



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

GIOCHI DI MOVIMENTO PER L'INCLUSIONE

Un esempio di sperimentazione didattica alla scuola
primaria

Relatore

Giuliana Pento

Laureanda

Anna Garbuggio

Matricola: 1171964

Anno Accademico: 2021/2022

A mamma, papà e Massimiliano, che sono stati sempre presenti.

Ai miei nonni, le stelle più luminose che guidano il mio cammino.

A me stessa, per dimostrarmi quanto valgo.

SOMMARIO

Introduzione	2
1. Contesto teorico	4
1.1 Cos'è l'inclusione	4
1.1.1 Inclusione vs integrazione.....	5
1.1.2 L'approccio olistico	7
1.1.3 L'attivismo.....	8
1.2 Normativa sull'inclusione	12
1.2.1 Il percorso normativo in italia	13
1.2.2 I principi dell'inclusione	15
1.2.3 I quattro pilastri dell'educazione a sostegno dell'inclusione	17
1.2.4 Una scuola per tutti	18
1.2.5 La prospettiva culturale-scientifica	19
2. Educazione motoria per l'inclusività alla scuola primaria	24
2.1 Educazione motoria alla scuola primaria	24
2.2 I giochi di movimento per l'inclusione	27
2.2.1 Il gioco motorio di gruppo per il sostegno delle relazioni	28
2.3 Strategie educative inclusive nell'educazione motoria	30
2.4 Alcune ricerche internazionali.....	31
3. La sperimentazione didattica	34
3.1 L'indagine: metodologia e descrizione della ricerca	34
3.1.1 Le attività motorie selezionate.....	36
3.1.2 Le strategie inclusive adottate.....	37
3.2 La tipologia di ricerca	39
3.3 Domande e ipotesi di ricerca	40

3.4 Il contesto e il campione di ricerca.....	43
3.5 Gli strumenti adottati per la rilevazione dei dati	45
3.5.1 Sociogramma.....	46
3.5.2 Check-list di osservazione	48
3.5.3 Circle time e questionario di autovalutazione	50
3.5.4 Diario di bordo	53
3.6 Gli interventi: le proposte didattiche.....	54
3.7 Analisi dei risultati.....	70
3.7.1 Confronto risultati ottenuti dalle check-list di osservazione	70
3.7.2 Confronto risultati ottenuti dai sociogrammi	72
3.7.3 Risultati ottenuti dalle pratiche di autovalutazione	82
3.8 Conclusioni generate dall'analisi	88
Conclusioni	90
Riferimenti.....	92
Bibliografia	92
Sitografia	94
Normativa.....	94
Documentazione scolastica	96

ABSTRACT

La presente ricerca empirica ha lo scopo di valutare l'efficacia dei giochi di movimento per l'inclusione a scuola. Si tratta di una quasi sperimentazione, per il numero ridotto del campione, di carattere qualitativo, che è stata proposta in una classe prima di una scuola primaria durante le ore di Educazione motoria, con un totale di dieci incontri della durata di un'ora ciascuno. I giochi di movimento condotti, molteplici e altamente variegati tra loro, hanno stimolato i bambini a socializzare, ad apprezzare le risorse altrui, ad accettare le differenze individuali, ad aiutarsi reciprocamente, ad assumere comportamenti di empatia e fiducia verso i compagni e di cooperazione.

Sono stati adottati numerosi strumenti per l'analisi dei risultati, soggettivi, oggettivi e intersoggettivi: osservazione diretta, diari di bordo, resoconti verbali, *check-list* di osservazione, sociogramma, questionario di autovalutazione, *circle time*. Strumenti, materiali e tempistiche sono stati adattati alle caratteristiche e all'età dei bambini, come anche le attività ludiche proposte hanno subito dei cambiamenti durante la loro conduzione in base alle esigenze del contesto.

I risultati ottenuti al termine della ricerca dimostrano evidenti miglioramenti delle relazioni all'interno del gruppo classe rispetto alla situazione di partenza. Tuttavia, non è possibile confermare l'efficacia in termini inclusivi dei giochi proposti in quanto non sono state attuate osservazioni dei bambini durante altre ore scolastiche ed extra-scolastiche; dunque, il clima relazionale potrebbe essere migliorato anche solamente grazie all'incremento della qualità di tempo trascorso insieme durante lo stesso periodo in cui si è realizzato l'intervento didattico.

Inoltre, trattandosi di una sperimentazione a scopi didattici ed organizzata da una studentessa in formazione, gli strumenti di analisi adottati sono coerenti con le più appropriate pratiche di valutazione in ottica formativa e per l'apprendimento degli alunni, che vengono utilizzate nell'insegnamento. Pertanto, un'analisi più approfondita delle relazioni inclusive nella classe potrebbe essere attuata attraverso strumenti di natura più tecnica, come ad esempio la somministrazione di prove strutturate in diversi momenti, adottando strategie di ricerca scientifica quali il gruppo di controllo e l'inclusione di esperti del campo della sociologia e dell'Educazione motoria.

INTRODUZIONE

Da decenni si parla di inclusione scolastica: di cosa si tratta, come è caratterizzata, come dovrebbe essere praticata, in quali condizioni si realizza. Tutti gli insegnanti la conoscono e sono consapevoli, chi più e chi meno, della sua importanza per l'apprendimento permanente e la crescita positiva di tutti gli studenti; numerosi sono i documenti bibliografici, normativi e disciplinari che narrano dell'inclusione e che i docenti conoscono approfonditamente. Tuttavia, finché non si sperimentano e mettono in pratica alcuni dei principi e delle indicazioni metodologiche per l'inclusione, rimane una conoscenza meramente teorica, astratta e lontana dalle esperienze degli alunni.

Pertanto, il presente lavoro di Tesi, strutturato in tre capitoli principali, tenta di analizzare in primo luogo i riferimenti pedagogici e normativi che regolano l'inclusione, in relazione anche alla disciplina di Educazione motoria alla scuola primaria, e poi propone un esempio di come alcuni di questi principi potrebbero essere realizzati nell'insegnamento, attraverso un intervento didattico.

Il primo capitolo, denominato "*Il contesto teorico*", presenta approfonditamente il concetto di inclusione scolastica, nei suoi principi pedagogici, normativi e didattici conosciuti specialmente in Italia.

In seguito, il secondo capitolo, intitolato "*Educazione motoria per l'inclusività alla scuola primaria*", esprime e motiva il valore inclusivo dell'Educazione motoria, con riferimento particolare alla normativa nazionale ed internazionale relativa alla scuola primaria e a cui gli insegnanti italiani si ispirano.

A tal riguardo, si precisa che in questo lavoro non si parla di "Educazione fisica", termine ufficiale usato nelle Indicazioni Nazionali (2012), ma di "Educazione motoria", termine utilizzato in ambito educativo, specialmente con i bambini più piccoli, e che rimanda proprio al concetto di "educare al movimento".

Il terzo capitolo, chiamato "*La sperimentazione didattica*", si propone appunto di presentare e spiegare l'intero percorso didattico di ricerca realizzato in una classe prima primaria, illustrandone e motivandone in particolare la tipologia, il campione selezionato, gli strumenti di analisi e i criteri di valutazione adottati, le attività didattiche proposte, i risultati ottenuti, le osservazioni e le riflessioni conclusive.

Le relazioni sociali all'interno della classe rappresentano un importante sostegno all'incremento dell'inclusione di tutti. Per favorire la creazione di un clima relazionale positivo tra gli alunni, è necessario che apprendano alcune competenze sociali essenziali sia per la vita scolastica sia per quella extrascolastica, come ad esempio sentirsi parte importante del gruppo, avere fiducia nei compagni, assumere un atteggiamento di empatia nei confronti dell'altro, offrire aiuto a chi ne ha bisogno e richiedere il supporto dei coetanei, collaborare insieme per portare a termine un compito. Dunque, la sperimentazione didattica presentata in questo lavoro di Tesi ha approfondito le dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe, proponendo numerosi e diversificati giochi di movimento in gruppo per lo sviluppo alcune abilità sociali per l'inclusività.

I risultati della ricerca empirica di tipologia qualitativa dimostrano che la conduzione di giochi motori di gruppo può risultare un evidente supporto per la creazione di un clima relazionale positivo e collaborativo tra tutti i bambini. Tuttavia, è necessario accompagnare il gruppo classe nell'avviamento di rapporti interpersonali inclusivi anche durante le ore delle altre discipline scolastiche, in maniera tale da creare continuità nell'insegnamento e comprendere in profondità la natura delle relazioni in più contesti.

1. CONTESTO TEORICO

Il lavoro si apre con la presentazione dei riferimenti teorici, pedagogici, normativi, scientifici, didattici e disciplinari che si sono rivelati indispensabili per la stesura della progettazione della ricerca empirica nella didattica e per la sua conduzione.

Il presente capitolo è costituito da due principali macro-argomenti relativi all'inclusione scolastica. Il primo, "*Cos'è l'inclusione*", presenta alcuni principi pedagogici che descrivono idee, metodologie e indicazioni per supportare l'inclusività delle pratiche di insegnamento/apprendimento, con rimando ad alcuni pedagogisti importanti dei secoli precedenti. Il secondo macro-argomento, denominato "*Normativa sull'inclusione*", riguarda i riferimenti legislativi che regolano l'inclusione al giorno d'oggi, con particolare attenzione al percorso normativo realizzato in Italia nel corso degli ultimi decenni; vengono anche narrati i fondamenti pedagogico-didattici di alcuni riferimenti normativi nazionali ed internazionali, ai quali tutti gli insegnanti si ispirano per condurre una didattica inclusiva e motivante per tutti gli studenti.

1.1 COS'È L'INCLUSIONE

L'inclusione è un concetto complesso e articolato reduce di un lungo percorso storico di conquiste, ricerche, studi, miglioramenti; è un principio cardine, una consapevolezza culturale che richiede la volontà e la capacità di promuovere iniziative, progetti di efficientamento del servizio scolastico per tutti gli alunni.

Tale termine possiede un valore utopico, a cui si tende, è un valore che ispira l'essere umano, che lavora quotidianamente per raggiungerlo senza però mai arrivare ad uno stadio finale; infatti, l'inclusione è un processo che dura nel tempo, si evolve e si modifica in base al contesto sociale in cui si trova, alle esigenze delle persone. A scuola tutti gli insegnanti lavorano in ottica inclusiva e lavorano per realizzare percorsi di apprendimento sostenibili nel tempo che

rispondano alle differenze di tutti gli alunni in un'ottica di sostegno distribuito, non specifico.

Andrea Canevaro, pedagogo e editore italiano, definisce l'inclusione come un diritto fondamentale che è in relazione con il concetto di "appartenenza", grazie al quale tutte le persone possono interagire con le altre, in un rapporto di reciprocità. A scuola e in tutti i contesti educativi, l'inclusione arricchisce le relazioni e le esperienze di apprendimento: tutti i bambini sono accolti, possono imparare con i propri tempi e partecipare alla vita scolastica. Dunque, è fondamentale che a scuola gli alunni possano comprendere le diversità tra di loro, che non sono un ostacolo, ma che rappresentano le risorse e le potenzialità individuali e uniche di ciascuno.

1.1.1 INCLUSIONE VS INTEGRAZIONE

In molti contesti i termini "inclusione" e "integrazione" vengono utilizzati spesso come sinonimi, ma specie nell'ambito scolastico in realtà essi differiscono notevolmente sia in termini teorici e di orientamento sia pratici, racchiudono visioni diverse sulle figure professionali scolastiche e sugli studenti.

L'integrazione *evoca quasi sempre l'idea che il soggetto atipico abbia bisogno di un adattamento del contesto specifico in cui si colloca*¹: infatti, è il singolo studente che si coordina e adegua con il percorso normale e con gli insegnanti di classe, quindi è così che nascono i compiti differenziati per quantità e per semplicità, spesso però non adeguati ai bisogni dell'alunno stesso. Essa si propone il reperimento di risorse per consentire il raggiungimento di risultati nell'ambito dell'autonomia, socializzazione, comunicazione, focalizzando l'intervento sulle condizioni deficitarie dell'alunno. Pertanto, il focus delle pratiche di insegnamento e di apprendimento risiede nelle difficoltà del singolo alunno; per questo motivo, infatti, l'insegnante di sostegno ha la sola funzione di assistere lo studente con menomazione e lavora in modo separato dalle attività che svolge allo stesso tempo il docente disciplinare.

Infine, nell'integrazione il curriculum è soggetto a operazioni di semplificazione e di riduzione dei contenuti, prestando maggiore attenzione al prodotto.

¹ Canevaro A., et alii (a cura di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erickson, 2021, p. 19.

Al contrario, l'inclusione si situa in una differente prospettiva, dal momento che interessa *tutti gli studenti che rischiano di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, a seguito del fallimento del sistema scuola*²; quindi il focus è su tutti gli studenti e non solo coloro che possiedono una menomazione. L'inclusione promuove *un nuovo modo di essere della scuola che postula il superamento del concetto dell'unicità del rapporto insegnante-classe con l'attribuzione, ad un gruppo di insegnanti interagenti, della responsabilità globale verso un gruppo di alunni, con la conseguente necessità di programmare, attuare e verificare il progetto educativo*³. Pertanto, l'insegnante di sostegno diviene risorsa fondamentale per il docente disciplinare, dal momento che le due figure professionali condividono la progettazione di classe; l'insegnante di sostegno segue l'intera classe, focalizzando le sue azioni maggiormente sullo studente o sugli studenti con difficoltà.

Nel contesto di inclusione la scuola si pone l'obiettivo del superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento, coinvolgendo tutti gli studenti che vivono l'esperienza scolastica, diventando una *scuola di tutti e di ciascuno*⁴; essa, dunque, si focalizza sulle abilità di ciascuno, partendo da queste per progettare attività didattiche con metodologie che rimuovano gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione.

Inoltre, nella scuola inclusiva risulta fondamentale *l'affermazione di un più articolato concetto di apprendimento, che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati lasciate prevalentemente in ombra*⁵. Di conseguenza, ciascuno studente è considerato come una persona unica, con le sue speciali caratteristiche e risorse che devono essere valorizzate. Essendo l'inclusione stessa un processo, un percorso continuo nel tempo, essa pone l'attenzione non

² European Agency for Development in Special Needs Education, *Il Profilo del Docente Inclusivo*, Bruxelles, Brussel Office, 2009, p. 16.

³ Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975, p. 3.

⁴ *Indicazioni nazionali per il curricolo*, 2012, Firenze, Le Monnier, p. 20.

⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975, cit., p. 1.

sul prodotto ma sul processo di apprendimento per rispondere alle diverse esigenze, necessità e ai differenti bisogni ed interessi di ciascuno.

1.1.2 L'APPROCCIO OLISTICO

Il bambino possiede individuali caratteristiche socioculturali e biologiche che la scuola inclusiva deve valorizzare; dunque, risulta necessario considerare ciascun bambino secondo un approccio olistico, ossia multidimensionale, che possa aiutarlo a sviluppare complessivamente potenzialità e competenze per il raggiungimento del massimo livello possibile di apprendimento e di socializzazione.

La multidimensionalità consente l'inclusione di tutti gli alunni nelle loro specificità e risorse, e ciò rappresenta un fattore centrale dell'approccio olistico. Considerando con globalità le caratteristiche e le potenzialità di ogni bambino, si rende possibile la progettazione di attività e la predisposizione di ambienti di apprendimento flessibili, che permettono a ciascuno di esprimersi spontaneamente e totalmente, che stimolano la creatività degli alunni e che valorizza le risorse individuali.

Nella pedagogia olistica il bambino è un *microcosmo* composto da un corpo, una mente, una spiritualità, delle emozioni, la creatività ed il pensiero analogico. Ai fini di realizzare l'inclusione scolastica, è essenziale che l'insegnante consideri gli alunni come persone con differenti qualità, abilità e ruoli da rispettare e valorizzare al fine di favorirne lo sviluppo globale ed armonico. L'adempimento di ciò avviene quando la Scuola riesce a permettere ai suoi componenti (studenti e insegnanti, ma anche famiglie) di sentirsi parte di una comunità in cui si condividono gli stessi ideali formativi; si rispettano le individualità di tutti, ognuno con i propri interessi, bisogni e talenti, si offrono possibilità e opportunità formative molteplici, affinché ciascuno possa realizzare le proprie aspirazioni.

Le strategie dell'educazione olistica integrano i *tre ambiti culturali*⁶ che sono alla base dell'esistenza di ogni persona. Il primo è quello *ancestrale*, ossia la radice culturale di ciascuno di noi che si esprime attraverso la creatività; il secondo ambito culturale è relativo all'*identità culturale*, e la scuola si impegna

⁶ Barmolen, et alii, *Verso una pedagogia olistica*, Roma, Bulzoni, 1993, p. 12.

ad approfondire questo aspetto per preparare gli studenti alla vita sociale; infine, il terzo ambito culturale è il *processo di individualizzazione*, di personalizzazione della persona, e che integra i due precedenti.

Legato all'approccio olistico, il tema della centralità delle risorse del bambino è stato ampiamente studiato dal filosofo e pedagogista Jean-Jacques Rousseau, il quale per la prima volta ha messo al centro il bambino, i suoi bisogni più profondi, nel rispetto dei suoi ritmi di crescita. Secondo l'autore, infatti, l'educazione parte dalle caratteristiche del bambino, il quale è invitato ad essere creativo, nulla gli viene imposto dall'esterno perché l'apprendimento deve nascere dall'interno, ossia dai suoi sentimenti ed istinti.

Ne consegue che l'insegnante non deve spiegare allo studente che cosa deve fare e con quali modalità, ma piuttosto gli concede la libertà di esprimersi e di imparare nei modi e nei tempi che predilige, guidandolo e indirizzandolo verso un apprendimento significativo e duraturo. Di conseguenza, a Rousseau viene riconosciuto il merito di aver ritrovato un approccio educativo nel gioco, attraverso una modalità naturale di scoprire la realtà circostante in quanto il bambino sperimenta, esplora e impara a conoscere sé stesso e il mondo.

1.1.3 L'ATTIVISMO

Il concetto di inclusione non è sempre stato presente tra le teorie pedagogiche, ma a partire dal XIX secolo le Scienze dell'educazione hanno iniziato ad intraprendere una nuova strada, ad assumere una visione diversa del bambino. Connesso all'approccio olistico, in questo stesso periodo storico nasce l'attivismo, che si può considerare come la prima corrente pedagogica che mette al centro il soggetto educativo e ne valorizza tutte le peculiarità, e che quindi inizia ad attribuire maggiore importanza e significato al processo di inclusione negli ambienti scolastici. Infatti, i pedagogisti fedeli a tale paradigma affermano che è essenziale, nella pratica educativa, partire dai bisogni e dagli interessi di ciascun bambino al fine di valorizzarlo nella sua interezza.

Il paradigma dell'attivismo nasce principalmente ad opera del filosofo e pedagogista John Dewey, secondo il quale il ruolo fondamentale della scuola è, prima di tutto, quello di promuovere l'esperienza degli alunni, affinché essi, partendo dalla pratica, giungano a formulare le ipotesi e le teorie, promuovendo

una conoscenza che sia utile per risolvere problemi concreti. Egli crede che la scuola sia *prima di tutto un'istituzione sociale*⁷, una forma di vita di una comunità, in cui gli alunni condividono le prime regole sociali, sviluppando relazioni, comunicazioni e cooperazione.

Il concetto di inclusione è ben presente nelle teorie di Dewey, specialmente quando dichiara l'importanza di suscitare l'interesse dello studente durante le attività che svolge, promuovendo in lui il desiderio di conoscere, insegnare un metodo di lavoro e di studio e infine fare in modo che raggiunga la consapevolezza che con il suo sapere potrà migliorare la società. Inoltre, il processo di inclusione scolastica ha anche l'intento di stimolare la motivazione di ciascun alunno, proponendo attività didattiche variegata, pratiche e legate allo sviluppo delle competenze per la vita, affinché tutti imparino a interagire e lavorare con gli altri, sappiano inserirsi nella società, migliorarla e partecipare al bene comune.

Autonomia e spontaneità

Accanto alle molteplici finalità dell'inclusione a scuola, si trovano lo sviluppo e il potenziamento dell'autonomia e della spontaneità dello studente, che sono realmente vantaggiose per una crescita equilibrata e positiva dell'alunno. Infatti, come dichiara la pedagogista italiana Maria Montessori (1870-1952), per la scuola inclusiva si dimostra fondamentale permettere *lo svolgimento delle manifestazioni spontanee e della vivacità individuale del bambino*⁸.

L'autonomia, intende la capacità, da parte del bambino, di essere indipendente nei compiti pratici di base, come ad esempio lavarsi, vestirsi da solo e via così dicendo; il bambino diventa responsabile con gradualità, se l'adulto ha fiducia in lui e rispetta la sua intelligenza. Quindi è possibile affermare che tale competenza si sviluppa nel corso di tutta la vita della persona dal momento che in ogni contesto, scolastico o meno, ci si trova nella condizione di imparare ad essere maggiormente autonomi su qualche aspetto.

⁷ Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, 2013, Mondadori, Milano, p. 188.

⁸ Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, 2013, Mondadori, Milano, p. 133.

La spontaneità invece è la capacità di essere naturali e sinceri nei pensieri e nel comportamento; essere spontanei è un indicatore di benessere emotivo e facilita le relazioni umane poiché grazie alla naturalezza si crea un clima di sicurezza e di aiuto reciproco. La scuola inclusiva è chiamata a stimolare la spontaneità perché consente allo studente di sentirsi libero di sperimentare situazioni, emozioni e pratiche che preferisce; dunque, affinché gli alunni siano spontanei nei loro processi di apprendimento, l'insegnante deve necessariamente abbandonare il carattere autoritario.

Tra i pedagogisti attivisti, Maria Montessori è una delle figure emergenti, la quale ha aperto una nuova tipologia di scuola dell'infanzia, ideando e adottando programmi specifici. Nella teoria montessoriana è possibile trovare un principale aspetto al quale l'inclusione si ispira, ossia rendere *la scuola a misura di alunno*. L'insegnante è portato a predisporre un ambiente adatto, *dove il bambino possa agire dietro una serie di scopi interessati da raggiungere*⁹; un ambiente nel quale egli si senta libero di sperimentare, di mettere in pratica le conoscenze e di apprendere, diventando maggiormente autonomo.

In questa teoria, sebbene sia stata formulata nel secolo scorso, risiedono delle importanti verità che vengono seguite ancora oggi: lasciare agli studenti la libertà di espressione e adattare le attività ai loro bisogni di apprendimento.

L'ambiente deve essere ricco di motivi di interesse che si prestano ad attività e invitano il bambino a condurre le proprie esperienze. Pertanto, l'insegnante è chiamato a modificare le caratteristiche ambientali, ossia il setting dell'aula e la funzionalità dei vari spazi scolastici, affinché incontrino i bisogni di apprendimento di ciascun alunno, favoriscano la motivazione e sostengano lo sviluppo di abilità e competenze sostenibili, ovvero utili per la vita, come ad esempio l'autonomia, l'indipendenza, la spontaneità e la responsabilità.

Al concetto di autonomia del bambino si collega anche Friedrich Fröebel, pedagogista tedesco dell'attivismo, secondo cui durante la pratica ludica il bambino manifesta il proprio spirito creativo, in quanto, tramite il gioco, riesce ad esprimere liberamente il proprio sviluppo umano, la propria anima. Ebbene, il pedagogista promuove la pratica del gioco come strumento inclusivo attraverso

⁹ Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, 2013, Mondadori, Milano, p. 180.

cui stimolare la creatività, la spontaneità e l'autonomia di ciascuno studente, favorendo e sostenendo la sua motivazione, la curiosità e l'interesse verso le attività didattiche proposte dall'insegnante, che diventa proprio mediatore che facilita tali processi.

La valorizzazione delle differenze

Per realizzare il processo di inclusione è indispensabile costruire una comunità scolastica nella quale ciascun membro rivesta un ruolo preciso e importante tanto quanto quello degli altri. In questa comunità sono le differenze tra le persone che arricchiscono le pratiche di insegnamento e di apprendimento, e le attività didattiche si basano proprio su una comunicazione aperta e spontanea tra studenti e insegnanti. Precisamente, Don Lorenzo Milani, sacerdote, educatore e scrittore italiano del secolo scorso, afferma la sua consapevolezza del fatto che gli uomini possiedono la grande capacità di comunicare, e che quindi risulta fondamentale dotare di questa capacità ogni persona, affinché essa si realizzi nelle sue personali potenzialità, nella relazione con gli altri, nell'esserci.

Don Milani ha proposto l'impostazione della *scuola aperta*¹⁰ nella scuola di Barbiana, dove il programma veniva condiviso dagli allievi e il fulcro e l'obiettivo dell'azione educativa erano il rapporto e la relazione con l'altro. Pertanto, la comunità scolastica inclusiva, come la scuola di Barbiana, diventa una vera e propria scuola aperta perché vengono superati gli stereotipi e le disuguaglianze sociali, economiche e culturali, chiunque ha la possibilità di frequentarla, tutti sono invitati a partecipare attivamente alla vita scolastica quotidiana. Accanto, quindi, all'inclusione del singolo individuo, con il concetto di scuola aperta si ampliano gli orizzonti, comprendendo l'inclusione di tutta la comunità scolastica intesa come un sistema dinamico coeso e aperto al mondo esterno.

Negli stessi anni in cui Don Milani operava a scuola, il pedagogista Mario Lodi ha rafforzato l'idea della scuola aperta introducendo nel suo pensiero pedagogico la volontà di dare dignità ai bambini, di ascoltare le loro voci, di valorizzare le loro esperienze. La scuola, dichiara Lodi, ha bisogno di *maestri*

¹⁰ Don Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1996.

ignoranti che sappiano imparare dai bambini e con i bambini il loro modo di leggere il mondo. Pertanto, l'apprendimento deve partire dal mondo stesso, dalla quotidianità, dall'esperienza vissuta che stimola domande e voglia di ricerca, sostenendo, come abbondantemente spiegato in precedenza, la motivazione, gli interessi e le curiosità. La classe diventa un laboratorio del *fare insieme*, in cui il bambino è proprio al centro del processo e *impara giocando da quando nasce*, utilizzando la mente e i sensi.

1.2 NORMATIVA SULL'INCLUSIONE

Sebbene il concetto di inclusione scolastica sia stato definito in maniera completa solamente alla fine degli anni '90 del secolo scorso, già nella Costituzione della Repubblica Italiana sono presenti alcuni principi che promuovono proprio le pratiche inclusive. Anzitutto, nell'articolo 3 viene esplicitato il fatto che tutti i cittadini hanno *pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali*¹¹, dunque è compito dello Stato italiano promuovere l'inclusione di tutte le persone e in qualsiasi contesto.

Successivamente, entrando nel merito dell'inclusione scolastica, nell'articolo 34 si dichiara che *la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso*¹². Pertanto, partendo dal presupposto che l'educazione e lo studio sono un diritto di tutti, ogni bambino e ogni ragazzo deve essere e sentirsi accolto pienamente a scuola.

Il diritto allo studio e al lavoro per le persone in situazione di disabilità viene ribadito anche dall'articolo 38, nel quale viene affermato che lo Stato italiano si impegna nel promuovere i diritti di tali persone, che quindi *hanno diritto*

¹¹ Senato della Repubblica, *Costituzione Italiana*, Roma, Biblioteca Italiana, 1947, p. 4.

¹² *Ibidem*.

all'educazione e all'avviamento professionale in quanto cittadini italiani come gli altri. La scuola, quindi, è un diritto di tutti i bambini, i quali hanno la possibilità e il dovere di studiare per diventare migliori cittadini del futuro; per questo motivo, la scuola detiene un fondamentale ruolo nella promozione delle potenzialità di ciascuno e nell'offrire molteplici stimoli per favorire l'apprendimento permanente in tutti gli studenti.

1.2.1 IL PERCORSO NORMATIVO IN ITALIA

Per spiegare la complessità del processo di inclusione è utile ripercorrere attentamente le tappe del nostro Paese che hanno portato, nel corso degli anni, alla realizzazione del concetto di inclusione scolastica. Prima degli anni '60 le persone con disabilità venivano completamente escluse dalle scuole comuni e inserite nelle cosiddette classi differenziali o scuole speciali; l'allievo disabile veniva percepito, dunque, come un malato da affidare ad un maestro-medico e come potenziale elemento di disturbo per la classe. Da questi stessi anni inizia a crescere la volontà di "studiare" la disabilità dal punto di vista medico.

Dagli anni 60 a metà anni 70 si passa da un'idea di disabilità come medicalizzazione a quella di inserimento nella società; qui ritroviamo due principali riferimenti normativi. In primo luogo, la Legge 118 del 1971 che prevede l'inserimento degli allievi con disabilità lieve nelle classi comuni della scuola dell'obbligo; non compare alcun accenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare: l'allievo con disabilità deve adeguarsi alla classe comune in cui entra. Poi, c'è la Legge 517 del 1977, in cui si dichiara che tutti i bambini e giovani hanno il diritto di frequentare le scuole normali di ogni grado, indipendentemente dalla disabilità; pertanto, grazie a questa legge avviene l'eliminazione delle classi differenziali e si individuano modelli didattici flessibili in cui attivare forme di integrazione trasversali, esperienze di interclasse o attività organizzate in gruppi di alunni ed affidate ad insegnanti specializzati. Grazie a quest'ultima normativa, inizia a realizzarsi il processo di integrazione delle persone in situazione di disabilità nella società e a scuola. Infatti, con la successiva Legge 104 del 1992, si garantisce il rispetto, nei loro confronti, *della dignità umana e dei diritti all'interno di tutti gli ambiti della vita*

*sociale*¹³; in tale normativa si esprime la volontà di realizzare l'integrazione scolastica attraverso molteplici azioni: pluralità degli interventi didattici, dei linguaggi e delle esperienze, alunni con disabilità non sono divisi dai compagni ma restano nella propria classe, si attuano accordi sul programma per semplificare l'apprendimento, diventa obbligatoria l'assistenza all'alunno ed è necessaria la presenza di insegnanti di sostegno in classe.

Successivamente, dopo gli anni '90 nasce il vero e proprio concetto di inclusione scolastica, con l'emanazione di diverse norme che ancora oggi vengono riviste e migliorate. Innanzitutto, la Legge 170 dell'8 ottobre 2010 riconosce la dislessia, la disortografia, la dislalia e la discalculia come Disturbi Specifici dell'Apprendimento che necessitano di una diagnosi e di misure educative e didattiche di supporto. Legato a questa legge è stato emanato il Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011 con le sue linee guida, la cui finalità è quella di individuare *le modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, le misure educative e didattiche di supporto utili a sostenere il corretto processo di insegnamento/apprendimento fin dalla scuola dell'infanzia, nonché le forme di verifica e di valutazione per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di Disturbo Specifico di Apprendimento, delle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione e nelle università*¹⁴. Successivamente sono state emanate la Direttiva del 27 dicembre 2012 e la Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013, entrambe riguardanti il riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali, l'individuazione degli strumenti di intervento di supporto e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Infine, il Decreto Delegato del 1° luglio 2015, n. 105, rappresenta la normativa sul diritto all'educazione, istruzione, formazione e inclusione scolastica delle persone con disabilità, specificando anche l'importanza della formazione dei docenti nell'ambito dell'inclusione.

Il riferimento normativo più recente per quanto riguarda l'inclusione è la Legge 105 del 2015, nota anche come *Riforma della Buona Scuola*, nella quale viene promossa l'inclusione scolastica degli studenti in situazione di disabilità, ai

¹³ L. n.104/1992, art.1.

¹⁴ D.M. n.5669/2011, p. 2.

quali è garantito l'insegnamento delle materie scolastiche attraverso differenti modalità di apprendimento e di comunicazione.

1.2.2 I PRINCIPI DELL'INCLUSIONE

Nella *Relazione Conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati* del 1975 emergono alcuni principi che, sebbene il documento sia stato formulato negli anni in cui ancora si parlava di integrazione, portano con sé valori ai quali l'inclusione scolastica, come viene intesa oggi, si ispira.

L'accoglienza è il primo punto cruciale per il superamento di qualsiasi forma di emarginazione: è importante *poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando che la frequenza di scuole comuni non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni*¹⁵.

Nei processi di inclusione si rivela fondamentale anche la modifica delle modalità di valutazione tradizionali. Infatti, l'esito scolastico deve superare il concetto rigido del singolo voto o della pagella, facendo riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati. In questo contesto la valutazione cambia prospettiva: dalla valutazione sommativa alla valutazione formativa; la valutazione sommativa fornisce indicazioni circa la qualità o il valore complessivo di un programma, un progetto, un servizio o una performance, e viene eseguita solamente dall'insegnante; al contrario, la valutazione formativa, che viene svolta anche dallo studente, valorizza ciò che lo studente ha realmente appreso in relazione al suo livello di partenza, grazie all'offerta dello svolgimento di compiti significativi tramite diversi stimoli e in contesti reali di apprendimento. Pertanto, il passaggio dall'approccio sommativo a quello formativo evidenzia come lo scopo basilare della valutazione sia quello di stimolare la crescita e il miglioramento.

Il terzo principio dell'inclusione pone un'attenzione particolare nei confronti dei docenti e delle famiglie, perché solo un loro positivo atteggiamento di collaborazione può garantire il successo dell'inclusione, con la creazione di una comunità scolastica, nella quale insegnanti, alunni e famiglie sono in continua

¹⁵ Relazione Falcucci, 1975, art.1.

relazione. Il rapporto tra docenti e famiglie si rivela essenziale sia per i processi di apprendimento degli studenti, sia per il miglioramento dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica. La negoziazione tra le due parti si compie durante tutto l'anno scolastico, infatti, la scuola lavora costantemente nel perseguire *l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative*¹⁶. Ciò si realizza attraverso riunioni periodiche di classe, noti come anche Consigli di classe, e ricorrenti incontri privati, in cui docente e genitore si confrontano positivamente in relazione ai bisogni di apprendimento dello studente in questione.

Fondamentale poi è la valorizzazione di tutte le forme espressive attraverso le quali l'alunno realizza e sviluppa le proprie abilità e potenzialità durante i processi di apprendimento; dunque, nelle scuole devono essere presenti differenti linguaggi per offrire a tutti gli studenti reali possibilità di azione e di affermazione, esprimendosi tramite i codici che meglio favoriscono il loro apprendimento.

Infine, nella *Relazione Conclusiva* si ritrova un nuovo concetto di apprendimento nel contesto di inclusione, coinvolgendo nuovi ambiti di conoscenze e competenze. Per la precisione, accanto ai livelli di intelligenza logica-astrattiva, si rivela fondamentale considerare anche l'intelligenza sensorio-motrice e pratica, ossia la valorizzazione delle esperienze di apprendimento concrete e dirette, strutturando un ambiente che offra numerosi stimoli e che sia flessibile ai cambiamenti e alle diverse attività. Inoltre, per realizzare l'inclusione risulta evidente tenere in considerazione lo sviluppo di processi di socializzazione, lavorando sull'apprendimento delle abilità sociali di base affinché ciascun alunno si senta parte del gruppo classe e sappia relazionarsi positivamente con tutti i compagni e, in generale, con le persone che incontrerà nel corso della sua vita.

¹⁶ *Indicazioni Nazionali per il curriculum*, 2012, p. 10.

1.2.3 I QUATTRO PILASTRI DELL'EDUCAZIONE A SOSTEGNO DELL'INCLUSIONE

Il primo passo che ogni scuola dovrebbe compiere per attivare il processo di inclusione è relativo al soddisfare i bisogni e gli interessi di ciascuno studente, valorizzare le loro abilità e potenzialità, considerare i diversi stili di apprendimento, sostenere la motivazione.

A livello internazionale esiste un riferimento normativo assai prezioso per le scuole, dal momento che delinea alcuni principi-guida che sostengono, nelle attività di insegnamento, proprio le potenzialità e i bisogni degli alunni. Tale documento, nominato *Rapporto Delors*, è stato emanato verso la metà degli anni '90 dall'UNESCO, ed è finalizzato ad offrire delle indicazioni per orientare la pedagogia, una linea generale portante uguale in tutto il mondo. L'idea portante di tale riferimento normativo è che l'educazione deve sviluppare i talenti di ciascuno e realizzare le potenzialità dei medesimi, dal momento che tutti gli uomini sono uguali e che quindi hanno il *diritto di ricevere un'educazione*¹⁷. Dal *Rapporto Delors* emerge la volontà di rendere le scuole maggiormente attraenti e più connesse alla realtà, superando i problemi sociali delle famiglie. Tutti gli studenti possiedono abilità e risorse da valorizzare e sostenere nel tempo, al fine di favorire i processi di inclusione e rendere la scuola un contesto motivante e piacevole a tutti.

Viene esplicitato il fatto che ognuno di noi sviluppa i propri talenti e li realizza potenziandoli se vengono rispettati i quattro pilastri dell'educazione: *imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; *imparare a fare*, in modo tale da acquisire una competenza che ad affrontare le varie situazioni creativamente e lavorare in gruppo; *imparare ad essere*, ossia partecipare e collaborare attivamente all'interno di un contesto fatto di relazioni comunitarie, avendo autonomia di giudizio e senso di responsabilità personale; *imparare a vivere insieme*, che deriva dall'acquisizione delle tre capacità precedenti.

¹⁷ UNESCO, *Learning: the treasure within*, 1996.

1.2.4 UNA SCUOLA PER TUTTI

Ciascuna istituzione scolastica elabora periodicamente ogni tre anni, in collaborazione con tutti i docenti che ne fanno parte, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, abbreviato in PTOF, che rappresenta la "carta d'identità" della scuola, in cui vengono delineati e migliorati continuamente i principi e gli obiettivi dell'istituzione. Tale documento scolastico viene stilato prendendo come riferimento teorico principale le Indicazioni Nazionali attualmente in vigore, in cui viene dichiarato che la scuola italiana si impegna a sviluppare *la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile*¹⁸. Inoltre, favorisce, *con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio*. Di conseguenza, tutte le istituzioni scolastiche sono tenute a stilare degli obiettivi nel PTOF per favorire l'inclusione di tutti, delineando anche le modalità con le quali si realizzano i processi inclusivi.

Le Indicazioni Nazionali partono dal presupposto che *le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende*¹⁹, dunque l'alunno è al centro dell'azione educativa, considerando la singolarità e la complessità della persona in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. Affinché avvenga l'inclusione, risulta fondamentale quindi valorizzare tutte le peculiarità dello studente, il quale rappresenta il fulcro dei processi di insegnamento e di apprendimento. In questa prospettiva, come affermava ad esempio Mario Lodi, partire dagli interessi, dai bisogni e dalle curiosità del bambino consente il sostegno della sua motivazione e favorisce i processi di apprendimento.

¹⁸ *Indicazioni Nazionali per il curriculum*, 2012, pp. 9-20.

¹⁹ *Ibidem*.

1.2.5 LA PROSPETTIVA CULTURALE-SCIENTIFICA

Le culture della scuola e della società in cui è inserita coprono un ruolo fondamentale per avviare i processi di inclusione. La cultura è l'insieme di pensieri, ideologie, prospettive e azioni individuati e condivisi dall'intera comunità, per cui tutti coloro che ne fanno parte seguono la stessa cultura di riferimento, modificandola e ampliandola nel tempo. Ogni comunità scolastica crea una propria cultura nell'ambito dell'inclusione, ossia individua e condivide al suo interno i modelli, i metodi, le pratiche, le strategie che consentono di mettere in moto i processi inclusivi. Tuttavia, la cultura inclusiva di ogni scuola, affinché venga creata e migliorata nel corso del tempo, necessita di alcuni riferimenti teorici, approvati a livello internazionale, che orientano le pratiche quotidiane di tutti gli insegnanti inclusivi.

Il primo riferimento teorico da prendere in considerazione è l'*Index for Inclusion* (Booth T., Ainscow M., 2002), secondo il quale è importante creare *culture inclusive*, ossia condividere una stessa cultura orientata all'inclusione, costruendo una comunità per affermare valori inclusivi; le culture si realizzano attraverso la produzione di *politiche inclusive*, che sostengono la *scuola per tutti* e organizzano il sostegno alla diversità, e le *pratiche inclusive*, ovvero coordinare l'apprendimento e mobilitare le risorse; entrambe vengono approvate e condivise dall'intera comunità scolastica.

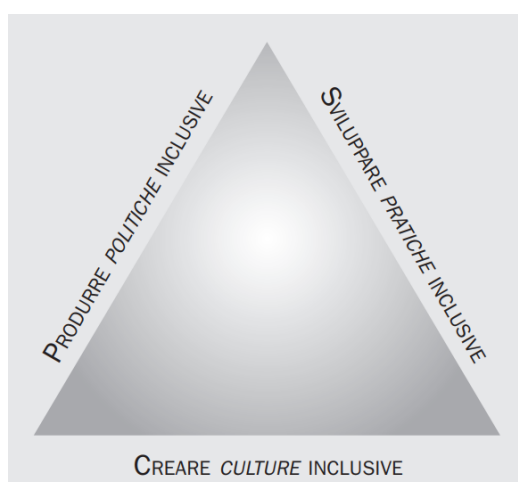


Figura 1 Le tre dimensioni dell'Index, tratto da T. Booth, M. Ainscow (2002), p. 117

L'index (*Figura 1*) evidenzia che ogni alunno, per essere incluso pienamente, deve essere considerato nell'interezza della sua persona. Per questo scopo, si dimostra essenziale eliminare qualsiasi forma di etichetta, ossia classificare e identificare uno studente secondo uno stereotipo o pregiudizio, che sia legato ad una sua problematicità o alla sua prestazione scolastica o al contesto culturale da cui proviene. Le etichette, infatti, diminuiscono le aspettative nei confronti di questi alunni e distolgono l'attenzione dalle difficoltà nell'apprendimento o nella partecipazione e dai problemi che possono emergere da relazioni, culture e politiche, curricoli, approcci all'insegnamento ed all'apprendimento, organizzazione scolastica.

L'inclusione nell'Index riguarda l'incremento della partecipazione di tutti, adulti e bambini. Comunemente l'inclusione scolastica è vista come la partecipazione principale degli alunni in situazione di disabilità e di quelli classificati come aventi bisogni educativi speciali, focalizzandosi sui loro deficit. Tuttavia, l'Index va verso una differente direzione poiché propone che le difficoltà educative siano viste come barriere all'apprendimento e alla partecipazione che possono sorgere in molti aspetti dei contesti educativi, ad esempio, la lingua in classe, nella natura delle attività di insegnamento e apprendimento, nelle relazioni tra adulti e bambini.

Ogni cultura inclusiva si fonda su un approccio comune, ossia la promozione e il sostegno della partecipazione di tutti. Pertanto, un secondo documento da menzionare è il sistema di classifica *The International Class of Functioning, disability and health* (OMS, 2001/2007), abbreviato ICF, rappresenta, appunto, uno strumento di classificazione di natura universale e inclusiva, che interessa tutte le persone in quanto chiunque può avere uno stato di salute che in un ambiente non favorevole determina "disabilità". L'OMS ha riconosciuto vari fattori che sono da considerare in ogni persona e in qualsiasi contesto della vita con ottica inclusiva: il corpo (funzioni corporee, strutture corporee), le condizioni fisiche (input biologico), i ruoli sociali (partecipazione sociale), i fattori contestuali (ambientali e personali) e le capacità (attività personali, performance). Quando questi fattori non interagiscono in modo positivo, il funzionamento della persona sarà difficoltoso, ostacolato.

L'ICF descrive lo stato di salute in relazione agli ambiti citati, che possono causare la difficoltà, intesa come la condizione di salute in un ambiente sfavorevole, quindi si pone l'obiettivo di migliorare la qualità della vita delle persone nei vari contesti di vita, a partire dagli ambienti di scuola e di lavoro. Non si parla dunque di disabilità o menomazioni, ma di salute e funzionamento della persona, il quale va letto e compreso in modo globale, sistemico e complesso, impegnandosi sul miglioramento dell'interazione dell'individuo con l'ambiente.

Nella prospettiva dell'ICF bisogna ridurre il più possibile le difficoltà: porre attenzione ai bisogni individuali e l'adattamento/adequamento del contesto. L'ICF stabilisce come elemento fondamentale per l'inclusione la qualità della vita delle persone, descrivendo lo stato di salute degli individui in rapporto ai campi esistenziale, sociale, familiare, lavorativo, mostrando le problematicità che nel contesto socioculturale di riferimento possono essere causa di disabilità ed evidenziando come sia possibile migliorare queste condizioni.

L'accessibilità è un punto cruciale per concretizzare il processo di inclusione; rendere accessibili a tutti le attività, gli strumenti, i materiali, gli ambienti è un lavoro impegnativo e che si compie in un periodo temporale che può essere più o meno lungo: qualche mese, un anno scolastico, alcuni anni, un decennio. Le risorse accessibili e fruibili da chiunque consentono agli studenti di esprimersi, comunicare, lavorare e apprendere nei modi e nei tempi più adatti alle proprie attitudini. Pertanto, in termini di accessibilità, risulta importante considerare, nell'individuazione e nella modifica delle culture inclusive di ogni scuola, il documento dell'*Universal Design for Learning* (CAST, 2011), abbreviato in *UDL* (Figura 2); esso presenta alcuni suggerimenti per consentire a tutti gli alunni di fruire delle risorse, dei materiali, degli ambienti della scuola a cui appartengono e di partecipare, diventare maggiormente indipendenti e consapevoli dei propri apprendimenti e delle proprie abilità durante le attività didattiche. Infatti, il testo in questione propone una visione che si discosta dall'idea di adattamento dell'individuo all'ambiente perché prevede già a priori che i servizi, i prodotti, gli ambienti e le pratiche siano costruiti favorendo il maggior accesso possibile per tutte le persone. Vengono illustrate tre principali

dimensioni che dovrebbero essere soddisfatte durante le pratiche di insegnamento/apprendimento.

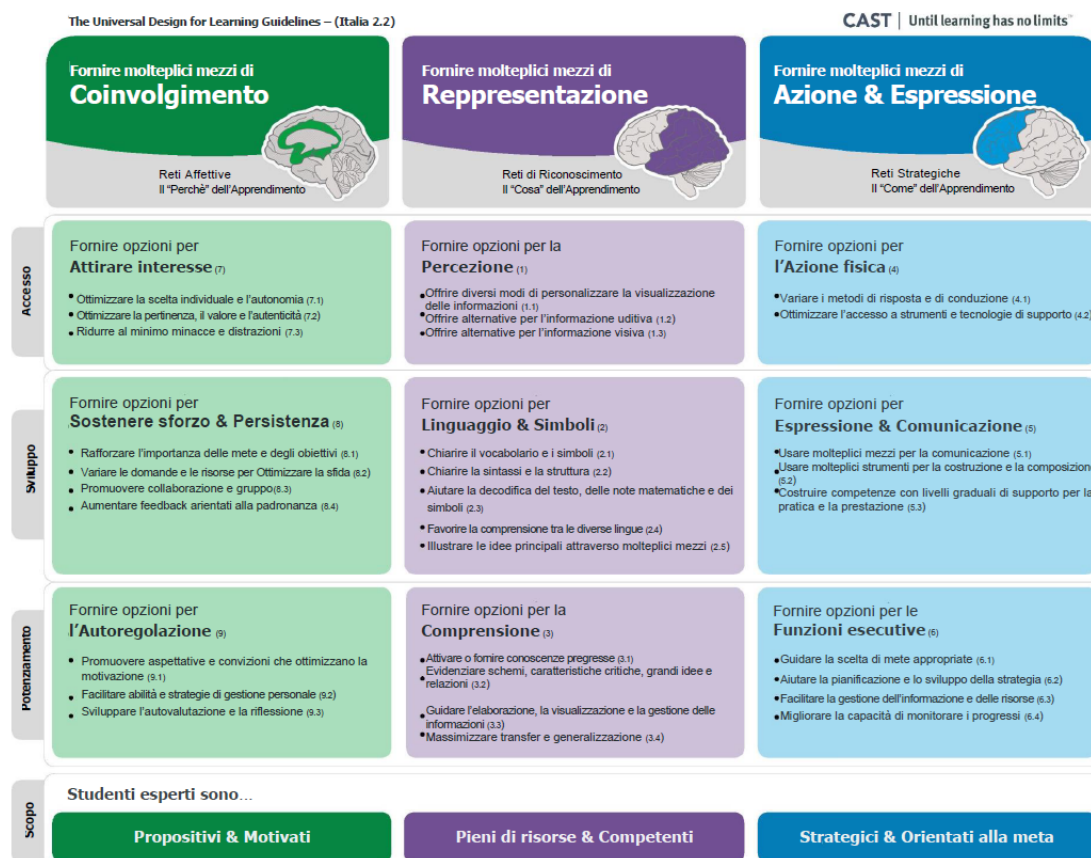


Figura 2 Schema UDL tradotto in italiano, CAST (2018)

Prima di tutto, è importante fornire molteplici forme di rappresentazione dei contenuti, ossia il *cosa* dell'apprendimento, poiché gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate. L'insegnante dunque dovrebbe offrire modi differenti per supportare l'apprendimento, presentare le informazioni necessarie per portare a termine il compito in situazioni diverse per soddisfare i bisogni di apprendimento di ciascuno studente. È essenziale quindi proporre le attività utilizzando strumenti diversi, ad esempio la voce, un'immagine, un video, una canzone; attraverso tale procedura a tutti gli alunni viene offerta l'occasione di comprendere, ad esempio, le indicazioni e le consegne, tramite proprio modalità differenti.

La seconda dimensione è legata al fornire molteplici forme di azione e di espressione, che nella pratica didattica si traduce nel *come* dell'apprendimento,

ossia offrire modi di agire nelle differenti situazioni. L'insegnante in questo caso dovrebbe mettere a disposizione opzioni e supporti a tutti gli alunni, in modo tale che essi possano creare, apprendere e condividere tramite proprio diverse modalità per dimostrare ciò che conoscono.

Infine, è importante fornire molteplici forme di coinvolgimento con una flessibilità del curriculum, stimolare la motivazione e sostenere l'entusiasmo per apprendere in diversi modi. Questa dimensione rappresenta il *perché* dell'apprendimento, ossia offrire un curriculum variegato per supportare la motivazione, per attingere agli interessi degli studenti, stimolandoli in modo appropriato e motivandoli appunto ad imparare.

2. EDUCAZIONE MOTORIA PER L'INCLUSIVITÀ ALLA SCUOLA PRIMARIA

La disciplina di Educazione motoria rappresenta una perfetta occasione per imparare a socializzare, ad avviare rapporti di reciproco aiuto e sostegno, a riconoscere e rispettare le regole condivise dal gruppo, a cooperare con i pari per raggiungere un obiettivo comune.

In questo capitolo si presentano inizialmente i riferimenti teorici e normativi, nazionali e internazionali, che regolano l'Educazione motoria alla scuola primaria in Italia; poi, vengono esplicitati i vantaggi dei giochi di movimento per sostenere le relazioni interpersonali e per l'inclusione di tutti, attraverso sia riferimenti bibliografici, sia alcune ricerche internazionali.

2.1 EDUCAZIONE MOTORIA ALLA SCUOLA PRIMARIA

L'Educazione motoria è una disciplina che riguarda lo sviluppo del bambino nelle sue molteplici dimensioni: fisica, stile di vita, affettiva, sociale e cognitiva. La motricità per lo sviluppo del bambino è entrata nella pratica educativa già nei primi anni del 1900; in Italia una tra le prime figure pedagogiste che hanno iniziato a considerare il movimento corporeo importante per la crescita armoniosa e globale dei bambini è proprio Maria Montessori, la cui teoria è stata esplicitata in precedenza, che valorizzava le attività manipolative spontanee e la libertà di movimento.

La disciplina di scienze motorie e sportive è presente nei programmi scolastici da un secolo pressappoco, ma grazie al D.P.R. 104/1985, con il quale vengono emanati i Programmi per la Scuola Elementare, per la prima volta tale disciplina viene ritenuta fondamentale per un'educazione completa degli studenti, concependola in un modo diverso. La Commissione ha ritenuto importante promuovere le attività sportive poiché favoriscono la *presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa*²⁰ da parte dello studente. Nel Decreto il movimento viene considerato *al pari degli altri linguaggi*, quindi, per

²⁰ D.P.R. 194/1985, p. 58.

favorire la crescita positiva e armoniosa degli studenti, nelle scienze motorie è necessario progettare attività partendo dai traguardi e dagli obiettivi, individuando scelte strategiche per promuovere la partecipazione e per sostenere la motivazione di tutti.

Lo sport viene considerato come veicolo di inclusione sociale e strumento per la promozione della pace da quando, nel novembre 1978, la Conferenza Generale dell'Unesco ha adottato una *Carta internazionale dell'educazione fisica e dello sport*, con la quale si dichiara che la *pratica dell'educazione fisica è un diritto fondamentale per tutti*; nell'art. 2, si concepiscono l'Educazione motoria e lo sport quali elementi essenziali dell'educazione permanente, dal momento che *possono produrre una vasta gamma di benefici per individui, comunità e società in generale*²¹, rimarcando come la loro pratica permetta di sviluppare le attitudini della persona oltre a favorirne l'integrazione nella società.

Passando più sull'aspetto pratico, le Indicazioni Nazionali, in vigore dal 2012, rafforzano l'importanza delle attività motorie, in quanto *forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione motoria è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive*²². Attraverso quindi le attività motorie il bambino rafforza la propria autostima, diventa consapevole dei propri valori, riconosce le risorse altrui, diviene responsabile delle proprie azioni, impara a relazionarsi e collaborare con gli altri, rispettando le regole del vivere sociale.

²¹ UNESCO, *Carta internazionale dell'educazione fisica e dello sport*, 1978, p. 3.

²² *Indicazioni Nazionali per il curriculum*, 2012, Firenze, Le Monnier, p. 76.

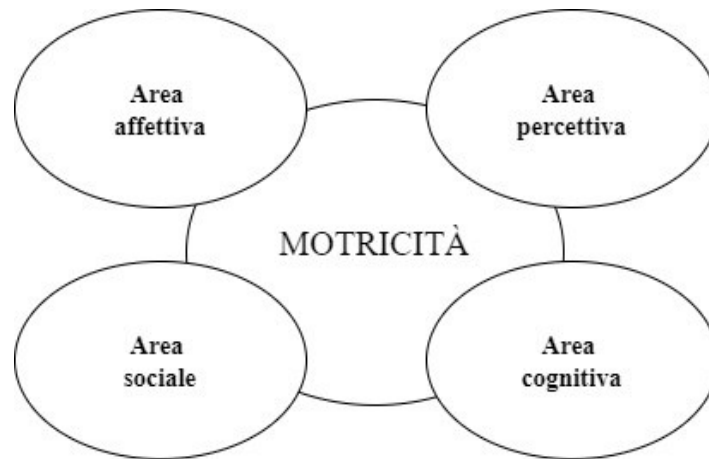


Figura 3 Le aree di competenza dell'educazione motoria²³

Grazie all'educazione motoria il bambino sviluppa diverse aree di competenza (Figura 3): l'area percettiva, ossia saper cogliere somiglianze e differenze tra persone, oggetti, animali, stimoli, emozioni; l'area cognitiva, che concerne il campo dello sviluppo dell'intelligenza attraverso l'imitazione e il gioco simbolico, a vantaggio di abilità quali l'autonomia, il prestare attenzione, l'osservazione, l'analisi e la comprensione; l'area affettiva e l'area sociale, legate a quella cognitiva, ossia il potenziamento di comportamenti e abilità sociali, sostenendo nel bambino il piacere del movimento, il benessere fisico e mentale.

Ciò comporta che la disciplina di attività motorie e sportive, all'interno di una dimensione inclusiva, offre la possibilità di esprimersi e valorizzare le potenzialità di ciascun soggetto grazie alla molteplicità degli stimoli e delle attività proposte. Infatti, rispetto alle altre discipline scolastiche, durante le ore di attività motoria il bambino riesce a mettere maggiormente in gioco sé stesso, sviluppando migliori benefici dal punto di vista sia fisico, perché allena tutte le parti del corpo, sia psicologico e comportamentale, dal momento che si relaziona con i compagni, sviluppa le *soft skills* di collaborazione, negoziazione, *problem solving* e creatività, ed infine, potenzia l'autostima e l'immagine di sé.

Pertanto, l'educazione motoria rappresenta un'occasione per lo sviluppo di percorsi di crescita e di formazione autentica in cui la persona può scoprire e/o ritrovare sé stessa e il proprio potenziale personale e sociale. Attraverso il movimento, che è definito come una forma di linguaggio non verbale e che

²³ Tratto da Pento G., *Crescere in movimento*, 2007, Pensa Multimedia, Lecce, p. 30.

comprende gesti, azioni e relazioni, viene data la possibilità allo studente di esplorare e conoscere le proprie risorse, capacità espressive e il proprio corpo. Di conseguenza, l'Educazione motoria è una disciplina importante tanto quanto le altre a scuola: è necessario progettare attività significative, coerenti con gli obiettivi prefissati e in ottica inclusiva, consentendo agli alunni di divertirsi, sfidarsi, relazionarsi reciprocamente, collaborare insieme.

2.2 I GIOCHI DI MOVIMENTO PER L'INCLUSIONE

In pedagogia il gioco viene considerato come il mezzo o lo strumento attraverso il quale il bambino impara, sviluppando l'integrazione sociale, cognitiva e affettiva del medesimo. Il gioco deve essere inserito nella progettazione didattica e, in modo più ampio, nella progettazione dell'insegnamento della vita, dal momento che il bambino ha il bisogno di osservare e imparare le azioni "buone" degli adulti; a scuola, dunque, emerge la necessità di organizzare spazi e ambienti, di *lasciare la libertà necessaria per rielaborare, imitare, montare e smontare, creare e ricreare tutto ciò che si ha avuto l'occasione di scoprire*²⁴.

Il gioco rappresenta un'occasione in cui chi vi partecipa sperimenta sensazioni ed emozioni e si attiva fisiologicamente, dal momento che offre sostanziali stimoli sul campo dello sviluppo della persona in tutti i suoi ambiti di espressione: fisico, psicologico, sociale, emozionale. Si propone come un vero e proprio momento di coeducazione, di scambio reciproco e di negoziazione di significati, in cui l'insegnante si configura come un punto di riferimento educativo, e consente al bambino un'assimilazione della sua esperienza ai propri schemi mentali in modo da adattarsi meglio all'ambiente.

Nel gioco è possibile sviluppare empatia, autostima, altruismo e compassione, competenze sociali che facilitano le relazioni sociali e l'apprendimento scolastico. Di conseguenza, soprattutto alla scuola primaria in cui i bambini stanno sviluppando la loro personalità e maturando enormemente numerose competenze e conoscenze, i docenti sono chiamati ad includere nelle

²⁴ Loos S., Metref Karim, *Quando la testa ritrova il corpo*, EGA, Torino 2003.

pratiche di insegnamento/apprendimento le attività ludiche, proprio come mezzi attraverso i quali gli alunni possono crescere sé stessi in modo globale.

L'attività ludica prevede che il corpo si muova e quindi, se efficacemente studiata e progettata, può essere utilizzata in ambito scolastico per lo sviluppo motorio degli studenti; essa comporta a numerosi benefici, tra i quali l'aumento della motivazione, il miglioramento della composizione corporea e delle capacità coordinative, il potenziamento delle capacità di apprendimento e il consolidamento di nuove competenze.

2.2.1 IL GIOCO MOTORIO DI GRUPPO PER IL SOSTEGNO DELLE RELAZIONI

L'Educazione motoria è una disciplina in cui gli alunni vengono invitati fortemente a relazionarsi in maniera positiva ed efficace con tutti i compagni; infatti, i giochi vengono proposti anche con l'intenzione di far socializzare i bambini tra di loro, di farsi conoscere, di stringere amicizia.

I giochi di gruppo inseriti nella disciplina di scienze motorie svolgono un importante ruolo nei processi di apprendimento dei bambini a supporto dell'inclusione. Infatti, nel gruppo vengono soddisfatti numerosi bisogni, sia quelli personali di ciascun membro sia quelli del gruppo stesso: *identità, stima e autostima, sicurezza, contribuzione, appartenenza e coesione, uniformità e differenziazione*²⁵. Di conseguenza, anche nelle attività motorie di gruppo vengono soddisfatti tali bisogni, sostenendo la motivazione e stimolando la partecipazione di tutti i bambini. Difatti, il gioco motorio di gruppo comporta numerosi vantaggi nel campo delle relazioni sociali, in quanto promuove lo sviluppo di abilità e di competenze motorie, si stimola il pensiero creativo, viene favorita la conoscenza di diversi concetti prettamente cognitivi.

In ambito scolastico e educativo le situazioni ludiche *spingono il bambino a decentrarsi, a vedere la realtà da prospettive diverse dalla propria, a verificare la validità e la genericità di certe opinioni personali e di accettare quelle degli altri*²⁶. Il bambino viene così inserito nella vita di gruppo, impara ad accettare sé stesso

²⁵ Loos S., Vittori R., *Gruppo gruppo delle mie brame...*, 2005, Ega, Torino.

²⁶ Pento G., 2003, *Muoversi per...piacere*, Junior, Azzano S. Paolo (BG), p. 25.

e gli altri, a riconoscere i propri errori e limiti, acquisisce capacità comunicative e relazioni cooperative e di aiuto reciproco.

I giochi di gruppo sono cooperativi, dal momento che sostengono l'interdipendenza positiva, creando un contesto di fiducia reciproca in cui ciascuno si senta accettato senza essere giudicato; si basano sull'interazione faccia a faccia, ossia confronto e dialogo tra i partecipanti; poi, sviluppano le competenze sociali, tra le quali la collaborazione e la risoluzione di problemi, e infine consentono la verifica continua da parte dei bambini, in quanto si interrogano sui progressi fatti nell'ambito delle relazioni e competenze acquisite, sull'efficacia delle relazioni messe in atto e su cosa si può ancora migliorare.

Le attività motorie di gruppo presuppongono che ci sia relazione tra i giocatori, dunque questi hanno il compito di cooperare per rendere possibile il funzionamento del gioco e per portare a termine il compito, che varia a seconda dell'attività. Si parla di cooperazione in Educazione motoria quando le azioni di uno o più giocatori tendono a produrre benefici per gli altri elementi del gruppo. Nella struttura di questa tipologia di gioco nessuno studente viene lasciato fuori dal gruppo, tutti partecipano, perché ognuno dei partecipanti può portare le proprie competenze per raggiungere l'obiettivo programmato dal gruppo, creando un clima favorevole per lo sviluppo della personalità.

Pertanto, i giochi di gruppo, dal momento che richiedono la collaborazione e la partecipazione da parte di tutti gli alunni, generano processi di inclusivi e di solidarietà, nei quali le abilità fondamentali che vengono potenziate sono la responsabilità, l'organizzazione e l'impegno per un obiettivo comune.

Per progettare e condurre giochi cooperativi risulta importante distinguerli dai giochi competitivi, i quali sono divertenti solo per i vincitori. Nei giochi cooperativi infatti *non esistono vincitori, tutti possono partecipare e nessuno viene escluso*²⁷; i partecipanti non giocano uno contro l'altro, ma sfidano sé stessi per raggiungere un obiettivo comune, svincolando il gioco dal risultato. Dunque, le attività motorie ludiche di cooperazione rappresentano un'occasione importante per socializzare, per imparare a cooperare e negoziare con i pari,

²⁷ Sigrid L., Vittori R., 99 e + *giochi cooperativi*, 2011, Notes Edizioni, Torino.

superando il concetto di competizione, richiedendo unione delle forze, apertura, fiducia e dialogo.

2.3 STRATEGIE EDUCATIVE INCLUSIVE NELL'EDUCAZIONE MOTORIA

Il gioco implica che ci sia interazione sociale, che è la prima spinta alla partecipazione poiché permette ai bambini di scoprire e imparare ad accettare i punti di forza e le limitazioni di tutti; per questo motivo, l'attività ludica offre contesti che favoriscono l'inclusione di tutti.

Kasser (1995) ha ideato il modello M.A.G.I.C. (*Motivational, Age-appropriate, Growth oriented, Individualized, Comparable*), utile ai docenti per progettare dei giochi divertenti ed inclusivi. Tale modello dichiara che per realizzare l'inclusione di tutti gli studenti, le attività ludiche devono innanzitutto essere motivazionali, attraverso una varietà di attività divertenti per stimolare la partecipazione; devono essere appropriate all'età dei bambini per incrementare la loro autostima; poi, devono promuovere la crescita e lo sviluppo delle abilità tramite sfide ottimali per i successi e i cambiamenti, al fine di potenziare la motivazione intrinseca di ciascuno, ossia l'insieme delle circostanze in cui gli individui si impegnano liberamente in attività che trovano interessanti e piacevoli; i giochi devono richiedere livelli di abilità adeguati a tutti per accrescere il senso di appartenenza al gruppo; infine, tutti gli alunni partecipano con lo stesso grado degli altri.

Carraro (2005) identifica alcune variabili per l'adattamento delle attività motorie in relazione ai bisogni degli studenti. L'ambiente fisico è la prima questione da considerare, dal momento che include lo spazio fisico, i suoni e rumori dell'ambiente, la disposizione degli attrezzi, la luce (naturale o artificiale) con annessa quantità di luminosità dello spazio, la temperatura dell'ambiente che sia gradevole a tutti. Successivamente, l'attrezzatura, quindi la palla, il canestro, la rete, i materassini ecc., deve essere adattata in base alle esigenze di ciascun alunno e ciò è possibile poiché esiste un'enorme quantità di oggetti, di diverso materiale, forma e dimensione.

I pattern di movimento rappresentano un'altra variabile, possono essere eliminati, modificati o integrati grazie alla loro grande flessibilità: velocità di esecuzione di

un'azione, la postura da assumere, la direzione verso cui orientarsi, la forza da esercitare su un oggetto.

Poi, la variabile dell'ambiente sociale, ossia i compagni di esercizio e i ruoli assunti nel corso dell'attività, è una delle più importanti, dal momento che per un efficace svolgimento delle attività è indispensabile che il rapporto tra studenti sia positivo, collaborativo e rispettoso nei confronti di tutti.

Per concludere, le strategie di insegnamento rappresentano un'altra fondamentale variabile che deve essere adattata dal docente rispetto alle caratteristiche degli alunni, in modo tale che le attività motorie proposte risultino interessanti, sostengano la motivazione e la partecipazione di tutti, incontrino i bisogni di apprendimento di ciascuno. Operativamente, è importante aumentare le occasioni di pratica, fornire un numero elevato di informazioni sulle prestazioni; instaurare un clima di incoraggiamento; organizzare accuratamente il lavoro.

2.4 ALCUNE RICERCHE INTERNAZIONALI

Le attività motorie possono essere un'occasione per migliorare le relazioni tra gli studenti e quindi per sostenere l'inclusione di tutti. Numerose sono le ricerche internazionali che hanno dimostrato questo grande valore educativo dell'Educazione motoria a favore dell'inclusione, tramite l'adattamento delle attività rispetto ai bisogni degli studenti e alla valorizzazione delle peculiarità dei medesimi, sostenendo la loro motivazione, a vantaggio di atteggiamenti sociali positivi e inclusivi nei confronti di tutti. Nel presente paragrafo vengono esplicitate alcune delle ricerche ritenute maggiormente significative per spiegare e sostenere questo pensiero.

Il primo studio (2020), realizzato da numerosi autori, Gerdin, Larsson, Schenker, Linnér, Moen, Westlie, Smith and Philpot, è partito dal presupposto che l'Educazione motoria a scuola ha il potenziale di sostenere lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale degli studenti. I ricercatori hanno scelto di analizzare e confrontare il progetto di ricerca qualitativa in tre Paesi, quali Svezia, Norvegia e Nuova Zelanda, selezionando tredici insegnanti di scuola primaria. Gli strumenti di osservazione e di valutazione del progetto consistevano

principalmente in osservazioni dirette delle lezioni, interviste e questionari per gli insegnanti al fine di rilevare le loro azioni e attitudini.

I risultati di questo studio si sono rivelati estremamente interessanti per il sostegno dell'inclusione nell'Educazione motoria. Relativamente alle relazioni tra insegnante e alunni, è stato evidenziato quanto sia importante conoscere bene tutti gli studenti, i loro nomi e interessi, le loro abilità e gli sport che preferiscono svolgere; infatti, in questo modo è possibile avvicinarsi agli alunni, includerli maggiormente nelle attività, avvicinarsi emotivamente a loro con empatia e rispetto. Poi, per quanto riguarda l'insegnamento a sostegno delle relazioni sociali tra pari, la ricerca dimostra l'efficacia dell'utilizzo di tecniche cooperative, e quindi, nel campo disciplinare di Educazione motoria, di giochi cooperativi e di squadra. Numerose sono state le strategie adottate per implementare le relazioni sociali, tra cui cambiare compagni di squadra, discutere sulle problematiche e sensazioni vissute a conclusione ad un'attività, scegliere insieme quali attività motorie svolgere nell'incontro successivo; inoltre, risulta utile anche responsabilizzare i bambini, ad esempio facendo loro scegliere il capitano della squadra, preparare autonomamente i materiali indispensabili, arbitrare la partita. Infine, la ricerca ha anche evidenziato il valore dell'insegnamento per distruggere le disuguaglianze sociali, quindi tramite l'Educazione motoria è possibile superare le barriere e gli stereotipi sociali, scegliendo, ad esempio, di praticare attività motorie di culture diverse.

Ventura, Laborda & Álvarez (2018) ha svolto un'altra ricerca che dimostra la possibilità di sviluppo delle relazioni tra pari nella disciplina di Educazione motoria, attraverso giochi cooperativi e di libera espressione del corpo. L'intervento, realizzato nel corso di tre settimane nelle classi seconde di alcune scuole primarie di Zaragoza, si è focalizzato sullo sviluppo di tre ambiti tematici principali: la socializzazione, attraverso giochi di gruppo, la creatività, offrendo una certa libertà di movimento ed esplorazione, e il coinvolgimento cognitivo, con il *problem solving*. Lo studio ha dunque evidenziato che per migliorare ed implementare le relazioni tra studenti tramite l'Educazione motoria, i giochi cooperativi risultano estremamente efficaci poiché portano benefici a lungo

termine anche sulla capacità di empatia, sull'autostima e immagine di sé, sull'ascolto, l'imitazione e l'apertura mentale verso la diversità.

Un terzo studio importante condotto da Morgan e Hansen (2008) dimostra che per sostenere l'inclusione di tutti in classe giocano un ruolo fondamentale le percezioni degli insegnanti di Educazione motoria rispetto ai loro studenti riguardo ai benefici e ai risultati dei loro programmi di questa disciplina. La ricerca in questione è stata condotta analizzando trentotto scuole primarie australiane nel New South Wales scelte casualmente, e i dati sono stati raccolti tramite interviste semi-strutturate a 31 insegnanti e questionari online rivolti ai 189 docenti delle scuole coinvolte. I risultati hanno evidenziato per l'esattezza che gli insegnanti ritengono la disciplina di attività fisica come un'opportunità innanzitutto per migliorare la forma fisica ed essere attivi contrastando l'obesità e la sedentarietà, ma anche, e soprattutto, per aiutare i bambini a migliorare le abilità sociali e l'autostima, provocando un impatto positivo sull'apprendimento e sul comportamento in classe. Pertanto, lo studio di Morgan e Hansen evidenzia il ruolo degli insegnanti nel sostegno dell'inclusione di tutti gli alunni e nella valorizzazione di ciascuno di loro.

3. LA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

Il presente capitolo approfondisce la progettazione delle attività, esplicitandone motivazioni e scelte metodologiche. Sono presentati gli strumenti di analisi dei dati, le modalità di interpretazione dei risultati e le pratiche di valutazione. Vengono dichiarate, in maniera dettagliata, tutte le attività didattiche realizzate, delineandone per ciascuna gli obiettivi, i tempi, i materiali necessari e le modalità di svolgimento.

Infine, si ritiene essenziale specificare che la validità del progetto è stata rafforzata anche dalla grande disponibilità da parte dell'insegnante di ruolo della classe, che è sempre stata presente durante ogni incontro. Precisamente, sin da subito ha accolto le intenzioni del progetto, ha sostenuto le pratiche di insegnamento condotte, ha offerto *feedback* sul lavoro svolto e suggerito eventuali modifiche e miglioramenti.

3.1 L'INDAGINE: METODOLOGIA E DESCRIZIONE DELLA RICERCA

L'attività fisica ha un ruolo fondamentale nella vita delle persone, per il benessere sia fisico che mentale. Nell'ambito scolastico, si dovrebbero dedicare più ore all'Educazione motoria, anche organizzando brevi routine quotidiane in cui bambini e ragazzi possono muoversi per recuperare le energie, liberarsi dallo stress e socializzare.

Nella disciplina di Educazione motoria alla scuola primaria si *promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti*²⁸. Rappresenta un'occasione per divenire consapevoli dei propri punti di forza e di debolezza, per conoscere sé stessi e gli altri, per socializzare con i pari, per imparare le regole fondamentali del vivere sociale (rispetto, fiducia reciproca, collaborazione, empatia). Inoltre, il gruppo dei pari ha un importante ruolo nello sviluppo sociale, in quanto stimola la

²⁸ *Indicazioni Nazionali per il curriculum*, 2012, Firenze, Le Monnier, p. 76.

socializzazione, la sperimentazione delle *prime regole e posizioni sociali*²⁹. Perciò questa disciplina contiene numerose competenze che si apprendono attraverso esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

È stato intrapreso un percorso di quasi sperimentazione, per via del numero ridotto del campione, in questa disciplina, basando le pratiche di insegnamento e di apprendimento su attività motorie di gruppo, ossia su giochi strutturati che hanno potenziato le abilità sociali dei bambini, quali la fiducia reciproca, il mutuo aiuto, la collaborazione, l'empatia, il riconoscimento delle capacità altrui. Lo sviluppo dell'area sociale era al centro del progetto di ricerca, con la finalità di sostenere e incrementare la socializzazione nel gruppo classe, dal momento che le relazioni con i pari *rappresentano il contesto in cui il bambino sperimenta le regole e le posizioni sociali in una situazione di vicinanza sociale*³⁰. Nelle Indicazioni Nazionali viene ribadito più volte che partecipare alle attività di movimento significa *condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e «incontri»*³¹.

Il movimento fisico era alla base di ogni pratica, quindi i bambini hanno sperimentato molte tipologie di attività fisica: corsa, camminata, danza, saltelli su uno o due piedi, giochi con la palla e con i cerchi, giochi di squadra, giochi in piccolo gruppo.

Il percorso di sperimentazione didattica si è realizzato in dieci incontri da un'ora ciascuno, distribuiti in un arco di tempo di quasi tre mesi, quindi pressappoco un incontro a settimana.

È stato scelto di realizzare il progetto in una classe prima primaria dal momento che i bambini ancora stavano cominciando a conoscersi, nella speranza quindi che le attività proposte potessero potenziare le relazioni in via di costruzione e migliorare il clima generale della classe, valorizzando le caratteristiche e le risorse di ciascuno, affinché tutti si potessero sentire parte importante del gruppo.

²⁹ Pento G., *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, 2020, Cleup, Padova, pp. 28-29.

³⁰ Pento G., *Crescere in movimento*, 2007, Pensa Multimedia, Lecce, p. 36.

³¹ *Indicazioni Nazionali per il curriculum*, 2012, Firenze, Le Monnier, p. 76.

Per sostenere la motivazione dei bambini, le attività selezionate erano *orientate verso i compiti*³², piuttosto che verso la competizione, affinché migliorassero il confronto con sé stessi e la valutazione dei propri progressi individuali, e non maturassero l'emergere di comportamenti di paragone con i pari e sentimenti di sconfitta, demotivandoli di conseguenza. Pertanto, la motivazione degli alunni a partecipare attivamente era sostenuta da attività nelle quali acquisivano nuove abilità, compivano progressi personali, risolvevano problemi in gruppo, cercavano di dare il meglio di sé.

3.1.1 LE ATTIVITÀ MOTORIE SELEZIONATE

La maggior parte dei giochi sono stati selezionati tra quelli proposti dalla pedagogista Sigrid Loos, esperta di giochi di movimento in gruppo e di tecniche di cooperazione. Altre attività ludiche sono state ricavate da quelle sperimentate durante l'insegnamento universitario di *Fondamenti e didattica delle attività motorie e sportive*, e da quelle proposte nei libri della professoressa Giuliana Pento. Le attività motorie selezionate erano di carattere principalmente ludico e di gruppo. Il gruppo è un riferimento essenziale per i bambini, dal momento che la loro attività, come è naturale alla loro età, è costantemente sociale: *i membri del gruppo possono intrattenersi in conversazione e accordare in un tutto armonico le loro attività*³³.

I giochi erano organizzati in maniera non molto strutturata e precisa, ma, al contrario, garantivano la spontaneità nei movimenti, lasciavano libertà di espressione corporea, rispettando comunque alcune regole fondamentali. Infatti, l'Educazione motoria sarebbe da orientare non soltanto *verso il movimento prassico ma anche verso la riappropriazione della corporeità e di quella spontaneità che fa sì che i bambini siano armonici, leggeri e vivi*³⁴.

Nonostante la concessione di libertà, spontaneità e creatività, sono state definite alcune regole condivise dal gruppo, che hanno stimolato gli alunni a partecipare al gioco in modo responsabile ed efficace e a regolare i propri comportamenti in

³² Pento G., *Metodologia e didattica delle attività motorie*, 2006, pp. 41-42.

³³ Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, 2013, Mondadori, Milano, pp. 142-143.

³⁴ Pento G., *Nati per muoversi*, 2013, Fulmino, Rimini, p. 15.

certe occasioni, favorendo quindi lo sviluppo delle loro abilità di autoregolazione e di autocontrollo.

I giochi motori di gruppo, seguendo il modello delle finalità dell'Educazione motoria avevano una triplice finalità: *motoria, cognitiva e affettivo-sociale*³⁵.

La prima finalità, quella motoria, era relativa allo sviluppo di una condizione fisica sana, della coordinazione, della flessibilità, della postura e delle abilità nell'usare un oggetto. La seconda finalità, quella cognitiva, ha permesso ai bambini di potenziare le abilità di attenzione, osservazione, analisi ed elaborazione delle informazioni, memorizzazione e comprensione delle regole di gioco; per perseguire tale finalità, ho consentito a tutti i bambini di sentire il proprio corpo, rendendoli consapevoli dei propri punti di forza, valorizzandoli, stimolandoli all'esplorazione, all'autonomia, alla loro personale creatività, fantasia e relazione con i pari. La terza finalità, quella affettivo-sociale, ha portato i bambini a sviluppare il piacere del movimento, sostenendo le relazioni positive nel gruppo classe, migliorando la visione di ciascuno di loro su sé stessi e sugli altri, vivendo rapporti significativi fondati sul rispetto reciproco, sulla partecipazione, sulla fiducia nell'altro, sul mutuo aiuto, sull'empatia e sulla collaborazione.

Il percorso didattico ha previsto giochi di gruppo che richiedevano, nel corso delle lezioni, sempre più collaborazione, sintonia e supporto all'interno del gruppo. Infatti, le attività ludiche dei primi incontri erano focalizzate sulla conoscenza reciproca, sulla creazione di un clima positivo, sulla presa di coscienza delle risorse proprie e altrui; negli incontri centrali il focus era lo sviluppo dell'empatia, intesa come la sintonizzazione con l'altro, sulla fiducia, sul lavoro in coppia; infine, le ultime lezioni richiedevano la messa in campo di tutte le capacità apprese nelle volte precedenti, tramite giochi di squadra in cui i bambini dovevano attivarsi e accordarsi per portare a termine il compito. Nel paragrafo 3.4 presento la struttura dettagliata di tutti i giochi svolti.

3.1.2 LE STRATEGIE INCLUSIVE ADOTTATE

Progettando le attività didattiche prima di conoscere gli alunni, le modifiche e gli adattamenti sono stati introdotti nel corso della sperimentazione didattica. In

³⁵ Pento G., *Crescere in movimento*, 2007, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 20, 80-81.

generale, dopo l'osservazione dei bambini nel primo incontro, alcuni giochi motori previsti nelle lezioni successive sono stati eliminati e sostituiti con altri di più semplici ed intuitivi. Infatti, trattandosi di una classe prima, alcune attività ludiche richiedevano troppa autonomia, impegno e responsabilità rispetto alle caratteristiche dei bambini. Poi, spesso è successo di modificare, in maniera consistente o meno, le attività previste in itinere in base al numero di alunni presenti quella giornata, ai loro stati d'animo, alla loro motivazione in quel momento e via così discorrendo. Ad esempio, è capitato di cambiare le regole di un gioco a coppie trasformandolo in un gioco svolto con l'intero gruppo classe per favorire la maggiore coesione tra i bambini.

In seguito, sono state attuate alcune pratiche importanti per l'inclusività poiché permettevano di potenziare le relazioni interpersonali tra i bambini. Ad esempio, ci si riuniva alla fine di ogni gioco o di un turno di gioco, attraverso un *circle time*, oltre che per riposare, per risolvere gli eventuali conflitti relazionali emersi, ma anche per chiarire i dubbi e ripetere le regole nel caso fossero state trasgredite. Dunque, i bambini apprendevano l'importanza di rispettare le regole e gli altri, di discutere e trovare una soluzione condivisa per il bene di tutti.

Sono stati predisposti contesti e occasioni di apprendimento in cui si garantiva agli alunni la libertà di espressione con il corpo, mantenendo ad ogni modo alcune regole fondamentali (es. non toccarsi, non parlare), poiché consentiva loro di fare movimenti spontanei rispettando i compagni; ciascun bambino rimaneva dunque nei propri spazi evitando di disturbare il movimento dei compagni, ma anche cercando di sfidare l'altro mettendolo in difficoltà attraverso la proposta di movimenti più difficili, come per esempio nei giochi di imitazione.

Dal punto di vista dell'inclusività, concedere libertà di movimento e di espressione corporea ha ricadute positive psicologicamente, in quanto *il bambino si sente sicuro e possiede le capacità giuste per dominare lo spazio*³⁶. Dunque, nella pratica sono stati condotti molti giochi di movimento in cui si valorizzavano le abilità e le caratteristiche di ciascun bambino, si stimolava creatività, sviluppando capacità di coordinazione mente-corpo, attenzione, sincronizzazione, fiducia,

³⁶ *Ibidem.*

empatia e sintonia con l'altro. Inoltre, dare l'opportunità a tutti di essere protagonisti del gioco risultava efficace per l'inclusione, in quanto si concedeva a ciascuno il tempo e lo spazio necessari e appropriati per fare da modello per gli altri, per rafforzare l'empatia e quindi la coesione del gruppo.

Uno strumento educativo semplice, valido ed efficace per favorire l'inclusione di tutti i bambini è stata la musica, che ha accompagnato numerose attività motorie proposte. Difatti, quasi in ogni incontro è stato organizzato almeno un gioco che necessitava della musica per essere svolto, come ad esempio muoversi a ritmo di musica, ballare in coppia, portare a termine un compito comune entro la fine di una canzone, formare coppie o gruppi velocemente quando la musica si fermava.

Per tutti i bambini i giochi con la base musicale risultavano maggiormente motivanti e coinvolgenti, attraverso un approccio olistico poiché, *la musica favorisce l'armonizzazione*³⁷ dell'essere del bambino. Infatti, gli alunni hanno potuto esprimere al meglio sé stessi e il proprio carattere spontaneamente, entrando in relazione con la melodia e il proprio corpo. Inoltre, tramite la musica i bambini più timidi e meno socievoli venivano stimolati ad interagire, oltre con sé stessi, con i compagni di classe, quindi il grado di inclusività aumentava notevolmente durante queste pratiche ludiche di gruppo.

3.2 LA TIPOLOGIA DI RICERCA

La ricerca condotta era di tipo empirico, in quanto fondata sulla costruzione di conoscenze sulla rilevazione sistematica di dati in un *contesto concreto*³⁸, cioè la classe, con l'obiettivo di verificare l'efficacia di nuovi interventi e descrivere alcuni fenomeni educativi, strutturando attentamente il percorso in precedenza. Entrando nelle caratteristiche della ricerca, il carattere che ha assunto è quello di una ricerca con intervento, poiché prima di tutto si è individuata una questione,

³⁷ Bermolen A., Dal Porto M., Moretto L., *Verso una pedagogia olistica*, 1993, Bulzoni, Roma, p. 62.

³⁸ Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, 2019, Carocci Editore, Roma, pp. 19-26.

una domanda che si voleva risolvere, poi sono state introdotte delle strategie per portare al cambiamento della situazione iniziale al fine di verificarne gli effetti. La classe destinataria è stata sottoposta ad una verifica sperimentale di un fattore (le relazioni sociali), senza però poter controllare, da parte del ricercatore, altre variabili che intervenivano nella situazione da studiare. Ne consegue che la ricerca condotta era un *quasi-esperimento*, proprio perché non è stato possibile estrarre casualmente gli alunni per la sperimentazione e seguirli in tutte le ore scolastiche ed extra-scolastiche. Si sottolinea quindi di generalizzare i risultati con prudenza, poiché potrebbero essere distorti da almeno due fattori: la scelta degli alunni e quella dell'insegnante coinvolto nella ricerca.

La sperimentazione realizzata era di carattere qualitativo con lo scopo di *comprendere la realtà indagata e approfondirne le specificità*³⁹, in quanto principalmente si è basata sull'osservazione della realtà con la formulazione di interpretazioni e considerazioni, prediligendo un approccio olistico alla realtà complessa, ossia studiando gli alunni nelle interazioni con gli altri, per comprendere l'immagine complessiva del contesto sociale che viene studiato.

Per la precisione, proprio come nella ricerca qualitativa, nella sperimentazione didattica proposta sono stati studiati i "fatti umani" nella loro globalità e complessità, con tecniche basate sull'empatia, e la generalizzazione dei risultati non è mai stata attuata dal momento che era impossibile calcolare tutte le differenze individuali degli alunni e le variabili contestuali che avrebbero potuto influenzare l'esito.

3.3 DOMANDE E IPOTESI DI RICERCA

La sperimentazione didattica è nata a partire da una semplice domanda:
L'educazione motoria può migliorare l'inclusione a scuola?

Dopo uno studio bibliografico approfondito e un'attenta riflessione, sono stati scelti i giochi di movimento come tecnica di insegnamento per migliorare le

³⁹ *Ibidem.*

relazioni sociali all'interno della classe, quindi per sostenere l'inclusione e la partecipazione di tutti i bambini.

Individuata la questione principale, poiché si è trattato di un intervento di ricerca nel contesto scolastico, sono stati delineati gli obiettivi e le finalità dal punto di vista pedagogico-didattico. Infatti, ogni intervento didattico deve avere le sue basi epistemologiche, e quindi risulta essenziale l'individuazione, prima ancora della progettazione delle attività didattiche vere e proprie, di competenze, traguardi, obiettivi e abilità che si auspica gli alunni acquisiranno.

Nel paragrafo del PTOF dell'Istituto relativo al *Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione*, viene esplicitato che l'alunno acquisisce la *consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, riconosce ed apprezza le diverse identità, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco*⁴⁰, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Sempre nel PTOF, tra le iniziative di ampliamento curricolare viene esplicitato il progetto di avviamento allo sport, il quale sostiene gli alunni nel raggiungimento di alcuni obiettivi, tra cui lo sviluppo di processi di socializzazione, tramite la cooperazione, e di processi di valutazione ed autovalutazione, tramite il confronto con i pari.

COMPETENZA CHIAVE

A livello internazionale, in riferimento al documento delle *Competenze chiave europee* (2006), ho riconosciuto fondamentale riferirmi al campo delle *competenze sociali e civiche*. Nello specifico, la competenza sociale riguarda la partecipazione sociale e interpersonale, per la quale è *essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società*. Alla base della competenza sociale c'è la capacità *di comprendere diversi punti di vista, di negoziare con la capacità di creare fiducia e di essere in consonanza con gli altri*⁴¹. Pertanto, grazie a questa competenza i bambini

⁴⁰ PTOF I.C. Morosini 2019-2022, 2019, p. 23.

⁴¹ Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, *Competenze chiave europee*, p. 8.

destinatari della sperimentazione didattica hanno imparato ad assumere un'attitudine di collaborazione, ad apprezzare la diversità, a rispettare gli altri, superare pregiudizi e trovare compromessi o soluzioni che soddisfino le esigenze di tutti coloro che facevano parte del gruppo.

TRAGUARDO PER LO SVILUPPO DI COMPETENZA

Entrando nello specifico dei riferimenti nazionali, le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* del 2012 rappresentano uno dei documenti più importanti per tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, per progettare e delineare le attività didattiche. Ne consegue che consultando tale riferimento, ho individuato i traguardi per lo sviluppo della competenza relativi alla disciplina di scienze motorie, ossia quelli in cui l'alunno *acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti. Comprende, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle*⁴².

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTI

Principalmente gli obiettivi di apprendimento sui quali la sperimentazione si è focalizzata riguardano la sezione *"Il gioco, lo sport, le regole e il fair play"*. Nella dimensione relazionale, *partecipare attivamente alle varie forme di gioco, organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri*. Nella dimensione del gioco, *rispettare le regole nella competizione sportiva, accettare le diversità e manifestare senso di responsabilità*.

ABILITÀ

Le attività erano focalizzate sullo sviluppo di abilità relazionali inerenti alla disciplina di motoria, quali condividere esperienze di gruppo con altre persone, promuovere l'inserimento di alunni con varie forme di diversità e esaltare il valore della cooperazione e del lavoro di squadra.

⁴² Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, Firenze, Le Monnier, p. 77.

FINALITÀ

Favorire l'acquisizione di abilità socio-relazionali.

AMBITO DI SVILUPPO

Sviluppo di efficaci comportamenti relazionali.

3.4 IL CONTESTO E IL CAMPIONE DI RICERCA

La scelta del campione di ricerca è stata influenzata dalla disponibilità dell'Istituto e dei docenti ad accogliere la sperimentazione didattica. Ne consegue che, una volta individuato il contesto scolastico in cui realizzare la ricerca, tutte le attività previste sono state notevolmente adattate e, in alcuni casi, semplificate, in relazione alle risorse disponibili e alle caratteristiche dei bambini.

La ricerca è stata realizzata con gli alunni della classe 1B della scuola primaria A. *Diaz* dell'*Istituto Comprensivo Francesco Morosini* nel centro storico di Venezia. Il numero totale dei bambini della classe è 19, tuttavia sono in 16 coloro che hanno realmente partecipato alle attività, in quanto i tre compagni rimanenti frequentavano un corso di logopedia esattamente il giorno in cui avevano l'ora dedicata a Educazione motoria. Pertanto, è stata effettuata una quasi sperimentazione poiché il numero del campione coinvolto era piuttosto ridotto.

Il gruppo è piuttosto eterogeneo, con un numero abbastanza equivalente tra maschi e femmine, e con caratteristiche, risorse e bisogni formativi estremamente differenti. L'efficacia dell'intervento è stata grandemente influenzata proprio dalle diversità del gruppo di bambini, ognuno dei quali ha saputo mettere in gioco le proprie potenzialità, supportare i compagni in difficoltà e comprendere i valori dello *stare insieme*, instaurando anche una forte relazione di ascolto e collaborazione con l'insegnante in ricerca.

Tutte le attività si sono svolte presso la palestra della scuola, al piano terra, poco distante dall'aula della 1B, che è in comune con le altre classi della scuola

primaria e della scuola secondaria di primo grado dello stesso Istituto Comprensivo. La struttura della palestra è stata ristrutturata recentemente, anche se datata, ed è molto spaziosa, luminosa e con temperature ottimali in ogni stagione dell'anno. Purtroppo, trovandosi al piano terra dell'edificio, presenta quattro colonne lungo la mediana (*Figura 4, Figura 5*), le quali tuttavia sono ricoperte da un materiale morbido per garantire sicurezza; è possibile gestire lo svolgimento delle attività motorie senza tanti problemi anche se ci sono le colonne.

La palestra si è sempre presentata ben tenuta durante gli incontri, abbastanza pulita e ordinata. Dispone di numerosi e diversificati attrezzi e materiali per svolgere Educazione motoria, quali cerchi, corde, funicelle, palloni di dimensioni, forme e materiali diversi, materassini e materassi grandi, coni, aste, elastici, birilli, ostacoli, canestri e via così discorrendo. La maggior parte degli strumenti si trova all'interno di armadi o cesti chiusi con il lucchetto, per mantenere l'ordine e la sicurezza degli studenti.



Figura 4 Le colonne della palestra



Figura 5 La palestra: spazi ampi e luminosi

3.5 GLI STRUMENTI ADOTTATI PER LA RILEVAZIONE DEI DATI

Poiché la sperimentazione si è realizzata nel contesto didattico, è stato necessario adottare molteplici strumenti per l'analisi delle prestazioni, affinché la valutazione dell'intervento risultasse utile per ottenere risultati soddisfacenti, ma che anche si rivelasse formativa per i bambini. Per la precisione, è stato rispettato il *Principio di Triangolazione*⁴³, secondo cui la valutazione deve avvenire in ottica trifocale, prendendo cioè in considerazione tre differenti dimensioni: soggettiva, oggettiva e intersoggettiva. Nello specifico, la valutazione soggettiva è quella attuata dai bambini sul proprio apprendimento, ossia l'autovalutazione; la valutazione oggettiva si realizza tramite compiti e verifiche, che sono strumenti creati dall'insegnante che colgono proprio elementi realistici, effettivi degli apprendimenti; infine, la valutazione intersoggettiva comprende giudizi espressi da altre persone, come ad esempio la valutazione tra pari, ma anche la valutazione dell'intervento da parte di altri insegnanti.

Pertanto, la raccolta dei dati si è svolta facendo fede a queste tre dimensioni, per adempiere alla valutazione formativa e per l'apprendimento degli alunni. Tra gli strumenti soggettivi sono compresi i molteplici diari di bordo, le attività di *circle time* e un questionario di autovalutazione finale per i bambini; gli strumenti oggettivi utilizzati sono stati il sociogramma e le check-list di osservazione; infine, tramite resoconti verbali da parte dei bambini e dell'insegnante di ruolo si è realizzata anche la dimensione intersoggettiva.

Nei paragrafi che seguono vengono descritti dettagliatamente come erano strutturati e come sono stati utilizzati gli strumenti per la raccolta e l'analisi dei dati.

⁴³ Castoldi M., *Valutare e certificare le competenze*, Carocci Editore, Roma, 2016.

3.5.1 SOCIOGRAMMA

Il sociogramma di Moreno è uno strumento utile per analizzare la struttura psicosociale della classe, a basso costo economico e ad alto risparmio di tempo, in quanto la sua somministrazione ai bambini richiede solamente pochi minuti.

Il test sociometrico *permette di ottenere una dettagliata mappa delle relazioni e di individuare lo status sociale dei singoli soggetti all'interno del gruppo*⁴⁴. Nella maggior parte dei casi viene utilizzato in ambito scolastico, ma in verità si rivela utile in qualsiasi contesto dove sia presente un gruppo organizzato e strutturato di cui si voglia approfondire la conoscenza e la struttura delle relazioni.

Questo strumento consente principalmente di identificare la struttura, la formazione e i cambiamenti delle relazioni interpersonali all'interno di un gruppo di persone. A scuola esso permette di considerare le reti di relazioni spontanee presenti nel gruppo classe e di prendere in considerazione il parere e i punti di vista degli alunni relativamente alle relazioni che hanno con i compagni; esso permette anche di valutare l'evoluzione del clima sociale dei singoli o di sottogruppi e di valutare l'efficacia di interventi per migliorare abilità sociali e clima di gruppo.

L'utilizzo del sociogramma si è rivelato una scelta azzeccata per ricavare dati e valutazioni meramente oggettive e più realistiche, dal momento che ciascun bambino ha cercato di rispondere sinceramente alle domande. Si è deciso di somministrare lo stesso sociogramma per due volte, una al primo incontro e una all'ultimo incontro della sperimentazione didattica, al fine di valutare l'evoluzione e gli eventuali miglioramenti nelle relazioni interpersonali all'interno della classe, verificando, dunque, l'oggettiva efficacia delle attività e dei giochi di movimento proposti durante il percorso didattico.

La realizzazione del sociogramma si è compiuta attraverso più fasi di lavoro.

Prima di tutto, è stato costruito il questionario, individuando le domande da porre ai destinatari (*Figura 6*), ossia:

- *Con chi vorresti giocare in squadra insieme?*
- *Con chi non vorresti giocare in squadra?*

⁴⁴ <https://www.edscuola.it/archivio/psicologia/sociogramma.htm>.

Dopo aver scelto le domande, è stato deciso il numero di nominazioni che i bambini possono compiere, che varia in base all'obiettivo della ricerca. Nel caso di questa sperimentazione, è stata concessa completa libertà relativamente al numero di compagni da nominare ad ogni risposta, in modo tale che ciascuno potesse esprimere le proprie preferenze reali, senza escludere eventualmente qualcuno nella risposta.

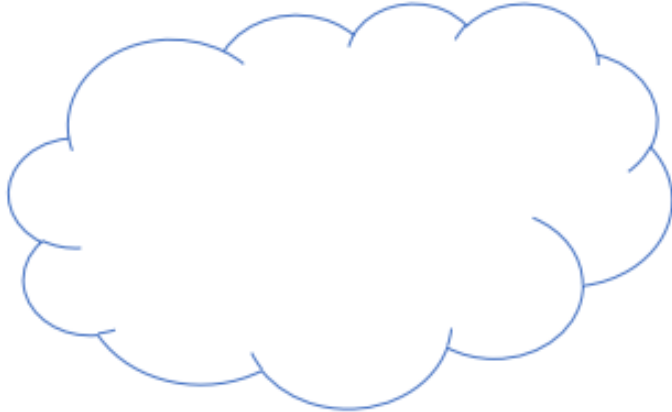
Successivamente, prima della somministrazione del questionario, i bambini sono stati rassicurati del fatto che i risultati non venissero in alcun modo pubblicati e rimanessero assolutamente segreti. In questo modo, ciascuno si è sentito libero e tranquillo di poter scrivere i nomi dei compagni che veramente preferiva o rifiutava, rendendo così la somministrazione più autentica e spontanea.

Le domande sono state somministrate a turno a ciascun bambino, durante lo svolgimento di un'attività ludico-motoria condotta nel frattempo dall'insegnante di ruolo, impiegando un totale di venti minuti; le domande sono state lette e rese più chiare per renderle maggiormente comprensibili. Per scegliere i compagni da nominare, i bambini li osservavano mentre giocavano e ne sceglievano alcuni.

Dopo aver raccolto i risultati, sono stati tabulati inserendoli in una griglia e realizzando dei grafici per l'analisi. Infine, è avvenuta l'interpretazione dei risultati attraverso la lettura dei grafici, in relazione anche alle osservazioni attuate durante gli incontri. Risultati, griglie, grafici, osservazioni e riflessioni vengono riportati nel paragrafo 3.7.2.

NOME E COGNOME:

CON CHI **VORRESTI** GIOCARE IN SQUADRA?



CON CHI **NON** **VORRESTI** GIOCARE IN SQUADRA?

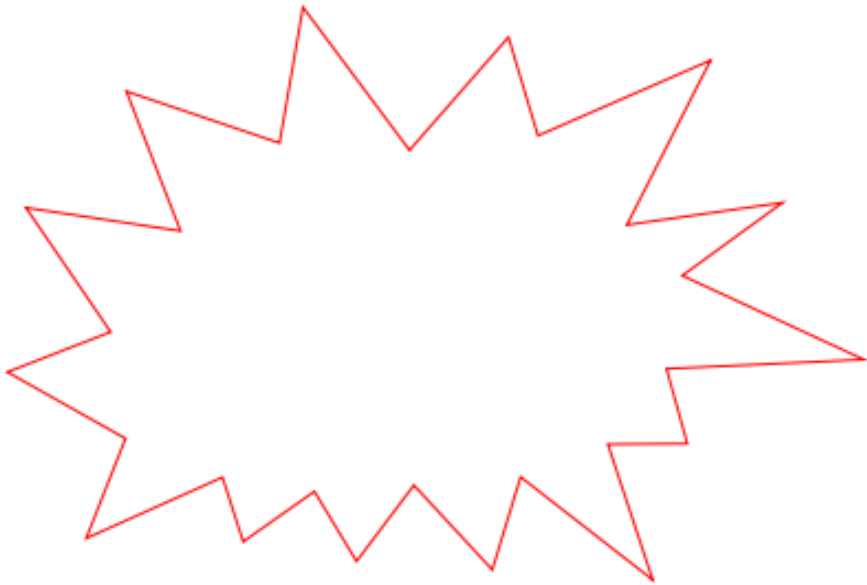


Figura 4 Scheda domande sociogramma

3.5.2 CHECK-LIST DI OSSERVAZIONE

Uno strumento di osservazione sistematica, caratterizzato da una definizione accurata del costrutto e un alto livello di strutturazione, è la check-list. Tale strumento si compone di una sorta di lista “promemoria” composta da un

*elenco di comportamenti attesi, che descrivono il tratto o la dimensione da osservare*⁴⁵. Per ciascun indicatore è necessario indicare se la condotta ad esso correlata è presente o assente, senza valutarne l'intensità o la frequenza.

La check-list che segue è stata costruita e utilizzata per stabilire una valutazione di carattere oggettivo sull'apprendimento degli alunni. Trattandosi dell'osservazione di un gruppo, per essere funzionale sono state scelte solo sette dimensioni dell'apprendimento, che fanno riferimento ad abilità e competenze ricavate dal traguardo e dagli obiettivi prefigurati all'inizio dell'intervento.

Presente in alunni della classe

COMPETENZE	POCHI	UNA PARTE	OLTRE LA METÀ	TUTTI O QUASI
1. Gioca con tutti i compagni				
2. Partecipa con impegno				
3. Condivide il materiale				
4. Aiuta i compagni				
5. Richiede aiuto				
6. Rispetta il proprio turno				
7. Rispetta le regole stabilite nel gruppo				

Tabella 1 Check-list di osservazione

La compilazione è avvenuta in due momenti distinti: la prima volta all'inizio del percorso didattico e la seconda alla fine del medesimo. Lo scopo era quello di confrontare la situazione di partenza degli alunni con quella conclusiva, offrendo dunque un giudizio oggettivo sul miglioramento generale della classe, senza entrare proprio nel dettaglio di ciascun alunno.

Le sette competenze prese in esame sono state individuate in base agli obiettivi prefissati nella progettazione, ma adeguandoli a quelli individuati nella

⁴⁵ Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, 2005, Carocci Editore, Roma, pp. 106-107.

progettazione di classe e nel PTOF dell'Istituto scolastico di riferimento; infatti, l'intenzione era quella di inserire l'intervento didattico all'interno della programmazione annuale, in maniera tale da garantire agli alunni l'apprendimento di abilità previste già nel curriculum. Ad esempio, nel PTOF, tra gli obiettivi che l'Istituto si impegna a perseguire, si trova quello relativo al *potenziamento delle discipline motorie, come opportunità di educazione al movimento* e alla relazione con i pari, *partecipando attivamente alle varie forme di gioco e collaborando con gli altri*⁴⁶.

Inoltre, nel Curricolo Verticale d'Istituto vengono esplicitati numerosi obiettivi che gli studenti dovrebbero raggiungere al termine della scuola primaria, tra cui: individuare le proprie capacità; cercare sostegno quando opportuno e gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali; collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare; creare fiducia e provare empatia.

3.5.3 CIRCLE TIME E QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE

Relativamente alla valutazione soggettiva, ossia attuata dagli alunni con scopo di autovalutare il proprio apprendimento, divenendo maggiormente consapevoli delle esperienze vissute, a conclusione di ogni incontro i bambini venivano riuniti per un breve *circle time* con l'intenzione di esplicitare le problematiche emerse e le attività preferite. Durante questo momento, al centro del cerchio venivano posizionati due barattoli colorati rispettivamente con un emoticon differente: uno felice e uno triste (*Figura 7*). Ciascun bambino, dunque, inseriva una monetina nel rispettivo vasetto a seconda del grado di apprezzamento delle attività svolte,



Figura 5 Materiali per l'attività di circle time

⁴⁶ PTOF I.C. Morosini 2019-2022, 2019, p. 14

esprimendo anche a parole una breve riflessione.

Proseguendo, è stato somministrato un breve questionario di autovalutazione (*Figura 8*) ai bambini qualche giorno dopo aver concluso l'ultimo incontro, con la collaborazione dell'insegnante della classe, che è sempre stata presente durante il percorso di ricerca. Secondo la definizione offerta da Coggi e Ricchiardi, il questionario è composto da una lista di domande per iscritto che vengono poste ad un gruppo ampio di soggetti nelle medesime condizioni, con lo scopo di *raccogliere informazioni, di conoscere opinioni, atteggiamenti, intenzioni e azioni compiute*⁴⁷. Dunque, l'obiettivo del questionario era stimolare gli alunni alla riflessione su ciò che hanno imparato e su come hanno vissuto l'esperienza didattica, con l'ottica di attuare una valutazione in chiave formativa.

Trattandosi di bambini di sei anni, dal momento che non avevano ancora acquisito capacità di lettura e scrittura tali da renderli autonomi, è stato deciso di strutturare il questionario con quattro domande semplici e chiare a risposta chiusa, lette e rese il più possibile comprensibili dall'insegnante. Dunque, i bambini erano invitati ad offrire un giudizio, relativo ad ogni domanda, scegliendo tra tre emoticon con i seguenti significati ad esse attribuiti:

- Emoticon felice: sì, molto, del tutto
- Emoticon dubbioso: così e così, poco
- Emoticon triste: no, per niente


⁴⁷ Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, 2005, Carocci Editore, Roma, p. 84.

NOME E COGNOME:.....

SCHEDA DOMANDE DI FINE ATTIVITÀ

DURANTE I GIOCHI...

MI SONO SENTITO LIBERO DI MUOVERMI CON IL CORPO

HO IMPARATO AD AIUTARE GLI ALTRI




MI SONO DIVERTITO




SONO STATO BENE CON TUTTI I MIEI COMPAGNI




Figura 6 Scheda questionario finale di autovalutazione

Come è possibile osservare nella Fig. 8, sono state inserite quattro semplici domande rispettivamente riguardo al movimento, all'apprendimento di capacità, alle emozioni provate e alla relazione con gli altri, e quindi:

- *Durante i giochi mi sono sentito libero di muovermi con il corpo?*
- *Durante i giochi ho imparato ad aiutare gli altri?*
- *Durante i giochi mi sono divertito?*

- *Durante i giochi sono stato bene con tutti i miei compagni?*

Tali domande fanno riferimento alle quattro aree tematiche (*Io e il mio corpo, Io e la mia mente, Io e il mio cuore, Io e gli amici*⁴⁸) esplicitate in una scheda didattica proposta da Paissan, uno specialista dell'Educazione motoria per bambini e ragazzi. Le domande mirano a questioni e abilità precise, senza possibilità di ambiguità o fraintendimenti.

3.5.4 DIARIO DI BORDO

Lo strumento di carattere più soggettivo che è stato utilizzato è il diario di bordo, che permette di documentare le osservazioni in maniera discorsiva e di riportare le personali riflessioni sull'esperienza vissuta. Esistono diverse tipologie di diario di bordo, tuttavia si è ricorso ad uno che permetteva maggiore libertà di scrittura, strutturato quindi in tre sezioni principali (*Figura 9*): *prima, durante e dopo*.

All'interno della sezione "*Prima*" si annotavano gli obiettivi dell'incontro da documentare, le aspettative e il focus delle osservazioni che si sarebbero attuate. Nella sezione denominata "*Durante*" venivano appuntate le osservazioni effettuate in itinere, includendo i giudizi da parte dell'insegnante di ruolo e i resoconti verbali dei bambini che riguardavano le loro opinioni, idee e sensazioni che avevano sperimentato durante le attività.

All'interno dello spazio "*Dopo*" si riportavano i commenti e le riflessioni riguardo alle osservazioni e alle valutazioni restituite verbalmente dai bambini e dall'insegnante di ruolo, inserendo anche le eventuali modifiche da integrare alle attività degli incontri successivi per rispettare al meglio le peculiarità del gruppo classe.

⁴⁸ Paissan G., *Alla scoperta del gioco più antico del mondo. Schede di lavoro e scoperta per alunni e insegnanti*, 2006, p. 62.

Oggetto dell'osservazione	<input type="checkbox"/> lezione	<input type="checkbox"/> alunni	<input type="checkbox"/> insegnante
	<input type="checkbox"/> attività di coordinamento/progettazione	<input type="checkbox"/> altro	
Data/ Orario/ durata			
Scuola			
Prima			
Durante			
Dopo			

Figura 7 Struttura del diario di bordo tratto da Cisotto L.

3.6 GLI INTERVENTI: LE PROPOSTE DIDATTICHE

In questo paragrafo vengono presentate tutte le attività didattiche di movimento riportati nella progettazione e che sono state condotte.

Ogni incontro era organizzato in maniera pressappoco simile e strutturato in tre principali fasi: preparatoria, centrale e conclusiva. Si iniziava con la fase di sintonizzazione, con la ripresa della relazione educativa con i bambini e lo spostamento dall'aula solita alla palestra della scuola. Appena arrivati i bambini si cambiavano le scarpe durante la predisposizione del setting; in questo momento iniziale, venivano esplicitati gli obiettivi della giornata, la tipologia di giochi che si sarebbero svolti e le eventuali domande, curiosità e preconcoscienze relative al tema trattato (es. che cosa sono l'aiuto, la fiducia, la collaborazione).

Si organizzava poi un breve momento, della durata di circa dieci minuti, per il riscaldamento muscolare, fornendo indicazioni ai bambini su quali movimenti eseguire (es. corsa veloce, corsa a salti, corsa in coppia, movimento delle braccia

e delle spalle, salti su uno o due piedi, muoversi come gli animali, ecc.). Pure questo primo momento di attività motoria, seppur spesso considerato di poco conto, presentava grande valore educativo, in quanto ai bambini era chiesto di mettere in atto un'attenzione verso l'altro: dovevano cercare di non scontrarsi tra di loro, di non superare gli altri, di rispettare la velocità e i tempi altrui e via così dicendo.

Successivamente, iniziava la parte centrale della lezione, ossia lo svolgimento dei giochi motori veri e propri. In ogni incontro si sono condotti tre o quattro attività ludiche, ciascuna delle quali veniva presentata con una breve spiegazione del gioco ed esplicitazione degli obiettivi. Se durante un gioco i bambini esprimevano disagio o sperimentavano situazioni di conflitto con qualcuno, si organizzava un breve momento di *circle time* per discutere sulle problematiche tutti insieme ed individuare qualche soluzione.

Ogni incontro si concludeva con la fase di valutazione e discussione delle attività svolte. I bambini si predisponavano in cerchio e veniva chiesto loro quali giochi erano piaciuti di più e per quale motivo, e se si erano trovati bene con il/i proprio/i compagno/i di squadra. Dopo di ciò, venivano predisposti i due barattoli, presentati in precedenza nel paragrafo 3.5.3, con le emoticon, nei quali rispettivamente ciascun bambino inseriva una monetina a seconda di quanto aveva apprezzato le attività. Nel caso di giudizi negativi, al bambino in questione veniva richiesto di esprimere quali fossero state le problematiche riscontrate e si valutava insieme all'intero gruppo classe quali soluzioni si sarebbero potute adottare nelle lezioni successive al fine di evitare tali disagi e difficoltà.

Le attività ludiche individuate dai riferimenti bibliografici sono state modificate, adattate e semplificate in base alle caratteristiche e ai bisogni di apprendimento della classe. Relativamente alle strategie per sostenere l'inclusione di tutti, ho utilizzato differenti materiali e media attraverso cui i bambini potevano sperimentare i movimenti e rimanere motivati nel tempo. Ho introdotto la musica in molte attività, in quanto sosteneva la libera e spontanea espressione di gesti e movimenti da parte dei bambini, a vantaggio di un vissuto dell'esperienza di apprendimento maggiormente positivo.

Una caratteristica importante delle attività ludiche condotte era il fatto che queste necessitavano di pochi, se non nessun, e semplici materiali, ossia palloni (di spugna, morbidi), palline (da ping-pong), coni, cerchi, corde, cassa per la musica, fazzoletti per bendare, teli di stoffa, pennarelli, fogli, cucchiari. Pertanto, consistevano in giochi accessibili a tutti e che possono essere svolti in qualunque luogo, a costo che sia abbastanza spazioso, sicuro e comodo.

Nella formazione delle coppie o dei gruppi di gioco, si è cercato di mantenere l'eterogeneità nei componenti, ovvero l'intenzione era unire assieme bambini con caratteristiche diverse, in modo tale che costoro imparassero a relazionarsi con tutti i compagni di classe, supportandosi a vicenda; naturalmente, nella formazione dei gruppi sono state considerate anche le preferenze dei bambini espresse nel sociogramma, mantenendo dunque nel medesimo gruppo coloro che incontravano maggiori difficoltà a rapportarsi con i pari, affinché la loro motivazione rimanesse alta nel corso delle attività.

Di seguito viene riportata l'intera progettazione degli incontri, con la presentazione di tutti i giochi, esplicitandone gli obiettivi, i tempi, i materiali necessari e le modalità di svolgimento.

PRIMO INCONTRO. GIOCHI INIZIALI PER CREARE UN CLIMA POSITIVO:

comprensione del valore del tempo passato insieme, divertimento

GIOCO 1: CONOSCIAMOCI

- **Obiettivi:** osservazione, memoria, creatività, sintonia.
- **Materiali:** registratore o altro per riprodurre la musica
- **Tempi:** 15-20 minuti
- **Svolgimento:** si inizia con la musica e i bambini girano liberi nella palestra. Quando la musica si ferma, ciascuno deve trovare il prima possibile qualcun altro con cui formare una coppia. All'interno di ogni coppia ci si presenta: a turno ciascuno dice al compagno il proprio nome e il proprio cibo preferito. La musica poi riparte, le coppie si sciolgono e si riprende a camminare liberamente nello spazio; quando si ferma

nuovamente la musica, i bambini trovano un compagno diverso da prima con cui formare la coppia e si presentano.

GIOCO 2: *MAGNETISMO*

- **Obiettivi:** sintonia, interazione, coordinazione con l'altro, linguaggio non verbale.
- **Materiali:** registratore o altro per riprodurre la musica
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** tutti si muovono seguendo la musica rilassante, senza correre. Quando la musica si ferma, l'insegnante offre indicazioni su come disporsi: a coppie, a trii, a quartetti o tutti insieme; dopo essersi disposti, i bambini nel piccolo gruppo si prendono per mano e ballano insieme seguendo la musica. Successivamente, i gruppi si sciolgono per poi formarsene di nuovi allo stop della musica.

GIOCO 3: *FANTASMI*

- **Obiettivi:** attenzione, cambio di ruolo, coesione del gruppo.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i giocatori si dispongono in cerchio e si tengono per mano. un volontario sta al centro e svolge il ruolo di fantasma, facendo finta di addormentarsi per terra. Il gruppo intanto gira in senso orario e conta fino a mezzanotte (12). Al 12 il fantasma si sveglia, il cerchio si scioglie e tutti scappano. Man mano che il fantasma tocca i bambini, questi si siedono e si addormentano. L'ultimo bambino rimasto prenderà il posto del fantasma.

SECONDO INCONTRO. GIOCHI PER CONOSCERSI MEGLIO: giochi sulla presentazione di ciascuno, per una maggiore conoscenza reciproca, per condividere aspetti diversi di sé stessi e per stimolare l'ascolto attivo, la memorizzazione e l'attenzione

GIOCO 1: *A TEMPO DI MUSICA*

- **Obiettivi:** imparare a stare insieme, velocità, collaborazione
- **Materiali:** registratore o altro per riprodurre la musica
- **Tempi:** 5 minuti
- **Svolgimenti:** tutti i bambini danzano liberi a ritmo di musica, ma quando questa viene fermata all'insegnante, essi devono disporsi a coppie. Poi, la musica riprende e stavolta si potrà danzare in coppia; quando si ferma nuovamente, ogni coppia dovrà trovare un'altra coppia con cui riunirsi. Il gioco prosegue così finché tutto il gruppo non sarà riunito per intero, e in cerchio insieme si danzerà a ritmo di musica.

GIOCO 2: AAA CERCASI...

- **Obiettivi:** conoscenza reciproca, osservazione, relazionarsi, consapevolezza corporea.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini girano per lo spazio andando in cerca di uno o più compagni che abbiano la stessa grandezza della mano, posizionando accanto mano contro mano. Si formeranno così dei gruppetti con le stesse grandezze di mani.

GIOCO 3: INDIVINA CHI SIAMO?

- **Obiettivi:** creatività, espressione corporea, coesione del gruppo.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** il campo da gioco viene diviso in due parti con una linea divisoria al centro. I giocatori si dividono in due squadre che si ritirano ognuna nel proprio campo. La squadra A decide quale animale o personaggio vuole rappresentare e comincia a mimarlo avanzando verso la linea divisoria. La squadra B, che avanza ugualmente verso la linea, deve indovinare quale animale o personaggio la A sta imitando. Poi si scambiano i ruoli.

GIOCO 4: *TOC, TOC, PALLA!*

- **Obiettivi:** attenzione, velocità
- **Materiali:** una palla morbida
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini sono seduti in cerchio. Un giocatore è all'esterno che volge le spalle al cerchio. Questo giocatore dice: "*Toc, toc, palla*" con la velocità che vuole e dopo la parola "palla" si gira. Mentre lui parla gli altri si passano la palla. Quando il giocatore fuori pronuncia la parola "palla", chi ce l'ha in quel momento la ferma e deve correre verso un punto prestabilito, senza venir preso dal compagno che era fuori dal cerchio.

TERZO INCONTRO. GIOCHI PER VALORIZZARE LE PROPRIE E ALTRUI

CAPACITÀ: per l'autostima, per diventare risorsa del gruppo, per presentare sé stessi e comprendere le qualità altrui.

GIOCO 1: *LE SCUSE DALLA A ALLA Z*

- **Obiettivi:** aumentare il proprio vocabolario, memoria, fantasia.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini sono posizionati lungo una linea a bordo campo. Parte l'insegnante pronunciando una lettera e ognuno deve pensare ad una parola che inizia con quella stessa lettera; quando un bambino individua la parola, deve correre verso l'insegnante cercando di arrivare per primo: se la parola è corretta, prende il posto dell'insegnante e sarà lui a decidere la lettera per il turno successivo.

GIOCO 2: *IL COMANDANTE DEGLI SPECCHI*

- **Obiettivi:** attenzione, collaborazione, creatività
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti

- **Svolgimento:** i bambini sono in cerchio, a turno uno di loro inizia a fare dei movimenti casuali come preferisce e i compagni devono cercare di imitarlo il più possibile.

GIOCO 3: *DOV'È?!*

- **Obiettivi:** orientamento nello spazio, memoria
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini si muovono liberamente nello spazio facendo attenzione alla posizione dei compagni, al segnale dell'insegnante si fermano e chiudono gli occhi. L'insegnante dice il nome di un bambino e tutti devono indicare, sempre tenendo gli occhi chiusi, dove si trova il compagno nominato.

GIOCO 4: *ACCHIAPPA LA PALLA*

- **Obiettivi:** afferrare, velocità, chiamare tutti i bambini
- **Materiali:** una palla
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** far posizionare tutti i bambini in cerchio, tranne uno che sta al centro; questo, con una palla in mano, chiama un compagno (tra i bambini del cerchio intorno) per nome e lancia verso l'alto il pallone (sopra la testa). Chi è viene chiamato deve riuscire ad afferrare la palla prima che cada, per poi prendere il posto del compagno che stava al centro e che lo ha nominato.

GIOCO 5: *PALLA CASTELLO*

- **Obiettivi:** agilità, strategia, cooperazione
- **Materiali:** alcune palle, un birillo/cono
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i bambini sono disposti in cerchio e tengono alcune palle in mano. Al centro del cerchio ci sono due bambini e un birillo/cono che devono proteggere. Al via, chi ha la palla deve lanciarla verso il birillo/cono

al centro, cercando di farlo cadere, mentre i due bambini al centro cercano di difenderlo.

QUARTO INCONTRO. GIOCHI DI GRUPPO SULL'EMPATIA: per una maggiore confidenza tra i bambini.

GIOCO 1: *GLI SPECCHI*

- **Obiettivi:** creatività, attenzione, sincronizzazione.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini vengono divisi a coppie, e i due componenti stanno di fronte su due righe: una riga impersona gli specchi, l'altra le persone davanti allo specchio. Gli specchi devono imitare esattamente ogni movimento del partner in modo speculare. Dopo qualche minuto, si scambiano i ruoli.

GIOCO 2: *L'ACQUA E IL FUOCO*

- **Obiettivi:** mettersi nei panni dell'altro, sviluppare capacità espressive
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** si scelgono due ruoli antagonisti, come acqua e fuoco, vento e foglia, cane e gatto, ecc. Inizialmente, in cerchio tutti provano ad imitare il fuoco e poi l'acqua, il vento e poi la foglia, il cane e poi il gatto. Successivamente, i bambini si dividono in due gruppi, ciascuno dei quali deve immedesimarsi in uno dei ruoli precedenti: un gruppo inizia imitando l'acqua e l'altro il fuoco, quindi prima parte un gruppo imitando l'acqua e poi l'altro gruppo imitando il fuoco. Poi, si invertono i ruoli tra i due gruppi.

GIOCO 3: *L'INVESTIGATORE*

- **Obiettivi:** osservazione, sincronizzazione dei riflessi, cooperazione.
- **Materiali:** registratore o altro per riprodurre la musica
- **Tempi:** 15 minuti

- **Svolgimento:** un volontario sta al centro con gli occhi chiusi, mentre gli altri indicano un partecipante nel cerchio, che diventa il capo della banda. Il capo comincia a fare dei movimenti ritmici seguendo la musica, che tutto il gruppo deve imitare rigorosamente. L'investigatore al centro, aprendo gli occhi, deve indovinare chi è il capo, osservando i movimenti del gruppo. Se ci riesce, cambia posto con il capo e si ricomincia il gioco scegliendo un nuovo capo della banda.

GIOCO 4: *LA MOLLA UMANA*

- **Obiettivi:** sintonia, fiducia, coordinazione motoria, cooperazione.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini si dividono in gruppetti di due o tre e uniscono le palme delle mani con il compagno, restando uno di fronte all'altro. Ogni gruppo deve compiere un giro intero della palestra saltellando in modo coordinato.

QUINTO INCONTRO. GIOCHI PER CREARE UNA MAGGIORE SINTONIA: per superare la rigidità dei sottogruppi che si formano per simpatia o altre affinità, imparare a cambiare compagni.

GIOCO 1: *IL CESTINO DELLA FRUTTA*

- **Obiettivi:** orientamento, attenzione, memoria
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** tutti i giocatori sono seduti in cerchio, ognuno dice qual è il suo frutto preferito. Un volontario sta al centro e dice: "Vado al mercato e compro...", elencando una serie di frutti. Alla fine, dice: "Basta", e a questo punto tutti i frutti nominati si alzano e si scambiano di posto. Anche il compratore si cerca un posto. Chi rimane senza posto ricopre il ruolo del nuovo compratore. Ogni tre turni il bambino compratore può decidere di dichiarare il comando: "Macedonia!": tutti i frutti vengono nominati e quindi tutti i bambini si alzano e si scambiano di posto.

GIOCO 2: *GENTE PER GENTE*

- **Obiettivi:** memoria, conoscenza del corpo, coordinazione, equilibrio, cooperazione.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i bambini si dividono a coppie e si forma un cerchio tutti insieme. Al centro del cerchio un bambino (o due se sono pari) fa assumere alle coppie posture diverse e strane indicando due parti del corpo che si devono toccare. Ad esempio: piede contro piede, schiena contro mano, gomito contro pancia, ginocchio destro contro piede sinistro ecc. Le posizioni devono essere assunte finché la persona al centro dice: “Gente per gente”, in cui tutti si sciolgono per formare nuove coppie, e anche chi era al centro cerca di mettersi in coppia. Chi rimane solo o l'ultima coppia formata va al centro e ricomincia il gioco.

GIOCO 3: *FAR BALLARE I CIECHI*

- **Obiettivi:** imparare a fidarsi, guidare e farsi guidare, comunicazione non verbale.
- **Materiali:** registratore o altro per riprodurre la musica
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini si dividono a coppie, in cui uno è un vedente e l'altro un non-vedente, che deve chiudere gli occhi (sarebbe più comodo usare una benda ma con le regole anti-contagio può bastare chiudere gli occhi). Le coppie sono sparse per la sala e si tengono per mano. Parte la musica rilassante, e si invitano tutti a ballare seguendo il ritmo e facendo movimenti molto lenti: i vedenti, senza parlare, devono aiutare i non-vedenti a muoversi nello spazio senza inciampare o farsi del male, portandoli in giro e cercando di sincronizzarsi. Alla fine del brano musicale i ruoli si invertono. La regola è: *bocca chiusa, parla il corpo!*

SESTO INCONTRO. GIOCHI PER IMPARARE A LAVORARE IN COPPIA:

per imparare una prima forma di cooperazione, per rafforzare capacità di ascolto, la gentilezza, la condivisione.

GIOCO 1: *PALLA-CERCHIO*

- **Obiettivi:** coordinazione, collaborazione, capacità di mira e di presa.
- **Materiali:** cerchi
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i bambini si dividono in gruppetti di tre o quattro. Due bambini tengono fra loro un cerchio orizzontale in modo da simulare una canestra. Il terzo bambino lancia una palla leggera in alto. I due compagni devono cercare di acchiapparla con il cerchio prevedendo la traiettoria della palla. Poi, i ruoli all'interno del gruppetto si scambiano, cambiando anche i componenti dei gruppi.

GIOCO 2: *IL GLOBO VOLANTE*

- **Obiettivi:** coordinazione, collaborazione.
- **Materiali:** asciugamani o teli di stoffa
- **Tempi:** 10-20 minuti
- **Svolgimento:** ogni coppia tiene teso tra sé un asciugamano o un telo di stoffa. Le coppie formano una lunga fila e devono passarsi la palla solo usando l'asciugamano. L'ultima coppia della fila deve trasportare la palla all'inizio facendo tutto il giro intorno alla fila. Poi, si cambia la composizione delle coppie per facilitare la cooperazione tra tutti.

GIOCO 3: *IL SERPENTE SOTTO AI PONTI*

- **Obiettivi:** collaborazione, velocità di reazione, attenzione, responsabilità
- **Materiali:** cerchi, registratore o altro per riprodurre la musica
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i giocatori (tranne 2) sono disposti in fila indiana con le mani sulle spalle o sui fianchi della persona davanti. I due bambini fuori dalla fila formano un ponte. L'insegnante ha disposto nei vari angoli della sala

dei cerchi, tanti quanti il totale dei bambini meno quattro. Al via della musica, il serpentone si mette in marcia passando sotto la coppia-ponte, la quale può anche scegliere di cambiare posto una volta che il serpente è passato. Allo stop della musica tutti, tranne i bambini-ponte, si staccano e corrono per entrare dentro uno dei cerchi sparsi (un bambino per cerchio): due rimarranno fuori e formeranno insieme un secondo ponte. Questa volta, il serpentone dovrà passare sotto 2 ponti. Il gioco continua così finché non rimane soltanto la testa del serpente e tutti gli altri saranno diventati ponte.

SETTIMO INCONTRO. GIOCHI PER SENTIRSI UNITI: per la cooperazione, per imparare a stare bene con tutti i compagni.

GIOCO 1: *IL BRUCO MILLE ZAMPE*

- **Obiettivi:** collaborare, decidere insieme, concetti di primo e ultimo.
- **Materiali:** registratore o altro per riprodurre la musica
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** inizialmente si discute su come fare per formare un bruco con mille zampe. Dopo aver individuato una soluzione, i bambini si posizionano uno dietro l'altro, seduti a terra o in piedi. Al via dell'insegnante e della musica, l'ultimo della fila passa davanti e diventa la testa, poi l'ultimo bambino ora passa davanti e così via: in questo modo il bruco inizierà ad avanzare sempre più in là. Il gioco si conclude quando tutti avranno sperimentato almeno una volta la "testa" e la "coda" del bruco, e avranno percorso un giro intero della palestra.

GIOCO 2: *TRENTANOVE PASSI*

- **Obiettivi:** sostegno reciproco, cooperazione, coordinazione motoria.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** il gruppo si divide in coppie o trii se il numero totale di bambini è dispari. Ogni gruppetto si siede per terra e si guarda negli occhi.

Al via, ciascuno conta mentalmente, seguendo il proprio ritmo. Dopo pochi secondi, l'insegnante dà lo stop e i due compagni sommano i numeri raggiunti (es. 8 e 14= 22). Quindi si alzano in piedi, si dispongono schiena contro schiena con le braccia intrecciate e fanno 22 saltelli in aria, cercando di sincronizzarsi come se fossero un corpo unico. Successivamente si cambiano i gruppetti e si ricomincia.

GIOCO 3: *I MAGHI*

- **Obiettivi:** capacità di ascolto, concentrazione, attenzione all'altro, gentilezza.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** il gruppo si dispone in cerchio. Tutti chiudono gli occhi mentre l'insegnante, passando fuori dal cerchio, accarezza la schiena di chi sarà il Mago (bisogna tenere conto che ogni cinque persone occorre un Mago). Al via dell'insegnante, tutti cominciano a muoversi e correre. Chi viene toccato dal Mago rimane immobile, come "congelato". Può essere "scongelato" da un abbraccio caloroso (o da una carezza sulla schiena in questo periodo di pandemia) di un altro giocatore. Dopo un tempo prestabilito, l'insegnante grida: "ABRACADABRA" e tutti si fermano immobilizzati chiudendo gli occhi. Solo i Maghi possono avvicinarsi a un altro giocatore toccandogli dolcemente la testa. Così avviene lo scambio di ruoli e ci saranno altri Maghi. L'insegnante darà il nuovo via e si ricomincia.

GIOCO 4: *IL LUPO E L'AGNELLO*

- **Obiettivi:** cooperazione, correre
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** tutti i bambini, tranne uno, si dispongono in fila indiana e l'ultimo della fila svolge il ruolo dell'agnello; quello fuori dalla fila è il lupo, che deve cercare di acchiappare l'agnello (basta toccarlo). La fila di

bambini deve muoversi cercando di difendere l'agnello dal lupo. Quando il lupo prende l'agnello, diventa lui l'agnello e il primo della fila prende il ruolo di lupo.

OTTAVO INCONTRO. GIOCHI DI GRUPPO SULLA FIDUCIA: per imparare a fidarsi degli altri, sentirsi maggiormente responsabili, essere collaborativi.

GIOCO 1: SCUOLA PER CANI CIECHI

- **Obiettivi:** orientamento acustico, concentrazione, cooperazione, fiducia, imparare a dare delle indicazioni precise.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i bambini formano coppie, in ognuna delle quali uno fa il cane chiudendo gli occhi e l'altro il padrone. Il padrone lancia un oggetto e deve guidare verbalmente il compagno "cane" a raggiungere l'oggetto, in modo che possa riportarlo al padrone. Una volta preso l'oggetto il cane può aprire gli occhi.

GIOCO 2: ALZARSI AIUTANDOSI

- **Obiettivi:** cooperazione, fiducia, coordinazione
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 10 minuti
- **Svolgimento:** i bambini si dispongono a gruppetti di due o tre componenti, sedendosi schiena contro schiena con il/i compagno/i e agganciando le braccia del/dei compagno/i. In ogni gruppo i bambini cercano di aiutarsi a vicenda per alzarsi insieme e poi sedersi nuovamente senza mai staccarsi. Si può provare anche sedendosi faccia a faccia tenendo le mani attaccate palmo contro palmo, cercando ugualmente di alzarsi e sedersi senza staccare le mani. Poi i componenti dei vari gruppetti di scambiano tra di loro.

GIOCO 3: IL CAMPO MINATO

- **Obiettivi:** fiducia, cooperazione, dare indicazioni verbali.
- **Materiali:** oggetti vari (coni, cerchi, corde ecc.)
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** un bambino chiude gli occhi, e viene scelto un compagno che gli offre indicazioni verbali su come muoversi per raggiungere una meta, evitando gli oggetti per terra che sono stati messi nel frattempo dagli altri bambini. I ruoli poi si cambiano, in modo tale che tutti sperimentino il ruolo di quello con gli occhi chiusi.

GIOCO 4: *IL BRUCO SENZA OCCHI*

- **Obiettivi:** fiducia, dare indicazioni.
- **Materiali:** coni, oggetti vari
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i bambini si posizionano in fila indiana con le mani sulle spalle del compagno davanti; tutti hanno gli occhi chiusi tranne l'ultimo della fila. L'obiettivo è quello di svolgere un percorso e raggiungere il traguardo (la parte opposta della palestra). L'ultimo della fila deve colpire con la mano sulla spalla del compagno davanti a destra o a sinistra, a seconda della posizione degli ostacoli collocati lungo il percorso. Poi si invertono i ruoli e qualcun altro fa da guida alla squadra.

NONO INCONTRO. GIOCHI COOPERATIVI: per imparare a prendere decisioni, assumersi la responsabilità, attuare strategie di gruppo.

GIOCO 1: *CALCIO A GEMELLI*

- **Obiettivi:** cooperazione, coordinazione motoria.
- **Materiali:** nastro o corda
- **Tempi:** 20 minuti
- **Svolgimento:** i giocatori formano due squadre e in ognuna ci si dispone a coppie o trii se sono dispari. I due compagni si mettono fianco a fianco e legano insieme le rispettive gambe interne con una corda o nastro, cioè la gamba destra di uno viene legata alla gamba sinistra dell'altro. I portieri

vengono legati schiena contro schiena. Il gioco si svolge seguendo le regole consuete del calcio, semplificandole in base all'età dei bambini. Questo gioco è ottimo per rompere la competizione perché richiede grande coordinazione di ogni coppia.

GIOCO 2: *IL GATTO SGNAP E I TOPINI SOLIDALI*

- **Obiettivi:** cooperazione, attenzione, aiuto reciproco.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** viene scelto un gatto che gira alla ricerca di un topo da mangiare. I topi possono salvarsi dal gatto *Sgnap* affamato solo riunendosi in gruppetti di 4 tenendosi per mano (oppure a coppie schiena contro schiena) e contando fino a 10; dopodiché, devono lasciare le mani anche se il gatto è ancora vicino. Chi viene toccato dal gatto cambia ruolo e diventa gatto, mentre il vecchio gatto diventa topo.

DECIMO INCONTRO. GIOCHI COOPERATIVI PER CONCLUDERE IL PERCORSO: per rafforzare ancora la collaborazione.

GIOCO 1: *A TESTA ALTA*

- **Obiettivi:** cooperazione, aiuto reciproco, equilibrio, controllo corporeo.
- **Materiali:** nessuno
- **Tempi:** 20 minuti
- **Svolgimento:** ogni bambino si toglie la scarpa destra e se la mette sulla testa. Ognuno cerca di mantenere la scarpa in equilibrio mentre fa una passeggiata nella sala. Quando una scarpa cade per terra bisogna fermarsi e rimanere immobile sul posto finché qualcun altro gli rimette la scarpa sulla testa. L'aiutante può farsi aiutare a sua volta da quello immobilizzato che gli tiene ferma la scarpa che è ancora sulla testa. Nella seconda fase tutti devono mettersi su un lato della sala e camminare con la scarpa in testa per raggiungere l'altro lato della sala. L'obiettivo è

raggiunto solo quando tutti i membri del gruppo hanno raggiunto il lato opposto e tutti gli immobilizzati sono stati liberati.

GIOCO 2: *PALLINA TRASPORTATA*

- **Obiettivi:** collaborazione, concentrazione, motricità fine
- **Materiali:** pallina da ping-pong, cucchiaio
- **Tempi:** 15 minuti
- **Svolgimento:** i bambini sono seduti in cerchio, ognuno ha un cucchiaio. L'insegnante inizia il gioco passando una pallina da ping-pong al bambino alla sua destra, usando solo lo strumento che ha in mano. La pallina fa così il giro del cerchio passando da cucchiaio a cucchiaio. Chi fa cadere riprova di nuovo. Si prova a rifare il giro più volte finché la pallina non riesce a fare tutto il giro senza cadere mai.

3.7 ANALISI DEI RISULTATI

3.7.1 CONFRONTO RISULTATI OTTENUTI DALLE CHECK-LIST DI OSSERVAZIONE

Presente in alunni della classe

COMPETENZE	POCHI	UNA PARTE	OLTRE LA METÀ	TUTTI O QUASI
1. Gioca con tutti i compagni	X			
2. Partecipa con impegno		X		
3. Condivide il materiale			X	
4. Aiuta i compagni		X		
5. Richiede aiuto		X		
6. Rispetta il proprio turno				X
7. Rispetta le regole stabilite nel gruppo			X	

Tabella 2 Risultati della check-list di osservazione all'inizio del percorso

Nel primo incontro gli alunni hanno manifestato un grande bisogno di creare coesione nel gruppo. Infatti, essendo trascorsi neanche tre mesi dall'inizio dell'anno scolastico, non si conoscevano ancora bene, quindi coloro che già si frequentavano in precedenza (es. dalla scuola dell'infanzia) tendevano a stare sempre insieme tra di loro e ad interagire poco con tutti gli altri. Qualcuno più socievole si relazionava con numerosi compagni e non aveva problemi a stare in gruppo con persone diverse. Ne consegue che nella classe all'inizio dell'intervento mancavano l'unione tra gli uni e gli altri e le capacità di: collaborare, impegnarsi attivamente per portare a termine il compito insieme, richiedere aiuto e offrire di supporto ai compagni.

Presente in alunni della classe

COMPETENZE	POCHI	UNA PARTE	OLTRE LA METÀ	TUTTI O QUASI
1. Gioca con tutti i compagni			X	
2. Partecipa con impegno				X
3. Condivide il materiale				X
4. Offre supporto			X	
5. Richiede aiuto			X	
6. Rispetta il proprio turno				X
7. Rispetta le regole stabilite nel gruppo				X

Tabella 3 Risultati della check-list di osservazione alla fine del percorso

A conclusione della sperimentazione didattica, si evidenzia un notevole incremento delle competenze prese in esame da parte dell'intero gruppo classe. Infatti, mentre inizialmente i bambini avevano la tendenza a relazionarsi solamente con coloro con cui erano più in confidenza e non riuscivano ad accordarsi riguardo la formazione di gruppi di lavoro, ora la maggior parte di loro è in grado di giocare in modo cooperativo con tutti i compagni, di accogliere e accettare le diversità, di rispettare gli altri e le regole, di offrire aiuto e supporto.

Quasi tutti ora dimostrano di saper prendere decisioni e accordi in gruppo, di organizzarsi in gruppi evitando di escludere qualcuno.

Nel corso degli incontri si è anche osservato un progressivo miglioramento del clima relazionale della classe, con una maggiore capacità di cooperazione tra tutti o quasi, con una più grande predisposizione all'ascolto degli altri e all'accoglienza delle diversità di ciascuno, considerate infatti come risorse.

3.7.2 CONFRONTO RISULTATI OTTENUTI DAI SOCIOGRAMMI

La prima somministrazione del sociogramma

I minuti iniziali del primo incontro del progetto sono stati dedicati alla somministrazione del sociogramma. I bambini che hanno partecipato alla somministrazione del sociogramma sono stati 16.

Nella tabella a pagina seguente sono riportati i punteggi relativi a ciascun alunno, in cui ogni scelta e ogni rifiuto valgono entrambi 1 punto; i numeri in nero esprimono le scelte, i numeri in rosso i rifiuti.

Le righe si riferiscono alle scelte e ai rifiuti compiuti dai bambini, mentre le colonne rappresentano le scelte e i rifiuti ricevuti dai medesimi. Per bambino è stato calcolato sia il numero di scelte e rifiuti compiuti, sia il numero di scelte e rifiuti ricevuti, come anche il numero totale di reazioni compiute e di reazioni ricevute.

Inoltre, per rispettare la riservatezza, ciascun bambino è stato denominato con una lettera dell'alfabeto.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Scelte compiute	Rifiuti compiuti	Totale reazioni compiute
A	■	1		1					1		1		1	1	1		3	3	6
B	1	■			1	1	1	1		1							4	2	6
C	1		■	1	1	1	1			1	1	1			1		6	3	9
D	1		1	■					1	1	1	1	1	1	1		7	2	9
E	1				■		1										1	1	2
F	1	1				■											1	1	2
G	1	1		1	1	1	■				1						3	3	6
H		1		1	1			■									2	1	3
I		1		1					■								2	0	2
J	1					1				■						1	2	1	3
K				1	1	1		1			■				1		3	2	5
L	1					1				1		■	1				2	2	4
M	1								1	1		1	■	1			2	2	4
N			1	1						1	1			■			2	2	4
O	1		1	1					1						■		2	2	4
P				1				1					1	1		■	3	1	4
Scelte ricevute	2	4	1	7	3	5	3	1	5	2	1	3	2	1	4	1			
Rifiuti ricevuti	8	1	2	2	2	0	1	1	1	3	4	1	1	3	0	0			
Totale reazioni ricevute	10	5	3	9	5	5	4	2	6	5	5	4	3	4	4	1			

Tabella 4 Risultati del primo sociogramma

È possibile notare che alcuni bambini, precisamente A, B, C, D, G, e K, hanno maggiori interazioni nel complesso (scelte + rifiuti), quindi ciò significa che sono molto “presenti” all’interno delle dinamiche della classe, in positivo o in negativo. Allo stesso tempo, sono presenti altri bambini, come E, F e I, che possiedono un piccolo numero delle medesime interazioni, forse perché sono più “tranquilli” dei precedenti e quindi invece di stare al centro dell’attenzione di tutti

preferiscono rimanere con gli amici più stretti. Ad ogni modo, durante lo svolgimento delle varie attività motorie si è osservato che tutti i bambini partecipano, chi di più, chi di meno, e in pochi si rifiutano categoricamente di stare in squadra o in coppia con qualcuno.

In *Figura 10* viene presentata la rete delle interazioni per offrirne visualmente la struttura generale all'interno della classe, considerando quindi le scelte e i rifiuti compiuti da ciascun bambino nella prima somministrazione del sociogramma. Le frecce in verde corrispondono alle scelte compiute, mentre le frecce in rosso ai rifiuti effettuati.

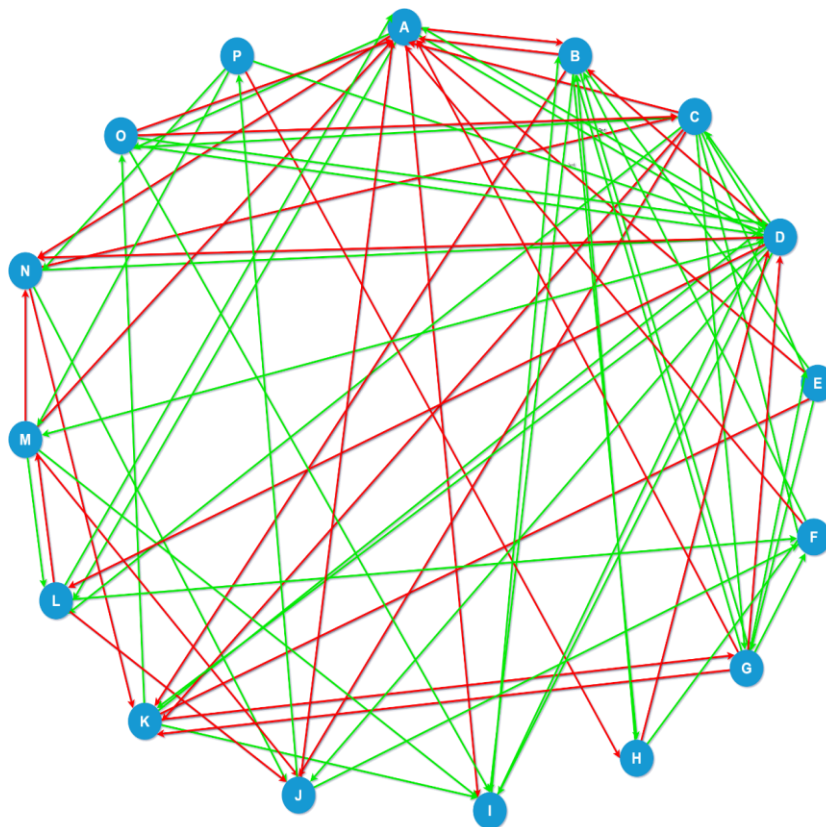


Figura 8 Rete delle relazioni ricavata dal sociogramma iniziale

Le situazioni dei bambini che in generale hanno meno interazioni rispetto agli altri sono probabilmente causate dal fatto che, nel momento della somministrazione del sociogramma, non conoscevano ancora la maggior parte dei compagni, essendo in classe prima da soli tre mesi; quindi, considerando anche le osservazioni attuate in itinere, costoro preferivano partecipare ai giochi

rimanendo insieme agli amici più stretti con cui avevano frequentato la scuola dell'infanzia gli anni precedenti.

Al contempo, i bambini con le maggiori interazioni di tutti sono quelli di carattere più socievole, che accoglievano sin da subito con entusiasmo ogni attività, partecipavano attivamente cercando di coinvolgere anche i compagni e collaboravano per portare a termine il gioco motorio in maniera completa e soddisfacente.

Si è osservato che in questo primo sociogramma nessun alunno si sia distinto in maniera notevole relativamente né alle scelte né ai rifiuti compiuti: questo è un risultato positivo in quanto significa che nella classe non ci sono soggetti esageratamente "leader" rispetto ai compagni e nemmeno altri molto isolati.

Il grado di partecipazione al questionario sociometrico si è dimostrato appropriato ed efficace per comprendere le dinamiche relazionali all'interno della classe presenti all'inizio della sperimentazione didattica.

Affinché le relazioni venissero potenziate per una maggiore inclusione di tutti i bambini, in base ai risultati di questo primo sociogramma sono state modificate e adattate le attività degli incontri successivi. Infatti, per sviluppare la maggiore coesione del gruppo, si è ritenuto utile introdurre molti più giochi in grande gruppo, nei quali quasi tutti i bambini hanno manifestato un migliore grado di sicurezza personale e quindi di partecipazione attiva, e anche numerosi giochi in cui ciascuno svolgeva un ruolo definito ed essenziale nella classe, proprio per valorizzare la presenza e l'importanza di tutti.

La seconda somministrazione del sociogramma

La seconda somministrazione del sociogramma è avvenuta nel corso dell'ultimo incontro, per la precisione nei primi venti minuti della lezione. Come nel primo sociogramma, i bambini erano liberi di rispondere nominando il numero di compagni che preferivano. Le domande proposte agli alunni erano le stesse di quelle dell'altra volta per valutare le evoluzioni della rete delle relazioni.

Osservando la tabella che segue, è possibile notare che gli alunni E, J, e L si trovano in una situazione nella quale possiedono un basso numero di reazioni totali compiute ma un numero alto di reazioni totali ricevute. Avendo conosciuto

e osservato attentamente tali bambini, essi interagiscono con molti compagni di classe, ma anche preferiscono stare insieme agli amici più stretti e “sicuri” quando viene chiesto loro di formare piccoli gruppi di due o tre componenti.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Scelte compiute	Rifiuti compiuti	Totale reazioni compiute
A	■					1			1	1				1		1	3	2	5
B		■			1	1	1	1			1	1					4	2	6
C		1	■		1	1			1		1		1	1		1	4	3	7
D	1			■					1	1						1	3	1	4
E					■		1			1		1					2	1	3
F		1	1			■		1				1	1	1			3	3	6
G					1	1	■				1				1		2	2	4
H		1	1		1	1	1	■							1		4	2	6
I									■	1	1	1				1	4	0	4
J								1		■		1		1			3	0	3
K	1			1	1	1	1		1		■		1				4	3	7
L	1		1									■			1		1	2	3
M	1				1	1			1	1			■				3	2	5
N	1								1	1	1	1		■			3	2	5
O	1	1	1		1	1	1		1	1		1			■		4	5	9
P	1	1							1	1					1	■	4	1	5
Scelte ricevute	5	2	1	1	3	3	3	2	7	6	2	5	2	2	3	4			
Rifiuti ricevuti	2	3	3	0	4	4	3	1	0	2	3	2	1	1	2	0			
Totale reazioni ricevute	7	5	4	1	7	7	6	3	7	8	5	7	3	3	5	4			

Tabella 5 Risultati del secondo sociogramma

Rispetto alla prima, i dati della seconda somministrazione suggeriscono che non sembrerebbero esserci situazioni peggiorate o più “problematiche” dal punto di vista dell’inclusione rispetto alla prima somministrazione. Appare chiaro che le

relazioni si sono stabilizzate, ovvero che i bambini sono più consapevoli delle loro preferenze tra i compagni di classe. La prima volta, infatti, alcuni avevano scelto i nomi di molti bambini, mentre ora pochi; altri ancora avevano rifiutato pochi bambini, mentre ora ne hanno scelti molti di più, probabilmente perché si conoscono meglio e si stanno chiarendo le idee su quali siano i compagni più o meno simpatici ai loro occhi.

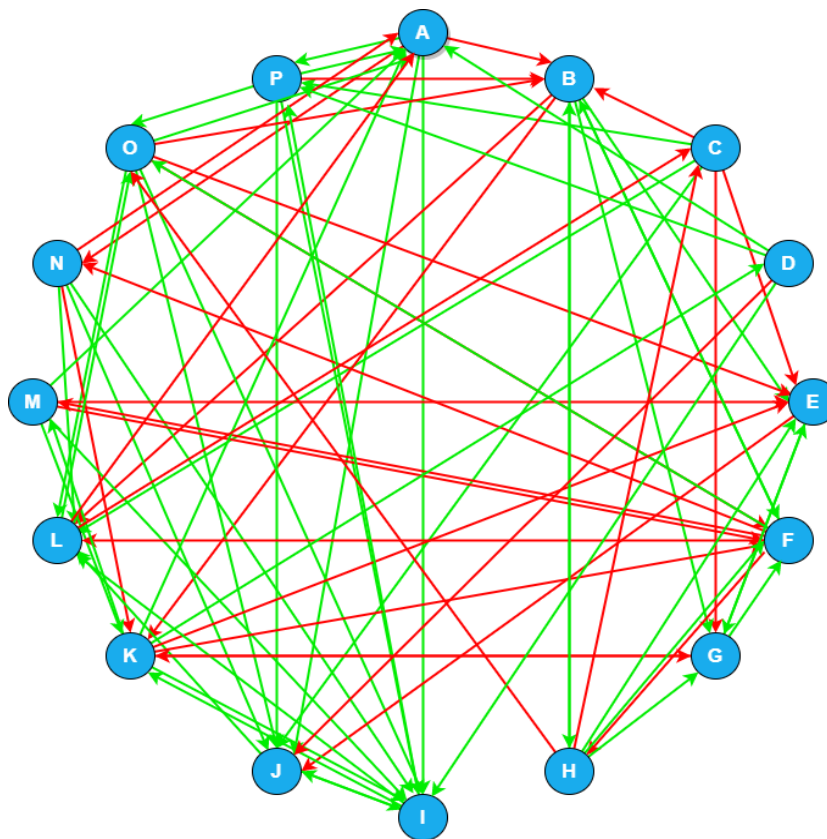


Figura 9 Rete delle relazioni ricavata dal sociogramma finale

Nella *Figura 11* viene presentata la rete delle relazioni: le frecce in verde indicano le scelte effettuate, mentre le frecce in rosso i rifiuti compiuti da ciascun bambino. È possibile osservare come i rifiuti siano distribuiti in maniera piuttosto omogenea tra gli alunni: a parte I che non ha ricevuto alcun rifiuto e che non ha rifiutato alcun compagno, tutti gli altri hanno rifiutato in quantità simili tra loro. Lo stesso vale per quanto riguarda le scelte, che sono distribuite in quantità simile tra tutti, a parte il bambino I, che è stato scelto nettamente più volte rispetto agli altri: costui potrebbe rappresentare la figura di leader all'interno del gruppo

classe, elemento fondamentale che invece nel primo sociogramma non era emerso; infatti, I è stato uno dei bambini che più ha partecipato attivamente a tutti i giochi, si è sempre proposto come volontario per aiutare a preparare il materiale o per svolgere un certo ruolo nelle attività.

La situazione di alcuni bambini, ad esempio H, è grandemente migliorata rispetto al primo sociogramma, in quanto non ha ricevuto alcun rifiuto e invece ha scelto ed è stato scelto per un numero di volte più alto rispetto all'inizio. K, come anche J e A, che inizialmente avevano ricevuto molti rifiuti e poche scelte, ora sono più integrati nella classe: durante le attività motorie di gruppo hanno dimostrato maggiore coinvolgimento e migliore accettazione da parte degli altri. Ad esempio, nella formazione di gruppetti di due o tre componenti, questi bambini all'inizio si ritrovavano spesso senza compagno oppure venivano scelti per ultimi, mentre negli incontri via via successivi riuscivano con sempre più facilità a trovare qualcuno con cui formare la coppia.

La somministrazione del secondo sociogramma è stata utile per comprendere se le attività motorie proposte abbiano supportato lo sviluppo di relazioni positive nel gruppo classe. I risultati dimostrano che la rete di interazioni è distribuita in maniera più omogenea rispetto all'inizio, ovvero i bambini sono più legati tra loro e, rispetto al numero medio di reazioni totali, non sono presenti casi con pochissime interazioni né con molte: l'inclusione è sicuramente migliorata. A sostegno di tale affermazione, la *Figura 12* e la *Figura 13* dimostrano ulteriormente la chiara evoluzione delle relazioni all'interno della classe. Qui vengono presentati i grafici che riportano il confronto rispettivamente per il numero di scelte compiute e per il numero di scelte ricevute tra il primo e il secondo sociogramma relativamente a ciascun bambino.

La classe appare maggiormente coesa: rispetto alla prima somministrazione, alla fine dell'intervento didattico i bambini sembrano più uniti tra di loro, giocano e collaborano con molti più compagni, interagiscono e si relazionano con quasi tutto il gruppo classe e accettano di creare gruppi di gioco eterogenei e cambiando compagni.

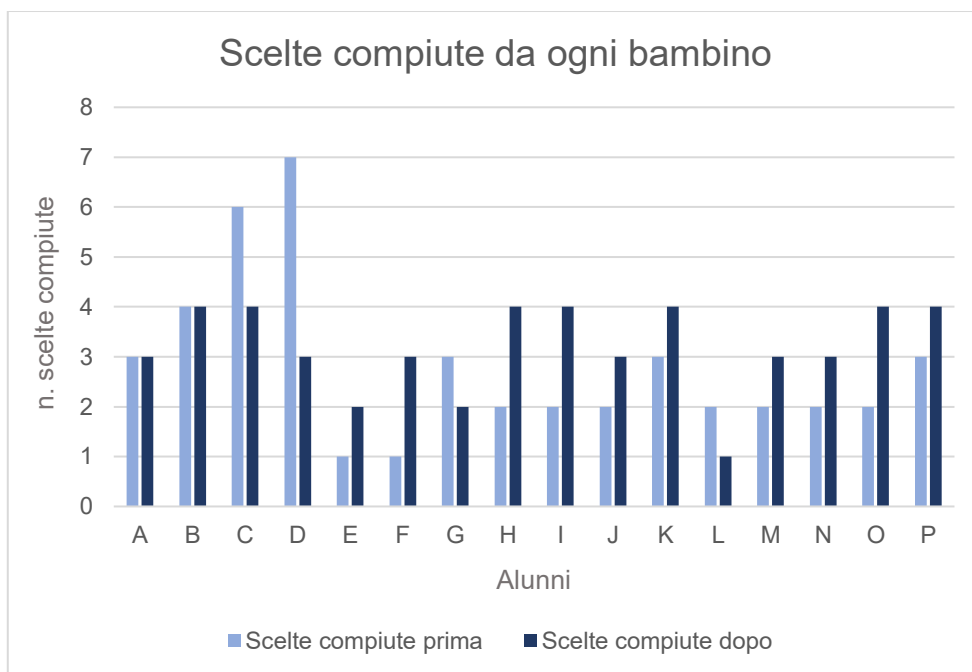


Figura 10 Confronto numero di scelte compiute da ciascuno tra primo e secondo sociogramma

La maggior parte dei bambini ha compiuto più scelte in sede di somministrazione del secondo sociogramma rispetto al primo (Figura 12). Ciò potrebbe essere dovuto al potenziamento delle relazioni interpersonali all'interno della classe: il gruppo sembrerebbe più unito e coeso rispetto all'inizio del percorso di ricerca.

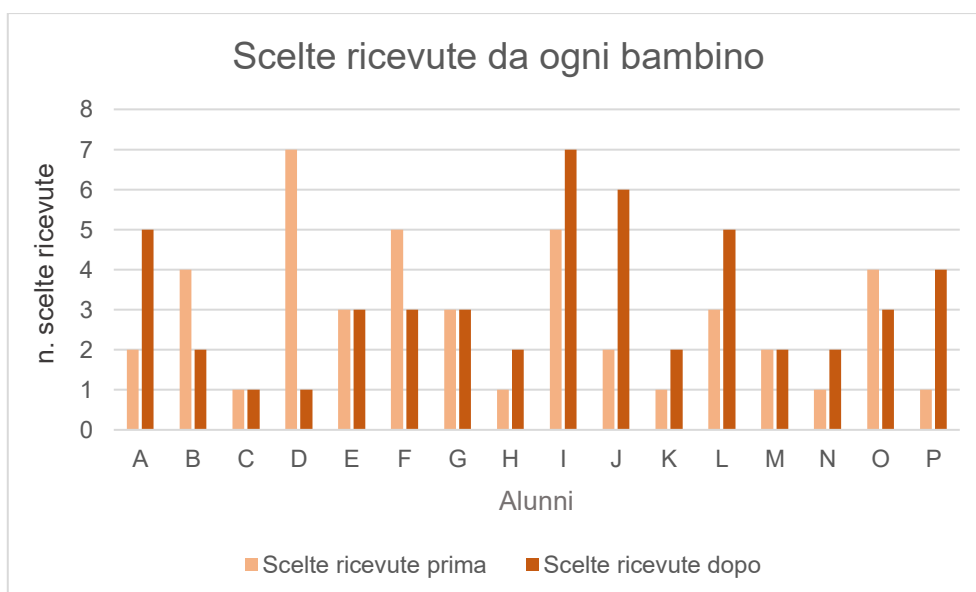


Figura 11 Confronto numero di scelte ricevute da ciascuno tra primo e secondo sociogramma

Il numero di scelte ricevute è notevolmente cambiato tra il primo e il secondo sociogramma (*Figura 13*). Alcuni bambini, quali A, I, J, K, L e P, sono stati scelti molto di più, e ciò significa che c'è stato un miglioramento del loro ruolo all'interno del gruppo classe. Al contrario, altri bambini, in particolare B e D, hanno ottenuto meno scelte nel secondo sociogramma: ciò potrebbe essere causato da un conflitto con qualche compagno nel periodo della seconda somministrazione, oppure potrebbe essere che abbiano ristretto la loro cerchia di amici; molte altre potrebbero essere le motivazioni, tuttavia durante gli incontri della sperimentazione non si è osservato alcun fenomeno di esclusione nei confronti di tali soggetti.

Relativamente ai rifiuti compiuti e ai rifiuti ricevuti, le corrispondenti *Figura 14* e *Figura 15* presentano le differenze nel numero di risposte da parte di ciascun bambino tra la prima e la seconda somministrazione, e dimostrano dunque ulteriori miglioramenti. In relazione anche alle osservazioni attuate durante gli incontri, le situazioni di molti bambini appaiono incrementate in positivo, in quanto verso la fine della sperimentazione didattica si è verificato un minor numero di rifiuti ad unirsi con i compagni nella creazione dei gruppi di gioco.

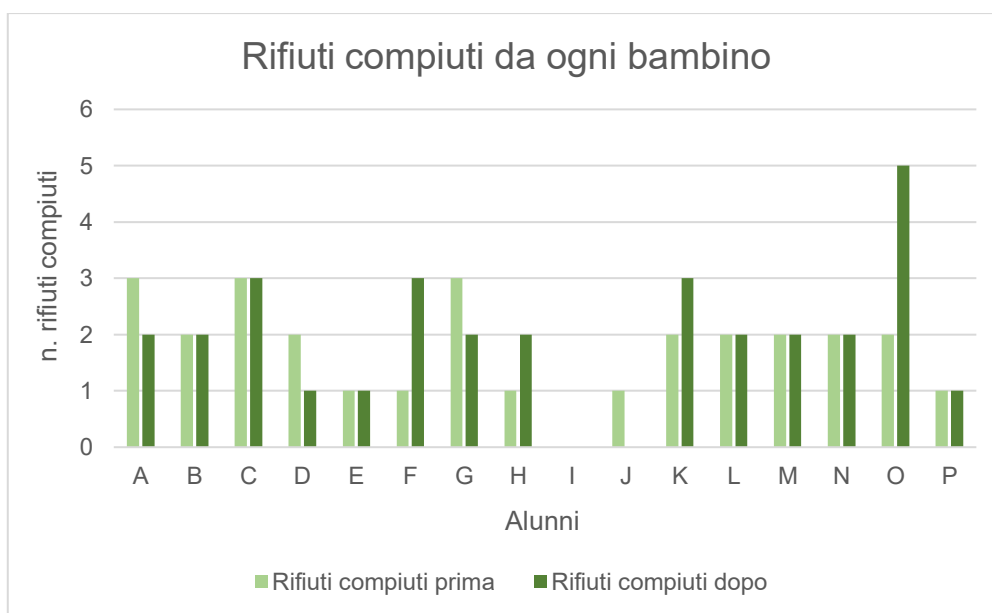


Figura 12 Confronto numero di rifiuti compiuti da ciascuno tra primo e secondo sociogramma

Il grafico (*Figura 14*) dimostra che il numero di rifiuti compiuti non è cambiato di molto tra il primo e il secondo sociogramma. Infatti, molti bambini hanno rifiutato lo stesso numero di compagni: questo risultato potrebbe significare che le relazioni non sono peggiorate nel tempo. Tuttavia, è necessario domandarsi il motivo per il quale i rifiuti sono rimasti pressappoco invariati: i giochi di movimento proposti non sono riusciti a potenziare le relazioni tra specifici bambini? Come e che cosa si potrebbe fare per modificare le azioni di rifiuto? Inoltre, la situazione del bambino O sembrerebbe peggiorata poiché ha compiuto molti più rifiuti nella seconda somministrazione; potrebbe essere che O abbia un'idea più chiara dei compagni che preferisce o meno rispetto al primo periodo dell'anno scolastico. Nonostante ciò, non si sono evidenziate situazioni problematiche di esclusione o emarginazione di O durante le attività.

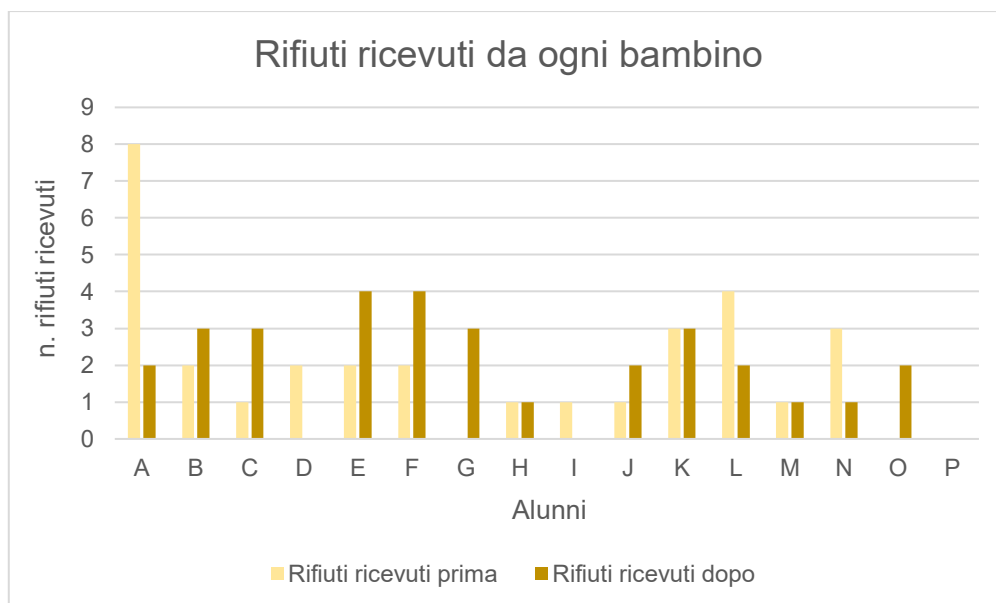


Figura 13 Confronto numero di rifiuti ricevuti da ciascuno tra primo e secondo sociogramma

La situazione dei rifiuti si è notevolmente modificata tra il primo e il secondo sociogramma, più in positivo che in negativo, soprattutto per i bambini A, L e N (*Figura 15*). Dunque, ciò potrebbe essere dovuto al fatto che i giochi condotti abbiano potenziato i rapporti interpersonali, grazie alle numerose occasioni offerte di condivisione di regole, empatia, fiducia, rispetto reciproco, mutuo aiuto.

3.7.3 RISULTATI OTTENUTI DALLE PRATICHE DI AUTOVALUTAZIONE

Tramite le brevi attività di *circle time* condotte negli ultimi minuti di ogni incontro, i bambini hanno manifestato a volte perdita di motivazione a partecipare ad alcuni giochi a causa di scontri con altri compagni, come ad esempio spintoni o mancato rispetto delle regole. Per questo motivo, infatti, durante l'attività dei barattoli, presentata in precedenza, sono stati restituiti giudizi negativi da parte di qualcuno. L'ottavo incontro, sui giochi di fiducia, e il decimo incontro, sui giochi cooperativi, risultano quelli che sono stati maggiormente apprezzati dagli alunni, tanto da aver ricevuto solamente un giudizio negativo su un totale di sedici. In particolare, si è osservato che l'incontro sui giochi di fiducia è stato quello più efficace per il sostegno delle relazioni sociali: tutti si sono riconosciuti parte integrante e importante del gruppo e si sono impegnati veramente insieme per raggiungere un obiettivo comune.

Ad esempio, nel gioco de *Il bruco senza occhi* (Figura 16), i bambini si sono trovati in una situazione che richiedeva una forte collaborazione tra di loro e un grande senso di responsabilità da parte di chi guidava il gruppo per lo sviluppo della fiducia dei compagni nei suoi confronti. Dunque, si è compiuto l'apprendimento dell'importanza del "fidarsi dell'altro" e dell'affidarsi alle capacità altrui per portare a termine il compito insieme; la collaborazione, la coordinazione e l'attenzione erano alla base di ogni gioco, che hanno avuto ricadute positive sulle relazioni sociali.



Figura 14 Gioco "Il bruco senza occhi"

Al contrario, il terzo incontro, strutturato con giochi per valorizzare le proprie e altrui capacità, è stato apprezzato di meno rispetto agli altri, probabilmente perché i bambini erano stanchi oppure non si sono ritrovati in coppia con un amico o un'amica.

Tuttavia, tali esiti (sia quelli positivi sia quelli negativi) potrebbero essere legati a tre possibili motivazioni. La prima è relativa al fatto che le attività potrebbero essersi dimostrate più o meno divertenti, coinvolgenti e adatte per il gruppo di bambini. La seconda possibile motivazione è legata allo stato d'animo dei bambini, il quale potrebbe aver influenzato la loro valutazione: in una specifica giornata, alcuni erano più stanchi, nervosi oppure eccitati. Infine, la terza è riferita al clima relazionale della classe in una specifica giornata, che potrebbe aver favorito o ostacolato il grado di apprezzamento delle attività ludiche: ad esempio, è successo che alcuni bambini avessero avuto un diverbio tra loro poco prima di iniziare la lezione, e che quindi durante i giochi evitassero di avvicinarsi, causando un clima di lieve tensione e poca coesione in certi momenti.

Il grafico che segue (*Figura 17*) riporta la percentuale relativa al numero di risposte relative sul gradimento di ogni incontro, ottenuta attraverso l'attività dei barattoli durante il *circle time*. Globalmente i risultati sono soddisfacenti e dimostrano ancora una volta l'appropriatezza delle attività motorie condotte rispetto alle caratteristiche del gruppo classe.

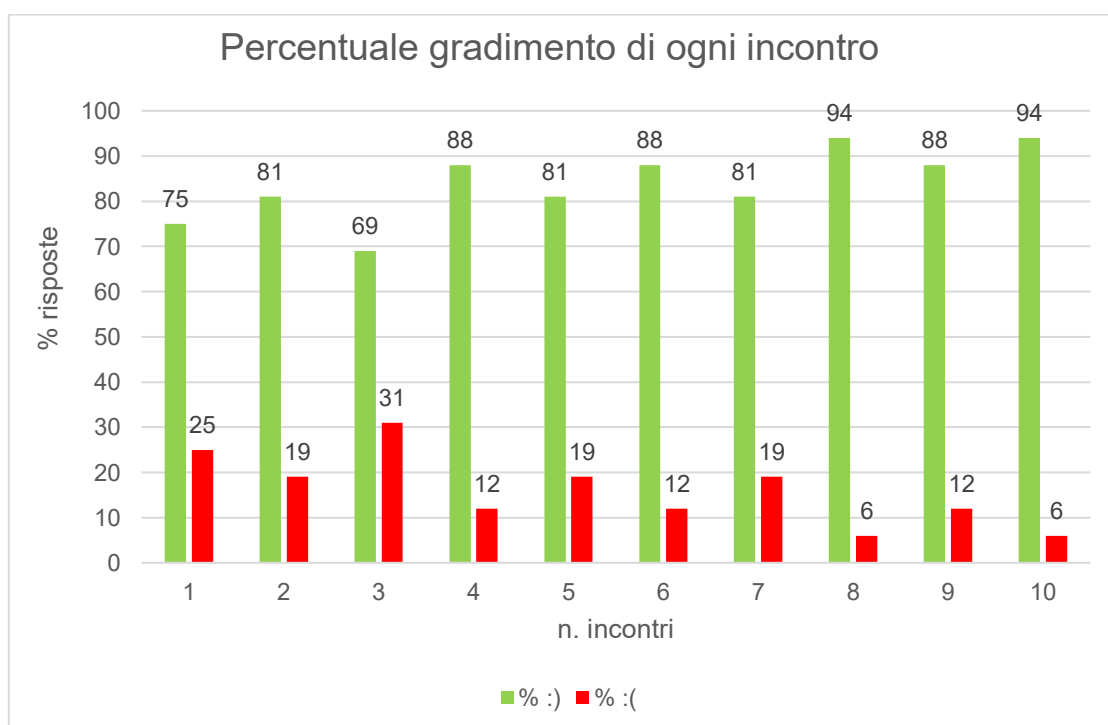


Figura 15 Percentuale gradimento delle attività

Si dimostra interessante e significativa anche la restituzione del questionario di autovalutazione finale, somministrato a seguito della sperimentazione con la collaborazione dell'insegnante della classe, la quale ha sottolineato il grande entusiasmo, da parte dei bambini, nel rispondere alle domande. I sedici bambini che hanno partecipato al progetto erano presenti nel giorno della somministrazione.

Per la lettura dei grafici presentati di seguito, che riportano il numero di risposte al questionario, ogni valutazione è stata considerata come 1 punto, quindi il totale di punteggio per ogni domanda è di 16 punti, mentre il totale di punteggio per ciascun bambino è di 4 punti. Alcuni bambini, essendosi trovati incerti tra assegnare un giudizio o un altro, hanno valutato certe domande colorando due emoticon piuttosto che uno: in questi casi, il punteggio è stato considerato come 0,5 punti per un emoticon e 0,5 punti per l'altro emoticon selezionato.

Relativamente alla prima domanda "*Mi sono sentito libero di muovermi con il corpo?*" (Figura 18), quattordici bambini hanno risposto con il massimo dei voti, un bambino con l'emoticon dubbioso, e un altro ancora ha votato sia l'emoticon felice sia quello dubbioso. Questi risultati dimostrano l'efficacia dell'intervento didattico e offrono numerosi spunti di riflessione riguardo alle strategie inclusive di Educazione motoria adottate, che hanno permesso libertà di movimento, di creatività e spontaneità.



Figura 16 Numero risposte alla prima domanda

Per quanto riguarda i risultati della seconda domanda, “*Ho imparato ad aiutare gli altri?*” (Figura 20), undici hanno scelto l’emoticon felice, quattro quello dubbioso e uno sia l’uno che l’altro. Questi esiti avrebbero potuto essere migliori se si fosse posta maggiore attenzione all’atteggiamento di aiuto e sostegno dell’altro, attraverso giochi strutturati che richiedessero ai bambini più attenzione verso i compagni, rendendo ciascuno in maggior misura “dipendente” dagli altri.

Un esempio di attività in cui ai bambini era richiesto fortemente di aiutarsi a vicenda per portare a termine il compito, era il gioco *A testa alta* (Figura 19) condotto nell’ultimo incontro: tutti hanno dimostrato di possedere la capacità di cogliere le necessità degli altri (cioè aiutare chi perdeva la scarpa a terra per rimetterla sopra la testa) per offrire supporto a chiunque ne avesse bisogno, altrimenti non sarebbe stato possibile vincere nel gioco (ossia tutti dovevano raggiungere la parte opposta della palestra con ancora la scarpa sopra la testa).



Figura 17 Gioco motorio sull’aiuto

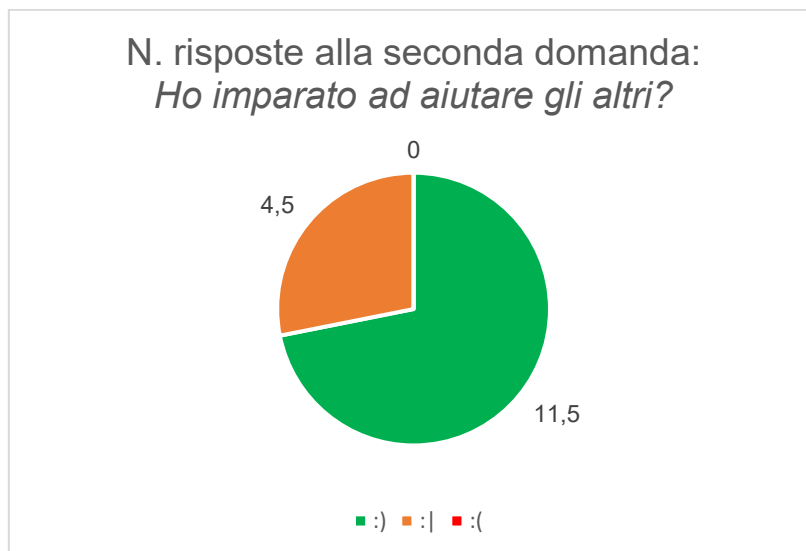


Figura 18 Numero risposte alla seconda domanda

Proseguendo, la domanda “*Mi sono divertito?*” (Figura 21) si è dimostrata l’unica ad aver ricevuto sedici risposte pienamente positive. Questo risultato evidenzia l’appropriatezza delle attività motorie proposte rispetto alla classe destinataria: infatti, le attività motorie sono state continuamente adattate, modificate e semplificate in relazione ai bisogni, agli interessi, alle caratteristiche e agli stati d’animo del gruppo di bambini in ogni momento.



Figura 19 Numero risposte alla terza domanda

Alla quarta domanda “*Sono stato bene con tutti i miei compagni?*” (Figura 22), quattordici bambini hanno selezionato l’emoticon felice e due quello dubbioso.

Rispetto alle osservazioni attuate durante gli incontri e ai risultati del sociogramma, si può confermare che, nonostante due bambini non si siano trovati bene con tutti i compagni di classe, il clima relazionale è sempre stato positivo, inclusivo accogliente nei confronti di tutti. È probabile che i due bambini che hanno scelto l'emoicon dubbioso siano stati mossi da qualche ricordo meno piacevole incontrato durante le attività, come ad esempio cadere, farsi male, scontrarsi con qualcuno, non trovare un accordo condiviso.

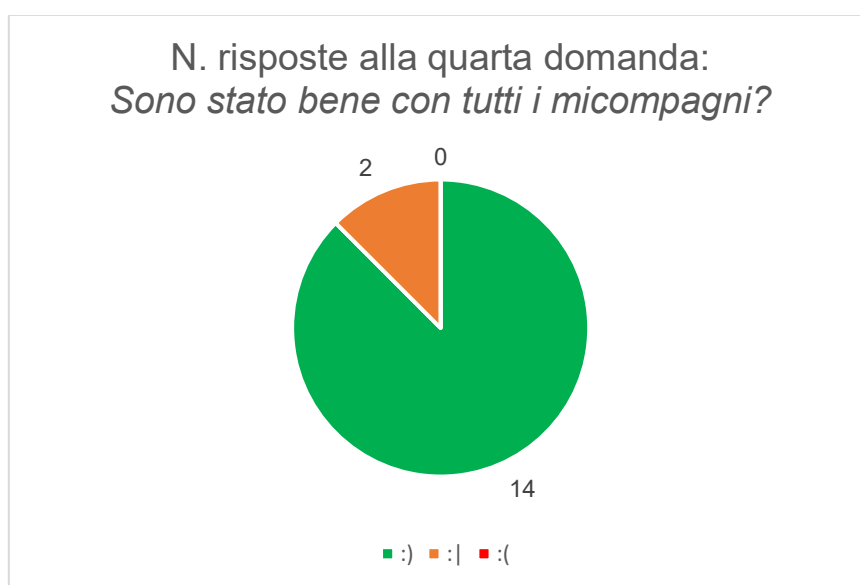


Figura 20 Numero risposte alla quarta domanda

Come è possibile osservare dalla restituzione dei risultati, neanche un bambino ha scelto di rispondere ad alcuna domanda con l'emoicon più negativo, ossia quello triste. Ne consegue che le attività ludiche sono state grandemente gradite dall'intero gruppo classe e ciò potrebbe aver favorito la creazione di un clima relazionale positivo e collaborativo durante i giochi motori. Eventualmente, si sarebbe potuto somministrare tale questionario alla fine di ogni incontro, o almeno a metà percorso, per osservare l'evoluzione degli apprendimenti e ottenere risultati maggiormente oggettivi.

3.8 CONCLUSIONI GENERATE DALL'ANALISI

I risultati del sociogramma e delle pratiche di autovalutazione degli alunni evidenziano un miglioramento oggettivo e concreto delle relazioni all'interno del gruppo. Tuttavia, non è possibile dimostrare se questo risultato positivo sia dovuto proprio alle attività motorie proposte. Infatti, durante il periodo nel quale la sperimentazione è stata realizzata, ovvero tra i mesi di dicembre e marzo, oltre alle ore di Educazione motoria i bambini hanno trascorso insieme molto altro tempo a scuola e nei contesti extra-scolastici. Ne consegue che essi hanno avuto altre occasioni per conoscersi e socializzare.

Ad ogni modo, si è osservato che nel corso degli incontri i bambini partecipavano ai giochi motori sempre più attivamente e, rispetto all'inizio, nelle ultime lezioni prestavano maggiore attenzione alle indicazioni dell'insegnante, alle regole e allo svolgimento dei giochi; inoltre, quasi tutti dimostravano un atteggiamento molto collaborativo sia con i compagni di classe che con l'insegnante in ricerca.

Tutti gli strumenti utilizzati per l'analisi si sono rivelati efficaci e adeguati alla tipologia di sperimentazione didattica, sia quelli di natura più oggettiva, dunque sociogramma, check-list e questionario di autovalutazione, sia quelli di natura soggettiva, quindi diario di bordo, osservazioni in itinere e resoconti verbali da parte dei bambini. La varietà di tali strumenti risulta un punto di forza dell'intervento in quanto dimostra l'evidente sviluppo in positivo delle relazioni tra i bambini e quindi dell'inclusione di tutti.

In particolare, lo strumento del sociogramma ha reso evidente l'evoluzione delle relazioni nella classe, ma i risultati non possono essere considerati totalmente affidabili e realistici; infatti, i bambini si trovano ancora in un'età nella quale le amicizie e i rapporti interpersonali sono in continuo cambiamento e non sono stabili come accade più avanti verso l'età adulta, proprio perché sono in una fase evolutiva di grande crescita.

Per ottenere risultati ancora più affidabili e realistici, si avrebbe potuto utilizzare una gamma di altri strumenti oggettivi, quali prove di verifica strutturate da somministrare ai bambini in più momenti dell'intervento didattico e questionari di

autovalutazione che approfondissero il grado di inclusione da parte di ciascuno (es. le sensazioni provate, il grado di partecipazione e di coinvolgimento alle attività, ecc.) da compilare alla fine di ogni incontro.

Il tempo dedicato alla realizzazione del progetto ha in parte ostacolato l'analisi dei risultati della ricerca effettuata. Difatti, avendo a disposizione solamente un'ora alla settimana, non è stato possibile effettuare somministrazioni, ad esempio, di ulteriori questionari o prove oggettive che sarebbe potuto evidenziare ancora di più la realtà dell'evoluzione delle relazioni e del processo di inclusione di tutti i bambini. Dunque, per sfruttare al meglio l'ora di lezione, si è preferito condurre brevi momenti di discussione e confronto tramite resoconti verbali, che però sono soggettivi ed interpretabili in più modi.

CONCLUSIONI

In questo lavoro di Tesi è stato esplicitato il valore dell'inclusività nelle pratiche di insegnamento, ripercorrendo inizialmente i principali fondamenti pedagogici, normativi, disciplinari e didattici che attualmente vengono più o meno adottati dalla comunità scolastica. Successivamente, è stato valorizzato il potenziale inclusivo dell'Educazione motoria, soprattutto alla scuola primaria, individuando strategie, tecniche e attività didattiche adatte all'età degli alunni in questione che possono supportare i processi di inclusione scolastica. Infine, si è valutata l'efficacia in termini di inclusione e di relazioni sociali di numerosi e variegati giochi di movimento condotti in una classe prima primaria.

Il percorso di ricerca empirica realizzato ha favorito lo sviluppo di atteggiamenti prosociali via via sempre più positivi e collaborativi tra i bambini: infatti, è stato osservato un miglioramento delle relazioni tra l'inizio e la fine dell'intervento. Attraverso osservazioni in itinere, diari di bordo e strumenti oggettivi per l'analisi dei dati, si è dimostrato un incremento delle relazioni positive tra i bambini durante le ore della sperimentazione didattica. Pertanto, i risultati evidenziano che i giochi proposti possono aver supportato il gruppo classe a conoscersi meglio, socializzare, aiutarsi reciprocamente, collaborare e divertirsi insieme.

Ciò nonostante, non è possibile confermare l'efficacia dei giochi, dal momento che, esaminando i bambini solamente durante le ore di Educazione motoria, non è conosciuta la natura delle relazioni nella classe anche durante le ore delle altre discipline scolastiche e nel contesto extra-scolastico. Ne consegue che, per ottenere risultati più realistici, sarebbe stato opportuno osservare gli alunni anche da quelli in cui le osservazioni sono state effettuate.

Un ulteriore limite della sperimentazione riguarda il fatto che, trattandosi di un lavoro di ricerca svolto in autonomia da una studentessa in formazione, non è stato possibile progettare uno studio più strutturato e tecnico. Dunque, se l'intenzione è quella di utilizzare tale studio in campo scientifico, sarebbe opportuno introdurre alcune modifiche, quali il confronto del gruppo sperimentale con un gruppo di controllo, l'aumento del numero di incontri; ma anche l'estensione delle osservazioni e la conduzione dei giochi di movimento anche in

altri momenti della giornata scolastica, come ad esempio durante l'intervallo oppure l'adattamento ad un'attività didattica per l'apprendimento di certi concetti in un'altra disciplina, realizzando così un insegnamento innovativo e cooperativo.

Avendo svolto la sperimentazione in una classe prima, sarebbe interessante per gli insegnanti proseguire con un percorso didattico lungo gli anni successivi per approfondire altre tecniche didattiche cooperative che potrebbero potenziare ulteriormente le relazioni tra i bambini e sostenerli nell'interagire positivamente tra tutti loro; si potrebbe anche utilizzare il medesimo sociogramma di questa ricerca per osservare i miglioramenti e i cambiamenti delle relazioni nel tempo, modificando ed integrando eventualmente le domande selezionate rispetto agli obiettivi dello studio e al contesto.

Inoltre, sarebbe utile proporre il medesimo percorso di ricerca anche all'altra sezione con bambini della stessa età di coloro che hanno partecipato al progetto. In questo modo si possono valutare le differenze tra le due classi nell'analisi dei risultati utilizzando gli stessi strumenti.

Un ulteriore sviluppo della ricerca riguarda il fatto che l'insegnante di ruolo di Educazione motoria potrebbe proporre, ad esempio, altri giochi di movimenti via via sempre più complessi, oppure attività cooperative che puntino all'uso e allo sviluppo di movimenti specifici (es. salto in lungo, corsa ecc.), favorendo al contempo l'apprendimento cooperativo per l'inclusione di tutti i bambini. Sarebbe utile presentare le medesime attività anche alle altre classi della scuola primaria al fine di individuare le attività motorie maggiormente inclusive e propedeutiche allo sviluppo delle abilità sociali.

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: Commissione Europea.

Bailey, R. (2006). *Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes*. Journal of School Health. Retrieved September 7, 2022, from: <file:///C:/Users/Anna/Downloads/BaileyPEbenefits.pdf>

Bermolem, A., Dal Porto, M., & Moretto, L. (1993). *Verso una pedagogia olistica*. Roma: Bulzoni.

Booth, T., Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Centro studi Erickson.

Booth, T., Ainscow, M. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil, traducción y adaptación: González-Gil F., Gómez-Vela M., Jenaro C.* Salamanca: Revisada y reeditada por CSIE.

Canevaro, A., Ciambrone, R., & Nocera, S. (Eds). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.

Carraro, A., & Bertollo, M. (2005). *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*. CLEUP.

CAST (2011). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

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

Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci Editore.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Il Profilo del Docente Inclusivo*. Bruxelles: Brussel Office.

Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K., Westlie, K., et al. (2020). *Social Justice Pedagogies in School Health and Physical Education - Building Relationships, Teaching for Social Cohesion and Addressing Social Inequities*. MDPI

Hollander, C. (1978). *An introduction to sociogram construction*. New York: Snow Lion Press.

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

Morgan, P.J., & Hansen, V. (2008), *Physical education in primary schools: Classroom teachers' perceptions of benefits and outcomes*. SAGE Journals. Retrieved September 20, 2021, from:

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1033.7545&rep=rep1&type=pdf>

Munafò C. (2019, November). *Il gioco cooperativo come risorsa per l'inclusione in Educazione Fisica*. Educare.it, pp. 111-116.

Paissan, G. (2006). *Alla scoperta del gioco più antico del mondo. Schede di lavoro e scoperta per alunni e insegnanti*. Roma: FIDAL.

Pento, G. (2007), *Crescere in movimento*. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia.

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

Pento, G. (2007). *Metodologia e didattica delle attività motorie*. Padova: Cleup.

Pento, G. (2003). *Muoversi per ... piacere, Educare al corpo e al movimento nella scuola dell'infanzia*. Azzano S. Paolo (BG): Junior.

Pento, G. (Ed). (2013). *Nati per muoversi*. Rimini: Fulmino.

Sigrid, L., & Vittori R. (2011). *99 e + giochi cooperativi*. Torino: Notes edizioni.

Sigrid, L., & Vittori R. (2005). *Gruppo gruppo delle mie brame....* Torino: EGA.

Sigrid, L., & Dell'Aquila, L. (1992). *Naturalmente giocando*. Torino: Edizioni GRUPPO ABELE.

Sigrid, L., & Metref, K. (2003). *Quando la testa ritrova il corpo*. Torino: EGA.

Tonegato, P., *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Università degli Studi di Padova.

Ventura, T., Antoñanzas, Laborda J., & Álvarez, A. (2018). *La educación física y las relaciones sociales en educación primaria*. Zaragoza: INFAD Revista de Psicología. Retrieved October 13, 2021.

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

Zago, G., (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

SITOGRAFIA

<https://icmorosini.edu.it/>

https://it.wikipedia.org/wiki/Sociogramma_di_Moreno

<https://www.edscuola.it/archivio/psicologia/sociogramma.htm>

[https://www.educare.it/j/attachments/article/3912/2019_pp.111-](https://www.educare.it/j/attachments/article/3912/2019_pp.111-118_Munaf%C3%B2_Il%20gioco%20cooperativo%20per%20l'inclusione.pdf)

[118 Munaf%C3%B2 Il%20gioco%20cooperativo%20per%20l'inclusione.pdf](https://www.educare.it/j/attachments/article/3912/2019_pp.111-118_Munaf%C3%B2_Il%20gioco%20cooperativo%20per%20l'inclusione.pdf)

NORMATIVA

Annali della Pubblica Istruzione. Anno LXXXVIII (2012), *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Firenze: Le Monnier.

Assemblea Costituente, (1947). *Costituzione della Repubblica Italiana*.

Circolare Ministeriale n.8 del 6 marzo 2013. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*.

Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.

Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.

Decreto del Presidente della Repubblica, 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.

Decreto Delegato, 1° luglio 2015, n. 105. *Normativa sul diritto all'educazione, istruzione, formazione e inclusione scolastica delle persone con disabilità.*

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights).* UNESCO publishing, in

Decreto Ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011. *Linee guida per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA.*

Direttiva del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.*

Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

Legge 10 marzo 2015, n. 28. *Legge-quadro per l'assistenza, l'inclusione sociale e i diritti delle persone con disabilità.*

Legge 30 marzo 1971, n.118. *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili.*

Ministero della Pubblica Istruzione, (1975). *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.*

ONU, (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità.*

Organizzazione Mondiale della Sanità - OMS (2002). *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute.* Trento: Erickson.

UNESCO (1978). *Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport.*

UNESCO, (1994). *La dichiarazione di Salamanca*. In A. Canevaro, E. Cocever, P. Weis, (1996), *Le ragioni dell'integrazione*. Torino: Utet Libreria.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Cisotto, L., Agosti, A., Conte, M., Dusi, P., Ghedin, E., Zamperlin, P., et alii (2017). *Linee guida relazione finale - tesi - esame finale di laurea*.

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria Università di Padova (2017). *Ordinamento didattico (Allegato 1)*.

I.C. Morosini (2019). *Curricolo d'Istituto 2019-2022*.

I.C. Morosini (2020). *Traguardi e competenze*.

I.C. Morosini (2019). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019-2022*.



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

L'ALBERO INSEGNA

Un percorso tra arte e scienze alla scuola dell'infanzia



Relatore
Stefania Masiero

Laureanda
Anna Garbuggio
Matricola: 1171964

Anno Accademico: 2021/2022

SOMMARIO

Introduzione	1
1. Intervento didattico	3
1.1 La foresta: la scuola e la sezione.....	3
1.1.1 L'istituto scolastico.....	3
1.1.2 La scuola dell'infanzia	4
1.1.3 I processi di apprendimento	5
1.2 Le radici: riferimenti metodologici e motivazioni progettuali.....	7
1.3 Le foglie: progettazione e conduzione delle attività didattiche.....	10
1.3.1 La progettazione didattica	11
1.3.2 I processi di insegnamento in ottica inclusiva	14
1.3.3 La didattica a distanza	18
2. Valutazione	20
2.1 I frutti: valutazione degli apprendimenti.....	20
2.1.1 La valutazione in ottica trifocale.....	20
2.1.2 Il compito autentico	22
2.1.3 La rubrica di valutazione: i risultati	23
2.2 La chioma: analisi swot e i suoi sviluppi.....	27
3. Elementi di riflessione in ottica professionalizzante	30
3.1 La luce e i nutrimenti: relazioni avviate e modalità di comunicazione nei diversi contesti.....	30
3.1.1 Il rapporto con la tutor mentore	30
3.1.2 Il rapporto con il gruppo dei pari	31
3.1.3 La comunicazione con i genitori	32
3.1.4 La comunicazione con l'istituto scolastico	33

3.1.5	La comunicazione con l'ente esterno.....	34
3.2	Il tronco: documentazione didattica e professionale.....	34
3.2.1	Le modalità di documentazione	35
3.2.2	Le competenze maturate rispetto agli obiettivi del corso di laurea	35
3.3	I nuovi rami: riflessioni sul profilo professionale emergente	37
3.3.1	La valutazione intersoggettiva del percorso.....	37
3.3.2	La personalità che mi appartiene.....	38
3.3.3	Le competenze maturate rispetto agli anni precedenti.....	39
3.3.4	L'autovalutazione sul percorso intrapreso	41
	Riferimenti.....	43
	Bibliografia.....	43
	Sitografia	44
	Normativa	44
	Documentazione scolastica	44
	Allegati	45
	Allegato 1: confronto check-list di osservazione degli alunni inizio vs fine intervento didattico	45
	Allegato 2: rubrica di valutazione	49
	Allegato 3: griglia di autovalutazione	50

INTRODUZIONE

“Noi siamo come gli alberi. Abbiamo il corpo dritto come il tronco e le braccia sembrano i rami. I capelli sono come le foglie, che si muovono con il vento. E i piedi... sono come le radici!”

Questa è un’esclamazione che un bambino di cinque anni ha condiviso con me e i suoi compagni di sezione durante una delle attività iniziali dedicate allo studio e all’osservazione diretta degli alberi presenti nel giardino scolastico.

Tale affermazione mi risuona nella testa dal giorno in cui l’ho sentita. È proprio vero: *noi siamo come gli alberi*. Ognuno di noi è simile ad un albero: alto, basso, grosso, sottile, gobbo, dritto, con tanti o pochi capelli, con una o due braccia, con una o due gambe, con la pelle chiara o più scura, e via così discorrendo.

Io mi reputo un albero, con molti rami e tante foglie, ma non molto grande perché sta ancora crescendo. Cinque anni fa ero un albero piuttosto piccolo, in via di sviluppo da un seme germogliato da poco, con un gambo corto ed una sola fogliolina; in quella fogliolina si concentrava la mia voglia di imparare, di studiare, di maturare e di mettermi in gioco. Tramite le molteplici esperienze vissute durante gli anni di tirocinio e di studi universitari, l’albero nel quale mi riconosco è cresciuto in maniera considerevole giorno dopo giorno, esame dopo esame, tirocinio dopo tirocinio. L’albero non smetterà di svilupparsi poiché le conoscenze e le competenze professionali da acquisire sono sempre in evoluzione.

La presente Relazione finale che ho elaborato illustra i vari aspetti dell’albero che mi appartiene e come questi caratterizzano la crescita professionale che ho affrontato in conclusione del quinto anno di studi universitari. Pertanto, ogni capitolo è strutturato in diversi paragrafi che descrivono rispettivamente un elemento che compone l’albero e con il quale esso interagisce per mantenersi in vita. L’elemento dell’albero narrato in ciascun paragrafo è associato all’insieme di osservazioni, riflessioni, abilità e competenze che ho esercitato e realizzato all’interno di una particolare dimensione del tirocinio.

L’albero è stato anche il tema centrale dell’intervento didattico che ho progettato e condotto quest’anno: ho proposto attività didattiche diversificate ed

inclusive che hanno stimolato la curiosità dei bambini, supportato la loro motivazione e valorizzato le differenze individuali del gruppo. Ho accompagnato i bambini in un percorso che ha esplorato l'albero sia dal punto di vista naturale sia da quello artistico. Per la precisione, relativamente alla disciplina scientifica ho strutturato attività di studio dell'albero approfondendone la struttura fisiologica, le forme che può assumere, i cambiamenti che affronta nelle diverse stagioni e il ruolo che ricopre nel mondo. Dal punto di vista artistico invece, ho condotto attività di esplorazione di alcuni dipinti di diverse epoche storiche che rappresentano l'albero per apprezzarne la bellezza, e lavori finalizzati alla sperimentazione di varie tecniche artistiche per la manifestazione di abilità, interessi, caratteri e risorse individuali.

L'albero che descrivo in questa Relazione unisce le tre dimensioni analizzate nel Portfolio (didattica, istituzionale e professionale) con uno sguardo sistemico dell'istituzione scolastica, nel quale l'insegnante consente di integrare diversi fattori: le personali conoscenze e competenze, le caratteristiche e i bisogni di apprendimento degli alunni, le risorse e i vincoli offerti dalla scuola e dal territorio nel quale essa è inserita, la gestione dei rapporti interpersonali con i colleghi e in contesti differenti. Dal momento che il sistema scuola necessita che ci siano continue relazioni tra le persone, coesione del gruppo, sinergia, collaborazione e scambio continuo tra le varie parti, ho lavorato nell'integrazione di tali fattori, al fine di realizzare un percorso formativo con uno sguardo sistemico, sviluppando numerose competenze della figura professionale dell'insegnante.

1. INTERVENTO DIDATTICO

1.1 LA FORESTA: LA SCUOLA E LA SEZIONE

L'intervento didattico è stato accompagnato dalla lettura dell'albo illustrato *Quanti alberi ci vogliono?* (Barroux S., 2017), nel quale vengono narrate le vicende tra alcuni animali per capire quanti alberi ci vogliono per fare una foresta. Sfrutto tale questione proposta dall'albo illustrato per domandarmi *quante persone, risorse, ambienti ed energie ci vogliono per fare una scuola?* Con ciò la mia intenzione è quella di dimostrare che la scuola può essere descritta, in ottica sistemica, come una foresta, composta da tante figure con le proprie caratteristiche, i propri interessi e bisogni che interagiscono tra loro: bambini, insegnanti, dirigente scolastico, famiglie, enti esterni; tuttavia la scuola è formata anche da differenti edifici, ambienti, pratiche di insegnamento/apprendimento, strumenti, risorse, materiali.

Pertanto, in questo primo paragrafo presento la foresta nella quale mi sono immersa quest'anno, ossia il contesto scolastico che comprende l'Istituto, la scuola dell'infanzia e la sezione nella quale ho realizzato le osservazioni e l'intervento didattico.

1.1.1 L'ISTITUTO SCOLASTICO

Ho realizzato l'ultima esperienza di tirocinio formativo presso l'*Istituto Comprensivo Francesco Morosini* di Venezia, situato nel centro storico della città, che comprende una scuola dell'infanzia, quattro scuole primarie e due scuole secondarie di primo grado. Numerosi sono i progetti attivati per rendere l'offerta formativa variegata, legata al territorio e in continuità tra ordini di scuola differenti. L'Istituto attiva e partecipa a numerose iniziative promosse dal territorio veneziano, prediligendo laboratori culturali, artistici, musicali oppure nell'ambito delle scienze e della tecnologia tramite visite a mostre, musei e oasi naturali. Situandosi proprio nel centro storico di Venezia, la Scuola gode di un grande vantaggio nella possibilità di partecipazione a progetti nel campo dell'arte e della natura lagunare. Esattamente, nel PTOF viene esplicitato che gli enti esterni *consentono di articolare un'offerta formativa che pone al centro lo sviluppo delle*

attività laboratoriali di carattere "trasversale", estremamente ricca e variegata (PTOF I.C. Morosini 2019-2022, 2019, p. 6).

L'istituzione scolastica promuove l'ampliamento dell'offerta formativa e i suoi principi sono orientati verso lo *sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali* (PTOF I.C. Morosini 2019-2022, 2019, pp. 14-15). L'attivazione di percorsi interdisciplinari e di dialogo tra diversi campi di conoscenza permette all'alunno il potenziamento delle competenze trasversali e di metacognizione sul proprio apprendimento.

Relativamente alle pratiche di insegnamento, negli ultimi anni la Scuola sostiene il potenziamento delle metodologie laboratoriali per l'apprendimento permanente; in particolare, si predilige il lavoro di gruppo, il tutoraggio tra pari e le attività pratiche in laboratorio o in ambienti diversi dall'aula per favorire la maggiore coesione tra gli alunni della classe e facilitare dunque l'inclusione di tutti.

Inoltre, l'Istituto si adopera per creare e mantenere viva nel tempo una *comunità attiva* e aperta al territorio, che sappia avviare e mantenere nel tempo rapporti sia con gli enti esterni, sia con i genitori degli alunni. Infatti, in ottica inclusiva, uno degli obiettivi formativi è proprio lo sviluppo e l'aumento dell'*interazione con le famiglie e con la comunità locale*, include le organizzazioni del terzo settore e le imprese.

1.1.2 LA SCUOLA DELL'INFANZIA

La scuola dell'infanzia *A. Diaz* si colloca accanto alla scuola primaria *A. Diaz*, alla scuola secondaria di primo grado *San Provolo*, entrambi facenti parte dello stesso Istituto, e ad un nido non statale a parte.

Tramite l'ausilio di una griglia di osservazione costruita al secondo anno di studi con il gruppo di tirocinio indiretto, nel corso delle prime esplorazioni tra ottobre e novembre ho analizzato l'ambiente scolastico negli spazi e nei materiali che erano presenti e che avrei potuto utilizzare per l'intervento didattico. Tramite questa modalità di documentazione ho potuto potenziare le capacità di analizzare il contesto scolastico e di adattare le attività didattiche in base sia alle risorse offerte dalla scuola, per sfruttarle al meglio nella progettazione e conduzione, sia

ai limiti presenti, per cercare di poterli trasformare in nuove potenzialità tramite il mio operato.

La scuola dell'infanzia si trova in un piccolo edificio datato ma recentemente ristrutturato e ben tenuto. I bambini accolti nella scuola sono quarantatré, divisi in due sezioni eterogenee a tempo pieno con mensa (esterna): la sezione dei *Gatti* e la sezione dei *Pesci*. Le due aule, quella dei *Gatti* e quella dei *Pesci*, sono entrambe spaziose, luminose, colorate, ben organizzate e personalizzate con i prodotti artistici e didattici dei bambini; numerosi sono i lavori esposti che rappresentano le piante, gli ambienti naturali e gli animali: ciò significa che al gruppo docenti sta a cuore l'approfondimento delle tematiche scientifiche.

La disposizione degli arredi favorisce lo sviluppo di attività didattiche di gruppo, mentre la sistemazione dei tavoli, dei materiali e degli strumenti didattici (es. libri, fogli di carta, forbici, pennarelli, pasta di sale, giochi, ecc.) è *a misura di alunno*, ossia accessibile e adatto a tutti i bambini per favorire lo sviluppo della loro autonomia.

Il gruppo docenti, composto da otto insegnanti, di cui quattro di ruolo e quattro di sostegno, si attiva per rendere l'offerta formativa variegata e stimolante, coinvolgendo enti esterni per attività, specialmente inerenti all'educazione artistica. Le docenti avviano e mantengono vivi nel tempo rapporti positivi e costruttivi con le famiglie, tramite riunioni periodiche sia singole che in gruppo e rendendole partecipi alle esperienze di apprendimento dei bambini.

I processi di insegnamento sono principalmente di natura laboratoriale, come ad esempio le attività di produzione artistica ed espressiva (drammatizzazione e teatro), organizzando diversi momenti di discussioni e giochi di gruppo.

1.1.3 I PROCESSI DI APPRENDIMENTO

L'osservazione dei bambini risulta un'azione fondamentale da compiere a inizio anno, o a inizio tirocinio come nel mio caso, poiché consente all'insegnante di comprendere le caratteristiche, gli interessi, le risorse, i bisogni e gli stili di apprendimento di ciascun alunno, essenziali per progettare. A mio avviso, durante la quinta annualità di tirocinio, ho saputo, in maggior misura rispetto alle precedenti, cogliere le potenzialità dei bambini assumendo l'atteggiamento di un

insegnante esperto, che resta accanto a loro in ogni momento, che pone loro domande e questioni per supportarli nella comunicazione dei propri interessi e bisogni, che li sostiene quando incontrano difficoltà e li incoraggia ad impegnarsi al massimo, esprimendo le loro individuali capacità.

Le osservazioni del primo semestre si sono focalizzate sulla sezione dei *Gatti*, dove insegna la tutor mentore. Gli alunni della sezione sono ventidue in totale, con una distribuzione pressappoco omogenea tra maschi e femmine, e tra bambini grandi, medi e piccoli. Al gruppo di bambini interessa grandemente osservare ed interagire con la natura, dal momento che trascorrono molto tempo nel giardino della scuola; inoltre, agli stessi piace esprimere le proprie emozioni ed esperienze attraverso diverse forme artistiche, quali drammatizzazione, teatro, danza, canto e pittura.

Sono presenti alcuni alunni di origine non italiana, ma conoscono abbastanza bene l'italiano e comprendono le consegne. In seguito, ci sono due bambini in situazione di una lieve disabilità di tipo cognitivo relativa all'autocontrollo e alla sicurezza di sé, e quindi necessitano dell'insegnante di sostegno per favorire la loro positiva esperienza di apprendimento. Uno di questi, riesce a prestare attenzione per qualche minuto e ha bisogno di continui stimoli, di qualunque tipologia (es. visivo, uditivo, tattile ecc.) per mantenere la motivazione e l'attenzione verso il compito di apprendimento; si dimostrano adatti ai suoi bisogni i lavori in piccolo gruppo, in quanto lo supportano nell'avviamento di relazioni positive con i compagni. L'altro bambino, invece, preferisce le attività manipolative nelle quali possa creare, inventare e modificare a piacere, attraverso materiali e strumenti come la pasta di sale e la sabbia; inoltre, partecipa con piacere alle attività artistiche e di drammatizzazione, soprattutto quando può esprimere le proprie emozioni e i propri pensieri spontaneamente e senza timore di essere giudicato negativamente.

In generale, tutti i bambini vivono serenamente la giornata scolastica, accolgono le richieste e le proposte dell'insegnante e lavorano efficacemente, se stimolati adeguatamente. In relazione proprio ai comportamenti sociali, i bambini di tre anni e alcuni di quattro anni hanno bisogno di gratificazioni dopo aver svolto un compito, sono in grado di prestare ascolto e attenzione per periodi della durata

di trenta minuti al massimo (durante le discussioni di gruppo) e riescono a cooperare con i compagni con cui sono più in amicizia, preferendo questi ultimi anche nel gioco libero. I bambini di quattro anni interagiscono con quasi tutti i compagni sia nel gioco che nelle attività didattiche, dimostrando collaborazione, ascolto e supporto. Le piccole attività di gruppo si rivelano utili per sostenere le relazioni sociali tra tutti e per migliorare quindi il clima collaborativo.

Proseguendo, la maggior parte dei bambini sa gestire le proprie emozioni e sa esprimerle e spiegarle all'insegnante (es. condividono con la maestra quando sono tristi per ricevere conforto). Le volte in cui nascono conflitti o incomprensioni tra di loro l'insegnante interviene per mediare e farli riflettere, e spesso da queste esperienze imparano ad autoregolarsi in maggior misura; inoltre, alcuni bambini hanno bisogno di imparare ad accettare gli insuccessi e di rafforzare la propria autostima e sicurezza.

Infine, tutti gli alunni comunicano efficacemente, quasi tutti sanno formulare le frasi correttamente e riescono a farsi capire dagli altri e a comprendere i discorsi altrui. Durante le discussioni di gruppo solitamente quasi tutti partecipano esprimendo opinioni, sensazioni e raccontando esperienze personali.

1.2 LE RADICI: RIFERIMENTI METODOLOGICI E MOTIVAZIONI PROGETTUALI

L'albero nasce e si innalza dalle radici, proprio come l'intervento didattico che ho realizzato è partito da alcuni riferimenti bibliografici per poi svilupparsi ulteriormente nelle pratiche di insegnamento/apprendimento. La macro-progettazione è partita con l'individuazione di alcuni principi metodologici e di scelte progettuali che hanno orientato le attività didattiche e che illustro in questo paragrafo.

Le metodologie didattiche che ho adottato fanno riferimento a quelle proposte da Messina L. e De Rossi M. (*Tecnologie, Formazione e Didattica*, 2015). Innanzitutto, le attività erano basate sul modello orientato al processo e su quello orientato al prodotto, in quanto ho suscitato ragionamenti e riflessioni che poi si sono "concretizzati" nelle produzioni artistiche; ad esempio, in una lezione ho

condotto una discussione di gruppo circa come evolve l'albero nelle stagioni dell'anno, e poi ho chiesto ai bambini di rappresentare graficamente l'albero nelle quattro stagioni basandosi sia su ciò che già sapevano, sia sulle nuove conoscenze che hanno maturato durante la lezione.

Ho adottato un metodo attivo ed uno interrogativo, in quanto l'apprendimento si è realizzato tramite scoperta e sperimentazione in prima persona. Inoltre, il format principale era di carattere laboratoriale, realizzato tramite la conduzione di numerose attività pratiche e cooperative, mentre le tecniche didattiche che ho adottato erano prevalentemente di tipologia attive, quali l'analisi, la riflessione e la riproduzione operativa; ho individuato modalità ludiche e artistiche che hanno coinvolto tutti i bambini, specialmente quelli in situazione di disabilità che prestavano attenzione per un breve periodo.

In ottica inclusiva ho offerto molteplici forme di contenuti, di espressione e di rappresentazione (*Universal Design for Learning*, 2011), per sostenere la motivazione e l'impegno di ciascun bambino. Ad esempio, ho presentato gli argomenti tramite le parole, le immagini, il suono (prevalentemente musica) e il movimento del corpo; ho proposto in alcuni incontri l'ascolto e il canto di alcune canzoni; infine, ho consentito l'espressione delle conoscenze e abilità attraverso diverse modalità: voce, movimento, drammatizzazione, disegno/pittura.

In tutte le lezioni ho utilizzato la tecnica della drammatizzazione delle vicende narrate dal libro, tramite delle indicazioni su come agire che offrivano personalmente ai bambini. Tale tecnica didattica era ispirata ad un approccio olistico, ovvero consentendo a ciascun bambino di esprimersi spontaneamente e a pieno, e stimolando la creatività e valorizzando le risorse personali. Dunque, la drammatizzazione era un'attività altamente inclusiva poiché permetteva l'espressione delle individuali emozioni, esperienze e potenzialità.

Un'ulteriore modalità spontanea e creativa che ho condotto è l'attività di produzione artistica, organizzata durante quasi tutti gli incontri. In queste occasioni, fornivo alcune indicazioni generali ma i bambini potevano interpretarle come preferivano, sempre rispettando il tema trattato. Una dimostrazione della libertà di espressione attraverso tecniche diverse è la realizzazione, utilizzando il filo di lana, della forma di albero che più rappresentava ciascun bambino,

ispirandosi al libro intitolato *Saremo Alberi* (Evangelista M., 2010), a seconda delle proprie sensazioni e della percezione di sé (*Figura 1*). Un altro esempio di attività di libera espressione artistica è la rappresentazione del proprio “*Albero della vita*” (*Figura 2*), dopo aver osservato attentamente l’opera d’arte con il medesimo titolo di Gustav Klimt (1909), in cui ciascuno ha comunicato la propria interpretazione del dipinto.

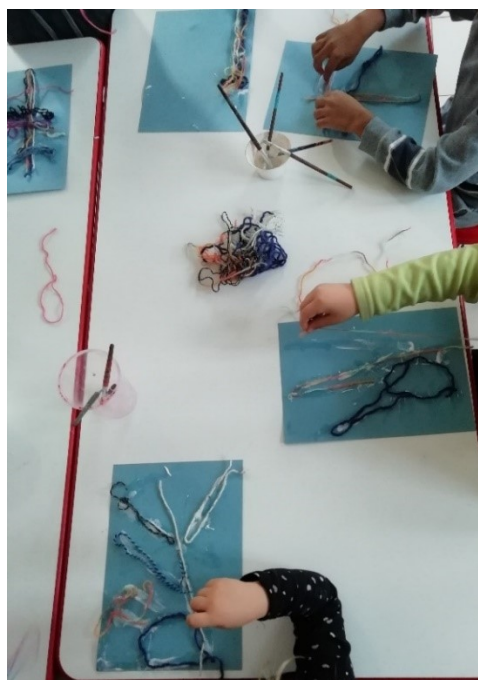


Figura 1 Esempio di attività artistico-espressiva



Figura 2 Altro esempio di attività artistico-espressiva

Relativamente al campo di scienze, ho privilegiato la metodologia sperimentale, ossia l’osservazione, l’interpretazione e la riflessione sui fenomeni naturali. Le finalità erano quelle di *dotare gli allievi delle abilità di rilevare fenomeni; porre domande; costruire ipotesi; osservare, sperimentare e raccogliere dati; formulare ipotesi conclusive e verificarle* (*Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, 2018, p. 13). Con questa metodologia i bambini hanno iniziato a costruire un pensiero logico e critico e hanno sviluppato una prima capacità di leggere la realtà in modo razionale, senza false credenze e pregiudizi. Per progettare le attività dal punto di vista scientifico, mi sono ispirata a Munari e alla sua pedagogia. Precisamente, nel suo libro *Disegnare un albero* (1978) egli spiega la morfologia fisica dell’albero: com’è fatto, come cambia nelle stagioni,

quali tipologie di albero esistono, con quali modalità può essere rappresentato. Pertanto, discutendone con la tutor mentore, ho scelto di progettare gli incontri ispirandomi ad alcuni spunti didattici suggeriti da Munari, organizzando dunque le attività di ogni giornata affrontando una diversa tematica legata all'albero. Dal punto di vista artistico, Munari è stato nuovamente un punto di riferimento. Ad esempio, mi sono ispirata alla sua tecnica di rappresentazione dell'albero che ne evidenzia e semplifica la struttura fisica, formato dunque da un tronco grande e due rami, ciascuno dei quali si divide in altri due rami più piccoli, e poi nuovamente altri due rami più piccoli ancora. Ispirandomi a tale tecnica artistica, ho potuto facilitare la comprensione della forma dell'albero per i bambini, adattando l'attività all'intervento. Infatti, oltre alla costruzione dell'albero con pezzi di cartoncino, i bambini hanno aggiunto tanti piccoli quadratini colorati per rappresentare le foglie, personalizzando dunque il proprio prodotto (*Figura 3*).



Figura 3 Attività artistica ispirata all'albero di Munari

1.3 LE FOGLIE: PROGETTAZIONE E CONDUZIONE DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE

L'albero nel quale mi identifico è colmo di foglie differenti tra loro: grandi, piccole, verdi, arancioni, rosse, sottili, grosse, ecc. Tale diversità si è manifestata, nel corso di quest'anno di tirocinio, attraverso le attività didattiche che ho proposto. Infatti, adottando creatività ed inventiva nella progettazione e conduzione dell'intervento didattico, i bambini hanno partecipato ad attività

variegate, inclusive e adatte ai tempi, ai bisogni e agli stili di apprendimento di ciascuno, a vantaggio anche della loro motivazione.

Come le foglie, che crescono adattandosi in base allo spazio libero e alle risorse disponibili, ho assunto un atteggiamento altamente flessibile nella conduzione delle lezioni in occasione degli imprevisti e delle necessità che insorgevano.

1.3.1 LA PROGETTAZIONE DIDATTICA

La macro-progettazione realizzata ha seguito la struttura nel modello della “progettazione a ritroso” (Wiggins G., McTighe J., 2004), in cui si propone di partire dall’individuazione di obiettivi, traguardi, prerequisiti, per passare alla specificazione delle modalità di verifica degli apprendimenti, ed infine alla definizione delle strategie didattiche e delle attività vere e proprie. Concluso quest’ultimo anno di tirocinio mi reputo in maggior misura consapevole e competente nella progettazione delle esperienze didattiche: sono capace di progettare le attività sfruttando le risorse e gli spazi della scuola, rispettando i tempi e gli stili di apprendimento di ciascun alunno, con la proposta di metodi di insegnamento variegati, inclusivi, motivanti e creativi.

Ho scelto due competenze che hanno orientato dal punto di vista teorico le attività, entrambe esplicitate nella sezione “Traguardi e Competenze” del Curricolo d’Istituto. La prima di queste è la *Competenza in scienze, tecnologie e ingegneria*, riguardo alla spiegazione del mondo circostante usando l’osservazione e la sperimentazione, *per identificare le problematiche e trarre conclusioni che siano basate su fatti empirici* (Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio, *Competenze chiave europee*, 2006, p. 6). I bambini, quindi, hanno potenziato la loro abilità di utilizzare il pensiero logico e razionale per verificare un’ipotesi, assumendo un atteggiamento di curiosità.

La seconda competenza che ho individuato è quella *in materia di consapevolezza ed espressione culturali*, che implica la consapevolezza e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali (Curricolo Verticale I.C. Morosini 2019-2022, 2019, p. 12). Dunque, i bambini hanno potenziato l’abilità di esprimere ed interpretare idee figurative in diverse arti e forme culturali,

assumendo un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni artistiche.

Tramite le *Indicazioni Nazionali per il curricolo* del 2012 ho dichiarato i due campi di esperienza del progetto, ossia la *conoscenza del mondo e immagini, suoni, colori*, selezionando tre principali traguardi per lo sviluppo delle competenze: *il bambino osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti; inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo; sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte.*

Per la definizione di tali traguardi, mi sono ispirata a quelli proposti nei diversi documenti scolastici per creare continuità e maggiore coerenza del progetto. Ad esempio, nel PTOF si dichiara la volontà di suscitare curiosità e domande *sui fenomeni naturali e su sé stessi, cominciando a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti* (PTOF I.C. Morosini 2019-2022, 2019, p. 22).

In aggiunta a ciò, nel Curricolo d'Istituto vengono esplicitati gli obiettivi che i bambini della scuola dell'infanzia dovrebbero realizzare nel campo di immagini, suoni e colori, ossia quelli di *ascoltare storie, drammatizzare e rappresentarle graficamente, esprimendo pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività* (Curricolo Verticale I.C. Morosini 2019-2022, 2019, p. 22).

Il diagramma in *Figura 4* illustra schematicamente le principali motivazioni progettuali in ottica sistemica che hanno sostenuto la scelta dell'ambito tematico dell'albero, dal punto di vista scientifico e artistico, e l'individuazione dei due campi di esperienza.

Relativamente alla scelta dell'ambito tematico, è stata la tutor mentore a chiedermi di progettare l'intervento didattico nel campo della natura e del rispetto dell'ambiente, inserendomi all'interno del progetto della scuola "Rispettiamo la natura", attivato da molti anni. Esattamente, tale progetto supporta l'educazione a rispettare ed amare l'ambiente e gli animali, attraverso ad esempio

l'osservazione dei cambiamenti stagionali e la conoscenza e applicazione di regole per salvaguardare la natura.

Durante i mesi di settembre e ottobre mi sono attivata per raccogliere informazioni riguardo ai progetti attivi nel territorio veneziano. Dunque, ho partecipato a delle videoconferenze promosse dall'associazione veneziana *Ocean Space*, la quale lavora per sensibilizzare le persone verso il rispetto delle acque e dell'ambiente. Mi sono interessata alle proposte durante l'incontro "L'arte nella scienza" sul tema dell'albero, tanto da richiedere ulteriori informazioni e spunti didattici riguardo a tale tematica: mi è stato consigliato l'albo illustrato *Quanti alberi ci vogliono?* (Barroux S., 2017), che ha accompagnato tutti gli incontri del mio intervento didattico.

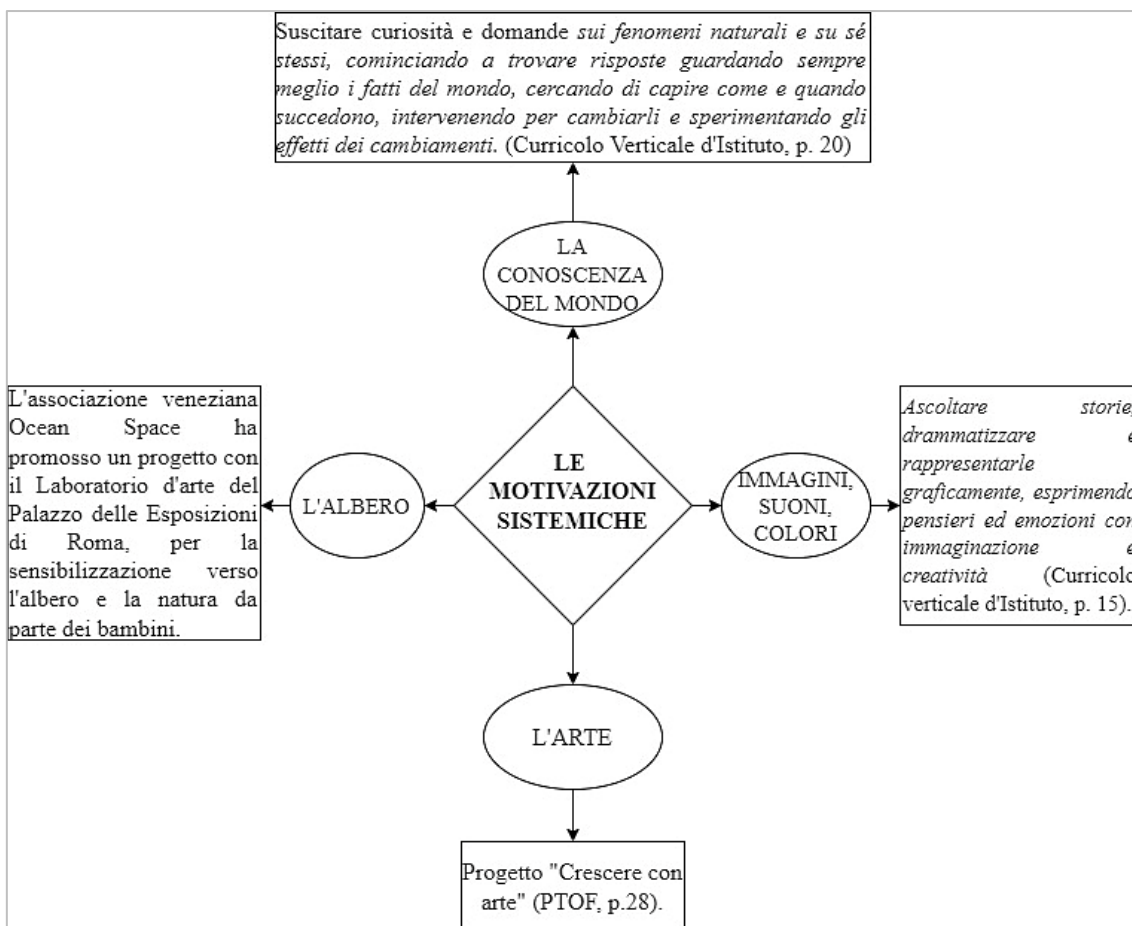


Figura 4 Schema delle motivazioni progettuali in ottica sistemica

Sia nel PTOF che nel Curricolo Verticale d'Istituto, e quindi nella Progettazione di plesso, viene citato un progetto, nominato "Crescere con Arte", che ha lo scopo

di sensibilizzare gli alunni verso l'apprezzamento delle opere d'arte, riconoscendone il valore e la bellezza. Il progetto in questione, trasversale e in continuità dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, è caratterizzato *da un approccio pratico che focalizza l'attenzione sulle arti figurative e l'utilizzo di diversi materiali* (PTOF I.C. Morosini 2019-2022, 2019, p. 28), con carattere di tipo espressivo. Ho selezionato tra le varie finalità esplicitate quelle che supportavano maggiormente le mie scelte progettuali: *esprimersi attraverso il disegno e le attività manipolative; esplorare i materiali messi a disposizione e utilizzarli con creatività; avvicinarsi alle opere d'arte e coltivare il piacere nel produrre; sviluppare il senso del bello, la conoscenza di sé stessi, degli altri e della realtà; sapersi organizzare e collaborare in un piccolo gruppo*. Pertanto, oltre alla tematica dell'albero come essere vivente, ho scelto, in accordo con la tutor, di inserire il mio intervento didattico anche all'interno di questo progetto dell'Istituto con l'obiettivo di creare continuità con la programmazione di plesso, affrontando l'albero come soggetto di molte opere d'arte, con lo scopo di apprezzarne la bellezza e il valore.

1.3.2 I PROCESSI DI INSEGNAMENTO IN OTTICA INCLUSIVA

Ho utilizzato molteplici metodologie didattiche in ottica inclusiva, ossia per la valorizzazione delle differenze di ciascuno e l'adempimento dei bisogni e stili di apprendimento individuali. Ascoltare le opinioni creative dei bambini, osservazioni e riflessioni continua a favorire la mia maturazione e apertura verso nuove prospettive, che suscitano in me il desiderio di mettere in discussione il mio "modo di vedere il mondo", con gli occhi da adulto, e di approfondire aspetti che nemmeno avrei preso in considerazione in precedenza.

Innanzitutto, utilizzando la tecnica della drammatizzazione (*Figura 5*), sono riuscita a supportare i bambini nell'apprendimento di alcune conoscenze fondamentali, sperimentando in prima persona attraverso l'immedesimazione nei personaggi della storia, in un albero oppure in un artista importante. Ho impiegato questa tecnica sempre in grande gruppo, a seguito della lettura di alcune pagine dell'albo illustrato, sollecitando i bambini ad impersonare le figure e i personaggi della storia narrata, in maniera tale che comprendessero più a fondo i messaggi

e le conoscenze divulgati dal libro. Dunque, la tecnica della drammatizzazione ha permesso a ciascuno di esprimersi con completa libertà, supportando quindi l'inclusione di tutti i bambini. Ciò dimostra che in quest'ultima annualità di tirocinio ho appreso l'importanza della predisposizione di ambienti di apprendimento flessibili, che consentano a ciascuno di esprimersi spontaneamente e a pieno, che stimolino la creatività degli alunni e che valorizzino le risorse personali.



Figura 5 Attività di drammatizzazione



Figura 6 Attività motoria in gruppo

Quest'anno ho imparato che il lavoro di gruppo, se organizzato in modo semplice ed efficace, è un supporto all'apprendimento e alle relazioni: in queste occasioni ho osservato che i bambini si supportavano a vicenda, si tenevano per mano nelle attività ludiche (es. saltare insieme, nascondere l'oggetto insieme), fornivano *feedback* e suggerimenti di miglioramento ai compagni, si rendevano disponibili ad aiutare un compagno del proprio gruppo in difficoltà.

Un esempio di attività in gruppo che ho condotto è il gioco motorio, organizzato più volte durante l'intervento, nel quale ai bambini veniva richiesto di svolgere un percorso tenendosi per mano (Figura 6) oppure di andare insieme ad un compagno alla ricerca di un oggetto nascosto da altri. Tramite queste attività ho accresciuto la consapevolezza dell'importanza del gioco cooperativo, come

occasione per stimolare la collaborazione, l'accoglienza, la fiducia e l'aiuto reciproco tra tutti i bambini.

L'attività di produzione artistica si dimostra un altro caso di lavoro in piccoli gruppi altamente formativo e inclusivo. Ad esempio, nel settimo incontro, dedicato alla scoperta dei cambiamenti dell'albero in base alle stagioni, dopo la discussione di gruppo e l'analisi di alcuni dipinti che

rappresentavano gli alberi in periodi diversi dell'anno, ho condotto un lavoro di produzione artistica nel quale ciascun bambino era chiamato a rappresentare l'albero nelle quattro stagioni (Figura 7) accordandosi su come realizzare il disegno con i compagni di gruppo dello stesso tavolo. Questa attività ha supportato soprattutto i bambini meno sicuri di sé (es. chi pensava di non essere in grado di disegnare un albero) e per i più piccoli poiché hanno ricevuto supporto dai compagni più grandi, i quali offrivano suggerimenti su come disegnare e



Figura 7 Attività artistica in gruppo

alcuni feedback sul lavoro. Qui sotto riporto una parte di conversazione tra me e tre bambini, di 4, 4 e 5 anni (nominati rispettivamente A, B e C), di cui uno di 4 ha disegnato un tronco basso e grosso per l'albero dell'autunno.

- Io: *"Guardate l'albero di A com'è particolare!"*.
- B: *"Secondo me A dovrebbe fare il tronco più lungo perché così è troppo piccolo"*.
- A: *"Io una volta ho visto un albero così. Posso fare le foglie più grandi così diventa più alto"*. Disegna una grande chioma.
- B: *"Il tuo è un albero grosso!"*. Tutti i bambini del gruppo ridono.
- C: *"Mi piace l'albero grosso di A perché è diverso dagli altri"*.
- B: *"Allora tienilo così"*.
- Io: *"A, il tuo albero è bellissimo e lo chiameremo: L'albero grosso dell'autunno"*.

L'attività di lettura con successiva discussione di gruppo (*Figura 8*) è diventata



Figura 8 Attività di lettura quotidiana

una sorta di routine collettiva con cui i bambini hanno familiarizzato, e grazie alla quale hanno appreso numerose conoscenze. Per la precisione, all'inizio di ogni incontro i bambini sapevano che si sarebbero dovuti disporre in semicerchio e che avrei continuato la lettura dell'albo illustrato. Pertanto, penso di aver preso maggiore consapevolezza del valore inclusivo delle attività routinarie, le quali, grazie alla ripetizione delle stesse azioni, i bambini sviluppano la conoscenza del tempo che trascorre, della durata e della successione

degli eventi, maturando un senso di sicurezza in un ambiente che diventa familiare.

Un altro lavoro collettivo che ho realizzato è, ad esempio, l'abbraccio di gruppo all'albero del giardino scolastico (*Figura 9*); questo è stato un momento



Figura 9 Attività collettiva: abbraccio dell'albero

emozionante e altamente formativo per i bambini, che hanno compreso l'importanza di rispettare gli alberi e di prendersene cura: durante gli incontri successivi, spesso osservavo che qualche alunno si avvicinava all'albero, lo accarezzava e lo abbracciava. Conducendo questa attività, mi reputo maggiormente capace di gestire il gruppo di bambini in maniera appropriata ed efficace, e di comunicare ad essi alcuni valori fondamentali della vita, come ad esempio l'amore e il rispetto.

1.3.3 LA DIDATTICA A DISTANZA

Quest'anno ho sperimentato l'esperienza della didattica a distanza, in modalità asincrona, che ha supportato lo sviluppo di alcune competenze didattiche, soprattutto quelle relative all'improvvisazione e alla flessibilità.

Non appena tornata a casa dalla prima lezione dell'intervento didattico, la tutor mentore mi ha comunicato che dal giorno seguente tutti i bambini della sezione dei *Gatti* sarebbero dovuti restare in isolamento a causa di un caso di positività al Covid-19. Poiché né io né la tutor mentore siamo rientrate nel tracciamento, ci siamo incontrate a scuola per svolgere ugualmente la lezione che avrei dovuto condurre, ma in modalità a distanza.

Grazie ad un'importante collaborazione, io e la tutor abbiamo registrato un breve video nel quale ho ripreso l'argomento trattato la volta precedente, ho letto le pagine del libro previste, ho presentato delle opere d'arte che rappresentano gli alberi; infine, ho consegnato il lavoro da fare a casa, ossia un disegno sulla foresta con la tecnica artistica che ciascuno preferiva. Su suggerimento delle altre insegnanti, ho svolto una sorta di simulazione dell'intervento con i bambini dell'altra sezione (i *Pesci*): garantendo la riservatezza dei loro volti, la tutor ha registrato tutta l'attività mentre i *Pesci* rispondevano alle mie domande e proponevano ipotesi e riflessioni, allo scopo di supportare i bambini da casa nel seguire meglio i ragionamenti.

Il video è stato caricato dalle insegnanti sulla piattaforma *Google Classroom*, ma l'ho anche aggiunto al mio canale *YouTube*, disponibile al seguente link: <https://youtu.be/FWgwFSOf08s>.

Personalmente, l'esperienza della didattica a distanza ha fatto emergere numerose riflessioni riguardo a tale modalità di insegnamento, individuandone dei fattori di forza e di debolezza.

La didattica a distanza ha offerto l'opportunità di collaborare con tutte le insegnanti della scuola per la riuscita del video, discutendo con loro sull'organizzazione degli spazi da utilizzare (giardino e aula, dove e come posizionarmi ecc.), delle tempistiche (durata del video) e dei contenuti da presentare in modo chiaro e breve. Ho imparato a "stare al centro dell'attenzione" durante la registrazione della videolezione. Inoltre, ho improvvisato la

progettazione e la conduzione di una breve lezione ugualmente efficace a quella che avrei condotto in presenza, scegliendo accuratamente le nozioni essenziali da comunicare.

Al contrario, ho individuato alcuni difetti della didattica a distanza. Il primo riguarda il fatto che molti bambini non sono riusciti a prendere visione del video; dunque, durante il successivo incontro in presenza ho dovuto dedicare più tempo per riprendere gli argomenti trattati nella videolezione, chiedendo ai bambini di riprodurre le opere d'arte presentate nella videolezione attraverso la pittura (Figura 10 e 11). Il secondo difetto è che non ho potuto presentare i contenuti attraverso molteplici forme di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione dei contenuti (secondo la prospettiva dell'UDL), dal momento che ho avuto poco tempo per progettare e condurre la video-lezione; ad ogni modo, ho offerto alcuni stimoli diversi per mantenere alta l'attenzione, utilizzando, ad esempio, la voce (tono e velocità del parlato) e le immagini del libro e dei dipinti.

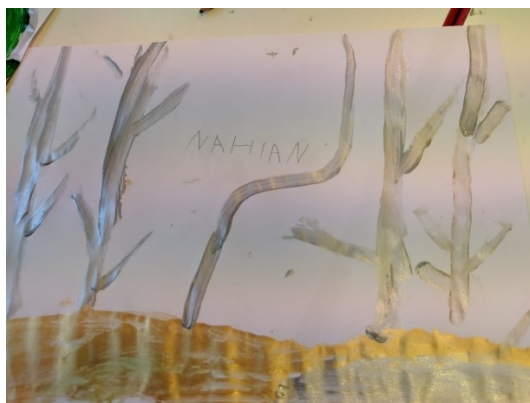


Figura 10 Pittura della foresta di faggi realizzata da un bambino di 4 anni



Figura 11 Pittura della foresta di betulle realizzata da un bambino di 5 anni

2. VALUTAZIONE

2.1 I FRUTTI: VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

I frutti dell'albero nascono solamente se precedentemente sono cresciute le foglie. Pertanto, man mano che la conduzione dell'intervento didattico avveniva, la quale, come esplicitato nel paragrafo 1.3, rappresenta le foglie del mio albero, sono iniziati a crescere e maturare i frutti del mio operato, ossia l'apprendimento dei bambini attraverso le loro produzioni e le prestazioni. Ho registrato, analizzato e valutato tramite variegate modalità i processi di apprendimento realizzati in ottica formativa per i bambini.

2.1.1 LA VALUTAZIONE IN OTTICA TRIFOCALE

La valutazione degli apprendimenti non può avere soltanto un'accezione sommativa, ossia di tirare le somme alla fine del percorso didattico, ma risulta essenziale dirigerla in ottica formativa, ossia riflessiva per lo studente e il suo apprendimento, affinché sia utile per la sua futura carriera scolastica e per la vita. Secondo il principio di triangolazione (Castoldi, 2016), la valutazione per la certificazione degli apprendimenti delle competenze si sviluppa secondo tre principali dimensioni (soggettiva, oggettiva e intersoggettiva) e viene realizzata in momenti diversi dell'insegnamento (iniziale, in itinere e finale). Di seguito riporto una tabella che sintetizza schematicamente le pratiche di valutazione attuate in ottica trifocale.

		DIMENSIONI		
		SOGGETTIVA	OGGETTIVA	INTERSOGGETTIVA
TEMPI	INIZIALE (diagnostica)	Analisi SWOT.	Dialogo iniziale per la mappatura delle conoscenze in fase di	Griglia di osservazione dei comportamenti degli alunni adattata dalla tirocinante.

			avvio attraverso domande aperte.	Confronto con la tutor prima di iniziare le attività.
	IN ITINERE (formativa)	Resoconti verbali.	Analisi delle produzioni.	Griglia di osservazione dei comportamenti degli alunni adattata dalla tirocinante.
	FINALE (sommativa)	Confronto di quanto realizzato dell'Analisi SWOT. Raccolta delle produzioni artistiche di ciascun bambino in un libro.	Confronto prima/dopo delle check-list. Compito autentico. Rubrica di valutazione.	Griglia di osservazione dei comportamenti degli alunni adattata dalla tirocinante. Confronto con la tutor concluse le attività.

Tabella 1 Pratiche di valutazione in ottica trifocale

Nella dimensione soggettiva rientrano le pratiche di autovalutazione per la riflessione sul proprio apprendimento. Per adempiere a questo aspetto, ho realizzato l'Analisi SWOT, confrontandola con ciò che realmente ho portato a compimento (ben esplicitato nel paragrafo 2.2), ho raccolto resoconti verbali attraverso i diari di bordo ed infine ho osservato la raccolta delle produzioni artistiche di ciascun bambino alla fine del percorso.

La dimensione intersoggettiva concerne l'area della valutazione da parte di altre persone implicate nello stesso processo formativo. In questo caso, ho compilato più volte una griglia di osservazione dei comportamenti degli alunni e ho dialogato

spesso con la tutor mentore per far emergere dubbi, criticità e riflessioni relative alla conduzione delle attività.

La dimensione oggettiva è relativa agli strumenti di analisi delle prestazioni dello studente, in rapporto allo svolgimento di compiti operativi. Pertanto, ho condotto numerosi momenti di discussione di gruppo, nei quali ponevo domande-stimolo, analizzato le performance di ciascun bambino, utilizzato la rubrica di valutazione (paragrafo 2.1.3) e, infine, confrontato le griglie di osservazione compilate rispettivamente all'inizio e alla fine dell'intervento didattico (*Allegato 1*).

2.1.2 IL COMPITO AUTENTICO

Il compito autentico, organizzato nell'ultimo incontro, si è realizzato con l'allestimento di una mostra d'arte nella quale ciascun bambino era invitato a presentare i propri prodotti artistici realizzati durante l'intervento (*Figura 12*,



Figura 12 Bambina di 4 anni presenta i suoi lavori

Figura 13). Gli obiettivi erano quelli di rielaborare le conoscenze apprese durante il percorso, interpretare e spiegare agli altri i propri lavori, immedesimandosi in degli artisti esperti. Durante gli interventi di ciascun bambino, proponevo domande in relazione a ciò che veniva raffigurato nei prodotti artistici per verificare che le conoscenze di base fossero state acquisite (es. *Quali sono i rami di questo albero? Esistono altre forme di albero oltre a questa che hai disegnato? Se fosse stato inverno come avresti rappresentato questo albero?*).



Figura 13 Bambino di 3 anni presenta i suoi lavori

Tutti i bambini sono stati stimolati a mettere in gioco ciò che avevano appreso, a condividere i propri lavori,

immedesimandosi in degli artisti, ma anche ad osservare, comprendere e apprezzare le opere degli altri.

Quest'anno ritengo di aver accresciuto anche la capacità di progettare e condurre un'attività conclusiva di uno specifico percorso didattico adeguandola alle caratteristiche del gruppo di bambini e rendendola formativa per tutti, stimolandoli a rielaborare le conoscenze apprese e mettendole in pratica. Individuare un'attività di compito autentico adatta al mio progetto non è stato semplice, ma grazie ad alcuni suggerimenti da parte delle tutor universitarie sono riuscita a progettare un'esperienza di apprendimento significativa e valida per ogni bambino.

Non potendo registrare questa attività a causa della privacy, ho chiesto ai bambini che lo desideravano di presentare nuovamente, in un secondo momento, il proprio libro degli alberi inquadrando con lo smartphone soltanto i prodotti artistici. Pertanto, ai link che seguono è possibile visionare la presentazione del proprio libro da parte di due bambine, rispettivamente di tre e cinque anni:

<https://youtube.com/shorts/q1eDadR3vmA>

<https://youtu.be/9aZhKB2k-hY><https://youtu.be/9aZhKB2k-hY>

2.1.3 LA RUBRICA DI VALUTAZIONE: I RISULTATI

Personalmente, realizzare la rubrica di valutazione risulta sempre un lavoro grandemente impegnativo poiché incontro difficoltà nel redigere i vari livelli. L'anno scorso ho iniziato a familiarizzare con tale strumento, ma quest'anno ritengo di essere maggiormente consapevole della sua importanza per adempiere ad una dimensione oggettiva della valutazione. Infatti, una volta strutturata adeguatamente, la rubrica mi ha supportata a focalizzare la mia attenzione verso specifici indicatori di valutazione che mettono in luce le principali competenze che avevo individuato nel Project work.

L'anno scorso avevo utilizzato la rubrica di valutazione solamente per comprendere il livello generale della sezione raggiunto in conclusione dell'intervento; diversamente, quest'anno l'ho impiegata in diversi momenti del progetto, cogliendo il livello raggiunto da ciascun bambino man mano che conducevo gli incontri, al fine di definire quali aspetti risultavano più critici, sui

quali avrei dovuto lavorare maggiormente nelle lezioni successive. Alla fine, penso di essere riuscita a adattare di volta in volta le attività per cercare di migliorare le situazioni dei singoli bambini.

Ho scelto di non realizzare rubriche di valutazione differenti per età, tuttavia ho adottato criteri di valutazione diversi, confrontando ciascun bambino rispetto alla situazione iniziale, alla sua età, e in relazione ai pari. Nell'*Allegato 2* riporto lo schema della rubrica, mentre di seguito presento i risultati, ottenuti attraverso la lettura di grafici, calcolati in conclusione dell'intervento didattico.

Concluso l'intervento, ho elaborato dei grafici con lo scopo di mostrare i risultati per ciascuna delle tre dimensioni della rubrica, evidenziando la quantità del numero di bambini che si ritrova in uno specifico livello di una determinata dimensione (*Figura 14, 15 e 16*). Globalmente, mi ritengo soddisfatta della situazione di apprendimento di tutti i bambini considerando le pratiche di insegnamento che ho adottato in base alle loro caratteristiche, specialmente per quanto riguarda la seconda dimensione, nella quale nessuno si trova al livello iniziale. Ciò significa che le metodologie che ho utilizzato per la conduzione dell'intervento si sono rivelate sufficientemente adeguate al gruppo di bambini; tuttavia, credo che se avessi potuto organizzare un maggior numero di attività cooperative (es. *cooperative learning* vero e proprio) e pratiche di coltivazione in giardino (es. coltivare i semi di fiori o piantine e prendersene cura durante il periodo dell'intervento), probabilmente si sarebbe verificato un maggior numero di bambini nel livello avanzato.

Dimensione 1: Esplora l'ambiente naturale

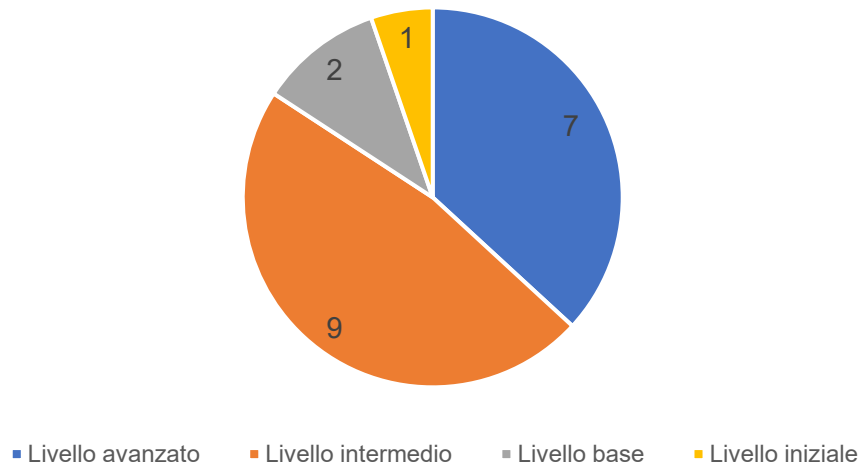


Figura 14 Grafico che dimostra i risultati della prima dimensione

Dimensione 2: Esprime vissuti e storie attraverso differenti attività espressive

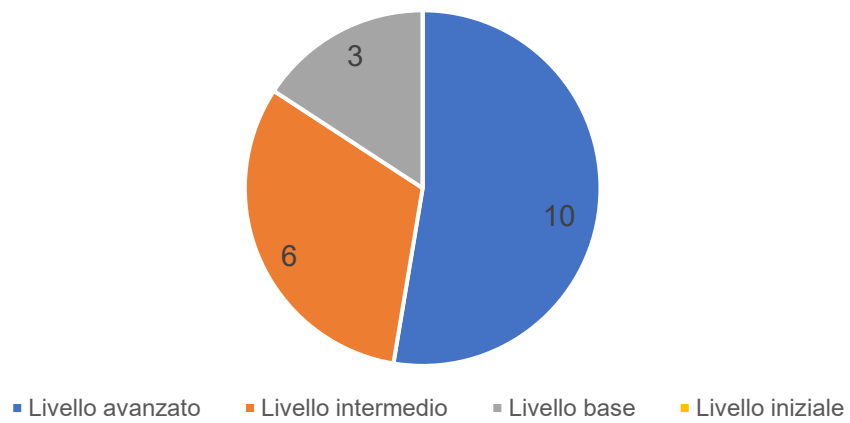


Figura 15 Grafico che dimostra i risultati della seconda dimensione

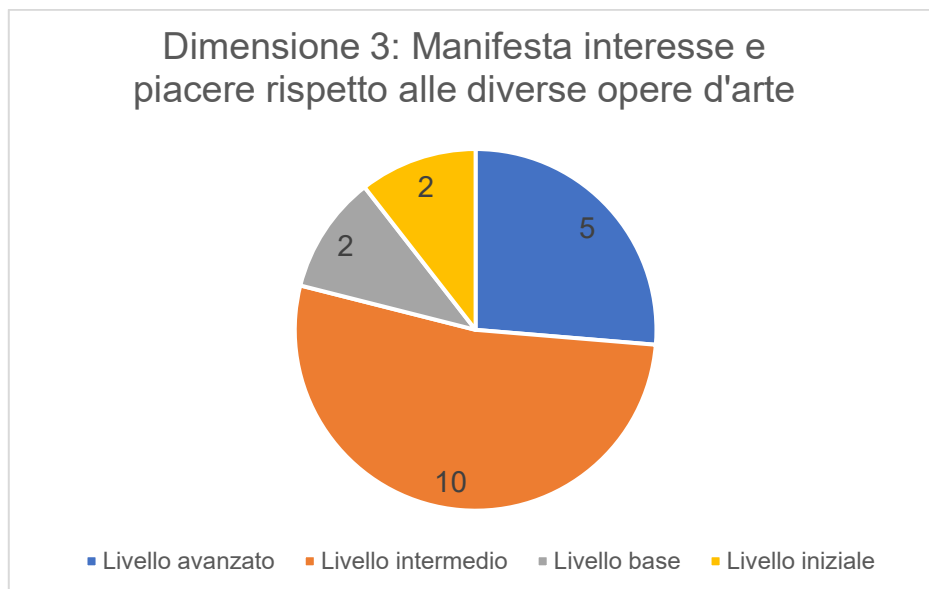


Figura 16 Grafico che dimostra i risultati della terza dimensione

Ho costruito un altro grafico per evidenziare i medesimi risultati della rubrica ma correlati a ciascun bambino (*Figura 17*). Precisamente, per l'interpretazione del grafico ho scelto di attribuire un punteggio da 1 a 4 per ciascun livello di ogni dimensione, in cui 1 equivale al livello iniziale e 4 al livello avanzato, assegnando così il punteggio a ciascun bambino rispetto alle singole dimensioni della rubrica. Per semplificare il lavoro e mantenere la riservatezza dei nomi dei bambini, li ho denominati con le lettere dell'alfabeto dalla A alla S.

Molteplici sono i bambini che hanno raggiunto il livello avanzato per tutte, o quasi tutte, le dimensioni della rubrica di valutazione e non sono presenti situazioni particolarmente critiche: ciò dimostra l'efficacia dell'intervento didattico, che ha consentito l'inclusione e la partecipazione di ciascun bambino, nonostante le diversità all'interno del gruppo.

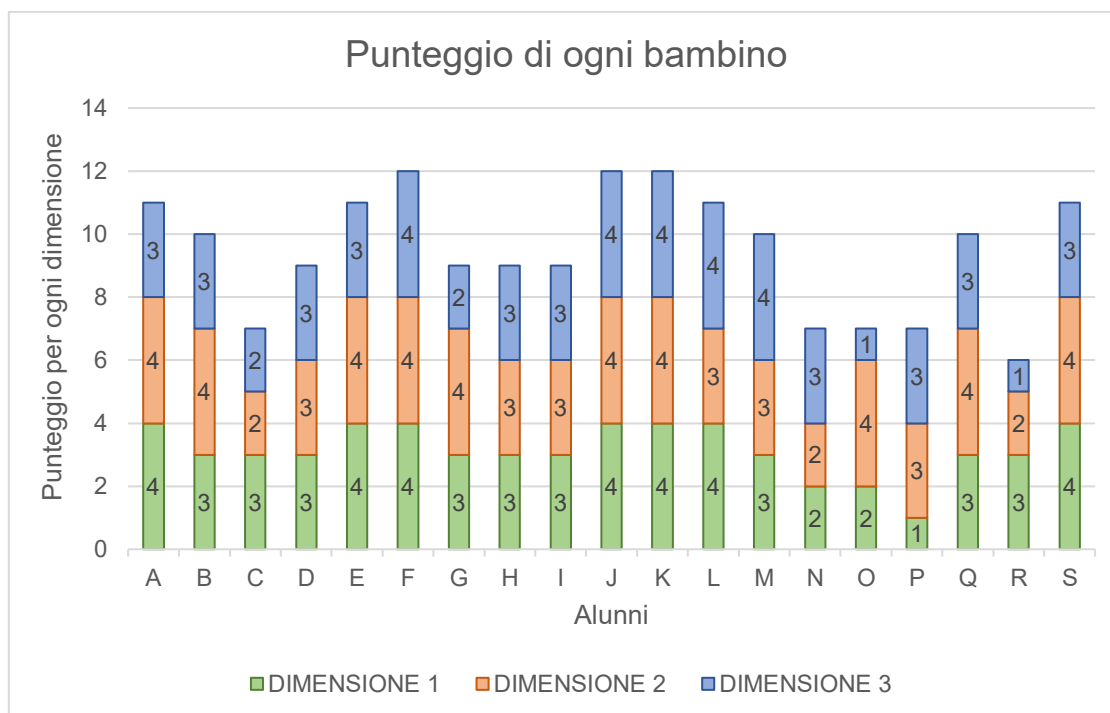


Figura 17 Grafico dei risultati in ogni dimensione per ciascun bambino

Come è possibile osservare, i bambini O, P e R si trovano in un livello iniziale in certe dimensioni: penso che questi risultati siano causati dal fatto che i tre bambini erano spesso assenti durante le ore del mio intervento, e quindi non sono riuscita a coinvolgerli a pieno nelle attività. Tuttavia, costoro, come tutti gli altri bambini, sono grandemente interessati alla natura e possiedono un grande potenziale nell'espressione delle proprie sensazioni; penso che il livello nel quale si trovano ora potrà sicuramente migliorare nel futuro se l'insegnante saprà accompagnarli e stimolarli adeguatamente.

2.2 LA CHIOMA: ANALISI SWOT E I SUOI SVILUPPI

Esattamente come la chioma dell'albero, che è l'insieme di rami e foglie, lo schema dell'Analisi SWOT permette di raggruppare elementi differenti per avere una visione d'insieme più chiara della situazione. Pertanto, tramite questo strumento ho potuto analizzare le caratteristiche del contesto scolastico ed extra-scolastico in relazione alla progettazione didattica realizzata.

Tale schema, che non conoscevo in precedenza, ha supportato le osservazioni del primo semestre, indagando i punti di forza e di debolezza, le opportunità e i vincoli offerti dal contesto scolastico ed extra-scolastico, attuando dunque una valutazione della situazione.

Per la lettura dell'Analisi SWOT (*Figura 18*) specifico che ho interpretato le quattro dimensioni (forze, debolezze, rischi, opportunità) in un'ottica circolare e sistemica, ossia: tra i fattori interni che potevo in un certo senso controllare, quindi la mia progettazione, le insegnanti e i bambini, si presentavano dei punti di forza e di debolezza, i quali potevano portare a dei rischi a causa di fattori esterni, che non potevo controllare, ma che se fossi riuscita a gestire e coordinare in modo appropriato si sarebbero trasformati in opportunità e quindi potenzialità per l'intervento didattico.

Concluso il percorso di tirocinio, posso dichiarare di essere stata capace di coordinare i fattori esplicitati nell'Analisi SWOT in maniera abbastanza efficace, specialmente per quanto riguarda l'affiancamento a tutti gli alunni e ai loro bisogni di apprendimento e la relazione collaborativa con tutte le insegnanti, in primis la tutor mentore e le figure professionali per il sostegno.

Ho saputo sfruttare al meglio gli interessi dei bambini relativamente all'osservazione del mondo naturale e delle opere d'arte, rendendo l'intervento il più possibile motivante, creativo e curioso. In questo modo e tramite anche l'affiancamento delle insegnanti di sostegno, non si sono verificate situazioni di conflitto tra i bambini durante le attività condotte e nessuno si è rifiutato di partecipare. In seguito, ho padroneggiato gli argomenti scientifici e artistici trattati, consultando precedentemente le fonti utilizzate, e sono stata capace di rendere flessibile l'intero intervento didattico rispetto ai bisogni dei bambini in mutamento, agli imprevisti e alla didattica a distanza.

Tra i rischi che avevo individuato nello schema, si sono verificate numerose assenze da parte di tre bambini, come esplicitato nel paragrafo precedente sulla rubrica di valutazione; dunque, per sostenere la motivazione dei medesimi, ho avuto l'opportunità di mettere in atto l'improvvisazione e l'inventiva.

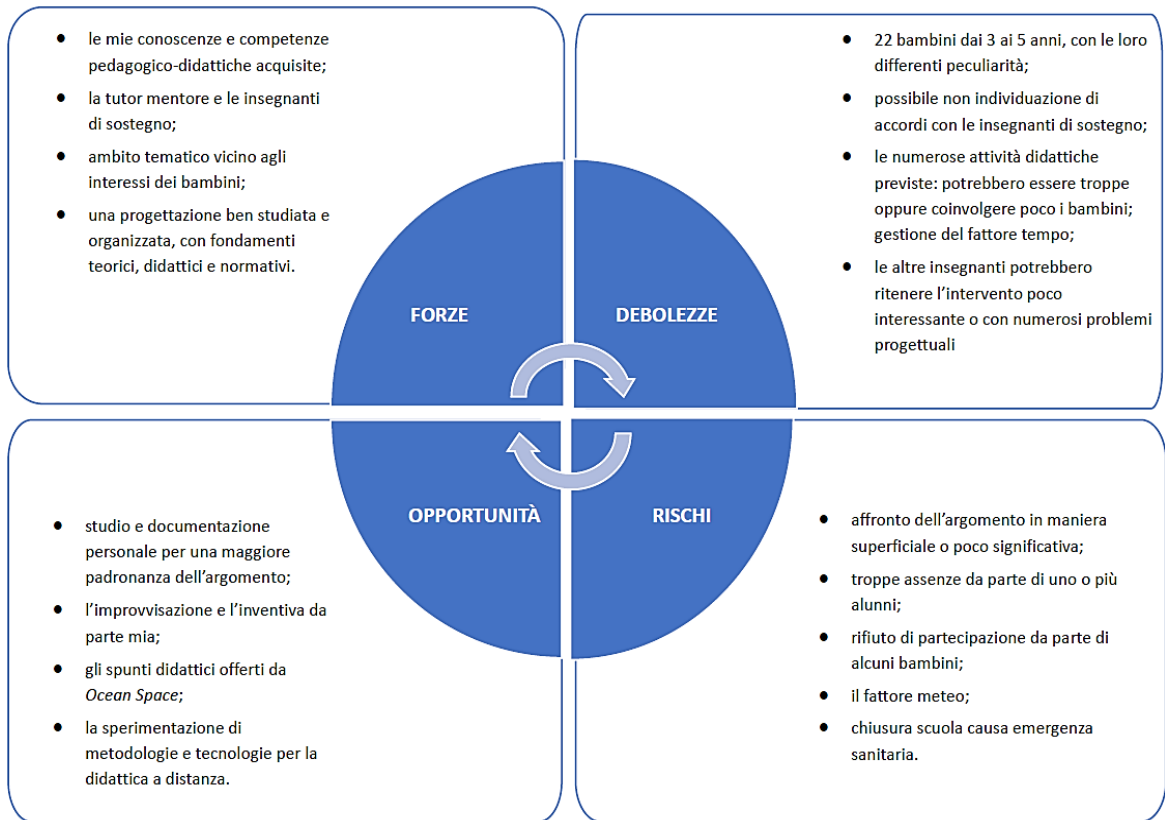


Figura 18 Schema dell'analisi SWOT

3. ELEMENTI DI RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

3.1 LA LUCE E I NUTRIMENTI: RELAZIONI AVVIATE E MODALITÀ DI COMUNICAZIONE NEI DIVERSI CONTESTI

L'albero interagisce con certe sostanze, tra cui la luce solare, l'ossigeno e i nutrimenti nel terreno, per mantenersi in vita e crescere. Come l'albero, anche io durante il tirocinio ho saputo avviare relazioni di scambio reciproco con molte persone e in contesti differenti, che hanno supportato lo sviluppo di abilità comunicative e sociali legate alla professione docente.

2.1.4 IL RAPPORTO CON LA TUTOR MENTORE

La relazione con la tutor mentore nel corso dell'anno ha subito una notevole trasformazione: da un rapporto tirocinante-insegnante ad uno insegnante-insegnante. Infatti, mentre nelle prime osservazioni a scuola era la tutor a fornirmi indicazioni e richieste su come comportarmi, durante la conduzione dell'intervento didattico la situazione si è quasi capovolta: le domandavo di aiutarmi, di comunicarmi i suoi giudizi relativi alle attività svolte, collaborando attivamente e sostenendoci a vicenda, come se fossimo state colleghe di lavoro. Mediante l'apertura al dialogo, all'ascolto reciproco e alla collaborazione, questa relazione ha favorito grandemente l'accrescimento delle mie competenze personali e professionali, sviluppando, dunque, maggiore responsabilità, autonomia e sicurezza.

Per quanto riguarda la comunicazione con la tutor mentore, abbiamo dialogato spesso durante tutti gli incontri, confrontandoci in più momenti delle attività didattiche della giornata: prima di iniziare, per ricapitolare il lavoro da svolgere e ragionare su eventuali modifiche, durante l'intervento, per il supporto, e alla fine delle attività, per una valutazione intersoggettiva.

Nei momenti in cui non era a scuola, abbiamo comunicato tramite la piattaforma messaggistica di *WhatsApp* e alcune telefonate per progettare le attività, chiarire eventuali dubbi e accordare date e orari degli incontri.

Nel corso di quest'ultima annualità, rispetto agli anni precedenti, sono riuscita ad avviare un rapporto fortemente collaborativo, accogliente, aperto al dialogo e ai feedback reciproci, tanto che è stata la tutor stessa, come presentato nelle immagini, a domandarmi un giudizio sul suo operato. Esattamente, di seguito riporto un messaggio che mi ha inviato a seguito dell'ultimo incontro dell'intervento didattico; i messaggi a cui faccio riferimento in particolare sono quelli mandati dalla tutor per un confronto conclusivo a seguito delle ultime ore del tirocinio, poiché in quella stessa giornata erano presenti altre tirocinanti del terzo anno e la tutor aveva un impegno immediatamente dopo scuola.

“Anna oggi non sono riuscita a parlarti bene perché ero di fretta e un po' stanca... Volevo chiederti come sono stata come tutor. Se ci sono perplessità o cose che avresti voluto dirmi... Insomma, se hai osservazioni che possono aiutarmi ad essere migliore, anche per le altre tirocinanti. Quindi se hai qualcosa da dirmi ecc. volentieri. Tutti spunti di crescita. Se ti sei trovata bene ne sono felice perché anche io veramente con te.”

Pertanto, tramite questo messaggio della tutor mi sono riconosciuta come una sua vera collega di lavoro che può contribuire allo sviluppo delle competenze dell'intero *team* docenti.

3.1.2 IL RAPPORTO CON IL GRUPPO DEI PARI

Il gruppo territoriale di Venezia del tirocinio indiretto è stato di grande supporto per la mia crescita nel campo delle relazioni interpersonali. Infatti, il continuo confronto con i pari mi ha stimolato alla riflessione sul mio operato e su come migliorare sia come persona che come insegnante nella gestione dei rapporti e nell'assunzione di una responsabilità collettiva.

I miei colleghi di corso, conosciuti quattro anni fa, sono sempre stati un punto di riferimento per confronto e il supporto reciproco e con il trascorrere degli anni siamo diventati un gruppo più coeso, cooperativo e autentico. Grazie alla presenza di queste persone ho maturato molteplici consapevolezza sui miei punti di forza e di debolezza; ho ricevuto lo stimolo ad assumere un atteggiamento

meno timido e ad esprimere opinioni, esperienze personali, dubbi e incertezze in ogni momento, superando il timore di essere giudicata. Inoltre, con il gruppo dei pari ho svolto attività di analisi e di riflessione sulle esperienze condotte nelle scuole, con la supervisione delle tutor universitarie; i lavori in piccoli gruppi hanno facilitato la comprensione, da parte mia e dei miei colleghi, di specifiche tematiche affrontate quest'anno, come ad esempio lo sguardo sistemico della scuola, e hanno stimolato da parte mia l'approfondimento e la riflessione in ottica professionale su alcuni argomenti, quali la costruzione dell'Analisi SWOT e l'adempimento di un Project work che integra fattori interni ed esterni al contesto scolastico.

3.1.3 LA COMUNICAZIONE CON I GENITORI

A causa della situazione di emergenza sanitaria e per altri motivi organizzativi da me non controllabili, non sono riuscita a presentare alle famiglie il progetto prima della sua realizzazione, nemmeno con un incontro via telematica. Tuttavia, sono riuscita ad inserire una breve descrizione (*Figura 19*) nella prima pagina della raccolta delle produzioni artistiche di ciascun bambino, ossia il libro denominato "Il mio amico albero", in maniera tale che i genitori potessero conoscere le attività didattiche che ho condotto.

Rispetto all'inizio di quest'anno padroneggio una maggiore consapevolezza dell'importanza del coinvolgimento delle famiglie nei progetti didattici, in quanto arricchiscono l'esperienza di apprendimento degli alunni. Infatti, nel mio caso molti bambini hanno dimostrato grande entusiasmo nella possibilità di portare a casa un libro creato da loro con la raccolta delle proprie produzioni artistiche; a mio avviso, ciò ha supportato la loro motivazione nel completare al meglio il lavoro affinché i genitori fossero fieri del loro operato. Ciò ha stimolato in me la riflessione sulla grande necessità di legare la sfera scolastica e la sfera della famiglia per supportare l'apprendimento permanente da parte degli alunni e per migliorare sempre più l'esperienza didattica.

PROGETTO NATURA E ARTE
“ALBERI BELLI, ALBERI ARTISTICI!”

Realizzato dalla tirocinante Anna Garbuggio, studentessa al quinto anno di Scienze della
Formazione Primaria a Padova.

Il progetto è stato realizzato nei mesi di gennaio, febbraio e marzo 2022, durante le ore pomeridiane, con un totale di 30 ore. La finalità principale era conoscere l'albero dal punto di vista scientifico ed artistico. I bambini hanno esplorato l'albero nella sua struttura, nelle diverse forme che può assumere e nelle trasformazioni che subisce al variare del tempo, e, contemporaneamente, hanno scoperto come alcuni artisti famosi hanno rappresentato tale soggetto nei loro dipinti, quali tecniche artistiche hanno utilizzato e quale messaggio hanno voluto trasmettere al destinatario.

Gli incontri sono stati accompagnati dalla lettura dell'albo illustrato *Quanti alberi ci vogliono?* (Barroux S., 2017), mentre le metodologie principali adottate a supporto dell'inclusione, della creatività e delle risorse di ciascuno sono state la drammatizzazione, la discussione di gruppo, il brainstorming, il problem solving, il lavoro di gruppo e il gioco motorio.

Figura 19 Lettera di presentazione del progetto alle famiglie

3.1.4 LA COMUNICAZIONE CON L'ISTITUTO SCOLASTICO

La comunicazione con l'Istituzione scolastica rappresenta un contesto di rapporti altamente formali ma che mi stimolano ad avviare relazioni con persone che non conosco direttamente. Il contatto con l'Istituto è avvenuto in due momenti; il primo, nel corso della fase di avviamento del tirocinio a inizio anno, per la richiesta dello svolgimento delle attività di formazione alla segreteria scolastica; il secondo, nel periodo di progettazione dell'intervento didattico, per comunicare alla segreteria e alla dirigente scolastica l'ambito tematico, il collegamento ai progetti dell'Istituto e le principali attività che avrei realizzato. A differenza degli anni scorsi, quest'anno padroneggio pienamente capacità di comunicazione in contesti formali. Ho comunicato in modo chiaro ed efficace la mia richiesta e le questioni burocratiche da portare a compimento. Inoltre, ritengo di aver maturato le capacità di indipendenza e di autogestione nella presa di contatto con l'Istituto. Ne consegue che mi reputo un'insegnante più competente nell'avvio di relazioni formali istituzionali.

3.1.5 LA COMUNICAZIONE CON L'ENTE ESTERNO

Uno degli obiettivi del tirocinio del quinto anno è l'avviamento di relazioni con il territorio. A tal riguardo, nei mesi di settembre e ottobre ho partecipato a dei webinar organizzati da *Ocean Space*, un centro globale veneziano che presenta mostre, ricerche e programmi pubblici che promuovono l'attenzione verso il rispetto dell'ambiente e degli oceani; poi, ho contattato tramite e-mail la referente dell'associazione per chiedere suggerimenti didattici per la sensibilizzazione all'ambiente.

Tuttavia, non sono riuscita ad instaurare un vero e proprio rapporto con l'ente esterno in quanto non è stato possibile organizzare alcuna uscita didattica per visitare la mostra o partecipare ad un laboratorio didattico a causa di tre ragioni principali. La prima è relativa al fatto che la mostra che l'associazione proponeva non era adatta ai bambini della scuola dell'infanzia, ma piuttosto ai ragazzi di almeno 8/9 anni. La seconda è che il centro era chiuso nei mesi di gennaio, febbraio e marzo. Il terzo motivo riguarda la situazione di emergenza sanitaria, la quale non garantiva la possibilità di organizzare un incontro.

Sebbene non abbia stabilito un solido rapporto con l'ente esterno, ritengo di aver acquisito un certo grado di intraprendenza, intesa come la capacità di prendere decisioni autonomamente. Infatti, ho preso l'iniziativa di contattare alcune associazioni culturali veneziane (*Ocean Space*, ma anche *Peggy Guggenheim*) e di partecipare agli incontri di formazione per insegnanti organizzati da queste, con la finalità di raccogliere contenuti, spunti didattici e suggerimenti che avrebbero potuto sostenere le scelte progettuali nel Project work.

3.2 IL TRONCO: DOCUMENTAZIONE DIDATTICA E PROFESSIONALE

L'elemento base dell'albero, da cui crescono rami, foglie e frutti, è il tronco, che è una struttura solida, portante ed essenziale per lo sviluppo dell'organismo vegetale. La documentazione didattica e professionale rappresenta il tronco del mio percorso di tirocinio, poiché mi ha permesso di riflettere moltissimo sul mio operato e in diversi momenti, per lo sviluppo delle competenze professionali.

3.2.1 LE MODALITÀ DI DOCUMENTAZIONE

Per la documentazione delle esperienze durante le ore di tirocinio, ho utilizzato *check-list*, griglie di osservazione e diari di bordo, che hanno supportato le mie riflessioni imparando a focalizzare l'attenzione su fattori specifici. Ho raccolto numerosi strumenti per l'osservazione per compiere riflessioni in ottica professionale da quelli prodotti durante le precedenti annualità in collaborazione dei miei colleghi del gruppo di tirocinio indiretto.

Pertanto, ho costruito un diario di bordo per ogni incontro, seguendo la struttura che ho ritenuto più adatta alla mia modalità di documentare, ossia: descrizione delle attività svolte, riflessione sui comportamenti e sui processi di apprendimento di ciascun bambino; inoltre, ho fatto altre riflessioni sugli atteggiamenti che ho assunto durante le attività. Per attivare le pratiche di autovalutazione, ho utilizzato una griglia di osservazione, costruita durante il laboratorio di *micro-teaching* al terzo anno, alla fine di ogni lezione, per documentare accuratamente il mio operato con i bambini, individuando punti di forza e criticità sulle quali avrei potuto impegnarmi maggiormente nelle volte successive. Nell'*Allegato 3* riporto la griglia di autovalutazione che ho compilato a seguito dell'ultimo incontro dell'intervento didattico, nella quale ho riflettuto grandemente sui miei atteggiamenti, e che ho utilizzato molteplici volte durante il percorso.

La compilazione di tale griglia per attuare un'autovalutazione è avvenuta alla fine di ogni incontro, con l'intenzione di comprendere al meglio gli aspetti e i miei limiti sui quali avrei lavorato maggiormente nelle lezioni successive. Ne consegue che il diario di bordo rappresenta l'evidenza che dimostra la padronanza delle capacità di documentazione e auto-osservazione, assumendo un atteggiamento di auto-critica e di auto-riflessione, e riuscendo quindi a cogliere le risorse e le criticità del mio operato in classe.

3.2.2 LE COMPETENZE MATURATE RISPETTO AGLI OBIETTIVI DEL CORSO DI LAUREA

Il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria ha stilato un totale di sei *obiettivi formativi qualificanti*, che gli studenti e le studentesse dovrebbero conseguire al termine del corso di studi: *acquire solide conoscenze nei diversi*

ambiti disciplinari oggetto di insegnamento e possedere capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all'età e alla cultura di appartenenza degli allievi con cui entreranno in contatto (Ordinamento didattico, 2017, p.1).

Tramite lo studio e l'esperienza di tirocinio di questi anni, globalmente ritengo di aver sviluppato la maggior parte delle conoscenze e abilità descritte. Innanzitutto, possiedo le *conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetti di insegnamento*, specialmente quelli linguistico-letterari, di scienze fisiche e naturali, artistici, musicali e motori, i quali ho avuto modo di sperimentare durante i vari percorsi di tirocinio intrapresi.

In seguito, padroneggio le *capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti*, adeguando tempi, spazi e modalità di insegnamento alle caratteristiche dei diversi alunni per consentire l'inclusione di tutti; infatti, conosco a fondo la diversità delle metodologie didattiche esistenti e so scegliere quelle più adatte al gruppo di bambini. Pertanto, sono in grado di offrire una didattica diversificata ed innovativa, scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto, adottando modalità diverse quali lezione frontale, discussione di gruppo, laboratorio, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo e nuove tecnologie.

Proseguendo, possiedo *capacità relazionali e gestionali in modo da rendere il lavoro di classe fruttuoso per ciascun bambino*, valorizzando le differenze individuali per la costruzione delle regole sociali riguardanti la disciplina, il senso di responsabilità, la solidarietà e il rispetto reciproco; esattamente, riesco a trasmettere una visione positiva ed esclusiva dei propri compagni del gruppo classe/sezione e so gestire le situazioni conflittuali tra gli alunni, stimolandoli a dialogare, ad accettare le idee diverse dalla propria, ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e a trovare una soluzione condivisa.

Tra gli altri obiettivi esplicitati nel medesimo documento, non padroneggio ancora la capacità di partecipare alle attività collegiali interne ed esterne, in quanto non mi ritengo del tutto autonoma e intraprendente, ossia, non sono esperta nell'avviare relazioni attive con figure professionali che non conosco direttamente (es. collegio docenti, enti esterni ecc.); probabilmente ciò è causato dai limiti incontrati quest'anno e dalla poca esperienza maturata nel campo delle relazioni

con l'esterno. Nonostante ciò, ritengo di essere competente nella collaborazione con gli altri insegnanti della scuola nelle attività di progettazione didattica: propongo le mie idee progettuali, accolgo suggerimenti, apporto modifiche in itinere in base ai *feedback* degli insegnanti.

3.3 I NUOVI RAMI: RIFLESSIONI SUL PROFILO PROFESSIONALE EMERGENTE

I nuovi rami, come anche le nuove foglie e radici, dimostrano la continua crescita dell'albero grazie ai nutrienti e all'ambiente in cui vive. Pertanto, le molteplici riflessioni sulla professionalità che mi appartiene, che ho attuato durante e alla fine dell'esperienza di tirocinio, consentono ed evidenziano il costante miglioramento e potenziamento delle mie conoscenze e competenze professionali.

3.3.1 LA VALUTAZIONE INTERSOGGETTIVA DEL PERCORSO

Le tutor universitarie e la tutor scolastica hanno condiviso con me i loro giudizi sul mio operato, rispettivamente sul Project work a dicembre e sul percorso realizzato durante il tirocinio diretto ad aprile, entrambe riportate a seguito di queste considerazioni. Innanzitutto, la valutazione della progettazione da parte della tutor coordinatrice e della tutor organizzatrice rappresenta l'evidenza che mi ha stimolata a focalizzare le energie durante le ore svolte prima, durante e dopo l'intervento didattico sugli aspetti più critici, al fine di migliorarne i giudizi in vista della Relazione finale; tra questi, la strutturazione poco efficace dell'Analisi SWOT e l'utilizzo di un lessico poco accurato e non del tutto inclusivo. Inizialmente non riuscivo a comprendere il motivo della valutazione assegnata dalle tutor, più bassa rispetto alle mie aspettative; tuttavia, nel corso del secondo semestre ho studiato la dimensione della mia professionalità e ho imparato a prendere coscienza delle principali criticità contenute nel Project work, cercando dunque di risolverle e trasformarle in punti di forza. Tramite tale attività ho potuto maturare maggiori capacità di scrittura, del linguaggio e di organizzazione.

Successivamente, la valutazione del processo da parte della tutor mentore, ossia dell'intervento realizzato in sezione, per la dimensione professionale rappresenta una delle evidenze più importanti. Infatti, sono divenuta maggiormente consapevole, anche attraverso il confronto con la stessa insegnante durante ogni incontro di tirocinio diretto, delle risorse e dei limiti che mi appartengono, sui quali potrei lavorare in futuro per potenziare il mio profilo professionale. Personalmente, provo grande gioia nel sapere che la tutor mentore sia stata soddisfatta del mio operato, e ciò supporta ancora di più la mia sicurezza nel fatto che sto diventando un'insegnante competente ed esemplare, accogliente, inclusiva e collaborativa. Specifico che la tutor scolastica ha preferito considerare non tutti gli indicatori presenti nella scheda di valutazione del processo poiché non si ritiene in grado di restituire un giudizio autentico.

3.3.2 LA PERSONALITÀ CHE MI APPARTIENE

Durante l'ultimo incontro di tirocinio indiretto ciascuno di noi studenti era invitato ad assegnare una caratteristica o risorsa ai propri colleghi di corso. Pertanto, ho conosciuto le qualità che i miei compagni, nonché colleghi di corso, del gruppo di tirocinio indiretto pensano che mi caratterizzino (Figura 20).



Figura 20 Le qualità assegnate dai colleghi di corso

Questa semplice attività mi ha stimolata a riflettere su numerosi aspetti che mi distinguono ed ora mi ritengo maggiormente consapevole delle potenzialità e delle risorse che possiedo. Mi sono accorta, durante quest'ultimo anno di

tirocinio, di aver manifestato numerose di queste attitudini anche durante la conduzione dell'intervento, dunque, penso di aver acquisito alcune delle competenze dell'insegnante che mi ero prefissata a inizio anno, che riporto di seguito.

Possiedo un carattere tranquillo, paziente, gentile, altruista e ottimista; so prestare ascolto e la giusta attenzione alle altre persone. Riesco ad instaurare relazioni, basate sulla cooperazione e sul rispetto reciproco, e ad assumere un atteggiamento di empatia nei confronti degli altri, "avvicinandomi" emotivamente per offrire supporto. Inoltre, so prendere decisioni con più autonomia rispetto agli anni precedenti, soprattutto durante la conduzione delle attività didattiche. Pertanto, mi reputo un'insegnante collaborativa, aperta all'ascolto e al dialogo, accogliente nei confronti di tutti, empatica e paziente.

Alla luce delle caratteristiche che i colleghi mi hanno assegnato, ritengo opportuno evidenziare quelle che, secondo la mia esperienza nel tirocinio diretto, vorrei imparare a gestire efficacemente per accrescere il mio profilo professionale: la timidezza e la sicurezza. Precisamente, la timidezza, legata all'introversione, talvolta ostacola il rapporto e la comunicazione con gli altri: non sempre riesco ad esprimere completamente i miei dubbi e le mie incertezze riguardo ad una questione in particolare. Inoltre, vorrei diventare più sicura della mia figura professionale come insegnante emergente; infatti, soprattutto in sede di progettazione dell'intervento, più volte mi sono ritrovata a richiedere suggerimenti alla tutor mentore perché ero indecisa su alcune attività che avevo progettato. Nella realtà dei fatti, la progettazione è stata apprezzata dalla tutor, la quale non l'ha mai stravolta, ma tutt'al più sistemato alcune piccole imprecisioni.

3.3.3 LE COMPETENZE MATURATE RISPETTO AGLI ANNI PRECEDENTI

Confrontando le riflessioni in ottica professionalizzante descritte nelle relazioni di tirocinio degli anni precedenti con ciò che ho appreso nel corso di quest'ultima annualità, riconosco di aver continuato a potenziare le competenze, individuando numerose trasformazioni in positivo.

Innanzitutto, ho maturato la visione relativa al ruolo dei genitori: costoro ricoprono un ruolo importante non soltanto per i bambini, nella motivazione e nel sostegno allo studio, ma anche per l'incremento delle conoscenze e competenze degli insegnanti. Infatti, risulta essenziale coltivare e mantenere viva nel tempo la relazione tra scuola e famiglie: essere aperti al dialogo tra le due per uno sviluppo positivo e globale di ciascun bambino, affinché possa concepire le due dimensioni (scuola e casa) come integrate e altamente dipendenti l'una dall'altra. Ho continuato ad incrementare la capacità di coordinare più figure professionali, di interagire in maniera positiva e collaborativa con: i bambini, tutte le insegnanti del plesso, il personale ATA, la segreteria scolastica e l'ente esterno. Rispetto alle competenze del docente inclusivo, mi reputo in maggior misura consapevole del fatto che *la collaborazione e il lavoro di gruppo sono essenziali per lo svolgimento della funzione docente* (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, *Profilo dei docenti inclusivi*, 2012, p. 17), conoscendo il valore del lavoro in *team*. Padroneggio le capacità di collaborare e dialogare costantemente con le altre insegnanti, in particolare con la tutor mentore, con cui ho assunto e sviluppato attitudini positive di ascolto, accoglienza, flessibilità.

Inoltre, padroneggio maggiori capacità nel porre la giusta attenzione nei confronti di tutti gli alunni, rispettando i tempi e gli stili di apprendimento di ciascuno di loro; padroneggio uno stile educativo basato sull'ascolto, il supporto e l'interazione reciproca, con il progressivo sviluppo della *capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo «mondo», di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli* (Indicazioni Nazionali, 2012, p.23). Mi ritengo maggiormente abile nel gestire le relazioni sia all'interno del gruppo di bambini, sia con le altre insegnanti e con le altre figure professionali, adeguando il linguaggio e gli atteggiamenti rispetto al contesto, più o meno formale.

3.3.4 L'AUTOVALUTAZIONE SUL PERCORSO INTRAPRESO

Durante la conduzione dell'intervento didattico ho compiuto numerose volte l'attività di autovalutazione, presentate in precedenza, al fine di individuare i punti di forza e le criticità sulle quali avrei potuto impegnarmi ulteriormente durante gli incontri successivi con i bambini, al fine di migliorare sia la loro esperienza di apprendimento, sia la mia esperienza di crescita professionale. Un'ulteriore pratica di autovalutazione che ho attuato è proprio la compilazione di un radar che considera le varie dimensioni del Portfolio, in cui ho attribuito un punteggio da 1 (minimo) a 5 (massimo) per ciascun indicatore, ottenendo così una sorta di rete che evidenzia il livello di acquisizione rispettivamente alle differenti competenze professionali (*Figura 21*).

Ho utilizzato lo strumento del radar di autovalutazione in due momenti; all'inizio dell'anno per una comprensione globale del livello in cui mi trovavo prima di maturare le esperienze del tirocinio dell'ultima annualità, e quindi per individuare gli aspetti sui quali mi sentivo meno sicura e su quelli di cui avevo maggiore padronanza; alla fine dell'anno per verificare l'apprendimento delle medesime competenze e riflettere sugli sviluppi e sui miglioramenti del mio profilo professionale emergente.

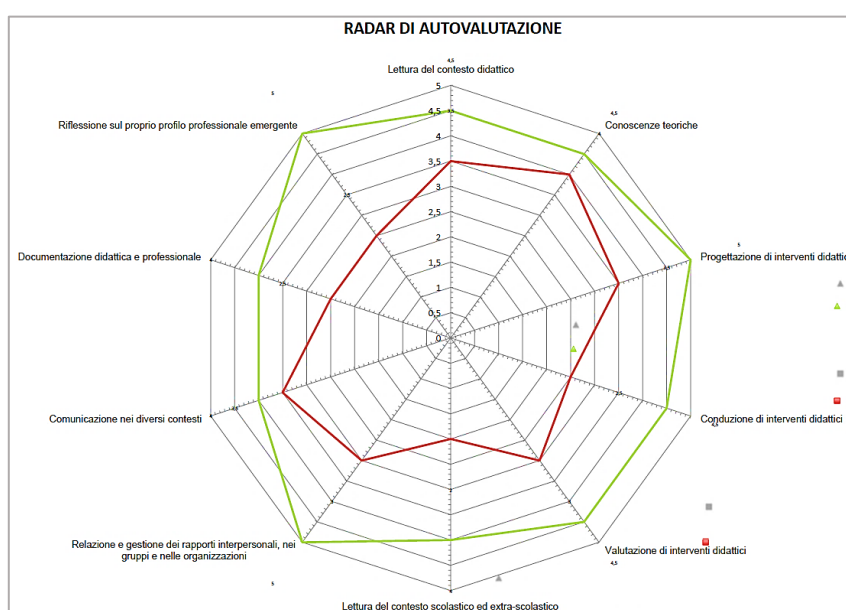


Figura 21 Radar di autovalutazione. In rosso la valutazione iniziale, in verde la valutazione finale

Confrontando il diagramma di autovalutazione all'inizio e alla fine del percorso, rilevo numerose differenze del mio profilo professionale tra la situazione di partenza quella in cui mi ritrovo ora, e osservo un grande miglioramento in tutte e tre le dimensioni: didattica, istituzionale e professionale. Relativamente alla didattica, possiedo maggiori competenze di progettazione, conduzione e valutazione degli interventi, specialmente nel riconoscimento di risorse e bisogni dei bambini e nell'individuazione di percorsi didattici e valutativi che siano adeguati agli stessi, inclusivi, motivanti e che valorizzino le loro differenze. Proseguendo, a mio avviso, padroneggio delle capacità relazionali, rispetto all'inizio del quinto anno, maggiormente di natura collaborativa con le persone in diversi contesti, mantenendo vivi i rapporti nel tempo; inoltre, possiedo migliori capacità di lettura del contesto scolastico ed extrascolastico in quanto ho imparato a coglierne i punti di forza e di debolezza che potrebbero influenzare e stabilire un possibile percorso didattico.

Mi ritengo più consapevole del ruolo importante della documentazione per l'insegnante, che intendo come l'attività con la quale posso testimoniare le pratiche di insegnamento e di apprendimento, descrivendole accuratamente nei loro punti di forza e di debolezza, e con la quale posso riflettere accuratamente su eventuali adattamenti e modifiche da apportare alle attività didattiche successive e sui bisogni di apprendimento degli alunni.

Infine, come esplicitato in precedenza, mi ritengo maggiormente competente nella riflessione sul mio profilo professionale emergente; rispetto all'inizio di quest'anno, sono più consapevole delle mie attitudini e delle pratiche di insegnamento che sono in grado di realizzare in classe. Inoltre, conosco meglio le capacità professionali che posso potenziare durante la mia carriera lavorativa e so per certo che avere intrapreso la strada di diventare un'insegnante sia stata la scelta giusta per il mio futuro.

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: Commissione Europea.

Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.

Bermolem, A., Dal Porto, M., & Moretto L. (1993). *Verso una pedagogia olistica*. Roma: Bulzoni.

Barroux, S. (2017). *How many trees?*. London: Egmont UK Limited (trad. it. *Quanti alberi ci vogliono?*, Firenze: Edizioni Clichy, 2018).

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: CSIE, trad. it. *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Centro studi Erickson, 2008.

CAST (2011). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author, trad. it. a cura di Savia G., & Mulè P. (2015, versione 2.0) in <https://icmanzoni-re.edu.it/wp-content/uploads/sites/183/UDL-Linee-guida-Versione-2.0-ITA-2.pdf>.

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

Evangelista, M. (2010). *Saremo Alberi*. Bologna: Artebambini.

INDIRE (2016). *Indicazioni. Compilazione del Bilancio iniziale delle competenze*. Versione del 14/03/2016.

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

Munari B. (2004). *Disegnare un albero*. Mantova: Edizioni Corraini.

Tonegato, P., *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Università degli Studi di Padova.

Vio, C., & Lo Presti, G. (2014). *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*. Trento: Erickson.

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

SITOGRAFIA

<https://icmorosini.edu.it/>

<https://www.ocean-space.org/it>

<https://youtu.be/9aZhKB2k-hY><https://youtu.be/9aZhKB2k-hY>

<https://youtube.com/shorts/q1eDadR3vmA>

<https://youtu.be/9aZhKB2k-hY><https://youtu.be/9aZhKB2k-hY>

NORMATIVA

Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*.

Decreto Ministeriale n.254 (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Cisotto, L., Agosti, A., Conte, M., Dusi, P., Ghedin, E., Zamperlin, P., et al (2017). *Linee guida relazione finale - tesi - esame finale di laurea*.

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria Università di Padova (2017). *Ordinamento didattico (Allegato 1)*.

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria Università di Padova. *Programma generale del tirocinio del 5° anno*. Padova: Università di Padova.

I.C. Morosini (2019). *Curricolo Verticale d'Istituto 2019-2022*.

I.C. Morosini (2020). *Griglie di valutazione degli apprendimenti alunni scuola dell'infanzia*.

I.C. Morosini (2019). *Piano Triennale dell'Offerta Formativa 2019-2022*.

Insegnanti scuola dell'infanzia A. Diaz (2021). *Progettazione di plesso a.s. 2021-2022*.

ALLEGATI

ALLEGATO 1: CONFRONTO CHECK-LIST DI OSSERVAZIONE DEGLI ALUNNI INIZIO VS FINE INTERVENTO DIDATTICO

1) GRIGLIA INIZIALE

presente in alunni della classe

COMPORAMENTI	POCHI	UNA PARTE	OLTRE LA METÀ	TUTTI O QUASI
COMPORAMENTI SOCIALI				
Seguire abitualmente le istruzioni e le regole che vengono date assumendosi gli impegni con responsabilità			X	
Dimostrare di saper sopportare ritardi nella gratificazione e in tutto ciò che di desidera avere al più presto		X		
Lavorare e giocare volentieri con compagni diversi supportandoli e aiutandoli nei momenti di difficoltà			X	
Adeguarsi facilmente alle nuove situazioni			X	
Assumere un ruolo di leader nell'attività scolastica/gioco	X			
Capacità di cooperazione con i suoi compagni		X		
Mostrare interesse e accoglienza verso tutti i compagni			X	
Accogliere i consigli e le osservazioni dell'insegnante e dei compagni		X		
Collaborare alla progettazione e alla conduzione di un compito o di un'attività, portando a termine gli incarichi assegnati (es. riordino)			X	
Chiedere aiuto/spiegazioni in caso di seria necessità			X	
Vivere serenamente la giornata scolastica				X
COMPORAMENTI EMOTIVI				
Mostrare soddisfazione per i propri e altrui risultati positivi				X
Reagire in modo pertinente alle situazioni e agli insuccessi		X		
Riflettere sul proprio comportamento e riconoscere i propri errori		X		
Controllare e parlare delle proprie reazioni emotive				X
ANALISI DEL DISCORSO				
Comprendere consegne e indicazioni semplici			X	

Ascoltare narrazioni e letture, poi sintetizzandoli			X	
Capacità di formulare ipotesi			X	
Comunicare utilizzando frasi strutturate correttamente e organizzate in brevi periodi			X	
Partecipare alle conversazioni intervenendo in modo pertinente su questioni che li riguardano		X		
Ascoltare i contributi degli altri e rielaborarli		X		
Raccontare sé e di episodi a cui si ha assistito				X

Riflessione personale

A seguito del primo incontro del mio intervento didattico, ho osservato che molti bambini hanno bisogno di lavorare molto di più insieme e in piccoli gruppi, dal momento che quasi nessuno riesce ad assumere un ruolo di leader durante un'attività, ossia a prendere decisioni anche per gli altri, ad entrare in empatia con i compagni e a motivarli. Ne consegue che per far sì che si manifesti una sorta di leadership nel gruppo e, più in generale, un clima molto più collaborativo ed inclusivo, vorrei lavorare di più sulla valorizzazione delle risorse di ciascuno, degli interventi durante le discussioni di gruppo e dei prodotti realizzati dai bambini. Con questa modalità, vorrei che ciascuno si considerasse importante, conosca i propri punti di forza ed interessi, rispetti i modi e i tempi di apprendimento di tutti gli altri compagni.

Per quanto riguarda le risorse del gruppo, ho osservato che a tutti piace narrare le proprie esperienze, esprimere giudizi, osservazioni e interpretazioni, formulando ipotesi e riflettendo sulla loro validità in base alle conoscenze che possiedono e agli stimoli che offro a loro.

2) GRIGLIA FINALE

presente in alunni della classe

COMPORAMENTI	POCHI	UNA PARTE	OLTRE LA METÀ	TUTTI O QUASI
COMPORAMENTI SOCIALI				
Seguire abitualmente le istruzioni e le regole che vengono date assumendosi gli impegni con responsabilità				X

Dimostrare di saper sopportare ritardi nella gratificazione e in tutto ciò che di desidera avere al più presto			X	
Lavorare e giocare volentieri con compagni diversi supportandoli e aiutandoli nei momenti di difficoltà				X
Adeguarsi facilmente alle nuove situazioni				X
Assumere un ruolo di leader nell'attività scolastica/gioco		X		
Capacità di cooperazione con i suoi compagni			X	
Mostrare interesse e accoglienza verso tutti i compagni				X
Accogliere i consigli e le osservazioni dell'insegnante e dei compagni				X
Collaborare alla progettazione e alla conduzione di un compito o di un'attività, portando a termine gli incarichi assegnati (es. riordino)				X
Chiedere aiuto/spiegazioni in caso di seria necessità			X	
Vivere serenamente la giornata scolastica				X
COMPORAMENTI EMOTIVI				
Mostrare soddisfazione per i propri e altrui risultati positivi				X
Reagire in modo pertinente alle situazioni e agli insuccessi			X	
Riflettere sul proprio comportamento e riconoscere i propri errori			X	
Controllare e parlare delle proprie reazioni emotive				X
ANALISI DEL DISCORSO				
Comprendere consegne e indicazioni semplici				X
Ascoltare narrazioni e letture, poi sintetizzandoli			X	
Capacità di formulare ipotesi			X	
Comunicare utilizzando frasi strutturate correttamente e organizzate in brevi periodi			X	
Partecipare alle conversazioni intervenendo in modo pertinente su questioni che li riguardano			X	
Ascoltare i contributi degli altri e rielaborarli		X		
Raccontare sé e di episodi a cui si ha assistito				X

Riflessione personale

Concluso l'intervento ho osservato un netto miglioramento rispetto all'inizio dei processi di apprendimento e dei comportamenti degli alunni durante le mie attività.

Mi sono impegnata grandemente nel favorire la coesione del gruppo proponendo alcune attività in piccoli gruppi a turni, ossia: lasciavo i bambini giocare liberamente e nel frattempo li chiamavo a turno a gruppi di 4 o 5 per svolgere un lavoro di produzione artistica.

In seguito, ho compreso l'importanza della libertà di espressione per i bambini: ad esempio, nel terzo incontro ho osservato molta più partecipazione e coinvolgimento durante le attività didattiche nelle quali ciascuno poteva esprimere sé stesso e le proprie qualità con libertà e creatività. Ne consegue che avvicinarsi alla metodologia olistica, che considera lo studente come una *persona globale, come un'unità complessa, piena di risorse interiori* (Bermolen A., 1993, p. 8), abbia valorizzato l'esperienza di apprendimento, in quanto ha permesso a ciascun alunno di scoprire sé stesso attraverso il movimento (drammatizzazione) e l'arte (produzioni artistiche di varie tipologie), divenendo maggiormente consapevole delle proprie potenzialità e anche imparando a riconoscere le diversità di ognuno; ciò ha facilitato i processi di inclusione da parte dei bambini nei confronti di tutti i compagni.

Negli ultimi incontri i bambini hanno dimostrato maggiore attenzione durante i momenti di lettura, di spiegazione e di discussione di gruppo: prestavano più ascolto ad ogni intervento, partecipavano maggiormente alle conversazioni in maniera pertinente, comunicando e utilizzando un lessico corretto, comprendevano con più facilità le consegne e le semplici indicazioni. Questi miglioramenti dei processi di apprendimento che ho osservato potrebbero essere dovuto dal fatto che i bambini mi riconoscevano sempre più come la loro maestra, riconoscendo in me il ruolo di guida.

In modo particolare, essi hanno potenziato numerose abilità sociali, quali offrire aiuto, richiedere supporto all'insegnante o ai compagni, supportare gli altri, collaborare, accogliere feedback sul proprio lavoro e fornire agli altri alcuni suggerimenti su come migliorare il loro personale lavoro.

ALLEGATO 2: RUBRICA DI VALUTAZIONE

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello iniziale
Esplora l'ambiente naturale	Scopre i cambiamenti della natura nel tempo	Riconosce caratteristiche, trasformazioni, forme e colori degli alberi	Partecipa attivamente alla scoperta dell'ambiente naturale	Manifesta interesse e riflessioni sulla natura	Guidato, partecipa allo studio del mondo naturale	Incitato, si interessa allo studio della natura
Esprime vissuti e storie attraverso differenti attività espressive	Utilizzare mezzi e materiali per esprimere sé stesso tramite l'arte	Trasmette vissuti e bisogni attraverso diverse pratiche e tecniche artistiche	Comunica in modo creativo vissuti ed emozioni con diversi materiali e varie forme artistiche	Esprime in maniera chiara vissuti ed emozioni con diverse tecniche artistiche	Con supporto, comunica pensieri e vissuti attraverso l'arte	Se stimolato molto, esprime e vissuti ed emozioni attraverso l'arte
Manifesta interesse e piacere rispetto alle diverse opere d'arte	Riflettere sulle diverse figure e tecniche artistiche	Dimostra osservazione e interesse nell'opera d'arte	Propone domande e riflessioni significative in autonomia sull'opera d'arte	Mostra interesse e curiosità nell'analisi dell'opera d'arte	Attraverso domande guida e indicazioni riflette sull'opera d'arte	Se sollecitato partecipa all'analisi dell'opera d'arte

ALLEGATO 3: GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE

Legenda - * Gli obiettivi si intendono riferiti all'insegnante. ** Assegnare: **1** Poco presente; **2** Presente; **3** Presente in modo evidente.

NB: Non tutti i comportamenti sono necessariamente presenti: non segnare nulla, se il comportamento non è rilevabile.

FASI	**			Osservazioni
SINTONIZZAZIONE → Obiettivo*: Creare clima e interesse				
L'insegnante predispone il setting in relazione all'attività da svolgere	1	2	3	Ho preparato il setting e i materiali prima all'inizio della lezione. Ho ripreso la relazione educativa.
L'insegnante crea attesa per l'argomento da introdurre	1	2	3	Ho introdotto che cosa avremmo realizzato insieme, ossia il compito autentico.
L'insegnante ricerca l'attenzione di tutti gli alunni	1	2	3	Prima di iniziare con il lancio dell'attività, ho ricercato l'attenzione di tutti, con l'aiuto della tutor mentore.
LANCIO DELL'ARGOMENTO → Obiettivo: Sintonizzare sul compito; recuperare le conoscenze pregresse				
L'insegnante esplicita obiettivi e modalità di svolgimento dell'attività	1	2	3	Ho esplicitato l'obiettivo del compito autentico e il ruolo dei bambini.
L'insegnante richiama conoscenze già note per avviare lo sviluppo dell'attività	1	2	3	Ho presentato alcuni prodotti artistici realizzati domandando se li ricordavano.
L'insegnante fornisce organizzatori anticipati (ad es. un prodotto ...)	1	2	3	Le produzioni artistiche dei bambini.
L'insegnante utilizza strategie per motivare gli alunni e favorire la partecipazione	1	2	3	Ho valorizzato gli interventi di ciascuno per supportare la motivazione. Ho incentivato tutti a partecipare all'attività del compito autentico.
SVILUPPO DELLA CONOSCENZA → Obiettivo: Introdurre i nuovi apprendimenti e accertarne la comprensione [+ Comunicare in modo efficace]				
L'insegnante presenta il compito/argomento ricorrendo a tecniche e mediatori diversi	1	2	3	Per presentare l'attività, ho utilizzato i lavori dei bambini, ma anche ho organizzato un brainstorming su che cos'è una mostra d'arte e a che cosa serve.

L'insegnante utilizza strumenti e mediatori didattici (es. per laboratorio: i materiali)	1	2	3	Ho utilizzato una sedia per appoggiare i vari lavori dei bambini e poi acquerelli e pennelli per creare la copertina del proprio libro.
L'insegnante sollecita e guida gli alunni a partecipare all'attività	1	2	3	Continuamente ho sollecitato a prestare attenzione e ascolto, a porre eventuali domande al bambino-artista che stava presentando le sue opere; ho stimolato ogni bambino-artista a presentare spiegando il significato delle proprie opere.
L'insegnante valorizza gli interventi degli alunni e recupera le preconcoscenze	1	2	3	Ho favorito la libertà di espressione di ciascuno, valorizzando ciò che presentavano attraverso rielaborazioni più comprensibili anche per gli altri e applaudendo forte alla fine di ogni intervento.
L'insegnante utilizza un linguaggio chiaro e comprensibile	1	2	3	Ho utilizzato un linguaggio semplice e chiaro, con poche parole.
L'insegnante monitora la comprensione	1	2	3	Mi accertavo che osservassero e ascoltassero attentamente la presentazione di ogni compagno.
L'insegnante modula volume, prosodia della voce, espressione del volto, orientamento dello sguardo e postura in coerenza con gli scopi comunicativi	1	2	3	La comunicazione verbale e non verbale ho cercato di variarla spesso per attivare l'attenzione.
ELABORAZIONE COGNITIVA → Obiettivo: Integrare i nuovi apprendimenti e consolidarli				
L'insegnante modella procedure e strategie e invita osservarle e a interagire	1	2	3	ASSENTE
L'insegnante promuove l'apprendimento per esperienza con attività di laboratorio	1	2	3	Il compito autentico era di per sé un'attività esperienziale, ma poi ho invitato ciascuno a dipingere la copertina del proprio libro (attività laboratoriale).
L'insegnante sollecita gli alunni ad esplicitare la comprensione, a porre domande e a chiedere aiuto nei passaggi poco chiari	1	2	3	Ho domandato di frequente eventuali dubbi, considerazioni personali e incomprensioni.
L'insegnante ricorre a facilitazioni procedurali	1	2	3	Chi voleva, poteva presentare anche soltanto un'opera. Per semplificare l'attività e renderla più intuitiva, ho utilizzato un microfono giocattolo che a turno dovevano passarsi per presentare le proprie produzioni artistiche.

SINTESI FINALE → Obiettivo: Sintetizzare l'esperienza e verificare gli apprendimenti			
L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti	1	2	3 Ho riassunto brevemente lo scopo dell'attività del compito autentico.
L'insegnante accerta i risultati di apprendimento	1	2	3 Ho accertato l'apprendimento attraverso osservazioni, griglie e l'attività conclusiva di autovalutazione dei barattoli.
L'insegnante assegna attività di approfondimento coerenti e adeguate agli alunni	1	2	3 Ho invitato i bambini a presentare il proprio libro con le varie produzioni realizzate ai genitori, come hanno fatto in classe.