



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

LA PROMOZIONE DI COMPETENZE DI
CITTADINANZA A SCUOLA ATTRAVERSO IL
CONTRIBUTO DELL'OUTDOOR EDUCATION

Relatore: Prof.ssa Mirca Benetton

Correlatore: Prof. Gianfranco Santovito

Laureanda: Ilaria Zandonella Necca

Matricola: 1205157

Anno accademico: 2022-2023

Indice

1.	Introduzione.....	9
1.1	Le Indicazioni Nazionali	9
1.2	Le Competenze di Cittadinanza	13
2.	I metodi didattici utilizzati nella Scuola Primaria	17
2.1	Le tre classi di modelli didattici.....	17
2.2	La lezione frontale	19
2.3	Il metodo operativo laboratoriale	21
2.4	Le tecniche attive.....	22
3.	L'Outdoor Education	24
3.1	Definizione di Outdoor Education.....	24
3.2	I principi pedagogici dell'Outdoor Education	28
3.3	Le origini dell'Outdoor Education	28
3.4	Le caratteristiche principali dell'Outdoor Education	29
3.5	I bisogni educativi naturali del bambino	29
3.6	L'Outdoor Education per la formazione delle competenze di cittadinanza	32
3.7	La valutazione formativa	33
4.	Scopo della tesi	35
5.	Materiali e metodi	36
5.1	Campo di intervento.....	36
5.2	La scuola primaria Don Bertolin, Tencarola (PD)	36
5.3	Piano sperimentale	40
5.4	Progettazione del percorso didattico in tre fasi.....	40
6.	Svolgimento dell'attività didattica	46
6.1	Prima fase	46
6.2	Seconda fase.....	62
6.3	Terza fase.....	70

7.	Valutazione e risultati.....	77
8.	Discussione e conclusioni.....	81
9.	Possibili sviluppi futuri.....	83
10.	Bibliografia.....	86
11.	Sitografia	89
	Fonti normative e documentazione scolastica	90
12.	Allegati.....	91
12.1	Allegato 1: Questionario di rilevazione delle preconoscenze .	92
12.2	Allegato 2: Questionario di rilevazione delle preconoscenze .	93
12.3	Allegato 3: Rubrica di valutazione	94

"Se un bambino ha avuto esperienza della pioggia sul viso, quell'apprendimento sarà diverso. L'ambiente esterno diventa il campo di esperienza"

Alberto Manzi

"Il sentimento della natura cresce come ogni altra cosa; e non è certo trasfuso da noi con qualche descrizione od esortazione fatta pedantesca dinanzi ad un bimbo inerte e annoiato chiuso tra mura, e abituato a vedere o sentire che la crudeltà verso gli animali è una necessità della vita. Sono le esperienze che lo colpiscono"

Maria Montessori

"Oserò esporre qui la più grande, la più importante, la più utile regola di tutta l'educazione? E' di non guadagnare tempo, ma di perderne."

J. J. Rousseau

"Una prova della correttezza della procedura educativa è la felicità del bambino"

Maria Montessori

PREMESSA

Dopo aver conseguito la laurea magistrale in “Scienze della Natura” ho cominciato a proporre alle scuole di ogni ordine e grado attività e percorsi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), di scienze in lingua inglese, avendo io la qualifica CELTA per insegnare appunto l'inglese come lingua straniera. Ho potuto così confrontarmi man mano con gli insegnanti su quelli che sono i principali problemi a scuola, soprattutto primaria ma non solo. Ho preso atto che alcuni tra i più importanti di essi sono la mancanza di interesse e di partecipazione nei bambini, l'idea di essere sempre in competizione con gli altri compagni e il delegare agli adulti quelle che invece sono responsabilità degli allievi. Questi a loro volta esprimono la loro opinione sostenendo che le lezioni a scuola sono noiose, poco coinvolgenti e stimolanti, che le insegnanti (e forse anche qualche genitore) considerano le attività scolastiche delle gare a chi è più bravo, e infine che non comprendono perché si devono prendere delle responsabilità. Sembra quindi che gli allievi ritengano i docenti i principali responsabili di queste problematiche che la scuola e le normali lezioni effettivamente hanno.



Figura 1: citazione del botanico Dodel-Port, esposta nel nuovo museo dell'Orto Botanico di Padova

Poiché, come ha ben detto il botanico svizzero Dodel-Port, “la natura viva è il miglior insegnante” (figura 1), e grazie anche all’importante supporto e ai suggerimenti della prof.ssa Benetton e del prof. Santovito, ho ritenuto di fondamentale importanza provare a uscire da questa routine scolastica, ritenuta noiosa e senza scopo dai bambini, applicando l’approccio pedagogico dell’*“Outdoor Education”*. Questo prevede un ambiente didattico nuovo, all’esterno della scuola, nonché lezioni interattive, che vengono svolte dai bambini stessi, con il supporto dell’insegnante sempre presente per monitorare le attività, dare feedback e assicurarsi che gli obiettivi concordati in partenza vengano raggiunti. A tutto ciò si aggiunge l’argomento trattato, quello della cura e del rispetto della natura che tutti noi dovremmo avere, e che forse proprio i bambini, che rapidamente apprendono, potrebbero poi ricordare e pretendere da noi adulti. Questo lavoro si articola in una parte iniziale descrittiva che parte dalle *Indicazioni Nazionali* e prosegue con i metodi didattici che sarebbe auspicabile venissero maggiormente utilizzati nella scuola primaria. A seguire un’analisi dell’approccio pedagogico dell’*“Outdoor Education”* da sperimentare. Infine la definizione dell’obiettivo da perseguire con questa sperimentazione, quindi la descrizione dei materiali e dei metodi usati, l’esposizione dei risultati del percorso svolto nel giardino della scuola e le considerazioni conclusive.

Mi auguro che questo lavoro possa essere di ulteriore, anche se modesto, aiuto a ribadire la vitale importanza della materia e di stimolo a provare quei metodi maggiormente efficaci ad educare oggi, in armonia e con spirito umanitario, le giovani generazioni.

1. Introduzione

1.1 Le Indicazioni Nazionali

Nelle *Indicazioni Nazionali* per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), nel paragrafo relativo a "Cittadinanza e Costituzione" viene stabilito che: "È compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva, potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'infanzia.

L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile.

Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in *routine* consuetudinarie che possono riguardare la pulizia e il buon uso dei luoghi, la cura del giardino o del cortile, la custodia dei sussidi, la documentazione, le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni, le piccole riparazioni, l'organizzazione del lavoro comune, ecc."

È fondamentale quindi che i bambini possano fare esperienze significative che consentano loro di apprendere l'importanza del prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente, e che sviluppino cooperazione e solidarietà. Nella citazione riportata viene citata anche l'etica della responsabilità, che precede logicamente l'aver cura (del giardino della scuola e dei suoi piccoli abitanti ad esempio), come l'elaborare idee e promuovere azioni vanno di pari passo

con le citate forme di partecipazione alle decisioni comuni. È giusto quindi e importante che l'insegnante non imponga decisioni, ma lasci liberi i bambini di prendere le proprie imparando ad accordarsi con i componenti del gruppo classe.

Proseguendo nell'analisi delle *Indicazioni Nazionali*, troviamo l'importanza di "valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. Nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando." È inoltre importante "Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. In questa prospettiva, la problematizzazione svolge una funzione insostituibile: sollecita gli alunni a individuare problemi, a sollevare domande, a mettere in discussione le conoscenze già elaborate, a trovare appropriate piste d'indagine, a cercare soluzioni originali." Si parte quindi da, e si valorizza, ciò che i bambini già sanno, per ancorare al meglio nuove esperienze e conoscenze. Inoltre l'insegnante non trasmetterà direttamente conoscenze, ma favorirà la scoperta di queste da parte dei bambini, per mantenere alta motivazione e interesse. Con la problematizzazione e le domande dell'insegnante, i bambini possono quindi sviluppare l'abilità di problem solving e il pensiero divergente.

Le *Indicazioni Nazionali* sottolineano più volte l'importanza di "incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. A questo scopo risulta molto efficace l'utilizzo delle nuove tecnologie che permettono

agli alunni di operare insieme per costruire nuove conoscenze, ad esempio attraverso ricerche sul web e per corrispondere con coetanei anche di altri paesi.” Da cui si deduce che la dimensione sociale, e quindi il lavoro di gruppo, anche (e forse soprattutto) con bambini con livelli di competenze diversi, è significativo per l'apprendimento.

Infine, le *Indicazioni Nazionali* invitano a “realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento.” Di nuovo viene sottolineata l'importanza del dialogo e della riflessione su quello che si fa, del pensare e svolgere attività in condivisione con il gruppo dei compagni. E queste attività possono essere svolte anche all'esterno della scuola, valorizzando il territorio circostante.

Riassumendo quanto fin qui emerso dallo studio delle Indicazioni Nazionali, i bambini devono poter:

- fare esperienze significative che consentano loro di imparare a prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente;
- sviluppare il senso di collaborazione e solidarietà prendendo decisioni condivise con i compagni, e lavorando quindi in gruppo;
- condividere ciò che già sanno e partire da qui per poi esplorare e scoprire nuove conoscenze e formare competenze;
- sviluppare l'abilità di problem solving e il pensiero divergente essendo liberi di fare, e di farsi, domande e tentando liberamente di risolvere i problemi che sorgono. Devono, quindi, essere liberi anche di sbagliare, di fare un passo indietro e di provare a risolvere il problema in un altro modo, senza essere per questo giudicati o penalizzati in alcun modo;
- lavorare in gruppo, poter discutere, dire la propria opinione, fare ipotesi, verificarle, scambiare idee e possibili soluzioni con i propri compagni;

- uscire dalla scuola e utilizzare spazi quali ad esempio il giardino, il parco, ecc. come risorse per l'apprendimento.

Si potrebbe aggiungere che i bambini devono poter partire anche dai loro interessi (e non solo dai loro bisogni), devono poter ridere, scherzare, muoversi, svolgere attività ludiche (con finalità didattiche). Tutto questo è certamente indispensabile perché i bambini siano motivati, interessati, aperti all'apprendimento e felici di poter venire a scuola.

Questo per quanto riguarda gli ambienti in cui strutturare le attività e come facilitare l'apprendimento. Per quanto riguarda invece la disciplina Scienze e l'Educazione Ambientale, nelle Indicazioni Nazionali viene stabilito che “le esperienze concrete potranno essere realizzate in aula o in spazi adatti: laboratorio scolastico, ma anche spazi naturali o ambienti raggiungibili facilmente. È importante disporre di tempi e modalità di lavoro che consentano, in modo non superficiale o affrettato, la produzione di idee originali da parte dei ragazzi, anche a costo di fare delle scelte sui livelli di approfondimento e limitarsi alla trattazione di temi rilevanti”. Inoltre “nell’arco di ogni anno di scuola primaria ciascun alunno deve essere coinvolto in varie esperienze pratiche”, e “il percorso dovrà mantenere un costante riferimento alla realtà, imperniando le attività didattiche sulla scelta di casi emblematici quali l’osservazione diretta di un organismo o di un microambiente, di un movimento, di una candela che brucia, di una fusione, dell’ombra prodotta dal Sole, delle proprietà dell’acqua, ecc.”. Viene sottolineata quindi l’importanza di svolgere attività pratiche, anche al di fuori della scuola, basate sull’osservazione di organismi e/o microambienti.

Tra gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza primaria vi sono:

- “osservare i momenti significativi nella vita di piante e animali, realizzando allevamenti in classe di piccoli animali, semine in terrari e orti, ecc. Individuare somiglianze e differenze nei percorsi di sviluppo di organismi animali e vegetali”;

- “osservare, con uscite all'esterno, le caratteristiche dei terreni e delle acque”;
- “riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente”;
- “riconoscere in altri organismi viventi, in relazione con i loro ambienti, bisogni analoghi ai propri”.

Mentre fra i traguardi dello sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria troviamo:

- “l'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere;
- esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti;
- individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati significativi, identifica relazioni spazio/temporali;
- riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali;
- rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale”.

Da qui l'idea di strutturare un percorso didattico di educazione ambientale basato su esperienze pratiche, lavoro di gruppo, discussioni, risoluzione di problemi, in cui i bambini potessero lavorare all'aperto e scoprire l'ambiente naturale del giardino della scuola e i suoi piccoli abitanti, per imparare quali sono le loro caratteristiche e i loro bisogni, e capire così l'importanza di prendersene cura.

1.2 Le Competenze di Cittadinanza

Nel 2015 l'ONU rende noto un documento dedicato all'Educazione alla Cittadinanza Globale. Documento che tratta l'innovazione pedagogica, l'elaborazione di programmi educativi (in ambito formale e non) e fornisce

indicazioni su come integrare la cittadinanza globale nei sistemi educativi dei vari paesi.

Cosa si intende per Educazione alla Cittadinanza Globale?

Ci sono diverse definizioni, ad esempio nella Carta dell'Educazione alla Cittadinanza Mondiale elaborata dalle ONG italiane nel 2010 troviamo la seguente: "Educazione alla Cittadinanza Mondiale è un'educazione capace di futuro, che metta al centro i diritti umani, i beni comuni, la sostenibilità".

Mentre il Documento della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome 2016 sostiene che il concetto di cittadinanza globale "si riferisce al senso di appartenenza di ciascuno a una comunità ampia, all'intera umanità ed al pianeta Terra. La cittadinanza globale si basa inoltre sul concetto di interdipendenza tra il locale e l'universale e presuppone un comportamento sostenibile, empatico e solidale".

E ancora: "nella terminologia delle Nazioni Unite, si intende per Educazione alla Cittadinanza Globale l'insieme di quelle azioni finalizzate al pieno sviluppo della personalità e dei legami umani ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa promuove la comprensione fra tutti i popoli e le nazioni e la capacità di informarsi e prendere parte nei processi decisionali a livello locale, regionale e planetario. A tal fine, prende in considerazione gli aspetti sociali, culturali, economici, tecnologici, ambientali, politici delle diverse realtà territoriali del pianeta. L'Educazione alla Cittadinanza Globale considera l'educazione come un'azione trasformativa, basata sull'utilizzo di metodologie didattiche innovative fondate sul dialogo e la riflessione, che mettono al centro chi apprende" (Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale).

Anche in questi documenti quindi, viene più volte sottolineata l'importanza di sviluppare comportamenti di collaborazione, empatia, solidarietà, della cura verso il prossimo e l'ambiente, ma anche dell'utilizzo di metodologie didattiche innovative. Quando queste competenze di cittadinanza attiva e globale si uniscono alle competenze trasversali previste dalle Raccomandazioni UE,

formano il quadro delle *soft skill* che, assieme alle competenze di natura disciplinare, le *hard skill*, costituiscono le finalità della progettazione didattica, come indicato dalla nota MIUR 2275/2019.

Nello specifico le Competenze di Cittadinanza sono così elencate:

- Imparare ad imparare
- Progettare
- Comunicare
- Collaborare e partecipare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Risolvere problemi
- Individuare collegamenti e relazioni
- Acquisire e interpretare l'informazione

Approfondiamo meglio le competenze oggetto del percorso didattico in esame:

Imparare ad imparare

La competenza in causa è quella metacognitiva, cioè la capacità di organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo e infine utilizzando varie fonti e mezzi di informazione, avendo sempre ben chiari il punto di partenza, i propri obiettivi e come fare per raggiungerli.

Comunicare

Saper comprendere e trasmettere messaggi per poter rappresentare eventi, fenomeni, concetti, norme, principi, stati d'animo ed emozioni.

Collaborare e partecipare

Essere parte di un gruppo, valorizzando le proprie capacità e quelle degli altri, sapendo allo stesso tempo gestire conflitti e differenze di opinioni.

Agire in modo autonomo e responsabile

È la capacità di sapersi inserire nel gruppo attivamente, dando voce al proprio

punto di vista, ma rispettando allo stesso tempo quello degli altri.

Risolvere problemi

È la capacità di *problem solving*, cioè il saper affrontare situazioni problematiche, facendo ipotesi per trovare soluzioni.

In particolare comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni sottolineano nuovamente quanto già detto: l'importanza di una didattica in cui i bambini siano liberi di lavorare in gruppo, scoprire conoscenze, fare ipotesi, verificarle, discutere, risolvere eventuali problemi, ecc. Una didattica dove l'insegnante non decide, non impone, non costringe su un sentiero già previsto e collaudato, ma lascia liberi i bambini di sperimentare, intuire, analizzare, ipotizzare, fare inferenze, dedurre, e perché no, sbagliare e provare di nuovo. Una didattica innovativa che da innovazione potrebbe (e dovrebbe forse) diventare quotidianità.

2. I metodi didattici utilizzati nella Scuola Primaria

Il termine didattica deriva dalla parola greca *didaskhein*, che indica sia l'insegnamento sia il mostrare. La didattica viene definita quindi come la scienza che si occupa della comunicazione e della relazione educativa in funzione del miglioramento dell'apprendimento. Tramite la didattica anche il docente migliora la sua efficacia. Vi è infatti un'inseparabile interazione tra insegnamento e apprendimento, che comprende anche aspetti quali il contesto sociale e culturale e la psicologia degli studenti, e gli strumenti e i sussidi più efficaci scelti dal docente.

La didattica inoltre utilizza diverse strategie, alcune prevalentemente centrate sul docente, altre sull'allievo; alcune sul processo, altre sul prodotto.

2.1 Le tre classi di modelli didattici

Per quanto riguarda questi metodi e modelli didattici, Perla li suddivide in tre "classi":

- 1) Didattica *process-oriented*: si fa attenzione ai processi di apprendimento degli studenti. Fanno parte di questa didattica i metodi attivi, che sottolineano l'importanza del lavoro pratico, dell'interesse, dell'espressività, della dimensione sociale del gruppo e dell'apprendimento. Fautore di questa didattica era Dewey, che credeva in una scuola intesa come laboratorio, che metteva al centro dell'apprendimento il discente, e che sosteneva la stretta relazione tra sviluppo del pensiero ed esperienza pratica. L'alunno quindi progredisce grazie a questa esperienza (l'imparare facendo, *learning by doing*), affiancata sempre da una riflessione critica. La base di questo tipo di didattica è quindi la sequenza scoperta-riflessione-sperimentazione. Sempre secondo Perla ci dev'essere un equilibrio tra interessi e bisogni dello studente, ma soprattutto l'insegnante deve farsi da parte e lasciar

spazio al fare dello studente (Perla, 2012).

- 2) Didattica *product-oriented*: prevede un approccio centrato sull'organizzazione didattica e la strutturazione dei percorsi, sulla definizione degli obiettivi di apprendimento e sulla valutazione oggettiva dei risultati. Tutto questo si traduce nell'insegnamento delle varie discipline con attività strutturate, al fine di formare conoscenze e abilità utili. Il processo di apprendimento dipende quindi solamente dall'insegnante (Damiano, 1998).
- 3) Didattica *context-oriented*: il focus è sull'organizzazione dei contesti e degli ambienti di apprendimento. Con questa didattica l'alunno è in grado di assumere una posizione consapevole rispetto al proprio apprendimento (Perla, 2012).

Pellerey elenca sei principi fondamentali per una didattica che mira a un apprendimento efficace:

- Significatività (è importante poter ancorare i nuovi apprendimenti ai vecchi);
- Motivazione;
- Direzionalità (i traguardi di apprendimento vengono condivisi con gli studenti);
- Continuità/ricorsività (come ripresa dei concetti);
- Integrazione (tra i diversi saperi disciplinari);
- Trasferibilità linguistica (cioè l'impiego di diversi codici comunicativi) (Pellerey, 1983).

Per riassumere i punti fondamentali di questo tipo di didattica è utile considerare i tre aspetti principali, sottolineati da Jonassen:

- La costruzione attiva da parte dello studente;
- Il contesto dell'esperienza di apprendimento;
- L'interazione sociale (Jonassen, 1999).

L'apprendimento per competenze necessita quindi delle dimensioni costruttiva, metacognitiva e riflessiva, e di percorrere le tappe indicate da

Merrill:

- *Problem*: coinvolgere lo studente nel risolvere problemi reali;
- *Activation*: attivare processi di analisi per integrare le vecchie conoscenze con quelle nuove;
- *Demonstration*: mostrare che cosa verrà appreso poi per esperienza diretta;
- *Application*: applicare conoscenze e abilità per risolvere problemi, classificare, elaborare ipotesi, prevedere;
- *Integration*: trasferire nella vita di tutti i giorni abilità e competenze apprese (Merrill, 2001).

Queste tre classi di modelli didattici vengono tradotte in metodi utilizzati nella Scuola Primaria.

2.2 La lezione frontale

Viene intesa come la componente fondamentale della didattica tradizionale in cui l'insegnante è in un certo senso "solo" di fronte alla classe e la trasmissione del contenuto didattico è tutta affidata alle sue conoscenze e alla sua capacità di farsi comprendere e di suscitare interesse.

La lezione frontale è caratterizzata:

- dalla verticalità della comunicazione (ossia da un solo emittente a più destinatari);
- dalla passività dei destinatari;
- dall'eccessiva dipendenza della lezione dalle competenze e dalla capacità comunicativa e didattica dell'insegnante;
- dal modello didattico basato sull'idea dell'insegnamento come "trasferimento della conoscenza" dall'insegnante agli allievi;
- dalla difficoltà nel differenziare il contributo didattico;

- dalla tendenza a privilegiare la comunicazione verbale rispetto agli altri codici comunicativi;
- dal peso eccessivo del gruppo-classe rispetto ad altre possibili aggregazioni.

Anche in questa strategia didattica sono però presenti limiti e vantaggi. Tra quest'ultimi riconosciamo:

- un'elevata efficienza, potendo trattare di molte tematiche in tempi brevi;
- soddisfa le aspettative didattiche degli allievi abituati a schemi didattici tradizionali;
- è adatta alla trasmissione delle conoscenze di base di una data materia;
- è di facile programmazione, progettazione e gestione da parte del docente.

Tra i limiti invece si trovano:

- l'affaticamento derivante dall'attività di ascolto;
- la debole memorizzazione di quanto esposto;
- l'apprendimento passivo basato su modelli, chiusi e predefiniti (in genere quelli del docente) senza utilizzare le risorse dei singoli allievi;
- la mancanza di feedback dall'uditorio al docente per monitorare l'apprendimento.

Quando l'utilizzo della lezione frontale è obbligato, diventa importante la modalità con cui si realizza. Oggi un grande aiuto è fornito dalle nuove tecnologie (LIM - Lavagna Interattiva Multimediale -, ecc.). Occorre però guardarsi dall'idea che essi forniscano in modo automatico un rimedio universale ai mali della lezione frontale. D'altra parte, la portata delle nuove tecnologie è tale da proporre un vero e proprio salto di qualità dell'insegnamento, a tutto vantaggio di una didattica più completa ed efficace. I nuovi media costituiscono un'occasione per costruire un ambiente didattico aperto a forme di comunicazione e a codici diversi dalla pura comunicazione verbale. Non riducono né il lavoro dell'insegnante, né quello dello

studente, ma non è neanche vero che rendano necessariamente più complesso e faticoso il lavoro di preparazione di una lezione.

2.3 Il metodo operativo laboratoriale

E' il metodo utilizzato in laboratorio.

Prima di essere "ambiente", il laboratorio è uno "spazio mentale attrezzato", una forma mentis, un modo di interagire con la realtà per comprenderla e/o per cambiarla. Il termine laboratorio va inteso in senso estensivo, come qualsiasi spazio, fisico, operativo e concettuale, opportunamente adattato ed equipaggiato per lo svolgimento di una specifica attività formativa. Dal punto di vista logistico il laboratorio della scuola dovrebbe essere un locale a sé stante, appositamente costruito e corredato per produrre apprendimenti specialistici. Dal punto di vista formativo, il laboratorio si caratterizza per l'oggetto della sua azione, vale a dire per l'attività che vi si svolge, che investe il soggetto operante. Con il lavoro in laboratorio lo studente domina il senso del suo apprendimento, perché produce e opera concretamente. Con questo metodo si impara facendo.

Quali sono gli elementi fondamentali del metodo laboratoriale? Munari indica alcune caratteristiche per un laboratorio di epistemologia operativa (conoscere attraverso l'azione) (Munari, 1994).

L'attività proposta nel laboratorio:

- si deve prestare ad una manipolazione concreta (non bastano quindi i codici linguistici verbale o simbolico);
- deve implicare le operazioni cruciali (devono essere presenti i passi principali di una procedura);
- non deve avere una soluzione unica (deve dare la possibilità di scegliere e di decidere; il laboratorio che prospetta un'unica soluzione si riduce a sterile applicazione);
- deve provocare uno "spiazzamento" cognitivo (deve far scoprire qualcosa di nuovo, mettendo in crisi le vecchie conoscenze);

- si deve situare ad una giusta distanza (il nuovo non deve essere né troppo vicino al conosciuto né troppo distante);
- deve comportare diversi livelli di interpretazione (pluralità dei punti di vista);
- deve possedere valenze metaforiche (deve richiamare esperienze lontane ed eterogenee);
- deve coinvolgere il rapporto dello studente con il sapere (nel laboratorio il sapere è conoscenza in azione).

2.4 Le tecniche attive

Oltre a questi due metodi vengono oggi usate, anche se raramente e in poche scuole, altre tecniche che respingono il ruolo passivo, dipendente e sostanzialmente ricettivo dell'allievo e che, al contrario, comportano la partecipazione sentita e consapevole dello studente, poiché contestualizzano le situazioni di apprendimento in ambienti reali analoghi a quelli che l'allievo ha conosciuto nel passato (attualizzazione dell'esperienza), che vive attualmente (integrazione attuale della pluralità dei contesti) o che vivrà in futuro (previsione e virtualità).

Queste "tecniche attive" possono essere divise in quattro gruppi:

- tecniche simulative, in cui troviamo il role playing per l'interpretazione e l'analisi dei comportamenti e dei ruoli sociali nelle relazioni interpersonali, l'in basket per le prese di decisione in ambito di ufficio e l'action maze per lo sviluppo delle competenze decisionali e procedurali;
- tecniche di analisi della situazione che si avvalgono di casi reali: nello studio di caso si analizzano situazioni comuni e frequenti, nell'incident si affrontano situazioni di emergenza; con lo studio di caso si sviluppano le capacità analitiche e le modalità di approccio ad un problema, nell'incident, si aggiungono le abilità decisionali e quelle predittive;

- tecniche di riproduzione operativa come le dimostrazioni e le esercitazioni: esse puntano ad affinare le abilità tecniche e operative mediante la riproduzione di una procedura; sono complementari e richiedono la scomposizione della procedura in operazioni e in fasi da porre in successione e da verificare ad ogni passaggio;
- tecniche di produzione cooperativa, a cui possiamo annoverare la tecnica del brainstorming, per l'elaborazione di idee creative in gruppo, e il metodo del cooperative learning, per lo sviluppo integrato di competenze cognitive, operative e relazionali.

Le tecniche definiscono il rapporto tra il soggetto che apprende e la situazione d'apprendimento. Con le tecniche di simulazione il soggetto impara immerso nelle situazioni; con quelle di analisi della situazione impara dalle situazioni (leggendole); con le tecniche di riproduzione operativa impara operando sulle situazioni, e con quelle di produzione cooperativa impara a modificare (o a inventare) le situazioni.

Naturalmente è variabile anche il coinvolgimento emotivo degli studenti: è profondo nelle tecniche simulative, con l'immersione nella realtà e con l'assunzione di ruoli specifici, più distaccato invece nelle analisi delle situazioni e nelle riproduzioni operative.

Un approccio, pedagogico e didattico, purtroppo ancora più raramente utilizzato nelle scuole primarie, è l'Outdoor Education.

3. L'Outdoor Education

3.1 Definizione di Outdoor Education

Con il termine Outdoor Education si indicano una grande varietà di esperienze pedagogiche le cui caratteristiche principali sono la didattica attiva e l'ambiente esterno alla scuola. Infatti questi percorsi non vengono svolti all'interno dell'edificio scolastico, ma fuori, sul territorio circostante, includendo quindi anche, come risorse, il contesto sociale e culturale in cui la scuola è situata.

Le prime forme di Outdoor Education nascono nei paesi del Nord Europa, ma non basta uscire dalla scuola; perché un'esperienza di questo tipo venga definita Outdoor Education devono essere presenti anche:

- l'interdisciplinarietà;
- il relazionarsi con gli altri;
- relazioni ecosistemiche nell'ambiente circostante.

Per ambiente non si intende solo quello naturale fuori dalla scuola (il giardino, il parco, la fattoria didattica, ecc.) ma anche quello antropico e urbano (piazze, musei, biblioteche, ecc.) dove ci si immerge nel mondo reale, concreto, tangibile e si viene coinvolti in tutte le dimensioni (non solo a livello cognitivo quindi, ma anche fisico, affettivo e relazionale).

A tal proposito si riporta uno schema (Tab.1) relativo alle principali dimensioni coinvolte in attività di Outdoor Education in relazione ad alcune attività didattiche possibili.

<i>Dimensioni</i>	<i>Attività didattiche</i>
<i>Percettivo-sensoriale</i>	Attività caratterizzate dal contatto diretto con la natura e dalla scoperta del proprio contesto territoriale e sociale (realizzazione di orti didattici, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.).

<i>Socio-motoria ed esplorativa</i>	Attività caratterizzate dalla dimensione dell'avventura (Adventure education) finalizzate allo sviluppo della consapevolezza cinestetica e allo sviluppo personale e sociale, quali per esempio l'orienteeering, il trekking, la vela, ecc.
<i>Personale</i>	Attività che favoriscono lo sviluppo dell'autostima e dell'autoconsapevolezza, del senso di realtà e della resilienza, della valutazione del rischio e dell'accettazione e valorizzazione dell'errore.
<i>Sociale ed etica</i>	Attività che consentono la conoscenza del territorio e dei suoi bisogni e che promuovono percorsi e contesti di azioni 'di cura' e cittadinanza attiva, quali ad esempio il Service Learning.
<i>Ambientale ed ecosistemica</i>	Attività che rientrano nell'Environmental education e che favoriscono la consapevolezza delle interrelazioni tra uomo e natura e stimolano il rispetto e la cura per l'ambiente naturale.
<i>Tecnologica</i>	Attività che favoriscono l'integrazione delle nuove tecnologie e dei linguaggi digitali, quali per esempio il coding, la robotica, il tinkering, ecc. In alcuni casi (come ad esempio per la didattica digitale integrate, DDI) il digitale è anche il 'luogo' dove viene realizzata l'esperienza di OE.

Tabella 1: dimensioni e attività didattiche nell'Outdoor Education

Tratta dalle "Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"

Come si nota dalla tabella sopra riportata, le attività didattiche proposte nell'Outdoor Education sono molteplici, da esperienze di tipo percettivo-sensoriale (orto didattico, visite a fattorie, parchi, oasi, musei, ecc.) ad esperienze basate su attività motorie ed esplorative (orienteeering, trekking, ecc.) a progetti scolastici che all'ambiente naturale uniscono la tecnologia (coding, robotica, ecc.) a percorsi basati sulla "pedagogia del bosco", tipici del Nord Europa. In particolare questi ultimi sono più diffusi nella scuola dell'Infanzia e mirano a promuovere: salute e motricità; gioco libero; percezione sensoriale; sperimentazione dello scorrere del tempo, del ritmo delle stagioni e dei fenomeni naturali; autostima; autonomia e consapevolezza dei propri limiti corporei; educazione ambientale; convivenza e atteggiamento sociale (Schenetti, Salvaterra e Rossini, 2015).

Per riassumere gli elementi fondamentali dell'Outdoor Education si riporta uno schema (Tab.2) con questi stessi e la loro descrizione.

Elementi identitari	Descrizione
<i>Didattica in ambienti esterni alla scuola</i>	Lo spazio esterno alla scuola (sia naturale che urbano) è considerato ambiente di apprendimento e luogo privilegiato per l'apprendimento in connessione e continuità con l'ambiente interno.
<i>Didattica attiva</i>	Le attività si basano sull'esperienza diretta, su metodologie laboratoriali e prevedono il coinvolgimento attivo di studenti e studentesse in situazioni "autentiche".
<i>Curricolare</i>	Le attività sono progettate all'interno del curricolo come estensione di ciò che avviene <i>dentro l'aula</i> .
<i>Durata e intensità</i>	Le attività non sono occasionali ma sono inserite in una progettazione del curricolo che preveda esperienze di apprendimento attivo, tanto in ambiente indoor che in ambiente outdoor.
<i>Interdisciplinarietà</i>	Le attività sono progettate per favorire l'interazione tra i saperi disciplinari.
<i>Intenzionalità</i>	Uscire fuori non è sufficiente a generare nei soggetti in formazione apprendimenti significativi in termini di acquisizione di conoscenze disciplinari e di competenze trasversali. È fondamentale abbandonare una concezione ingenua di OE, tipicamente sensistica ed esperienziale, e rafforzare l'intenzionalità educativa che seleziona e struttura le opportunità educative e guida il soggetto in formazione nel suo processo di apprendimento.
<i>Programmazione didattica</i>	La programmazione didattica è fondamentale per realizzare esperienze efficaci di OE. La programmazione è importante per pianificare il <i>prima</i> , gestire il <i>durante</i> , e valutare il <i>dopo</i> . Il docente programma le attività outdoor tenendo

	<p>conto dell'età e del livello e delle competenze pregresse dei soggetti in formazione, puntando a raggiungerne di nuove.</p>
<p><i>Progettualità basata sulle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata</i></p>	<p>Il contesto esterno è ambiente e contenuto di apprendimento. Fondamentale è il coinvolgimento e la partecipazione attiva in tutte le fasi dei percorsi di OE degli enti locali territoriali, di aziende, ecc.</p>
<p><i>Attivazione di relazioni interpersonali, di relazioni ecosistemiche e di relazioni ekistiche</i></p>	<p>La relazione rappresenta l'elemento centrale in una esperienza di OE, sia che si tratti dell'attivazione di relazioni interpersonali (con i propri compagni, con il docente o con altri adulti coinvolti nell'esperienza), che di relazioni con l'ambiente naturale, oppure di una riflessione ecologica sulle relazioni tra uomo, società, territorio.</p>
<p><i>Coinvolgimento e protagonismo del soggetto in formazione</i></p>	<p>Approccio olistico che prevede l'uso di tutti i sensi e di tutti i linguaggi da parte dello studente e che coinvolge tutte le dimensioni della persona (dimensione cognitiva, dimensione fisica, dimensione affettiva e dimensione relazionale). Lo studente è incoraggiato a diventare un effettivo agente di cambiamento sociale e culturale, protagonista nella costruzione di nuovi valori di vita.</p>
<p><i>Tempo flessibile</i></p>	<p>Il tempo-scuola è necessariamente dilatato e non più organizzato intorno all'ora di lezione'. Le attività didattiche proprie dell'OE coinvolgono il corpo e i sensi, introducendo la dimensione dell'attesa, dell'osservazione, della curiosità. Conciliare i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza comporta quindi la scelta di tempi più lenti e distesi con il raggiungimento di apprendimenti più solidi e radicati.</p>
<p><i>Formazione</i></p>	<p>La formazione del personale scolastico, attraverso specifici interventi formativi sull'approccio pedagogico dell'OE, è il primo passo per progettare percorsi didattici efficaci. La regia educativa dell'adulto è infatti determinante nel suo ruolo di intermediario tra il soggetto in formazione e le opportunità offerte dall'ambiente</p>

esterno alla scuola. L'adulto deve essere quindi necessariamente orientato attraverso percorsi formativi costruiti sulla base delle caratteristiche di ciascuna scuola e di ciascun territorio.

Tabella 2: elementi fondamentali dell'Outdoor Education

Tratta dalle "Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education""

3.2 I principi pedagogici dell'Outdoor Education

Principi cardine dell'Outdoor Education sono l'apprendimento esperienziale e la pedagogia dei luoghi.

L'apprendimento esperienziale (Kolb) sostiene che il processo di apprendimento si basa sull'esperienza cognitiva, emotiva e sensoriale. Lo studente, il fare, il riflettere, sono quindi protagonisti del processo di apprendimento. Kolb descrive l'*experiential learning* in un ciclo a quattro fasi: esperienza-riflessione-concettualizzazione-sperimentazione, ne risulta quindi un processo continuo, basato sull'esperienza concreta, e che si sviluppa poi con l'osservazione riflessiva, la rappresentazione astratta e la sperimentazione attiva.

La pedagogia dei luoghi (Sobel, 2004) riconosce il valore del territorio e dei luoghi particolari per un apprendimento personalizzato, significativo e coinvolgente. In questo caso l'approccio è certamente pluridisciplinare e mira a connettere gli studenti con la loro comunità e a far sì che possano sviluppare competenze per poi poter affrontare i problemi locali.

3.3 Le origini dell'Outdoor Education

L'approccio pedagogico dell'Outdoor Education ha origine nelle idee educative di John Locke e di Jean-Jacques Rousseau, i primi a sottolineare il legame tra esperienza e apprendimento e l'importanza dell'ambiente esterno per l'attivazione dei processi cognitivi. Altri avevano portato avanti esperienze simili: John Amos Comenio, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August

Frobel, Margaret McMillan, Gosta Frohm, Rudolf Steiner, e John Dewey. Mentre in campo italiano si possono citare Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni, Mario Lodi, Bruno Ciari e Alberto Manzi.

3.4 Le caratteristiche principali dell'Outdoor Education

Pilastri dell'Outdoor Education sono quindi l'ambiente, l'apprendimento e il benessere.

L'ambiente è al centro dell'apprendimento, fornendo varietà e variabili da considerare e gestire; inoltre dà modo di agire all'interno di molteplici campi di esperienza. Qui emerge la naturalità dell'individuo che apprende (le cui caratteristiche distintive possono così essere rilevate e considerate nuova risorsa) e la possibilità di imparare prima di tutto dall'esperienza. Inoltre lo studente si confronta con il luogo reale, si mette alla prova, trova da sé la propria motivazione, e sviluppa così la propria autonomia e il proprio modo di agire in collaborazione con i pari per raggiungere determinati obiettivi, partecipando attivamente anche alla costruzione del percorso stesso.

Gli insegnanti terranno conto del contesto, delle preconoscenze già in possesso degli studenti e delle competenze a cui arrivare. L'Outdoor Education si presta inoltre a progettazioni di lezioni che favoriscono la relazione tra pari e lo *scaffolding*.

Per quanto riguarda invece il benessere, questo non è solo inteso come star bene all'aperto, ma anche e soprattutto motivazione, senso di autoefficacia e di autoregolazione. Inoltre lo studente collabora con i propri pari, sviluppando quindi la socializzazione e la comprensione dell'altro.

3.5 I bisogni educativi naturali del bambino

Secondo Farnè il bambino ha diritto ad abitare spazi esterni, a contatto con la natura, dove possa muoversi, giocare, socializzare e correre rischi, imparando

così a valutarli, mettersi alla prova, esprimere emozioni e superare le proprie paure (Farnè, 2018).

Secondo Rachel e Stephan Kaplan se si fa esperienza di scenari tranquilli e cognitivamente riposanti la memoria di lavoro risulta protetta da distrazioni e aumentano concentrazione e attenzione (Kaplan, 1989). Questo grazie, sempre secondo i professori Kaplan, alle quattro qualità della natura:

- *fascination*: la natura dona stimoli inattesi che richiamano l'attenzione e riempiono di meraviglia;
- *being away*: la natura dona il modo di allontanarsi da ambienti che creano fatica mentale;
- *extent*: la natura dona luoghi ampi e inesplorati, perfetti per fare nuove esperienze;
- *compatibility*: la natura dona la possibilità di stimolare le inclinazioni naturali dell'essere umano, permettendo libere azioni.

Alcune ricerche (Chawla, Keena, Pevec, Stanley, 2014) dimostrano che gli adulti che passano del tempo in natura hanno meno stress, provano più emozioni positive e un generale stato di benessere, la pressione del sangue è minore e il sistema immunitario viene stimolato.

Per quanto riguarda bambini e ragazzi, gli stessi studi dimostrano che passando del tempo in natura aumentano i livelli di attenzione e la capacità di far fronte a eventi stressanti; hanno più energia, meno ansia e rabbia e sono più felici. Queste capacità di attenzione e concentrazione gli studenti le mantengono poi anche all'interno della scuola, durante le normali lezioni curricolari. Altro aspetto positivo è lo sviluppo delle competenze sociali tramite la cooperazione e il lavoro di gruppo, la nascita di un clima inclusivo e di collaborazione con i pari e soprattutto la creazione dello spirito di appartenenza alla comunità di classe.

I vantaggi dell'Outdoor Education possono venire così riassunti (tab. 3):

<i>Vantaggi psicologici</i>	<i>Vantaggi sociali</i>	<i>Vantaggi educativi</i>	<i>Vantaggi fisici</i>
Senso di sicurezza	Cooperazione	Nuove conoscenze	Abilità
Autoefficacia	Rispetto degli altri	Tecniche outdoor	Forza/Resistenza
Benessere	Comunicazione	Problem solving	Equilibrio
Consapevolezza di sé	Amicizia	Consapevolezza ambientale	Forma

Tabella 3: I vantaggi dell'Outdoor Education

Tratta dalle "Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"

Anche secondo Kuo, Barnes e Jordan, 2019 (figura 2) c'è uno stretto rapporto tra esperienze in natura e con la natura e lo sviluppo di competenze disciplinari, competenze trasversali e la predisposizione a stabilire legami affettivi di affiliazione con la natura.

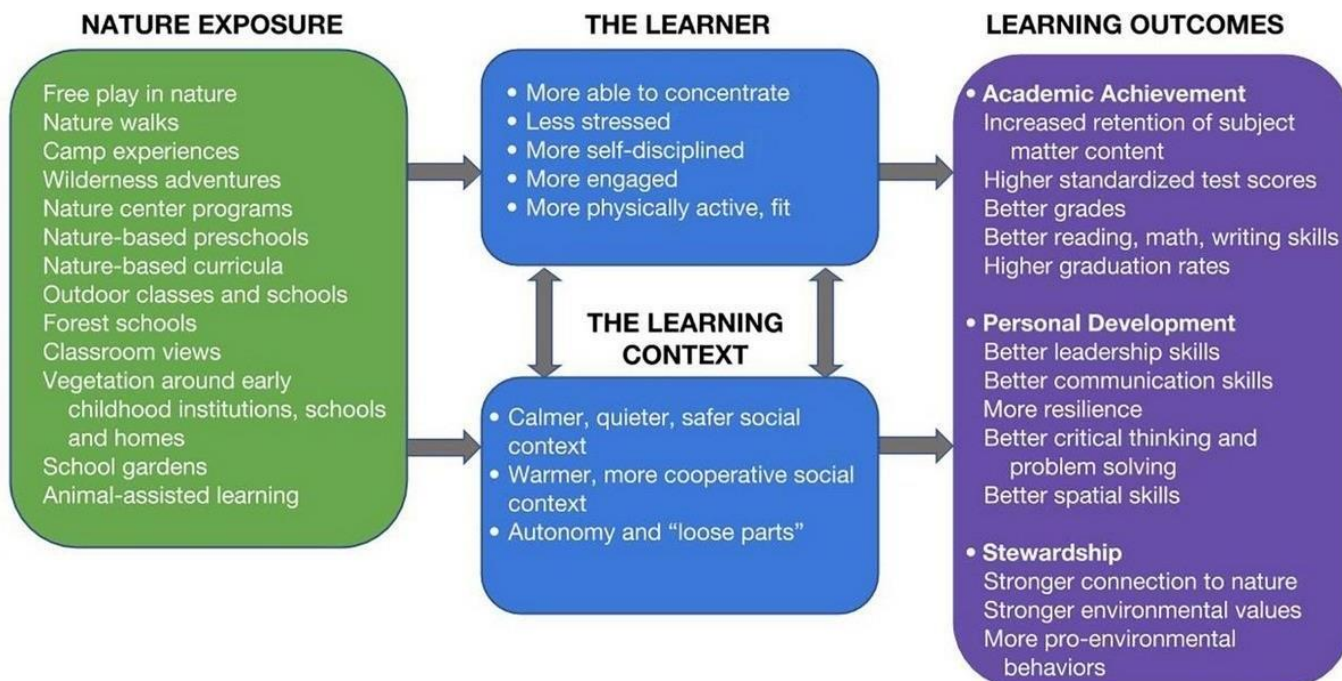


Figura 2: Le interazioni con l'ambiente naturale, gli effetti delle esperienze sullo studente e sul contesto di apprendimento, le ricadute sull'apprendimento (fonte: Kuo, Barnes e Jordan, 2019)

3.6 L'Outdoor Education per la formazione delle competenze di cittadinanza

L'Outdoor Education è quindi strettamente connessa con la Problem-based Education; vincolando l'apprendimento al contesto reale favorisce l'acquisizione delle competenze di cittadinanza, cosicché gli studenti poi risultano più propensi ad impegnarsi ad affrontare problematiche locali e globali. Gli studenti infatti apprendono contenuti ma anche abitudini di cura e altruismo verso gli altri e verso l'ambiente che li circonda.

Per la formazione delle competenze di cittadinanza sono infatti indispensabili non solo l'apprendimento disciplinare, ma anche e soprattutto quello esperienziale, la collaborazione nel lavoro di gruppo, la riflessione collettiva e individuale e l'interesse per problemi reali.

Tutto questo fa parte di un approccio dell'Outdoor Education delineato da Priest nella sua metafora dell'albero: è il ramo dell'Environmental Education, che si sviluppa nella relazione degli studenti con sé stessi e tra loro e tramite approfondimenti sui temi dello sviluppo sostenibile (Priest, 1986).

Anche secondo Higgins e Loynes l'Outdoor Education permette lo sviluppo personale e sociale degli studenti, e tramite i temi proposti di ambiente e sviluppo sostenibile gli studenti vengono sensibilizzati e sono portati ad assumersi sempre più responsabilità. Educazione alla cittadinanza e educazione alla sostenibilità ambientale infatti sono strettamente interconnesse (Higgins e Loynes, 1997).

Questa sensibilizzazione però non può avvenire da un giorno all'altro, o dopo poche ore di Outdoor Education, ma, come sostiene Bateson nella sua teoria dell'apprendimento, tutto ciò rientra nel deutero-apprendimento, o apprendimento di secondo livello, alla base dell'imparare a imparare. Questo ha bisogno di tempi medio-lunghi, non è subito rilevabile, è quasi un apprendimento collaterale, che affianca l'apprendimento delle conoscenze. Non è relativo all'istruzione, ma all'educazione.

Ecco perché l'Outdoor Education ha bisogno di una progettazione sul lungo periodo, possibilmente sull'intero anno scolastico.

3.7 La valutazione formativa

La valutazione nell'Outdoor Education segue quella della didattica per competenze.

Il primo aspetto è ovviamente quello degli apprendimenti dei contenuti; verranno quindi proposte prove strutturate per verificare se gli obiettivi disciplinari sono stati raggiunti.

In parallelo a queste prove viene utilizzata l'osservazione sistematica, al fine di rilevare il percorso di apprendimento degli studenti e di monitorare la significatività delle attività proposte lungo il percorso, potendole cambiare e/o adattare meglio al particolare gruppo classe.

Infine, sempre tramite osservazione, vengono rilevati aspetti come la curiosità, la propensione a dubitare, a riflettere, a fare domande, a porsi in prospettive diverse, a collaborare e a partecipare.

Gli strumenti utilizzati per la valutazione sono quindi quelli utilizzati anche nella didattica attiva, ossia rubriche, griglie di osservazione, quesiti a risposta chiusa, domande aperte. Tutto ciò svolto in itinere, nei momenti iniziale, intermedio e finale.

Per riassumere:

l'Outdoor Education assegna allo studente il ruolo centrale nel processo di apprendimento. Il docente è regista e facilitatore dei processi cognitivi, mentre lo studente fruisce della didattica attiva, basata sull'esperienza pratica, su compiti di realtà e su lavori in gruppo, in collaborazione con i pari.

L'Outdoor Education, a differenza della didattica tradizionale trasmissiva, introduce la dimensione del corpo e del movimento, fondamentali per il processo di apprendimento. Favorisce inoltre il benessere psicofisico degli studenti, la loro autonomia, il loro senso di responsabilità.

L'ambiente di apprendimento nell'Outdoor Education è lo spazio esterno alla scuola, urbano o naturale, luogo di elezione per sviluppare la didattica delle competenze. Lo studente infatti apprende all'aperto, con gli strumenti dell'aperto, ma anche dall'aperto; infatti impara anche dagli altri esseri viventi appartenenti alla rete della vita (Benetton, 2021). Tramite la specificazione dell'Outdoor

Education rivolta all'ambiente naturale, si agisce quindi in natura, attraverso la natura e per la natura, agendo per il bene comune sotto forma di sviluppo sostenibile e attenzione ecologica a livello comunitario, ambito in cui oggi, tra l'altro, il bambino è più carente.

Il dentro e il fuori dalla scuola diventano quindi un unico grande ambiente di apprendimento, con diversi spazi in connessione tra loro.

Viene attivato un dialogo e uno scambio reciproco con il territorio dove la scuola si situa. Proprio per questo gli studenti sono portati a conoscere meglio questo territorio, a impegnarsi nei confronti della loro comunità, ma anche a rispettare la natura lì presente.

L'Outdoor Education rallenta i tempi (e non c'è bisogno della campanella) riconciliando quelli di apprendimento con quelli dell'esperienza. Il tempo della lezione deve quindi tornare a essere flessibile, e ad includere i tempi di osservazione, di attesa, riflessione, curiosità, esplorazione, ma anche quelli dei tentativi e degli errori!

Tramite l'Outdoor Education gli studenti sviluppano quindi:

- conoscenze e competenze di tipo curricolare, comprendendo l'interdipendenza tra i vari sistemi ecologici e maturando un senso di rispetto per la natura;
- un senso di benessere e sicurezza di sé, perché devono misurarsi con diverse variabili, anche impreviste;
- maggiore disponibilità alla cooperazione, alla comunicazione e al rispetto della diversità;
- abilità di motricità e motricità fine, perché si muovono, corrono, evitano ostacoli;
- l'intelligenza ecologica (D'Antone, Parricchi) e l'alfabetizzazione ecologica, intesa come comprensione sistemica della vita, in termini di reti e di flussi ciclici, di consapevolezza di essere inseriti in un ecosistema che è territorio, con flora e fauna, ed è sistema sociale e culturale in cui agire per la ricerca di un equilibrio dinamico (Capra, Luisi).

4. Scopo della tesi

Per quanto esposto precedentemente, l'approccio pedagogico dell'Outdoor Education risulta particolarmente importante, forse soprattutto nella scuola dell'infanzia e in quella primaria.

L'obiettivo di questa tesi è stato quindi quello di sperimentare l'introduzione di tale approccio nella scuola primaria, applicato al tema dell'educazione ambientale.

Per fare ciò sono stati pianificati degli incontri settimanali di 2 ore ciascuno, da svolgere nel giardino della scuola con la classe seconda.

Le aspettative di questo progetto erano di fare in modo che i bambini potessero imparare divertendosi, collaborando con i compagni per la ricerca di informazioni, condividendo con loro le proprie idee e cercando di trovare soluzioni ai problemi posti dalla maestra. Gli incontri inoltre miravano a far sì che gli alunni fossero incoraggiati ad apprendere per scoperta, tramite ragionamento e/o esperienze pratiche, e a fare in modo che sviluppassero interesse e curiosità verso il mondo naturale e comprendessero l'importanza di custodirlo e proteggerlo, capendo i bisogni degli esseri viventi e impegnandosi in prima persona per dare il loro contributo per soddisfarli.

5. Materiali e metodi

5.1 Campo di intervento

La classe di scuola primaria dove ho svolto le attività didattiche (la II A) è composta da 22 bambini, 9 maschi e 13 femmine. Non ci sono bambini con bisogni speciali. In generale è una classe molto esuberante, con bambini interessati ed entusiasti, che fanno domande e partecipano alle discussioni, spesso senza aspettare il proprio turno di parola. Il clima che si respira durante le attività è di curiosità e voglia di imparare qualcosa di nuovo.

La didattica delle varie discipline tenute dalla maestra titolare è di solito basata su lezioni in cui i bambini interagiscono con l'insegnante e con i loro compagni tramite domande e discussione. Non vi sono però attività pratiche di laboratorio, lavori di gruppo né giochi di squadra, in quanto la classe è considerata già troppo attiva.

5.2 La scuola primaria Don Bertolin, Tencarola (PD)

Il plesso della scuola primaria dove ho svolto le attività (figura 3) è situato in una cittadina di periferia, tra Padova e i Colli Euganei, in ambiente suburbano. La struttura è abbastanza grande, ha un salone in entrata con un grande banco accoglienza/segreteria, la sala mensa, la palestra, la sala insegnanti e la biblioteca. Tutte le classi sono dotate di LIM e proiettore, hanno ampie finestre e sono quindi ben illuminate e aerate. In ognuna è anche presente una lavagna a muro con gessi, oltre ad armadi dove i bambini, a seconda delle discipline che avranno nei giorni successivi, possono lasciare i libri e i quaderni che non utilizzano. Sui muri c'è ampio spazio dove disporre elaborati, disegni e cartelloni fatti dai bambini durante le attività didattiche e che possono mantenere alta la motivazione e/o avere funzione di memo se riportano conoscenze apprese.

Le sezioni sono due: A e B per le classi prime, terze, quarte e quinte. La seconda

classe invece ha solo la sezione A.

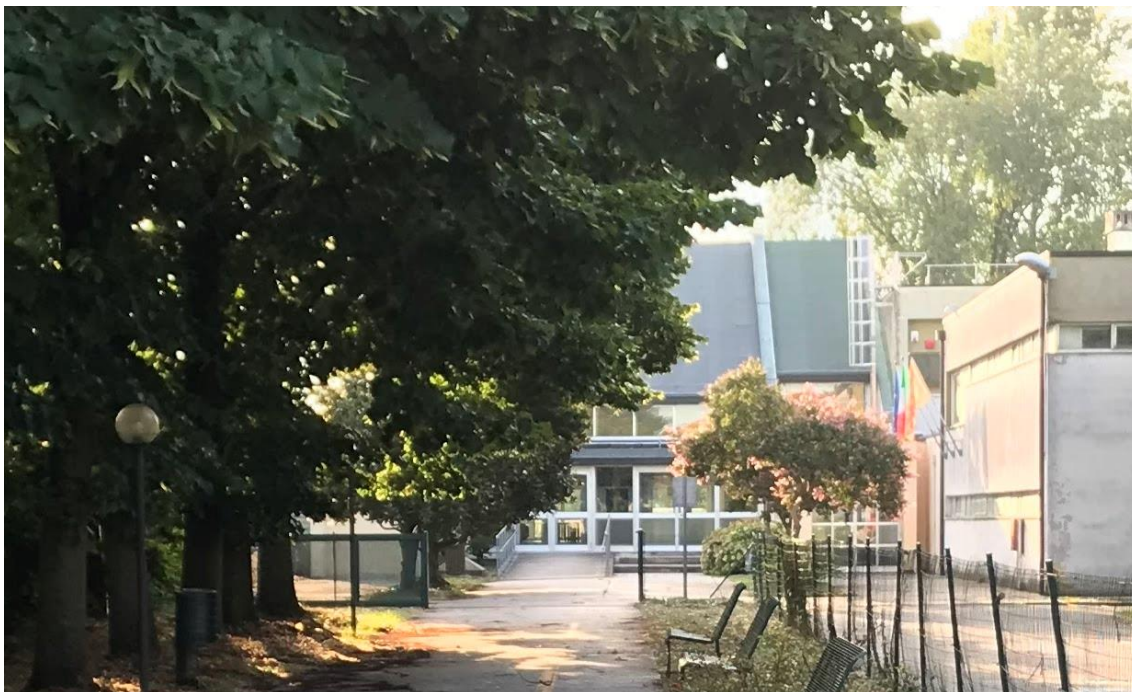


Figura 3: scuola primaria Don Bertolin

Il giardino della scuola è particolarmente esteso, quasi 7000 mq. La parte sul davanti e ai lati della scuola (figure 4 e 5) comprende una piccola zona che una volta era adibita ad orto, e una parte molto grande di prato con arbusti. Vicino alla rete che separa il giardino dal marciapiede all'esterno della scuola vi sono alcuni alberi (figura 6). Sul retro della scuola invece c'è una parte di giardino che si potrebbe definire un piccolo bosco (figura 7), in quanto vi sono moltissimi alberi; la zona è quindi quasi interamente in ombra e l'erba è molto più rada.

Purtroppo il giardino non viene mai utilizzato per la didattica, se non per qualche ora della disciplina motoria, ma ogni anno vi si svolgono i giochi della gioventù con gare e giochi di movimento a cui prende parte l'intera scuola.

Viene inoltre utilizzato per la ricreazione a metà mattina e per quella dopo pranzo.



Figura 4: parte di giardino a ovest della scuola





Figura 6: alberi del giardino



Figura 7: "piccolo bosco" sul retro della scuola

5.3 Piano sperimentale

Si è deciso di iniziare il percorso somministrando un questionario ai bambini per rilevare le loro preconoscenze relative agli “abitanti del giardino”, e per comprendere che tipo di sentimenti provano verso di essi (curiosità, simpatia, paura, repulsione, ecc.). Si sono poi sviluppati i vari incontri in giardino e il tutto si è concluso con la somministrazione di un altro questionario, finalizzato questa volta alla rilevazione degli apprendimenti (le nuove conoscenze acquisite) e di un eventuale cambiamento nell’approccio dei bambini verso gli animali e le piante del giardino. Per quanto riguarda invece la rilevazione delle competenze acquisite, si è svolta tramite osservazione in itinere, durante le attività pratiche proposte.

5.4 Progettazione del percorso didattico in tre fasi

Il progetto iniziale prevedeva dieci incontri da due ore ciascuno, da svolgersi da fine marzo in poi (con frequenza di un incontro a settimana). Questi dieci incontri sono stati divisi in tre fasi: la prima focalizzata sulla rilevazione delle preconoscenze dei bambini, per ancorarvi poi il nuovo sapere appreso, e sull’esplorazione dell’ambiente di apprendimento, cioè il giardino della scuola. La seconda prevedeva un approfondimento sugli abitanti del giardino (piante, lombrichi, farfalle, uccelli, ecc.) mentre la terza chiedeva ai bambini di prestare attenzione all’importanza di animali e piante all’interno (e al di fuori) dell’habitat del giardino, nonché di riflettere su quali sono i loro bisogni e su come contribuire a soddisfarli.

1) Prima fase

Secondo il mio progetto iniziale la prima fase prevedeva prima di tutto una presentazione sul percorso: che cosa avremmo fatto e perché, quali sarebbero stati gli obiettivi e i traguardi. Poi si sarebbe passati alla compilazione del questionario di rilevazione delle preconoscenze, che, come già accennato precedentemente, mi avrebbe permesso di capire le conoscenze che i bambini già possedevano e il loro tipo di approccio verso animali e piante, per poi

strutturare i seguenti incontri in base ai risultati del questionario. Infatti, se i bambini avessero mostrato paura e repulsione verso alcuni animali (il più probabile era il lombrico!) avrei impostato le seguenti lezioni per avvicinare i bambini a questo animale e per cercare di far loro cambiare punto di vista.

Se invece avessero dimostrato curiosità, interesse e simpatia verso certi animali o certe piante avrei strutturato i seguenti incontri in modo da partire da questo loro interesse.

Concluso il questionario avrei chiesto ai bambini di disegnare un giardino, come lo immaginano loro, ponendo prima alcune domande guida, come spunto di riflessione: “cosa c’è in un giardino di solito? Pensate a quello che avete a casa, oppure a quello della scuola, dove state tutti i giorni a fare merenda. C’è solo erba? O ci sono anche altre piante? Ci sono sassi? Ci sono animali?”. Questo per fargli fare un brainstorming sottoforma di disegno sugli elementi che compongono il giardino. Questa attività sarebbe stata seguita dall’analisi dei disegni e dalla creazione di una mappa mentale con gli elementi emersi.

Dall’incontro successivo tutte le attività si sarebbero svolte in giardino.

Per prima cosa avrei diviso i bambini in gruppi da 4 o 5, lasciando ai bambini stessi la scelta dei compagni di gruppo.

Il gruppo, secondo Felisatti, è un insieme di persone in numero ridotto (ma superiore alla coppia) e tale da garantire specifici legami e livelli di interazione; al suo interno vi sono parametri di azione (interazione) e si creano vincoli tra gli individui (legami) attraverso il senso di appartenenza e la condivisione delle interazioni (Felisatti, 2006).

Tra le procedure per formare gruppi D.W.Johnson, R.T.Johnson e Holubec (1994) ne sottolineano tre:

1. Per scelta casuale: si attribuisce a ciascuno studente un numero. Gli studenti con lo stesso numero formano un gruppo;
2. Per scelta dell’insegnante: che forma i gruppi cercando di collocare i soggetti più isolati o più bisognosi di aiuto o meno motivati o più inclini a creare tensione, con i compagni più aperti e disposti alla collaborazione;
3. Per auto-selezione degli studenti: in questi casi esiste il pericolo che si formino dei gruppi omogenei o per status sociale o per capacità e

rendimento scolastico o per sesso.

In questo caso i gruppi si sarebbero formati appunto per auto-selezione degli studenti. Questo avrebbe certamente aiutato per quanto riguarda il non litigare, il lavorare assieme, la condivisione del materiale, il rispetto dei turni di parola, ecc., ma i gruppi che si sarebbero formati, sarebbero stati ovviamente gruppi casuali per quanto riguarda il livello di apprendimento.

La prima attività proposta in giardino sarebbe stata l'esplorazione libera dell'ambiente, divisi in gruppi, usando più sensi possibili. I bambini infatti solitamente passano all'aperto il tempo dell'intervallo, ma se si allontanano dalle maestre vengono richiamati per la sicurezza. Immagino quindi che non abbiano mai avuto vere occasioni di muoversi liberamente nel giardino. Avrei poi chiesto ad ogni gruppo di raccogliere quanto trovano in giardino (legnetti, sassi, foglie, rami, ecc.) e di riportarlo quando ci saremmo raccolti tutti assieme. Avremmo poi infatti analizzato quanto trovato e diviso il tutto inizialmente in due gruppi: esseri viventi e non viventi; per poi dividere ulteriormente il gruppo dei non viventi nei diversi materiali (legno, pietra, plastica, ecc.), ricollegandoci anche a quanto da loro studiato, nell'ambito della disciplina scienze, durante l'anno scolastico precedente e quello in corso.

Saremmo poi tornati in classe per paragonare i ritrovamenti con quanto riportato precedentemente nella nostra mappa mentale e per, eventualmente, completarla con i nuovi elementi.

Avremmo poi proseguito le attività all'esterno esplorando nuovamente l'ambiente, sempre divisi in gruppi, focalizzandoci questa volta sull'avvistamento di esseri viventi, che i bambini avrebbero potuto velocemente disegnare nel loro quadernino. Avremmo poi visto assieme quanto emerso.

Infine avremmo costruito una trappola per insetti e piccolissimi animali, per capire quali di questi vivono nel giardino della scuola e avremmo piantato i semi di alcuni fiori adatti ad attirare api e farfalle.

2) Seconda fase

Questa fase avrebbe previsto uno studio più approfondito degli abitanti del giardino della scuola. Avremmo analizzato quanto trovato nella trappola per

piccoli animali, osservato gli insetti impollinatori attirati dai fiori piantati, e studiato i vari tipi di piante presenti nell'ambiente.

Immaginando che avremmo trovato dei lombrichi, avrei proposto ai bambini un approfondimento su questo animale, la sua struttura e la sua utilità, il tutto affrontato tramite domande guida che avrebbero dato modo ai bambini di riflettere, discutere e arrivare a delle conclusioni, da verificare poi, tramite osservazione con lente di ingrandimento. Inoltre avremmo svolto un esperimento per verificare se i lombrichi mescolano davvero il terreno. Avremmo preso un vaso trasparente (di vetro), l'avremmo riempito con diversi strati di terra, alternando terra chiara e scura, e avremmo messo all'interno uno o più lombrichi, per osservare poi man mano, nei giorni seguenti, le differenze di colorazione degli strati.

Immaginando che vicino ai fiori piantati avremmo visto delle farfalle, avevo pensato di fare un approfondimento anche su questi insetti impollinatori e sulla loro utilità, proponendo ai bambini di tenere in giardino una teca con delle uova di farfalla, per vederle schiudersi e osservare tutto il ciclo di vita di questo insetto, che avremmo poi liberato in giardino, una volta fatta la metamorfosi. Ho quindi preventivamente contattato la Butterfly Arc di Montegrotto (PD) per acquistare delle uova di farfalla, ma purtroppo le uniche disponibili erano quelle di farfalle alloctone, originarie di sud est asiatico e sud America. Ho quindi dovuto rinunciare a questa attività.

Avrei poi chiesto ai bambini se hanno mai osservato gli uccelli in giardino, ponendo agli alunni alcune domande di riflessione: quanti tipi diversi di uccelli possiamo vedere in giardino? Quali sono le principali differenze tra loro? Sono grandi? Piccoli? Di che colore? Che cosa cercano per mangiare? Come si può fare per capire cosa mangiano osservando come sono fatti?

Sempre divisi in gruppi avremmo costruito delle mangiatoie e abbeveratoi per uccelli, usando materiale di riciclo, per poi riempirli di semi e acqua e metterci in osservazione dalla finestra della nostra aula o da dietro alberi e cespugli.

Infine, per concludere questa fase, avrei proposto il riconoscimento di alcune piante presenti nel giardino della scuola e scelte dai bambini. Per fare questo ci saremmo avvalsi dell'aiuto dell'app PlantNet, per poi verificare i risultati su

internet. Prima però di identificarle avremmo preso alcune foglie delle varie piante scelte e avremmo tentato di capire, tramite osservazione e comparazione, in cosa differiscono.

3) Terza fase

Questa fase conclude il percorso con un approfondimento sui bisogni di animali e piante del giardino e su cosa possiamo fare noi per aiutarli.

Per iniziare, avrei proposto ai bambini di provare a pensare perché gli alberi sono utili e come sarebbe il giardino senza di loro. Poi avrei chiesto ai bambini di scegliere un albero significativo per loro e di abbracciarlo ringraziandolo mentalmente per tutto quello che fa per noi.

La pratica di abbracciare gli alberi fa parte della silvoterapia; secondo l'enciclopedia Treccani una pratica finalizzata a migliorare il benessere della persona attraverso il contatto con gli alberi nel loro ambiente naturale.

Matthew Silverstone, nel suo libro *Blinded By Science* dimostra con evidenze scientifiche i benefici che possiamo avere grazie agli alberi, tra cui emicranie più lievi, meno depressione e più concentrazione.

Silverstone ricorda anche i molteplici studi dai quali è emerso che i bambini hanno grandi miglioramenti a livello psicologico e fisiologico quando frequentano aree verdi e boschive e interagiscono regolarmente con piante e alberi.

Sempre secondo lo stesso autore, per abbracciare un albero bisogna sceglierlo (possibilmente preferire quelli in ambiente silenzioso e circondato solamente da suoni naturali), stare con lui almeno 10 o 15 minuti e avere per questo pensieri positivi.

Quello che possiamo ricevere è:

- calma interiore
- riduzione dello stress
- regolarizzazione del battito cardiaco
- migliore respirazione
- regolarizzazione e calo dei valori della pressione arteriosa.

Avrei poi chiesto ai bambini quali sono gli animali del giardino utili e quali sono quelli inutili (se ve ne sono, ma inizialmente non l'avrei fatto notare ai bambini,

avrei aspettato le loro risposte per poi eventualmente fare una riflessione su questo).

Avrei concluso il percorso chiedendo ai bambini di cosa animali e piante del giardino hanno bisogno per vivere, e in che modo noi possiamo aiutarli in questo. Con le soluzioni proposte dai bambini avremmo poi fatto una mappa mentale che avrebbe avuto funzione di memo e che avremmo appeso in classe.

Avremmo poi terminato le attività compilando il questionario di rilevazione degli apprendimenti, che, assieme all'osservazione dei bambini durante tutto il percorso, mi sarebbe servito per capire se gli obiettivi fossero stati raggiunti e conoscenze e competenze apprese e sviluppate.

Il questionario finale avrebbe dato quindi un feedback anche sulla significatività dell'intero percorso da me pianificato.

6. Svolgimento dell'attività didattica

6.1 Prima fase

Per prima cosa, dopo essermi presentata ai bambini, ho chiesto i loro nomi e se conoscono bene il giardino della scuola. Ci sono stati tanti sì, perché passano lì il tempo della ricreazione, ma anche tanti no.

A questo punto ho spiegato quali sarebbero stati gli obiettivi delle nostre attività, cioè:

- conoscere i nomi degli abitanti del giardino: animali e piante;
- capire se sono utili o no;
- conoscere i loro bisogni;
- capire come aiutarli a soddisfare questi bisogni;
- imparare a imparare;
- imparare a lavorare in gruppo;
- imparare a risolvere problemi e trovare quindi soluzioni;
- individuare collegamenti e relazioni tramite osservazione e comparazione.

Successivamente ho consegnato loro il questionario di rilevazione delle preconoscenze (Allegato 1), chiedendo di compilarlo e specificando che non avrei messo nessun voto, ma che semplicemente volevo capire quanto loro sapevano già sull'argomento. Questo ha acceso nei bambini la voglia di dimostrare di essere degli esperti; hanno quindi risposto scrivendo tutto quello che pensavano fosse corretto, senza paura di sbagliare.

Concluso il questionario ho chiesto ai bambini di disegnare un giardino, come lo immaginano loro, ponendo prima le domande guida che avevo preparato durante la progettazione del percorso, utili come spunto per la riflessione:

- “cosa c'è in un giardino di solito?”;
- “pensate a quello che avete a casa, oppure a quello della scuola, dove state tutti i giorni a fare merenda. C'è solo erba?”;
- “ci sono anche altre piante?”;
- “ci sono sassi?”;

- “ci sono animali?”.

A questo punto è stato difficile contenere l'esuberanza dei bambini, che, tutti assieme, volevano raccontare cosa c'è nei loro giardini, nel parco dietro casa, nel giardino dei nonni, ecc. Appurato che avevano tanti elementi da disegnare li ho lasciati liberi di lavorare sul foglio precedentemente consegnato loro.

Conclusa l'attività i bambini hanno mostrato i loro disegni, alcuni riportavano solo animali (figure 8 e 9), altri solo piante (figura 10), mentre altri ancora entrambi (figure 11 e 12).



Figura 8: disegno con sole farfalle



Figura 9: disegno con gli animali del giardino



Figura 10: disegno con sole piante

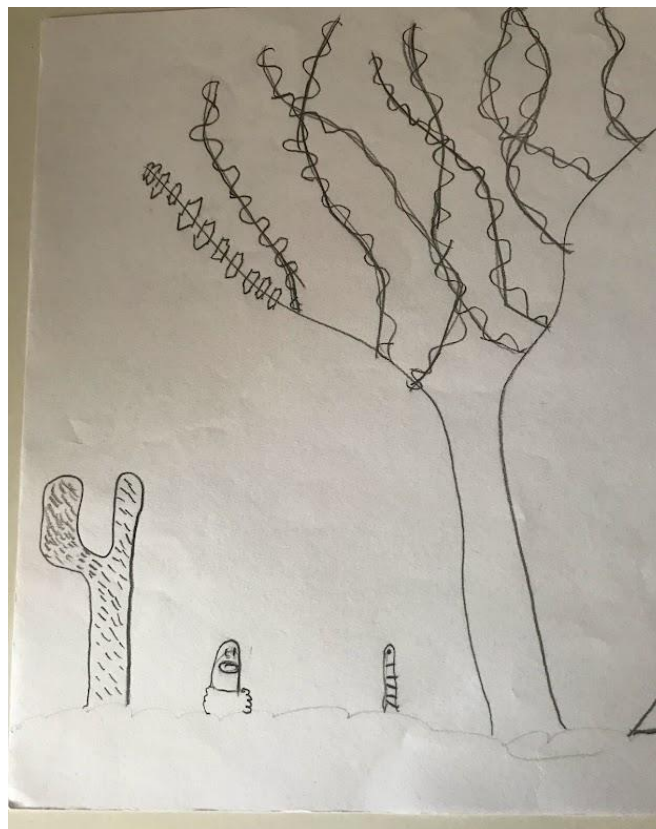


Figura 11: disegno con lombrichi e cactus

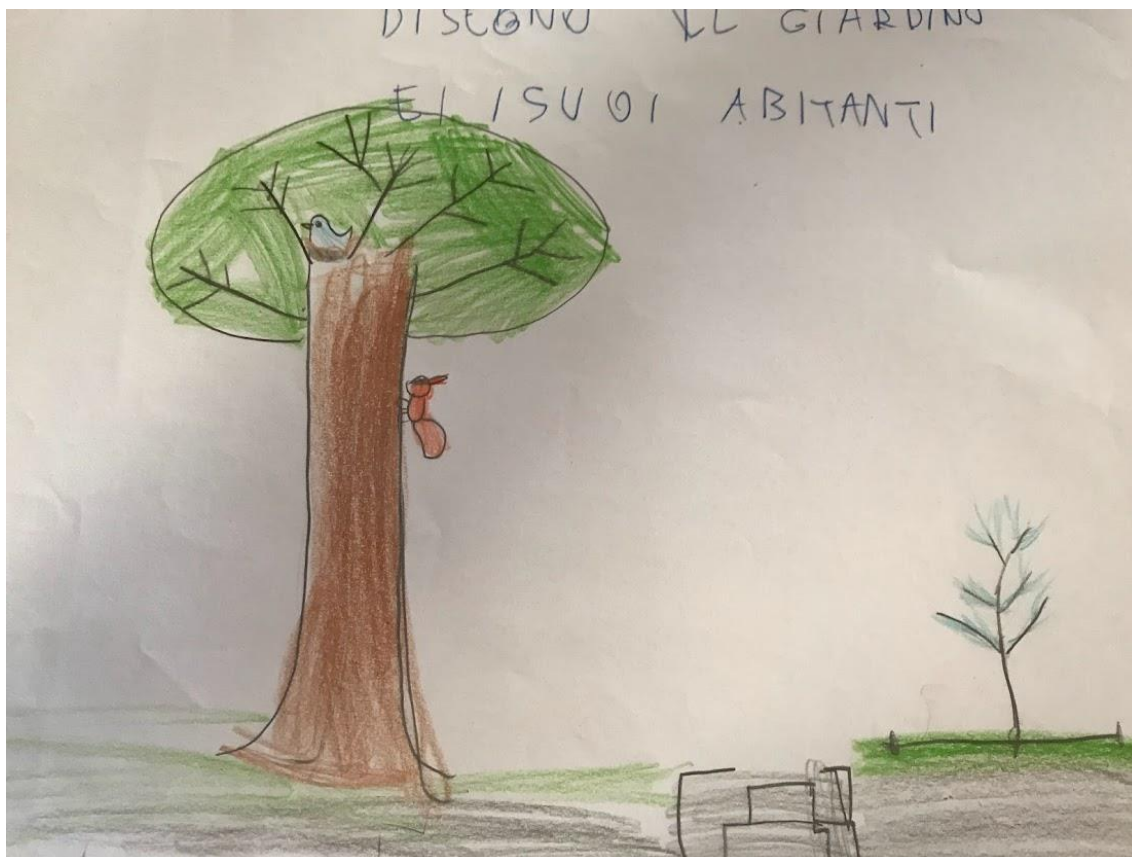


Figura 12: disegno con animali e piante

Con gli elementi del giardino rilevati dai bambini abbiamo quindi creato una mappa mentale sulla LIM (figura 13), che ci sarebbe poi servita per verificare quali di questi fossero presenti nel giardino della scuola.



Figura 13: mappa mentale degli abitanti del giardino

Inizialmente i bambini avevano proposto anche i sassi e il sole, quindi avevamo inserito anche quelli, ma in seguito all'attività sugli esseri viventi e non viventi (che tratterò più avanti) hanno deciso di toglierli.

Concluso così il primo incontro, ho esaminato i risultati del questionario di rilevazione delle preconoscenze.

Ho notato che alcuni bambini (8 su 22) sostengono di aver preso in mano un lombrico (figura 14 e 15) mentre quasi tutti (20 su 22) dicono di aver abbracciato un albero (figure 16 e 17). E' interessante anche notare che chi ha preso in mano il lombrico ha risposto "no" alla domanda sulla possibile pericolosità di questo.

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul SÌ o sul NO.

1) Hai mai preso in mano un lombrico?	SÌ <input checked="" type="checkbox"/>	NO
2) Pensi che il lombrico possa essere pericoloso? Che possa mordere?	SÌ <input type="checkbox"/>	NO <input checked="" type="checkbox"/>
3) Hai mai abbracciato un albero?	SÌ <input checked="" type="checkbox"/>	NO
4) Ti sei mai fermato in giardino a guardare farfalle e altri insetti?	SÌ <input checked="" type="checkbox"/>	NO

Rispondi alle domande:

1) Sai cosa fanno i lombrichi in giardino?
MANGIANO LA TERRA E L'ERBA

2) Sai cosa fanno per noi gli alberi? Cosa ci regalano?
GLI ALBERI CI REGALANO L'OSSIGENO

3) Quali altri insetti che vivono in giardino conosci? Pensi che siano importanti per il giardino? Perché?
LE API SONO IMPORTANTI PERCHE SE NON CI FOSSERO NON AVREMO IL MIELE

Figura 14: esempio di questionario di rilevazione delle preconoscenze

Nel questionario in figura 14 si può notare che la risposta è sempre centrata sull'utilità che gli animali hanno per noi esseri umani; nonostante la domanda chiedesse l'eventuale utilità per il giardino tutto.

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul SÌ o sul NO.

- | | | |
|--|--|-----------------------------|
| 1) Hai mai preso in mano un lombrico? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| 2) Pensi che il lombrico possa essere pericoloso? Che possa mordere? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| 3) Hai mai abbracciato un albero? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |
| 4) Ti sei mai fermato in giardino a guardare farfalle e altri insetti? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input type="checkbox"/> NO |

Rispondi alle domande:

- 1) Sai cosa fanno i lombrichi in giardino?
scavano sotto terra
- 2) Sai cosa fanno per noi gli alberi? Cosa ci regalano?
gli alberi ci regalano i loro frutti
e l'aria e la vista
- 3) Quali altri insetti che vivono in giardino conosci? Pensi che siano importanti per il giardino?
Perché?
So ancora gli scarafaggi, vespe, le vespe api,
farfalle
inverni si

Figura 15: esempio di questionario di rilevazione delle preconoscenze

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul SÌ o sul NO.

- | | | |
|--|--|--|
| 1) Hai mai preso in mano un lombrico? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input checked="" type="checkbox"/> NO |
| 2) Pensi che il lombrico possa essere pericoloso? Che possa mordere? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input checked="" type="checkbox"/> NO |
| 3) Hai mai abbracciato un albero? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input checked="" type="checkbox"/> NO |
| 4) Ti sei mai fermato in giardino a guardare farfalle e altri insetti? | <input checked="" type="checkbox"/> SÌ | <input checked="" type="checkbox"/> NO |

Rispondi alle domande:

- 1) Sai cosa fanno i lombrichi in giardino?

MANGIANO TERRA

- 2) Sai cosa fanno per noi gli alberi? Cosa ci regalano?

LA CARTA LA VITA CI DA LO SCIROPPO
DACCERO E LO OSIGIANO

- 3) Quali altri insetti che vivono in giardino conosci? Pensi che siano importanti per il giardino? Perché?

FARFALLE VERMI SCOLIATELLI
API

Figura 16: esempio di questionario di rilevazione delle preconoscenze

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul SÌ o sul NO.

1) Hai mai preso in mano un lombrico?	SÌ	NO
2) Pensi che il lombrico possa essere pericoloso? Che possa mordere?	SÌ	NO
3) Hai mai abbracciato un albero?	SÌ	NO
4) Ti sei mai fermato in giardino a guardare farfalle e altri insetti?	SÌ	NO

Rispondi alle domande:

1) Sai cosa fanno i lombrichi in giardino?
 mangiano l'edra

2) Sai cosa fanno per noi gli alberi? Cosa ci regalano?
 ci regalano i loro frutti

3) Quali altri insetti che vivono in giardino conosci? Pensi che siano importanti per il giardino? Perché?
 le farfalle, i lombrichi e i vermi

Figura 17: esempio di questionario di rilevazione delle preconoscenze

Quasi tutti gli alunni (19 su 22) hanno risposto “no” alla domanda sulla pericolosità del lombrico. 7 bambini su 22 hanno scritto che gli insetti sono inutili, citando in particolare millepiedi e ragni (figura 18) oppure che sono inutili e per di più “nemici dell’orto”. Considerato questi risultati, ho deciso di proseguire il percorso facendo in modo che i bambini avessero la possibilità di svolgere attività pratiche a contatto con gli abitanti del giardino, e di sviluppare la discussione in modo che i

bambini potessero riflettere sull'utilità di tutti gli animali e di tutte le piante.

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul SÌ o sul NO.

1) Hai mai preso in mano un lombrico?	<input checked="" type="checkbox"/>	SÌ	<input type="checkbox"/>	NO
2) Pensi che il lombrico possa essere pericoloso? Che possa mordere?	<input checked="" type="checkbox"/>	SÌ	<input type="checkbox"/>	NO
3) Hai mai abbracciato un albero?	<input checked="" type="checkbox"/>	SÌ	<input type="checkbox"/>	NO
4) Ti sei mai fermato in giardino a guardare farfalle e altri insetti?	<input checked="" type="checkbox"/>	SÌ	<input type="checkbox"/>	NO

Rispondi alle domande:

1) Sai cosa fanno i lombrichi in giardino?

I lombrichi in giardino vanno in cerca di acqua e di insetti.

2) Sai cosa fanno per noi gli alberi? Cosa ci regalano?

Per noi gli alberi danno ossigeno.

3) Quali altri insetti che vivono in giardino conosci? Pensi che siano importanti per il giardino? Perché?

Altri insetti che vivono in giardino sono: i millepiedi, i ragni ecc... Pensa che non siano importanti per il giardino. Perché non servono a niente.

Figura 18: esempio di questionario di rilevazione delle preconoscenze

Gli incontri successivi si sono svolti in giardino, con i bambini divisi in 5 gruppi da 4 o 5 alunni ciascuno. La prima attività che ho proposto loro è stata l'esplorazione

libera del giardino e la raccolta di quanto accendeva il loro interesse. Ho notato un momento di indecisione iniziale, poi una bambina ha chiarito la situazione dando voce ai suoi dubbi: “maestra, ma possiamo andare dove vogliamo? Anche vicino agli alberi?”. Alla mia risposta affermativa i gruppi sono partiti e io ho approfittato per chiedere chiarimenti alla maestra della classe. Di solito i bambini non hanno il permesso di avvicinarsi agli alberi, in quanto tenterebbero di arrampicarsi ed è pericoloso, quindi possono correre sul prato durante l’intervallo, ma senza allontanarsi dalle maestre.

Dopo 15 minuti i bambini sono tornati con rametti biforcuti, sassi di colori diversi dal solito, foglie molto grandi o molto piccole, steli d’erba intrecciati, ma nessuno ha portato qualche insetto. Per il momento non ho fatto notare la cosa e ho chiesto ai vari gruppi di dividere gli esseri viventi dai non viventi. Nessuno ha avuto dubbi (molto probabilmente grazie alle lezioni di scienze dell’anno precedente).

Ho poi chiesto se avessero mai notato quali esseri viventi ci sono in giardino, e i bambini hanno elencato una serie di insetti, tra cui la coccinella, il ragno (per ora ho evitato di far notare che non è un insetto), la farfalla, la formica e l’ape. Una bambina ha anche aggiunto che lei durante l’intervallo scava sempre in una zona fuori vista e proprio qualche giorno prima aveva trovato un lombrico con due piccoli. I compagni allora hanno voluto vedere se c’erano ancora e tutti assieme ci siamo recati sul posto. Non abbiamo trovato i lombrichi, ma alcune formiche che portavano via delle briciole di merenda, le abbiamo quindi seguite per vedere dove avevano il formicaio, ma purtroppo uscivano dalla rete del giardino della scuola. Alcuni bambini si sono quindi offerti di recarsi lì fuori (con la mamma o il papà come accompagnatori) finite le lezioni della giornata, per vedere se riuscivano a scoprire dove vivevano le formiche.

Tutto questo ha richiesto tempo, ma ho notato che i bambini, non venendo interrotti con continui richiami, accendevano l’interesse dei loro compagni e si entusiasmano a vicenda, seguendo un percorso non pianificato, ma ricco di spunti molto interessanti e significativi per la didattica, che io, seguendo i bambini, cercavo di cogliere e sviluppare.

Tornati in classe abbiamo completato la mappa mentale e alla mia richiesta di

lasciare solo gli esseri viventi i bambini hanno subito escluso il sole e i sassi.

L'incontro successivo ha visto i bambini muoversi per il giardino in gruppi, con l'obiettivo di cercare esseri viventi e disegnarli velocemente nel quadernino che avevano con loro. Alcuni hanno disegnato anche le piante e l'erba, altri no. Quasi tutti hanno fatto uno schizzo di piccoli insetti.

Richiamati i gruppi ho chiesto loro perché non riusciamo a vedere tanti animali.

Tra le risposte:

- "perché non ci sono";
- "perché dormono";
- "perché si nascondono";
- "perché scappano".

Ho chiesto quindi dove scappano e si nascondono, e i bambini hanno elencato una serie di posti nel giardino:

- "nel boschetto";
- "sugli alberi";
- "nel vecchio orto", una piccola zona dove qualche anno prima erano stati fatti dei tentativi per piantare degli ortaggi;
- "sotto terra";
- "sotto i sassi".

Tutti i bambini hanno quindi voluto vedere se sul tronco degli alberi, tra i rami o sotto i sassi ci fossero animali ma sono tornati senza aver visto tanto di più.

Ho chiesto quindi se secondo loro gli insetti ci vedono e ci sentono, e, se sì, che cosa fanno se vedono gruppi di bambini arrivare loro vicino di corsa. Allora i gruppi hanno tutti concordato che bisognerebbe riuscire a guardare da lontano (e una bambina ha confermato che infatti quando va in montagna con i genitori usano il binocolo per vedere marmotte, scoiattoli, ecc.).

Ho chiesto quindi se secondo loro con un binocolo avremmo risolto il problema, ci saremmo nascosti, sì, ma quanto tempo ci sarebbe voluto per vedere qualche animale?

A questo punto i bambini hanno riflettuto ma non sono riusciti a dare un'alternativa, per cui ho chiesto loro come fanno per risparmiare tempo quelle persone che vogliono prendere degli animali, come ad esempio i pescatori.

Un bambino ha detto che ci vuole un'esca, e un altro bambino l'ha interrotto subito dicendo che però noi non possiamo comunque stare a scuola dopo una certa ora e che quindi magari gli insetti sarebbero arrivati a mangiare proprio quando noi saremmo andati a casa.

Dopo una discussione piuttosto accesa una bambina ha proposto di fare una trappola, in modo che anche se gli insetti fossero venuti di sera o di notte sarebbero rimasti lì fino a quando noi non li avessimo liberati.

Tutti hanno approvato quest'idea (che era anche quello che io avevo progettato!) e hanno proposto mille modi per costruire trappole. Quello più semplice, e che sembrava avesse più possibilità di riuscita, era lo scavare un buco e mettere un recipiente con del cibo e pareti ripide in modo che gli insetti non potessero più uscire.

I vari gruppi hanno scelto un posto in giardino (uno vicino alla rete, due nel vecchio orto, uno nel boschetto, uno in mezzo al prato) e tutti assieme abbiamo parlato dei materiali da usare. Sarebbero servite alcune piccole vanghe da giardinaggio (che io già avevo), del cibo come esca e dei recipienti. Per quanto riguarda il cibo siamo presto arrivati a una conclusione, in quanto quando un bambino ha fatto notare che non sapevamo che cosa mangiassero quegli insetti una bambina ha subito risposto "allora mettiamo tante cose e vediamo quali mangiano". Abbiamo deciso quindi di mettere briciole di pane, briciole di biscotto, pezzettini di mela e piccoli semi (di lino e di chia). Per quanto riguarda il recipiente ci serviva qualcosa di piccolo, una bambina ha proposto un bicchiere di plastica e tutti sono stati d'accordo.

A questo punto però un bambino ha fatto una domanda a tutta la classe: "ma gli insetti che volano? Come facciamo a tenerli dentro?". Alcuni bambini hanno proposto di mettere un coperchio sopra, ma altri hanno fatto notare che così gli insetti non avrebbero neanche potuto entrare. Alla fine abbiamo deciso di rimandare il problema e vedere comunque che tipo di piccoli animali (che non volano) avremmo trovato.

Infine però ho fatto notare che nei giorni seguenti il meteo prevedeva pioggia. Allora subito i bambini hanno risposto che bisogna mettere qualcosa che copra la trappola ma che faccia comunque entrare gli animali. Visto che non riuscivano

ad arrivare a una soluzione ho proposto di coprire le trappole con piccoli sottovasi rovesciati, e ho chiesto ai bambini come si poteva fare a tenerli un po' sollevati dal terreno, in modo che gli animali potessero passarci sotto. Una bambina ha subito proposto di appoggiare il sottovaso su dei legnetti.

Recuperato tutto il materiale, ogni gruppo ha costruito le sue trappole (figure 19 e 20); io ho aiutato a fare i buchi, e poi i bambini hanno concluso il tutto posizionando il bicchiere di plastica, il cibo e il sottovaso sui legnetti nel caso di due gruppi, su sassi gli altri tre.



Figura 19: la trappola riempita di cibo



Figura 20: la trappola una volta coperta

In attesa di osservare i risultati ho fatto notare ai bambini che sarebbe stato bello anche osservare api e farfalle in azione sui fiori (la classe proprio in quel periodo stava affrontando l'argomento "insetti impollinatori" nell'ambito della disciplina scienze) ma che non ne avevamo all'interno del giardino della scuola. Subito i bambini hanno chiesto di poterli piantare vicino al vecchio orto.

Avuto il permesso, la mamma di uno dei bambini ci ha regalato dei semi per attirare insetti impollinatori e tutti insieme abbiamo riflettuto su dove piantarli e come.

Una bambina ha proposto di fare tanti piccoli buchetti e mettere lì i semi, gli altri sono stati d'accordo e così abbiamo fatto. Alla fine ho chiesto se secondo loro dovevamo coprirli e la maggioranza è stata d'accordo, inoltre alcuni hanno aggiunto che bisognava anche dar loro acqua.

6.2 Seconda fase

Dopo una settimana le trappole erano ancora vuote, per cui tutti assieme abbiamo cercato di capire come mai non riuscivamo a trovare insetti e altri piccoli animali.

Alcune ipotesi sono state:

- “non ce ne sono qui”;
- “non entrano perché non gli piace il cibo che abbiamo scelto”;

A questo punto ho fatto però notare che il cibo non c’era più e che qualcuno quindi doveva averlo mangiato.

I bambini hanno ipotizzato che fossero stati cani, gatti o uccelli, ma ho fatto loro notare che i sottovasi erano ancora al loro posto... allora un bambino ha sostenuto che gli animali entravano, mangiavano e poi in qualche modo riuscivano a uscire. Abbiamo quindi smontato le trappole e, presi in mano i bicchieri, ho chiesto ai bambini di utilizzare il tatto per capire se questi erano lisci o ruvidi. Tutti i bambini hanno concordato che erano ruvidi e che quindi forse gli insetti riuscivano a risalire. Abbiamo quindi deciso di costruire nuove trappole utilizzando questa volta i vasetti di vetro delle marmellate e del miele, riposizionandole negli stessi punti. I risultati sono stati buoni. Abbiamo trovato formiche (figura 21), lucertole (figura 22) e chiocciole (figura 23), li abbiamo osservati e poi liberati in giardino.



Figura 21: formiche sul fondo della trappola



Figura 22: lucertole nella trappola



Figura 23: chiocciola dopo essere stata liberata

Purtroppo non abbiamo trovato lombrichi nelle trappole. I bambini hanno chiesto se potevano scavare per cercarli ma non è stato trovato nulla nemmeno in questo modo. La maestra della classe ha ipotizzato che fosse per via del terreno, piuttosto arido e sabbioso. A conferma di ciò ci ha raccontato che, quando in passato hanno tentato di piantare degli ortaggi in giardino non hanno raccolto nulla.

Nel frattempo purtroppo i fiori non erano cresciuti, e quindi tutti assieme abbiamo cercato di capire il perché. L'ipotesi su cui i bambini sono stati più concordi era che li avessimo bagnati troppo poco, ma scavando non abbiamo più trovato i semi, e siamo stati tutti d'accordo quindi nel dedurre che qualcuno li avesse mangiati, probabilmente gli uccelli.

Abbiamo quindi deciso di fare un secondo tentativo, per cui ho chiesto come si

poteva fare per evitare che gli uccelli li mangiassero, e i bambini hanno fatto alcune proposte:

- mettere qualcosa sopra i semi per non farli vedere agli uccelli;
- metterli in scatole chiuse;
- tenerli in aula, come era stato fatto l'anno prima con i fagioli.

Abbiamo deciso quindi di piantarne altri in due vaschette di plastica che avevamo in aula e di trapiantarli in giardino una volta spuntate le piantine.

Dopo due settimane le piantine erano piccole ma crescevano bene (figura 24), bagnate a turno dai vari gruppi.



Figura 24: germogli di fiori per impollinatori

Purtroppo l'acqua è stata troppa e alla fine si sono sviluppate muffe e larve (che tutti i bambini hanno voluto osservare), così abbiamo dovuto buttare i germogli e non c'è stato più il tempo di fare un altro tentativo, in quanto i fiori non sarebbero cresciuti in tempo, prima della fine dell'anno scolastico.

Ho poi chiesto ai bambini se hanno mai osservato gli uccelli che ci sono nel giardino della scuola e ho posto loro alcune domande per avviare la discussione:

- quanti tipi diversi di uccelli possiamo vedere in giardino?
- Quali sono le principali differenze tra loro? Sono grandi? Piccoli? Di che colore?
- Che cosa cercano per mangiare?

I bambini hanno quindi iniziato a guardarsi intorno e ad indicare gli uccelli che potevano vedere: gazze, cornacchie, merli (inizialmente chiamati dai bambini pettirossi, e poi pettineri, quando ho fatto loro notare che non potevano essere pettirossi, in quanto tutti neri!).

Anche per questa attività ho proposto di costruire un "richiamo" per uccelli, ossia mangiatoie e abbeveratoi, in modo che loro potessero mangiare e bere e noi potessimo osservarli meglio.

Abbiamo quindi costruito le mangiatoie utilizzando materiale di riciclo (figure 25 e 26), e le abbiamo appese agli alberi, per poi riempirle con un mix di semi per uccelli.



Figura 25: mangiatoia per uccelli



Figura 26: mangiatoia per uccelli con semi

Quando eravamo in giardino per le attività non abbiamo mai visto uccelli alle mangiatoie, ma avendole posizionate lateralmente all'aula, era possibile vederle sporgendo la testa fuori dalla finestra, cosa che i bambini non hanno mancato di fare molto spesso ai cambi d'ora e mi hanno riferito di aver visto piccoli uccelli andare e venire dalle mangiatoie. Abbiamo infatti dovuto riempirle più volte. Per concludere questa fase abbiamo fatto una passeggiata in giardino identificando alcune piante scelte dai bambini, in quanto significative per loro (una è quella che fa sempre ombra a un gruppetto di bambini durante la merenda, un'altra quella dietro cui due bambine si nascondono sempre quando giocano a nascondino, ecc.). Con l'aiuto dell'app PlantNet abbiamo scoperto aceri montani, cedri del Libano (figura 27), ibischi (figura 28) e robinie (figura 29).



Figura 27: cedro del Libano



Figura 28: ibisco



Figura 29: robinia pseudoacacia

Abbiamo poi raccolto delle foglie da ognuno e le abbiamo osservate paragonandole tra loro.

Tornati in aula abbiamo cercato tramite la LIM informazioni sui diversi tipi di alberi e arbusti che avevamo trovato in giardino.

6.3 Terza fase

Proseguendo le attività sulle piante, ho chiesto ai bambini se secondo loro sono importanti e perché. Tutti hanno concordato che sono importantissime, soprattutto perché ci danno:

- l'ossigeno;
- il legno;

- l'ombra;
- la frutta.

A questo punto ho chiesto ai bambini se secondo loro il giardino sarebbe altrettanto bello senza alberi né erba, e se si potrebbe correre e giocare allo stesso modo. Tutti sono stati d'accordo che sarebbe molto brutto. Un bambino ha raccontato di quand'è caduto e non si è fatto male perché correva sull'erba. Un gruppetto di bambini invece ha spiegato che loro cercano sempre di stare sotto l'ombra degli alberi quando giocano. Un bambino ha addirittura fatto notare che gli alberi sono le case di tanti animali e quindi se non ci fossero gli alberi quegli animali sarebbero senza casa.

Ho quindi chiesto ad ogni gruppo di scegliere uno o due alberi significativi per loro e di provare ad abbracciarli, pensando a tutte le cose che ci regalano e ringraziandoli per questo. L'abbraccio è durato alcuni minuti, poi ci siamo riuniti sotto l'ombra degli alberi e i bambini hanno raccontato come si sono sentiti. Tanti hanno detto che è stato bello perché mentre abbracciavano l'albero sentivano di volergli bene, altri hanno detto che si sentivano calmi e tranquilli.

Ho poi chiesto se, adesso che erano esperti di animali abitanti del giardino, potevano elencarmi alcuni di quelli più utili. Quelli nominati sono stati:

- le api e le farfalle, perché impollinano i fiori;
- il lombrico, perché mescola la terra;
- le coccinelle, perché mangiano gli afidi;
- le formiche, perché portano via le briciole!

Alla mia successiva richiesta di nominare quelli inutili, i bambini hanno scelto:

- i ragni;
- i porcellini di terra;
- i millepiedi.

Ho fatto però loro notare che porcellini di terra e millepiedi rendono il terreno più buono per le piante, mentre i ragni mangiano zanzare, mosche e altri insetti.

I bambini sono rimasti in silenzio per un po', finché uno di loro non ha detto ad alta voce: "ma allora non ce ne sono di inutili!". Anche gli altri hanno concordato, dicendo che non riuscivano a pensare a nessun animale che fosse inutile.

Infine ho chiesto di che cosa animali e piante del giardino hanno bisogno per

vivere e in che modo noi possiamo aiutarli a soddisfare questi bisogni. I bambini hanno avviato una discussione da cui è emerso che sia animali che piante hanno bisogno di mangiare e bere, ma, mentre le piante hanno già tutto quello che serve loro, alcuni animali, come ad esempio gli uccelli, d'estate o d'inverno, fanno fatica a trovare acqua o cibo, e che noi quindi potremmo costruire mangiatoie e abbeveratoi.

Visto il successo della mangiatoia abbiamo deciso di mettere anche degli abbeveratoi. I bambini hanno proposto di appendere agli alberi delle ciotole ma non sono riusciti a pensare a un modo per attaccare lo spago a queste, per cui, dopo una lunga discussione, abbiamo deciso semplicemente di mettere a terra dei sottovasi pieni d'acqua (figura 30). Una bambina ha fatto notare che d'estate gli uccelli hanno più bisogno di acqua, ma la scuola è chiusa. Allora abbiamo deciso di mettere gli abbeveratoi all'ombra degli alberi, vicino alla rete del giardino (che separa questo dal marciapiede), in modo che fosse facile riempirli anche da fuori; e tanti bambini si sono offerti di passare ogni tanto per aggiungere acqua.



Figura 30: abbeveratoio per uccelli

In conclusione delle attività ho chiesto ai bambini di compilare il questionario di rilevazione degli apprendimenti (allegato 2), che mi sarebbe servito per capire se gli obiettivi fossero stati raggiunti e le conoscenze e le competenze fossero state apprese e sviluppate.

Tutti i bambini (figure 31, 32 e 33) hanno risposto correttamente alla domanda sull'inutilità degli animali del giardino, tra l'altro formulata in modo complesso (in quanto chiedeva di elencare quelli inutili).

Inoltre, paragonando le risposte all'ultima domanda del questionario iniziale con quelle alla prima domanda del questionario conclusivo si può notare che l'elenco degli abitanti del giardino conosciuti si è molto ampliato.

Rispondi alle domande:

1) Quali animali che vivono in giardino conosci?
talpa gazaladra cunicco merlo
coccinella lombrico formiche farfale
ape

2) Quali di questi animali che hai elencato sono inutili per il giardino, le piante o gli altri animali che ci vivono?
sono tutti utile

3) Pensi che sia giusto aiutare le piante e gli animali del giardino? Perché?
gli animali del giardino sono
molto gentili

4) Come possiamo aiutarli?
mangiare e bere

Figura 31: risposte in un questionario di rilevazione degli apprendimenti

Dalle risposte alla terza domanda, se sia giusto o no aiutare le piante e gli animali del giardino, si può percepire un senso di gratitudine dei bambini verso gli abitanti del giardino, nonché un senso di volontà di protezione e custodia (figura 27), lo sviluppo dei quali era proprio uno degli obiettivi iniziali di questo percorso didattico.

Rispondi alle domande:

1) Quali animali che vivono in giardino conosci?

PASSERO, GAZZA LADRA, VERMI, FARFALLE,
API, COCCINELLE.

2) Quali di questi animali che hai elencato sono inutili per il giardino, le piante o gli altri animali che ci vivono?

NESSUNO SONO TUTTI UTILI

3) Pensi che sia giusto aiutare le piante e gli animali del giardino? Perché?

SÌ FAREI TUTTO PER LORO, VISTO CHE
LORO CI AIUTANO ANCHE NOI DABBIAMO
AIUTARLI

4) Come possiamo aiutarli?

DOBBIAMO DIFENDERLI E FARLI STARE BENE

Figura 32: risposte in un questionario di rilevazione degli apprendimenti

Rispondi alle domande:

1) Quali animali che vivono in giardino conosci?

lombri, formiche, api

2) Quali di questi animali che hai elencato sono inutili per il giardino, le piante o gli altri animali che ci vivono?

sono tutti utili

3) Pensi che sia giusto aiutare le piante e gli animali del giardino? Perché?

sì

4) Come possiamo aiutarli?

non bruciare plastica in giro

Figura 33: risposte in un questionario di rilevazione degli apprendimenti

7. Valutazione e risultati

Per la valutazione del percorso mi sono basata sulle tre istanze di Pellerey.

La prima è quella **oggettiva**: la prova è il compito autentico stesso, o per meglio dire i compiti, che ho proposto ai bambini, cioè la soluzione di problemi e la costruzione di trappole e mangiatoie per uccelli. Per valutare ciò mi sono basata su annotazioni che ho preso durante i lavori di gruppo e sulla rubrica di valutazione (allegato 3). Inoltre, a conclusione delle attività, i bambini hanno compilato il questionario di rilevazione degli apprendimenti.

La seconda istanza è quella **intersoggettiva**: per questo, durante tutto lo svolgimento delle attività ho osservato, assieme alla maestra di classe, come i bambini interagivano tra loro in gruppo, se collaboravano o no, se lasciavano il turno di parola anche agli altri, se condividevano i materiali, se si ascoltavano tra loro, ecc. Alla fine delle attività ne ho discusso con la maestra, giungendo a delle conclusioni condivise.

La terza istanza è quella **soggettiva**: a conclusione delle attività i bambini mi hanno dato il loro feedback sull'intero percorso.

I risultati sono stati decisamente positivi, in quanto, come si evince dalla check list che ho compilato (tabella 4), da me usata più volte durante l'osservazione del lavoro degli alunni, non solo tutti hanno dimostrato di aver raggiunto almeno in parte gli obiettivi prefissati (18 bambini su 22 hanno raggiunto tutti gli obiettivi o hanno un solo obiettivo parzialmente raggiunto), ma hanno anche dimostrato di saper partecipare con interesse ed entusiasmo alle attività proposte, e di avere a cuore l'ambiente e i suoi abitanti.

	A.	M.	S.	E.	Am.	Ma.	R.	I.	Au.	C.	Ma.	V.	El.	Sa.	N.	Mi.	Ra.	Se.	Z.	L.	Al.	T.
Condivid e spazi (anche di parola) nel rispetto delle regole di classe	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Parz.	Si	Parz.	Si	Parz.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Condivid e materiali nel rispetto delle regole di classe	Si	Si	Si	Parz.	Si	Si	Si	Parz.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Ascolta ed esegue le consegne	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Parz.	Parz.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Partecipa alle attività assieme ai compagni	Si	Si	Si	Parz.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Parz.	Si	Si	Si	Si	Si	Parz.	Si	Si	Si
Formula ipotesi e le verifica	Si	Si	Parz.	Si	Parz.	Si	Si	Si	Parz.	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Parz.	Si	Si	Si	Si	Si

Tabella 4: check list risultante dall'osservazione dei bambini

Dalla tabella (tabella 5) e dal grafico (grafico 1), che riportano i risultati tratti dalla check list, si deduce che il profilo emergente della maggioranza dei bambini è quello di un gruppo che condivide spazi e materiali nel rispetto di tutte le regole di classe, partecipa con vivo interesse ed entusiasmo alle attività, si impegna nel lavoro in modo propositivo, e che formula corrette ipotesi di un fenomeno e ne verifica i risultati.

Obiettivi	Raggiunto	Parzialmente raggiunto
Condividere spazi (anche di parola) nel rispetto delle regole di classe	19	3
Condividere materiali nel rispetto delle regole di classe	20	2
Ascoltare ed eseguire le consegne	20	2
Partecipare alle attività assieme ai compagni	19	3
Formulare ipotesi e verificarle	18	4

Tabella 5: risultati tratti dalla check list

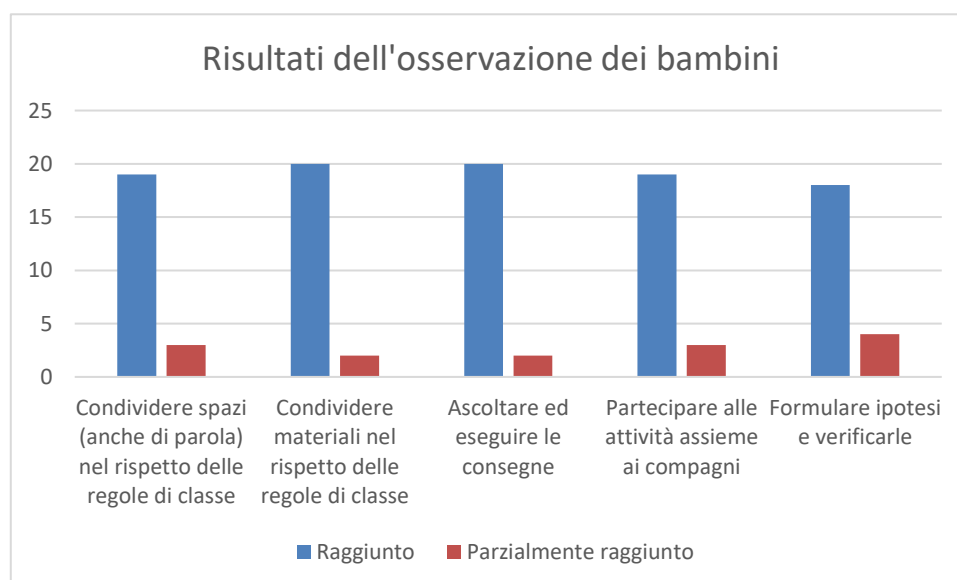


Grafico 1: risultati tratti dalla check list

Tra quanto emerso dalle attività vorrei sottolineare inoltre la grande attenzione che tanti bambini hanno dimostrato per il giardino, gli animali e le piante, bagnando i germogli ogni giorno, ricordandosi di osservare le mangiatoie durante i momenti di pausa, e facendomi notare quando finivano i semi e bisognava quindi riempire di nuovo le mangiatoie!

8. Discussione e conclusioni

Dai risultati del questionario di rilevazione degli apprendimenti si può notare un ampliamento delle conoscenze dei bambini relative ad animali e piante del giardino, ma anche e soprattutto una maggiore comprensione dei bisogni di questi esseri viventi e la volontà di prendersene cura.

Tramite osservazione dei bambini durante le attività si è poi rilevato lo sviluppo di un forte senso di rispetto verso gli abitanti del giardino, in quanto i bambini sono arrivati a capire che tutti gli animali e le piante sono utili, ad altri animali e ad altre piante o all'ambiente stesso, e quindi vanno protetti e non uccisi.

Inoltre, all'inizio i bambini non partecipavano molto alle attività, ascoltavano ma non davano la loro opinione e non esprimevano idee e/o proposte, mentre nella seconda parte del percorso, hanno cominciato ad essere più pronti a rispondere, forse avendo ormai acquisito la consapevolezza di come funzionavano le attività, cioè per tentativi ed errori e senza voto, e davano sempre più volentieri le loro opinioni o le loro possibili soluzioni ai problemi.

Dal feedback che i bambini mi hanno dato a voce, alla fine del percorso, è risultato fondamentale per loro poter lavorare in gruppo. Addirittura due bambini che prima tendevano a lottare tra di loro, concluse le attività mi hanno detto di essere diventati amici. Il lavorare assieme ha rafforzato quindi lo spirito di squadra e la disponibilità alla cooperazione.

Altri aspetti che sono stati decisamente graditi dai bambini sono stati il lavorare all'aperto e il poter costruire qualcosa con le proprie mani, che alla fine sarebbe stato utile per loro (ad esempio le trappole per insetti e piccoli animali) e per altri (le mangiatoie per uccelli).

È piaciuto molto anche l'aver il tempo di osservare, riflettere, porre domande per pura curiosità, ma soprattutto sono stati felici di avere il tempo di esplorare l'ambiente, e di interagire con i compagni senza richiami.

Essendo le attività basate soprattutto sul movimento (la parte di esplorazione e di raccolta di materiale è stata fatta interamente di corsa dai bambini!) in un

ambiente naturale (perché per quanto sia il giardino della scuola, è però molto ampio con alberi che in gran parte isolano l'ambiente dalla strada), il percorso ha certamente favorito il benessere psicofisico degli alunni, nonché sviluppato il loro senso di responsabilità verso gli esseri viventi di quell'ambiente. Dovrebbe quindi essere più facile per loro mettere in pratica quanto appreso all'interno del giardino all'esterno, nel territorio più ampio, dove la scuola si situa. Questo è certamente un primo passo per rispettare la natura del luogo e per impegnarsi nei confronti della comunità tutta.

9. Possibili sviluppi futuri

Considerati i risultati raggiunti, non solo a livello di apprendimenti ma anche e soprattutto a livello di sviluppo di nuove competenze, di miglioramento del clima di comunità nella classe e di senso di rispetto verso animali e piante del giardino, ritengo sarebbe utile e importante far conoscere questo approccio pedagogico anche ad altre scuole.

E' doveroso infatti sottolineare nuovamente che i bambini hanno non solo ampliato le loro conoscenze relative ad animali e piante del giardino, ma hanno anche sviluppato una maggiore comprensione dei bisogni di questi esseri viventi e soprattutto la volontà di prendersene cura.

Hanno inoltre sviluppato un forte senso di rispetto verso gli abitanti del giardino, in quanto i sono arrivati a capire che tutti gli animali e le piante sono utili, ad altri animali e ad altre piante o all'ambiente stesso, e quindi vanno protetti e non uccisi.

Si potrebbe quindi progettare un nuovo percorso che parta dal giardino e i suoi abitanti e che, questa sviluppandosi lungo tutto l'anno scolastico, permetta di avere più tempo a disposizione per poter affrontare anche tematiche lasciate in sospeso durante questa sperimentazione da me svolta.

Ad esempio si potrebbero piantare nuovamente i fiori che attirano insetti impollinatori, questa volta facendo attenzione a non bagnare troppo la terra e preferendo vasi di terracotta a quelli di plastica. Dai fiori risultanti si potrebbe poi passare all'osservazione di api e farfalle, prevedendo inoltre l'acquisto di un kit di allevamento di farfalle autoctone da tenere in classe e osservare fino alla schiusa e poi da liberare in giardino.

Inoltre si potrebbe fare un approfondimento sul lombrico, approfittando di giornate di pioggia per trovarne alcuni in giardino. I bambini potrebbero dividersi in gruppi e ognuno di questi potrebbe tenere un lombrico. Grazie a delle lenti di ingrandimento, potrebbero osservarlo e capire se ha occhi, orecchie, naso e

bocca. Inoltre potrebbe osservarlo mentre si muove per capire in che modo riesce a spostarsi senza le zampe. Infine potrebbe cercare ulteriori informazioni su internet (qual è il suo nome scientifico, dove e quanto vive, cosa mangia, ecc.).

A conclusione di questa attività si potrebbe proporre ai bambini di costruire un piccolo terrario per ospitare i loro lombrichi e vederli in azione. Si potrebbe quindi prendere un recipiente di vetro abbastanza alto, riempirlo con terra chiara e terra scura a strati alti, bagnare il terreno e, ponendo sopra i lombrichi coprire il tutto con foglie e tenere al buio in armadio.

Ogni due o tre giorni i bambini potrebbero prendere il terrario dall'armadio per vedere le differenze negli strati del terreno. Infine si potrebbero liberare i lombrichi in giardino, con grande gioia dei bambini.

Ringraziamenti

Vorrei innanzitutto esprimere la mia sincera gratitudine alla professoressa M. Benetton e al professor G. Santovito per la pazienza e i preziosi consigli durante tutta la stesura della mia tesi e per avermi mostrato come un insegnante può e deve essere un punto di riferimento che aiuta e sostiene e, passo dopo passo, porta lo studente a raggiungere i suoi massimi risultati senza creare apprensione, e trasmettendo, allo stesso tempo, il piacere di imparare.

Ringrazio anche gli altri professori del corso di laurea (in particolare le professoresse M. Santi e P. Battistella, e i professori P. Tonegato e G. Ferraro) perché ognuno ha contribuito a formare il mio ideale di Insegnante.

Inoltre, ringrazio sentitamente la dott.ssa S. Gallochio che per quattro anni di tirocinio mi ha insegnato e sostenuto ad ogni passo. Intendo poi ringraziare le docenti della scuola primaria “P. R. Giuliani” di Selvazzano e “Don Angelo Bertolin” di Tencarola per la loro disponibilità, cortesia ed entusiasmo e per il grandissimo supporto che mi è stato dato fin dal primo giorno di tirocinio.

Grazie anche ai miei compagni di corso, in particolare ad Elena e Sara per l’aiuto e il supporto morale in questi cinque lunghi anni di percorso.

Infine, vorrei ringraziare con affetto i miei genitori e i miei fratelli per il sostegno ed il grande aiuto che mi hanno dato non solo in questi ultimi cinque anni ma nei precedenti della mia vita.

10. Bibliografia

1. Benetton M. (2021), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza*. Pensa MultiMedia.
2. Bortolotti A. (2019), *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini scientifica.
3. Calandra L. M., Gonzales Aja T., Vaccarelli A. (2016), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Pensa MultiMedia.
4. Campbell N. A., Reece J.B., Simon E.J. (2008), *L'essenziale di biologia*. Torino: Pearson.
5. Cattanei G. et al. (1996), *La formazione di atteggiamenti e di abiti scientifici nel bambino*. Brescia: La Scuola.
6. Chistolini S. (2016), *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus, Outdoor education*. Milano: Franco Angeli.
7. Cogliati Dezza V., Ghezzi G., Magno F. (2007), *La sfida delle scienze*. Roma: Armando Editore.
8. Cotgreave P., Forseth I. (2004), *Introduzione all'ecologia*. Bologna: Zanichelli.
9. Crudeli F. (2021), *L'Outdoor Education per la costruzione di una comunità educante*. Bergamo: Edizioni Junior.

10. Damiano E. (1998), *Prove di formalizzazione. I modelli della Nuova Ricerca Didattica*. Pedagogia e vita.
11. Danielson C. (2007). *Enhancing Professional Practice - A Framework for Teaching*. ASCD
12. D'Aprile I. (2020). *Apprendere con gioia. Outdoor Education nei cortili scolastici*. Molfetta: La meridiana.
13. Degli Esposti A., Magagnoli D. (1993). *L'insegnamento delle scienze nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
14. Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina editore.
15. Farnè R. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci Editore.
16. Farnè R., Agostini F. (2014), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Bergamo: Edizioni Junior.
17. Furlan D. (2004), *Piccoli animali*. Roma: Carocci.
18. Grion V., Acquario D. & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
19. Grion V., Serbati A., Cecchinato G. (2022). *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Carocci editore.
20. Higgins P., Lyones C., (1997). *A guide for outdoor educators in Scotland*. Adventure Education, Penrith, UK.
21. Jonassen D. H., Peck K., Wilson B. G. (1999). *Learning with technology. A constructivist approach*. Upper Saddle River NJ.
22. Kaplan R., Kaplan S. (1989), *The experience of nature. A*

psychological perspective. Cambridge University Press.

23. Mei S., Ognisanti M. (2021), *Esperienze di Outdoor Education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*. Bergamo: Edizioni Junior
24. Merrill D. (2001), *First Principles of Instruction*. Educational Technology Research and Development.
25. Messina L., De Rossi M. (2015), *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore.
26. Pellerey M. (1983), *Progettazione didattica. Metodologia della programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
27. Perla L. (2012), *Teorie e modelli*. Brescia: La Scuola.
28. Piaget J., Inhelder B. (2001), *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
29. Rocchi B, Coppi A, Kofler D. (2019). *La natura mette radici a scuola: teorie e pratiche di Outdoor Education*. Bergamo: Zeroseiup.
30. Santi M. (1999). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Firenze: La nuova Italia.
31. Santovito G. (2015). *Insegnare la biologia ai bambini*. Roma: Carocci editore.
32. Schenetti M. (2015). *Insegnanti all'aria aperta. Per un'introduzione al tema*. Erickson.
33. Vigotskij L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

11. Sitografia

- ECG, Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale:
<https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf>
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012:
http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/IndicazioniAnnali_Definitivo.pdf
- Linee guida per l'implementazione dell'idea Outdoor Education:
<https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf>
- M. Caratù, Le competenze di cittadinanza. La cittadinanza attiva s'impara in classe: <https://www.orizzontescuola.it/le-competenze-di-cittadinanza-la-cittadinanza-attiva-simpara-in-classe/>
- M. Salvo, Metodi didattici e di insegnamento nella scuola italiana:
<https://www.matteosalvo.com/metodologie-didattiche-scuola-primaria/>
- Piano Triennale dell'Offerta Formativa (2022-2025) dell'IC di riferimento:
<https://www.albinoni.edu.it/offerta-formativa/ptof>
- T. Montefusco, L'impegno delle Nazioni Unite (ONU) sulla cittadinanza globale: <https://www.scuola7.it/2020/169/competenze-di-cittadinanza-e-agenda-2030/>

Fonti normative e documentazione scolastica

- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n.249:
http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf
- L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sq>
- Rapporto di Autovalutazione (2022-2025):
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC89700X/ic-di-selvazzano-dentro-i/valutazione/documenti/>
- Curricoli d'Istituto: <http://www.albinoni.edu.it/offerta-formativa/curricoli>

12. Allegati

- Allegato 1: Questionario di rilevazione delle preconoscenze
- Allegato 2: Questionario di rilevazione degli apprendimenti
- Allegato 3: Rubrica di valutazione

12.1 Allegato 1: Questionario di rilevazione delle preconoscenze

NOME:

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul SI' o sul NO.

- | | | |
|--|-----|----|
| 1) Hai mai preso in mano un lombrico? | SI' | NO |
| 2) Pensi che il lombrico possa essere pericoloso? Che possa mordere? | SI' | NO |
| 3) Hai mai abbracciato un albero? | SI' | NO |
| 4) Ti sei mai fermato in giardino a guardare farfalle e altri insetti? | SI' | NO |

Rispondi alle domande:

- 1) Sai cosa fanno i lombrichi in giardino?

- 2) Sai cosa fanno per noi gli alberi? Cosa ci regalano?

- 3) Quali altri insetti che vivono in giardino conosci? Pensi che siano importanti per il giardino? Perché?

12.2 Allegato 2: Questionario di rilevazione delle preconoscenze

NOME:

Rispondi alle domande:

1) Quali animali che vivono in giardino conosci?

2) Quali di questi animali che hai elencato sono inutili per il giardino, le piante o gli altri animali che ci vivono?

3) Pensi che sia giusto aiutare le piante e gli animali del giardino? Perché?

4) Come possiamo aiutarli?

12.3 Allegato 3: Rubrica di valutazione

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Collaborazione	Condividere spazi e materiali nel rispetto delle regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto delle regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto di tutte le regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto della maggior parte delle regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto di alcune delle regole di classe.	Condivide, con supporto, spazi e materiali nel rispetto di alcune delle regole di classe.
Collaborazione	Partecipare alle attività, assieme ai compagni.	Partecipa alle attività, assieme ai compagni.	Partecipa con vivo interesse ed entusiasmo alle attività, assieme ai compagni, e si impegna nel lavoro in modo propositivo e responsabile.	Partecipa con interesse ed entusiasmo alle attività, assieme ai compagni, e si impegna nel lavoro in modo adeguato e propositivo.	Partecipa con interesse alle attività, assieme ai compagni, e si impegna nel lavoro.	Sufficientemente interessato, se sollecitato partecipa alle attività, assieme ai compagni.
Formulazione di ipotesi e verifica	Formulare ipotesi e verificarle.	Formula ipotesi e le verifica.	Formula corrette ipotesi di un fenomeno e ne verifica i risultati.	Formula appropriate ipotesi di spiegazione di un fenomeno e ne verifica i risultati.	Riconosce la coerenza di un'ipotesi rispetto agli elementi di un fenomeno.	Individua semplici relazioni con la guida dell'insegnante.



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE DI TIROCINIO

SCRITTORI DI FIABE

Un percorso dalla lettura e analisi di fiabe famose
alla scrittura di un piccolo volume autografo

Relatore: Mariacristina Calogero

Correlatore: Simonetta Gallochio

Laureanda: Ilaria Zandonella Necca

Matricola: 1205157

Anno accademico: 2022-2023

Indice

RELAZIONE DI TIROCINIO	1
Introduzione	3
1. Osservazione della classe VB del plesso Don Bertolin	5
1.1. I processi di insegnamento-apprendimento e le risorse del contesto	5
1.2. Rilevazione dei bisogni degli alunni	5
1.3. Prima progettazione dell'intervento	6
1.4. Metodi e strategie utilizzate	7
2. Conduzione dell'azione didattica	11
2.1. Prima fase	11
2.2. Seconda fase	15
2.3. Terza fase	19
3. La valutazione	24
3.1. Valutazione degli apprendimenti	24
3.2. Valutazione del mio intervento	27
4. Riflessione in ottica professionalizzante	29
Bibliografia	33
Fonti normative	35
Documentazione scolastica	36
Allegati 37	
Allegato 1: Format di progettazione	38
Allegato 2: check list risultante dall'osservazione dei bambini durante lo svolgimento del compito	43

Introduzione

La mia intenzione, tramite la stesura di questa relazione, è il mostrare il percorso e le evidenze del lavoro svolto in aula durante il tirocinio in una classe quinta primaria del plesso Don Bertolin dove, grazie ad attività sulla stesura di fiabe, ho cercato di interessare gli alunni ad un compito altamente complesso quale la scrittura. Proprio perché esso veniva percepito dai bambini come “troppo difficile, pesante e noioso”, mi sono ripromessa di sviluppare il percorso per mezzo di attività stimolanti che incuriosissero gli alunni e li attivassero. Inoltre, avendo i bambini avuto poco tempo in classe seconda per affrontare l’argomento a causa del Covid, mi è sembrato importante riproporre le caratteristiche principali della fiaba.

Sempre nell’ottica di interessare e motivare i bambini a scrivere, è stato loro proposto un compito autentico consistente nella scrittura di un piccolo libro di fiabe create per una classe seconda appartenente ad un altro plesso.

La progettazione delle attività didattiche è stata modificata rispetto a quanto proposto inizialmente, in quanto non è stato possibile concretizzare la partecipazione di una Cooperativa che avrebbe dovuto inviare alcuni membri a scuola per la lettura di fiabe ad alta voce.

La relazione è strutturata in questo modo:

il primo capitolo tratta del contesto delle mie attività, cioè la classe VB della scuola primaria Don Bertolin, del tipo di didattica a cui i bambini sono abituati e delle risorse disponibili.

Si passa poi ad affrontare il risultato della mia osservazione del primo semestre, cioè i bisogni dei bambini, i loro interessi e le loro difficoltà, per poi passare alla prima progettazione del mio intervento e ai metodi e tecniche previste.

Il secondo capitolo tratta della conduzione del mio intervento didattico, organizzando la narrazione riflessiva per fasi.

Il terzo capitolo affronta l'argomento valutazione degli apprendimenti in ottica trifocale.

Il quarto capitolo, infine, propone una riflessione in ottica professionalizzante: partendo dal Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n.249, che stabilisce il profilo professionale del docente, svolgo le mie considerazioni personali sulle competenze da me raggiunte e su quelle ancora in via di sviluppo.

1. Osservazione della classe VB del plesso Don Bertolin

1.1. I processi di insegnamento-apprendimento e le risorse del contesto

La classe di scuola primaria dove ho svolto le attività didattiche (la V B) è composta da 25 bambini. Ci sono molti bambini stranieri e per uno il Team si avvale della collaborazione dell'insegnante di sostegno, che però è presente in aula solo per poche ore a settimana. In generale è una classe abbastanza tranquilla, con bambini interessati e attenti, che fanno domande e partecipano alle discussioni. Il clima che si respira durante le attività è di curiosità e voglia di imparare qualcosa di nuovo.

La didattica delle varie discipline tenute dalla mentore è di solito basata su lezioni in cui i bambini interagiscono con l'insegnante e con i loro compagni tramite discussione, su attività pratiche di laboratorio, lavori di gruppo e soprattutto sui giochi di squadra. Gli alunni sono spesso incoraggiati ad apprendere per scoperta, tramite ragionamento e/o esperienze pratiche. Come spazi è possibile utilizzare non solo l'aula, ma anche eventualmente la palestra, la biblioteca, il grande giardino e infine i corridoi. Le aule hanno in ogni caso banchi che si possono spostare per cambiarne la disposizione e tra LIM e lavagna tradizionale c'è sempre la possibilità di variare il format di lezione in modo da mantenere comunque alti interesse e motivazione.

1.2. Rilevazione dei bisogni degli alunni

Grazie alle ore di osservazione ho potuto notare il bisogno dei bambini di fare più esercizio di scrittura; ad esempio la stesura degli appunti della lezione creava loro difficoltà perché non sapevano decidere cosa scrivere e la maestra mentore doveva farli riflettere ad alta voce per poi dettare loro quanto di importante

emergeva. Ho avuto poi conferma di ciò durante la programmazione con le maestre di classe: il secondo anno di scuola primaria con questi alunni è stato svolto per la maggior parte in didattica a distanza a causa dell'emergenza COVID, e soprattutto per la scrittura ci sono state difficoltà legate alla lezione online. Tutto questo, secondo le maestre, ha portato i bambini a sviluppare solo parzialmente le competenze di scrittura.

Nel frattempo ho saputo che una collega al mio stesso anno del Corso di Laurea, Sara Galletto, stava svolgendo il tirocinio presso l'IC di Cadoneghe, plesso Galileo Galilei, in una classe seconda, dove stavano affrontando l'argomento della fiaba e dove i bambini avevano mostrato difficoltà nella lettura, in quanto non abbastanza interessati. Abbiamo quindi ipotizzato un percorso parallelo, in cui i bambini della mia classe quinta avrebbero scritto delle fiabe, facendo così esercizio di scrittura, per poi farle avere ai bambini della classe seconda dell'IC di Cadoneghe che avrebbero potuto leggerle, facendo così esercizio di lettura.

Durante la successiva riunione io e le maestre ci siamo quindi accordate per riprendere la fiaba e, dopo aver ripassato i vari elementi che la caratterizzano, di proporle ai bambini la scrittura. Con queste fiabe autografe si è pensato di costruire un piccolo volume da consegnare alla classe seconda primaria dell'IC di Cadoneghe (PD).

1.3. Prima progettazione dell'intervento

La fiaba e in particolare la sua struttura è stata studiata dal linguista e antropologo russo Vladimir Propp. Questo ha proposto uno schema, modello applicabile a tutte le narrazioni, identificando 31 sequenze che compongono il racconto. Ogni sequenza rappresenta una situazione tipica nello svolgimento della trama di una fiaba, riferendosi in particolare ai personaggi e ai loro precisi ruoli (ad esempio l'eroe o l'antagonista). Ho pensato di basarmi su alcune di queste sequenze per spiegare la caratteristica dei fatti narrati.

La Grammatica della fantasia di Gianni Rodari mi è invece servita per rendere gli esercizi di scrittura più interattivi e dinamici; ho infatti proposto ai bambini l'uso di alcune tecniche, tratte dal testo del maestro Rodari, e approfondite più avanti in questa relazione, che avrebbero facilitato loro il compito di inventori di fiabe.

Per le attività didattiche di quest'anno avevo inizialmente ipotizzato un percorso che partisse dalla lettura animata di fiabe (fatta da una cooperativa del luogo), per cercare di accendere l'interesse e la motivazione dei bambini, per poi passare all'analisi della struttura delle fiabe lette e alla scrittura di alcuni testi fantastici pensati dai bambini; inoltre, come già detto, dopo aver contattato la collega tirocinante all'IC di Cadoneghe (PD) e aver saputo che i suoi bambini (della classe seconda) avevano difficoltà a leggere, ho proposto alla mia classe quinta il compito autentico già menzionato: la costruzione di un piccolo libro con fiabe scritte dai bambini stessi.

Purtroppo dopo Natale mi è stato comunicato che la parte di lettura animata di fiabe con la cooperativa non avrebbe potuto essere svolta, in quanto i ragazzi che ne fanno parte sono soggetti a rischio per il Covid. Ho quindi successivamente progettato in alternativa una rappresentazione delle fiabe che piacciono di più ai bambini, da parte loro, a turno, in piccoli gruppi, mentre gli altri tentavano di indovinare di che fiaba si tratta. L'attività si è svolta in questo modo: ogni gruppo ha scelto la fiaba che preferisce tra quelle che conosce e poi ha messo in atto la scena più significativa, se nessuno degli altri gruppi riusciva a indovinare, il gruppo protagonista dava degli indizi, ad esempio "siamo in un bosco", oppure "i protagonisti sono due bambini". L'obiettivo di questa attività è stato motivare e attivare gli alunni.

Il progetto/compito autentico di scrittura del libretto da recapitare poi all'IC di Cadoneghe è stato invece confermato.

1.4. Metodi e strategie utilizzate

Le attività didattiche progettate sono state pensate per risultare coinvolgenti e stimolanti per tutti gli alunni. Sono state sviluppate per mezzo di giochi a squadre,

quiz tramite LIM, la rappresentazione di fiabe svolta dai bambini stessi, la discussione con i bambini tramite domande stimolo e la scrittura di fiabe (da svolgersi singolarmente e in piccolo gruppo). Il tutto per far sì che la didattica fosse adatta a più stili di apprendimento (visivo, uditivo, cinestesico, ecc.) e perché potesse rendere i bambini protagonisti del loro apprendimento, basandosi su un clima di collaborazione attiva nella comunità classe. Questo tipo di didattica (didattica laboratoriale) infatti risale al famoso principio di John Dewey, che sostiene la necessità che l'alunno impari facendo (*"learning by doing"*) (Dewey, 2014).

Anche Piaget conferma tale teoria, sottolineando come la strategia migliore per comprendere e memorizzare sia l'apprendere attraverso il fare. Che sia però un fare ragionato, un operare pensando, riflettendo, discutendo con se stessi e con gli altri, allo scopo di dare senso e significato alla conoscenza, all'azione e alle cose che si apprendono (Piaget, 2001).

Il professor Ferraro e la dottoressa Cisotto inoltre, sottolineano come, nell'insegnamento della scrittura di testi, siano indispensabili metodologie costruttive e socio-costruttive (Cisotto, 2006). Secondo Altieri Biagi inoltre, la riflessione sulla lingua migliora le attività cognitive di base, attivando alcune capacità mentali, quali l'osservazione, la classificazione e l'ordinamento in categorie e sottocategorie, e l'istituzione di relazioni logiche tra i diversi elementi. Ciò è possibile solo a condizione di adottare una metodologia corretta, che guidi gli alunni a scoprire quanto già sanno sulla loro lingua, aiutandoli a risalire dai dati (frammenti di lingua) alle generalizzazioni (regole) che organizzano in sistema tali dati (Altieri Biagi, 1978).

Per questo ho impostato la progettazione delle attività nell'ottica della valutazione per l'apprendimento. Inizialmente infatti si è parlato degli obiettivi di questi incontri e del perché è importante saper scrivere. Si è passati poi ad analizzare delle fiabe che piacciono ai bambini per capire quali sono le caratteristiche essenziali di una buona fiaba. Questo per aiutare i bambini, durante la parte pratica, a riflettere sul procedere del loro lavoro. Infine, a conclusione del percorso, i bambini hanno compilato un questionario di autovalutazione. Il compito autentico, proposto alla fine del percorso sulla fiaba, ha permesso così ai bambini non solo di mettere in

pratica quanto imparato, ma anche di autovalutare il proprio lavoro. Le attività sono state svolte per mezzo della conversazione metacognitiva e della scoperta guidata; inoltre è stata utilizzata la facilitazione procedurale, inducendo gli alunni ad occuparsi solo di alcuni aspetti compositivi per volta. Si è partiti infatti analizzando uno alla volta i vari elementi fondamentali della fiaba e facendo esercizio di scrittura su ognuno di questi singolarmente, per poi affrontarli tutti nel loro complesso, e infine riuscire a gestire la scrittura di una fiaba inventata. Tutto questo per facilitare il compito di scrittura, di per sé complesso, e per sviluppare la riflessione sul proprio lavoro.

Per la progettazione del mio intervento didattico sono partita dalle competenze di scrittura messe in risalto nelle Indicazioni Nazionali 2012, dove, tra quelle al termine della scuola primaria si trovano appunto le seguenti:

- “scrive testi corretti nell’ortografia, chiari e coerenti, legati all’esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli”;
- “riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative”.

Dopo aver chiarito i bisogni dei bambini e l'aver controllato il PTOF per capire se erano già attivi progetti simili, ho preso accordi con la collega tirocinante Sara Galletto per recapitare alla sua classe seconda il piccolo libro, risultato del compito autentico finale proposto ai bambini di quinta. L'argomento fiaba è stato scelto in quanto in corso di studio da parte della classe seconda e in quanto, come già detto, i bambini di quinta hanno studiato l'argomento in precedenza solo parzialmente.

Per quanto riguarda la valutazione del percorso e del compito autentico ho creato una rubrica (Allegato 1) e, tramite osservazione durante lo svolgimento del compito autentico, mi sono attenuta a quella per capire se i bambini hanno compreso e rispettato i criteri che sono fondamentali per la scrittura di una buona

fiaba e se hanno quindi raggiunto gli obiettivi didattici prefissati; ho infatti costruito una check-list (Allegato 2) che mi è stata utile anche per determinare quali profili di apprendimento sono emersi.

2. Conduzione dell'azione didattica

Nel momento in cui ho organizzato le attività didattiche, ho pensato di dividerle in fasi. Nella prima ho affrontato la rilevazione delle preconoscenze dei bambini e l'analisi dell'argomento fiaba, nella seconda c'è stata la sintesi di quanto appreso, e nella terza i bambini hanno svolto un compito autentico.

La struttura delle tre fasi è la seguente:

2.1. Prima fase

La prima fase ha avuto come obiettivi lo stimolare l'interesse e la curiosità dei bambini verso l'oggetto delle lezioni; la rilevazione delle preconoscenze dei bambini sull'argomento "fiaba e suoi elementi costitutivi", e l'analisi nei particolari di ciascuno di questi cinque elementi (personaggi, luoghi, tempi, fatti narrati ed evento magico).

Gli incontri di questa fase hanno previsto discussioni e riflessioni con i bambini, rappresentazione di fiabe, brainstorming ed esercizio di scrittura in piccoli gruppi, oltre a quiz e giochi a squadre per il ripasso sistematico di quanto svolto nelle lezioni precedenti.

Durante il primo incontro ho iniziato rilevando le preconoscenze dei bambini chiedendo loro di fare un brainstorming iniziale sulle fiabe che preferiscono e che avrebbero potuto rappresentare. Man mano che gli alunni le elencavano io le scrivevo alla lavagna. Ne è nata una bella discussione su quali di quelle elencate potessero essere considerate fiabe e i bambini stessi hanno condotto la discussione. Ne riporto qui una parte:

M.: "Anche la Sirenetta!"

A.: "Ma quella non è una fiaba! Ci sono gli animali che parlano!" M.: "Ma c'è la magia! E' una fiaba!"

A.: "No, se ci sono gli animali che parlano è una favola!"

F.: "Ma anche in Pinocchio c'è il grillo parlante, eppure è una fiaba..."

Da questa discussione si può capire quant'è difficile definire un racconto fiaba o favola, e la confusione dovuta anche al contributo dei cartoni Disney.

Tutti assieme poi abbiamo chiarito la differenza tra fiaba e favola, andando a leggere le definizioni nell'Enciclopedia Treccani.

Le fiabe sono racconti popolari fantastici, originariamente orali, nei quali si muovono personaggi vari: uomini, donne, bambini, insieme a esseri soprannaturali, come orchi, fate, streghe, folletti, gnomi, giganti, nani e così via. Non c'è una morale.

Le favole sono brevi narrazioni, perlopiù in versi, scritte da un autore; hanno per protagonisti animali e alla fine contengono una morale con la quale si vuole insegnare un comportamento o condannare un vizio umano (Enciclopedia Treccani).

Alla fine tutti erano d'accordo nel considerare fiabe quelle classiche, come ad esempio "Cenerentola", "Biancaneve" e "Hansel e Gretel", ma concordavano anche nel constatare che altri racconti sono di difficile collocazione, ad esempio "Cappuccetto Rosso" è breve, c'è il lupo che parla e c'è la morale. Anche "Il gatto con gli stivali" presenta le stesse caratteristiche, il gatto parla e vi è una morale finale, anche se non vi è la brevità del racconto.

Alla fine della discussione abbiamo deciso, per i nostri incontri, di considerare fiabe anche queste ultime.

Sempre nella prima fase gli alunni, a gruppi, hanno messo in scena le loro fiabe preferite e sfidato gli altri gruppi a indovinare la fiaba. Questo per aumentare il loro interesse e la loro partecipazione. L'attività si è svolta in questo modo: i bambini si sono divisi autonomamente in gruppi, ognuno di questi ha scelto la fiaba più bella tra quelle che i componenti conoscono. Ogni gruppo ha poi messo in atto la scena più significativa della storia e gli altri gruppi hanno tentato di indovinare il titolo; quando nessuno è riuscito a indovinare, il gruppo protagonista ha dato degli indizi, ad esempio "il protagonista è un gatto".

Abbiamo proseguito poi con attività di discussione per capire le preconoscenze dei bambini sull'argomento e per far emergere i cinque elementi caratteristici della fiaba (personaggi, luoghi, tempi, fatti narrati, evento magico) che sono stati poi

analizzati uno a uno nelle successive lezioni. Ad esempio ho chiesto ai bambini quali sono, secondo loro, gli ingredienti indispensabili in una fiaba, e tra le risposte vi sono state “il principe”, “la principessa”, “il cattivo”, “la magia”, “il lieto fine”, ma anche “il castello” e “la foresta”. Abbiamo quindi raggruppato le varie risposte e dato un nome agli insiemi: il principe, la principessa e il cattivo nell’insieme dei personaggi; il castello e la foresta in quello dei luoghi, ecc. Questi elementi sono stati analizzati poi una alla volta nelle lezioni successive, leggendo ogni volta una fiaba diversa, scelta da me. Ad esempio per quanto riguarda i personaggi abbiamo lavorato su “Biancaneve” dei fratelli Grimm, mentre per i luoghi su “Il gatto con gli stivali” di Perrault.

La struttura delle seguenti lezioni è stata sempre la stessa: prima di tutto un breve ripasso su quanto fatto in precedenza tramite quiz, da me preparato, su LIM o tramite gioco a squadre in cui ogni squadra prepara alcune domande da porre all'altra squadra. Poi l'introduzione di un elemento della fiaba, la lettura di una fiaba scelta tra le più conosciute, e l'analisi guidata di questa, in piccolo gruppo, per trovare l'elemento nel testo. Infine un esercizio di scrittura sull'elemento in particolare, e la restituzione finale al gruppo classe (tramite lettura ad alta voce, volontaria, di quanto scritto) oppure tramite scambio dell'elaborato con un altro gruppo e stesura di un *feedback* (un riscontro) su quanto svolto dai pari. Secondo Gadsby il *feedback* dev'essere:

- orientato verso un obiettivo;
- immediato;
- personalizzato;
- espresso positivamente;
- oggettivo;
- costruttivo;
- significativo (Gadsby, 2012).

Ho chiesto quindi agli alunni di dare il loro *feedback* sottolineando prima due aspetti positivi dell’esercizio svolto, e poi uno negativo con un suggerimento su come migliorarlo.

Secondo Li e Grion, quando il feedback è costituito da commenti critici e migliorativi del lavoro, tale processo diventa veicolo di analisi, riflessione e

autovalutazione che portano a maggiore/nuovo apprendimento per tutti (Li & Grion, 2019).

I bambini hanno iniziato il percorso con grande entusiasmo, con solamente un breve attimo di incertezza quando hanno saputo che in conclusione avremmo scritto un libretto di fiabe per un'altra scuola. Evidentemente il compito è stato percepito, sul momento, come troppo sfidante. Una bambina infatti ha perfino alzato la mano e detto chiaramente “ma non siamo capaci! E' troppo difficile!”.

Concluse le attività di questa prima parte è stato chiesto il feedback ai bambini e il momento più divertente e motivante è risultato essere quello in cui dovevano indovinare la fiaba da una scena riprodotta dai compagni.

Per quanto riguarda il focus sugli elementi della fiaba, l'analisi dei personaggi, dei luoghi e dell'evento magico non ha dato particolari problemi.

Diverso invece il caso di tempi e fatti narrati, in quanto concetti molto più complessi da capire. Per questi due ho dovuto integrare quanto in precedenza progettato con una riflessione guidata svolta alla lavagna, con la partecipazione dell'intero gruppo classe. Tramite mie domande mirate ai bambini, ho quindi fatto emergere le caratteristiche fondamentali dell'elemento in esame e le ho fatte scrivere alla lavagna da un bambino sottoforma di mappa.

In particolare per i fatti narrati i bambini erano convinti che si dovesse fare un elenco puntato dei vari accadimenti della fiaba in esame, e non, invece, l'elenco di una possibile struttura generale della fiaba (introduzione, presentazione del luogo, presentazione dei personaggi, svolgimento, ecc.). Essendo però una classe quinta, e non una seconda, anno in cui di solito si affronta l'argomento fiaba, ho insistito, tramite domande guida al gruppo classe, per far sì che gli alunni riuscissero a costruire una scaletta di struttura del tipo di racconto, e non si limitassero invece ad elencare i fatti accaduti in una particolare fiaba.

Esempi di domande guida da me poste sono:

“Nelle prime quattro righe della fiaba che cosa viene descritto?”; “Chi compare nelle righe successive?”;

“Il protagonista riesce a risolvere il problema da solo?”; “Come finisce la storia? E' una conclusione felice o triste?”.

Lo schema risultante è stato il seguente:

- SITUAZIONE INIZIALE
 - TEMPI (c'era una volta, tanto tempo fa, ecc.)
 - LUOGHI (foresta, castello, casa, palude, ecc.)
 - PERS. PRINCIPALE (cavaliere, principessa, ecc.)

- PROBLEMA – comparsa dell'antagonista

- SVOLGIMENTO DELLA STORIA – il protagonista affronta delle prove usando l'elemento magico

- CONCLUSIONE – lieto fine

Ho notato che i bambini della VB purtroppo fanno molta fatica a generalizzare e a capire concetti astratti; infatti, ad esempio, quando si parla di personaggi, cercano sempre di rispondere dando i nomi propri di quelli che conoscono (Biancaneve, Cenerentola), non riescono ad astrarre la principessa, il cattivo, ecc.. Tuttavia dopo la riflessione guidata i concetti sono sembrati acquisiti.

2.2. Seconda fase

La seconda fase delle mie attività didattiche ha avuto come obiettivo la sintesi di quanto affrontato in precedenza e la conferma dell'acquisizione degli elementi fondamentali della fiaba da parte dei bambini.

Abbiamo iniziato con un ripasso a gruppi (tramite tecnica del *jigsaw*) in modo che tutti potessero ripassare e spiegare ad altri quanto hanno capito. Poi abbiamo affrontato la sintesi di quanto visto in precedenza, tramite la costruzione di un piccolo cartellone a forma di puzzle, in cui ogni gruppo di "esperti" ha costruito il suo pezzo e infine l'ha unito per creare appunto una mappa di sintesi. La tecnica del *jigsaw* è stata inizialmente elaborata dal professor Aronson nel 1971; proprio come in un puzzle ogni studente e il suo sapere è essenziale per la piena comprensione e il completamento del prodotto finale. La struttura dell'attività è la

seguito: gli alunni vengono divisi in gruppi (io ho diviso i bambini in 5 gruppi da 5), chiamati gruppi-casa; in ognuno di questi ogni bambino ha del materiale relativo a una parte dell'argomento. Nel caso specifico delle mie attività ho dato ad ogni bambino un elemento della fiaba e la fotocopia di un racconto dove cercare e sottolineare l'elemento, per poi rispondere ad alcune domande guida da me preparate; ad esempio per quanto riguarda i personaggi le domande erano "quali personaggi hai trovato?", "sono buoni o cattivi?", "ci sono personaggi sia buoni che cattivi?", "le descrizioni di questi personaggi sono dettagliate?". Dopo averlo studiato, ogni alunno si è spostato in un gruppo-esperti, costituito da tutti i bambini che hanno studiato lo stesso argomento e qui ha discusso e approfondito il tema con gli altri componenti. Infine ogni bambino è tornato al suo gruppo-casa iniziale e ha esposto agli altri quanto appreso. Per concludere l'incontro ho chiesto agli alunni di tornare nei gruppi-esperti e ho assegnato ad ognuno di questi una parte di un cartellone che avevo precedentemente ritagliato a forma di puzzle, chiedendo loro di scrivere e illustrare quanto appreso in qualità di esperti dell'argomento, per poi unire tutti i pezzi del cartellone, creando così una sintesi visiva (figura 1).

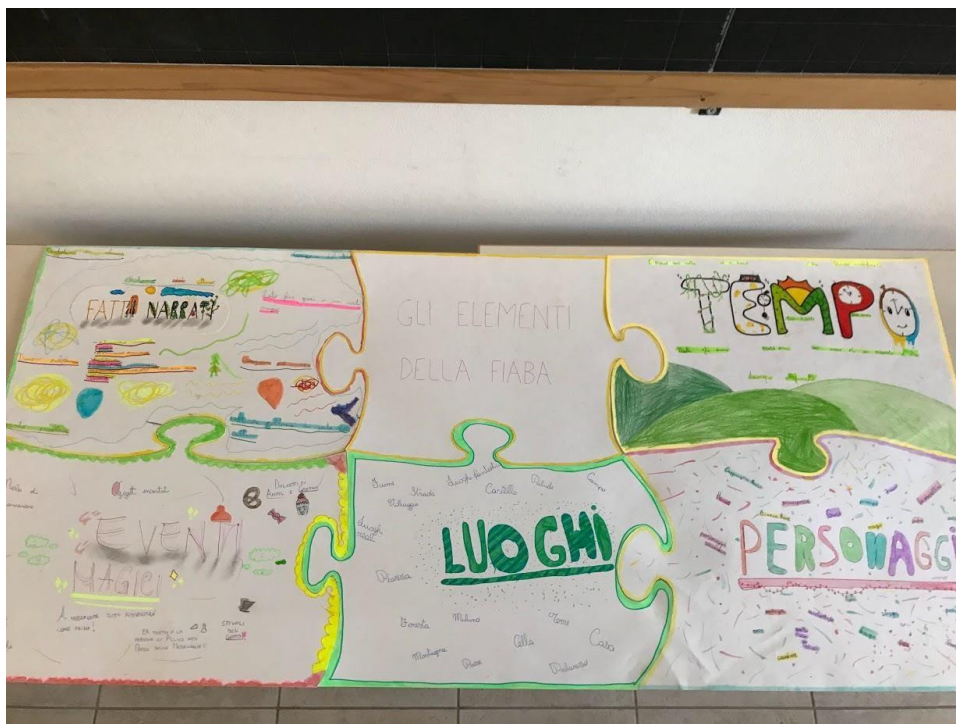


Figura 1: Il cartellone puzzle degli elementi della fiaba

Il gruppo, secondo Felisatti, è un insieme di persone in numero ridotto (ma superiore alla coppia) e tale da garantire specifici legami e livelli di interazione; al suo interno vi sono parametri di azione (interazione) e si creano vincoli tra gli individui (legami) attraverso il senso di appartenenza e la condivisione delle interazioni (Felisatti, 2006).

Tra le procedure per formare gruppi D.W.Johnson, R.T.Johnson e Holubec (1994) ne sottolineano tre:

1. Per scelta casuale: si attribuisce a ciascuno studente un numero. Gli studenti con lo stesso numero formano un gruppo;
2. Per scelta dell'insegnante: che forma i gruppi cercando di collocare i soggetti più isolati o più bisognosi di aiuto o meno motivati o più inclini a creare tensione, con i compagni più aperti e disposti alla collaborazione;
3. Per auto-selezione degli studenti: in questi casi esiste il pericolo che si formino dei gruppi omogenei o per status sociale o per capacità e rendimento scolastico o per sesso.

D'accordo con la maestra mentore, i bambini hanno scelto da soli con che compagni lavorare. Questo ha certamente aiutato per quanto riguarda il non litigare, la condivisione del materiale, ecc., ma i gruppi che si sono formati, erano gruppi casuali per quanto riguarda il livello di apprendimento.

Il bambino con certificazione e una bambina con altre difficoltà si sono trovati in gruppo assieme (con altri tre alunni senza difficoltà, di cui uno decisamente tra le eccellenze in classe). Mi sono ripromessa di monitorare il gruppo, perché avevo il dubbio che il lavoro potesse essere svolto unicamente dal bambino con livello più progredito. Ma così non è stato. Tutti i componenti del gruppo hanno partecipato alle decisioni ed espresso le loro idee e preferenze, inoltre si sono divisi i compiti e chi aveva dubbi o difficoltà si è rivolto al bambino tra le eccellenze per chiarimenti.

In generale è risultato subito chiaro che i bambini erano abituati a lavorare in gruppo, in quanto quando uno parlava gli altri ascoltavano e le proposte venivano votate per alzata di mano dai vari membri. Il materiale è stato messo in comune e condiviso.

Nella seconda parte di questa fase ho cercato di far fare ai bambini esercizio di scrittura di fiabe, sempre in gruppi, proponendo loro degli spunti, tratti da "La grammatica della fantasia" di Gianni Rodari, quali ad esempio di partire da:

- il binomio fantastico (si accostano due parole che non hanno nulla in comune l'una con l'altra, ma che insieme possono far nascere nuovi collegamenti);
- il disegno (si traccia un segno sul foglio e da questo si inizia un disegno improvvisato; il risultato può essere un personaggio o un luogo da cui partire per iniziare il racconto);
- carte in favola, con personaggi, luoghi, ecc. ed estratte a caso... sostituite in questo caso da i "dadi in favola", costruiti e lanciati dai bambini;
- sottrazione fantastica (si sceglie un oggetto del nostro mondo e lo si fa scomparire. Come si vivrebbe senza il sole? Oppure senza i colori?);
- rovesciamento della norma (si considera un personaggio notoriamente buono - ad esempio la principessa - oppure uno cattivo - la strega - e si rovescia la regola. La principessa sarà cattiva, oppure la strega sarà buona).

Questi spunti sono davvero utili per riuscire a iniziare a scrivere. Tanti bambini infatti hanno paura di iniziare e non sanno da dove partire.

Alcune tra le tecniche sopra elencate, quali disegno e dadi, sono piaciuti molto ai bambini, altri invece non sono stati raccolti (ad esempio il rovesciamento della norma è stato proprio rifiutato e alla mia proposta di una "strega buona" una bambina ha risposto "eh no maestra, le streghe sono sempre cattive!" e i compagni hanno concordato con lei).

Dall'esercizio di scrittura di fiabe è risultata una grande difficoltà da parte dei bambini a descrivere in generale (luoghi ma anche personaggi), non riuscivano a visualizzare quanto pensato, quindi non riuscivano nemmeno a dire com'era nei particolari. Hanno avuto inoltre difficoltà a inventare le motivazioni che muovono le azioni dei personaggi, che qualche volta sembravano proprio agire in modo casuale. Tutto questo è stato affrontato con alcune domande, da me poste, volte a portare i bambini a riflettere su questi problemi e a trovare soluzioni per risolverli.

Se potessi tornare indietro inizierei con le mie domande guida per riflettere sui possibili problemi inerenti alla descrizione di personaggi, luoghi e motivazioni, e, subito dopo l'esercizio di scrittura proporrei il feedback dei pari anche in questa attività, perché da quanto notato alla fine della terza fase, questo è stato fondamentale perché il problema venisse considerato importante e affrontato.

2.3. Terza fase

Durante la terza e ultima fase delle attività didattiche i bambini hanno affrontato lo svolgimento del compito autentico, cioè la scrittura e la costruzione di un piccolo libro di fiabe.

I bambini della classe sono stati divisi nei soliti cinque gruppi e ogni gruppo aveva il compito di inventare una fiaba, tenendo ben in mente i cinque elementi fondamentali e partendo da un brainstorming di idee su luoghi, personaggi e oggetti magici, anche aiutandosi con gli spunti tratti da "La grammatica della fantasia" di Gianni Rodari, utilizzati nella fase precedente.

Notando un po' di incertezza sul come iniziare a scrivere (il foglio bianco non aiuta mai!), ho riportato alla lavagna lo schema dei fatti narrati che avevamo costruito assieme durante le lezioni precedenti. Da qui i bambini hanno iniziato a scrivere la "brutta copia" delle loro fiabe. Io mi sono spostata da gruppo a gruppo ma in questa fase non ho dato consigli, ho solo incoraggiato con espressioni di interesse. Una volta conclusa la prima stesura e riletta la fiaba per cercare eventuali errori di ortografia o mancanze di altro tipo i bambini hanno poi dato il loro parere sulla loro stessa fiaba. Successivamente hanno scambiato la loro fiaba con quella del gruppo vicino, hanno letto quella dei loro compagni e hanno dato il proprio feedback. La maggior parte degli errori e delle mancanze sono emersi proprio in questa fase e nella successiva, quando i bambini hanno ripreso le fiabe da loro stessi scritte e le hanno modificate, corrette e migliorate.

Due fiabe ad esempio avevano salti logici che creavano problemi al lettore, non spiegando perché era all'improvviso comparso un nuovo personaggio, o perché quel particolare personaggio aveva deciso di fare una certa azione; problemi, questi, rilevati dal feedback tra pari con suggerimenti per migliorare la storia e corretti successivamente dai gruppi che avevano inventato le fiabe, anche se non

tutti i consigli sono stati accettati e utilizzati in toto. Ad esempio nella fiaba di Galatina e la capra era stato suggerito di spiegare che tipo di poteri aveva il ciondolo della protagonista, ma il gruppo che ha scritto la fiaba si è limitato a chiarire che l'oggetto magico può rendere più forte l'animale.

Fatto questo, ogni gruppo, a turno, ha letto ad alta voce la fiaba e la maestra e il gruppo classe hanno dato il loro feedback.

Infine i bambini hanno trascritto in "bella copia" le fiabe (figura 2), le hanno illustrate con disegni (figura 3), hanno creato la copertina del piccolo librocartaceo e firmato la dedica alla classe seconda dell'IC di Cadoneghe (figura 4), costruendo così il volume vero e proprio.

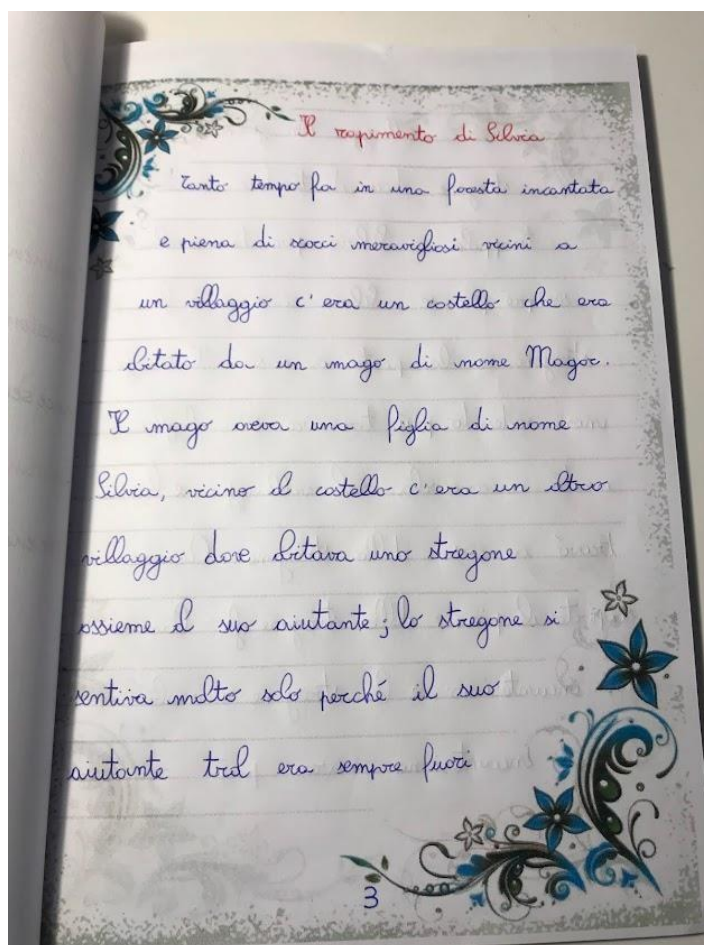


Figura 2: esempio di fiaba

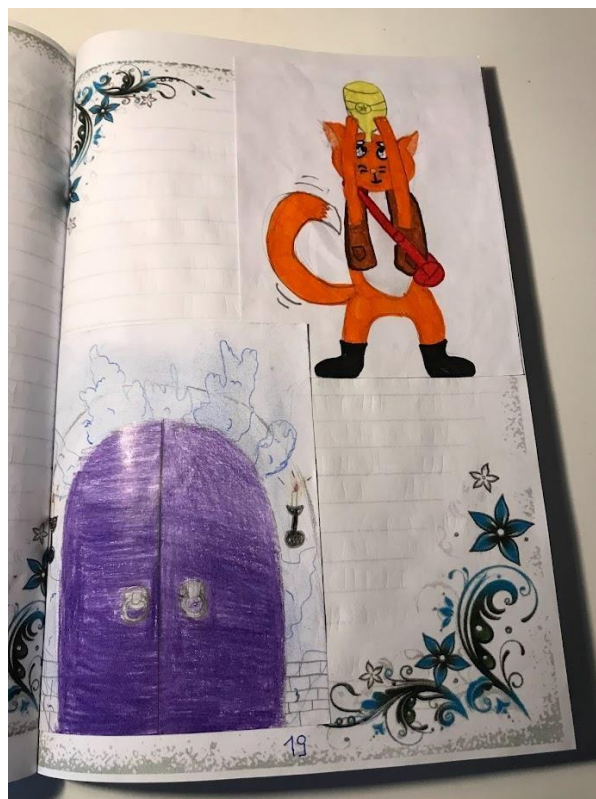


Figura 3: illustrazioni di una fiaba

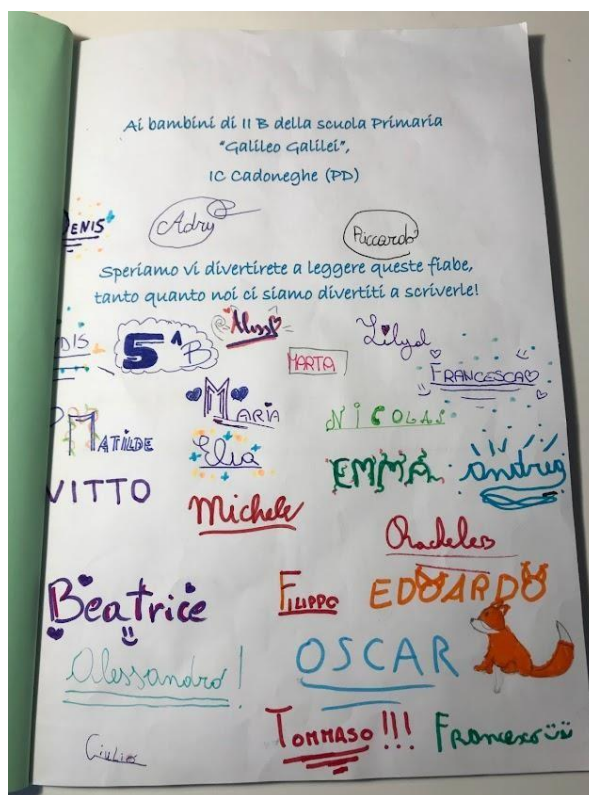


Figura 4: dedica della VB alla IIB

Mi ha colpito davvero moltissimo la cura e l'attenzione che tanti bambini di quinta hanno avuto nello scrivere le fiabe, sapendo che sarebbero state lette da bambini di seconda. Un gruppo ad esempio ha voluto scrivere in stampato maiuscolo, un altro gruppo mi ha chiesto più volte se la storia che avevano strutturato in un certo modo poteva fare paura ai bambini di seconda (in caso affermativo l'avrebbero cambiata) e un altro gruppo, a fianco al titolo della loro fiaba, ha augurato ai bambini di seconda buona lettura (aggiungendo anche uno "smile").

A conclusione del percorso i bambini hanno voluto scegliere la fiaba migliore (decisa da loro per votazione ad alzata di mano, ed approvata dalle maestre) che, per semplicità di linguaggio e di struttura, ma allo stesso tempo essendo simpatica e coinvolgente, è risultata essere quella del gruppo che includeva i due bambini con difficoltà. Dall'osservazione che ho svolto durante il loro lavoro ho potuto notare che tutti i bambini del gruppo hanno lavorato equamente, facendo proposte (la decisione veniva poi presa per votazione ad alzata di mano), prendendo decisioni, condividendo il materiale e decidendo assieme chi avrebbe scritto sotto dettatura e chi avrebbe riletto la fiaba.

Durante l'ultimo incontro ho potuto mostrare agli alunni di quinta i vari feedback ricevuti dai bambini della classe seconda, che nel frattempo avevano letto le fiabe manoscritte, e ci avevano fatto avere loro disegni e pensierini (figure 5, 6 e 7). E' stato un momento molto toccante e significativo per i bambini di quinta, che si sono sentiti orgogliosi di quanto fatto e di aiuto ad altri; loro stessi mi hanno detto che questa è stata l'attività più bella svolta quest'anno, perché ha permesso loro di lavorare assieme e di produrre qualcosa di tangibile, che poi è servito ad altri bambini per progredire nel loro percorso di apprendimento. Volevano addirittura scrivere un altro libro per la stessa classe seconda.

GRAZIE
PER
QUESTO
VI
VOGLIO
BENE

Figura 5: pensiero di ringraziamento da parte della classe seconda

CARA 5^B GRAZIE PER LA STORIA E SIETE TROPPO
GENTILI E QUESTO DISCORSO E PER VOI. ♡♡

Figura 6: pensiero di ringraziamento da parte della classe seconda

Grazie tanto per il libro 5B. In
Noi 2^aB alleghiamo una sorpresa.

5B + 2^aB

Figura 7: pensiero di ringraziamento da parte della classe seconda

3. La valutazione

3.1. Valutazione degli apprendimenti

Seguendo la valutazione trifocale di Pellerey, ho diviso la rilevazione degli apprendimenti in tre istanze.

La prima è quella **oggettiva**: la prova è il compito autentico stesso che ho proposto ai bambini, cioè la scrittura delle fiabe e la costruzione del libretto. Per valutare ciò mi sono basata su annotazioni che ho preso durante il lavoro di gruppo (ad esempio sulla capacità del singolo bambino di definire tutti e cinque gli elementi della fiaba) e sulla check list (allegato 2), i cui descrittori sono stati ricavati dallo strumento di valutazione (la rubrica) che avevo costruito già in fase di progetto.

La seconda istanza è quella **intersoggettiva**: per questo, durante tutto lo svolgimento delle attività ho osservato, assieme alla mia mentore, come i bambini interagivano tra loro in gruppo, se collaboravano o no, se lasciavano il turno di parola anche agli altri, se condividevano i materiali, se si ascoltavano tra loro, ecc. Alla fine delle attività ne ho discusso con la mentore, giungendo a delle conclusioni condivise.

La terza istanza è quella **soggettiva**: a conclusione delle attività i bambini hanno compilato un questionario di autopercezione (figura 8) sulle difficoltà che hanno avuto o meno nella stesura delle fiabe. Le parti più difficili del compito sono risultate essere come iniziare la storia e come spiegare la comparsa di un personaggio o di un oggetto magico. Quelle più facili invece l'inventare i protagonisti e concludere la storia.

1) Quanto è stato difficile scrivere le fiabe? Scegli la tua risposta e sottolineala.

Molto difficile Difficile Abbastanza facile Facile Molto facile

2) Scrivi perché hai scelto quella risposta alla domanda precedente.

Perché mi piace scrivere testi, ma anche perché
 mi piace lavorare in gruppo ~~con i compagni~~
 e ci aiutiamo.

3) Quali sono stati le parti più difficili nella scrittura della fiaba?

La parte più difficile da inventare è stata
 quella in cui dovevamo inventare come
 la persona non veniva presa dal cattivo,
 ma dal buono.

4) Quali sono state le parti più facili e divertenti nella scrittura della fiaba?

È stata l'inizio.

5) Ti sono piaciute queste lezioni sulle fiabe? Se sì, perché? Se no, cosa cambieresti?

Sì, perché abbiamo aiutato dei bambini di 2°
 e perché come era organizzato il corso
 mi piaceva.

Figura 8: esempio di questionario di autopercezione

Gli obiettivi della tabella (tabella 1) sono collegati alle tre dimensioni della rubrica. Infatti i primi tre (condividere spazi nel rispetto delle regole di classe, condividere materiali, ascoltare ed eseguire le consegne) sono relativi alla prima dimensione, quella della collaborazione, il quarto (produrre testi coerenti, coesi e con lessico appropriato) si rifà alla seconda, quella della scrittura, mentre il quinto (includere nel testo i principali elementi che lo compongono) alla terza, quella appunto degli elementi che compongono il testo della fiaba. Le attribuzioni (raggiunto, non raggiunto, parzialmente raggiunto) assegnate attraverso la check list, che ho utilizzato osservando i bambini e i loro elaborati al termine del percorso.

Le attribuzioni hanno dimostrato che la maggior parte degli alunni ha raggiunto almeno parzialmente gli obiettivi prefissati. Inoltre gli alunni hanno anche dimostrato di saper gestire in autonomia il lavoro di gruppo e, supportati dall'insegnante, di saper suddividere un compito complesso in parti più semplici, evitando quindi di rinunciare in partenza quando un compito viene percepito come troppo impegnativo.

Dalla tabella, che riporta i risultati tratti dalla check list, si deduce che il profilo emergente della maggioranza dei bambini è quello di un gruppo che condivide spazi e materiali nel rispetto di tutte le regole di classe, che produce testi coerenti e coesi utilizzando un lessico appropriato e che include nel testo tutti gli elementi principali della fiaba in autonomia.

Obiettivi	Sì	Parzialmente	No
Condividere spazi (anche di parola) nel rispetto delle regole di classe	20	5	0
Condividere materiali nel rispetto delle regole di classe	23	2	0
Ascoltare ed eseguire le consegne	22	3	0
Produrre testi coerenti, coesi e con lessico appropriato	20	5	0
Includere nel testo i principali elementi che lo compongono	20	5	0

Tabella 1: risultati tratti dalla check list

C'è un altro profilo che emerge, relativo a pochi alunni, in cui questi condividono spazi e materiali nel rispetto solo parziale delle regole di classe. Inoltre, nella produzione dei testi, vanno supportati dall'insegnante sia per una stesura coerente e coesa, sia nell'inserimento dei principali elementi che contraddistinguono il genere fiaba.

Tra quanto emerso dalle attività vorrei sottolineare inoltre la grande attenzione che tanti bambini di quinta hanno dimostrato per i bambini di seconda, a cui il libretto di fiabe era destinato, e il fatto che, come già accennato, il gruppo con i bambini con difficoltà, in autonomia, ha scritto la fiaba che alla fine è piaciuta di più anche ai bambini di seconda, in quanto è risultata corretta nella stesura, semplice nella trama, avvincente e divertente!

3.2. Valutazione del mio intervento

Anche per quanto riguarda la valutazione delle mie attività mi sono basata sull'ottica trifocale.

Istanza **oggettiva**: la scrittura delle fiabe e la costruzione del piccolo volume da parte dei bambini mi dimostra di aver contribuito a sviluppare in loro, oltre a conoscenze teoriche, anche abilità pratiche e di immaginazione.

Istanza **intersoggettiva**: a conclusione del percorso la mia tutor mi ha fornito un feedback positivo, in particolare è stata molto soddisfatta di come ho progettato e monitorato l'intervento in classe, in quanto mi sono basata sui bisogni dei bambini per poi strutturare tutte le attività. Inoltre, il questionario di autopercezione che ho proposto agli alunni comprendeva anche un loro feedback sulle mie lezioni e i risultati ottenuti sono molto buoni: in particolare i bambini hanno gradito moltissimo lavorare in gruppo e avere uno scopo reale, nell'imparare a scrivere fiabe.

Istanza **soggettiva**: al termine delle attività ho compilato l'autovalutazione di processo-percorso. Ho riflettuto inoltre sul mio rapporto con i bambini e le colleghe e sul mio modo di condurre le lezioni. La parte che trovo sicuramente più complessa

è il tenere sempre tutti i bambini sott'occhio, e non dedicare troppo tempo ai dubbi di uno solo, ma cercare di supportare tutti e 25 i membri della classe. Anche il mantenere l'ordine e il volume delle voci piuttosto basso non è stato sempre facile, specialmente durante i lavori di gruppo. Ma so che sono gli aspetti su cui dovrò lavorare di più in futuro.

4. Riflessione in ottica professionalizzante

Il DM 249/2010 dichiara che "i laureati nel corso di laurea magistrale della classe LM-85 bis devono aver acquisito solide conoscenze nei diversi ambiti disciplinari oggetto di insegnamento e la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico, all'età e alla cultura di appartenenza degli allievi con cui entreranno in contatto. A questo scopo è necessario che le conoscenze acquisite dai futuri docenti nei diversi campi disciplinari siano fin dall'inizio del percorso strettamente connesse con le capacità di gestire la classe e di progettare il percorso educativo e didattico. Inoltre essi dovranno possedere conoscenze e capacità che li mettano in grado di aiutare l'integrazione scolastica di bambini con bisogni speciali".

Il quadro delle competenze professionali di un laureato in Scienze della Formazione Primaria risulta quindi complesso e formato da tanti tasselli: conoscenze disciplinari relative ai diversi insegnamenti; capacità di adeguare la difficoltà dei contenuti a seconda dell'età degli studenti e tempi e modalità a seconda del loro livello; capacità di scegliere strumenti e metodologie più adatti alle attività progettate; capacità di relazionarsi con studenti e colleghi; capacità di gestione della classe e capacità di favorire l'inclusione di tutti gli alunni che ne hanno bisogno.

La visione complessiva che si ha della professione docente, dopo aver letto i documenti, è di un insegnante che non solo conosce le discipline che insegna, ma soprattutto che sa adattare le modalità tramite cui le insegna a seconda degli allievi che ha davanti, del loro *background* culturale, del loro livello di partenza, della loro età, delle loro curiosità e dei loro interessi. Il docente conosce strumenti e metodologie di insegnamento e di volta in volta sceglie e utilizza quelli che si adattano meglio al gruppo classe. Collabora inoltre con i colleghi e considera le competenze di genitori e alunni stessi come risorse importanti per l'insegnamento. Infine, conosce il territorio e il contesto in cui la scuola si situa e

sa come utilizzare la rete che ne deriva per ampliare ulteriormente la proposta formativa valorizzandola allo stesso tempo.

Se questi sono gli obiettivi che l'insegnante deve raggiungere, questo corso di laurea, la cui frequenza sto per concludere, permette certamente diversi passi avanti sulla strada dell'insegnamento.

I corsi proposti infatti gettano le basi del sapere disciplinare e metodologico, mentre i laboratori contestualizzano questo sapere, permettendo agli studenti universitari di mettere in pratica quanto appreso. L'esperienza di tirocinio a scuola completa il quadro, dando modo allo studente di osservare il contesto scolastico ed didattico, di comprendere come progettare attività adatte a età, bisogni e interessi degli alunni target, come condurre le attività e infine come valutarne gli esiti. Il tirocinio dà modo inoltre al tirocinante di rapportarsi con i diversi soggetti coinvolti (colleghi e tutor universitari; maestri mentori e alunni in classe) e di riflettere sulla propria esperienza.

In particolare l'esperienza di tirocinio, forse il fulcro del corso di laurea, è, potremmo dire, il trampolino di lancio, il banco di prova dove poter finalmente mettere in pratica quanto appreso, ma allo stesso tempo è un momento unico di apprendimento "sul campo", dove non solo i colleghi, ma anche e soprattutto gli alunni stessi diventano fonte di apprendimento, motivazione e ispirazione, grazie alle loro domande e ai loro feedback.

Ulteriore conferma di quanto appena esposto viene dal modello sulle competenze professionali dell'insegnante proposto da INDIRE, il framework Danielson. Questo modello descrive infatti un docente competente in tutti gli ambiti: quello della pianificazione e preparazione, quello dell'attenzione all'ambiente classe, quello dell'insegnamento vero e proprio e infine quello delle responsabilità professionali.

L'ambito della pianificazione e preparazione ha come componenti il dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia, lo scegliere gli obiettivi didattici, il

dimostrare di conoscere gli alunni, il dimostrare di conoscere le risorse, il progettare un'istruzione coerente e il valutare l'apprendimento degli alunni.

L'ambito dell'ambiente classe ha i seguenti componenti: il creare un clima di rispetto e dialogo, il creare la cultura dell'apprendimento, il gestire le procedure di classe, il gestire il comportamento degli alunni e l'organizzare lo spazio fisico. L'ambito dell'insegnamento ha invece i seguenti componenti: il comunicare con chiarezza e precisione, l'utilizzare tecniche di discussione e interrogazione, l'impegnare gli alunni nell'apprendimento, il fornire un feedback agli alunni, il dimostrare flessibilità e prontezza e il riflettere sull'insegnamento.

Infine nell'ambito delle responsabilità professionali troviamo i seguenti componenti: il tenere registri accurati, il comunicare con le famiglie, il collaborare con la scuola e con il distretto, il crescere e maturare professionalmente e il dimostrare professionalità.

Alla luce di questo modello il tirocinio in classe diventa un momento in cui esercitarsi a fare attenzione a tutti questi aspetti, agli ambiti della pianificazione e dell'insegnamento ma anche a quelli dell'ambiente e delle responsabilità professionali, che certamente non hanno meno valore; in questo modo la didattica e soprattutto l'apprendimento degli studenti risulteranno significativi.

Per quanto riguarda le mie competenze professionali emergenti, per riflettere ho utilizzato la scheda di autovalutazione e il quadro delle competenze professionali di un laureato in Scienze della Formazione Primaria delineato dal DM 249/2010. Tra i miei punti di forza sono convinta esservi la lettura del contesto (didattico, scolastico e extrascolastico) perchè entrando in una qualunque scuola la mia attenzione va immediatamente agli ambienti (aule, giardino, corridoi, ecc.) e al territorio, per capire quali sono le potenzialità ivi presenti per la didattica. E' anche un vero piacere esplorare nuovi ambienti per capire come poterli utilizzare al meglio. Altrettanto piacere provo nel gestire i rapporti con le colleghe e con i bambini. Altro punto che ritengo per me positivo è la progettazione e la conduzione degli interventi didattici, momenti che necessitano di solide basi

teoriche, esperienza, ma anche di originalità, creatività, capacità di improvvisazione e soprattutto di rapida gestione degli imprevisti.

I punti invece che presentano elementi di criticità sono, a mio parere, le conoscenze teoriche, la documentazione didattica e la riflessione.

Infine, la valutazione, dei miei interventi didattici o dei prodotti risultanti dal lavoro dei bambini, è forse il punto in cui ho più difficoltà.

Devo dire però che l'esperienza di tirocinio di quest'anno mi ha aiutato molto a migliorare in alcuni ambiti, tra cui le conoscenze teoriche, la valutazione degli interventi e la riflessione sul mio profilo professionale.

Se ripenso al quadro delle competenze professionali di un laureato in Scienze della Formazione Primaria delineato dal DM 249/2010, posso dire di sentirmi a un sufficiente livello di competenza in quasi tutti gli ambiti. Uno dei punti di criticità su cui certamente dovrò lavorare in futuro è la capacità di gestione della classe. Per questo, e per altre eventuali criticità, mi propongo in futuro di seguire corsi, di approfondire metodi appositi su libri, documenti e siti ufficiali e di chiedere consiglio e parere alle colleghe insegnanti con più esperienza.

Bibliografia

Altieri Biagi M. L. (1978), *Didattica dell'italiano*. Milano: ScolasticheBruno Mondadori.

Andersen H. C. (2015), *Fiabe e storie*. Milano: Feltrinelli.

Calvino I. (2019), *Le fiabe italiane*. Torino: Einaudi.

Castoldi, M. (2009). *Valutare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Cisotto L. (2006), *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci editore.

Cisotto L. (2015), *Scrivere testi in 9 mosse. Curricolo verticale descritto per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Erickson.

Comoglio M., Cardoso M. A. (2002), *Insegnare e apprendere in gruppo*. Roma: LAS.

Di Nubila R. D. (2001), *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Felisatti E. (2006), *Cooperare in team e in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gadsby C. (2012), *Perfect Assessment for Learning*. Carmarthen(UK): Crown House Publishing.

Grimm J., Grimm W. (2017), *Fiabe*. Segrate: Rizzoli

Grion V., Restiglian E., Acquario D. (2019), *Valutare nella scuola enei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Danielson C. (2007), *Enhancing Professional Practice - A Framework for Teaching*. ASCD

Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortinaeditore.

Grion V., Acquario D. & Restiglian E. (2019). *Valutare nella scuola enei contesti educativi*. Padova: Cleup.

Grion V., Serbati A., Cecchinato G. (2022), *Dal voto alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Carocci editore.

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

Moro, F., Cisotto, L. (2007). *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*, Lecce: Pensa MultiMedia

Perrault C. (2011), *Tutte le fiabe*. Roma: Donzelli editore.

Piaget J., Inhelder B. (2001), *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.

Propp V. (2000), *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.

Rodari G. (2013), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Santi, M. (1999). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Firenze: La nuova Italia.

Vigotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Fonti normative

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n.254, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n.249, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado*.

L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Documentazione scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa (2022-2025) dell'IC di Selvazzano 1:

<https://www.albinoni.edu.it/offerta-formativa/ptof>

Rapporto di Autovalutazione (2022-2025) dell'IC di Selvazzano 1:

https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC89700_X/ic-di-selvazzano-dentro-i/valutazione/documenti/

Allegati

Allegato 1: Format di progettazione.

Allegato 2: Check list risultante dall'osservazione dei bambini durante lo svolgimento del compito.

Allegato 1: Format di progettazione

TITOLO “Scrittori di fiabe”

PRIMAFASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

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

Competenza alfabetica funzionale

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Italiano

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre; rielabora testi parafrasandoli, completandoli, trasformandoli

Obiettivi di apprendimento (desumibili, per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali) _

Produrre testi narrativi creativi sulla base di modelli dati.

Bisogni formativi e di apprendimento (*in relazione al traguardo indicato*)

Dall'osservazione iniziale è emerso il bisogno dei bambini di fare più esercizio di scrittura, in quanto il loro secondo anno di scuola primaria è stato svolto per la maggior parte in didattica a distanza a causa dell'emergenza COVID, e soprattutto per la scrittura ci sono state difficoltà legate alla lezione online.

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

Qual è la struttura di un racconto? È importante saper scrivere?

Conoscenze e abilità (*che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità*)

Conoscere la struttura del testo narrativo. Produrre testi coerenti, coesi e aderenti al genere richiesto.

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione,

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Collaborazione	Condividere spazi e materiali nel rispetto delle regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto delle regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto di tutte le regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto della maggior parte delle regole di classe.	Condivide spazi e materiali nel rispetto di alcune delle regole di classe.	Condivide, con supporto, spazi e materiali nel rispetto di alcune delle regole di classe.
Scrittura	Produrre testi aderenti al genere richiesto.	Produce testi coerenti e coesi utilizzando un lessico appropriato.	Produce testi coerenti e coesi utilizzando un lessico appropriato.	Produce testi coerenti e coesi.	Produce testi, abbastanza semplici e brevi, coerenti e coesi.	Produce con difficoltà e con l'aiuto di una traccia semplici e brevi testi.
Elementi che compongono il testo della fiaba (personaggi, luoghi, tempi, fatti accaduti, elemento magico).	Includere nel testo i principali elementi che lo compongono.	Include nel testo gli elementi principali che lo compongono.	Include nel testo tutti gli elementi principali in autonomia.	Include nel testo almeno tre elementi principali in autonomia.	Include nel testo almeno tre elementi principali con il supporto dell'insegnante.	Include nel testo due elementi principali con il supporto dell'insegnante.

SECONDAFASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

Compito/i autentico/i (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte)

Scrivere alcuni racconti e costruire un piccolo libretto in cui inserirli, per poi consegnarlo alla classe seconda di un'altra scuola.

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

Osservazione dei bambini durante la scrittura dei racconti, lettura e correzione di questi e utilizzo della rubrica di valutazione durante tutte queste fasi.

