



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

**Intervento con un protocollo di Pause Attive in
una classe seconda della scuola primaria**

**Effetti di un programma di active-breaks sul comportamento
orientato al compito**

Relatore
Giuliana Pento

Laureando
Andrea Ossato

Matricola: 1145432

Sommario

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1: IL MOVIMENTO	8
1.1 Terminologia di base: attività fisica, motoria, sport ed educazione fisica.	8
1.2 Le raccomandazioni internazionali e uno sguardo al futuro	10
1.3 La situazione motoria	11
1.3.1 Europa	11
1.3.2 Italia	12
1.3.3 Veneto.....	12
1.4 La situazione durante la pandemia Covid	13
CAPITOLO 2: I VANTAGGI DELL'ATTIVITA' FISICA	15
2.1 Il movimento tra salute fisica, mentale e aiuto cognitivo.....	15
2.2 L'apporto delle neuroscienze	18
CAPITOLO 3: LE PAUSE ATTIVE	22
2.3.1 Origine e definizione	22
2.3.2 Riferimenti scientifici.....	24
CAPITOLO 4: LA RICERCA	27
4.1 Introduzione.....	27
4.2 Metodo: campione di ricerca e intervento.....	29
4.3 Partecipanti	30
4.4 Procedura.....	30
4.5 Gli strumenti	31
4.6 L'analisi dei dati.....	32
4.7 Conclusioni.....	36
RIFERIMENTI	38
Bibliografia	38

Sitografia	41
Normativa scolastica, documentazione internazionale e legislazione	42
5. ALLEGATI	44
5.1 ALLEGATO 1.....	44
5.2 ALLEGATO 2.....	50
5.3 ALLEGATO 3.....	51
5.4 ALLEGATO 4.....	53
5.5 ALLEGATO 5.....	54
5.6 ALLEGATO 6.....	55
5.7 ALLEGATO 7.....	56
5.8 ALLEGATO 8.....	60
5.9 Allegato 9	63
5.10 Allegato 10	64
5.11 ALLEGATO 11.....	65
5.12 ALLEGATO 12.....	67

“Il corpo è più di un semplice sostegno per la testa,
e a scuola abbiamo a che fare non con la sola testa,
ma con un essere umano nel suo complesso.”

(Phüse, 2004)

INTRODUZIONE

Le scuole sono considerate ambienti ideali per promuovere l'attività fisica poiché i bambini trascorrono gran parte delle ore della loro giornata a scuola (Webster, Russ & co., 2015).

Il periodo di pandemia in cui ci troviamo però ha portato gli insegnanti ad adottare metodologie didattiche quasi “tradizionali”, diminuire le attività interattive e a far rimanere gli alunni seduti al proprio banco il più possibile con mascherina coprente naso e bocca, divieto di prestare il materiale ai compagni ed eliminando il contatto fisico. Anche l'attività motoria ha dovuto attenersi alle normative per la prevenzione del contagio. Nello specifico, attraverso l'Ordinanza regionale n. 151 del 12 novembre 2020 *“Indicazioni in merito alle lezioni di educazione fisica, al canto e agli strumenti a fiato”*, in Veneto, durante il passato anno scolastico, l'insegnamento motorio si è svolto con l'esclusione della parte pratica dal 13 novembre 2020 fino al 22 novembre 2020. Secondo una successiva ordinanza, la n. 156 del 24/11/2020, era obbligatorio rispettare il distanziamento interpersonale di almeno 2 metri tra gli alunni e privilegiare le attività sportive individuali che lo permettessero.

Il Covid, oltre ad aver diminuito il tempo dedicato all'attività fisica, come descritto nell'articolo di Longo R. (20 febbraio 2021), ha aumentato lo stress di studenti e insegnanti, spesso sorpresi da nuove normative da rispettare e nuove modalità di fare lezione (DAD). In questo periodo sembra andare di pari passo la diminuzione del tempo dedicato al movimento e al gioco, del benessere psicofisico degli alunni, con pesanti ricadute anche nel processo di insegnamento-apprendimento.

Risulta interessante comprendere, se l'utilizzo delle pratiche chiamate con il nome di Pause Attive, possano essere d'aiuto a studenti ed insegnanti, per aumentare sia il tempo in movimento dei bambini, sia per migliorare le condizioni del clima di classe, garantendo una valvola di sfogo agli alunni e un miglioramento nell'apprendimento. Come già dimostrato da diversi studi, le active-breaks possono garantire, oltre a dei benefici nel rendimento scolastico, anche un miglioramento del comportamento (specialmente quello orientato al compito).

Il primo capitolo è dedicato ad un'introduzione generale dei termini che accompagneranno il lavoro di Tesi: "attività fisica", "motoria", "sport" ed "educazione fisica". La riflessione docimologica su queste locuzioni risulta fondamentale per avere una base lessicale comune. Il capitolo prosegue con le raccomandazioni internazionali del "Global recommendations on Physical activity for Health" redatto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2010, per poi terminare con la descrizione della situazione motoria europea, italiana e veneta. I dati sono stati ricavati dal progetto di monitoraggio nazionale Okkio alla Salute del 2017 e dall'indagine europea 2015-17 della Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Infine sono state riportate le conseguenze sull'attività fisica e sull'aspetto psicologico delle persone della situazione pandemica attuale.

Nel secondo capitolo si è voluto dare spazio ai vantaggi dell'attività motoria iniziando dai benefici sulla salute fisica elencati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2010) e dal documento americano "2008 Physical Activity. Guidelines for Americans". Le conseguenze positive sulla salute sono state dimostrate anche da alcune ricerche internazionali citate. Altri benefici dell'AF descritti sono lo sviluppo motorio con conseguente potenziamento di strutture e connessioni neuromuscolari e la relazione con un migliore stato psicofisico della persona.

Infine è stato presentato il legame tra movimento e miglioramento dell'aspetto cognitivo con importanti risultati anche nel campo scolastico. Le basi neuroscientifiche hanno permesso di evidenziare i fattori che contribuiscono a migliorare la funzionalità del cervello, sottolineando l'importanza di un afflusso di sangue e quindi di ossigeno. Diverse ricerche dimostrano come l'areazione della stanza e il movimento, possano garantire un aumento di benessere psico-fisico nella persona e il miglioramento dei risultati scolastici.

Il terzo capitolo è dedicato alle PA, brevi attività ludico-motorie di circa 10 min da svolgere ogni qualvolta si noti negli studenti la presenza di segni di stanchezza, episodi

di irrequietezza, svogliatezza o quando la concentrazione diminuisce (Mulato e Riegger, 2014). Gli effetti delle active-braks sono stati avvalorati dall'elenco di alcune delle principali ricerche condotte a livello internazionale e italiano.

Il capitolo quarto, infine, racconta il quasi-esperimento svolto nel plesso "G. Pascoli" dell'Istituto Comprensivo di Carrè "N.Rezzara". Esso ha avuto l'obiettivo di descrivere gli effetti delle Pause Attive integrandole nella didattica mediante sessioni di 10 minuti circa ad intensità moderata. Le classi campione, due seconde, composte da 15 e 13 alunni, hanno permesso di verificare la potenziale efficacia delle pause active-breaks, comparando i comportamenti del gruppo di controllo, nel quale sono state svolte pause non in movimento, con quelli del gruppo sperimentale, il quale è stato sottoposto alle Pause Attive.

La sperimentazione è avvenuta col consenso dei genitori e in collaborazione con la Dirigente dell'Istituto Di Martino e le capogruppo del plesso Prencipe e Dal Pozzolo.

CAPITOLO 1: IL MOVIMENTO

1.1 Terminologia di base: attività fisica, motoria, sport ed educazione fisica.

Soffermarsi sulla terminologia risulta di fondamentale importanza per evitare fraintendimenti e avere una base comune sulla quale esporre i concetti. I termini legati al movimento come “attività fisica”, “sport”, “educazione fisica”, vengono spesso utilizzati nel linguaggio comune come sinonimi, ma erroneamente. Ciascuno di questi vocaboli ha un proprio significato e rappresenta un concetto del tutto differente alle altre parole elencate.

La locuzione “attività fisica” o “attività motoria”, come descritto da Carraro (2004b), può essere considerata un “concetto ombrello” da utilizzare per coprire i diversi campi delle scienze del movimento. Numerose sono state le definizioni date a questo termine in base anche agli approcci adottati dagli studiosi.

L’American College of Sports Medicine, secondo la prospettiva organicistica, ad esempio, intende l’attività fisica come “movimenti corporei prodotti dalla contrazione di muscoli scheletrici che aumentano sostanzialmente la spesa energetica” (Caspersen, Powell, Christenson, 1985, p. 126). Newell (1990) invece la descrive come una serie di movimenti intenzionali diretti verso il raggiungimento di un obiettivo. Hoffman nel 2013 cerca di riassumere il concetto tenendo conto dei diversi modelli culturali ed approda alla seguente definizione: “movimenti volontari eseguiti intenzionalmente per raggiungere un obiettivo nello sport, nell’esercizio o in ogni altra sfera della vita” (2013, p.6). Oggi ci atteniamo alla definizione che si trova all’interno delle “Linee guida 2020 su attività fisica e comportamento sedentario” pubblicate dall’Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). In questo documento i ricercatori e studiosi del campo motorio descrivono l’attività fisica come “qualunque movimento determinato dal sistema muscolo-scheletrico che si traduce in un dispendio energetico superiore a quello delle condizioni di riposo” (WHO, 2020, p.15).

All’interno della generale definizione di attività fisica si distinguono l’attività non strutturata e attività strutturata (Williams, 1996). L’attività non strutturata comprende tutte le attività abituali della vita quotidiana che richiedono dispendio energetico, quali

camminare, fare le scale, andare in bicicletta, fare giardinaggio, compiere attività domestiche e lavorative. L'attività strutturata invece prevede la partecipazione a programmi di attività fisica pianificati, strutturati e ripetitivi fatti per migliorare e/o mantenere la propria forma fisica (Carraro, 2016). Proprio quest'ultima definisce il concetto di esercizio fisico.

Il termine "sport" è un concetto ampio che comprende diverse caratteristiche tecniche: può essere dilettantistico o professionistico, è un'attività fisica con elementi competitivi, presuppone dei costi, comprende un sistema organizzato di figure e di strutture per la pratica sportiva (Carraro, 2016). L'art. 2 della "Carta europea dello sport" (1992) ci aiuta a delimitare questa locuzione definendola come "tutte le forme di attività fisica che attraverso la partecipazione spontanea o organizzata, mirano a migliorare la forma fisica e il benessere mentale, a creare relazioni sociali o a ottenere risultati in competizione a tutti i livelli".

Infine, per "Educazione fisica" ci riferiamo alla disciplina scolastica. La materia entra nelle scuole primarie italiane nel 1985, attraverso i Programmi didattici e prende inizialmente il nome di Educazione Motoria. Nel corso del tempo cambia più volte denominazione fino ad essere chiamata nel 2012, sotto il Ministro F. Profumo, Educazione Fisica. Questa disciplina è regolamentata dai programmi di istruzione ed in particolare nel primo ciclo ha lo scopo di insegnare attraverso il movimento, una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, contribuendo alla formazione della personalità attraverso la consapevolezza della propria persona e del proprio benessere (Indicazioni Nazionali, 2012).

1.2 Le raccomandazioni internazionali e uno sguardo al futuro

Nel 2010 l'OMS ha pubblicato il documento "Global recommendations on Physical activity for Health", in cui definisce un livello minimo di attività fisica da raggiungere giornalmente, suddividendo i parametri per gruppi di età. Per bambini e ragazzi (5-17 anni) il documento sottolinea l'importanza di svolgere almeno 60 minuti al giorno di attività moderata–vigorosa, includendo almeno 3 volte alla settimana esercizi per la forza. Con intensità moderata ci si riferisce ad attività fisiche che determinano un aumento importante del ritmo respiratorio, della sudorazione e che rendono le gambe stanche. Per gli adulti (18-64 anni) invece, almeno 150 minuti alla settimana di attività moderata o 75 di attività in sessioni di almeno 10 minuti per volta. Infine, per gli anziani (dai 65 anni in poi) le indicazioni sono le stesse degli adulti, con l'avvertenza di svolgere anche attività orientate all'equilibrio per prevenire le cadute.

A queste raccomandazioni da parte dell'OMS si aggiunge l'obiettivo preso durante la settantesima sessione dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite del 2015. Durante questo meeting tutti i 193 Stati membri dell'organizzazione intergovernativa hanno sottoscritto l'Agenda 2030, costituita da 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. I traguardi stabiliti riguardano l'ambito ambientale, economico, sociale, con un occhio di riguardo anche al movimento, e che devono essere raggiunti entro il 2030.

L'attività fisica, mediante questo piano d'azione quasi globale, è aggiornata di orientamenti, ed è inserita all'interno di un quadro di azioni politiche efficaci e fattibili per aumentare il movimento.

L'Agenda inoltre sostiene studi e politiche di monitoraggio sulla salute europea. Gli indicatori per la salute forniscono misurazioni preziose per i 53 stati membri dell'OMS che vengono riassunti nei progetti Thirteenth General Programme of Work, 2019–2023 (GPW13) e nello European Programme of Work (EPW). Questi studi hanno lo scopo di raccogliere ed analizzare i dati per monitorare il lavoro dell'OMS. Inoltre, aiutano l'Organizzazione Mondiale della Sanità ad affrontare le sfide sulla salute in modo da garantire una vita più sana a tutte le persone.

Seguendo questa linea condivisa a livello mondiale con i parametri condivisi da ONU, risulta fondamentale trovare il tempo da impiegare nell'attività fisica durante la nostra routine. Lo stesso vale per gli enti pubblici e privati, i quali, "investendo in politiche per promuovere l'andare a piedi, in bicicletta, attività ricreative, sport e gioco, possono contribuire al raggiungimento di molti degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 2030 (OSS)." (Pento, 2020, p. 231)

1.3 La situazione motoria

Di seguito vengono riassunti alcuni dati riguardanti l'attività motoria in Europa, in Italia e in Veneto facendo riferimento alle ricerche di OKkio alla Salute e COSI.

OKkio alla Salute è un progetto che si occupa di monitorare sovrappeso e obesità, e i fattori di rischio correlati, nei bambini delle scuole primarie. Il suo obiettivo principale è descrivere i livelli di attività fisica svolta dai bambini e le loro abitudini alimentari tenendo in considerazione il fattore tempo e la variabilità geografica al fine di orientare la realizzazione di iniziative utili ed efficaci per il miglioramento delle condizioni di vita e di salute dei bambini delle scuole primarie (Istituto Superiore di Sanità).

La Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) dell'OMS invece monitora il sovrappeso e l'obesità con misurazioni standardizzate di peso e statura tra i bambini delle scuole primarie a livello europeo.

1.3.1 Europa

L'indagine 2015-17 della Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) sull'attività fisica ha coinvolto 25 Paesi (per un totale di 150.651 bambini). Il progetto "Physical activity, screen time and sleep" in particolare si è occupato di descrivere la situazione riguardante attività fisica, l'esposizione agli schermi e il sonno dei bambini di 6-9 anni. I risultati sono stati i seguenti: il 79,4% dei bambini pratica un'ora di attività fisica al giorno, il 50% dei bambini si reca a scuola a piedi o in bici e il 54,9% dei bambini

non pratica alcuno sport/danza. Il 60,2% dei bambini trascorre meno di due ore al giorno di fronte a un dispositivo elettronico, il 25,2% 2-3 ore e il 14,6% più di tre.

L'Italia, anche nella quarta raccolta COSI (2015-17), è risultata tra le nazioni con i valori più elevati di eccesso ponderale nei bambini insieme ad altri Paesi dell'area mediterranea. (COSI, 2020)

1.3.2 Italia

L'indagine del 2019 ha coinvolto più di 50.000 studenti delle classi terze di 2467 scuole primarie italiane che hanno compilato il questionario della sorveglianza nazionale OKkio alla SALUTE.

I dati emersi sono stati i seguenti: i bambini in sovrappeso sono il 20,4% e gli obesi il 9,4% (valori soglia dell'International Obesity Task Force, IOTF); i maschi hanno valori di obesità leggermente superiori alle femmine (maschi obesi 9,9% vs femmine obese 8,8%). Per quel che riguarda l'attività fisica, "il 20,3% dei bambini nel 2019 non ha svolto alcuna attività fisica il giorno precedente l'indagine, il 43,5% ha ancora la TV nella propria camera da letto e il 44,5% dei bambini trascorre più di 2 ore al giorno davanti a TV/Tablet/Cellulare." La ricerca del 2019 ha constatato come rispetto agli anni precedenti, vi sia stato un leggero miglioramento delle condizioni e delle abitudini alimentari e motorie dei bambini, ma il lavoro di sensibilizzazione e il coinvolgimento dei genitori richiede una maggiore attenzione e rappresenta ad oggi un risultato da migliorare.

1.3.3 Veneto

Dal monitoraggio del 2019 emerge che il 15% dei bambini risulta non attivo il giorno antecedente all'indagine mentre il 70% del totale dei bambini ha giocato all'aperto il pomeriggio antecedente all'indagine.

Solo il 46% dei bambini ha fatto attività sportiva strutturata il pomeriggio antecedente all'indagine. Per quanto riguarda il tempo dedicato ai giochi di movimento,

in Veneto, 2 bambini circa su 10 (19%) fanno almeno un'ora di attività per 2 giorni alla settimana, il 6% circa neanche un giorno e il 38% da 5 a 7 giorni a settimana. Il 22% dei bambini, nella mattina dell'indagine, ha riferito di essersi recato a scuola a piedi o in bicicletta/monopattino/pattini mentre il 78% ha utilizzato un mezzo di trasporto pubblico o privato (Istituto Superiore di Sanità).

Dalle sopracitate ricerche si evidenzia come i dati, che sembrano generali e distanti dalle aree in cui viviamo, riguardano anche il nostro territorio e come la situazione sia preoccupante e sicuramente migliorabile.

La promozione dell'attività motoria, e di buone abitudini alimentari a scuola, è fondamentale per la sensibilizzazione delle nuove generazioni. Anche il contatto con le famiglie per cercare una collaborazione e per permettere che vi sia una continuità anche nel contesto extrascolastico del movimento, è importante perché il lavoro svolto a scuola non diventi un intervento scollegato dalla realtà quotidiana e fine a se stesso.

1.4 La situazione durante la pandemia Covid

La pandemia Covid, iniziata nei primi mesi del 2020, ha portato, per limitare la diffusione del Virus, a numerose restrizioni che hanno inciso notevolmente sull'attività motoria delle persone. In particolare, durante la zona Rossa, l'art. 3 del DPCM del 3 novembre ha sancito la sospensione delle manifestazioni sportive e la chiusura di centri sportivi, palestre e piscine. La possibilità di svolgere l'attività motoria (come la passeggiata) era consentita soltanto in prossimità della propria abitazione, nel rispetto della distanza di almeno un metro da altre persone e con obbligo di utilizzo dei dispositivi di protezione individuali. Inoltre, attività sportive come jogging o bicicletta erano possibili solo all'aperto, in forma individuale e osservando il distanziamento di almeno due metri, evitando assembramenti.

In questi due anni la pandemia del virus Sars-CoV-2 ha portato in primis a numerosi problemi psicologici in bambini, ragazzi e adulti, con un incremento di 5 volte

dei sintomi depressivi nella nostra nazione (Giorgi, 25 settembre 2020). Notevoli sono stati anche gli effetti negativi sull'attività motoria.

Durante il periodo di lockdown è sicuramente diminuita l'attività fisica. Possibili soluzioni alle restrizioni durante il lockdown sono state lo svolgimento dell'attività fisica anche all'interno della propria abitazione e l'adottare comportamenti per contrastare la sedentarietà. Numerose le campagne pubblicitarie promosse dal Ministero della Salute, il quale condivideva, oltre ai comportamenti da adottare per evitare di contrarre il Virus, anche alcune pratiche motorie da svolgere in casa durante il lockdown. Allo stesso tempo anche palestre e gli istituti scolastici (durante il secondo periodo di lockdown) si sono attrezzati anche per svolgere attività a distanza. Nonostante ciò, Andrea Ermolao, direttore dell'unità operativa complessa di Medicina dello sport dell'azienda Ospedale – università di Padova, durante una sua intervista rilasciata a "Il Bo live", ha sottolineato come la letteratura scientifica descriva in generale una riduzione significativa del livello di attività fisica. "In generale sono molte le variabili, ma almeno il 50% delle persone, secondo molti studi, dichiara di aver ridotto il livello di attività fisica, di non aver raggiunto i livelli raccomandati." La diminuzione del tempo dedicato all'attività fisica ha portato non tanto ad una grande variazione di peso nelle persone, bensì ha determinato una conversione della massa muscolare in massa grassa.

Inoltre uno studio recentemente pubblicato sul "British Journal of Sport Medicine" condotto su una popolazione di quasi 50.000 persone ha dimostrato che i soggetti con Covid-19 particolarmente inattivi, avevano più probabilità di finire ricoverati in ospedale. Coloro che facevano meno di dieci minuti di attività fisica di intensità moderata o più intensa a settimana, e quelli invece che raggiungevano il livello di attività fisica raccomandato di almeno 150 minuti a settimana, avevano un profilo di rischio completamente diverso: i primi avevano un rischio di andare incontro alla forma severa della malattia, di essere ricoverati in terapia intensiva, circa due volte superiore rispetto ai secondi e anche un rischio di mortalità maggiore di due volte e mezzo (Panetto, 2021).

CAPITOLO 2: I VANTAGGI DELL'ATTIVITA' FISICA

2.1 Il movimento tra salute fisica, mentale e aiuto cognitivo.

Contrastare la sedentarietà è uno degli obiettivi principali del XXI secolo per diminuire il tasso di mortalità e migliorare la salute della popolazione mondiale.

Gli Stati Membri dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) si sono posti l'obiettivo di arrestare entro il 2030 l'aumento dell'obesità invitando i vari paesi a dotarsi di sistemi di monitoraggio del fenomeno. Anche l'ultimo consiglio Europeo nel 2018 ha ribadito l'importanza di promuovere stili di vita salutari e ha implementato linee guida sull'alimentazione e l'attività fisica (Action Plan on Childhood Obesity 2014-2020) (Pento, 2020).

Formare persone fisicamente educate, ovvero persone consapevoli dei benefici e dei vantaggi connessi alla pratica motoria e dei rischi che si corrono ad essere fisicamente inattivi, è la fondamentale per creare una società più sana.

Gli effetti positivi più conosciuti dell'attività motoria sono quelli sulla salute fisica e riguardanti quindi la dimensione biologica. Tra i principali ricordiamo il contrasto dell'obesità e la prevenzione dei problemi di salute. Più nello specifico l'OMS sottolinea: "l'esercizio fisico contribuisce a modulare il colesterolo nel sangue, a ridurre la pressione arteriosa, a controllare il livello di glicemia e aiuta a prevenire le malattie metaboliche, cardiovascolari, neoplastiche, le artrosi e riduce il tessuto adiposo in eccesso. Inoltre, riduce i sintomi di ansia, stress, depressione e solitudine e comporta benefici evidenti per l'apparato muscolare e scheletrico" (WHO, 2010).

Anche all'interno delle "2008 Physical Activity. Guidelines for Americans" sono elencati i benefici di una regolare attività fisica. Le evidenze più importanti per fascia d'età sono le seguenti: bambini e adolescenti riportano un miglioramento della forma cardiorespiratoria e muscolare, della salute delle ossa, dei biomarcatori di salute cardiovascolare e metabolica.

Gli adulti e gli anziani, svolgendo una regolare attività fisica invece, hanno molti più vantaggi per la propria salute. Alcune delle principali voci elencate nel documento sono un minor rischio di malattia coronarica, di ictus, di diabete di tipo 2, di cancro al colon e

di cancro al seno con un minor rischio di morte prematura. Inoltre, essa produce un miglioramento della forma cardiorespiratoria e muscolare.

L'attività fisica aiuta infine, intervenendo sulla pressione sanguigna e sulla concentrazione di lipidi, a prevenire le malattie cardiovascolari come l'arteriosclerosi (Yang & co., 2017) e migliora la densità ossea negli adolescenti, rallentando la perdita di massa ossea che avviene di norma con l'avanzare dell'età (osteoporosi) (Bijnen & co., 1999).

Diverse ricerche hanno sottolineato come questi effetti siano veritieri una volta superata una certa soglia di esercizio fisico in relazione all'intensità, alla frequenza, alla durata dell'esercizio di ogni sessione di allenamento e alla durata del periodo di addestramento (Kokkinos & co.,1999).

Un altro vantaggio importante, e sicuramente uno dei primi motivi per cui l'attività fisica è stata largamente praticata dalle prime civiltà della storia, riguarda proprio lo sviluppo motorio. Il potenziamento di strutture e connessioni neuromuscolari che permettono l'esecuzione di tutti i movimenti della specie, deriva dal verificarsi di due meccanismi complementari: l'esercizio e la maturazione neuromuscolare. La progressiva maturazione neuromuscolare del bambino permette di supportare un certo tipo di apprendimento e di comportamento, ma anche l'opportunità che il potenziale motorio esistente alla nascita venga, attraverso attività significative, spontanee, ludiche e intenzionali, orientato, strutturato e potenziato da esperienze ambientali (Pento, 2020).

Importante è attivare una corretta proposta motoria che rispetti lo sviluppo fisiologico dell'organismo, tenendo conto delle differenze tra i vari apparati, e della situazione individuale dei vari soggetti, cercando di valutarne adeguatamente età cronologica ed età biologica (Carraro, 2005).

Infine, tengo ad elencare altri due importanti benefici della pratica motoria; il primo riguarda la relazione bidirezionale tra attività fisica e salute mentale. I benefici

dell'attività fisica sul benessere psico-fisico della persona sono stati oggetto di studio per molti scienziati. Alcuni ricercatori australiani hanno sottoposto 98 persone a stress, affidando loro delle prove difficili o facendole assistere a film violenti e successivamente hanno osservato l'influenza del t'hai chi o di una marcia sostenuta sul loro livello di stress. Dopo queste attività i livelli di cortisolo, l'ormone dello stress, erano diminuiti in maniera significativa, come il ritmo cardiaco e la pressione sanguigna, mentre il loro umore era migliorato (Jin, 1992). Altre ancora hanno dimostrato come le persone che praticano una regolare attività fisica siano vittime della depressione e dell'ansia molto meno di quelle che non la praticano (Scott, 2020).

Riguardo al benessere in classe è necessario considerare i bisogni di ogni persona. La piramide di Maslow (1954) elenca in progressione i bisogni, da quelli fondamentali per una a quelli meno per lo sviluppo umano. Tra questi non c'è un riferimento esplicito all'attività fisica ma è lecito collegare gli effetti dell'attività fisica coi bisogni di autocontrollo e di rispetto degli altri.

L'attività fisica, difatti è fondamentale per il consumo dell'adrenalina in eccesso, e per il conseguente rilascio di endorfine, i cosiddetti "ormoni della felicità", che inducono sensazione di tranquillità, rilassamento e benessere diffuso.

L'ultimo beneficio riguarda le funzioni cognitive (memoria, attenzione, funzioni visuo-spaziali ed esecutive) e i processi cognitivi complessi (il pensiero e le funzioni del linguaggio). Questo aspetto comprende in particolare l'ambito scolastico. Un miglior apprendimento è sicuramente dipendente al benessere personale del bambino. Silvia Kanizsa (2007) sostiene che "stare bene in classe, essere a proprio agio con i compagni e intrattenere buoni rapporti con gli insegnanti aiuta gli alunni a studiare e ad apprendere" (p. XIII). Diversi studi hanno evidenziato che i bambini e i ragazzi abituati al movimento ottengono migliori risultati in diverse discipline, tra cui matematica e test di intelligenza. Negli ultimi anni la neurologia moderna ha evidenziato come una pratica regolare dell'attività fisica porti ad aumentare la capacità di concentrazione e a migliorare l'apprendimento. Questi effetti si possono constatare in numerosi studi dove si comparano i differenti stili di vita dei ragazzi e i risultati scolastici nelle discipline.

La revisione di Bulma e Lipowskam (2018), ad esempio, dimostra che l'impegno dei bambini nell'attività fisica può essere associato a cambiamenti in alcune strutture cerebrali, portando a un miglioramento della funzione della memoria (in particolare la memoria di lavoro), nonché del controllo cognitivo.

Per quel che riguarda le discipline accademiche, lo studio di De Greeff & co. evidenzia come, anche nei compiti scolastici quali lettura, spelling e calcoli matematici, vi sia un graduale miglioramento una volta aumentato il tempo di attività fisica.

Un'esperienza significativa svolta nel nostro territorio riguarda il progetto "Una scuola che si muove"; l'intervento riguardava l'ampliamento delle ore di educazione motoria (5 in una settimana) in due classi prime nella scuola primaria Salvo D'Acquisto di Bosco di Rubano per un anno. I risultati hanno dimostrato come la modificazione del curriculum con l'aggiunta di ore in movimento abbia contribuito a migliorare la capacità di apprendimento, di attenzione e concentrazione e il raggiungimento di risultati scolastici migliori (Pento, 2010).

2.2 L'apporto delle neuroscienze

Il cervello, centro di comando del sistema nervoso centrale, è l'organo più complesso del nostro corpo. Formato da miliardi di cellule nervose connesse in forma di reti e ci permette di pensare, di parlare, di memorizzare, di muovere il nostro corpo e di controllare il funzionamento di tutti gli altri organi presenti nel corpo. Infine, ha la capacità di regolare il battito cardiaco e il respiro, determinando le reazioni agli eventi stressanti.

Le connessioni neuronali, dette anche sinapsi, stimate tra le 10^{13} e 10^{15} , circa 500 / 1.000 per ogni neurone, permettono al cervello di svolgere le funzioni per cui è stato creato. Il carburante più importante per la costituzione dell'energia, chiamata ATP, è costituito da ossigeno e dai carboidrati sotto forma di glucosio. Durante lo svolgimento di un compito cognitivo impegnativo o un'attività motoria costosa in termini di energie, la diminuzione della glicemia (concentrazione del glucosio) e di ossigeno può essere compensata da un aumento dell'irrorazione.

Una buona pratica, da cui ne consegue l'ossigenazione del sangue e l'attivazione dei circuiti neuronali è, nel campo della didattica, l'areazione della classe tramite l'apertura delle finestre durante il cambio dell'ora. L'umidità e la composizione dell'aria infatti incidono sull'apprendimento.

L'evaporazione del sudore e la respirazione porta a scaldare l'aria e ad aumentare la quantità di vapore acqueo presente. Anche piccoli scostamenti di umidità relativa e temperatura possono modificare in modo misurabile la capacità di concentrarsi o di eseguire dei compiti. Come descritto dai risultati della ricerca di Razjouyan J. & Co., il campione che ha partecipato al test in condizioni di umidità relativa tra il 30% -60% hanno sperimentato il 25% in meno di stress in ufficio rispetto a coloro che hanno trascorso la maggior parte del loro tempo in condizioni più asciutte.

Il rifornimento di ossigeno tramite l'apertura di finestre e il ricircolo di aria risulta importante, dunque, per garantire il benessere del bambino e migliorare l'apprendimento.

Oltre ad ossigenare la stanza anche il movimento risulta fondamentale per stimolare il metabolismo e stemperare lo stress (Mulato & Riegger, 2014). Oltre agli effetti benefici oramai conosciuti sulla salute, quali modulare il colesterolo nel sangue, ridurre la pressione arteriosa, controllare il livello di glicemia e avere dei benefici evidenti per l'apparato muscolare e scheletrico, l'Organizzazione Mondiale della Sanità sottolinea come l'attività fisica possa ridurre i sintomi di ansia, stress, depressione e solitudine (WHO, 2010). Sappiamo dalle neuroscienze di base ed applicate che l'educazione fisica non solo ha effetti benefici sul funzionamento corporeo, ma anche sulla mente, che variano da maggiori attenzione e controllo cognitivo, a migliori responsabilità emotiva e sociale, memoria a breve e a lungo termine e persino sviluppo dei neuroni (Chaddock & co., 2011)

Il cervello, nonostante costituisca solo 1/15 del peso corporeo, richiede molto più ossigeno di qualsiasi altro organo del corpo (Blaydes, 2000). Il movimento consente di aumentare l'afflusso di sangue agli organi e di conseguenza anche al nostro cervello. La

regione del cervello chiamata ippocampo, esaminata prima dell'attività fisica, mostra un aumento del flusso sanguigno dopo l'attività fisica. Le attività di gioco aumentano il volume del sangue, il che evidenzia la formazione di nuove cellule in quest'area. L'attività fisica difatti è in grado di influenzare la plasticità neuronale, la quale consiste in un processo costante e continuo, in grado di modificare le reti neurali esistenti mediando gli adattamenti strutturali e funzionali delle sinapsi in risposta ai cambiamenti nel comportamento (Erickson, Gildengers, & Butters, 2013). “Numerosi studi pubblicati negli ultimi anni su questo argomento, hanno principalmente concluso che l’AF è in grado di determinare una serie di cambiamenti biologici e strutturali che favoriscono nuove connessioni tra le cellule cerebrali in diverse aree corticali” (Latino & co., 2020). D’altro canto, anche la ricerca neuroscientifica sottolinea che “ciò che si contrappone all’esercizio fisico, ossia starsene seduti su una sedia, tende a inibire l’apprendimento. Quando un individuo siede per più di 15 minuti, il sangue inizia ad ammassarsi nei tendini e nei muscoli dei polpacci, sottraendo dal cervello l’ossigeno e il glucosio necessari. A questo punto viene rilasciata melatonina, poiché il cervello “pensa” di trovarsi in una condizione di riposo, dal momento che da tempo non è stato rilevato alcun comportamento di “navigazione” nell’ambiente. Il discente diviene letargico e assonnato e inizia a lottare per mantenere la concentrazione. A questo punto la capacità d’apprendimento risulta gravemente compromessa” (Olivieri, 2016, p.90).

Da ciò ne deriva una stretta correlazione tra attività fisica e risultati scolastici.

Numerose ricerche hanno dimostrato come l’aumento di momenti dedicati ad attività motorie all’interno della didattica possono migliorare le prestazioni, grazie anche al condizionamento del comportamento degli studenti.

L'esercizio in sé non rende più intelligenti, bensì più capaci di apprendere e concentrati. Il Dr. Ratey (2008) ha documentato la connessione tra l'esercizio e le prestazioni del cervello; lo studio mostra come anche un esercizio moderato possa sovralimentare i circuiti mentali e affinare le capacità di pensiero. In una recente revisione della letteratura, Donnelly e colleghi (2016), sostengono che la pratica regolare e costante di attività fisica unita a brevi pause introdotte nel corso delle lezioni curricolari, solleciti in maniera positiva il funzionamento cognitivo dei ragazzi. “Alcuni

studi hanno inoltre dimostrato l'esistenza di una correlazione positiva tra lo svolgimento di attività fisica effettuata prima di una lezione curricolare e il successivo comportamento tenuto in classe dai ragazzi, che risulterebbe particolarmente migliorato soprattutto per ciò che concerne attenzione, concentrazione e memoria.” (Latino & co., 2020).

Lo scopo di questo studio è quello di valutare l'efficacia di un programma di pause attive in una scuola primaria osservando la sua influenza nel comportamento degli studenti durante il periodo di insegnamento.

CAPITOLO 3: LE PAUSE ATTIVE

2.3.1 Origine e definizione

Il clima di classe può essere definito come “la percezione collettiva che gli alunni hanno del loro stare in classe con i diversi insegnanti e che è tale da influenzare la loro motivazione e il loro impegno” (Hay McBer, 2000). Avere un buon clima di classe “è importante per gli studenti, che trovano in un ambiente favorevole un incentivo all’apprendimento, e per gli insegnanti, che possono con tranquillità svolgere il loro programma” (Kanizsa e Genovese, 1989, p. 114). Diverse ricerche come quella condotta da Cadime I., Pinto M.A., & co., hanno dimostrato come i livelli più elevati di impegno, vale a dire dedizione e vigore, e i risultati scolastici migliori erano correlati ai livelli più elevati di benessere.

Pause in movimento, ossigenazione dell’aula tramite l’apertura delle finestre e il bere un po’ di acqua durante la mattinata scolastica, sembra portino a migliorare il clima di classe e di conseguenza anche i risultati scolastici (Mulato & Riegger, 2014). E’ ormai consolidato che la pratica motoria, durante la mattinata scolastica, influisca positivamente sul processo di insegnamento-apprendimento in quanto soddisfa i bisogni psico-fisici degli alunni e allo stesso tempo migliora il clima di classe diminuendo anche lo stress dell’insegnante. Il movimento, come descritto da Kubesch (2004), è importante per stimolare le funzioni esecutive come le capacità di concentrazione, cognitive e per l’apprendimento in generale.

Le Pause attive sono delle tecniche in diffusione negli ultimi anni che, secondo alcuni studi, migliorano il clima di classe, aiutano a superare gli ostacoli psicologici, migliorano il processo di apprendimento. Le Pause Attive (o “acti-breaks” - activity-breaks – activebreaks - PA) costituiscono una metodica ormai affermata e supportata scientificamente in ambito scolastico a livello internazionale. Esse consentono di alternare opportunamente i momenti di impegno cognitivo previsti nella didattica e quelli di impegno fisico-ricreativo, fisico-cognitivo, attentivo e mnemonico (Bertinato, 2020). La Pausa in movimento è una risposta a una precisa esigenza neurologica, psico-emotiva e fisiologica dell’alunno (ricambio, drenaggio, produzione di sostanze

adrenergiche); allo stesso tempo cervello, muscoli, sistema vegetativo, sistema cardio-circolatorio, sistema linfatico e sistema respiratorio lavorano con una maggiore efficienza se modificano frequentemente la tipologia di impegno a cui vengono chiamati (alternando quindi lo sforzo mnemonico a quello cognitivo, a quello ludicomotorio, ecc.) (Bertinato, 2020).

Le pause attive trovano la loro origine negli studi che le neuroscienze cognitive hanno prodotto sui ritmi dell'attenzione e sul processo della memorizzazione. I neuroscienziati affermano che il nostro cervello ha bisogno di andare in pausa periodicamente ed in particolare quando il numero di informazioni nuove che si stanno introducendo è eccessivo. Oltre a migliorare la qualità dell'apprendimento, costituiscono uno strumento per contrastare la sedentarietà quotidiana. Nello specifico consistono in brevi attività ludico-motorie di circa 10 min da svolgere ogni qualvolta si noti negli studenti la presenza di segni di stanchezza, episodi di irrequietezza, svogliatezza o quando la concentrazione diminuisce (Mulato e Riegger, 2014). Diverse ricerche organizzano il momento di pausa in movimento in tre parti: la prima parte, denominata "warm up", "riscaldamento" (2 min), è focalizzata su esercizi cardiorespiratori e di mobilità per preparare i bambini ad aumentare l'intensità dell'attività motoria. Nella parte centrale, denominata "tone up" (5 min), consiste nello svolgimento di esercizi ad intervalli ad alta intensità. Nell'ultima parte della pausa attiva, denominata "cool-down" (3 min), i bambini eseguono esercizi di stretching, rilassamento e controllo del respiro.

Le pause motorie è importante che siano: il più possibile semplici, attuabili senza lunghe spiegazioni, che necessitino di spostamento nell'aula e di materiali minimi, che coinvolgano contemporaneamente tutti i bambini e che vi sia la possibilità di integrare varianti e proposte (Mulato & Riegger).

Queste pratiche possono essere condivise con le famiglie, con lo scopo di valorizzarne obiettivi, sane abitudini e comportamenti corrispondenti.

La nuova realtà pedagogica sul movimento porta ad interrogarsi sulle modalità di fare scuola e sulla presenza di ambienti scolastici adeguati. Lo stesso banco scolastico in questa nuova visione cambia la funzione che ha avuto per molti anni. Come sottolineato da Carraro (2006) il banco è un emblema significativo del valore che le istituzioni scolastiche riconoscono al corpo e della “disgiunzione” di corpo e mente. Alcune ricerche hanno dimostrato che lo stare seduti troppo spesso e per un tempo prolungato in modo eccessivamente passivo, statico e monotono causa diversi disturbi fisici e psichici: la riduzione della funzione respiratoria, la carenza di ossigenazione cerebrale, il prosciugamento dei dischi intervertebrali, l’indebolimento o l’accorciamento di singoli muscoli, la riduzione della densità ossea, svogliatezza nell’apprendimento e incremento dell’aggressività, riduzione delle prestazioni scolastiche e disturbi dell’apprendimento (Mulato & Riegger, 2014).

A conoscenza di questi effetti negativi e rinforzando la tesi del benessere del bambino è incisivo variare quindi i tempi di lezione con pause, giochi di movimento, fasi di rilassamento e variare le posizioni sedute (Mulato & Riegger).

2.3.2 Riferimenti scientifici

Numerose sono state le ricerche, i progetti e gli studi con l’obiettivo di analizzare l’apporto delle Pause Attive all’interno della didattica. I benefici dovuti allo svolgimento delle pause in movimento sono stati molteplici: comportamento degli studenti, il benessere della classe, gli apprendimenti, la concentrazione, l’attenzione e il livello di attività fisica. Di seguito riporto alcuni dei principali incontrati durante la ricerca sulle PA.

2.3.2.1 Il contesto internazionale

ACTI-BREAK è un intervento di attività fisica di sei settimane svolto nelle scuole primarie di Melbourne, in Australia, nel 2017. La randomizzazione è avvenuta reclutando sei scuole (tre di intervento e tre di controllo). L’obiettivo principale di questo studio è stato valutare la fattibilità e la potenziale efficacia del programma sul rendimento scolastico dei bambini. In particolare, il programma ACTI-BREAK ha richiesto alle

insegnanti di classe di integrare pause in movimento, attività fisica di intensità moderata nella loro routine in classe tre volte al giorno per 6 settimane. I dati raccolti hanno dimostrato come le pause attive siano state efficaci nel migliorare i risultati scolastici di matematica e lettura, e del comportamento dei bambini orientato al compito.

Il progetto Moving School riguarda invece due scuole elementari di Berlino Moabit, nelle quali sono state svolte le pause attive con un'iniziativa di coaching. Le classi sono state monitorate prima, durante e dopo l'introduzione delle pause motorie analizzando la capacità di concentrazione. La ricerca ha evidenziato come la capacità di concentrazione degli alunni sia significativamente migliorata grazie alle pause in movimento.

Lo scopo dello studio di Ma, J. K., Le Mare, L. & Gurdera, B. J. (2014) è stato quello di esaminare l'effetto di esercizi a intervalli brevi e ad alta intensità sul comportamento fuori compito in classe negli studenti della scuola primaria. L'osservazione è avvenuta in una classe di grado secondo e quarto, a seguito di una pausa senza attività o di una pausa con esercizio (FUNtervals). Le FUNtervals sono attività intervallate ad alta intensità che richiedono 4 minuti per essere completate, da svolgere all'interno dell'aula e che non richiedono alcuna attrezzatura. Il protocollo consisteva in 20 s di attività ad alta intensità separati da 10 s di riposo, ripetuti 8 volte. I movimenti mirati includevano squat, jumping jack, calci a forbice, salti e corse sul posto. L'intervento in entrambe le aule è durato un totale di 3 settimane e i dati raccolti hanno dimostrato come le prestazioni di FUNtervals abbiano determinato una riduzione del comportamento "fuori compito".

Altro studio diretto da Howie E. K., Beets W. M.b & Pate R. R. su un campione di 96 studenti di quarta e quinta elementare aveva lo scopo di confrontare direttamente gli effetti delle pause attive sul comportamento durante il compito. Le 4 classi hanno partecipato rispettivamente svolgendo ciascuna delle quattro condizioni: 10 minuti di attività in aula sedentaria e 5, 10, 20 minuti di pause di esercizio in classe guidate dal

personale di ricerca. Il comportamento durante il compito è stato osservato direttamente e sistematicamente dalle videocassette prima e dopo ogni condizione. I punteggi del tempo sul compito post-test sono stati confrontati utilizzando un ANCOVA misto a misure ripetute, aggiustato per età, classe e tempo sul compito pre-test variabile nel tempo. La ricerca ha dimostrato come dieci minuti di pausa attiva hanno migliorato le prestazioni dei compiti nei bambini.

2.3.2.2 Il contesto italiano

Il programma I-MOVE è un intervento quasi sperimentale svolto nel contesto della scuola italiana nel 2020 e ancora in fase di elaborazione dati. Lo scopo di questo protocollo di studio è quello di delineare il design, le procedure e i metodi utilizzati per future ricerche. L'intervento valuta diversi risultati tra cui: il tempo di attività fisica, i comportamenti sedentari, lo sviluppo del controllo motorio, la funzione cognitiva, il comportamento time-on-task... Lo studio è avvenuto in cinque classi di una scuola primaria di Imola, per un totale di 153 bambini. I gruppi sperimentali hanno eseguito il protocollo I-MOVE tre volte al giorno senza un orario fisso: solitamente due pause al mattino e una al pomeriggio ogni giorno della settimana. Le pause attive sono state eseguite in aggiunta al normale tempo di pausa ricreativa. I risultati sono ancora in elaborazione ma questa ricerca risulta importante per la metodologia di raccolta dati.

Anche nella nostra regione stanno prendendo sempre più piede progetti e corsi relativi alle pause in movimento; attraverso il corso di formazione presentato dal professore dell'Università di Verona L. Bertinato, svoltosi lo scorso anno, è stato condiviso il progetto "+ vita sana con le Pause Attive". Durante la formazione è stato presentato un possibile intervento focalizzato sulle pause attive. Sono state spiegate le fasi che lo compongono (proposta, adesione, integrazione e programmazione) e gli strumenti per facilitare la realizzazione. Calendario, cartellone delle pause, schede e questionari pittorici rappresentano il fulcro di questo progetto che divide le pause in attività blande, moderate e intense.

Altro corso intitolato "Pause Attive-Happy Time" e diretto dal prof. A Barbuiani, ha avuto come fulcro l'utilizzo di carte da gioco. Le carte Happy Time contengono dei giochi di "animazione" prevalentemente di movimento e sono collegate alle competenze delle Life Skills attraverso tre colori (sociale, intellettuale ed emotivo). I risultati che derivano dall'utilizzo delle carte e riscontrati attraverso i progetti seguiti in collaborazione con l'Università di Padova, sono: si facilita la ripresa dell'attenzione, si promuove un corretto stile di vita e si migliora il rapporto tra gli studenti e tra gli studenti e il docente.

CAPITOLO 4: LA RICERCA

4.1 Introduzione

Bambini e adolescenti dovrebbero svolgere, secondo le linee guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, almeno 60 minuti di attività fisica da moderata a vigorosa al giorno per evitare il rischio di malattie metaboliche e cardiovascolari. La scuola rappresenta un ambiente fondamentale per condurre interventi di promozione dell'attività fisica e contrasto dei comportamenti sedentari. L'importanza dell'attività fisica per l'aspetto fisiologico e per la salute, sono ben noti ma anche il miglioramento della memoria, dell'apprendimento, delle abilità sociali e di comportamenti sul compito, come dimostrato da diverse ricerche, rappresentano esiti ricorrenti dopo la pratica dell'AF (Pento, 2010, Mahar & co., 2006, MA & co., 2014).

Attraverso questo quasi esperimento si intende analizzare l'effetto dell'AF sul comportamento degli studenti. In particolare, questo studio si sofferma sulle pratiche chiamate pause attive. I punti di forza delle active breaks sono appunto il contrasto della sedentarietà quotidiana, la stimolazione del metabolismo e lo stemperamento dello stress.

La maggior parte dei bambini delle scuole primarie spende in media il 70% del tempo in classe seduto. I bambini di età compresa tra i cinque e sedici anni, spendono in media sei ore e mezza al giorno davanti a uno schermo rispetto a circa tre ore negli anni '90 (Bertinato 2020). Il curriculum della scuola in cui è stato svolto lo studio, oltre all'ora di motoria con esperto e una ricreazione in cortile in caso di bel tempo, non riporta altre attività di intensità moderata che possano permettere ai bambini di raggiungere le raccomandazioni internazionali ed aiutarli a ritrovare il proprio benessere durante le ore di lezione. Inoltre, le disposizioni scolastiche, causa emergenza Covid-19, portano ad una lezione statica, con riduzione di interazioni fisiche e di movimento. Le conseguenze a cui possono andare incontro gli studenti sono l'irrequietezza e una concentrazione ridotta.

L'obiettivo di questa ricerca è capire se un programma di PA possa servire a migliorare il comportamento orientato al compito (on-task) e diminuire quelli dirompenti. Per comportamenti "on task" si intendono quei comportamenti che vedono l'alunno impegnato, attento, che pone quesiti e risponde alle domande poste dall'insegnante (Ohakamnu, 2015).

In questo quadro, questo studio quasi sperimentale si propone di valutare la fattibilità e l'efficacia di un intervento scolastico basato su pause attive nel contesto classe seguendo, per alcuni punti, la ricerca ACTI-BREACKS di Watson, Timperio & co. (2017).

L'intervento è stato progettato in consultazione con le attuali insegnanti della scuola primaria e ha coinvolto docenti di classe che incorporavano pause attive di dieci minuti nella routine quotidiana tra la quarta e la quinta ora per tre settimane. Lo scopo del presente studio era esaminare l'effetto di esercizi a intervalli brevi e ad alta intensità sul comportamento degli studenti di una classe seconda della scuola primaria di Carrè (Vi).

4.2 Metodo: campione di ricerca e intervento

La ricerca da me affrontata si situa nella classificazione di una ricerca quasi sperimentale. Il quasi-esperimento consiste nel sottoporre a verifica sperimentale l'introduzione di un fattore, ma senza tenere sotto controllo tutte le variabili che intervengono nella situazione da studiare (Coggi e Ricchiardi, 2005).

Nel caso concreto ho progettato tre settimane di attività in movimento, per la prima settimana svolte da me, per poi essere eseguite dalle insegnanti nelle due settimane rimanenti.

Le classi che hanno partecipato alla sperimentazione sono due seconde primarie del plesso "G.Pascoli" di Carrè, rispettivamente di 14 e 12 alunni. Una classe ha svolto il ruolo di gruppo sperimentale mentre l'altra di controllo.

Le insegnanti prima dell'intervento hanno partecipato ad un'ora di formazione in cui venivano spiegate le fasi della ricerca e venivano presentate le Pause Attive.

Le Pause Attive, condivise con il team insegnante, sono state scelte dal manuale di Mulato e Riegger, dal documento FUNTERVALS, alcune dal sito GoNoodle e altre create da me (*Allegato 1*). Come criterio di selezione delle pause ho cercato di scegliere quelle di facile esecuzione, che rispettassero le normative Covid e che si potessero svolgere nel posto. Come suggerito dagli esperti ho preparato attività che non durassero più di 10 min, inclusa la fase di rilassamento (cool-down).

Le active-breaks sono state inserite all'interno della didattica tra la quarta e la quinta ora di ciascuna giornata. Il gruppo di controllo ha svolto la consueta pausa breve di 10 min in classe, mentre l'altra classe, oltre alla pausa, ha svolto anche l'attività in movimento. La motivazione per cui è stato scelto di inserirle durante la pausa tra la quarta e la quinta ora è l'accumulo di stress e stanchezza a fine giornata.

Per monitorare l'impatto dell'intervento sulla classe, ho adottato un approccio prevalentemente quantitativo. Il termine quantitativo comprende una ricerca che ha l'obiettivo di spiegare o prevedere o descrivere eventi osservabili, isolando i fattori da un contesto e studiandone le relazioni (Coggi e Ricchiardi).

Nello specifico DBR (*Allegato 2*), e una versione modificata del Classroom Behavior and Assets Survey Teacher (*Allegato 3*), hanno permesso di misurare le variabili e i loro legami nello studio della realtà empirica. Le insegnanti sono state supportate dalle colleghe di sostegno per l'osservazione e la compilazione dei documenti.

Nella settimana successiva al completamento dell'intervento, è stato proposto ad alunni e alle insegnanti un feedback proprio sull'intervento e sugli effetti delle Pause Attive.

4.3 Partecipanti

Gli alunni delle classi seconde (n = 26) e le loro insegnanti impiegate nel progetto (n = 5) si sono resi disponibili per svolgere l'intervento. La classe sperimentale presenta 12 alunni, di cui 8 maschi e 4 femmine, mentre il gruppo di controllo, di 14 studenti comprende 9 maschi e 5 femmine.

Il gruppo sperimentale presenta un bambino con iperattività e nelle due classi vi sono 2 alunni con bisogni educativi specifici (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013). Per compilare il DBR sono stati scelti tre alunni per classe da osservare durante il periodo di ricerca. La selezione degli studenti è avvenuta tramite la compilazione del DBR per ciascun alunno delle due classi (sperimentale e di controllo). I dati sono stati poi comparati e si sono formate tre coppie con all'incirca gli stessi livelli dei tre parametri comportamentali osservati. Le coppie sono state proposte infine al team docente. Come osservato anche in altre ricerche, i bambini con deficit non sono stati scelti per l'osservazione individuale diretta durante il periodo di intervento ma hanno partecipato comunque al programma di Pause Attive e all'osservazione generale della classe.

4.4 Procedura

Una volta avuta l'approvazione del Dirigente dell'Istituto Comprensivo "N.Rezzara" e delle insegnanti di classe, è stata chiesta l'autorizzazione dei genitori delle due classi per l'osservazione del comportamento e la raccolta dati.

Successivamente è stato svolto un incontro online con il team docente delle due classi per spiegare il programma (*Allegato 4*), le possibili pause da attuare e i documenti da compilare quotidianamente.

Una volta terminata la presentazione tra il 15 novembre e il 5 dicembre è stato svolto l'intervento. Infine nella settimana successiva sono stati distribuiti i questionari ad alunni ed insegnanti per avere un loro riscontro dell'esperienza.

4.5 Gli strumenti

DBR e Classroom Behavior and Assets Survey Teacher sono i due documenti che hanno permesso la raccolta dati. Sono stati compilati dalle insegnanti di classe osservando il comportamento della classe e di alcuni alunni, nei 20/30 min precedenti e successivi alla pausa, ciascun giorno, per tre settimane consecutive.

Il Classroom Behavior and Assets Survey Teacher è una scala progettata per fornire in modo efficiente un'istantanea percezione dell'insegnante del comportamento di un'intera classe di studenti. Questa scala permette di indicare la porzione di classe che ha svolto un dato comportamento durante il periodo di osservazione.

Il metodo del Direct Behavior Rating (DBR) è nato come ibrido della scala valutativa e dell'osservazione diretta sistemica (SDO) (Chafouleas, Christ, & Riley-Tillman, 2009; Chafouleas, Riley-Tillman e McDougal, 2002; Riley-Tillman, Chafouleas, Briesch, 2007). "Il DBR è una scala valutativa che viene utilizzata nel momento e nel luogo in cui si verifica un dato comportamento... la strumentazione e le procedure DBR combinano i vantaggi della scala di valutazione del comportamento e l'osservazione diretta sistemica (SDO). Il metodo DBR include un'osservazione immediata, l'osservazione di comportamenti specifici e la componente valutativa della scala" (Christ et al., 2009, p. 205). Più nello specifico riguarda la descrizione del comportamento di un alunno in un dato lasso di tempo. Il modulo standard "DBR-SIS" include "Accademicamente Impegnato", "Comportamento Dirompente" e "Rispettoso" da valutare tramite una scala da 1 a 10 che rappresenta la percentuale di tempo in cui si è verificato l'atteggiamento durante il tempo di osservazione. Per facilitare la compilazione è stata

data a ciascuna insegnante i comportamenti che spiegassero i tre indicatori sopraelencati (*Allegato 5*).

Per compilare questo documento sono stati scelti tre alunni per classe, cercando di formare coppie con lo stesso livello comportamentale.

Nelle due schede osservative il comportamento è stato valutato per 30 minuti prima della pausa e per i 30 minuti subito successivi tra la quarta e la quinta ora (osservazione 11.30-12.00, merenda piccola, pausa attiva, osservazione 12.10-12.40 circa). Le osservazioni sono avvenute sia nella classe sperimentale, sia in quella di controllo e hanno prodotto i risultati riportati di seguito.

4.6 L'analisi dei dati

Come descritto in precedenza, il Classroom Behavior and Assets Survey Teacher, compilato per tre settimane per entrambe le classi, ha avuto la funzione di descrivere il clima e i comportamenti di classe. Il modulo è stato compilato sia nella classe sperimentale che di controllo.

Attraverso le tabelle (*Allegato 6*) vengono riassunti i dati raccolti. In particolare, esse descrivono il numero delle volte in cui i comportamenti si sono verificati per quella data porzione di classe, sia nella classe di controllo (tabella rossa), sia nel gruppo sperimentale (tabella viola).

Gli istogrammi a barre verticali (*Allegato 6*) invece analizzano i comportamenti uno ad uno. Le barre di colore più tenue rappresentano il numero di situazioni in cui quella data porzione di classe ha manifestato il comportamento prima della pausa; le barre dai colori più decisi invece rispecchiano la situazione della classe dopo la pausa.

Interessante è osservare, per i comportamenti positivi, il movimento delle barre dopo la pausa. Il gruppo di controllo per diverse volte ha diminuito la porzione di classe attenta alla lezione dopo la ricreazione breve. Al contrario, dopo una PA, sono aumentati per diversi giorni, il numero di alunni attenti. I medesimi risultati sono stati ottenuti

anche per l'indicatore della collaborazione, dell'atteggiamento positivo e della produzione di lavori di alta qualità. La situazione del gruppo di controllo è invece sempre rimasta stabile o peggiorata (la porzione di classe è diminuita).

Per quel che riguarda i comportamenti più difficili, si è registrata per più volte un miglioramento importante della classe nella motivazione e nella disattenzione grazie alle PA. Movimento eccessivo, comportamento provocatorio, e la difficoltà nel cambiare lavoro non hanno avuto riscontri rilevanti ma, in comparazione con i risultati del gruppo di controllo, vi sono stati comunque dei leggeri miglioramenti. L'indicatore che rilevava la tristezza prima e dopo le pause è rimasto pressoché stabile.

Il DBR invece ha dato una descrizione immediata dei comportamenti degli alunni selezionati durante il periodo di osservazione.

I dati raccolti permettono di confrontare i tre livelli di comportamento dei bambini della classe sperimentale con gli alunni del gruppo di controllo (*Allegato 8*).

Nella tabella sono state inserite le percentuali di tempo, in cui si è verificato il comportamento descritto durante i 20/30 min di osservazione dell'insegnante per ciascun bambino; per es. SA l'11/15/2021 durante l'osservazione dell'insegnante, prima della pausa non in movimento, ha avuto sempre un comportamento accademicamente impegnato; dopo la pausa invece, ha avuto una diminuzione del livello di impegno per poco tempo. Nelle tabelle del DBR sono stati evidenziati di verde le celle se i valori dei comportamenti positivi sono aumentati o rimasti stabili, mentre di rosso se sono diminuiti. Per il comportamento dirompente invece si è evidenziato di rosso la casella che successivamente è peggiorata aumentando di valore, mentre di verde la stabilità o la diminuzione del valore.

Durante il periodo di intervento l'alunno SA e MC sono stati a casa un giorno.

Osservando le medie dei comportamenti prima delle pause possiamo notare come i valori siano pressoché simili tra le coppie di alunni dei due gruppi confermando la

validità del campione. Andando invece ad analizzare i livelli di comportamento si possono confrontare l'aumento o la diminuzione dei valori.

Per la coppia di alunni MC e GM, coppia dal comportamento generale medio-alto, è possibile osservare come per entrambi gli alunni, con lo svolgimento o meno di una PA, i livelli di comportamento accademicamente impegnato e rispettoso, rimangono stabili. Più interessante è il risultato dato dal confronto dei valori del comportamento dirompente. Nonostante non vi sia, con l'uso delle pause, una differenza abissale tra la quantità di comportamenti dirompenti peggiorati, si può prestare attenzione sui valori. Difatti da una quantità di tempo 3 e 2, nell'alunno che ha eseguito la PA, l'unità di tempo in cui si è presentato il comp. Dirompente è poi scesa a zero.

La successiva coppia, composta dall'alunna GS (gruppo di controllo) e NB (gruppo sperimentale), si presenta come una coppia dal livello di comportamento alto. Anche qui possiamo notare come la studentessa GS non abbia ricevuto maggiori giovamenti rispetto alla compagna dell'altra classe, nonostante lo svolgimento delle PA.

I dati raccolti, degli alunni SA e EDM, esprimono come questi alunni abbiano un comportamento un po' più difficile rispetto agli altri compagni. Il confronto dei valori dimostra chiaramente come l'impiego delle Pause Attive possano migliorare il comportamento degli alunni più fragili. La tabella evidenzia difatti che EDM, della classe sperimentale, peggiora solo una volta rispetto alle 9 del bambino che non ha svolto le pause in movimento. I livelli di comportamento rispettoso di SA diminuiscono due volte alla quinta ora rispetto al compagno della classe sperimentale. Infine, i livelli di comportamento dirompente rimangono stabili o diminuiscono dopo la pausa in movimento al contrario del compagno SA. È interessante anche in questo caso osservare come i valori del livello di dirompenza diminuiscono notevolmente nello studente sperimentale.

Confrontando al termine le medie dei valori del comportamento accademicamente impegnato e rispettoso, si può notare come negli alunni del gruppo sperimentale, i valori siano sempre aumentati.

Feedback alunni e insegnanti

La settimana successiva all'intervento è stato somministrato un questionario agli alunni e alle insegnanti che hanno partecipato all'intervento.

Il questionario di gradimento, condiviso con gli studenti del gruppo sperimentale (12 alunni), chiedeva un loro feedback sull'effetto delle Pause Attive e sulla loro PA preferita (*Allegato 9*). Il risultato è stato il seguente (*Allegato 10*): la maggior parte della classe, 9 studenti, hanno affermato che le Pause Attive sono state piacevoli. Il 67% degli alunni della classe hanno affermato che le PA permettono di recuperare le forze e 5 di loro erano molto d'accordo sul fatto che le pause in movimento permettano di scaricare lo stress e la stanchezza, mentre altri 6 erano abbastanza d'accordo. Infine, per 6 alunni affrontare l'ultima ora con una PA è stato meno pesante rispetto a quando non venivano svolte.

Ho potuto infine notare come alla maggior parte degli alunni siano piaciute le pause interattive sulla LIM, scelte nel sito GoNoodle (in particolare Full Speed).

Il questionario insegnanti (*Allegato 11*) invece è stato somministrato alle colleghe che hanno compilato i moduli DBR e Classroom Behavior and Assets Survey Teacher, e svolto le PA nella classe sperimentale, comprese le insegnanti di sostegno.

Le cinque insegnanti hanno ritenuto piacevoli le PA (*Allegato 12*) e secondo loro sono sempre state apprezzate dai loro alunni nel corso delle 3 settimane di sperimentazione. Successivamente ad una pausa in movimento nella maggior parte dei casi è stato facile riprendere la lezione e vi sono stati meno richiami agli alunni. Alcune volte hanno potuto notare comportamenti difficili degli alunni a seguito di una PA. Infine, le colleghe hanno ritenuto che le PA aiutassero a diminuire la stanchezza e lo stress loro e dei loro alunni.

4.7 Conclusioni

Lo scopo di questo studio era indagare gli effetti delle PA sul comportamento degli alunni con un approccio paragonabile ad altri screening comportamentali.

L'osservazione del comportamento delle due classi ha permesso di evidenziare come, semplici giochi in movimento della durata massima di 10 minuti, possano aiutare gli alunni a diminuire il proprio livello di dirompenza ed aumentare il tempo dedicato al compito (on task) e al rispetto verso insegnante e compagni.

I dati di classe hanno visto diminuire la parte di alunni disattenti e poco motivati e ad aumentare specialmente il numero di studenti che collaboravano e producevano lavori di alta qualità.

I valori raccolti dei singoli studenti hanno sottolineato come le pause in movimento possano essere un mezzo per diminuire la quantità di tempo in cui gli alunni manifestano un comportamento dirompente, soprattutto per gli studenti con un comportamento un po' più difficile. Questo, come indicato dalle insegnanti, permettono a loro stesse di essere più rilassate e diminuire i richiami verso i bambini, costruendo un ambiente che aiuti l'insegnamento-apprendimento.

Al termine della ricerca si può sostenere come le PA siano sicuramente un mezzo per aiutare alunni ed insegnanti ad avere un clima migliore in classe, un migliore benessere psicofisico e un apprendimento migliore. Importante sottolineare come queste pratiche non risolvano i problemi comportamentali della classe, ma possono essere una strategia per diminuirli (magari a volte anche di poco) ed entrare in contatto con i propri studenti svolgendo un'attività piacevole, staccando per un po' dall'ordinaria lezione.

Limiti dello studio

I limiti della ricerca sono sicuramente il campione molto ridotto degli alunni e delle insegnanti partecipanti. Numeri più ampi del campione potrebbero modificare di molto gli esiti della presente ricerca. Altro ostacolo riguarda la raccolta dati: nonostante le

scale osservative siano quantitative, la scelta dei valori rimane del tutto soggettiva e per questo non possono essere ritenuti assoluti. Le diverse tipologie di didattica, di metodologie e di discipline, sono state dei fattori indipendenti che hanno sicuramente inciso sull'osservazione e sulla rilevazione dei dati.

Altre due constatazioni sul presente studio sono le seguenti: interessante sarebbe stato verificare la medesima classe 3 settimane senza intervento e 3 con intervento; il motivo che ha portato a svolgere l'intervento di tre settimane con un gruppo di controllo, oltre all'impegno per le insegnanti di classe nel compilare giornalmente due moduli, riguarda l'incerta situazione pandemica in cui ci troviamo. Infine nell'analisi dati sarebbe stato interessante anche analizzare il comportamento di classe prima e dopo la pausa nel medesimo giorno.

RIFERIMENTI

Bibliografia

- Bertinato, L. (19 novembre 2020). Incontro di formazione: *+ vita sana con le Pause Attive*.
- Bidzan-Bluma, I. & Lipowska, M. (2018). *Physical Activity and Cognitive Functioning of Children: A Systematic Review*. International Journal of Environmental Research and Public Health, vol.15, nr. 4.
- Blaydes Madigan, J. 2000, Thinking On Your Feet, Murphy, TX: Action Based Learning.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*. Public health reports, 100(2), 126.
- Carraro, A. & Bertollo, M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. Padova: CLEUP.
- Carraro, A. & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene*. Roma: Carocci.
- Chaddock, L., Pontifex, M.B., Hillman C. H. & Kramer, A.F. (2011). *A Review of the Relation of Aerobic Fitness and Physical Activity to Brain Structure and Function in Children*.
- Chafouleas, S. M., Christ, T. J., & Riley-Tillman, T. C. (2009). *Generalizability of scaling gradients on Direct Behavior Ratings*. Educational and Psychological Measurement, 69, 157-173.
- Chafouleas, S. M., Christ, T. J., Riley-Tillman, T. C., Briesch, A. M., & Chanese, J. A. M. (2007). *Generalizability and dependability of direct behavior ratings to assess social behavior of preschoolers*. School Psychology Review, 36, 63-79.
- Chafouleas, S. M., Riley-Tillman, T. C., & McDougal, J. L. (2002). *Good, bad, or in-between: How does the daily behavior report card rate?* Psychology in the Schools, 39, 157-169.
- Christ, T. J., Riley-Tillman, T. C., & Chafouleas, S. M. (2009). *Foundation for the development and use of Direct Behavior Rating (DBR) to assess and evaluate student behavior*. Assessment for Effective Intervention, 34, 201-213.

De Greeff, J. W., Hartman, E., Mullender-Wijnsma, M. J., Bosker, R. J., Doolaard, S. & Visscher, C. (2016) *Long-term effects of physically active academic lessons on physical fitness and executive functions in primary school children.*

Dennison, P. & Dennison, G. (2008). *Brain gym. Il movimento è la chiave per imparare.* Milano: KALit.

Donnelly J.E., Hillman C.H., Castelli D., Etnier J.L., Lee S., Tomporowski P., Lambourne K., Szabo-Reed A.N. (2016). *Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review.*

Effendy, E., Prasanty, N. & Utami, N. (25 agosto 2019). *The Effects of Brain Gym on Quality of Sleep, Anxiety in Elderly at Nursing Home Care Case Medan.*

Erickson, K. I., Gildengers, A. G., & Butters, M. A. (2013). Physical activity and brain plasticity in late adulthood. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 15(1), 99–108.

Genovese, L., & Kanizsa, S. (1989). *Manuale della gestione della classe nella scuola dell'obbligo.* Milano: Franco Angeli Editore.

Hoffman, M. and Cichon, L. J. H. (2013) *Practical coagulation for the blood banker.*

Howie E. K., Beets W. M.b & Pate R. R. (24 maggio 2014). *Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th grade students: A dose-response.*

Jin, P. (1992). *Efficacy of T'ai Chi, brisk walking, meditation and reading in reducing mental and emotional stress*, *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 36 (4) pag 361-370.

Kanizsa, S. (2007). *Il lavoro educativo: l'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento.* Milano: Mondadori.

Kubesch, S. (2004). *Das bewegte Gehirn, «Schnittstelle von Sport und Neurowissenschaft.* vol. 34.

Latino, F., Greco, G., Fischetti, F., & Cataldi, S. (2019). Multilateral training improves body image perception in female adolescents. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(3proc), SX-SX. doi: 10.14198/jhse.2019. 14. Proc 3. XXn. 2.

Ma, J. K., Le Mare, L. & Gurdera, B. J. (28 luglio 2014). *Classroom-based high-intensity interval activity improves off-task behaviour in primary school students.*

Mahar, M.T., Murphy, S.K., Rowe, D.A., Golden, J., Shields, A.T, Raedeke, T.D. (2011). *Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior*.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.

Mulato, R. & Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa?* Bari: La Meridiana.

Newell, A. (1990). *Unified theories of cognition*. Harvard University Press.

Ohakamnu, N. G., (2015). *Improving On-Task Behaviors in the Classrooms*. Bloomington: Xlibris US.

Olivieri, D. (2016). *Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze*. Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma.

Pento, G. (2020). *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Padova: CLEUP.

Pento, G. (2010). *Una scuola che si muove». Fare una regolare attività fisica a scuola tutti i giorni. Il progetto della scuola primaria «Salvo D'Acquisto» di Bosco di Rubano*. Padova: CLEUP.

Ratey, J. (2008). *SPARK: La nuova rivoluzionaria scienza dell'esercizio e del cervello*. Little, Brown and Company, New York, NY.

Razjouyan J., Lee H., Gilligan B. Wellbuilt for wellbeing: controlling relative humidity in the workplace matters for our health. *Indoor Air*. 2020;30(1):167–179. doi: 10.1111/ina.12618.

Scott, D. (2020) *Correre è la mia terapia. Supero stress, ansia, depressione e vivo più felice*. Macro Edizioni: Cesena.

Siff, J. M. & Khalsa G. C. K. (1991). *Effect of Educational Kinesiology upon Simple Response Times and Choice Response Times*.

Watson, A., Timperio, A., Brown, H. et al. (2017). *A primary school active break programme (ACTI-BREAK): study protocol for a pilot cluster randomised controlled trial*.

Webster, C.A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T.L., & Erwin, H., (2015). *Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base*. *Obesity Review*, 16(8):691–701.

Xiao, J. (2017). [Advances in Experimental Medicine and Biology] Exercise for Cardiovascular Disease Prevention and Treatment Volume 999 || Physical Exercise Is a Potential “Medicine” for Atherosclerosis.

Yang, X., Li, Y., Li, Y., Ren, X., Zhang, X., Hu, D., Gao, Y., Xing, Y., & Shang, H. (2017). Oxidative Stress-Mediated Atherosclerosis: Mechanisms and Therapies. *Frontiers in physiology*, 8, 600. <https://doi.org/10.3389/fphys.2017.00600>

Sitografia

Childhood Obesity Surveillance Initiative (https://www.nccor.org/nccor-tools/mrresourcesuite/?gclid=CjwKCAiAiKuOBhBQEiwAId_sK7ytu-R-cOVFs0f-RY2yv-V2XYzIINVlkNWdTNOdXOKsF7r3x2yzDhoCbOcQAvD_BwE)

Fact sheet - *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI): physical activity, screen time and sleep of children aged 6-9 in Europe* (2020) (<https://www.euro.who.int/en/health-topics/disease-prevention/nutrition/activities/who-european-childhood-obesity-surveillance-initiative-cosi/cosi-publications/fact-sheet-childhood-obesity-surveillance-initiative-cosi-physical-activity,-screen-time-and-sleep-of-children-aged-6-9-in-europe-2020>)

Fransje C. H. Bijnen, Edith J. M. Feskens & co. (1999) *Baseline and Previous Physical Activity in Relation to Mortality in Elderly Men - The Zutphen Elderly Study* (<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.489.9379&rep=rep1&type=pdf>)

Gamelli, I. (2013) *Seminario A scuola in tutti i sensi. Per una pedagogia del corpo Insegnare per competenze: una sfida possibile in ambito motorio* – Milano, ITT Gentileschi – 18 aprile 2013 (<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/05/gamelli-18-aprile.pdf>)

Giorgi, P. (25 settembre 2020). *In Italia la pandemia ha quintuplicato i casi di depressione* (<https://www.agi.it/cronaca/news/2020-09-25/quintuplicati-i-casi-di-depressione-per-la-pandemia-da-covid-9760286/>).

Hay/McBer (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness* report by Hay McBer to the Department for Education and Employment. Report prepared by Hay/McBer for the government of the United Kingdom. (<http://www.teachernet.gov.uk/teachinginengland/detail.cfm?id=521>).

Il Bo live. (19 maggio 2021). *L'impatto di Covid-19 sulla pratica sportiva e l'esercizio fisico* (<https://www.youtube.com/watch?v=dgg4A2a9ueg>).

Istituto Superiore di Sanità. (15 dicembre 2020). *Cos'è il sistema di sorveglianza OKkio alla SALUTE?* (<https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/la-sorveglianza>).

Istituto Superiore di Sanità. (27 maggio 2021). *OKkio alla SALUTE: i risultati dell'indagine 2019 in Veneto* (<https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/indagine-2019-report-veneto>).

Kokkinos F.P. & Fernhall B. (1999) *Physical Activity and High Density Lipoprotein Cholesterol Levels. What is the Relationship?* (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10593643/>)

Longo, R., (20 Febbraio 2021). *Effetti della pandemia di COVID-19 sulla salute mentale dei bambini e degli adolescenti Quali risorse per agire tempestivamente, efficacemente e in maniera coordinata?* (<https://www.dors.it/paqa.php?idarticolo=3548>).

Panetto, M., (19 maggio 2021). *In Salute in movimento. L'impatto di Covid-19 sulla pratica sportiva e l'esercizio fisico.* (<https://ilbolive.unipd.it/it/news/salute-movimento-limpatto-covid19-sulla-pratica>)

Wood P.D., Haskell W.L. & co. (1983) *Increased exercise level and plasma lipoprotein concentrations: a one-year, randomized, controlled study in sedentary, middle-aged men* (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6848894/>)

Williams P.T., Legno P.D., Haskell W.L., Vranizan K. (1982) *The effects of running mileage and duration on plasma lipoprotein levels* (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6952022/>)

Normativa scolastica, documentazione internazionale e legislazione

2008 Physical Activity. Guidelines for Americans

Agenda 2030

Carta europea dello sport (1992)

Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013 (BES)

Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (BES)

DPCM del 3 novembre “Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19”

European Programme of Work (EPW)

Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All UNESCO (2005)

Indicazioni Nazionali 2012

Ordinanza regionale n. 151 del 12 novembre 2020, “Indicazioni in merito alle lezioni di educazione fisica, al canto e agli strumenti a fiato”

Ordinanza della Regione del Veneto n. 156 del 24/11/2020, “Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da virus COVID-19. Ulteriori disposizioni”

PTOF <https://www.icscarre.edu.it/files/documents/2019-2020/ptof-2019-20-2021-22.pdf>

Programmi didattici 1985

Thirteenth General Programme of Work, 2019–2023 (GPW13)

World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. WHO, Geneva.

5. ALLEGATI

5.1 ALLEGATO 1

PAUSE ATTIVE

circa 10' = 2' di spiegazione/preparazione aula ("warm-up"), 5/7' di Pausa Attiva ("tone up"), 2/3 di "riassetamento" ("cool-down")

	NOME	DESCRIZIONE
PAUSA 1	Gara di cavalli	<p>Gli alunni seduti al proprio posto, e distanziandosi con la sedia dal proprio banco, riproducono i suoni di una corsa di cavalli battendo le mani sulle proprie cosce.</p> <p>L'insegnante ad alta voce darà le seguenti istruzioni:</p> <ul style="list-style-type: none">- Curva a destra: <i>tutti si sporgono verso destra;</i>- Curva a sinistra: <i>tutti si sporgono verso sinistra;</i>- Ostacolo: <i>con le braccia verso l'alto e con un saltello si accenna al salto all'ostacolo;</i>- Tribuna del pubblico: <i>tutti applaudono;</i>- I cavalli si scontrano: <i>tutti gridano "Nooo!"</i>- Pozzanghera: <i>tutti fanno rumori di bolle nell'acqua con le labbra;</i>- Ferro di cavallo smarrito: <i>tutti fanno il suono del galoppo con la bocca.</i> <p>Eventualmente scrivere una storia in precedenza.</p>
PAUSA 2	L'insegnante pazzo	<p>Il maestro disegna alla lavagna un incrocio con le rispettive direzioni (su, giù, destra, sinistra). Con le braccia stese parallelamente, <i>gli alunni devono indicare nella direzione che il maestro indica. Contemporaneamente pronunciano la direzione in coro (su, giù, destra, sinistra).</i></p> <p>Confusione: gli alunni devono fare il contrario di ciò che indica il maestro. Es. il maestro indica destra, gli alunni indicano e dicono "sinistra".</p> <p><u>Varianti:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- gli alunni indicano la direzione contraria, ma pronunciano quella corretta.- Indicano la direzione corretta ma pronunciano quella opposta.

PAUSA 3	Giardino di scultore	Il direttore di gioco lancia 2 dadi e tutti gli alunni devono <i>toccare il pavimento con un numero di parti del corpo uguale alla somma dei numeri usciti sui dadi.</i>
PAUSA 4	Storia di Giacomo	<p>Giacomo è in campeggio e con gli amici fa un'escursione.</p> <p>Durante la gita nel bosco però si perde con alcuni compagni ed inizia a camminare e a guardarsi intorno (<i>camminare sul posto</i>). Ad un certo punto i bimbi trovano delle bici ed iniziano a pedalare in salita (<i>sedersi nella sedia e alzando i piedi pedalare piano</i>) e poi in discesa (<i>pedalare più veloce</i>).</p> <p>Successivamente arrivano ad un fiume dove trovano delle canoe. Montano in canoa ed iniziano a remare (<i>remare piano</i>). Ad un certo punto STONG!!, di impigliano in un grosso masso ed iniziano a remare più veloce per arrivare all'altra sponda (<i>remare veloce</i>) ma inutilmente... i bambini sono costretti a nuotare (<i>nuotare</i>). Arrivati a riva strizzano le magliette (<i>fare il gesto</i>) e iniziano a correre (<i>corsa sul posto</i>) prima che il sole tramonti.</p> <p>Finalmente Giacomo e i suoi amici ritornano al campeggio e si riuniscono agli altri bambini!</p>
PAUSA 5	Sacco pieno/mezzo/vuoto	<p>Gli alunni sono dei sacchi di yuta e possono essere pieni (<i>stando in piedi</i>), mezzi (<i>stando in squat</i>) e vuoti (<i>squat accosciato</i>).</p> <p><u>Variante:</u> gioco ad eliminazione</p> <p>L'insegnante esegue i comandi con gli studenti ma volte dichiara il un comando e ne svolge un altro. Es. l'insegnante dice "sacco vuoto" ma si alza in piedi.</p> <p>Gli alunni dovranno eseguire solo il comando vocale dell'insegnante altrimenti verranno eliminati.</p>
PAUSA 6	La corsa del toro Fabio X2	<p>Registrarsi nella piattaforma Go Noodle.</p> <p>Cercare su Go Noodle la Pausa Attiva "Fabio's Meatball Run".</p> <p>Proiettare alla LIM la corsa e seguire le istruzioni (salta, abbassati, spostati a destra, a sinistra, calcia).</p>
PAUSA 7	Full speed X2	<p>Registrarsi nella piattaforma Go Noodle.</p> <p>Cercare su Go Noodle la Pausa Attiva "Full Speed".</p>

		Proiettare alla LIM l'allenamento e seguire le istruzioni.
PAUSA 8	Popcorn	<p>La classe Z ha il compito di dover fare i popcorn per tutta la scuola durante l'ultimo giorno di scuola. Gli studenti sono davvero affamati e la classe Z deve fare davvero veloce per soddisfare la fame dei compagni.</p> <p>Si parte!</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raggiungi i sacchetti di popcorn nel ripiano superiore e mettili in una ciotola di fronte a te: <i>mettersi in punta di piedi, allunga la mano e accovacciati.</i> - Scoppia i popcorn: <i>dalla posizione di squat accosciato saltare in alto aprendo gambe e braccia.</i> Svolgere il movimento di scoppietto del mais più volte. - Metti i popcorn in un sacco: <i>accovacciati e raccogli i popcorn davanti a te per disporli in un sacco che è a fianco.</i> - Consegna i popcorn: <i>corri sul posto</i> e portali alla caffetteria mentre sono ancora caldi! <p>I popcorn sono finiti! Ripetere le operazioni.</p>
PAUSA 9	La porta magica	<p>Una porta magica permette di andare dove si vuole. Due sole raccomandazioni per utilizzare la porta: non alterare gli ambienti che si visitano e non disturbare la fauna e la flora locale!</p> <p>Francesco decide di girare il mondo per vedere gli animali che lo popolano dal vivo. Si promette però di non infastidirli e di mimetizzarsi tra di loro.</p> <p>Entra nella porta: <i>saltino</i></p> <p>E arriva in Australia, in mezzo a.... dei canguri: <i>saltare sul posto</i></p> <p>Torna alla porta e rientrandoci: <i>saltino</i></p> <p>Magicamente arriva in Africa, nella giungla dove vedee.... delle scimmie: <i>alzare braccio e gamba opposta per aggrapparsi alle liane.</i></p> <p>Entra nella porta: <i>saltino</i></p>

		<p>E Francesco viene catapultato al Polo Sud, in Antartide in mezzo a.... dei pinguini: <i>camminare sul posto ondeggiando</i>.</p> <p>Entrando nella porta nuovamente: <i>saltino</i></p> <p>Francesco si ritrova in Africa nel Parco di Amboseli dove vede una famiglia di... ghepardi: <i>corsa veloce sul posto</i>.</p> <p>Rientra nella porta: <i>saltino</i></p> <p>E arriva in Sud America, vicino al Rio delle Amazzoni, tra un gruppo di... rane velenose: <i>saltare sul posto</i></p> <p>Infine rientra nella porta: <i>saltino</i></p> <p>E Francesca arriva nell'ultimo luogo: a casa dove c'è il compleanno di suo fratello e la mamma e il papà hanno organizzato una grande festa.</p> <p>La musica è alta e Francesco inizia a ballare: <i>mettere una canzone e ballare sul posto</i>.</p> <p><i>Applauso finale</i>.</p>
<p>PAUSA 10</p>		<p>Mamma e papà sono a lavoro e tornano per cena. Mamma lascia un biglietto con scritto "oggi sarà una giornata pesante, prepara te la cena per favore".</p> <p>Giovanni decide di ordinare la pizza ma sfortunatamente c'è un lockdown di linea e non può chiamare la pizzeria.</p> <p>Giovanni decide dunque di rimboccarsi le maniche e preparare un buon piatto per i genitori.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recupera gli ingredienti dall'alto ripiano: <i>allungati in punta di piedi e prendi gli ingredienti</i>. - Tritare la frutta e le verdure: <i>calci a forbice con braccia che oscillano avanti e indietro</i>. - Schiaccia le patate: <i>accovacciati e salta in alto per cadere e schiacciarle</i>. - Frullare la verdura per preparare la minestra: <i>ruotare il busto a destra e a sinistra per frullare la verdura</i>. - Le cotolette si stanno bruciando! Correre ai fornelli per salvare le cotolette: <i>corsa sul posto</i>. - La cena pronta e mamma e papà sono arrivati: come primo piatto una minestra calda fumante, di

		secondo, cotolette con purè e alla fine una macedonia! <i>Un applauso.</i>
--	--	--

Nel caso non piacessero le pause attive sopra elencate, utilizzare altre pause conosciute o consultare:

- FUNTERVALS: <https://peacefulplaygrounds.com/download/pdf/Activity%20Booklet.pdf>
- Maestra facciamo una pausa? : <https://img.ibs.it/pdf/9788861534100.pdf>
- Go Noodle: <https://app.gonoodle.com/>

Nell'ultima fase, di "cool-down" ecco alcune modalità per far ritornare gli alunni in sé:

1	Respirazioni profonde	In piedi: Inspirare col naso alzando le braccia, rimanere alcuni secondi senza espirare, espirare con bocca e naso, facendo scendere le braccia.
2	Bilanciare	Stando seduti viene tenuto in equilibrio un pennarello dapprima sul dorso della mano e successivamente sulle punta delle dita. Per aumentare la difficoltà farlo tenere su diverse parti del corpo, marciare sul posto col pennarello in equilibrio, scrivere lettere/numeri in aria col pennarello tenuto in equilibrio.
3	Ascolto i suoni	Aprire finestra e porta del corridoio. Chiudere gli occhi per un min e ascoltare i suoni che ci circondano. Dopo un minuto, aprire gli occhi e scrivere alla lavagna tutti i suoni ascoltati.
4	Indovina la direzione	Gli alunni chiudono gli occhi e il direttore del gioco si sposta in silenzio nell'aula producendo dei suoni. Gli alunni dovranno indicare con il braccio la direzione da cui proviene il suono.
5	La lunghezza del suono	Gli alunni chiudono gli occhi. L'insegnante produce un suono prolungato e gli alunni devono alzare la mano quando non riescono più a sentirlo.

6	Un minuto eterno	<p>I bambini appoggiano la testa sopra il tavolo e chiudono gli occhi. A partire dal segnale dell'insegnante devono calcolare un minuto. L'insegnante utilizza un cronometro.</p> <p>Quando gli studenti pensano che il minuto sia trascorso, in silenzio alzano la mano e aprono gli occhi. L'insegnante prende nota di chi alza la mano nel momento giusto e poi rende noti i risultati.</p>
---	------------------	--

5.2 ALLEGATO 2

DBR (comportamento individuale)

GIORNO.....

Nome Pausa Attiva:

Insegnanti:.....

Classe:.....

Alunno:.....

Comportamento ACCADEMICAMENTE IMPEGNATO	0 0% Mai	1	2	3	4	5 50% Qualche volta	6	7	8	9	10 100% Sempre
Prima della pausa											
Dopo la pausa											

Comportamento RISPETTOSO	0 0% Mai	1	2	3	4	5 50% Qualche volta	6	7	8	9	10 100% Sempre
Prima della pausa											
Dopo la pausa											

Comportamento DIROMPENTE	0 0% Mai	1	2	3	4	5 50% Qualche volta	6	7	8	9	10 100% Sempre
Prima della pausa											
Dopo la pausa											

5.3 ALLEGATO 3

Classroom Behavior and Assets Survey-Teacher

Il Classroom Behavior and Assets Survey-Teacher è una scala progettata per fornire in modo efficiente un'istantanea percezione dell'insegnante del comportamento di un'intera classe di studenti.

Indicare la proporzione della classe che mostra un comportamento sul compito durante il periodo di osservazione.

Classe:

Giorno:.....

Prima della pausa

Indicatori	0	1	2	3	4	5	6	7
	Nessuno studente	1-2 studenti	Alcuni studenti	Circa $\frac{1}{4}$ degli studenti	Circa metà classe	Circa $\frac{3}{4}$ degli studenti	La maggior parte della classe	Tutta la classe
Prestano attenzione								
Collaborano con i compagni								
Hanno un atteggiamento positivo e allegro								
Producono lavori e incarichi di alta qualità								
Hanno un comportamento provocatorio								
Mancano di motivazione								
Si muovono eccessivamente								
Sono disattenti								
Hanno difficoltà a cambiare lavoro								
Sono tristi								

Dopo la pausa

Indicatori	0	1	2	3	4	5	6	7
	Nessuno studente	1-2 studenti	Alcuni studenti	Circa $\frac{1}{4}$ degli studenti	Circa metà classe	Circa $\frac{3}{4}$ degli studenti	La maggior parte della classe	Tutta la classe
Prestano attenzione								
Collaborano con i compagni								
Hanno un atteggiamento positivo e allegro								
Producono lavori e incarichi di alta qualità								
Hanno un comportamento provocatorio								
Mancano di motivazione								
Si muovono eccessivamente								
Sono disattenti								
Hanno difficoltà a cambiare lavoro								
Sono tristi								

5.4 ALLEGATO 4

Fasi della sperimentazione

	RIUNIONE DI PLESSO	SETTIMANA 1	SETTIMANA 2	SETTIMANA 3	SETTIMANA 4
Pause non in movimento GRUPPO DI CONTROLLO		X	X	X	
Pause attive GRUPPO DI RICERCA		X	X	X	
Spiegazione Ricerca (programma pause) e individuazione insegnanti-classi	X				
Spiegazione DBR	X				
TEST DBR Individuale su tutti gli alunni della classe (10 min prima della pausa e 10 min dopo)		X	X	X	
TEST Classroom Behavior and Assets Survey-Teacher Per il comportamento generale della classe		X	X	X	
Feedback insegnante					X
Feedback alunno					X

5.5 ALLEGATO 5

Descrizione dei tre parametri di valutazione

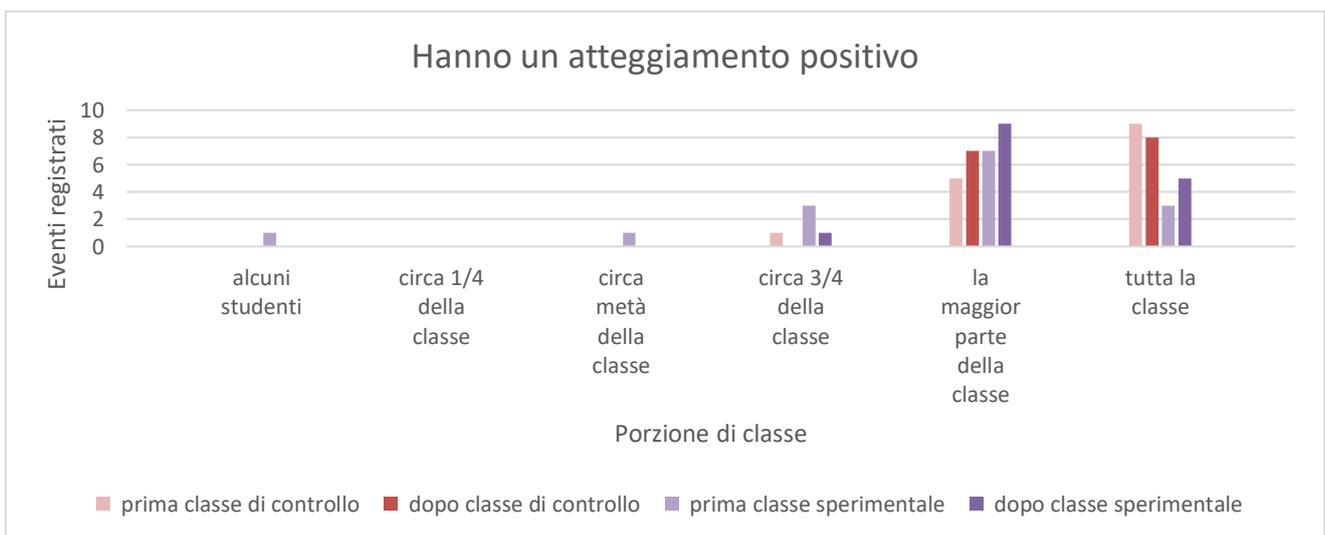
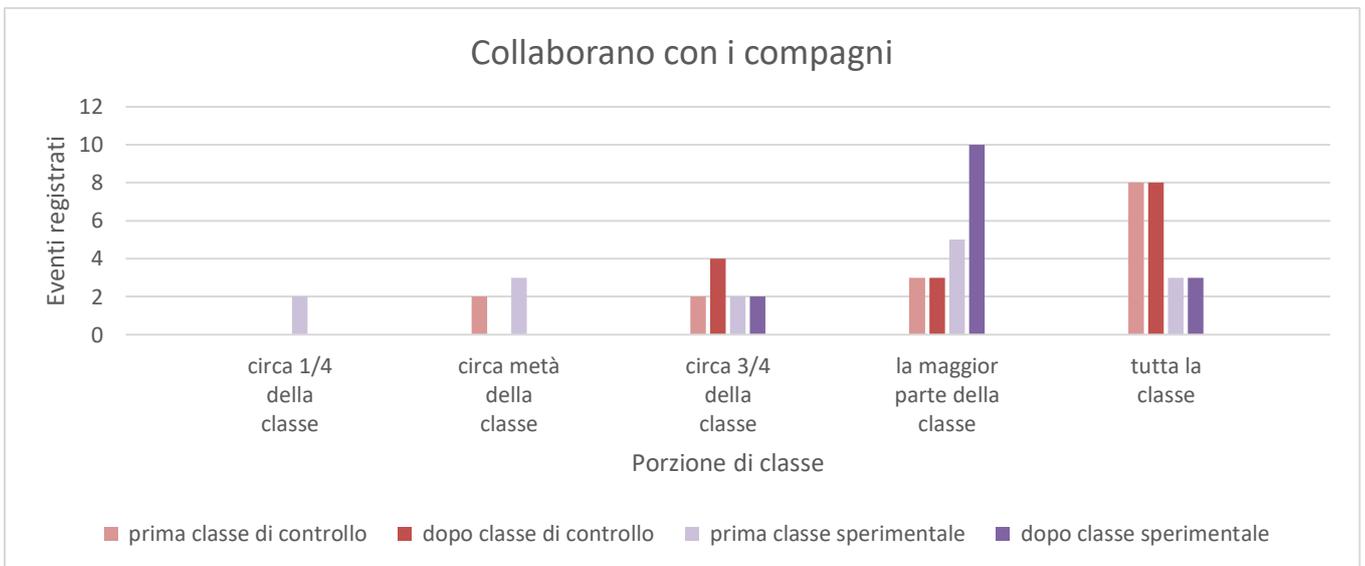
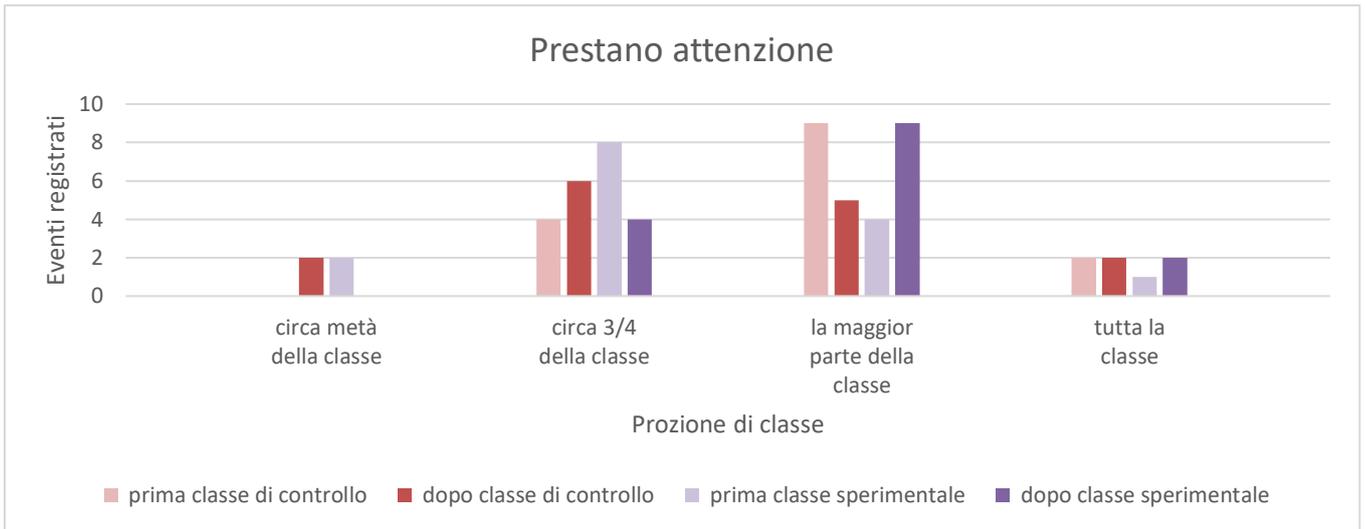
ACCADEMICAMENTE IMPEGNATO	Scrive
	Alza la mano
	Risponde a una domanda
	Interviene positivamente
	Ascolta attivamente
	Legge
RISPETTOSO	Segue le indicazioni
	Interagisce positivamente con adulti e compagni
	Risponde adeguatamente
	Interrompe la lezione ma in maniera corretta
DIROMPENTE	E' fuori posto
	E' agitato
	Gioca con oggetti
	E' aggressivo
	Parla di argomenti che non rientrano nell'insegn.

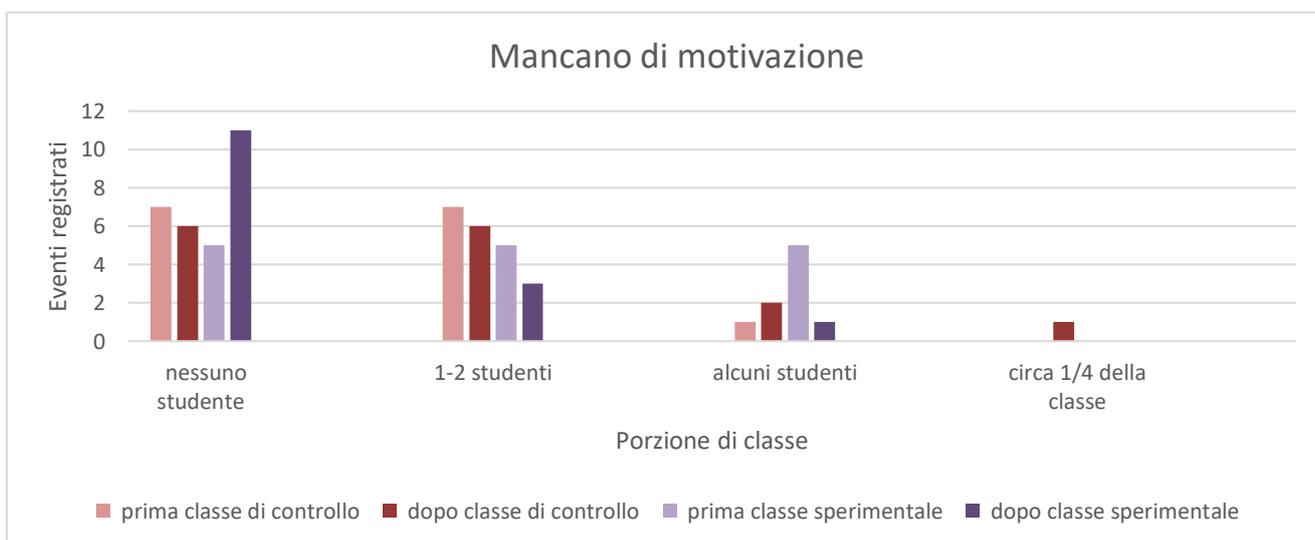
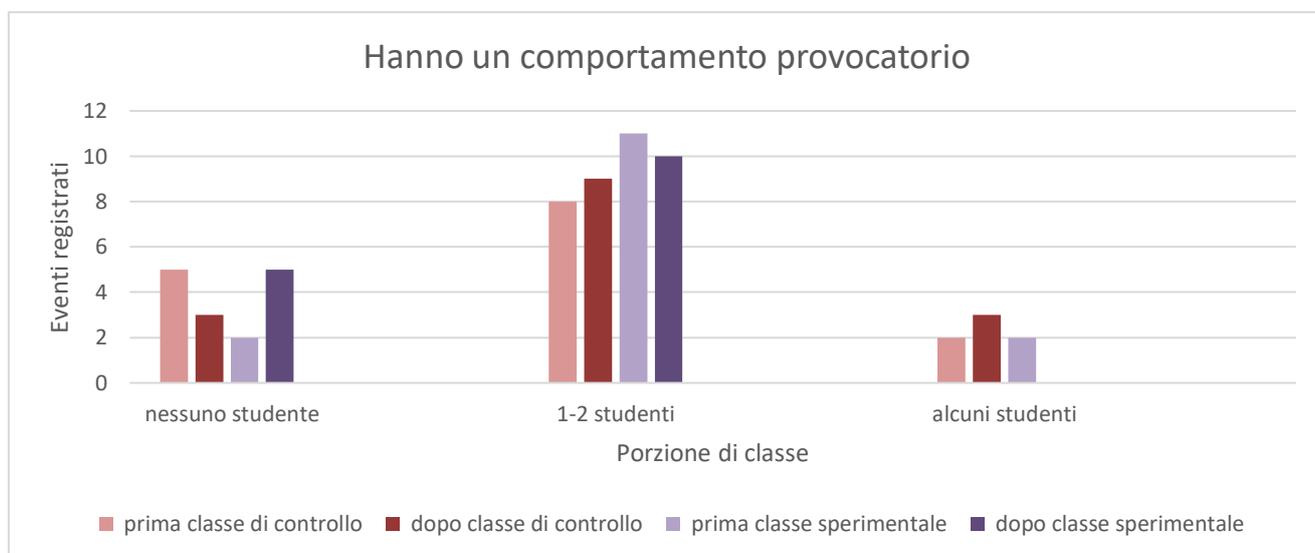
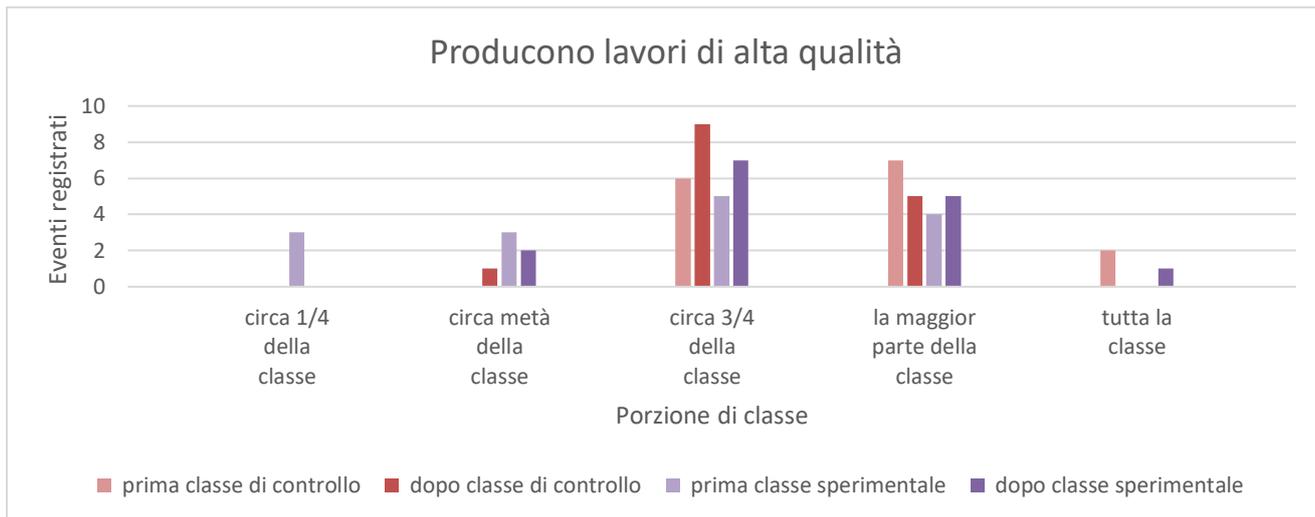
5.6 ALLEGATO 6

2F - classe di controllo	0% classe		1-2 studenti		alcuni studenti		25% classe		50% classe		75% classe		la maggior parte della classe		100% classe	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
prestano attenzione									2	4	6	9	5	2	2	
collaborano con i compagni									2	2	4	3	3	8	8	
hanno un atteggiamento positivo										1		5	7	9	8	
producono lavori di alta qualità									1	6	9	7	5	2		
hanno un comportamento provocatorio	5	3	8	9	2	3										
mancano di motivazione	7	6	7	6	1	2		1								
si muovono eccessivamente		2	12	5	1	8	2									
sono disattenti	3	2	7	5	5	7		1								
hanno difficoltà a cambiare lavoro	13	13	1		1	2										
sono tristi	15	15														

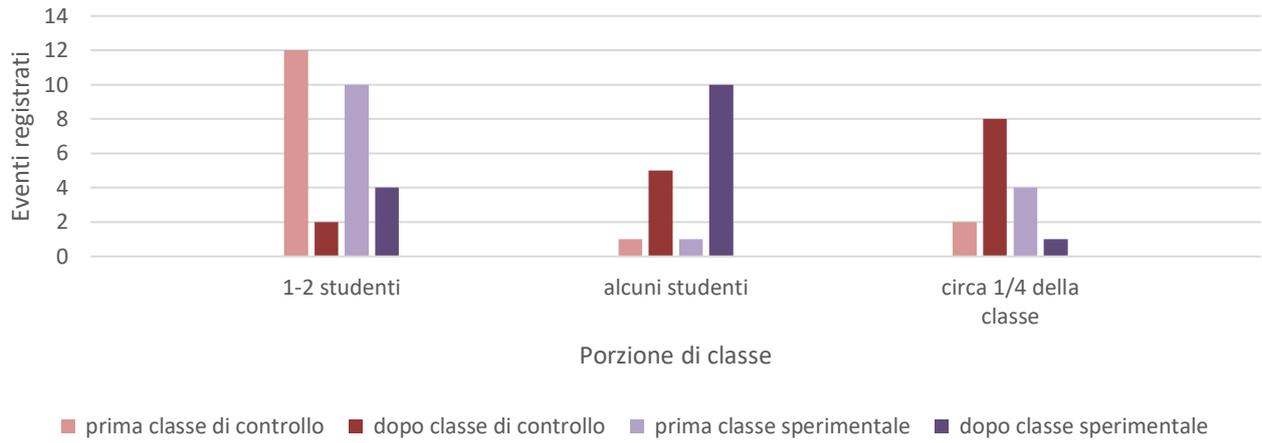
2E - classe sperimentale	0% classe		1-2 studenti		alcuni studenti		25% classe		50% classe		75% classe		la maggior parte della classe		100% classe	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
prestano attenzione									2	0	8	4	4	9	1	2
collaborano con i compagni							2	0	3	0	2	2	5	10	3	3
hanno un atteggiamento positivo					1				1		3	1	7	9	3	5
producono lavori di alta qualità							3		3	2	5	7	4	5		1
hanno un comportamento provocatorio	2	5	11	10	2											
mancano di motivazione	5	11	5	3	5	1										
si muovono eccessivamente		4	10	10	1	1	4									
sono disattenti	1	5	4	9	8	1	1		1							
hanno difficoltà a cambiare lavoro	8	13	3	2	4											
sono tristi	13	14	2	1												

5.7 ALLEGATO 7

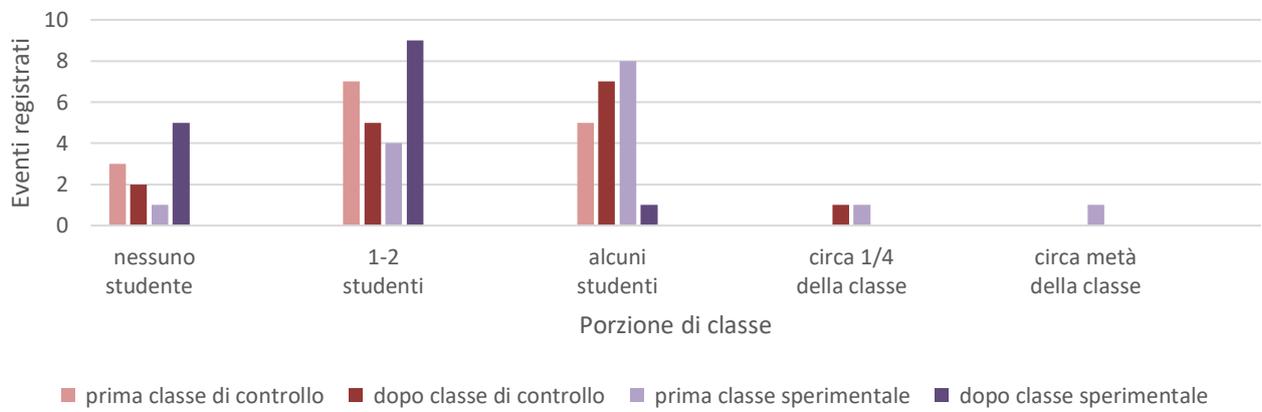




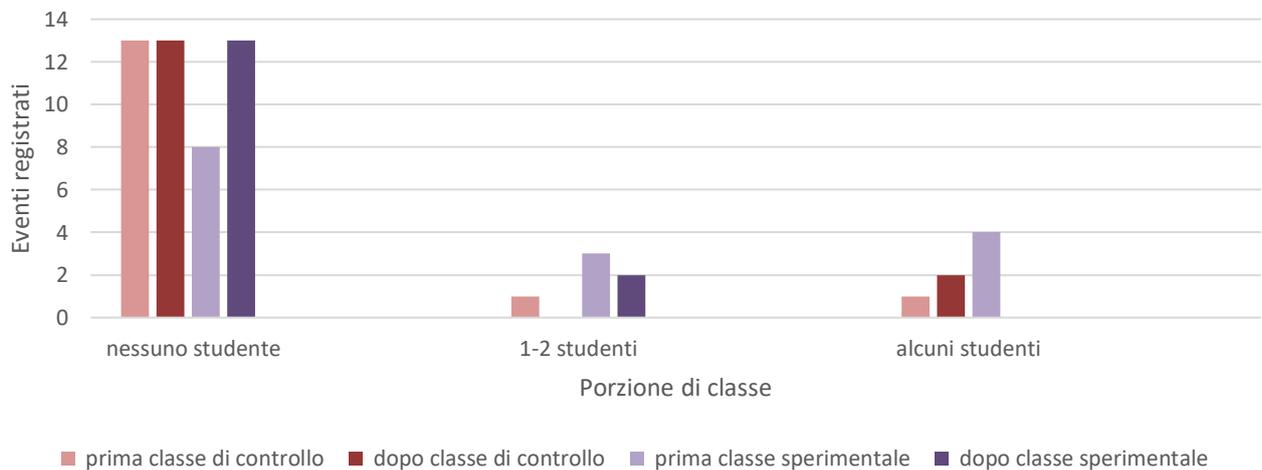
Si muovono eccessivamente

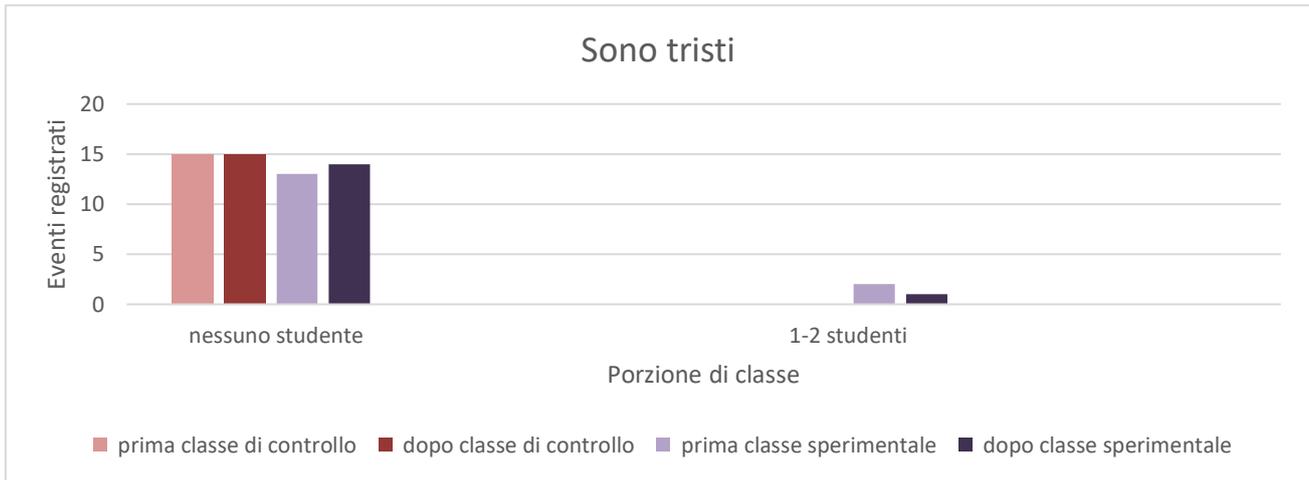


Sono disattenti



Hanno difficoltà a cambiare lavoro





5.8 ALLEGATO 8

Gruppo di controllo	Alunno: MC					
	Acc. Impegnato		Rispettoso		Dirompente	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
15/11/2021	10	10	10	10	0	0
16/11/2021	9	9	8	8	1	1
17/11/2021	10	10	10	10	0	0
18/11/2021	10	10	10	10	0	0
19/11/2021	10	10	9	10	0	0
22/11/2021	10	10	10	10	0	0
23/11/2021	7	6	8	5	2	1
24/11/2021	8	8	9	8	1	1
25/11/2021	10	10	10	10	0	0
26/11/2021	9	9	9	9	1	0
29/11/2021	10	10	10	10	0	0
30/11/2021	8	7	8	8	1	2
01/12/2021	/	/	/	/	/	/
02/12/2021	10	10	10	10	0	0
03/12/2021	10	10	10	10	0	0
MEDIA	9,35714	9,21429	9,35714	9,14286	0,42857	0,35714

Gruppo sperimentale	Alunno: GM					
	Acc. Impegnato		Rispettoso		Dirompente	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
15/11/2021	10	10	10	10	0	0
16/11/2021	10	10	10	10	0	0
17/11/2021	10	10	10	10	0	0
18/11/2021	10	10	10	10	0	0
19/11/2021	9	9	9	9	1	1
22/11/2021	9	10	9	9	0	0
23/11/2021	10	9	10	9	0	0
24/11/2021	10	10	9	10	0	0
25/11/2021	9	10	10	10	1	0
26/11/2021	8	10	8	10	2	0
29/11/2021	7	9	9	10	0	0
30/11/2021	10	10	10	10	1	0
01/12/2021	9	7	10	10	0	0
02/12/2021	8	10	10	10	0	0
03/12/2021	9	9	8	9	3	0
MEDIA	9,2	9,53333	9,46667	9,73333	0,53333	0,06667

Gruppo di controllo	Alunna: GS					
	Acc. Impegnato		Rispettoso		Dirompente	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
15/11/2021	10	10	10	10	0	0
16/11/2021	9	8	9	9	0	0
17/11/2021	10	10	10	10	0	0
18/11/2021	10	10	10	10	0	0
19/11/2021	10	10	10	10	0	0
22/11/2021	10	10	10	10	0	0
23/11/2021	9	9	8	8	0	0
24/11/2021	9	9	10	10	0	0
25/11/2021	10	10	10	10	0	0
26/11/2021	8	9	9	9	0	0
29/11/2021	10	10	10	10	0	0
30/11/2021	10	9	10	10	0	0
01/12/2021	10	10	10	10	0	0
02/12/2021	10	10	10	10	0	0
03/12/2021	10	10	10	10	0	0
MEDIA	9,66667	9,6	9,73333	9,73333	0	0

Gruppo sperimentale	Alunna: NB					
	Acc. Impegnato		Rispettoso		Dirompente	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
15/11/2021	8	9	10	10	0	0
16/11/2021	10	10	10	10	0	0
17/11/2021	8	10	9	10	0	0
18/11/2021	10	10	10	10	0	0
19/11/2021	9	9	9	9	0	0
20/11/2021	9	10	10	9	0	0
21/11/2021	10	10	10	10	0	0
22/11/2021	10	10	10	10	0	0
23/11/2021	9	10	10	10	0	0
24/11/2021	10	10	10	10	0	0
25/11/2021	9	10	10	10	0	0
26/11/2021	10	10	10	10	0	0
27/11/2021	9	7	10	10	0	0
28/11/2021	9	10	9	10	0	0
29/11/2021	7	9	9	10	0	0
MEDIA	9,13333	9,6	9,73333	9,86667	0	0

Gruppo di controllo	Alunno: SA					
	Acc. Impegnato		Rispettoso		Dirompente	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
11/15/2021	10	9	10	10	0	0
11/16/2021	9	7	8	8	2	0
11/17/2021	9	9	8	9	1	1
11/18/2021	9	9	9	9	1	2
11/19/2021	8	9	10	10	0	2
11/22/2021	9	8	9	8	0	2
11/23/2021	5	4	8	8	3	3
11/24/2021	10	8	10	10	2	2
11/25/2021	9	8	9	8	1	2
11/26/2021	7	8	8	8	1	1
11/29/2021	10	9	9	9	1	0
11/30/2021	5	3	8	8	1	2
12/01/2021						
12/02/2021	9	8	8	8	2	2
12/03/2021	8	8	8	9	2	1
MEDIA	8,35714	7,64286	8,71429	8,71429	1,21429	1,42857

Gruppo sperimentale	Alunno: EDM					
	Acc. Impegnato		Rispettoso		Dirompente	
	Prima	Dopo	Prima	Dopo	Prima	Dopo
15/11/2021	10	10	10	10	0	0
16/11/2021	10	10	10	10	0	0
17/11/2021	8	10	10	10	0	0
18/11/2021	8	9	10	10	0	0
19/11/2021	8	10	9	10	3	0
22/11/2021	9	9	8	9	1	0
23/11/2021	10	9	9	9	0	1
24/11/2021	10	10	9	10	1	0
25/11/2021	8	10	9	10	0	0
26/11/2021	8	9	7	9	4	0
29/11/2021	8	8	8	8	2	1
30/11/2021	10	10	10	10	1	0
01/12/2021	7	7	8	8	0	0
02/12/2021	7	10	9	10	1	0
03/12/2021	9	9	7	9	4	1
MEDIA	8,66667	9,33333	8,86667	9,46667	1,13333	0,2

5.9 Allegato 9

QUESTIONARIO ALUNNI DOPO LE TRE SETTIMANE DI PAUSE ATTIVE

Gentile alunno,

ti invito a completare il questionario riguardante le Pause Attive inserite nella didattica nelle scorse tre settimane.

Esprimi il tuo grado di accordo/disaccordo di ciascuna affermazione inserendo una "X" nella casella corrispondente.

Il sondaggio è anonimo e richiede 2/3 min per la compilazione.

Ti ringrazio anticipatamente per la tua collaborazione.

Lo studente Ossato Andrea.

1. Le pause Attive sono state piacevoli.

- Molto d'accordo
- Abbastanza d'accordo
- Poco d'accordo

2. Le pause Attive ti hanno permesso di scaricare la stanchezza.

- Molto d'accordo
- Abbastanza d'accordo
- Poco d'accordo

3. Le pause Attive ti hanno permesso di recuperare le forze.

- Molto d'accordo
- Abbastanza d'accordo
- Poco d'accordo

4. Dopo una Pausa Attiva è stato meno pesante affrontare l'ultima ora.

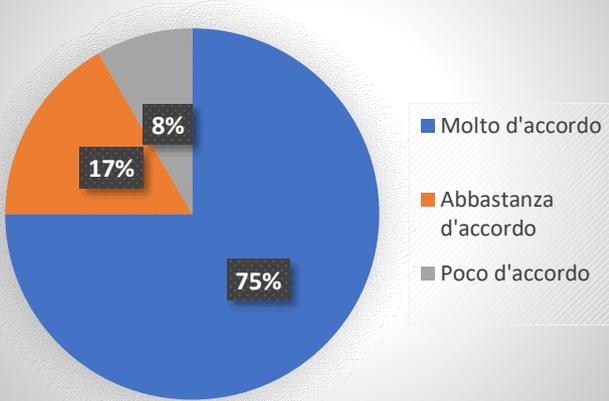
- Molto d'accordo
- Abbastanza d'accordo
- Poco d'accordo

Indica il nome della Pausa Attiva che ti è piaciuta maggiormente (di più):

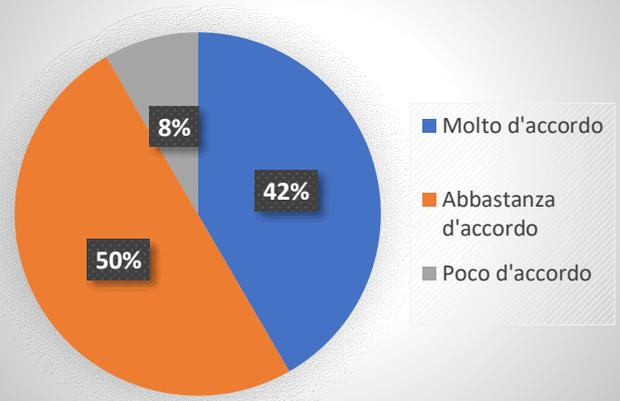
.....

5.10 Allegato 10

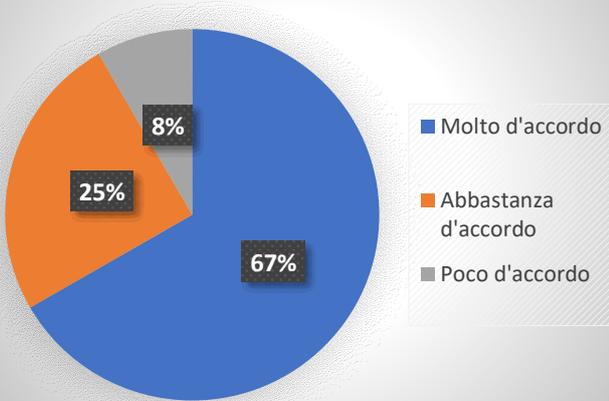
PA piacevoli



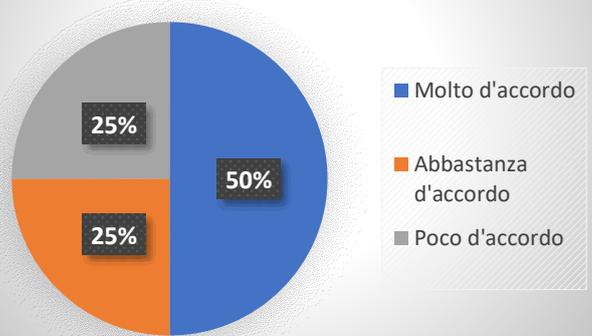
PA = meno stanchezza



PA = più forze



con le PA = meno pesante l'ultima ora



5.11 ALLEGATO 11

QUESTIONARIO INSEGNANTI DI CLASSE SUCCESSIVO ALLE TRE SETTIMANE DI PAUSE ATTIVE

Gentile collega,

Le chiedo cortesemente di compilare questo semplice questionario, il quale sarà propedeutico alla realizzazione della mia Tesi sperimentale presso la Facoltà dell'Università di Padova.

Il sondaggio richiederà 2/3min.

La ringrazio anticipatamente della Sua collaborazione.

Lo studente Ossato Andrea.

1- Le Pause Attive sono state piacevoli per gli alunni?

- Sì, sempre
- Nella maggior parte dei casi sì
- A volte
- Quasi mai
- No, mai

2- Le Pause Attive sono state piacevoli per Lei?

- Sì, sempre
- Nella maggior parte dei casi sì
- A volte
- Quasi mai
- No, mai

3- E' stato facile riprendere la lezione successivamente ad una PA?

- Sì, sempre
- Nella maggior parte dei casi sì
- A volte
- Quasi mai
- No, mai

4- Nel tempo successivo ad una Pausa Attiva vi sono stati degli alunni che hanno adottato comportamenti dirompenti (gli alunni erano fuori posto, agitati, giocavano con gli oggetti, agivano in modo aggressivo, parlavano di argomenti che non rientravano nell'insegnamento...)?

- Sì, sempre
- Nella maggior parte dei casi sì
- A volte
- Quasi mai
- No, mai

5- Si è ridotto il bisogno di interventi disciplinari in classe a seguito di una PA?

- Sì, sempre
- Nella maggior parte dei casi sì
- A volte
- Quasi mai
- No, mai

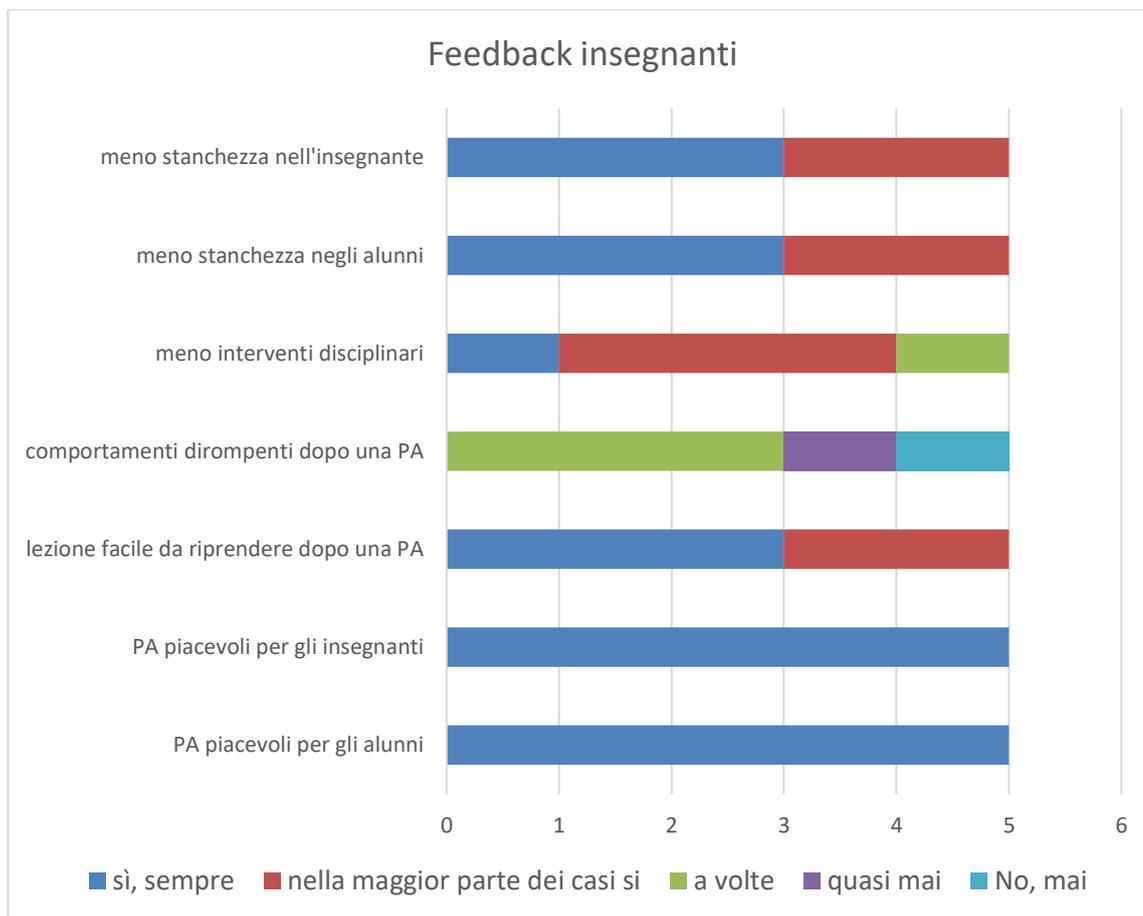
6- Le PA hanno permesso di scaricare stanchezza e stress degli alunni?

- Sì, sempre
- Nella maggior parte dei casi sì
- A volte
- Quasi mai
- No, mai

7- Le PA hanno permesso di scaricare la Sua stanchezza e lo stress accumulato?

- Sì, sempre
- Nella maggior parte dei casi sì
- A volte
- Quasi mai
- No, mai

5.12 ALLEGATO 12





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

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

TOC TOC, PERMESSOOO

Un percorso sulla fiaba in una classe terza di scuola primaria

Relatore: Zuccolotto Nadia

Studente: Ossato Andrea
Matricola: 1145432

Anno accademico: 2020-2021

INDICE

INTRODUZIONE	4
1. Bruco: Osservazione del contesto	5
1.1 La Classe e le Famiglie	5
1.2 Il contesto Scuola	8
1.3 Le proposte del territorio	9
2. Crisalide: Progettazione	11
2.1 La progettazione a ritroso	11
2.2 Scelte metodologico-didattiche	13
2.3 La Valutazione per competenze	14
3. Primo volo: Realizzazione	15
3.1 Narrazione dell'intervento didattico	15
3.2 L'approccio inclusivo	23
3.3 La valutazione e il principio della triangolazione	25
4. Ultimo volo: Riflessione finale	30
4.1 Riflessione sull'intervento	30
4.2 Il percorso di tirocinio	32
4.3 Essere maestro	34
BIBLIOGRAFIA	36
SITOGRAFIA	38
RIFERIMENTI NORMATIVI	38
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	39

ALLEGATI	40
Allegato 1: La macroprogettazione	40
Allegato 2: La rubrica di valutazione	48
Allegato 3: Prova di verifica.....	51
Allegato 4: Risultati del compito autentico.....	52
Allegato 5: Analisi SWOT	54
Allegato 6: Autovalutazione	55
Allegato 7: Imprevisti	56

INTRODUZIONE

In questo elaborato presenterò l'intervento didattico svolto in una classe terza della scuola primaria "G.Pascoli" di Carrè.

L'argomento trattato è stato la fiaba, in continuità con il lavoro della mentore sulla favola. La progettazione dell'intervento ha avuto come scopo la conoscenza delle caratteristiche del genere e l'utilizzo di esse per la scrittura di un testo. Ho scelto di trattare la fiaba per il forte impatto che ha avuto e che ha ancora nelle giovani generazioni, le quali traggono valori fondamentali come l'altruismo, il coraggio e la lealtà. Ritengo davvero importante per i bambini la familiarizzazione con questo genere perché li porta a immedesimarsi nelle disavventure del protagonista e ad essere rassicurati al termine del racconto grazie al lieto fine.

La seguente Relazione è suddivisa in quattro capitoli. Il primo riguarda l'osservazione del contesto, che mi ha permesso di cogliere le opportunità da valorizzare e i bisogni degli alunni. Il secondo capitolo è dedicato alla parte progettuale, nella quale sono stati scelti i contenuti dell'intervento e le metodologie didattiche per presentarli. Il terzo invece, si occupa di riportare le parti salienti dell'intervento e il suo intreccio con la dimensione valutativa ed inclusiva. Infine, l'ultimo capitolo riporta delle riflessioni sulle competenze professionali acquisite durante il percorso e sull'idea di insegnante che ho maturato in questi anni.

1. Bruco: Osservazione del contesto

La prima fase, avvenuta nei mesi di novembre-dicembre, ha avuto lo scopo di osservare e di annotare le potenzialità del contesto scolastico. Come un bruco appena uscito dall'uovo, ho iniziato ad osservare l'ecosistema nel quale sono capitato: in questo senso ho focalizzato la mia attenzione sulle dinamiche interne e sulle risorse esterne della scuola primaria G.Pascoli di Carrè.

La raccolta delle informazioni è avvenuta per macroaree, seguendo in particolare il modello di Tonegato.

Importante risulta sondare il nuovo ambiente in quanto l'autonomia (DPR 275/1999), ha portato a una riorganizzazione delle istituzioni scolastiche, garantendo "maggiore flessibilità nella realizzazione della propria offerta formativa, in particolare per quanto attiene alla progettazione curricolare, alle modalità di esercizio della didattica, alle procedure della gestione amministrativa" (Ribolzi, 2002).

1.1 La Classe e le Famiglie

L'intero intervento dello scorso anno era stato effettuato in DAD causa emergenza Covid, ma finalmente, anche se con le mascherine, quest'anno ho potuto conoscere di persona i 23 bambini. Il mio percorso di tirocinio, dunque è proseguito nella medesima realtà dello scorso anno, più precisamente in una classe terza primaria dell'Istituto "G.Pascoli" di Carrè.

Per far fronte all'emergenza sanitaria in corso, la scuola ha dovuto riorganizzare i propri spazi, le proprie risorse e il proprio regolamento a partire dalle direttive ministeriali. Riguardo le nuove regole di convivenza sociale ho potuto notare quanto gli alunni fossero rispettosi del distanziamento sociale e nell'indossare le mascherine.

La fase di osservazione del contesto classe è stata libera: mi sono appuntato su un quaderno gli argomenti di lezione, le metodologie di insegnamento, le risorse del contesto classe e gli atteggiamenti e comportamenti dei singoli alunni. Le situazioni

individuali sono state inoltre approfondite in sede separata, tramite chiamata telefonica e videochiamata Meet con la mentore.

Ho tenuto conto di quanto osservato per orientare le mie scelte progettuali successive, come ad esempio gli alunni che avrebbero necessitato di essere coinvolti maggiormente durante la lezione per non perdere la concentrazione e l'allaccio con gli argomenti trattati dalla mentore.

Il gruppo era eterogeneo e accoglieva al suo interno D., alunno con una disabilità lieve (legge 104/92), il quale aveva una fragilità nell'attenzione e mostrava segni di stanchezza a seguito di compiti strutturati o verso le ultime ore della mattinata.

La classe si presentava come un gruppo impegnato ed esuberante. La curiosità e la necessità di condividere le proprie esperienze con i pari, portava spesso a confusione e le regole, come rispettare il proprio turno e alzare la mano prima di parlare, venivano spesso trasgredite; solo i richiami delle insegnanti di classe reprimono questi comportamenti. Di conseguenza, ho deciso di lavorare proprio sulle dinamiche relazionali partendo innanzitutto dalla costruzione del "Patto d'Aula". Assieme abbiamo proposto regole e comportamenti che poi avremmo dovuto rispettare; successivamente, il "Patto d'Aula" è stato meditato, stampato, firmato come presa di responsabilità e incollato sul quaderno, in modo da renderlo sempre "vivo" e presente.

Un'altra tecnica che ho utilizzato per riportare la concentrazione in classe, anche per aiutare D., è stata l'utilizzo delle "Pause Attive": queste difatti grazie al movimento, ed in particolare agli esercizi di equilibrio e coordinazione, stimolano il cervello e permettono al bambino di riprendere le forze (Mulato & Riegger, 2014).

Poiché i bambini in età scolare non riescono a restare concentrati, in media, per più di 15 minuti consecutivi (Mulato & Riegger), è stato fondamentale, nei momenti in cui dimostravano stanchezza, interrompere la lezione svolgendo delle "Pause Attive", spostando l'attività al cervelletto (che coordina equilibrio, postura e movimento), e riposando in questo modo il cervello.

L'azione didattica dell'insegnante era spesso accompagnata dall'utilizzo di tecnologie come la LIM, sia passivamente con la visione di video, sia attivamente attraverso esercizi interattivi. Come descritto nel contributo di Messina, Tabone e Tonegato, oggi risulta davvero importante insegnare a tutti ad utilizzare le TIC e gli strumenti digitali perseguendo le visioni cognitive e costruttiviste in cui il computer e Internet sono pensati come strumenti cognitivi e sociali che permettono la creazione di ambienti nei quali lo studente sviluppa il proprio personale processo di apprendimento. (Messina & De Rossi, 2015) ed è per questo che anch'io ho deciso di inserirle all'interno del mio intervento per presentare i contenuti e monitorare l'apprendimento.

Sapendo che il mio intervento avrebbe avuto come tematica la fiaba, ho cercato di raccogliere più informazioni possibili riguardo le conoscenze nel campo della scrittura e lettura. Durante una lezione nella quale i bambini erano impegnati in una attività di scrittura individuale, ho notato, nella scheda consegnata dall'insegnante, la suddivisione del testo nelle sue tre parti principali: introduzione, svolgimento e fine. Collegandomi a questa suddivisione in macroparti, ho deciso di inserire al loro interno alcune delle 31 funzioni di Propp.

Per verificare invece la pratica della lettura individuale o condivisa della classe, è stato inviato tramite mail il link per un sondaggio preparato con Google Moduli. Per la compilazione è stato richiesto l'aiuto dei genitori tramite un avviso sul registro elettronico e la partecipazione è stata pressochè totale. Lo scopo era quello di conoscere maggiormente le abitudini di lettura dei bambini della classe per avere una panoramica del loro approccio coi testi scritti. In sintesi, i risultati, in forma anonima, hanno riportato la scarsa abitudine dei bambini di leggere a casa e la poca passione per le storie.

Inoltre sono state fatte alcune domande riguardo la loro conoscenza sulle fiabe e, a seguito di questa osservazione mirata, ho deciso di ritagliare dei momenti, nell'insegnamento, durante i quali leggere delle fiabe con **l'obiettivo di aumentare l'interesse per la lettura.**

Ulteriore scopo di questa scelta è stato quello di permettere all'allievo di individuare i modelli che sono alla base del genere che avremmo studiato e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative (Indicazioni Nazionali 2012).

1.2 Il contesto Scuola

Nella scuola primaria "G.Pascoli" si percepisce un buon ambiente di collaborazione tra i colleghi, e di cura della didattica e del contesto scolastico.

A causa dell'emergenza Covid e agli effetti collaterali dei vaccini, le insegnanti si sono messe a disposizione per permettere nel miglior modo possibile la continuazione del programma didattico. Non solo, ho notato una cooperazione da parte dei docenti nello scambio di materiale e di supporto reciproco nella didattica. Per questo motivo, come spiegherò successivamente, ho scelto di collaborare con un'insegnante per la realizzazione di una fase dell'intervento.

Attraverso la lettura del PTOF, ho condiviso e fatto mio l'obiettivo primario dell'Istituto Comprensivo "N. Rezzara": "Imparare sempre, imparare tutti". Punto focale della progettazione dell'intervento in questo senso è stato l'UDL che verrà trattato nel paragrafo 3.2.

Il progetto che ha catturato la mia attenzione all'interno del documento triennale si intitola "*Espressivamente*" e riguarda un'esperienza di lettura svolta in biblioteca comunale. Esso prevede anche un incontro con un autore per ragazzi e la partecipazione ad uno spettacolo. Purtroppo, causa emergenza, è stato sospeso.

1.3 Le proposte del territorio

L'Amministrazione Comunale di Carrè spesso viene coinvolta e partecipa a progetti didattici. Durante l'osservazione, per esempio, ho partecipato assieme alla classe terza e ad altre classi dell'istituto, ad uno spettacolo letterario sul poeta Gianni Rodari promosso dall'Amministrazione.

Anche per la Giornata contro le Vittime di Mafia, alcuni alunni di quinta hanno partecipato all'evento svoltosi in Comune, leggendo alcune poesie preparate con gli insegnanti.

La Biblioteca comunale è un'altra istituzione che collabora con la scuola come si è visto dalla descrizione del progetto "Espressivamente".

Partendo da questo progetto e dalle osservazioni svolte in classe, ho contattato la bibliotecaria, per organizzare un momento di lettura condivisa, ricevendone la sua assoluta disponibilità. Ci siamo così incontrati per scegliere libri che fossero simpatici e che facessero nascere, soprattutto in coloro che avevano abbandonato l'idea di leggere, la voglia di immergersi in un racconto. L'incontro in classe con Sara è stato programmato nella prima lezione del mio intervento, ed è durato circa mezz'ora. L'obiettivo di questo intervento è stato quello di contribuire all'elaborazione di un sistema formativo integrato, che "implica dialetticità di rapporto, condivisione di mete, unioni di

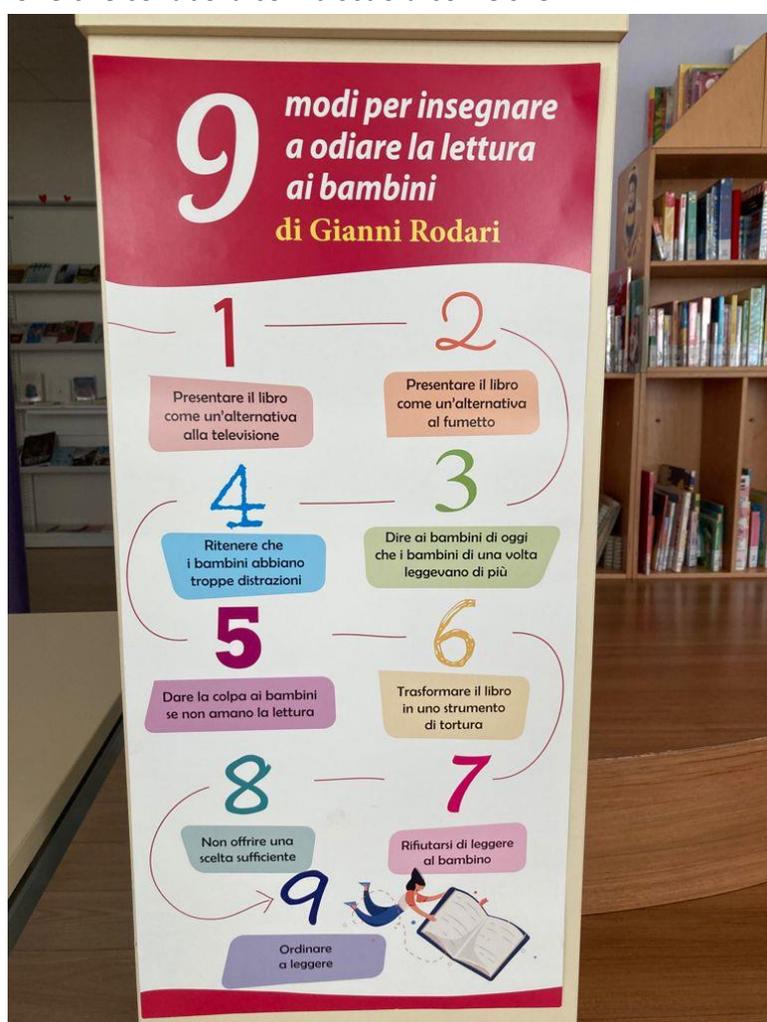


Figura 1: Cartellone "9 modi per far odiare la lettura ai bambini" presente a scuola e in biblioteca comunale

intenti, progettazione comune tra i vari centri educativi e la scuola” (Toffano Martini, 2007, p.89).

La principale motivazione che mi ha portato a prendere contatto con la Biblioteca Comunale è stato il cercare di recuperare l’amore per i libri e la lettura. Importante per seguire questo scopo è stato il simpatico cartellone trovato sia a scuola che in biblioteca (Figura 1), il quale riassume i comportamenti da adottare per far sì che i bambini odino la lettura.

2. Crisalide: Progettazione

Una volta analizzato il contesto ed identificate le peculiarità che avrebbero arricchito e reso maggiormente significativo il mio intervento, è arrivato il momento della progettazione.

Come un bruco, dopo aver perlustrato il nuovo ambiente, è arrivato il momento di chiudersi in un bozzolo per riflettere su come connettere tutti gli elementi del contesto.

La scelta di trattare il genere della fiaba è derivata dal percorso che stava svolgendo l'insegnante di italiano, nonché mia mentore. T. infatti stava spiegando da qualche lezione la favola e mi ha proposto di realizzare un percorso parallelo sulla fiaba.

Oltre che per un aspetto prettamente curricolare, ho condiviso questo argomento per il valore proprio di questo tipo di racconto. Questo genere permette di nutrire e arricchire la fantasia, insegna ai giovani a pensare, a proiettarsi nel futuro, e lenisce le asperità e le frustrazioni della vita, aprendo il cuore alla speranza e aiutando a trovare sfoghi sostitutivi all'aggressività (Nobile, Giancane, Marini, 2011).

Il lieto fine, tipico della fiaba, inoltre soddisfa il bisogno di sicurezza dei lettori. L'essere rassicurati, come citato da *Maslow nella "Piramide dei bisogni"* è una necessità che si colloca al secondo posto dopo i bisogni fisiologici e quindi di vitale importanza per un percorso di crescita ed una traiettoria di sviluppo normale.

Inoltre la fiaba diventa un compagno che svela verità: aiuta il bambino a comprendere ciò che non sa, mette in luce problematiche come miseria, emarginazione, gelosia e lo convince perché porta in trionfo chi vuole lui (Merlo, 2015).

2.1 La progettazione a ritroso

Concordato l'argomento con la mentore, è stato necessario individuare la meta del nostro percorso.

I Traguardi per lo sviluppo della Competenza individuati sono stati i seguenti: acquisire un primo nucleo di terminologia specifica e scrivere testi corretti

nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre (Allegato 1).

L'intervento, perciò, è stato diviso in due parti: la prima riguardante la presentazione delle peculiarità del genere, e la seconda sulla scrittura di una fiaba.

La fase iniziale della progettazione è stata pensata mediante la riflessione e la classificazione dei contenuti: le conoscenze sono state suddivise in quelle che meritano familiarità, quelle importanti da conoscere per fare e quelle della rubrica stessa che sono le comprensioni durevoli (Wiggins e McTighe, 2004).

Significativo per i contenuti da trattare è stato sicuramente il testo della professoressa Merlo, G. (2015). *Alle origini della favola in Italia*. Lecce: Pensa Multimedia. In particolare è stato scelto di analizzare la storia del genere, ovvero il passaggio dall'oralità alla raccolta in testi scritti, il tempo e lo spazio, il ruolo dei personaggi e alcune funzioni di Propp. Quest'ultime sono state scelte per l'importanza storica che rivestono per la narratologia e perché sono un modello strutturale del racconto fiaba.

Successivamente la collaborazione con l'insegnante di prima, mi ha permesso di presentare il **compito autentico**: l'invenzione e la scrittura di una fiaba per rinforzare la competenza di scrittura di un testo, in particolare di questo genere. Competenza intesa come "capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo" (Pellerey, 2004, p.36).

Per raggiungere questo obiettivo si è preso in riferimento il "Modello di Hayes e Flowers" in cui si sottolineano le tre fasi del processo di scrittura: pianificazione, trascrizione e revisione (Hayes & Flower, 1980).

Le scrittura di una fiaba, la pianificazione e la trascrizione sono state pensate seguendo uno schema che presentasse le tre parti fondamentali del testo (già trattate con la mentore) nelle quali sono state inserite le funzioni e i possibili personaggi.

La revisione invece è stata supportata da una bussola che portasse ad autovalutare il proprio elaborato tenendo conto delle caratteristiche del genere analizzate in precedenza, l'ortografia e la coerenza e la coesione.

2.2 Scelte metodologico-didattiche

Il percorso ha seguito l'agire didattico context-oriented. Questo modello, ovvero la rappresentazione semplificata di schemi operativi per realizzare azioni educative (Damiano, 1993), "è centrato sull'organizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento contemplando tutti gli strumenti di sviluppo del potenziale formativo dei saperi" (Messina & De Rossi, 2015, p.132).

Mediante l'analisi di alcuni testi e attraverso tecniche di conversazione clinica e brainstorming è stato possibile far emergere le conoscenze implicite dei bambini per costruire assieme i contenuti. Proprio il costruttivismo è stato l'approccio metodologico seguito durante l'intervento. Come citato nell'articolo di Prenna, "...il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce, non può essere ricevuto in modo passivo ma risulta dalla relazione fra un soggetto attivo e la realtà. La conoscenza seguendo i principi del metodo costruttivista, diventa quindi una soggettiva costruzione di significato."

Il metodo interrogativo-socio costruttivo, caratterizzato da un approccio dialogico e ragionato, è stato fondamentale per garantire un apprendimento metacognitivo che si discosta da quello tradizionale. Durante le lezioni, numerose sono state le domande poste da me accompagnando l'allievo e portandolo a seguire un ordine sequenziale, che si sviluppa in una serie di tappe progressive (Messina & De Rossi, 2015).

La pedagogia dell'esempio di Maritain (Zago, 2013) è stata seguita invece per supportare la pianificazione e la scrittura. In particolare, tramite la scrittura collaborativa, è stato creato assieme un testo, seguendo le caratteristiche del genere affrontate. Anche la lettura dei testi durante le lezioni, come descritto in precedenza, ha

perseguito lo scopo di dare dei modelli iconici del genere narrativo, da cui trarre ispirazione.

Altra metodologia utilizzata, per realizzare il compito autentico, è stata il cooperative learning. Le motivazioni che mi hanno portato a scegliere questa modalità sono state: il permettere la realizzazione di un compito che va oltre le competenze di ciascun alunno e l'implicita funzione inclusiva. Gli studenti, mediante il cooperative learning, imparano attraverso il confronto con altri coetanei, lo scambio di informazioni e conoscenze ed allo stesso tempo apprendono i loro limiti e punti di forza (Pirilli, 2020).

2.3 La Valutazione per competenze

La rubrica valutativa, è stato uno strumento utile per perseguire e per valutare gli obiettivi di apprendimento portandomi ad orientare le mie osservazioni su specifici comportamenti dei bambini (Allegato 2).

In particolare, per rubrica si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo o a un determinato gruppo di allievi (Castoldi, 2016, p.94).

Nella realizzazione di questo strumento è stato fondamentale il **principio della triangolazione** (Castoldi, 2016) che racchiude i diversi aspetti della valutazione sulla base del polo oggettivo, intersoggettivo e soggettivo.

Sono state scelte come evidenze: la conoscenza e l'utilizzo nel testo scritto delle caratteristiche scoperte assieme e descritte nel castello, l'effettiva assunzione dei ruoli assegnati e la comunicazione adeguata tra pari, col docente e con figure esterne.

Attraverso questo strumento, costruito nella prima fase di progettazione, sono stati resi chiari i criteri di valutazione, contribuendo a costruire un percorso formativo sia per insegnanti che per gli alunni.

3. Primo volo: Realizzazione

Scelta la meta da raggiungere, programmati gli incontri, le metodologie e le tecniche per la conduzione degli interventi, la crisalide è stata disgregata per “nascere” all’esterno e mettere in atto quanto progettato.

Raccolte le energie, a seguito della trasformazione avvenuta, l’11 gennaio è iniziato così il percorso sulla fiaba.

3.1 Narrazione dell'intervento didattico

Primo incontro: ambientazione e stare bene assieme

“Il clima di classe influisce sul benessere scolastico e sulla qualità dell’apprendimento e della didattica, ed è determinato dalla qualità della “circularità” delle relazioni tra educatori ed alunni” (Sferrazzo, 11 ottobre 2019).

E’ con questa convinzione che è stato progettato il primo incontro.

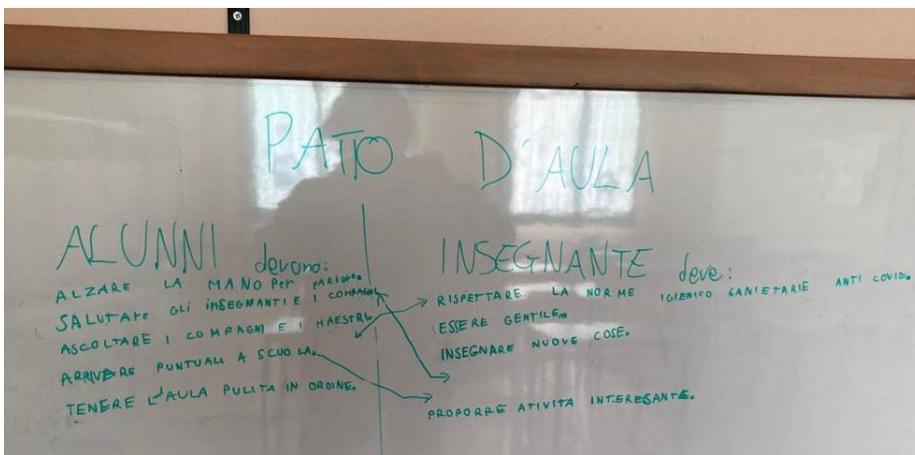


Figura 2: Patto d'Aula scritto da un alunno, ascoltando le proposte dei compagni e dell'insegnante

Consapevole del carattere esuberante della classe, la prima lezione è stata incentrata nello stabilire assieme delle regole per la buona convivenza a scuola. Dopo essermi presentato, è stata esplicitata la necessità di creare un Patto d’Aula (Figura 2), e insieme sono state proposte delle regole che sia gli alunni che l’insegnante avrebbero dovuto rispettare per creare un buon clima di lavoro.

Successivamente Sara, la bibliotecaria comunale, ha letto ai bambini alcuni libri che avevamo scelto precedentemente assieme.

Notevole è stata l'entusiasmo dei bambini durante l'attività con Sara, alla quale hanno partecipato attivamente, rispettando il Patto e rispondendo in maniera adeguata alle domande.

Secondo incontro: introduzione alla fiaba

Il secondo incontro è stato l'incontro introduttivo al percorso didattico. Sono state sondate tramite un brainstorming le conoscenze degli studenti riguardo il genere fiaba e successivamente è stato presentato loro "il castello riassuntivo delle fiabe".

Il castello è stato ritagliato con forbici e punteruoli (Figura 3), ed è stato spiegato che avrebbe svolto una duplice funzione: oltre che strumento anticipatorio delle caratteristiche che si sarebbero approfondite a lezione, raffigurate nelle finestrelle, sarebbe stato anche uno schema riassuntivo finale del genere fiaba.



Figura 3: fase di ritaglio del castello

Importante in questo incontro è stata la formulazione di una consegna precisa per far sì che gli alunni ritagliassero correttamente le finestre.

Per la progettazione dell'intervento erano state stampate alcune fotocopie in più nel caso vi fossero stati degli errori nel ritaglio della figura. La premura è derivata dal Microteaching del secondo anno, durante il quale, nella presentazione del mio intervento, non avevo posto la necessaria attenzione sul materiale da preparare e sugli imprevisti che sarebbero potuti sorgere durante la lezione.

Terzo, quarto, quinto incontro: le caratteristiche del genere

Collegandomi a fiabe lette in classe durante i due incontri precedenti, nelle lezioni successive è iniziata la scoperta delle caratteristiche. Riprendendo i testi, attraverso la

conversazione clinica sono stati elencati i personaggi della fiaba di “Biancaneve” e le loro funzioni nel racconto.

La lezione è continuata con un video su YT riassuntivo dei ruoli e un gioco interattivo sulla LIM (<https://learningapps.org/display?v=p26gu8mbk21>). La classe è stata divisa in due squadre e un alunno per volta veniva alla lavagna e girava una coppia di carte; nel momento in cui lo studente trovava la stessa figura, doveva esplicitare il ruolo del personaggio nel racconto in modo da far guadagnare un punto alla propria squadra.

I bambini, con spirito di collaborazione, hanno dimostrato la conoscenza acquisita. In alcuni momenti è stato necessario ricordare il Patto d’Aula, e la loro firma come presa di responsabilità, per diminuire l’esuberanza e il tono della voce.

Altra attività per spiegare il passaggio dall’oralità, al testo scritto, e di conseguenza gli autori del genere, è stato il telefono senza fili.

A seguito dell’attività ludica vi è stata una riflessione sui vantaggi e sugli aspetti negativi dei due metodi di comunicazione per poi leggere una storia che presentasse i fratelli Grimm, Perrault e Basile.

Il racconto è stato mimato da alcuni bambini ed è stata incollata successivamente la nuova caratteristica all’interno del “Castello riassuntivo delle fiabe”.

Sempre attraverso una didattica per scoperta e mediante la maieutica sono state presentate infine lo spazio ed il tempo e le funzioni di Propp. In particolare sono state analizzate cinque funzioni: la rottura dell’equilibrio, l’allontanamento, le prove da superare, la risoluzione del problema e il lieto fine. Collegandomi ad un incontro di italiano, nel quale avevo notato la loro conoscenza delle tre parti fondamentali del testo (inizio, svolgimento e fine), ho consegnato loro una scheda che riassume le funzioni analizzate in precedenza.

Anche in questa fase è stato monitorato l’apprendimento mediante un’attività su Learning Apps facendo collegare a ciascuna funzione, uno spezzone di video del cartone di Pinocchio. (<https://learningapps.org/display?v=p1h8d1t5k21>)

Questa valutazione in itinere mi ha permesso di confermare le linee di lavoro adottate infatti, come sostenuto da Calonghi, essa “è finalizzata a controllare se sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati e parte da questa constatazione la definizione di un piano ulteriore di intervento” (Galliani, 2015, p76).

Sesto incontro: La prova intermedia e il lancio alla seconda parte dell'intervento

Una volta terminate le caratteristiche è stata svolta una prova di monitoraggio.

Il test era organizzato in tre parti: la prima riguardante un testo nel quale vi era una coppia di parole e bisognava cerchiare quella corretta; una seconda parte in cui venivano chiesti autori e alcuni nomi di fiabe e una terza in cui bisognava ordinare le funzioni di Propp studiate.

Si tratta di una prova semi strutturata, ovvero composta da domande a stimolo chiuso e altre a risposta aperta (Galliani, 2015).

La visita dell'insegnante Arianna, della classe prima, ha permesso di dare il via, successivamente, alla seconda fase dell'intervento. Come d'accordo la maestra ha chiesto un aiuto alla classe terza per scrivere delle nuove fiabe per bambini di prima.

La **situazione-problema** funge sempre da “propulsore dei percorsi di apprendimento, in quanto permette di sollecitare la motivazione degli alunni e l'attivazione delle loro risorse cognitive proponendo situazioni ancorate ai contesti reali che necessitano lo sviluppo di nuove competenze per essere risolte” (Castoldi, 2016, p131).

Importante è stato sicuramente il suo contributo in quanto è andata ad aumentare la motivazione intrinseca degli alunni, ovvero la motivazione a fare qualcosa “per il gusto o il piacere di farlo” (Carraro, 2016) e in questo caso la possibilità di raccontare e creare una storia per un bambino più piccolo.

Settimo incontro: la pianificazione

Seguendo il sopracitato modello di Hayes & Flower, il settimo incontro è stato incentrato sulla pianificazione di una fiaba.

Dopo un iniziale brainstorming sulla parola pianificare, si è ragionato su quali vie scegliere per progettare la trama del testo. Mediante un'alzata di mano sono state condivise da alcuni studenti la possibilità di scegliere come prima cosa i personaggi della storia, seguendo i ruoli scoperti nella prima fase. Altre proposte sono state quelle di partire dal motivo per cui scrivere la fiaba (per esempio salvare una principessa rapita).

Altro suggerimento è stato quello di seguire l'ordine delle funzioni di Propp.

Successivamente sono stati costruiti insieme ad alcuni bambini, aiutati dall'insegnante di sostegno, i dadi dei personaggi, degli ambienti e del problema iniziale (Figura 4). Questi strumenti sono stati presentati come materiali da utilizzare nel caso non vi fossero idee al momento della pianificazione.



Figura 4: Dadi dei personaggi, dei luoghi e della motivazione per cui si scrive il racconto

Infine, è stato consegnato loro uno schema riassuntivo delle parti del testo con le rispettive funzioni e i dadi da lanciare, e quindi i personaggi/luoghi da inserire in ciascun momento del racconto (Figura 5). Questo strumento è servito da una guida-procedurale per facilitare la produzione orale e scritta di fiabe.

STRUTTURA DI UNA FIABA: il gioco dei dadi

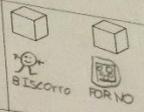
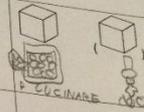
INIZIO	INTRODUZIONE	Dado protagonista + Dado luoghi	
SVOLGIMENTO	ROTTURA DELL'EQUILIBRIO	Dado motivazione * (Dado antagonista)	
	ALLONTANAMENTO		
	PROVE DA SUPERARE	Dado aiutante	
	RISOLUZIONE DEL PROBLEMA	* (Dado antagonista)	
FINE	LIETO FINE		

Figura 5: Schema riassuntivo sull'utilizzo dei dadi durante la pianificazione

Ottavo e nono: scrittura collettiva

Attraverso i materiali presentati durante il settimo incontro, lo schema con le funzioni di Propp e i dadi, ho scelto di procedere con la scrittura collettiva di una fiaba.

Questa modalità è stata scelta per mostrare come utilizzare gli strumenti e per avere, oltre ai racconti affrontati in classe, un nuovo modello e un nuovo percorso possibile da seguire per la progettazione del loro elaborato finale.

A turno sono stati chiamati gli alunni alla lavagna per scrivere quanto i compagni proponevano, mediati da me e dalla tutor. Il lavoro è stato abbastanza lungo e

complesso per far in modo che ci fosse il contributo di tutta la classe e fossero rispettate le caratteristiche del genere, la coerenza e la coesione.

Decimo, tredicesimo e quattordicesimo: bussola e compito autentico

Infine è arrivato il momento tanto desiderato: la scrittura di una fiaba.

Con i bambini è stato chiarito innanzitutto il significato di coerenza e coesione con degli esempi alla lavagna ed è stata sottolineata l'importanza di non inserire troppi impliciti, ricordando i

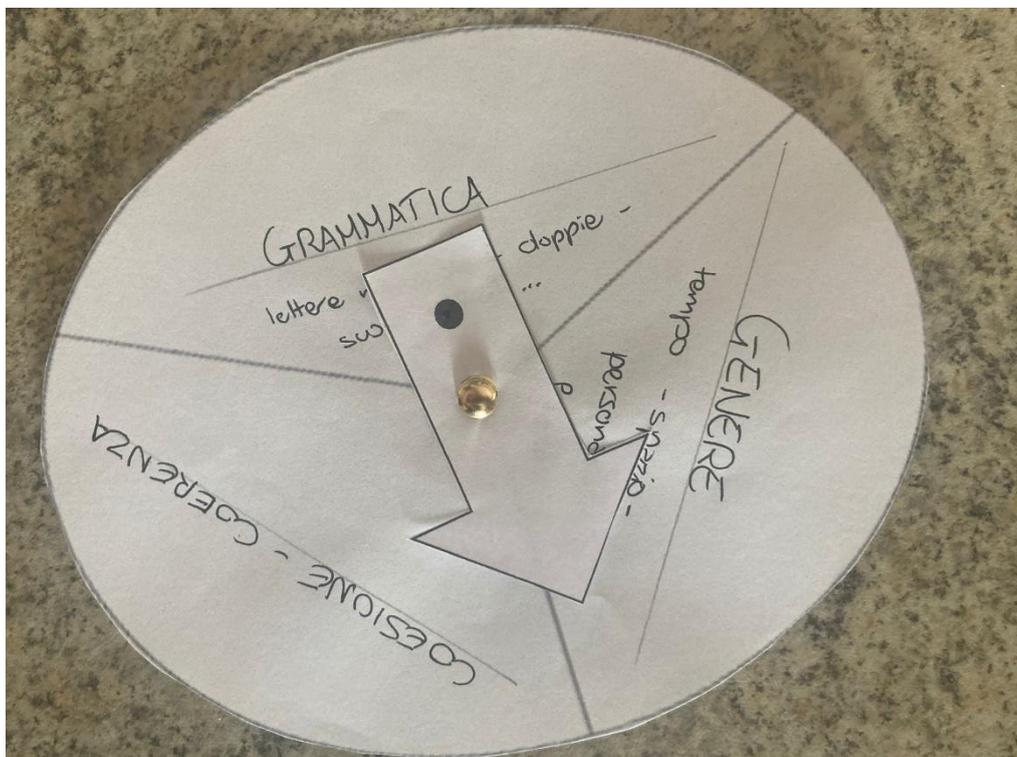


Figura 6: Bussola per la revisione dello scritto.

destinatari del racconto.

Successivamente è stato creato uno strumento che li aiutasse a revisionare il compito: la bussola del genere fiaba (Figura 6). Attraverso un brainstorming iniziale sono state individuate le possibili voci che avrei potuto valutare ed è stata creata la loro bussola personale.

E' stato spiegato loro che prima della consegna sarebbe stato importante una revisione del testo (terza fase del modello di Hayes & Flowers) prestando attenzione ai tre indicatori individuati: l'ortografia, le caratteristiche del genere e la coerenza e la coesione.

La classe è stata suddivisa in gruppi da 3-4 bambini e mediante la metodologia del cooperative learning hanno iniziato a scrivere la loro fiaba (Figura 7). All'interno di ogni gruppo vi erano diversi ruoli quali quello di **relatore**, che era il solo che poteva alzarsi dalla propria postazione e venire a pormi delle domande nel caso vi fossero incertezze e dubbi da parte del



Figura 7: Realizzazione del compito autentico attraverso il compito autentico. Utilizzo dei dadi.

proprio team; il **moderatore**, il quale doveva coinvolgere tutti i compagni nella pianificazione della fiaba e mediare gli eventuali conflitti interni al gruppo; infine lo **scrittore** che aveva il compito di trascrivere quanto deciso dal gruppo; per i gruppi composti da 4 bambini è stato inserito il ruolo di **“Orientato al compito”**, il quale doveva cercare di portare il gruppo alla maggior efficienza e al miglior risultato possibile, rileggendo ad alta voce il testo e tenendo conto dello strumento bussola.

Undicesimo e dodicesimo: la DAD

Sfortunatamente dopo il primo incontro di scrittura, il Veneto è tornato zona rossa.

Con il ritorno alla DAD, io e la mia tutor deciso di riprendere il compito autentico una volta tornati in presenza.

Nel mentre abbiamo deciso di svolgere un'attività finale di due incontri che riprendesse i percorsi paralleli svolti da me e dalla mia tutor. Abbiamo costruito assieme agli alunni una tabella con le caratteristiche della fiaba e della favola e svolto un'attività

su Learning App (<https://learningapps.org/display?v=p6s76w52c21>) che verificasse le conoscenze apprese. Infine è stato inviato un sondaggio con Google Moduli per capire quale dei due generi è piaciuto maggiormente loro e il perché.

Tornati in classe è stato terminato il compito di scrittura e la presentazione del compito autentico.

3.2 L'approccio inclusivo

“Le scuole sono come uno snodo aeroportuale: gli studenti-passeggeri arrivano da molti e diversi background per dirigersi verso un’ampia varietà di destinazioni. I loro particolari decolli verso la vita adulta richiederanno piani di volo diversificati.” (Levine, 2002, p.336)

L’obiettivo della scuola “G.Pascoli” di Carrè, come già descritto in precedenza, è “Imparare sempre, imparare tutti”.

Perrenoud, in linea con questo ideale, propone pragmaticamente di perseguire l’equità in educazione proprio attraverso la differenziazione dei metodi, che comprende:

- l’individualizzazione in certi ambiti;
- la mediazione attraverso il mutuo insegnamento e le pratiche cooperative in gruppo;
- la ricerca di attività e di situazioni di apprendimento stimolanti, diversificate in funzione delle differenze personali e culturali.

Le attività hanno perseguito principalmente gli ultimi due punti descritti dal sociologo.

Per quel che riguarda la prima parte del mio intervento ho cercato di riprendere e riassumere i contenuti trattati ad ogni incontro: all’inizio di ogni lezione è stato dedicato

un momento in cui si chiudevano le finestre del castello e venivano chieste agli alunni le caratteristiche affrontate la volta precedente.

Ho creato una lista di bambini a cui fare le domande programmate volta per volta, per constatare se c'era bisogno di qualche approfondimento e dove soffermarmi perché le conoscenze fossero chiare a tutti.

LIM, esercizi interattivi, attività ludiche e schede da incollare nel Castello hanno invece rappresentato le differenti opzioni per la rappresentazione dei contenuti e il coinvolgimento degli alunni: uno dei principi cardini dell'insegnamento differenziato. "L'idea di differenziare l'istruzione dà accoglienza ai diversi modi in cui gli studenti apprendono e trova un solido supporto nella teoria e nella ricerca educativa" (Tomlinson, 2006, p.15).

La seconda parte invece è stata pensata su tre livelli di supporto e inclusione.

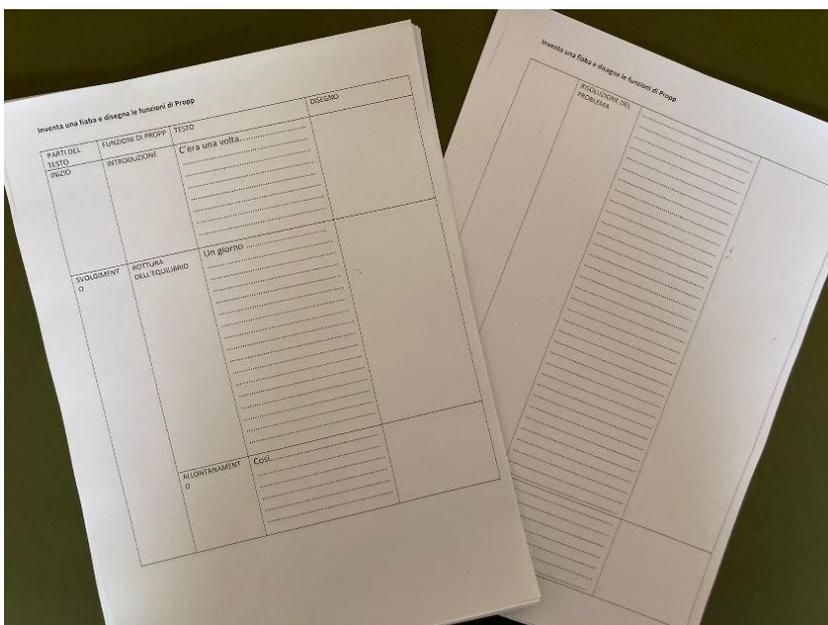


Figura 8: Schema per la scrittura della fiaba suddivisa in parte grafica e scritta.

Il primo riguardante gli strumenti per la pianificazione della fiaba: dati dei personaggi, dei luoghi e della motivazione sono serviti nel caso non vi fossero idee per la scrittura e la scheda ha esplicitato in quali momenti

della fiaba inserire i personaggi e le funzioni.

Successivamente sono state presentate due modalità di rappresentazione della fiaba, quello grafico e quello scritto (Figura 8). Queste modalità hanno perseguito l'indicazione dello Universal Design for Learning riguardo l'utilizzo di molteplici strumenti per la composizione e la costruzione.

Infine, la scrittura collaborativa e il cooperative learning hanno contribuito ad apprendere in gruppo il processo di scrittura di una fiaba.

3.3 La valutazione e il principio della triangolazione

Seguendo il principio della triangolazione (Castoldi, 2016) sono stati raccolti i feedback riguardanti il polo soggettivo, intersoggettivo e oggettivo.

La valutazione **soggettiva** riguarda i significati personali che i soggetti attribuiscono alla propria esperienza di apprendimento (Castoldi, 2016) ed è stata valutata attraverso un sondaggio su Google Moduli alla termine dell'esperienza.

In particolare, attraverso il sondaggio, gli studenti hanno potuto esprimere il loro parere sull'efficacia delle lezione e sul loro grado di apprendimento personale di scrittura e delle caratteristiche.

(https://docs.google.com/forms/d/1elkIHTqkrJKBWaVel_GT-TczAEu_YlQgZpgqcdYeXDE/edit)

La dimensione **intersoggettiva** invece richiama il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al contesto richiesto.

Relativamente a questo secondo punto della parte docimologica, il contributo ricevuto quest'anno è stato abbastanza limitato, a causa del periodo di assenza della mentore, causa quarantena, per buona parte dell'intervento.

Nonostante ciò, ho comunque potuto condividere con lei e con le supplenti che mi hanno permesso di svolgere l'intervento nelle loro ore, le mie osservazioni sulle competenze messe in campo e sui comportamenti dei bambini, ricevendo da parte loro dei feedback che mi hanno consentito di orientare il mio progetto in itinere.

Infine per la parte **oggettiva**, i momenti di valutazione degli apprendimenti sono stati tre: il primo in cui sono state esaminate le conoscenze teoriche trattate negli

incontri 3,4 e 5 e riassunte nel castello; la seconda, rappresentata dal compito autentico e la terza avvenuta tramite osservazione del rispetto del Patto d'Aula.

In particolare, con il termine valutazione per l'apprendimento, ci si riferisce a tutte quelle attività svolte dai docenti tese a offrire informazioni, indicazioni e riscontri per modificare sia il lavoro didattico, sia i processi di apprendimento. La valutazione è formativa quando le "evidenze raccolte sono utilizzate per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi degli alunni" (Black & William, 1998, p.140).

Per constatare l'acquisizione dei contenuti, al termine della prima parte dell'intervento è stata svolta una prova semistrutturata.

Quest'ultima, insieme alle attività di monitoraggio, mi ha permesso di valutare la parte relativa alla dimensione di comprensione delle caratteristiche del genere con risultati relativamente alti (intermedio-avanzato).

Nella correzione della prova ho potuto notare che nel primo esercizio, molte coppie non avevano avuto una scelta e sono rimaste in bianco (Allegato 3). A questo punto ho riflettuto sull'organizzazione del test e sono giunto alla conclusione che vi è stata una doppia responsabilità. La prima, sicuramente mia, è derivata da una strutturazione della prova a tratti poco chiara e con domande non unicamente interpretabili (Galliani, 2015). Probabilmente l'utilizzo unicamente del corsivo per esplicitare la coppia di parole da scegliere, non è stata sufficiente. Ho riflettuto come l'uso di un font differente dal corpo del testo e di un carattere di una dimensione maggiore avrebbe aiutato gli alunni ad accorgersi della scelta e non passare avanti. Altra modalità più chiara avrebbe potuto essere la domanda con risposta a scelta multipla, che al pari del testo, avrebbe perseguito lo stesso obiettivo (la verifica di conoscenze) e sarebbe stata più semplice e meno confusionaria. Oltre a questo, sarebbe stato utile un maggior lavoro sulle modalità di affrontare un compito, leggendo con attenzione le consegne e i testi e ricontrollando prima di consegnare la prova.

Come concordato il mio intervento, oltre ad essere un percorso parallelo alla fiaba, aveva il compito di rinforzare il processo di scrittura negli alunni.

Dopo una revisione collettiva con scambio di feedback degli elaborati finali, abbiamo potuto notare come gli scritti hanno rispettato tutte le caratteristiche del genere. In particolare, è stato rispettato il tempo indefinito e il luogo imprecisato, l'inserimento dei personaggi nelle parti adeguate e delle funzioni di Propp.

Essendo il racconto del genere fiaba un testo lungo di per sé, sono stati maggiori gli errori riguardanti la coerenza e la coesione del testo (Allegato 4). Quindi, la valutazione di questa dimensione è stata più bassa, oscillando tra l'intermedio e il base. Questi aspetti, riguardanti l'organizzazione del testo, concorrono alla capacità di scrivere un buon testo e può essere definita come "il processo diretto a trasformare l'insieme delle idee recuperate in un piano di scrittura e si compone della scelta e della disposizione delle idee" (Cisotto, 2004, p. 240).

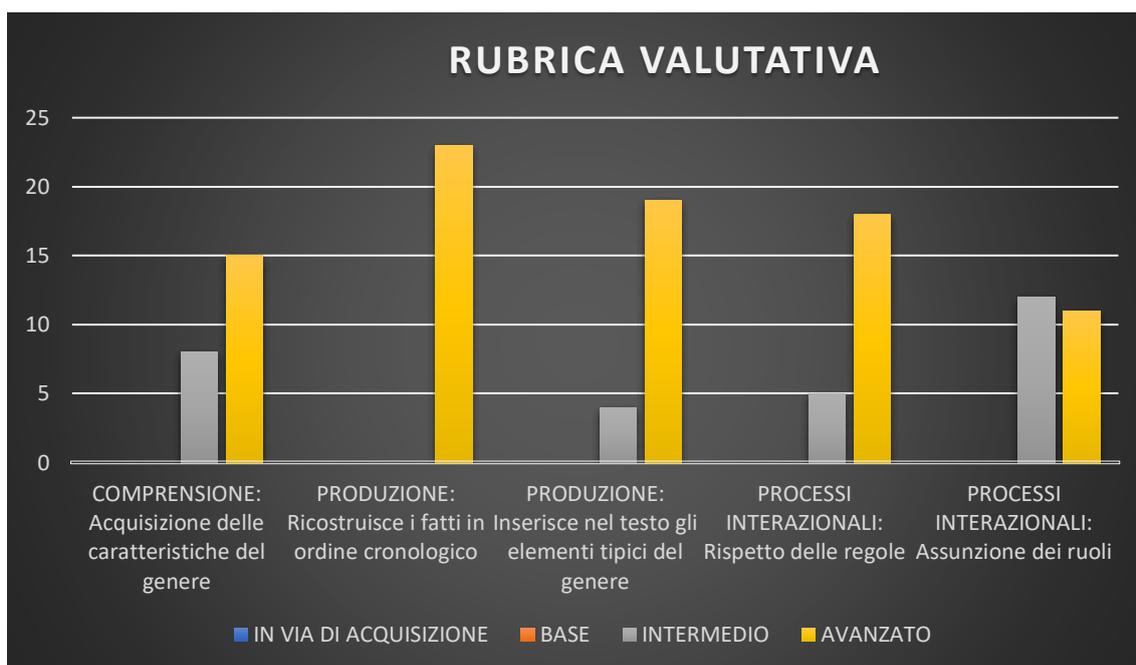
Punto di riflessione della mentore è stato proprio quello di svolgere un successivo percorso didattico lavorando sulla coerenza e coesione a partire da una descrizione semplice di alcune sequenze fino ad arrivare a una più complessa e con periodi più lunghi.

La dimensione relativa alla correttezza ortografica invece ha avuto dei risultati maggiori (intermedio-avanzato) dovuto probabilmente ad una molteplice revisione da parte dei componenti di ciascun gruppo.

In sintesi la prima parte relativa alle caratteristiche del genere ha avuto dei buoni risultati. La seconda parte, riguardante l'utilizzo in maniera consona, delle caratteristiche del genere in un testo scritto è stata ottima. La coerenza e la coesione del testo invece richiedono di essere trattate più nello specifico.

A termine di ogni incontro dedicato al compito autentico, ho consegnato dei bigliettini in cui ciascun alunno doveva dare un feedback ai compagni del proprio gruppo sulla base all'assunzione corretta del ruolo assegnato.

Attraverso questa valutazione soggettiva, e alle impressioni mie e della tutor sul comportamento dei bambini riguardo il rispetto del "Patto d'Aula", ho potuto valutare anche la dimensione relazionale.



Attraverso il grafico ho potuto constatare l'efficacia del mio intervento soprattutto per quel che riguarda la parte di produzione.

Credo che il cooperative learning e la scrittura condivisa abbiano facilitato i bambini a realizzare la fiaba. Anche la strutturazione dei compiti, come ad esempio la scheda già suddivisa nelle parti del testo con le funzioni di Propp, ha certamente aiutato i bambini a centrare l'obiettivo.

Ripensando all'intervento, per migliorare la comprensione delle caratteristiche, avrei potuto sicuramente supportare la didattica con più attività svolte dagli studenti sul proprio quaderno. In questo modo, avrebbero ampliato il loro processo apprenditivo con attività più pratiche a supporto dei giochi interattivi e del castello.

Per quel che riguarda l'assunzione dei ruoli invece, proporre più attività di gruppo con dei ruoli prestabiliti nel corso dell'anno, può sicuramente migliorare le loro prestazioni.

Essendo stata una novità per loro questa modalità di lavoro mi ritengo comunque soddisfatto della loro collaborazione.

4. Ultimo volo: Riflessione finale

Il volo mi ha permesso di cambiare punto di vista e di essere protagonista nella conduzione dell'intervento. Quanto visto, quanto provato e sperimentato è stato inserito nel Portfolio il quale mi ha permesso di soffermarmi per riflettere sulle competenze professionali in formazione nelle tre dimensioni. Fondamentale tra i compiti dell'insegnante è quello di saper riflettere sull'esperienza in modo da analizzare le proprie mancanze e i propri punti di forza e in tal modo far crescere il proprio profilo professionale (Pasquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2006).

4.1 Riflessione sull'intervento

Importante strumento che mi ha guidato nella progettazione e realizzazione del mio progetto è stata l'analisi SWOT (Allegato 5).

Attraverso i punti critici e di forza dell'intervento ho potuto riflettere su come migliorare la didattica e gli errori da non commettere in corso d'opera.

Un esempio pratico è stata la riflessione sull'utilizzo davvero marginale delle tecnologie nella mia progettazione.

Il quadro di riferimento proposto dal progetto UNESCO sullo Standard di competenze TIC per insegnanti (ICT-CST) infatti propone una didattica integrata dalle tecnologie, in cui vi sia l'uso di una molteplicità di tecnologie, strumenti e contenuti elettronici nelle attività di tutta la classe, di gruppo e in quelle individuali (Standard UNESCO sulle competenze TIC dei docenti).

Per sopperire a questa mancanza, attraverso la piattaforma di Learning Apps, ho creato numerosi giochi ed esercizi interattivi che potessero consolidare e allo stesso tempo monitorare l'apprendimento.

Un altro materiale che mi ha permesso di sostare sul mio profilo di insegnante e sullo sviluppo delle competenze professionali è stata sicuramente l'autovalutazione iniziale e finale (Allegato 6).

Mediante questo strumento ho potuto notare come nel corso dell'esperienza abbia raggiunto un nuovo livello di competenza. La lettura del contesto scolastico, ad esempio, penso sia migliorata in quanto ho cercato di progettare tenendo conto ed usufruendo, per quanto mi sia stato possibile, delle opportunità e di rendere la mia proposta adeguata "all'ecosistema" scolastico.

Anche nella conduzione degli interventi ho visto un particolare miglioramento, cercando di dare spazio a tutti e ascoltando e realizzando le proposte degli studenti (Allegato 7). Come descritto nell'allegato il rapporto docente-discente in alcune situazioni è mutato: si è tralasciato per un momento il rapporto asimmetrico per dar spazio all'influenza reciproca, parte integrante del processo educativo (Damiano, 2007).

Anche il processo di documentazione, fondamentale per riflettere nel corso dell'azione, credo sia migliorato rispetto all'inizio del percorso. Quest'anno il nostro pensiero riflessivo è stato sicuramente potenziato attraverso il Portfolio e ai "Thread", lavori di riflessioni sulle nostre competenze, sui materiali e sulle pratiche adottate durante l'intervento.

Nella compilazione della rubrica autovalutativa non ho voluto dare giudizi massimi perché, essendo insegnanti in continua formazione, come descritto da Felisatti nel testo *"Insegnante in ricerca, competenze, modelli e strumenti"*, abbiamo l'esigenza e la consapevolezza che il miglioramento è una costante nel processo di insegnamento.

I feedback positivi ricevuti nel sondaggio di Google Moduli da parte degli alunni, mi ha fatto riflettere su come la strada che sto percorrendo sia quella giusta. I giudizi positivi hanno potuto confermare, che le modalità adottate per raggiungere gli obiettivi prefissati, siano state adeguate.

Credo che il punto di forza risultante da quanto svolto quest'anno sia stato coordinare e animare una scuola con tutti gli interlocutori (Perrenoud). Penso che sia fondamentale, nella nostra professione, coinvolgere altre figure nelle nostre unità didattiche, in modo da costruire un ambiente di novità e motivante, e allo stesso tempo creare una continuità con le altre associazioni educative e non del territorio.

Punto di criticità invece è stato sicuramente il fatto di non aver avuto degli spazi adeguati ad alcuni momenti dell'intervento. La lettura dei libri nella biblioteca comunale o scolastica sarebbe stata un'esperienza più significativa rispetto all'intervento svolto in classe. Il primo problema è derivato dalla normativa Covid che non ha permesso le uscite didattiche nel territorio e richiedeva il distanziamento interpersonale di almeno 1m tra i bambini.

Inoltre, nella fase di cooperative learning, il maltempo e l'occupazione della palestra da parte di altre classi per l'educazione fisica ha portato ad improvvisare nel momento una sistemazione di fortuna perché fossero rispettate le distanze interpersonali e perché vi fosse un clima adatto alla progettazione del compito autentico.

La classe è stata suddivisa un po' all'interno dell'aula e un po' in corridoio, seguiti da una parte dal sottoscritto e dall'altra dalla mentore.

In questo senso l'accordo con le insegnanti di educazione fisica avrebbe permesso, tramite l'utilizzo della palestra, un ambiente di lavoro migliore.

Dewey (1916) sostiene che imparare dall'esperienza significa fare una connessione, indietro e in avanti, fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. "Imparare" presuppone quindi l'attivazione di un processo cognitivo ed emotivo che, in questo caso, ci fa guardare a quello che si compie durante lo svolgimento del compito, ricordando come si è fatto prima, per arrivare a realizzarlo meglio poi.

4.2 Il percorso di tirocinio

Schon afferma attraverso il paradigma della riflessione nel corso dell'azione (Ribolzi, 2002) che l'attività pratica è fondamentale in quanto in essa è implicita l'attività conoscitiva. Egli propone di rifondare l'educazione professionale basandola sul cosiddetto tirocinio riflessivo, un mondo virtuale che occupa uno spazio intermedio fra

il mondo della vita quotidiana e quello esoterico dell'accademia. Un mondo collettivo in cui si condividono materiali, strumenti, linguaggi, e criteri di valutazione delle prestazioni e in cui si imparano modi di vedere, di pensare e di fare.

Penso che questa definizione del filosofo statunitense, descriva con precisione le caratteristiche e l'obiettivo del percorso di tirocinio svolto durante questi 4 anni.

Con gradualità, attraverso il tirocinio indiretto, noi studenti siamo stati accompagnati nell'analisi delle dimensioni della nostra professione: la dimensione didattica, istituzionale e professionale.

Seguendo questi tre macroambiti e i consigli forniti dalle tutor, abbiamo avuto la possibilità di dimostrare quanto acquisito nel corso degli anni. Il tirocinio diretto è servito da banco prova in cui cimentare le competenze acquisite.

Margiotta (1999), in maniera schematica suddivide le competenze professionali dell'"insegnante di qualità" in: competenze disciplinari, competenze didattiche, competenze empatico-relazionali, capacità di identificarsi negli altri, competenze gestionali e capacità autoriflessive.

Credo che il percorso di tirocinio sia stato fondamentale per lo sviluppo delle competenze sopraelencate e penso che sia stato un ottimo modo per attuare le nostre conoscenze con il supporto di professionisti al nostro fianco.

Inoltre, come descritto da Schön, il tirocinio rappresenta una vera e propria comunità in cui noi studenti possiamo sperimentare la collaborazione e la condivisione di conoscenza (Schön, 1983). Da questo, mi collego ad una competenza fondamentale descritta da Perrenoud come "lavorare in gruppo" ed in particolare affrontare ed analizzare insieme situazioni complesse, pratiche e problemi professionali.

Credo che sia fondamentale nel nostro futuro lavoro riuscire a creare relazioni di confronto e aiuto reciproco tra colleghi come nel tirocinio indiretto. Creare una

comunità pedagogica avente una cultura positiva dei diritti dei bambini è uno dei tre punti fondamentali per avere un ambiente scolastico civile e pacifico.

Altra tesi che porta a confermare l'importanza del percorso di tirocinio, ed in particolare del suo lato pratico, è quella di R. Wittorski (2020), il quale afferma che la competenza emerge soprattutto dove vengono esercitate le competenze specifiche della professione in relazione ai contesti e alle pratiche sviluppate nella comunità professionale di riferimento.

4.3 Essere maestro

Ho scelto il percorso di Scienze della Formazione Primaria perché credo di avere una certa sensibilità alle tematiche pedagogiche e di essere una persona abbastanza empatica. Quest'ultima, descritta come competenza empatico-relazionale, Margiotta la considera tra quelle fondamentali per il profilo di un insegnante di qualità.

Questa competenza è descritta come il riconoscimento del valore dell'altro e la proiezione dell'intervento didattico verso traguardi affettivo-relazionali e sociali oltre che cognitivi (Margiotta, 1999).

Lo scopo dell'insegnamento risulta essere l'autonomizzazione del soggetto in formazione. Questo percorso avviene tramite la funzione intrinseca del sapere scolastico, il quale è ben diverso dal sapere accademico (Damiano, 2007).

Il sapere scolastico è il risultato di una lunga rielaborazione, una relazione intima tra soggetti che si compie attraverso un'interazione specifica – il potere – con la proprietà particolare di promuovere l'attività dell'altro cui si rivolge. Difatti, “la trasformazione del sapere scientifico in sapere scolastico non consiste in un'operazione a direzione unica ma, per quanto questa rappresenti la finalizzazione principale, essa richiede la cooperazione dell'alunno” (Damiano, 2007, p.253).

“Non esiste educazione senza partecipazione del bambino” afferma Korczak (Korczak, 1996, p.25) e credo che questo mantra sia ciò che conserverò in particolare da questi 4 anni di tirocinio. Il valore di questa frase ricade negli ambiti anche negli ambiti valutativi e rispecchia un’idea di inclusione massima, fondamentale nella scuola di oggi.

Partecipazione dell’alunno intesa non tanto come tecnica per mantenere viva l’attenzione o per monitorare l’effettiva esecuzione di un compito, bensì come momento/ambiente in cui apportare il proprio contributo personale e diventare protagonista del proprio apprendimento.

La centralità dell’alunno, a cui si orientano le molteplici esperienze educative dell’Attivismo e alle quali si rifanno le Carte Internazionali dell’Infanzia, ed in particolare la Convenzione di New York del 1989, la quale nomina per la prima volta il diritto del bambino ad essere ascoltato (art.12) e alla libertà di espressione (art.13).

Credo che il mio compito, come insegnante, sia quello di rimanere aggiornato sulle novità pedagogiche ed in particolare su quelle valutative, inclusive e metodologiche. Perseguendo la pratica del lifelong learning infatti, uno dei nostri compiti è sicuramente quello di partecipare a corsi formativi, consapevoli che il nostro percorso apprenditivo è continuo.

In questo senso è fondamentale la nostra curiosità e motivazione per seguire, attraverso la nostra didattica, i cambiamenti della società e permettere una maturazione dell’individuo coerente al cambiamento sociale e allo stesso tempo perseguendo il conseguimento di identità personale (Riblozi, 2002).

BIBLIOGRAFIA

- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*.
- Carraro, A. & Gobbi, E. (2016). *Muoversi per star bene*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
- Cisotto, L. (2007). *Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, Italia, in Moro, F., Cisotto, L. (2007). *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cisotto, L. (2004), *Didattica del testo*. Roma: Carocci.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella.
- Felisatti, E. (2013). *L'insegnante, un professionista in ricerca*, in Felisatti E., Mazzucco C., *Insegnante in ricerca, competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Felisatti, E. & Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.
- Franceschini, G. (2009). *Lo scenario didattico: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in Agosti A., Franceschini G. & Galanti M.A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*. Bologna: CLUEB.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia della diversità*. Roma: Carocci.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. In L. Gregg & E. R. Steinberg (a cura di), NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korczak, J. (1996). *Come amare il bambino*. Milano: Luni.
- Levine, M. (2002). *A mind at a time*. New York: Simon & Schuster.
- Margiotta, U. (a cura di), (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*, Roma: Armando.

- Merlo, G. (2015). *Alle origini della favola in Italia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carrocci editore.
- Mulato, R. & Riegger, S. (2014). *Maestra facciamo una pausa?* Bari: La Meridiana
- Nobile, A., Giancane, D. & Marini, C. (2011). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Brescia: La Scuola.
- Pasquay L., Altet M., Charlier E', Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Pellerey, M. (1983). *Progettazione formativa: teoria e metodologia*" ricerca ISFOL-CLISE-
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Ribolzi, L. (2002). *Formare gli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive Practitioner*. Basic Books, New York (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 1993)
- Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione*. Roma: LAS.
- Wittorski, R. (2020). *Professionalizzazione e sviluppo professionale*. Trento: Erickson.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

SITOGRAFIA

- Ficara, A. D. (16 luglio 2018) *Conoscenze, abilità e competenze nel Quadro Europeo delle Qualifiche*. <https://www.tecnicadellascuola.it/conoscenze-abilita-e-competenze-nel-quadro-europeo-delle-qualifiche>
- Sferrazzo, G. (11 ottobre 2019) *Come creare un clima favorevole per il benessere nel sistema classe* <https://www.orizzontescuola.it/come-creare-un-clima-favorevole-per-il-benessere-nel-sistema-classe/>
- Pirilli, S. (19 giugno 2020) *Cooperative Learning*. <https://www.matteosalvo.com/cooperative-learning/>
- Prenna, V. *Costruttivismo*. <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/teorie/costruttivismo/>

RIFERIMENTI NORMATIVI

- Standard UNESCO sulle competenze TIC dei docenti.
- DPR n. 275 del 8/03/1999. Regolamento attuativo della legge sull'Autonomia Scolastica. Gazzetta Ufficiale del 25/08/1999.
- C. 189/1 del 22/05/2018, Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea del 4/06/2018.
- D.M. n. 254 del 16/11/2012, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR, Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5/02/2013.
- N.M. n. 3645 del 1/03/2018, Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, MIUR.
- L 104/92, "Per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma della scuola "La Buona scuola".
- Index per l'Inclusione.
- Ordinanza ministeriale 4/12/2020 e Linee Guida.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- Agenda2030.
- PTOF
- RAV
- PAI

ALLEGATI

Allegato 1: La macroprogettazione

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI	
Competenza chiave	Competenza alfabetica funzionale Si concretizza nella piena capacità di comunicare, sia in forma orale che scritta, nella propria lingua, adattando il proprio registro ai contesti e alle situazioni. Fanno parte di questa competenza anche il pensiero critico e la capacità di valutazione della realtà.
Campo d'esperienza di riferimento	Italiano
Traguardi per lo sviluppo della competenza	<ul style="list-style-type: none">- 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.- Individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione;- Acquisisce un primo nucleo di terminologia specifica;- L'allievo partecipa a scambi comunicativi con compagni ed insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti.

<p>Obiettivo/i di apprendimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola; - Leggere testi cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni; - Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti.
<p>Ambito tematico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La fiaba
<p>Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi</p>	<p>Accompagnare gli studenti al piacere della lettura. Avvicinarli al mondo delle fiabe e delle favole.</p> <p>Rispetto delle regole dell'ambiente scolastico.</p>
<p>Situazione problema</p>	<p>L'insegnante di prima primaria chiede un aiuto alla classe terza per produrre delle fiabe da leggere ai suoi bimbi.</p>

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

N° incontro	Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
Incontro 1	2 ore	Classe (se possibile biblioteca della scuola o Biblioteca Comunale)	Co-costruzione del patto d'aula. Il piacere della lettura (in particolare della lettura condivisa).	Discussione e lettura condivisa da parte della bibliotecaria.	<ul style="list-style-type: none"> - Lavagna - Libri e testi - Se possibile tappetoni e cuscini. - In caso di DAD utilizzo della piattaforma Meet. 	<p>Co-costruzione del Patto d'aula".</p> <p>La bibliotecaria viene a trovare la classe e racconta che i libri della biblioteca sono fermi e le storie hanno bisogno di essere lette. Oggi è venuta a scuola per dividerle con noi e darci un assaggio della bellezza della lettura di storie: lettura frontale di libri illustrati e fiabe per il solo piacere di ascoltare una storia, di rilassarsi e viaggiare con la mente. Feedback degli alunni e consigli della bibliotecaria: - dedicare un po' di tempo per entrare in un racconto -Leggere coi genitori ecc...</p> <p>Fine: la bibliotecaria dice che li aspetterà in biblioteca perché ha dei libri davvero interessanti che le piacerebbe</p>

						che fossero letti dai bambini!
Incontro 2	2 ore	Classe	Firma del Patto d'Aula e realizzazione del "castello riassuntivo delle fiabe".	Didattica laboratoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Patto d'Aula stampato - Schede - Punteruoli e tappetini 	<p>Restituzione della scheda "Patto d'aula" da incollare nel quaderno. Il bambino la firmerà come presa di responsabilità personale.</p> <p>Collegarsi al piacere della lettura dello scorso incontro e dire che ogni genere di testo ha una funzionalità particolare.</p> <p>Spiegare che per scrivere un testo occorre conoscere le caratteristiche del genere.</p> <p>Nei prossimi incontri si andrà a scoprire le caratteristiche principali del genere mediante lo strumento "castello riassuntivo delle fiabe". Tagliare il castello e le finestre e incollarlo sul quaderno.</p>

Incontro 3	2 ore	Classe	Dall'oralità, alla scrittura. Il tempo e lo spazio.	Attività ludica e discussione.	<ul style="list-style-type: none"> - Libri disegnati. - File PPT 	<p>Iniziare con il gioco del telefono senza fili.</p> <p>Discutere su cosa è accaduto alla fine e qual è un mezzo più efficace per mantenere un messaggio inalterato nel tempo.</p> <p>Scenetta con 4 alunni che rappresentano Basile, i fratelli Grimm e Perrault.</p> <p>Incollare la prima caratteristica nel castello.</p> <p>Mostrare un file PPT in cui vengono mostrati due esempi opposti di come potrebbe iniziare una fiaba specificando o meno il luogo e il tempo. Discussione.</p> <p>Incollare la seconda caratteristica.</p>
Incontro 4	2 ore	Classe	I ruoli dei personaggi.	Brainstorming. Didattica per scoperta e attività ludica.	<ul style="list-style-type: none"> - Fiaba di Biancaneve - LIM 	<p>Lettura della fiaba di Biancaneve.</p>

						<p>Nominare i personaggi incontrati nel racconto e discutere sulla funzione che hanno nel racconto. Visione di un video YT sui ruoli ed alcuni esempi di personaggi.</p> <p>Gioco Memory a due squadre in cui si pescano virtualmente sulla LIM i personaggi famosi delle storie Disney; si riceve il punto solo se si dice il ruolo corretto che hanno nel racconto.</p>
Incontro 5	2 ore	Classe	Le funzioni di Propp.	Discussione e didattica per scoperta.	<ul style="list-style-type: none"> - Fiaba di Biancaneve - Cartellini con le 5 funzioni di Propp da analizzare - LIM 	<p>Leggere la fiaba di Biancaneve e discutere, confrontando con l'altra fiaba di Pollicino letta in classe e quelle più famose se ci sono elementi che si ripetono. Presentazione delle funzioni e ricerca nel testo delle sequenze. Schema sul quaderno delle funzioni in ordine cronologico.</p>

Incontro 6	2 ore	Classe	Prova e fase motivazionale		- Test	Prova di verifica degli apprendimenti e richiesta d'aiuto da parte dell'insegnante di prima per scrivere delle nuove fiabe ai suoi alunni.
Incontro 7	2 ore	Classe	- Pianificazione del testo: le funzioni di Propp e i personaggi		- Scheda - Dadi	Realizzazione dei dadi Creazione di uno schema sul quaderno in cui si riassumono le parti del racconto con all'interno le varie funzioni e i personaggi che devono apparire. Esplicitare cosa fare nella pianificazione del racconto. Scegliere un personaggio per ogni ruolo, pianificare le parti del racconto con le varie funzioni di Propp e le azioni dei vari personaggi e rappresentare con un disegno le tre parti del racconto.
Incontro 8	2 ore	Classe	Ripasso pianificazione e scrittura collettiva	- Scrittura di gruppo	- Scheda - LIM	Attività interattiva sulla LIM in cui inserire in ordine cronologico funzioni di

						Propp e personaggi. Inizio scrittura di una fiaba utilizzando lo schema e i dadi
Incontro 9	2 ore	Classe	Scrittura collettiva	Scrittura di gruppo.	- Scheda	Continuazione della scrittura della fiaba.
Incontro 10	2 ore	Classe	Realizzazione della bussola e scrittura individuale.	Attività laboratoriale. Scrittura individuale.	- Scheda bussola. - Scheda suddivisa nelle parti del testo.	Realizzazione dello strumento guida per la revisione della fiaba: la bussola. Scrittura individuale della fiaba.
Incontro 11	1 ora	Classe	Scrittura individuale e revisione.	Scrittura individuale	- Scheda suddivisa nelle parti del testo.	Termine della scrittura della fiaba.
Incontro 12	2 ore	Classe	Feedback sui testi e lettura condivisa. Valutazione dell'intervento.	Lettura condivisa	- Fiabe prodotte	Lettura delle fiabe scritte e condivisione dei feedback sui testi prodotti.

Allegato 2: La rubrica di valutazione

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
COMPRENSIONE	Identificare le caratteristiche del testo narrativo.	Riferisce le caratteristiche della struttura narrativa: il tempo, lo spazio, i ruoli dei personaggi e alcune funzioni di Propp.	L'alunno riferisce in autonomia le caratteristiche del testo narrativo dando il proprio personale contributo.	L'alunno riferisce in autonomia le caratteristiche del testo narrativo.	L'alunno riferisce le caratteristiche del testo narrativo con l'aiuto delle facilitazioni.	L'alunno riferisce alcune caratteristiche e con l'aiuto dell'insegnante.
PRODUZIONE	Utilizzare le caratteristiche del testo narrativo.	Scrive una fiaba che rispettando le caratteristiche e le caratteristiche. (personaggi, tempo e spazio). Rispetta l'ordine cronologico.	L'alunno scrive una fiaba rispettando le caratteristiche e l'ordine cronologico con contributi personali e in modo consapevole.	L'alunno scrive una fiaba rispettando le caratteristiche e l'ordine cronologico in gruppo.	L'alunno scrive una fiaba rispettando le caratteristiche e l'ordine cronologico, utilizzando delle facilitazioni procedurali (schemi riassuntivi).	L'alunno deve essere seguito dall'insegnante e pianificare e scrivere il racconto rispettando le caratteristiche del genere.

PROCESSI INTERAZIONALI	Rispettare le regole di classe e di gruppo.	Comunica in maniera adeguata con insegnanti, compagni e collaboratori esterni. Si impegna a svolgere il ruolo assegnato.	L'alunno interagisce in maniera adeguata e svolge l'incarico assegnato in maniera autonoma e consapevole.	L'alunno interagisce in maniera adeguata e svolge l'incarico assegnato in maniera autonoma.	L'alunno rispetta le regole della comunicazione e svolge l'incarico assegnato con delle facilitazioni.	L'alunno rispetta le regole della comunicazione e svolge il ruolo assegnato solo se supportato dall'adulto.
---------------------------	---	---	---	---	--	---

Nome: Anna Cognome: Testolin Data: 22/08/2021

LA FIABA

Cerchia l'alternativa corretta

La fiaba è un tipo di testo popolare che inizialmente veniva trasmesso per via scritta/orale.
Successivamente alcuni scrittori come Basile/Collodi hanno raccolto questi racconti e trasformati
in fiabe/testi scritti.

Si tratta di un genere letterario in cui si esalta il coraggio, la bontà, l'intelligenza dell'aiutante/
eroe/protagonista e dove viene punita la cattiveria, l'inganno e l'invidia
dell'antagonista/mandante.

Il tempo per raccontare gli avvenimenti della fiaba è il presente/passato ed è indefinito / ben
definito.

I luoghi sono reali/fantastici e imprecisati / ben precisi.

5/9

Scrivi alcuni nomi di fiabe:

I Racconti di

Biancaneve, Pollicino, Fiabe, la mamma oca e
Cappuccetto Rosso

2/2

Scrivi i nomi degli autori che hanno raccolto le fiabe in testi scritti:

Derrault, Basile e i fratelli Grimm

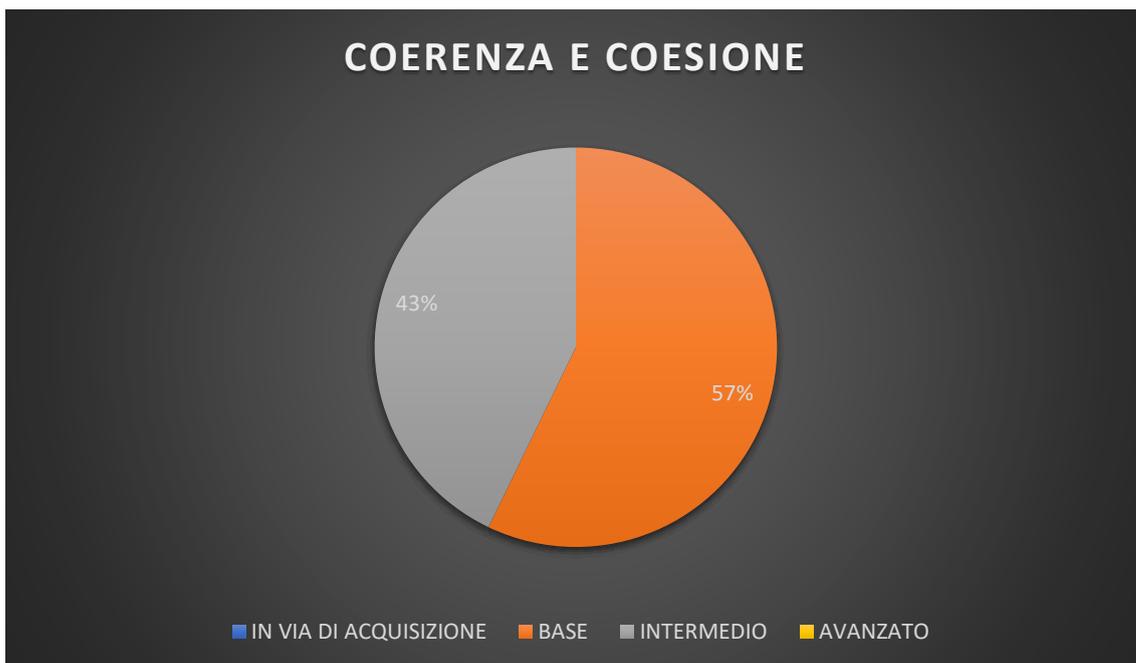
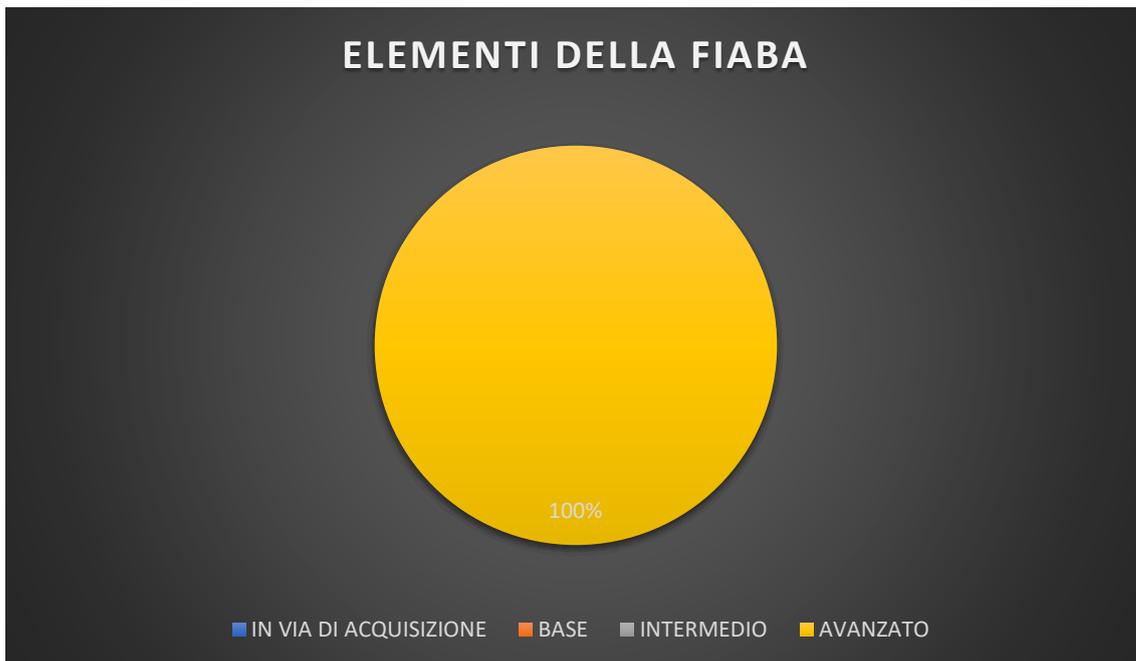
3/3

Ordina le funzioni di Prop: :

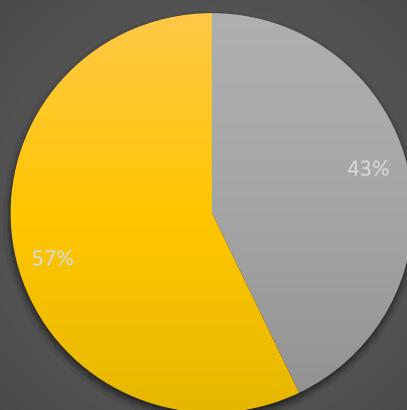
2. Rottura dell'equilibrio
6. Lieto fine
1. Introduzione
3. Allontanamento/partenza del protagonista
4. Lotta/risoluzione del problema
5. Prove da superare

6/6

Allegato 4: Risultati del compito autentico



ORTOGRAFIA

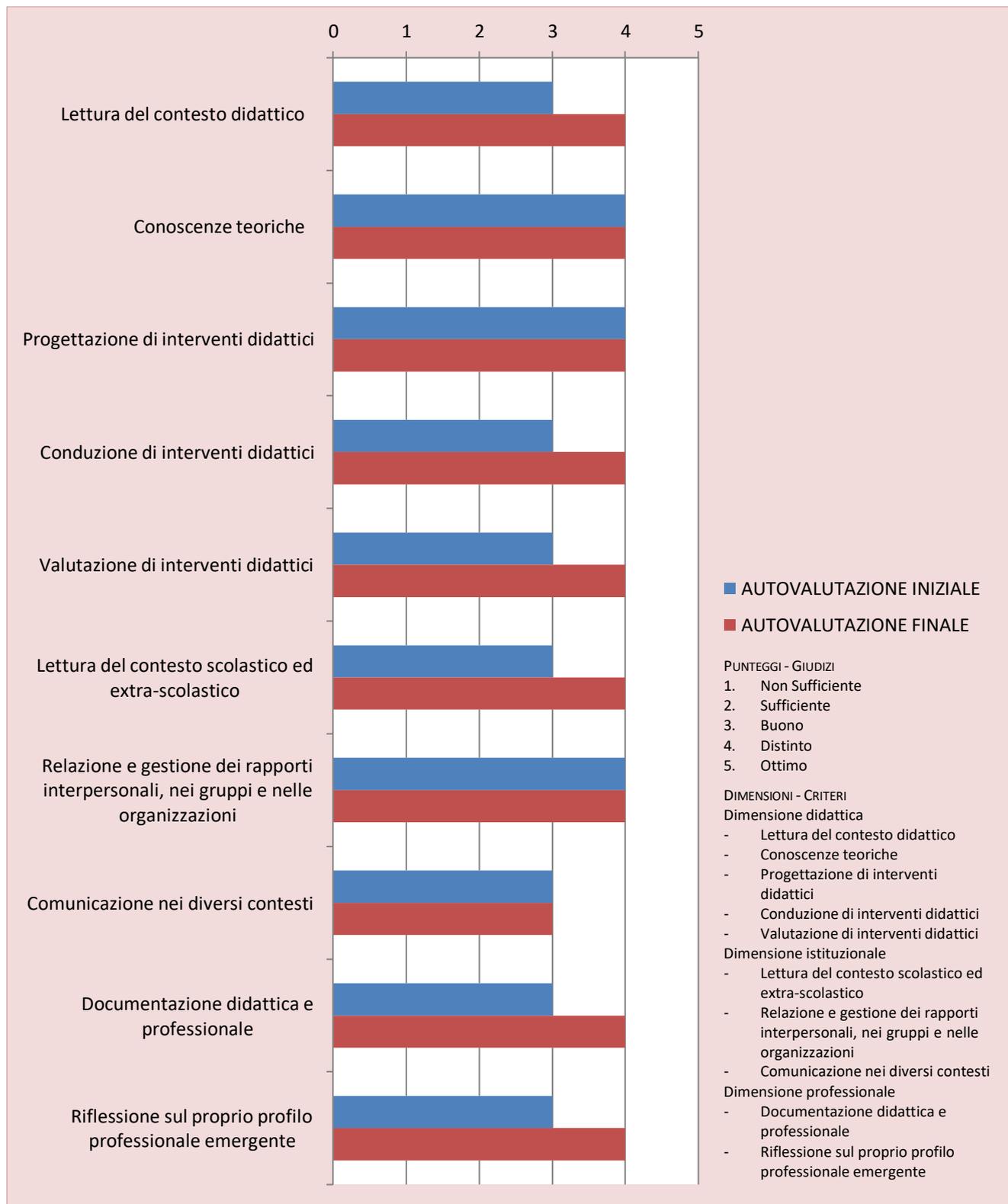


■ IN VIA DI ACQUISIZIONE ■ BASE ■ INTERMEDIO ■ AVANZATO

Allegato 5: Analisi SWOT

Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio del 5° anno	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p>Elementi interni in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allo studente; • ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work; • al contesto di realizzazione del project work; • al project work 	<p>Punti di forza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo di immagini e non solo di concetti scritti per favorire chi ha una memoria visiva; - Giochi per alleggerire il carico di conoscenze; - Fase di motivazione interna all'istituto scolastico per sentirsi parte e collaboratori della scuola; - Patto d'aula iniziale per co-costruire un ambiente di lavoro consono. 	<p>Punti di criticità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'impossibilità di andare nel luogo del piacere della lettura per eccellenza: la biblioteca. - Utilizzo marginale delle tecnologie.
<p>Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni</p>	<p>Opportunità:</p> <p>Presenza di più soggetti esterni (bibliotecaria e genitori) che possono arricchire l'esperienza e che raccontino come la scuola non sia un ambiente scollegato dalle altre realtà che circondano i bambini.</p>	<p>Rischi:</p> <p>Che le figure siano troppe e che mandino in confusione i bambini.</p> <p>Inoltre alcune figure essendo già conosciute dai bambini, potrebbero creare situazioni di comunicazione poco adeguata per il contesto in cui ci si trova.</p>

Allegato 6: Autovalutazione



Imprevisti...

Durante la spiegazione dei personaggi della fiaba e quindi dei ruoli, l'alunno L. ha alzato la mano chiedendomi se poteva fare un sondaggio alla classe. Dopo un'iniziale titubanza ho accettato e L. ha chiesto ai compagni quale ruolo avrebbero voluto avere se fossero stati i personaggi di una fiaba.

Ho proposta così alla classe un'alzata di mano e ho scritto alla lavagna il risultato delle risposte: la classe era divisa a metà tra l'antagonista e il protagonista.

Altro episodio è successo a seguito della lettura condivisa di alcune fiabe classiche tra cui "Pollicino" e "Biancaneve". Obiettivo della lettura di questi testi, oltre al trasmettere il piacere della lettura, permette all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative.
(PTOF)

A seguito di queste esperienze l'alunna E. è arrivata una mattina a scuola con una raccolta di fiabe e mi ha chiesto se potevo leggerne una alla classe. Ancora sorpreso ho accettato la proposta e abbiamo letto il racconto di "Tremortino". Al termine mi sono collegato alla fiaba letta, chiedendo agli alunni in quali momenti si potevano notare le funzioni di Propp e le funzioni dei personaggi incontrati.