



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 INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

LABORATORIO DI DIGITAL STORYTELLING ALLA SCUOLA PRIMARIA

Educazione ai media e Collaborative Work per la sensibilizzazione
all'educazione ambientale.

Relatore
Manlio Celso Piva

Laureanda
Lisa Chemello

Matricola: 1153862

Anno accademico: 2021/2022



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

Laureanda:

Chemello Lisa

N° di matricola: 1153862

Indirizzo: Via Oldelle 31, Pianezze (VI)

Telefono: 3347882192

E-mail istituzionale: lisa.chemello.1@studenti.unipd.it

*Narration is as much a part of human nature
as breath and the circulation of the blood.*

(Antonia Susan Byatt,
On Histories and Stories, 2000)

Indice

Introduzione	5
CAPITOLO 1: Educare alla tecnologia e il Digital Storytelling	8
1.1 Modello TPACK e Literacy	9
1.2 Medialfabetizzazione	10
1.3 Benefici dell'utilizzo della tecnologia	11
1.4 Storytelling	12
1.5 Digital Storytelling in ambito educativo/didattico	14
1.6 Caratteristiche e fasi del Digital Storytelling	16
1.7 Benefici del digital storytelling	18
CAPITOLO 2: La didattica laboratoriale	21
2.1 Riferimenti teorici	22
2.2 Etimologia e caratteristiche	25
2.3 Inclusività e benefici	28
2.4 Ruolo dell'insegnante	30
CAPITOLO 3: Sperimentazione	31
3.1 Analisi del contesto	31
3.2 Progettazione	33
3.3 Analisi S.W.O.T.	40
3.4 Fasi della sperimentazione	43
3.4.1 Brainstorming e decisioni iniziali	43
3.4.2 Fase di realizzazione: scrittura della storia	45
3.4.3 Fase del montaggio	52
3.5 Valutazione e risultati	53
Conclusioni	60
Bibliografia e sitografia	64
Ringraziamenti	70

Introduzione

Narrare. Raccontare.

Dal Dizionario Italiano: l'azione di esporre un avvenimento, reale o immaginario, con ordine e ricchezza di particolari

La narrazione è alla base della storia dell'umanità, è la necessità biologica del raccontare e raccontarsi per soddisfare il bisogno umano di riconoscimento, di appartenenza sociale e di orientamento nel mondo. Fa parte della vita dell'uomo e ne influenza l'esperienza nello spazio e nel tempo, concretizzandone il pensiero e la cultura. Con l'avvento della tecnologia e del web, tra la fine degli anni '90 ed il 2005, anno di apertura di Internet all'interazione tra sito e utente, anche le narrazioni sono diventate 2.0 e si sono evolute in una forma digitale e tecnologica. Il Digital Storytelling, ovvero la modalità di raccontare storie in formato digitale, viene utilizzato in molti campi e ambienti, come il marketing: basti pensare alle pubblicità che vediamo alla televisione che, al giorno d'oggi, sono dei piccoli racconti della durata di pochi secondi che stimolano i possibili acquirenti a comprare l'oggetto o il servizio pubblicizzato, e sono molto efficaci per quello che è il loro obiettivo.

In ambito educativo e formativo, il Digital Storytelling è un metodo di didattica attiva, può essere adottato in tutti gli ordini di scuola e per ogni disciplina, permette di alleggerire il contenuto disciplinare rendendolo personale e interattivo. Inoltre, attiva competenze trasversali attraverso il *learning by doing*, il *cooperative learning*, l'implementazione del pensiero critico, il *problem solving*, aiuta ad esprimere la propria creatività, contribuisce a potenziare la motivazione ad apprendere e la stima di sé. Il Digital Storytelling non è una tecnica didattica molto conosciuta e praticata nelle scuole italiane, pur essendo un modo alternativo e stimolante di allestire il processo di insegnamento-apprendimento, ed è proprio questo il motivo che mi ha spinto ad approfondire questa metodologia. La modalità narrativa che la caratterizza, oltre a veicolare e diffondere concetti e contenuti anche astratti, aiuta il coinvolgimento e la

motivazione degli alunni, favorendo quindi un apprendimento significativo ed efficace. Le sue qualità sono il motivo per cui ho voluto portare questa tecnica nelle scuole e attivare una sperimentazione con una classe, testandone, dimostrandone e promuovendone il valore educativo.

Personalmente, sono venuta a conoscenza di questa tipologia di attività didattica frequentando il quarto anno di Università, durante l'insegnamento di "Educazione artistica e mediale" tenuto dal professor Piva Manlio, nonché relatore di questo lavoro. È una metodologia che mi ha incuriosito fin dal primo momento, quindi, dopo essermi consultata con il professore, ho deciso di intraprendere questa strada per la tesi magistrale.

Con l'ipotesi progettuale alla base di questa sperimentazione, si propone quindi di dimostrare la valenza educativa del Digital Storytelling e l'efficacia conseguente alla diffusione dei prodotti di narrazioni digitali; per fare questo è stata elaborata una sperimentazione in cui sono state seguite le fasi della metodologia fino alla realizzazione di un prodotto di narrazione digitale. Il percorso didattico si è svolto all'interno di un contesto laboratoriale, *student-centered*, in cui gli alunni sono soggetti attivi e autori del prodotto digitale, sotto la supervisione e con la cooperazione dei docenti. La metodologia è applicabile a qualsiasi disciplina e argomento; in questa occasione è stata inserita all'interno di una Unità Didattica di Apprendimento riguardante l'educazione ambientale e il problema dell'inquinamento, con particolare attenzione ai rifiuti plastici. È stato sviluppato un progetto che ha coinvolto non solo gli alunni che vi hanno partecipato, ma anche le loro famiglie, l'intero plesso, il contesto ambientale e un'associazione esterna, la Plastic Free Onlus.

Alla ricerca sperimentale hanno partecipato gli alunni della classe quarta della Scuola primaria "S. Giovanni Bosco" di Pianezze (VI) dell'Istituto Comprensivo di Marostica (VI).

Il presente lavoro si suddivide in tre capitoli.

Nel primo capitolo si fa particolare attenzione all'utilizzo delle tecnologie nella didattica, ad oggi strumenti importanti per favorire l'inclusione e incrementare la varietà delle attività nel processo di insegnamento/apprendimento; si citano poi le origini della narrazione per arrivare alla spiegazione della metodologia del Digital Storytelling nella scuola, le teorie alla base di questa e i benefici che porta negli alunni.

L'argomento principale del secondo capitolo è la metodologia laboratoriale. Ne vengono esplicitate le origini nell'attivismo pedagogico, con riferimento alle teorie di John Dewey e Jerome Bruner. Successivamente, si illustrano le caratteristiche e i benefici della metodologia, l'inclusività e il ruolo del docente.

Il terzo capitolo è strettamente legato alla sperimentazione che ho elaborato con gli alunni della classe quarta della Scuola primaria di Pianezze (VI): per introdurre il lavoro è stato presentato il contesto con un'analisi del plesso e della classe in cui è stato svolto l'esperimento, viene esposto il momento della progettazione del lavoro, l'analisi S.W.O.T. realizzata sul progetto e le fasi della sperimentazione, rispettivamente il brainstorming iniziale, la realizzazione del testo e delle illustrazioni, e la fase conclusiva di montaggio del prodotto finale. Inoltre, contiene le valutazioni del lavoro svolto secondo uno sguardo trifocale.

A chiudere questa tesi troviamo le riflessioni finali sulla sperimentazione e sui risultati ottenuti dagli alunni.

CAPITOLO 1: Educare alla tecnologia e il Digital Storytelling

Dalla nascita della tecnologia informatica e della rete Internet, il mondo della formazione ha subito profondi cambiamenti. L'insegnamento è sostanzialmente una forma di comunicazione, verbale e non verbale, tradizionale e ora, anche tecnologica. Internet ha ovviamente aperto le porte di ogni persona verso nuovi modi di comunicare, generando nuovi canali di diffusione delle informazioni e moltiplicando le possibilità di diffusione e di accesso ai contenuti educativi. Vista la nuova realtà in cui siamo oggi, dove il mondo si sta convertendo al digitale, le scuole e l'educazione devono pensare di prendere in considerazione di intraprendere la strada della tecnologia, ad un ripensamento dell'azione didattica. I tradizionali metodi didattici, seppur importanti e ancora utilizzati, risultano sempre meno stimolanti ed efficaci nel tempo; i materiali didattici e gli strumenti digitali possono aiutare l'insegnante a stimolare la motivazione degli studenti e rendere il processo di insegnamento-apprendimento più accattivante, di conseguenza migliorare anche il clima di classe. Inoltre, la didattica digitale e l'utilizzo di questi strumenti promuovono l'insegnamento attivo, consentono una maggiore flessibilità, una maggiore personalizzazione del processo e dei contenuti in base alle particolarità di ogni studente.

Da anni, in Italia, il Ministero dell'Istruzione promuove i progetti per l'introduzione in classe delle tecnologie e sostiene l'integrazione di queste alle risorse tradizionali. È stato infatti instaurato nel 2015 il Piano Nazionale Scuola Digitale, ovvero un percorso di innovazione culturale, organizzativa, sociale e istituzionale che vuole dare nuova energia, connessioni e capacità alla scuola italiana; il "digitale" è strumento abilitante verso il cambiamento. L'utilizzo di tecnologie nella scuola, inoltre, è un modo per andare incontro ai bisogni educativi degli studenti di oggi.

1.1 Modello TPACK e Literacy

Al giorno d'oggi, all'interno del mondo educativo, è diffuso e conosciuto il modello TPACK (Figura 1), un modello che sostiene la necessità per i docenti di integrare alle conoscenze del contenuto e pedagogiche, le tecnologie per un apprendimento più significativo per gli studenti. Il modello TPACK nasce come sviluppo del lavoro dello psicologo dell'educazione Lee Shulman (1986) che ha sottolineato la necessità di formare i docenti a combinare le conoscenze della

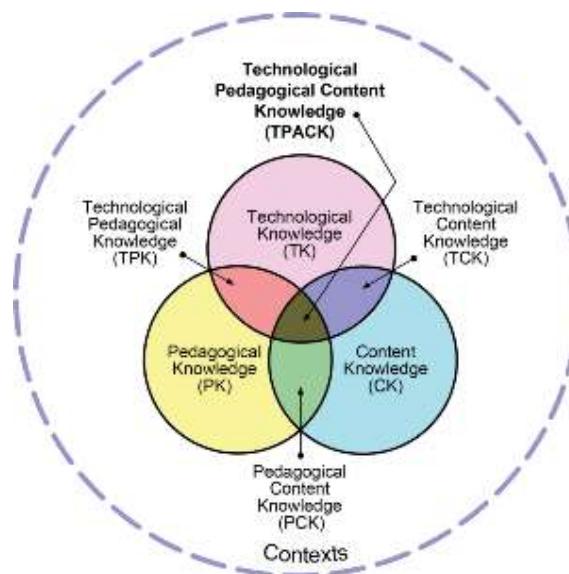


Figura 1: TPACK Model.

propria disciplina di insegnamento con delle appropriate strategie pedagogiche per ottenere un insegnamento di qualità. P. Mishra e J. Koehler, circa vent'anni dopo, integrano il modello di Shulman con la competenza tecnologica. Secondo questa evoluzione del modello, gli insegnanti devono essere competenti in termini di pedagogia, del contenuto della propria area disciplinare, di tecnologia, ma soprattutto nell'intersezione di questi tre elementi.

Per usufruire dei media, anche solamente come audience, è necessario che le persone possiedano competenze e abilità tipiche di un'educazione ai media (*Media Literacy*). Questa competenza è riconosciuta dalla Comunità europea e descritta dalla Commissione *Media Policies* come «l'abilità di accedere, analizzare e valutare il potere delle immagini, parole e suoni con cui abbiamo a che fare nella vita quotidiana.» (*European Commission, Audiovisual and Media Policies, 2007*). Per acquisire questa specifica competenza è importante sottoporsi a un'Educazione ai Media; in Italia si ha un approccio che segue il costruttivismo di Buckingham e Jacquinot (2006) in cui la *Media Education* è volta allo sviluppo della comprensione, della partecipazione degli studenti e di un loro atteggiamento riflessivo sul proprio utilizzo dei media stessi. Con "Media Education" si indica quel processo di formazione *nei* media che ha luogo grazie

alla connettività possibile con la tecnologia, ed al ricorso a processi didattici fondati sulle teorie della costruzione collaborativa e condivisa della conoscenza. È importante l'applicazione nella scuola perché ha l'obiettivo di educare, di generazione in generazione, gli studenti all'utilizzo dei media sia personale che significativo e alla loro comprensione.

Quando si parla di alfabetizzazione (*literacy*), da un punto di vista pedagogico, si vuole intendere lo sviluppo delle condizioni che consentano una piena ed equa partecipazione alla società (The New London Group, 1996). Nella società d'oggi, che viene detta società dell'informazione, è essenziale per l'uomo l'apprendimento di più linguaggi in modo tale da poter comprendere e trarre vantaggio dalla molteplicità e varietà di testi, forme testuali, culture che si sono diffuse con il tempo e che caratterizzano il mondo in cui viviamo (Kress, 2003; The New London Group, 1996). Il New London Group ha coniato un termine per raggruppare tutte quelle diverse alfabetizzazioni che sono fondamentali al giorno d'oggi e che garantiscono la partecipazione di un soggetto nella società e il rispetto dei suoi diritti di cittadino, ovvero *multiliteracy*. La *multiliteracy* diventa perciò necessaria in uno spazio culturale e sociale che è caratterizzato da una varietà di modi di creare significati, in cui il testuale si relaziona al visuale, in cui la comunicazione si evolve in multimediale e globale.

1.2 Medialfabetizzazione

Tra le differenti alfabetizzazioni è importante parlare della medialfabetizzazione, necessaria perché le persone possano partecipare attivamente nel mondo mediatico. Questo termine è stato coniato da Jenkins, accademico e saggista statunitense specializzato in media, comunicazione e giornalismo, nel 2007 all'interno del suo saggio "Cultura convergente". Utilizza l'espressione medialfabetizzazione per indicare l'abilità di cambiare il proprio ruolo da semplici fruitori a creatori co-autori, con la capacità di esprimersi attraverso i molteplici linguaggi dei media. Nel tempo, un semplice spettatore viene sovraesposto a molteplici messaggi mediali attraverso più tipologie di media, questo lo porta ad appropriarsi delle informazioni diventando un esperto

nell'uso delle tecnologie. Così da perdere il suo carattere esclusivamente passivo, per farsi attivo e partecipativo, capace non solo di creare delle connessioni tra i differenti contenuti mediali, ma anche di riutilizzarli per costruire delle storie che diano significato alle informazioni stesse. Queste capacità, sempre secondo Jenkins (2010), dovrebbero essere apprese a scuola, all'interno di un contesto formale e non solo in modo informale al di fuori di essa.

Nell'attuale contesto sociale diventa perciò significativa la metodologia del digital storytelling in ambito educativo perché, attraverso la manipolazione di più codici della narrazione (orale, scritta, visuale) permette l'apprendimento e lo sviluppo di competenze di diverso genere, non solamente alfabetiche, ma anche compositive, espressive, tecnologiche, critiche e partecipative (Petrucco, 2009).

1.3 Benefici dell'utilizzo della tecnologia

Un mondo che si muove in fretta come il nostro, richiede metodi di insegnamento reattivi e l'integrazione nella scuola di un modello tecnologico risponde a questa necessità.

Gli studenti di oggi sono chiamati "nativi digitali", ovvero quei bambini nati insieme alle nuove tecnologie e cresciuti tra una molteplicità di media, ma questo non significa che vengano al mondo già sapendo come utilizzare i dispositivi digitali; la scuola, infatti, ha anche il compito di educare ai media e al loro utilizzo. È necessario che le istituzioni scolastiche forniscano strumenti digitali di qualità che promuovono l'uso della memoria, lo sviluppo della fantasia e della curiosità, assecondando i bisogni didattici e educativi degli studenti.

Animazioni, grafiche accattivanti, interazione, realtà virtuali, sono tutte caratteristiche degli strumenti digitali che hanno la capacità di trasformare il momento dello studio e dei compiti in un'occasione di crescita, rendendo molto più produttivi l'apprendimento sia a scuola che a casa.

Approcciare alla tecnologia fin dalla scuola primaria permette ai bambini di sviluppare una conoscenza sull'argomento e un inizio di competenza di utilizzo del web. Alcuni dei vantaggi che i bambini hanno dall'utilizzo del web e dei *device* tecnologici si possono notare nella sfera linguistica e lessicale, nella sfera matematica e logica, nella produttività e nelle abilità grafiche. Inoltre, si aiuta uno sviluppo anche delle loro soft skills come le capacità di risoluzione dei problemi, di lavoro in gruppo, di adattamento, e di multitasking, dal momento che i bambini si devono destreggiare tra diverse tipologie di materiali e modalità di acquisizione. Tutte queste abilità aiutano la reattività della mente umana, visibile concretamente in risultati scolastici migliori.

Oltre ai vantaggi che portano nei soggetti che le utilizzano, le tecnologie sono capaci di rendere più coinvolgenti i metodi di insegnamento tradizionali. L'integrazione della classica lezione frontale all'utilizzo della LIM, ad esempio, rende la lezione interattiva e divertente, aiutando e promuovendo la partecipazione degli studenti, stimolandone l'attenzione.

La formazione digitale continua è il modo più efficace per rendere gli studenti dei cittadini attivi, consapevoli, partecipativi, in una società fondata sull'informazione e la conoscenza.

1.4 Storytelling

La storia dell'umanità si fonda sulla narrazione, non abbiamo testimonianze di civiltà alcuna che non l'abbia utilizzata. Per ogni cultura, epoca e luogo, essa è sempre presente: rappresenta il principale contesto di rielaborazione e sintetizzazione efficace del reale, dell'immaginario, dei modi di fare di un gruppo sociale, oltre ad essere fondamentale per tener traccia delle memorie collettive. La narrazione è connotata nell'uomo stesso; Barthes, saggista e critico letterario, ha esplicitato come la narrazione sia l'attività umana per eccellenza e come questa attività sia profondamente collegata alla cultura stessa (Barthes, 1998). Alcuni studiosi suppongono che il cervello umano si sia evoluto nel tempo in modo tale che le informazioni che vengono recepite siano

strutturate proprio sotto forma di storie. Va da sé che si sia iniziato a pensare che strategie di tipo narrativo potessero essere utili anche nei processi di insegnamento/apprendimento. Il neurologo R. Restak, ad esempio, studiando il ruolo delle reti neuronali nei processi di apprendimento, suppone che la narrazione modificerebbe la struttura del cervello tanto quanto l'esperienza personale. Anche Bruner nel 19 si è esposto sull'utilità della pratica narrativa in contesti formali e informali dal punto di vista pedagogico. Bruner definisce la narrazione come dispositivo di conoscenza e di interpretazione che l'uomo utilizza nella sua esperienza di vita, per attribuire un significato alle proprie azioni e a quelle degli altri, dal momento che l'uomo è un essere sociale; inoltre, sempre secondo Bruner, l'uomo è dotato di una particolare condizione, quella di raccontare storie, che agisce sulla percezione dell'esperienza con il mondo e la sua concezione sotto forma narrativa. Mentre Demetrio (2013) afferma che "i bambini sono strepitosi narratori, impostano il loro approccio alla scoperta del mondo intessendo i racconti" (pag.53). Secondo lo studioso, la competenza narrativa è una capacità di pensiero che matura con la crescita e sta alla base di tutti gli aspetti dell'esperienza. Ad oggi, con gli strumenti e i mezzi che possediamo in ambito educativo e formativo, abbiamo la possibilità di potenziare questa competenza e l'utilizzo della narrativa.

La dimensione narrativa è strettamente collegata alla dimensione sociale, come già esplicitato, alla dimensione emotiva e alla costruzione del sé dei soggetti che la praticano. La narrazione, intesa sia come creazione e racconto di storie, sia come lettura e ascolto di esse, accende nel soggetto che vi si avvicina un senso di appartenenza e identificazione. Ogni persona cerca un po' di sé all'interno di racconti e storie, si identifica in personaggi, situazioni e parole, dando un maggiore e personale significato alla storia stessa.

1.5 Digital Storytelling in ambito educativo/didattico

La metodologia dello storytelling è sempre stata utilizzata nel contesto didattico, anche se forse non in modo consapevole: molti docenti, infatti, la utilizzano per stimolare l'apprendimento di argomenti complessi e poco attraenti.

Lo storytelling è una componente importante dei processi mentali di interpretazione del mondo e di motivazione personale, perciò, è adeguato e legittimo l'utilizzo nella didattica. Nell'idea di didattica narrativa, il docente aiuta gli alunni a ricercare in loro stessi la motivazione intrinseca, ovvero il piacere e la soddisfazione personale derivante dal mettere impegno in un'attività, un atteggiamento guidato da ricompense interne e non esterne da soggetti terzi. L'insegnante, quindi, cerca di stimolare il piacere alle singole discipline, costruendo assieme ai propri alunni le narrazioni, di conseguenza percepite come condivise e dotate di senso. L'ottica narrativa rientra, se utilizzata nel modo corretto, nel *Problem Based Learning* che cerca di ancorare ciò che viene insegnato a problemi concreti della vita reale. Roger Schank (1990), teorico e studioso della psicologia cognitiva ed intelligenza artificiale, sostiene che le narrazioni devono essere raccontate in modo attivo, coinvolgente e nel momento in cui servono, ovvero quando si riconosce l'esistenza del problema, per essere efficaci.

Con l'avvento della tecnologia informatica, anche lo storytelling è diventato 2.0, digitale, la differenza sta nella tipologia di media che vengono utilizzati. Alla semplice narrazione didattica dei contenuti disciplinari si aggiungono l'emozionalità del multimediale.

Per quanto riguarda lo storytelling digitale, la prima volta in cui ne viene attestato l'utilizzo in ambito didattico si ha con Mellon (1999). Dai risultati ricavati da questa sua intuizione, l'autore descrive che il valore educativo che gli studenti ottengono da questo tipo di esperienza è unico nel suo genere, grazie agli alti livelli di motivazione che induce. Mellon, con questa sua sperimentazione, ha aperto le porte a molteplici studi sulle narrazioni digitali applicate al mondo scolastico. Parafrasando Robin (2007), lo storytelling digitale è un tipo di attività completo per gli studenti perché hanno la possibilità di esprimere il loro talento creativo nel fare ricerche, imparando ad utilizzare

biblioteche, archivi ed internet nel modo corretto, nell'analizzarne e sintetizzarne il contenuto, e infine nel raccontare la propria versione. Inoltre, questa è un'attività che permette e incentiva lo sviluppo di capacità comunicative, in quanto durante il processo, gli studenti imparano ad organizzare le proprie idee, a porre domande ed esprimere opinioni, a presentarle in modo personale e significativo. Il lato digitale dell'esperienza è particolarmente inclusivo perché vi possono partecipare studenti con ogni tipo di stile di apprendimento, favorisce la collaborazione e lo sviluppo di *soft skills* come il *teamworking*, l'assertività, il *problem solving* ed altre. Nella condivisione finale delle storie digitali, infine, gli studenti imparano a confrontarsi, a mettersi in discussione, ad accogliere e formare critiche costruttive sia del proprio lavoro sia su quello di altri, e questo favorisce lo sviluppo dell'intelligenza emotionale e sociale.

Jonassen (2007), accademico e pedagogo statunitense, esplicita il termine "apprendimento significativo": perché l'apprendimento possa essere definito significativo, dev'essere attivo, intenzionale, cooperativo, autentico e costruttivo. Come dimostrato dalla Figura 2, il Digital Storytelling è conforme a tutti i requisiti richiesti:

- È attivo perché gli studenti sono autori del prodotto digitale, a volte anche i protagonisti e interpreti;
- È intenzionale perché ne viene definito nei particolari ogni fase, le finalità, il target di riferimento, l'argomento trattato, ...
- È cooperativo perché nella realizzazione del prodotto, gli studenti collaborano tra loro, contribuendo con i propri talenti, abilità e intelligenze specifiche personali, di conseguenza definendo i ruoli di ognuno;

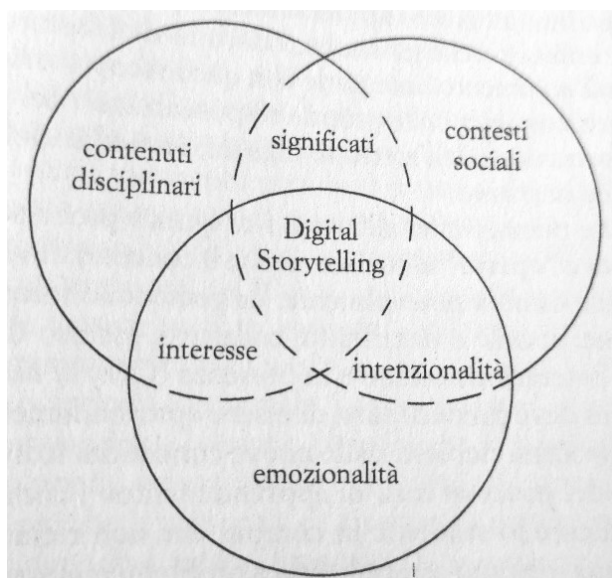


Figura 2: Le dimensioni del Digital Storytelling. (Petrucco, 2013)

- È autentico perché il contenuto dei prodotti è contestualizzato, inserito in un processo di *problem solving/posing* di problemi reali, quotidiani;
- È costruttivo perché i soggetti coinvolti devono integrare le conoscenze pregresse con le nuove scoperte e devono essere responsabili del ruolo che ognuno ricopre.

1.6 Caratteristiche e fasi del Digital Storytelling

Tre sono i principali inventori del digital storytelling: J. Lambert, D. Atchley e D. Meadows.

Lambert e Atchley nel 1993 fondano il “*Center for Digital Storytelling*” in California. Un centro con l’obiettivo, basato sulla convinzione che *tutti hanno una storia da raccontare*, di insegnare alle persone come raccontare di sé e della propria vita utilizzando mezzi digitali. Attraverso gli insegnamenti del Centro, Lambert propone i 7 elementi di una storia:

1. il punto di vista (*point of view*): le storie devono essere personali, devono mostrare la prospettiva che ha l’autore;
2. la questione drammatica (*dramatic question*): le storie devono raccontare qualcosa di interessante, devono stimolare la curiosità del fruitore;
3. il contenuto emotivo (*emotional content*): il contenuto delle storie deve coinvolgere emotivamente;
4. il dono della propria voce (*the gift of your voice*): le storie devono essere raccontate utilizzando la propria voce per personalizzare la narrazione;
5. il potere della colonna sonora (*the power of the soundtrack*): importante è l’utilizzo della musica e degli effetti sonori;
6. l’economia (*economy*): le storie devono essere brevi, il fruitore non deve sentirsi sommerso dalle informazioni, sia dal punto di vista uditivo che visivo;
7. il ritmo (*pacing*): la narrazione è caratterizzata da un’andatura, il ritmo giusto ne definisce il successo.

Meadows, altro pioniere delle narrazioni digitali, è stato il direttore creativo del progetto “*Capture Wales*” della BCC nel 2001. Grazie a questo progetto, Meadows introduce altri due principi dello storytelling digitale:

1. brevità, ovvero le storie sono racconti brevi raccontati con il cuore;
2. democrazia, poiché chiunque può realizzare un racconto digitale.

Dagli anni Novanta del Ventesimo secolo, perciò, questa modalità narrativa inizia a diffondersi, in particolare negli Stati Uniti d’America e in Europa, ma ne si focalizza l’utilizzo nell’industria dei media, nel marketing, per la comunicazione politica e per rivolgersi a consumatori e cittadini.

Oggi, per mettere in pratica il Digital Storytelling, un docente deve essere a conoscenza di tutte le caratteristiche citate e delle fasi di cui questa metodologia didattica è composta, per far vivere ai propri studenti un’esperienza completa. Per suscitare interesse, il docente deve proporre un argomento che possa incuriosire gli alunni e ne stimoli la volontà di approfondimento; l’argomento può derivare anche da una curiosità e/o una domanda nata dagli studenti stessi durante un’esperienza vissuta, o da un articolo di giornale particolarmente interessante, per esempio. Una volta scelto l’argomento da trattare, è fondamentale stabilire gli obiettivi che si vogliono raggiungere e il target a cui ci si rivolge; questo passo è importante per identificare la direzione che si vuole dare al progetto e, di conseguenza, al prodotto audiovisivo finale. Successivamente è necessario scegliere e analizzare le risorse umane e tecnologiche di cui si ha bisogno. In queste fasi iniziali, il docente ha il compito di aiutare gli studenti nelle scelte da fare, aiutandoli a ponderare le decisioni in base alla disponibilità delle risorse stesse, alla effettiva possibilità di realizzazione del progetto e del prodotto.

Arrivati a questo punto, la classe coinvolta nel progetto avrà preso tutte le decisioni essenziali per poter iniziare la realizzazione. In base all’argomento e al target di riferimento, gli studenti dovranno decidere il genere letterario che avrà la storia; in seguito, raccoglieranno tutte le informazioni di cui hanno bisogno, le analizzeranno, per poter avere tutto il materiale necessario alla costruzione e stesura del racconto. È

importante che tutta la classe venga coinvolta in ogni fase, per fare questo il docente avrà il ruolo di supervisore dei comportamenti degli alunni, promuovendo la condivisione di idee e la collaborazione; se necessario, inoltre, farà la parte del mediatore durante possibili incomprensioni e conflitti di idee. Il passo successivo da intraprendere è la costruzione dello *storyboard*, ovvero una rappresentazione grafica delle sequenze in ordine cronologico delle inquadrature o delle illustrazioni che verranno realizzate; per fare questo, perciò, gli studenti dovranno decidere la suddivisione della storia in sequenze. Una volta deciso lo schema delle sequenze, si passa alla effettiva realizzazione della parte visiva: in base alle scelte fatte, gli studenti disegneranno, gireranno video, creeranno un'animazione, per poi passare al montaggio. In questa fase del lavoro, gli studenti lavoreranno con ciò che hanno realizzato, adattandone l'audio e/o la musica. L'editing del video non è un momento semplice, in base all'età degli studenti coinvolti, si può pensare ad un editing più o meno elaborato.

L'ultima e importante fase è la diffusione del prodotto multimediale nel web. Questo punto è molto delicato: caricando un video su piattaforme come, ad esempio, YouTube, si devono tener ben presente i rischi e i possibili inconvenienti a cui si va incontro. I primi riguardano la diffusione di immagini personali, è importante quindi avere il consenso dei soggetti che sono presenti nel video prima di diffonderlo. Gli inconvenienti, invece, in cui si può inciampare riguardano il *copyright*, i diritti d'autore; un esempio è la pubblicazione di un video con una colonna sonora, se la musica scelta è sottoposta a diritto d'autore, è possibile che il video pubblicato venga sospeso o eliminato dalla piattaforma digitale per violazione, appunto, di *copyright*.

1.7 Benefici del digital storytelling

Dal punto di vista teorico si può classificare il digital storytelling come un incontro tra due approcci pedagogici, ovvero l'apprendimento basato sui progetti e l'apprendimento autentico. Il primo approccio è basato sull'acquisizione di conoscenze e competenze durante la risoluzione di un problema o una sfida; l'apprendimento autentico è basato sul realismo dell'attività didattica che viene proposta. Racchiudendo

in sé queste ideologie, il digital storytelling ha un ampio spettro di benefici, sia curricolari che professionalizzanti. I benefici curricolari sono i più visibili, dal momento che sono evidenziabili tramite i risultati ottenuti dagli studenti, e riguardano la conoscenza dell'argomento trattato e la curiosità. A conferma di questo, I. de Maurissens, ricercatrice di Indire, dice che l'utilizzo delle nuove tecnologie permette la collaborazione docente-alunni sulla costruzione dei materiali didattici e questo incuriosisce gli studenti, coinvolgendoli cognitivamente, ma soprattutto emotivamente.

La seconda tipologia di benefici riguarda le abilità di apprendimento e l'innovazione, quindi si parla di creatività, pensiero critico, risoluzione dei problemi, capacità di comunicazione e collaborazione. Gli studenti coinvolti in un progetto di narrazione digitale sviluppano un alto senso critico sul proprio lavoro e su quello dei compagni, questo li porta a volersi migliorare sotto ogni punto di vista; è noto ai teorici di questa metodologia la connessione tra la creazione di storie e il senso critico, Boase (2008), ad esempio, in un suo articolo, fa notare questo legame sottolineando tutte le piccole accortezze che si utilizzano nella scrittura di una storia, ovvero strategie comunicative e lessicali, l'adattamento in base al target di riferimento, la selezione delle informazioni, l'unicità di ciò che si racconta.

La terza tipologia tratta le abilità tecnologiche legate all'informazione, alla comunicazione e al multimediale. Perché è vero che i bambini e ragazzi che siedono sui banchi di scuola oggi sono i "nativi digitali", ma questo non significa che sappiano tutto sull'argomento tecnologia, e soprattutto che la sappiano utilizzare efficacemente. Il ruolo che hanno i docenti è proprio l'educazione ai media e al loro utilizzo per scopi che non siano giocare ai videogiochi o presenziare sui social network; i docenti devono essere delle guide pratiche all'utilizzo dei dispositivi tecnologici, dei motori di ricerca, del multimediale, di quali fonti siano affidabili o meno, etc.

Infine, sono presenti i benefici professionalizzanti e *soft skills* come lo spirito d'iniziativa, le capacità di gestione del tempo, leadership e responsabilità. I progetti di questo tipo sono fondati sul lavoro di gruppo, e questo aiuta gli studenti a far emergere le loro particolarità, talenti e propensioni.

Trasversale a queste quattro categorie si trova la motivazione. La motivazione degli studenti e il loro impegno in attività didattiche dove viene utilizzato il digital storytelling è puramente intrinseca: bambini e ragazzi si impegnano e si migliorano per la loro volontà di realizzare un prodotto bello, accattivante, unico e completo. Questo perché notano l'impegno che è necessario investire in un progetto di questo tipo, a livello cognitivo ed emotivo, e vogliono esserne e sentirsi all'altezza, orgogliosi delle proprie capacità.

CAPITOLO 2: La didattica laboratoriale

Nel concetto di scuola dei giorni nostri esistono molteplici metodologie didattiche, ma si prediligono metodologie di didattica attiva in quanto si ritiene siano maggiormente efficaci. L'apprendimento è un processo attivo che i bambini sanno mettere in atto anche da soli e che deriva dall'esperienza, senza avere necessariamente un docente alle loro spalle; lo scopo dell'insegnamento, quindi, non è produrre apprendimento, ma creare le condizioni per cui l'apprendimento possa avvenire. Essendo l'apprendimento un processo attivo, gli insegnanti dovrebbero utilizzare metodologie didattiche attive per stimolarlo al meglio. Queste devono essere messe in pratica in un ambiente di apprendimento dove è possibile costruire uno stile relazionale flessibile come un laboratorio apposito per la disciplina che si vuole trattare, oppure trasformare all'occorrenza l'aula scolastica. Questi metodi didattici favoriscono maggiormente quell'apprendimento che nasce dall'esperienza laboratoriale perché lo studente viene posto al centro del processo, ne è il protagonista, valorizzandone le competenze ed il vissuto. La didattica per competenze è un concetto che viene sviluppato solo a partire dalla metà degli anni Novanta e nominato all'interno del Libro bianco sull'istruzione e formazione della Commissione europea. Edith Cresson, che al tempo aveva la nomina di commissario europeo, introduce questa idea che rivoluziona l'obiettivo dell'insegnamento dall'apprendimento delle conoscenze alle competenze. Per competenza si intende quella combinazione di conoscenze e abilità che lo studente è in grado di mettere in pratica nel momento del bisogno e appropriate al contesto in cui si trova. Pellerey definisce la competenza come "la capacità di far fronte ad un compito, o ad un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey 2004, p.12). Una didattica per competenze, perciò, è uno stile di insegnamento che porta gli studenti a "saper fare", ad apprendere in modo significativo, autonomo e responsabile, dove imparano ad essere curiosi; la scuola, perciò, necessita di ambienti di apprendimento che permettano agli alunni di fare ricerca, di sperimentare, di mettersi in discussione, di risolvere problemi, come il laboratorio.

Nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 viene sottolineato il ruolo del laboratorio come promotore del ciclo progettare-fare-riflettere-valutare-riprogettare in una dimensione collettiva, collaborativa e partecipata sia internamente sia esternamente alla scuola; nel testo, l'approccio laboratoriale viene descritto come: "modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri" (MIUR 2012, pag.27).

2.1 Riferimenti teorici

La didattica laboratoriale non è una novità in ambito scolastico, infatti, possiamo trovarne le radici nell'attivismo pedagogico di autori come Dewey e Bruner.

Il *Learning by doing* di J. Dewey si basa sul principio che solo attraverso l'azione, il fare, è possibile la comprensione più profonda e il vero apprendimento; gli individui perciò "imparano facendo". Al centro della pedagogia di Dewey si trova il concetto di esperienza, ovvero uno scambio attivo e trasformativo tra il soggetto e il contesto in cui si trova. L'esperienza, però, non dev'essere fine a se stessa, deve essere in continuità con le esperienze precedenti, deve fare da collegamento tra i saperi e la realtà, deve prevedere l'interazione tra soggetto e ambiente, ma soprattutto, dev'essere accompagnata dalla consapevolezza di ciò che si fa e delle conseguenze che ne derivano, altrimenti l'apprendimento non sarà così significativo. L'esperienza è poi influenzata dalle condizioni della comunità, sia materiali che culturali. Inoltre, si distinguono due tipi di esperienza, ovvero tra immediata e riflessiva: l'esperienza immediata, senza riflessione, è solamente cieca ed impulsiva e non porta ad apprendimenti significativi, questo perché il processo cognitivo e mentale della riflessione è anche processo creativo di attribuzione di significato, caratteristica del secondo tipo di esperienza, quella riflessiva, descritta da Dewey.

Dewey è considerato uno dei fondatori dell'attivismo pedagogico, corrente che vede il bambino come soggetto attivo nei processi di apprendimento. A fine '800, Dewey

scrive *Scuola e società* dove definisce il laboratorio come il luogo in cui è possibile promuovere un'educazione intellettuale e pratica che permette all'alunno di apprendere conoscenze e acquisire competenze sperimentando, confrontandosi con gli altri e attraverso la riflessione individuale. Nel 1900 fondò una scuola elementare sperimentale a Chicago, nella quale il concetto fondante era che l'esperienza pratica costituisce il punto di partenza di ogni conoscenza educativa; l'obiettivo dell'apprendimento non dev'essere una preparazione alla vita, ma dev'essere esso stesso vita. Inoltre, Dewey si esprime sull'origine ideale dell'esperienza educativa: "L'individuo è costante con il suo ambiente, reagisce ed agisce su di esso, perciò, l'esperienza educativa deve partire dalla quotidianità nella quale il soggetto vive" (Dewey, 1954, pag.131). Nell'ottica deweyana, la costruzione dei curricoli su gruppi particolari di nozioni e concetti necessita di una rivisitazione che viene fatta con la sua proposta laboratoriale che consiste, appunto, di una riorganizzazione dell'offerta formativa e di una riprogettazione degli ambienti scolastici.

L'articolo "*The act of discovery*" di J. Bruner (1961) presenta il concetto di apprendimento per scoperta. Questa tipologia di apprendimento ha il fine di rendere attivi gli studenti nelle loro scoperte, si basa sull'idea che un effetto particolarmente incisivo sull'apprendimento si ottiene quando lo studente può organizzare la conoscenza di propria iniziativa. L'obiettivo è quello di favorire le abilità di espressione verbale e scritta, l'immaginazione, la rappresentazione mentale, la risoluzione dei problemi, la flessibilità e il pensiero autonomo, tutti strumenti utili per un continuo apprendimento nel corso della vita. Questa teoria presenta tre caratteristiche:

- l'apprendimento per scoperta è un percorso di tre fasi: attivazione, mantenimento e direzione dell'interesse;
- l'apprendimento per scoperta ha una struttura ottimale per la comprensione efficace, caratterizzata da economia, potenza e produttività;
- è importante seguire una sequenza ragionata di presentazione del materiale da apprendere.

Bruner crede che il processo di insegnamento-apprendimento non dovrebbe basarsi sulla semplice memorizzazione di concetti e procedure, ma che la scuola debba portare lo studente allo sviluppo di competenze. L'insegnante dovrebbe considerare, all'interno del processo, l'atteggiamento degli studenti e la loro motivazione; l'apprendimento per scoperta promuove la motivazione intrinseca rispetto a quella estrinseca in quanto, mentre quest'ultima coincide con qualche rinforzo dato dall'insegnante, come può essere un buon voto, un giudizio positivo o un premio, quella intrinseca porta lo studente a contribuire portando la propria organizzazione della conoscenza all'insegnante. Bruner sottolinea l'importanza del rapporto positivo, di rispetto reciproco, di dialogo e disponibilità, tra lo studente, l'insegnante ed il gruppo classe per facilitare l'apprendimento. La messa in pratica dell'apprendimento per scoperta porta numerosi benefici negli studenti, infatti rafforza l'autostima, incoraggia la creatività nella risoluzione di problemi, viene incoraggiato anche il pensiero critico e individuale.

Negli anni, anche in Italia si instaura questa idea di apprendimento laboratoriale, menzionata anche dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola primaria dall'edizione del 2007 ad oggi, tanto che diventa il simbolo del cambiamento della concezione autoreferenziale della scuola come unico luogo di erogazione di conoscenze ufficiali. Secondo Baldacci (2004), infatti, l'apprendimento laboratoriale è dispositivo di innovazione scolastica da diversi punti di vista: organizzativo perché propone nuovi *setting* per gli spazi scolastici, pedagogico perché dilata le dinamiche di socializzazione, didattico perché propone un insegnamento basato sulla ricerca e l'esperienza; facendo cadere l'impostazione scolastica tradizionale per favorire l'imparare facendo e le metodologie attive. Una concezione diversa del rapporto tra il processo di insegnamento-apprendimento e la vita quotidiana che si esprime nell'identificazione del laboratorio come luogo, sia interno che esterno alla scuola, di scoperta e ricerca sui problemi e sfide reali che vengono avvertiti dai bambini.

Il ricercatore statunitense Resnick (1995) evidenzia i quattro punti di discontinuità tra la concezione di scuola tradizionale e ciò che è la realtà:

- la tendenza della scuola a privilegiare un apprendimento individuale, quando l'apprendimento nei contesti reali si inserisce in una rete di soggetti;
- la tendenza della scuola a privilegiare un pensiero definito come ideale, teorico, mentre nella vita di tutti i giorni si appoggia il proprio sapere a strumenti e materiali concreti;
- la tendenza della scuola a privilegiare linguaggi scritti e orali, ma la mente umana è sempre in connessione con contesti reali, oggetti e situazioni concrete, che utilizzano linguaggi diversi;
- la tendenza della scuola a proporre apprendimenti generali, non legati all'esperienza personale e a contesti specifici, contrariamente alla vita reale.

Questi contrasti tra il concetto di scuola tradizionale e la vita quotidiana dei soggetti che apprendono è, quindi, prova dell'utilità delle metodologie attive laboratoriali e dell'efficacia di quest'ultime.

2.2 Etimologia e caratteristiche

L'etimologia della parola "laboratorio" deriva da *laborare*, parola latina che identifica locali per la produzione artigianale. Nel tempo, questa parola è diventata complessa e polisemica, ha assunto più significati, diventando sia un luogo di produzione, ma anche di sperimentazione, ricerca e analisi. La definizione attuale rimanda al laboratorio come spazio dove si realizzano attività produttive materiali e intellettuali; dunque, per attività laboratoriale si intende l'operare in uno spazio attrezzato e specializzato per realizzare un'attività produttiva con un fine. Nella definizione pedagogica, invece, il Laboratorio è lo spazio fisico e sociale attrezzato con arredi, strumenti e materiali che danno al bambino la possibilità di fare esperienze specializzate su alcuni linguaggi e tecniche (Dozza, 2008). Da queste descrizioni, possiamo rappresentare il laboratorio come un contesto culturale, un ambiente di apprendimento socio-costruttivista, un luogo di condivisione in cui oggetto di dialogo e confronto tra docente e alunni consiste nell'osservazione, nell'azione, nella formulazione di ipotesi e nella loro verifica. Gli alunni fanno esperienza in modo diretto

manipolando oggetti e strumenti che soddisfino la loro curiosità, nel frattempo l'insegnante mette in atto una mediazione intenzionalmente volta a sollecitare domande e discussioni.

Baldacci, per spiegare le basi su cui si fonda la didattica laboratoriale, dà una definizione alla parola stessa: "Il laboratorio è uno spazio attrezzato in cui si svolge un'attività centrata su un certo oggetto culturale". Da questa descrizione si possono appunto ricavare le tre caratteristiche fondanti del laboratorio ovvero l'oggettività, la spazialità e l'attività. L'oggettività è la spiegazione per cui un laboratorio è sempre caratterizzato e centrato su uno specifico oggetto, identificando di conseguenza anche certi linguaggi e sistemi simbolici e culturali adeguati all'oggetto. La caratteristica della spazialità si evidenzia nel laboratorio come spazio fisico e sociale attrezzato, che svolge il ruolo di teatro, di palcoscenico delle attività che vi vengono svolte, dilatando perciò le dinamiche di socializzazione rispetto a ciò che si può ricavare da un'aula tradizionale, dal momento che proprio la disposizione dell'arredamento e la conseguente prossemica tra insegnante e alunni presuppone un distacco tra i soggetti e una trasmissione delle conoscenze basata sul docente alla cattedra che spiega, e gli alunni ai banchi che ascoltano. Il laboratorio presenta delle configurazioni alternative a quella dell'aula per favorire l'apprendimento attivo, il fare, e l'interazione equilibrata tra l'insegnante e il gruppo classe. L'attività, la terza caratteristica, si ricava dalla metodologia stessa del termine laboratorio in cui si fa riferimento al lavoro attivo, al fare. In questo spazio predominante è l'apprendimento attivo, l'apprendimento dall'esperienza, in cui lo studente sperimenta con le proprie mani, osserva e ne trae insegnamento.

Frabboni fa una propria descrizione del laboratorio attraverso cinque aggettivi:

- scientifico: il laboratorio è luogo di incontro tra azione e pensiero, tra teoria e pratica;
- motivazionale: la didattica in laboratorio valorizza gli interessi e i bisogni degli alunni perché si basa sulle loro curiosità di sapere, sulle loro capacità;
- sperimentale: il laboratorio è un luogo flessibile, spazio per eccellenza dove è possibile sperimentare;

- cognitivo: all'interno dei laboratori è presente la riproduzione, la ricostruzione e la reinvenzione delle conoscenze;
- investigativo: nel laboratorio si promuove l'apprendimento per ricerca e scoperta.

Le caratteristiche principali dello spazio fisico laboratoriale sono la polifunzionalità, il plurilinguismo, l'interdisciplinarietà, la progettualità.

La polifunzionalità dell'ambiente laboratoriale si nota dalla varietà di possibili utilizzi dello spazio stesso; si dimentica l'uso tradizionale degli spazi scolastici e si ricerca e promuove la potenzialità formative di ogni spazio.

Il plurilinguismo si sottolinea dalla presenza di molteplici linguaggi che popolano l'ambiente di laboratorio. Il repertorio di forme comunicative di cui dispongono insegnante e alunni è molto vasto: orali, scritte, iconiche, musicali, pittoriche, manipolative, ...

L'interdisciplinarietà del laboratorio è l'occasione per identificare, padroneggiare, modificare e collegare tra loro le conoscenze acquisite in più discipline degli allievi. La caratteristica interdisciplinare del laboratorio è il propulsore per la produzione, la ricostruzione e la re-invenzione delle conoscenze stesse.

La progettualità del laboratorio, la creazione di un progetto didattico fa sì che questo si possa utilizzare sia per insegnare ad apprendere e per imparare ad imparare, sia per insegnare a trasfigurare le conoscenze e imparare a rompere gli schemi dell'istruzione tradizionale. Lo scopo, infatti, della progettualità è l'insegnamento del come e del perché imparare.

La modalità laboratoriale consente situazioni di apprendimento di tipo disciplinare, inter e/o multidisciplinare. L'obiettivo primario della metodologia è l'interdisciplinarietà e, obiettivo di questa, è l'acquisizione di competenze metacognitive, come la capacità di elaborazione, di scoperta, di metodo, e fantacognitive come la capacità di intuizione e invenzione. Inoltre, pone degli obiettivi generici, sia a livello individuale che di gruppo.

Attraverso l'interdisciplinarietà si ha la possibilità di identificare e padroneggiare le conoscenze basilari dell'istruzione, si possono intersecare alle nuove conoscenze acquisite per generare nuove conoscenze e competenze, rompendo perciò le sequenze canoniche identificate dai curricoli. A livello individuale promuove lo sviluppo di sentimenti di accettazione, di sicurezza e fiducia in sé e negli altri, di capacità di mediazione nelle relazioni interpersonali e capacità di affrontare situazioni di stress emotivo. Mentre, nel gruppo, promuove comportamenti di collaborazione, solidarietà e rispetto.

La metodologia di laboratorio risponde a tre diverse competenze chiave (Raccomandazioni Europee 2018): la consapevolezza ed espressione culturale, il senso di iniziativa e di imprenditorialità e le competenze sociali e civiche. Inoltre, in un progetto laboratoriale come quello messo in pratica durante questa sperimentazione, si aggiunge la competenza digitale.

2.3 Inclusività e benefici

La messa in pratica di questa metodologia didattica, secondo diversi studi, mostra numerosi vantaggi sia per quanto riguarda la crescita degli alunni, sia per la crescita della scuola stessa in cui viene praticata. Infatti, il laboratorio può positivamente concorrere a far sì che la scuola superi la sua antica visione di erogazione delle conoscenze a favore dell'identità di "officina di apprendimento" in cui si attivano processi di analisi-riflessione-reinvenzione dei saperi, raccolti all'interno e all'esterno delle mura scolastiche. Quindi l'obiettivo culturale della scuola diventa l'istruzione formale, metacognitiva (Frabboni, 2004).

Il laboratorio è uno spazio connotato sotto il profilo intenzionale; è attrezzato per un fine specifico, gli alunni cooperano per la realizzazione di un prodotto comune, ed è caratterizzato da una metodologia attiva, ovvero incoraggia un atteggiamento attivo degli allievi nei confronti della conoscenza sulla base della curiosità e della sfida. Il laboratorio si qualifica come spazio in grado di aprire le porte della scuola all'ingresso

delle competenze. È importante, all'interno di un laboratorio, ideare attività che siano aperte rispetto ai tempi, in modo da lasciare che i bambini esplorino, sperimentino con il materiale a loro disposizione e che ognuno arrivi all'obiettivo con i propri tempi. Inoltre, se le attività iniziali proposte dal docente sono ludiformi, queste faciliteranno la creazione di un clima positivo, utile per vivere al meglio l'esperienza di laboratorio da parte degli alunni. Un clima relazionale positivo e la vicinanza dei soggetti, data dal setting di laboratorio, favoriscono lo scambio tra pari: la condivisione di spazi, degli strumenti, dei materiali, delle abilità personali, aiutano il bambino ad aprirsi, a chiedere aiuto o ad offrirlo spontaneamente alla vista di un compagno in difficoltà (Morgese, 2004).

La modalità di laboratorio, essendo *student-centered*, ovvero centrata sull'alunno, è un tipo di didattica che promuove l'inclusione di tutti, in quanto non si pretende un risultato standardizzato, ma permette che si abbia la possibilità di svolgere le attività secondo le capacità soggettive di ogni individuo. Una didattica inclusiva si basa sul benessere di tutti gli alunni all'interno della scuola e, per fare ciò, è necessario che l'esperienza che viene proposta ai bambini sia appagante, che li avvicini alla disciplina che si vuole insegnare e che determini una crescita personale dell'alunno. Il metodo laboratoriale per le attività didattiche è espressione di tutto ciò: le attività proposte all'interno di un laboratorio sono progettate per travolgere l'interesse dei bambini, per portarli alla scoperta e soddisfare la loro curiosità; il setting favorisce il dialogo, la condivisione e la collaborazione tra i bambini; la didattica laboratoriale non ha tempi fissi e questo dà modo agli alunni di esplorare e fare scoperte con i propri tempi. La generazione di oggi preferisce sperimentare, esplorare e scoprire da sé la conoscenza; l'approccio laboratoriale va incontro alle necessità e alla curiosità degli alunni. Inclusività e collaborazione sono le chiavi del successo di questo approccio didattico, promuovono le capacità personali e relazionali degli alunni e attivano percorsi formativi con l'obiettivo di valorizzare l'autonomia, la capacità di giudizio e di azione.

2.4 Ruolo dell'insegnante

La funzione del docente, in passato, era considerata essenzialmente un'attività di trasmissione della cultura, gli alunni erano chiamati a recepire i concetti e memorizzarli. Nel tempo, la funzione dell'insegnante ha subito un totale cambiamento e, ad oggi, si ritiene che il processo di insegnamento-apprendimento sia un'esperienza sociale di comunità e, perciò, richieda la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti, anche e soprattutto del docente. La dimensione sociale e comunitaria della scuola diventa così fondamentale, corpo docente e alunni non devono essere posti su piani differenti, ma devono collaborare per la costruzione di progetti comuni.

Nella didattica laboratoriale, l'insegnante assume diversi ruoli, è parte integrante del laboratorio e dev'essere disposto a mettersi in gioco assieme ai propri alunni. Assume il ruolo di mediatore cognitivo, culturale e didattico, di motivatore dell'impegno del singolo e del gruppo, di creatore, di promotore di occasioni di apprendimento. Il docente indossa anche gli abiti del regista del processo di insegnamento/apprendimento, è una guida per i propri alunni in quanto esperto della disciplina, è promotore di *circle time* o *debate* per mediare conflitti, incomprensioni o divergenze, deve incoraggiare il dialogo e l'espressione, inoltre valorizza le competenze degli studenti proponendo la loro applicazione nella disciplina (Sandrone Boscardino, 2011). Tutti i ruoli che interpreta il docente devono essere contestualizzati all'interno della relazione educativa fondata sulla fiducia e il rispetto reciproco.

Nel laboratorio, il docente non è prevalentemente impegnato nel presentare i contenuti, ma si deve dedicare ad identificare le possibili opportunità di "fare esperienza di apprendimento" per lo studente. L'attenzione del docente è posta nel sollecitare la partecipazione degli allievi che, guidati, devono costruire il proprio sapere attraverso l'esperienza; gli alunni hanno la responsabilità del risultato nelle loro mani. Un compito molto importante per l'apprendimento efficace è stimolare la continua riflessione su ciò che si sta facendo e si è fatto precedentemente.

CAPITOLO 3: Sperimentazione

Il periodo pandemico in cui abbiamo vissuto per due anni e le restrizioni per Covid-19 hanno colpito in maggior misura proprio il mondo educativo e della scuola, allungando le tempistiche burocratiche e ostacolando gli accessi di persone esterne negli istituti. Per questo motivo è stato difficile trovare un Istituto che mi accogliesse in questa sperimentazione. Fortunatamente, dopo molte ricerche, l'Istituto Comprensivo di Marostica (VI) mi ha accolto. In particolare, una docente della Scuola primaria di Pianezze (VI), incuriosita dal mio progetto, mi ha permesso di svolgerlo in una delle sue classi.

3.1 Analisi del contesto

La scuola primaria "S. Giovanni Bosco" è il plesso, appartenente all'Istituto Comprensivo di Marostica, che mi ha accolto per svolgere questa sperimentazione dell'applicazione della metodologia del Digital Storytelling.

L'Istituto Comprensivo di Marostica comprende dieci plessi: due scuole dell'infanzia, sette scuole primarie dislocate nei paesi adiacenti al comune di Marostica, e una scuola secondaria di primo grado. La sede principale dell'istituto, dove è presente la segreteria, è la scuola primaria del capoluogo dell'istituto. La scuola primaria di Pianezze è una piccola scuola, la cui azione incontra quelle che sono le caratteristiche e le difficoltà che contraddistinguono la società di oggi: la presenza di famiglie extra-comunitarie, con conseguenti problemi di integrazione e necessità di supporto per l'apprendimento della lingua italiana e l'apprendimento in genere; famiglie di tipo mononucleare con conseguenti problemi di lavoro e di gestione del tempo, unito ad una richiesta sempre più frequente di tempo scuola più lungo (PTOF, 2019). La scuola si presenta al pubblico come "scuola per crescere insieme", dove si premia gli esiti comuni, il buon lavoro di squadra, più dei risultati dei singoli. L'edificio di questo plesso è composto da due piani, al piano terra si aprono sei aule, un laboratorio multimediale, un cucinino, l'aula di inglese (che funge anche da biblioteca) e l'aula per l'attività didattica individualizzata. Nello stesso piano è presente un ampio salone utilizzato per

l'accoglienza all'entrata e per la ricreazione nei giorni di pioggia. Nel seminterrato trovano spazio il laboratorio di scienze ed attività creative e la mensa, questi due spazi si affacciano su un ampio cortile, parte del quale coperto. Vicino alla scuola si trova il centro polifunzionale che accoglie la palestra della scuola. Tutte le aule sono dotate di lavagna LIM; ho notato che la LIM è utilizzata dalle insegnanti per diversificare i codici di apprendimento e per fare partecipare tutti gli alunni alle lezioni. La scuola accoglie cinque classi organizzate a settimana corta: il tempo scuola è di 27 ore (dalle 8:15 alle 12:25, con due rientri pomeridiani), distribuito su cinque giorni alla settimana dal lunedì al venerdì. La scuola offre alle famiglie il servizio mensa, di trasporto e di pre-accoglienza dalle ore 7:40 (Sito web).¹

Per la sperimentazione sulle narrazioni digitali, mi accolgono gli alunni della classe quarta che è seguita da tre insegnanti. La classe è composta da 12 bambini, di cui 5 maschi e 7 femmine, ognuno con le proprie caratteristiche peculiari; vi si possono, infatti, distinguere diversi livelli di competenza. L'aula dove gli alunni passano la maggior parte del tempo scuola non è molto ampia, ma è accogliente e colorata: le pareti sono state personalizzate dagli alunni con mappe e cartelloni dove si appuntano le regole grammaticali e le scoperte scientifiche; l'aula ha delle grandi finestre che si affacciano sul cortile e sulle colline; i banchi, a causa dell'emergenze covid, sono disposti singolarmente e sono rivolti verso la cattedra, la lavagna in ardesia e la LIM.

Le insegnanti della classe usufruiscono di processi di insegnamento e apprendimento molto diversificati: si utilizzano sia metodi tradizionali sia metodologie più innovative, in base alle caratteristiche degli alunni. La LIM viene utilizzata spesso, non solo come sostituta della lavagna in ardesia: si utilizza per la visione di video e di immagini, anche per approfondire gli argomenti svolti in classe; per attività ed esercizi multimediali che propone il libro di testo, o l'insegnante, dove tutti gli alunni hanno la possibilità, a turno, di provare a svolgere gli esercizi; è usata anche per la creazione di mappe. Le insegnanti prevedono la differenziazione e personalizzazione delle attività in

¹ Sito web della scuola: <https://sites.google.com/icmarostica.org/scuole-primarie-marostica/home-page/pianezze>

base ai propri alunni; la personalizzazione è una strategia didattica che promuove la valorizzazione dei talenti unici di ogni alunno, in modo che, in base alle proprie attitudini e potenzialità, ognuno possa raggiungere i propri obiettivi personali (Nobile, 2020). Le insegnanti hanno, perciò, il compito di individuare le potenzialità degli alunni per progettare le attività didattiche, facendo emergere le risorse che sono gli studenti. Per questo, utilizzano diversi codici di linguaggio in modo da facilitare l'apprendimento; è da ricordare che le parole sono solo uno dei vari codici comunicativi: il codice verbale con audio e spiegazioni orali; visivo con video, mappe e immagini; mimico-gestuale con giochi o interpretazione di scenette; sonoro con canzoni e musica.

Nella classe, la relazione educativa insegnante-alunno è caratterizzata da rispetto reciproco e dal dialogo, dalla condivisione di esperienze e dallo scambio di opinioni e punti di vista, così da migliorare e adeguare il processo educativo e di apprendimento alle esigenze e bisogni degli alunni (C. A. Tomlinson, 2006). Il maestro Franco Lorenzoni, autore di "I bambini ci guardano. Una esperienza educativa controvento", scrive della sua didattica, una didattica improntata al dialogo che considera «l'architrave della relazione educativa». Esorta a tenere vivo il dialogo in classe, poiché lo considera uno strumento efficace per creare conoscenza e rendere il bambino maggiormente consapevole del suo pensiero. Per fare questo, l'insegnante deve creare le condizioni ideali per far scaturire il confronto verbale, ma deve soprattutto imparare ad ascoltare e a lasciar parlare gli altri, c'è la necessità per il docente di fare un passo indietro per dare modo all'alunno di farsi avanti e di esprimersi. Questa reciprocità è alla base del processo di apprendimento.

3.2 Progettazione

Il progetto è stato pensato e costruito in modo da affrontare l'argomento dell'educazione ambientale da diversi punti di vista, portando i bambini a fare esperienza in prima persona e a maneggiare strumenti tecnologici e artistici che non utilizzano spesso nella didattica. Per progettare ho utilizzato un format appreso durante

gli anni di tirocinio. È modello basato sul metodo della progettazione a ritroso (G. Wiggings & J. McTighe, 2004). Progettare a ritroso significa seguire un percorso diverso di pianificazione del curriculum di apprendimento; l'insegnante che utilizza tale metodo segue tre fasi: la prima fase riguarda la definizione degli obiettivi, dei risultati desiderati, dall'insegnante, che sono meta degli alunni; per individuare questi obiettivi, l'insegnante deve valutare quale contenuto merita la familiarità, quale è importante conoscere per un fine concreto e reale e quale merita di essere ricordato permanentemente. La seconda è la fase di valutazione quantitativa e qualitativa, l'insegnante deve tener presente l'esistenza di vari strumenti di monitoraggio e controllo della comprensione, differenziati per portata, per sequenza temporale, per ambientazione e per strutturazione. La terza fase riguarda la pianificazione delle esperienze e delle attività; aver stabilito l'obiettivo aiuta gli insegnanti a centrare la progettazione delle attività verso i risultati attesi. La progettazione a ritroso permette maggiore coerenza tra gli obiettivi desiderati e le esperienze di insegnamento e apprendimento, e questo conduce a migliori prestazioni degli studenti (G. Wiggings & J. McTighe, 2004). Per la compilazione, ho inoltre recuperato il materiale dell'insegnamento e dei laboratori di "Didattica generale" e "Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica", nei quali abbiamo affrontato le caratteristiche dei diversi format didattici e tipi di strategie e tecniche.

Facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2012, le discipline che sono state coinvolte nel progetto sono "Italiano", in quanto i bambini hanno costruito un racconto, riconoscendone le sequenze, mantenendo caratteristiche di coerenza e coesione all'interno del testo, decidendo il pubblico destinatario e, su questa base, scegliendo il genere della storia; "Scienze" con particolare riferimento all'educazione ambientale, in quanto l'inquinamento ambientale, il problema dei rifiuti plastici e il rispetto per l'ambiente sono argomento principale del progetto; "Arte e Immagine", in quanto i bambini hanno avuto il compito di illustrare le sequenze della storia, sperimentando strumenti e tecniche diverse; infine, "Tecnologia" dove i bambini hanno potuto approcciare l'utilizzo di diversi strumenti tecnologici e digitali come i tablet, applicazioni di vario genere e la LIM. Di conseguenza si evince che le competenze chiave

siano la competenza di base in scienze e tecnologie, la competenza alfabetica funzionale, la competenza digitale e la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare. I traguardi che sono stati perseguiti per quanto riguarda la disciplina di “Italiano” sono “L’allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.” e “Scrive testi corretti nell’ortografia, chiari e coerenti, legati all’esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.” (pag. 40). I traguardi che sono stati perseguiti per quanto concerne la disciplina di “Scienze” sono “L’alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.” e “Ha atteggiamenti di cura verso l’ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell’ambiente sociale e naturale.” (pag. 67). Per la disciplina di “Arte e Immagine” è stato perseguito il traguardo “L’alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).” (pag. 74); infine per la disciplina di “Tecnologia” sono stati seguiti i traguardi “Conosce e utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura e di spiegarne il funzionamento.” e “Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.” (pag. 80).

La metodologia laboratoriale utilizzata per la sperimentazione ha la caratteristica di essere inclusiva, perché non presenta degli obiettivi standardizzati, ma tutti i bambini hanno la possibilità di portare a termini il lavoro con successo. L’inclusione in questo progetto è intesa come uguaglianza: ogni attività è studiata perché tutti gli alunni della sezione possano affrontarla; ogni attività presenta sfide più o meno difficili da superare a seconda delle abilità del bambino, in questo modo si cerca di portare tutti i bambini a livelli simili di competenza, pur rispettando le caratteristiche personali. L’inclusione è,

infatti, uno degli strumenti con cui la scuola contribuisce a rendere effettivi i principi di equità e di uguaglianza e con cui riconosce la diversità degli studenti.

Lo scopo di questa sperimentazione è di evidenziare la valenza educativa delle narrazioni digitali all'interno della scuola primaria, in quanto strumenti preziosi per la didattica.

A seguire, il format di progettazione.

TITOLO: LABORATORIO DI DIGITAL STORYTELLING ALLA SCUOLA PRIMARIA

**PRIMA FASE:
IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

Competenza chiave:

- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza digitale;
- competenza in materia di cittadinanza.

Disciplina di riferimento: Scienze, Arte e Immagine, Italiano.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.
- Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.
- Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale.
- L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).
- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli.
- Conosce e utilizza semplici oggetti e strumenti di uso quotidiano ed è in grado di descriverne la funzione principale e la struttura e di spiegarne il funzionamento
- Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.

Ambito tematico L'esperienza di apprendimento che si propone alla classe consiste nella realizzazione di un laboratorio per la promozione e la sensibilizzazione in ambito ecologico, sull'importanza della raccolta differenziata dei rifiuti e, dell'importanza della riduzione quantitativa della produzione di rifiuti.

Situazione di partenza

La classe è composta da 12 alunni, 5 maschi e 7 femmine. Gli alunni hanno già affrontato più volte l'argomento, e sono molto sensibili per quanto riguarda sprechi (acqua, cibo, energia) e rifiuti/raccolta differenziata.

Situazione problema

Al giorno d'oggi ogni persona sul pianeta Terra riconosce l'importanza della raccolta differenziata e del riciclaggio. Perciò, viste le conseguenze dell'inquinamento sul nostro pianeta, la domanda di partenza per il nostro progetto sarà: *Cosa posso fare io, nel mio piccolo, per fare la differenza?* È una domanda che nascerà spontanea dagli alunni stessi dopo aver visto un video sull'inquinamento ambientale e le conseguenze sul pianeta e il mondo animale. Per rafforzare le conoscenze già presenti in loro, e divulgarle alle altre classi del plesso, gli alunni realizzeranno un prodotto di digital storytelling.

**SECONDA FASE:
DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**

Compito autentico

Realizzazione del video con la spiegazione delle conseguenze dell'inquinamento con la modalità di Digital Storytelling.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

La valutazione del processo educativo avviene tenendo conto dei dati emersi dalle osservazioni qualitative, sistematiche e da prove oggettive. Saranno realizzate delle schede autovalutative durante il periodo dell'intervento didattico in cui i bambini esprimeranno i loro giudizi sulle attività; verrà tenuto conto della partecipazione dei bambini e del loro impegno in ogni attività e la realizzazione del compito autentico aiuterà alla valutazione oggettiva. Infine, si utilizzeranno le rubriche valutative per la valutazione intersoggettiva.

**TERZA FASE:
PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**

Lez.	Ambiente	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
1°	Aula	Introduzione al problema	Brain-storming Team work	LIM, tablet, Jamboard	L'insegnante mostra agli alunni un video che sarà l'introduzione all'argomento della Sostenibilità e lo stimolo alla formulazione di pensieri e idee per salvare il pianeta. Si crea su Jamboard una lavagna condivisa dove tutti gli alunni con il loro tablet, inseriscono le loro impressioni e ciò che è venuto in mente guardando il video.
2°	Aula	Costruzione della storia	Leziona collaborativa	LIM, cards, quaderni, penne, Wordwall	L'insegnante inizia la lezione riprendendo il primo incontro e l'argomento. Si è poi posta una domanda ai bambini: <i>Qual è, secondo voi, il modo migliore per spiegare quello che abbiamo imparato agli altri bambini della scuola?</i> Hanno subito pensato alla realizzazione di una storia. L'insegnante fa pescare delle cards per scegliere i personaggi della storia. Una volta capiti i personaggi si è proceduto alla creazione collaborativa della storia, scegliendo: ambientazione, genere del racconto, target. Attraverso un sito di estrazione casuale, è stato scelto un alunno per inventare la prima frase, iniziando la scrittura "a staffetta".
3°	Aula	Costruzione della storia	Leziona collaborativa	LIM, cards, quaderni, penne, WordWall	Si continua la scrittura della storia. Successivamente, spiegando il progetto, i bambini dividono la storia in sequenze e realizzano insieme lo storyboard del video.

4°	Aula	Prove tecniche	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite	Inizio della fase di realizzazione. L'insegnante propone ai bambini di testare le tecniche pittoriche che verranno utilizzate per l'illustrazione delle sequenze. Le prove vengono fatte per tutti gli artisti presi in considerazione. Si utilizza la stessa modalità di lezione laboratoriale per tutte le tecniche. In questa lezione: sperimentazione della tecnica pittorica di Van Gogh con l'utilizzo dei colori a tempera.
5°	Aula	Prove tecniche	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, matite, forbici, riviste	In questa lezione: sperimentazione della tecnica del collage di Matisse.
6°	Aula	Prove tecniche	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite	In questa lezione: sperimentazione della tecnica pittorica di Munch con l'utilizzo dei colori a cera.
7°	Aula	Prove tecniche	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite	In questa lezione: sperimentazione del puntinismo di Signac.
8°	Aula	Prove tecniche	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite	In questa lezione: sperimentazione della tecnica pittorica di Cezanne con l'utilizzo degli acquerelli.
9°	Aula	Prove tecniche	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite	In questa lezione: sperimentazione della tecnica pittorica di Broto con l'utilizzo dei colori a pennarello a punta fina.
10°	Aula	Bozza dell'illustrazione	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite	I bambini vengono divisi a coppie, viene affidata loro una sequenza della storia e la tecnica da utilizzare. Iniziano a fare prove ed abbozzare l'illustrazione della sequenza.

11°	Aula	Realizzazione dell'illustrazione e colore	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite	Basandosi sulle bozze disegnate, i bambini si consulteranno e si autovaluteranno. Inizieranno così il disegno definitivo dell'illustrazione e la colorazione utilizzando la tecnica che è stata loro affidata.
12°	Aula	Colorazione Registrazione voci	Laboratorio	LIM, schede, fogli da disegno, colori, matite. Copione, smartphone, app di registrazione	Completamento del lavoro grafico. Successivamente viene consegnato ai bambini il copione per registrare la parte sonora del prodotto. L'insegnante registrerà le voci di ogni bambino.
13°	Aula	Montaggio video	Lezione dibattito	LIM, Editor Video	Il montaggio è una parte del progetto complicata per bambini di questa età; perciò, l'insegnante monterà il video sotto le decisioni dei bambini. Visione del video. I bambini, infine, risponderanno ad un quiz autovalutativo.

3.3 Analisi S.W.O.T.

Per una pre-valutazione dell'idea progettuale, ho redatto un'analisi S.W.O.T. (Tabella n.1), conosciuta anche come matrice S.W.O.T. ovvero uno strumento utilizzato, principalmente nel marketing, per valutare i punti di forza, di debolezza, le opportunità e le minacce per la riuscita di un progetto, di un'organizzazione e/o di un'impresa, per il raggiungimento di un obiettivo; S.W.O.T. è infatti l'acronimo di *Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats* – ovvero Forze, Debolezze, Opportunità e Minacce (Della Bella, 2019).

Questa analisi ha lo scopo di “identificare fino a che punto i fattori di forza e di debolezza sono rilevanti e in grado di influenzare i cambiamenti dell’ambiente competitivo” (Johnson, Whittington & Scholes, 2014, p.94), consentendo la riflessione sugli aspetti che possono presentare tassi elevati di complessità.

Tabella 1:

ANALISI S.W.O.T.	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p>Elementi interni <i>in riferimento:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>allo studente;</i> 2. <i>ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project;</i> 3. <i>al contesto di realizzazione del project;</i> 	<p><i>Punti di forza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli alunni sono sensibili e informati sull’argomento; • Hanno già costruito una storia a staffetta; • Interesse all’utilizzo di diversi media; • Interesse all’utilizzo di tecniche artistiche e strumenti di diverso genere. 	<p><i>Punti di criticità:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pochissima esperienza all’utilizzo di tecnologie di diverso genere, sia alunni che insegnante; • Scarsa attenzione del plesso alla tecnologia; • Poca pratica artistica.
<p>Elementi esterni <i>in riferimento a soggetti e contesti esterni</i></p>	<p><i>Opportunità:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilità di collaborazione con le altre classi del plesso; • Disponibilità delle altre insegnanti; • Disponibilità delle famiglie; • Possibilità di incontri con associazioni esterne. 	<p><i>Rischi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interruzioni per Covid (bambini, classe, insegnanti); • Attività che si basa sulla rete internet. Nella scuola scarsa connessione.

Tra i punti di forza possiamo trovare l’interesse che gli alunni della classe hanno verso l’argomento di educazione ambientale e la loro sensibilità in termini di rispetto per l’ambiente, lo spreco, il mancato riciclo dei rifiuti e l’utilizzo della plastica. Questa attenzione si può notare fin dal primo passo fatto all’interno della loro aula in quanto

sono presenti diversi cestini per la spazzatura e i bambini sono molto informati e attenti nel fare la raccolta differenziata dei rifiuti; inoltre, i bambini hanno la propria borraccia riutilizzabile per l'acqua e contenitori per il momento della ricreazione, evitando l'uso di plastica monouso. Questi comportamenti sono segno, probabilmente, che anche le loro famiglie prestano attenzione al tema e hanno sviluppato delle buone abitudini, piccoli gesti che ognuno di noi può fare per rispettare l'ambiente in cui viviamo.

I punti di criticità che presentava il progetto sono focalizzati in particolar modo all'utilizzo delle tecnologie all'interno della scuola. Il plesso ha limitate risorse tecnologiche, ma in ogni aula sono state installate le LIM con una connessione internet, e sono stati messi a disposizione alcuni tablet. Le insegnanti, e di conseguenza anche gli alunni, pur avendone l'occasione, non utilizzano spesso queste risorse, preferendo le metodologie più tradizionali. Altro punto critico è la poca esperienza pratica nell'utilizzo di strumenti e tecniche artistiche; le insegnanti dedicano poca attenzione alla materia artistica, riservandola solamente per produrre lavori per le famiglie, durante le festività. I bambini, però, presentano molto interesse nelle pratiche artistiche, nell'utilizzo dei diversi strumenti, ma a causa delle poche ore a disposizione, hanno evidenti carenze nella manualità.

Stilando la lista delle opportunità mi sono soffermata maggiormente sulla disponibilità delle insegnanti e di collaborazione. Evidente la volontà di cogliere l'opportunità di un soggetto esterno che potesse innovare il processo di insegnamento con una pratica per loro nuova.

Infine, i rischi evidenziati nell'analisi sono legati alla pandemia da Covid e alla connessione internet. I primi sono presenti dal momento che le norme per il Covid attuate nella scuola sono molto rigide, una possibile interruzione del progetto a causa di una infezione avrebbe potuto ostacolare la sperimentazione, specialmente perché basata su una metodologia laboratoriale. Il secondo rischio era la scarsa connessione ad *Internet* presente nel contesto in cui è stata svolta la sperimentazione.

3.4 Fasi della sperimentazione

La sperimentazione che ho svolto insieme agli alunni di classe quarta segue le fasi della metodologia del Digital Storytelling. L'argomento che è stato affrontato con i bambini è l'inquinamento ambientale da rifiuti, in particolar modo della plastica e dell'impatto che questa ha sull'ambiente e sul mondo animale. Questa scelta è frutto delle curiosità dei bambini, dei loro interessi e della loro sensibilità a riguardo. I bambini di oggi sono particolarmente dediti e sensibili sui temi dell'educazione ambientale in quanto, fortunatamente, crescono circondati da iniziative, scolastiche e non, che promuovono il riciclaggio, il risparmio d'acqua, l'utilizzo di materiali ecosostenibili, la riduzione dell'utilizzo di plastica monouso, l'utilizzo dei mezzi pubblici e con poche emissioni di anidride carbonica.

3.4.1 *Brainstorming e decisioni iniziali*

Il primo incontro con la classe è iniziato con un video² che ha avuto il ruolo di introdurre l'argomento e di stimolare i bambini a lavorare sul progetto. Il video mostrava una raccolta di immagini tratta da foto di ambientalisti e del National Geographic sull'impatto e le conseguenze che i rifiuti hanno sull'ambiente, in particolar modo sul mondo animale e gli habitat della fauna. I bambini sono a conoscenza dei problemi che l'inquinamento causa al mondo in cui viviamo, ma vedere delle immagini a testimoniare, ha smosso in loro stessi la volontà di fare qualcosa nel loro piccolo per sensibilizzare anche le altre classi e, soprattutto, gli adulti. Alla fine del video era presente la seguente frase: "La Terra chiede aiuto. Tocca a noi rispondere.". Su questa base, è iniziato un *brainstorming* sulla piattaforma *Jamboard* di Google, in cui gli alunni hanno esposto le loro impressioni riguardo al video, alle quali hanno aggiunto possibili soluzioni al problema ed alcune idee su cosa fare nel proprio piccolo per aiutare il nostro pianeta (Figura 3); è stata poi posta loro una domanda: "Secondo voi, qual è il modo migliore e più efficace per spiegare a qualcuno questo argomento?", i bambini hanno spontaneamente risposto: "Raccontando una storia!".

² Video di presentazione: <https://youtu.be/P4m0jZ4moAw>

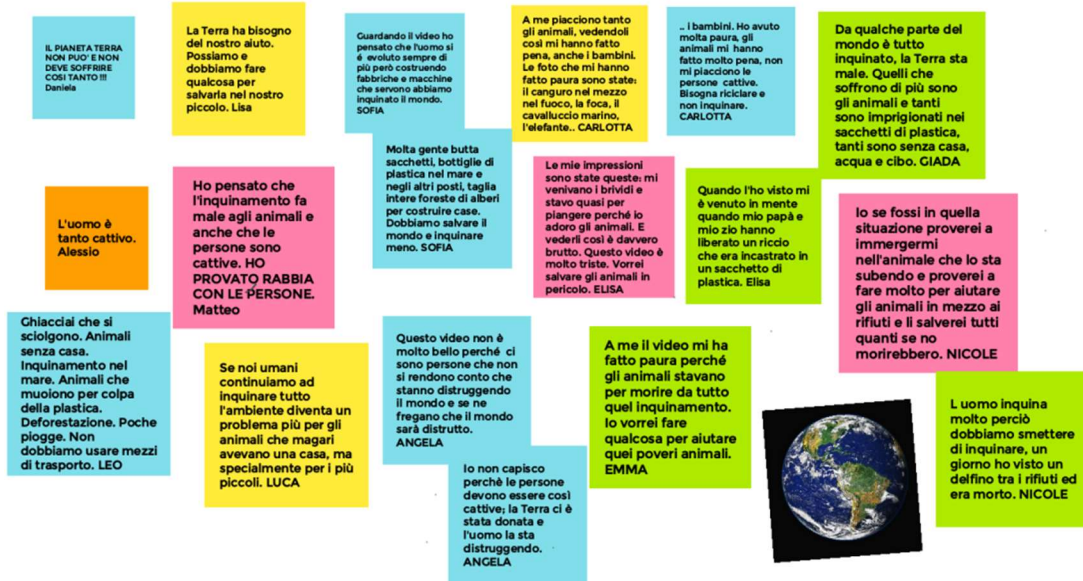


Figura 3: Brainstorming su Jamboard

Nei giorni successivi, la classe ha partecipato ad un incontro con un rappresentante di Plastic Free Odv Onlus³, un'associazione nata nel 2019 che ha lo scopo di informare e sensibilizzare più persone possibili sulla pericolosità della plastica, in particolare quella monouso. Nelle scuole, la Onlus organizza degli incontri dove mira a sensibilizzare gli studenti a prevenire futuri disastri ambientali, parlando dell'importanza di amare il pianeta non inquinando, della raccolta differenziata e delle scelte alternative alla plastica. Stimolati anche da questa esperienza, i bambini hanno deciso che impronta dare alla storia, focalizzandosi sul problema dei rifiuti e della plastica nell'ambiente, e hanno scelto i destinatari, il target di riferimento, ovvero i bambini di età inferiore alla loro e alle famiglie. Dopo aver fatto queste scelte, abbiamo analizzato le risorse a nostra disposizione, valutando quali ci sarebbero tornate utili durante questo percorso: abbiamo così notato di poter usufruire di vari tipi di dispositivi tecnologici come smartphone, tablet, la LIM, stampanti e computer.

³ Plastic Free Odv Onlus è un'associazione di volontariato. Sito web: <https://www.plasticfreeonlus.it/>

3.4.2 Fase di realizzazione: scrittura della storia

Arrivati a questo punto, i bambini hanno preso tutte le decisioni per poter iniziare la fase principale del progetto, ovvero la realizzazione. Basandoci sul target di riferimento, i bambini hanno deciso che il genere della storia sarebbe stato la favola; per guidare la stesura, insieme alle docenti, ho realizzato delle *flashcards* per decidere i protagonisti della storia (un bambino e un animale) e l'oggetto inquinante, causa del problema da risolvere. I bambini hanno poi pescato una carta per tipologia, estraendo i due protagonisti, ovvero una bambina e un orsetto polare, e l'oggetto inquinante, una



Figura 4: Scrittura della storia

rete di plastica. Prendendo in esame questi tre elementi, la classe ha iniziato a ragionare su dove ambientare la storia in riferimento all'animale estratto, scegliendo infine il Polo Nord.

Avendo tutte le informazioni a disposizione, abbiamo iniziato la stesura della storia a staffetta: un bambino avrebbe deciso e scritto la prima frase alla LIM, il bambino successivo avrebbe aggiunto un'altra frase, e così via fino alla fine della favola (Figura 4). Per decidere l'ordine di uscita degli alunni ho utilizzato l'applicazione *WordWall* sul tablet con la funzionalità chiamata "Ruota della fortuna", che permette di affidarsi alla sorte per fare delle decisioni, senza cadere in preferenze o sfociare in possibili dibattiti e discussioni. La stesura della storia non è stata semplice, ogni allievo voleva contestare la frase scritta dal compagno alla LIM o proporre idee; una volta terminata la stesura e scritta la morale, abbiamo deciso il titolo (Figura 5).

La storia che è stata prodotta è la seguente:

“Titolo: Un amico da salvare.

C'era una volta una bambina di nome Bianca che viveva al Polo Nord. Un giorno, mentre passeggiava lungo le distese innevate per cercare un posto per pattinare, sentì un lamento. Bianca allora decise di andare a controllare cosa fosse quel pianto triste. La bambina vide un cucciolo di orso polare intrappolato in una rete di plastica. Lei cercò di avvicinarsi senza spaventare l'orsetto che era molto impaurito e si dimenava cercando di mordere la rete. La bambina prese i pattini e provò a tagliare la rete usando la lama, e con fatica riuscì a fare un buco. L'orsetto, uscendo dalla rete, ringraziò la bambina lasciandosi accarezzare. Bianca si guardò intorno e vide molti rifiuti, tra quelli trovò un sacchetto e così lo utilizzò per raccogliervi. Finita la raccolta, la bambina pensò che l'orsetto stesse meglio nel suo ambiente ora che era pulito senza più il pericolo di intrappolarsi in altri rifiuti. Bianca tornò a casa portando con sé il sacchetto per dividere i rifiuti, come le aveva insegnato suo nonno. Da quel giorno la bambina tornò sempre dall'orsetto per controllare che stesse bene ed assicurarsi che l'ambiente restasse pulito.

Morale: Cari bambini, aiutateci a tenere pulito l'ambiente e insegnatelo a tutti.”

TITOLO: "Un amico da salvare".

PERSONAGGI: Orso polare
- bambina

OGGETTO INQUINANTE:
rete di plastica.

LUOGO: Polo Nord.

C'era una volta una bambina di nome Bianca che viveva al Polo Nord. Un giorno mentre passeggiava lungo le distese innevate per cercare un posto per pattinare, sentì un lamento.

Bianca allora decide di andare a controllare cosa fosse quel pianto triste.

La bambina vide un cucciolo di orso polare intrappolato in una rete di plastica.

Lei cercò di avvicinarsi senza spaventare l'orsetto che era molto impaurito e si dimenava cercando di mordere la rete.

La bambina prese i pattini e provò a tagliare la rete usando la lama, e con fatica riuscì a fare un buco.

L'orsetto uscendo dalla rete ringraziò la bambina lasciandosi accarezzare.

Bianca si guardò intorno e vide molti rifiuti, tra quelli trovò un sacchetto e così lo utilizzò per raccogliervi.

Finita la raccolta, la bambina pensò che l'orsetto stesse meglio nel suo ambiente ora che era pulito senza più il pericolo di intrappolarsi in altri rifiuti.

Bianca tornò a casa portando con sé il sacchetto per dividere i rifiuti, come le aveva insegnato suo nonno.

Da quel giorno la bambina tornò sempre dall'orsetto per controllare che stesse bene ed assicurarsi che l'ambiente restasse pulito.

MORALE:
Cari bambini, aiutateci a tenere pulito l'ambiente e insegnatelo a tutti.

Figura 5: Racconto

3.4.3 Fase di realizzazione: parte grafica

Nell'incontro successivo con la classe, è stato spiegato loro come avremmo diffuso questa storia, utilizzando un video che sarebbe stato realizzato con le loro rappresentazioni grafiche e audio. Per fare questo passaggio all'illustrazione, era importante dividere il racconto in sequenze e realizzare lo *storyboard* (Figura 6).

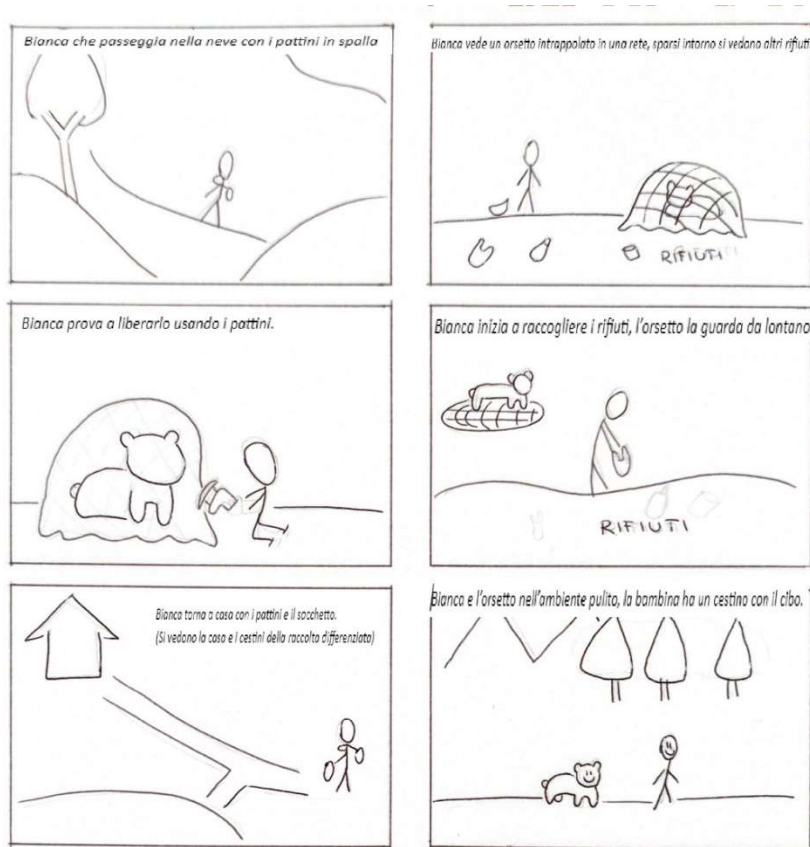


Figura 6: Storyboard condiviso

Storyboard è un termine della lingua inglese che significa letteralmente “tavola della storia” e viene utilizzato nel mondo del cinema, del teatro, del fumetto, per indicare la rappresentazione grafica delle possibili scene, o inquadrature, che verranno poi realizzate definitivamente; è una specie di sceneggiatura illustrata, utile per visualizzare e decidere anticipatamente il valore e l’efficacia di ciò che si è pensato.

Abbiamo deciso di rappresentare ogni scena utilizzando tecniche artistiche diverse in riferimento ad alcuni grandi artisti; perciò, prima di iniziare la realizzazione dell'illustrazione delle sequenze, ho spiegato ai bambini gli artisti e, di conseguenza, la tecnica che saremmo andati ad utilizzare con delle schede e dei quadri d'esempio, successivamente abbiamo provato e sperimentato con le tecniche e gli strumenti adeguati. Gli artisti che abbiamo scelto di illustrare ai bambini sono stati: Vincent Van Gogh, per cui i bambini hanno utilizzato i colori a tempera dipingendo con il suo stile; Henry Matisse per la tecnica del collage; Paul Cézanne per il quale hanno utilizzato i colori ad acquerello; il puntinismo d'ispirazione a Paul Signac; Edvard Munch a cui i bambini si sono ispirati utilizzando i colori a cera; ed infine Romero Britto dove hanno sperimentato per la prima volta i pattern e le texture, utilizzando i colori a pennarello. Gli artisti sono stati presentati ai bambini tramite la visione di video⁴, se possibile, e tramite schede illustrative in cui si presentava l'artista e la tecnica che più lo caratterizza, con consigli tecnici per metterla in pratica. Con queste prove (Figura 7) insieme all'insegnante, ho testato le capacità dei bambini e le loro propensioni all'utilizzo di una determinata tecnica, per poi formare le coppie che avrebbero rappresentato le sequenze; per decidere come sarebbero stati divisi tra loro gli alunni, si è fatto in modo di equilibrare le coppie in base alle capacità e al carattere individuale, seguendo i risultati ottenuti. Durante questi momenti, ho notato una limitata manualità e poca confidenza con gli strumenti in tutti i componenti della classe, questa osservazione mi è stata poi confermata dalle insegnanti, confidandomi il poco tempo scolastico che viene dedicato alle materie artistiche.

⁴ Esempio di video illustrativo: https://youtu.be/XzfBM76_74U



Figura 7: Esempio di prova delle tecniche artistiche

Contemporaneamente allo svolgimento di questo lavoro, la classe, durante le ore scolastiche riservate alla disciplina di matematica, ha elaborato e successivamente eseguito un'indagine sulla produzione di rifiuti di plastica settimanali all'interno delle proprie abitazioni. Questa indagine ha stimolato maggiormente i bambini nella realizzazione della storia digitale e alla sua diffusione per sensibilizzare quante più persone al grande problema dell'inquinamento da rifiuti plastici. Questo perché hanno avuto modo di vedere, dai dati da loro rilevati, quanti chilogrammi di plastica una famiglia produce in una sola settimana, realizzandone anche un grafico; facendo una media dei risultati ottenuti, e poi moltiplicandola per il numero di settimane che compone un mese, e successivamente, un intero anno, hanno stabilito la quantità di plastica che viene prodotta in media da una famiglia (Figura 8). Hanno constatato, quindi, quanti chilogrammi di rifiuti plastici vengono prodotti nelle loro case, rimanendo stupiti dai risultati. È poi iniziato un'analisi sulle tipologie di rifiuti che compongono questa quantità di plastica: borsette, bottiglie, contenitori per alimenti, flaconi per detersivi e per l'igiene, involucri di merendine e patatine, vasetti di yogurt, bustine/scatolette di cibo per animali domestici, etc. Infine, è nata una discussione sulla

domanda “Cosa possiamo fare per consumare meno plastica? Come possiamo migliorare i nostri consumi?”, nella quale i bambini hanno riportato le abitudini che vengono adottate in casa. Da questo dibattito è risultato che, le famiglie che producono meno plastica adottano delle strategie ecosostenibili, ad esempio, acquistano detersivi e prodotti per l’igiene dai distributori di prodotti sfusi all’interno dei supermercati, oppure consumano l’acqua in bottiglie di vetro che poi vengono riempite alle “cassette dell’acqua”, ovvero punti di distribuzione di acqua comunale.

Indagine sul consumo di plastica in una settimana per nucleo familiare:

BAMBINI	KG/SETTIMANA	KG/MESE	KG/ANNO
Luca	0,5	2	26
Nicole	1,2	4,8	62,4
Carlotta	1,2	4,8	62,4
Alessio	1	4	52
Elisa	1,2	4,8	62,4
Giada	0,5	2	26
Angela	0,354	1,42	18,4
Matteo	2	8	104
Emma	0,4	1,6	20,8
Edoardo	1,4	5,6	72,8
Sofia	1	4	52
Leonardo	1,8	7,2	93,6
Totale	12,554	50,22	652,8
Media	1,05	4,19	54,4

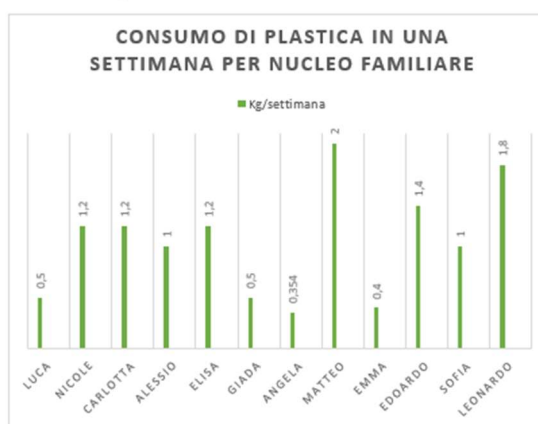


Figura 8: Indagine del consumo di plastica settimanale

Nell’incontro successivo, sono state formate le coppie e, prima di abbozzare l’illustrazione della loro sequenza, abbiamo cercato video e foto del Polo Nord per informarci e avere dei riferimenti visivi per poter disegnare paesaggi e popolazione. Per questa attività, ogni bambino ha dovuto confrontarsi con il proprio compagno, dovendo essere d’accordo su ogni dettaglio: ho potuto notare come i bambini di questa classe siano abituati alla collaborazione e al confronto, pur essendoci soggetti con caratteristiche caratteriali molto diverse, alcuni bambini con un senso di leadership più prorompente, e alcuni più portati all’ascolto. Oltre alla collaborazione e al dialogo tra gli alunni che formavano le coppie, è stato fondamentale accordarsi per alcuni dettagli tra l’intera classe. Ad esempio, tra una sequenza e l’altra è importante mantenere una continuità spaziale, altrimenti le illustrazioni non saranno coerenti tra loro (Piva, 2009), perciò i bambini si sono accordati su come raffigurare l’ambientazione, e perciò lo sfondo, delle varie sequenze; un’altra decisione che ha aiutato questa continuità è stata

disegnare la protagonista con gli stessi abiti e colori in tutte le immagini. Dopo aver realizzato la bozza (Figura 9), la classe ha iniziato a disegnare l'illustrazione definitiva delle sequenze e la loro colorazione mettendo in pratica le tecniche che hanno imparato precedentemente (Figura 10).



Figura 9: Bozze

Sfortunatamente, un'alunna della classe non ha potuto partecipare a questi due incontri perché ha contratto il Covid, perciò abbiamo attuato un leggero cambio di programma rispetto a quanto era stato progettato. In accordo con l'insegnante, si è pensato di poter comunque portare avanti il lavoro, mettendo in atto un momento di Didattica a Distanza per l'allieva assente che ha ricevuto una breve videolezione dove è stata spiegata la situazione e le istruzioni per lavorare; è stata perciò sciolta la coppia dove lei era presente: il compagno avrebbe dipinto la sequenza in classe, mentre per lei è stata inserita una illustrazione aggiuntiva alla storia, che avrebbe realizzato a casa. Una volta finita la parte grafica, siamo passati alla registrazione della parte sonora del video: ogni bambino ha ricevuto il testo del racconto con evidenziata la relativa parte da recitare; dopo aver fatto qualche prova, abbiamo registrato le voci attraverso l'utilizzo di un'applicazione di registrazione su uno smartphone.



Figura 10: Illustrazioni delle sequenze

3.4.3 Fase del montaggio

Arrivati a questo punto inizia la fase del montaggio che è stata realizzata utilizzando il software "Editor Video" di Windows (Figura 11). È stato un lavoro che è stato svolto prevalentemente da me come insegnante in quanto i software di montaggio sono particolarmente complessi da utilizzare per bambini di quarta primaria, ma ogni decisione sulla musica di sottofondo, sulle tempistiche di cambio sequenze, sulla grafica del video, sono state prese dai bambini stessi. Per concludere la sperimentazione, il prodotto digitale è stato condiviso nel plesso, caricato all'interno del sito della scuola, e nell'istituto per poter arrivare ed essere visibile a tutti gli studenti e alle famiglie, in

modo da trasmettere il pensiero sull'inquinamento da rifiuti dei bambini della classe quarta della scuola primaria di Pianezze.

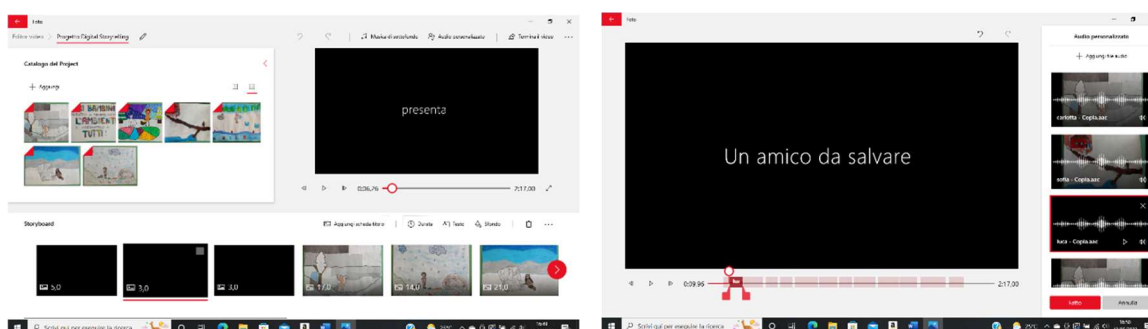


Figura 11: Editor Video

3.5 Valutazione e risultati

La valutazione dell'esperienza che è stata proposta agli alunni è una valutazione trifocale, si sono perciò prese in considerazione tre prospettive di osservazione nell'analisi della competenza: una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva.

Secondo Pellerey (1994), e successivamente da Castoldi (2009), infatti: "Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono". La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento, richiede perciò un'autovalutazione dell'alunno sul proprio operato (Castoldi, 2006). Questa dimensione è stata completata da un quiz di gradimento e autovalutazione che è stato completato dai bambini al termine del percorso didattico. Il quiz è stato fatto con l'applicazione *Kahoot!* a cui i bambini hanno risposto utilizzando i tablet (Figura 12). Kahoot! è una piattaforma di apprendimento basata sul gioco, progettata per essere utilizzata a scopo educativo nelle scuole e in altre istituzioni educative. È un'applicazione che dà la possibilità alle insegnanti di creare dei quiz e condividerlo solamente a chi possiede un codice numerico generato dall'insegnante stessa, oppure consente anche la

condivisione all'interno della piattaforma "Classroom" di Google. Ha funzioni gratuite come la tipologia "vero e falso" e "risposta multipla", ed altre a pagamento come "sondaggio" e "risposta breve". È una risorsa utilizzabile per fare una valutazione durante l'apprendimento, al termine di una lezione per verificare la comprensione dell'argomento del giorno. Dai risultati ottenuti dal quiz, si evidenzia un indice molto alto di gradimento dei lavori svolti, soprattutto per le fasi di laboratorio che riguardano l'uso di strumenti e tecniche artistiche.

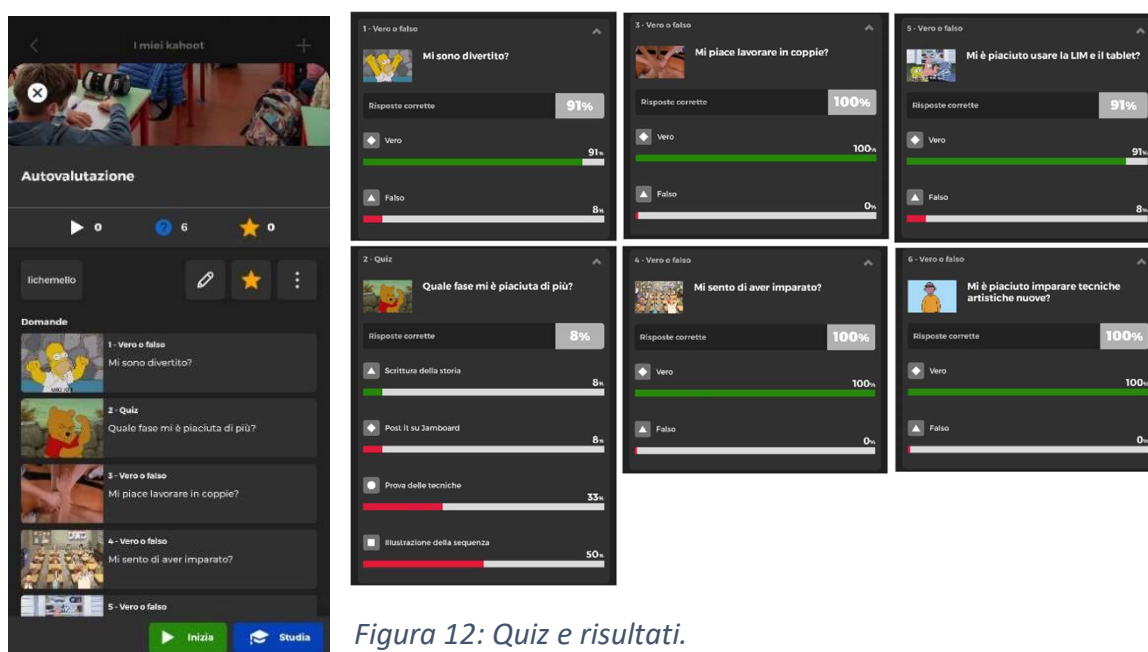


Figura 12: Quiz e risultati.

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse (Castoldi, 2016). Questa dimensione è stata realizzata sulle conoscenze e competenze che i bambini hanno appreso al termine dell'intera Unità didattica ed è una fase che è stata eseguita dall'insegnante della classe che detiene le discipline di Matematica e Scienze.

La terza dimensione è quella oggettiva e richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e alle conoscenze e abilità che la manifestazione della competenza richiede. Questa dimensione è stata trattata attraverso la realizzazione del compito autentico al termine dell'esperienza formativa. In questo caso, il compito autentico è stata la realizzazione del prodotto di Digital Storytelling ⁵che, successivamente, è stato diffuso nel plesso e, durante la festa di paese, con tutti i cittadini di Pianezze.

Per raccogliere i dati valutativi sono state utilizzate due rubriche valutative: una generale, per valutare le competenze apprese in diversi ambiti; la seconda specifica per la gestione laboratoriale.

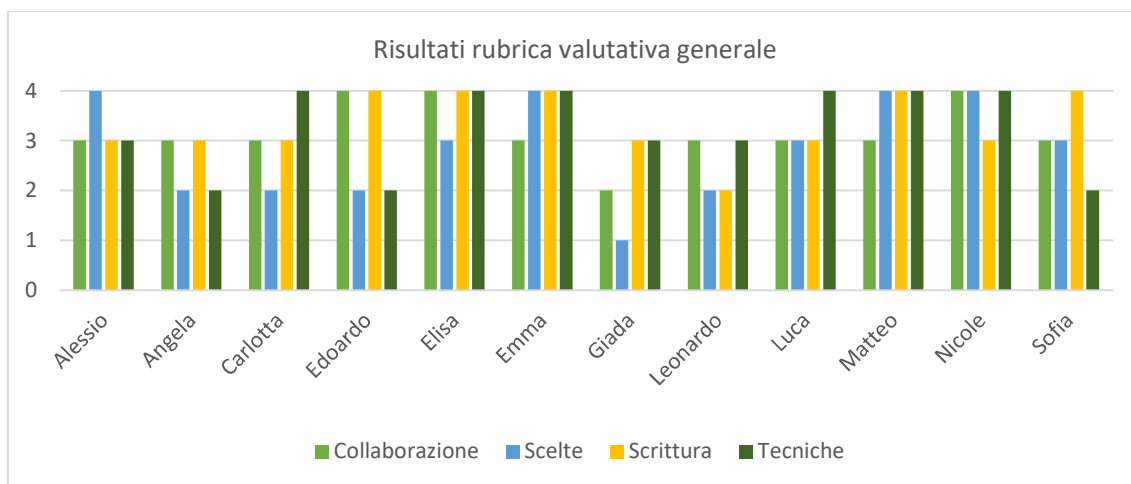
In seguito, riporto le rubriche e i rispettivi grafici con i grafici dei risultati ottenuti dagli alunni.

La prima rubrica valutativa è stata necessaria per riflettere e ricavare una valutazione generale sul comportamento ed il lavoro svolto dagli alunni durante l'intero percorso didattico. Infatti, vengono analizzati sia temi come la collaborazione e l'argomentazione delle scelte fatte, sia due dimensioni più tecniche sulle fasi della scrittura e della gestione delle tecniche artistiche.

⁵ Link al video: <https://youtu.be/-34lfTNx0qA>

Rubrica valutativa generale					
Dimensioni	Indicatori	Livelli di padronanza			
		Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello in via di prima acquisizione
Collaborazione con gli altri	Essere in grado di accettare i compromessi e di aiutare l'altro	Capace di collaborare con i compagni e di gestire serenamente i confronti con l'altro.	Il più delle volte dimostra la volontà di collaborare con i compagni, a volte gestisce i confronti autonomamente.	Dimostra disponibilità a collaborare con i compagni, ma riesce a gestire i confronti solo con la mediazione di un adulto	Raramente accetta critiche e confronti con i compagni. Volontà di lavorare autonomamente.
Argomentazione delle scelte e gestione del lavoro	Essere capaci di motivare e spiegare il processo logico che porta alla presa di decisioni.	Spiegazione completa e motivata delle scelte effettuate durante il lavoro.	Spiegazione completa delle scelte effettuate, senza motivare.	Spiegazione imprecisa delle scelte. Possibili omissioni/o mancate spiegazioni	Spiegazione poco chiara, non coerente con ciò che è stato svolto.
Scrittura "a staffetta"	Capacità di essere chiari nella scrittura, coerenti con ciò che è stato scritto dai compagni, collaborando.	Scrivo in modo coerente, chiaro, corretto. Collabora con i compagni, ne ascolta i consigli.	Scrivo in modo chiaro e corretto, coerente alle scelte narrative. Dimostra collaborazione.	Scrivo in modo corretto e chiaro, coerente alle scelte narrative. A volte, poca collaborazione e con i compagni.	Scrivo in modo semplice, a volte manca la coerenza con le scelte narrative. Poca collaborazione con i compagni.
Gestione tecniche di disegno	Essere capaci nel gestire nuove tecniche e strumenti, dimostrando volontà.	Capace di utilizzare vario tipo di strumentazioni, successivamente alla spiegazione.	Dimostra volontà nel comprendere l'utilizzo di strumenti diversi e nell'apprendere e tecniche diverse, anche con qualche imprecisione.	Disponibilità nell'apprendere, con qualche difficoltà nell'utilizzo di tecniche e strumenti.	Poco disponibile all'ascolto di consigli su tecniche e strumenti. Limitata manualità nell'utilizzo degli strumenti.

I risultati ottenuti sono stati uniti e spiegati graficamente nel seguente grafico a colonna:

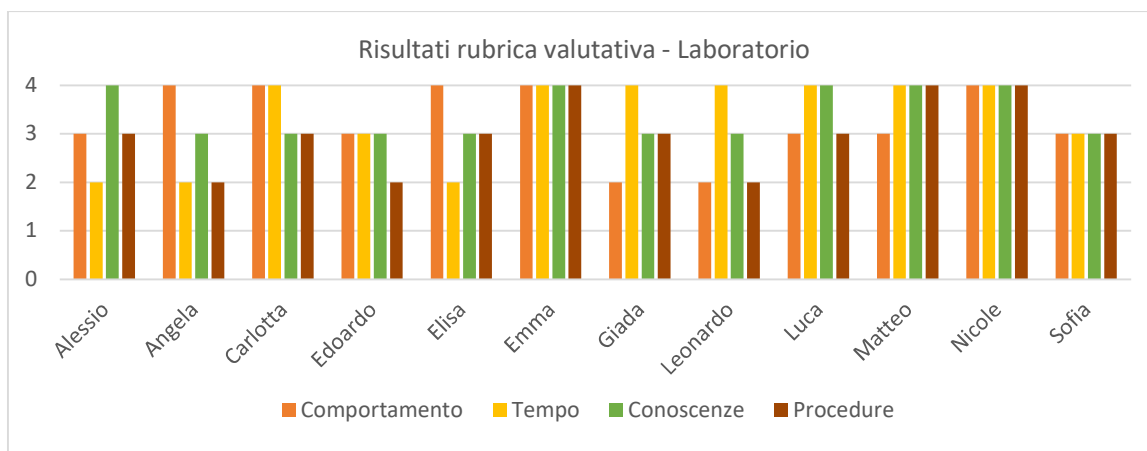


Come spiega la legenda, ad ogni livello di padronanza è stato affiancato un punteggio da 1 a 4 e, in base al lavoro svolto dagli alunni durante le fasi della sperimentazione, è stato assegnato loro un livello. Possiamo notare come la maggioranza dei risultati della dimensione che analizza la propensione alla collaborazione degli alunni corrisponda al livello intermedio, questo è dato dalla spiccata tendenza alla leadership che caratterizza questi bambini. Mentre la dimensione che registra la capacità di argomentazione è strettamente legata al carattere individuale degli alunni: il livello avanzato è stato raggiunto dai bambini con una forte sicurezza di sé, il livello intermedio e base da soggetti con caratteri più accomodanti, mentre il livello in via di acquisizione da bambini particolarmente impulsivi. Le altre due dimensioni sono strettamente legate al lavoro svolto in aula.

La seconda rubrica, invece, valuta nello specifico il comportamento adottato dagli alunni durante le attività di laboratorio e le capacità utilizzate. Si analizzano perciò, dimensioni come il comportamento, l'uso e la gestione del tempo, delle conoscenze e delle procedure da seguire.

Rubrica valutativa relativa al laboratorio					
Dimensioni	Indicatori	Livelli di padronanza			
		Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello in via di prima acquisizione
Comportamento	- Ordine - Risultato	Ha lavorato in modo molto ordinato, preciso ed il prodotto è pienamente soddisfacente.	Ha lavorato in modo ordinato, ed il prodotto è abbastanza soddisfacente.	Ha lavorato in modo disordinato, ma il risultato è abbastanza soddisfacente.	Ha lavorato in modo disordinato e il prodotto non soddisfacente.
Uso del tempo	- Precisione nell'uso del tempo	Ha realizzato il prodotto nel tempo previsto o con limitato scarto.	Ha realizzato quasi l'intero prodotto nel tempo previsto (lieve scarto di tempo).	Nel tempo previsto ha realizzato solo parte del prodotto.	Gran discordanza tra tempo previsto e tempo utilizzato per la realizzazione del prodotto.
Uso delle conoscenze	- Selezione delle informazioni	Ha saputo selezionare tutte le informazioni/ conoscenze acquisite utili alla gestione del lavoro sul prodotto	Ha selezionato gran parte delle informazioni/ conoscenze acquisite utili alla gestione del lavoro sul prodotto.	Ha selezionato solo alcune delle informazioni/ conoscenze acquisite utili alla gestione del lavoro sul prodotto.	Ha selezionato una quantità inadeguata di informazioni/ conoscenze acquisite utili alla gestione del lavoro sul prodotto.
Uso delle procedure	- Precisione - Capacità di seguire le fasi concordate	La costruzione del prodotto è stata portata a termine con molta accuratezza e precisione, seguendo correttamente le fasi di lavorazione.	La costruzione del prodotto è stata portata a termine con discreta accuratezza e precisione, seguendo le fasi di lavorazione.	La costruzione del prodotto è stata portata a termine con discreta accuratezza e precisione, a volte è stato necessario rivedere la successione delle fasi di lavorazione	La costruzione del prodotto è stata portata a termine con poca accuratezza e scarsa precisione; è stato necessario rivedere spesso la successione delle fasi di lavorazione

I risultati ottenuti sono stati uniti e spiegati graficamente nel seguente grafico a colonna:



LEGENDA: 4 = Avanzato, 3 = Intermedio, 2 = Base, 1 = In via di prima acquisizione, 0 = Assente

Come spiega la legenda, ad ogni livello di padronanza è stato affiancato un punteggio da 1 a 4 e, in base al lavoro svolto dagli alunni durante le fasi di laboratorio, è stato assegnato loro un livello. Questi risultati si basano sul comportamento e le capacità gestionali adottate dai bambini nel contesto laboratoriale.

Entrambi i grafici evidenziano che i livelli raggiunti dagli alunni sono pressoché omogenei tra loro: quasi tutti i bambini hanno raggiunto almeno il livello base per ogni dimensione valutata; nel secondo grafico si possono notare risultati simili tra i bambini che formavano le coppie di lavoro (un esempio lampante lo troviamo tra i risultati di Sofia e Edoardo). Un'altra similitudine la si nota tra la dimensione "argomentazione delle scelte" del primo grafico e quella dell'"uso delle procedure" del secondo grafico. Troviamo anche delle correlazioni tra i grafici e i risultati del quiz a cui i bambini hanno risposto: la loro preferenza nelle attività e nel lavoro a coppie è correlata a maggiori risultati nella dimensione collaborativa e in quella dedicata all'utilizzo delle tecniche artistiche.

Conclusioni

Al termine di questa sperimentazione della metodologia del Digital Storytelling alla scuola primaria possiamo confermare quanto questa sia una risorsa per l'educazione e la formazione. È infatti risultata essere estremamente valida: essa si avvale di strumenti che promuovono l'esperienza, l'osservazione, la riflessione, prima, durante e successivamente al percorso didattico. Per le sue caratteristiche, può essere uno strumento prezioso per la didattica, non necessariamente come sostituto di altre modalità di insegnamento, ma come supporto per gli insegnanti, ad esempio per l'introduzione di argomenti specifici in modo accattivante, o come metodo di valutazione, come compito autentico.

Si è dimostrato come questa metodologia possa essere adattata a diversi contesti di educazione e formazione: non solo in una prospettiva di *life-long education*, ma anche negli interventi educativi rivolti ai più giovani, in età sia scolare che prescolare. Adattandola all'età dei soggetti che vi partecipano, possono essere creati diversi tipi di prodotti e con diversi scopi. Per alunni di maggiore età, ad esempio, si può organizzare un vero e proprio laboratorio di cinema, dove i ragazzi possono realizzare in prima persona tutte le fasi, utilizzando gli strumenti, recitando, ed editando le clip video.

Possiamo confermare anche come la realizzazione di narrazioni digitali e la didattica laboratoriale siano complementari tra loro. I bambini hanno l'occasione di lavorare in gruppo e collaborare per un obiettivo comune, sperimentare ogni fase della creazione di un prodotto di storytelling digitale, dalla scelta dell'argomento e del target, alla creazione della storia, la realizzazione della parte grafica e alla registrazione dell'audio. Contemporaneamente al successo del progetto e alle competenze e conoscenze formative acquisite, gli alunni hanno avuto la possibilità di rafforzare le *soft skills* di cui già erano in possesso come la *leadership*, la collaborazione, il pensiero critico, la creatività.

Durante il periodo all'interno della scuola, ho notato l'evidente distacco che gli alunni di questa classe hanno sia con la tecnologia sia con l'arte. È stato quindi utile e

necessario per loro aver introdotto all'interno del processo educativo l'utilizzo di *device* tecnologici come i tablet, le applicazioni e incrementando l'utilizzo della LIM, prima relegata alla visione di video e immagini, e allo svolgimento di esercizi proposti nei libri di testo. È da evidenziare come l'uso delle tecnologie nella didattica sia importante al giorno d'oggi: i bambini del presente nascono e crescono in un'era che è tecnologica e digitale, sono da subito a contatto con questi strumenti, ma non nascono con le conoscenze per gestire queste infinite risorse che propone la tecnologia e la rete. I docenti, quindi, hanno il compito di guidare i propri studenti alla scoperta degli strumenti digitali, delle loro potenzialità, e ad utilizzarli nel modo più efficace.

Anche la realizzazione della parte grafica del prodotto digitale, progettata in modo da poter utilizzare tecniche artistiche diverse, ha incuriosito e acceso l'attenzione e la motivazione dei bambini che, infatti, si sono impegnati molto nella fase di illustrazione. L'educazione all'arte, come per la lingua italiana e la matematica, è fondamentale per la crescita ed è uno strumento prezioso perché consente uno sviluppo armonico del bambino dal punto di vista emotivo, intellettuale e cognitivo. In più, Arte e Immagine è una delle discipline che più consente l'apprendimento per scoperta, l'opportunità di agire e la possibilità di espressione del bambino con i propri tempi e ritmi, perché non pretende e non necessita risultati standard.

Vorrei poi dedicare un piccolo spazio di riflessione al cambiamento che la pandemia di Covid-19 ha portato nell'educazione e formazione dei bambini e nella scuola. Durante gli anni di Università, grazie a questo corso di laurea, ho svolto diversi tirocini, sia nella scuola dell'infanzia, sia nella scuola primaria. La pandemia di Covid-19 è arrivata durante la frequentazione del mio quarto anno ed il tirocinio di quell'annualità, stravolgendo le routine e i piani per il futuro. Dopo essere tornata nelle classi, ho notato nei bambini un'attitudine diversa. Se i bambini della stessa età conosciuti in altre classi, precedentemente alla pandemia, si sentivano fin troppo grandi e capaci, ad oggi, i bambini di quarta primaria che ho conosciuto, sembrano abilmente retrocessi. Sembra che i due anni passati a casa da scuola, in Didattica a Distanza, non

abbiano avuto lo stesso valore di una normale frequentazione in presenza, soprattutto dal punto di vista caratteriale e di manualità.

A percorso terminato, posso dire di essere felice di aver portato questa novità metodologica in questo plesso e di aver portato a termine un progetto così ampio con questa classe. Il laboratorio di Digital Storytelling è stato un progetto stimolante ed è un'attività che, in un futuro professionale, mi piacerebbe riproporre, sperando di avere a disposizione maggiori risorse tecnologiche e una più ampia strumentazione.

Riflessione personale e professionalizzante

Durante gli anni di Università ho compreso che la professione dell'insegnante è la mia ragione d'essere: le mattine in cui devo alzarmi per recarmi a scuola ho sempre più energia degli altri giorni, sono felice di trovarmi tra le mura colorate di un'aula, sento di aver trovato il mio posto quando mi metto in relazione con i bambini e gli insegnanti e mi sento fiero e realizzata nel vedere un bambino superare con successo qualcosa che lui vedeva come un ostacolo. Per esprimermi al meglio, cito una parte del mio Portfolio personale realizzato durante l'ultimo anno di tirocinio, dove ho utilizzato una parola giapponese per introdurre ogni dimensione; per rappresentare la dimensione professionale ho utilizzato il termine *ikigai*. *Ikigai*, che può, appunto, essere tradotto come "ragione d'essere", come "il motivo per alzarsi ogni mattina". Tutti, secondo la cultura giapponese, avrebbero il proprio *ikigai*. Trovare quale sia la ragione della propria esistenza richiede però una ricerca interiore che può spesso essere lunga e difficile. Tale ricerca viene considerata molto importante e la sua conclusione positiva porta alla persona un senso di profonda soddisfazione.

Tutte le figure professionali e i compagni di corso che ho incontrato durante questo percorso di formazione sono stati fondamentali per la mia crescita personale. Ho sviluppato un maggiore adattamento ai cambiamenti, una maggiore creatività nel risolvere i problemi, sono venuta a conoscenza di strumenti e strategie nuove che mi aiuteranno sicuramente nella mia futura professione. Ho imparato che la flessibilità e la capacità di adattarsi alle situazioni e alle persone che si trovano davanti a noi sono fondamentali nella professione di insegnante, ma anche nella stessa vita. Ho imparato

ad essere meno silenziosa, a non sottovalutarmi ed a proporre le mie idee perché, che siano giuste o sbagliate, possono aiutare a prendere in considerazione ogni strada percorribile, e perciò sto maturando l'idea che mettersi in gioco non è poi così male. Parlare di me stessa ed espormi non è una cosa che faccio spesso. Ho notato come, anche in questa tesi, io non mi sia quasi mai messa al centro del lavoro pur essendone l'autrice; nelle frasi, infatti, ho sempre utilizzato verbi come "è stata svolta", "si è fatta", "è stato sviluppato", non utilizzando la prima persona singolare.

Un'ultima riflessione la voglio dedicare alla professione che mi auguro essere il mio futuro, la professione dell'insegnante. Ho iniziato il mio percorso universitario pensando alla figura dell'insegnante nella sola relazione con l'alunno, ma questa è solo la cima dell'iceberg, era un'idea personale basata solamente sul mio vissuto da studentessa. Con gli anni ho invece compreso l'ampio contesto in cui è inserito il docente e quanto sia importante la collaborazione ed il confronto tra questa e le altre figure che fanno parte del mondo della scuola, le famiglie degli alunni ed il territorio in cui è inserita. La scuola non è solo ambiente formativo come l'insegnante non è solo trasmissione di conoscenza: la scuola racchiude un mondo di colori, emozioni, regole, educazione; l'insegnante è una guida, un regista, un mediatore e un facilitatore. Ad oggi i docenti sono sì mediatori culturali, ma devono avere anche competenze in campo psicopedagogico, capacità di comunicazione, sensibilità, flessibilità e disponibilità. Deve, inoltre, avere la capacità di mettersi sempre in discussione e di instaurare una relazione empatica con gli alunni. È una professione complessa, delicata, una tra le più importanti in quanto l'insegnante incide sulle menti di futuri cittadini.

Bibliografia e sitografia

Fonti normative e documentazione scolastica:

Decreto-legge 6/2020 – Decreto 4.03.2020 – DPCM del 7.09.2020 – Decreto-legge 19/2020 – Decreto-legge 33/2020 – Nota Ministeriale 12.03.2021 – Decreto-legge 13.03.2021, n. 30 – Decreto-legge 1.04.2021, n. 44

DPR 275/1999 - Legge 107/2015

MIUR, 2012, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

MIUR, 2018, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.

ONU, 2015, Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.

Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019-2022 dell'Istituto Comprensivo statale di Marostica (VI).

RAV, 2020/2021, dell'Istituto Comprensivo statale di Marostica (VI).

Riferimenti bibliografici:

Armiato, E. (2018), Perché educare con l'arte. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.orizzontescuola.it/perche-educare-larte/>

Barthes, R. (1998), *Scritti. Società, testo, comunicazione*. Torino: Einaudi.

Baldacci, M. (2004), Il Laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane. *Dewey e l'educazione della mente*, 49, 86-97.

Baldacci, M. (2008), *Una scuola a misura di alunno*. Torino: UTET Università.

Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.

Bruner, J. (1991), La costruzione narrativa della "realtà". *Rappresentazioni e narrazioni*, 17-42.

Bruner, J. (1993), *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Boase, C. (2013), *Digital storytelling for reflection and engagement. A study of the uses and potential of digital storytelling*. University of Gloucestershire: Centre for Active Learning & Department of Education.

Byatt, A. S. (2000), *On Histories and Stories*. London: Chatto and Windus

Castoldi, M., (2006/2007) Lo sguardo trifocale. *L'educatore*, n.4, 9-11.

Castoldi, M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci editore.

Demetrio, D. (2013). *Educare è narrare*. Le teorie, le pratiche, la cura, Milano-Udine: Mimesis

Della Bella, F. (2019), *Analisi SWOT: cos'è, come farla, vantaggi ed esempi per aziende*. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.digital4.biz/marketing/analisi-swot-cos-e-come-farla/>

De Rossi, M., & Petrucco, C. (2013), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci editore.

Dewey, J. (1938), *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1949), *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1954), *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Blas, N. (2016), *Storytelling digitale a scuola*. Rimini: Maggioli editore.

Di Blas, N., Fabbri, M., & Ferrari, L. (2018), Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26, 1, 24-38.

Diario della formazione, editoriale del 4 apr. 2019, *Le 7 metodologie didattiche attive più efficaci*. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.diariodellaformazione.it/editoriali/metodologie-didattiche-attive-efficaci/>

Dozza, L. (2008), Il laboratorio come contesto di co-costruzione di specifiche intelligenze. *Educazione musicale e formazione*, 427-445.

Educazione digitale (2022), *L'importanza dell'ICT nella didattica quotidiana*. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.educazionedigitale.it/limportanza-ict-nella-didattica/>

Frabboni, F. (2004), *Il laboratorio*. Roma: Gius. Laterza.

Francucci, C., & Vassalli, P. (2005), *Educare all'Arte*. Roma: Electa.

Fundarò, A. (2021), Le nuove tecnologie nella scuola italiana e l'impatto sulla didattica. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.orizzontescuola.it/le-nuove-tecnologie-nella-scuola-italiana-e-limpatto-sulla-didattica-unuda-per-la-primaria/>

Garrety, C. M. (2008), *Digital storytelling. An emerging tool for student and teacher learning*. Iowa State University, Digital Repository.

Jonassen, D., Howland, J. L., & Marra, R. M. (2007), *Meaningful Learning with Technology*. Boston: Allyn & Bacon.

Lorenzoni, F. (2019), *I bambini ci guardano*. Una esperienza educativa controvento. Palermo: Sellerio editore.

Mellon, C. A. (1999), Digital Storytelling: Effective Learning through the Internet. *Educational Technology*, 39, 2, 46-50.

Messina, L. & De Rossi, M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, n.6, 1017-1054
- Mittiga, S. (2018). Il valore educativo del digital storytelling. *Media Education*, 9, 308-328.
- Morgese, R. (2004), *Laboratorio con la creta. Percorsi disciplinari e multidisciplinari*. Trento: Erickson.
- Narrare. (2007). Patota, G., *Il dizionario medio Garzanti della lingua italiana*. (p.877, Nuova ed., Vol. unico). Trento: Garzanti Linguistica.
- Nobile, F. (2020), Percorsi individualizzati e personalizzati nella didattica attiva. Retrieved November 12, 2021, from <https://www.orizzontescuola.it/percorsi-personalizzati-e-individualizzati-e-didattica-attiva/>
- Piva, M. (2009), *Il coccodrillo luminoso*. Pordenone: cinemazero.
- Pellerey, M (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009), *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci editore.
- Povia, L. (2016), *Didattica laboratoriale in 11 step*. Retrieved November 12, 2021, from <https://didatticapersuasiva.com/didattica/didattica-laboratoriale>
- Rago, G. (2016), Il modello TPACK: idee per un approccio misto tra i social media for teaching e la flipped classroom. *Educare.it*, 16, 3, 29-31.
- Resnick, L. B. (1995), *Imparare dentro e fuori dalla scuola*. Milano: LED.
- Restak, R. (2004), *The new brain. How the modern age is rewiring your mind*. Londra: Rodale Ltd.
- Rivoltella, P. C. (2022), La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche. Retrieved May 15, from www.lacomunicazione.it

Robin, B. (2007), The convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2007, 1, 643-650.

Salis, F. (2018), Narrazione e inclusione. La narrativa digital en el aula para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. *Educación Infantil y Familia*, 7.2, 3, 171-181.

Sandrone Boscarino, G. (2011), La didattica laboratoriale nella scuola della Riforma. *INDIRE*, 1-3.

Schank, R. C. (1990), *Tell Me a Story: A new look at real and artificial memory*. New York: Charles Scribner's Sons.

Semeraro, R. (2009), *La progettazione didattica*. Teorie, metodi, contesti. Padova: Upsel Domeneghini editore.

Tomlinson, C. A., (2006) *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.

Vygotskij, L. S. (1980), *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004), *Fare progettazione*. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa. Roma: LAS:

Zecca, L. (2016), *Didattica laboratoriale e formazione*. Bambini e insegnanti in ricerca. Milano: FrancoAngeli.

Sitografia:

Sito web Plastic Free Odv Onlus: <https://www.plasticfreeonlus.it/>

Sito web Scuola primaria "San Giovanni Bosco":
<https://sites.google.com/icmarostica.org/scuole-primarie-marostica/home-page/pianezze>

Sito web I.C. di Marostica: <https://www.icmarostica.edu.it/>

Link del video prodotto del laboratorio di Digital Storytelling: <https://youtu.be/-34IfTNx0qA>

Ringraziamenti

“From time to time, there arise among human beings, people, who seem to exude love, as naturally as the sun, gives out heat”

- *“Sunrise”, Our Last Night.*

Le prime persone a cui voglio dedicare questo traguardo sono i miei genitori *Daniela e Marino*, a mio fratello *Diego* e a *Giulia*; siete punti di riferimento importanti nella mia vita, mi avete sostenuto e incoraggiato nei momenti più difficili. Grazie per avermi aiutato e per aver creduto in me durante questo lungo percorso, ma soprattutto grazie per esserci sempre. Una dedica speciale va ai miei *nonni* che, anche se non sono qui tra noi, sono sicura mi sostengano giorno dopo giorno, ovunque essi siano.

Vorrei ringraziare il *professor Piva*, relatore di questa tesi di laurea, per avermi supportato nella stesura di questa tesi e calmato le mie ansie, per essere fonte di conoscenze e per essere stato per me una guida.

Ringrazio, inoltre, *le insegnanti Daniela e Chiara* e *gli alunni della classe quarta* della Scuola primaria di Pianezze per avermi accolto con il sorriso nella loro aula per la realizzazione del progetto di tesi.

Una menzione importante va a *Sara, Valentina, Giulia e Francesca*, colleghe maestre e amiche: sono felice di avervi trovata, di aver condiviso risate, pianti, ansie e disperazione per ogni esame, disagi e dubbi per ogni relazione di tirocinio, viaggi in treno, chilometri a piedi e colazioni, tante colazioni, con voi. Promettiamoci di vederci e sentirci più spesso anche se siamo sparse nelle province venete.

Un grazie speciale ai miei *amici* che mi hanno per lo più distratto da tutto il caos che l'Università ha portato nella mia testa. Scusate se non vi nomino uno ad uno, ma per mia fortuna siete tanti. Grazie davvero a chi è rimasto fino alla fine.

Infine, un piccolo grazie lo dedico a *me stessa* perché, pur essendo fragile, hai dimostrato di poter fare ciò che vuoi, devi solo credere un po' di più nelle tue capacità e ricordarti che chiedere aiuto non è svilente.

Mi scuso se mi sono persa per strada qualcuno.

A tutti coloro che ho nominato in queste righe: *Vi voglio bene.*



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

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

LA BELLEZZA DEL CONTATTO CON LA NATURA
Un percorso tattile con ciò che ci dona la natura

Relatore
Polato Cinzia

Laureanda
Lisa Chemello

Matricola: 1153862

Anno accademico: 2020/2021

Chemello Lisa

N° di matricola: 1153862

Indirizzo: Via Oldelle 31, Pianezze (VI)

Telefono: 3347882192

E-mail istituzionale: lisa.chemello.1@studenti.unipd.it

Istituto Comprensivo di Marostica

Via Natale dalle Laste 2, Marostica (VI)

Telefono: 0424 72096 – Fax: 0424 72015

E-mail: comprensivomarostica@gmail.com - PEC: viic884007@pec.istruzione.it

URL: <http://www.icmarostica.gov.it/>

Dirigente Scolastico: Frigo Francesco

Scuola di afferenza:

Scuola dell'infanzia "D. P. Zampieri"

Via Roma, 35, Pianezze (VI)

Telefono: 0424 780252

Tutor dei tirocinanti: Roggia Maurizio

Indice

Introduzione	4
Capitolo 1: Analisi del contesto	5
Capitolo 2: Riferimenti normativi, documentazione scolastica e modelli teorici su cui si basa l'intervento didattico	8
Capitolo 3: Fase di progettazione e collaborazione con il mentore	11
Capitolo 4: Descrizione dell'intervento svolto: tre fasi	14
Capitolo 5: L'aspetto valutativo	18
Capitolo 6: Riflessione sull'intervento e sul mio percorso di crescita professionale	21
Bibliografia e sitografia.....	23
Allegati	25
<i>Allegato n.1 : Format di progettazione</i>	25
<i>Allegato n.2 : Analisi S.W.O.T. del progetto</i>	26
<i>Allegato n.3 : Valutazione trifocale</i>	27
<i>Allegato n.4 : Grafico di autovalutazione delle competenze professionali in formazione</i>	29

Introduzione

La qui presente Relazione di Tirocinio è l'espressione della volontà di uscire vincitori dal periodo problematico che sta vivendo il mondo intero, attraverso la realizzazione di un intervento didattico che soddisfi gli obiettivi del tirocinio di quest'anno accademico, ovvero "Progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi/sezioni; focus: accordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale". La popolazione terrestre ha vissuto, e sta ancora vivendo, una pandemia mondiale; dopo la quarantena italiana nei primi mesi del 2020, ci pervade la paura dell'altro, la paura di uscire di casa, talmente siamo abituati a restare all'interno delle quattro mura della nostra abitazione ed a sentire notizie negative al telegiornale sulla situazione all'esterno. È il 2021 e ancora la situazione non è cambiata.

L'esperienza didattica che ho proposto ai bambini aveva, perciò, la finalità di restituire loro una minima parte della normalità precedente all'arrivo del Covid come il contatto con la natura e le passeggiate all'aria aperta. Richard Louv, giornalista, scrittore ed esperto di psicopedagogia infantile, la chiama *Nature-deficit disorder*, ed è la "sindrome da mancanza di contatto con la natura", non si tratta di una malattia, ma di una condizione di vita in cui manca la vitamina N, la natura appunto.

In queste pagine vi illustrerò l'intervento che ho ideato per la sezione dei girasoli alla scuola dell'infanzia di Pianezze, iniziando da un'analisi del contesto in cui mi trovo, analizzandolo dal macro al dettagliato, ovvero dall'Istituto scolastico, passando per il territorio ed il plesso, fino ad arrivare alla sezione ed ai bambini che ne fanno parte. Troverete poi i riferimenti che hanno fatto da cardine per la progettazione dell'intervento didattico, descritti in fonti normative, documentazione scolastica e modelli teorici. Successivamente ho presentato il processo di progettazione con il mentore, la realizzazione dell'intervento e la sua fase valutativa. Infine, ho trascritto alcune mie riflessioni sull'esperienza in sezione con i bambini e sulla mia crescita dal punto di vista professionale.

Capitolo 1: Analisi del contesto

Ho svolto il tirocinio di quest'anno accademico nell'Istituto Comprensivo di Marostica, precisamente nel plesso della scuola dell'infanzia di Pianezze.

L'Istituto Comprensivo di Marostica è composto di dieci plessi: due scuole dell'infanzia, sette scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. È molto attivo sul territorio: l'IC, infatti, collabora con le amministrazioni comunali, varie società sportive ed associazioni, parrocchie, aziende e le biblioteche civiche per promuovere l'istruzione e la formazione. Inoltre, l'I.C. ha stipulato convenzioni con Scuole, Università, Enti e reti di scuole (P.T.O.F., 2019).

Parlando del territorio di Pianezze possiamo sottolineare la grande quantità di zone verdi che si trovano all'interno del comune, molte anche nei pressi delle scuole questo si è rivelato un vantaggio per l'intervento realizzato. Infatti, il paese è situato su un territorio collinare, caratterizzato dalle numerose coltivazioni di ciliegi, ulivi e viti. Sul territorio sono presenti molte associazioni, tra cui il Gruppo Escursionisti Bedont che gestisce i numerosi sentieri che si snodano tra le colline del paese e dei comuni vicini.

La scuola dell'infanzia "D. P. Zampieri" mi ha già ospitato più volte durante il mio percorso universitario e sono felice di poter lavorare nuovamente in questo plesso. Si tratta di una piccola scuola, la cui azione incontra quelle che sono le caratteristiche e le difficoltà che contraddistinguono la società di oggi: la presenza di famiglie extra-comunitarie con conseguenti problemi di integrazione e necessità di supporto per l'apprendimento della lingua italiana e l'apprendimento in genere; famiglie di tipo mononucleare con conseguenti problemi di lavoro e di gestione del tempo, unito ad una richiesta sempre più frequente di tempo scuola più lungo (P.T.O.F., 2019).

L'edificio scolastico è diviso in due piani: il piano terra e suddiviso in tre aule utilizzate dalle sezioni dei bambini di 4 e 5 anni, il salone dove si svolge la psicomotricità, i bagni, la sala pranzo, la cucina ed una stanza audiovisivi, mentre nel piano superiore sono presenti un'aula utilizzata dalla sezione dei bambini di 3 anni, la biblioteca che ospita i momenti di lettura e avvicinamento al libro di tutte le sezioni, un bagno, il dormitorio e il deposito del materiale di facile consumo.

La scuola accoglie tre sezioni divise per età: gli aquiloni per i bambini di 3 anni, i girasoli per i bambini di 4 anni e i delfini per i bambini di 5 anni. Gli alunni di questa scuola trascorrono la giornata seguendo una routine precisa. Le routine costituiscono una serie di momenti che si ripresentano nell'arco della giornata in modo costante e ricorrente, inoltre possiedono un valore importante di orientamento rispetto ai tempi e al succedersi delle diverse situazioni nella giornata scolastica; potenziano molte competenze di tipo personale, comunicativo, espressivo, cognitivo

(M. Butturini, 2012). Le routine sono, perciò, molto importanti, vengono citate nelle Indicazioni Nazionali del 2012 e descritte come “base sicura per nuove esperienze e nuove sollecitazioni”.

Il mio intervento di tirocinio, quest’anno, ha coinvolto la sezione dei girasoli che è seguita da due insegnanti, tra cui il mio tutor dei tirocinanti. La sezione è composta da 18 alunni di quattro anni, 7 femmine e 10 maschi; i bambini nel corso dell’anno scolastico hanno imparato a conoscersi, accogliendo anche i compagni arrivati a settembre. È una sezione molto differenziata secondo i livelli di apprendimento degli alunni: sono differenti le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive che impegnano il bambino nelle prime forme di lettura delle esperienze personali, di esplorazione e scoperta intenzionale ed organizzata della realtà; diverso il grado di comprensione, interpretazione, rielaborazione e comunicazione di conoscenze ed abilità relative a specifici campi di esperienza; molto differente l’intuizione, l’immaginazione, la creatività, il gusto estetico e l’espressione attraverso l’arte di ciò che si pensa o si prova emotivamente (Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell’Infanzia, 2004). I bambini della sezione sono un gruppo vivace, attivo e molto curioso; i bambini collaborano tra loro durante le attività e i momenti di gioco libero. Mi hanno accolta subito con il sorriso e mi hanno aiutato ad ambientarmi in fretta, spiegandomi gli spazi della loro aula e come si gestiscono le norme Covid.

Questa scuola dell’infanzia organizza, per tutte le sezioni, le attività giornaliere in laboratori all’interno delle aule. Ad esempio, l’aula della sezione dei girasoli è divisa in aree che fungono da laboratori: il laboratorio di pittura, del collage, della risoluzione di puzzle, del disegno con i gessi e dei travasi con la farina gialla. All’interno dell’aula si dispone anche di aree di gioco libero come le costruzioni e i giochi da tavolo, e di una biblioteca. La modalità di laboratorio è molto inclusiva per tutti i bambini, in quanto non si pretende un risultato standardizzato, ma permette che si abbia la possibilità di svolgere le attività secondo le capacità soggettive di ogni bambino.

L’essere umano ha bisogno di una relazione, di essere riconosciuto, e così anche il bambino ha bisogno di dialogo, di ascolto e di rispetto. La relazione educativa insegnante-alunno è bastata proprio su questi aspetti: rispetto e ascolto reciproco. L’ascolto è parte fondamentale della relazione, in mancanza di questo è possibile che si costruisca, mattone dopo mattone, un muro tra docente e alunno. In questa scuola, insegnante e alunni, durante il dialogo, sono sullo stesso piano, esprimono opinioni, pensieri e idee che vengono condivise e discusse per migliorare e adeguare il processo educativo e di apprendimento alle esigenze e bisogni dei bambini (C. A. Tomlinson, 2006).

Durante le ore di osservazione in sezione e parlando con gli insegnanti, ho potuto notare come i bambini abbiano bisogno di conoscere e di esplorare il mondo intorno a loro, inoltre sentono la necessità di stare all'aperto, ed è per questo motivo che abbiamo scelto il tema della "connessione con la natura e il territorio circostante" per il Project Work e, di conseguenza, per l'intervento di quest'anno.

La situazione Covid ha cambiato il modo in cui vengono suddivise le attività delle sezioni all'interno dell'edificio: i bambini delle tre sezioni non possono giocare tra loro durante le ore scolastiche e, per questo, è stato eliminato il momento dell'accoglienza e del saluto mattutino, il cortile è stato suddiviso in tre aree per dividere le sezioni durante la ricreazione, sono stati introdotti dei turni per utilizzare il salone e per i bagni, il tutto secondo le istruzioni date dal protocollo Covid dell'IC. Inoltre, il protocollo descrive la necessità, data la situazione, di arieggiare le aule e di stare all'aperto il più possibile: l'intervento si è basato anche su queste richieste; infatti, sono state previste e poi concretizzate molte giornate all'aperto.

Capitolo 2: Riferimenti normativi, documentazione scolastica e modelli teorici su cui si basa l'intervento didattico

L'I.C. di Marostica ha attivato numerosi progetti per i propri alunni, tra questi il Progetto Benessere e Sport che ha lo scopo potenziare il benessere dello studente sotto tutti i punti di vista: psichico, fisico, emotivo, relazionale, sociale (P.T.O.F., 2019). L'idea progettuale alla base dell'intervento didattico che ho realizzato alla scuola dell'infanzia si inserisce perfettamente all'interno di questo. Segue, inoltre, il Protocollo Covid dell'I.C. che, tra le altre richieste, consiglia di stare all'aria aperta, in modo di non respirare la stessa aria troppo a lungo all'interno di un'aula. Il Protocollo Covid segue la norma vigente per il trattamento della situazione Covid in Italia e viene aggiornato in base a possibili cambiamenti derivanti da indicazioni regionali e statali.

Per la progettazione dell'intervento didattico ho seguito le Indicazioni Nazionali del 2012 ed il modello dato dalla tutor coordinatrice: modello bastato sul metodo della progettazione a ritroso, affrontato durante l'insegnamento di "Didattica Generale". Progettare a ritroso significa seguire un percorso diverso di pianificazione del curricolo di apprendimento: iniziando dagli obiettivi e dai risultati che si intendono ottenere, sottolineando il tipo di valutazione che si vuole adottare e, solo alla fine, si pianificano le attività. La progettazione a ritroso permette maggiore coerenza tra gli obiettivi desiderati e le esperienze di insegnamento e apprendimento, e questo conduce a migliori prestazioni degli studenti (G. Wiggings & J. McTighe, 2004). Per la progettazione delle singole attività, invece, ho fatto riferimento al materiale dell'insegnamento e dei laboratori di "Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica", nei quali abbiamo affrontato le caratteristiche dei diversi format didattici e tipi di strategie e tecniche. Durante l'insegnamento della professoressa M. De Rossi, infatti, ci è stato illustrato anche il modello TPACK (Figura.1), un modello che sostiene la necessità per i docenti di integrare alle conoscenze del contenuto e pedagogiche, le tecnologie per un apprendimento più significativo per gli studenti. Secondo P. Mishra e J. Koehler, ideatori di questo modello, è fondamentale rispettare il contesto in cui gli studenti sono inseriti, le loro caratteristiche personali e i loro bisogni. Per questo motivo ho

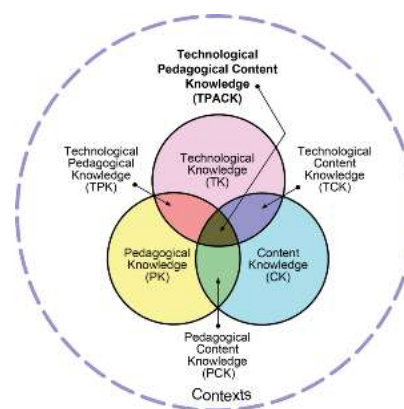


Figura 13: TPACK Model

inserito cautamente questo modello all'interno del progetto, dal momento che lo scopo dell'intervento era il riavvicinamento all'ambiente naturale.

I principali studiosi che ho preso in considerazione durante la progettazione dell'intervento didattico sono Bruner e Dewey. L'articolo "*The act of discovery*" di J. Bruner (1961) presenta il concetto di apprendimento per scoperta. Questa tipologia di apprendimento ha il fine di rendere attivi gli studenti nelle loro scoperte, si basa sull'idea che un effetto particolarmente incisivo sull'apprendimento si ottiene quando lo studente può organizzare la conoscenza di propria iniziativa. L'obiettivo è quello di favorire le abilità di espressione verbale e scritta, l'immaginazione, la rappresentazione mentale, la risoluzione dei problemi, la flessibilità e il pensiero autonomo, strumenti utili per un continuo apprendimento nel corso della vita. Bruner crede che il processo di insegnamento-apprendimento non dovrebbe basarsi sulla semplice memorizzazione di concetti e procedure, ma che la scuola debba portare lo studente allo sviluppo di competenze. L'insegnante dovrebbe considerare, all'interno del processo l'atteggiamento degli studenti, la loro motivazione; l'apprendimento per scoperta promuove la motivazione intrinseca rispetto a quella estrinseca in quanto, mentre quest'ultima coincide con qualche rinforzo dato dall'insegnante, come può essere un buon voto o un giudizio positivo, quella intrinseca porta lo studente a contribuire portando la propria organizzazione della conoscenza all'insegnante. Bruner sottolinea l'importanza del rapporto positivo, di rispetto reciproco, di dialogo e disponibilità, tra lo studente, l'insegnante ed il gruppo classe per facilitare l'apprendimento.

Il *Learning by doing* di J. Dewey si basa sul principio che solo attraverso l'azione, il fare, è possibile la comprensione più profonda e il vero apprendimento; gli individui perciò "imparano facendo" (significato dell'espressione *Learning by doing*). L'esperienza, però, non dev'essere fine a se stessa, ma dev'essere accompagnata dalla consapevolezza di ciò che si fa e delle conseguenze che ne derivano, altrimenti l'apprendimento non sarà così significativo. Dewey è considerato uno dei fondatori dell'attivismo pedagogico, corrente che vede il bambino come soggetto attivo nei processi di apprendimento. Nel 1900 fondò infatti una scuola elementare sperimentale a Chicago, nella quale il concetto fondante era che l'esperienza pratica costituisce il punto di partenza di ogni conoscenza educativa; l'obiettivo dell'apprendimento non dev'essere una preparazione alla vita, ma dev'essere esso stesso vita. Inoltre, dice che l'individuo è costante con il suo ambiente, reagisce ed agisce su di esso, perciò l'esperienza educativa deve partire dalla quotidianità nella quale il soggetto vive. L'esperienza formativa che hanno svolto i bambini con cui ho lavorato ha avuto inizio da questo ideale, infatti hanno vissuto un'esperienza sul territorio con

un fine, hanno fatto delle ricerche sul campo ed hanno partecipato attivamente alla realizzazione del compito autentico.

Un ulteriore riferimento a livello teorico è stata la *Outdoor Education*: pratica educativa che si basa sulla valorizzazione delle opportunità all'aperto e nel concepire l'ambiente esterno come luogo di formazione. Secondo numerosi studi, questa metodologia permetterebbe alla scuola di mettersi in relazione con i bisogni evolutivi dei bambini di oggi, infatti è stata presa in esame come possibile modalità di "fare scuola" per avvicinarsi agli obiettivi dell'Agenda 30 per lo Sviluppo Sostenibile, in quanto gli studenti affrontano spontaneamente temi come l'ecologia. I benefici che i soggetti che partecipano all'*outdoor education* traggono dall'esperienze nella natura sono di tipo psicofisico, sociale, di apprendimento, aumento delle soft skills. È una modalità di formazione che beneficia particolarmente la fascia d'età 0 – 6 anni, ovvero quella che concerne il nido e la scuola dell'infanzia, dal momento che i bambini hanno più possibilità di movimento, di sviluppo sensoriale, di esplorazione e del senso di orientamento, di sviluppo della creatività e della fantasia.

Capitolo 3: Fase di progettazione e collaborazione con il mentore

L'idea progettuale, pensata insieme al tutor dei tirocinanti che mi ha seguito e aiutato in questa esperienza, è stata concepita partendo dai bisogni personali e formativi degli alunni. I bambini, dopo aver vissuto il periodo di lockdown di questo particolare momento storico, mostrano il bisogno di stare all'aria aperta, di scoprire ciò che li circonda e di ritrovare un contatto con la natura; a sottolineare questo, i bambini manifestano la curiosità e la voglia di sperimentare attraverso il senso del tatto e la manipolazione. I bambini hanno dimostrato, durante l'anno, il bisogno formativo di imparare a descrivere a parole e a rappresentare la realtà che li circonda. Un ulteriore bisogno è di esprimere le proprie emozioni: all'inizio dell'anno scolastico, i bambini le esibivano fisicamente, isolandosi e/o tramite la mimica facciale, ma erano bloccati nel confronto con gli altri, non riuscendo a raccontare ciò che provano. Inoltre, inizialmente, gli alunni non mostravano ancora la capacità concentrarsi su una determinata attività senza divagare continuamente e distraendosi. L'esperienza didattica a cui hanno partecipato ha aiutato i bambini sotto questi molteplici aspetti.

Facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali del 2012, i campi d'esperienza che sono stati coinvolti sono "La conoscenza del mondo", in quanto si è sperimentato con i sensi, in particolare il senso del tatto, e si sono svolte delle attività matematiche/scientifiche, e "Il sé e l'altro". Quest'ultimo ha come oggetto la loro esperienza e storia personale, da curare verso la consapevolezza di una storia "plurale", di regole trasparenti di convivenza, di costruzione di un futuro da vivere insieme (cittadinanza), nel delicato equilibrio tra "grammatiche comuni" (da condividere) e diversità (Indicazioni nazionali e nuovi scenari, 2018). Di conseguenza si evince che le competenze chiave siano la competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie, e la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.

I traguardi che sono stati perseguiti per quanto riguarda il campo d'esperienza de "La conoscenza del mondo" sono: "Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata", "Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali", "Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e fanno assemblarli in varie costruzioni; riconoscono e danno

un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni”. I traguardi che sono stati perseguiti per quanto concerne il campo d’esperienza “Il sé e l’altro” sono: “Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini”, “Sviluppa il senso dell’identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato” e “Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta” (Indicazioni Nazionali, 2012).

L’obiettivo di questa annualità di tirocinio era “Progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi/sezioni; focus: accordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale”. Per soddisfare tale obiettivo, si è pensato perciò di coinvolgere diversi soggetti come il territorio e le associazioni presenti in esso (C.A.I. e Gruppo Escursionisti Bedont), i genitori dei bambini e l’intero plesso della scuola dell’infanzia di Pianezze.

Il progetto (Allegato n.1) è stato basato sul territorio del comune di Pianezze, in particolare si è voluto richiamare l’attenzione sugli elementi naturali che lo valorizzano e i sentieri nella natura che lo attraversano, anche grazie alle associazioni presenti sul territorio. Infatti, il mio mentore è entrato in aula indossando una veste diversa dal solito, ovvero come guida ed esperto del territorio, rappresentando il C.A.I. e il Gruppo Escursionisti Bedont di Pianezze che si occupa principalmente di organizzare gite ed escursioni alla portata di tutti nelle zone circostanti e di promuoverne la bellezza. Obiettivo secondario di questo progetto è stato proprio promuovere la bellezza di Pianezze ai bambini e alle famiglie.

Per una pre-valutazione dell’idea progettuale, ho redatto un’analisi S.W.O.T. (Allegato n.2), conosciuta anche come matrice S.W.O.T. ovvero uno strumento utilizzato, principalmente nel marketing, per valutare i punti di forza, di debolezza, le opportunità e le minacce per la riuscita di un progetto, di un’organizzazione e/o di un’impresa, per il raggiungimento di un obiettivo; S.W.O.T. è infatti l’acronimo di *Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats* – ovvero Forze, Debolezze, Opportunità e Minacce (Della Bella, 2019). All’interno di questa analisi, ho citato sotto la voce “Opportunità” anche il buon rapporto di collaborazione tra gli insegnanti e i genitori dei bambini della sezione. Si è pensato di coinvolgere le famiglie dei bambini chiedendo loro di aiutare nella realizzazione del percorso tattile; grazie al mentore è stato scritto un avviso ai genitori chiedendo loro di raccogliere qualche elemento naturale dai loro giardini o durante le passeggiate in famiglia per aiutarci a rendere l’esperienza formativa dei bambini più familiare, personalizzata e completa.

L'inclusione in questo progetto è intesa come uguaglianza: ogni attività è studiata perché tutti gli alunni della sezione possano affrontarle con successo. Ogni attività presenta sfide più o meno difficili da superare a seconda delle abilità del bambino, in questo modo si cerca di portare tutti i bambini a livelli simili di competenza, pur rispettando le caratteristiche personali. L'inclusione è, infatti, uno degli strumenti con cui la scuola contribuisce a rendere effettivi i principi di equità e di uguaglianza e con cui riconosce la diversità degli studenti.

Capitolo 4: Descrizione dell'intervento svolto: tre fasi

L'esperienza che si è voluta presentare ai bambini della sezione si può suddividere in tre fasi: la scoperta del territorio, la strada del bosco e la condivisione con le altre sezioni.

La scoperta del territorio

Il primo incontro è stato dedicato alla presentazione dell'esperienza ai bambini: per stimolare la curiosità dei bambini ho utilizzato le storie mitologiche e folkloristiche presenti nel territorio, raccontando ai bambini del Re Folletto dei boschi che ha dato loro il permesso di raccogliere alcuni elementi naturali dai suoi boschi per portarli in aula, dando loro anche una lista di materiali. Ha poi proposto loro di creare un piccolo bosco all'interno della scuola per tutti i bambini che la frequentano. Questo personaggio inventato li ha accompagnati durante il percorso didattico proponendo giochi e attività alla scoperta della natura.



Figura 14: Passeggiate per la raccolta del materiale

Successivamente sono state destinate numerose ore a delle passeggiate nel territorio circostante per la raccolta dei materiali (Figura n.2), guidati dal mentore che in queste occasioni rivestiva il ruolo di esperto. Sono state organizzate tre uscite: la prima è stata dedicata ai boschi a nord della scuola, dove i bambini hanno potuto raccogliere tutti gli elementi legati alla figura dell'albero ovvero la corteccia, i rami e le foglie, sia secche che verdi; i bambini hanno potuto scoprire le parti che compongono un albero imparandone i nomi e la funzione. La seconda uscita è stata realizzata nei boschi a sud dove si è andati alla ricerca di tutto ciò che possiamo trovare a terra e caratterizzano il luogo del bosco, i bambini hanno così raccolto fili d'erba, muschio, i ricci delle castagne e, tornando verso la scuola, abbiamo colto l'occasione per prendere anche dei rami di ulivo dal momento che questo è una pianta caratterizzante del territorio (Figura.2). Per la terza giornata di raccolta ci siamo incamminati verso il centro del paese, qui ci siamo dedicati ad altri elementi che sono presenti nel territorio perciò ghiaia e sassi, della sabbia e le piccole pigne tonde dei cipressi nei dintorni della chiesa. Tutti gli elementi sono stati, al termine delle passeggiate, riposti alla rinfusa in alcune scatole. In questa parte dell'esperienza abbiamo coinvolto anche i genitori dei bambini che ci hanno aiutato procurando alcuni materiali dai loro giardini e durante le passeggiate in famiglia; questo ha

stimolato maggiormente la partecipazione degli alunni ed ha reso il sentiero tattile più familiare e completo.

Alcuni incontri seguenti sono stati riservati alla scoperta delle caratteristiche degli elementi, alla loro manipolazione e classificazione (Figura n.3). I bambini hanno potuto toccare i materiali raccolti, sentendone attraverso il tatto qualità come la durezza, il peso, la consistenza. In questi momenti hanno appreso anche i vari nomi e funzioni, ricordando i luoghi dove sono stati colti. Li hanno poi classificati per tipologia in alcune scatole. Successivamente, è stata svolta un'attività tramite la selezione di alcune scatole di materiali: questi sei contenitori sono stati posti in un preciso ordine, i bambini hanno ricevuto una scheda raffigurante delle tessere con gli elementi scelti che hanno colorato e ritagliato. È stata poi consegnato un ulteriore foglio dove i bambini avevano il compito di porre in ordine le tessere ritagliate in precedenza, avendo un riferimento visivo. Questa attività conteneva diverse difficoltà per i bambini: per qualcuno la sfida più grande è stata ritagliare seguendo una linea, per altri è stata colorare rispettando i bordi, per altri ancora ordinare le tessere, pur avendo un punto di riferimento.



Figura 15: Scoperta, classificazione, manipolazione degli elementi



Figura 16: Percorso tattile

La strada del bosco

È stato poi realizzato il percorso tattile all'interno dell'aula, chiamato per l'occasione "La strada del bosco" (Figura n.4). Con i bambini, è stato deciso di dividere il percorso in quattro step in base alle caratteristiche degli elementi: in ordine sono stati posti corteccia, rami e segatura; sassi, ghiaia e sabbia; erba, muschio e foglie; infine pigne, rami d'ulivo e i ricci delle castagne. Ho poi chiesto ai bambini di andare a sedersi in un'area dell'aula che viene dedicata ai *circle time* e all'accoglienza: qui ho chiesto ai bambini le loro idee e impressioni su ciò che avevamo realizzato fino a quel momento; dopo aver ascoltato i bambini ho comunicato loro che avremmo provato il percorso costruito, però, a piedi nudi. Inizialmente i bambini hanno reagito con dubbio, poi incuriositi, volevano provare l'esperienza; si sono tolti pantofole e calzini e si sono posti in fila. Siamo andati per gradi: prima ognuno di loro ha fatto una prova del percorso accompagnato da me, in questi momenti chiedevo

loro cosa sentivano al tatto, che emozioni provavano, facendo notare che alcuni elementi avevano anche un suono e perciò si potevano esplorare anche con il senso dell'udito. Una particolare menzione va alla scatola contenente i ricci delle castagne: ho spiegato che non avrebbero potuto camminare a piedi nudi sui ricci, così per chi voleva, con l'aiuto di un insegnante per mantenere l'equilibrio avrebbero potuto accarezzarli con i piedi o con le mani. In un secondo momento, assieme al mentore, abbiamo deciso di lasciarli liberi di camminare sulle scatole seguendo alcune regole per l'attività e per la sicurezza. Al termine dell'incontro ci siamo riuniti in un *circle time* per condividere tra noi le sensazioni provate.

Dopo alcune passeggiate sulla strada realizzata, si è proposta una seconda attività: è stata consegnata ai bambini una scheda che raffigurava solamente due rettangoli, spiegando che quelle figure rappresentavano due scatole vuote e che loro avrebbero dovuto disegnare all'interno gli elementi che più sono piaciuti; inoltre, per collegare questa attività al percorso che stavano svolgendo con un'altra docente durante l'anno scolastico, ho chiesto di raffigurare loro stessi con i piedi all'interno delle due scatole per descrivere nel modo più completo l'esperienza vissuta.

Condivisione con il plesso

Durante gli incontri, tutto è stato documentato con foto e video; questo materiale è stato utilizzato per realizzare un breve video di presentazione dell'esperienza fatta dai bambini della



Figura 17: Condivisione con la sezione dei delfini

sezione dei girasoli da trasmettere alle altre sezioni del plesso. L'ultima fase del mio intervento di tirocinio è proprio quella della condivisione del percorso con tutti i bambini che frequentano la scuola dell'infanzia di Pianezze: a questo sono stati dedicati gli ultimi due incontri di tirocinio. Stando al protocollo Covid d'Istituto, che esplica che la sezione e gli insegnanti di questa

formano un nucleo epidemiologico a sé stante, non hanno potuto essere gli alunni della sezione dei girasoli

a presentare ai compagni il loro lavoro, come invece si era pensato inizialmente. Perciò, tramite

l'utilizzo del video e una mia piccola spiegazione, i bambini della sezione dei delfini e degli aquiloni sono venuti a conoscenza dell'esperienza realizzata ed hanno partecipato all'esperienza tattile. Entrambe le sezioni, comprese le loro insegnanti, erano incuriosite da questo progetto e sono stati entusiaste di parteciparvi. Gli incontri con queste sezioni è stato così strutturato: in principio è stata presentata l'esperienza vissuta dai bambini di 4 anni nei boschi senza dir loro che il percorso tattile si doveva percorrere a piedi scalzi per mantenere l'effetto sorpresa, poi è stato illustrato il percorso a cui, nel frattempo, sono stati aggiunti altri elementi, ed infine i bambini hanno passeggiato sulla "strada del bosco" (Figura 5 e 6).

In queste due giornate ho notato come alcuni bambini non sono a proprio agio nel togliersi i calzini e camminare scalzi per paura di farsi male e per timore di sporcarsi; abbiamo così



Figura 18: Condivisione con la sezione degli aquiloni

acconsentito a far percorrere il sentiero sensoriale a questi bambini con i calzini indossati anche se le sensazioni che avrebbero provato sarebbero state meno intense. Questi bambini, dopo qualche giro di perlustrazione e vedendo i compagni a piedi scalzi, hanno voluto provare a togliere un calzino ed a camminare sul percorso, e successivamente, si sono rilassati tanto da voler continuare l'esperienza a piedi scalzi.

Capitolo 5: L'aspetto valutativo

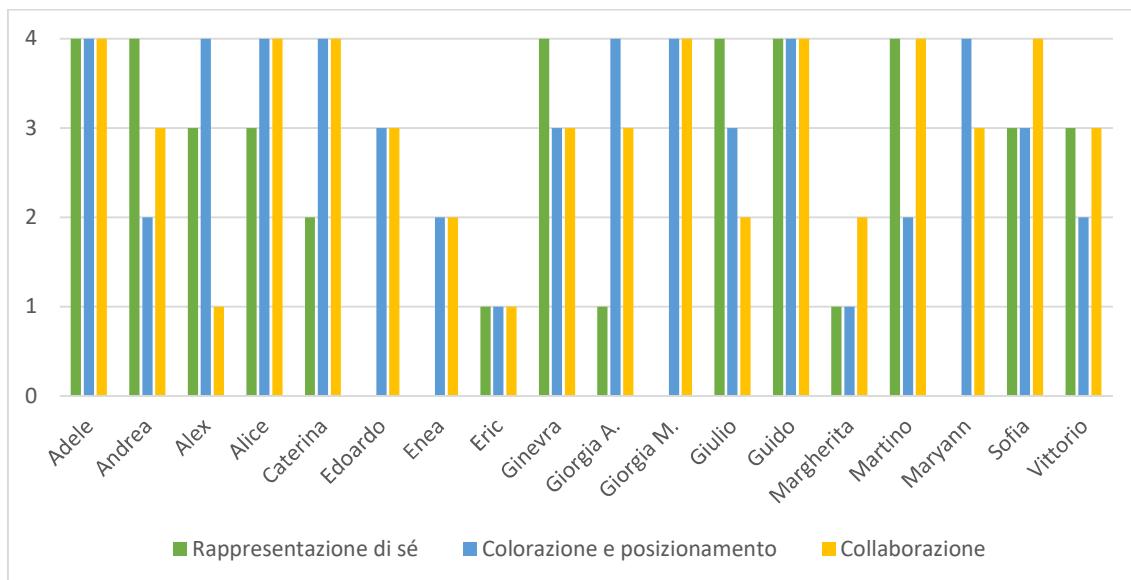
L'intero periodo di tirocinio è stato documentato tramite una raccolta di riflessioni scritte, fotografie, video, prodotti delle attività e disegni dei bambini. Ho utilizzato una griglia per le annotazioni che riguardano i singoli risultati degli alunni, confrontandomi con il tutor dei tirocinanti per compilarla, dal momento che, conoscendo da più tempo i bambini, ha notato più cambiamenti nelle loro capacità e nel comportamento. Mi sono stati utili anche gli strumenti costruiti durante i precedenti periodi di tirocinio indiretto, ovvero le griglie di osservazione e le checklist, che sono stati adattati alla sezione con cui ho lavorato durante quest'anno. Le fotografie scattate da parte mia e dal tutor sono servite per la documentazione, per rendere partecipi i genitori dell'esperienza svolta dai figli, per presentare il percorso alle altre sezioni, e per svolgere attività in didattica a distanza nel periodo di chiusura delle scuole a marzo 2021.

La valutazione dell'esperienza che è stata proposta agli alunni è una valutazione trifocale, si sono perciò prese in considerazione tre prospettive di osservazione nell'analisi della competenza: una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva. Secondo Pellerey (1994), e successivamente da Castoldi (2009), infatti: "Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono". La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento, richiede perciò un'autovalutazione dell'alunno sul proprio operato (Castoldi, 2006). Questa dimensione è stata completata da due schede autovalutative che sono state sottoposte ai bambini dopo l'esperienza di ricerca dei materiali nel territorio e al termine dell'esperienza tattile. È risultato che 16 bambini su 18 hanno valutato positiva l'esperienza nei boschi, e 17 bambini su 18 hanno valutato positivamente il percorso tattile.

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse (Castoldi, 2016). Questa dimensione è stata esplicitata attraverso la stesura di una rubrica valutativa composta di tre dimensioni che ho utilizzato per la valutazione degli alunni durante l'intervento e successiva alle attività. Le tre dimensioni analizzate nella rubrica valutativa, riportata nel terzo allegato, sono: la "rappresentazione di sé" che è legata al percorso che hanno svolto i bambini durante l'intero

anno scolastico, per la quale ho raccolto i dati dopo l'ultima attività a loro sottoposta; la "colorazione e posizionamento" per la quale i dati sono stati raccolti successivamente alla prima attività in sezione; e la "collaborazione", per questa i dati sono frutto di un'osservazione durante l'intero periodo che ho trascorso con i bambini.

Riporto i risultati della rubrica valutativa nel grafico sottostante:



LEGENDA: 4 = Avanzato, 3 = Intermedio, 2 = Base, 1 = In via di prima acquisizione, 0 = Assente

Come si può intuire dalla legenda, ho associato ogni livello della rubrica, ovvero Avanzato, Intermedio, Base e In via di prima acquisizione, ad un valore numerico, ponendo questi valori sull'asse delle ordinate, mentre ho posizionati gli alunni sull'asse delle ascisse. Tenendo presente che non tutti gli alunni erano presenti durante le attività in sezione, il valore nullo dello 0 è stato associato all'assenza durante l'attività del bambino/a. Sono stati poi messi a confronto i livelli raggiunti da ogni componente della sezione nelle tre dimensioni analizzate; si può così notare come i livelli raggiunti dagli alunni siano eterogenei, ma questo è dato dal fatto che si tratta di soggetti in via di sviluppo, all'inizio della loro crescita formativa. Inoltre, ho notato un nesso tra le attività preferite dai bambini e i risultati emersi dalla rubrica valutativa: i bambini che nei momenti di gioco libero si dedicano alla risoluzione di puzzle e collage hanno avuto migliori risultati nella dimensione di "colorazione e posizionamento"; allo stesso modo, i bambini che prediligono il disegno libero hanno raggiunto migliori risultati nella "rappresentazione del sé" e coloro che preferiscono le costruzioni hanno spiccato nel collaborare con i compagni.

La terza dimensione è quella oggettiva e richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e alle conoscenze e abilità

che la manifestazione della competenza richiede. Questa dimensione è stata trattata attraverso la realizzazione del compito autentico al termine dell'esperienza formativa. In questo caso, il compito autentico è stata la realizzazione di un percorso tattile che rappresenta l'intero territorio del Comune di Pianezze e che è stato posto all'interno del plesso. Il percorso, chiamato la "Strada del bosco", è stato realizzato per essere percorribile a piedi, stimolando così i sensi dei bambini e l'espressione delle emozioni provate durante questa esperienza (Allegato n.3).

È da sottolineare, però, che la valutazione alla scuola dell'infanzia è complessa, in quanto esistono teorie diverse su come valutare durante questa fascia d'età. Le Indicazioni Nazionali affermano che "L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità". La valutazione all'infanzia, perciò, dovrebbe essere prevalentemente basata sull'osservazione, con la funzione di documentare i processi di crescita dei bambini. All'interno di una singola sezione, gli alunni presentano livelli di apprendimento e abilità diversi dal momento che sono soggetti all'inizio della loro crescita e formazione ed è per questo che la valutazione degli studenti nella scuola dell'infanzia richiede molto tempo e creatività.

È importante parlare di *valutazione mite*, ovvero una valutazione che non etichetta, non giudica, che non utilizza strumenti standardizzati, ma unici per ogni alunno. Si parla di un'osservazione mirata ad individuare le potenzialità, i diversi stili cognitivi e le difficoltà, non per sanzionarle, ma come input a trovare una strategia formativa adatta a cambiare e far evolvere in positivo la situazione (Bondioli & Savio, 2015).

Capitolo 6: Riflessione sull'intervento e sul mio percorso di crescita professionale.

Al termine di questa annualità di tirocinio e dell'intervento didattico svolto mi sento di fare alcune riflessioni. Gli obiettivi dell'intervento individuati durante la progettazione erano: il riavvicinamento alla natura, la sperimentazione con il tatto, la descrizione e rappresentazione della realtà, l'espressione verbale delle emozioni e lo sviluppo della capacità di concentrazione. I bambini, tramite l'esperienza e la scoperta autonoma, hanno vinto alcune loro difficoltà e paure e hanno imparato a focalizzarsi su un problema e/o un'attività senza distrarsi in continuazione, hanno partecipato con entusiasmo ad ogni attività e sono stati attivi nelle loro scoperte personali. Hanno accolto il progetto con grande curiosità e con la voglia di partecipare ad ogni attività. Durante le giornate con loro, ho imparato a conoscerli maggiormente e, di conseguenza, ad adattarmi ad ogni personalità che mi trovavo davanti. Grazie a questa annualità di tirocinio ho avuto la possibilità di seguire una sezione da ottobre a maggio e questo mi ha permesso di vedere quei diciotto bambini crescere e maturare nei mesi, secondo aspetti della personalità e attitudine al processo di apprendimento.

Durante gli anni di tirocinio ho compreso che la professione dell'insegnante è la mia ragione d'essere: le mattine in cui devo alzarmi per recarmi a scuola ho sempre più energia degli altri giorni, sono felice di trovarmi tra le mura colorate di una scuola, sento di aver trovato il mio posto quando mi metto in relazione con i bambini e gli insegnanti e mi sento fiero e realizzata nel vedere un bambino superare con successo qualcosa che lui vedeva come un ostacolo. Per esprimermi al meglio, riporto una parte del mio Portfolio personale realizzato durante quest'anno di tirocinio, dove ho utilizzato una parola giapponese per introdurre ogni dimensione; per rappresentare la dimensione professionale ho utilizzato il termine *ikigai*. *Ikigai*, che può, appunto, essere tradotto come "ragione d'essere", come "il motivo per alzarsi ogni mattina". Tutti, secondo la cultura giapponese, avrebbero il proprio *ikigai*. Trovare quale sia la ragione della propria esistenza richiede però una ricerca interiore che può spesso essere lunga e difficile. Tale ricerca viene considerata molto importante e la sua conclusione positiva porta alla persona un senso di profonda soddisfazione.

Gli incontri di tirocinio indiretto, le tutor e il gruppo che mi hanno accompagnato durante questo percorso lungo quattro anni sono stati fondamentali per la mia crescita personale. Ho sviluppato un maggiore adattamento ai cambiamenti, una maggiore creatività nel risolvere i problemi, sono

venuta a conoscenza di strumenti e strategie nuove che mi aiuteranno sicuramente nella mia futura professione. Ho imparato che la flessibilità e la capacità di adattarsi alle situazioni e alle persone che si trovano davanti a noi sono fondamentali nella professione di insegnante, ma anche nella stessa vita. Ho imparato ad essere meno silenziosa, a non sottovalutarmi ed a proporre le mie idee perché, che siano giuste o sbagliate, possono aiutare a prendere in considerazione ogni strada percorribile, e perciò sto maturando l'idea che mettersi in gioco non è poi così male. Notando in me questi cambiamenti e questa crescita interiore, ho potuto compilare la scheda ed il grafico di autovalutazione sottoposta a noi studentesse da parte delle tutor di tirocinio indiretto (Allegato n.4). Autovalutarmi non è mai semplice, ma dover compilare questo grafico mi ha permesso di prendermi del tempo per analizzare ogni voce, riflettere su me stessa, leggere e rileggere. Ho deciso di non inserire in un'autovalutazione generale della mia persona il giudizio "ottimo", ma non per sottovalutarmi o perché non mi ritenga abbastanza adatta e capace. Credo nella continua crescita personale, nel life long learning, nella possibilità di miglioramento costante .

La perfezione è una cosa che non esiste; gli errori esistono e non sono un peccato mortale; non tutto va come noi ci aspettiamo che vada. Sono piccole considerazioni, per qualcuno scontante, ma per me sono delle grandi scoperte che mi hanno fatto maturare in questi anni. Ho imparato che è più bello vivere provando a vedere il lato positivo in ciò che ci sta attorno; credo che in questo modo si possa affrontare ogni cosa.

Bibliografia e sitografia

Fonti normative

Decreto Legge 6/2020 – Decreto 4.03.2020 – DPCM del 7.09.2020 – Decreto Legge 19/2020 – Decreto Legge 33/2020 – Nota Ministeriale 12.03.2021 – Decreto Legge 13.03.2021, n. 30 – Decreto Legge 1.04.2021, n. 44

DPR 275/1999 - Legge 107/2015

Decreto Legislativo 13.04.2017, n.65: Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”

MIUR, 2004, Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia

MIUR, 2012, Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione

MIUR, 2018, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari

ONU, 2015, Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019-2022 dell'Istituto Comprensivo statale di Marostica (VI)

Protocollo Covid, Circ. n.41 dell'Istituto Comprensivo di Marostica (VI)

RAV, 2020/2021, dell'Istituto Comprensivo statale di Marostica (VI)

Riferimenti teorici

Bruner, J. S., (1961). The act of discovery. Harvard Educational Review, n.31, 21-32.

Bondioli, A., & Savio, D., (2015) La valutazione degli esiti formativi nella scuola dell'infanzia. Un approccio critico. Rivista dell'istruzione, n.6.

Castoldi, M., (2006/2007) Lo sguardo trifocale. L'educatore, n.4, 9-11.

Castoldi, M., (2016) Valutare e certificare le competenze, Roma: Carocci editore.

Dewey, J., (1899) Scuola e società, Roma: Edizioni Conoscenza.

Farnè, R., Agostini, F., (2014) Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto, Reggio Emilia: Edizioni Junior.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record 108, n.6, 1017-1054

Schenetti, M., (2015) La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura, Trento: Erickson.

Tomlinson, C. A., (2006) Adempiere la promessa di una classe differenziata, Roma: LAS.
Wiggings, G., McTighe, J., (2004) Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa, Roma: LAS.

Sitografia

https://istruzioneveneto.gov.it/20201006_7209/
<https://www.icmarostica.edu.it/>
<https://www.edscuola.eu/wordpress/>
https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/VIIC884007/istituto-comprensivo-marostica/?jsessionid=QoJPIfg+G3MZTIfnSvNbkACC.mvlas008_2
<https://www.digital4.biz/marketing/analisi-swot-cos-e-come-farla/> (Articolo di F.Della Bella, 2019)
<https://www.orizzontescuola.it/flessibilita-spazi-collaborazione-attrezzaturelaboratori-cosa-prevedono-le-indicazioni-nazionali-gli-ambienti-lavoro/> (Articolo di G. Onnis, 2018)
<https://www.orizzontescuola.it/idee-per-la-valutazione-degli-studenti-nella-scuola-dellinfanzia/> (Articolo di F. Nobile, 2020)
<https://italymanager.com/learning-by-doing/> (Articolo di E. Saltini, 2018)
<https://prezi.com/p/sqwzsnkwacz/portfolio-chemello-lisa/?present=1> (Presentazione del Portfolio personale)

Allegati

Allegato n.1 : Format di progettazione

TITOLO: LA BELLEZZA DEL CONTATTO CON LA NATURA

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

Competenza chiave:

- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;

Campo d'esperienza di riferimento: La conoscenza del mondo; Il sé e l'altro

Traguardi per lo sviluppo della competenza

- Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.
- Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc.; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.
- Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e fanno assemblarli in varie costruzioni; riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni.
- Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.
- Sviluppa il senso dell'identità personale, percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato.
- Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.

Ambito tematico L'esperienza di apprendimento che si propone ai bambini consiste nel riavvicinarsi alla natura attraverso passeggiate e la raccolta di elementi naturali, nella stimolazione del senso del tatto con la manipolazione e la sperimentazione, nella rappresentazione della realtà stimolati dall'esperienza, e nel raggruppamento degli elementi naturali in categorie.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi

La sezione dei girasoli (bambini di 4 anni) è formata da 18 alunni, 10 maschi e 8 femmine. I bambini, in questo particolare momento e dopo aver vissuto un periodo di quarantena, mostrano il bisogno di stare all'aperto, di scoprire ciò che li circonda e di ritrovare un contatto con la natura. A sottolineare questo bisogno, i bambini mostrano la curiosità di sperimentare con il tatto. I bambini dimostrano, durante le giornate, il bisogno formativo di imparare a descrivere e a rappresentare la realtà che li circonda, di esprimere le proprie emozioni a parole (ora le dimostrano fisicamente, isolandosi e/o tramite la mimica facciale). Inoltre, gli alunni non sanno ancora concentrarsi su una determinata attività senza divagare continuamente e distraendosi.

Situazione problema

L'esperienza vuole focalizzarsi sul territorio che li circonda, perciò le domande di partenza saranno: "Com'è il territorio che ci circonda? Come posso esplorarlo? Quali elementi della natura lo caratterizzano? Come sono questi elementi?". I bambini verranno incuriositi e coinvolti in questa esperienza tramite un elemento fantastico, ovvero un folletto dei boschi, che porrà loro le precedenti domande attraverso richieste e giochi. Saranno così maggiormente stimolati a partecipare alle attività e alla raccolta dei materiali necessari.

**SECONDA FASE:
DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**

Compito autentico Il compito autentico consiste nella realizzazione di un percorso tattile, la "Strata nel bosco", che rappresenterà l'intero territorio del Comune e che verrà posto all'interno del plesso. Il percorso verrà realizzato per essere percorribile a piedi, stimolando così i sensi dei bambini ed esprimendo le emozioni che proveranno durante questa esperienza. Il percorso verrà poi presentato e messo a disposizione alle altre sezioni del plesso.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

La valutazione del processo educativo avviene tenendo conto dei dati emersi dalle osservazioni qualitative, sistematiche e da prove oggettive. Saranno realizzate delle schede autovalutative durante il periodo dell'intervento didattico in cui i bambini esprimeranno i loro giudizi sulle attività; verrà tenuto conto della partecipazione dei bambini e del loro impegno in ogni attività e la realizzazione del compito autentico aiuterà alla valutazione oggettiva. Infine si utilizzeranno le rubriche valutative per la valutazione intersoggettiva.

Allegato n.2 : Analisi S.W.O.T. del progetto

ANALISI S.W.O.T.	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni <i>in riferimento:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>allo studente;</i> • <i>ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work;</i> • <i>al contesto di realizzazione del project work;</i> • <i>al project work</i> 	<i>Punti di forza:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza del territorio da parte del mentore (mentore iscritto al CAI di Marostica e al Gruppo Escursionisti Bedont di Pianezze); • Curiosità degli alunni; • Insegnanti del plesso disponibili alla collaborazione; 	<i>Punti di criticità:</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'I.C. non permette a persone esterne di entrare nel plesso a causa della situazione Covid, nemmeno i genitori; • Il DPCM in vigore non permette le uscite didattiche con una guida esterna;
Elementi esterni <i>in riferimento a soggetti e contesti esterni</i>	<i>Opportunità:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Territorio circostante molto aperto, verde e nelle vicinanze della scuola; • Genitori acconsentono all'uscita dei bambini dalla scuola per passeggiate nei dintorni; • Ottima relazione tra insegnanti e genitori; 	<i>Rischi:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Progetto che si basa sul territorio esterno, perciò il meteo a sfavore è un rischio; • La situazione Covid potrebbe peggiorare;

Allegato n.3 : Valutazione trifocale

Schede di autovalutazione proposte ai bambini. Risultati: 16 bambini su 18 hanno valutato positiva l'esperienza nei boschi, e 17 bambini su 18 hanno valutato positivamente il percorso tattile.



Rubrica valutativa:

Dimensioni	Criteri (conoscenze e abilità)	Indicatori	Livelli di padronanza			
			Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello in via di prima acquisizione
Rappresentazione di sé	Rappresentare la figura umana.	Rappresentare la figura umana, in particolare la propria, disponendo gli arti al loro posto e i dettagli del viso.	Rappresenta la figura umana disponendo in ordine corretto le parti del corpo, i dettagli del viso.	Rappresenta la figura umana disponendo in ordine corretto le parti del corpo, tralasciando il tronco.	Rappresenta la figura umana con gli arti in disordine, sono presenti i dettagli del volto.	Rappresenta la figura umana con gli arti attaccati alla testa, non sono presenti alcuni dettagli del volto.
Colorazione all'interno dei bordi e posizionamento di tessere in sequenza coerente alla realtà.	Colorare all'interno dei bordi e posizionare tessere in ordine con un riferimento visivo.	Colorare all'interno dei bordi e posizionare tessere che rappresentano la realtà che li circonda avendo un riferimento visivo.	Posiziona le tessere in ordine corretto in modo autonomo, corretto uso del colore in riferimento alla realtà restando all'interno dei contorni.	Posiziona le tessere in ordine corretto se guidato dall'insegnante, corretto uso del colore in riferimento alla realtà restando all'interno dei contorni.	Posiziona le tessere in ordine corretto se guidato dall'insegnante, colora uscendo dai bordi, ma utilizza i colori corretti in riferimento alla realtà.	Posiziona le tessere in ordine, con fatica anche se guidato. Colora in modo caotico, uscendo dai bordi.
Collaborazione con gli altri	Collaborare con i compagni e gestire i conflitti	Essere in grado di accettare i compromessi e di aiutare l'altro	Capace di collaborare con i compagni e di gestire serenamente i confronti con l'altro.	Il più delle volte dimostra la volontà di collaborare con i compagni, a volte gestisce i confronti autonomamente.	Dimostra disponibilità a collaborare con i compagni, ma riesce a gestire i confronti solo con la mediazione di un adulto	Raramente accetta critiche e confronti con i compagni. Volontà di lavorare autonomamente.

Compito autentico:
Realizzazione del percorso tattile "La strada del bosco".



Allegato n.4 : Grafico di autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studentessa	Chemello Lisa
Gruppo/Tutor	Gruppo Padova Nord – Tutor: A. Cavallo e C. Polato
Data	16/03/2021

