e accettare la pluralità dei punti di vista. In parte per una predisposizione personale, in parte grazie agli spunti e agli strumenti del Tirocinio Indiretto, sono diventata una tirocinante molto riflessiva, non solo sul mio profilo come insegnante e sull'efficacia delle mie azioni, ma anche sui comportamenti dei bambini, sui loro processi cognitivi, affettivi, emotivi e motivazionali.

Credendo fermamente nella formazione continua e nell'importanza della ricerca in educazione, spero di continuare ad aggiornarmi e crescere sul piano professionale anche in futuro, grazie agli insegnamenti, agli strumenti e ai modelli che costituiscono metaforicamente il mio "bagaglio" con cui procedere in questa importante avventura.

RIFERIMENTI

Bibliografia

Angeli, A., D'Amore, B., Di Nunzio, M., & Fascinelli, E. (2011). *La matematica dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*. Bologna: Pitagora.

Brofenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

Brunelli, S. (2014). *Le abilità personali nell'educazione. Fondamenti teorici e metodologici*. Udine: Podresca.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci.

Cisotto, L. (2011). *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci.

Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP.

Cisotto, L., & Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in nove mosse*. Trento: Erikson.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2010). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Fabbroni, F. (2017). Sì, l'educazione è possibile. Ma a un patto. In F. Fabbroni (Ed.), *Un'educazione possibile*. Firenze: La Nuova Italia.

Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: La Biblioteca Pensa multimedia.

Felisatti, E. (2009). L'insegnante ricercatore. In E. Felisatti & R. Clerici (Eds.), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.

Galliani, L. (Ed.). (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Torino: La Scuola.

Margiotta, U. (Ed.). (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.

Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Minelle, C., Rocca, L., & Bussi, F. (Eds.). (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Roma: Carocci.

Nota, L., Ginevra, M.C., & Soresi, S. (Eds.). (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.

Rocca, L. (2012). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. [Special Issue]. *Il bollettino di Clio*, 0.

Santovito, G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini. Dalla scuola dell'infanzia al primo ciclo d'istruzione*. Roma: Carocci.

Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Tomlinson, A.C. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Sitografia

www.icvillorbapovegliano.gov.it (Data e ora ultima consultazione: 12/10/2019 ore 13.30)

http://www.brunomunari.it/i_laboratori.htm (Data e ora ultima consultazione: 26/12/2018 ore 16.13)

La Scuola e l'Educazione Ambientale: progettare secondo qualità. Manuale di autovalutazione. (n.d.) in <http://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/educazione-ambientale/la-scuola-e-l2019-educazione-ambientale-progettare-secondo-qualita> (Data e ora ultima consultazione: 23/11/2018 ore 14.56)

<https://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione-per-la-sostenibilita/educazione-ambientale/concorso-quale-idea/quale-idea-2019/scuola-don-lino-pellizzari-di-villorba-localita-fontane-tv-primaria-3> (Data e ora ultima consultazione: 12/10/2019 ore 15.50)

Fonti Normative

“Raccomandazione del Consiglio d’Europa relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente” del 22 maggio 2018.

M.I.U.R., 22 febbraio 2018, “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari”.

D. Lgs. n.62 del 13 aprile 2017, art.11 “Valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità e disturbi specifici di apprendimento” in "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato".

M.A.T.T.M./M.I.U.R., bozza del 7 febbraio 2015 "Linee guida educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile".

D.M. n. 254 del 16 dicembre 2012, "Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione".

L. n.170 dell'8 ottobre 2010 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” e l'allegato "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del 12 luglio 2011.

D.M. n.249 del 10 settembre 2010 “Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado”.

Documentazione Scolastica

Curricolo di Istituto dell'Istituto Comprensivo di Villorba e Povegliano, relativo all'anno scolastico 2018/2019.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo di Villorba e Povegliano, relativo agli anni scolastici 2016/2019.

Rapporto di Autovalutazione dell'Istituto Comprensivo di Villorba e Povegliano, relativo all'anno scolastico 2017/2018.

Rubriche per valutare le competenze sociali e civiche alla Scuola Primaria dell'Istituto Comprensivo di Villorba e Povegliano, redatto nell'anno scolastico 2018-2019.

ALLEGATO A: LA POSTA DEGLI AMICI DELL'AMBIENTE

Nel presente allegato riporto una sezione della rubrica della "posta" del giornalino che abbiamo realizzato: le e-mail sono state scritte da tutti i bambini, poi ne abbiamo selezionate alcune per trascriverle e inviarle.

MITTENTE: *Classe 4^{AA}*

DESTINATARIO: *Ufficio
Educazione Ambientale della
Contarina*

OGGETTO: *Richiesta di attrezzi
per ripulire il cortile dai rifiuti*

Gentilissima Signora Bincoletto,

*siamo gli alunni della classe 4^{AA}
della scuola primaria Don L.
Pellizzari, Le scriviamo per
chiederle se potete prestarci gli
attrezzi necessari per fare
un'esplorazione del cortile della
scuola per verificare il tipo e la
quantità dei rifiuti prodotti da
tutti gli alunni.*

*In attesa di un Suo cortese
riscontro, porgiamo i nostri più
cordiali saluti.*

Gli alunni della 4^{AA}

*P.S.: siccome abbiamo scritto
questa e-mail in classe, abbiamo
usato l'indirizzo della maestra
Rossella.*

Buongiorno ragazzi,

*vi ringrazio per la gentile mail e
per l'attenzione che state
dimostrando nel prendervi cura
dell'ambiente che vi circonda.
Contarina è ben lieta di mettere
a vostra disposizione*

*l'attrezzatura necessaria per
effettuare la pulizia del giardino.*

*Nel dettaglio possiamo farvi
avere:*

- guanti da lavoro*
- pinze raccogli rifiuti*
- sacchetti di plastica trasparenti*

*Ho necessità di conoscere il
numero esatto di alunni della
vostra classe per darvi le quantità
corrette di dispositivi e sapere se
la pulizia verrà effettuata
solamente all'interno del cortile
della scuola oppure se potrà
svolgersi anche all'esterno. In
questo caso infatti, avete la
necessità di indossare anche dei
gilet alta visibilità, che potremmo
fornirvi.*

*Potrei provvedere personalmente
alla consegna del materiale in
questione presso la vostra scuola.*

*Al termine dell'attività dovete
però impegnarvi a restituire le
pinze ed eventualmente i gilet
consegnati e con l'occasione
raccontarmi la vostra
esperienza.*

*Resto in attesa di una vostra
cortese risposta per attivare gli
ordini del materiale.*

Buona giornata e ... a presto.

Rita Bincoletto

Ufficio Educazione Ambientale

Gentilissima Signora Rita,
siamo felici di comunicarle che
abbiamo deciso con le nostre
insegnanti di effettuare la
pulizia "di ricognizione" anche
nel parco pubblico confinante con
il cortile della nostra scuola.
Siamo 22 alunni più le maestre.

Attendiamo una Sua gentile
risposta.

Buona giornata.

Cordiali saluti.

Gli alunni della classe 4^A

Benissimo, appena possibile vi
consegno il materiale a scuola.
A prestissimo.

Rita Bincoletto
Ufficio Educazione Ambientale

MITTENTE: Classe 4^A

DESTINATARIO: Ufficio
Educazione Ambientale della
Contarina

**OGGETTO: Permesso di affissione
di cartelli in difesa dell'ambiente**

Gentile Signora Rita,

siamo gli alunni della classe 4^A
della Scuola Primaria Don Lino
Pellizzari.

Come ben sa, quest'anno il nostro
progetto s'intitola: "Noi amici
dell'ambiente" e consiste nell'
aiutare l'ambiente, cioè
proteggerlo dall'inquinamento.

Per ringraziarla del suo
contributo, vorremmo donare
alla Contarina un quadro fatto
da noi, contenente uno dei nostri
Slogan.

Vogliamo informarla che le
cornici sono state realizzate con
l'aiuto dei ragazzi del C.E.O.D.
"Scacciapensieri" di Santandrea
con materiali di recupero.

Altri cartelli, invece, saranno
appesi a scuola, nell'atrio del
Municipio, nella Biblioteca di
Villorba...

Inoltre le invieremo anche le foto
dei nostri cartelli.

La ringraziamo per la
collaborazione.

Cordiali saluti.

Vittoria e Marianna a nome
della classe 4^A.

Buongiorno ragazzi,

mi scuso per il ritardo nella
risposta, ma sono stati giorni
molto intensi ed abbiamo dovuto
gestire numerose richieste... per
cui ho tenuto la vostra in sospeso.

Vi ringrazio sentitamente per il
prezioso regalo che avete
preparato per noi, ma soprattutto
per il fantastico lavoro che state
facendo per l'ambiente!

Non vediamo l'ora di poter
appendere il quadro nella nostra
sede.

Grazie ancora e... a presto

Rita Bincoletto - Ufficio
Educazione Ambientale

ALLEGATO B: INCONTRO CON IL C.E.O.D.

I RAGAZZI DEL C.E.O.D... DALLA PARTE DELL'AMBIENTE

(A cura della classe 4^A)

Lungo il "cammino" del nostro percorso ecologico abbiamo avuto l'opportunità di intervistare alcuni ragazzi del C.E.O.D. (Centro Educativo Occupazionale Diurno) "Scacciapensieri" di Santandrà e di collaborare con loro.

Il 31 gennaio 2019, infatti, sono venuti a trovarci a scuola questi nostri amici per illustrarci quali comportamenti ecosostenibili attuano nel loro centro e dobbiamo ammettere che sono organizzatissimi ed efficienti.

Alessandra ci ha informato che fanno sempre la raccolta differenziata.

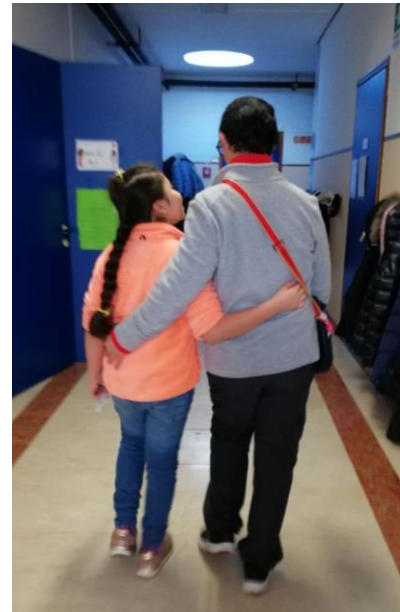
Giacomo ci ha anche spiegato che ognuno di loro ha degli incarichi: c'è chi si occupa della carta; chi del rifiuto secco e così via.

Ugo ha precisato che per ogni incarico sono previste due persone, così se una è assente, c'è l'altra. Ha anche aggiunto che utilizzano vasetti di vetro e plastica diminuendo in questo modo i rifiuti.

Ci hanno inoltre svelato i loro "trucchetti" per non inquinare l'acqua e per non sprecare il cibo e l'acqua. Ad esempio, per non sprecare il cibo, ne chiedono meno se non hanno tanta fame e, se hanno del cibo scartato, fanno il compost da usare nell'orto. Per non sprecare e non inquinare l'acqua, quando usano i colori con i pennelli, puliscono questi ultimi prima con lo Scottex, così poi basta una leggera sciacquata. Tutti loro inoltre sono attenti e non fanno scorrere l'acqua inutilmente sotto la doccia o per lavarsi le mani e i denti.

Dovete sapere che il loro gruppo nomina periodicamente una persona che fa il jolly, ovvero sostituisce uno dei tanti incaricati in caso di necessità. In quel periodo Raffaele, detto Lele, era il jolly!

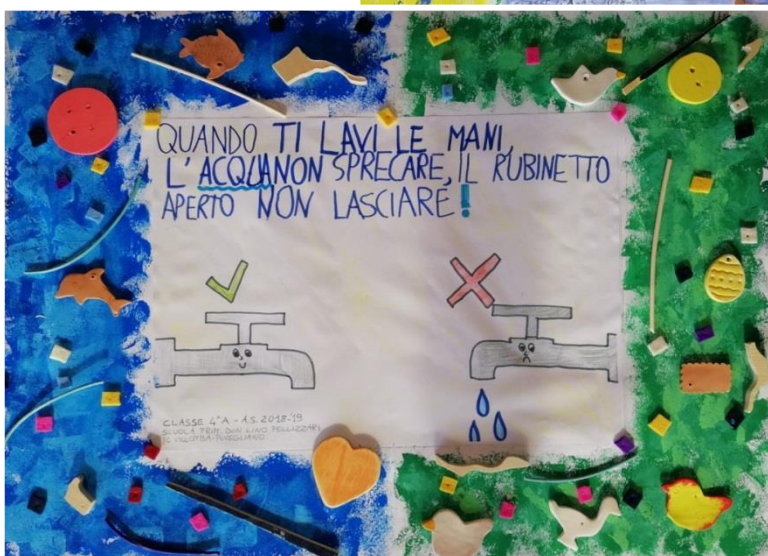
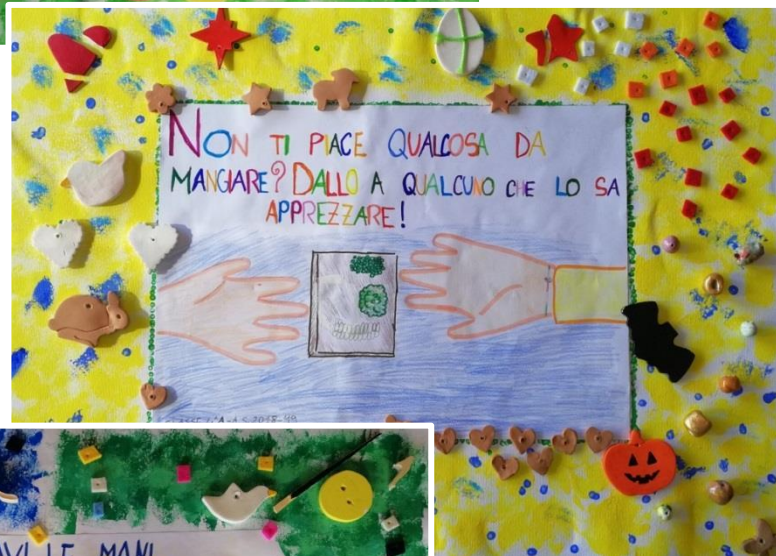
E' stato interessante e importante confrontarci con loro: abbiamo scoperto che sono dei veri AMICI DELL'AMBIENTE, proprio come noi! Loro, inoltre, hanno apprezzato molto gli slogan in difesa dell'ambiente che abbiamo inventato e illustrato (li scoprirete nelle prossime paginel) e si sono offerti di aiutarci a creare le cornici di questi "quadri" con materiali di scarto dei loro laboratori.



Inutile dirvi che questa formidabile squadra (C.E.O.D + classe 4^A) ha realizzato dei veri e propri CAPOLAVORI!

Qui è tutto dalla 4^A, a voi studio ...e alla prossima!

...ECCO LE NOSTRE OPERE D'ARTE!





ALLEGATO C: STRUMENTI DI VERIFICA E VALUTAZIONE

C1. ESEMPIO DI COMPITO INCENTRATO SUL PRODOTTO

Obiettivi : Scrivere e-mail indirizzate a destinatari noti, adeguando il lessico ai destinatari e alle situazioni.

Compito autentico: Stesura di una e-mail per richiedere l'affissione dei cartelli realizzati da inviare a un destinatario a scelta tra la Dirigente Scolastica, il Sindaco di Villorba, gli educatori ecologici della Contarina, le bibliotecarie della Biblioteca di Villorba e i ragazzi del C.E.O.D. Scacciapensieri di Santandrà.

Consegna operativa (a seconda del destinatario, sono state differenziate le richieste):

Scrivete un'e-mail al **Sindaco di Villorba** in cui:

- Vi presentate.
- Spiegate brevemente il progetto di educazione ambientale che state svolgendo.
- Chiedete il permesso per esporre nelle sedi del Comune e nella Biblioteca Comunale due cartelli contenenti delle regole/slogan progettati dalla vostra classe. Specificate che le cornici saranno realizzate insieme ai ragazzi del C.E.O.D. "Scacciapensieri" di Santandrà con materiali di recupero dei loro laboratori.
- Avvisate che avete chiesto il permesso anche alla Dirigente Scolastica e ai collaboratori della Contarina per appendere altri cartelli a scuola e nella sede della Contarina.
- Scrivete che verranno allegate all'e-mail le foto dei vostri cartelli.
- Ringraziate per la collaborazione e usate le formule di chiusura adeguate al destinatario.

Ricordate di utilizzare il registro formale e di scrivere in modo chiaro, coerente e ortograficamente corretto.

Di seguito (Tabella C1) si riporta la rubrica valutativa analitica per valutare un compito di produzione (stesura individuale di una e-mail), articolando le diverse dimensioni della competenza nei suoi elementi costitutivi (Castoldi, 2016). Le dimensioni sono riprese da Cisotto (2015) e adattate alla tipologia testuale. Si può inoltre notare che gli indicatori sono i medesimi della scheda di autovalutazione consegnata ai bambini.

Tabella C1. Rubrica specifica –PRODOTTO						
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
COMPLETEZZA	<i>Rispettare la consegna.</i>	Rispetta la consegna inserendo nell'e-mail i contenuti richiesti (presentazione della classe e del progetto, proposta di affissione dei cartelli, avviso degli altri soggetti già informati, allegati).	Il bambino è in grado di rispettare autonomamente la consegna, inserendo nella e-mail tutti i contenuti richiesti.	Il bambino è in grado di rispettare la consegna, inserendo nella e-mail la maggior parte dei contenuti richiesti.	Il bambino è in grado di rispettare la consegna, inserendo nella e-mail alcuni contenuti richiesti.	Il bambino è in grado di rispettare la consegna, inserendo nella e-mail alcuni contenuti richiesti, se supportato dall'insegnante.
COERENZA	<i>Rispettare la struttura tipica delle e-mail.</i>	Utilizza le formule di apertura e chiusura tipiche della e-mail.	Il bambino è in grado di utilizzare autonomamente le formule di apertura e chiusura tipiche della e-mail.	Il bambino è in grado di utilizzare quasi tutte le formule di apertura e chiusura tipiche della e-mail.	Il bambino è in grado di utilizzare parzialmente le formule di apertura e chiusura tipiche della e-mail.	Il bambino è in grado di utilizzare parzialmente le formule di apertura e chiusura tipiche della e-mail, se supportato dall'insegnante.
		Utilizza l'impaginazione tipica della e-mail.	Il bambino è in grado di conferire autonomamente al testo l'impaginazione tipica della e-mail, in maniera corretta.	Il bambino è in grado di conferire al testo l'impaginazione tipica della e-mail, in maniera quasi del tutto corretta.	Il bambino è in grado di conferire al testo l'impaginazione tipica della e-mail, in maniera parzialmente corretta.	Il bambino è in grado di conferire al testo l'impaginazione tipica della e-mail in maniera parzialmente corretta, se supportato dall'insegnante.
VOCABOLARIO	<i>Utilizzare il lessico scientifico e il registro linguistico adatto al destinatario.</i>	Utilizza il lessico scientifico affrontato in classe.	Il bambino è in grado di usare autonomamente il lessico scientifico in maniera corretta.	Il bambino è in grado di usare il lessico scientifico in maniera quasi del tutto corretta.	Il bambino è in grado di usare il lessico scientifico in maniera parzialmente corretta.	Il bambino è in grado di usare il lessico scientifico in maniera parzialmente corretta, se supportato dall'insegnante.
		Adegua il registro linguistico al destinatario.	Il bambino sa adeguare autonomamente il registro linguistico al destinatario in maniera corretta.	Il bambino sa adeguare il registro linguistico al destinatario in maniera quasi del tutto corretta.	Il bambino sa adeguare parzialmente il registro linguistico al destinatario in maniera parzialmente corretta.	Il bambino sa adeguare il registro linguistico al destinatario in maniera parzialmente corretta, se supportato dall'insegnante.
ORTOGRAFIA	<i>Scrivere in maniera ortograficamente corretta.</i>	Scrive in maniera ortograficamente corretta.	Il bambino è in grado di scrivere autonomamente in maniera corretta dal punto di vista ortografico.	Il bambino è in grado di scrivere in maniera quasi del tutto corretta dal punto di vista ortografico.	Il bambino è in grado di scrivere in maniera parzialmente corretta dal punto di vista ortografico.	Il bambino è in grado di scrivere in maniera parzialmente corretta dal punto di vista ortografico, se supportato dall'insegnante.

C2. ESEMPIO DI COMPITO INCENTRATO SULLA PRESTAZIONE

Compito autentico: Progettazione in piccoli gruppi di un giornalino in formato digitale che documenti tutto il percorso di educazione ambientale svolto.

Prima consegna operativa:

Progettazione del giornalino per documentare il percorso “Noi amici dell’ambiente”

- Analizzate il settimanale/mensile che avete portato/ricevuto (indice, articoli, rubriche...).
- Individuate le parti che possono servire anche per il vostro giornalino.
- Selezionate i “lavori” svolti che possano documentare il vostro percorso ecologico e pianificate la loro trascrizione e impaginazione.
- Organizzate un indice con i contenuti scelti.

Per effettuare un buon lavoro dovrete:

1. Inserire tutte le esperienze vissute e le informazioni apprese.
2. Rispettare la successione cronologica delle attività.
3. Essere chiari e coerenti.
4. Collaborare e mettere le vostre risorse a disposizione del gruppo come una vera “redazione giornalistica”.

Dovrete poi presentare il vostro progetto alla classe in maniera da stendere un indice collettivo con le idee migliori.

Di seguito (Tabella C2) si riporta la rubrica valutativa specifica per valutare la prestazione di un gruppo in merito alla progettazione e presentazione di un giornalino partendo da un modello dato.

Tabella C2. Rubrica specifica – PRESTAZIONE

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
INTERPRETAZIONE DI PROBLEMI APERTI	<i>Saper interpretare problemi aperti</i>	Sono in grado di individuare le parti che compongono un giornalino (titolo, indice, rubriche, articoli...).	Sono in grado di individuare tutte le parti che compongono un giornalino in maniera corretta, autonoma e originale.	Sono in grado di individuare quasi tutte le parti che compongono un giornalino in maniera corretta e autonoma.	Sono in grado di individuare alcune parti che compongono un giornalino, in maniera autonoma.	Sono in grado di individuare alcune parti che compongono un giornalino, solo se supportati dall'insegnante.
		Sono in grado di selezionare i lavori svolti per documentare il percorso all'interno del giornalino.	Sono in grado di selezionare i lavori svolti più opportuni per documentare il percorso all'interno del giornalino in maniera corretta, autonoma e originale.	Sono in grado di selezionare quasi tutti i lavori svolti più opportuni per documentare il percorso all'interno del giornalino in maniera corretta e autonoma.	Sono in grado di selezionare alcuni dei lavori svolti più opportuni per documentare il percorso all'interno del giornalino, in maniera autonoma.	Sono in grado di selezionare alcuni dei lavori svolti più opportuni per documentare il percorso all'interno del giornalino, solo se supportati dall'insegnante.
APPLICAZIONE DI STRATEGIE	<i>Saper applicare strategie risolutive per progettare ed esporre il lavoro</i>	Sono in grado di utilizzare il modello dato per progettare l'indice di un giornalino.	Sono in grado di utilizzare il modello dato per progettare l'indice di un giornalino in maniera corretta, autonoma e originale.	Sono in grado di utilizzare il modello dato per progettare quasi completamente l'indice di un giornalino in maniera corretta e autonoma.	Sono in grado di utilizzare il modello dato per progettare parzialmente l'indice di un giornalino, in maniera autonoma.	Sono in grado di utilizzare il modello dato per progettare parzialmente l'indice di un giornalino, solo se supportati dall'insegnante.
		Sono in grado di presentare alla classe la propria progettazione dell'indice.	Sono in grado di presentare alla classe la propria progettazione dell'indice in maniera corretta, autonoma e originale.	Sono in grado di presentare alla classe la propria progettazione dell'indice in maniera quasi del tutto corretta e autonoma.	Sono in grado di presentare alla classe la propria progettazione dell'indice in maniera discreta e autonoma.	Sono in grado di presentare alla classe la propria progettazione dell'indice in maniera discreta, solo se supportati dall'insegnante.
AUTOREGOLAZIONE	<i>Saper riflettere sulle proprie strategie</i>	Sono in grado di motivare le scelte finalizzate alla propria progettazione dell'indice.	Sono in grado di motivare le scelte finalizzate alla propria progettazione dell'indice in maniera corretta ed autonoma.	Sono in grado di motivare le scelte finalizzate alla propria progettazione dell'indice in maniera corretta e autonoma.	Sono in grado di motivare le scelte finalizzate alla propria progettazione dell'indice, in maniera discreta e autonoma.	Sono in grado di motivare le scelte finalizzate alla propria progettazione dell'indice in maniera discreta, solo se supportati dall'insegnante.
		Sono in grado di trovare eventuali errori nella propria proposta di indice e correggerli.	Sono in grado di trovare eventuali errori nella propria proposta di indice e correggerli autonomamente.	Sono in grado di trovare la maggior parte degli errori (se presenti) nella propria proposta di indice autonomamente.	Sono in grado di trovare alcuni degli eventuali errori nella propria proposta di indice autonomamente.	Sono in grado di trovare alcuni degli eventuali errori nella propria proposta di indice, solo se supportati dall'insegnante.

C3. ALTRE IMPORTANTI DIMENSIONI DA CONSIDERARE...

Per ogni fase ho inoltre considerato l'atteggiamento (Tabella C3) e il raggiungimento delle competenze sociali e civiche, tratte da un modello prodotto da un gruppo di lavoro dell'Istituto Comprensivo di Villorba e Povegliano, durante un incontro di dipartimenti, fornitomi dall'insegnante (Tabella C4).

Tabella C3. Dimensione atteggiamento						
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	INIZIALE
ATTEGGIAMENTO	<p><i>Dimostrare interesse per l'argomento</i></p> <p><i>Partecipare alle attività proposte</i></p>	<p>Dimostra interesse per l'argomento.</p> <p>Dimostra attenzione (ascolta le consegne dell'insegnante).</p> <p>Interviene.</p> <p>Esegue le consegne.</p>	<p>Il bambino dimostra vivo interesse per l'argomento e per le attività proposte.</p> <p>Dimostra attenzione costante.</p> <p>Partecipa attivamente alle proposte (alza la mano, risponde alle domande poste) ed esegue con puntualità le consegne dell'insegnante.</p>	<p>Il bambino dimostra interesse per l'argomento e per le attività proposte.</p> <p>Dimostra attenzione, partecipa alle attività proposte (alza talvolta la mano, risponde alle domande poste) ed esegue le consegne dell'insegnante.</p>	<p>Il bambino dimostra discreto interesse per l'argomento e per le attività proposte e discreta attenzione.</p> <p>Partecipa a solo alcune attività proposte ed esegue parzialmente le consegne dell'insegnante.</p>	<p>Il bambino dimostra limitati interesse e attenzione nei confronti dell'argomento e delle attività proposte.</p> <p>Partecipa passivamente alle attività ed esegue le consegne dell'insegnante solo se adeguatamente stimolato e richiamato.</p>

Tabella C4. Dimensioni relazione, partecipazione, consapevolezza			
COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI EVIDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA PRIMARIA	DESCRITTORI DI LIVELLO ATTRIBUITO
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	<p>RELAZIONE</p> <p><i>Aspetta il proprio turno prima di parlare; ascolta prima di chiedere.</i></p> <p><i>Collabora all'elaborazione delle regole della classe e le rispetta.</i></p>	AVANZATO	<p>Collabora costruttivamente con adulti e compagni all'elaborazione delle regole della classe.</p> <p>Osserva le regole di convivenza interne e le regole e le norme della comunità e partecipa alla costruzione di quelle della classe e della scuola con contributi personali.</p>
		INTERMEDIO	<p>Osserva le regole di convivenza interne e le regole e le norme della comunità e partecipa alla costruzione di quelle della classe e della scuola con contributi personali.</p>
		BASE	<p>Condivide nel gruppo le regole e le rispetta; rispetta le regole della comunità di vita.</p> <p>Rispetta i tempi di lavoro, si impegna nei compiti, li assolve con cura e responsabilità.</p>
		INIZIALE	<p>Rispetta le regole della classe e della scuola; si impegna nei compiti assegnati e li porta a termine responsabilmente.</p>

Tabella C4. Dimensioni relazione, partecipazione, consapevolezza

COMPETENZA CHIAVE DI RIFERIMENTO	CRITERI EVDENZE	LIVELLI DI PADRONANZA PRIMARIA	DESCRITTORI DI LIVELLO ATTRIBUITO
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	<p>CONSAPEVOLEZZA</p> <p><i>Assume le conseguenze dei propri comportamenti, senza accampare giustificazioni dipendenti da fattori esterni.</i></p> <p>PARTECIPAZIONE:</p> <p><i>Assume comportamenti rispettosi di sé, degli altri, dell'ambiente.</i></p>	AVANZATO	<p>Utilizza materiali, attrezzature, risorse con cura e responsabilità, sapendo indicare anche le ragioni e le conseguenze sulla comunità e sull'ambiente di condotte non responsabili. Collabora nel lavoro e nel gioco, aiutando i compagni in difficoltà e portando contributi originali.</p> <p>Sa adeguare il proprio comportamento e il registro comunicativo ai diversi contesti e al ruolo degli interlocutori.</p> <p>Comprende il senso delle regole di comportamento, discrimina i comportamenti difforni, accetta responsabilmente le conseguenze delle proprie azioni.</p>
		INTERMEDIO	<p>Utilizza materiali, attrezzature, risorse con cura e responsabilità, sapendo indicare anche le ragioni e le conseguenze sulla comunità e sull'ambiente di condotte non responsabili. Collabora nel lavoro e nel gioco, aiutando i compagni in difficoltà e portando contributi originali.</p> <p>Sa adeguare il proprio comportamento e il registro comunicativo ai diversi contesti e al ruolo degli interlocutori.</p>
		BASE	<p>Utilizza materiali, strutture, attrezzature proprie e altrui con rispetto e cura. Utilizza con parsimonia e cura le risorse energetiche e naturali: acqua, luce, riscaldamento, trattamento dei rifiuti ...</p>
		INIZIALE	<p>Utilizza i materiali propri, quelli altrui e le strutture della scuola con cura. Rispetta le regole nei giochi.</p>
COMPETENZE SOCIALI E CIVICHE	<p>PARTECIPAZIONE</p> <p><i>In un gruppo fa proposte che tengano conto anche delle opinioni ed esigenze altrui.</i></p> <p><i>Partecipa attivamente alle attività formali e non formali, senza escludere alcuno dalla conversazione o dalle attività.</i></p>	AVANZATO	<p>Accetta sconfitte, frustrazioni, contrarietà, difficoltà, senza reazioni esagerate, sia fisiche che verbali.</p> <p>Ascolta i compagni tenendo conto dei loro punti di vista; rispetta i compagni diversi per condizione, provenienza, ecc. e mette in atto comportamenti di accoglienza e di aiuto.</p>
		INTERMEDIO	<p>Accetta sconfitte, frustrazioni, contrarietà, difficoltà, in modo equilibrato.</p> <p>Ascolta i compagni tenendo conto dei loro punti di vista; rispetta i compagni diversi per condizione, provenienza, ecc. e mette in atto comportamenti di accoglienza e di aiuto.</p>
		BASE	<p>Presta aiuto ai compagni, collabora nel gioco e nel lavoro.</p> <p>Ha rispetto per l'autorità e per gli adulti; tratta con correttezza tutti i compagni, compresi quelli diversi per condizione, provenienza, cultura, ecc. e quelli per i quali non ha simpatia.</p>
		INIZIALE	<p>Accetta contrarietà, frustrazioni, insuccessi senza reazioni fisiche aggressive.</p>

ALLEGATO D: STRUMENTI PER L'AUTOVALUTAZIONE

D1. RISULTATI QUESTIONARIO 1: LAVORI DI GRUPPO

NEL LAVORO DI GRUPPO SUGLI SLOGAN SONO RIUSCITO A...

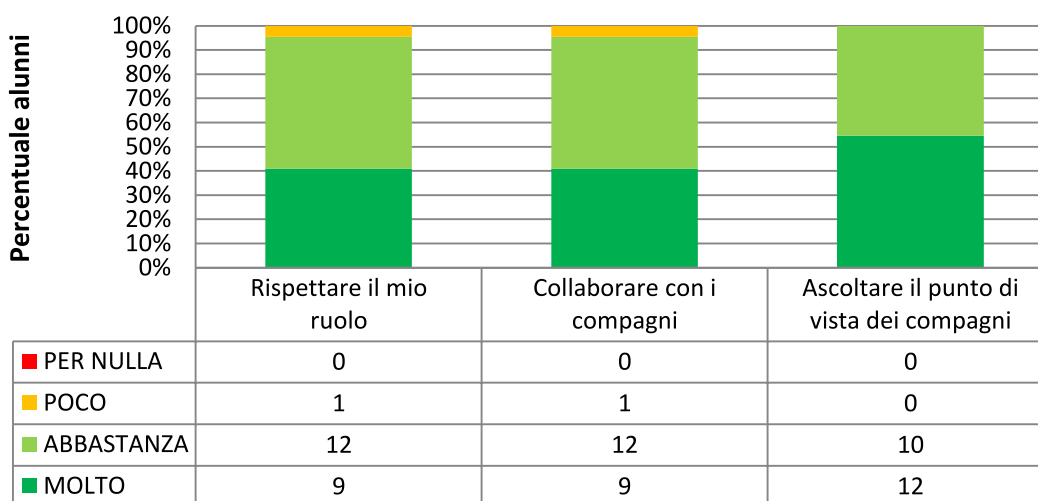


Figura D1. Esiti questionario di autovalutazione sul lavoro di gruppo.

QUANTO È STATO DIFFICILE LAVORARE IN GRUPPO?

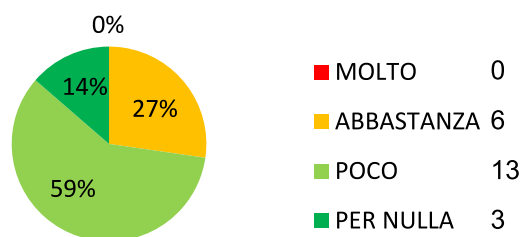


Figura D2. Esiti questionario di autovalutazione sul lavoro di gruppo – percezione della difficoltà.

Altri quesiti posti nel questionario di autovalutazione:

Vorresti lavorare ancora con lo stesso gruppo?

SÌ (n. alunni 9)

NO (n. alunni 13)

Se no, perché? (Risposta aperta a più righe)

Scrivi i nomi di massimo 5 compagni con cui vorresti lavorare nel prossimo lavoro di gruppo di italiano. Mettili in ordine, partendo da quello con cui vorresti lavorare di più.

Scrivi i nomi di massimo 5 compagni con cui non vorresti lavorare. Mettili in ordine, partendo da quello con cui proprio non vuoi stare.

I dati emersi (Figure D1 ed D2) sono stati un utile affiancamento all'indagine sociometrica, ho potuto infatti osservare che più della metà dei bambini non si è trovata bene all'interno dei gruppi, sebbene fossero stati costruiti sulla base delle loro preferenze tratte dal primo sociogramma di Moreno. Ciò mi ha permesso di riflettere sulle dinamiche interne ai gruppi, per crearne di più efficaci, anche basandomi sulle risposte date alle domande aperte. Molti bambini, infatti, si sono lamentati di non essere stati ascoltati, mentre altri hanno affermato che le proposte dei compagni erano "improponibili" e pertanto hanno chiesto di cambiarli. Nel complesso, tuttavia, i ragazzini hanno affermato di essere riusciti a mantenere il proprio ruolo all'interno del gruppo, avere ascoltato e collaborato con i compagni, ciò è stato confermato dalle griglie di osservazione che ho utilizzato durante i lavori. Ho riassunto questi item all'interno della rubrica di valutazione nella dimensione "Collaborazione".

D2. RISULTATI QUESTIONARIO 2: E-MAIL

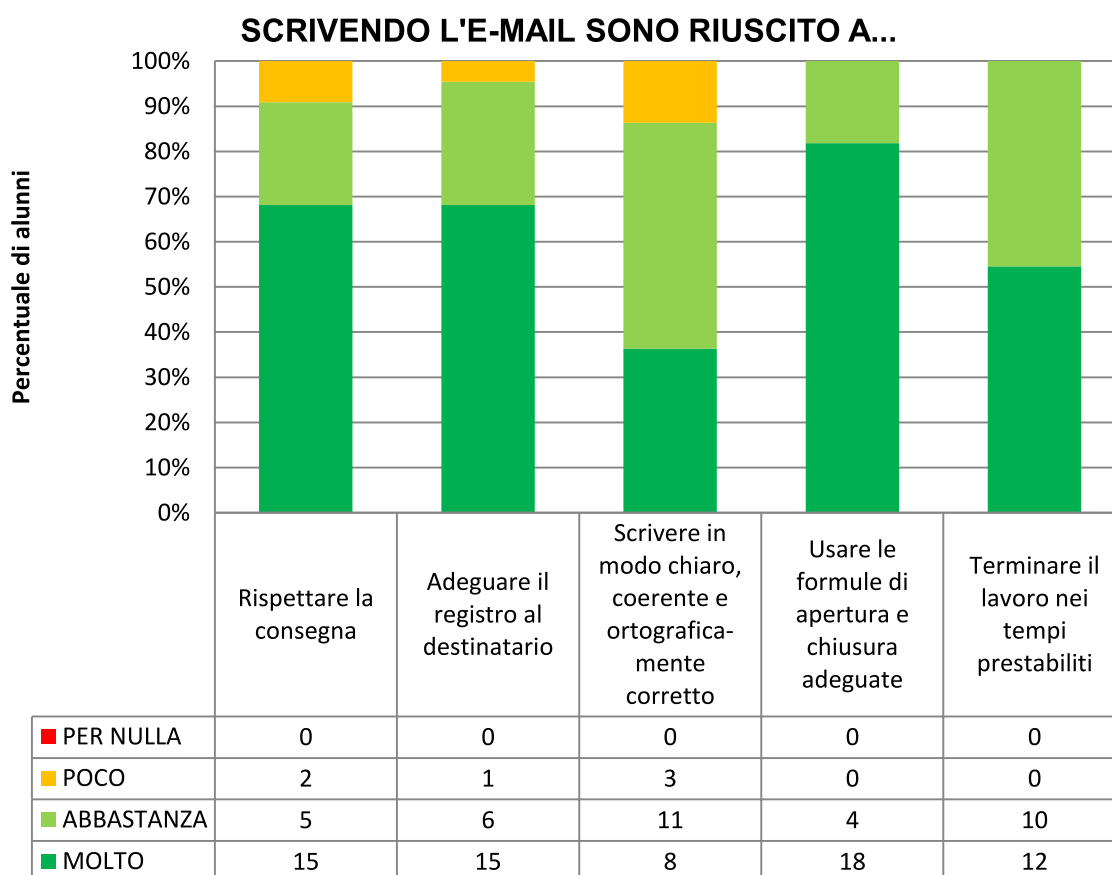


Figura D3. Esiti questionario di autovalutazione sulla e-mail

Quanto è stato difficile scrivere l'e-mail?

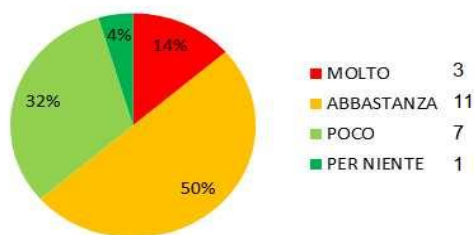


Figura D4. Esiti questionario di autovalutazione sulla e-mail – percezione della difficoltà.

Ho avuto bisogno di aiuto?

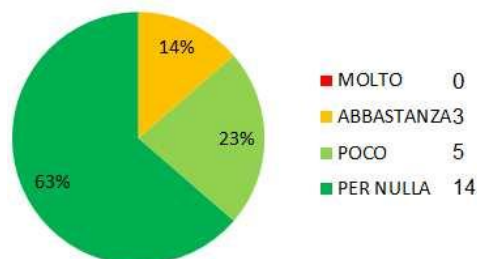


Figura D5. Esiti questionario di autovalutazione sulla e-mail – percezione del bisogno di aiuto.

In questo lavoro mi sono impegnato

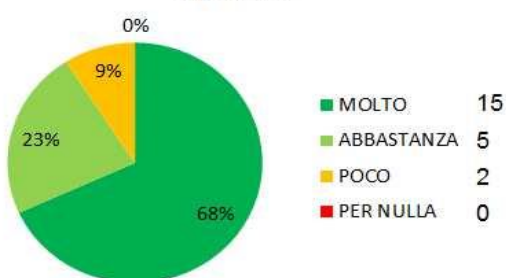


Figura D6. Esiti questionario di autovalutazione sulla e-mail – percezione dell'impegno.

Penso di aver fatto un lavoro corretto

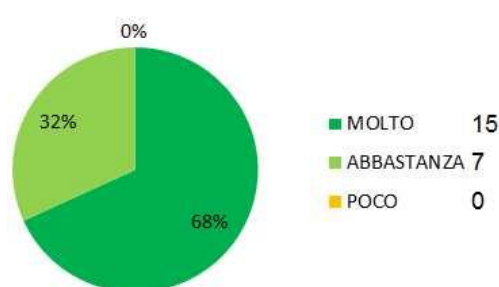


Figura D7. Esiti questionario di autovalutazione sulla e-mail – percezione della correttezza del lavoro.

Gli item del secondo questionario, relativo alla stesura della e-mail, sono tratti invece dalle consegne iniziali date ai bambini prima del compito e mi hanno permesso di constatare una buona corrispondenza tra la padronanza percepita e quella effettivamente valutata con le rubriche, eccetto in quattro casi. Per due bambini, non del tutto autonomi, ho notato una mancanza di corrispondenza tra il livello del bisogno d'aiuto indicato e quello effettivamente esperito. Nel questionario, era anche chiesto di specificare in quali aspetti avessero riscontrato difficoltà, in maniera da poter intervenire in itinere. Fa riflettere la percentuale di ragazzi che hanno ritenuto complicato scrivere la e-mail, argomento già affrontato con la Mentore che probabilmente doveva ancora essere ben interiorizzato. Per questo motivo abbiamo deciso di proporre alla classe nuove occasioni per sperimentare la tipologia testuale anche nella fase successiva, mantenendo la corrispondenza con gli enti coinvolti.

Ho considerato gli aspetti evidenziati nelle Figure D4, D5, D6 e D7 per valutare la dimensione relativa all'autoregolazione, ai quali deve essere aggiunta anche la voce "Ho terminato il lavoro nei tempi prestabiliti" della Figura D3.

«In ricreazione raccogliamo i rifiuti»

► Alle elementari alunni come la giovane ambientalista Greta

VILLORBA

Ten minutes for planet. Dieci minuti per il pianeta. Si chiama così l'iniziativa ideata dai 22 bambini della 4 A della scuola elementare don Lino Pellizzari di Carità. Ogni giorno due alunni dell'istituto, a turno, dedicano dieci minuti della loro ricreazione a pulire le classi, i corridoi e il giardino raccogliendo i rifiuti lasciati a terra.

I piccoli hanno tradotto in pratica il messaggio del movimento Fridays for future, lanciato da Greta Thunberg, la 16enne svedese che ogni venerdì manifesta davanti al Parlamento del suo Paese, sfociato il mese scorso nello sciopero globale per il clima che ha fatto il giro del mondo. Solo a Treviso sono scese in piazza 4mila persone. Ma l'impegno sul fronte ambientale degli alunni della 4 A è addirittura antecedente. Il percorso è iniziato a settembre



I MESSAGGI Uno dei cartelloni creati dai bambini delle elementari

grazie all'impegno di Silvia Cestaro, villorbese, tirocinante all'ultimo anno di Scienze della formazione primaria a Padova, e delle maestre Rossella Duprè e Silvia Maschio. «I bambini

hanno iniziato raccogliendo i rifiuti lasciati per terra a scuola e nel parco di via Solferino – racconta Silvia – di seguito hanno condotto un'indagine merceologica sugli scarti abbandona-

nati. E' emerso che non c'erano solo cose abbandonate dai bimbi, ma anche molti rifiuti gettati dagli adulti. Alla luce di questo, siamo andati al mercato settimanale a intervistare i cittadini in merito alle loro condotte a difesa dell'ambiente».

Gli studenti, infine, hanno deciso di dare il loro contributo. Non solo tendendo pulita la scuola e le zone vicine. Ma realizzando anche dei cartelloni, assieme alle persone con disabilità del Ceod Scacciaopensieri di Santadrà, subito pronte a mettere a disposizione il materiale di recupero dei laboratori, che nei prossimi giorni verranno appesi nella stessa scuola e nella sede del Ceod, così come nel parco di via Solferino, all'interno del municipio di Villorba, nella biblioteca comunale e nella sede di Contarina. "L'acqua è vita – si legge in uno di questi – devi amarla e rispettarla". "Attenzione – recita un altro – non inquinare o la terra in discarica potrai trasformare". L'obiettivo è ricordare a tutti che non è possibile continuare a sporcare l'ambiente. I cartelloni sono a disposizione.

Ma. Fa.