



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

TESI

**Utilizzo e integrazione del libro di testo nella didattica
digitale integrata.**

**Un progetto didattico per la lingua inglese in una classe di scuola
primaria**

Relatrice: Prof.ssa Paola Vettorel

Laureando: Riccardo Canaia

Matricola: 1154078

Anno accademico: 2020/2021



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

TESI

**Utilizzo e integrazione del libro di testo nella didattica
digitale integrata.**

**Un progetto didattico per la lingua inglese in una classe di scuola
primaria**

Relatrice: Prof.ssa Paola Vettorel

Laureando: Riccardo Canaia

Matricola: 1154078

Anno accademico: 2020/2021

*A mia nonna Laura,
che mi ha sempre sostenuto
e guidato nei momenti più importanti.*

*A me,
che non mi sono mai imposto limiti
nel raggiungere i miei obiettivi.*

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
1. INSEGNAMENTO ED APPRENDIMENTO DELL'INGLESE COME LINGUA STRANIERA	4
1.1 Approcci e metodi dalla tradizione dell'insegnamento della LS	4
1.1.1 <i>La tradizione formalistica e il metodo grammatico – traduttivo</i>	5
1.1.2 <i>Il metodo naturale</i>	6
1.1.3 <i>Il “Reading Method”</i>	6
1.1.4 <i>La rivoluzione copernicana degli anni Sessanta</i>	7
1.1.5 <i>L'approccio strutturalistico</i>	7
1.1.6 <i>Approccio comunicativo e competenza linguistica</i>	7
1.1.7 <i>Approccio comunicativo: il metodo situazionale</i>	8
1.1.8 <i>Approccio comunicativo: Metodo nozionale – funzionale</i>	9
1.2 L'insegnamento della LS in Italia ad oggi nella scuola primaria	10
1.2.1 <i>Cenni di storia dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria</i>	10
1.2.2 <i>Le Indicazioni Nazionali</i>	13
1.2.3 <i>Le prove Invalsi</i>	14
1.3 I bambini come apprendenti di una Lingua Straniera al termine della scuola primaria.	14
1.3.1 <i>Le caratteristiche del giovane apprendente alla primaria</i>	15
1.3.2 <i>L'attitudine</i>	16
1.3.3 <i>La motivazione</i>	17
1.3.4 <i>Stili cognitivi e stili di apprendimento</i>	21
1.3.5 <i>L'ambiente di apprendimento</i>	23
1.3.6 <i>L'uso della LS in classe</i>	25
1.4 Le abilità ricettive: <i>listening</i> e <i>reading</i> alla scuola primaria	26
1.4.1 <i>Listening e obiettivi di apprendimento</i>	28
1.4.2 <i>Reading ed obiettivi di apprendimento</i>	30
1.5 Il libro di testo	31
1.6 La didattica blended	32
1.6.1 <i>Dalla lezione frontale alle lezioni sincrone ed asincrone: gli strumenti</i>	33
1.6.2 <i>Digital Storytelling</i>	34
2. LA RICERCA EMPIRICA	37
2.1 Il paradigma ecologico della ricerca.....	37
2.2 L'epistemologia naturalistica della ricerca.....	38
2.3 Le filosofie di ricerca.....	39
2.3.1 <i>La filosofia partecipativa</i>	40
2.3.2 <i>La filosofia critica</i>	40

2.3.3 <i>La filosofia fenomenologica</i>	41
2.4 Il <i>mixed method</i> come approccio alla ricerca	41
2.5 La strategia di ricerca	42
2.6 Tecniche di raccolta dati.....	42
2.6.1 <i>La narrazione</i>	43
2.6.2 <i>Il diario</i>	43
2.6.3 <i>L'audio registrazione</i>	44
2.6.4 <i>Questionario auto compilato</i>	45
2.6.5 <i>Osservazione strutturata</i>	46
3. LA NARRAZIONE DEL PROGETTO DIDATTICO.....	55
3.1 Il contesto della ricerca.....	55
3.1.1 <i>Il contesto classe</i>	57
3.2 Procedura e narrazione della progettazione dell'intervento didattico	60
3.2.1 <i>Pianificazione e struttura di lezione</i>	62
3.3 Narrazione degli interventi e riflessioni pedagogiche	64
3.3.1 <i>Prima lezione – in presenza</i>	64
3.3.2 <i>Seconda lezione – in DDI</i>	72
3.3.3 <i>Terza lezione – in presenza</i>	79
3.3.4 <i>Quarta lezione – in DDI</i>	88
3.3.5 <i>Quinta lezione – in presenza</i>	95
<i>Conclusione</i>	99
4. ANALISI E TRIANGOLAZIONE DEI DATI RACCOLTI	101
4.1 Analisi dell'osservazione strutturata	101
4.1.1 <i>La check-list relativa alla lezione del 18 maggio 2021</i>	102
4.1.2 <i>La check-list relativa alla lezione del 20 maggio 2021</i>	103
4.1.3 <i>La check-list relativa alla lezione del 25 maggio 2021</i>	104
4.1.4 <i>La check-list relativa alla lezione del 27 maggio 2021</i>	105
4.1.5 <i>La check-list dell'elaborato finale</i>	106
4.2 La scheda di autovalutazione.....	111
<i>Conclusione</i>	115
5. CONCLUSIONI.....	116
BIBLIOGRAFIA	121
SITOGRAFIA	124
NORMATIVA	125
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	125

INTRODUZIONE

Alberto Manzi, nel 1960, viene proposto dal suo direttore didattico alla Rai tramite un provino: l'emittente televisiva era alla ricerca di un maestro che potesse ricoprire il ruolo di insegnante in un programma televisivo dedicato all'istruzione degli adulti analfabeti. Manzi divenne di fatto il primo insegnante a svolgere un'attività didattica a distanza tramite l'uso della tecnologia, in questo caso la televisione (centroalbertomanzi.it). Il maestro Alberto Manzi non poteva però immaginare che sessant'anni più tardi un avvenimento di portata mondiale avrebbe cambiato il modo di fare didattica di tutti gli insegnanti e gli alunni. La pandemia scatenata dal virus Covid-19 ha costretto la popolazione scolastica ad adeguarsi a metodologie e tecnologie, poco o mai utilizzate in precedenza nella didattica ordinaria, a favore di una didattica a distanza di tipo digitale. I docenti e gli studenti, attrezzati di personal computer e connessione ad internet, si sono incontrati da un giorno all'altro in nuovi spazi didattici digitali, trasformando di fatto le aule delle scuole in piattaforme online. Sia in qualità di insegnante di scuola primaria di lingua straniera inglese, sia come tirocinante tramite il percorso universitario, ho avuto modo di vivere e percepire le difficoltà legate a questa modalità di fare didattica. A distanza ormai di due anni dallo scoppio della pandemia, la didattica a distanza viene ora definita didattica digitale integrata e rappresenta una realtà tutt'ora presente (e ormai consolidata), che può essere considerata una risorsa alternativa per il futuro modo di fare scuola, sempre più legato all'uso della tecnologia.

Da questo scenario emerge la domanda per questa ricerca di tesi, *“è possibile utilizzare e rimodulare il libro in adozione nella classe 5D di Gazzo, principalmente pensato per una didattica in presenza, in una didattica blended?”*

L'obiettivo di questa tesi, di tipo empirico, è quello di ricercare e verificare le caratteristiche dell'uso e dell'integrazione del libro di testo in modalità di didattica digitale integrata e verificare quanto questo strumento possa essere o meno efficace rispetto all'apprendimento degli alunni e al valore di supporto per l'insegnante, attraverso un progetto didattico creato ad hoc. La scelta della lingua straniera è stata data dalla mia personale predisposizione ed al mio interesse rispetto alla disciplina, che considero atta a aprire barriere culturali grazie alla sua fruibilità internazionale, nella

speranza che questo lavoro possa fornire, nel suo piccolo, un valido contributo alla ricerca pedagogica. L'istituto scelto per svolgere il progetto è l'IC Grantorto, nello specifico nel plesso di scuola primaria del Comune di Gazzo, in provincia di Padova. L'Istituto, come sottolineato nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, dimostra di aver particolare cura nell'offrire agli studenti opportunità ed esperienza legate alla conoscenza delle lingue straniere tramite progetti legati al progetto *E-Twinning*, motivo per cui la scelta di effettuare la mia ricerca di tesi è ricaduta su di esso, oltre anche alle ottime esperienze pregresse maturate grazie ai tirocini universitari svolte in questo Istituto.

Il progetto didattico relativo al lavoro di tesi si compone di quattro incontri, due in presenza e due in didattica digitale integrata, nei quali, in accordo con l'insegnante di classe, verranno proposti degli argomenti tratti dal libro di testo adottato dall'Istituto che saranno integrati con attività di *storytelling* e *digital storytelling*. Nel quinto incontro finale gli alunni presenteranno un breve elaborato finale, che permetterà una verifica degli apprendimenti previsti dal progetto.

Il presente lavoro di tesi si articola in quattro capitoli. Il primo capitolo è dedicato all'impianto teorico riferito all'insegnamento di una lingua straniera e si apre con le fasi salienti attraversate dalla glottodidattica dalla seconda metà del Novecento ad oggi, un secolo che ha condotto la didattica della lingua straniera a molteplici innovazioni, grazie anche al forte impatto fornito dall'avanzamento tecnologico. Viene poi ripercorsa la storia dell'insegnamento della lingua straniera in Italia, dal suo inserimento nel curriculum scolastico della scuola primaria grazie ai Programmi Falcucci ad oggi. Al fine di fornire un quadro rispetto alle caratteristiche di uno studente di lingua straniera di classe quinta primaria, in riferimento specifico agli alunni protagonisti di questa ricerca di tesi, il paragrafo successivo è dedicato all'esposizione di tutti quegli aspetti che un insegnante di lingua straniera deve necessariamente considerare al fine di promuovere un'azione didattica di qualità. Nel primo capitolo vengono inoltre esplicitate le abilità, di ascolto e di lettura, che saranno principalmente proposte nelle attività del progetto di tesi. Il primo capitolo si chiude con la presentazione delle caratteristiche del libro di testo come strumento di supporto e della didattica di tipo *blended*. Il secondo capitolo è dedicato all'esplicitazione del quadro epistemologico di riferimento per la ricerca empirica svolta in questo lavoro di tesi,

dalla scelta del paradigma ecologico di riferimento, all'epistemologia naturalistica di ricerca, alle filosofie coinvolte, al metodo misto adottato con i relativi strumenti qualitativi e quantitativi di raccolta dati. Il capitolo tre è dedicato alla narrazione del progetto didattico. Dopo aver definito il contesto specifico di questa ricerca di tesi, vengono presentati gli incontri esplicitando gli obiettivi della lezione, le metodologie e i materiali proposti, ed infine le fasi che si sono susseguite nello specifico per ogni lezione. La narrazione è stata integrata con i dati qualitativi raccolti tramite i diari di campo e le registrazioni audio, che hanno permesso una ricostruzione fedele di ogni incontro. Il quarto capitolo è dedicato alla triangolazione dei dati quantitativi ottenuti grazie alla predisposizione di *check-list*, che hanno permesso un attento monitoraggio dell'andamento del percorso, con i dati qualitativi ottenuti dai diari di campo e dalle registrazioni audio.

A conclusione si trova il capitolo inerente alle riflessioni critiche emerse rispetto all'intero progetto e ai relativi dati ottenuti grazie agli strumenti qualitativi e quantitativi predisposti.

1. INSEGNAMENTO ED APPRENDIMENTO DELL'INGLESE COME LINGUA STRANIERA

In questo capitolo verranno illustrate le innovazioni che nel corso del Novecento hanno contribuito a sviluppare approcci e metodi di insegnamento di una lingua straniera. Alcune caratteristiche di questi metodi hanno contribuito alla nascita e sviluppo di studi più approfonditi e rivisti degli approcci, mentre altri sono tutt'oggi presenti nella didattica che avviene nelle classi. Per quanto riguarda l'Italia, l'insegnamento della lingua straniera nella scuola primaria viene aggiunto ai curricoli nel 1985. Da circa quarant'anni gli alunni italiani sono quindi chiamati ad interfacciarsi con una lingua differente rispetto alla lingua madre. Di conseguenza, gli insegnanti devono essere consapevoli delle caratteristiche di un bambino che apprende una lingua straniera, al fine di guidare i propri studenti attraverso un processo di apprendimento che rispetti le caratteristiche proprie questa fascia d'età.

Oltre ai metodi di insegnamento ed alle caratteristiche dell'apprendente, l'insegnante, per strutturare la propria didattica, deve saper predisporre e utilizzare differenti sussidi quali ad esempio il libro di testo, che svolge una funzione di supporto, e strumenti tecnologici. Per concludere, in linea con la ricerca di tesi effettuata, verrà introdotta la didattica *blended* con le sue peculiari caratteristiche.

1.1 Approcci e metodi dalla tradizione dell'insegnamento della LS

Freddi definisce la glottodidattica come una disciplina teorico – pratica che si colloca tra le scuole del linguaggio e quelle dell'educazione. (Freddi, 1991) Inizialmente la glottodidattica era intesa come una branca della linguistica: Daloiso afferma che “la relazione iniziale tra linguistica e glottodidattica era fondata sul principio di applicazione, secondo il quale una scienza pratica fa riferimento ad un'unica disciplina teorica, applicandone le conoscenze ad un contesto particolare”. (Daloiso, 2009a : 18) Durante il corso del Novecento, soprattutto nella seconda metà, emerse il bisogno di dare risposte precise e scientificamente comprovate ad insegnanti ed educatori, per una didattica che fosse adeguata ai cambiamenti portati dalla

globalizzazione. In questo capitolo vedremo quelle pratiche che, nell'evoluzione della glottodidattica ad oggi vengono ancora utilizzate nella didattica delle lingue straniere.

1.1.1 *La tradizione formalistica e il metodo grammatico – traduttivo*

Dalla considerazione del latino come lingua franca, attorno al 1700, e dal tipo di approccio di studio a tale lingua, trova le sue fondamenta la tradizione formalistica. Il latino vide nei secoli un passaggio da lingua “viva” (utilizzato per gli scambi commerciali, opere letterarie, scopi comunicativi) a lingua sempre meno parlata con un processo che la porta ad essere studiata come materia curricolare. Viene delineato un concetto di traduzione come pratica che porti un testo ad essere tradotto fedelmente nel rispetto di ortografia e morfosintassi. Alla fonologia viene affidato il compito di trasmettere la pronuncia correttamente: lo studio della lingua avviene tramite il sussidio di liste di parole divise per campi semantici, verbi irregolari, e così via. La didattica viene quindi intesa come uno studio mnemonico di nozioni e di regole considerate immutabili, basate solamente sulla lingua formale, escludendo e condannando varianti regionali. I testi utilizzati sono principalmente i grandi classici degli autori più rilevanti. In quest'ottica lo studente diviene una “tabula rasa” dove incidere nozioni precise che solo il docente è in grado di fornire, senza che l'allievo possa esprimere la propria opinione sul contenuto, metodo o scopo dello studio. La dimensione orale viene sviluppata, dopo aver presentato alcune regole di pronuncia, con la lettura di alcuni testi, nella quale la comprensione semantica non viene garantita. Maggiore importanza viene riservata alla dimensione scritta, curata attraverso la lettura e traduzione di testi scritti. (Balboni, 2015)

Nonostante la tradizione formalistica trovi le sue radici a distanza di secoli, una ricerca attuata nel 2011 rileva quanto questo approccio sia ancora radicato e diffuso nelle 150 scuole italiane prese a campione. (Daloiso & Balboni, 2011) Fino agli anni Settanta l'insegnamento della lingua straniera era tutto basato sulla trasmissione della grammatica: negli anni Ottanta-Novanta si vide un ridimensionamento dell'importanza attribuito all'approccio sintattico.

1.1.2 *Il metodo naturale*

Il metodo naturale fiorisce inizialmente grazie ad alcuni docenti (Lorenzo Da Ponte, Henry W. Longfellow, Maximillian Berlitz), mettendo in discussione l'approccio formalistico anche tenendo conto che negli Stati Uniti, come anche in Germania, la conoscenza delle lingue si presenta come un nodo essenziale in un territorio con uno stampo fortemente multiculturale. In questo metodo viene valorizzata l'importanza legata agli aspetti della fonologia e alla dimensione orale, che sostituiscono parzialmente la tradizione della grammatica descrittiva: inoltre per la prima volta analizzata la dimensione psicologica: lo studente deve essere motivato e l'azione didattica deve considerare l'età dell'apprendente e le sue personali caratteristiche. La lingua parlata da un insegnante di lingua materna, è vista come viva e dinamica, e come scopo si pone la comunicazione.

Nonostante questo metodo resti inizialmente confinato in istituti privati o d'élite, a partire dagli anni Sessanta i suoi principi e le sue sperimentazioni saranno una importante base per gli studi e metodi intrapresi successivamente (Balboni, 2015).

1.1.3 *Il "Reading Method"*

A partire dal 1914 fino al termine della Seconda Guerra Mondiale, il libero interscambio, la grande depressione economica, i vari regimi dittatoriali e l'isolazionismo americano ridussero i viaggi fra uno stato e l'altro. Il periodo storico rese difficoltosa la promozione dell'approccio naturale in quanto la lingua divenne meno orale e comunicativa (Balboni, 2015). Il "Reading Method" vede un'esclusione dello sviluppo delle competenze orali promuovendo una didattica improntata alla sola dimensione scritta e di lettura. Lo studente lavora in autonomia alla scoperta della lingua straniera, sostenuto dal docente, che in quest'ottica si presenta come un facilitatore e "funge da dizionario vivente per risolvere problemi di comprensione" (Balboni, 2015 : 25). Il metodo non cura particolarmente l'aspetto culturale della lingua in esame, ad eccezione di eventuali temi trattati fra le righe nei testi di studio.

1.1.4 *La rivoluzione copernicana degli anni Sessanta*

Al termine della Seconda Guerra Mondiale, i mezzi di comunicazione di massa contribuiscono a promuovere la lingua inglese come la lingua della globalizzazione. Negli Stati Uniti l'importanza della lingua "viva", accantonata dalla didattica del "Reading Method", viene rivalutata. Negli anni Sessanta si vede delineare un nuovo approccio (detto strutturalistico) basato sullo schema comportamentistico presentato da Skinner, il quale prevede una serie intensiva e ripetitiva di stimoli e risposte (definiti *pattern drills*). William D. Whitney e Leonard Bloomfield intrecciano le teorie elaborate da Skinner con l'analisi delle componenti minime della lingua (la teoria 'tassonomica'). Inoltre, negli anni Sessanta viene introdotta nella didattica la tecnologia: l'uso del giradischi, e successivamente del registratore, che permettevano allo studente di ascoltare più volte lo stimolo orale ed entrare in contatto con pronunce corrette.

1.1.5 *L'approccio strutturalistico*

L'approccio si presenta come derivato dalla "linguistica tassonomica, che riduce la lingua a macrostrutture, della psicodidattica comportamentistica, che vede l'apprendimento come risultato di una serie intensiva di *pattern drill*" (Balboni, 2015). Le sue teorie di riferimento sono basate sulla psicologia skinneriana e la linguistica bloomfieldiana, con infine un'integrazione dell'analisi contrastiva di Lado. La didattica di questo approccio propone esercizi strutturati, gradualmente resi più complessi, grazie ai quali lo studente, secondo la psicologia comportamentista, dovrebbe familiarizzare ed interiorizzare la lingua in apprendimento. Di rilevante importanza sono i sussidi tecnologici quali diapositive, dispositivi audio, diapofilm, ecc.

1.1.6 *Approccio comunicativo e competenza linguistica*

Fra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, il Consiglio d'Europa (CoE) e l'Unione europea (UE), hanno favorito lo sviluppo dei metodi e approcci per l'insegnamento delle lingue straniere. Nel 1964 venne presentato il programma *Major*

Project, Modern Languages (1964 – 1974) al fine di oltrepassare le barriere che rendevano qualitativamente insoddisfacente l'apprendimento delle lingue straniere, per permettere ai cittadini europei di “comunicare e cooperare liberamente preservando la diversità e la vitalità delle rispettive lingue e culture” (eurologos-milano.com). Il programma si prefissava di garantire a tutti la possibilità di apprendere le lingue straniere, dall'allora scuola elementare fino ai corsi di istruzione superiore, riconoscendo l'importanza della formazione degli insegnanti in questo senso.

A partire dal 1962, grazie alle pubblicazioni di Austin, e, nel 1967 con il *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa, si assiste ad un radicale cambiamento e conseguente presa di coscienza sull'importanza di sapere una lingua. L'approccio comunicativo si allaccia al concetto di “competenza comunicativa”, una “nozione chomskiana” (Balboni, 2015 : 34) ridefinita da Dell Hymes. Il termine “competenza” coniato da Chomsky, ovvero un “sistema di regole in numero finito che permette di generare un numero infinito di enunciati” (Balboni, 2015 : 34) non include infatti quelle competenze extralinguistiche e socioculturali che permettono al parlante di agire socialmente con la lingua e che sono delineate da Hymes ovvero quando parlare, quando tacere e di cosa parlare, a chi, dove, in che modo e quando.

L'aspetto culturale si presenta nel metodo come veicolo di garanzia di efficacia e appropriatezza della comunicazione, anche tramite forme di roleplay e interazione simulata. La tecnologia ricopre un ruolo importante che, assieme al docente – facilitatore, fornisce opportunità comunicative anche in tempo reale (videochiamate), oltre che materiale pre-registrato (Balboni, 2015).

1. 1. 7 *Approccio comunicativo: il metodo situazionale*

Il metodo situazionale rimane tutt'oggi alla base dell'insegnamento linguistico. A metà degli anni Sessanta, si tengono due importanti seminari, in uno dei quali, a Frascati, partecipano anche alcuni tra i primi studiosi glottodidattica italiani (Arcaini, Freddi, Cambiaghi, Titone). Nelle esperienze condivise in questi incontri si è concordi di applicare il metodo strutturalistico contestualizzandolo all'interno di “situazioni” definite da coordinate spazio-temporali (come ad esempio oggi a scuola, domani al supermercato, ecc), dal ruolo dei partecipanti (studenti, amici, familiari, ecc) e dei loro

scopi (ad es. acquistare oggetti, prenotare un viaggio, esprimere una preferenza) (Balboni, 2015 : 37).

Lo studente viene condotto allo studio della lingua grazie al supporto di manuali densi di immagini, didascalie e titoli, che guidano lo studente nella situazione linguistica oggetto dell'apprendimento. Il docente può inoltre avvalersi di diapofilm e audiocassette che aiutano l'apprendente a sintonizzarsi e lasciarsi coinvolgere dalla vicenda proposta. Sebbene anche in questo metodo il docente rimanga il soggetto principale dell'attività didattica, lo studente ha l'opportunità di ampliare il proprio orizzonte culturale, anche se talvolta la cultura viene presentata in modo stereotipato all'interno di determinate situazioni.

Il metodo risulta inoltre essere “contaminato” da alcuni tratti caratteristici derivanti dalla tradizione strutturalistica, come i *pattern drills*, dalla tradizione formalistica negli esercizi strettamente grammaticali e dal Reading Method nelle letture di civiltà.

E' importante osservare come molte delle caratteristiche di questo metodo siano ancora prevalenti nella didattica contemporanea (Balboni, 2015 : 39).

1.1.8 *Approccio comunicativo: Metodo nozionale – funzionale*

Come conseguenza del *Modern Language Project*, nel 1980, in Italia viene avviato il *Progetto Speciale Lingue Straniere*, che porta alla formazione di 300 docenti specializzati in una didattica sostenuta dall'approccio comunicativo (applicato al metodo nozionale - funzionale) che andranno poi a formare altri insegnanti da inserire nelle scuole. L'avvento di questo cambiamento importante, nella didattica delle lingue straniere, si riversa quasi prepotentemente sugli insegnanti di lingua straniera, abituati ad una didattica improntata sulla grammatica, che continueranno ad utilizzare quasi “clandestinamente per integrare” (Balboni, 2015 : 41) i libri di testo basati su questo metodo.

Il metodo nozionale – funzionale è tutt'oggi il metodo base di riferimento delle case editrici nella preparazione di libri di testo per l'insegnamento della lingua inglese in Italia. Il metodo valorizza il lavoro di gruppo e l'apprendimento cooperativo, favorendo occasioni in cui gli alunni siano impegnati in attività di *problem – solving*.

L'alunno ha una posizione più centrale e viene valorizzato rispetto alle sue conoscenze pregresse, la lingua è fluida e viva e offre varietà anche geografiche.

La cultura diventa un componente rilevante nel metodo nozionale funzionale: le regole socio-culturali divengono fondamentali per la comunicazione ed i libri di testo propongono attività e dialoghi che cercano di evitare stereotipi, valorizzando le varie civiltà coinvolte.

In questo approccio viene privilegiato l'aspetto orale, pur essendo presenti esercizi in stile *pattern drill*, supportato da attività di drammatizzazione e comunicazione fra apprendenti.

In questa prima parte del abbiamo delineato quegli studi che hanno condotto l'insegnamento della lingua straniera oggi. La didattica contemporanea si fonda sulle teorie emerse nel corso del Novecento, che hanno innovato la glottodidattica introducendo non solo tecniche e metodologie, ma anche strumenti tecnologici che hanno offerto un prezioso contributo all'insegnamento della lingua straniera. Alcuni degli approcci emersi nel secolo scorso trovano ancora riscontro, seppur talvolta in parte o intrecciati con altri metodi, nella didattica contemporanea. L'uso della tecnologia, ad oggi, è ad esempio un punto comune nei metodi di insegnamento. Nella seconda metà del Novecento le tecnologie glottodidattiche assumono il ruolo di strumento di apprendimento. L'approccio strutturalistico, che include i *pattern drills*, diviene la base fondamentale di ipotesi neo-comportamentistiche. La tecnologia diviene nel corso dei decenni uno strumento con cui lo studente si interfaccia direttamente, che sia una LIM o lo schermo di un computer, correggendolo (ad esempio nell'ascolto della pronuncia di un file audio) e guidandolo durante il suo processo di apprendimento. Il web, grazie alle sue funzioni quali e-mail, videochiamate, piattaforme online, offre oggi importanti opportunità nell'ambito dell'approccio comunicativo.

1.2 L'insegnamento della LS in Italia ad oggi nella scuola primaria

1.2.1 Cenni di storia dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria

Come abbiamo visto, il corso del Novecento ha introdotto molteplici innovazioni riguardanti la didattica delle lingue straniere. Tuttavia in Italia, la storia dell'insegnamento di una seconda lingua alla scuola primaria è relativamente recente. In

questo paragrafo verranno percorsi i programmi che hanno regolamentato l'insegnamento della lingua straniera dal loro inserimento nei curricula alla scuola elementare alla contemporanea scuola primaria.

Solo nel 1985 vengono emanati i Programmi Falcucci per la scuola elementare, grazie ai quali si introduce l'insegnamento della lingua straniera a partire dal terzo anno di scuola del primo ciclo. La lingua straniera veniva insegnata da maestri specializzati (insegnanti curricolari con competenze nella LS) o da specialisti (docenti di sola lingua straniera). Le programmazioni di italiano e di lingua straniera presentavano un insieme di linee guida e i docenti, per destreggiarsi nella didattica di una nuova disciplina, potevano consultare i risultati di sperimentazioni in progetti quali ILSSE (Insegnamento delle Lingue Straniere nella Scuola Elementare) e Ianua Linguarum dell'IRRSAE Veneto. (Balboni P. E., 2012) Il progetto ILSSE avviato dall'Ufficio Studi e programmazione del ministero della Pubblica Istruzione coinvolse inizialmente 117 classi terze (Bianchi, Corasaniti, & Panzarasa, 2008) con l'obiettivo di fornire una formazione e preparazione adeguata agli insegnanti.

L'insegnamento di una lingua straniera nella scuola elementare, grazie ai programmi del 1985, diventava:

- Fruibile per tutti i bambini frequentanti la scuola dell'obbligo. Gli alunni ebbero la possibilità di studiare una seconda lingua indipendentemente dal loro ceto sociale di provenienza;
- Acquistava un ruolo formativo. I programmi incitavano gli insegnanti a porre i bambini al centro della formulazione di ipotesi, di scoperta e ricerca di significati. Il bambino assumeva così un ruolo attivo all'interno della costruzione della propria conoscenza e la lingua divenne uno strumento diverso dalla propria lingua madre da utilizzare nei confronti di un mondo sempre più globalizzato;
- Doveva avvalersi di tutte le risorse tecnologiche disponibili, per aumentare il livello esperienziale dello studente. (Balbi, 2010)

La lingua straniera si presenta quindi come un componente essenziale dell'educazione linguistica con la finalità di "aiutare lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze, permettere al fanciullo di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria e avviare l'alunno,

attraverso lo strumento linguistico, alla comprensione di altre culture e popoli” (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *I programmi della scuola elementare*, cfr T105.1, p. 12)

Nelle indicazioni didattiche, del D.P.R. n. 104, vengono presentate linee guida molto generiche, quali dare la priorità all’abilità orale, sviluppando lettura e marginalmente la scrittura. Viene attribuita inoltre importanza agli strumenti didattici dei quali l’insegnante può avvalersi (cartelloni, disegni, maschere, burattini, marionette) (Balbi, 2010) e attività ludiche individuali o collettive. Nei programmi del Decreto n. 104 il lessico ha particolare rilevanza e viene presentato quasi come propulsore in grado di condurre gli alunni alla composizione di frasi e discorsi, tramite il sussidio di dispositivi audio e video.

Interessante è il fatto che, con il Decreto Ministeriale del 28 giugno 1991, fu scelta la classe terza elementare come punto di partenza per l’insegnamento della lingua inglese. Ciò si rese necessario in quanto gli insegnanti formati all’insegnamento della disciplina erano insufficienti a coprire un numero di ore che coinvolgesse tutte le classi. Le ore settimanali attribuite all’inglese erano tre, ma non venne delineato con precisione nessun contenuto, metodo o itinerario. Se da un lato l’imprecisione dei programmi del Decreto n. 104 aveva messo a dura prova chi si accingeva all’insegnamento della disciplina per la prima volta, dall’altra i docenti sentivano l’esigenza di formarsi e di “essere guidati nell’attuare questa innovazione” (Balbi, 2010 : 11).

Con il decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59, che definisce il quadro normativo per la scuola dell’infanzia e la scuola primaria, viene introdotto l’insegnamento della lingua inglese a partire dalla prima classe. L’insegnante di inglese nella scuola primaria (antecedentemente al decreto, nella scuola primaria potevano essere scelte anche lo spagnolo, il tedesco o il francese) ha la necessità di essere formato e nel 2004 viene avviato il *Progetto di formazione in inglese per i maestri elementari*, in cui gli insegnanti erano condotti all’ottenimento di un attestato di livello B1.

Nel 2009 viene introdotta la Riforma Gelmini: nel primo ciclo di istruzione obbligatoria l’orario di insegnamento viene ridotto da 32 a 24 ore e ritorna la formula del docente di classe unico, eliminando di conseguenza anche l’insegnante specialista di lingua straniera.

1.2.2 *Le Indicazioni Nazionali*

Nel settembre 2007 viene pubblicato il testo “*Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell’Infanzia e del primo ciclo di istruzione*” nelle quali la lingua straniera viene inserita nell’area linguistico-espressiva. Nelle Indicazioni, nel capitolo dedicato alle Lingue Comunitarie, viene sottolineata l’importanza di una continuità didattica fra primo e secondo ciclo d’istruzione, un passaggio fondamentale e sempre poco considerato nelle documentazioni pubblicate in precedenza. La motivazione allo studio della lingua straniera deve essere stimolata dal docente attraverso attività didattiche, ludiche e culturali. Nelle Indicazioni del 2007 vengono inoltre presentati i traguardi per lo sviluppo delle competenze ed obiettivi di apprendimento (declinati al raggiungimento del termine delle classi terza e quinta) organizzati nelle quattro abilità (ricettive e produttive). Le Indicazioni, al passo con la nuova valutazione in decimi (legge 169/2008), e la certificazione delle competenze al termine della classe quinta primaria, vengono aggiornate e ripubblicate nel 2012.

Le Indicazioni rimandano al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* del Consiglio d’Europa (2001) ed indicano il livello A1 come obiettivo di base da raggiungere al termine della scuola primaria. (Bianchi, Corasaniti, & Panzarasa, 2004)

Il 22 febbraio 2018 il Comitato scientifico per le Indicazioni nazionali ha presentato al MIUR il documento “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. Il documento è una rielaborazione delle Indicazioni Nazionali proposte nel 2012 a norma dell’”articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n.89”, firmato dal Ministro Profumo. (indicazioninazionali.it)

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo sono tutt’oggi un punto di riferimento cruciale per qualsiasi insegnante. Oltre ad essere un valido supporto per la stesura del programma annuale, le Indicazioni forniscono al docente informazioni sugli obiettivi e traguardi da raggiungere che si estende all’intero primo e secondo ciclo d’istruzione anche in ottica collaborativa.

Nel documento vengono “ripresi i contenuti dei documenti europei nei punti in cui si evidenzia l’importanza di apprendere due lingue” (Costa, 2019, p. 40) in quanto, secondo le Indicazioni, un bambino, stimolato da un ambiente plurilingue, riconosce

che esistono diversi sistemi linguistici e culturali, e a assumere consapevolezza della “varietà dei mezzi che una lingua sa offrire per pensare, esprimersi, comunicare” (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018 : 46). Il documento inoltre sottolinea l’importanza positiva dell’errore durante le interazioni, supportando di fatto tutte le teorie sull’acquisizione linguistica nelle quali cui l’errore è visto come un processo di apprendimento in divenire.

1.2.3 Le prove Invalsi

Dall’anno scolastico 2017/2018, il giorno 3 maggio, vengono introdotti, nella classe quinta primaria, le prove *Invalsi* relative alla disciplina inglese.

Dal sito web di INVALSI si legge che l’istituto Invalsi effettua periodicamente delle verifiche sistematiche sulle conoscenze e abilità degli allievi italiani, sulla qualità dell’offerta formativa delle istituzioni e sulla formazione professionale degli insegnanti. L’Ente invalsi elabora i dati forniti dallo svolgimento delle prove per esaminare eventuali cause dell’insuccesso e della dispersione scolastica in riferimento anche al contesto sociale (Invalsi.it).

Le prove di lingua inglese somministrate agli alunni vengono sviluppate sulle abilità ricettive di *reading* e *listenig* al fine di testare il raggiungimento del livello A1 del QCER.

1.3 I bambini come apprendenti di una Lingua Straniera al termine della scuola primaria.

Bloomfield (1993) sostiene che l’acquisizione del linguaggio sia “senza dubbio la massima prestazione intellettuale” della vita. Apprendere e comunicare attraverso l’uso della lingua costituisce un’importante parte esperienziale della vita di un individuo. L’ambiente familiare si presenta come la prima culla per l’apprendimento del linguaggio, dove il bambino acquisisce gli elementi che lo condurranno ad esprimersi nella sua lingua madre. Ma il processo di acquisizione linguistica può ripetersi varie volte nella vita di una persona, sebbene si possa raggiungere un differente grado di padronanza e competenza in lingue diverse. I processi che guidano l’acquisizione di una

lingua straniera sono molto importanti per la glottodidattica, in quanto le conoscenze sull'acquisizione linguistica fungono da base per le scelte da attivare al fine di offrire un valido, consapevole e proficuo insegnamento della lingua straniera.

L'acquisizione linguistica è definita da Krashen (1985) come un processo di appropriazione di una lingua straniera inconsapevole, implicito e subconscio, come quando viene appresa la lingua madre. Il soggetto è esposto alla lingua in un lasso di tempo molto ampio e in via diretta, enfatizzandone i messaggi ed il contesto. Quando ci si riferisce *all'apprendimento di una lingua*, invece si intende un processo consapevole, solitamente svolto in situazioni didattiche e di insegnamento all'interno di un contesto scolastico regolato da precise norme. L'obiettivo generale dell'apprendente deve essere quello di sviluppare il più possibile la competenza comunicativa.

1.3.1 *Le caratteristiche del giovane apprendente alla primaria*

I bambini di oggi, già quando iniziano a frequentare la scuola dell'infanzia, non sono solo cittadini veneti, lombardi o molisani, e non sono solo cittadini italiani, ma affrontano la loro scolarizzazione come cittadini europei. Gli stimoli linguistici ai quali i nostri alunni di oggi sono sottoposti sono molteplici (dal web, alla tv, i videogiochi, l'abbigliamento, il marketing, ecc.) e conducono il bambino, durante il suo periodo di crescita, nel mondo globalizzato che vivono oggi e affronteranno un domani.

Per preparare lo studente a crescere come cittadino europeo, dall'anno 2003/2004 con la riforma Moratti, l'insegnamento della lingua inglese è entrato nelle programmazioni curriculari a partire dal primo anno della scuola primaria, e è sempre più presente anche nella scuola dell'infanzia.

La letteratura scientifica sostiene che durante il ciclo di vita di una persona essa possa attraversare un "periodo critico" dell'apprendimento linguistico in cui la rapidità di acquisizione e la sensibilità sono migliori. Eric Lenneberg fu il primo linguista che approfondì il concetto di "periodo critico" (1967), teorizzando un periodo (0 – 12 anni) in cui apprendere una lingua risulta più semplice.

Dalosio (2009), ripreso da Balboni (2015), puntualizza che questo periodo è articolato in:

- *Periodi critici*: è possibile acquisire più di una lingua raggiungendo alti livelli di competenza. Dopo il primo periodo, che va dalla nascita al raggiungimento del terzo anno di età, il bambino acquisisce una pronuncia perfetta e le abilità linguistiche raggiungono ottimi livelli. Nel secondo periodo, che va dai 3 - 4 anni agli 8, il bambino riesce a acquisire un buon livello di pronuncia.
- *Periodo sensibile*: viene definito così il periodo che inizia dagli 8 anni e termina attorno ai 22, in cui l'individuo detiene ancora forti potenzialità neurologiche che permettono il raggiungimento di competenze linguistiche soddisfacenti, anche senza raggiungere un livello pari a quello di un madrelingua.

Dal punto di vista cognitivo Balboni sostiene che “il processo di lateralizzazione bimodale del cervello si assesta” nell'adolescenza e “le capacità di analisi e di definizione metalinguistiche maturano rendendo possibile un'attività di riflessione” linguistica e comunicativa più profonda. Le *conoscenze dichiarative* iniziano a maturare in *conoscenze procedurali*: è necessario così includere sempre più la riflessione nelle proprie attività didattiche.

1.3.2 L'attitudine

Una delle caratteristiche che influiscono sull'apprendimento di uno studente è l'*attitudine*, ovvero l'inclinazione personale nei confronti dello studio delle lingue. Skehan (1994, pp 25 – 26) definisce l'attitudine come “un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendente dalle capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile”. La personalità del singolo apprendente è un fattore determinante di cui tener conto nella didattica. Una personalità estroversa sembra essere più incline a sviluppare aperture rispetto ad esperienze di vario genere legate ad una lingua straniera, sviluppando fluency nel linguaggio nelle varie situazioni proposte (Skehan, 1989). La disposizione nei confronti dell'acquisizione linguistica riguarda anche l'abilità di discriminazione fonologica, la capacità di memorizzare lessico e di predisporre strutture grammaticali e sintattiche.

Skehan (1989) evidenzia che l'attitudine è innata ed acquisita simultaneamente, complice anche l'ambiente sociale di provenienza e il grado di istruzione dei caregivers dell'apprendente. L'attitudine si inserisce fra i fattori che influenzano l'acquisizione di una lingua straniera, ma non ne delimita le capacità di apprendimento proprie della persona. Alcuni studenti possono essere caratterizzati da una predisposizione all'apparenza scadente: è quindi necessario che l'alunno sia stimolato e condotto attraverso l'esperienza formativa. Anche negli studenti con una buona predisposizione linguistica possiamo rilevare diversi livelli di capacità in ognuno: alcuni saranno fonologicamente più ricettivi, altri più sensibili grammaticalmente.

Mariani e Pozzo (2002, p. 4) sostengono infatti che “non si è genericamente “bravi” nelle lingue: piuttosto, ognuno possiede punti di relativa forza e punti di relativa debolezza”. Alcuni studi condotti da Lopriore and Mihaljevic, gestiti con diversi metodi investigativi, dimostrano come l'attitudine iniziale dei giovani apprendenti alla primaria possa anche svilupparsi nel corso degli anni, in legame alla motivazione e agli stimoli ai quali sono sottoposti durante le lezioni (Nikolov & Mihaljevic, 2011).

1.3.3 *La motivazione*

Lo sforzo che viene impiegato nell'acquisizione di una lingua per “accumulare” nuove informazioni da inserire nel proprio archivio, comporta una riorganizzazione delle sinapsi, ovvero dei collegamenti chimico – elettrici tra i neuroni del cervello. (Balboni P. E., 2015)

De Beni e Moè (2000, p. 37) sostengono che la motivazione sia “una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo”. Secondo questa definizione si evince che un apprendente motivato si attiva per il raggiungimento di un obiettivo, un desiderio, un proprio interesse e affronta un determinato sentiero al fine di esaudire il proprio scopo.

Secondo Caon (2010) esisterebbero due variabili che rimanderebbero a fattori determinanti per l'impegno nel raggiungere il proprio obiettivo: l'intensità e la persistenza.

L'intensità: può essere rappresentata da fattori esterni alla scuola. Nel caso dell'inglese l'intensità della motivazione può essere legata anche alla sua diffusione: l'inglese è ovunque, dall'abbigliamento al web, dai videogiochi ai testi di una canzone.

Persistenza: il docente considera i “naturalisti” (Caon, 2010 : XII) orientamenti motivazionali degli alunni per costruire delle risorse “interne” (Caon, 2010 : XII) che permettano allo studente di estendere la propria motivazione anche in orario extrascolastico.

La motivazione, oltre al fattore di intensità e persistenza, può essere *intrinseca* od *estrinseca*.

La motivazione intrinseca è un tipo di “spinta” interna dello studente, che sente bisogno, piacere, curiosità nell'affrontare lo studio di una determinata lingua. Spesso accade, quando ci si confronta con alunni pre-adolescenti, che emergano richieste di comprensione di testi musicali, che richiedano di apprendere funzioni comunicative da utilizzare online, o che raccontino di brevi dialoghi avvenuti con pari in viaggi all'estero in lingua straniera. La motivazione di tipo intrinseca è necessaria per fornire energia da investire nel processo di apprendimento, e l'insegnante deve saper cogliere le occasioni e gli spunti di apprendimento derivanti da situazioni richieste e create dagli studenti stessi per sostenere curiosità e motivazione.

Quando si parla di motivazione estrinseca si fa riferimento a quel processo avviato da fattori esterni alle volontà proprie dello studente di apprendere una lingua. Ad esempio, spesso l'insegnante per spronare l'allievo nel suo processo di apprendimento ricorre a premi o ricompense per gratificare il lavoro dello studente. Anche una soddisfacente valutazione, soprattutto per lo studente pre-adolescente, competitivo ed animale sociale per natura, può rappresentare una forma di motivazione estrinseca. L'alunno immagazzina informazioni non per uno scopo personale interno alimentato da interesse o curiosità, ma gestito da un bisogno di emergere, sia fra pari che, talvolta, stimolato dall'educazione familiare.

Entrambe le tipologie di motivazione sono importanti ed essenziali. Alcuni studenti necessitano particolarmente di rinforzi da parte dell'insegnante, che deve saper supportare il processo educativo dell'alunno rendendolo autonomo nel proprio apprendimento. La motivazione estrinseca deve fungere quindi da mezzo da parte del docente per promuovere una motivazione più estrinseca in esso. L'insegnante deve

saper conoscere e sviluppare una relazione educativa con i propri alunni al fine di gestire al meglio gli stimoli da fornire. Caon (2010) afferma che è necessario mediare fra vincoli istituzionali ed interessi personali degli studenti. Il focus principale dell'educatore è quello di sviluppare l'autonomia dell'apprendente, e per raggiungere questo obiettivo nella glottodidattica, come in tutte le discipline, è opportuno che tutti gli studenti siano condotti ad alimentare e curare la propria motivazione intrinseca.

L'insegnante può avvalersi di diversi supporti per incentivare intrinsecamente lo studente attraverso il percorso di acquisizione linguistica di una lingua straniera. I *contenuti* possono essere scelti considerando gli interessi e le richieste germinate dagli studenti stessi, e possono affiancare strategie messe in atto dal docente per includere gli studenti e le loro diverse sfumature all'interno del processo educativo, linguistico ma anche culturale. Assieme ai contenuti ed alle strategie, i modi di presentare un determinato argomento o sfida, ovvero le *metodologie*, sono essenziali per catturare l'interesse del preadolescente. Schumann (1997) afferma che i *materiali e gli ambienti* rappresentano degli elementi costitutivi all'incremento della motivazione intrinseca dello studente. Se l'allievo è stimolato da strumenti innovativi e che sa sentire propri, come ad esempio l'uso di tecnologia (lavagna LIM, software e ad esempio video musicali o film) o picture books con immagini e testo accattivanti, sarà più incline a partecipare attivamente al proprio processo di apprendimento. L'allievo inoltre è stimolato dall'ambiente di apprendimento, che può essere rappresentato dalla gestione di un'aula riservata all'insegnamento della lingua straniera ma anche da un'uscita didattica ben strutturata. Infine, l'aspetto *relazionale* è essenziale per la conduzione dello studente nel suo processo di apprendimento. Se all'alunno viene fornito un feedback trasparente e preciso, se viene valorizzato ed incluso all'interno del gruppo, se sente di potersi fidare della figura del proprio insegnante e se viene reso attivo e partecipe nelle scelte didattiche, sentirà la volontà di mettersi in gioco e di raggiungere più obiettivi di crescita.

I risultati ottenuti dai ricercatori del progetto *Early Language Learning in Europe (ELLiE)* del 2007 affermano inoltre come i bambini siano motivati e dimostrino impegno nei lavori di coppia, dove il livello di competenza è simile e la possibilità di trarre soddisfazione e motivazione dallo svolgimento del compito assegnato è maggiore.

Analizzando gli studi di Schumann (1997, 2004) si evince inoltre che il cervello è in grado di cogliere quelli che vengono definiti da Krashen “input”, ovvero degli stimoli che procedono ad una valutazione, definita come *appraisal*. Quest’organo decide se accettare l’input e le attività, interiorizzando di conseguenza le nuove informazioni. Vengono così selezionati i dati che il cervello assimila sulla base di cinque motivazioni:

- *Novità*: corrisponde ad elementi insoliti, che accendono curiosità;
- *Attrattività*: l’input per essere accolto deve apparire piacevole e attraente;
- *Funzionalità*: lo stimolo deve in qualche modo colmare un vuoto dell’apprendente, che deve sentire il bisogno di immagazzinare un certo tipo di informazione;
- *Realizzabilità*: L’attività proposta deve essere realizzabile dallo studente, dev’essere bilanciata con una difficoltà affrontabile dall’alunno, altrimenti il filtro affettivo non permette la trasmissione dell’informazione;
- *Sicurezza sociale e psicologica*: quando l’alunno percepisce insicurezza sociale o quando la richiesta da parte di un docente può comportare ad una performance scadente, il filtro affettivo si innesca. (Balboni P. E., 2015) In questo frangente è necessario, soprattutto quando si lavora con apprendenti preadolescenti, prestare particolare attenzione e selezionare con cura le attività che si intende proporre al fine di prevedere le dinamiche che possono sollecitare.

Nello specifico, lo studente di classe quinta primaria, oltre ad essere in una fase di passaggio fra secondo periodo critico e periodo sensibile, inizia un’importante fase di crescita e sviluppo: l’adolescenza. Oltre alle nozioni più generali improntate sulla gestione della motivazione dell’alunno, è importante tenere in considerazione anche questo cambiamento fisiologico in quanto lo studente è portato a relazionarsi in maniera diversa nei confronti degli altri attori che ruotano attorno alla sua sfera di apprendimento. L’atteggiamento del pre-adolescente può condizionare il processo di acquisizione linguistica ed è necessario trovare strategie e tecniche adeguate. Ad esempio l’attenzione dello studente pre-adolescente sposta il proprio focus dall’insegnante ai suoi compagni. Da una relazione prevalentemente verticale ne

consegue una orizzontale, cambiando la natura del *filtro affettivo*, una “sorta di schermo emozionale che influenza l’acquisizione linguistica” (Costa, 2019 : 21), che viene influenzato dall’interazione con i pari (Balboni, 2015). Particolare cura ed attenzione sono da prestare nel momento in cui vengono commessi degli errori nella produzione linguistica, considerati dallo studente pre-adolescente come elemento negativo che può alterare l’idea di sé trasmessa al resto del gruppo. Questi aspetti richiedono da parte dell’insegnante una particolare flessibilità nel programmare le attività da proporre al fine di non influenzare in modo negativo il processo di acquisizione in atto.

Balboni (2015) propone di discutere con lo studente circa la natura psicologica e cognitiva delle attività, associando la descrizione dell’utilità di essa nella vita quotidiana. Con lo studente pre-adolescente può rivelarsi utile presentare sfide accattivanti, come ad esempio l’integrazione di contenuti multimediali e di svago (testi di canzoni, software interattivi e non, ecc), che permettano lo studente di sentirsi a proprio agio con se stesso e con il gruppo senza perdere consapevolezza dell’importante processo di acquisizione al quale è sottoposto.

1.3.4 Stili cognitivi e stili di apprendimento

L’apprendente può avvalersi di diverse modalità tramite le quali può di affrontare un compito.

Pallotti (1998 : 231) afferma che “l’idea di stile implica che non esiste un “ideale” al quale ci si trova più o meno prossimi ma semplicemente che si può affrontare un compito cognitivo in modi diversi”. Secondo Cornoldi (1993 : 17) invece “si ha uno stile cognitivo tutte le volte in cui si evidenzia una tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie”. Un’ultima definizione che conferma la natura dello stile cognitivo viene fornita da Larsen-Freeman e Long (1991 : 192) che lo definiscono come la modalità preferita dall’individuo di elaborare l’informazione o di affrontare un compito.

Se con stili cognitivi si intendono processi di acquisizione di nuove informazioni, con stili di apprendimento vengono definite le modalità di accomodamento dei dati nella mente. Per comodità è possibile fondere questi stili in voci comuni (Balboni, 2015 : 74, 75, 76):

- *Stile analitico/globale*: lo studente tende a seguire lo stile predisposto dal proprio essere, rifiutando, talvolta, lo stile proposto da attività dell'insegnante. L'apprendimento linguistico, di natura sia analitica che globale, richiede all'insegnante di far compiere allo studente lo sforzo di cambiare il proprio stile quando necessita;
- *Stile ideativo/esecutivo*: L'alunno ideativo si affida all'appoggio della teoria per costruire i propri sentieri mentali che lo conducano a realizzare i propri obiettivi, a differenza dello studente esecutivo, che risulta essere molto pratico. Esso non si lascia demordere dal compimento di errori ma anzi, sa trarne profitto;
- *In/tolleranza per l'ambiguità*: Alcuni studenti si accontentano di una comprensione globale, "senza sentirsi a disagio di fronte a dettagli ambigui" (Balboni P. E., 2015). Altri alunni invece sono più sensibili a queste ambiguità;
- *In/dipendenza dal campo*: è la capacità di non lasciarsi distrarre dagli elementi inseriti in un tale contesto. Uno stile indipendente conduce a ragionare rispetto all'elemento considerato direzionando l'attenzione;
- *Capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto*: E' la capacità di estrapolare dalla propria mente le preconoscenze per anticipare il contenuto di una frase o di un testo;
- *Tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori*: questa tendenza è guidata da un aspetto personale, ovvero legato al carattere dell'apprendente, e dalla concezione di errore trasmessa dal docente agli alunni. Se l'insegnante lavora assieme alla classe sull'analisi dell'errore e sulle potenzialità di apprendimento che può offrire, lo studente sarà stimolato a considerarlo un nuovo punto di partenza anziché un punto di stop;
- *Autonomia/dipendenza nei processi di studio*: Creare un'autonomia di studio dello studente deve essere considerato come una delle finalità educative da perseguire.

Identificarsi in uno stile di apprendimento richiede tempo e maturazione, per cui le voci elencate sono da considerarsi come orientative, soprattutto nella fase in via di

sviluppo che gli studenti attraversano nell'età della scuola primaria. Classificare i propri studenti all'interno di determinati stili di apprendimento, che sono caratterizzati da una natura flessibile, risulta inoltre poco utile. In ogni caso, l'insegnante dovrebbe strutturare il proprio processo di insegnamento – apprendimento variando gli stili, al fine di incontrare le varie preferenze all'interno della classe e a stimolare gli alunni a sviluppare abilità differenti (Costa, 2019).

Soprattutto alla scuola primaria, anziché considerare i singoli stili presenti nel proprio gruppo classe, risulta utile indagare sulla qualità delle interazioni emerse dagli stili degli alunni, che possono condizionare significativamente il processo di apprendimento (Nikolov & Milhaljievic, 2011).

1.3.5 L'ambiente di apprendimento

L'ambiente di apprendimento è un elemento significativo nel processo di acquisizione di una lingua straniera. Il docente deve saper favorire l'apprendimento attivo, costruttivo e riflessivo dello studente. L'insegnante dovrebbe essere consapevole delle caratteristiche del proprio alunno e della propria classe, intesa come insieme di individui con esperienze e vissuti differenti, al fine di valorizzare ed includere lo studente ed accoglierlo in un'atmosfera distesa. Il percorso di una classe al termine del primo ciclo d'istruzione dell'obbligo, è attraversato trasversalmente dall'inevitabile crescita dello studente, che lo conduce verso la fase dell'adolescenza.

L'alunno in questa fase della sua vita spesso rifiuta attività che ritiene troppo infantili o che valuti troppo semplici dal punto di vista cognitivo. Alla ricerca della sua nuova identità, il pre-adolescente può ritenere il gioco come una pratica destinata ad alunni più giovani, tipica dei bambini, e richiede attività che lo riconoscano come "ragazzo". Ad alimentare questo atteggiamento spesso è la scuola stessa, che separa in via piuttosto netta il gioco dal momento didattico vero e proprio, alienandolo nella sfera ricreativa. (Caon & Rutka, 2004)

L'insegnante deve saper architettare un ambiente di apprendimento che coinvolga lo studente attraverso proposte sfidanti (come ad esempio il *problem solving*), catturando lo studente con attività cognitivamente ed emotivamente precise. E' necessario inoltre che all'alunno vengano forniti feedback istantanei nel momento in cui

si ritiene necessario, per condurlo alla riflessione sul proprio lavoro. Il docente deve saper creare le condizioni affinché le difficoltà delle attività siano equilibrate alle competenze e alla maturità dell'alunno, impegnandosi a mantenere un ambiente di apprendimento dove il lavoro cooperativo venga socialmente accettato e attuato.

Uno studente coinvolto in attività stimolanti, dove l'aiuto concesso è diretto (ovvero guidato da una relazione significativa) e indiretto (attraverso modalità cooperative), è necessario per ottenere apprendimenti significativi, per sviluppare un senso di autoefficacia, per rafforzare l'autostima e per sviluppare la socialità durante il processo di riconoscimento identitario. (Caon & Rutka, 2013)

Si ritiene quindi necessario, come fondamenta dell'ambiente positivo, instaurare un clima privo di stress dove le sfide siano correttamente calibrate. Se lo studente percepisce uno stato di insicurezza, provando sentimenti di ansia e paura, il cervello secerne sostanze chimiche che intaccano il sistema neuronale, ma non solo, si innalza la pressione, viene rilasciata adrenalina e si ha una costrizione dei vasi sanguigni della pelle e dello stomaco. (Della Puppa & Vettorel, 2005)

Dal punto di vista logistico, anche la disposizione dei banchi può influenzare il clima di un ambiente di apprendimento all'interno di una classe. I banchi possono essere disposti diversamente in base all'obiettivo prefissato dallo svolgimento di una determinata attività o dalla metodologia adattata.

Alcuni esempi di disposizione di banchi in un ambiente predisposto all'apprendimento linguistico sono:

- *Disposizione tradizionale*: I suoi usi nella didattica sono limitati, e conduce lo studente a idealizzare la scuola come ambiente di verifica o di indottrinamento. Può risultare comoda nello svolgimento di attività a coppie;
- *Disposizione a ferro di cavallo*: Il suo punto di forza è il contatto visivo diretto con tutti gli studenti, favorendo momenti di dialogo e discussione. Gli alunni, in questa disposizione, ottengono lo spazio per effettuare presentazioni e attività di role-playing;
- *Disposizione con le sedie in cerchio*: Non esistono barriere fisiche, ottimale per *i role-play*, ma scomoda per altre attività;

- *Disposizione ad isole*: Viene favorito il cooperative learning a gruppi, dove gli alunni possono interagire e lavorare assieme. L'insegnante riesce a muoversi liberamente nello spazio dell'aula. (Della Puppa & Vettorel, 2005)

Un altro aspetto da considerare è che agli alunni gli obiettivi di apprendimento e il regolamento di classe devono essere ben chiari e condivisi.

Se il docente può gestire le modalità di apprendimento all'interno dell'ambiente scolastico, difficilmente è in grado di condizionare l'ambiente al di fuori dell'aula. L'insegnante è d'altra parte in grado di cogliere gli spunti emergenti degli alunni integrando nella didattica le loro esperienze extrascolastiche.

Il bambino, oltre al contesto scolastico, apprende dall'ambiente familiare e culturale dal quale proviene. L'approccio allo studio di una lingua straniera può anche essere legato allo status socioeconomico di provenienza, che rende più o meno ricco di stimoli l'ambiente educativo dell'alunno (Nikolov & Milhaljevic, 2011). Una famiglia con possibilità economiche più agiate solitamente ha la possibilità di inserire il figlio in istituti privati, dove spesso la lingua inglese è inserita in più attività già dalla scuola dell'infanzia.

1.3.6 *L'uso della LS in classe*

L'utilizzo in classe della lingua straniera da parte del docente rappresenta uno stimolo necessario e fondamentale durante il processo di apprendimento. Johnston (2006 : 4) afferma che "l'ambiente verbale influenza l'apprendimento linguistico e la ricchezza e la frequenza dell'esposizione hanno un impatto rispettivamente sulla qualità e sul ritmo di apprendimento". L'allievo ha bisogno di entrare a contatto direttamente con la lingua, ascoltarne i suoni e sviluppare la propria competenza comunicativa. Ciononostante un eccessivo uso della lingua straniera non ne garantisce una corretta e garantita acquisizione.

L'input, che deve essere presente all'interno della lezione, va presentato agli alunni in quantità calibrata ed adatto al livello di lingua degli apprendenti (definita da Vygotskji come *livello di soglia prossimale*, 1984) per non risultare eccessivo. Lo stress

causato da un elevato problema di comprensione rende difficoltosa l'assimilazione dell'input ostacolando il processo di acquisizione

Balboni (2015) ci offre alcuni spunti a riguardo: la lingua andrebbe scelta in base alla situazione, all'obiettivo, ai fini dell'atto comunicativo che si vuole proporre. La lingua materna è la lingua dell'affettività, uno degli strumenti di cui lo studente si avvale per comunicare ed esprimere intenzioni. Durante la lezione in classe, l'insegnante si può avvalere della lingua madre dagli studenti come lingua di afferenza per condividere momenti di carattere emozionale e relazionale. Soprattutto nell'età preadolescenziale, dove lo studente sente il bisogno di comunicazione e condivisione, un uso troppo prolungato ed articolato della lingua straniera andrebbe a rendere meno comprensibile l'input, aumenterebbe lo stress e potrebbe porre gli alunni in uno stato di chiusura e difesa. Non è tanto la quantità dell'esposizione dell'alunno alla LS che ne determina i risultati nell'apprendimento, ma l'accostamento di tale uso a fattori quali l'attitudine degli alunni, la competenza in inglese della classe nel suo insieme e la serenità nell'ambiente di apprendimento (Nikolov & Milhaljievic, 2011). Va considerato anche che l'input non deve essere troppo complesso, altrimenti gli studenti non saranno sufficientemente muniti di strumenti per recepire e decodificare il messaggio. Un uso della lingua troppo semplificata, d'altra parte, dovrebbe essere evitato in quanto non sarebbe funzionale al processo di apprendimento (De Marco, 2015).

1.4 Le abilità ricettive: *listening* e *reading* alla scuola primaria

L'apprendimento di una lingua straniera fa riferimento al costrutto formato dalle quattro abilità linguistiche. Esse sono divise in abilità ricettive, *listening* e *reading* e produttive, *speaking* e *writing*. Nello specifico verranno qui illustrate le abilità ricettive, sulle quali è basato il progetto di ricerca di questa tesi.

Ascolto e lettura sono connesse fra loro tramite il processo di comprensione, attivato da input uditivi per il *listening* e visivi per il *reading*. Input visivi e uditivi sono presenti trasversalmente nell'ambiente di apprendimento dello studente, extra scolastico o in aula. Nella scuola primaria, nel primo e nel secondo anno del ciclo, l'alunno è avvicinato all'apprendimento della lingua straniera attraverso attività volte a sviluppare

le abilità di ascolto e lettura. Secondo Krashen, (1985) è necessario che l'input venga reso *comprensibile*, ragion per cui non è possibile porsi l'obiettivo di sviluppare abilità di conversazione e scrittura senza aver predisposto una base fornita dalle abilità ricettive, primariamente basate sulla comprensione. L'insegnante deve saper stimolare lo studente con una variabilità di input differenti e comprensibili, alimentando curiosità e motivazione nello studente, tenendo inoltre conto della sua attuale competenza.

Balboni (2015) cita lo psicolinguista Goodman che negli anni Sessanta definì la comprensione un *psycholinguistic guessing game*, ovvero un processo di previsione: "la grammatica dell'anticipazione". Si tratta della capacità di pre-selezionare informazioni, in relazione ad un determinato input, e attivare nel cervello alcune aree semantiche.

Affinché la grammatica di anticipazione si attivi è bene ricordare che sono necessari due componenti del processo di comprensione di *listening e reading*.

- *La conoscenza del mondo*: denominata anche come "enciclopedia", uno spazio mentale in cui alcuni "schemi" (descrivibili come copioni comportamentali associati a routines) consentono il riordino di testi, parole, ambiti lessicali. Gli "schemi" permettono di anticipare situazioni derivanti da input grazie al bagaglio di conoscenze che l'individuo ha maturato nella sua esperienza, facilitando la comprensione del messaggio.
- *Processi cognitivi*: Si indicano dei processi che guidano la comprensione. Il processo detto "preposizionale" (Balboni P. E., 2015, p. 161), che implica la comprensione della frase come input, contenente un predicato e degli argomenti, è il nodo centrale del meccanismo cognitivo. Il cervello ricerca nel suo archivio informazioni da associare a quanto recepito nella preposizione per decifrarla, guidando il processo di comprensione.

Per insegnare e comprendere una lingua straniera è necessario essere consapevoli dei processi cognitivi che avvengono durante la comprensione. In questo modo, posso essere predisposte attività e tecniche specifiche che possano condurre l'apprendente ad attivare la grammatica dell'anticipazione.

Ad esempio, tecniche come cloze (il testo viene privato di alcune parole che lo studente deve poi inserire) ed incastri (un periodo viene scomposto in più parti che lo studente ricostruisce) guidano lo studente a sviluppare la propria abilità di comprensione e a non fermarsi di fronte a parole che non conosce. L'apprendente può

esplorare il testo e ricavare informazioni note al fine di completare l'esercizio cloze o ad incastro, sfruttando tutte le sue conoscenze e attivando la grammatica dell'anticipazione.

Il docente sceglie e regola la difficoltà della tecnica in base alle capacità e alle conoscenze dei propri studenti, al fine di predisporre un ambiente di apprendimento fertile alla comprensione dell'input.

Il costrutto delle quattro abilità linguistiche viene presentato nelle Indicazioni Nazionali, ed ognuna di esse viene declinata in descrittori. L'insegnante può avvalersi, seppur in maniera flessibile, della teoria presentata nel documento del MIUR per programmare la propria didattica ed il percorso da affrontare con i propri studenti.

Nelle Indicazioni Nazionali (2012) la disciplina inglese viene divisa in traguardi da raggiungere al termine del primo ciclo di istruzione ed obiettivi di apprendimento alla fine delle classi terza e quinta. Nei traguardi, le Indicazioni fanno riferimento alle capacità di comprensione dell'apprendente relative a semplici messaggi scritti e orali e alle capacità di produzione di semplici messaggi e scambi di informazioni. Gli obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta possono fornire spunti all'insegnante circa la programmazione annuale delle attività prendendo come riferimento le quattro abilità linguistiche, che nel documento vengono singolarmente declinate nei descrittori.

1.4.1 *Listening e obiettivi di apprendimento*

L'abilità di *listening* è la prima ad essere introdotta nel processo di apprendimento. Per facilitare la comprensione, il docente può accompagnare l'ascolto con un linguaggio non verbale quale ad esempio la gestualità ed il labiale.

Nelle Indicazioni Nazionali (2012 : 47) viene riportato ciò che viene indicato come "obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria":

“– Comprendere brevi dialoghi, istruzioni, espressioni e frasi di uso quotidiano se pronunciate chiaramente e identificare il tema generale di un discorso in cui si parla di argomenti conosciuti.

– Comprendere brevi testi multimediali identificandone parole chiave e il senso generale.”

Gli obiettivi predisposti dalle Indicazioni, oltre ad essere di supporto all'insegnante nella programmazione didattica, orientano anche il docente nella ricerca dei materiali con i quali stimolare lo studente.

Nello sviluppo dell'abilità ricettiva di ascolto le tecnologie forniscono un contributo fondamentale alla glottodidattica. Ad oggi l'uso dello stereo è superato dalla presenza della lavagna LIM o dello schermo interattivo nelle aule, grazie alla quale è possibile ascoltare direttamente da personal computer i materiali audio prescelti, sia dal web, sia dalle tracce fornite dalle case editrici contenute nei text book adottati. Il passaggio alla lavagna LIM ha permesso maggiore fluidità sia in termini di qualità audio che di praticità di cambio/rewind della traccia. Inoltre, nonostante talvolta risulti di difficile realizzazione, per mancanza di attrezzatura tecnologia nelle scuole, è possibile registrare file audio e video prodotti dagli alunni al fine di favorire l'ascolto della propria performance e fornire feedback agli alunni.

Per lo sviluppo dell'abilità di ascolto l'insegnante può avvalersi anche di chants e canzoni. Le canzoni, soprattutto nella fase preadolescenziale, costituiscono la principale esperienza letteraria del giovane apprendente. (Balboni P. E., 2015) Esse rappresentano campioni di lingua autentica, e, pensando al giovane apprendente di una quinta classe primaria, possono essere proposte piccole parti di strofa o ritornelli per un'analisi semplificata della stessa. L'utilizzo di brevi sequenze tratte da film, eventualmente a tema con la situazione comunicativa che si desidera affrontare, guidano lo studente ad affinare l'abilità di ascolto: anche gli spot pubblicitari, ricchi di proverbi, brevi frasi, giochi di parole, possono essere materiali avvincenti per sviluppare l'abilità di *listening*.

Il web, se utilizzato sapientemente e se la ricerca è mirata rispetto agli obiettivi didattici che si desiderano raggiungere, può offrire infinite possibilità. L'uso della tecnologia motiva gli studenti a mettersi in gioco, a sfruttare le sempre più presenti competenze digitali maturate dagli studenti in ambiti extrascolastici. Sempre più spesso accade che gli alunni siano più abili ed aggiornati degli insegnanti stessi nell'uso della tecnologia, ma se la loro competenza si limita alla "destrezza digitale" (Prensky, 2010, p. 17) è compito del docente condurre lo studente ad un uso saggio ed etico dello strumento.

1.4.2 Reading ed obiettivi di apprendimento

Nelle Indicazioni Nazionali (2012 : 49) viene riportato ciò che viene indicato come “obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria”,:

“Leggere e comprendere brevi e semplici testi, accompagnati preferibilmente da supporti visivi, cogliendo il loro significato globale e identificando parole e frasi familiari.”

L’obiettivo di apprendimento indicato conduce il docente nella preparazione di attività e tecniche finalizzate allo sviluppo dell’abilità di *reading* dello studente. Prendendo come spunto l’obiettivo, il docente predispone delle attività mirate allo sviluppo dell’abilità offrendo testi e lessico adattati al livello di competenza maturato dai propri allievi. La lingua inglese, a causa della sua natura *non trasparente* (mancanza di corrispondenza fonema – grafema), può complicare l’attività di reading. (Costa, 2019) Per questo motivo la lettura, in un primo momento, può avvenire guidata dall’insegnante per poi essere svolta in autonomia dallo studente.

Nella scelta del materiale didattico con il quale condurre attività di *reading*, il genere descrittivo risulta essere il più indicato fra i testi, ma è importante anche sollecitare l’uso della lingua tramite attività di *storytelling* (Costa, 2019) scegliendo fra albi illustrati proposti dalla letteratura per l’infanzia.

Oltre alla scelta dei materiali Balboni (2015) indica alcune tecniche utili al docente per lo sviluppo dell’abilità di *reading*:

La procedura cloze: Viene scelto un testo od una porzione e viene privata di alcune sue parti, che andranno poi completate;

La procedura Jigsaw: In questa tecnica il testo viene tagliato ed i pezzi ottenuti vengono disposti con ordine casuale. Per rendere più accattivante la tecnica, è possibile anche predisporre un tempo limitato entro il quale ricostruire il testo (o semplici frasi). Con questa procedura l’insegnante può scegliere di avvalersi di testi, dialoghi, frasi, poesie, etc. ...

1.5 Il libro di testo

La scelta del libro di testo, grazie anche all'ampia scelta offerta dalle case editrici nazionali ed internazionali, può risultare complessa. Il manuale funge da supporto sia per l'insegnante che esercita la propria pratica didattica, sia per lo studente nel suo processo di apprendimento. Per questo motivo la scelta del libro di testo dev'essere svolta con cura ed attenzione (Costa, 2019).

Il libro di testo nella scuola primaria deve tener conto dell'età dell'apprendente di riferimento. Al momento della scelta sarà utile selezionare un testo nel quale le tematiche affrontate considerino gli interessi dello studente. Le quattro abilità sono in genere presenti sin dalla prima classe, ma soprattutto nel primo biennio il testo deve proporre una maggiore percentuale di *listening* ed il *reading* dev'essere strutturato nel riconoscimento globale di parole e lettere (Costa, 2019).

I libri di testo solitamente presentano lessico e strutture relative ad aree semantiche specifiche, conducendo lo studente ad inserirsi in una specifica routine, composta da un ventaglio di attività, approfondimenti e narrazione di storie in ogni unità. Dovrebbero inoltre presentare illustrazioni accattivanti ma che non appesantiscano troppo il *layout* dell'impaginazione, rischiando di rendere il testo confusionario e poco chiaro.

Il linguaggio adottato dal libro deve essere ripetitivo, guidando lo studente, in base all'età di afferenza, ad uno sviluppo delle quattro abilità, eventualmente anche tramite proposte CLIL e attività interdisciplinari. Nelle ultime annualità di scuola primaria è importante che si consideri un libro di testo che proponga spunti culturali anche basati sulle diversità della lingua inglese, evitando di considerare esclusivamente l'inglese britannico (Costa, 2019).

Solitamente, il libro di testo propone differenti materiali integrativi, come flashcards, o fascicoli dedicati. Alcune case editrici, oltre al materiale cartaceo, prevedono inoltre differenti supporti tecnologici da affiancare all'uso del libro di testo (Balbi, 2010). Questi materiali possono risultare molto utili in contesti di didattica *blended*. Basti pensare alla possibilità di mostrare video con le tematiche, le funzioni linguistiche e il lessico utilizzato dal testo e con caratteristiche note agli studenti, o all'opportunità di visualizzare l'intero manuale direttamente nel PC o nella LIM e

ascoltare i file audio, scrivere digitalmente o usufruire di eventuali video aggiuntivi a supporto di una lezione di cultura. Alcuni testi propongono inoltre attività da svolgere interamente a computer, tramite il supporto, ad esempio, del software Scratch.

1.6 La didattica blended

L'evoluzione nel tempo delle tecnologie ha influenzato la glottodidattica e il modo di insegnare le lingue straniere. Le tante innovazioni che il fenomeno tecnologico ha introdotto in ambito didattico hanno dato vita ad un nuovo possibile modo di far scuola: il *blended learning*.

Il *blended learning* può essere definito come “un approccio integrato la cui caratteristica principale è il percorso formativo misto tra presenza e distanza, tra attività sincrona ed asincrona” (Chini & Bosisio, 2020).

Se per lezione in modalità *sincrona* viene intesa quell'attività didattica svolta con la presenza del docente contemporanea a quella degli alunni, attraverso uno strumento tecnologico che svolge il ruolo di “ponte” tra la figura dell'insegnante e dello studente, la lezione in modalità *asincrona* viene svolta in assenza ‘fisica’ del docente. L'alunno svolge in autonomia delle consegne predisposte dall'insegnante, che funge da supervisore. L'attività viene svolta grazie a strumenti tecnologici, che possono consentire scambi di messaggistica diretta con il docente. (Barbuti, 2020)

A causa dell'emergenza sanitaria scoppiata a fine febbraio 2020, che ha stravolto le abitudini quotidiane di gran parte della popolazione mondiale, l'approccio *blended* è diventato realtà quotidiana per molti studenti ed insegnanti di ogni ordine e grado. Dalla prima chiusura delle scuole a fine febbraio 2020, quando l'insegnamento divenne prettamente online, a tutto il corso dell'anno scolastico 2020 / 2021 nel quale venne adottata una metodologia mista, tutta l'utenza scolastica ha attraversato un periodo di grandi cambiamenti nel modo di fare didattica. L'istruzione, soprattutto all'infanzia e alla primaria, non era pronta per affrontare una didattica esclusivamente online, ma ha saputo adattarsi ed aggiornarsi per garantire il diritto all'istruzione dei propri studenti.

1.6.1 Dalla lezione frontale alle lezioni sincrone ed asincrone: gli strumenti

Un approccio didattico “ordinario” in presenza viene determinato da tecniche e metodologie che supportano le scelte dell’insegnante nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento attesi. Nella didattica *blended*, durante i momenti di lezione sincrona o asincrona, tali tecniche e metodologie vengono presentate grazie all’ausilio di strumenti tecnologici che supportano il processo di apprendimento dello studente. Anche in questo contesto, le scelte effettuate devono essere in linea con gli obiettivi di apprendimento da raggiungere e devono garantire allo studente la chiarezza e trasparenza della meta da raggiungere.

Se nella didattica in presenza l’apprendimento avviene per lo più nello spazio fisico dell’aula, anche nella didattica *blended* è necessario predisporre uno spazio virtuale dove gli alunni possono interagire e seguire la lezione.

Esistono diverse piattaforme didattiche e classi virtuali grazie alle quali la scuola può condurre il proprio servizio educativo, come ad esempio WeSchool, Edmodo o Moodle. Nel mio lavoro di ricerca è stata utilizzata la piattaforma predisposta da Google: *Google Classroom*. Tale spazio virtuale consente di effettuare lezioni sincrone tramite il software Google Meet e di assegnare attività e comunicare con la classe (oltre alla e-mail istituzionale, necessaria per poter iscrivere gli studenti) in Google Classroom. La piattaforma consente inoltre di sviluppare e creare attività attraverso l’utilizzo di Google Moduli, che, grazie alla versatilità dell’applicazione, permette di strutturare esercitazioni di differenti tipologie quali scelta multipla, *fill in the blanks*, risposte aperte brevi o più articolate avvalendosi anche di immagini, file audio o web links (come ad esempio video tratti da YouTube).

Il docente, una volta predisposto l’ambiente di apprendimento online non può non considerare quei fattori emotivi, che, come visto nei capitoli precedenti, incidono nella qualità dell’apprendimento dei propri studenti. L’insegnante non deve dimenticare che “a muovere l’interesse o la preoccupazione per l’altro è il cogliere la sua situazione di necessità” (Mortari, 2015): il docente deve saper predisporre strumenti adeguati allo sviluppo del dialogo ed alla ricezione di eventuali problematiche. Promuovere un apprendimento online che risulti sociale ed emotivo è possibile ad esempio incoraggiando il lavoro in piccoli gruppi.

Il lavoro di gruppo (che può essere incoraggiato grazie a metodologie quali il *cooperative learning* o attività di *Jigsaw*) trova la sua realizzazione in Google Meet grazie alla possibilità da parte dell'insegnante di dividere i propri alunni all'interno di stanze virtuali durante una videochiamata. Gli studenti hanno la possibilità di continuare a maturare abilità sociali e relazionali se l'insegnante sa architettare con cura l'attività rendendola efficace.

Oltre alla predisposizione di un ambiente virtuale di qualità, l'insegnante deve monitorare costantemente la partecipazione e la qualità dell'apprendimento degli studenti. Google Moduli offre la possibilità di creare attività inserendo anticipatamente la chiave di correzione. Nel caso di un esercizio a risposta multipla, ad esempio, oltre a convalidare o meno la scelta dello studente, il docente può inserire dei feedback che guidano lo studente verso un processo di riflessione rispetto al proprio lavoro. A lavoro concluso, l'insegnante riceve automaticamente i risultati di ogni studente. Il docente, se lo ritiene necessario, può anche scegliere di comunicare privatamente con lo studente tramite mail o al ricevimento del lavoro assegnato in Moduli.

1.6.2 *Digital Storytelling*

Il termine "*digital storytelling*" viene coniato negli Stati Uniti attorno ai primi anni Novanta da Joe Lambert e Dana Atchley, fondatori dello StoryCenter (www.storycenter.org). Questa pratica fa uso delle tecnologie e delle loro risorse per attuare una narrazione di storie digitali, solitamente di breve durata, sviluppate seguendo un tema preciso per essere condivise con e fra gli studenti.

Grazie a queste esperienze, gli alunni possono esprimere, dentro ad una narrazione digitale, tutte le informazioni apprese, la loro rielaborazione ed il riordino delle stesse basandosi sul proprio stile e sulla propria personalità. Secondo Jonassen (1999) l'apprendimento attraverso la metodologia di insegnamento e apprendimento del *digital storytelling* risulterebbe essere "costruttivo, attivo, intenzionale, collaborativo, complesso, (...) e riflessivo".

Ad oggi sono diverse le applicazioni sulle quali fare affidamento per architettare un *digital storytelling*. Prima di iniziare, è necessario scegliere il software che si ritiene più adatto alle proprie capacità e alle possibilità degli studenti. L'offerta proposta

attualmente vanta varietà di complessità di utilizzo, compatibilità con i vari sistemi operativi e costo. Fra le varie possibilità si può citare **Scratch**: questo software permette all'utente di plasmare un ambiente educativo nel quale programmare simulazioni, *videogames*, quiz e altre piccole funzionalità. La sua principale caratteristica è essere estremamente versatile e ciò lo rende uno strumento adatto per avviare gli studenti all'acquisizione della lingua attraverso un percorso di *digital storytelling*. Grazie alle funzioni del programma è possibile personalizzare immagini, il movimento dei personaggi, inserire audio utilizzabili sia per la colonna sonora sia per “doppiare” i personaggi di scena.

Lo studente viene responsabilizzato del proprio progetto e delle proprie scelte. Il prodotto finale diviene così uno strumento originale ed unico, che può essere pubblicato nella community online dove l'utenza del sito condivide i propri lavori.

L'utilizzo attivo del software da parte degli studenti necessita che la scuola disponga una certa dotazione tecnologica. Gli studenti di scuola primaria, non ancora sufficientemente autonomi nell'utilizzo del web e della tecnologia, necessitano la costante guida dell'insegnante durante lo svolgimento dell'attività.

In mancanza di un'aula computer, il docente può comunque avvalersi di tale risorsa tecnologica, raccogliendo e utilizzando le idee emerse in classe per costruire da sé il prodotto. La condivisione può essere svolta in classe o in blended e può fornire alla classe spunto di riflessione ed uso della lingua.

A conclusione di questo primo capitolo si può affermare che la tecnologia ha assunto negli anni, e continua ad assumere, un ruolo importante nella didattica delle lingue straniere. La tecnologia e l'insegnamento della lingua straniera, oltre ad essere sempre più connesse fra di loro, grazie alle ampie possibilità di comunicazione che gli strumenti oggi ci offrono, hanno anche la caratteristica comune di essere in continua evoluzione. Gli apprendenti di oggi vengono considerati dei ‘nativi digitali’ e dispongono di interessanti competenze tecnologiche che l'insegnante dev'essere in grado di valorizzare ed integrare nella propria didattica. Abbiamo visto come le case editrici stiano integrando sempre più, nelle proposte offerte dai libri di testo, attività e strumenti legati alle varie tecnologie disponibili per l'insegnamento della lingua inglese. Dopo i recenti avvenimenti dovuti all'emergenza sanitaria legata al virus COVID19,

molti insegnanti hanno dovuto interfacciarsi con una didattica completamente online o *blended*. Come vedremo, lo scopo della ricerca in questo lavoro di tesi è indagare se, seguendo le premesse e considerazioni teoriche enunciate nel capitolo, il libro di testo adottato nella classe quinta in cui è stata svolta l'indagine nell'anno scolastico 20 / 21 è stato un utile supporto o meno nel processo di apprendimento degli studenti durante una didattica di tipo blended.

2. LA RICERCA EMPIRICA

Dopo aver definito la domanda di ricerca, ed aver approfondito i concetti teorici alla base del percorso che si intende perseguire, è necessario, nella gestione di una ricerca empirica, organizzare uno specifico setting di ricerca che possa condurre il ricercatore ed i partecipanti della stessa alle risposte attese.

La ricerca in ambito pedagogico, che a lungo è stata interpretata esclusivamente dal punto di vista teoretico, deve prevedere anche una sperimentazione nel campo in cui il fenomeno avviene. Il versante teoretico ed empirico necessitano di essere strettamente interconnessi secondo una logica di tipo “dialogico-ricorsivo” (Mortari, 2007: 13) che produca una rimodulazione di entrambe le forme permettendo alla ricerca di evolversi. Una ricerca educativa si pone come obiettivo di introdurre qualcosa di nuovo nel contesto in cui opera, ragion per cui viene definita *trasformativa* (Mortari, 2007).

In questo capitolo verranno narrate le scelte che, a partire dalla definizione della domanda di ricerca, hanno condotto la determinazione del quadro epistemologico di riferimento.

2.1 Il paradigma ecologico della ricerca

Ogni ricerca avviene sempre all’interno della cornice di un paradigma (Kuhn, 1969), un orizzonte simbolico in cui vengono individuate le filosofie di ricerca, i metodi per la costruzione di teorie, i disegni di ricerca e le tecniche di indagine. Un paradigma di ricerca è costituito da un insieme di assunzioni o premesse che “guidano l’azione” (Guba, 1990: 17).

Il paradigma ecologico, nella ricerca in ambito educativo, considera le difficoltà caratteristiche della procedura sperimentale nel “creare le condizioni di laboratorio” (Mortari, 2007: 47) con le quali gestire tutte le variabili che la peculiarità dell’ambito specifico di ricerca comporta. La sperimentazione che avviene in contesti umani presenta una peculiare complessità anche a causa dell’aspetto relazionale emotivo-affettivo nel quale lo studio opera. Ricercare in una cornice ecologica non esclude gli apporti offerti dall’approccio quantitativo sperimentale, ma li reinterpreta alla luce di altri presupposti (Mortari, 2007). I presupposti cardine del paradigma di ricerca

ecologico sono molteplici. Si parla di presupposti *ontologici*, quando la realtà di ricerca è formata da soggetti la cui identità è definita dalle relazioni di cui ognuno di essi è strutturato, *gnoseologici*, ove la conoscenza è l'esito di un processo di costruzione operato dalla mente umana, dipendente dalla cornice concettuale e procedurale in cui si svolge il processo di indagine. Il presupposto *epistemologico* del paradigma richiama il concetto di realtà della ricerca come difficilmente quantificabile in contesti educativi: per avvicinarsi alla ricerca di una conoscenza quanto più fedele al contesto di appartenenza viene ammesso l'uso di più approcci epistemici e non. Il presupposto *etico* vede il ricercatore come principale responsabile di tutto il processo di ricerca, compresa la teoria elaborata a fine sperimentazione in quanto frutto di scelte attuate durante l'indagine. La ricerca della conoscenza, secondo il paradigma ecologico, è guidata dal principio di migliorare la qualità della vita. Il presupposto *politico* affida alla ricerca lo scopo di comprendere in profondità il reale il focus dell'indagine è il grado di significatività sociale (Mortari, 2007: 31 - 32). Questi presupposti, nel loro insieme, strutturano il paradigma più generale e svolgono l'importante funzione di dare un quadro generale alla ricerca. Una volta individuato il paradigma adatto allo svolgimento dell'indagine, è necessario attuare ulteriori scelte coerenti rispetto alla cultura di ricerca. Viene così individuata *l'epistemologia di ricerca*, ovvero i criteri generali che conducono l'impostazione del processo d'indagine, le *filosofie di ricerca*, che indicano la direzione di senso della ricerca, *i metodi*, che definiscono il processo di raccolta e analisi dati per la ricostruzione della teoria, le *strategie*, che forniscono indicazioni rispetto alle procedure da seguire e le *tecniche di indagine* per la raccolta dei dati (Mortari, 2007: 59).

La caratteristica peculiare del fenomeno educativo consiste nell'essere unico ed irripetibile perciò l'indagine viene condotta attraverso approcci epistemici diversi, evitando di organizzare l'impianto epistemico a priori per lasciarsi guidare dalla logica evolutiva del fenomeno.

2.2 L'epistemologia naturalistica della ricerca

Una ricerca di carattere naturalistico è quell'indagine che non avviene in un *setting* sperimentale, bensì in un *setting* naturale, ovvero nei luoghi e nei modi in cui il

fenomeno ordinariamente accade, in quanto il caso indagato acquisisce significato relazionandosi al contesto di verifica. Essendo l'ambiente scolastico di fatto un contesto di ricerca per natura, dove le situazioni di apprendimento vengono costantemente sperimentate anche dagli insegnanti durante la loro attività di insegnamento, l'epistemologia naturalistica è particolarmente adatta per il percorso di indagine predisposto in questa tesi. Una classe quinta di scuola primaria sarà il setting di questa ricerca, nello specifico nelle lezioni di inglese, coerentemente con l'assunto che "la ricerca si concretizza nei contesti dove i bambini vivono e crescono, facendo attenzione a non alterarli" (Mortari, 2009: 16): la ricerca eseguita in classe è importante in quanto in un setting naturale è proprio il contesto a fissare il significato ricercato.

Il ricercatore è tenuto a monitorare costantemente la ricerca mantenendo un'alta attenzione per tutti quei fattori che appaiono di natura mutabile in una ricerca in ambito relazionale – educativo. Per questo motivo l'impianto epistemico è strutturato secondo una logica evolutiva in base ai risultati che emergono durante il corso dell'indagine, modulandosi in rapporto ad eventuali cambiamenti. Il ricercatore è condotto dalla volontà di conoscere come si agisce in un determinato contesto e scoprire quali sono i significati che i partecipanti attribuiscono all'esperienza. In questo senso, la raccolta di dati qualitativi guida il ricercatore a sviluppare teorie legate al determinato contesto di sperimentazione.

Nonostante la ricerca naturalistica privilegi metodi qualitativi, non si pone in contrapposizione all'affiancamento dell'uso di metodi quantitativi (Mortari, 2007).

2.3 Le filosofie di ricerca

Le filosofie di ricerca indicano quei criteri generali di conduzione di un'indagine. Nonostante le filosofie possano essere differenziate fra di loro all'interno della cornice ecologica, non si escludono a vicenda bensì divengono oggetto di "continue contaminazioni" (Mortari, 2007: 77) al fine di elaborare un approccio adatto alla tipologia di ricerca che si intende realizzare. Nel lavoro di ricerca per questa tesi sono state individuate alcune caratteristiche tratte dalla filosofia partecipativa, critica e fenomenologica, fondamentali che hanno stabilito i criteri per la conduzione dell'indagine.

2.3.1 *La filosofia partecipativa*

La filosofia partecipativa richiede al ricercatore di condurre un sapere che sia realmente utile ai partecipanti e ne possa migliorare la qualità della vita. I soggetti coinvolti assumono il ruolo di co-ricercatori, partecipando attivamente alla costruzione del sapere. I *pratici*, ovvero gli insegnanti coinvolti nella didattica ordinaria in classe, divengono alleati fondamentali del ricercatore, grazie alle osservazioni svolte sul campo e alla loro esperienza e conoscenza del contesto classe. Dalla collaborazione tra ricercatori, che offrono uno sguardo teorico, e *pratici*, che offrono la loro esperienza, è possibile elaborare ipotesi interpretative tramite il dialogo e l'analisi dei dati ottenuti nel processo d'indagine (Mortari, 2007). Nella ricerca per questa tesi, la collaborazione dell'insegnante di inglese del plesso nel quale è avvenuta la sperimentazione, è stata fondamentale nello svolgimento del progetto di indagine/ricerca.

2.3.2 *La filosofia critica*

La filosofia critica si riveste di una funzione trasformativa: la ricerca deve rivelarsi utile per una trasformazione e crescita della società. Scegliere aspetti tratti dalla filosofia critica nella propria sperimentazione significa assumersi la responsabilità di svelare quelle condizioni che non sono evidenti all'origine ed esplorarne ed implementarne le possibili alternative per ideare un nuovo orizzonte. Lo scopo della filosofia critica non è quindi solamente realizzare una descrizione del reale per acquisire una conoscenza prettamente oggettiva, ma considerare la teoria ottenuta in relazione al contesto dal quale è emersa. Nel mio contesto di ricerca è stato necessario adottare tale filosofia in quanto il *setting* nel quale si svolge la sperimentazione presenta peculiarità specifiche (si pensi a fattori quali la scelta del testo adottato dalla classe, alle risorse tecnologiche disponibili, ecc. che intrecciati fra loro offrono un *setting* di ricerca specifico ed unico) che rendono la teoria, che si elaborerà a fine percorso, legata al peculiare contesto d'indagine.

2.3.3 *La filosofia fenomenologica*

La sperimentazione effettuata per questo lavoro di tesi trova il suo riscontro in alcune caratteristiche della filosofia fenomenologica, come ad esempio il principio di contestualizzazione. La teoria elaborata viene sviluppata a partire dal contesto d'indagine, prestando particolare attenzione alla qualità con cui gli eventi accadono. In questo modo si evita di condizionare troppo il contesto e conseguentemente i dati raccolti, permettendo all'essenza del fenomeno di mostrarsi così come accade. La conoscenza che si intende ricercare è il più possibile aderente alla singolarità essenziale di ogni fenomeno: il metodo non è preconstituito al principio dell'indagine, ma può subire modifiche lungo il cammino della ricerca, rimodulandolo per renderlo aderente al fenomeno (Mortari, 2007).

2.4 **Il *mixed method* come approccio alla ricerca**

Il metodo scelto è coerente con la cultura di ricerca adottata nella sperimentazione di tesi ed indica un “insieme di strategie di ricerca che combinano in modo strutturato approcci tradizionalmente ascrivibili ai filoni di ricerca quantitativa e qualitativa” (Trincherò, 2019). La caratteristica del metodo misto è quella di utilizzare in sinergia approcci quantitativi e qualitativi per avere una visione più ampia e approfondita del fenomeno da analizzare. I dati vengono raccolti tramite tecniche e strumenti tipici di entrambi gli approcci e analizzati al fine di fornire risposte sinergiche al dilemma (Mortari e Ghirrotto, 2019). Questa combinazione fra gli approcci può avvenire in diversi punti della sperimentazione, dalla formulazione degli obiettivi, alla realizzazione delle ipotesi e dalla scelta degli strumenti di rilevazione dei dati e dall'analisi degli stessi. Ricercare adottando un'epistemologia naturalistica offre la possibilità di lavorare con il metodo *Narrative Inquiry*. L'idea alla base del metodo, è quella secondo cui la pratica e la ricerca, in quanto esperienze, possono essere narrate (Mortari, 2007). La ricerca, che ha come caratteristica la temporalità, in quanto il processo si svolge nel corso del tempo, può essere compresa in profondità tramite la narrazione. Il pensiero narrativo si presenta, a differenza dell'argomentazione che appare più strutturata, fluido e fedele all'esperienza.

In una ricerca *mixed method* tutte le fasi, dalla definizione delle domande di ricerca all'analisi dei dati, vengono condotte mantenendo una stretta correlazione fra di loro, costituendo un unico studio, senza che momenti qualitativi e quantitativi vengano scissi fra di loro.

2.5 La strategia di ricerca

La strategia di ricerca, associata al metodo misto, fornisce indicazioni circa le procedure da seguire. Per la mia sperimentazione di tesi ho fatto riferimento ad una strategia denominata *esplorativa* (Trincherò, 2019). Il contesto, con la collaborazione dell'insegnante di classe ed in linea con le filosofie di ricerca adottate, è stato ricostruito al fine di ottenere le informazioni necessarie per definire il progetto di ricerca tramite uno studio esplorativo di tipo qualitativo (colloqui telefonici, feedback, osservazione). La strategia di ricerca esplorativa, dopo la sua prima fase qualitativa, procede con la rilevazione quantitativa volta a rivelare quanto emerso nella prima fase. Durante la sperimentazione sono stati raccolti dei dati quantitativi e qualitativi al fine di rivelare empiricamente i costrutti presi in esame, che vedremo nello specifico nel prossimo paragrafo.

2.6 Tecniche di raccolta dati

La raccolta dei dati è un processo essenziale durante il percorso di sperimentazione. Per la scelta delle tecniche di raccolta si è rivelato utile il confronto con l'insegnante di classe e con la professoressa relatrice di questo lavoro. Una volta analizzato il contesto ed aver organizzato l'architettura empirica con la quale gestire l'indagine, gli strumenti scelti vengono predisposti in coerenza alle risposte attese rispetto alla domanda di ricerca. Le tecniche adottate, di tipo quantitativo e qualitativo, mirano a sondare molteplici aspetti del dilemma al fine di restituire un quadro chiaro della situazione finale.

2.6.1 *La narrazione*

La narrazione è sempre stata poco considerata dalla ricerca a causa degli elementi di partecipazione soggettiva, caratteristica non condivisa dal positivismo che predilige risultati ottenuti tramite strumenti in grado di fornire aspetti oggettivi del fenomeno. Grazie alla svolta ermeneutica, il concetto di verità oggettiva viene rivisto e superato, nelle scienze umane, dal concetto di verità narrativa al fine di comprendere al meglio il significato dell'esperienza esaminata (Mortari, 2017). In questo modo viene raccontato il percorso dal punto di vista del ricercatore, che narra il processo stesso della ricerca intrecciandolo con la narrazione relativa ai partecipanti. Un importante criterio che sostiene la narrazione è costituito dalla “*fidelity*” (Mortari, 2007: 181), che richiede alle interpretazioni di essere il più possibile attinenti e fedeli al racconto, in modo che anche nei dialoghi venga rispettato il punto di vista di chi esprime la propria opinione o concetto. Grazie agli strumenti di raccolta utilizzati, coerenti con il metodo scelto, le esperienze vissute assieme agli alunni sono state narrate fedelmente.

2.6.2 *Il diario*

Mortari (2007) sostiene che la pratica dell'autocomprensione acquista valore rispetto alla volontà del ricercatore di acquisire consapevolezza di sé stesso come oggetto epistemico soprattutto se svolta tramite un'attività di documentazione. Lo strumento adatto ad una ricerca condotta in un paradigma ecologico, alla ricerca dell'essenza del fenomeno, è il diario di campo, affiancato dall'osservazione partecipante che in questa tesi ha accompagnato e seguito l'azione di sperimentazione. La narrazione avviene durante tutto il percorso di ricerca (Mortari, 2007). Affinché l'uso del diario di campo si presenti come un reale strumento epistemico, esso dev'essere considerato come un “compagno di viaggio” (Mortari, 2007: 228) dove trascrivere con frequenza ciò che si sente sia necessario per descriverne la qualità del fenomeno. Il diario si presenta come lo strumento nel quale scrivere cronologicamente i fatti che si susseguono durante la sperimentazione, specificando attività svolte, e annotando processi cognitivi. Nelle note riflessive vengono invece segnate le riflessioni, i pensieri, i dubbi, le domande che il ricercatore eventualmente si pone durante il

percorso di sperimentazione della ricerca. Il diario di campo è lo strumento principale secondo il metodo della Narrative Inquiry, che contribuisce nella ricerca effettuata in questa tesi a tracciare quanto svolto con le relative riflessioni ed i processi mentali che ne derivano. Le note scritte sul diario sono state annotate tramite l'uso di carta e penna durante lo svolgimento della sperimentazione. Per integrare quanto scritto nei diari di campo è stato fondamentale l'integrazione delle audio registrazioni.

2.6.3 *L'audio registrazione*

Le audio registrazioni sono state uno strumento molto importante che ha permesso la stesura di note di campo dettagliate e precise. L'uso di tale tecnologia è stata resa possibile dopo aver ricevuto la restituzione delle liberatorie da parte dei genitori. Operando in un contesto educativo ed essendo di conseguenza il fenomeno in analisi molto complesso e sfaccettato, le audio registrazioni hanno reso l'indagine più precisa ed efficace rispetto al solo uso del diario di campo. Questo strumento permette infatti di mantenere la densità del dato, ricavato dall'unione dei due strumenti d'indagine presentati. Le audio registrazioni hanno offerto la possibilità di mantenere una memoria lucida del fenomeno, dalla quale ricavare sfumature e particolarità impossibili da registrare in un momento attivo di lezione durante la stesura di note di campo. Lo strumento utilizzato per la registrazione è stata un'applicazione presente nel telefono cellulare, che è stata condivisa e motivata agli studenti della classe quinta. La durata delle registrazioni è stata più o meno la stessa, differenziandosi da lezione in presenza a lezione in DDI. Le audio registrazioni si sono rivelate molto efficaci inoltre per tenere traccia dei dialoghi e degli scambi comunicativi dei partecipanti, consentendo di ricostruire in modo fedele il fenomeno indagato

L'audio registrazione è stata quindi uno strumento essenziale in quanto ha consentito di trascrivere e percepire l'andamento del percorso e intrecciare quanto emerso con i diari di campo al fine di restituire una narrazione fedele a quanto vissuto e sperimentato durante la ricerca.

2.6.4 Questionario auto compilato

Il questionario auto compilato è rappresentato in questa ricerca da una scheda di autovalutazione del percorso (Fig. 1), effettuata dagli alunni coinvolti nel progetto di ricerca. Esso è composto da un insieme di domande strutturate chiuse cui il soggetto coinvolto risponde in autonomia, scegliendo fra i livelli proposti (per niente, poco, abbastanza, molto). Se il questionario è compilato in modo adeguato, mettendo il partecipante a proprio agio evitando stati ansiogeni, il risultato sarà più attendibile. Una delle possibili variabili di invalidità di questo strumento può trovare riscontro nell'immagine, talvolta diversa da quella reale, che lo studente interpellato ha di sé, che lo porta a selezionare una risposta che restituisce un'immagine di lui ritenuta socialmente più affidabile (Trincherò, 2004), nonostante il test sia di natura anonima.

OSSERVAZIONI	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>
So nominare il lessico relativo a <i>public places (theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre)</i>				
So nominare ed usare le preposizioni di luogo (<i>next to, behind, between, opposite, in front of...</i>)				
Ho imparato a chiedere informazioni correttamente usando il lessico <i>directions (Turn left, Turn right, Go straight on, go past...)</i> e la domanda " <i>How can I get to...?</i> "				
L'albo illustrato " <i>See you later Alligator</i> " e l'attività con SCRATCH mi sono piaciute				

Per preparare la continuazione della storia di Tortoise mi sono aiutato/a con il libro di testo				
---	--	--	--	--

Figura 1. Scheda di autovalutazione

2.6.5 Osservazione strutturata

L’osservazione di tipo strutturato restituisce “in modo sistematico ed intenzionale una serie di comportamenti scelti in una data situazione” (Trincherò, 2004: 46). L’osservazione che si esegue grazie alle rubriche avviene in tempistiche limitate e contestualizzate. Gli strumenti predisposti a questo scopo sono delle liste di controllo, grazie alle quali l’osservatore segna se la presenza di un comportamento si è verificata o meno. Le *check list* preparate per questo progetto di ricerca sono state compilate dall’insegnante di classe, mentre il ricercatore conduceva la lezione e redigeva le note di campo del diario. Ciascun item (ovvero ogni elemento della tabella, che corrisponde ad un comportamento oggetto da osservare durante la lezione) viene valutato secondo l’intensità o la frequenza di quel determinato comportamento.

Vengono presentate in seguito le rubriche predisposte per il progetto:

18 maggio – lezione in presenza

La seguente *check-list* è stata ideata per la lezione del 18 maggio 2021, tenuta in presenza nella classe quinta della scuola primaria di Gazzo alle ore 12:15. La tabella include le attività progettate per la lezione. Le osservazioni richieste, svolte dalla maestra Elena durante il corso della lezione, sono mirate al monitoraggio delle reazioni della classe rispetto agli argomenti trattati e alle metodologie messe in atto. A lato è disponibile anche uno spazio dove annotare eventuali note dedicate al momento di osservazione specificato. La prima lezione, che vedremo in dettaglio nel capitolo successivo, si pone come obiettivo l’introduzione della funzione comunicativa “*where’s..?*” con riferimento ai luoghi pubblici. Ognuna delle cinque osservazioni, che strutturano la *check list* della Fig. 2, sono mirate a comprendere l’avanzamento dell’apprendimento degli alunni, al fine di avere un quadro chiaro dell’andamento sia durante lo svolgimento del percorso, sia alla fine.

OSSERVAZIONI	<i>Per niente</i> 0 vocaboli	<i>Poco</i> 2/3 vocaboli	<i>Abbastanza</i> 5/6 vocaboli	<i>Molto</i> 7/8 vocaboli	<i>note</i>
1. Gli alunni interpellati (indicare il numero:) hanno saputo produrre il lessico “public places” (theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre) durante il warm up”.					
2. L’attività 5 pag 76 del libro di testo è stata svolta senza difficoltà da alunni su 24.					
3. Gli alunni interpellati(indicare il numero:) hanno saputo ripetere il nuovo lessico introdotto grazie all’aiuto delle flashcards (next to, behind, between, opposite, in front of...).					
4. Gli alunni interpellati (indicare il numero:.....) hanno saputo utilizzare la funzione “Where’s...?” correttamente nell’attività di descrizione della foto.					
5. La classe(indicare il numero di alunni:) ha saputo correttamente					

indicare la posizione di luoghi e persone.					
--	--	--	--	--	--

Fig. 2: Lista di controllo del 18 maggio 2021

20 maggio – lezione in DDI

La seguente *check-list* è stata ideata per la lezione del 20 maggio 2021, tenuta online tramite la piattaforma *Google Classroom* alle ore 16:00. La tabella include le attività progettate per la lezione. Le osservazioni richieste, svolte dalla maestra Elena durante il corso della lezione, sono mirate all’osservazione delle reazioni della classe rispetto agli argomenti trattati e alle metodologie messe in atto. A lato è disponibile anche uno spazio dove annotare eventuali note dedicate al momento di osservazione specificato. La tabella propone, sempre seguendo cronologicamente le fasi che compongono la lezione, un’osservazione mirata all’efficacia degli strumenti integrativi (proposti sia dal testo di classe che dal materiale integrativo) utilizzati nel corso della lezione. Alcuni item prevedono inoltre la rilevazione del processo di apprendimento degli alunni rispetto agli argomenti trattati a lezione. L’osservazione strutturata di questa tabella è pensata inoltre per tenere traccia di eventuali problemi legati all’uso della tecnologia durante la lezione, per avere una visione più chiara, al termine delle osservazioni previste, se e quanto tali problematiche possano aver influito sull’apprendimento degli alunni.

OSSERVAZIONI	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Note</i>
1. La chant è stata cantata da tutta la classe					
2. Le immagini scelte e condivise dall’insegnante sono chiare e contengono gli elementi analizzati nelle lezioni precedenti (theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre)					
3. Gli alunni hanno riscontrato problemi nell’utilizzo di Google Moduli					

N° alunni con problemi (indicarne la tipologia):					
4. N° (indicare il numero) alunni hanno riscontrato difficoltà di comprensione della traccia audio.					
5. Gli alunni interpellati (indicare il numero:) hanno saputo nominare il lessico “public places” (theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre) durante le attività proposte.					
6. La classe(indicare il numero di alunni:) ha saputo descrivere la localizzazione di persone e luoghi					

Fig. 3: Lista di controllo del 20 maggio 2021

25 maggio – lezione in presenza

La seguente *check-list* è stata ideata per la lezione del 20 maggio 2021, tenuta in presenza nella classe quinta della primaria di Gazzo alle ore 12:15. La tabella include le attività progettate per la lezione. Le osservazioni richieste, svolte dalla maestra Elena durante il corso della lezione, sono mirate all’osservazione delle reazioni della classe rispetto agli argomenti trattati e alle metodologie messe in atto. A lato è disponibile anche uno spazio dove annotare eventuali note dedicate al momento di osservazione specificato. La tabella è strutturata per monitorare l’apprendimento degli alunni e la ricezione del nuovo argomento proposto, in riferimento alle metodologie scelte per lo svolgimento delle attività in presenza.

OSSERVAZIONI	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Note</i>
1. Gli alunni interpellati(indicare il numero:) hanno saputo nominare i “public places” necessari (theatre, hospital,					

police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre) durante la fase di warm up					
2. Gli alunni interpellati (indicare il numero:)					
hanno saputo indicare correttamente la posizione di luoghi pubblici con le prepositions adeguate (next to, behind, between, opposite, in front of) durante la fase di warm up					
3. L'attività tratta dal libro di testo ha contribuito a consolidare il nuovo lessico (Turn left, Turn right, Go straight on, go past...) presentato.					
4. Gli alunni interpellati(indicare il numero:)					
hanno compreso la funzione comunicativa "How can I get to...?" introdotta					
5. Gli alunni interpellati (indicare il numero:)					
hanno saputo fornire qualche informazione stradale					

Fig. 4: Lista di controllo del 25 maggio 2021

27 maggio – lezione in DDI

La seguente *check-list* è stata ideata per la lezione del 27 maggio 2021, tenuta online tramite la piattaforma *Google Classroom* alle ore 16:00. La tabella include le attività progettate per la lezione. Le osservazioni richieste, svolte dalla maestra Elena

durante il corso della lezione, sono mirate all’osservazione delle reazioni della classe rispetto agli argomenti trattati e alle metodologie messe in atto. A lato è disponibile anche uno spazio dove annotare eventuali note dedicate al momento di osservazione specificato. La tabella, nei suoi primi tre item, si pone come obiettivo di osservazione la rilevazione del livello di apprendimento degli alunni sugli argomenti svolti nelle lezioni precedenti. Alcuni item prevedono il monitoraggio dell’attività legata al *digital storytelling*, mentre altri sono mirati all’osservazione di attività che implicano l’uso del libro di testo nel contesto della didattica digitale integrata. Grazie alla check-list, pensata per questa lezione, sarà possibile ricavare dati rispetto l’apprendimento della classe a fine percorso e rispetto all’uso del libro di testo nel suo formato cartaceo nel contesto digitale.

OSSERVAZIONI	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Note</i>
1. Gli alunni interpellati(indicare il numero:) hanno saputo indicare correttamente la propria posizione con le prepositions adeguate (next to, behind, between, opposite, in front of) durante la fase di warm up					
2. Gli alunni interpellati (indicare il numero:) hanno saputo indicare il lessico “directions” correttamente durante la fase di warm up					
3. I dialoghi presentati attraverso l’uso del software SCRATCH sono strutturati con un lessico affrontato nelle lezioni precedenti					
4. Gli alunni (indicare il numero:) hanno saputo					

dare e ricevere informazioni stradali					
5. Grazie alla correzione collettiva dell'esercizio 6 di pag 120 del libro di testo si è potuto affermare il corretto svolgimento dello stesso.					

Fig. 5: Lista di controllo del 27 maggio 2021

La *check-list* predisposta per la verifica degli apprendimenti degli alunni, rispetto all'elaborato finale da loro prodotto, è mirata a sondare le conoscenze maturate attraverso il percorso predisposto. Gli alunni vengono inseriti ed associati ai numeri della rubrica rispettando l'ordine alfabetico di classe.

CRITERI	Classe:							Data:		
	ALUNNI									
	n.1	n.2	n.3	n.4	n.5	n.6	n.7	n.8	n.9	n.10
Utilizza il lessico "PLACES" (da 1 a 4 parole)										
Utilizza il lessico "PLACES" (da 4 a 6 parole)										
Utilizza il lessico "PLACES" (da 6 a 8 parole)										
Utilizza adeguatamente le preposizioni (da 1 a 3 preposizioni)										
Utilizza adeguatamente le preposizioni (da 3 a										

6 preposizioni)										
Sa fornire indicazioni stradali (da 1 a 2 indicazioni)										
Sa fornire indicazioni stradali (da 2 a 4 indicazioni)										
Utilizza la struttura: "Where is the...?"										
Utilizza la struttura: "How can I get to..?"										

Fig. 6: Check-list di valutazione finale usata il 01/06/2021

I dati ricavati dalle *check-lists* verranno integrati alle informazioni raccolte grazie alla narrazione, che vedremo nel capitolo successivo, al fine di svolgere una triangolazione dei dati. Le tabelle di controllo presentate sopra hanno aiutato a raccogliere dati rispetto al campione di alunni di volta in volta coinvolti per ogni attività, secondo procedure che verranno illustrate nel capitolo successivo, ad esclusione della *check-list* finale che è stata predisposta per tutti gli alunni presenti in classe.

Conclusione

Agire sorretti da soliti pilastri epistemologici è, in un contesto di ricerca educativa, essenziale al fine di ricercare la vera essenza del fenomeno. La ricerca pedagogica infatti si pone come finalità la costruzione del sapere sul quale si fonda l'educazione. Il sapere pedagogico, per costruirsi, ha bisogno di confrontare astrattamente ciò che si ottiene dalla ricerca teoretica e ciò che ne deriva falla pratica educativa (Mortari, 2007).

Se è vero che l'educazione implica l'aver cura di fornire quelle esperienze che facilitino il processo di divenire, la pratica educativa si qualifica come una forma di azione relazionale (Valbusa, Mortari, 2017). Per questo motivo, il paradigma ecologico si è rivelato la cornice adatta per il lavoro di ricerca di questa tesi. L'epistemologia naturalistica, la cui tesi fondamentale assume che il fenomeno oggetto d'indagine debba essere studiato nel contesto nel quale appare, si rivela la più adatta per questa ricerca di

tesi, che si svolge con i bambini e la loro maestra in contesto scolastico. Per la conduzione della sperimentazione ho trovato utile riferirmi a diverse filosofie di ricerca appartenenti al paradigma ecologico che, con le loro peculiari caratteristiche, guidano il progetto alla ricerca dell'essenza del fenomeno indagato. L'approccio di rilevazione dati utilizzato, definito *mixed method*, si avvale di metodi qualitativi e quantitativi. Nel capitolo sono stati presentati tutti gli strumenti d'indagine predisposti fra i quali la narrazione, fulcro del metodo denominato *narrative inquiry*, condotta tramite l'uso sinergico di diari di campo registrazioni audio e rilevazioni quantitative tramite *check-list* di controllo.

Dopo aver presentato l'impianto di ricerca ed i relativi strumenti di raccolta dati, nel capitolo successivo verrà presentata la narrazione degli interventi effettuati in classe.

3. LA NARRAZIONE DEL PROGETTO DIDATTICO

Dopo aver definito la domanda di ricerca e l'impianto epistemologico, in questo capitolo si procederà con la narrazione dell'intervento didattico. Dal colloquio con il Dirigente dell'IC Grantorto Fabiano Paio, con il quale sono stati condivisi ambito di ricerca e obiettivi, è stato concordato di effettuare l'indagine nella classe quinta primaria del plesso di Gazzo (PD), affidandomi come tutor l'insegnante di inglese Elena Cristofani. Il capitolo si apre con la narrazione del contesto nel quale la ricerca si svolge e la presentazione dei suoi protagonisti. Gli interventi, a partire dalla data del 18 maggio 2021, verranno esposti definendone obiettivi attesi, metodologie e strumenti tecnologici utilizzati. Le fasi di svolgimento nel dettaglio verranno arricchite dalla narrazione e dalle riflessioni emerse grazie anche ad alcuni degli strumenti di indagine presentati nel capitolo precedente, ovvero diari di campo e trascrizioni tratte dalle audio registrazioni.

3.1 Il contesto della ricerca

L'istituto che ha accolto la mia richiesta di sperimentazione di tesi si trova nell'Alta Padovana, nella zona nord-ovest della provincia, nel plesso del comune di Gazzo (PD). L'Istituto Comprensivo di Grantorto è un'istituzione scolastica statale che ingloba sotto la stessa direzione i plessi di scuola primaria e secondaria di primo grado dei Comuni di Grantorto, Gazzo e San Pietro in Gu (IC Grantorto, PTOF 2019/2022). L'istituto nasce nel 1999 grazie al Piano di dimensionamento della rete scolastica provinciale approvato dalla Regione Veneto. L'economia del territorio indica il settore primario come maggior ambito di occupazione della popolazione, affiancato dall'artigianato e dalla piccola industria. In questi ambienti trovano maggior occupazione le famiglie immigrate, provenienti principalmente dalle zone nord e centro dell'Africa e da paesi dell'est Europa. Gli alunni senza cittadinanza italiana rappresentano circa il 15% dell'utenza scolastica. Il territorio sostiene l'istituto nelle sue progettualità, sia in termini economici sia a livello di risorse. Nel corso degli anni si è inoltre avviata una positiva collaborazione fra istituzione scolastica ed enti comunali (IC Grantorto, PTOF 2019/2022).

Dalla lettura del Piano Triennale si evince che l'istituto, per accogliere le richieste ed i bisogni provenienti dalle famiglie, ha attivato da alcuni anni una sezione di scuola primaria a tempo pieno, precisamente nel plesso di Grantorto, mentre nei restanti plessi dell'istituto sono stati attivati dei servizi di doposcuola che coinvolgono gli alunni richiedenti fino al tardo pomeriggio. La *MISSION* dell'Istituto si prefigge di "garantire il successo formativo di tutti gli alunni, favorendone la maturazione, la crescita umana, lo sviluppo delle potenzialità e delle competenze sociali e civiche" (IC Grantorto, PTOF 2019/2022). L'istituto rivela un bisogno generale, negli alunni che ospita, di essere avvicinati alla cultura anche attraverso gli strumenti tecnologici e di comunicazione a disposizione. La *MISSION* determina un importante ruolo nella formulazione della *VISION*, ovvero la direzione da seguire. L'Istituto è molto attento alle varie sperimentazioni didattiche ed innovazioni in quanto consapevole dei valori aggiunti che esse comportano sia per il personale docente che per gli alunni. Per questo motivo, al fine di sviluppare maggiormente la competenza comunicativa, sociale e culturale dei propri studenti, l'IC Grantorto partecipa anche al progetto europeo *E-Twinning* che ha permesso di sollecitare la motivazione degli alunni di scuola secondaria di primo grado nell'apprendimento delle lingue straniere e nell'uso delle tecnologie. L'istituto, proprio durante l'anno scolastico 2021/2022, risulta vincitore del Premio Nazionale *E-Twinning* nella categoria scuola secondaria di primo grado alla Conferenza Nazionale *E-Twinning* che prevede la premiazione dei 10 migliori progetti in Italia. Inoltre, la dimensione europea della scuola, è data anche dal progetto *Erasmus+* che ha permesso ad alcune classi di vivere esperienze all'estero. L'IC Grantorto attribuisce grande importanza all'acquisizione linguistica e alle esperienze che essa può offrire, impegnando docenti e studenti in diversi progetti e sperimentazioni legati all'ambito delle lingue straniere. Per questo motivo ritengo che l'istituto nel quale ho richiesto di effettuare la mia ricerca di tesi sia particolarmente adatto ad ospitare questa sperimentazione. Dal punto di vista tecnologico gli alunni sono muniti, dall'anno scolastico 2020/2021, di un account presso la piattaforma Google Classroom, grazie alla quale l'insegnante condivide materiali digitali come link di video ed attività online, o svolge lezione sincrone. Purtroppo la licenza acquistata dall'Istituto non permette di usare funzioni come ad esempio *break out rooms* dove sarebbe possibile dividere gli alunni in piccole stanze virtuali e svolgere alcuni lavori di gruppo. Nei plessi di scuola primaria dell'Istituto non è presente un'aula

computer, ma le classi sono tutte munite di LIM, che userò per condividere con gli alunni alcuni materiali.

Il Dirigente ha accolto con piacere la mia richiesta di sperimentazione ritenendola in linea con le caratteristiche condivise dall'Istituto.

3.1.1 *Il contesto classe*

Il Plesso di Gazzo è di dimensioni relativamente piccole, ospitando nella sua struttura cinque classi, una per annualità. Gli studenti della scuola provengono principalmente dal comune in cui il plesso è situato.

Dopo il colloquio con il Dirigente, il quale ha provveduto a discutere con l'insegnante tutor la sua disponibilità di prendere parte al progetto, ho contattato io stesso la docente tramite colloquio telefonico, avvenuto in data 13 ottobre 2020 durante le ore di programmazione della maestra. Ho avuto la necessità di conversare con l'insegnante in prima persona per raccogliere dati relativi al contesto di ricerca e per poter definire con precisione le attività da proporre e gli strumenti di indagine di cui avvalermi per la ricerca. Dal colloquio è emerso che la classe è formata da 24 alunni, precisamente da 13 maschi e 11 femmine. Il gruppo classe non ha subito particolari cambiamenti da quando è stato formato in classe prima, ad esclusione di tre bambini che nel corso degli anni si sono trasferiti in altre scuole per motivi personali. La classe è eterogenea e sono presenti alcuni alunni di culture differenti. Si segnala però che nessuno di loro ha particolari difficoltà linguistiche parlando fluentemente l'italiano, in quanto provenienti da famiglie socialmente ben integrate dalla precedente generazione. L'insegnante, che segue la classe da due annualità scolastiche, descrive la classe come propositiva e motivata nello svolgimento delle attività proposte, partecipativa e con una buona competenza generale nella lingua straniera, anche se qualche alunno presenta maggiori difficoltà, e solo pochi alunni talvolta faticano a raggiungere la sufficienza. La maggior parte comunque sa lavorare in modo autonomo, riconoscendo le proprie eventuali difficoltà e non temendo di chiedere aiuto all'insegnante per affrontarle. Tre alunni frequentano il doposcuola e vengono seguiti nello svolgimento dei compiti, per cui probabilmente non potranno seguire le lezioni online previste da questo progetto per il pomeriggio. Nella classe non sono presenti alunni tutelati dalla legge 104/2010, ma il

team docenti ha deciso di predisporre un PDP, ovvero un progetto educativo e didattico personalizzato, ad un alunno per supportarlo nella realizzazione del proprio successo scolastico. L'insegnante mi ha inoltre ricordato le varie difficoltà legate e dovute all'emergenza sanitaria: gli alunni svolgono solitamente la loro attività individualmente senza potersi cimentare in attività di gruppo e collaborazione, in banchi disposti singolarmente al fine di mantenere il distanziamento sociale sancito dai protocolli contro la diffusione del virus.

L'aula riservata alla classe quinta si trova al secondo piano del plesso primaria di Gazzo. La classe non è particolarmente spaziosa, impressione dovuta anche all'alto numero di alunni che la frequenta. Appena varcata la soglia, alla destra è posizionata la cattedra con alle spalle una lavagna in ardesia e la LIM. I banchi, opportunamente distanziati, sono posti davanti alla cattedra e riempiono tutta l'aula, lasciando poco spazio libero vicino alla porta d'ingresso.

Dal colloquio è emerso che il libro di testo adottato dalla classe è "*Story Lane 5*" pubblicato dalla casa editrice *Celtic Publishing*. Il testo è diviso in diverse unità nelle quali vengono presentate nuove strutture, lessico suddiviso in diversi ambiti, attività di CLIL, *life skills* e di cultura. Lo *storytelling* fa da sfondo nella didattica adottata dal libro di testo, che offre, fra i vari materiali, un volume di narrativa classica (nel volume dedicato alla classe quinta "*A Midsummer Night's Dream*") ed il relativo *lapbook*, ovvero una cartellina nella quale gli alunni possono utilizzare i contenuti previsti in modo dinamico. Il libro prevede inoltre un fascicolo dedicato alla riflessione grammaticale. Ogni alunno può usufruire del testo anche nella sua forma digitale, tramite PC o tablet, arricchita da tutti i file audio previsti e da video extra, abbinati alle attività proposte. Per il mio percorso di ricerca, avrei avuto piacere di usufruire di un eventuale aula computer per svolgere alcune attività di *digital storytelling* ma l'insegnante tutor mi ha riferito che nel plesso risulta complesso svolgere attività simili in quanto non è presente un'aula di informatica o attrezzatura sufficiente a garantire la partecipazione attiva di tutti gli alunni.

Con l'insegnante tutor sono stati concordati circa sei incontri utili alla realizzazione dell'indagine, dilazionati tra i mesi di aprile e maggio 2021, da effettuare in presenza o mediante l'ausilio della didattica online. La maestra Elena si è dimostrata interessata e collaborativa rispetto al progetto presentato, offrendo disponibilità e

supporto anche durante le ore di didattica online che sarebbero o sono state svolte nel pomeriggio da casa come vedremo in seguito.

A causa dell'emergenza sanitaria, i colloqui con l'insegnante tutor sono avvenuti esclusivamente in via telefonica nel periodo precedente alla sperimentazione sul campo, e sono stati essenziali per condividere aggiornamenti circa l'andamento della classe, eventuali problematiche emerse e strategie e attività da programmare per questo progetto didattico. Effettuare una ricerca sul campo durante l'emergenza sanitaria non è stato sempre semplice e lineare in quanto il rischio di dover compromettere l'attività di sperimentazione a causa di quarantene dovute da positività da Covid19 era alto e costante. La condivisione del contesto classe restituita dall'insegnante è stato un momento fondamentale per la mia ricerca, in quanto mi ha permesso di farmi un'idea iniziale su come sviluppare il mio progetto ed ha reso la maestra tutor un componente attivo ed essenziale nella fase di sperimentazione. Dopo i primi contatti telefonici avvenuti con l'insegnante tutor, ho chiesto la possibilità di intervenire durante l'incontro di interclasse avvenuto il 26 gennaio 2021, nel quale ho presentato il mio progetto di ricerca a tutti gli insegnanti del plesso ed alla rappresentante dei genitori, che si è poi occupata della condivisione con tutti i genitori dei bambini protagonisti della sperimentazione. Coinvolgere le famiglie nel progetto è stato molto importante in quanto è necessario che questi soggetti siano convinti dell'efficacia della collaborazione (Dusi, 2012) per lavorare in sinergia nella ricerca, soprattutto nel supporto durante le lezioni da casa online. Per essere certo che il progetto venisse ben compreso da tutto il corpo genitori ho scritto una lettera di presentazione che è stata allegata al verbale dell'interclasse consegnato alle famiglie dei bambini di classe quinta dalla rappresentante.

Riporto in seguito la comunicazione consegnata ai genitori:

Gentili genitori di classe quinta,

Sono Riccardo Canaia, studente al quinto anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova. In accordo con il Dirigente svolgerò il mio percorso di indagine, che porterà all'elaborazione della tesi finale di laurea, nella classe quinta del plesso di Gazzo. Assieme alla maestra Elena, sarò presente, indicativamente nel periodo compreso fra aprile e maggio, durante le ore di inglese.

Il mio percorso è mirato allo studio ed approfondimento della qualità dell'apprendimento in un contesto di didattica digitale integrata, che, a causa dei recenti avvenimenti pandemici, ha visto i nostri alunni, affiancati dagli insegnanti e le famiglie, a lungo protagonisti di questa modalità di fare didattica inedita nel contesto al quale si era soliti operare. Nello specifico, si andrà ad indagare se il libro di testo in adozione possa o meno contribuire ad un efficiente apprendimento della lingua inglese in questo specifico contesto di apprendimento digitale.

Le attività proposte nel percorso seguiranno la programmazione disciplinare prevista nella quinta annualità. Le lezioni saranno divise in momenti di svolgimento in presenza (durante le ore di inglese in classe) e momenti in cui gli alunni avranno bisogno di collegarsi al pomeriggio nella piattaforma Google Classroom nello spazio dedicato alla disciplina inglese.

Durante lo svolgimento delle attività avrò bisogno di avvalermi di un registratore che mi permetterà di ricavare dati ricchi e dettagliati, elementi essenziali per definire il risultato finale dell'indagine. Prima di poter fare ciò, avrò bisogno di una restituzione del consenso della privacy, che trovate il allegato alla presentazione.

Resto a disposizione per eventuali chiarimenti e curiosità,

Un sentito grazie per la collaborazione,

Riccardo Canaia

Gli alunni hanno restituito il consenso per la privacy tramite il libretto delle comunicazioni scuola-famiglia. I genitori si sono dimostrati collaborativi nei confronti dell'indagine anche nel seguire gli alunni presenti durante i momenti di lezione online e questo dimostra come anche le famiglie abbiano colto il valore e la potenzialità di quanto stavo andando a proporre.

3.2 Procedura e narrazione della progettazione dell'intervento didattico

L'obiettivo della mia sperimentazione è stato di verificare se l'uso del libro di testo, in un contesto di didattica blended, risulti o meno funzionale nell'apprendimento

degli alunni. Le attività proposte considerano gli argomenti trattati dal libro per Lingua Inglese in adozione nella classe quinta D del plesso di Gazzo Padovano nell'anno scolastico 2020/2021. Le lezioni sono state programmate intrecciando momenti in cui gli alunni lavorano sul e/o con il libro di testo e momenti in cui gli studenti lavorano con il supporto di altre attività e materiali, che verranno in seguito presentati nello specifico. La comunicazione costante con l'insegnante di classe è stata fondamentale e mi ha permesso di selezionare con cura attività e contenuti da presentare a lezione. Inizialmente era stato previsto di lavorare con gli alunni sull'unità 4 del libro di testo, che presenta la funzione comunicativa "*How much is it?*", ma, grazie ai continui aggiornamenti avvenuti telefonicamente, io e la maestra tutor abbiamo valutato che le tempistiche a nostra disposizione sarebbero state più adatte allo svolgimento dell'unità successiva, ovvero la 5, che presenta le funzioni comunicative riguardanti il chiedere e dare indicazioni stradali. Durante le comunicazioni avvenute telefonicamente, assieme all'insegnante tutor sono state anche discusse le metodologie e le tecnologie da adottare per lo svolgimento della sperimentazione. L'insegnante si è dimostrata inoltre molto disponibile sia nell'affiancamento e supporto durante la progettazione delle attività, sia durante lo svolgimento. Nel mio percorso ho previsto la lettura di un albo illustrato intitolato "*See you later Alligator*", il quale mi ha permesso di stimolare l'interesse degli alunni nei confronti delle proposte, offrendo un filo conduttore che legasse le attività presentate durante la sperimentazione. Affinché il testo dell'albo illustrato fosse comprensibile a tutti gli alunni della classe, io e maestra Elena abbiamo ritenuto di estrapolarne il lessico che, grazie all'esperienza nel contesto classe maturata dall'insegnante, potesse rappresentare una novità per gli alunni senza comprometterne la comprensione. Grazie alla presentazione in interclasse del progetto, i bambini erano a conoscenza dell'esperienza che avrebbero affrontato e con maestra Elena si è pensato di svolgere un'attività introduttiva, svolta da lei stessa, nella lezione precedente al mio arrivo effettivo in classe. L'insegnante ha scritto alla lavagna i termini individuati (*Hill, marshy bog, scruffy, look after, mow the lawn, meter*) e ha fornito agli alunni una semplice definizione in inglese, oralmente, senza scriverla. Agli alunni è poi stata consegnata una scheda con il lessico e le definizioni disposte casualmente, chiedendo agli alunni di abbinarle. Per concludere questa attività e verificare che gli alunni avessero compreso i termini, l'insegnante ha indagato formulando domande come ad

esempio: “*What can you do when you go on a trip to the hills?*”, “*What can be scruffy?*”, “*What’s the italian for..?*” .

Oltre alla preparazione per la comprensione, questa attività ha permesso agli alunni di godere e trarre il giusto piacere dalla lettura successiva dell’albo illustrato, che grazie anche alle sue caratteristiche illustrazioni, offre uno spunto importante sul quale basare le successive attività didattiche. In linea con l’orario delle lezioni didattiche dell’anno scolastico 2020/2021 della classe quinta, gli interventi sono stati di un’ora ciascuno per quanto riguarda il momento di didattica in presenza e, in linea con il regolamento dell’istituto Comprensivo di Grantorto, Gazzo e San Pietro in Gù per la DDI, di 45 minuti a lezione nei momenti di didattica digitale. Il lavoro di sperimentazione proposto è un lavoro caratterizzato da un importante impianto sistemico: eseguire una ricerca educativa in campo assieme ai bambini necessita l’interlocuzione di svariati soggetti che, con le loro esperienze e punti di vista, aiutano il ricercatore nell’accurata ricerca dell’essenzialità del fenomeno indagato. Nel progetto di ricerca presentato, oltre alla fondamentale collaborazione del Dirigente scolastico, delle famiglie, dell’insegnante Elena e dei bambini stessi, indiscussi protagonisti della sperimentazione, sono stati decisivi gli incontri online avvenuti con la Professoressa Vettorel, che mi ha fornito la sua esperienza e conoscenza. Questo mi ha permesso di focalizzare l’attenzione sulla specificità del fenomeno e sulla ponderata realizzazione di attività specifiche al contesto di ricerca.

3.2.1 Pianificazione e struttura di lezione

L’insegnante, con la sua esperienza e conoscenza del contesto classe, si è resa partecipe al processo di organizzazione della ricerca, fornendomi un importante supporto soprattutto nelle scelte didattiche da attuare.

Ogni lezione si apre con un’attività definita *ice-braker*, al fine di riprendere argomenti trattati in precedenza e consolidarli ulteriormente. Iniziare con argomenti già affrontati dagli alunni, oltre alla possibilità di rinforzare le conoscenze, permette alla classe di acquisire sicurezza. Si avvia in seguito la presentazione del nuovo lessico nelle lezioni in presenza, mentre nella didattica online lascia più spazio alla pratica ed alla produzione riferita al lessico introdotto in classe in precedenza. Le attività sono state

scelte e progettate tenendo conto dell'età degli alunni, cercando, per quanto possibile, di cogliere il loro interesse e stimolare una motivazione di tipo intrinseco. Per catturare e mantenere attenzione ed interesse nei bambini è necessario offrire loro un'esperienza formativa che li catturi e che sia per loro "affascinante" (D'Alonzo, 2016: 28). Proporre stimoli nuovi e differenti permette, infatti, di catturare l'attenzione dei bambini; la novità è uno stimolo inatteso, nuovo che può attivare l'attenzione in una situazione ripetitiva o familiare (Stella, 2000: 78). Per questo motivo, durante la progettazione dell'intervento, ho ritenuto utile pensare a diverse attività, attinenti alla finalità di indagare quanto richiesto dalla domanda di ricerca, da poter selezionare per modificare eventualmente il percorso. In questo modo la ricerca si rivolge specificatamente alle richieste emergenti dal contesto, acquisendone la fluidità necessaria per attuare un'indagine nel complesso ambito educativo. Ho ritenuto opportuno, prima di iniziare il percorso in classe, di affiancare l'insegnante di classe nella lezione precedentemente alla data di inizio. Martedì 11 maggio 2021, alle ore 12.15, ho raggiunto la classe quinta del plesso di Gazzo dove mi sono presentato e ho introdotto agli alunni il mio percorso.

La narrazione di ogni incontro verrà preceduta da una tabella riassuntiva di presentazione in cui ho inserito le principali informazioni relative alla giornata di intervento: il titolo, la data ed il luogo nel quale sono stati realizzati, l'obiettivo centrale delle attività proposte ed i partecipanti. Inoltre verrà fornita una breve descrizione dell'attività svolta, dei materiali ad essa necessari e le metodologie utilizzate. In fase di progettazione questo mi è stato molto utile al fine di avere una visione d'insieme non solo di ciò che avrei dovuto porre in essere in classe, ma anche dell'atteggiamento che avrei dovuto adottare nei confronti dei bambini per favorirne la motivazione e la partecipazione. A seguito della tabella viene narrata l'esperienza intrecciandola con la teoria che ne ha sostenuto la progettazione e la realizzazione. In conclusione, poi, ho descritto le riflessioni a seguito di ogni intervento realizzato, le quali hanno poi portato a modificare e rivedere quelli successivi in un'ottica di miglioramento che nasce dalla pratica stessa. Ad ogni insegnante è richiesto di saper progettare il proprio agire educativo e didattico, al fine di proporre un'offerta formativa attenta alle necessità degli alunni, pensata e ragionata, con scelte che possono andare a definire il successo delle attività ed incidere sulla realizzazione di queste ultime. Oggi alla scuola e ai docenti è affidata la libertà, che implica una responsabilità, di organizzare e definire i contenuti

didattici da proporre; questa operazione deve essere compiuta dando attenzione agli esiti in termine di potere d'azione ed autonomia personale che l'allievo può sviluppare in uscita dai percorsi realizzati (Maccario, 2012: 147).

3.3 Narrazione degli interventi e riflessioni pedagogiche

3.3.1 Prima lezione – in presenza

<i>PRE-CONOSCENZE</i>	<p>Funzioni linguistiche:</p> <p>Where is...?</p> <p>Strutture grammaticali</p> <p>Verb to be (affirmative, negative and interrogative form)</p> <p>Simple present (To go)</p> <p>Vocabolario</p> <p>Places in town (<i>pre-requisito in quanto all'inizio del mio percorso quest'area lessicale sarà stata precedentemente presentata dalla docente di classe</i>)</p> <p>Prepositions: on, in, under</p>
<i>OBIETTIVI DELLA LEZIONE</i>	<p>Alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di:</p> <p>a) Descrivere dove sono localizzate persone e luoghi pubblici (next to, behind, between, opposite, in front of)</p>
<i>OBIETTIVI DELL'INSEGNANTE</i>	<p>Introduzione alla classe <u>della funzione comunicativa</u> "Where's ...?" con revisione e riferimento a public places.</p>

Data	18 maggio 2021			
Lezione n.	1			
Durata	1 h			
Obiettivo/i	Introduzione della funzione comunicativa “ <i>where’s..?</i> ” con revisione e riferimento ai luoghi pubblici.			
Contenuto	Public places and preposition			
Fase	Tempo	Setting	Attività	Tecnologie, strumenti, materiali...
1	10 minuti	Plenaria	L’insegnante scrive alla lavagna “Places in town” I bambini indicano in L2 i luoghi pubblici presentati dalla docente di classe e li scrive alla lavagna. Infine mostra delle flashcards che appenderà vicino al relativo nome scritto.	Flashcards, Patafix
2	5 minuti	Plenaria	Inserisci il lessico	Libro di testo Es. 5 pag 76
3	5 minuti	Plenaria	Ascolta la chant	PC / LIM, Chant lyrics
4	5 minuti	Plenaria	Presentazione del lessico nuovo	Flashcards
5	15 minuti	Plenaria –	Descrivi una foto	Quaderno

		Lavoro individuale		
6	10 minuti	Plenaria	Leggi a voce alta	Quaderno

Nella **fase 1** la classe è stata impegnata nella revisione del lessico dedicato all'ambito "*Public places*" precedentemente introdotto dall'insegnante di classe. Il mio intervento ha seguito la programmazione didattica prevista per la classe quinta, e, grazie alla costante comunicazione con la maestra Elena, il percorso si è inserito nel punto esatto raggiunto durante le lezioni ordinarie che sono state svolte prima del mio arrivo. Per revisionare il lessico ho scritto alla lavagna "*places in town*". I bambini, con interventi volontari eseguiti tramite alzata di mano, hanno indicato oralmente il lessico che, vocabolo dopo vocabolo, è stato scritto alla lavagna. Quando la totalità del lessico è stata indicata, aiutandomi con del Patafix, ho appeso accanto a ciascun vocabolo l'immagine della flash card corrispondente. Il lessico revisionato comprende i termini "*theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre*".

Nella **fase 2**, che prosegue il lavoro di revisione del lessico, la classe ha lavorato sul libro di testo. I ragazzi hanno svolto l'esercizio 5 di pagina 76, il quale richiede di osservare la mappa di una città contenente gli otto edifici presentati dal libro e precedentemente revisionati. I bambini hanno scritto nell'apposito cartellino bianco il luogo pubblico corrispondente.

Con la **fase 3** vengono introdotte le preposizioni. Per fare ciò mi sono avvalso di una *chant* offerta dal sito web del *British Council* intitolata "*My favourite photo*". Nella canzone, accompagnata dal relativo video, viene descritta la disposizione dei personaggi in una foto tramite le preposizioni. Agli alunni è stato consegnato il testo della canzone, in modo da poterlo leggere e prendere come modello per l'attività successiva.

Nella **fase 4** vengono presentate le preposizioni di luogo (*next to, behind, between, opposite, in front of*) tramite l'utilizzo delle apposite flashcards, che vengono appese alla lavagna con il relativo lessico.

Nella **fase 5** è stato chiesto alla classe di produrre la descrizione, utilizzando il lessico presentato, di una foto di gruppo scegliendo di disporre a piacere cinque amici.

Agli alunni è stato consegnato un modello di esempio al quale riferirsi per la stesura dello scritto richiesto:

“In my favourite picture I can see Luca, Laura, Adam, Andrea and Ilaria. Luca is next to Laura. Laura is between Adam and Luca. Andrea is behind Luca and Ilaria is behind Laura.”

Con la **fase 6** si conclude la lezione. Seguendo la disposizione dei banchi gli alunni hanno letto la loro descrizione. Durante il momento di lettura i bambini nominati nel testo dovevano alzarsi in piedi e rispettare le indicazioni fornite dal compagno e disporsi coerentemente alla descrizione fornita dal compagno.

3.3.1.1 Narrazione e riflessioni pedagogiche

Concluso l'incontro, ho riflettuto sull'andamento della lezione e sulle impressioni da esso suscitate.

“I bambini sono disposti in aula seduti ognuno al proprio banco in ordine, e appena entro in classe mi accolgono con un saluto in lingua inglese.”
(Diario di campo, 18/05/2021).

Oltre alla comunicazione inoltrata ai genitori e la preparazione data dalla maestra Elena in vista del percorso, ho trovato molto utile passare a salutare la classe nella lezione precedente all'inizio del percorso. Quando sono arrivato in classe martedì 18 maggio, data della prima lezione, ho trovato degli alunni pronti e consapevoli del percorso che avrebbero affrontato assieme a me. Questo ha permesso loro di acquisire ulteriore sicurezza anche rispetto ad una figura a loro inedita, ovvero quella del ricercatore.

“Le conoscete queste?”

“Ma certo, sono le flashcards” (audio registrazione. 18/05/2021).

Questa breve interazione fra me ed un'alunna, riportata dall'audio registrazione, è molto interessante in quanto mette in evidenza l'importanza nella ricerca di non alterare l'ambiente educativo nel quale si opera, ma mantenere una familiarità anche nelle strumentazioni e metodologie ai quali gli alunni sono sottoposti tutti i giorni (Mortari, 2007). La maestra Elena, notando l'entusiasmo della classe alla vista delle flashcards esclama:

“eh sono molto bravi questi ragazzi!” (audio registrazione, 18/05/2021).

Da questa piccola esclamazione, rivolta allo stesso tempo sia a me che alla classe, emerge un clima positivo e talvolta scherzoso, che permette all'insegnante di lavorare in serenità e trasparenza con gli alunni. Con questa affermazione l'insegnante infonde fiducia e considerazione alla classe, che si sente più motivata e sicura nello svolgimento delle attività, in questo caso anche con uno sconosciuto che si presenta però con un elemento a loro noto, ovvero lo strumento didattico.

La **fase 1** della prima lezione è stata molto importante per farmi un'idea chiara del livello di conoscenza della lingua inglese del contesto classe, che è risultato molto in linea con l'accurata descrizione fornita dall'insegnante di classe. I bambini chiamati a campione rispondono quasi tutti in modo veloce e sicuro, alcuni di loro anche con semplici frasi strutturate.

"I know it's a train station!"

"Stop talking, it's my turn!" (audio registrazione, 18/05/2021).

Il livello della classe si dimostra effettivamente medio-alto fin dalle prime battute:

"Sono rimasto alquanto sorpreso dalla velocità con la quale i bambini hanno risposto all'attività proposta, ma non tanto per la restituzione di semplici termini di lessico, piuttosto dal modo di interagire di alcuni di loro. I bambini sembrano inoltre conoscere bene i materiali proposti e sembrano avere una buona familiarità con il loro uso" (Diario di campo, 18/05/2021).

Il tempo di esecuzione della **fase 2** è stato relativamente veloce, scandito da qualche vivace *"fatto!"* o *"finished"* dei bambini. Durante lo svolgimento dell'attività sul libro passavo fra i banchi e notavo che qualche studente, probabilmente quelli con più insicurezze, si aiutavano con le flashcards appese alla lavagna.

Nell'organizzazione delle attività didattiche la disposizione del setting, in questo caso il disporre appese le flashcards, fornisce un'importante funzione e l'organizzazione dell'ambiente educativo stimola la qualità dell'apprendimento, dell'interesse e anche la motivazione degli studenti (Weyland & Attia in Dettori, 2017: 142)

"Guardate il dialogo che c'è sotto l'esercizio. Cosa chiede la ragazza? Secondo voi perché è importante saper chiedere questo tipo di informazioni? Why is it important?" (audio registrazione, 18/05/2021).

La lingua parlata in classe viene modulata da lingua madre a lingua straniera sulla base della funzione comunicativa che si intende esprimere. Questo perché, oltre alla motivazione, alle attitudini personali, alle strategie di apprendimento utilizzate, il timore di esporsi mediante una lingua straniera, considerando anche il fatto che io fossi una figura relativamente inedita alla classe, è stata riconosciuta come fattore rilevante nell'apprendimento linguistico alla scuola primaria (Nikolov & Milhaljievic, 2011). In questo caso avevo bisogno di far riflettere la classe sul perché può essere o meno importante nella vita di tutti i giorni saper chiedere il tipo di informazioni che il testo chiedeva di completare. Per aiutarmi in ciò, oltre all'uso del libro di testo, mi sono avvalso di qualche esperienza che ho vissuto in prima persona, come ad esempio il bisogno di chiedere informazioni in una città nuova. I ragazzi si sono dimostrati curiosi ed interessati, e probabilmente hanno compreso maggiormente l'importanza delle attività svolte in classe, che non si esauriscono con una semplice esecuzione nozionistica. Gli alunni interpellati nella correzione dell'esercizio hanno letto a voce alta. Mentre avvio il video della *chant* alla lavagna LIM la classe si lascia andare a qualche chiacchiera, ma appena la canzone inizia la classe ascolta attentamente.

“Secondo voi perché abbiamo ascoltato questa chant?”

“Perché è divertente”

“Perché ci sono le preposizioni in, under, next, ecc”

“Le conoscete?”

“Sii alcune tipo in, under”

“Maestro la possiamo cantare?” (audio registrazione. 18/05/2021).

La classe conosceva già alcune delle preposizioni presentate dalla canzone, introdotte dall'insegnante nelle annualità precedenti. Purtroppo, considerate le norme di contenimento da Covid19, non è stato possibile far cantare la canzone alla classe. Mentre appendo le flashcards alla lavagna e ne scrivo i relativi nomi alcuni bambini nel fondo dell'aula mi riferiscono alcune difficoltà a vedere il materiale. Grazie a questi feedback decido di disporre diversamente le flashcards in modo da renderle visibili a tutti. Mentre scrivo leggo ad alta voce e i bambini ripetono.

“Queste due sono un po' difficili: between e behind”

“Ma no maestro, non sono difficili. Le abbiamo dette tutti bene”

“Eh ma allora siete proprio bravi” (audio registrazione, 18/05/2021).

Nella **fase 5** ho chiesto alla classe di “liberare un po’ la fantasia” e di immaginare di descrivere una foto immaginaria utilizzando i propri compagni come attori principali. Per aiutarmi a spiegare l’attività ho pensato di realizzare al momento un esempio chiamando alcuni alunni alla cattedra e disporli come se stessi realizzando una foto. Questo perché in ogni cultura e in numerosissimi contesti sociali, uno dei metodi più spontanei di apprendimento è quello dell'imitazione da parte di un giovane (allievo) del comportamento reso evidente da un adulto (esperto) (Bonaiuti 2014: 49). Le aree del cervello che rendono possibile l'apprendimento mediante l'osservazione sono i neuroni specchio che si attivano "sia quando si compie un'azione, sia quando si osservano gli altri che la compiono" (Zanobini, Usai, 2011: 210).

“Quando ho chiamato gli alunni alla cattedra per disporli e spiegare l’attività ci sono state alcune risate di sottofondo, probabilmente legate ad alcune dinamiche caratteristiche dell’età pre-adolescenziale della classe. Ho chiesto ad un volontario di descrivere la situazione a voce alta ed ha risposto correttamente fornendo una descrizione accurata, aiutandosi con le flashcards appese alla lavagna. Quando gli alunni interpellati hanno ripreso il proprio posto a sedere, ho chiesto se ci fossero eventuali dubbi od incomprensioni prima di lasciare il tempo di eseguire l’attività scritta sul quaderno” (Diario di campo, 18/05/2021).

Nella preparazione di questa attività non avevo considerato che sarebbero potute emergere situazioni legate agli aspetti relazionali instaurati fra gli studenti della classe. Disporre gli alunni uno accanto all’altro, o davanti, o dietro può creare qualche imbarazzo e alzare il filtro affettivo che potrebbe influire negativamente nell’apprendimento degli studenti. Fortunatamente l’impressione che ho avuto è che la classe abbia gestito bene l’attività, condividendo qualche risata senza però arrecare importanti imbarazzi o chiusure da parte di qualche alunno.

Dopo aver fornito il modello, scritto alla lavagna, la classe ha lavorato in autonomia nello svolgimento dell’attività. Nel frattempo passavo fra i banchi per osservare l’esecuzione del lavoro, risolvendo qualche dubbio e aiutando chi esprimesse eventuali difficoltà. Nella lettura del piccolo elaborato richiesto non è stato possibile ascoltare tutti e 22 gli alunni presenti a causa del poco tempo rimasto, ma gli studenti ascoltati, alcuni volontari ed altri presi a campione tramite la pesca del bigliettino, si

sono rivelati generalmente corretti nell'esecuzione. Anche in questo caso è emerso talvolta un clima scherzoso e vivace che, probabilmente grazie alle varie personalità degli studenti, non si è rivelato dannoso ai fini dello svolgimento dell'attività. La partecipazione è stata molto alta, tanto che l'insegnante Elena ha promesso che avrebbe finito di ascoltare le descrizioni nella sua ora di lezione successiva a quella del progetto.

Al termine della prima lezione si può affermare che il gruppo classe formato dagli alunni di quinta restituisca una buona qualità delle interazioni emerse che influiscono, per quanto riguarda l'andamento della prima lezione, positivamente sull'apprendimento.

3.3.2 Seconda lezione – in DDI

<p><i>PRE-CONOSCENZE</i></p>	<p>Funzione linguistica</p> <p>Where is? (in riferimento all'ambito <i>public places</i>)</p> <p>Strutture grammaticali</p> <p>Verb to be (affirmative, negative and interrogative form)</p> <p>Simple present (To go)</p> <p>Area lessicale</p> <p>Places in town</p>
------------------------------	---

<i>OBIETTIVI DELLA LEZIONE</i>	<p>Alla fine della lezione lo studente sarà in grado di:</p> <p>a) Nominare alcuni luoghi pubblici (<i>theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre</i>)</p> <p>b) Descrivere dove sono localizzate persone e luoghi pubblici (<i>next to, behind, between, opposite, in front of</i>)</p>
<i>OBIETTIVI DELL'INSEGNANTE</i>	Consolidamento della funzione comunicativa <i>“Where's ...?”</i>
<i>MATERIALI</i>	<p>Libro di testo: Story Lane 5</p> <p>Unità 5 pagina: 77</p> <p>materiali aggiuntivi:</p> <p>Foto di città con luoghi pubblici</p>

Data	20 maggio 2021			
Lezione n.	2			
Durata	45 minuti			
Obiettivi o/i	Consolidare la conoscenza del lessico “ <i>public places</i> ” e l’uso delle preposizioni			
Contenuto	Lessico “ <i>public places</i> ”, preposizioni			
Fase	Tempo	Setting	Attività	Tecnologie, strumenti, materiali...
1	5	Videoconferenze	Visione	Video – Play with grammar page 38

	minuti	nza in Google Meet	video Preposizioni	(video tratto dai materiali informatici forniti dal libro di testo.)
2	10 minuti	Videoconferenza in Google Meet	Ascolta la canzone e completa l'attività	https://learnenglishkids.britishcouncil.org/grammar-chants/my-favourite-photo (ultimo accesso)
3	10 minuti	Videoconferenza in Google Meet	Descrivi la foto	Foto condivisa attraverso la modalità <i>condivisione schermo</i>
4	10 minuti	Videoconferenza in Google Meet	Ascolta e segna	Google Moduli
5	10 minuti	Videoconferenza in Google Meet	Ascolta e completa	Google Moduli

Nella **fase 1** si avvia la prima lezione in video conferenza in modalità sincrona. La lezione si è tenuta il 20 maggio 2021 alle ore 16. Essendosi svolta in orario extrascolastico, gli alunni non erano obbligatoriamente tenuti a partecipare e sono state registrate 16 presenze sul totale dei 24 alunni di classe quinta. In questa fase mi sono avvalso della copia digitale del libro di testo selezionandola dall'applicazione predisposta dalla casa editrice. Tramite la condivisione dello schermo è stato mostrato alla classe un video, visionabile a pagina 38 del fascicolo *“Play with grammar”* selezionando l'apposita icona sulle preposizioni di luogo per consolidare quanto affrontato nella precedente lezione in presenza.

Nella **fase 2**, sempre tramite la funzione di condivisione dello schermo, è stata riproposta la *chant “My favourite picture”*. La scelta di riprodurre la canzone ascoltata in classe, oltre ad offrire un'ulteriore occasione di consolidamento del lessico, è emersa in classe dagli alunni. Alcuni studenti avrebbero avuto il piacere di cantarla in classe,

ma, in linea con le disposizioni di contenimento del virus Covid19, non è stato possibile accogliere la richiesta, ragion per cui alcuni studenti hanno richiesto di riprodurla durante la lezione a distanza per aver la libertà di cantare la *chant*.

Nella **fase 3** alla classe è stato richiesto di provare a descrivere un'immagine. Tramite condivisione dello schermo ho mostrato agli alunni alcune foto di paesaggi urbani che contenessero il lessico appreso nelle lezioni in presenza precedenti. Alcuni alunni, tramite la funzione "mano alzata" dell'applicazione *Google Meet*, presso la quale si tengono gli incontri, si sono prenotati per provare spontaneamente a descrivere la foto.

La lezione procede poi con la **fase 4** nella quale è stata rimodulata un'attività proposta dal libro. Utilizzando i file audio del testo adottato dalla classe è stato possibile, grazie alla funzione *Google Moduli* della piattaforma scelta dall'Istituto per svolgere le attività online, formulare un'attività inedita non presente nel libro. Gli alunni, sempre tramite la condivisione dello schermo, hanno ascoltato il file audio dell'esercizio 9 di pagina 77 del libro di testo e sono stati invitati a compilare un *Google Moduli* che avevo preparato e caricato prima dell'inizio della lezione. Dopo aver ascoltato due volte il file audio, gli studenti hanno risposto *true or false* ed inviato il modulo per permettermi di visionare le risposte.

La lezione online si conclude con la **fase 5**, nella quale si ripropone l'ascolto dello stesso file audio utilizzato nella fase precedente. Sempre grazie alla funzione *Google Moduli*, gli alunni eseguono un secondo esercizio creato grazie ai sussidi audio offerti dal libro di testo. L'esercizio propone un completamento (*cloze*) che, una volta terminato, è stato inviato a me in modo da poter controllare le risposte.

3.3.2.1 *Narrazione e riflessioni pedagogiche*

La prima lezione in DDI si è svolta nella piattaforma predisposta dall'Istituto. Ogni alunno ha il suo account *Google* istituzionale grazie al quale può accedere a *Google Classroom* e *Google Meet*. Per le lezioni in DDI ho chiesto all'insegnante di classe di inserirmi nello spazio online dedicato al suo corso. Lavorando nello stesso istituto, ed essendo quindi in possesso delle credenziali per accedere al mio personale account istituzionale *Google* non è stato difficile iscrivermi ed inserirmi nella *Classroom* di lingua inglese della classe quinta del plesso di Gazzo.

L'inizio della lezione è previsto per le ore 16. Essendo orario extra scolastico non vige l'obbligatorietà di frequentazione alla lezione:

“Sono un po' preoccupato perché temo di avere poche adesioni alla lezione online. Spero non ci siano problemi di rete e che tutto possa andare a buon fine” (Diario di campo, 20/05/2021).

In questo frangente esprimo le mie emozioni e perplessità mentre aspetto che gli alunni si colleghino e mentre predispongo gli ultimi dettagli prima di iniziare. Attorno alle 15:40 rendo visibili i due *Google Moduli* che ho preparato per la lezione e rifletto sulla lezione a venire. Uno dei rischi nell'effettuare lezioni sincrone online è l'eventuale e imprevedibile problematica legata alla qualità della rete internet, che può interferire negativamente nell'andamento della lezione, sia da parte di chi la conduce che chi la segue.

Poco prima dell'inizio della lezione, attorno alle 15:50 un'alunna pubblica in bacheca una domanda rivolta ai compagni, carica di attese rispetto alla lezione che stava per iniziare, e questo mi ha parzialmente sollevato.



Ciao a tutti , siete felici di fare questa cosa con il M.Riccardo ?lo si

3 commenti sul corso

Fig. 1: Commenti in piattaforma Google Classroom degli alunni.

Alle ore 16 hanno iniziato a collegarsi gli alunni, per un totale di 16 presenze su 24.

“Come sarete immagino ormai abituati a fare, per permettere a tutti di comprendere bene, ricordate di spegnere il microfono e se volete intervenire cliccate sulla manina che vedete, così io vi vedo e vi do la parola” (audio registrazione, 20/05/2021).

Nonostante gli alunni siano ormai abituati alle lezioni sincrone online ho ritenuto importante ripetere le regole di buona convivenza nella didattica digitale (microfono spento, video acceso, ecc).

Dopo aver condiviso lo schermo ho aperto, dall'applicazione fornita dalla casa editrice del testo adottato dalla classe e installata nel mio dispositivo, il libro in formato digitale e ho avviato play nel video che desideravo mostrare agli alunni. Grazie alla condivisione dello schermo gli studenti non sono solo in grado di vedere l'immagine ma anche di sentirne l'audio. In questo modo ho ottimizzato i tempi e tutti hanno visionato simultaneamente il video. Gli alunni avrebbero potuto vedere il materiale direttamente dalla loro applicazione, ma non ero certo che tutti l'avessero installata e avessero registrato la loro copia del libro di testo. Inoltre le tempistiche di visione di tutti gli alunni sarebbero state probabilmente sfasate.

*“Questa signora la conosciamo già, è sempre la stessa di tutti i video!”
(audio registrazione, 20/05/2021).*

Gli alunni mostrano familiarità con i personaggi dei materiali forniti dal libro e, a fine visione, richiedono di intervenire per ripetere a tutti quanto visto nel video.

Vista la richiesta di cantare la chant *“My favourite photo”* presentata in classe e l'impossibilità di accogliere la richiesta, ho acconsentito a riprodurla nuovamente durante la didattica online. Nella pratica, in realtà, pochi bambini hanno effettivamente cantato la canzone, probabilmente perché l'attività ha un impatto diverso quando viene proposta in presenza.

Nella **fase 3** ho presentato, sempre tramite condivisione dello schermo, la visione di una mappa, sempre tratta dal libro di testo.

“Where is the cinema? .. L. vuoi provare tu?”

“Sì, posso? The cinema behind the bookshop”

“Well done, very good! The cinema IS behind the bookshop. Vuoi provare tu a fare una domanda a qualcuno?”

“Mm ok. M. where is the supermarket?”

“Ok, the supermarket is in front of the train station”

“Oppure anche opposite perché c'è la strada che fa da ostacolo” (audio registrazione, 20/05/2021).

Durante l'esercitazione sono stati forniti agli alunni diversi feedback rispetto alla propria performance. E' stato interessante notare come ormai gli alunni avessero familiarità con gli strumenti tecnologici e come sapessero gestire bene le interazioni. Dopo aver scelto il primo alunno volontario gli altri alunni sono stati chiamati a catena,

scelti dallo studente interpellato in precedenza. Anche nella didattica digitale è importante che gli alunni siano in grado di maturare abilità sociali e relazionali, per quanto possibile (Barbutto, 2020). La trascrizione dell'audio registrazione restituisce inoltre la capacità di alcuni alunni di offrire differenti soluzioni oltre a quella esposta. Nella lezione online può capitare che, sempre per problemi di connessione, alcuni alunni si colleghino in ritardo, a lezione già inoltrata. E' necessario, durante la programmazione di lezioni di questo tipo, che si tenga conto di eventuale tempo extra da usare per il recupero delle informazioni per gli studenti che si collegano dopo, come successo in questo frangente di lezione.

Per stimolare la curiosità ed attenzione degli alunni, al fine di introdurre l'attività della **fase 4**, ho rivelato loro che avrei svelato in seguito un segreto.

“Quando ho fatto partire l'audio dell'esercizio 9 di pagina 77, che non era ancora stata svolta dagli alunni in classe, non potevo immaginare che gli alunni avrebbero riconosciuto la provenienza del file” (Diario di campo, 20/05/2021).

L'audio scelto per lo svolgimento dell'attività è stato ricavato dal libro di testo per permettermi di sfruttare quel materiale al fine di creare delle attività usufruendo delle funzioni tecnologiche offerte da *Google Moduli*.

“Maestro! Forse hai messo l'audio di pagina 77 del diario di Kyra!”

L'alunno M. ha indovinato ed ha riconosciuto il materiale fornito dal libro di testo. Questo indica una certa familiarità con il supporto degli strumenti didattici forniti dalla casa editrice. Dopo aver riascoltato il file audio, gli alunni sono stati invitati a completare i due *Google Moduli* pubblicati nella piattaforma. In questo modo, oltre agli alunni presenti durante la lezione online, anche gli assenti hanno potuto svolgere le esercitazioni in maniera asincrona grazie alla reperibilità dei materiali e delle informazioni condivise. Agli alunni sono inoltre state fornite tutte le indicazioni necessarie per svolgere gli esercizi in autonomia. Talvolta gli studenti, per comunicare, anziché attivare il microfono e parlare, scrivono utilizzando la chat.

I *Google Moduli* sono stati preparati in modo che gli alunni, una volta completato ed inviato il documento, ricevessero immediatamente il feedback automatico della correzione. Sia nell'esercitazione *“Listen and tick”* sia nell'esercizio di tipo *cloze* ho inserito, durante la stesura del compito, tramite l'apposita funzione, la correzione.

Dai risultati emerge che, in queste due esercitazioni, le prove sono state svolte correttamente da parte di tutti gli alunni. Gli errori riguardano soprattutto l'esercizio *cloze*, dove talvolta sono emersi errori di trascrizione del lessico richiesto. Lo stile di apprendimento individuale che caratterizza ogni studente può aver influito nella performance, in quanto alcuni alunni utilizzano strategie meta cognitive basate sulla pronuncia dei suoni, altri sulla memorizzazione visiva della parola. Generalmente, gli studenti ritengono che la scrittura sia un'abilità complessa (Nikolov & Milhaljievic, 2011).

“E' stato difficile? Was it difficult?”

“No maestro, ho già inviato tutti e due i Moduli”

“Anche io” (audio registrazione, 20/05/2021).

3.3.3 Terza lezione – in presenza

<p><i>PRE-CONOSCENZE</i></p>	<p>Funzioni del linguaggio</p> <p><i>Where is? (riferito a public places)</i></p> <p>Strutture grammaticali</p> <p><i>Verb to be (affirmative, negative and interrogative form)</i></p> <p><i>Simple present (To go)</i></p> <p>Area lessicale</p> <p><i>Places in town, prepositions</i></p>
------------------------------	--

<i>OBIETTIVI DELLA LEZIONE</i>	<p>Alla fine della lezione gli student saranno in grado di...</p> <p>a) Dare e chiedere indicazioni stradali (<i>Turn left, turn right, go straight on, go past</i>)</p>
<i>OBIETTIVI DELL'INSEGNANTE</i>	<p>Personal/professional aims:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidamento lessico lezione precedente - Introduzione alla classe della funzione comunicativa "<i>Where's ...?/ <u>How can I get to?</u></i>"
<i>MATERIALI</i>	<p>Libro di testo: Story Lane 5</p> <p>Unità 5 pagine: 79 - 80</p> <p>Materiale addizionale:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flash cards - Albo illustrato "<i>See you later, alligator</i>"

Data	25 maggio 2021			
Lezione n.	3			
Durata	1 ora			
Obiettivo/i	Dare e ricevere indicazioni stradali			
Contenuto	Introduzione del lessico relativo alle informazioni stradali			
Fase	Tempo	Setting	Attività	Tecnologie, strumenti,

				materiali...
1	10 minuti	Plenaria	Revisione del lessico	Flashcards (<i>theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre</i>) Pianta di città contenente il lessico già presentato relative a <i>public places (theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre)</i>
2	10 minuti	Plenaria	Lettura dell'albo illustrato " <i>See you later Alligator</i> "	Albo illustrato " <i>See you later Alligator</i> "
3	5 minuti	Plenaria	Presentazione del nuovo lessico: Directions (Turn left, Turn right, Go straight on, go past...)	Audio Text book Flash cards
4	5 minuti	Plenaria	Ripetizione	Pagina 79 del libro

			corale del lessico Turn left, Turn right, Go straight on, go past...)	di testo
5	10 minuti	Plenaria	Leggi e completa	Pagina 79 del libro di testo
6	5 minuti	Spiegazione e preparazione dell'attività finale		Immagine raffigurante il protagonista dell'albo; Disegno di mappa della città

Come di consueto, la **fase 1** è dedicata al consolidamento del lessico appreso in precedenza. Alla lavagna viene disegnata una semplice pianta cittadina contenenti gli elementi lessicali già presentati: *theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre*. L'insegnante, tramite scelta casuale effettuata con i bigliettini, chiama un alunno alla cattedra e gli consegna una flash card raffigurante un "*public place*". I bambini dovranno capire quale flash card è stata consegnata all'alunno chiedendogli "*where are you?*" e lui potrà ad esempio rispondere "*I'm in front of the park*" se l'edificio a lui assegnato si trova in quella posizione. Il bambino che indovina prende il suo posto.

Per lo svolgimento della **fase 2**, nella quale viene letto l'albo illustrato "*See you later Alligator*", l'insegnante di classe ha svolto un'attività introduttiva nella lezione del venerdì precedente (il 21 maggio 2021) affinché tutto il lessico presente nel testo fosse chiaro alla classe. La scelta dell'albo illustrato è stata data dall'idea di rendere più accattivante l'introduzione del nuovo argomento e per la produzione dell'elaborato finale. L'albo racconta la storia di Tortoise, un personaggio di fantasia, che percorre un percorso per uscire dallo zoo in cui vive senza riuscire nel suo intento a causa della sua lentezza.

Nella **fase 3** alla classe viene svelato che saranno loro a raccontare il seguito della storia. L'incipit dato è che un giorno Tortoise riesce finalmente ad uscire dallo zoo, si ritrova in città e decide di andare a scuola. Ma per arrivare a destinazione deve chiedere informazioni stradali ai passanti. Alla classe viene chiesto di aiutare Tortoise a raggiungere il suo scopo, ma per farlo devono imparare come dare informazioni. I bambini ascoltano il file audio dell'esercizio 12 a pagina 79 del libro di testo mentre l'insegnante mostra le 4 nuove flashcards (*turn left, turn right, go straight on, go past*), che appenderà alla lavagna con il relativo lessico scritto affianco.

Nella **fase 4** viene effettuata una ripetizione corale del lessico appena introdotto, prestando particolare attenzione alla pronuncia degli alunni.

La **fase 5** si apre con una contestualizzazione legata al filo conduttore che porterà gli alunni a produrre il proprio elaborato finale. Per aiutare Tortoise non basta conoscere i comandi, ma occorre anche saperli usare. Per allenarsi nel loro utilizzo, viene chiesto ai bambini di completare l'esercizio 13 a pagina 79 (*fill in the blank*). Collettivamente si esegue il primo dei tre dialoghi proposti dall'esercizio, mentre il secondo ed il terzo vengono svolti individualmente

Per concludere la lezione la **fase 6** prevede la consegna delle indicazioni necessarie per svolgere e produrre l'elaborato finale e del suo incipit. L'insegnante consegna ai bambini un'immagine raffigurante il protagonista dell'albo e scrive alla lavagna il titolo: "*How can I get to the school?*". Viene scritto poi l'incipit della storia alla lavagna: "*Tortoise is finally out of the Zoo and he wants to go to school. He doesn't know how to get there*". Ai bambini viene consegnata la mappa della città in cui si trova Tortoise (nella mappa sono presenti gli 8 luoghi relativi al lessico già visto). I bambini incolleranno la mappa nel quaderno sotto all'incipit della storia. Alla classe sono stati consegnati, uno ciascuno in ordine casuale, cinque differenti modelli di mappa contenenti il lessico public places visto in precedenza (*theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre*) con l'aggiunta del termine "zoo" che fungerà da punto di partenza. In questa maniera i bambini svilupperanno percorsi differenti. Ai bambini viene spiegato che durante la lezione in DDI capiranno come possono aiutare Tortoise a concludere il suo viaggio.

3.3.3.1 Narrazione e riflessioni pedagogiche

Il terzo incontro è stato tenuto in presenza martedì 25 maggio alle ore 12:15. *“Gli alunni mi aspettano seduti al proprio posto. Appena mi vedono entrare mi vengono in contro due studenti giustificandosi per la mancata presenza alla lezione e per dirmi che hanno svolto le attività caricate nella piattaforma” (Diario di campo. 25/05/2021).*

Prima di iniziare la lezione con la nuova chiedo ulteriormente se ci sono state difficoltà varie durante la lezione a distanza in modo da poterle sanare in vista del collegamento successivo.

“Ragazzi prima di cominciare... ci sono state difficoltà durante la lezione di giovedì online?”

“Ogni tanto non sentivo bene”

“I file audio o quando qualcuno parlava?”

“No i file audio si sentivano bene, facevo a volte fatica quando M. parlava!”

“Probabilmente era la sua connessione un po' instabile”

“Riuscivate a seguire bene dal libro?”

“Sii soprattutto quando lo proiettavi (inteso come condivisione), sembrava di guardare la LIM” (registrazione audio, 25/05/2021)

Da una prima indagine non sono quindi emerse peculiari difficoltà durante la lezione online svolta giovedì 20 maggio. Per motivi di chiarezza, è stato ricordato agli alunni che nel caso dovessero assentarsi durante la lezione online è possibile recuperare le attività in via asincrona tramite i materiali caricati in bacheca o nella sezione “Lavori del corso” nella piattaforma *Google Classroom*. Per contribuire a creare una solida motivazione negli studenti, è necessario pensare a contenuti interessanti e pertinenti alla loro età, proponendo obiettivi di apprendimento impegnativi ma raggiungibili dagli studenti, restituendo un'atmosfera distesa e di supporto (Lighbown & Spada, 2006). Pertanto le impressioni raccolte durante la prima lezione mi hanno aiutato a cogliere il livello di interesse e motivazione degli alunni al fine di capire cosa modificare o meno delle proposte previste per le lezioni successive.

Come di consueto la **fase 1** programmata per la lezione prevede un'attività di recupero del lessico. Come sempre, gli alunni mostrano un buon entusiasmo nei confronti dell'attività proposta.

“Quando ho spiegato l'attività ho visto alzarsi di fronte a me tantissime mani, segno della volontà degli alunni di partecipare all'attività. Gli alunni interpellati hanno saputo sia chiedere informazioni tramite le funzioni presentate, sia coglierle per realizzare l'attività. Mi sento soddisfatto”
(Diario di campo, 25/12/2021).

Si prosegue successivamente con l'avvio della lettura dell'albo. La scelta di svolgere una lettura ad alta voce è motivata da diversi fattori anche in ambito glottodidattico. Innanzitutto i ragazzini sono invogliati a capire il senso di una narrazione divenendo ascoltatori attivi. Apprendono inoltre come capire testi di diversa lunghezza aumentando la loro abilità di comprensione, di indovinare e di prevedere (Gerngross, 2001) ciò che stanno per ascoltare, attivando la grammatica dell'anticipazione. La lettura a voce alta è inoltre molto utile anche grazie alla possibilità che offre nell'ampliamento del lessico e nell'allenamento delle abilità di ascolto (Ganea, Bloom Pickard & De Loachem, 2008). La lettura di storie e racconti è molto importante in quanto risponde ad alcuni bisogni essenziali dei bambini (Blezza Pichele, 2013: 52):

- il bisogno di conoscere il mondo e la vita;
- il bisogno di conoscere sé stessi;
- la conoscenza e comprensione degli altri;
- l'incontro tra io e tu: solo leggendo ci si abitua ad ascoltare gli altri, a sentire e seguire le loro emozioni, ragioni e pensieri, creando un dialogo autentico;
- il bisogno di conferire un significato agli eventi.

Inoltre, obiettivo a caduta della lettura è l'acquisizione di competenze comunicativo-relazionali, l'arricchimento lessicale e sintattico e favorisce l'interesse per la lingua (Blezza Pichele, 2013), nonché l'acquisizione spontanea della lingua (Favaro, 2002)

Per garantire la piena comprensione dell'albo alla classe, la maestra Elena ha svolto un'attività preparatoria, nella lezione del venerdì precedente, nella quale ha condotto gli alunni a comprendere il nuovo lessico presentato nel testo dell'albo.

Una tecnica di lettura è quella di mostrare simultaneamente alla narrazione le immagini del libro. Le immagini sono, infatti, una fonte di informazione importante usate dai bambini per costruire il significato di una storia in L2 (Rowe, 1994, in Verhallen, 2011). La scelta di avvalersi anche del supporto visivo per favorire la comprensione, è dovuta anche alla consapevolezza che quest'ultimo è un processo complesso, che richiede ai bambini di creare una rappresentazione semantica del testo, in modo da poter inserire le informazioni ricevute, nella memoria a lungo termine (Balboni, 2015). Le abilità coinvolte nei processi che soggiacciono alla comprensione dei testi, scritti e orali, sono analoghe ed “in entrambi i casi è in gioco un insieme di abilità che portano a costruire una rappresentazione mentale di quanto si è letto o ascoltato” (Levorato & Roch, 2007: 20). *“Durante la lettura dell'albo, che tenevo rivolto verso la classe in modo che potessero ascoltare e guardare le immagini contemporaneamente, gli alunni sono rimasti in religioso silenzio” (Diario di campo, 25/05/2021).* La reazione della classe ritrova riscontro nelle parole di Blezza (2012) sostiene che la lettura di albi illustrati possa avvenire a tutte le età in quanto l'argomento non fa la differenza, bensì il modo con cui esso viene trattato e proposto. Gli alunni hanno dimostrato ascolto attivo ed interessato:

“Maestro mi è piaciuto tanto”

“Can you read again please? (audio registrazione, 25/05/2021).

La reazione positiva da parte della classe è molto importante ed attesa in quanto motore necessario, assieme alle conoscenze apprese, per lo svolgimento dell'elaborato finale.

“Per cercare di capire se la storia fosse stata compresa ho provato a fare qualche domanda alla classe e ho avuto l'impressione che la comprensione fosse globalmente raggiunta. Il sostegno della maestra Elena con la sua attività preparatoria si è rivelato utile” (Diario di campo, 25/05/2021).

Nella fase successiva alla lettura dell'albo, che è stata colta con entusiasmo dagli alunni, ho rivelato che sarebbero stati proprio loro a dare un lieto fine alla storia.

“Possiamo davvero far uscire Tortoise dallo zoo?”

“Sembra proprio di si. Ma dovere imparare a farlo!” (audio registrazione, 25/05/2021).

Alla classe viene chiesto di andare a pagina 79 del libro di testo. Dopo aver avviato il file audio dalla copia digitale condivisa alla LIM, prendo le flashcards per presentare il nuovo lessico legato all’ambito “*Directions*”. Gli alunni, mentre attacco con del Patafix le flashcards alla lavagna in ardesia ripetono coralmemente il lessico. Ai bambini viene chiesto ora di completare l’esercizio 13 di pagina 79. Prima di cominciare provo a chiedere ad un volontario di osservare la consegna ed il testo dell’esercizio.

“C. cosa dobbiamo fare secondo te?”

“mmm... Look and complete.. guarda e completa”

“Esatto. Osservate bene la mappa e completate gli spazi vuoti che trovare nei dialoghi. [...] provate ad osservare bene: come chiedono informazioni i personaggi?”

“Mm.. Where’s the park entrance?” (audio registrazione, 25/05/2021).

Il primo dei tre dialoghi è stato completato collettivamente, ricordando agli alunni di osservare bene l’immagine e i comandi che il testo propone. Durante l’esercitazione è stato chiesto agli studenti di ripensare a quanto fatto fin ora rispetto alle preposizioni di luogo, che saranno incluse durante l’esecuzione dell’attività. I tempi di esecuzione sono stati piuttosto diversi. Alcuni hanno avuto bisogno di più tempo per orientarsi nella cartina e comprendere quale direzione fosse necessario prendere per svolgere correttamente l’esercizio. Nonostante ciò sono stati rispettati i tempi di tutti e la correzione è avvenuta tramite la pesca dei biglietti. Ai bambini è stato chiesto, per consolidare i nuovi termini, di ripetere coralmemente di nuovo il lessico. Per concludere la lezione vengono condivise e spiegate le indicazioni per svolgere l’elaborato finale. L’idea iniziale era quella di dare le istruzioni durante la lezione in DDI, ma nell’eventualità di qualche alunno assente ho preferito, oltre a consegnare il materiale previsto per la corrente lezione, anticipare il tutto in presenza. Gli alunni hanno seguito le istruzioni ed hanno preparato nel quaderno quanto richiesto scrivendo ed usando i materiali consegnati. Ho scritto alla lavagna LIM, tramite PC in un foglio Word, la parte del testo da scrivere nel quaderno. Ogni tanto mi fermavo per essere sicuro che fosse chiaro a tutti l’incipit della storia

3.3.4 Quarta lezione – in DDI

<p><i>PRE-CONOSCENZE</i></p>	<p>Funzioni del linguaggio</p> <p>Where is? (riferito a luoghi pubblici), Excuse me, how can I get to?</p> <p>Strutture grammaticale</p> <p>Verb to be (affirmative, negative and interrogative)</p> <p>Simple present (To go)</p> <p>Area lessicale</p> <p><i>Places in town, Prepositions, directions</i></p>
<p><i>OBIETTIVI DELLA LEZIONE</i></p>	<p>Alla fine della lezione gli studenti saranno in grado di...</p> <p>a) Consolidare la funzione relativa a chiedere e dare informazioni rispetto ad indicazioni stradali (<i>Turn left, turn right, go straight on, go past</i>)</p>

<i>OBIETTIVI DELL'INSEGNANTE</i>	Dare alla classe un modello la cui funzione sia il dare informazioni stradali e farne pratica attiva
<i>MATERIALI</i>	Libro di testo: Story Lane 5 Unità 5 pagine: 120, 121

Data	27 maggio 2021			
Lezione n.	4			
Durata	45 minuti			
Obiettivo/i	Consolidare la funzione relativa al chiedere e dare informazioni stradali			
Contenuto	Consolidare gli apprendimenti in vista della produzione dell'elaborato finale			
Fase	Tempo	Setting	Attività	Tecnologie, strumenti, materiali...
1	10 minuti	Videoconferenza nella piattaforma Google Meet	<i>Brain storming</i> del lessico	Foglio bianco Word
2	5 minuti	Videoconferenza nella piattaforma Google Meet	Digital Story telling: Scratch	Software <i>Scratch</i>
3	5 minuti	Videoconferenza nella piattaforma Google Meet	Introduzione del modello di stesura storia	Foglio bianco Word
4	10 minuti	Videoconferenza nella piattaforma Google Meet	Guarda e fornisci informazioni	Bigliettini con nomi degli alunni Mappa condivisa
5	10 minuti	Videoconferenza	Guarda e	Esercizio 6 pagina

		nella piattaforma Google Meet	completa con il lessico adatto	120 del libro di testo
6	5 minuti	Videoconferenza nella piattaforma Google Meet	Guarda e completa con il lessico adatto	Esercizio 7 pagina 121 del libro di testo
7	5 minuti	Videoconferenza nella piattaforma Google Meet	Consegna finale	

Nella **fase 1** si avvia la seconda lezione in video conferenza in modalità sincrona. La lezione si è tenuta il 27 maggio 2021 alle ore 16, con 15 presenze registrate su 24 studenti totali. Durante la lezione i bambini sono stati guidati a sviluppare la continuazione della storia narrata nell'albo illustrato *"See you later Alligator"* analizzato nella lezione precedente. Nell'incontro precedente i bambini, nei loro quaderni, avevano preparato il materiale necessario (mappa ed incipit) per svolgere la loro attività di realizzazione del proseguo della storia. Nello specifico, in questa fase, viene svolto il consolidamento del lessico affrontato durante il percorso. Come attività chiedo: *"Can you name some public places?" (theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre)*, *"Can you name some prepositions? Can you do an example?" (next to, between, in front of, behind, opposite)*, *"Can you name some directions?" (turn left, turn right, go straight on, go past)*. Man mano che gli alunno si prenotano, tramite la funzione "mano alzata", l'insegnante trascrive, in un foglio Word bianco, le risposte che gli studenti suggeriscono. Tramite la condivisione dello schermo gli alunni visualizzano le risposte che sono già state date.

Dopo aver effettuato il ripasso, dalla **fase 2** mi avvalgo del software SCRATCH per condurre gli alunni nello sviluppo del prodotto finale. Sempre attraverso la condivisione dello schermo avvio il software per fornire l'incipit della storia, introdotto nella lezione precedente. Il protagonista dell'album, Tortoise si trova in città fuori dai cancelli dello zoo e dice: *"Hello children! I finally see the city! It's beautiful and big. I want to come to see you. I want to go the school. The city is very big! How can I get to the school? Can you help me?"*

Nella **fase 3** avviene l'introduzione del modello di stesura dell'elaborato che gli alunni dovranno produrre e presentare nella prossima lezione. Tortoise esclama: *"I've got an idea! I can ask for help! Excuse me, how can I get to the school?"*. Successivamente entra in scena un passante che, in risposta al protagonista dice *"Go straight on, go past the park. Turn left at the police station. Go past the library. The school is in front of the museum."*. Gli alunni dovranno, sulla base delle mappe consegnate la lezione precedente, elaborare un percorso che conduca il personaggio a scuola, seguendo l'esempio condiviso attraverso l'uso del *digital story telling*.

La **fase 4** è dedicata alla produzione orale per permettere agli alunni di esercitarsi con le funzioni ed il lessico presentati. Tramite la condivisione dello schermo, viene mostrata una mappa. Agli alunni viene, ad esempio, chiesto: *"I'm in front of the cinema. How can I get to the museum?"*. Tramite la funzione "mano alzata" i bambini volontariamente provano ad eseguire il percorso oralmente, più corto e semplice rispetto a quello richiesto per l'elaborato finale, e solo in successione, dopo che tutti i volontari hanno avuto la parola, i restanti vengono scelti tramite pesca del bigliettino.

Nella **fase 5 e 6** si continua con l'esercitazione in vista dell'elaborato finale. In questa attività la classe lavora sul libro in autonomia svolgendo gli esercizi 6 e 7 di pagina 120 del libro di testo. Gli esercizi in questo caso non sono stati rielaborati ma vengono svolti così come proposto originalmente dal libro. Viene effettuata poi la correzione collettiva.

Per concludere la lezione, nella **fase 7** vengono date ulteriori informazioni circa l'elaborato finale da svolgere. Ai bambini viene chiesto di pensare per casa, utilizzando la mappa consegnata la lezione precedente e rivedendo i modelli presentati durante le esercitazioni, al percorso che Tortoise dovrebbe svolgere per raggiungere la scuola. I bambini esporranno tale percorso durante la lezione finale. Per essere certo che l'attività sia chiara a tutti viene fornito alla classe un ulteriore modello: *Tortoise asks to the old man: "Excuse me Sir, how can I get to the school?" The man answers: "Go straight on and there's a police station in front of you. Turn left, go past the park. There's a cinema next to the park. Turn left e go past the police station. The school is behind the museum" "Thank you! Have a good day!" Said Tortoise. He is now really happy to be finally at school!*

Si procede poi con il chiarire eventuali dubbi e con i saluti finali.

3.3.4.1 *Narrazione e riflessioni pedagogiche*

“Mentre preparo i materiali che mi servono per la lezione sono un po’ teso, spero che l’attività con il software Scratch possa piacere e non ci siano intoppi tecnici. Se gli alunni raggiungono il numero della volta precedente posso ritenermi soddisfatto, grazie alla condivisione in piattaforma gli assenti potranno recuperare tutto in via asincrona” (Diario di campo, 27/05/2021).

Una volta eseguito l’accesso alla piattaforma, il giorno 27 maggio 2021 alle ore 15:55, ho avviato il link nel quale gli alunni hanno potuto collegarsi per seguire la lezione: sono state segnate quindici presenze, in linea con il collegamento precedente. Ero a conoscenza del rischio dell’effettuare lezioni il pomeriggio: data la loro natura non obbligatoria in quanto svolte in orario extra scolastico, alcuni alunni sarebbero stati impossibilitati a partecipare a causa di impegni sportivi o legati alla frequentazione del doposcuola. Esclusi questi alunni, sono molto soddisfatto che il resto della classe abbia partecipato con piacere alle due lezioni.

Per il momento *ice-breaker* ho scelto di proporre una sorta di *brain storming* generale rispetto al lessico affrontato durante il percorso.

“Ok ragazzi, let’s play a game. Adesso vi farò tre domande. Per rispondere prenotatevi con la mano alzata di Google Meet come al solito.”

“ok”

“Preparo il foglio... [...] Can you name some public place?”

“Bookshop” [...] (audio registrazione, 27/05/2021)

In questo modo, contando il lessico presentato dal libro di testo relativo agli ambiti *public places*, *prepositions* e *directions* praticamente tutti gli alunni hanno potuto dare il loro contributo nello svolgimento dell’attività. Per catturare la loro attenzione, durante il momento di dettatura da parte loro del lessico, sbagliavo appositamente la scrittura nel foglio word condiviso per farmi correggere da loro.

“Maestro guarda che hai dimenticato la t. Next si scrive con la t finale. Next to”

Durante la visione delle restituzioni dei *Google Moduli* ho segnato gli errori più frequenti degli alunni e ho pensato di riproporli in questa attività per farli correggere direttamente a loro.

La **fase 2** è mirata alla conduzione degli studenti nello svolgimento dell'attività finale. Per collegarmi allo *storytelling* svolto in classe ho deciso di avvalermi del software *SCRATCH* per presentare il lavoro di scrittura con l'obiettivo di stimolare la fantasia degli alunni. Ho preparato il *digital storytelling* in modo da poterlo presentare agli alunni tramite condivisione dello schermo, utilizzando il protagonista della storia "*See you later Alligator*". In questa maniera viene contestualizzato maggiormente lo svolgimento del prodotto finale, che verrà svolto sui contenuti, tratti dal libro di testo con le dovute rielaborazioni, presentati e consolidati nelle varie lezioni del percorso.

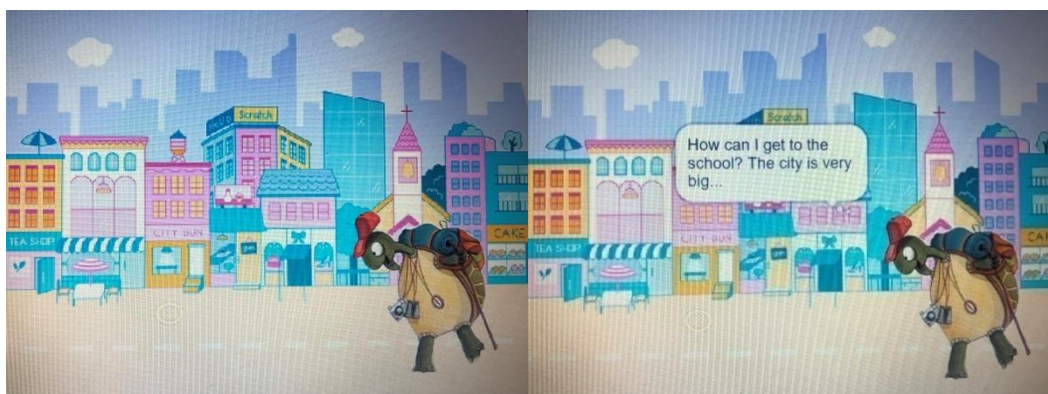


Fig. 2: digital storytelling – SCRATCH

“Dalle reazioni degli alunni che vedo attraverso lo schermo, divertite ed attente, mi sembra di cogliere che non si aspettasse di vedere in schermo la reale continuazione della storia letta in classe” (Diario di campo, 27/05/2021).

“Dimmi pure E.!”

“Maestro non ci credo che è uscito davvero”

“Eh ma adesso dovrete dirli voi dove andare, sono sicuro che ormai lo sapete fare” (audio registrazione, 27/05/2021).

Mentre gli alunni assistono al *digital storytelling* (fig. 8) io leggo i dialoghi. Il dialogo presentato fungerà da ulteriore spunto nella stesura dell'elaborato finale.

Per assicurarmi ulteriormente che gli alunni abbiano ben compreso il lavoro che andranno a svolgere, sfruttando i materiali forniti dal libro di testo, condivido alcune

mappe tramite l'applicazione del libro digitale. Per questa attività scelgo di ascoltare tutti i presenti. I primi a prendere parola sono gli alunni volontari, i restanti verranno scelti casualmente tramite la pesca del bigliettino.

“Ok, I’m in front of the cinema. How can I get to the museum? Let’s start!”

“mm.. go straight on.. turn left... go straight on.. the cinema is between the bookshop and the school. The cinema is in front of you”

“Well done! Now I’m next to the cinema... How can I get to the park entrance?” (audio registrazione, 25/05/2021).

Nelle **fasi 5 e 6** si continua con la parte finale dell'esercitazione in vista dell'elaborato finale, svolto a casa dagli alunni in autonomia. Per queste due attività ho deciso di dare del tempo agli alunni di svolgere due esercizi da soli per condividere poi la correzione collettiva. Gli esercizi proposti sono due attività di *reading/comprehension* per cui ho valutato di far svolgere agli alunni la versione integrale offerta dal libro. Le attività sono state realizzate dagli studenti in un tempo relativamente breve e la correzione ha restituito una sicurezza degli alunni sugli argomenti dei testi. In una lezione online, affidando esercizi da svolgere nel libro e non rielaborando il materiale, è difficile avere una restituzione fedele di quanto effettivamente svolto dagli alunni. L'alunno intervenuto legge a voce alta per tutti, ma non è possibile verificare che tutti abbiano scritto correttamente il lessico, come si può fare invece in una lezione in presenza passando fra i banchi o con la realizzazione di Google Moduli.

Nella parte finale della lezione sono state ripetute tutte le informazioni consegnate ed è stato chiesto se ci fossero eventuali dubbi da risolvere prima di salutarci

“Al termine della lezione e oramai del percorso mi sento sereno e soddisfatto. Ho la percezione che gli alunni abbiano maturato delle buone conoscenze. [...] mi ritrovo molto nel contesto fornito dalla maestra Elena rispetto al livello descritto e raggiunto dagli alunni” (diario di campo, 27/05/2021).

3.3.5 Quinta lezione – in presenza

<i>PRE-CONOSCENZE</i>	<p>Language functions</p> <p>Where is? Excuse me, how can I get to?</p> <p>Structures (grammar)</p> <p>Verb to be (affirmative, negative and interrogative)</p> <p>Simple present (To go)</p> <p>Vocabulary areas</p> <p>Places in town, Prepositions, Directions</p>
<i>OBIETTIVI DELLA LEZIONE</i>	<p>Alla fine della lezione gli student saranno in grado di...</p> <p>a) Utilizzare attivamente quanto appreso.</p>
<i>OBIETTIVI DELL'INSEGNANTE</i>	<p>- Valutazione degli apprendimenti</p>
<i>MATERIALI</i>	<p>- Flash cards</p>

Data	1 giugno 2021
Lezione n.	5
Durata	1.30
Obiettivo/i	Utilizzare attivamente quanto appreso

Contenuto	Verifica dell'elaborato finale			
Fase	Tempo	Setting	Attività	Tecnologie, strumenti, materiali...
1	10 minuti	Plenaria	L'impiccato	Flashcard (<i>theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre, next to, behind, between, opposite, in front of, turn left, turn right, go straight on, go past</i>), bigliettini con i nomi dei bambini
2	70 minuti	Plenaria	Valutazione del prodotto	
3	10 minuti	Plenaria	Scheda di autovalutazione	Scheda di autovalutazione

Nella **fase 1** viene proposto il classico gioco dell'impiccato per la revisione del lessico. Dopo aver pescato con i bigliettini il nome del primo alunno a svolgere l'attività, egli a sua volta pesca fra le flashcards disponibili (*theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre, next to, behind, between, opposite, in front of, turn left, turn right, go straight on, go past*) e, alla lavagna in ardesia, richiede ai compagni di indovinare la carta pescata. Il vincitore prenderà il suo posto.

La **fase 2** è dedicata alla verifica dell'elaborato prodotto dagli alunni. In questa lezione l'obiettivo principale della ricerca è la raccolta di dati relativi all'efficacia dell'intervento in termini di apprendimento. La presentazione dell'elaborato finale

consisterà nel raccontare oralmente, da parte di ciascun alunno, tramite il supporto visivo della mappa consegnata ai bambini, il percorso che Tortoise deve compiere per raggiungere la scuola, che è stato realizzato come compito per casa individualmente. Se non ci sono volontari, si sceglierà tramite pesca del bigliettino il bambino che verrà ad esporre il suo percorso (l'alunno può scegliere se portare il suo quaderno o guardare l'ingrandimento della sua mappa dalla lavagna LIM). La fase 2 è stata una fase molto lunga ed ha richiesto circa 70 minuti.

Nella **fase 3** inizia quando tutti gli alunni hanno presentato il proprio elaborato. Viene consegnata la scheda di autovalutazione e vengono effettuati i ringraziamenti finali.

3.3.5.1 Narrazione e riflessioni pedagogiche

Il primo giugno 2021 prende avvio l'ultima lezione che conclude il percorso didattico e di indagine svolto con la classe. Prevedendo che un'ora fosse troppo poca per riuscire a sentire tutti gli elaborati degli alunni, grazie alla collaborazione della maestra Elena, abbiamo valutato fosse più opportuno dedicare un'ora in più nell'ultimo intervento, per cui la lezione è iniziata alle 11:30. Il tempo extra è necessario per ascoltare con cura tutti i lavori degli alunni, che hanno investito il loro tempo nella preparazione dell'elaborato, e fornire eventuali feedback finali in quanto "un aspetto importante è il riconoscimento dell'unicità di ciascun bambino, cioè dare a tutti la stessa possibilità di esprimersi" (Dusi, 2017: 121). Maestra Elena mi informa che in giornata sono assenti due studenti.

Per svolgere l'attività iniziale mi sono avvalso di un gioco molto comune e conosciuto: l'impiccato.

“Quando ho spiegato l'attività dell'impiccato la classe ha restituito un entusiasmo che non mi sarei aspettato per un'attività classica come questa in un contesto di fine quinta” (diario di campo, 01/06/2021).

Ad estrazione è stato chiamato il primo alunno, che ha pescato una carta ed ha dato il via all'attività. Gli studenti hanno suggerito delle lettere, in lingua inglese, e il ragazzino che indovinava la parola vinceva di diritto di andare alla lavagna. Una volta terminate le flashcards (fra tutte le flashcards disponibili ne sono state scelte casualmente 10 affinché l'attività non si prolungasse troppo) è stato chiesto alla classe

se qualcuno, avrebbe voluto raccontare la propria storia. Molti alunni si sono offerti, così, per non creare confusione, è stato scelto il volontario al primo banco nella fila di sinistra per poi continuare con ordine. Uno alla volta ogni studente, scegliendo alla lavagna LIM la propria mappa fra quelle proposte, ha esposto il proprio elaborato. Nel mentre maestra Elena completava la griglia di valutazione predisposta per ogni studente al fine di valutare l'incontro e gli apprendimenti effettivamente raggiunti. Tutti gli alunni presenti hanno esposto il loro elaborato. Alcuni hanno richiesto pochi minuti ed hanno svolto il loro compito con sicurezza e correttezza, una piccola parte della classe ha avuto bisogno di essere incoraggiata e sostenuta con del tempo extra.

“Don't worry, take your time. Guarda bene la mappa, se non ti ricordi puoi leggere dal quaderno quello che hai scritto” (audio registrazione, 01/06/2021)

Ad un alunno è stato concesso di leggere il proprio elaborato direttamente dal quaderno, in linea con il PDP predisposto dagli insegnanti. Il livello di competenza degli alunni, descritto dalla maestra Elena ad inizio percorso è stato in linea con il prodotto restituito dalla classe, che globalmente si è dimostrata inoltre molto partecipe, entusiasta e sicura delle proprie capacità, nonostante qualche errore nell'uso della lingua, concesso in quanto al di fuori dell'ambito richiesto dalla prova. Per testare l'avvenuta acquisizione delle conoscenze condivise nel mio progetto, a fine esposizione, mi sono avvalso di qualche domanda extra che ponevo agli alunni rispetto alla mappa con la quale hanno lavorato:

“Tortoise is in front of the hospital. How can he get to the school?” (audio registrazione, 01/06/2021)

In questo modo sono riuscito a comprendere, oltre al lessico riferito nello specifico alla mappa della quale ognuno era dotato, quanto gli alunni avessero appreso:

“La classe sembra aver colto gli spunti offerti durante le lezioni e sembra aver utilizzato efficacemente il libro di testo come supporto utilizzando le varie esercitazioni svolte come modello. Dando uno sguardo ai lavori nel quaderno compare qualche errore soprattutto legato alla scrittura delle parole, in linea con quanto avvenuto durante le varie esercitazioni svolte nelle lezioni. Mi sono accorto inoltre che la stessa parola, scritta più volte nello stesso testo dallo stesso alunno, alcune volte

viene scritta correttamente e altre volte presenta errori ortografici. Troppa fretta?" (Diario di campo, 01/06/2021).

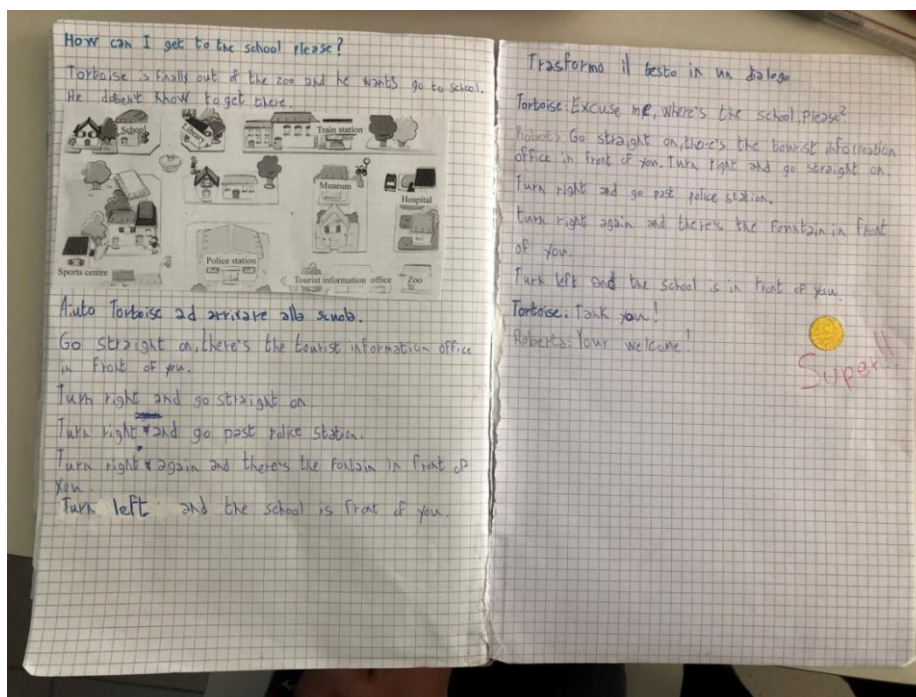


Fig. 3: esempio di elaborato svolto dagli alunni.

Al termine della lezione ho distribuito agli alunni la scheda di autovalutazione, spiegandola punto per punto. Gli studenti non hanno richiesto ulteriori delucidazioni ed hanno compilato la loro scheda.

Conclusion

Il percorso di ricerca effettuato, svolto grazie alla collaborazione della docente di inglese di classe quinta, al Dirigente, al supporto delle famiglie e soprattutto grazie ai bambini, veri protagonisti di questo progetto, si è concluso senza particolari difficoltà dovute all'emergenza sanitaria, come ad esempio quarantene di classe. Gli alunni hanno dimostrato entusiasmo ed interesse rispetto alle attività proposte, restituendo partecipazione ed impegno. Il clima di collaborazione, creato nel setting naturale nel quale la sperimentazione si è svolta, ha permesso una proficua raccolta di dati qualitativi, affiancati dai dati di tipo quantitativo emersi grazie alle *check-lists*. Il capitolo, dopo un'attenta descrizione del contesto nel quale si è svolta la ricerca, ripercorre la descrizione e la narrazione degli incontri svolti sia in presenza che in

didattica digitale integrata. Per ogni incontro sono riportate riflessioni pedagogiche che, tramite la narrazione e gli strumenti di ricerca predisposti, hanno permesso una migliore comprensione del percorso realizzato, anche in itinere. I dati ottenuti tramite la *check-list*, predisposta per la rilevazione delle conoscenze emerse nella produzione dell'elaborato finale, forniranno un chiaro quadro rispetto a quanto acquisito dagli alunni tramite le attività e metodologie proposte, come vedremo nel capitolo successivo, dedicato all'analisi e triangolazione dei dati ottenuti dalla ricerca, dai quali sarà possibile trarre risposte rispetto alla domanda di ricerca alla base del progetto.

4. ANALISI E TRIANGOLAZIONE DEI DATI RACCOLTI

Nei capitoli precedenti sono state illustrate le fondamenta teoriche che hanno sostenuto il progetto di ricerca e delineato l'impianto teorico con il quale è stata condotta l'indagine di sperimentazione, delineando paradigma di riferimento, epistemologia e filosofie di ricerca ed infine le tipologie di raccolta dati. Nel capitolo precedente, dopo aver delineato il contesto di ricerca, l'intervento è stato narrato nel dettaglio grazie all'integrazione dei diari di campo e delle registrazioni audio. In questo capitolo si procederà con l'analisi dei dati di tipo quantitativo raccolti e con la triangolazione con i dati di tipo qualitativo. La triangolazione dei dati può essere definita come l'analisi integrata degli strumenti multipli di raccolta dei dati per restituire una maggiore profondità allo studio dei fenomeni da diverse prospettive (Allodola, 2014: 138). I dati quantitativi, raccolti durante tutto il processo di ricerca, sono stati ottenuti grazie all'uso di *check-list* mirate all'osservazione strutturata di una determinata situazione.

4.1 Analisi dell'osservazione strutturata

L'analisi dei dati raccolti tramite l'uso di queste tabelle implica un'interpretazione, ovvero un'operazione "molto delicata di decostruzione e ricostruzione di quanto osservato sul campo" (Trincherò, 2004: 124). Lo scopo è di assegnare un senso globale all'esperienza empirica svolta sul campo, selezionando e valutando i contenuti, al fine di analizzare i comportamenti dei soggetti osservati e conferire significato al quadro concettuale atteso (Trincherò, 2004) rispetto alla domanda di ricerca predisposta, nel nostro caso per questo progetto di tesi. L'analisi, che per chiarezza verrà svolta singolarmente per ogni *check-list* utilizzata, verrà integrata con i dati qualitativi raccolti al fine di confermare o smentire, anche solo parzialmente, quanto osservato.

4.1.1 La check-list relativa alla lezione del 18 maggio 2021

La *check-list* relativa alla lezione del 18 maggio, introdotta nel capitolo 2, ha permesso di rilevare e confermare quanto emerso durante i colloqui con l'insegnante rispetto al livello di lingua inglese della classe. In riferimento alla tabella, è possibile notare che gli alunni interpellati durante il corso della prima attività hanno tutti saputo produrre il lessico richiesto. Ulteriore riscontro emerge dai diari di campo e dalle registrazioni audio: gli alunni hanno saputo indicare quanto richiesto senza difficoltà e in tempistiche relativamente brevi. Quanto segnato nell'item **due** della tabella, ovvero "so nominare ed usare le preposizioni di luogo (*next to, behind, between, opposite, in front of...*)", indica che l'attività è stata svolta dalla classe senza particolari difficoltà. Durante l'osservazione in classe e la narrazione dai diari di campo, si evince che alcuni studenti hanno svolto l'attività impiegando qualche minuto in più ed aiutandosi con il materiale fornito e appeso alla lavagna. Le *flashcards* utilizzate per supportare l'attività proposta hanno permesso anche agli studenti con qualche insicurezza di portare a termine il proprio lavoro senza particolari difficoltà. Il supporto del materiale conferma questo riscontro positivo anche nell'item **tre** della tabella, ovvero, "Gli alunni interpellati hanno saputo ripetere il nuovo lessico introdotto grazie all'aiuto delle *flashcards* (*next to, behind, between, opposite, in front of...*)", in quanto gli studenti intervenuti hanno saputo restituire in termini di conoscenze quanto richiesto dall'attività. Gli item **quattro** e **cinque** della tabella sono riferiti all'attività di fine lezione proposta alla classe. Dalla rilevazione fornita dalla *check-list* emerge che gli undici alunni che hanno preso parte all'attività proposta hanno saputo utilizzare la funzione "*where's...?*" in modo abbastanza corretto. Nelle note l'insegnante Elena ha riportato che due alunni hanno avuto una leggera difficoltà nell'uso di questa funzione. Grazie alla registrazione audio si riporta che i due alunni sono stati effettivamente incoraggiati nell'uso corretto del verbo essere e, grazie al feedback, sono riusciti a formulare correttamente quanto richiesto. Dall'item cinque si evince che gli stessi studenti hanno saputo indicare correttamente la posizione delle persone coinvolte nella descrizione.

Quanto emerge dalla prima tabella è quindi in linea con quanto riportato nei diari di campo e nelle registrazioni audio. Gli alunni hanno dimostrato di aver globalmente

compreso quanto svolto durante la lezione, segnale di un riscontro positivo rispetto alle metodologie e agli strumenti didattici scelti per la programmazione dell'incontro.

4.1.2 *La check-list relativa alla lezione del 20 maggio 2021*

La seconda tabella di osservazione strutturata proposta e presentata nel capitolo 2 è stata compilata, come in ogni lezione, dalla maestra Elena durante l'incontro in didattica digitale integrata. Nell'item numero **1** è riportato che la *chant* condivisa nuovamente con gli studenti in DDI, nonostante la proposta fosse stata avanzata dagli alunni stessi durante il corso della lezione precedente, non è stata cantata dalla maggior parte degli alunni. Anche dalla registrazione audio è possibile ascoltare poche voci e dal diario di campo viene riportato:

“Molti bambini non hanno acceso il microfono e non hanno cantato” (diario di campo, 20/05/2021)

Dall'item numero **due** si nota che l'insegnante ha valutato positivamente il materiale predisposto considerandolo in linea con quanto spiegato ed eseguito durante la lezione precedente. La scelta appropriata del materiale, rappresentato in questa attività da immagini, risulta fondamentale affinché gli alunni abbiano il supporto necessario per svolgere correttamente l'attività proposta. Dalle registrazioni audio e dal diario di campo emerge infatti che gli studenti hanno partecipato e risposto positivamente agli stimoli proposti svolgendo l'attività senza particolari difficoltà. Nelle note l'insegnante riporta che l'unica problematica percepita in alcuni alunni è stata la concordanza soggetto-verbo nella produzione orale di frasi, caratteristica rilevata anche dalle informazioni ottenute dalle registrazioni audio riportate nella narrazione dell'incontro del 20 maggio nel capitolo 3. L'item **tre** della griglia di osservazione non mette in luce particolari problematiche tecniche legate all'uso della piattaforma *Google Classroom*, se non la dimenticanza di qualche alunno di inserire la mail istituzionale quando richiesto dalla piattaforma prima di inviare il lavoro svolto. Questo ha richiesto di investire tempo nella ripetizione delle indicazioni di tipo tecnico per il corretto uso dello strumento digitale e di sostegno da parte del docente nel capire la natura della problematica rispetto al mancato invio del lavoro. L'item numero **quattro** ha contribuito a tenere traccia di eventuali problematiche riscontrate nell'uso del materiale

audio fornito dal libro di testo. Nessuno degli alunni presenti ha sollevato perplessità o problematiche rispetto alla qualità dell'audio. Anche in questa tabella è stato predisposto un item riferito alla rilevazione dell'apprendimento degli alunni, che nel punto **cinque** conferma quanto emerso dalle osservazioni contenute nella tabella della lezione precedente e dagli strumenti di rilevazioni di dati qualitativi. Gli alunni hanno saputo restituire positivamente il lessico richiesto dall'attività svolta e non sono emerse particolari difficoltà nello svolgimento delle attività proposte.

La *check-list* di osservazione della seconda lezione ha permesso di avere un quadro generale rispetto all'andamento del percorso, sia in termini di apprendimento che per le metodologie e tecnologie utilizzate. I risultati positivi emersi dai dati raccolti nella prima parte del progetto hanno permesso una serena continuazione della ricerca di tesi e non è stata percepita la necessità di attuare particolari cambiamenti rispetto alle attività programmate e agli strumenti predisposti.

4.1.3 *La check-list relativa alla lezione del 25 maggio 2021*

La terza tabella di osservazione, presentata nel capitolo 2, è stata predisposta per la terza lezione svolta in presenza il giorno 25 maggio 2021. L'item numero **uno**, volto a segnalare eventuali problematiche rispetto all'apprendimento del lessico "*public places*" non segnala particolari difficoltà. Dall'item numero **due** della tabella, ovvero "gli alunni interpellati hanno saputo indicare correttamente la posizione di luoghi pubblici con le *prepositions* adeguate (*next to, behind, between, opposite, in front of.*) durante la fase di warm up", si evidenzia ancora una volta la buona capacità degli alunni interpellati nel rispondere correttamente agli stimoli forniti dall'attività. Confrontando quanto emerso dalle registrazioni audio e dai diari di campo con quanto annotato dalla maestra Elena nella *check-list*, gli strumenti d'indagine utilizzati restituiscono lo stesso risultato. L'insegnante ha inoltre valutato positivamente l'uso dell'attività proposta dal libro di testo, utilizzata per consolidare il lessico presentato relativo all'ambito "*directions*". Fra le note dell'item numero **tre**, "l'attività tratta dal libro di testo ha contribuito a consolidare il nuovo lessico (*turn left, turn right, go straight on, go past...*) presentato", si legge che gli alunni, per aiutarsi nello svolgimento dell'esercizio, hanno fatto riferimento alle *flashcards* appese alla lavagna. Anche il diario di campo riporta

che dalla correzione collettiva dell'attività non sono emerse particolari difficoltà. Nell'item numero **quattro**, il quale fa riferimento all'introduzione della nuova funzione comunicativa presentata (*"how can I get to...?"*), viene segnalata qualche difficoltà nella produzione orale, nella quale tre studenti hanno avuto difficoltà nel ricordare la nuova funzione senza aiutarsi con il supporto del libro di testo. Anche l'ultimo item è focalizzato alla rilevazione della qualità del processo di apprendimento degli alunni: la maestra Elena compila la tabella affermando che gli alunni interpellati nello svolgimento dell'attività hanno saputo rispondere fornendo correttamente le informazioni stradali richieste utilizzando adeguatamente il lessico.

Persiste anche in questa tabella, come nelle precedenti, una globale concordanza fra dati quantitativi e qualitativi rilevati.

4.1.4 *La check-list relativa alla lezione del 27 maggio 2021*

L'ultima tabella di questa tipologia, presentata nel capitolo 2, è dedicata all'osservazione della lezione tenuta in didattica digitale integrata il 27 maggio 2021. I primi due item mirano a verificare l'acquisizione del contenuto introdotto nella lezione precedente, svolta il 25 maggio. L'insegnante ha segnato nel **primo** e nel **secondo** item della *check-list* che gli alunni intervenuti hanno risposto positivamente agli stimoli dell'attività proposta, sia per quanto riguarda l'uso delle preposizioni richieste sia nel dare indicazioni stradali. Il lessico atteso e prodotto dagli alunni è stato indicato nella sua totalità senza problemi. Anche le rilevazioni di tipo qualitativo sono concordi nell'attribuire un esito positivo alla revisione del lessico. Il **terzo** item della tabella mira a rivelare se la scelta del *digital storytelling* sia stata eseguita in modo chiaro e funzionale rispetto alla continuazione del lavoro di *storytelling*, narrato nel capitolo 3, svolto nella lezione del 25 maggio. Fra le note, l'insegnante riporta che il lessico utilizzato e le funzioni comunicative sono state coerenti con quanto spiegato nelle lezioni del progetto precedenti e che gli alunni hanno mostrato un buon interesse nei confronti dell'attività. L'item **quattro** della tabella si riferisce alla capacità degli alunni, durante lo svolgimento delle attività proposte nella lezione, di saper fornire adeguatamente informazioni stradali. L'insegnante riporta che gli alunni hanno saputo fornire positivamente quanto richiesto. Dall'ascolto delle registrazioni audio è emerso

che gli alunni hanno saputo svolgere l'attività in modo sicuro e corretto, dimostrando una soddisfacente dimestichezza con gli argomenti presentati. Nelle note dell'item **cinque**, ovvero “grazie alla correzione collettiva dell'esercizio 6 di pag 120 del libro di testo si è potuto affermare il corretto svolgimento dello stesso”, l'insegnante ha riportato la difficoltà nel cogliere il reale andamento, se positivo o negativo, dell'attività svolta da parte di tutti gli alunni. Nonostante gli studenti incaricati non abbiano mostrato particolari difficoltà durante la correzione dell'esercizio, non è stato però possibile assicurarsi che tutti i bambini abbiano svolto correttamente l'attività: gli alunni hanno eseguito il proprio lavoro in autonomia, ciascuno sul proprio libro, rendendo difficile fornire feedback personalizzati rispetto all'andamento del lavoro. L'insegnante, in modalità di didattica a distanza, non può infatti visionare le attività di tutti quando vengono svolte in questo modo.

L'osservazione strutturata, gestita attraverso le quattro tabelle presentate, ha permesso di cogliere specifiche informazioni rispetto all'andamento delle lezioni proposte. Grazie ai dati delle prime quattro *check-lists*, dei diari di campo e delle registrazioni audio compilati fino a questo punto della ricerca, si è ritenuto che gli alunni fossero globalmente pronti per preparare e sostenere l'elaborato richiesto a conclusione dell'intervento.

4.1.5 *La check-list dell'elaborato finale*

Oltre alle quattro tabelle di osservazione strutturata è stata predisposta anche una *check-list* mirata alla rilevazione delle conoscenze apprese dagli alunni al termine del percorso di ricerca per questa tesi. La tabella è stata compilata durante la lezione del primo giugno 2022 (sono stati ascoltati ventidue alunni su ventiquattro in quanto due alunni erano assenti alla lezione). Di seguito vengono riportate le tabelle con i dati ottenuti dall'osservazione.

Check list di verifica degli apprendimenti riferita agli alunni dal n°1 al n°10 dell'ordine alfabetico:

CRITERI	Classe: 5 [^] D							Data: 01/06/2021		
	ALUNNI									
	n.1	n.2	n.3	n.4	n.5 Assente	n.6	n.7	n.8	n.9	n.10
Utilizza il lessico “PLACES” (da 1 a 4 parole)										
Utilizza il lessico “PLACES” (da 4 a 6 parole)	X		X	X		X	X		X	
Utilizza il lessico “PLACES” (da 6 a 8 parole)		X						X		X
Utilizza adeguatamente le preposizioni (da 1 a 3 preposizioni)			X	X						X
Utilizza adeguatamente le preposizioni (da 3 a 6 preposizioni)	X	X				X	X	X	X	
Sa fornire indicazioni stradali (da 1 a 2 indicazioni)										
Sa fornire indicazioni stradali (da 2 a 4 indicazioni)	X	X	X	X		X	X	X	X	X
Utilizza la struttura: “Where is the...?”	X	X	X				X		X	X

Utilizza la struttura: “How can I get to..?”				X		X		X		
--	--	--	--	----------	--	----------	--	----------	--	--

Tab. 1: check-list di verifica apprendimenti 1-10.

Check list di verifica degli apprendimenti riferita agli alunni dal n°11 al n°20 dell'ordine alfabetico:

CRITERI	Classe: 5 [^] D								Data: 01/06/2021	
	ALUNNI									
	n.1 1	n.12	n.13 Assente	n.14	n.15	N.16	n.17	n.18	n.19	n.20
Utilizza il lessico “PLACES” (da 1 a 4 parole)										
Utilizza il lessico “PLACES” (da 4 a 6 parole)	X			X			X		X	X
Utilizza il lessico “PLACES” (da 6 a 8 parole)		X			X	X		X		
Utilizza adeguatamente le preposizioni (da 1 a 3 preposizioni)							X		X	
Utilizza adeguatamente le preposizioni (da 3 a 6 preposizioni)	X	X		X	X	X		X		X
Sa fornire indicazioni										

stradali (da 1 a 2 indicazioni)											
Sa fornire indicazioni stradali (da 2 a 4 indicazioni)	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Utilizza la struttura: "Where is the...?"	X					X	X		X	X	
Utilizza la struttura: "How can I get to...?"		X		X	X			X			

Tab. 2: check-list di verifica apprendimenti 11-20.

Check list di verifica degli apprendimenti riferita agli alunni dal n°21 al n°24 dell'ordine alfabetico:

CRITERI	Classe: 5 [^] D							Data: 01/06/2021			
	ALUNNI										
	n.21	n.22	n.23	n.24							
Utilizza il lessico "PLACES" (da 1 a 4 parole)	X		X								
Utilizza il lessico "PLACES" (da 4 a 6 parole)											
Utilizza il lessico "PLACES" (da 6 a 8 parole)		X		X							
Utilizza adeguatamente le	X		X	X							

preposizioni (da 1 a 3 preposizioni)										
Utilizza adeguatamente le preposizioni (da 3 a 6 preposizioni)		X								
Sa fornire indicazioni stradali (da 1 a 2 indicazioni)			X							
Sa fornire indicazioni stradali (da 2 a 4 indicazioni)	X	X		X						
Utilizza la struttura: "Where is the...?"	X	X	X	X						
Utilizza la struttura: "How can I get to..?"										

Tab. 3: check-list di verifica apprendimenti 21-24.

Dalla lettura dei dati di queste tabelle emerge che la classe ha globalmente ottenuto dei buoni risultati. Gli alunni hanno saputo indicare ed usare un buon numero di vocaboli appartenenti al lessico "public places". Questo dato è in linea con le osservazioni strutturate raccolte durante il corso della sperimentazione di tesi e con i dati qualitativi raccolti. Per quanto riguarda l'uso delle preposizioni di luogo i dati la classe è divisa fra chi sceglie di usarne un numero più variegato e chi e chi resta attorno a tre preposizioni nella produzione del proprio elaborato. Durante le osservazioni svolte nel corso delle lezioni non sono emerse particolari difficoltà nell'uso delle preposizioni, si ritiene pertanto che la scelta di usare (anche ripetutamente) al massimo tre diverse preposizioni per meno della metà degli studenti intervistati possa essere dovuta ad una scelta stilistica rispetto al senso logico del proprio elaborato. Dalle tabelle si nota che quasi tutti gli alunni hanno saputo dare informazioni stradali corrette rispetto al proprio prodotto, coerentemente con quanto emerso dai dati ottenuti grazie alle *check-list* elaborate e compilate durante le prime quattro lezioni e ai dati ottenuti dai diari di campo e dalle registrazioni audio. Gli ultimi dati raccolti dalla tabella restituiscono

un'informazione interessante. Solo sette studenti hanno scelto di utilizzare la funzione “*how can I get to ...?*” preferendo l'uso della funzione “*Where's...?*”. Nella tabella di osservazione del 25 maggio 2021 (Tabella numero ...) è emersa un'iniziale difficoltà da parte di alcuni alunni di ripetere coralmemente la funzione “*how can I get to ...?*”, è probabile che molti alunni abbiano preferito scegliere la funzione “*where's...?*” con la quale hanno forse più familiarità, come viene indicato sia dai dati quantitativi e qualitativi raccolti rispetto all'uso di quella funzione, che ne mostrano il corretto uso da parte degli alunni.

Da queste *check-list* possiamo notare come due alunni, registrati con i numeri 21 e 23, hanno avuto particolari incertezze nello svolgimento del compito assegnato. I due studenti hanno mostrato diverse incertezze nell'esposizione del loro lavoro e avrebbero necessitato di più tempo per consolidare le conoscenze rispetto agli argomenti proposti. L'alunno 21 non si è mai collegato alle lezioni in DDI e non ha recuperato il lavoro tramite il materiale condiviso in piattaforma ed è probabile che ciò abbia influito nel suo apprendimento.

4.2 La scheda di autovalutazione

A conclusione del percorso è stato chiesto agli alunni di compilare una scheda di autovalutazione per raccogliere impressioni e feedback rispetto a quanto svolto assieme. Risulta interessante visionare i dati raccolti da questo strumento per conoscere le impressioni degli studenti rispetto alla percezione personale del loro apprendimento. I dati ottenuti vengono confrontati con i dati emersi dagli altri strumenti d'indagine per capire se quanto apparso dai risultati corrisponde. La rappresentazione delle informazioni ottenute dalla raccolta delle schede di autovalutazione, compilate dagli alunni in forma anonima, sono state organizzate in grafici a torta, uno per ogni item, per restituire una visione chiara ed immediata della rilevazione.

I cinque grafici ottenuti vengono presentati in seguito:

1. So nominare il lessico relativo a *public places (theatre, hospital, police station, tourist information office, museum, train station, library, sports centre)*.

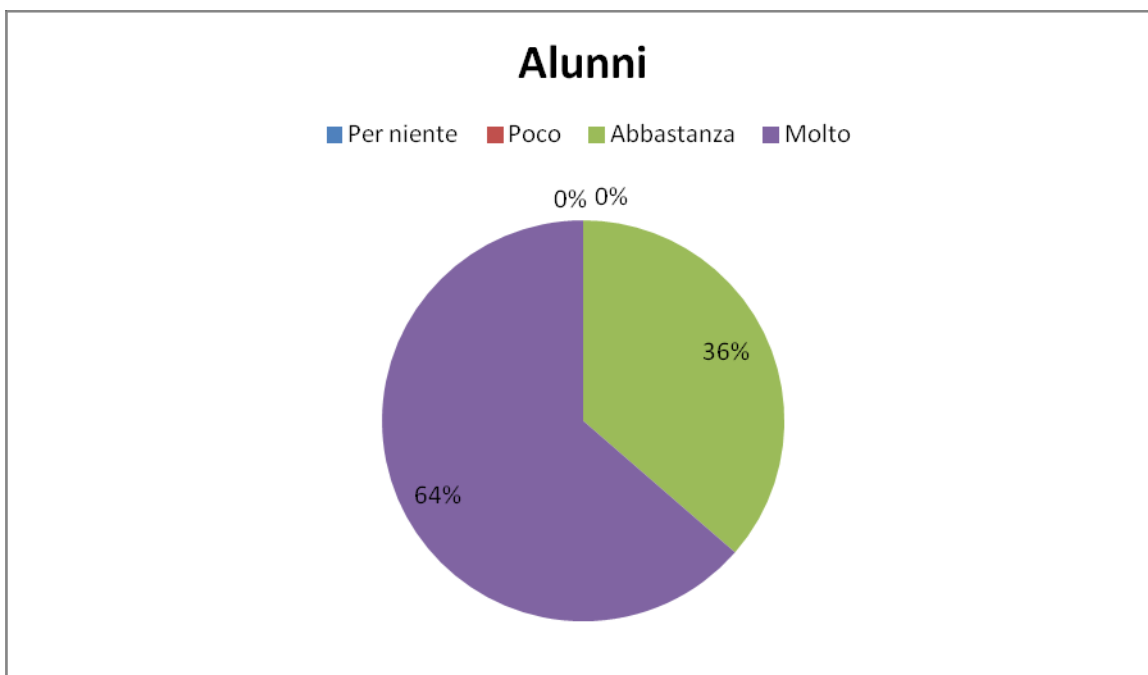


Fig. 1: Grafico relativo al primo item della scheda di autovalutazione.

2. So nominare ed usare le preposizioni di luogo (*next to, behind, between, opposite, in front of...*)

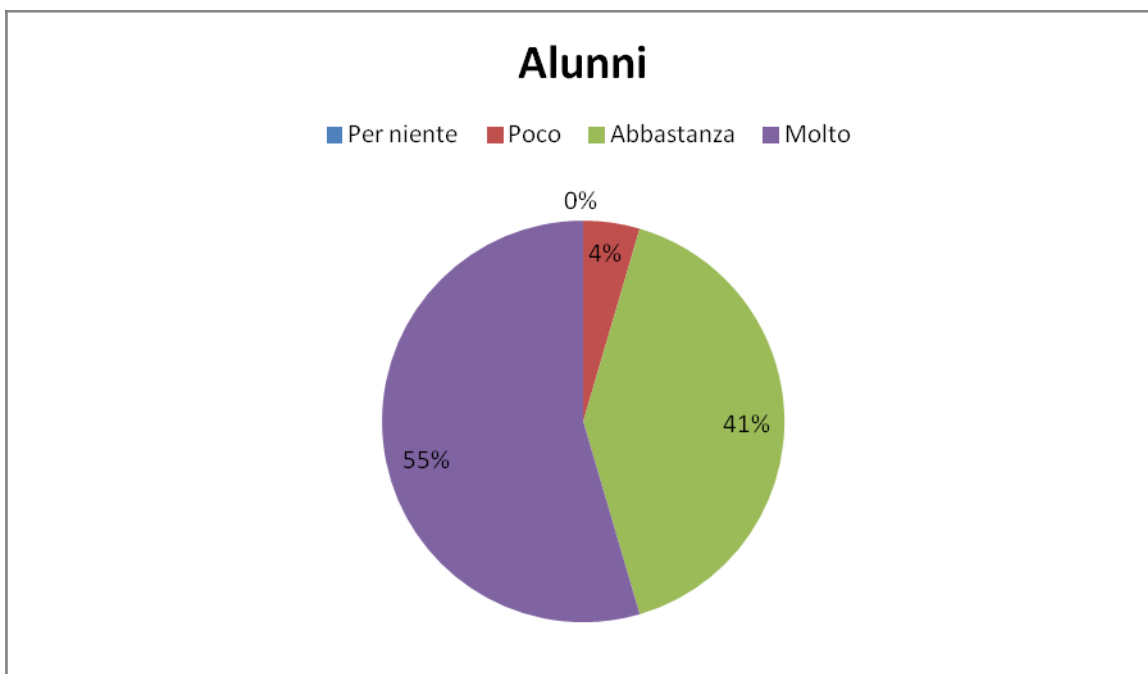


Fig. 2: Grafico relativo al secondo item della scheda di autovalutazione

3. Ho imparato a chiedere informazioni correttamente usando il lessico *directions* (*Turn left, Turn right, Go straight on, go past...*) e la domanda "How can I get to...?"

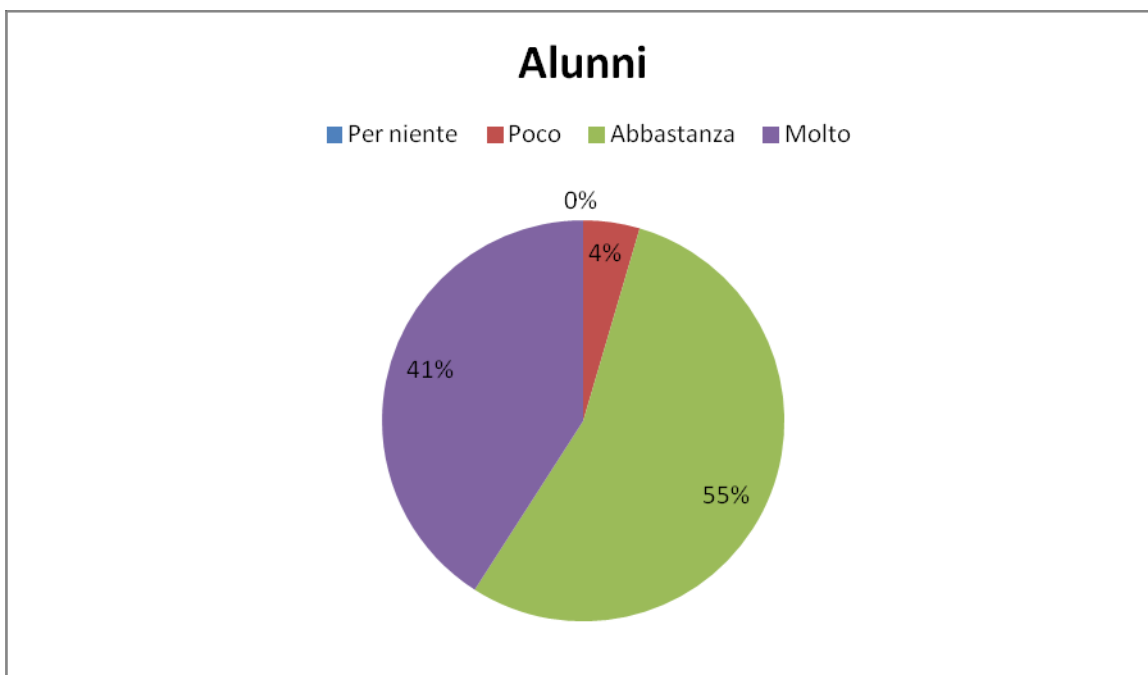


Fig. 3: Grafico relativo al terzo item della scheda di autovalutazione.

4. L'albo illustrato *"See you later Alligator"* e l'attività con SCRATCH mi sono piaciute.

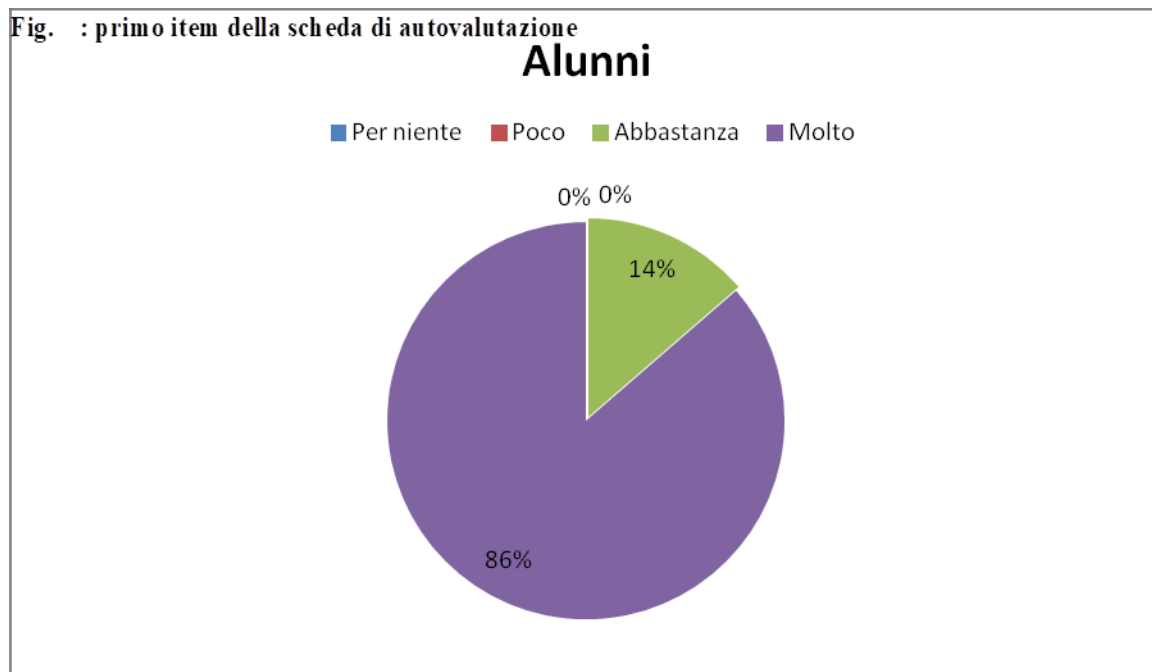


Fig. 4 : Grafico relativo al quarto item della scheda di autovalutazione.

5. Per preparare la continuazione della storia di Tortoise mi sono aiutato/a con il libro di testo.

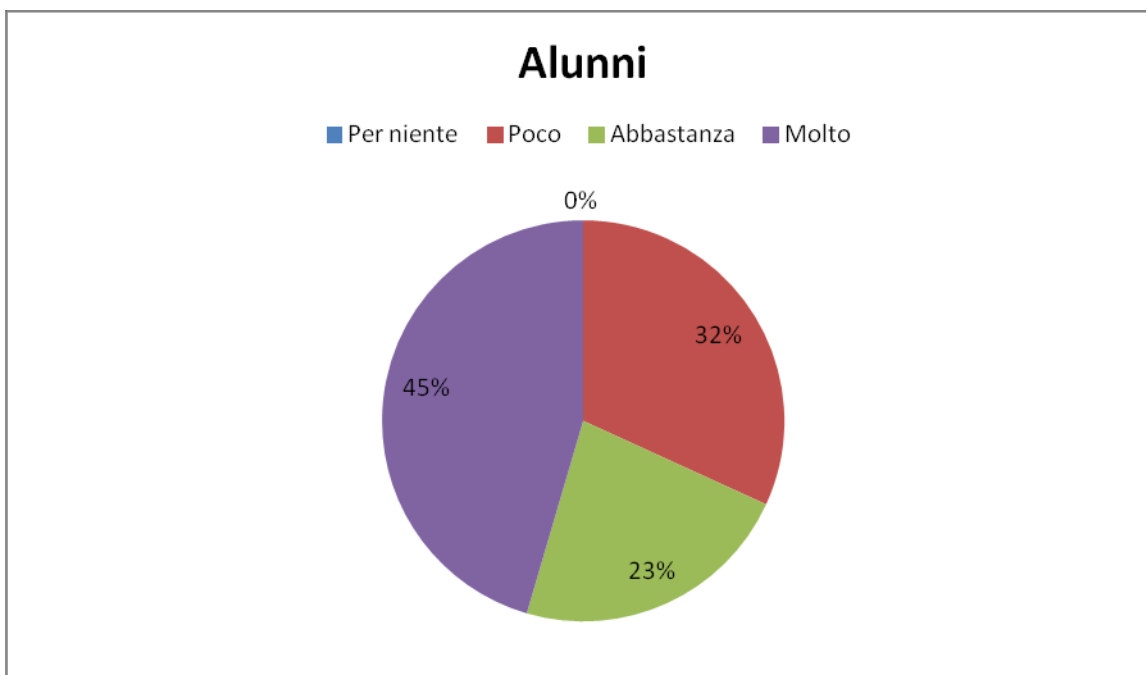


Fig. 5: Grafico relativo al quinto item della scheda di autovalutazione.

Dai grafici si evince che la situazione indicata dagli alunni rispecchia generalmente quanto emerso dai dati ottenuti dalle cinque *check-list* predisposte, dai diari di campo e dalle registrazioni audio. Molti alunni si ritengono in grado di saper utilizzare molto bene o abbastanza le conoscenze acquisite durante il percorso d'indagine di questa tesi. Solo un alunno ha affermato di sentirsi poco sicuro nell'uso delle conoscenze (relative agli ambiti delle preposizioni e delle direzioni) e ciò trova riscontro in alcuni dei dati raccolti nella griglia di osservazione, compilata il primo giugno, relativa al monitoraggio delle conoscenze acquisite dagli alunni (tab. 3). Due alunni hanno dimostrato di aver avuto difficoltà nella produzione dell'elaborato finale ed è possibile che solo uno dei due alunni abbia percepito la sua reale difficoltà. Nel capitolo due si è visto come una delle possibili variabili di invalidità della scheda di autovalutazione possa trovare riscontro nell'immagine, talvolta diversa da quella reale, che lo studente ha di sé, portandolo a selezionare una risposta che restituisce un'immagine di lui ritenuta socialmente più affidabile (Trincherò, 2004). Risulta quindi possibile che l'altro studente abbia una percezione poco reale delle sue conoscenze o che, per paura di qualsivoglia giudizio, abbia preferito rispondere diversamente. In

generale, tuttavia, secondo i dati ottenuti, le attività di *storytelling* e *digital storytelling* sono riuscite a suscitare interesse negli alunni e a motivarli nella continuazione del percorso, permettendo una buona e motivata integrazione delle attività offerte dal libro di testo per consolidare gli argomenti che esso propone. L'ultimo item (fig. 5) proposto restituisce delle informazioni molto interessanti rispetto all'utilizzo da parte degli studenti del libro di testo per la preparazione dell'elaborato finale. Circa un terzo degli studenti non ha usato il libro per preparare il proprio prodotto, redatto probabilmente utilizzando gli appunti del quaderno. Considerate le informazioni ottenute dalle osservazioni strutturate rese esplicite nel paragrafo 4.1, dai dati dei diari di campo e dalle registrazioni audio riportate nelle narrazioni degli incontri alla sezione 3.3, che rilevano un buon livello di lingua inglese degli studenti ed un corretto uso delle conoscenze acquisite durante il corso dell'indagine, alcuni alunni potrebbero aver svolto il proprio elaborato basandosi unicamente sulle proprie conoscenze acquisite, svolgendo il lavoro in autonomia. Per questo motivo alcuni studenti potrebbero aver scelto di non sentire la necessità di essere sostenuti dall'uso del libro di testo nella preparazione del proprio prodotto finale.

Conclusione

In questo capitolo, grazie all'analisi dei dati raccolti tramite i molteplici strumenti predisposti, è stato possibile ottenere risposte rispetto alla domanda di ricerca. I dati, raccolti nell'ambiente naturale nel quale il fenomeno indagato accade, restituiscono un quadro chiaro e specifico, riferito al contesto nel quale sono stati raccolti. Dalla triangolazione dei dati sono emersi molteplici fattori che hanno permesso di comprendere non solo quanto, ma soprattutto come un libro di testo possa risultare un supporto in una didattica di tipo digitale. Nel prossimo capitolo, che rappresenta la conclusione di questa ricerca di tesi, si procederà con le riflessioni finali emerse dall'analisi dei dati.

5. CONCLUSIONI

Nei capitoli precedenti sono stati illustrati i passaggi e le fasi che hanno reso possibile e che hanno guidato lo svolgimento della ricerca di tesi. Il primo capitolo ha presentato le fondamenta teoriche rispetto all'apprendimento di una lingua straniera alla scuola primaria, dalle innovazioni didattiche della glottodidattica introdotte dalla seconda metà del Novecento fino alle caratteristiche dell'apprendente di lingua straniera frequentante il primo ciclo di istruzione obbligatoria. Il secondo capitolo è stato dedicato alla narrazione delle scelte effettuate per questa ricerca di tesi rispetto all'impianto epistemico di indagine, definendo il paradigma ecologico di ricerca, l'epistemologia naturalistica, le filosofie di ricerca coinvolte, il metodo misto di ricerca ed i suoi strumenti di indagine. Nel terzo capitolo è stato definito il contesto nel quale la ricerca è avvenuta, descrivendone le caratteristiche e le figure coinvolte. Gli incontri del progetto didattico vengono descritti nello specifico esplicitando fasi, tempistiche, metodologie e tecnologie impiegate, seguiti da una narrazione che integra i dati di tipo qualitativo ottenuti dalla stesura dei diari di campo e dalle audio registrazioni effettuate durante lo svolgimento degli incontri. Il quarto capitolo è dedicato all'analisi dei dati quantitativi, ottenuti dall'osservazione strutturata svolta grazie alla predisposizione di apposite *check-list*, e alla triangolazione con i dati di tipo qualitativo. In questo capitolo conclusivo si procederà con le riflessioni finali rispetto al quadro emerso dall'analisi dei dati.

I dati ottenuti, di tipo qualitativo ricavati dai diari di campo e dalle audio registrazioni, e di tipo quantitativo relativi alle *check-list* e alla scheda di autovalutazione degli alunni, hanno permesso di maturare alcune riflessioni rispetto all'andamento del percorso. Come premessa necessaria rispetto alla buona realizzazione del progetto di tesi ci si è posti l'obiettivo di rendere gli alunni protagonisti del loro processo di apprendimento, accogliendo le loro richieste, ascoltando eventuali pareri e fornendo feedback quando necessari. L'obiettivo primario, insieme alla raccolta di dati necessari per comprendere quanto e come si possa beneficiare dell'uso del libro di testo in una didattica digitale integrata, è stato quello di creare un clima di motivazione e stimolo all'interno del gruppo classe. Un punto di forza del progetto di ricerca è rappresentato dalla qualità della collaborazione instaurata fra tutti i soggetti coinvolti.

Gli alunni, dopo la condivisione degli obiettivi di ricerca, hanno dimostrato interesse e partecipazione per tutta la durata del progetto. Il sostegno dell'insegnante di classe, con la sua conoscenza approfondita del contesto e la sua competenza, ha permesso di selezionare e proporre scelte didattiche specifiche rispetto al contesto classe nel quale la ricerca è avvenuta, aiutando ad esempio nella gestione delle tempistiche, nello svolgimento delle attività proposte e nello scambio di feedback durante i colloqui informativi. Le famiglie sono state informate del progetto ed hanno offerto la loro collaborazione nello svolgimento delle lezioni online, permettendo la raccolta dei dati nella parte del progetto avvenuta in didattica digitale. Oltre agli scambi di opinioni ed aggiornamenti con l'insegnante di classe, sono stati decisivi anche i colloqui con la docente Vettorel che, con la sua competenza ed esperienza, ha contribuito in questa ricerca di tesi con precisi feedback ed suggerimenti.

Operare in un ambiente caratterizzato dall'intreccio di buone relazioni offre al ricercatore la possibilità confrontarsi con diversi punti di vista coinvolti, emersi poi nell'analisi dei dati ricavati grazie ai diari di campo e alle registrazioni audio, permettendo una lettura profonda e fedele del contesto e dei risultati delle attività proposte narrate nel paragrafo 3.3. I dati quantitativi delle quattro *check-list* predisposte per le lezioni previste dal percorso, triangolati con i dati qualitativi nel paragrafo 4.1, hanno guidato il proseguimento del percorso ed hanno permesso di percepire l'andamento delle attività proposte, che si è rivelato positivo: non sono emerse particolari difficoltà rispetto agli argomenti proposti da parte degli alunni. Infatti, grazie alle *check-list* predisposte alla rilevazione degli apprendimenti analizzate dettagliatamente nel paragrafo 4.1.5, è possibile sostenere che gli alunni hanno globalmente raggiunto le conoscenze attese rispetto a quanto affrontato durante il percorso di ricerca. L'uso del libro di testo, che funge da supporto nell'attività didattica del docente (Costa, 2019), è stato integrato da diverse attività in questa ricerca di tesi, come ad esempio lo *storytelling*, il *digital storytelling* e l'uso di *chants* reperite nel web. Una riflessione va dedicata al libro di testo adottato dalla classe, che fornisce diversi materiali sia cartacei, quali per citare un esempio le *flashcards*, sia di tipo digitale, come l'app *Raffaello Player 4* predisposta per visionare il libro in formato elettronico. La scelta in merito all'adozione del libro di testo deve infatti considerare diversi fattori, come visto nel paragrafo 1.5, fra i quali la quantità e qualità di materiali

digitali offerti. Nel caso della ricerca effettuata nel plesso di scuola primaria di Gazzo, il libro di testo adottato dà l'opportunità sia ai docenti che agli alunni di essere visualizzato in formato digitale tramite un'apposita *app*, con l'integrazione di tutti i file audio previsti per le attività e alcuni video riferiti alla riflessione grammaticale o ad aspetti culturali. Questa modalità di fruizione del libro rendere più agile una spiegazione degli argomenti in didattica digitale integrata, anche se non è da sola sufficiente per permettere agli alunni di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, in quanto il solo uso delle attività proposte dal libro di testo potrebbe essere limitante ed approssimativo per lo sviluppo delle competenze degli alunni. Si rende necessario perciò integrare l'uso del libro di testo con attività create ad hoc che mettano l'alunno al centro del proprio apprendimento, rendendolo protagonista del processo di acquisizione con attività che possano stimolare la motivazione degli studenti.

Se è chiaro che il libro di testo deve fungere solo da supporto nella realizzazione di una lezione da parte dell'insegnante, questo lavoro di tesi si pone come obiettivo anche la ricerca di possibili nuove modalità nelle quali l'uso del libro di testo può supportare positivamente una didattica di tipo digitale, sempre più quotidiana realtà a causa della situazione epidemiologica in corso durante la stesura di questo elaborato di tesi, ma anche nella visione di una futura possibilità di integrare la didattica – digitale e in presenza - grazie all'uso del libro in formato elettronico.

In questo progetto di tesi, durante le lezioni in didattica digitale, le attività proposte dal libro di testo (vedi paragrafi 3.3.2 e 4.1.2) sono state talvolta rielaborate tramite l'uso sinergico degli strumenti digitali offerti da Google (in questo caso Google Classroom, la piattaforma online adottata dall'IC Grantorto, e Google Moduli). La rimodulazione di tali attività ci ha permesso di guidare gli alunni nello svolgimento delle proposte del libro di testo, e di ricevere dei feedback relativi all'esito, positivo o negativo, dell'esercitazione in tempo reale grazie all'invio da parte degli studenti dei Moduli svolti. Nonostante i dati raccolti nella lezione del 20 maggio 2021 (vedi paragrafi 3.3.2 e 4.1.2) abbiano restituito risultati confortanti rispetto all'andamento dell'apprendimento avvenuto tramite l'uso del libro di testo, supportato dall'uso sinergico degli strumenti Google, la procedura relativa alla rielaborazione dei contenuti risulta complessa da organizzare. Oltre che a richiedere molto tempo nella realizzazione delle attività, un approccio alla didattica digitale predisposta con la rielaborazione delle

attività richiede che l'insegnante abbia maturato specifiche competenze digitali, sia nella creazione dell'attività sia nella gestione della fase di consegna dei Google Moduli svolti dagli alunni, che necessita di particolari impostazioni legate agli account dei singoli studenti che il docente deve saper attivare in piattaforma. Una volta attivate le giuste impostazioni, gli alunni, per poter inviare il Google Modulo svolto all'insegnante, devono inserire la propria e-mail istituzionale affinché i Moduli vengano riconosciuti dal sistema e abbinati al singolo alunno. Infatti, nonostante l'alunno abbia effettuato il log in nella piattaforma Google Classroom, nella sezione Moduli non viene automaticamente riconosciuto ed abbinato all'e-mail istituzionale necessaria per effettuare l'accesso in piattaforma. Nella scuola primaria la gestione dell'account è affidata alla famiglia degli studenti, i quali non sempre riescono in autonomia ad inserire le informazioni richieste, che permettono l'abbinamento dell'alunno al proprio Modulo Google svolto. Di conseguenza, se la procedura di inserimento mail non viene effettuata correttamente, il docente potrebbe ricevere un insieme di Google Moduli che risulterebbero anonimi, impedendo una restituzione del feedback rispetto al lavoro svolto da ciascun alunno. Nel caso di questa ricerca di tesi, gli alunni, giunti ormai al termine del percorso alla scuola primaria, hanno saputo inserire correttamente la propria e-mail quando richiesto, ma nel caso di alunni più giovani questo procedimento rappresenterebbe una difficoltà, in quanto i bambini potrebbero non saper usare correttamente le proprie personali credenziali d'accesso.

Inoltre, grazie alla *check-list* e ai dati qualitativi raccolti tramite diari di campo e audio registrazione relativi alla lezione svolta in data 27 maggio 2021 (vedi paragrafi 3.3.4 e 4.1.4), si è potuto verificare ed affermare che l'uso del libro di testo in formato cartaceo da parte degli alunni durante una lezione di tipo digitale è risultato particolarmente inefficace. Chiedere agli alunni di svolgere l'attività in questo modo non consente agli insegnanti di avere un quadro chiaro rispetto alla corretta esecuzione da parte degli alunni dell'esercizio, in quanto i docenti sono impossibilitati a verificare quanto svolto dagli studenti, ognuno in autonomia nel proprio libro in formato cartaceo.

Considerate le riflessioni emerse e il sempre più frequente uso della didattica online, il materiale digitale ad oggi fornito dalle case editrici sembrerebbe quindi non essere sufficiente a supportare il lavoro del docente e il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento durante una lezione online. Le risposte ottenute rispetto alla domanda

di ricerca di questa tesi offrono la possibilità di formulare alcune idee riguardo a nuova tipologia di materiali digitali. Sfruttando le app già predisposte, come nel caso del libro di testo adottato dalla classe quinta primaria di Gazzo nell'anno scolastico 2020/2021, potrebbe, ad esempio, essere di valido supporto al docente una rielaborazione, da parte delle case editrici, delle attività presentate dai libri rendendole fruibili anche digitalmente. Anziché dare la sola possibilità di visionare il libro di testo nel suo formato elettronico come accade oggi, potrebbe essere più utile ed efficace permettere agli alunni di completare direttamente nell'app le attività proposte. Tramite la predisposizione di account personali degli alunni, sarebbe poi possibile inviare all'insegnante il lavoro svolto direttamente nell'app, evitando le problematiche, precedentemente descritte, legate alle impostazioni necessarie al passaggio da Google Classroom a Moduli. In questo modo, una volta attivato l'account con il supporto delle famiglie, gli alunni di scuola primaria potrebbero lavorare autonomamente nell'app, indifferentemente dall'età, in quanto molte delle impostazioni, tutt'ora necessarie al fine di ricevere un feedback riguardo lo svolgimento dell'attività svolta, verrebbero eliminate semplificandone l'invio.

Riguardo ai contenuti aggiuntivi da allegare a un libro di testo rielaborato digitalmente, per scuola primaria, sarebbe interessante fornire agli alunni giochi interattivi, come ad esempio delle attività di *memory* per l'apprendimento del nuovo lessico o la semplificazione di alcune attività per gli alunni con difficoltà di apprendimento. Inoltre, una maggiore integrazione di video, dedicati ad esempio agli aspetti culturali o a funzioni comunicative presentate dal libro di testo, aiuterebbero a favorire l'apprendimento degli alunni "in maniera spontanea e incidentale" (Costa, 2019: 75), seguendo un'ottica ludico-didattica ideale per la scuola primaria.

Con un tale strumento, il lavoro dell'insegnante in una didattica di tipo digitale risulterebbe più agile ed efficace ed il libro di testo svolgerebbe una più consolidata funzione di supporto nella didattica per l'apprendimento di una lingua straniera, in quanto permetterebbe allo studente di svolgere le attività direttamente nell'app.

BIBLIOGRAFIA

Balbi, R. (2010). *L'apprendimento dell'inglese. Proposte per la scuola primaria*. Roma: Carocci Editore.

Balboni, P. E. (2012). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare: un profilo storico*. In Santipolo M. *Educare i bambini alla lingua inglese. Teorie e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia: 39 - 52.

Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini Scuola.

Balboni, P. E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.

Barbutto, E. (2020). *La didattica a distanza. Metodologie e tecnologie per la DAD e l'e-learning*. Napoli: EdISES.

Bianchi, C., Corasaniti, P., (2004). *Il quadro comune europeo di riferimento per le lingue nella scuola primaria*. In Bianchi C. & Corasaniti, P., Panzarasa, N. *L'inglese nella scuola primaria*. Roma: Carocci editore: 26 -57

Bianchi, C., Corasaniti, P., & Panzarasa, N. (2008). *L'inglese nella scuola primaria*. Roma: Carocci Editore.

Bleza Picherle, S. (2012). *Il Pepeverde. Letture e letterature per ragazzi*, vol. 51. Roma: Valore scuola coop: 26 - 27

Bleza Picherle, S., (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bonaiuti, G., (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Caon, F. (A cura di). (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Novara: De Agostini Scuola.

Caon, F., & Rutka, S. (2013). *La glottodidattica Ludica. Laboratorio ITALS - Dipartimento di Scienze del Linguaggio UNIVE*. https://www.italis.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorica.pdf (ultimo accesso 5 febbraio 2021).

Caon, F., & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco*. Roma: Guerra Edizioni.

- Chini, M., & Bosisio, C. (2020). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.
- Chomsky, N. (1959). *Review of Skinner's Verbal Behavior in Language*, 35, N. 1: 26-58.
- Cornoldi, C. (1999). *La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze*. Trento: Erickson.
- Costa, F. (2019). *Enjoy Teaching English*. Firenze: Giunti Scuola.
- D'Alonzo, L., (2016). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Edu.
- Daloso, C. (2009). *Le lingue straniere della scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloso, M. (2009a). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloso, M., & Balboni, P. E. (2011). *La lingua inglese delle scuole primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Marco, A. (A cura di). (2015). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci Editore.
- Dettori, F. (2017). L'aula che i bambini vorrebbero: ridefinire il setting didattico ascoltando gli allievi della scuola primaria. *Italian journal of educational research*, (18): 131-144
- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Nuova Italia.
- Freddi, G. (1991). La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione. In G. Porcelli, & P. E. Balboni (a cura di), *Glottodidattica e Università. La formazione del professore di lingue*. Padova: Liviana: 135 - 150.
- Ganea, P., Bloom Pickard, M., De Loache, J.S. (2008). *Transfer between Picture Books and the Real World by Very Young Children. Journal of Cognition and Development*. 9, 1, 1421 - 1433.
- Gerngross, G. (2001). *Fascinating Children: Using Stories in Teaching English as a Foreign Language in a First Year Primary Class*. Munich: Peter Lang.

- Guasti, M. T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guba E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.
- Johnston, J. (2006). *Factors that Influence Language Development*. London: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Jonassen, D. (1999). *Learning with technology*. Merrill: Prentice Hall
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Khun, T. S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londra: Longman.
- Levorato, M.C., (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Lightbown, P., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford : Oxford University Press.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze : verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Mariani, L., & Pozzo, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive Epistemologiche*. Roma: Carocci Editore.
- Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L., Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Prensky, M. (2010). H. Sapiens Digitale: Dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. *Italian Journal of educational technologyn* , 17 - 24.
- Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Schumann, J. (2004). *The neurobiology of learning. Perspectives of second language acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.

Skehan, P. (1994). *Differenze individuali e autonomia di apprendimento*. In Mariani L., (a cura di) *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Arnold.

Stella, G., (2000). *Lo sviluppo cognitivo*. Milano: Bruno Mondadori

Trincherò R. (2019). *Mixed method*. In Mortari L. *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore: 245 - 286.

Valbusa, F., Mortari L., (2017) *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: FrancoAngeli.

Vygotskij, L. (1984). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

Zanobini, M., & Usai, M. C. (2011). *Psicologia della disabilità e dei disturbi dello sviluppo. Elementi di riabilitazione e di intervento*. Milano: Franco Angeli.

SITOGRAFIA

Cenerini, M. (2018, Maggio 21). *La politica linguistica in Europa. Le origini*. da eurologos-milano.com: <https://eurologos-milano.com/la-politica-linguistica-in-europa/> (ultimo accesso 9 agosto 2021)

Centro Alberto Manzi, <https://www.centroalbertomanzi.it/storia-di-un-maestro/> (ultimo accesso 23 gennaio 2022)

eTwinning Online Seminar (Webinar) 2021 - "Teaching from a distance with eTwinning". <https://www.youtube.com/watch?v=o-hIwT4UQwM> (ultimo accesso 23 settembre 2021)

eTwinning Online Seminar 2020: Online learning and teaching in the time of Covid 19. Tratto il giorno Settembre 22, 2021 da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=WZweEp4hY7w&list=PLIktD7Jqy0HwhgB2tMdAhcaRsxOylQQNG&index=3> (ultimo accesso 22 settembre 2021)

eTwinning Webinar Series - Exploring Blended Learning. Tratto il giorno settembre 22, 2021 da YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=vwrKsVWCPQU&t=2504s> (ultimo accesso 22 settembre 2021)

Invalsi.it: <https://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=chiamo> (ultimo accesso 8 settembre 2021)

Itals.it: <https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica> (ultimo accesso 10 agosto 2021)

Ministero dell'Istruzione (2004, febbraio 19).
<https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf> (ultimo accesso 8 settembre 2021)

NORMATIVA

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari.

MIUR Nota prot. 388 del 17 marzo 2020 (Versione 1.0)

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

I.C. Grantorto (2019 – 2022). Piano Triennale dell'Offerta Formativa.



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

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze
Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

INSEGNAMI AD IMPARARE

Percorso di consolidamento delle competenze di letto-scrittura nella
scuola primaria

Relatore:

DanielaCappellari

Laureando:

Riccardo Canaia

Matricola: 1154078

Anno accademico: 2020/2021

INDICE

Capitolo	Titolo	Pagina
	INTRODUZIONE	4
1	OSSERVAZIONE DEL CONTESTO CLASSE	6
	1.1 Analisi del contesto	6
	1.2 Riferimenti teorici e normativi	7
2	INTERVENTO DIDATTICO	9
	2.1 Introduzione dell'intervento didattico	9
	2.2 Promuovere l'inclusione attraverso il distanziamento sociale	13
	2.3 Il metodo fono-sillabico	16
	2.4 Il supporto delle filastrocche	23
	2.5 Cenni all'insegnamento della lingua italiana come L2 in una classe multiculturale	24
	2.6 Conclusione del percorso	25
3	VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO	31
	3.1 Le dimensioni della valutazione	31
	3.2 Analisi dei dati raccolti	31
	3.3 Autovalutazione dello studente	35
	3.4 Riflessioni auto-valutative del tirocinante	36
	3.5 Valutazione SWOT	38
4	RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	44
	4.1 La scuola come nodo sistemico	44
	4.2 Riflessioni conclusive	49
5	RIFERIMENTI	51
	5.1 Bibliografia	51
	5.2 Sitografia	52
	5.3 Principali norme di riferimento	52
	5.4 Documentazione scolastica	51
6	ALLEGATI	53

Studente: Canaia Riccardo

Matricola 1154078

Indirizzo: Via Carlo Alberto 96/A, Grantorto (PD)

Telefono: 393 148 1992

E-mail: riccardocanaia@gmail.com

E-mail accademica: riccardo.canaia@studenti.unipd.it

Tirocinio svolto alla **scuola primaria**.

Dirigente scolastico scolastico: Fabiano Paio

IC Statale di Grantorto

Plesso "A. Volta" di Grossa (Gazzo Padovano)

Via Risorgimento, 46 – Grossa di Gazzo Padovano

Telefono plesso: 049 59 63 101

Fax: 049 59 63 942

Tutor tirocinante: Loretta Ruffato

INTRODUZIONE

Giunto al quinto anno della mia formazione come docente nella scuola dell'infanzia e primaria non mi sento giunto al termine di un percorso, bensì all'inizio. Il processo di formazione di un docente è continuo e contribuisce ad apportare valore e qualità al servizio educativo. La realtà scolastica è in continua mutazione e richiede agli insegnanti di dover rivedere e trasformare le proprie competenze e conoscenze di continuo. Il docente è quindi chiamato a mettersi in discussione e ad avere la mente aperta ai nuovi cambiamenti che la scuola e la società possono riservare approfondendo letteratura scientifica, metodologie, tecniche e tecnologie.

Per questo motivo il mio percorso come studente non si esaurirà al conseguimento della laurea, ma proseguirà di giorno in giorno, anno dopo anno. L'insegnante è chiamato alla formazione continua proprio quando, durante la sua didattica, si trova ad affrontare situazioni con carattere di novità, spesso portate in auge dagli studenti, i quali provengono da contesti e vissuti tutti differenti. Il docente deve allora saper garantire il benessere, l'acquisizione di conoscenze e competenze e il successo scolastico dei propri alunni proponendo metodologie e tecniche efficaci in via binaria con posture empatiche ed inclusive.

Quando ho iniziato il mio intervento di quinta annualità, al primo giorno di rientro dalle vacanze natalizie, ero molto nervoso ed irrequieto. Solitamente sono una persona molto tranquilla che difficilmente si fa prendere dalla classica "ansia da prestazione", ma il fatto di dover sviluppare un percorso sull'acquisizione delle competenze di letto – scrittura mi aveva messo pressione a causa della grande responsabilità che ciò comporta. Il mio intervento perciò accompagna una classe prima primaria nell'acquisizione delle competenze necessarie per raggiungere l'atteso obiettivo di saper leggere e scrivere in autonomia. Ero molto convinto delle attività che avevo progettato e pianificato grazie anche al costante supporto dell'insegnante tutor, ma avevo paura di non essere all'altezza di ciò che avevo osservato durante le ore del primo quadrimestre. I bambini erano inseriti in una precisa routine e avevano ben interiorizzato le tecniche di decodifica che permetteva loro di iniziare a leggere le

prime parole in autonomia. In sostanza la mia paura era quella di non mantenere il ritmo di apprendimento positivo che la mia insegnante tutor era riuscita ad ottenere con i suoi bambini.

Il progetto, denominato "Insegnami ad imparare", si allaccia ad una proposta in attivo del PTOF dell'Istituto Comprensivo di Grantorto che come finalità si pone l'individuazione di possibili disturbi precoci dell'apprendimento tramite prove somministrate alle classi prime e seconde primaria e alla loro analisi alla ricerca di errori - segnale.

La classe si presenta piena di entusiasmo rispetto alle attività proposte. Il filo conduttore del mio intervento è un riferimento ai detective che per risolvere un caso misterioso si avvalgono di numerosi indizi per essere condotti alla ricostruzione della storia di un fatto o un evento. Nello specifico, nel nostro contesto, gli indizi equivalgono alle sillabe e alle difficoltà ortografiche che i bambini incontrano nella lettura che, una volta svelati, letti ed associati ad altri suoni compongono le parole.

Il mio percorso si sviluppa così in attività e proposte mirate all'acquisizione di conoscenze che conducono il bambino alla lettura ed alla scrittura. I bambini hanno bisogno di essere motivati alla lettura, che apre mondi di significati che superano la loro funzione strumentale, e per farlo è necessario che lo stimolo svolga l'importante funzione di apertura e curiosità degli alunni nei confronti della lettura.

Nonostante le difficoltà che il corrente anno scolastico porta con sé, e la carente disponibilità di risorse tecnologiche dell'aula nella quale svolgo il mio intervento, l'esperienza offerta ai bambini considera le richieste emergenti degli alunni.

Il mio stile di conduzione tiene molto conto delle osservazioni effettuate nel primo periodo di tirocinio, rispettando le routine degli alunni e il metodo scelto dalla mia insegnante tutor.

Il mio obiettivo personale, che funge da motivazione principale alla base della scelta di cimentarmi nella letto-scrittura, è quello di acquisire più esperienza possibile in quest'ambito a me inedito, in modo da poter affrontare in autonomia

questo percorso in futuro. Intrinsecamente lavorerò molto nel mettere in atto le conoscenze acquisite dagli insegnamenti universitari in modo da offrire un apprendimento significativo e di qualità agli alunni di prima della maestra Loretta.

1. OSSERVAZIONE DEL CONTESTO CLASSE

1.1 Analisi del contesto

L'istituto comprensivo di Grantorto è un'Istituzione scolastica che riunisce sotto la stessa direzione le scuole primarie e secondarie di primo grado dei Comuni di Grantorto, Gazzo Padovano e San Pietro in Gu, situati nella parte nord-ovest della provincia di Padova. (IC Grantorto, PTOF 2019/20 – 2020/21 – 2021/22)

Il plesso "A. Volta" in cui svolgo il mio tirocinio si trova nelle campagne dell'alta padovana in una frazione del comune di Gazzo Padovano. In accordo con il Dirigente, il quale è al corrente della natura sistemica del tirocinio di quinta annualità e dei progetti in attivo del PTOF, ha pensato di indicarmi la maestra Loretta come tutor nella sua classe prima. Il gruppo di bambini è molto esiguo: si contano infatti 12 allievi. L'insegnante mi ha spiegato che altri due alunni sono attesi, ma non si sono ancora presentati a scuola. Proprio grazie alla piccola formazione del gruppo classe, il Dirigente ha calcolato che le distanze di sicurezza venissero rispettate e pertanto mi ha collocato in questa classe prima.

Nelle ore di osservazione ho avuto modo di seguire le lezioni di italiano e l'avviamento alla letto-scrittura svolte dalla maestra Loretta, che condivide con me le attività da trattare prima di iniziare la lezione. Come metodologia, l'insegnante si avvale del metodo fono-sillabico, che talvolta "meticcias" con altri metodi. All'interno del gruppo classe non sono ancora stati segnalati bambini con disturbi dell'apprendimento e non sono ancora stati redatti dei PDP, ma è presente un'alunna con una grave disabilità cognitiva e motoria (per la quale verrà redatto un Pei entro dicembre) certificata ai sensi della Legge 104/1992. L'alunna non è quasi mai in classe

ed è assistita per la totalità delle ore da alcune OSS, che la nutrono (tramite biberon), e l'insegnante di sostegno, in quanto insufficientemente autonoma. La bambina non parla e fa fatica a muoversi. Ogni tanto entra in classe e la maestra Loretta cerca di fare qualche attività in cui i bambini battono le mani o i piedi per far sentire la loro presenza all'alunna, che sembra non rispondere particolarmente agli stimoli sonori dei compagni. L'allieva è ben voluta e attesa dal resto dei compagni, che la chiamano e cercano anche solo per salutarla.

Il progetto "Insegnami come imparo" è un progetto di durata biennale rivolto alle classi prime e seconde dell'Istituto. Il mio compito, in accordo con l'insegnante tutor, sarà quello di seguire la metodologia proposta dal progetto in attivo nel PTOF dell'Istituto e consolidare le competenze di letto-scrittura dei bambini al rientro dalle vacanze invernali.

1.2 Riferimenti teorici e normativi

"La pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale: qualunque sia il metodo usato dall'insegnante, durante la prima alfabetizzazione. Il bambino, partendo dall'esperienza, viene guidato contemporaneamente a leggere e scrivere parole e frasi sempre legate a bisogni comunicativi e inserite in contesti motivanti."

"La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé."

(MIUR, 2012)

Le Indicazioni Nazionali fungono da fedele guida per orientare le scelte didattiche e l'apprendimento dei propri allievi. Nelle parti citate (ricavate dalle sezioni dedicate alla scrittura e lettura nella disciplina di Italiano) è evidente che tali obiettivi sono impossibili da raggiungere in classe prima e con poche ore di intervento. La costruzione di una competenza avviene passo per passo ed il ruolo mio e del mio intervento è stato, oltre a continuare un percorso iniziato con il metodo sillabico che abbia potuto contribuire alla prevenzione di disturbi specifici dell'apprendimento, di formare futuri

lettori interessati, autonomi e competenti. Il lavoro previsto al termine di questo percorso è stato quello di co-costruire assieme agli alunni una storia. La classe, durante tutto il percorso, oltre alla scoperta di nuove difficoltà ortografiche, è stata stimolata dalla lettura di alcuni albi illustrati poiché la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante è importante venga realizzata abitualmente anche senza alcuna finalizzazione. Per formare futuri lettori è infatti consigliato leggere libri e storie di qualità senza richiedere loro nessuna analisi forzata, come fosse un regalo o "una coccola" da fare agli alunni. Quando il libro è bello, intelligente e profondo finisce comunque per essere "educativo" perché fa "pensare e riflettere, instillando sani dubbi e interrogativi". (Picherle, 2015)

Se è vero che i suoni delle parole vengono prima dei segni che le rappresentano, partire dal linguaggio alfabetico mette i bambini in difficoltà poiché chiede loro di agire su un secondo livello di astrazione della realtà, slegato dai suoi referenti. La conseguenza è uno strumento di comunicazione imparato come meccanismo non colto nel suo legame con il linguaggio parlato e la realtà a cui si riferisce. E' importante non dimenticare che l'apprendimento della letto-scrittura è un processo e come tale richiede tempi lunghi e distesi e soprattutto un apprendimento per scoperta da parte del soggetto impegnato in attività per lui interessanti e significative. Altrimenti "non si tratta di apprendimento ma di addestramento." (Meneghello & Girelli, 2016)

La letteratura scientifica conferma quanto sia importante per un bambino padroneggiare la lingua orale nelle varie e diverse componenti, prima dell'incontro con la lingua scritta: comprensione di messaggi verbali sempre più complessi, arricchimento del lessico e della sintassi, fluidità e precisione articolatoria, consapevolezza fonologica. Quest'ultimo aspetto è molto importante nell'evoluzione del linguaggio: permette al bambino di auto-ascoltarsi e auto-correggersi, e di arrivare così a una produzione orale sempre più vicina all'adulto. Le competenze fonologiche quindi si rivelano fondamentali pre-requisiti per un approccio positivo e proficuo dell'alfabetizzazione. Saper analizzare i vari suoni in successione è, inoltre, requisito

necessario per il bambino che inizia a scrivere in autonomia. (Brignola & Perrotta, 2010)

L'apprendimento della letto-scrittura dev'essere accompagnato da diverse consapevolezze. Si parla di consapevolezza fonologica come quella capacità di decentrarsi dal significato di parole orali e rendersi conto che esse costituiscono anche pattern di suoni: le sillabe e i fonemi. Un breve accenno va dato anche alla consapevolezza semantica, ossia la "sensibilità al significato delle parole, che riflette la categorizzazione della realtà che il bambino padroneggia in un dato momento dello sviluppo". (Cisotto, 2006)

Le attività di presentazione delle nuove difficoltà linguistiche sono state di tipo fonologico. Ai bambini veniva presentato il nuovo lessico legato alla difficoltà posta in esame e veniva chiesto loro di raccontare qualche esperienza legata ad esso.

Dopo la consegna della scheda, pronunciavo a voce alta molto lentamente ogni elemento presente cercando di scandirlo in sillabe. Ho cercato il più possibile di progettare attività con immagini provenienti da un lessico familiare adatto a bambini di prima primaria e in alcuni casi mi sono adoperato personalmente a creare il materiale mantenendo la linea di presentazione utilizzata precedentemente. Al termine dell'attività, i bambini si divertivano a proporre parole contenenti la difficoltà ortografica analizzata per condividerle con i compagni.

2. INTERVENTO DIDATTICO

2.1 Introduzione dell'intervento didattico

Prima di iniziare il mio intervento, ho deciso di passare a scuola per salutare i bambini, dar loro il bentornato dalle vacanze natalizie ed avvisarli che il lunedì successivo avremmo passato del tempo assieme e avrei portato loro alcune sorprese.

Il giorno del primo intervento, i bambini mi aspettavano impazientemente e sono stato molto felice di constatare che il loro interesse verso il mio progetto fosse così alto.

Per creare un'atmosfera di mistero, legata alla tematica prescelta, mi sono presentato a scuola con un lungo cappotto ed una valigetta marrone, pronto per iniziare la prima lezione. I bambini si sono incuriositi appena hanno notato la valigia, in quanto abituati a vedermi entrare con un altro tipo di borsa.

Durante le vacanze natalizie avevo ripensato più volte al tipo di strategia da adottare: volevo essere certo che aiutasse i bambini a germinare la motivazione adatta per approcciarsi alla letto – scrittura, senza che essa risultasse un atto meccanico, ripetitivo e noioso.

La necessità era quella di trovare una strategia accattivante, che coinvolgesse la classe: ciò sarebbe stato essenziale per garantire il successo scolastico a tutti gli alunni e permettere loro di sentirsi protagonisti del proprio apprendimento. Inoltre, avendo svolto le mie ore di percorso a partire da gennaio, quando l'avviamento alla letto-scrittura era già un processo in via di consolidazione, non intendevo discostarmi troppo da quelle routine che avevo avuto modo di osservare nella prima parte dell'anno.

Inoltre, era importante considerare una delle difficoltà emerse durante l'analisi SWOT: il periodo storico, infatti, permette poca interazione sociale e non avrei potuto contare su attività e giochi di gruppo.

Consultando la letteratura scientifica, ho trovato le risposte che cercavo nella strategia denominata "simulazione simbolica": essa consiste nel riprodurre, all'interno del contesto classe, esperienze simili a quelle che possono avvenire nel mondo reale. In questo modo, il bambino ha la possibilità di condividere la sua esperienza e le sue conoscenze pregresse, integrandole a quelle dei compagni e alle nuove informazioni presentate. La simulazione simbolica consente quindi agli studenti di "agire e apprendere in conseguenza alle proprie azioni, al fine di facilitare l'osservazione,

l'identificazione e il controllo delle variabili, la formulazione di ipotesi e la ricerca di soluzioni." (Bonaiuti, 2014)

Ho trovato interessante applicare alla mia strategia alcuni elementi della "Game Based Learning" all'interno della simulazione simbolica. In quest'ottica, si rimane all'interno dell'architettura simulativa, poiché è presente la riproduzione di elementi della realtà inglobati all'interno di storie immaginarie o fantastiche. Anche questa strategia si basa sull'idea che ogni attività possa essere resa efficace e produttiva nel momento in cui risulta divertente.

Ma che cosa conteneva la valigetta?

Quando ho appoggiato sulla cattedra la valigetta, i bambini mi hanno tempestato di domande. Prima di rispondere loro, ho iniziato, come da routine, a chiedere di leggere le sillabe nei cartelloni con i quali la maestra aveva decorato la classe. Gli alunni erano impazienti di scoprire il contenuto della valigetta, ma, allo stesso tempo, sembravano anche impazienti di farmi ascoltare le sillabe nuove che avevano imparato dal nostro ultimo incontro. Ho quindi preso in mano la bacchetta che la maestra usava solitamente per aiutarsi ad indicare i suoni presenti nei cartelloni appesi e, ad uno ad uno, ho chiesto loro di leggermi alcune sillabe. Sono stato sorpreso nel constatare che l'alunno che, al nostro ultimo incontro, aveva più difficoltà nella decodifica delle sillabe, era diventato più veloce ed abile nella lettura.

Nella valigetta avevo semplicemente inserito due albi illustrati ed una lente di ingrandimento fatta a mano. Dopo aver detto loro che quella era la valigetta di un detective, abbiamo discusso assieme su chi fosse e quale ruolo avesse l'investigatore. E' stato molto interessante ascoltare le loro divertenti storie, raccontate partendo dalla loro esperienza: matite scomparse in classe, segni trovati nelle pareti dell'aula, gatti svaniti nel nulla. Subito, i bambini hanno iniziato a discutere delle varie congetture e a pensare possibili indizi per svelare i loro misteri. Visto l'entusiasmo, son stato molto felice di aver individuato una modalità coinvolgente ed adeguata per poter iniziare il mio percorso.

Dopo una votazione, i bambini hanno scelto uno dei due albi illustrati. Tutti si aspettavano che io leggessi loro la storia, ma è stato proprio da quel momento che il loro ruolo da detective ha avuto inizio. Ho chiesto agli alunni di osservare con attenzione le immagini dell'albo illustrato mentre lo sfogliavo lentamente, soffermandomi talvolta su qualche pagina mentre passavo fra i banchi.

L'attività proposta era di provare a raccontare la storia a partire dalle immagini osservate, in modo che i bambini diventassero, in quest'ottica, co-autori del testo. L'illustrazione assume, in questo senso, una funzione interpretativa che comunica sensazioni, emozioni e sentimenti. La scelta dell'albo illustrato è data dal bisogno di avvicinare i bambini alla lettura grazie alla "sollecitazione plurisensoriale che esso sa offrire". (Picherle, 2016) "Proporre libri interessanti, che abbiano forza e incisività nello stile, e concedere ai giovani il tempo di gustare l'opera narrativa seguendo i loro ritmi da apprendisti lettori" (Picherle, 2015) conduce loro verso il gusto della lettura, anche autonoma.

I bambini hanno narrato assieme la loro storia ed hanno fatto emergere particolari che non sono raccontati nel testo dell'albo. Gli alunni, come dei veri detective, hanno ricostruito la storia a partire dagli "indizi" (le ambientazioni, i colori, i personaggi). In questo modo, hanno provato una grande soddisfazione quando le loro storie combaciavano con il racconto e una grande sorpresa quando esso restituiva sfumature diverse da quelle emerse dalla riflessione di classe.

Al termine della prima lettura, grazie all'ausilio di domande stimolo (esempio: che cosa significa "fessure"?), i bambini hanno esplorato il significato di alcune parole nuove e hanno provato a riconoscerne i suoni da loro già analizzati durante l'anno con la loro maestra. Gli alunni hanno poi verbalizzato nel quaderno quanto fatto a lezione, scrivendo le parole nuove individuate.

Al termine dell'attività, svolta nei tempi richiesti dai bambini, è stato scelto assieme ai bambini di rileggere il racconto per salutarci. Le abitudini e le competenze di lettura, infatti, "si costruiscono e si consolidano avendo un tempo disteso per

esplorare, ricercare, ipotizzare, riflettere, creare collegamenti e connessioni tra i vari elementi testuali”. (Picherle, 2015)

2.2 Promuovere l’inclusione attraverso il distanziamento sociale

Nonostante la pandemia fosse ancora in corso e l’andamento dell’anno scolastico 2020/2021 ancora incerto sotto molteplici aspetti, durante la scorsa estate avevo iniziato a pensare a come sarebbe potuto essere il mio intervento di ultima annualità di tirocinio. Avevo già pensato di richiedere al Dirigente la possibilità di affidarmi ad una tutor che svolgesse servizio in prima per approfondire le mie competenze nella letto – scrittura. Mesi dopo, poco prima dell’effettivo svolgimento pratico del mio percorso, la situazione scolastica legata alla pandemia era ormai purtroppo chiara. Le attività che avevo pensato erano, per la maggior parte, legate all’interazione attiva e sinergica dei bambini in classe e molti lavori ideati, inerenti alla manipolazione di materiali, dovevano essere svolti in coppia o in gruppo. Queste proposte, oltre ad essere focalizzate sull’apprendimento strumentale della letto-scrittura, avevano come scopo favorire l’inclusione all’interno della classe.

Come creare inclusione attraverso i limiti legati all’emergenza sanitaria, in un ambiente in cui il canto, il lavoro a coppie, il contatto e altre sfumature legate alla didattica non rispettano le regole di distanziamento sociale?

La sfida dell’inclusione è una sfida tutt’ora incredibilmente attuale, e questi mesi di pandemia sembrano aver ulteriormente allontanato il traguardo che segna il raggiungimento della piena inclusione.

“Nel campo dell’esperienza umana ci sono cose essenziali, irrinunciabili. Tuttavia, può accadere che questa essenzialità, pur evidente nella quotidianità, sfugga al lavoro del pensiero. Spesso ciò che è essenziale è ciò che ci è più vicino”. (Mortari L. , 2015) E’ proprio nella frenesia dell’attenzione al rispetto delle regole e, a volte, anche nel

timore che suscita il periodo che stiamo vivendo, che dobbiamo ricercare cosa realmente conduce al bene dell'altro e ricercare gli elementi essenziali che ci guidino ad essere insieme nel qui ed ora. Se analizziamo specificatamente l'etica della cura, "si rileva che la sua essenza è data dal cercare il bene dell'altro e facilitarlo a dare forma alla sua umanità". (Mortari & Mazzoni, 2014) Nella classe di maestra Loretta, formata da 11 bambini, è presente anche un'alunna con una grave disabilità motoria e cognitiva. Lei non è quasi mai presente in aula, in quanto necessita di grandi spazi che ritrova solo nella palestra scolastica. Fortunatamente, riesce a salutare i suoi compagni andandoli a trovare più volte durante l'arco della giornata.

Prima del secondo incontro, ho pensato a lungo: "Come posso sfruttare quei 5 minuti in cui l'alunna si affaccia alla porta?".

Riflettendo, mi è venuta in mente una specifica frase che maestra Loretta mi aveva detto durante un confronto mentre svolgevo le mie ore di osservazione: *"Ogni volta che vedo la classe gioire per l'arrivo di D. mi batte forte il cuore"*. Effettivamente, avevo notato anch'io che ogni volta che lei entrava, i bambini erano pronti a fare grande festa come potevano, provando ad avvicinarla, facendo il segno dell'abbraccio con le mani, e così via.

Allora ho chiesto loro: *"Quanto vi batte forte il cuore quando la vedete arrivare?"*

"Taaaanto tanto!"

"Tantissimo!"

"Allora glielo facciamo sentire! Quando entra D. iniziamo a battere forte i piedi come se fosse il nostro cuore a battere di felicità quando la vediamo!"

Da allora, all'entrata in classe dell'alunna D., tutti i bambini, nel pieno rispetto delle regole, con i piedi che battevano forte, avvolgevano la loro compagna di affetto. Anche se la bambina sembrava non capire o non interessarsi a ciò, i compagni hanno trovato un modo per coinvolgerla, anche se solo in parte.

Al fine di promuovere l'inclusione, fra le varie attività svolte, i bambini hanno provato a ricostruire assieme, ognuno con il proprio contributo, la storia letta "Vietato agli elefanti". Per citare un'ulteriore proposta, dopo la spiegazione in dettaglio delle regole, i bambini hanno iniziato a giocare "all'impiccato" (per classe l'attività si è presentata come una novità), tutti con il proprio gessetto, scrivendo alla lavagna di ardesia. Ogni alunno selezionava, da una lista che avevo preparato precedentemente, la sua parola preferita, ne contava le lettere e disegnava alla lavagna tanti trattini quanti i grafemi contati. Per prenotare il proprio turno, i bambini dovevano alzare la mano, proporre una lettera e/o provare ad indovinare le parole. In caso di vittoria, all'alunno spettava il diritto di scegliere la nuova parola da scoprire o regalare il proprio turno a qualcun altro in caso di doppia vincita.

"L'efficacia di qualsiasi intervento educativo potrebbe essere misurata da un indicatore privilegiato: la capacità di promuovere nel soggetto un'immagine positiva di sé". (Girelli, 2014) Con questa semplice e classica attività, ogni bambino ha partecipato attivamente, apportando il proprio contributo. Le regole sono state assimilate con il progredire della proposta e, man mano che le lezioni passavano (l'attività è stata proposta più volte a fine lezione, graduando la difficoltà con l'inserimento di parole nuove, contenenti difficoltà ortografiche affrontate), i bambini si sentivano sempre più liberi di proporre soluzioni, parlare di fronte ai compagni (i più timidi e silenziosi), leggere e scrivere parole nuove. E' stato interessante notare come, per quanto fosse tradizionale ed elementare l'attività, fornendo regole chiare da subito, scandendo i tempi e offrendo parole di diverse difficoltà, tutti siano riusciti a trovare godimento nel svolgerla.

In una proposta come questa, priva di riferimenti iconografici, si alleggerisce il carico cognitivo richiesto, in quanto il bambino non deve abbinare il disegno della parola alla sillaba, rischiando di incorrere in uno dei classici errori riguardanti l'apprendimento della letto-scrittura. Infatti, un importante carico cognitivo viene abitualmente richiesto quando il bambino deve associare la sillaba al disegno, perché, nel momento della lettura deve ricordare di esplicitare verbalmente solo la

sillaba. Pertanto, “il carico di memoria richiesto e la gestione del processo possono essere di intralcio all’apprendimento”. (Bertelli, Belli, Castagna, & Cremonesi, 2014) Il bambino deve quindi far uso delle sue competenze di decodifica per indovinare la parola. Il lavoro svolto risulta, quindi, in linea con il metodo sillabico proposto dalla loro docente e dal progetto “Insegnami come imparo” al quale mi sono legato per progettare il mio intervento di tirocinio. Proporre attività che pongano gli alunni al centro del proprio apprendimento, rendendoli un insieme di protagonisti sullo stesso palco, pone l’insegnante “nell’ottica di facilitatore, stimolatore e guida per la co-costruzione di saperi da parte degli alunni stessi”. (Lamberti, 2010)

Il gioco è stato presentato ai bambini come “Il mistero della parola scomparsa”, accordandosi con il tema scelto per affrontare il percorso di tirocinio.

2.3 Il metodo fono – sillabico

Per avviare una corretta acquisizione delle competenze di letto-scrittura, è bene essere coscienti del percorso che si vuole affrontare e dei materiali ed attività che si intendono proporre. Ci sono alcuni errori fondamentali da evitare nelle proposte didattiche. Gli studi confermano che le abilità visuo-grafo-motorie hanno un’importanza marginale nello sviluppo dell’alfabetizzazione. Molto spesso, infatti, si investe troppo tempo in attività di coloritura, pratiche che si consiglia di ridurre alla scuola primaria. E’ del tutto sbagliato, nella fase iniziale di lettura, impegnare i bambini in estenuanti esercizi di copiatura e tanto più pensare che questi esercizi aiutino ad imparare a leggere: scrivere non è copiare.

Un altro errore analogo riguarda il fatto di impiegare materiali di supporto non appartenenti al mondo del bambino. Mettere, ad esempio, in relazione la vocale U con la parola e l’immagine dell’“upupa” sicuramente non facilita la memoria associativa, ma la complica. I bambini non conoscono questo animale e sarà difficile per loro recuperare la parola corrispondente. L’obiettivo da perseguire con chiarezza è quello di insegnare in modo esplicito il principio alfabetico, eliminando “ogni fattore di

ridondanza inutile o di disturbo rispetto a questo obiettivo fondamentale”. (Antonio Calvani, 2017)

Luciana Ventriglia propone una sequenza che guida alla presentazione del materiale alfabetico:

1. vocali e combinazioni tra vocali;
2. vocali scandite in posizione iniziale, finale, intermedia nelle parole;
3. vocali sillabe (scansione sillabica di parole con prima sillaba costituita da una vocale: A – BE – TE, U – VA);
4. sillabe aperte (DA, MA, RE);
5. parole bisillabe piane (rana, mare)
6. parole trisillabe (limone)
7. gruppi consonantici in sillabe aperte (treno, strada)
8. sillabe chiuse da consonante
9. gruppi consonantici eterosillabici
10. lettere C e G proposte come unità sillabiche (CA, CO, CU, CI, CE, GA, GO, GU, GI, GE) (Antonio Calvani, 2017)

Nello specifico analizzerò il punto 10, giustificando la mia azione didattica e le attività proposte.

Quando si presentano le lettere C e G, che non hanno un valore sonoro autonomo ed univoco, si deve prestare attenzione al grafema successivo per individuarne la pronuncia. Presentandole come unità sillabiche si prevengono anche gli errori nella scrittura.

In questa fase di scoperta dei nuovi suoni, si è voluta avviare la promozione del passaggio dalla modalità fonologica alla modalità lessicale di letto-scrittura, favorendo

il passaggio dalla fase alfabetica alla fase ortografica. Ciò ha significato, innanzitutto, considerare sillabe del repertorio CV (consonante – vocale) “ce, ci, ge, gi”, in cui la selezione del grafema consonantico è condizionata dal fonema successivo (e, i). Tali sillabe hanno la peculiarità di “non essere omofone relativamente al suono consonantico, ma di modificare la loro sonorità in virtù dei fonemi vocalici successivi”. (Bertelli, Belli, Castagna, & Cremonesi, 2014)

Le attività proposte per consolidare la conoscenza delle sillabe ce e ci in questa fase sono state:

- Composizione o completamento di parole con sillabe in contesto di scelta multipla
- Individuazione di nomi di figure che contengono la sillaba critica
- Associazione di figura a parola corrispondente in scelta multipla
- Giudizio di correttezza di coppie di parole con struttura simile
- Dettato di sillabe e parole

Il metodo sillabico ha l'importante caratteristica di rendere attivi gli alunni nella costruzione del proprio processo di apprendimento, poiché li stimola a formulare ipotesi, applicarle e verificarle. Favorisce lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo e metalinguistico nei confronti dell'apprendimento della lettura e della scrittura: l'alunno è messo nella continua condizione di pensare al proprio modo di operare e riflettere sulla lingua. Per il riconoscimento delle sillabe il metodo non utilizza, come i comuni alfabetieri, il disegno. “L'alunno impara a leggere ogni singola sillaba come unità senza sovraccaricare la memoria”. (Bertelli, Belli, Castagna, & Cremonesi, 2014)

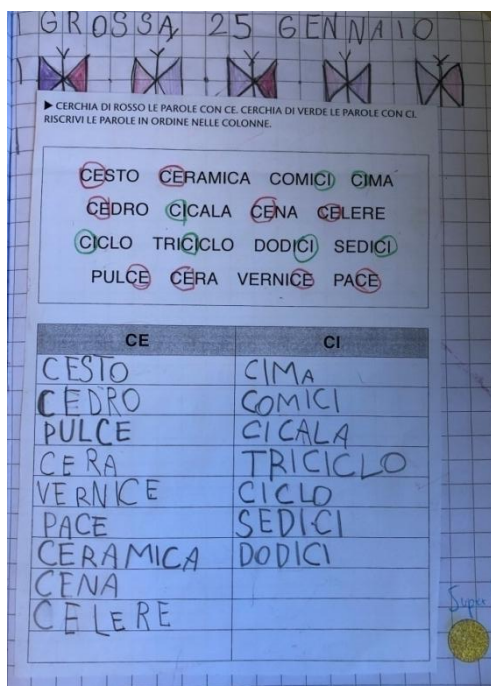


Figura 1: Esempio di attività svolta come supporto all'introduzione di nuove difficoltà ortografiche

Dopo aver letto ad alta voce tutte le parole ed essermi assicurato che i bambini ne avessero compreso il significato (ad esempio parole come "cedro" e "celere" hanno avuto bisogno di un supporto iconografico o di una spiegazione) i bambini hanno individuato ed ordinato (figura 1) le parole nella sezione della tabella corrispondente.

Durante lo svolgimento di queste attività è stato sempre mantenuto lo sfondo integratore dei "detective". I bambini si sono divertiti ad andare "a caccia" degli indizi che permettessero loro di portare a termine con successo la loro "missione", ovvero il completamento dell'attività e la "risoluzione" del caso, sapendo recuperare, manipolare ed utilizzare le proprie conoscenze. Gli aspetti metodologici propri dell'intervento dell'insegnante devono essere orientati all'**incoraggiamento** che "fa leva sull'attivazione delle potenzialità degli allievi e sulla sollecitazione dell'autosupporto e della corresponsabilità". (Girelli, 2014) Molto tempo, infatti, è stato investito sull'incoraggiamento di tutti gli alunni, sia dei più sicuri sia di coloro che presentano qualche fragilità. L'incoraggiamento viene perciò inteso come la modalità adeguata per promuovere una relazione asimmetrica tra insegnante e allievi che sia di supporto alla maturazione di quest'ultimi e li conduca a raggiungere un soddisfacente successo scolastico.

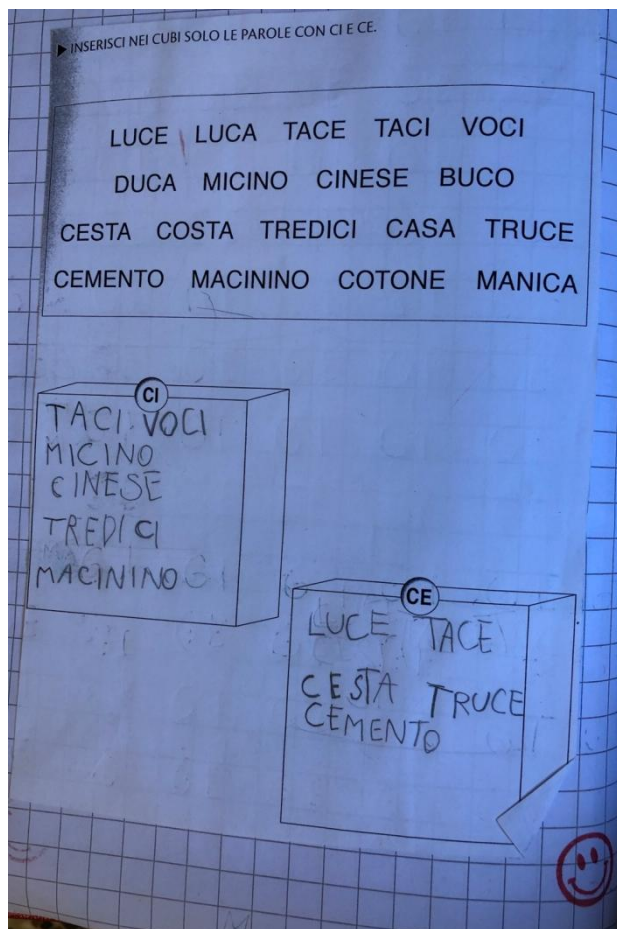


Figura 2: la presentazione della difficoltà ortografica in esame continua graduando la difficoltà.

Nella **figura 2** è possibile osservare un'attività simile alla precedente, con l'aggiunta di nuove parole (sempre lette a voce altra prima di iniziare l'esercizio e, nel caso, spiegate e contestualizzate), graduando la difficoltà tramite l'inserimento di parole che non rispecchiassero il contesto in esame.

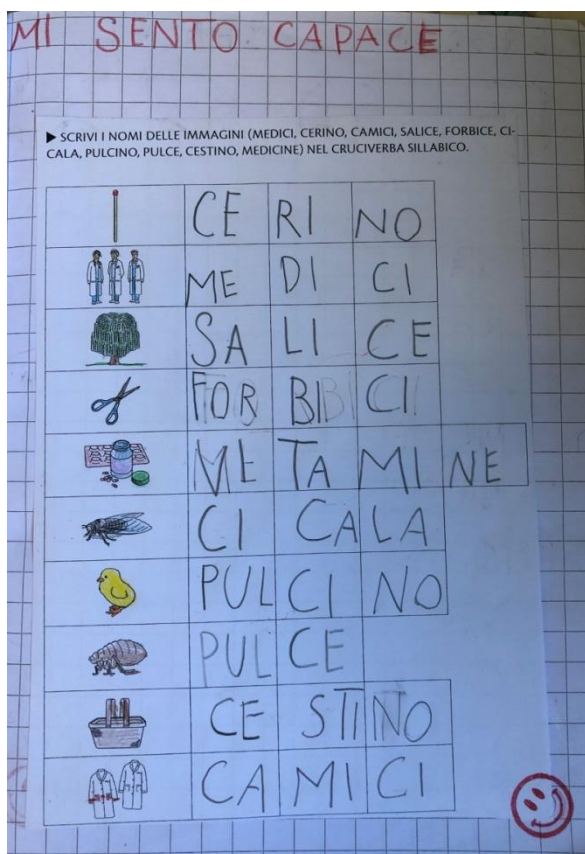


Figura 3: Agli alunni è stato chiesto di scegliere fra parole date dividendole in sillabe.

"Mi sento capace". Nella figura 3 la difficoltà è stata ulteriormente aumentata. I bambini dovevano inserire le parole rispettando le scatole sillabiche. In questa attività, le parole sono state poste in formato di elenco a capo della proposta, in modo tale che i bambini avessero la possibilità di provare a leggerle ed inserirle al posto giusto. Alcuni bambini le hanno inserite senza aver bisogno di utilizzare l'elenco, riflettendo sulla parola e la sua ortografia (ad esempio *camici* è stato proposto al plurale anziché *camice*).

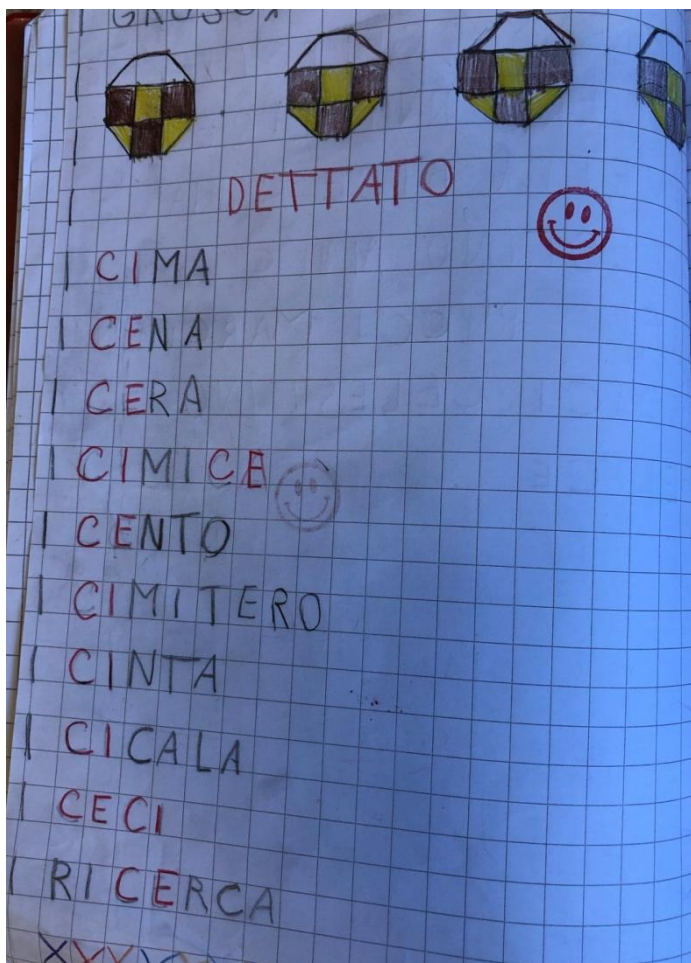


Figura 4: Il dettato viene usato come verifica intermedia degli apprendimenti.

La proposta della **figura 4** riguarda la dettatura. Con quest'attività, sono stato in grado di rilevare il livello di apprendimento degli alunni dopo il percorso di presentazione dedicato ad ogni difficoltà esaminata e proposta.

Seguendo una routine metodologica precisa e graduandone la difficoltà, si attiva la **riscoperta creativa**. Gli stessi modelli, appropriatamente utilizzati, diventano strumento di economia in ulteriori processi creativi; conoscere, ad esempio, l'importanza della "formulazione di un'ipotesi e saperla esprimere correttamente significa da un lato abbreviare di molto la strada verso la soluzione di un problema, dall'altro liberare rapidamente le energie creative necessarie alla formulazione dell'ipotesi". (Giunti, 2012)

Gli alunni, una volta compreso il meccanismo, hanno saputo velocizzare l'individuazione delle sillabe anche in contesti di novità e i "misteri risolti" hanno rappresentato un successo dopo l'altro per tutti.

2.4 Il supporto delle filastrocche

Protagonista del mio percorso è stata, ancora una volta, la lettura ad alta voce. Nonostante il tempo di conduzione fosse esiguo per la quantità di proposte che avevo intenzione di fare, ho cercato di inserire qualche "assaggio" variegato qui e lì, per ampliare l'esperienza dei bambini. Oltre alla lettura "gratuita" di albi illustrati ed attività ludiche, ho inserito nel mio percorso qualche lettura di testi poetici. Infatti, è significativo nutrire i bambini e ragazzi con letture di filastrocche offerte ad ogni angolo di programma provocate, da un avvenimento imprevisto o da un preciso rituale, immergerli nella parola giocosa, precisa, preziosa, concentrata, musicale, esporli all'ascolto di filastrocche come ci si espone al sole, lasciandosi abbronzare. Tutto questo sembra utile ed importante per accompagnare bambini e ragazzi nell'universo poesia. "Leggere gratuitamente, senza il ricatto di analisi". (Carminati, 2011)

Le filastrocche che ho deciso di condividere con gli alunni di classe prima sono tratte da "Filastrocche in cielo e in terra" di Gianni Rodari. Le filastrocche rodariane hanno un'impronta del tutto controcorrente: pur realizzandosi nell'incontro con la poesia popolare e con le cantilene, l'autore ha saputo conferire ai suoi componimenti le caratteristiche del giocattolo poetico, facendoli divenire strumento per l'esplorazione del linguaggio. Inoltre, queste filastrocche rappresentano "il primo tentativo di uno scrittore, in Italia, di rivolgersi ai bambini non per insegnare qualcosa ma per raccontare della loro quotidianità, delle cose di tutti i giorni". (Vincenzi, 2013)

Le filastrocche venivano lette solitamente nel momento in cui i bambini completavano la data e la cornicetta nel loro quaderno. Al termine della lettura mi limitavo a chiedere "Vi è piaciuta?" e i bambini restituivano le loro impressioni:

A: "Maestro, è bellissima!"

R: "Io non ho capito qualche parola, ma non me la ricordo"

G: "La maestra Veronica ci ha detto che lo zero è importante!"

I: "Puoi leggerla ancora venerdì?"

M: "Maestro, ma posso disegnare la Luna?"

Queste sono alcune impressioni che sono riuscito a segnare durante il mio intervento, ma i bambini hanno espresso molti altri pensieri al termine delle letture. Sarebbe stato interessante, avendo avuto più tempo, approfondire e regalare maggior tempo alla poesia ed alla filastrocca: i bambini hanno ascoltato i versi e hanno dimostrato interesse e soprattutto piacere.

2.5 Cenni all'insegnamento della lingua italiana come L2 in una classe multiculturale

Gli alunni con cittadinanza non italiana rappresentano circa il 15% della popolazione scolastica dell'Istituto, motivo per cui la scuola rivolge particolare attenzione all'alfabetizzazione linguistica e realizza progetti di accoglienza e inserimento. (IC Grantorto, PTOF 2019/20 – 2020/21 – 2021/22)

Nella classe della maestra Loretta sono presenti due alunni di origini nordafricane che non hanno frequentato la scuola dell'infanzia e, nonostante parlino un italiano abbastanza fluente, la loro carenza lessicale e la difficoltà ad esprimere correttamente alcuni concetti si rispecchiano nell'apprendimento della letto-scrittura.

Il metodo sillabico diventa, per questi bambini, un ulteriore strumento atto a favorire una corretta acquisizione delle competenze di letto-scrittura. Porre l'accento sull'aspetto fonologico porta i bambini con difficoltà linguistiche ad ampliare il loro lessico, guidandoli allo stesso tempo alla distinzione dei fonemi. Il potenziamento della percezione uditiva influisce sul linguaggio, poiché permette di capire i messaggi verbali degli altri ed imparare a farsi capire producendo messaggi. Porsi in una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento (linguistico) vuol dire osservare la realtà del processo

didattico ed educativo, riconoscendo innanzitutto che la struttura della conoscenza di ognuno differisce da quella degli altri e, di conseguenza, significa “utilizzare in modo flessibile varie strategie per creare contesti ricchi di stimoli diversificati, motivanti e relazionalmente significativi”. (Caon, 2010)

2.6 Conclusione del percorso

La scelta del lavoro conclusivo è stata dettata da un compromesso ricavato fra gli obiettivi che mi ero posto durante la stesura del Project Work e le richieste emergenti dei bambini in corso d’opera.

Di seguito riprendo alcuni punti del PW:

Profilo formativo
dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione 2012: declinato in funzione dei bisogni formativi degli alunni
<i>Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. (2012, p. 16)</i>

Ambito di competenza

IMPARARE AD IMPARARE: *Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. (2012, p. 16)*

Competenza attesa

dai traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012: per identificare il tipo di azione degli alunni in riferimento a un preciso contesto.

LINGUA ITALIANA: *Scrive parole corrette nell'ortografia, legate all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre. Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso. (2012, p 47)*

Durante la conduzione dell'intervento, i bambini hanno saputo manifestare un'allegria curiosità rispetto alle sollecitazioni letterarie che sono state loro fornite. E' emersa, soprattutto dopo la narrazione degli albi, ma anche alla luce della lettura delle filastrocche, la volontà di essere loro stessi i protagonisti di storie e racconti.

M: "Maestro, ma posso disegnare la Luna?"

G: "Ma se lo leggo io, cosa succede?"

F: "Maestro, lo sai che anche io in televisione ho visto un coccodrillo?"

Questi sono solo alcuni spunti offerti dai bambini, ai quali si aggiungono i loro racconti emersi durante i momenti di analisi fonologica ed ortografica legati al lessico preso in esame.

Il compito al quale sono stati sottoposti gli alunni di classe prima della maestra Loretta è stato lo *sviluppo di una breve storia riflettendo collettivamente*.

Se è vero che “testi e discorsi non sono entità astratte rispondenti a modelli testuali predefiniti, ma costruzioni autentiche, nate in risposta a precise situazioni incontrate nella quotidianità e sono frutto dell’intreccio di molti fattori contestuali” (Cisotto, 2006), con i bambini si può ed è necessario partire dalle loro conoscenze per produrre assieme a loro piccoli elaborati densi di significati, che possano ulteriormente alimentare in loro il piacere della scrittura.

Inoltre, la costruzione di un testo aiuta la germinazione e lo sviluppo negli alunni del *Critical thinking*.

Ma cos’è il Critical Thinking?

Le definizioni del Critical Thinking sono molteplici e tutte presentano dei pro e contro, ma convergono su due grandi classi di caratteristiche che devono essere sempre presenti:

→ Elementi cognitivi (argomentazione, inferenza, coerenza, logica, riflessività, etc.). → queste si attivano quando produciamo, distribuiamo e assorbiamo conoscenza;

→ Disposizioni morali (apertura, inclusività, modestia, propensione, etc.).

Il compito dell’educazione è quello di fornire gli strumenti per far emergere strutture sociali autoritarie e relazioni di potere dentro e fuori la scuola, per preparare gli studenti ad un’azione responsabile. Il Critical Thinking vede come facce della stessa medaglia sia lo sviluppo delle competenze cognitive, sia le disposizioni morali, sociali, e questo porta a pensare che ci siano più tipi di pensiero, più tipi di approcci alla realtà che si intersecano in questo tipo di didattica. Un modo per rappresentare questa molteplicità di pensieri è proprio il pensiero multidimensionale.

L’insegnamento dell’argomentazione e del Critical thinking è strettamente connesso alla dimensione creativa e a quella emozionale, tradizionalmente trascurate

dalla logica formale. In altri termini, l'approccio pedagogico all'argomentazione deve avvenire in un ambiente emotivamente equilibrato (comunità di ricerca) e stimolante. Chiamiamo questa combinazione il pensiero multidimensionale. (Badino, 2020)

La co-costruzione di un testo proposta ed approvata dagli alunni stimola il loro pensiero critico in quanto le competenze messe in atto sono molte: fonologiche, ortografiche, semantiche, sociali.

2.6.1 Fase 1 - Individuare gli "indizi"

"Qualcuno ha lasciato sulla porta della scuola una misteriosa busta con all'interno alcuni strani disegni!"

Ai bambini è stata consegnata una scheda con delle immagini rappresentate in essa. Dopo aver scritto data e realizzato la cornicetta i bambini dovevano tagliare una ad una le immagini ed incollarle una sotto l'altra.

Uno alla volta i bambini, in ordine, hanno provato ad identificare uno ad uno gli elementi rappresentati. Ad ogni identificazione ad alta voce, al bambino incaricato era anche chiesto di dividere in sillabe la parola appena condivisa, aiutandosi con il battito delle mani. Dopo essermi assicurato che tutta la classe avesse ben compreso le parole scritte sul loro quaderno, ho detto loro di provare a scrivere in autonomia (**figura 5**). Una volta pronti, ognuno con il proprio gessetto, i bambini sono stati chiamati alla lavagna per provare a scrivere una parola ciascuno.

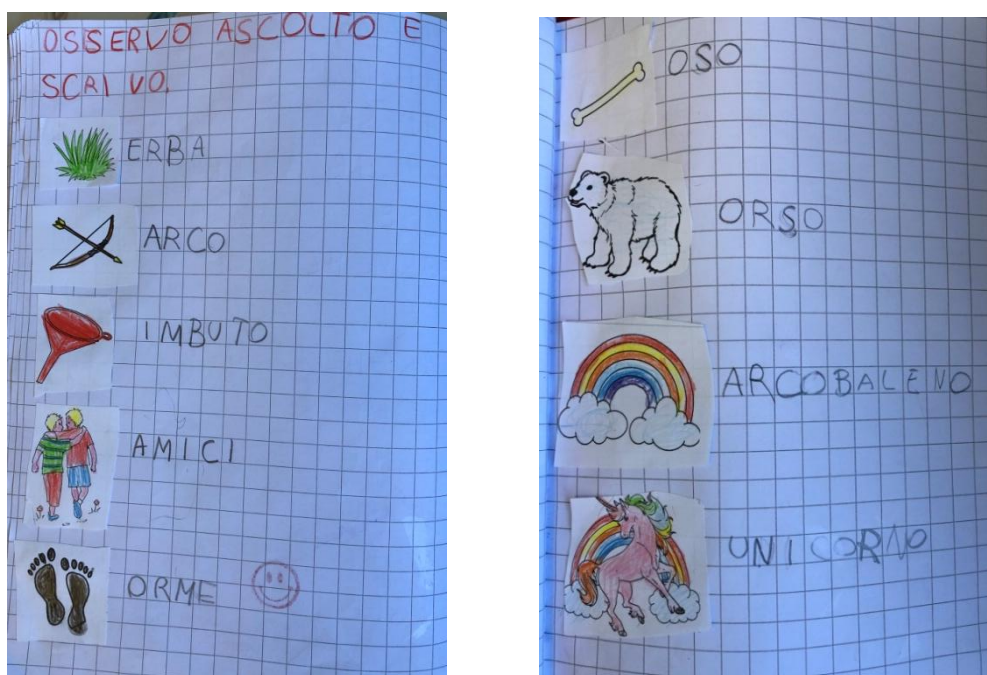


Figura 5: Parole scelte per sviluppare l'attività conclusa

I tempi concessi agli alunni sono stati molto distesi. Alcuni bambini hanno avuto qualche minima difficoltà (ad esempio l'individuazione di suoni prolungati come le doppie), ma è emersa una maggiore sicurezza generale nello svolgere attività di scrittura autonoma nel corso delle settimane di intervento.

Nella lezione precedente all'intervento, la maestra Loretta aveva iniziato ad introdurre le sillabe inverse per cui, dopo un confronto telefonico, ho deciso di utilizzare tutte parole con questa difficoltà ortografica nella scelta dell'attività.

2.6.2 Fase 2 - La stesura del racconto

Dopo aver corretto l'ortografia del lessico, assieme ai bambini è stata avviata una discussione riguardante il possibile legame di senso che avrebbe potuto unire quelle parole. Alla classe è stato chiesto di riflettere su quanto appena scritto: tutte quelle parole fornivano degli indizi importantissimi per la risoluzione del mistero. Era necessario ricostruire i fatti e ai bambini è stato proposto di pensare ad una storia riflettendo su quelle parole. Ma attenzione! Alcune parole non erano necessarie e corrispondevano ad indizi falsi!

Nella realtà dei fatti, le parole erano molto variegate, proprio per cercare di stimolare il più possibile la loro fantasia e la loro capacità di percepire connessioni, creare enunciati logici e narrare un evento.

Per non sovraccargarli di lavoro e permettere loro di concentrarsi totalmente sulla narrazione e riflessione dei fatti, ho scritto io al computer ciò che i bambini dettavano.

Alla classe sono state ricordate alcune regole di buona convivenza prima di partire con le proposte di narrazione, in modo che potessero godere dei loro racconti senza creare troppa confusione. In alcuni punti, sono stati guidati dagli insegnanti grazie all'aiuto di domande stimolo.

2.6.3 Fase 3 - La consegna dello scritto

Alla fine della lezione, la storia costruita collettivamente è stata distribuita agli alunni in forma di bozza. I bambini sono stati in grado di leggerla in autonomia e sono stati molto soddisfatti del loro duro lavoro. Dopo una rilettura ad alta voce, ho indicato quali fossero le migliorie che avrebbero portato ad una maggiore correttezza del testo ed assieme a loro è stata svolta una correzione collettiva.

Perché favorire la scrittura di gruppo?

“I comportamenti di interdipendenza tra componenti del gruppo indicano la raggiunta integrazione tra i suoi membri come riconoscimento dell’individualità di ognuno” (Girelli, 2014), facendo sentire inclusi anche in quei casi di partecipazione di qualche membro più esigua rispetto ad altri componenti. La riflessione sul testo conduce alla conoscenza delle radici nel nostro mondo culturale: “E’ dalla riflessione critica sulla realtà esperienziale che ha origine il processo di ricostruzione della scienza, di consapevolizzazione dei significati, di individuazione dei valori, di capacità e volontà di intervento razionale e responsabile”. (Giunti, 2012) Nello sforzo richiesto nella costruzione di un testo, oltre a verificare le proprie competenze fonologiche ed ortografiche (fase svolta alla fine della mia proposta di attività), “l’alunno si confronta con la propria competenza semantica delle parole, che riflette la categorizzazione della realtà padroneggiata dal bambino in un dato momento dello sviluppo”. (Cisotto, 2006)

Nel lavorare con i bambini è importante prendere sempre in considerazione il loro pensiero come punto di partenza. “Partire da ciò che loro hanno detto diventa un vero e proprio imperativo etico”. (Mortari & Mazzoni, 2014)

In conclusione, come non citare la rilettura a casa con i genitori, per il gusto provato di essere protagonisti della co-costruzione del proprio sapere.

3. VALUTAZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO

3.1 Le dimensioni della valutazione

Il processo valutativo si presenta come uno spunto di riflessione nella didattica contemporanea. La sua densità formativa è caratterizzata dal processo di analisi alla quale sono sottoposte le varie tipologie di dati e alla modalità di condivisione e presentazione degli stessi.

La mia proposta di valutazione si basa sull'ottica di valutazione *trifocale* (Castoldi, 2012): Si tratta di raccogliere e registrare dati ricavandoli dalle tre dimensioni di osservazione dello sviluppo di competenza. Gli strumenti di verifica considerati (*dimensione oggettiva*) sono principalmente osservazioni iniziali, in itinere e finali (attività svolte in classe, collettivi e/o in autonomia). A tali dati si aggiungono interviste dirette ai bambini, dati assunti da questionari e feedback emersi (*dimensione soggettiva*) durante i momenti di incontro al fine di appurare o confermare le loro percezioni ed i loro apprendimenti. Anche il confronto con l'insegnante tutor e, in ottica professionale, con le altre figure educative che lavorano con lo stesso gruppo è (*dimensione intersoggettiva*) parte integrante della valutazione.

3.2 Analisi dei dati raccolti

In allegato è riportata la proposta di rubrica durante la presentazione del mio project work ed utilizzata durante il percorso.

Con l'ordinanza ministeriale n.172 del 4 dicembre 2020, il giudizio intermedio e finale alla scuola primaria diventano descrittivi, differenziati in 4 livelli: avanzato; intermedio; base; in via di prima acquisizione. Al termine del percorso, i dati ottenuti dall'incrocio ed analisi hanno mostrato una padronanza, rispetto alle dimensioni individuate, molto buona. Dai grafici a torta (**figure 6, 7, 8 e 9**) dell'analisi dei livelli analizzati per ogni indicatore, è emerso che gli studenti hanno sviluppato le loro competenze di letto-scrittura adeguatamente. Un'esigua parte della classe mostra ancora qualche difficoltà alla richiesta di leggere e scrivere, ma, rispetto alle osservazioni raccolte nelle ore antecedenti allo svolgimento del percorso, tutti gli alunni hanno maturato una consapevolezza fonologica e semantica soddisfacente.

Comprende correttamente i diversi suoni creando parole di senso compiuto

■ Livello iniziale ■ Livello base ■ Livello intermedio ■ Livello avanzato

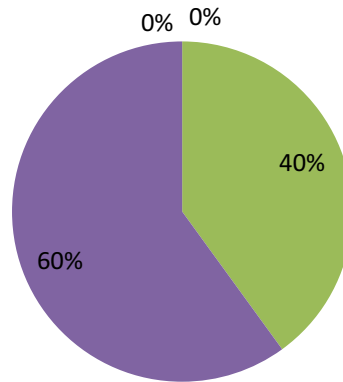


Figura 6

Legge su richiesta diversi suoni

■ Livello iniziale ■ Livello base ■ Livello intermedio ■ Livello avanzato

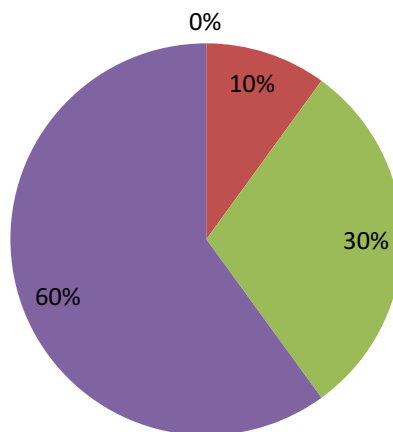


Figura 7

Comprende il senso delle parole lette

■ Livello iniziale ■ Livello base ■ Livello intermedio ■ Livello avanzato

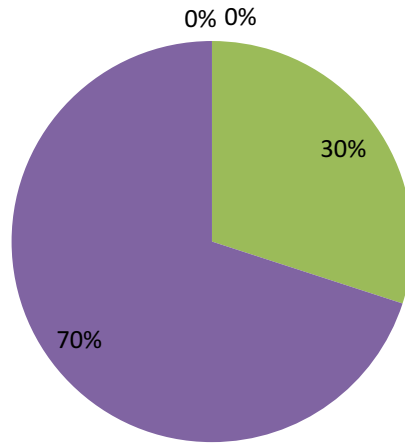


Figura 8

Scrive correttamente parole

■ Livello iniziale ■ Livello base ■ Livello intermedio ■ Livello avanzato

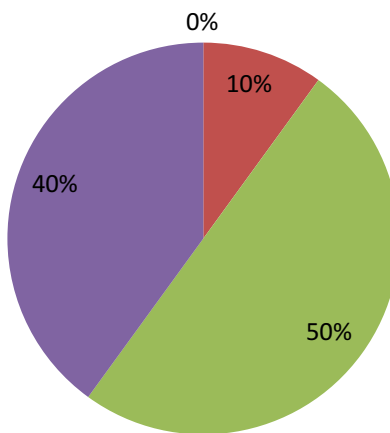














Figura 9










3.3 Autovalutazione dello studente

Promuovere modalità di autovalutazione delle proprie prestazioni scolastiche, in rapporto alle diverse discipline o ambiti trasversali, ha lo scopo di potenziare la consapevolezza dello studente in merito al proprio sapere, in particolare alle conoscenze e alle abilità conseguite e alla capacità di individuare i propri punti di forza e debolezza.

La seguente scheda di autovalutazione è stata proposta nel Project Work:

Nome:			
Cognome:			
Sezione:			
Mi sono piaciute le attività proposte			
Ho saputo lavorare da solo			
Le attività proposte erano facili			
Ho imparato qualcosa di nuovo			

In seguito alla ri-analisi del contesto, considerato il carattere stampato minuscolo (non adatto ad alunni di prima primaria al livello considerato al tempo di somministrazione) ed alla mia volontà di permettere ad ogni bambino di leggerlo in piena autonomia, dopo aver spiegato la consegna alla classe, la tabella è stata così ricomposta:

NOME: _____			
LEGGERE MI SEMBRA DIFFICILE			
SCRIVERE E' FACILE			
HO IMPARATO QUALCOSA DI NUOVO			

3.4 Riflessioni auto-valutative del tirocinante

Giunto al termine del mio intervento, ho ripreso in mano l'auto-valutazione svolta a gennaio. La tabella di auto-valutazione conclusiva è posta per visione in allegato.

Dalla lettura del grafico emerge una consapevolezza maggiore dell'intero contesto. Il vivere la classe direttamente conduce ad una scoperta di dettagli che toccano più in profondità la lettura del contesto nel suo insieme di significati. Ho dato il voto massimo per quanto riguarda il contesto: la valutazione è data dalle risposte positive ricevute dagli alunni in quello specifico periodo.

Per quanto riguarda la mia preparazione teorica, ho percepito di essermi sentito sufficientemente pronto per affrontare il mio percorso, nonostante sia conscio che l'aggiornamento debba essere un processo in continuo divenire. Mi ritengo molto soddisfatto dell'andamento dei miei interventi didattici. E' stato importante, nel mio percorso di avviamento alla letto-scrittura, modulare le mie proposte mantenendo una

certa routine, impreziosita di letture all'interno della cornice della simulazione simbolica. L'ascolto attivo delle percezioni degli alunni ha rappresentato una guida essenziale alla mia azione didattica. I bambini hanno saputo restituire con entusiasmo quanto appreso, in maniera molto naturale e spontanea. Inizialmente, avevo dato un punteggio piuttosto basso al criterio di progettazione degli interventi in quanto, nonostante avessi ben in mente le metodologie e le tecniche da proporre, sentivo il bisogno di metterle in pratica per dare un giudizio definitivo.

“La comunicazione è azione delicata e fragile. Essa è, spesso, praticata nella certezza della correttezza e dell'eshaustività della propria opinione, della propria prospettiva, coniugata con la tendenza ad affidarsi ad agire nella ripetizione di abitudini consolidate dalla routine quotidiana”(Dusi, 2012). Relazionarsi, organizzarsi, comunicare sono tutte azioni che ci conducono a tessere dei rapporti relazionali con altri soggetti, nel nostro caso, appartenenti alla sfera scolastica. A volte basta una parola detta con la tonalità di voce sbagliata o mal contestualizzata per far nascere incomprensioni che, a loro volta, si riversano negativamente nel contesto classe. Trovare la giusta chiave per esprimere la propria opinione comporta competenze sociali che vanno coltivate fin dall'infanzia, e sono davvero grato di aver avuto modo di dare un esempio, a parer mio positivo, alla classe nella quale ho svolto il mio percorso, grazie anche alla guida dell'insegnante tutor che mi ha sostenuto ed ha saputo ascoltare le mie idee (i bambini lo percepiscono). Mi sono sentito utile ed apprezzato e ciò mi ha aiutato molto a trovare la forza e la motivazione per svolgere in totale serenità il mio intervento. E' proprio questo insieme di elementi che mi hanno condotto ulteriormente a comprendere la profonda difficoltà di comunicazione (anche tra docenti) che talvolta sussiste nel contesto scuola. Sento di essermi posto positivamente anche con i genitori, che talvolta si fermavano a scambiare opinioni o richiedere rassicurazioni sull'andamento del figlio al termine della giornata scolastica. Il tempo investito nel dialogo e nella comunicazione è tempo che aiuta a crescere e maturare il senso di appartenenza ad un sistema che intreccia molte relazioni.

Questa riflessione rappresenta in realtà solo la “punta dell’iceberg” delle auto-valutazioni avvenute durante questo ultimo periodo. Da futuro insegnante, sono consapevole del fatto che la riflessione interiore non si interrompa mai. Grazie a questo processo, assieme alla formazione, è possibile crescere professionalmente e considerare soluzioni ed opportunità.

Se ad alcuni criteri mi sono sentito (contestualizzati all’esperienza posta in essere) di aver dato un punteggio alto, rispetto ad altri sono consapevole della difficoltà di dare una lettura completa e fedele del fenomeno.

3.5 Valutazione SWOT

Per avere un riscontro ancora più reale dell’andamento del mio percorso di tirocinio di quinta annualità trovo interessante verificare passo per passo se l’analisi SWOT presentata nel Project Work (in allegato), dal mio punto di vista, si è rivelata o meno veritiera rispetto allo svolgimento della mia attività.

ELEMENTI INTERNI

Elementi di vantaggio: IL PROJECT WORK

- Aumenta il senso di inclusione dei bambini nella classe;

Confermo: Lavorare con storie interessanti e filastrocche è una scelta che ha saputo abbracciare e “cullare” tutti. I bambini si sono sentiti trasportati dal racconto e tutti, chi più chi meno, hanno saputo interagire e condividere il loro parere. Una grande ri-conferma alla lettura ad alta voce. Anche il metodo sillabico, nel contesto di questa specifica classe prima, ha saputo condurre tutti ad un soddisfacente successo scolastico.

- Lavora su competenze di base strumentali e sociali;

Confermo: I bambini, nelle ore passate assieme, hanno accresciuto le loro competenze strumentali di lettura e scrittura e, grazie ad attività come la scrittura cooperativa, hanno saputo prendere decisioni collettive nel rispetto di tutti.

- Lavora ed agisce sulla curiosità emergente dal contesto classe;

Confermo: Proporre storie, con ambientazioni, personaggi ed illustrazioni di qualità permette ai bambini di raffinare il loro piacere nei confronti della lettura, rendendoli propositivi verso nuove possibilità di manipolare e leggere libri in futuro. La simulazione simbolica, inoltre, si è rivelata essere un'ottima alleata: i bambini non stavano più nella pelle nell'attesa di scoprire quale fosse l'avventura successiva da affrontare.

- Il progetto si presenta con un carattere sistemico.

Confermo: Il progetto, a fatica, ha mantenuto il proprio carattere sistemico.

Elementi di svantaggio: IL PROJECT WORK

- Probabilmente la figura rappresentante il progetto "insegnami come imparo" non sarà presente a causa dell'emergenza sanitaria;

Confermo: La logopedista che, fino al periodo pre-pandemia visitava le scuole per somministrare le prove, non può più intervenire direttamente, ma deve consegnare il lavoro in segreteria, dove le insegnanti di plesso si recano e svolgono personalmente il progetto "Insegnami come imparo" seguendo le indicazioni di chi l'ha ideato.

- Il progetto prevede poca interazione fra pari a causa del distanziamento sociale;

Rettifico: Gli alunni, ormai consolidate le regole di distanziamento sociale, hanno saputo intervenire e fare gruppo "a distanza". Questo richiede tempistiche diverse, in

quanto anziché lavorare assieme fisicamente in gruppo, è necessario favorire maggiormente il dialogo in classe.

- I tempi potrebbero essere ristretti.

Integro: I tempi sono stati sufficienti ed ho percepito il mio progetto come completo. Sarebbe sicuramente stato interessante sviluppare di più la filastrocca, introdurre la poesia e svolgere almeno una scrittura cooperativa in più, ma sarebbero state cose aggiuntive rispetto a quanto previsto dal mio progetto.

Elementi di vantaggio: IO – TIROCINANTE

- Flessibilità organizzativa rispetto alle altre figure sistemiche presenti del progetto;

Confermo: Non ho avuto particolari problemi organizzativi all'interno della sfera sistemica del progetto

- Buona predisposizione collaborativa;

Confermo: Di natura sono molto collaborativo e mi piace confrontarmi con personalità ed esperienze diverse, nonostante io conosca i miei obiettivi ed abbia le mie idee, so integrarmi in un gruppo e accettare compromessi quando necessario.

- Preparazione dei materiali in linea con i riferimenti teorici a supporto del progetto;

Confermo: Ho cercato di lavorare con materiali e strumenti sperimentati e confermati dalla letteratura scientifica.

- Buon utilizzo degli strumenti necessari nel caso si presenti il bisogno di passare in DDI.

Integro: Non ho avuto bisogno di passare in DDI, ma sarei stato pronto a farlo se necessario.

Elementi di svantaggio: IO – TIROCINANTE

- Limitata disponibilità oraria a causa della mia condizione di studente-lavoratore a tempo pieno;

Integro: E' vero, ma sono sempre riuscito ad organizzare tutto, rimanendo nei tempi e considerando eventuali imprevisti.

- Poca esperienza nell'acquisizione della letto-scrittura in una classe prima;

Confermo: Dopo questa esperienza mi sento molto più sicuro riguardo alla letto-scrittura, so che materiali ricercare nel momento del bisogno e come trovarli. Ho confermato anche quanto sia necessario, al di là delle metodologie e dei materiali, ascoltare la voce dei bambini, le loro richieste, seguire criticamente il loro andamento ed essere molto metodici.

- Paura di non essere in grado di gestire e risolvere i vari bisogni emergenti della classe.

Rettifico:Le osservazioni svolte durante la prima parte dell'anno si sono confermate durante l'intervento: la classe si è dimostrata curiosa, attenta, propositiva e recettiva. Anche i più piccoli screzi sono stati gestiti e discussi in classe con l'aiuto dei bambini stessi.

Elementi di vantaggio: CONTESTO

- Grande disponibilità da parte del Dirigente Scolastico e della docente tutor a collaborare;

Confermo: Le figure con le quali ho avuto modo di collaborare sono state molto disponibili e mi hanno dato piena fiducia.

- Numero esiguo di studenti

Confermo: Il numero molto esiguo della classe della maestra Loretta ha sicuramente aiutato i bambini ad essere seguiti molto spesso in rapporto uno ad uno al momento del bisogno e mai nessuno si è sentito escluso.

Elementi di svantaggio: CONTESTO

- Movimenti molto limitati a causa dell'emergenza sanitaria;

Integro: E' vero, ma fortunatamente abbiamo avuto la possibilità e anche un pizzico di fantasia per condividere un'esperienza positiva lo stesso.

- Mancanza di una LIM o di tecnologia adeguata.

Confermo: La mancanza di una lavagna LIM si è fatta sentire soprattutto nell'eventualità di richiedere all'educatore della fattoria didattica "La Contarina" di intervenire con una videochiamata. Sicuramente, avere la possibilità di utilizzare una LIM sarebbe potuto essere utile ed avrebbe apportato un valido supporto alla mia didattica.

ELEMENTI ESTERNI

OPPORTUNITA'

- Percorso pedonale adiacente all'edificio scolastico idoneo ad un'eventuale uscita

Rettifico: A causa dell'emergenza sanitaria il Dirigente non ha concesso a nessuna classe dell'istituto spostamenti esterni al proprio plesso

RISCHI

- Gestione difficoltosa dei rapporti sistemici a causa dell'emergenza COVID

Rettifico: Non ho avuto alcuna difficoltà a causa del COVID a rapportarmi con i soggetti sistemici interni all'istituto.

- Passaggio alla DDI (seguendo le linee guida del MIUR)

Rettifico: Fortunatamente, il mio intervento si è concluso prima del passaggio in DDI nel mese di marzo.

- Difficoltà nel coinvolgere un esperto esterno del progetto

Integro: Nonostante avessi pensato a diverse proposte (la fattoria didattica, la libreria, la passeggiata al parco, la videochiamata), non sono riuscito ad effettuare nessuna di queste esperienze. Fortunatamente, una collega della maestra Loretta è riuscita nella sua ora libera ad intervenire durante le mie ore di conduzione.

Ripercorrere passo per passo la mia analisi SWOT svolta prima delle ore di conduzione mi ha restituito la reale idea dell'andamento della mia esperienza di quinta annualità di tirocinio. Mi ritengo molto soddisfatto di ciò che è stato fatto, in quanto, fortunatamente, alcuni rischi non si sono presentati, ma avendo avuto l'opportunità di prevederli sarei stato pronto ad affrontarli. La mia preoccupazione maggiore era le conseguenze derivanti dalle restrizioni dovute alla pandemia, che temevo avrebbero fortemente influenzato il mio percorso di conduzione. E' stato sicuramente proficuo prevederle in analisi SWOT, ed il fatto di renderle "reali" forse mi ha aiutato ad affrontarle e a trovare possibili soluzioni per rendere l'esperienza formativa ed interessante, mettendo alla prova le mie competenze di insegnante

4. RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZATE

4.1 La scuola come nodo sistemico

4.1.1 Il rapporto con la figura tutor

Tra le figure chiave in una scuola che funziona possiamo trovare i docenti, i quali concorrono a migliorare la didattica, ma anche a supportare e rafforzare i diversi ambiti di un ottimo servizio scolastico, attuando e valutando in modo sistemico il Piano Triennale dell'Offerta Formativa. L'insegnamento è una professione che si può definire "*collettiva*", in quanto si realizza nel relazionarsi con il resto del corpo docenti e non solo. La pianificazione didattica ed educativa viene condivisa con i colleghi allo scopo di raggiungere un comune obiettivo.

Una volta confermata la mia tutor di tirocinio diretto, mi sono recato nel plesso in cui presta servizio per confrontare le mie intenzioni didattiche e per avere un riscontro con lei della possibile realizzazione delle stesse. La maestra Loretta si è sempre rivelata entusiasta e molto aperta nei miei confronti. I nostri aggiornamenti sono avvenuti per lo più tramite colloquio prima di iniziare la lezione, ma anche al termine della stessa, durante i quali mi sono stati forniti preziosi **feedback** sulle attività svolte, ma anche sulle proposte da mettere in atto nelle lezioni successive. La possibilità di confrontarsi è estremamente importante non solo per la funzione strumentale che essa contiene (quando si parla di didattica), ma anche per il tempo che l'altra persona investe su noi studenti. Sapere che a fianco abbiamo una persona disponibile è per noi motivante e stimolante. La professione del docente deve porre il soggetto nella postura dell'esserci non solo rispetto agli alunni, ma verso tutta la sfera di soggetti che ruotano attorno alla scuola. "Se si considera la persona dal punto di vista dello sviluppo psichico, si può constatare come la relazione con l'altro sia la condizione primaria dell'esserci". (Mortari L., 2015) Solitamente, al lunedì, arrivavo sempre circa una mezz'ora prima per confrontarmi con maestra Loretta, in quanto sapevo avere del tempo libero. Quel poco tempo è sempre stato fondamentale, poiché sono stati condivisi gli obiettivi della lezione e bilanciate le tempistiche. In alcuni casi,

è stato necessario aggiornarci telefonicamente per calibrare qualche attività in dettaglio e, soprattutto, per condividere aggiornamenti rispetto al proseguimento della sua azione didattica, alla quale dovevo agganciarci.

E' stato proprio riflettendo assieme alla tutor Loretta che abbiamo deciso di svolgere il mio percorso al rientro delle vacanze di Natale e far sì che esso fosse organizzato in incontri ravvicinati per renderlo significativo ed efficace.

“Sentire di essere nel pensiero di qualcun altro e che questo suo pensiero riconosce il nostro valore, nutre di energia vitale la nostra mente. Il non sentirsi riconosciuti, invece, annulla l'essere”. (Mortari L., 2017) Tutor Loretta è sempre stata molto sincera nel dispensare i suoi feedback e questo per me è stato di grandissimo aiuto: mi ha dato l'occasione di riflettere il mio agire, cercando una soluzione o una postura per ripensarlo efficacemente.

In presenza di un buon clima relazionale all'interno del proprio team, della propria sede di servizio, del proprio Consiglio di classe, ogni docente può concentrarsi sul lavoro da fare con gli studenti e sulla gestione delle relazioni fra di loro. C'è di più: nelle occasioni in cui hanno la possibilità di lavorare assieme (compresenza di qualsiasi tipo, uscita didattica, ecc), “i docenti hanno una preziosa opportunità di mostrare indirettamente agli alunni come funziona una corretta relazione tra persone”. (Ianes, Cramerotti, Biancato, & Demo, 2019)

Una buona collaborazione tra docenti ha **ricadute positive** nella dimensione didattica e nella sfera relazionale scolastica.

L'esperienza di tirocinio, oltre alla sperimentazione diretta della dimensione didattica, permette a noi studenti di vivere la scuola nelle sue variegata sfaccettature. Anche durante la parte di tirocinio indiretto, l'interazione e la comunicazione con i tutor ed i nostri compagni è stata fondamentale. Assieme agli altri studenti ho avuto modo di confrontarmi grazie alle riflessioni caricate nella piattaforma: leggere e ascoltare esperienze di altre persone in formazione è molto stimolante e formativo. Con i miei compagni mi sono ritrovato spesso a confrontarmi anche in privato per

cercare o dare conforto a ordinarie preoccupazioni, per scambiare consigli o condividere materiale. Il sentirsi parte di un gruppo è uno dei motori principali che rinforzano la nostra motivazione.

4.1.2 La relazione scuola - famiglia

La vita scolastica da alunno impegna gran parte del tempo di vita di una persona in età evolutiva. Se si assume che il giovane passa sei ore a scuola per cinque giorni alla settimana per nove mesi all'anno per almeno dodici anni, il numero complessivo di ore passate a scuola fra il quinto ed il dodicesimo anno d'età ammonta a quasi 13 mila. (Brint, 2008)

Considerata l'elevata quantità di tempo che gli studenti passano fra i banchi, la scuola non sempre viene percepita e vissuta con equivalente importanza di intensità dalla figura genitoriale. Se si analizzano le diverse esperienze di vita scolastica delle famiglie, si può notare che il gruppo composto dai genitori non è omogeneo, bensì molto **eterogeneo**. Il concetto di famiglia risulta in questo modo un complesso costruito sociale in continua *mutazione ed evoluzione, unico ed irripetibile* nelle sue peculiari **caratteristiche**. I fattori che contribuiscono a plasmare questo fondamentale protagonista scolastico sono molteplici e ricchi di sfumature: possiamo pensare all'origine e alle culture di provenienza dei genitori, alla loro educazione e alla loro idea di educazione, alla loro professione e di conseguenza del loro tempo investibile nell'istruzione del figlio, al background sociale di appartenenza, alla loro storia, alla quantità di componenti familiari, e così via.

“Ogni famiglia costituisce una realtà a sé stante, in cui tradizione ed innovazione, modernità e post-modernità e stili educativi differenti si intrecciano”. (Dusi, 2012) E' proprio questo insieme di fattori che conduce alla germinazione di aspettative nei confronti della scuola.

“Le aspettative dei genitori riguardo alla lettura e alla scrittura sono molte. I genitori sono giustamente preoccupati e desiderosi che i loro figli abbiano un percorso

scolastico positivo e senza problemi”. (Meneghello & Girelli, 2016). E’ importante costruire un’alleanza educativa con i genitori affinché il metodo scelto sia condiviso e compreso dalle famiglie. Nell’apprendimento della letto-scrittura, come nell’acquisizione di competenze, la famiglia è il contesto ideale nel quale germinano le competenze fonologiche e l’educazione di base, mentre la scuola deve saper offrire conferme ed altre opportunità.

All’inizio delle mie ore di osservazione è stato distribuito alle famiglie il seguente avviso:

“Gentili famiglie,

Sono Riccardo Canaia, uno studente al quinto anno di Scienze della formazione primaria e affiancherò maestra Loretta nelle ore di Italiano. Svolgerò delle lezioni per guidare i bambini all’acquisizione delle competenze di letto-scrittura. Gli alunni saranno condotti nel loro apprendimento tramite giochi fonologici, attività sul quaderno e letture ad alta voce.

Disponibile ad ulteriori chiarimenti,

Riccardo Canaia”

Nelle Indicazioni Nazionali si evince che la scuola si pone come “spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto”. (MIUR, 2012)

E’ opportuno prestare particolare attenzione alla comunicazione scritta, che dev’essere chiara e deve veicolare correttamente le informazioni al genitore. All’uscita dei bambini da scuola mi sono presentato le prime volte e mi sono sempre reso disponibile per eventuali chiarimenti.

L’instaurare una buona relazione scuola – famiglia non è affatto un obiettivo semplice, ma è importante che “sia i professionisti della scuola sia i genitori siano

convinti dell'efficacia di una buona collaborazione e investano energie nell'acquisizione di nuove competenze (comunicative, cooperative, educative, ecc.)". (Dusi, 2012)

4.1.3 L'intervento sistemico

A causa della situazione sanitaria dovuta dal rischio di contagio da Covid19, non sono riuscito ad attuare le proposte che avevo pensato nella classe prima della maestra Loretta (visita alla fattoria didattica "La Contarina" e/o alla libreria per l'infanzia "Lester&Bob"). Purtroppo, non è stato possibile raggiungere nessun esperto esterno a causa dell'impossibilità di avere soggetti non autorizzati all'interno del plesso né di effettuare una video chiamata, in quanto la classe in cui ho svolto il mio tirocinio non possiede una lavagna LIM. Le possibilità sono state davvero limitate. Avevo richiesto al Dirigente la possibilità di uscire dalla scuola per raggiungere a piedi un parco della zona, ma purtroppo la domanda ha avuto risposta negativa.

Assieme alla maestra Loretta abbiamo quindi pensato di chiedere la disponibilità ad una sua collega del plesso, di italiano, in ruolo da anni. Lo scopo era di effettuare in due lezioni diverse due letture di albi illustrati. L'**intenzione** di tale intervento era condurre i bambini a **riflettere sull'aspetto interpretativo** di un testo. Gli albi proposti sono stati letti poco prima dell'arrivo di maestra Sara da me, seguendo il mio stile di lettura.

I testi proposti sono:

- I 5 Malfatti di Beatrice Alemagna
- Guji – Guji di di Chih-Yuan Chen

I bambini, grazie all'ausilio di poche domande stimolo ("Avete trovato differenze fra le due letture?", "Com'era la voce dei personaggi? Uguale o diversa?") hanno restituito diverse riflessioni e considerazioni.

Ecco alcune delle riflessioni raccolte rispetto all'intervento:

R: "Quando ha letto il maestro, il cocodrillo sembrava un po' più arrabbiato!"

R: "No! A me sono piaciute tutte (le letture)"

I: "Prima non mi ero accorta del colore delle uova"

A: "La maestra ha una voce più forte, ho sentito meglio il rumore dei sassi!"

R: "Maestra Loretta, lo leggi anche tu?"

G: "Che bella la voce della maestra Sara, quando parla il Perfetto!"

I bambini hanno saputo riconoscere alcuni degli aspetti polisemantici di un testo. L'intervento che però mi ha sorpreso è quello di una bambina che ha chiesto:

"Ma se lo leggo io, cosa succede?"

Cos'ho imparato da questa esperienza nella sua complessa rete di relazioni?

In tutta la sfera scolastica, è necessario che al primo posto venga premiata la volontà di esserci e venga riconosciuto l'obiettivo comune di prendersi cura l'un l'altro. Il fine dev'essere quello di garantire al bambino un'efficiente esperienza educativa, mirata al successo scolastico di tutti, all'inclusione e alla crescita individuale nella collettività.

4.2 Riflessioni conclusive

Il percorso di tirocinio mi ha fornito la possibilità di mettere in pratica tutti gli insegnamenti e gli spunti ricevuti durante i corsi. E' stato un po' come riprendere in mano i vari esami affrontati negli anni, consolidando quanto appreso, ma anche andando un po' più in profondità, cogliendo quei dettagli che, nella foga di preparare l'esame fra un impegno e l'altro, talvolta si perdono. Durante il tirocinio, ho avuto modo di approfondire l'educazione motoria al terzo anno quel percorso (grazie anche

ai validi insegnamenti del corso): lo porterò sempre nella memoria, in quanto mi ha davvero dato occasione di sperimentare una struttura di lezione per garantire ai ragazzi un'educazione motoria di qualità. Lo scorso anno, ho dovuto fare i conti con lo scoppio dell'emergenza sanitaria: tutto era ancora in fase sperimentale, ma, grazie anche al team della scuola d'infanzia nella quale ho svolto il mio intervento, il percorso è andato a gonfie vele e mi sono anche percepito utile ai bambini e alle loro maestre, grazie alla collaborazione per mantenere un'azione educativa anche a distanza, tramite proposte e video-lezioni.

Quest'ultimo anno, ho sentito il bisogno ed anche la volontà di mettere me stesso al centro, togliendomi un sassolino dalla scarpa. Avevo il grande desiderio di sperimentare l'insegnamento della letto-scrittura, prima di dovermi cimentare come insegnante di italiano curricolare in futuro. Discutendo con il Dirigente (anche in merito alle capienze delle aule per il distanziamento sociale) è riuscito a posizionarmi in una prima e tutto è andato molto bene: sono stato fortunato.

Anche nel post-laurea cercherò di mantenermi sempre aggiornato ed in formazione, al fine di garantire il miglior servizio scolastico possibile. Del percorso universitario ho apprezzato tanto, al di là della qualità degli insegnamenti, il condurci a ricercare fonti "evidence based" e ritengo sia necessario più che mai affidarsi a metodi scientifici e comprovati.

5. RIFERIMENTI

5.1 Bibliografia

- Antonio Calvani, L. V. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini*. Torino: Carocci Faber.
- Bertelli, B., Belli, P. R., Castagna, M. G., & Cremonesi, P. (2014). *Imparare a leggere e scrivere con il metodo sillabico*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Editore.
- Brignola, M., & Perrotta, E. (2010). *Giocare con le Parole 2 - Prima parte*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Brignola, M., & Perrotta, E. (2010). *Giocare con le Parole 2 - Seconda parte*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Brint, S. (2008). *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino.
- Caon, F. (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Novara: De Agostini Scuola S.p.A.
- Carminati, C. (2011). *Perlaparola*. Modena: Equilibri.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci editore.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci editore.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci editore.
- Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori*. Milano: FrancoAngeli.
- Fedrigo, G. (2015). *La casa dei suoni e delle Parole*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Girelli, C. (2014). *Costruire il gruppo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Giunti, A. (2012). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Biancato, L., & Demo, H. (2019). *Il manuale dell'Expert Teacher*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Kahn, S. (2011). *Pedagogia differenziata*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Lamberti, S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Edizioni Erickson.

Meneghello, G., & Girelli, C. (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere*. Verona: Editrice La Scuola.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mortari, L., & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Cortina Editore.

Picherle, S. B. (2015). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Picherle, S. B. (2016). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per formarsi*. Verona.

5.2 Sitografia

IC Grantorto, www.icgrantorto.edu.it

Sito Miur, www.miur.gov.it

Vincenzi, M. (2013, agosto 4). <https://www.raccontareancora.org/i-bambini-e-rodari/>.

5.3 Principali norme di riferimento

Indicazioni Nazionali per il curricolo della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012.

Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata, MIUR, nota prot. N. 11600 del 3 settembre 2020.

5.4 Documentazione scolastica

Protocollo di regolamentazione delle misure per il contrasto ed il contenimento della diffusione del virus COVID-19 dell'IC Grantorto

PTOF 2019/2020 2020/2021 2021/2022 IC Grantorto

6. Allegati

6.1 ALLEGATO 1: UNITA' D'APPRENDIMENTO DAL PROJECT WORK

Destinatari specificare il grado di scuola e la classe	Classe 1 [^] E, Scuola Primaria "A. Volta" di Grossa	
Profilo formativo dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012: declinato in funzione dei bisogni formativi degli alunni	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri. Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni. (2012, p. 16)	
Ambito di competenza	IMPARARE AD IMPARARE: Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo. (2012, p. 16)	
Competenza attesa dai traguardi per lo sviluppo delle competenze delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012: per identificare il tipo di azione degli alunni in riferimento a un preciso contesto.	LINGUA ITALIANA Scrive parole corrette nell'ortografia, legate all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre. Capisce e utilizza nell'uso orale e scritto i vocaboli fondamentali e quelli di alto uso. (2012, p. 47)	
Situazione problema avvio al compito complesso o attivatore della competenza	La classe 1 del plesso di Grossa sta procedendo con l'avviamento alla letto-scrittura. E' emerso un bisogno di consolidarne le competenze per rendere più sinergico l'apprendimento tramite l'utilizzo di letture di qualità, esplorazione dei suoni e manipolazione fonologica al fine di diventare bravi lettori.	
Apprendimenti pregressi rilevazione di conoscenze dichiarative e procedurali, abilità: intese come potenziale di elaborazione delle conoscenze	Abilità	Conoscenze
	Narrare brevi esperienze personali e non; Riconoscere alcune parole che potrebbero essere familiari; Utilizzare la manualità fine per tracciare lettere comprensibili; Individuare, riconoscere e scrivere parole note.	Il lessico adeguato a nominare oggetti, luoghi, persone in un determinato contesto; La corrispondenza grafema – fonema; Lo stampato maiuscolo.
Apprendimenti-risorsa da	Abilità	Conoscenze

<p>sviluppare attivati in forma integrata per agire in situazione: conoscenze e abilità acquisite in forma stabilizzata</p>	<p>Leggere correttamente parole con gruppi consonantici; Riconoscere e associare i fonemi ai grafemi corrispondenti; Collegare parole e frasi lette alle immagini corrispondenti; Riprodurre semplici frasi e parole.</p>	<p>La struttura della parola; Le tecniche di decodifica; Aspetto semantico delle parole.</p>
<p>Tematiche/campi d'esperienza e discipline coinvolti scelta dei contenuti di apprendimento con approccio interdisciplinare</p>	<p>Argomenti Attraverso la collaborazione con l'insegnante tutor è previsto un percorso di consolidamento delle competenze di letto-scrittura attraverso letture da svolgere in classe da parte degli insegnanti, esercizio sulle competenze fonetiche, dettati e letture ad alta voce.</p>	<p>Discipline Italiano Arte ed immagine</p>
<p>Metodologia -per favorire l'acquisizione stabile degli apprendimenti risorsa - per la messa in rete degli apprendimenti</p>	<p>Game Based Learning Storytelling Lezione frontale</p>	
<p>Tempi*</p>	<p>L'intervento prevede la durata di 20 ore di conduzione totale.</p>	
<p>Valutazione prevede l'impiego di prove autentiche e complesse (in riferimento al compito attivatore della competenza) e prove tradizionali (grado di consolidamento di conoscenze e abilità)</p>	<p>La valutazione del percorso sarà guidata da una rubrica di valutazione. Inoltre la valutazione sarà condotta seguendo il modello Trifocale (Castoldi, 2012): Intersoggettiva: Confronto con l'insegnante tutor e se possibile con un responsabile del progetto "Insegnami come imparo". Oggettiva: Osservazioni iniziali, in itinere e finali Soggettiva: Autovalutazione personale tramite compilazione di una scheda di autovalutazione compilata dagli allievi stessi.</p>	

* non è precisato in Maccario, 2012

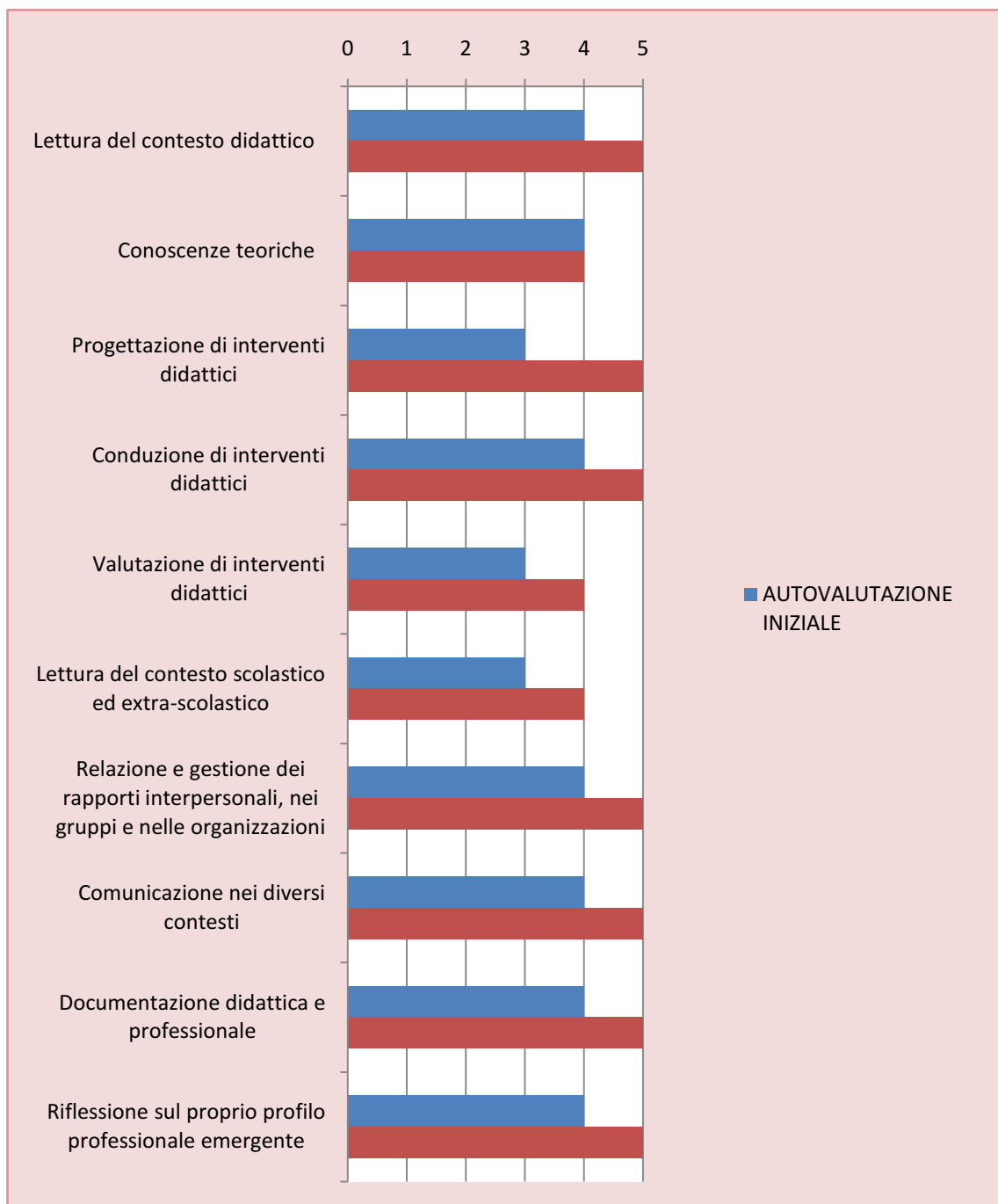
6.2 ALLEGATO 2: RUBRICA VALUTATIVA

COMPETENZA						
Leggere, comprendere e scrivere semplici enunciati						
DIMENSIONE	CRITERI	INDICATORI	LIVELLO			
			INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Leggere e comprendere semplici enunciati.	L'alunno sa leggere a voce alta scandendo correttamente i diversi suoni. L'alunno comprende il significato delle parole lette.	L'alunno legge su richiesta i diversi suoni.	L'alunno/a, se opportunamente e guidato/a, svolge semplici istruzioni in situazioni note	L'alunno/a svolge semplici compiti mostrando di possedere conoscenze e abilità basilari	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, sa utilizzare conoscenze e abilità acquisite.	L'alunno/a svolge compiti e risolve istruzioni articolate, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e abilità assumendo decisioni consapevoli e in piena autonomia.
			L'alunno/a, se opportunamente e guidato/a, svolge semplici istruzioni in situazioni note	L'alunno/a svolge semplici compiti mostrando di possedere conoscenze e abilità basilari	L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni	L'alunno/a svolge compiti e risolve istruzioni articolate, mostrando

		<p>ente i diversi suoni creando parole di senso compiuto</p>			<p>nuove, sa utilizzare conoscenze e abilità acquisite.</p>	<p>padronanza nell'uso delle conoscenze e abilità assumendo decisioni consapevoli e in piena autonomia.</p>
		<p>• C comprende il senso delle parole lette.</p>	<p>L'alunno/a, se opportunamente guidato/a, svolge semplici istruzioni in situazioni note.</p>	<p>L'alunno/a svolge semplici compiti mostrando di possedere conoscenze e abilità basilari.</p>	<p>L'alunno/a svolge compiti e risolve problemi in situazioni nuove, sa utilizzare conoscenze e abilità acquisite.</p>	<p>L'alunno/a svolge compiti e risolve istruzioni articolate, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e abilità assumendo decisioni consapevoli e in piena autonomia.</p>
DIMENSIONE	CRITERI	INDICATORI	LIVELLO			
Scrivere semplici	L'alunno scrive correttamente le parole	• S scrive correttamente parole	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO

enunciati	indicate dal docente L'alunno rispetta l'ortografia delle parole		L'alunno o/a, se opportuna mente guidato/a, scrive semplici parole in situazioni note.	L'alunno o/a scrive semplici parole mostrando di possedere conoscenze e abilità basilari	L'alunno o/a scrive e compone parole in situazioni nuove, sa utilizzare conoscenze e abilità acquisite	L'alunno o/a scrive parole articolate, mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze e abilità assumendo decisioni consapevoli e in piena autonomia
-----------	---	--	--	--	--	--

6.3 ALLEGATO 3: AUTOVALUTAZIONE PERCORSO



6.4 ALLEGATO 4: TABELLA SWOT

	Elementi di VANTAGGIO	Elementi di SVANTAGGIO
Elementi interni	<p>PUNTI FORZA</p> <p>PW:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aumenta il senso di inclusione dei bambini nella classe; - Lavora su competenze di base strumentali e sociali; - Lavora ed agisce sulla curiosità emergente dal contesto classe; - Il progetto si presenta con un carattere sistemico. <p>IO STUDENTE-TIROCINANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flessibilità organizzativa rispetto alle altre figure sistemiche presenti del progetto; - Buona predisposizione collaborativa; - Preparazione dei materiali in linea con i riferimenti teorici a supporto del progetto; - Buon utilizzo degli strumenti necessari nel caso si presenti il bisogno di passare in DDI. <p>CONTESTO:</p>	<p>PUNTI DI CRITICITA'</p> <p>PW:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Probabilmente la figura rappresentante il progetto "insegnami come imparo" non sarà presente a causa dell'emergenza sanitaria; - Il progetto prevede poca interazione fra pari a causa del distanziamento sociale; - I tempi potrebbero essere ristretti. <p>IO STUDENTE-TIROCINANTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitata disponibilità oraria a causa della mia condizione di studente-lavoratore a tempo pieno; - Poca esperienza nell'acquisizione della letto-scrittura in una classe prima; - Paura di non essere in grado di gestire e risolvere i vari bisogni emergenti della classe. <p>CONTESTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimenti molto limitati a causa dell'emergenza sanitaria;

	<ul style="list-style-type: none"> - Grande disponibilità da parte del Dirigente Scolastico e della docente tutor a collaborare; - Numero esiguo di studenti 	<ul style="list-style-type: none"> - Mancanza di una LIM o di tecnologia adeguata.
Elementi esterni	<p>OPPORTUNITA'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percorso pedonale adiacente all'edificio scolastico idoneo ad un'eventuale uscita 	<p>RISCHI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestione difficoltosa dei rapporti sistemici a causa dell'emergenza COVID - Passaggio alla DDI (seguendo le linee guida del MIUR) - Difficoltà nel coinvolgere un esperto esterno del progetto.