



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

## UNA MATEMATICA...DA TAVOLO

Una sperimentazione con i giochi da tavolo per lo sviluppo delle  
competenze logiche alla scuola primaria

Relatore  
Prof. Francesco Ciraulo

Laureanda  
Chiara Vialetto

Matricola: 1168804

Anno accademico: 2021/2022



*Al mio relatore, il professore Ciraulo Francesco,  
per avermi accompagnato nell'ideazione e nella realizzazione di questo progetto.*

*Alle mie tutor universitarie Penzo Greta e Cavallo Alessandra,  
per aver creduto in me e per avermi fatto capire cosa significa essere insegnanti.*

*Alla mia famiglia,  
per avermi permesso di seguire il mio sogno.*

*A Riccardo,  
per avermi supportata e sopportata in questo lungo percorso.*

*Alle mie compagne di università,  
per aver condiviso assieme a me questo viaggio.*

*A Federica e Caterina,  
per essere riuscite a tirare fuori il meglio di me.*

*Ad Anna e Maddalena,  
per avermi fatto capire che questa è la strada giusta.*

*A me stessa,  
per non aver mollato e per aver deciso di intraprendere questo percorso.*



# INDICE

<b>Introduzione .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Il gioco e la matematica: normativa italiana ed estera .....</b>	<b>9</b>
1.1 <i>La dimensione apprenditiva e formativa del gioco.....</i>	9
1.2 <i>I documenti scolastici dell'Italia .....</i>	15
1.2.1 I programmi della <i>Riforma Gentile</i> del 1923.....	15
1.2.2 I nuovi programmi didattici per la scuola primaria del 1985 .....	17
1.2.3 Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria del 2004 .....	20
1.2.4 Le Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007.....	22
1.2.5 Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 .....	25
1.2.6 Le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018.....	27
1.3 <i>Alcuni documenti scolastici stranieri .....</i>	28
1.3.1 I documenti scolastici di Singapore .....	28
1.3.2 I documenti scolastici della Norvegia .....	31
<b>2. Didattica ludica e didattica della matematica: tra teoria e pratica .....</b>	<b>35</b>
2.1 <i>La dimensione didattica del gioco .....</i>	35
2.2 <i>La didattica ludica e i giochi da tavolo .....</i>	38
2.3 <i>L'utilizzo del gioco nella didattica della matematica.....</i>	42
2.3.1 Il game-based learning e alcuni studi .....	44
2.3.2 Il progetto <i>Mind Lab</i> .....	46
2.3.3 L'utilizzo dei <i>board games</i> .....	48
<b>3. La domanda di ricerca e motivazioni.....</b>	<b>51</b>
<b>4. Il progetto di ricerca .....</b>	<b>55</b>
4.1 <i>Il contesto scolastico della sperimentazione.....</i>	55
4.1.1 L'istituto Comprensivo I e la scuola primaria "Umberto I" .....	55
4.1.2 Le classi 4A, 4B, 4C .....	56
4.1.3 I processi di insegnamento e apprendimento.....	58

4.2	<i>Il piano di ricerca</i> .....	60
4.3	<i>La progettazione didattica</i> .....	62
4.3.1	Identificare i risultati desiderati .....	63
4.3.2	Determinare evidenze di accettabilità.....	66
4.3.3	Pianificare esperienze e istruzione.....	71
4.4	<i>L'intervento didattico</i> .....	72
4.4.1	L'ambiente di apprendimento come "terzo educatore" .....	73
4.4.2	Gli strumenti e i materiali della sperimentazione .....	76
4.4.3	Il <i>Primo intervento</i> della sperimentazione.....	79
4.4.4	Il <i>secondo intervento</i> della sperimentazione .....	83
4.4.5	Il <i>terzo</i> e il <i>quarto intervento</i> della sperimentazione.....	86
4.4.6	Il quinto intervento della sperimentazione .....	88
4.4.7	Il sesto intervento della sperimentazione .....	91
<b>5.</b>	<b>I risultati</b> .....	<b>93</b>
5.1	<i>La dimensione oggettiva</i> .....	93
5.1.1	La valutazione attraverso la rubrica valutativa .....	94
5.1.2	I questionari: pre-test e post-test .....	98
5.2	<i>La dimensione soggettiva</i> .....	112
5.3	<i>La dimensione intersoggettiva</i> .....	114
	<b>Conclusioni</b> .....	<b>117</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>119</b>
	<b>ALLEGATI</b> .....	<b>125</b>
	<i>Allegato 1 – Pre-test</i> .....	125
	<i>Allegato 2 – Post-test</i> .....	127

## Introduzione

“L’elemento ludico fa parte oggi del quotidiano ed è comune osservare non solo bambini ma anche adulti che investono quantità di tempo rilevanti in attività di gioco. Studiosi come Huizinga hanno negli anni affermato e ribadito l’importanza del gioco nella vita dell’uomo e nelle varie fasi della crescita ed è quindi naturale che il mondo scolastico e educativo si interroghi, oggi in maniera sempre più attenta e approfondita, sulle potenzialità che questo strumento può avere” (Ligabue, 2020).

Con questo lavoro di tesi si cerca di fornire, nei primi due capitoli, indicazioni “teoriche e operative, su una nuova metodologia che abbia il gioco come elemento centrale e che possa sfruttarne al meglio gli aspetti salienti e peculiari, in maniera innovativa, con una particolare attenzione ai processi di apprendimento e alle competenze che l’attività ludica può stimolare” (Ligabue, 2020).

Nel quarto capitolo, invece, partendo da questi assunti teorici, si presenta una metodologia alternativa attraverso l'utilizzo dei «giochi da tavolo» nella didattica della matematica.

Questa sperimentazione ha, quindi, avuto luogo con lo scopo di andare a verificare se l’utilizzo dello strumento ludico nella didattica della matematica possa portare allo sviluppo di particolari competenze cognitive, “cioè quelle che entrano in gioco quando l’individuo percepisce, registra, mantiene, recupera e usa le informazioni in suo possesso, dalle più semplici alle più complesse” (Ligabue, 2020).

L’obiettivo prefissato era quello di provare a rispondere alla seguente domanda di ricerca, presentata nel terzo capitolo: *L’utilizzo dei giochi da tavolo, che non hanno a che fare direttamente con la matematica, può aiutare lo sviluppo e il potenziamento delle competenze logico-matematiche alla scuola primaria?*

Per giungere ad una risposta, sono stati attuati degli interventi sperimentali in due classi quarte della scuola primaria “Umberto I”, facente parte dell’Istituto Comprensivo I di Piove di Sacco. A supporto della sperimentazione, è stata selezionata anche una terza classe quarta, avente il ruolo di gruppo di controllo.

Nel quinto capitolo, si può osservare l'analisi e la presentazione dei risultati ottenuti durante l'intero intervento attraverso, anche, la dimostrazione delle evidenze ricavate, per poter giungere ad una risposta affermativa alla domanda di ricerca.



# 1. Il gioco e la matematica: normativa italiana ed estera

*“Evitate le costrizioni e fate in modo che l’istruzione infantile sia un modo per divertirsi.*

*I bambini imparano giocando, l’istruzione imposta non resta nell’anima.”*

*Platone*

## 1.1 La dimensione apprenditiva e formativa del gioco

“Il *gioco* riveste giorno dopo giorno un ruolo sempre più importante nella nostra società e nella vita dei bambini e dei ragazzi, anche a ragione della grande diffusione dei *dispositivi mobili* e delle *console*. L’elemento ludico fa parte oggi del quotidiano ed è comune osservare non solo bambini ma anche adulti che investono quantità di tempo rilevanti in attività di gioco. Studiosi come Huizinga hanno negli anni affermato e ribadito l’importanza del gioco nella vita dell’uomo e nelle varie fasi della crescita ed è quindi naturale che il mondo scolastico e educativo si interroghi, oggi in maniera sempre più attenta e approfondita, sulle potenzialità che questo strumento può avere” (Ligabue, 2020).

Per comprendere l’importanza dell’utilizzo del gioco per uno sviluppo più efficace dell’apprendimento, si deve partire dal funzionamento stesso dell’apprendimento e dall’analisi delle modalità che più risultano idonee per il suo sviluppo.

Infatti, già a partire dalla fine dell’Ottocento, ma in particolare dall’inizio del Novecento, alcuni studi di diverse correnti di pensiero hanno contribuito a comprendere il funzionamento dei processi di apprendimento. Queste teorie hanno “messo in discussione un vecchio modo di considerare l’istruzione come passiva e basata soprattutto sulla memorizzazione meccanica di contenuti di conoscenza” (Cera, 2009). Allo stesso tempo hanno dato avvio ad una nuova modalità di considerare l’educazione, la quale a sua volta intende l’infanzia come “un’età pre-intellettuale e premorale, nella quale i processi cognitivi si intrecciano strettamente all’operare e al dinamismo, anche motorio oltre che psichico, del fanciullo” (Cambi, 2001).

Diverse sono state le definizioni che tali studiosi hanno elaborato in merito all’apprendimento, ma tutte tendono ad enfatizzarne la sua “natura processuale e

continuativa”, perché “il soggetto apprende quando intuisce come ristrutturare la situazione problematica, quando ne coglie le relazioni essenziali implicite e riorganizza il proprio campo di esperienza” (Frauenfelder, 1986, p.24).

Come afferma Cera (2009), in *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*, l'apprendimento implica il coinvolgimento di diverse dimensioni relative alla persona, quali quella relazionale, affettiva, mentale e motivazionale, ma soprattutto prosegue per tutta la vita. Produce, inoltre, “cambiamenti relativamente permanenti nel soggetto” e “tali cambiamenti non dipendono dalla maturazione o dalle condizioni dell'organismo del soggetto stesso, ma si verificano a seguito delle esperienze che l'individuo compie durante il proprio percorso esistenziale” (Cera, 2009).

In questo senso, dalla fine dell'Ottocento all'inizio del Novecento, si comincia a passare alla costruzione attiva della conoscenza, in cui il ruolo attivo della persona viene enfatizzato.

Il costruttivismo, che affonda le sue radici nell'opera di studiosi come Dewey, Vygotsky e Piaget, “segna il passaggio da un approccio *oggettivistico*, centrato sul contenuto da apprendere ad uno *soggettivistico*, centrato su chi apprende e sull'idea che la conoscenza non sia un dato separabile dal soggetto che apprende, ma che ogni sapere sia un sapere personale, frutto della ricostruzione personale e delle proprie esperienze” (Centro studi e progettazione).

In Svizzera, tra i maggiori esponenti possiamo trovare Piaget (1923-1980), che, nella sua idea di *epistemologia genetica* e nel suo principio di *costruttivismo genetico* asserisce che “il luogo della conoscenza non si situa né nel soggetto né nell'oggetto ma nell'interazione tra il soggetto e l'oggetto. Nessuno dei due precede l'altro, ma l'uno e l'altro, incontrandosi, rendono possibile l'emergere della conoscenza” (Munari, 1993).

John Dewey (1859-1952), principale esponente dell'attivismo pedagogico in America, che stimola l'apprendimento attraverso il fare, afferma, inoltre, che i soggetti sono in grado di imparare meglio quando hanno l'occasione di sperimentare e di essere protagonisti attivi. Egli riteneva che fosse “compito della scuola porre adeguata attenzione a quattro interessi fondamentali, quello «per la conversazione o comunicazione», «per l'indagine o la scoperta delle cose», «per la fabbricazione o la

costruzione delle cose» e «per l'espressione artistica»". In quest'ottica, secondo il suo pensiero, la scuola avrebbe dovuto avere il compito di creare e predisporre ambienti adibiti a laboratorio, ma soprattutto di "considerare il gioco quale strumento di apprendimento e di didattica" (Cera, 2009, p.31).

Tra i maggiori esponenti dell'attivismo in Italia possiamo invece trovare Maria Montessori (1870-1952) e la sua teoria della *mente assorbente* del fanciullo: per lei la mente aveva una grande capacità di assimilazione, di comunicazione e di partecipazione. Questa, inoltre, è "estremamente creativa e questa creatività veniva, spesso, manifestata attraverso il gioco" (Cera, 2009, p.30).

Partendo da questi assunti teorici si può, quindi, sostenere come grazie all'elaborazione di queste teorie e, in particolare, grazie al movimento dell'attivismo, il soggetto inizi a essere considerato come "protagonista principale del proprio processo d'apprendimento, all'interno del quale vengono valorizzati «il fare», le attività manuali, il gioco e il lavoro". Al contrario "l'autoritarismo e l'intellettualismo vengono messi da parte per far posto alla creatività, alla cultura e all'organizzazione più libera dei contenuti di conoscenza del fanciullo" (Cera, 2009, p.29).

Già dai primi anni del Novecento quindi, si faceva strada la teoria che, come afferma Ligabue (2020), "il gioco, qualunque gioco, in particolare quelli praticati nell'infanzia e nell'età dello sviluppo, ha una funzione educativa nel senso che trasmette modelli culturali e abilità sul piano psicomotorio, cognitivo, relazionale".

Per comprendere meglio quali sviluppi vengono apportati dal punto di vista cognitivo attraverso l'utilizzo del gioco, si deve fare riferimento a due grandi pedagogisti del 1900, *Piaget* e *Vygotskij*.

Il primo, con la sua Teoria dello sviluppo cognitivo, proposta nel 1964, ha evidenziato come "la maturazione del sistema nervoso sia determinante per lo sviluppo dell'intelligenza", definendo quattro stadi dello sviluppo cognitivo che dipendono dal grado di sviluppo neurobiologico della persona, come si può leggere in Cera (2009):

1. Periodo senso-motorio (dalla nascita ai 2 anni circa): in cui il bambino compie progressi attraversando sei stadi, passando dai semplici riflessi ad azioni più complesse;

2. Periodo preoperatorio (dai 2 ai 7 anni circa): in cui il fanciullo imita i modelli e si serve di simboli per rappresentare gli oggetti o le situazioni;
3. Periodo operatorio concreto (dai 7 agli 11 anni circa): in cui il bambino possiede strutture logiche che gli consentono di effettuare confronti e operazioni mentali;
4. Periodo delle operazioni formali (da 11 a 15 anni circa) in cui l'adolescente è in grado di effettuare operazioni mentali sulle operazioni logiche e formali.

Questi quattro stadi si evolvono attraverso due processi complementari da lui elaborati, *l'assimilazione* e *l'accomodamento*, che definisce come "responsabili della maturazione del sistema cognitivo. La loro alternanza consente il raggiungimento dell'equilibrio tra organismo e ambiente, dunque l'adattamento" (Piaget, 1964)<sup>1</sup>.

Piaget (1964) descrive, quindi, lo sviluppo cognitivo "come un processo evolutivo, progressivo e lineare che procede da modalità di pensiero semplici e concrete a modalità sempre più astratte e complesse".

Queste teorie elaborate da Piaget hanno portato gli altri studiosi a considerare assieme agli stadi dello sviluppo cognitivo, l'ambiente in cui avvengono i processi di apprendimento.

Da qui la definizione di apprendimento secondo Vygotskij, che per lui "va dal sociale all'individuale". Infatti, "lo sviluppo del fanciullo è influenzato dalla cultura di appartenenza e dalla trama dei rapporti sociali, le funzioni mentali superiori, hanno, infatti, origine nella vita sociale e lo sviluppo del pensiero e del linguaggio è di tipo circolare" (Cera, 2009, p.32).

Partendo da questi studi, sono state effettuate diverse ricerche che hanno constatato come i processi che vengono innescati dal gioco siano gli stessi che guidano l'organizzazione del pensiero e i processi cognitivi; il gioco infatti viene considerato come "un'attività fondamentale che da un lato consolida le abilità e le capacità già possedute dal soggetto e ne favorisce l'attività mentale simbolica, dall'altro ne rafforza l'idea di poter agire efficacemente sulla realtà" (Chiappetta, 2012).

---

<sup>1</sup> [http://www.unistrada.it/Bacheca/files/2020/2020-02-20\\_psicologia\\_dell\\_apprendimento.pdf](http://www.unistrada.it/Bacheca/files/2020/2020-02-20_psicologia_dell_apprendimento.pdf),

Piaget, infatti, sosteneva che “l’evoluzione del gioco esprime [...] due dinamiche: il passaggio dal concreto all’astratto e il passaggio dall’egocentrismo alla socialità” favorendo e rinforzando in questo modo lo sviluppo cognitivo in ogni fase di sviluppo evolutivo del soggetto.

Vygotskij, in accordo con Piaget, sosteneva “che lo sviluppo non ha luogo in un non-luogo e che la conoscenza è costruita attraverso l’impegno attivo del bambino con l’ambiente (Schaffer, 2005) e che conduce lo sviluppo del pensiero dal concreto all’astratto (Gray, 2015; Braga e Morgandi 2012; Schaffer, 2005; Braga, 2005; Manuzzi, 2002; Vygotskij, 1981) grazie allo sviluppo del gioco” (Capra 2021).

Se prendiamo in considerazione anche Howard Gardner (1943) e la sua *Teoria delle Intelligenze Multiple* proposta nel 1983, intesa come un “modello che non considera l’intelligenza come una capacità generale singola, ma la differenzia in diverse specifiche modalità” (Povia, 2022), il gioco assume il ruolo attraverso cui “individuare le abilità deboli e quelle forti dei fanciulli. Questo compito dovrebbe spettare agli insegnanti, i quali riuscendo a cogliere le potenzialità nascoste del bambino dovrebbero incentivarle, ulteriormente potenziarle e coltivarle, al fine di far acquisire coscienza al bambino stesso delle proprie abilità nascoste” (Povia, 2022).

In questo senso Gardner sostiene che “«i laboratori per le molteplici intelligenze» siano i luoghi privilegiati dove poter far emergere le propensioni nelle diverse intelligenze somministrando i contenuti, i metodi e i linguaggi delle molteplici discipline” (Cera, 2009 p.35).

Infatti, la sua teoria si basa “sul concetto di «funzionamento cognitivo», per cui una persona possiede diverse intelligenze, diverse modalità di interagire per entrare in profondo contatto con il mondo circostante mediante una cassetta degli attrezzi che ognuno di noi possiede, e che fino a quel momento restava chiusa a chiave” (Romeo, 2021). Ognuna di queste intelligenze, però può essere sviluppata da parte del soggetto e raggiungere un buon livello di competenza solamente se viene incoraggiato ed esposto ad una specifica educazione.

In Romeo (2021), si legge infatti che attraverso questa teoria si delinea “la presenza in tutti gli individui di enormi possibilità intellettive, che non sono abilità o

capacità, ma potenzialità di specifiche modalità di utilizzo della mente, che ciascun individuo mette in atto secondo un proprio profilo, attraverso l'interazione tra le proprie dotazioni genetiche, le esperienze che vive e l'istruzione ricevuta".

Tra le diverse intelligenze trattate da Gardner, quella che ha guidato l'intero progetto di ricerca è l'intelligenza logico-matematica, secondo la quale "le cose diventano rapporti e i numeri che li esprimono diventano la «spiegazione» del mondo, nel senso in cui diciamo che qualcosa si «di-spiega», si apre alla leggibilità (Gardner, 2022).

Infatti, essa interessa da una parte l'emisfero cerebrale sinistro, che ricorda i simboli matematici, dall'altra quello di destra, dove vengono elaborati i concetti.

Questa intelligenza si manifesta "attraverso abilità di calcolo, quantificazione, creazione di rappresentazioni spaziali, elaborazione di strategie risolutive di un problema, abilità nel cogliere le relazioni tra le cose, abilità di generalizzare le regole apprese e utilizzarle in contesti diversi" (Romeo, 2021).

Da qui ci si ricollega a quanto affermato prima in merito a Piaget, poiché l'intelligenza logico-matematica è quella che meglio viene spiegata dalla sua teoria sullo sviluppo cognitivo, come si può leggere in *La rivoluzionaria teoria delle Intelligenze Multiple: Alcune valutazioni critiche* (Romeo, 2021): "la conoscenza deriva dalle proprie azioni sul mondo, dall'azione deriva il senso di persistenza oggettiva delle cose e di essa si fonda il successivo sviluppo mentale, nei suoi diversi passi".

In questo senso la teoria esposta da Gardner può essere considerata a scuola come un importante e valido strumento per comprendere e "riconoscere le potenzialità degli studenti, diversificare l'azione formativa e garantire a ognuno opportunità di successo" soprattutto in un momento storico come il nostro, in cui "la complessità dei contesti cui la scuola deve far fronte e i molteplici bisogni educativi degli studenti (...) richiedono l'elaborazione di nuove strategie e modalità d'intervento adeguate" (Gentili, 2011).

Da un lato, quindi, a partire dai primi anni del secolo scorso sono state introdotte, in ambito psico-pedagogico, diverse correnti di pensiero, appena analizzate, che hanno studiato i processi di apprendimento in relazione anche alla "dimensione apprenditiva e formativa del gioco, rivolto, nello specifico all'età infantile (...) intensamente impegnata

in diversificate attività ludiche volte a potenziare le abilità del bambino e della bambina e a svilupparne il pensiero critico e creativo” (Cera, 2009). Dall’altro lato, in contemporanea, in Italia iniziano a susseguirsi alcune Riforme scolastiche che hanno portato alla redazione del documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale il 23 febbraio 2018.

L’obiettivo dell’analisi e dell’approfondimento che seguirà, sarà quello di verificare se le indicazioni, fornite in riferimento alla disciplina matematica e presenti in tali documenti nazionali, riflettono le innovazioni apportate dai grandi studiosi sopra citati.

Particolare rilievo verrà affidato sia al concetto di *competenze logico-matematiche* e a come queste vengono sviluppate e trattate nella scuola, sia al fatto che siano presenti o meno riferimenti in merito alla metodologia ludica con il fine di sviluppare tali competenze.

Inizialmente verrà proposta una sintesi inerente ai principali documenti scolastici che sono stati emanati in Italia dal Novecento in poi; si parte quindi dal secolo in cui sono sorte le “Scuole nuove” e di conseguenza un nuovo modo di considerare l’educazione.

In seguito, vi sarà un approfondimento di alcuni documenti scolastici relativi a Paesi Europei ed Extraeuropei, supportato da un confronto con le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e primaria 2012* italiane.

## **1.2 I documenti scolastici dell’Italia**

### **1.2.1 I programmi della *Riforma Gentile* del 1923**

La scuola elementare negli anni della dittatura fascista (1922-1943) “era considerata dal regime culla dello spirito nazionale delle nuove leve”<sup>2</sup>. Infatti, uno degli obiettivi principali di Mussolini era proprio quello di una “elevazione politica, spirituale

---

<sup>2</sup> Ferrara, F., et al. (2013-2014). Conferenze e Seminari dell’Associazione Subalpina Mathesis. Kim Williams Books

e morale del popolo italiano, da perseguire nelle aule scolastiche” e faceva parte della *fascistizzazione* della società.

Nel 1923 l'allora direttore generale dell'Istruzione Elementare Giuseppe Lombardo Radice ha redatto i programmi didattici dell'istruzione elementare, noti come i *programmi della Riforma Gentile*, attraverso il R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185.

In questi programmi, come si può leggere nel *Volume Conferenze e seminari dell'Associazione Subalpina Mathesis 2013-2014*, per quanto concerne le materie scientifiche, “chi gestì l'opera di fascistizzazione della matematica non si impegnò nel tentativo di modificare nella sostanza i programmi o nel sostituire le prassi didattiche in voga con nuovi quadri pedagogici «autenticamente» fascisti, ma andò ad agire (...) sulla ridefinizione del mercato librario ad esso legato”.

Si può infatti constatare, analizzando lo stesso Volume, come, nella relazione stilata al termine della prima Commissione Centrale istituita per esaminare e giudicare i libri di testo, per quanto riguarda l'Aritmetica, l'unico matematico di professione che vi ha partecipato Michele Cipolla, “stigmatizza lo stile dogmatico e astratto di alcuni testi esaminati, l'inadeguatezza dell'apparato di esempi, problemi ed esercizi posto a corredo della teoria, l'inesistenza di quegli accorgimenti pedagogici (giochi di aritmetica, problemi curiosi, modelli geometrici) atti a stimolare l'interesse e l'intelligenza matematica”.

In questo senso durante questo periodo si fa strada una nuova concezione di infanzia e di gioventù, in cui viene enfatizzato il ruolo attivo del soggetto.

Ne è un esempio la parte della sezione di matematica per la quarta classe elementare redatta da Maria Mascalchi, in cui si può notare che “l'attenzione è rivolta alle sperimentazioni, 'a ciò che si fa, più che a ciò che si dice'; le definizioni e le dimostrazioni sono ridotte al minimo; per introdurre ogni contenuto si parte da uno o più problemi concreti” (Ferrara *et al.*, 2014).

*Nell'Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*, si può, inoltre, leggere come “i giuochi collettivi dei fanciulli valgono bene spesso più delle lezioni per conoscere il carattere dei singoli alunni e modificarlo”.



Durante gli anni della Riforma Gentile si può quindi osservare l'emergere della volontà di proporre attività concrete per lo sviluppo dei contenuti didattici, in cui i fanciulli assumono un ruolo attivo. Nonostante questo riscontro positivo, rimangono, comunque, programmi fascistizzati in cui "pochissimi sono gli esercizi e gli esempi, ancora meno i problemi di matematica pratica o dilettevole"; in particolare, "i testi dei problemi diventano infatti occasioni ideali per celebrare le conquiste del regime (...) e per esaltare i modelli di vita imposti dal fascismo" (Ferrara, 2013).

Emerge, quindi, solo l'idea del fare dell'alunno, anche se nella realtà veniva forzata la dimensione ideologica dell'insegnamento della matematica.

### **1.2.2 I nuovi programmi didattici per la scuola primaria del 1985**

I nuovi programmi didattici per la scuola primaria sono stati approvati attraverso il Decreto del Presidente della Repubblica il 12 febbraio 1985, n.104.

Questi "aderiscono ad una pedagogia della formazione scolastica attenta alla globalità dello sviluppo umano e all'intero potenziale di cui ogni soggetto dispone: movimento, cognizione, affettività sono forze dinamiche e interattive di uno stesso processo di sviluppo, anche nelle esperienze di relazione e di apprendimento proposte dalla scuola; e ciò significa che muoversi, conoscere, provare sentimenti, sono per il bambino bisogni primari, ma anche esigenze di formazione per diventare capace di "funzionare" interamente, come persona, ad un buon livello di integrazione e di organizzazione delle sue risorse e capacità"(Sferra, 2006).

Analizzando i Programmi, si può notare come questi focalizzino la loro attenzione sulla promozione della creatività, intesa come modalità attraverso cui i fanciulli possano assumere una "maggiore consapevolezza di sé".

Si legge, infatti, nella seconda parte, intitolata *Una scuola adeguata alle esigenze formative del fanciullo. La creatività come potenziale educativo*, che "essenziale a tal fine è anche la realizzazione di un clima sociale positivo nella vita quotidiana della scuola,

organizzando forme di lavoro di gruppo e di aiuto reciproco e favorendo l'iniziativa, l'autodecisione, la responsabilizzazione degli alunni"<sup>3</sup>.

Esaminando la terza parte e, quindi, soffermandoci sulla sezione dedicata alla programmazione didattica e all'organizzazione didattica si legge che la programmazione didattica "ha un valore determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare"<sup>4</sup>.

Ciò che maggiormente interessa per l'analisi di questo progetto di ricerca è la parte relativa all'educazione matematica, che in questi programmi viene considerata come tipologia di educazione che "contribuisce alla formazione del pensiero nei suoi vari aspetti: di intuizione, di immaginazione, di progettazione, di ipotesi e deduzione, di controllo e quindi di verifica o smentita"<sup>5</sup>.

Per quanto riguarda gli obiettivi è importante osservare che, oltre ai soliti obiettivi che portano all'acquisizione di determinate abilità e conoscenze strettamente concatenate prevalentemente inerenti all'aritmetica, vi è la presenza di ulteriori obiettivi che riguardano "fatti, concetti, principi e procedimenti meno concatenati da introdurre ad un primo stadio di conoscenza (...). Fra questi, si possono ricordare quelli relativi alla logica, alla probabilità, alla statistica"<sup>6</sup>.

Si possono, infatti, osservare due sezioni relative a questi obiettivi: quella inerente alla *logica*, e quella inerente alla *probabilità, statistica, informatica*.

L'educazione logica è considerata come argomento di cura continua e di riflessione da parte dell'insegnante, in quanto incaricato di favorire e stimolare lo sviluppo cognitivo dell'allievo. Per fare ciò l'insegnante "proporrà fin dall'inizio, sul piano dell'esperienza e della manipolazione concreta, attività ricche di potenzialità logica"<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 12 febbraio 1985, n. 104  
Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria. ([GU Serie Generale n.76 del 29-03-1985 - Suppl. Ordinario](#))

<sup>4</sup> *Ivi*

<sup>5</sup> *Ivi*

<sup>6</sup> *Ivi*

<sup>7</sup> *Ivi*

Si vede emergere quindi la volontà sia di proporre attività che mirano allo sviluppo delle competenze logico-matematiche, sia che ciò deve essere fatto attraverso attività concrete, riferite ad esperienze reali del bambino.

Si riconosce, inoltre, anche l'importanza educativa riferita sia ai concetti, ai principi e alle capacità connessi con la statistica per quanto riguarda l'elaborazione di giudizi e di previsioni in condizioni di incertezza; ma anche l'importanza riferita all'"introduzione dei primi elementi di probabilità, che può trovare posto alla fine del corso elementare", in quanto "ha lo scopo di preparare nel fanciullo un terreno intuitivo su cui si possa, in una fase successiva, fondare l'analisi razionale delle situazioni di incertezza"<sup>8</sup>.

Fra le indicazioni didattiche relative alla matematica, elencate nei Programmi, si rileva anche che fra le diverse situazioni messe in atto per "il passaggio dall'esperienza alla rappresentazione e quindi alla formalizzazione", quelle che svolgono un ruolo maggiore, in quanto naturali e spontanee, sono quelle riguardanti il gioco. Infatti, "ogni attività di gioco e di lavoro, ben impostata e condotta, favorisce una attività intellettuale controllata ed educa al confronto di idee, comportamenti, soluzioni alternative, in un clima positivo di socializzazione"<sup>9</sup>.

Per giochi, si intende sia quelli spontanei che l'alunno apprende all'interno del proprio ambiente culturale, sia "quelli più specificatamente indirizzati al conseguimento di abilità matematiche".

Scorrendo le indicazioni, quando si giunge a quelle relative a come introdurre le nozioni di probabilità e a come condurre il fanciullo all'accettazione di situazioni di incertezza, si legge che un modo efficace affinché ciò avvenga è proprio attraverso l'uso del gioco. Infatti, "molti giochi hanno carattere aleatorio o ricorrono alla sorte per l'assegnazione di particolari ruoli. L'abilità del giocatore consiste nel sapere scegliere fra le varie mosse possibili, quella che offre maggiore probabilità di vittoria"<sup>10</sup>.

Per concludere, quindi, nei nuovi programmi didattici per la scuola primaria e, in particolare, nella sezione dedicata ai programmi dell'educazione matematica si fa strada l'idea che si può favorire "la formazione di un atteggiamento positivo verso la

---

<sup>8</sup> *Ivi*

<sup>9</sup> *Ivi*

<sup>10</sup> *Ivi*

matematica, intesa sia come valido strumento di conoscenza e di interpretazione critica della realtà, sia come affascinante attività del pensiero umano”<sup>11</sup>.

### **1.2.3 Le Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria del 2004**

A seguito della legge n.53 del 28.03.2003 (delega al governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale ...), il Ministero dell’istruzione, dell’Università e della Ricerca pubblica *I nuovi ordinamenti scolastici – strumenti e materiali per l’innovazione – Norme, indicazioni e commenti*.

Fra questi si trovano le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola primaria* e gli obiettivi specifici di apprendimento per tutte e cinque le classi.

Queste sono state stilate per una serie di ragioni che “affondano le loro radici nella nostra migliore tradizione pedagogica” in cui “l’esperienza è l’abbrivio di ogni conoscenza. Non è possibile giungere ad una conoscenza formale che rifletta astrattamente sui caratteri logici di se stessa senza passare da una conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l’esperienza. La Scuola Primaria è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l’agire)”<sup>12</sup>.

Emerge quindi l’idea di una Scuola Primaria come luogo in cui il fanciullo, attraverso il fare, possa trovare uno spazio in cui poter maturare le proprie conoscenze e competenze, sviluppando autonomia, relazioni e momenti di esplorazione e riflessione logico – critica.

Se si vanno, poi, ad analizzare gli obiettivi formativi, si nota come questi siano suddivisi in tre categorie: gli “obiettivi specifici di apprendimento per la classe prima”, gli “obiettivi specifici di apprendimento per il primo biennio (per le classi seconda e

---

<sup>11</sup> *Ivi*

<sup>12</sup> *I nuovi ordinamenti scolastici – strumenti e materiali per l’innovazione – Norme, indicazioni e commenti*  
[https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet\\_steso.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf)

terza)” e gli “obiettivi specifici di apprendimento per il secondo biennio (per le classi quarta e quinta)”.

Gli *obiettivi formativi fino al primo biennio* si legge che “vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività ricavati dall’*esperienza* diretta dei fanciulli. Tali problemi (...) richiedono, piuttosto, sempre la mobilitazione di sensibilità e di prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all’integralità educativa. Inoltre, (...) esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti”<sup>13</sup>.

Per quanto riguarda, invece, gli *obiettivi formativi nel secondo biennio* si legge che è possibile iniziare ad organizzare le singole attività scolastiche per discipline, però “senza voler mai abbandonare l’aggancio globale all’esperienza e l’integrità di ogni processo educativo”<sup>14</sup>.

Andando quindi ad analizzare nello specifico gli obiettivi specifici di apprendimento delle cinque classi per quanto riguarda la disciplina matematica, si può osservare come già a partire dalla prima classe venga considerata *l’introduzione al pensiero razionale* che però deve essere coordinato “in maniera particolare con tutte le altre discipline nelle attività educative e didattiche unitarie promosse”.

In questa classe vengono inoltre presentati due obiettivi nella sezione *dati e previsioni*, riguardanti la rappresentazione iconica di semplici dati e la raccolta di dati e informazioni da saper organizzare attraverso questa.

Passando agli obiettivi specifici di apprendimento per il primo biennio si può osservare che quelli relativi alle sezioni *Dati e previsioni* e *Introduzione al pensiero razionale* vengono arricchiti; si evincono infatti obiettivi inerenti alla statistica e alla probabilità. Alcuni esempi sono: “Raccogliere dati relativi ad un certo carattere”, “Rappresentare i dati in tabelle di frequenze o mediante rappresentazioni grafiche adeguate alla tipologia del carattere indagato”, “Individuare la moda in una serie di dati rappresentati in tabella o grafico”, “Riconoscere, in base alle informazioni in proprio possesso, se una situazione è certa o incerta”, “Qualificare in base alle informazioni possedute, l’incertezza (è molto probabile, è poco probabile, ...)”.

---

<sup>13</sup> *ivi*

<sup>14</sup> *ivi*

Giungendo infine agli obiettivi specifici di apprendimento per il secondo biennio si può osservare che oltre ad un ulteriore arricchimento e approfondimento delle due sezioni *Introduzione al pensiero razionale* e *Dati e previsioni*, ne viene aggiunta una di nuova, relativa agli *Aspetti storici connessi alla matematica*, in cui vengono trattate le “questioni statistiche del passato”.

In questi programmi quindi, nonostante non vi siano riferimenti espliciti al gioco, viene comunque enfatizzato il ruolo attivo dello studente, il quale deve costruire le proprie conoscenze e competenze attraverso il fare.

Inoltre, per quanto riguarda la disciplina matematica, sin dalla prima classe elementare viene sottolineata l'importanza del ruolo della statistica e della probabilità, con i propri obiettivi, sempre più complessi, da raggiungere per ogni annualità.

#### **1.2.4 Le Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione del 2007**

Con il Decreto Ministeriale del 31 luglio 2007 vengono emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione le *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo*.

In queste inizia a farsi spazio il pensiero che l'apprendimento scolastico non rappresenta più l'unico momento formativo in cui gli alunni possono acquisire competenze specifiche, ma vivono diverse esperienze formative anche in luoghi extra-scolastici.

Per questo motivo alla scuola spettano determinate finalità specifiche quali, “offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che ... acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; (...) favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi”<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Decreto 31 luglio 2007, “*Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo*. ([GU Serie Generale n.228 del 01-10-2007 - Suppl. Ordinario n. 198](#))”

In quest'ottica quindi l'allievo viene posto al centro dell'azione educativa considerando tutti i suoi aspetti, cognitivi, affettivi, relazionali, corporei e per questo i docenti "dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora"<sup>16</sup>.

La scuola e quindi gli insegnanti dovranno perseguire determinati obiettivi "oggi prioritari" che potranno essere realizzati e raggiunti fin dall'inizio della formazione dei fanciulli. "L'esperienza, la manipolazione, il gioco, la narrazione, ... sono infatti altrettante occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali"<sup>17</sup>.

Una delle metodologie di fondo che viene enfatizzata in queste Indicazioni è proprio quella di *realizzare percorsi in forma di laboratorio*, in quanto da una parte favorisce l'operatività e dall'altra, contemporaneamente, favorisce il dialogo e la riflessione su ciò che gli alunni stanno facendo. "Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri"<sup>18</sup>.

Andando poi ad analizzare la sezione relativa alle *discipline e aree disciplinari* si può leggere nella parte inerente all'area matematico – scientifico – tecnologica che le rispettive conoscenze "contribuiscono in modo determinante alla formazione culturale delle persone e delle comunità, sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il "pensare" e il "fare"<sup>18</sup>.

Infatti, queste discipline, quindi anche la matematica, hanno come elemento fondamentale il laboratorio "inteso sia come luogo fisico (aula, o altro spazio specificamente attrezzato) sia come momento in cui l'alunno è attivo, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati e a confrontarli con le ipotesi formulate, negozia

---

<sup>16</sup> *ivi*

<sup>17</sup> *ivi*

<sup>18</sup> *ivi*

e costruisce significati interindividuali, porta a conclusioni temporanee e a nuove aperture la costruzione delle conoscenze personali e collettive”<sup>19</sup>.

Oltre al laboratorio, si legge che soprattutto nella scuola primaria si potrà usare il gioco, “che ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell’educazione al rispetto di regole condivise, nell’elaborazione di strategie adatte ai contesti”.

In questo senso si potrà creare nell’alunno un atteggiamento corretto verso la matematica, inteso come “una adeguata visione della disciplina, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare, ma riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi e per esplorare e percepire affascinanti relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell’uomo”<sup>20</sup>.

In queste Indicazioni Nazionali si trovano, per quanto riguarda la matematica, sia i *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*, sia gli *obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola primaria* e gli *obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria*.

Tra i traguardi, ne emergono due riguardanti da una parte l’utilizzo del laboratorio nella didattica e dall’altra l’introduzione alla probabilità. Si legge, infatti, che l’alunno “impara a costruire ragionamenti (se pure non formalizzati) e a sostenere le proprie tesi, grazie ad attività laboratoriali, alla discussione tra pari e alla manipolazione di modelli costruiti con i compagni” e “Impara a riconoscere situazioni di incertezza e ne parla con i compagni iniziando a usare le espressioni “è più probabile”, “è meno probabile” e, nei casi più semplici, dando una prima quantificazione”.

Fra gli obiettivi al termine della classe terza si può rilevare anche un obiettivo relativo alla statistica, in quanto l’alunno deve saper “rappresentare relazioni con diagrammi, schemi e tabelle”.

Al termine della classe quinta, invece, gli obiettivi relativi alla statistica e alla probabilità sono molto più espliciti: l’alunno deve infatti saper “usare le nozioni di media aritmetica e di frequenza” e “in situazioni concrete, di una coppia di eventi intuire e

---

<sup>19</sup> *ivi*

<sup>20</sup> *ivi*



cominciare ad argomentare qual è il più probabile, dando una prima quantificazione, oppure riconoscere se si tratta di eventi ugualmente probabili”.

Anche le Indicazioni Nazionali del 2007, quindi, forniscono indicazioni sull'utilizzo di una didattica ludica per l'apprendimento/insegnamento della matematica, e suggeriscono di trattare e sviluppare già da subito argomenti relativi alla statistica e alla probabilità, senza fermarsi all'aritmetica e alla geometria.

### **1.2.5 Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012**

Con il Decreto del 16 novembre 2012, n. 254 è stato approvato il Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89., che vanno a sostituire quelle precedentemente fissate.

In queste viene affermato che “la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti”<sup>21</sup>.

Una delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006), citata nelle Indicazioni, e che la scuola deve far sviluppare negli alunni, infatti, è proprio quella di *imparare a imparare*: ciò “fa si prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti”<sup>22</sup>.

Emerge anche una seconda competenza, cioè quella relativa alla *competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico*. Per quanto

---

<sup>21</sup> Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89

<sup>22</sup> *ivi*

riguarda la competenza matematica, viene affermato che “partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l’accento è posto sugli aspetti del processo e dell’attività oltre che su quelli della conoscenza”, ma anche che “la matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale).

La scuola, per lo sviluppo di queste competenze deve quindi favorire “esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell’alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità”<sup>23</sup>.

Dalle Indicazioni Nazionali precedenti viene ripresa infatti l’importanza, per quanto riguarda la disciplina matematica, dell’utilizzo del laboratorio “inteso sia come luogo fisico sia come momento in cui l’alunno è attivo” e dell’utilizzo del gioco “che ha un ruolo cruciale nella comunicazione, nell’educazione al rispetto di regole condivise, nell’elaborazione di strategie adatte a contesti diversi”.

Anche per questa disciplina, vengono esplicitati sia i *traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria*, sia gli *obiettivi di apprendimento al termine della classe terza e della classe quinta della scuola primaria*.

Per quanto riguarda i primi, emerge la volontà di introdurre traguardi inerenti alla statistica e alla probabilità, nonostante ciò avvenga in modalità implicita; si legge infatti che l’alunno “ricerca dati per ricavare informazioni e costruisce rappresentazioni (tabelle e grafici). Ricava informazioni anche da dati rappresentati in tabelle e grafici”, “riconosce e quantifica, in casi semplici, situazioni di incertezza” e “legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici”.

Per quanto riguarda, invece, gli obiettivi, solo in quelli al termine della classe quinta ne emerge uno che potrebbe essere associato alla probabilità, in quanto l’alunno deve “in situazioni concrete, di una coppia di eventi intuire e cominciare ad argomentare qual è il più probabile, dando una prima quantificazione nei casi più semplici, oppure riconoscere se si tratta di eventi ugualmente probabili”. Un altro obiettivo, che potrebbe essere associato, invece, alla statistica afferma che l’alunno deve “usare le nozioni di

---

<sup>23</sup> ivi

frequenza, di moda e di media aritmetica, se adeguata alla tipologia dei dati a disposizione”.

### 1.2.6 Le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018

Il 22 febbraio 2018, al MIUR è stato presentato il documento “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari” Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione.

In queste Indicazioni vengono offerti “spunti di riflessione del tutto attuali sul ruolo della scuola nella società e sul significato dell’istruzione per la formazione della persona e del cittadino, suggerendo nel contempo modalità di progettazione e pianificazione dell’offerta formativa”<sup>24</sup>.

Ciò che questo documento porta di innovativo, per quanto riguarda la sezione inerente al *pensiero matematico*, è il ruolo che viene attribuito alla *statistica*. Questa viene definita come “disciplina che si serve della matematica per spiegare fenomeni e tendenze della natura, del mondo e della società, può essere utilizzata come efficace “*cavallo di Troia*” per avvicinare gli alunni alla matematica e alla sua potente capacità di spiegare e interpretare il mondo, con spirito critico e con il supporto di dati alle opinioni”<sup>25</sup>.

Viene inoltre enfatizzata la matematica come disciplina in grado di sviluppare determinate competenze che risultano fondamentali per la formazione di una cittadinanza attiva, in quanto “contribuisce a sviluppare la capacità di comunicare e discutere, di argomentare in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari” Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione

<sup>25</sup> *ivi*

<sup>26</sup> *ivi*

### 1.3 Alcuni documenti scolastici stranieri

In questa sezione vengono presi in considerazione e analizzati i documenti scolastici di due Paesi stranieri, in particolare, di Singapore e della Norvegia per effettuare un confronto con le Indicazioni Nazionali 2012.

Dalla comparazione dei tre documenti emergeranno diversi punti in comune, quali l'enfaticizzazione del gioco come strumento motivante per l'apprendimento della disciplina matematica e, l'utilizzo della didattica ludica e attiva per lo sviluppo del ragionamento, del problem solving e per la stimolazione della creatività e della curiosità.

Si osserverà, inoltre, una maggiore somiglianza tra le Indicazioni Nazionali italiane e il Mathematics syllabus di Singapore, in quanto entrambi vertono verso un apprendimento della matematica basato sulle esperienze quotidiane degli alunni, i quali devono diventare protagonisti attivi nello sviluppo delle diverse competenze. Fondamentale risulta la motivazione all'apprendimento, attraverso la costruzione di fiducia e di interesse nei confronti di questa disciplina.

Infine, analizzando i programmi della Norvegia si osserverà, oltre alle somiglianze sopra citate, una maggiore enfasi sullo sviluppo delle capacità di argomentare logicamente e di applicare il ragionamento matematico. Verranno, infatti, elencati i vari obiettivi previsti per le diverse annualità, in cui si noterà, rispetto alle Indicazioni Nazionali, una ricchezza di competenze che ogni alunno dovrà acquisire, riguardanti la logica, la probabilità e la statistica.

Nei due paragrafi che seguono, ci si soffermerà, quindi, sulle specificità di questi due documenti, da cui si potranno trarre le differenze appena elencate.

#### 1.3.1 I documenti scolastici di Singapore

*Mathematics syllabus. Primary One to Six*<sup>27</sup> riflette i recenti sviluppi e le tendenze nell'insegnamento della matematica. Questi programmi vengono costantemente rivisitati e aggiornati dopo pochi anni, al fine di garantire una continua pertinenza in

---

<sup>27</sup> Mathematics syllabus. Primary One to Six. Implementation starting with 2021 Primary One Cohort (updated up to Primary 2)

linea con i cambiamenti del Paese. L'enfasi è posta principalmente sulla comprensione concettuale, sulle competenze e sulle capacità di pensiero nell'insegnamento e nell'apprendimento della matematica. Queste componenti sono considerate, infatti, come parte integrante dello sviluppo della capacità di *problem solving*.

Il documento che è stato analizzato corrisponde all'attuazione a partire dalla coorte 2021 della Primaria 1 (aggiornata fino alla Primaria 2).

Nella parte introduttiva di questo si legge che "il Syllabus di matematica primaria mira a consentire a tutti gli studenti di:

- acquisire concetti e competenze matematiche per l'uso quotidiano e l'apprendimento continuo della matematica;
- sviluppare le capacità di pensiero, ragionamento, comunicazione, applicazione e metacognizione attraverso un approccio matematico alla risoluzione dei problemi;
- costruire la fiducia e promuovere l'interesse per la matematica (P1)"<sup>28</sup>.

Si legge, inoltre, che rispetto a quello precedente, questo Syllabus si concentra su tre aree principale di interesse, con il fine di "continuare a sviluppare processi matematici critici che supportino lo sviluppo delle competenze del XXI secolo", di "sviluppare una maggiore consapevolezza (...) per approfondire le conoscenze degli studenti" e di "dare maggiore enfasi allo sviluppo della metacognizione".

Nella sezione relativa al *curriculum di matematica*, quando si parla di "natura della matematica" si afferma che "gli oggetti e i concetti matematici, e le relative conoscenze e metodi, sono prodotti dell'intuizione, del pensiero logico e del pensiero creativo, e sono spesso ispirati da problemi che cercano soluzioni"<sup>29</sup>.

Alla base di un buon insegnamento della matematica, ci sta la Singapore Teaching Practice (STP), come si può osservare nella *figura 1*, ossia un insieme di pratiche pedagogiche che comprendono quattro processi didattici fondamentali: assessment and feedback; positive classroom culture; lesson enactment; lesson preparation.

---

<sup>28</sup> *ivi*

<sup>29</sup> *ivi*

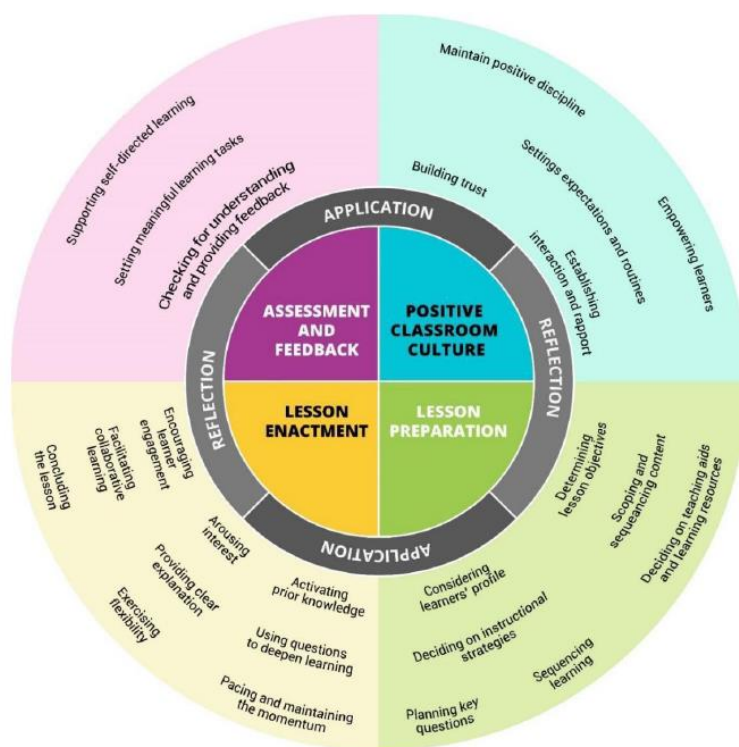


Figura 1 Singapore Teaching Practice (STP)

In questo modello si legge che gli insegnanti devono promuovere e creare, durante la pianificazione delle loro lezioni, dei *contesti motivanti*: “per motivare gli studenti all’apprendimento gli insegnanti devono conoscere i profili degli studenti, come i bisogni e gli interessi, e fornire contesti che siano rilevanti e significativi per loro. Ad esempio, si possono utilizzare contesti come storie, canzoni, giochi e attività pratiche”<sup>30</sup>.

Emerge, quindi, anche nei programmi di matematica di Singapore l’idea che per un apprendimento più efficace sia fondamentale da un lato rendere l’alunno attivo, dall’altro proporre attività concrete basate sul gioco.

Per le varie attività didattiche, nel Syllabus, viene consigliato l’utilizzo di manipolatori concreti come aiuto agli studenti, di utilizzare approcci intuitivi e sperimentali dove “l’apprendimento, la scoperta e il ragionamento sono al centro dell’apprendimento” attraverso la proposta di attività pratiche.

Viene infine citata anche la statistica, secondo cui si “dovrebbe prendere in considerazione la possibilità di far svolgere agli studenti un semplice sondaggio che

<sup>30</sup> *ivi*

preveda la raccolta di dati o l'utilizzo di strumenti TIC come i fogli di calcolo per generare diagrammi statistici per rappresentare dati". Due degli obiettivi esplicitati e riferiti a questo argomento infatti sono "lettura e interpretazione di dati da grafici illustrati" e "leggere e interpretare dati da grafici con scale".

### 1.3.2 I documenti scolastici della Norvegia

Il documento scolastico analizzato per comprendere come funziona la scuola primaria in Norvegia è chiamato: "Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educate REVISSED 2018"<sup>31</sup>.

In questo si legge che "l'istruzione nel sistema scolastico mira all'acquisizione e allo sviluppo di conoscenze e valori da parte degli alunni"; inoltre deve "promuovere lo sviluppo e l'apprendimento di tutti gli alunni e il desiderio di imparare per tutta la vita".

Viene enfatizzato un apprendimento attivo le cui componenti essenziali sono "le attività creative, investigative e il gioco"<sup>32</sup>.

Infatti, si afferma che "nei primi anni di scuola, il gioco in particolare è di grande importanza per aiutare gli alunni ad acquisire conoscenze" e che "la scuola dovrebbe stimolare la creatività, la curiosità e la fiducia in se stessi degli alunni, nonché il loro desiderio di tradurre le idee in azione e di risolvere i problemi"<sup>33</sup>.

In questo senso, la scuola ha la responsabilità di garantire che ogni alunno, al termine della scuola dell'obbligo:

- sa utilizzare il ragionamento matematico per gli studi successivi e nella vita quotidiana,
- sa risolvere problemi e trasformare le idee in azioni in modo creativo e responsabile.

Oltre a questo, si legge che "lo scopo del programma educativo è quello di promuovere la fantasia e la capacità di apprendimento degli alunni, insieme agli altri, attraverso il gioco, il movimento e la creatività, utilizzando forme di espressione estetica

---

<sup>31</sup> Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educate REVISSED 2018

<sup>32</sup> *ivi*

<sup>33</sup> *ivi*

e metodi di lavoro esplorativi e pratici. Attraverso il gioco, il programma educativo deve offrire agli alunni l'opportunità di coltivare le percezioni, mettere alla prova la propria identità, sviluppare la creatività e la capacità di lavorare in modo cooperativo e di comunicare”<sup>34</sup>.

Per quanto riguarda, in particolare, la disciplina matematica, il programma educativo dovrebbe anche fornire agli alunni l'opportunità di usare questa disciplina per descrivere il mondo in generale e per risolvere i problemi quotidiani.

Questo insegnamento, allo stesso tempo, deve però anche essere in grado di aiutare gli alunni a sviluppare la capacità di argomentare logicamente e di applicare il ragionamento matematico.

Entrando nello specifico degli obiettivi didattici si può notare come questi siano suddivisi in tre macrocategorie, in base agli anni della scuola.

Ciò che emerge è che, in ogni categoria, viene lasciato spazio, fin dal primo anno, ad obiettivi specifici inerenti alla probabilità e alla statistica.

Per quanto riguarda gli Anni 1-3, gli obiettivi riguardanti questi due argomenti sono:

- Eventi casuali in esperimenti e giochi.
- Tabelle e diagrammi semplici e come possono essere utilizzati per classificare i dati e descrivere i risultati di semplici indagini, sia con che senza strumenti digitali.

Per quanto riguarda, invece gli Anni 4-6, gli obiettivi descritti sono:

- Probabilità, caso e rischio sulla base di osservazioni, simulazioni o materiale statistico da situazioni quotidiane. Confronti di probabilità in diversi processi casuali.
- Semplici analisi combinatorie in situazioni concrete.
- Tabelle e diagrammi per descrivere i risultati delle indagini, sia con che senza strumenti digitali. Interpretazione di dati in tabelle e diagrammi.
- Misure di tendenza centrale - media, modalità e mediana e loro utilizzo nelle indagini statistiche.

---

<sup>34</sup> *ivi*



Infine, per quanto riguarda gli Anni 7-9, gli obiettivi che devono essere raggiunti sono:

- Probabilità standard e metodi di calcolo della probabilità in situazioni quotidiane.
- Come i principi combinatori possono essere utilizzati in semplici problemi quotidiani e matematici.
- Tabelle, diagrammi e grafici e come possono essere interpretati e utilizzati per descrivere i risultati dei propri lavori e di quelli di altri studenti.
- Come le misure di tendenza centrale e le misure di dispersione possano essere utilizzate per valutare i risultati di studi statistici.
- Valutazione del rischio e del caso sulla base di simulazioni al computer e di materiale statistico.



## 2. Didattica ludica e didattica della matematica: tra teoria e pratica

*“Il termine “gioco” mette insieme le idee di limite, di libertà e d’invenzione. E, per estensione, esprime una straordinaria mescolanza in cui si riconoscono congiuntamente le idee complementari di fortuna e di abilità, di risorse concesse dal caso o dalla fortuna e della più o meno viva intelligenza che le mette in opera e cerca di trarne il massimo profitto”.*  
Roger Caillois

### 2.1 La dimensione didattica del gioco

Il gioco viene percepito da sempre attraverso due visioni, ci spiega Staccioli in *Giocare a imparare. Per una scuola di-vertente* (2019).

La prima è legata “al piacere, al divertimento, alla libera scelta, a una soddisfazione quasi senza scopo ... a tutte quelle esperienze che servono come alleggerimento della vita”; la seconda è invece legata “all’idea che giocando si impara, e [il gioco] può essere quindi indossato per favorire l’apprendimento”.

Con quest’ultima visione si inizia ad entrare quindi in “una pedagogia che cerca di utilizzare la forza che deriva dal gioco”.

Già nell’antichità, vi era la presenza di giochi didattici utilizzati nelle istituzioni educative e, a partire dal Medioevo iniziavano a farsi strada giochi appositamente creati per ragazzi. Uno degli esempi più noti è la *matematica ricreativa*, proposta da Alcuino da York (735-804) e la *Rithmomachia* (XI secolo), “insegnata dal monaco Asilo ai suoi studenti della cattedrale di Wurzburg in Germania, per imparare la matematica di Boezio” (Staccioli, 2019, p.9).

Sono esempi, importanti, nonostante oggi non vengano più definiti tali, in quanto mostrano “il tentativo di cercare un collegamento fra mondo del bambino e mondo dell’insegnamento, fra divertimento e apprendimento” (Staccioli, 2019, p.9).

Anche da Platone (428-348 a.C) si può dedurre l’importanza del gioco per il bambino, in quanto afferma che «l’educazione consiste nella formazione che, attraverso il gioco, porterà l’animo del bambino ad amare ciò che egli farà, una volta divenuto uomo».

San Girolamo (347-419 d.C), poi, spiegava come “le sue piccole allieve Paola e Patacula imparassero tutto giocando” (Rabecq-Maillard, 1969) e molti secoli dopo il sacerdote Francois Fénelon (1651-1715) “diceva che i bambini hanno un “cervello molle”, su cui si imprime facilmente ogni cosa, e possiedono un “gran calore”, per cui sprizzano sempre energia e movimento e vogliono sempre giocare” (Staccioli, 2019, p.10).

Il concetto di gioco, quindi, ha una storia lunga, con le sue diverse accezioni e definizioni che sono cambiate nel tempo, nelle culture e in base al contesto in cui viene considerato.

Dal Seicento, “con la modernità e l’educazione (la scuola in particolare) strutturata su un impianto scientifico del processo di insegnamento e apprendimento, il gioco viene assunto e progettato come dispositivo didattico” (Ligabue, 2020, p.10).

È, però, a partire dall’Ottocento che questo concetto ha iniziato ad assumere un valore pedagogico ed un significato educativo, ma sarà il Novecento che “darà maggior impulso allo studio e alle applicazioni del gioco” (Nesti, 2017, p.29). Viene ricordata, in particolare, la teoria di Fröbel (1967), la quale afferma che “i giochi dell’infanzia non sono come frivolezze, ma come cose di molta importanza e di un profondo significato”.

Il gioco, quindi, inizia a non essere più visto come “inutile perdita di tempo”, ma “diventa un’attività ludica seria, attraverso il quale il bambino assicura il proprio sviluppo” (Cera, 2009, p.61).

Anche le sorelle Agazzi hanno contribuito a definire il concetto di gioco, il quale “non solo stimola l’apprendimento, ma favorisce anche la socievolezza, l’autonomia personale, la solidarietà, la cooperazione e il senso di rispetto dell’altro” (Cera, 2009, p.61).

Questi studiosi, che fanno parte della corrente dell’attivismo, “non solo parlano dell’apprendimento attraverso il gioco ma creano anche materiali strutturati per la didattica ludica” (Nesti, 2017, p.29).

Dewey (1986), nel suo libro *Come pensiamo*, si sofferma sul gioco, raccomandando agli educatori di “non esaurire l’attività ludica in arbitraria fantasticheria, lontana dal mondo delle cose esistenti, ma di trasformarlo gradualmente in attitudine al lavoro”.

Queste e molte altre concezioni pedagogiche hanno portato, nel corso degli anni, alla visione ambivalente del concetto di gioco, il quale da una parte viene vissuto “nella sua accezione fenomenologico-esistenziale” dall’altra viene “altresi considerato come un evento inglobato e che si realizza all’interno di un sistema socio-politico-culturale” (Frabboni, 2001).

Infatti, secondo Huizinga e Caillois, il gioco permea ogni società e ogni cultura, svolgendo un ruolo educativo (sociale e culturale, ma non solo) e formativo; “il gioco va a inserirsi, infatti, nei processi educativi non formali, informali, e formali poi” (Nesti, 2017, p.28).

Il gioco, quindi, sin dall’infanzia, svolge sia diverse funzioni educative, ma anche funzioni più specificatamente didattiche, nel momento in cui lo si considera come (De Rossi, 2008):

- strumento di costruzione di cultura e intercultura;
- strumento di sviluppo cognitivo e socioaffettivo;
- contesto di sviluppo di competenze relazionali e metacomunicative.

La potenzialità che più ci interessa è quella che riguarda lo sviluppo cognitivo, in quanto il gioco (Dozza, 1995):

1. crea-apre-eleva la zona o livello di sviluppo potenziale, in quanto svolge un ruolo molto simile a quello dell’istruzione;
2. esercita e potenzia il pensiero produttivo, poiché consente al fanciullo di esplorare e ricostruire un oggetto;
3. contribuisce a strutturare la personalità del bambino attraverso la gratuità e la lievitazione tipiche delle situazioni fittizie.

La ricerca ha, infatti, messo in evidenza come “attraverso gli strumenti ludici educare al e con il gioco produca effetti importanti in molteplici aree dello sviluppo ... permettendo lo sviluppo di nuove strutturazioni mentali ... o competenze relative al trovare soluzioni innovative ai problemi” (Nesti, 2017, p.28).

Si può quindi affermare che “giocare è un’attività irrinunciabile per il bambino: al pari di qualunque altra attività vitale, è totale, cioè attiva e coinvolgente l’intera persona” (Prino, *et al*, 2009).

## 2.2 La didattica ludica e i giochi da tavolo

La *didattica ludica* deve essere considerata come “una nuova metodologia che abbia il gioco come elemento centrale e che possa sfruttarne al meglio gli aspetti salienti e peculiari, in maniera innovativa, con una particolare attenzione ai processi di apprendimento e alle competenze che l’attività ludica può stimolarne” (Ligabue, 2020, p.13).

In questo capitolo ci si soffermerà, in particolare, sui «giochi da tavolo», o in inglese *boardgames*, e sulla loro importanza dal punto di vista didattico e educativo, tenendo in considerazione che il risultato “è influenzato in maniera tangibile dalle scelte, dalle decisioni e dai ragionamenti dei giocatori” (Ligabue, 2020).

Boardgamegeek (<https://boardgamegeek.com>), la banca dati più ampia al mondo creata nel gennaio 2000 da Scott Alden e Derk Solko, che ha lo scopo di descrivere e catalogare i giochi da tavolo (comprese le varianti e le espansioni), non fornisce una definizione precisa, ma indica i tre criteri fondamentali di cui sono caratterizzati:

3. *Presenza di un elemento competitivo o cooperativo*: se il gioco non presenta un momento in cui si perde o si vince, ovvero non è caratterizzato da un inizio, uno svolgimento e una conclusione allora non può più essere definito tale; “questo aspetto sottintende un elemento fondamentale della definizione di gioco da tavolo, ovvero la *presenza di regole*” (Ligabue, 2020, p.21).
3. *Deve essere giocabile su un tavolo o, in mancanza di un tavolo, in una stanza*: ciò significa che “lo sviluppo principale del gioco avviene su una superficie idealmente piana e al chiuso”. Non può, quindi, essere definito gioco da tavolo un gioco che si svolge all’aperto e in spazi molto ampi.
3. *Per giocare sono necessari componenti di qualche tipo*: un gioco da tavolo è considerato tale se è costituito da parti costituite da materiali di diverso tipo; non vengono definiti così quindi i giochi di parole, o quelli in cui vengono utilizzate solamente le parti del corpo.

I giochi da tavolo, come si legge nel libro *Didattica ludica. Competenze in gioco* di Ligabue (2000) possono essere suddivisi in diverse categorie, in base a peculiari caratteristiche di cui sono costituiti. A questi appartengono i *giochi astratti* (che non

presentano un'ambientazione specifica), i *giochi di tavoliere* (che si sviluppano prevalentemente su scacchiere), i *party-game* (pensati per gruppi numerosi che interagiscono fra loro), i *giochi di carte* (in cui queste rappresentano il materiale prevalente di gioco), i *giochi di abilità* (che prevedono destrezza e agilità da parte dei giocatori) e i *giochi di ruolo o di narrazione* (in cui vi è la presenza di un narratore che intrattiene il gioco, a cui tutti gli altri partecipanti devono giocare).

Queste tipologie di gioco sono importanti sia perché “vanno a stimolare competenze e abilità particolari e possono rivestire un ruolo importante in ambito educativo” ma soprattutto in quanto “mettono alla prova competenze quali il problem solving, il ragionamento astratto e la pianificazione, ma anche la capacità di comprendere e prevedere le azioni degli altri partecipanti al tavolo e di interagire con loro in un sistema complesso e variabile” (Ligabue, 2020, p.23).

Si può quindi affermare che “la pedagogia del gioco da tavolo è un metodo pedagogico che sostiene lo sviluppo naturale della giocosità di una persona e quindi della personalità in generale attraverso l'insegnamento dei giochi da tavolo, che utilizza i più appropriati per promuovere lo sviluppo di una personalità, di una comunità e di una situazione” (Aczél, 2015).

All'interno di un contesto didattico e educativo, però, appare fondamentale da una parte, il bisogno di insegnanti che amino giocare, che siano flessibili e che partecipino, assieme agli alunni, al processo educativo, in quanto come afferma Balog (2006) gli insegnanti che manifestano un comportamento integrativo trattano gli studenti come partner e li influenzano indirettamente.

Dall'altra parte, però, devono conoscere ed esaminare tutte le caratteristiche del gioco da tavolo per poi valutarne la sua efficacia nella didattica.

Infatti, assumendo il gioco il ruolo di strumento didattico di lavoro “occorre sceglierlo in maniera adeguata, (...) valutando sempre con attenzione il contesto, il target e gli obiettivi della nostra azione educativa” (Ligabue, 2020, p.29).

Ma come poter scegliere in maniera efficace il giusto gioco che meglio si addice ai nostri obiettivi didattici che intendiamo raggiungere e al contesto classe con cui abbiamo a che fare?

Ogni gioco da tavolo è definito da determinate caratteristiche, che si possono ricavare sia dalla scatola che lo contiene, sia nel momento in cui si sta giocando, che permettono una prima selezione.

Nella maggior parte dei casi, infatti, si potrà ricavare la *durata* indicativa del gioco, fondamentale per poter definire la lunghezza della lezione e la tipologia di intervento educativo che si vuole proporre; *l'età* consigliata, importante per capire se il gioco è più o meno adatto alla classe con cui si deve lavorare; il *numero di giocatori* massimo che possono partecipare al gioco; infine, la complessità del gioco, in quanto “impatta in maniera importante sulla scelta di un prodotto o meno per il contesto scolastico” (Ligabue, 2020, p.32) in base al tempo che risulta necessario per essere spiegato agli alunni.

Se utilizzati all'interno di un contesto scolastico, risulta fondamentale analizzare anche i *materiali* che costituiscono il gioco e di conseguenza il *tempo di allestimento*: infatti, “preparare in maniera corretta e collettiva un gioco, (...) è un'attività utile per prendere confidenza con i materiali, osservare carte e tabelloni con attenzione, iniziare il lavoro sulla socializzazione” (Ligabue, 2020, p.33). Anche lo spazio in cui si può giocare rappresenta un elemento importante, poiché “giocare bene significa farlo in spazi e superfici adeguate, dove i bambini possano osservare e avere accesso alle informazioni importanti con facilità” (Ligabue, 2020, p.33).

Un'altra caratteristica determinante per la scelta del gioco è il tipo di *interazione* che vogliamo sviluppare e stimolare e, di conseguenza, gli obiettivi.

Questo concetto è fondamentale in quanto il gruppo classe è un luogo di relazioni continue e reciproche, in cui i partecipanti vivono una molteplicità di scambi. “Sapersi mettere in relazione con gli altri è una competenza sociale fondamentale” in quanto “grazie all'interdipendenza con gli altri membri del gruppo, ... un individuo può essere accompagnato all'acquisizione di *fiducia in se stesso*, attraverso il riconoscimento delle proprie qualità” (Ligabue, 2020, p.60).

L'utilizzo dei giochi da tavolo a scuola, quindi, permette lo sviluppo di competenze relazionali e sociali, che rappresentano le modalità attraverso cui l'individuo entra in contatto con gli altri individui.



Oltre a queste, si può affermare che questa tipologia di giochi permette anche e soprattutto un grande sviluppo di competenze cognitive, che “entrano in gioco quando l’individuo percepisce, registra, mantiene, recupera e usa le informazioni in suo possesso, dalle più semplici alle più complesse” (Ligabue, 2020, p.61).

Si parla, in particolare, di funzioni esecutive, cioè quelle “che ci consentono di creare risposte comportamentali quando ci troviamo in situazioni nuove o diverse dall’ordinario” (Ligabue, 2020, p.62). Si distinguono in: *working memory*, che ha la funzione di registrare gli stimoli provenienti dall’esterno, trattenerli, organizzarli (dopo averli opportunamente selezionati) in modo tale che possano trasformarsi in conoscenze ed essere fruite “in modo creativo quando ci si trova ad affrontare situazioni nuove o inusuali”. In ambito scolastico risulta fondamentale sviluppare la memoria di lavoro in quanto aiuta l’apprendimento del calcolo mentale, ma soprattutto potenzia e sviluppa le competenze logiche.

Attraverso l’utilizzo dei giochi da tavolo in classe può anche essere sviluppata la seconda funzione esecutiva e cioè il *controllo dell’inibizione*: è importante che un bambino impari a controllare gli stimoli esterni, il proprio comportamento, la propria attenzione e soprattutto che sia in grado di distinguere informazioni rilevanti e non rilevanti, in quanto “consente di migliorare la capacità attentiva e il governo di essa, di allenarsi al mantenimento di un focus attentivo stabile e di prendere decisioni sempre più rapide in merito alla pertinenza o meno degli stimoli ricevuti dall’ambiente” (Ligabue, 2020, p.63). Ciò risulta importante, per quanto riguarda la disciplina matematica, ad esempio per la comprensione e risoluzione dei problemi.

Infine, l’ultima funzione esecutiva che viene enfatizzata attraverso l’utilizzo dei giochi da tavolo è la flessibilità cognitiva, in quanto “permette di cambiare prospettiva sia a livello spaziale che interpersonale, modificare quello che si pensa rispetto a qualcosa, essere flessibili abbastanza per adattarsi al mutare delle domande e delle priorità, saper ammettere quando si sbaglia e saper cogliere quello che può offrire un cambiamento improvviso” (Ligabue, 2020, p. 63).

Possiamo, infine, affermare che attraverso i giochi da tavolo si possono potenziare anche altre competenze indispensabili nell’apprendimento dell’alunno, e ciò avviene

proprio durante il gioco. Si parla, nello specifico, della capacità di *problem solving*, in quanto permette di “elaborare strategie innovative sulla base delle informazioni che si posseggono, siano esse fornite sul momento o frutto di una conoscenza pregressa” (Ligabue, 2020, p.65), della *creatività*, intesa come capacità di “saper immaginare e produrre scenari nuovi a partire da stimoli apparentemente innocui o svincolati dal contesto” (Ligabue, 2020, p.66). La terza competenza che viene potenziata è la metacognizione, intesa come capacità di “sapersi distaccare da ciò che si sta facendo ..., per poterlo analizzare con più lucidità e poter eventualmente reindirizzare le proprie azioni, nel caso in cui non fossero più adeguate alla situazione” (Ligabue, 2020, p.66).

Si può quindi affermare, che “il gioco è un terreno di incontro e «terra di mezzo» utile per creare contesti intenzionalmente educativi e partecipativi”, di conseguenza “l’utilizzo ben strutturato di metodologie ludiche permette appunto, con le sue caratteristiche di libertà, piacere e «leggerezza», la libera espressione dell’individualità, ma permette anche nel suo essere un «sistema sociale» l’incontro con l’altro” (Nesti, 2017, p.106).

### **2.3 L’utilizzo del gioco nella didattica della matematica**

“Le conoscenze matematiche contribuiscono alla formazione culturale delle persone e delle comunità, sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il “pensare” e il “fare” e offrendo strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro fenomeni naturali, concetti e artefatti costruiti dall’uomo, eventi quotidiani” (Indicazioni Nazionali, 2012).

Per riuscire a collegare il “pensare” e il “fare”, sempre nelle Indicazioni Nazionali, si legge che uno strumento importante da utilizzare nella scuola primaria è proprio il gioco, in quanto permette l’elaborazione di strategie adatte, in situazioni diverse, aiutando in questo modo la costruzione del pensiero matematico.

Il fatto di essere un importante strumento educativo didattico è dovuto ad alcune sue caratteristiche, “il suo essere libero, interattivo, automotivante, coinvolgente (nelle

sue richieste continue di azione diretta), divertente” (Nesti, 2017, p.31), che lo mettono in relazione con l’apprendimento.

Contemporaneamente, risulta fondamentale l’utilizzo del laboratorio, poiché consente all’alunno di essere attivo, di formulare le proprie ipotesi, di progettare e sperimentare, di costruire nuovi significati e raggiungere nuove conoscenze, da solo o in gruppo. Risulta, infatti, un “contesto naturale per stimolare le capacità di argomentare e stimolare il confronto fra pari” (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2018).

Bruner, con il suo pensiero, ci ricorda come attraverso il gioco si possano sviluppare apprendimenti che riguardano, in un certo senso, alcuni traguardi riguardanti la disciplina matematica: “1) il gioco sia l’esercizio perfetto per migliorare e acquisire le proprie abilità in quanto permette di «montare e rimontare una sequenza di comportamento volta a conseguire destrezza nell’azione»; 2) il gioco sia al centro dello sviluppo di competenze di *problem solving* in quanto permette attraverso gli ostacoli e i problemi complessi che pone di cercare, trovare e sperimentare soluzioni nuove; 3) risolvere problemi complessi attraverso il gioco abbassa il livello di frustrazione e di ansia aumentando al contempo l’impegno e l’attenzione (...); 4) il gioco permette lo sviluppo di competenze sociali, come quelle legate al rispetto delle regole, che vanno condivise con il resto dei giocatori” (Nesti, 2017, p.32).

Dalle Indicazioni Nazionali, nella parte relativa ai *Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria* si legge infatti che l’alunno “legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici”, “riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzione diverse dalla propria” e “costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri”.

Uno degli interrogativi che un insegnante deve porsi, nel momento in cui tratta la didattica della matematica è: “come rendere coscienti tutti noi che ci sono aspetti matematici nel quotidiano con i quali ci si può divertire, affrontandoli in maniera ludica e riconducendoli, quando serve, a regole, a principi e a teoremi?” (Staccioli, 2019, p.56).

Diverse ricerche, infatti, affermano che “molti studenti iniziano a sviluppare atteggiamenti negativi nei confronti della matematica durante i primi anni delle elementari” (Leroy, Bressoux, 2016) in particolare a causa della scarsa motivazione dovuta alle difficoltà che incontrano. Queste difficoltà, come afferma Boaler (2016), uno dei principali ricercatori sulla motivazione matematica degli studenti, derivano principalmente dal modo in cui vengono trattati gli argomenti in classe.

Infatti “la differenza tra coloro che hanno successo e coloro che non ce l’hanno non sta nel cervello con cui sono nati, ma nel loro approccio alla vita, nei messaggi che ricevono sul loro potenziale e nelle opportunità che hanno di imparare”.

Ancora al giorno d’oggi, le pratiche didattiche relative a questa disciplina si basano sulla “descrizione sequenziale dei concetti matematici, seguita da esercitazioni e pratiche ripetitive per padroneggiare contenuti specifici” (Olson, 1999).

Questa modalità di fare didattica, però, porta gli studenti a vivere quella che viene chiamata ansia da matematica, cioè quel “sentimento di tensione, apprensione o paura che interferisce con le prestazioni matematiche” (Hunt, 1985, p.32). Ciò comporta, come afferma Boaler (2016) lo sviluppo di una determinata mentalità negli alunni verso questa disciplina che li fa considerare di essere o intrinsecamente portati o, nella maggior parte dei casi, di essere pessimi in matematica.

Si deve partire proprio da queste considerazioni per rispondere alla domanda che ci siamo posti sopra, per cercare di abbandonare queste comuni pratiche didattiche per orientarci verso un cambiamento innovativo che consenta agli studenti di provare la sensazione di successo.

Di seguito analizzeremo delle buone pratiche, indagate da diversi studiosi attraverso specifiche ricerche, che consentono di migliorare il pensiero matematico e il supporto dell’apprendimento con l’utilizzo dei giochi.

### **2.3.1 Il game-based learning e alcuni studi**

Molti ricercatori (Cicchino, 2015; Habgood & Ainsworth, 2011) hanno confermato che il *game based learning* (GBL) può essere un approccio efficace “per lo sviluppo della motivazione intrinseca e del pensiero critico degli studenti in classe”.

Il GBL è l'area della ricerca (teorica e sperimentale) "che si occupa delle possibili applicazioni del mondo ludico per sviluppare nuove strade, anche metodologiche, di insegnamento e apprendimento" (Nesti, 2017, p.37). Le ricerche sono state svolte con la volontà di "di innovare o modificare la didattica esistente partendo [dal] potere motivazionale del gioco" (*ibidem*).

Come affermano White, McCoy (2019), questo approccio si basa sul "principio di interazione sociale, in quanto i giochi (...) offrono agli studenti l'opportunità di esplorare i concetti attraverso la forma dell'esplorazione competitiva". Infatti, molte ricerche basate sul rapporto fra competizione e apprendimento hanno enfatizzato il fatto che la competizione apporta miglioramenti sulla motivazione e sulla cooperazione, oltre che sull'apprendimento stesso.

Il principio cardine, che unisce e accomuna tutti gli studiosi di questo approccio, consiste proprio nel «potere» del gioco di innalzare il livello di motivazione, intesa come "un insieme di processi cognitivi, emotivi e affettivi, «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»" (Nesti, 2017, p.40).

Uno studio di ricerca-azione condotto in una scuola elementare pubblica del sud-est degli Stati Uniti, con una classe di matematica frequentante la quinta ha elementare ha voluto studiare l'effetto che l'utilizzo dei giochi apporta all'apprendimento.

Ciò che è stato rilevato è che, inizialmente, la maggior parte degli studenti aveva espresso un sentimento di avversione nei confronti di questa disciplina, ma anche di paura e di ansia determinando in loro quindi uno scarso senso di autostima e di autoefficacia.

Al termine del percorso, invece, gli studiosi hanno potuto constatare un miglioramento riguardante la mentalità rispetto alla disciplina matematica, mostrando una maggiore apertura e resilienza. Hanno, inoltre, potuto affermare che "il processo di apprendimento basato sul gioco ha permesso agli studenti di lavorare insieme per affrontare situazioni complesse del mondo reale" (White, McCoy, 2019) riuscendo in questo modo ad enfatizzare i sentimenti di autostima ed efficacia personale. Alcuni

ragazzi hanno, infatti, affermato che i giochi “fanno sembrare la matematica come se non fosse matematica”.

Analizzando i risultati, quindi, si può affermare che l’utilizzo dell’approccio GBL ha apportato miglioramenti significativi sia dal punto di vista degli atteggiamenti nei confronti della matematica, sia dal punto di vista degli apprendimenti e quindi riguardanti l’obiettivo specifico che si voleva raggiungere.

### **2.3.2 Il progetto *Mind Lab***

Il progetto *Mind Lab (Laboratorio della Mente)* “riassume in sé gli aspetti di un percorso metodologico e di un vero e proprio curricolo per sviluppare, nei bambini e nei ragazzi, competenze di vita utili per affrontare le sfide e le problematiche quotidiane”<sup>35</sup>.

Si basa sul curricolo del sistema scolastico italiano e quindi sullo sviluppo delle competenze citate dalle Indicazioni Nazionali, ma soprattutto su competenze relative all’ambito cognitivo, sociale, emotivo ed etico.

Si legge, infatti, che alcune delle competenze che questo programma vuole sviluppare per quanto riguarda la scuola primaria sono proprio: il problem solving, pianificare e prendere decisioni, trarre conclusioni logiche, capire ed investigare situazioni complesse, pensare in modo creativo, sviluppare memoria, gestire regole, lavorare in squadra, risolvere conflitti, lavorare in un ambiente competitivo e gestire competizione.

Per sviluppare queste competenze e abilità di pensiero *Mind Lab* “si basa sul concetto che il modo più efficace per imparare sia attraverso un’esperienza coinvolgente, immediata e autentica che rende l’individuo desideroso di apprendere di più. I giochi di pensiero forniscono esattamente questo tipo di esperienza – sono divertenti, appassionanti, e promuovono un profondo senso di coinvolgimento, stimolando allo stesso tempo una grande varietà di pensieri e riflessioni nella mente. Inoltre, ciò che rende il gioco fondamentale è la sua capacità di creare un’atmosfera

---

<sup>35</sup> <http://mindlabitalia.com/competenze/>

rassicurante che stimola l'esplorazione e l'esercitazione senza la paura di sbagliare o essere criticati"<sup>36</sup>.

Questo progetto prevede il potenziamento delle competenze e delle abilità attraverso lo sviluppo di tre fasi, come si legge nel sito:

1. coinvolgimento (esperienza di gioco): gli studenti partecipano a un gioco che simula situazioni di vita e, assieme al docente/mediatore, scoprono e sperimentano varie strategie per migliorare le loro abilità di giocatori.
2. Imparare (modelli di pensiero/metacognizione/mediazione): dopo il gioco, gli studenti riflettono sulle strategie. L'apprendimento mediato permette all'individuo di riflettere sulla propria esperienza e lo incoraggia a valutare in modo critico le sue azioni (...) sviluppa una consapevolezza profonda e solida dei propri modelli cognitivi e riesce a riconoscere quali potrebbero essere le opportunità di miglioramento e cambiamento delle sue azioni e degli atteggiamenti verso gli altri.
3. Trasferire (applicazione nella vita quotidiana): la mediazione permette gli studenti di trasferire le abilità di pensiero, di allargare l'utilizzo dei modelli di pensiero appresi durante il gioco alla vita reale, quindi alla sfera familiare, sociale, affettiva ed emotiva. Così si sviluppano le cosiddette competenze per la vita (life skills).

Mind Lab permette quindi una nuova modalità di fare didattica, distaccandosi dal modo tradizionale trasmissivo di fare lezione, orientandosi verso metodologie di apprendimento e insegnamento che si basano sull'esperienza, attraverso la proposta di giochi ed esperienze coinvolgenti, divertenti e appassionanti. Queste permettono, quindi, lo sviluppo di competenze logico-matematiche e di problem solving grazie ad esperienze ludiche che, nonostante vengano effettuate all'interno di dinamiche relazionali competitive, non prevedono lo stigma del vincitore e del vinto, aumentando di conseguenza il senso di autostima e autoefficacia negli alunni.

---

<sup>36</sup> *ivi*

### 2.3.3 L'utilizzo dei *board games*

Come è già stato affermato sopra, la pedagogia del gioco da tavolo al tempo stesso, sostiene il naturale sviluppo della giocosità di una persona e quindi della personalità in generale, ma anche ispira l'apprendimento e incoraggia la comunicazione, la collaborazione e l'assunzione di rischi (Treher, 2011).

In particolare, questo tipo di giochi risulta essere “promotore di cambiamento, di crescita collettiva e individuale, andando a sviluppare quelle che sono le competenze del singolo e della collettività” (Ligabue, 2020).

Lo stesso autore afferma che, il gioco da tavolo dovrebbe rappresentare un potente strumento per insegnanti e educatori, in quanto in grado di stimolare, sviluppare, potenziare tutta quella moltitudine di competenze e *life skills* che il nostro sistema scolastico e, in generale, la vita richiede.

Ma questa pratica viene effettivamente utilizzata dagli insegnanti di classe nei processi di insegnamento/apprendimento? Quali giochi da tavolo usano gli insegnanti della scuola primaria durante questi processi?

Uno studio, effettuato su 75 insegnanti di scuola primaria in servizio in classi ungheresi, tra novembre e dicembre 2019, ha cercato di rispondere a queste domande.

Fra i risultati ottenuti è emerso che il 92% degli insegnanti aveva già utilizzato i giochi da tavolo in classe e le motivazioni fornite per spiegare il loro utilizzo sono state: “i giochi da tavolo sono divertenti (32%)”, “insegnano il pensiero logico (21,3%)”, “creano squadre (21,3%)”, “aiutano l'apprendimento (16%)”, “sviluppano la creatività degli studenti (14,6%)”, “sviluppano attenzione (9,3%)”, “sono interessanti (6,6%)”, “abitano alla velocità (6,6%)”, “aiutano a rilassarsi (5,3%)”, “insegnano strategie (2,6%)”, sono i preferiti dell'infanzia (2,6%)”.

Fra i giochi da tavolo che gli insegnanti hanno preferito portare in classe per i loro processi di insegnamento/apprendimento, quelli più comuni e citati da diversi partecipanti sono: Dixit, Dobble, Uno, Tic-tac Bumm; è emerso però anche che la maggior parte porta a scuola giochi inventati da loro.

Addentrando nel rapporto giochi da tavolo – matematica diversi studi di ricerca hanno constatato che per promuovere la crescita cognitiva matematica e per



coinvolgere li studenti, l'utilizzo di giochi appare un buon strumento di supporto (Bragg, 2012); altri ancora hanno riscontrato impatti positivi del gioco sull'apprendimento matematico degli studenti della scuola primaria (Cohrssen & Niklas, 2019).

Nonostante ci sia un numero elevato di ricerche e studi che confermano gli sviluppi positivi che i giochi da tavolo apportano nei processi di apprendimento ed insegnamento, "una ricerca nella letteratura ha rivelato che c'è una scarsità di ricerca sulla frequenza con cui gli insegnanti utilizzano i giochi nelle classi di matematica" (Russo, *et al.*, 2021).

Si possono, quindi, trovare nella letteratura ricerche e studi riguardanti gli aspetti positivi ed innovativi dell'utilizzo del gioco da tavolo nella didattica a scuola, ma appaiono più carenti quelle relative al rapporto fra i giochi da tavolo e la didattica della matematica nello specifico.

Per questo motivo, nel capitolo che seguirà, ho deciso di soffermarmi sulla proposta dei giochi da tavolo durante le ore della disciplina matematica alla scuola primaria. Verrà, quindi, presentata inizialmente la domanda di ricerca, seguita dal progetto e dalla sperimentazione.



### 3. La domanda di ricerca e motivazioni

*L'utilizzo dei giochi da tavolo, che non hanno a che fare direttamente con la matematica, può aiutare lo sviluppo e il potenziamento delle competenze logico-matematiche alla scuola primaria?*

Il progetto di ricerca che andrò a spiegare ed approfondire nel capitolo successivo è stato ideato e progettato per provare a rispondere a questo interrogativo.

Prima di procedere con l'analisi dettagliata del progetto e della relativa conduzione e verifica, appare opportuno descrivere le motivazioni che mi hanno spinto a formulare questa domanda di ricerca.

Durante i cinque anni di Scienze della Formazione Primaria, grazie agli insegnamenti proposti nei vari corsi, ai laboratori e al tirocinio, ho potuto orientarmi verso il concetto di didattica innovativa e, allo stesso tempo, inclusiva. Questo mi ha permesso di rivedere il tradizionale metodo di insegnamento – apprendimento, in cui l'insegnante, attraverso una lezione frontale, spiega e l'alunno recepisce, ascolta e impara, e di spostarmi in un'ottica in cui l'insegnante e il gruppo classe collaborano e agiscono verso un fine comune.

Infatti, “una scuola è significativa quando sa fare appello alla motivazione interiore, quando risponde ai bisogni profondi della persona” quali “il bisogno di vivere insieme agli altri, di sentirsi accettati, apprezzati e responsabilizzati, di ricercare, scoprendo cose nuove. Una scuola che si ispira ai valori della comunità fa sperimentare l'importanza della collaborazione, dell'aiuto reciproco, del confronto delle idee, della negoziazione, della costruzione comune” (Da Re, Scapin, 2014).

Il mio punto di partenza, quindi, è stato tale definizione di inclusione, intesa proprio come volontà di far leva sull'intero gruppo classe e sulla relazione insegnante – alunni per impostare la dimensione dell'insegnamento, che potrà quindi avvenire all'interno di una comunità. Ciò si riferisce a tutti gli alunni, “ognuno impegnato nella difficile impresa della crescita, ognuno desideroso di riconoscimento e valorizzazione, ognuno alla ricerca della realizzazione di se stesso (Da Re, Scapin, 2014).

A questo concetto si collega un'altra tematica che ci è sempre stata proposta e che ho deciso di approfondire personalmente, in quanto ricca di potenzialità, cioè quella del

gioco, che può essere considerato come strumento attraverso cui “si apprende, si sperimenta, si conosce e ci si conosce” (Ligabue, 2020).

Il gioco, quindi, da una parte “diventa luogo di scambio volontario e di comunicazione, al di fuori del quale sarebbe difficile manifestare apertamente i propri punti di vista” (Cera, 2009); dall’altra viene considerato come strumento didattico efficace da utilizzare in ambiente scolastico in quanto “agisce in tutte le aree di sviluppo del soggetto da quella motoria a quella affettivo relazionale, fino a quella cognitiva” (Nesti, 2017). Infatti, come afferma Staccioli (2008) imparare attraverso il gioco è più facile, meno noioso più vicino al mondo del bambino.

Partendo dai temi dell’inclusione e del gioco ho, quindi, pensato di unirli per svolgere un progetto di ricerca nella didattica della matematica alla scuola primaria.

A questo punto, però, è necessaria una distinzione importante, che aiuterà a capire maggiormente la domanda di ricerca sopra citata, e che riguarda la definizione di gioco che è stata presa in considerazione.

Come si può leggere in Staccioli (2019), i “giochi per imparare e imparare giocando sono due aspetti della didattica ludica”; si devono, infatti, distinguere i *giochi didattici* e i *giochi per la didattica*.

I *giochi didattici* sono ideati e creati con lo scopo di sviluppare una o più competenze relative a una specifica disciplina, per approfondire concetti specifici già studiati o per introdurre un nuovo argomento disciplinare. Parallelamente a queste competenze specifiche può, però, anche permettere lo sviluppo e il rinforzo di altre competenze o life skills.

Consentono, inoltre, la stimolazione dello sviluppo cognitivo grazie alla sua dimensione ludica e permettono ai bambini di essere protagonisti attivi mettendo in gioco tutte le proprie competenze cognitive, linguistiche, relazionali, motorie, creative.

Inoltre, il linguaggio utilizzato è specifico della determinata disciplina per cui è stato costruito.

I *giochi per la didattica*, invece, non sono pensati per essere utilizzati nella didattica, ma che se proposti possono permettere lo sviluppo di diverse funzioni

esecutive, quali l'autoregolazione emotiva, la flessibilità mentale, l'organizzazione mentale, l'inibizione alla risposta, l'attenzione e la concentrazione, la memoria di lavoro.

Possono, inoltre, rappresentare un'attività motivante, in quanto se proposta in ambito didattico permette anche lo sviluppo di abilità trasversali che rendono l'apprendimento più efficace e può portare a benefici anche dal punto di vista emotivo.

Questi giochi hanno, poi, un ruolo interdisciplinare, poiché vengono sviluppate varie competenze relative a diversi ambiti disciplinari.

Oltre a rappresentare un'ottima modalità per lo sviluppo di competenze e abilità, funge anche da momento di libertà per i bambini, i quali possono giocare per il piacere intrinseco di giocare.

Possono essere, infine, considerati come ottimi strumenti inclusivi, soprattutto per quei bambini con difficoltà i quali, in questo modo, possono partecipare attivamente apportando il loro contributo.

Per il mio progetto di ricerca ho, quindi, deciso di considerare questa seconda categoria, e quindi di non utilizzare giochi didattici ideati e creati per lo sviluppo di competenze matematiche, ma di utilizzare i giochi per la didattica, così intesi, per andare a verificare se possono apportare dei miglioramenti nello sviluppo delle competenze.

In particolare, ho deciso di utilizzare la categoria dei giochi da tavolo, la cui importanza è stata spiegata nel secondo capitolo, per indagare se, quando vengono proposti durante le ore della disciplina matematica, possono portare a dei miglioramenti nello sviluppo delle competenze logico – matematiche.



## 4. Il progetto di ricerca

*“È nel giocare e soltanto mentre gioca che l’individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell’intera personalità, ed è solo nell’essere creativo che l’individuo scopre il sé”  
Donald Woods Winnicott*

### 4.1 Il contesto scolastico della sperimentazione

#### 4.1.1 L’istituto Comprensivo I e la scuola primaria “Umberto I”

La sperimentazione ha avuto luogo presso l’Istituto Comprensivo Statale I di Piove di Sacco che rappresenta la Scuola Capofila del Centro Territoriale per l’Integrazione della Saccisica, uno dei 42 CTI istituiti dall’Ufficio Scolastico Regionale del Veneto con l’obiettivo di promuovere la cultura dell’integrazione e la diffusione delle buone pratiche di accoglienza e inclusione scolastica e professionale, attraverso la creazione di collaborazioni e sinergie tra istituzioni scolastiche autonome ed altri soggetti territoriali.

Infatti, questo Istituto si colloca all’interno di un paese costituito per l’11,4% da residenti stranieri e, come si legge nel Rapporto di Autovalutazione (RAV 2017-2018), l’incidenza di alunni non italiani è aumentata nell’ultimo triennio dal 9,9% al 15,77%.

Attualmente comprende sette plessi, di cui due scuole dell’Infanzia, tre scuole primarie e due scuole secondarie di primo grado.

Il plesso in cui ho potuto svolgere le ore relative al progetto è la Scuola Primaria “Umberto I”, situata in un punto strategico del paese che permette di raggiungere i principali luoghi del centro di Piove di Sacco in pochi minuti a piedi.

Come si deduce dal RAV la struttura scolastica è dotata di attrezzature idonee anche dal punto di vista tecnologico e mette a disposizione diversi servizi, quali la mensa, la palestra, il laboratorio di informatica, il laboratorio di musica, la biblioteca e le LIM in tutte le classi. Ciò riesce a garantire una buona riuscita delle attività didattiche, infatti, come afferma D’Alonzo, “l’habitat, cioè il complesso delle strutture naturali e artificiali che caratterizzano il luogo in cui gli allievi vivono le loro esperienze di apprendimento,

condiziona, a volte pesantemente, il successo di un’iniziativa formativa” (D’Alonzo, 2004, p.76).

Inoltre, l’Istituto, e quindi il plesso, da alcuni anni, si caratterizzano per un progressivo spostamento di focus verso la valutazione delle competenze, cercando di “attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro oggetto capaci, nella loro complementarità, di restituirci un’immagine comprensiva e integrata della competenza del soggetto” (Castoldi, 2019). L’obiettivo è quello di individuare metodologie e strumenti che come afferma Galliani ne *L’agire valutativo* siano in grado di “documentare lo sviluppo degli apprendimenti di ogni studente in maniera organica e, soprattutto, in grado di valutare non soltanto la qualità delle conoscenze, ma soprattutto i processi cognitivi e le strategie meta-riflessive sottesi alla risoluzione di compiti di apprendimento significativi”.

Infatti, uno degli obiettivi di processo in via di attuazione elencati nel Rapporto di Autovalutazione dell’Istituto, è proprio quello di “sperimentare in modo sempre più mirato approcci didattici innovativi” all’apprendimento per quanto riguarda il potenziamento delle competenze matematico – logiche.

La sperimentazione che ho potuto attuare nelle tre classi quarte della scuola primaria “Umberto I” è stata progettata per rispondere a queste finalità proposte nel PTOF d’Istituto, con l’intento di proporre una pratica innovativa non utilizzata dalle insegnanti di classe, cioè l’utilizzo dei giochi da tavolo nella didattica della matematica.

#### **4.1.2 Le classi 4A, 4B, 4C**

La sperimentazione del mio progetto di ricerca ha coinvolto gli alunni frequentanti le classi 4A, 4B e 4C della scuola primaria del plesso “Umberto I”.

La 4A è una classe a tempo normale (8.00 – 13.00) composta da 23 bambini, nello specifico 15 maschi e 8 femmine. Fra questi, sono presenti quattro alunni stranieri di seconda generazione, che parlano in maniera fluida e scorrevole la lingua italiana; vi è, poi, una alunna di origine marocchina, non italoфона, inserita quest’anno all’interno della classe, e di conseguenza presenta un livello di conoscenza della lingua italiana base.



La 4B è, invece, una classe a tempo pieno (8.00 – 16.00) costituita da 25 bambini, di cui 10 maschi e 15 femmine. In questa classe non sono presenti alunni con certificazione ai sensi della Legge 104/92 o con Disturbi Specifici dell'apprendimento; non vi sono anche alunni stranieri.

Anche la 4C è una classe a tempo pieno, costituita da 23 bambini, di cui 10 maschi e 13 femmine. In questa classe sono presenti una bambina straniera di seconda generazione e un bambino certificato ai sensi della Legge 104/92, che segue la progettazione della classe descritta nel PEI ed è seguito da una docente a supporto della classe per un totale di 16 ore settimanali.

In queste tre classi, fino a prima dell'emergenza sanitaria causata dal Covid – 19, era attiva la sperimentazione “Scuola Senza Zaino” (<https://www.senzazaino.it>) e questo ha permesso di far interiorizzare ai bambini i tre principi fondamentali che la caratterizzano:

- Ospitalità: l'essere ospitale, il prestare cura e l'aver cura sono i tre aspetti autentici della scuola. In questo senso gli alunni hanno potuto partecipare ad occasioni ed esperienze che hanno permesso di dotarli, nel loro processo di crescita, di risorse cognitive ed emotive per renderli progressivamente capaci di gestire la propria vita.
- Responsabilità: si è trasmesso ai bambini la possibilità di avere cura di sé e il senso di responsabilità della propria crescita e di quella dell'altro. Hanno appreso, quindi, atteggiamenti improntati sull'autonomia e sulla partecipazione.
- Comunità: la scuola è intesa come comunità che sostiene l'apprendimento. Sono risultati fondamentali, di conseguenza, in questo contesto il clima, l'agire, la configurazione degli spazi, degli arredi, le relazioni che si sono instaurate, i saperi.

Grazie a questa impostazione, gli alunni hanno imparato ad orientarsi nei diversi ambienti della scuola, a mantenere un'attenzione prolungata durante le attività, se progettate adeguatamente per i loro tempi, a rispettare le regole di convivenza, di gioco e di lavoro. Hanno compreso la condivisione e il lavorare in gruppo, il rispetto sia verso l'altro sia verso il materiale, il confrontarsi e il partecipare attivamente alle attività.

Ciò, quindi, ha permesso loro di sviluppare specifiche competenze che sono risultate fondamentali per lo svolgimento della sperimentazione.

In questa sperimentazione è stato deciso di selezionare due classi sperimentali e una classe di controllo; per quanto riguarda la scelta questa è stata effettuata non sulla base delle competenze, in quanto tutte e tre le classi, in seguito ad un periodo di osservazione e alle interviste proposte alle docenti, apparivano più o meno sullo stesso piano, ma sulla base del tempo scuola e delle insegnanti di classe.

Infatti, le due classi sperimentali selezionate sono state la 4B e la 4C, cioè le due classi a tempo pieno, in cui le insegnanti della disciplina matematica non erano le stesse. Per quanto riguarda la 4A, cioè la classe di controllo, la docente di matematica era la stessa della 4C.

Con quest'ultima insegnante è stato deciso di portare avanti la sperimentazione in una sola delle due classi per poter verificare e analizzare i dati in maniera più dettagliata, in quanto portava avanti la programmazione didattica in parallelo, trattando gli stessi argomenti.

La scelta, inoltre, di proporre il progetto in due classi con due insegnanti diverse, è stata effettuata con la consapevolezza che entrambe adottavano le scelte metodologico-didattiche proposte nel PTOF d'Istituto, e per questo motivo non si discostavano troppo nei processi di insegnamento attuati.

#### **4.1.3 I processi di insegnamento e apprendimento**

Come affermato sopra, a causa dell'emergenza dovuta alla pandemia da Covid – 19 in queste classi non è più stato possibile, dal 2020, proseguire con la sperimentazione "Scuola Senza Zaino".

Per provare a risolvere questa situazione e per garantire quindi il successo formativo di tutti gli alunni, che costituisce uno dei fini fondamentali dell'autonomia e che dipende dalla capacità di promuovere negli allievi apprendimenti desiderati e significativi, gli insegnanti, coerentemente con le scelte educative e curricolari indicate

nel PTOF, hanno deciso di aderire alla scelta metodologica basata sulla costruzione attiva della conoscenza.

Il team docenti ha, in riferimento a questo, adottato un modello cooperativo metacognitivo caratterizzato dal confronto, dalla riflessione continua sulla pratica, dall'atteggiamento di sperimentazione continua nell'ottica della ricerca-azione orientata al miglioramento (PTOF).

Gli insegnanti della classe si sono quindi impegnati, nel loro processo di insegnamento, a favorire la comunicazione interattiva tra alunni affinché siano in grado di svolgere un ruolo attivo e partecipativo attraverso la creazione di un clima di scambio sereno. Importante, appare la valorizzazione alla partecipazione e la stimolazione all'esplicitazione di abilità trasversali, ai processi metacognitivi, autoregolativi e auto valutativi a sostegno del processo continuo di miglioramento. "Ciò che conta maggiormente è la capacità di creare e usare conoscenze in maniera efficace e intelligente, su basi in costante evoluzione" (Commissione delle Comunità Europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, 2000).

Questa costruzione attiva della conoscenza enfatizza il ruolo attivo dell'alunno a cui "si richiede di porsi in modo nuovo rispetto all'esperienza di apprendimento: non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere «preconfezionato», bensì come coproduttore di una conoscenza da costruire e condividere" (Compiti di realtà, verificare le competenze in situazioni reali, 2018).

Gli insegnanti di classe, per favorire l'apprendimento significativo negli alunni, hanno quindi deciso di utilizzare un approccio collaborativo e cooperativo che miri a "far emergere ciò che i bambini hanno appreso nello studio delle discipline: un sapere che, nel suo divenire competenza, mobilita le risorse e le rende manifeste nelle dinamiche del gruppo, che diventa saper agire, capacità di orientarsi nelle situazioni e districarsi nelle problematiche del mondo reale" (Compiti di realtà, verificare le competenze in situazioni reali, 2018).

Di conseguenza, l'intera sperimentazione proposta nelle due classi è stata progettata a partire da questi assunti teorici, per poter seguire la linea metodologica prevista dal PTOF dell'Istituto.

## 4.2 Il piano di ricerca

La nota n. 11431 del 17 maggio 2018 a firma del Capo Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione propone una visione in cui l'autonomia delle istituzioni scolastiche è al centro di una riflessione inerente all'individuazione, sia dal punto di vista organizzativo che metodologico – didattico, di strategie di innovazione, di ricerca e sperimentazione che abbiano il fine di giungere al successo formativo di tutti e di ciascuno (MIUR, 2018).

Infatti, come affermano Felisatti & Mazzucco (2013) il modello a cui la scuola autonoma può affidarsi richiede l'adozione di modalità di innovazione costantemente realizzate attraverso un legame organico fra azione reale e azione sperimentale.

In questo senso, la scuola deve fornire nella propria offerta formativa una progettualità innovativa, in quanto “progettare implica ricerca e sperimentazione permanente, senza le quali la progettualità stessa si esaurisce in ripetitività che negano il cambiamento” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.112).

Il progetto, che verrà spiegato e approfondito nei paragrafi successivi, ha avuto lo scopo di sperimentare una pratica metodologico – didattica innovativa, attraverso l'utilizzo dei giochi da tavolo nelle classi quarte della scuola primaria.

L'indagine si è sviluppata seguendo un processo per fasi, in modo tale da “esercitare in ogni momento del suo svolgimento un'attività di controllo”.

Nello specifico, per la sperimentazione si sono distinte sei fasi, elencate e definite da Felisatti & Mazzucco (2013).

La prima fase di *identificazione e formalizzazione del problema*, ha rappresentato l'input iniziale da cui è stato proposto e stimolato l'interrogativo su cui si volevano ricercare risposte, che è quello esplicitato nel capitolo 3.

La seconda fase è quella di *individuazione dell'ipotesi sperimentale*: l'aver formalizzato il problema ha permesso di partire da elaborazioni teoriche per formulare l'ipotesi, che “assume caratteri di provvisorietà e di ipoteticità in quanto dovrà sottoporsi alla validazione empirica per poter essere confermata” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.117). Nel nostro caso, tale ipotesi, definita in seguito alle considerazioni effettuate nei primi capitoli, è che l'utilizzo dei giochi da tavolo nella didattica della

matematica alla scuola primaria porta allo sviluppo e al rafforzamento di competenze logico – matematiche.

La terza fase riguarda la creazione del *piano di ricerca*, che “si sviluppa e discende dalla definizione delle ipotesi specifiche e da esse prende corpo” (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 119). Questo è formato inizialmente dal progetto di ricerca, cioè “quel documento iniziale che motiva la ricerca stessa” (Paparella, 1997) e dal disegno sperimentale di ricerca, inteso come la “modalità che viene adottata dal ricercatore per porre sotto controllo scientifico i fatti pedagogici” (Paparella, 1997).

Per quanto riguarda la progettazione, in questa sperimentazione si fa riferimento al modello di progettazione a ritroso proposto da Wiggins & McTighe (2004); per quanto riguarda, invece, il disegno di ricerca, si fa riferimento alla tabella proposta da Felisatti & Mazzucco (2013), p. 123. In quest’ultima, però, invece di prendere in considerazione un solo gruppo sperimentale, ne verranno considerati due.

Il disegno di ricerca prevede, quindi, due gruppi sperimentali (le classi 4B e 4C) e un gruppo di controllo (la classe 4A), come si può osservare nella *tabella 1*.

Gruppo 1 sperimentale (4°B)	Prova iniziale (Pi)	Fattore dell’esperienza (Fs)	Prova finale (Pf)	Comportamento dopo il fattore dell’esperienza (Cs)
Gruppo 2 sperimentale (4°C)	Prova iniziale (Pi)	Fattore dell’esperienza (Fs)	Prova finale (Pf)	Comportamento dopo il fattore dell’esperienza (Cs)
Gruppo 3 controllo (4°A)	Prova iniziale (Pi)	Fattore ordinario (Fo)	Prova finale (Pf)	Comportamento dopo il fattore ordinario (Co)

**Tabella 1** Disegno sperimentale con tre gruppi (Felisatti & Mazzucco, *Insegnanti in ricerca*, 2013)

Nella quarta fase, relativa alla *realizzazione dell'esperienza e la raccolta dei dati*, le varie operazioni che sono state pianificate nelle fasi precedenti sono pronte per essere realizzate; in questo senso attraverso le osservazioni sistematiche, la rubrica valutativa e l'autovalutazione degli alunni sono poi stati raccolti i dati.

Nella quinta fase avviene *la codifica e l'analisi dei dati* appena raccolti: infatti, "gli esiti prodotti dalla manipolazione sperimentale vanno sottoposti a registrazione affinché l'analisi giunga in seguito a far emergere relazioni e confronti significativi sul piano della comprensione" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.132). L'analisi dettagliata dei dati ricavati da questa sperimentazione verrà trattata e approfondita nell'ultimo capitolo.

Infine, vi è la sesta fase relativa all'*interpretazione dei risultati, la generalizzazione e socializzazione delle conoscenze*, in cui si va a verificare la validità dell'ipotesi iniziale cercando di "giungere a dimostrare che l'ipotesi di ricerca ha elevata probabilità di essere non falsa" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p.135).

### **4.3 La progettazione didattica**

Come sopra citato, la progettazione didattica della sperimentazione ha avuto origine a partire dal modello di *progettazione a ritroso* proposta da Wiggins & McTighe e spiegata nel testo "*Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa (2004)*", in quanto, come affermano i due autori, rappresenta una progettazione significativa in cui "l'insegnante pianifica il curricolo di apprendimento partendo da una definizione di ciò che *merita* essere appreso" (p. 11).

Il punto di forza di questa progettazione per competenze è che per "avere una «valutazione vera» si deve partire da e riferirsi a prestazioni autentiche, cioè da compiti contestualizzati in situazioni reali, che richiedono la presenza di obiettivi chiari, ruoli, situazione contestuale, prodotto di prestazione e standard di successo".

Per la stesura del progetto mi sono, quindi, basata sulle tre fasi principali da loro proposte:

1. identificare i risultati desiderati;

2. determinare evidenze di accettabilità;
3. pianificare esperienze e istruzione.

#### 4.3.1 Identificare i risultati desiderati

In questa prima fase è importante che l'insegnante si interroghi su questioni importanti, che per Wiggins & McTighe (2004), sono: "cosa gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere, comprendere e fare? Cosa è meritevole e degno di essere compreso in profondità? Quali comprensioni solide e durevoli si desiderano?" (p.32).

L'insegnante, in concreto, deve effettuare una distinzione fra le conoscenze con cui gli studenti dovrebbero familiarizzare, fra le conoscenze e le abilità fondamentali affinché gli studenti possano realizzare le proprie prestazioni con successo, e, infine, le conoscenze importanti, quelle che devono essere durevoli e permanenti negli alunni.

Nella *tabella 2*, vengono sia esplicitati gli obiettivi di "comprensione" e identificati i risultati attesi, sia vengono definite le conoscenze e le abilità, e cioè tutto ciò che l'alunno saprà e saprà fare al termine del percorso.

Per prima cosa sono state determinate le competenze chiave sia dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione (D.M. 254/2012), sia dalle Raccomandazioni del Consiglio Europeo 2018, sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01). Nel dettaglio si tratta della competenza di *imparare a imparare* (in quanto comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace), del *senso di iniziativa e l'imprenditorialità* (in quanto concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione), di quella *matematica* (in quanto l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che sulla conoscenza. Comporta, a differenti livelli, la capacità di usare modelli matematici di pensiero e di presentazione e la disponibilità a farlo).

Dalla definizione di tali competenze, ho selezionato, sempre dalle Indicazioni Nazionali, la disciplina di riferimento riguardante la sperimentazione: la matematica.

Questa disciplina, infatti, “dà strumenti per la descrizione scientifica del mondo e per affrontare problemi utili nella vita quotidiana” ma soprattutto le conoscenze che vengono apprese “contribuiscono alla formazione culturale delle persone e delle comunità, sviluppando le capacità di mettere in stretto rapporto il “pensare” e il “fare” e offrendo strumenti adatti a percepire, interpretare e collegare tra loro ... eventi quotidiani”.

In queste Indicazioni, nella sezione relativa alla matematica, si legge poi che due strumenti fondamentali sono il laboratorio, in quanto enfatizza il ruolo attivo dell’alunno e il gioco, in quanto favorisce le relazioni, il rispetto delle regole e l’elaborazione di strategie.

Per quanto riguarda, invece, la successiva definizione degli obiettivi di apprendimento ho basato la mia scelta su quanto viene affermato nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione 2012, in cui si precisa che “le discipline e le vaste aree di cerniera tra le discipline sono tutte accessibili ed esplorate in mille forme attraverso risorse in continua evoluzione. Sono chiamati in causa l’organizzazione della memoria, la presenza simultanea di molti e diversi codici, la compresenza di procedure logiche e analogiche, la relazione immediata tra progettazione, operatività, controllo, tra fruizione e produzione. Dunque “il fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale”.

### **PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

*(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)*

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

Competenza matematica

Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare

---



### **Disciplina di riferimento** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Matematica

### **Traguardi per lo sviluppo della competenza** *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

*Tratti dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012:*

- Legge e comprende testi che coinvolgono aspetti logici e matematici
- Riesce a risolvere facili problemi in tutti gli ambiti di contenuto, mantenendo il controllo sia sul processo risolutivo, sia sui risultati. Descrive il procedimento seguito e riconosce strategie di soluzioni diverse dalla propria.
- Costruisce ragionamenti formulando ipotesi, sostenendo le proprie idee e confrontandosi con il punto di vista di altri.

### **Obiettivi di apprendimento**

- Conoscere e comprendere istruzioni
- Costruire ragionamenti da soli, o in gruppo, e formulare ipotesi
- Creare compiti autentici utilizzando il ragionamento

### **Ambito tematico** *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

La sperimentazione ha il fine di verificare se l'utilizzo dei giochi da tavolo permetta lo sviluppo di competenze logico – matematiche, fondamentali sia per l'apprendimento della matematica, sia per risolvere problemi nel quotidiano.

### **Situazione di partenza** *(in relazione al traguardo indicato)*

La situazione di partenza delle classi 4A, 4B e 4C viene verificata e analizzata all'inizio della sperimentazione attraverso la proposta di un test, in cui gli alunni vengono invitati a rispondere ad alcune domande.

Il questionario viene quindi proposto identico in tutte e tre le sezioni delle classi prese in considerazione, quindi sia nelle due sperimentali che in quella di controllo.

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

La sperimentazione, dopo la proposta del test iniziale, prosegue con alcune domande poste dall'insegnante agli alunni (nelle due classi sperimentali): Cosa vi viene in mente se vi dico *gioco da tavolo*? Cosa significa per voi *gioco da tavolo*?

A questo punto l'insegnante raccoglie le risposte di tutti gli alunni, facendole scrivere su un post-it, per andare ad indagare la situazione di partenza delle due classi, analizzandone le conoscenze, le non conoscenze o le misconcezioni.

In seguito, l'insegnante mostra loro alcuni giochi da tavolo da lei portati domandando loro: Avete mai visto questi giochi? Sapete quali sono le regole?

<b>Conoscenze e abilità</b> ( <i>che cosa gli allievi sapranno e sapranno fare al termine dell'unità</i> )	
Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"><li>- Conosce le varie parti da cui è costituito un gioco da tavolo</li><li>- Conosce le regole dei giochi</li><li>- Conosce i procedimenti per giungere alla conclusione dei giochi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sa inventare e costruire un gioco da tavolo</li><li>- Comprende le istruzioni e formula ipotesi</li><li>- Costruisce ragionamenti e li argomenta</li><li>- Risolve problemi</li></ul>

**Tabella 2** Prima fase: identificare i risultati desiderati

#### 4.3.2 Determinare evidenze di accettabilità

In questa seconda fase, invece, è importante che l'insegnante assuma la *formamentis* del progettista; dovrà quindi definire fin da subito le modalità attraverso cui andare a verificare se gli studenti hanno raggiunto le comprensioni desiderate. Dovrà quindi porsi, all'inizio, interrogativi fondamentali che per Wiggins & McTighe (2004) sono: "come sapremo se gli studenti hanno raggiunto i risultati desiderati e soddisfatto

gli standard? Cosa accetteremo come evidenze della comprensione e della padronanza elevata degli studenti?” (p.36).

L’obiettivo, quindi, esplicitato nella *tabella 3*, è quello di andare a verificare in che modo “gli studenti sono in grado di utilizzare le loro conoscenze nel contesto” per giungere all’accertamento “di una comprensione solida e durevole” (p.37).

In questo senso, “essendo focalizzati sulla comprensione significativa” (p.37), la sperimentazione si è basata soprattutto su compiti autentici, su compiti di prestazione, passando da una valutazione delle sole conoscenze e abilità a una “valutazione delle competenze, ovvero delle capacità del soggetto di impiegare in maniera produttiva e risolutiva il proprio apprendimento per soddisfare bisogni e rispondere a esigenze sociali” (Compiti di realtà, 2018).

Si è fatto, quindi, riferimento ad una valutazione dinamica, ricorsiva, multidimensionale e quindi alla prospettiva trifocale di Pellerrey (2004) e alle sue dimensioni che vengono presentate nel volume *Valutare e certificare le competenze*, di Castoldi (2016).

La *dimensione oggettiva* viene indagata attraverso l’analisi delle evidenze osservabili che attestano le prestazioni degli alunni e i loro risultati (conoscenze e abilità); è quindi “connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito” (p.82).

Nel nostro caso è stato fatto riferimento alla rubrica valutativa stilata appositamente per la progettazione di questa sperimentazione; in questa viene esplicitato il quadro dei risultati attesi, con il fine di effettuare una valutazione che si basi sulla “qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito”, come afferma Castoldi (2016).

Si è preso in considerazione, poi, il compito autentico, relativo all’invenzione e costruzione dei giochi da tavolo: in questo senso l’alunno metterà in gioco tutte quelle competenze apprese durante la fase di gioco come evidenza della sua comprensione significativa.

Fondamentali, in questa fase di valutazione, risulteranno i pre-test e i post-test proposti all'inizio e al termine della sperimentazione, in quanto forniscono dati oggettivi e misurabili del livello di comprensione raggiunto dagli alunni.

La *dimensione soggettiva* è, invece, indagata attraverso l'analisi dei significati personali attribuiti dagli alunni alla propria esperienza di apprendimento (autovalutazione).

In questo senso, durante la sperimentazione, sono risultati fondamentali da un lato i dialoghi significativi avuti con i bambini durante le varie fasi di svolgimento del progetto e il brainstorming finale, in cui ogni alunno ha potuto fornire una propria autovalutazione sul percorso svolto.

La *dimensione intersoggettiva*, infine, viene indagata attraverso l'analisi del sistema di attese che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità degli alunni di rispondere adeguatamente ai compiti richiesti.

In questo senso, durante la sperimentazione, sono state indagate le aspettative esplicitate sia nel PTOF d'Istituto, attraverso un'analisi approfondita, sia quelle richieste dalle insegnanti di classe, attraverso confronti avvenuti prima, durante e dopo l'attuazione della progettazione.

La valutazione si è basata, anche, sull'*assessment for learning*, in cui il focus è spostato sull'attività di apprendimento e sulla partecipazione attiva dell'alunno al proprio processo educativo.

## SECONDA FASE: DETERMINARE LE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

*(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)*

**Compito autentico** *(compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)*

L'intero percorso di sperimentazione si basa su compiti autentici. Infatti, il fatto di poter giocare ai vari giochi da tavolo permetterà ai bambini di sviluppare determinate

---

conoscenze, abilità e competenze e di capire le diverse dinamiche che costituiscono il gioco, per andare poi a creare il proprio.

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

Per quanto riguarda la modalità di rilevazione degli apprendimenti si è fatto riferimento alla prospettiva trifocale di Pellerey (2004) e alle sue dimensioni.

Dal punto di vista oggettivo, in merito al raggiungimento degli obiettivi, sono stati utilizzati la rubrica valutativa e i risultati ottenuti dal pre-test e dal post-test proposto sia nelle due classi sperimentali, sia nella classe di controllo, oltre che ai risultati ottenuti dal compito autentico.

Il rilevamento delle competenze si è, inoltre, basato sui brainstorming iniziale e finale proposti ai bambini prima e dopo la sperimentazione.

**La rubrica valutativa** (*le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto*)

Dimensi oni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermed io	Livello Base	Livello In via di prima acquisizion e
CONOS CERE	Conoscenza e comprensione di istruzioni	Inserito nel contesto è in grado di conoscere e comprendere le istruzioni per portare a termine il compito.	Se inserito sia in contesti noti che non noti, dimostra di padroneggiare le sue conoscenze per portare a	Se inserito in contesti noti dimostra di padroneggiare le sue conoscenze di base per portare a	Se inserito in contesti noti è in grado di utilizzare le sue conoscenze di base per portare a termine il compito.	Se opportunamente guidato dall'insegnante per l'intero processo e, se situato in contesti noti e familiari, è in grado di utilizzare le

			termine il compito in autonomia.	termine il compito.		sue conoscenze di base per portare a termine il compito.
COSTRUIRE	Costruzione di ragionamenti e formulazione di ipotesi	Se posto davanti ad una situazione e problematica è in grado di costruire ragionamenti e formulare ipotesi per portare a termine il compito.	Se inserito sia in contesti noti che non noti, dimostra di formulare ragionamenti e ipotesi per portare a termine il compito in autonomia.	Se inserito in contesti noti dimostra di essere in grado di costruire ragionamenti per portare a termine il compito.	Se inserito in contesti noti è in grado di formulare semplici ragionamenti per portare a termine il compito.	Se opportunamente guidato dall'insegnante per l'intero processo e, se situato in contesti noti e familiari, è in grado di formulare ragionamenti semplici per portare a termine il compito.
CREARE	Creazione di artefatti attraverso il ragionamento	Con l'aiuto delle conoscenze, abilità e competenze acquisite è in grado di inventare artefatti utilizzando il ragionamento.	Se inserito sia in contesti noti che non noti, dimostra di utilizzare le competenze acquisite per inventare artefatti in autonomia.	Se inserito in contesti noti dimostra di essere in grado di utilizzare le competenze acquisite per inventare artefatti.	Se inserito in contesti noti è in grado di utilizzare le competenze acquisite per inventare artefatti, con il supporto dell'insegnante.	Se opportunamente guidato dall'insegnante per l'intero processo e, se situato in contesti noti e familiari, è in grado di utilizzare le competenze acquisite per inventare artefatti.

*Tabella 3* Seconda fase: determinare le evidenze di accettabilità

### 4.3.3 Pianificare esperienze e istruzione

Dopo aver identificato i risultati desiderati e tenendo conto delle evidenze di accettabilità, si è passati alla terza fase della progettazione, riguardante la pianificazione delle attività; infatti, “avere chiaro l’obiettivo ci aiuta ... a centrare la nostra progettazione e a guidare l’azione intenzionale verso i risultati voluti” (Wiggins & McTighe, 2004, p.39).

I due autori affermano che durante questa fase, è fondamentale porsi determinati interrogativi: “di quali conoscenze (...) e abilità (...) fondamentali avranno bisogno gli studenti per realizzare efficacemente ciò che è richiesto e raggiungere i risultati desiderati?”, “Quali attività forniranno agli studenti le conoscenze e le abilità necessarie?”, “Quali sono i materiali e le risorse più adatte per realizzare tali scopi?”, “La progettazione complessiva è coerente e operativa?”.

La pianificazione delle attività della sperimentazione si è basata su queste domande – chiave, ma ha seguito anche le linee guida e i criteri di autovalutazione che Wiggins & McTighe (2004) definiscono con l’acronimo WHERE, che sta per “(1) *where* cioè dove siamo diretti, (2) *hook* cioè aggancia lo studente, (3) *explore* cioè esplora il contenuto ed equipaggia lo studente, (4) *rethink* cioè riflettete e rivedete il vostro lavoro e le vostre idee, (5) *evaluate* cioè valutate i risultati” (p.176).

Si è all’interno di una progettazione per competenze, di conseguenza si è tenuto in considerazione anche che “una ulteriore sfida che la valutazione, specie quando si riferisce alle competenze, deve affrontare riguarda le vie per la valorizzazione dell’impronta personale che è costitutiva della risposta del soggetto, dei tratti di originalità nell’interpretazione individuale del compito e nell’impiego delle risorse a disposizione” (Galliani, 2015, p.131).

I cinque punti sopra elencati, risultano quindi fondamentali per progettare delle attività che portino alla stimolazione e allo sviluppo di una maggiore e durevole comprensione.

In particolare, per questa sperimentazione, volendo andare a verificare un miglioramento delle competenze logico – matematiche si è cercato di “immergere i

ragazzi in problemi difficili – rompicapo, sfidarli a risolvere problemi del mondo reale e coinvolgerli in giochi di ruolo” (Wiggins & McTighe, 2004, p.180) attraverso l’utilizzo dei giochi da tavolo. Infatti, questi hanno la caratteristica di riuscire a stimolare da una parte la riflessione e dall’altra la ricerca costituendo “un importante supporto allo sviluppo delle competenze e delle life skills” (Ligabue, 2020, p. 43).

Ci si è, quindi, orientati verso una valutazione “centrata su una comprensione profonda della conoscenza” (Castoldi, 2016, p.128) attraverso la proposta di compiti autentici e stimolanti con lo scopo di “sollecitare gli studenti all’impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive” cercando di innescare negli studenti “l’impiego attivo e personale del proprio “sapere” in attività significative e impegnative” (Castoldi, 2016, p.129).

In questo senso gli studenti, alla fine del percorso di sperimentazione, hanno potuto mettere in gioco le competenze apprese e la loro creatività con il fine di realizzare dei propri giochi da tavolo, sulla base delle loro strategie cognitive ed emotive.

Nel paragrafo successivo (4.4), vengono esplicitati e analizzati gli interventi svolti in classe che hanno dato vita alla sperimentazione, la cui stesura è avvenuta tenendo conto delle precisazioni dichiarate fino a questo momento.

#### **4.4 L’intervento didattico**

La sperimentazione didattica ha avuto luogo dal 2 maggio 2022 (data di somministrazione del pre-test) fino al 6 giugno 2022 (data di somministrazione del post-test) nelle classi 4B e 4C della Scuola Primaria “Umberto I”, appartenente all’Istituto Comprensivo 1 di Piove di Sacco. Gli alunni della classe 4A dello stesso plesso hanno avuto il ruolo di gruppo di controllo, per cui hanno completato solamente il pre-test e il post-test nelle stesse date delle altre due classi.

L’intervento didattico da me condotto è stato suddiviso in sei incontri (uno alla settimana), della durata di due ore ciascuno, per entrambe le classi; a queste ore si devono, poi, sommare sei ore per classe, svolte rispettivamente dalle due docenti di matematica, come supporto alla sperimentazione. L’intervento nelle due sezioni non è



stato svolto in contemporanea, ma in ore differenti in modo tale che l'insegnante potesse essere presente in entrambe le classi.

La classe 4A e la classe 4B, quindi, hanno partecipato a questo progetto per un totale di 18 ore ciascuna.

L'aiuto delle insegnanti di classe, relative alla disciplina matematica, è stato fondamentale per una maggiore riuscita dell'intervento, in quanto ha permesso ai bambini di poter giocare con i giochi da tavolo per i restanti giorni della settimana, per una durata di 10 – 20 minuti a volta.

Prima di entrare nel dettaglio dei singoli interventi, risulta fondamentale, però, approfondire da una parte gli strumenti utilizzati durante la sperimentazione e in particolare quali giochi da tavolo sono stati selezionati. Dall'altra parte, invece, è necessario esplicitare le modalità attraverso cui sono stati preparati e disposti gli ambienti di apprendimento, infatti, "lo spazio per il gioco, libero o strutturato, ha una grande importanza e viene curato facendo attenzione alla qualità e alla varietà dei giochi proposti" (Ligabue, 2020, p.73).

#### **4.4.1 L'ambiente di apprendimento come "terzo educatore"**

Loris Malaguzzi (1920-1994), fondatore e direttore delle scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia, definì l'ambiente come il *terzo insegnante* (Gandini, 2011), nel senso di "un ambiente flessibile, che risponde alla necessità di insegnanti e bambini di creare apprendimento insieme" (Biermeier, 2015).

In particolare, nella stessa pubblicazione su *Young Children* (NAEYC)<sup>37</sup>, l'ambiente scolastico viene definito come colui che può "contribuire a formare l'identità di un bambino come protagonista della propria vita e di quella degli altri".

È necessario, però, che gli insegnanti, per promuovere un ambiente di apprendimento inteso in questo senso, "devono andare più a fondo di ciò che si vede solo a livello visivo e sviluppare una comprensione profonda dei principi sottostanti e del pensiero, delle domande e delle curiosità dei bambini" (Biermeier, 2015).

---

<sup>37</sup> <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2015/emergent-curriculum>

Nell'articolo *The environment as the "third teacher"*<sup>38</sup> si legge, infatti, che gli spazi fisici dovrebbero consentire ai bambini di essere contributori attivi e avere un'influenza nel loro mondo.

Emerge l'importanza di far agire gli alunni autonomamente e liberamente per andare verso un apprendimento più significativo; si legge, infatti, sempre nello stesso articolo, che "gli ambienti rispettosi delle abilità e competenze emergenti dei bambini offrono loro l'opportunità di prendere le proprie decisioni e di agire in modo indipendente".

Durante l'intera sperimentazione la predisposizione dell'ambiente di apprendimento, prima di ogni incontro, ha assunto un ruolo fondamentale, poiché come afferma Ligabue (2020), p.73, "l'attività ludica è un'attività didattica a tutti gli effetti e come tale necessita di spazi e tempi adeguati, di pianificazione e progettazione in modo che ci sia un riconoscimento del suo valore educativo anche dal punto di vista formale".

Nella *Quality Area 3*, del *National Quality Standard*<sup>39</sup> (NQS), in Australia, si legge, in particolare, nello Standard 3.2 che l'ambiente di servizio è inclusivo, promuove la competenza e supporta l'esplorazione e l'apprendimento basato sul gioco.

Nelle classi in cui è stata effettuata la sperimentazione, la disposizione dei banchi non permetteva e non favoriva l'incontro, la comunicazione e le relazioni. Infatti, a causa delle disposizioni sanitarie imposte per contrastare la pandemia da Covid – 19, i banchi erano disposti a file, separati uno dall'altro per il mantenimento della distanza di sicurezza.

Per tutti gli interventi del percorso, però, in accordo con il Dirigente Scolastico e con le insegnanti di classe, è stato possibile modificare l'ambiente in modo tale da poter effettuare la sperimentazione promuovendo spazi inclusivi e sostenibili, seppur continuando a rispettare le normative vigenti.

Si è, infatti, riusciti a creare delle isole di lavoro attraverso l'unione di quattro o cinque banchi e allo stesso tempo rispettare sia le distanze di sicurezza tra un bambino e l'altro, sia le normative sanitarie attraverso l'utilizzo dei dispositivi di protezione e del gel igienizzante.

---

<sup>38</sup> [https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-04/QA3\\_TheEnvironmentAsTheThirdTeacher.pdf](https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-04/QA3_TheEnvironmentAsTheThirdTeacher.pdf)

<sup>39</sup> <https://www.acecqa.gov.au/nqf/national-quality-standard>

Come accennato in precedenza, gli alunni di queste classi erano abituati a lavorare in gruppo durante i primi anni della scuola primaria in quanto prendevano parte alla sperimentazione “Scuola Senza Zaino”. Ciò ha favorito una riduzione nei tempi di predisposizione del setting e una maggiore efficacia nel lavoro successivo.

Infatti, dopo aver preparato il materiale e, quindi, i giochi da tavolo sopra un grande tavolo, l’insegnante incoraggiava gli alunni ad un utilizzo flessibile e accessibile delle risorse a disposizione.

Avendo gli alunni già appreso competenze relative alla condivisione e al rispetto, rendevano questo processo di modificazione dell’ambiente di apprendimento naturale; inoltre, i diversi gruppi di lavoro collaborando in autonomia e con il supporto dell’insegnante, andavano a creare di volta in volta spazi “organizzati e adattati per

supportare la partecipazione di ogni bambino e per coinvolgere ogni bambino in esperienze di qualità”.



Nella *figura 2*, si può osservare una parte dell’aula disposta ad isole di lavoro; questo ambiente rispetta le caratteristiche elencate nell’articolo *The environment as the “third teacher”*, in quanto:

- Incoraggia i bambini a fare delle scelte, infatti “disporre i mobili per creare aree può incoraggiare i bambini a disperdersi e stare insieme per scelta”.

*Figura 2* Aula disposta a isole di lavoro

- Aiuta i bambini a sentirsi al sicuro, infatti “le attrezzature e i mobili consentono ai bambini di fare da soli”.
- Include esposizioni del lavoro dei bambini, in quanto “coinvolgono i bambini nel prendere decisioni su quale lavoro mostrare e come cambiarlo”.

- Crea uno spazio vivace e reattivo, in cui vengono apportate “le modifiche man mano che i bisogni e gli interessi dei bambini evolvono e crea un senso di scoperta”.
- Consente la conservazione dei lavori in corso dei bambini.

#### 4.4.2 Gli strumenti e i materiali della sperimentazione

In Wiggins & McTighe (2004), si deduce quanto sia importante ricercare “modi efficaci e che onorano il tempo dedicato per provocare la riflessione, risvegliare e mantenere vivo nel tempo l’interesse nei confronti delle idee e rendere entusiasmante l’apprendimento” (p.180).

Quando si va a progettare il nostro obiettivo principale dovrebbe essere orientato prevalentemente verso il *coinvolgimento*; la domanda che l’insegnante deve porsi è, infatti, “quando gli studenti nel loro lavoro esprimono il massimo del loro coinvolgimento?” (p.184).

Per la progettazione della sperimentazione, si è, quindi, deciso di andare a stimolare l’interesse intellettuale attraverso un’“immediata immersione in domande, problemi, sfide, situazioni o storie che richiedono l’arguzia degli studenti e non solo le conoscenze scolastiche” grazie all’utilizzo dei giochi da tavolo.

Insieme al coinvolgimento è stato, inoltre, preso in considerazione contemporaneamente il concetto di *efficacia*; l’interrogativo che ha orientato l’intera progettazione è, infatti, “quando gli studenti esprimono nel lavoro il massimo della loro efficacia?” (p.185).

In questo senso, l’utilizzo dei giochi da tavolo nei vari interventi ha permesso di focalizzare la progettazione verso obiettivi chiari e validi; gli studenti sono stati, inoltre, orientati alla comprensione delle finalità attraverso la proposta di modelli e feedback immediati che hanno permesso di monitorare costantemente il loro progresso. Le attività proposte durante gli interventi non erano scollegate dalla realtà, ma si collegavano alle loro esperienze di vita.

Questo ha consentito di provocare negli alunni uno stato di *flow*, definito da Csikszentmihalyi (2014) come “uno stato soggettivo che le persone riferiscono quando sono completamente coinvolte in qualcosa al punto da dimenticare il tempo, la fatica e tutto ciò che non sia l’attività stessa”.

Infatti, grazie alla proposta dei giochi da tavolo e al loro intrinseco basso livello di ansia e noia si è potuto incidere su questo stato di *flow* “promuovendo non solo forme di condivisione ma aumentando il coinvolgimento e la partecipazione attiva” (Nesti, 2017, p.44).

Per questa sperimentazione sono stati selezionati sette giochi da tavolo, con lo scopo di andare ad agganciare (HOOK) gli studenti, in particolare: *Forza 4*, *Dama*, *Scacchi*, *Scarabeo*, *Il Gioco dell’Oca*, *Dummy*, *Uno* e *Memory*.

Come spiegato in precedenza la scelta di questi giochi è stata fatta in quanto non appartengono alla categoria di giochi didattici, ideati e costruiti appositamente per lo sviluppo di specifiche competenze matematiche, ma in quanto giochi per la didattica: infatti, questi non hanno a che fare direttamente con la disciplina matematica, ma per essere giocati vi è la necessità di utilizzare il ragionamento e processi logici.

*Forza 4* è un gioco da tavolo astratto, i cui autori sono Howard Wexler e Ned Strongin, prodotto dalla Milton Bradley nel 1974.

Si tratta di un gioco costituito da una matrice formata da sei righe e sette colonne, in cui l’obiettivo è quello di mettere in fila, orizzontalmente, verticalmente o diagonalmente, quattro pedine. Il numero di giocatori previsto è due e il tempo medio necessario per portare a termine una partita è di dieci minuti.

È stato scelto per la sperimentazione in quanto per riuscire a vincere il giocatore deve valutare attentamente le mosse dell’avversario e, di conseguenza, ponderare la sua.

*Dama* è un gioco da tavolo di strategia, costituito da una damiera, cioè il supporto su cui i giocatori muovono rispettivamente le proprie pedine, che consta di 64 quadri (metà scuri e metà chiari). Per giocare, i due giocatori hanno a disposizione 12 pedine a testa con cui possono svolgere le diverse azioni.

Questo gioco è stato selezionato, in quanto, grazie alla semplicità delle regole è facilmente praticabile da tutti; appare, inoltre, propedeutico allo sviluppo di determinate competenze quali creatività, autocontrollo, rispetto delle regole e dell'avversario, socializzazione. In particolare, però, per giungere al termine della partita è fondamentale l'utilizzo del ragionamento e la riflessione. Può essere considerato come il risultato di un processo logico di analisi, ideato dalle due menti dei giocatori.

Anche *Scacchi* è un gioco da tavolo di strategia, costituito da una scacchiera, cioè il supporto su cui i giocatori muovono le proprie pedine, formata da 64 caselle (metà chiare e metà scure). Ogni giocatore ha a disposizione 16 pedine che vengono predisposte nelle varie caselle. Il numero di giocatori previsto per questa tipologia di gioco è due, ma può essere preso in considerazione anche il gioco a squadre.

Come la Dama, anche questo gioco è stato selezionato per le sue capacità intrinseche di sviluppare abilità e competenze inerenti al ragionamento, al pensiero logico e riflessivo, oltre a tante altre riguardanti la socializzazione e l'emotività.

*Scarabeo* è un gioco di parole, appartenente alla categoria dei giochi da tavolo, costituito da una plancia, quattro legghi porta tessere e 130 tessere stampate con le lettere dell'alfabeto. Vi è anche una clessidra, in quanto è un gioco a tempo.

Può essere giocato da due a quattro giocatori e il tempo medio di una partita può essere variabile, ma mediamente si aggira attorno all'ora.

Questo gioco è stato selezionato per la sperimentazione, in quanto, stimola l'utilizzo della riflessione e del ragionamento per la formulazione di parole più lunghe, per ottenere un maggiore punteggio.

*Il Gioco dell'Oca* è un gioco da tavolo costituito da un tavoliere su cui vi è disegnato un percorso a spirale, costituito da 63 caselle contrassegnate da numeri e simboli. Il gioco procede attraverso il lancio dei due dadi da parte dei giocatori, i quali possono essere da due a sei.

Questo gioco è stato scelto per la sperimentazione per la semplicità delle sue regole e per il fatto che sono presenti alcune prove/sfide che i giocatori devono affrontare.

*Dummy* è un gioco da tavolo costituito da un mazzo di carte specifico, ideato da Leo Colovini e Dario De Toffoli e prodotto nel 1998. È costituito da 106 carte, di diversi colori, quali il verde, l'arancione, il blu, il marrone e il viola e ogni colore rappresenta un numero che va dal tre al sette. Può essere giocato da due a sette giocatori e la durata media del gioco è di 10 – 15 minuti.

Anche questo gioco è stato scelto per la sperimentazione, in quanto, i giocatori devono mettere in atto ragionamenti logici e riflettere per elaborare le azioni che portano alla vittoria.

*Uno* è sempre un gioco di carte creato da Merle Robbin nel 1971 ed è costituito da 112 carte di diverso colore; in alcune vi sono rappresentati dei numeri, mentre altre carte speciali, con disegni differenti, rappresentano un'azione che può essere svolta da chi la possiede. Può essere giocato da due a dieci giocatori e la durata media di una partita si aggira attorno ai 15/20 minuti.

Questo gioco è stato scelto per la sperimentazione in quanto oltre alla semplicità delle regole, presenta una giocabilità infinita, grazie alle carte bonus che possono variare costantemente il corso della partita. Infatti, è proprio grazie ai ragionamenti e alle riflessioni dei vari giocatori che la partita può assumere un'impostazione piuttosto di un'altra e giungere così alla fine.

Come ultimo gioco, per la sperimentazione è stato scelto *Memory*, un gioco di carte per due o più giocatori, che pur nella sua semplicità risulta fondamentale per lo sviluppo di competenze logiche, in quanto richiede concentrazione e memoria.

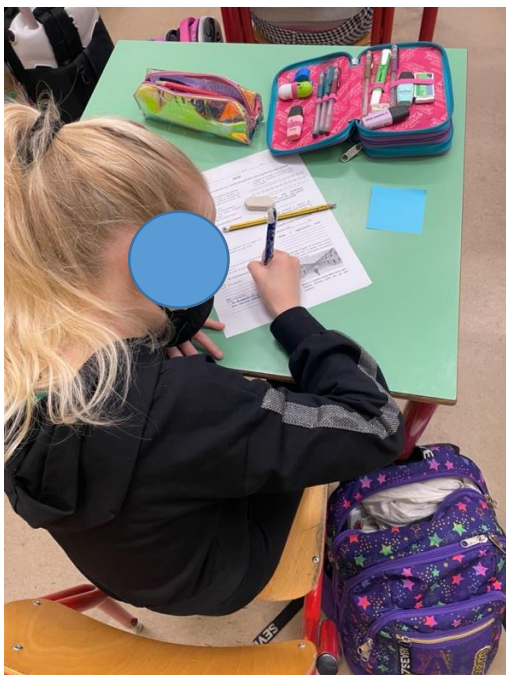
#### **4.4.3 Il Primo intervento della sperimentazione**

Il primo incontro nelle classi quarte è stato suddiviso in tre momenti fondamentali:

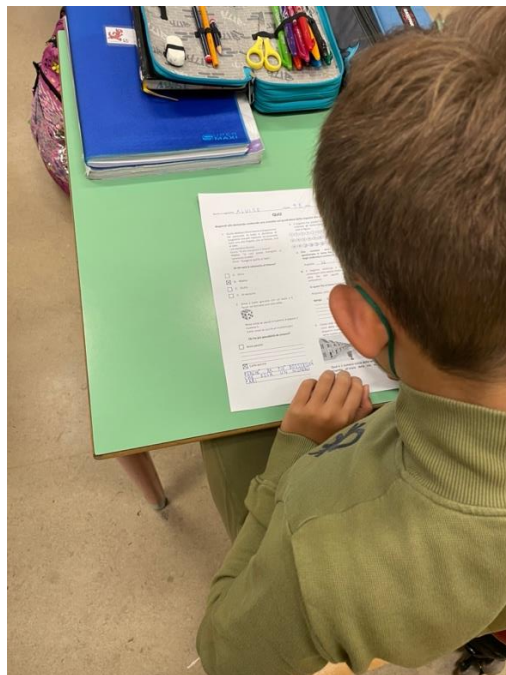
1. il primo, relativo alla somministrazione del pre-test sia nelle classi sperimentali, sia nella classe di controllo;
2. il secondo, relativo all'inizio vero e proprio della sperimentazione con la proposta di una domanda stimolo che ha dato avvio ad una conversazione guidata, solo nelle classi sperimentali (4B e 4C).

3. il terzo, relativo ad un primo approccio con alcuni giochi da tavolo, per il piacere di giocare (sempre nelle classi 4B e 4C).

Per quanto riguarda la somministrazione del pre – test, i bambini hanno avuto a disposizione un’ora per risolvere gli 8 item proposti nel questionario.



**Figura 3** La Classe 4B compila il pre-test.



**Figura 4** La Classe 4C compila il pre-test

Terminata la compilazione dei questionari da parte degli alunni, l’insegnante pone loro una domanda stimolo, per agganciare la loro attenzione. Nel dialogo che segue, con la lettera I saranno indicate le frasi da me pronunciate durante la conversazione; con la lettera B e i diversi numeri, invece, verranno indicati i pensieri espressi dai singoli bambini.

*I: Bambini, qual è la prima cosa che vi viene in mente se vi dico le parole “giochi da tavolo?”*

*B1: Maestra ma intendi per esempio i giochi che faccio alla PlayStation?*

*B2: Secondo me intende i giochi che si fanno a casa con la famiglia e i fratelli.*

*B3: Maestra secondo me sono i giochi che si fanno da seduti, che ti fanno divertire e sentire l’ansia per paura di essere sconfitti.*

*B4: Io penso invece che siano i giochi tipo scacchi, il gioco dell’oca o quei giochi che si giocano sopra un tavolo. È giusto?*



*1: Bambini per adesso non c'è un giusto ed un sbagliato, andremo a scoprire assieme, durante questi incontri, cos'è un gioco da tavolo. Nel frattempo, consegno ad ognuno di voi un post-it in cui potete scrivere la risposta a questa domanda. Sentitevi liberi di rispondere con ciò che vi viene in mente quando pensate a questo concetto, non abbiate paura di scrivere risposte sbagliate!*

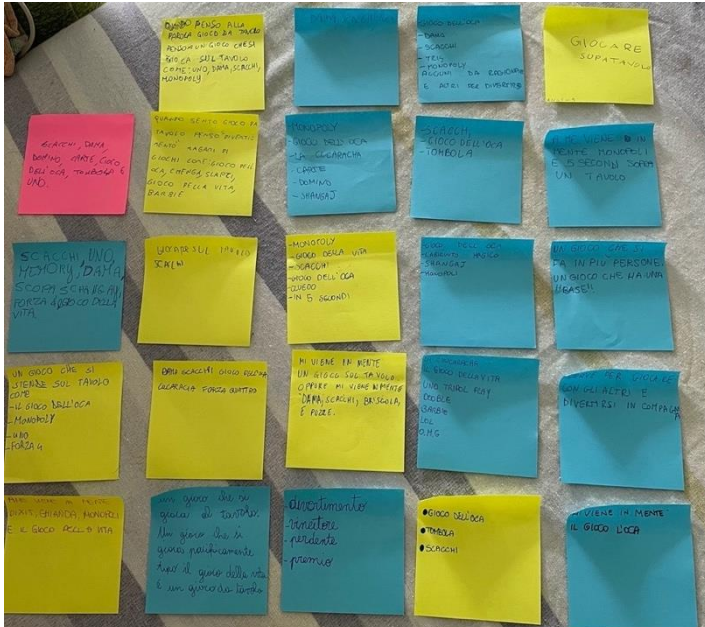


Figura 5 Cos'è un gioco da tavolo, classe 4C

Da questa prima conversazione e dalle risposte che sono state ottenute nei post-it (figura 5 e figura 6), è emerso che in entrambe le classi la maggior parte dei bambini quando pensa ai giochi da tavolo li associa a giochi quali: Il Gioco dell'Oca, Shangai, Scacchi, Dobble, Monopoly, Forza 4, Domino, Tombola e ad alcuni giochi con

le carte. Alcuni bambini, invece, considerano i giochi da tavolo come quei giochi in cui bisogna pensare alle mosse e alle strategie, in cui si deve utilizzare il ragionamento per vincere o perdere.

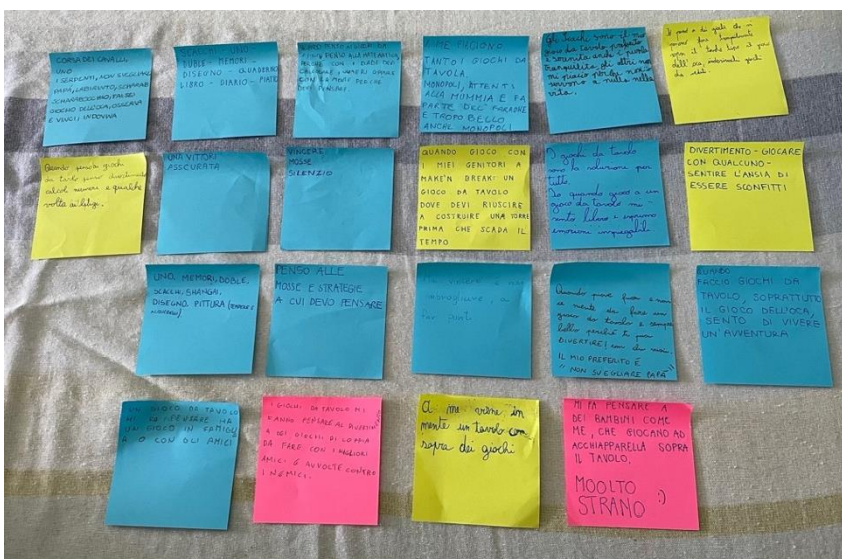


Figura 6 Cos'è un gioco da tavolo, classe 4B

Per altri bambini, poi, giocare a questi giochi significa divertirsi in famiglia o con gli amici; rappresenta un momento felice e spensierato in cui,

come ha affermato uno di loro “ci si sente liberi e si possono esprimere emozioni inspiegabili”.

Al termine di questo momento, durante gli ultimi trenta minuti, l’insegnante ha invitato i bambini ad unirsi creando delle isole di lavoro formate da quattro banchi. Mentre gli alunni svolgevano quest’operazione l’insegnante ha predisposto in un tavolo, posto davanti alla classe, i diversi giochi da tavolo spiegati precedentemente.

In questa fase i gruppi sono stati formati casualmente, attraverso l’avvicinamento dei banchi posti uno accanto all’altro, in quanto l’attività prevista richiedeva un primo approccio ai giochi da tavolo senza alcuna finalità se non la scoperta e il divertimento.

Il referente di ogni gruppo è, quindi, stato invitato ad avvicinarsi al banco per scegliere un gioco, raggiungere i compagni con il gioco selezionato ed iniziare a giocare in autonomia.



Figura 7 Osservazione del regolamento del gioco

Non tutti i bambini conoscevano la totalità dei giochi proposti, altri sapevano di che gioco si trattasse ma non si ricordavano le regole.

Questa fase è stata fondamentale, in quanto, attraverso l’osservazione di questo primo approccio ai giochi da tavolo, si è notato che in alcuni gruppi i bambini che conoscevano sia il gioco, sia le regole, hanno spiegato il funzionamento ai compagni. In altri gruppi, invece, si è potuto osservare, come dimostra la *figura 7*, che i bambini si sono avvalsi del regolamento presente nei

giochi per comprenderne meglio le funzionalità.

Questo primo intervento ha, quindi, avuto lo scopo da una parte di esaminare la situazione di partenza attraverso il pre-test, dall’altra di indagare le preconoscenze, le misconoscenze o le non conoscenze del focus dell’intera sperimentazione.

Alla fine, si è voluto lasciare spazio al gioco, in quanto “contesto di «oasi» (Fink, 1986), un luogo dove i tempi sono tranquilli, dove c’è cura, accoglienza e rispetto” (Staccioli, 2019, p.14).

#### 4.4.4 Il secondo intervento della sperimentazione

Il secondo intervento della sperimentazione è stato proposto una settimana dopo il primo. Durante questi giorni, grazie all’aiuto e alla collaborazione da parte delle due docenti di classe, gli alunni hanno potuto sperimentare e continuare a scoprire i giochi da tavolo. Questo con il fine di far scoprire, comprendere e interiorizzare ai bambini questa consapevolezza: “siamo pronti a provare un gioco diverso. Scoprire che giochiamo bene anche a quello ci permetterà di capire un po’ meglio quanto giochiamo bene insieme, come persone che giocano insieme per caso, come persone a cui capita di trovarsi” (De Koven, 2019, p.41).

Fino a questo intervento, quindi, i gruppi venivano costituiti a caso, in modo tale che ogni bambino potesse giocare con tutti.

In queste due ore di sperimentazione si sono susseguite due fasi fondamentali: un momento di gioco e un momento di creatività e apprendimento attivo.

L’intera attività è stata progettata secondo le indicazioni citate da Ligabue (2020), cioè tenendo in considerazione che “l’attività didattico-educativa con il gioco si sviluppa in tre importanti momenti: pre-gioco, gioco e post-gioco” (p.91).

Nella fase del *pre-gioco* l’insegnante, per prima cosa, ha fatto predisporre agli alunni l’ambiente di apprendimento a isole di lavoro e ha iniziato la suddivisione in gruppi. La formazione è stata pensata anche con l’aiuto dell’insegnante di classe, con il fine di creare gruppi equilibrati in base ai livelli di apprendimento dei bambini. Ciò è stato fatto per stabilire una situazione di vantaggio per tutti i componenti del gruppo, in quanto “permette di creare una situazione di gioco distesa e non stressante” (Ligabue, 2020).

In seguito alla suddivisione in gruppi, l’insegnante ha spiegato loro le modalità di svolgimento della prima parte dell’attività e consegnato loro il materiale necessario.

Ha, infatti, invitato un componente di ogni gruppo a scegliere un gioco da tavolo e a portarlo nella propria isola di lavoro, e ha consegnato loro dei fogli bianchi e un pennarello.

In questa parte di lezione gli alunni sono stati invitati a giocare con il proprio gioco selezionato, ma è stato chiesto loro di soffermarsi e porre maggiore attenzione alle parti di cui questo è costituito e alle sue caratteristiche, e di scriverle sul foglio bianco che è stato loro consegnato.

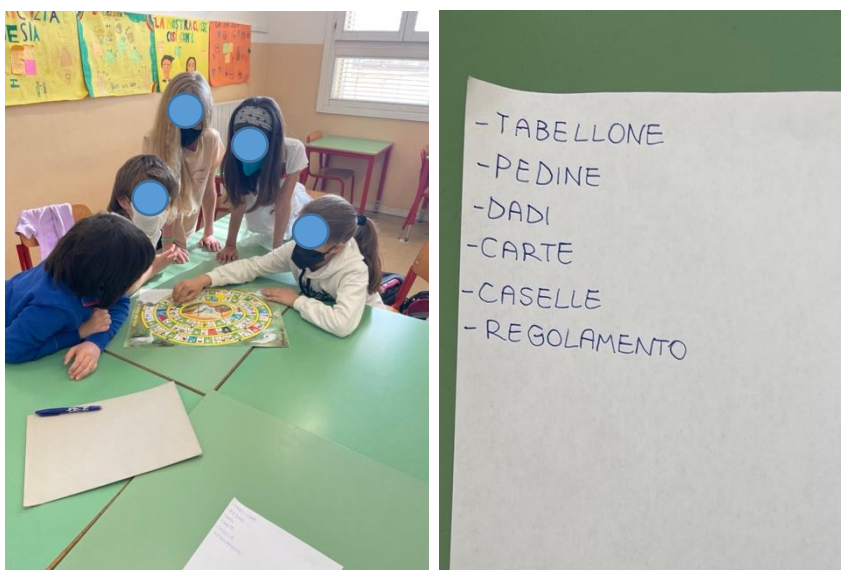


Figura 8 Esempi di caratteristiche del gioco da tavolo evidenziate da un gruppo

A questo punto, ha avuto inizio la fase di *gioco*, in cui ogni gruppo ha potuto giocare e allo stesso tempo analizzare nel dettaglio ciò che stavano facendo, segnando di volta in volta le diverse

caratteristiche (figura 8). Durante questa fase l'insegnante ha avuto il ruolo osservatore, in modo tale da raccogliere materiale e riflessioni per l'ultima fase. Quando necessario, ha assunto la funzione di chiarificatore, solo nei momenti in cui le regole erano non o mal comprese dai bambini.

Infatti, "l'apprendimento è esperienziale ed è importante che i bambini imparino a prendere decisioni autonome e valutarne gli effetti" (Ligabue, 2020, p.91). Terminata questa parte di attività, l'insegnante ha deciso di perturbare il sistema che stava osservando, decidendo di stimolare alcuni comportamenti per lo sviluppo di alcuni obiettivi prefissati inizialmente (Ligabue, 2020):

*I: Bene bambini, adesso con il gioco che avete davanti dovete cercare di inventarne uno di nuovo. Come potete fare?*

B1: Ma in che senso maestra? Possiamo cambiare le regole?

B2: Dobbiamo quindi usare i materiali del gioco per inventare qualcosa di nuovo?

I: Esattamente, cercate di essere creativi! Potete cambiare le regole, oppure attribuire un significato diverso ai materiali, o tante altre cose che vi possono venire in mente.

B3: Ma quindi posso usare le pedine di scacchi e dama per inventare un nuovo gioco?

I: Certamente, questa è una bella idea!

I bambini, quindi, hanno iniziato a mettere in atto i tre processi che per G. Calvi (in Ancona 1972) definiscono la *creatività*: come prima fase c'è stata la *propulsione* in cui sono sorte "le spinte motivazionali che danno vita al processo creativo; nella seconda fase, definita *concezionale* vi è stata "l'attività di pensiero svolta non solo nella dimensione del conscio ma anche in quella dell'inconscio"; infine, nella fase di *realizzazione*, i bambini hanno tradotto "il pensiero creativo in un prodotto reale e visibile e che pertanto può essere osservato e considerato come creativo" (Cera, 2009).

Attraverso questo processo, quindi, i bambini hanno provato a reinventare un gioco esistente, apportando delle modifiche, frutto dei loro ragionamenti e delle loro riflessioni.

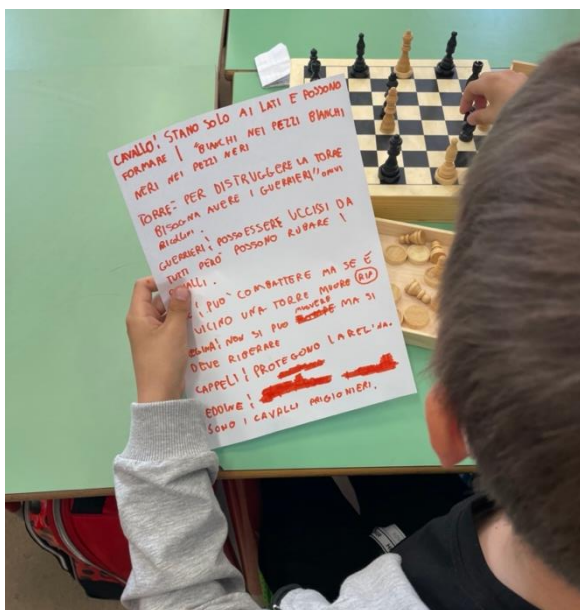


Figura 9 Regolamento del gioco Scacchi riadattato dal gruppo

Un esempio si può osservare nella figura 9, in cui si vede un bambino di un gruppo che tiene in mano il nuovo regolamento creato da loro, mentre lo spiega agli altri compagni.

In questo caso il gruppo ha deciso di utilizzare le pedine degli scacchi, ma di fornire loro dei nuovi poteri.

Nella fase finale di questo intervento, quindi, dopo un debriefing generale in cui sono state raccolte le

riflessioni da parte degli alunni, è stata lasciata ai vari gruppi di spiegare ai compagni i giochi da loro reinventati.

#### 4.4.5 Il terzo e il quarto intervento della sperimentazione

Il terzo intervento è stato progettato partendo dalle attività proposte nei primi due. È stato chiesto ai la settimana prima, di portare a scuola del materiale di riciclo (cartoni, scatole, rotoli di carta, ...) e materiali di piccole dimensioni con l'obiettivo di iniziare a creare un proprio gioco da tavolo per gruppo.

Le insegnanti delle due classi, durante la settimana, hanno dedicato del tempo al processo di creazione e stesura delle prime idee riguardanti il gioco da inventare, in modo tale da farli arrivare il giorno della sperimentazione con il materiale apposito e i primi regolamenti stilati.

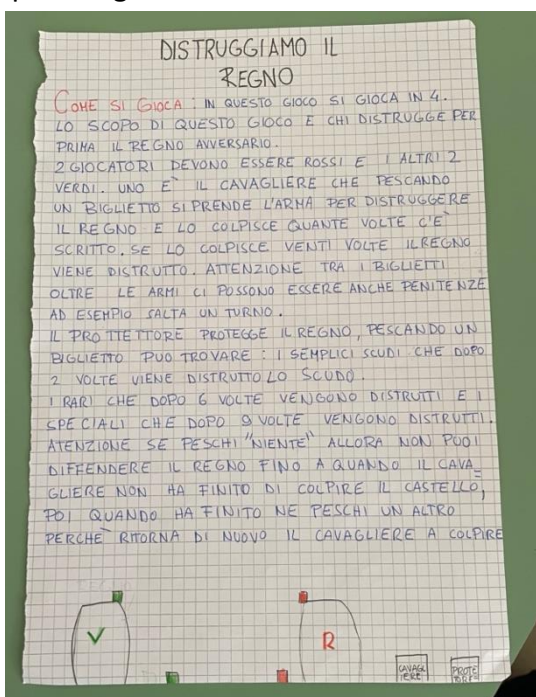


Figura 10 Regolamento gioco inventato "Distruggiamo il Regno"

Nella figura 9 si può osservare, infatti, il regolamento del gioco ideato da un gruppo di una delle due classi, nella settimana antecedente l'intervento.

L'attività ha avuto inizio, come nelle volte precedenti, con la predisposizione del setting di lavoro; ogni gruppo si è diviso come deciso l'ultimo incontro e ha preparato il materiale da loro portato nelle isole di lavoro.

Fondamentale, è risultato, in questo momento la collaborazione di ogni gruppo verso l'altro, infatti, nonostante ogni gruppo

avesse a disposizione i propri strumenti, questi sono stati condivisi e scambiati dai vari componenti in caso di necessità.

Dopo una prima spiegazione dell'attività da parte dell'insegnante, gli alunni hanno potuto cominciare il proprio lavoro sistemando e terminando il regolamento del gioco,

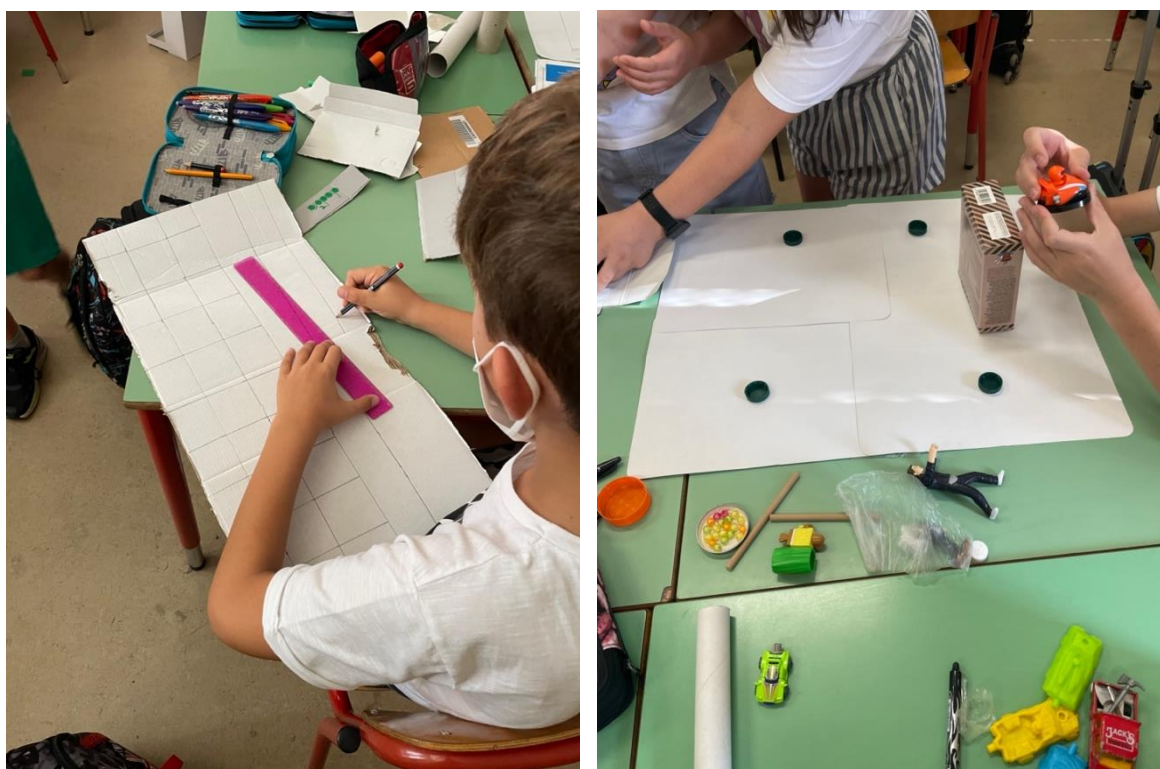
controllando di aver preso in considerazione i diversi elementi di cui è costituito: età, numero di giocatori, materiali di cui è costituito, regolamento, spiegazione del gioco, modalità di vittoria.

L'insegnante durante questo intervento ha assunto il ruolo di osservatore e di guida per aiutare gli alunni nella conduzione e nella creazione del loro gioco; solo nei momenti di maggiore difficoltà ha assunto il ruolo di aiutante, ma anche in questi casi

ha cercato di supportare e sostenere i bambini, guidandoli nel raggiungere una soluzione.

Per motivare e rendere maggiormente accattivante l'attività, l'insegnante ha, inoltre, invitato i bambini a ricercare un titolo originale per i loro giochi, orientandoli verso una scelta consapevole e mirata al focus da loro scelto.

L'attività di creazione e costruzione dei giochi da tavolo è proseguita anche durante le due ore del *quarto intervento*, in modo tale che gli alunni potessero portare a termine il proprio lavoro curandolo nei dettagli.





*Figura 11 I vari gruppi al lavoro mentre creano il proprio gioco da tavolo*

Nelle quattro figure appena presentate, si possono osservare i gruppi al lavoro con il proprio materiale organizzato sopra ai banchi, mentre si aiutano, collaborano e si dividono i compiti.

Al termine di questi due incontri, si sono potute vedere realizzate le opere dei 6 gruppi della classe 4B e dei cinque gruppi della classe 4C pronti per essere utilizzati durante il quinto incontro.

#### **4.4.6 Il quinto intervento della sperimentazione**

La prima delle due ore del quinto intervento è stata dedicata alla presentazione da parte dei diversi gruppi dei giochi da tavolo creati da loro.

A turno ogni gruppo usciva, posizionava nella cattedra il proprio gioco, prendeva il regolamento e in base a come si erano suddivisi i ruoli esponevano oralmente le modalità di gioco e in contemporanea ne dimostravano la prova pratica.

Gli alunni che assistevano alla spiegazione potevano, al termine, porre delle domande nel caso in cui non avessero ben chiari alcuni procedimenti.



Questa ha rappresentato una fase importante, in quanto da una parte ogni gruppo ha potuto mettere in mostra il loro prodotto finale, costruito grazie agli apprendimenti e alle competenze acquisite durante l'intero percorso; dall'altra parte ha permesso una crescita di autostima e di un senso di importanza di ogni singolo all'interno del piccolo gruppo e del gruppo classe.

Infatti, ogni componente ha apportato il proprio contributo per la realizzazione del gioco, agendo attivamente e rappresentando, quella che Fröbel definisce vitalità, intesa come "la propria individualità e tensione demonica, proprio perché il gioco è movimento e processo di interiorizzazione e di esteriorizzazione" (Cera, 2009).



*Figura 12 La classe 4B e i giochi da tavolo creati*



*Figura 13 La classe 4C e i giochi da tavolo creati*

Terminata la presentazione dei vari giochi, i gruppi hanno potuto giocare e sperimentare le proprie creazioni, andando così a verificare se il loro prodotto fosse valido, ben strutturato, con una finalità facilmente raggiungibile.

Per verificare l'efficacia del gioco è stato proposto anche, nell'ultima parte della lezione, lo scambio dei giochi da tavolo tra i diversi gruppi. In questo modo, i bambini, giocando, hanno potuto fornire dei feedback immediati sulla funzionalità dei giochi dei loro compagni, fornendo loro consigli migliorativi.

#### 4.4.7 Il sesto intervento della sperimentazione

L'ultimo intervento della sperimentazione è stato costituito da due fasi fondamentali: una prima in cui sono stati raccolti i feedback da parte degli alunni e una seconda, conclusiva, in cui i bambini hanno svolto il post-test.

Nella fase di debriefing è stata ripresa la domanda posta durante il primo incontro e cioè *Bambini, adesso dopo questo percorso fatto insieme, cosa vi viene in mente se pensate ai giochi da tavolo?*

Tutti gli alunni hanno alzato la mano per rispondere, quindi, non è stato necessario l'utilizzo dei post-it per farli sentire maggiormente a loro agio.

Dalle risposte che sono state date dai bambini alla domanda, è emerso che una parte di loro era più orientata verso una definizione di *gioco da tavolo* nella sua oggettività, in quanto sono state prese in considerazione prevalentemente le caratteristiche di cui è costituito. Dall'altra, invece, il gioco da tavolo è stato considerato come strumento attraverso cui *utilizzare l'intelligenza per finire il gioco*, come ha affermato un bambino. In questo caso, quindi, i bambini hanno espresso la peculiarità dei giochi da tavolo, di portare alla costruzione di ragionamenti, che consentono al giocatore di compiere le giuste mosse e adeguate strategie per raggiungere la finalità del gioco.

È importante notare, come, in questa conversazione finale, solo pochi bambini delle due classi abbiano paragonato il gioco da tavolo al titolo di un gioco da loro conosciuto; al contrario, la maggioranza ha cercato di spiegare cosa sia per loro, attraverso una visione più ampia e allo stesso tempo più dettagliata.

Come conclusione del percorso, durante l'ultima ora, è stato consegnato loro il post-test, contenente le stesse domande del pre-test ma disposte in un ordine diverso.

I bambini, leggendo il questionario, si sono accorti, infatti, che le domande erano uguali alla volta precedente; ciò che, però, è apparso fondamentale durante quest'attività è che le tipologie di interrogativi posti all'insegnante dagli alunni, fossero cambiati.

Durante la somministrazione del pre-test, quasi tutti i bambini hanno alzato la mano più di una volta per porre domande riguardanti la risoluzione dei quesiti, in quanto o non riuscivano a comprendere il testo del quiz, oppure non avevano idee di come risolverlo.

In questa somministrazione, invece, alcuni alunni hanno risolto il questionario senza chiedere aiuto all'insegnante; altri hanno chiesto delucidazioni in termini di significato delle parole che non conoscevano; altri ancora hanno alzato la mano per avere una conferma sul procedimento che stavano adottando per risolvere il quesito.

Vi è stata comunque ancora la presenza di bambini che, in situazioni di difficoltà, hanno chiesto all'insegnante aiuto per la risoluzione di uno o più quesiti, ma in numero molto inferiore rispetto alla volta precedente.

## 5. I risultati

Per accertare l'efficacia della sperimentazione e, quindi, "la natura processuale, situata e complessa della competenza" (Castoldi, 2016) si è deciso di utilizzare il *principio di triangolazione*, in quanto il "confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione" (Castoldi, 2016).

In questo senso, nel momento in cui si è valutato se l'intervento avesse o meno portato ad una risposta positiva alla domanda di ricerca, si sono presi in considerazione diversi aspetti dell'impianto valutativo.

Infatti, come afferma sempre Castoldi (2016), è risultato fondamentale prendere in considerazione "prospettive diverse di analisi dell'oggetto considerato", "strumenti di indagine diversi" e "interlocutori differenti da interpellare in relazione al loro specifico ruolo agito nella dinamica formativa".

Si è, quindi, fatto riferimento alla prospettiva trifocale di Pellerey (2004), in cui per indagare la competenza si sono analizzate tre dimensioni:

1. Dimensione oggettiva
2. Dimensione soggettiva
3. Dimensione intersoggettiva.

### 5.1 La dimensione oggettiva

La dimensione oggettiva implica "un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire" (Castoldi, 2016, p.82).

Per indagare questa dimensione si è cercato di rispondere alla domanda "di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati?".

Dovendo verificare in modo oggettivo se le competenze delineate in fase di progettazione fossero state sviluppate e raggiunte dagli alunni, è risultato necessario l'utilizzo di una rubrica valutativa, precedentemente presentata nel capitolo 4, per

“avere un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo” (Castoldi, 2016, p.94).

È stato, inoltre, utilizzato un questionario a scelte multiple, in quanto esse offrono “la possibilità di valutare un ampio spettro di conoscenze” (Galliani, 2015, p.208).

In particolare, questo è stato proposto prima dell’inizio della sperimentazione per indagare il livello di partenza degli alunni dal punto di vista delle competenze, conoscenze, abilità già in loro possesso. Alla fine della sperimentazione, poi, lo stesso questionario è stato somministrato nuovamente con il fine di indagare lo sviluppo delle competenze, conoscenze, abilità acquisite in seguito.

### 5.1.1 La valutazione attraverso la rubrica valutativa

La rubrica valutativa è stata costruita appositamente per indagare specifiche competenze definite in fase di progettazione, ed esplicitate nel capitolo precedente, nella parte relativa alla tabella di progettazione.

Di conseguenza, le relative dimensioni, criteri e indicatori sono state definite con il fine specifico di valutare la “qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito” (Castoldi, 2016, p.94).

Il primo indicatore analizzato è stato fondamentale per indagare la capacità di conoscere e comprendere le istruzioni: “inserito nel contesto è in grado di conoscere e comprendere le istruzioni per portare a termine il compito” (figura 13 e figura 14).

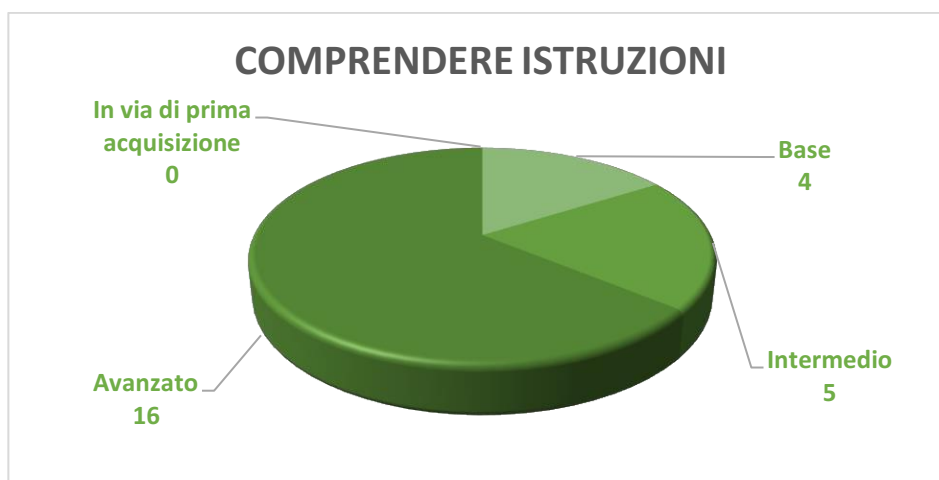
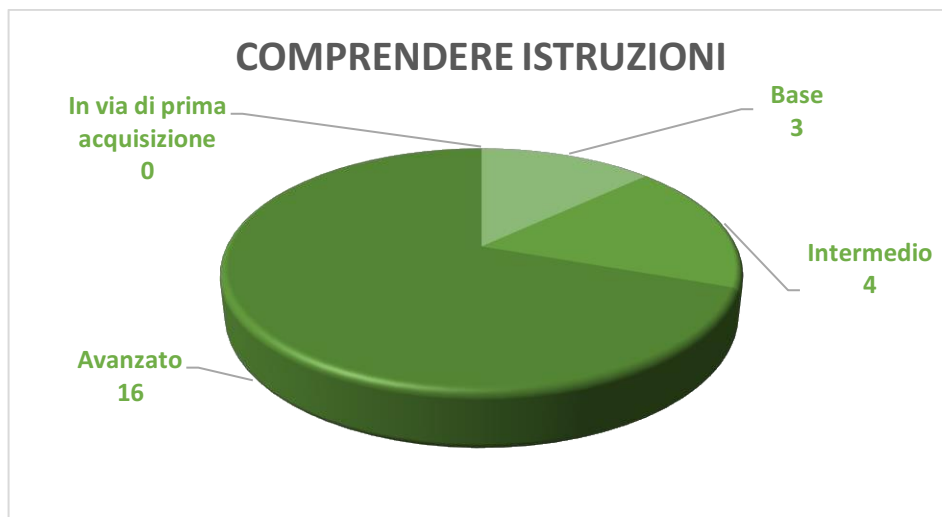


Figura 14 Livelli raggiunti dalla classe 4B nella dimensione "Conoscere"



**Figura 15** Livelli raggiunti dalla classe 4C nella dimensione "Conoscere e comprendere istruzioni"

Da questi due grafici, relativi alle due classi sperimentali, si può evincere che nella classe 4B, 16 alunni su 25 sono riusciti a raggiungere il *livello avanzato*: si sono pertanto dimostrati in grado di padroneggiare le proprie conoscenze e competenze per portare a termine il compito in totale autonomia.

Il *livello intermedio* è stato raggiunto da 5 bambini, che hanno dimostrato solo in situazioni note di saper padroneggiare le proprie conoscenze e competenze per portare a termine il compito.

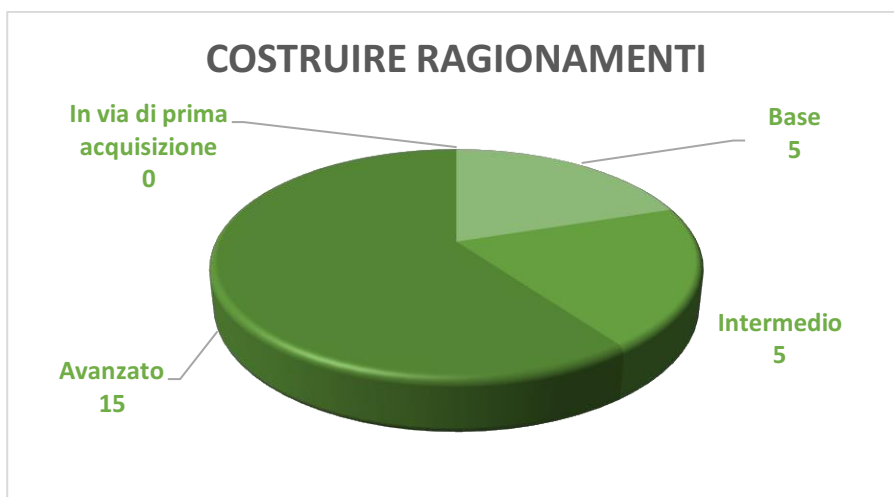
Vi sono poi 3 bambini che hanno raggiunto il *livello base*, in quanto sono riusciti a lavorare in maniera autonoma di fronte ad attività proposte in contesti noti.

Ciò che risulta fondamentale nell'analisi di questo indicatore è che nessun bambino ha raggiunto il *livello in via di prima acquisizione*; pertanto, non è mai stato necessario l'aiuto dell'insegnante per portare a termine il compito.

Nella classe 4C, invece, si evince che 16 bambini hanno raggiunto il livello avanzato, 4 il livello intermedio e 3 il livello base.

Anche in questa classe nessun alunno ha avuto bisogno del supporto continuo dell'insegnante per ultimare l'attività.

Il secondo indicatore analizzato è, invece, risultato imprescindibile per analizzare la capacità di costruire ragionamenti e formulare ipotesi: infatti, "se posto davanti ad una situazione problematica è in grado di costruire ragionamenti e formulare ipotesi per portare a termine il compito" (*figura 15 e figura 16*).



*Figura 16 Livelli raggiunti dalla classe 4B nella dimensione "Costruire"*



*Figura 17 Livelli raggiunti dalla classe 4C nella dimensione "Costruire"*

Dall'analisi di questi due grafici emerge, invece, nella classe 4B 15 alunni hanno raggiunto il *livello avanzato*, dimostrando di formulare ragionamenti e ipotesi per portare a termine il compito, in completa autonomia, sia se posti in contesti noti sia non noti.

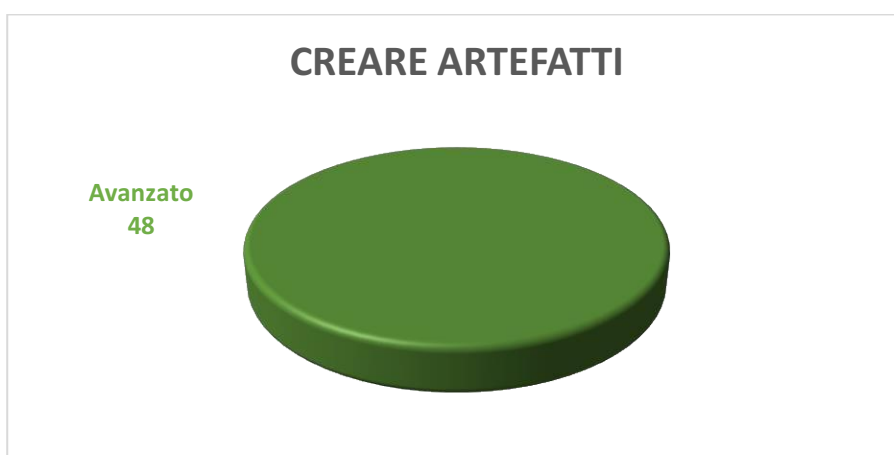
Per quanto riguarda il *livello intermedio*, questo è stato raggiunto da 3 alunni, i quali hanno dimostrato di riuscire a portare a termine il compito in maniera autonoma, se posti in contesti noti.



Il livello base, invece, è stato raggiunto da 5 alunni, che sono riusciti comunque a portare a termine il lavoro, quando posti in contesti noti, trovando però maggiori difficoltà nella formulazione di ragionamenti ed ipotesi in maniera autonoma.

Anche nell'analisi di questo indicatore risulta di notevole importanza il livello di autonomia dei bambini: nessun alunno ha avuto la necessità di una guida da parte dell'insegnante per portare a termine il compito richiesto.

Analizzando, infine, l'ultimo indicatore, formulato per indagare la capacità di creare artefatti attraverso il ragionamento, è emerso quanto evidenziato nella *figura 17*, che risulta rappresentativa di entrambe le classi sperimentali:



*Figura 18* Livelli raggiunti dalle classi 4B e 4C nella dimensione "Creare"

In questa dimensione, quindi, tutti gli alunni di entrambe le classi sono riusciti a raggiungere il livello avanzato, in quanto: hanno dimostrato, grazie all'aiuto delle conoscenze, abilità e competenze acquisite, di essere in grado di inventare artefatti utilizzando il ragionamento.

Si può affermare che questo risultato, ricavato dall'analisi del compito autentico realizzato dai bambini, sia stato possibile grazie alla collaborazione e cooperazione messe in atto dagli alunni durante la fase di realizzazione di tale compito.

Infatti, essi, nonostante fossero inseriti in una situazione a loro non nota, hanno utilizzato tutte le competenze acquisite fino a quel momento per portare a termine il compito in maniera autonoma. Quei bambini che nelle dimensioni precedenti non erano stati in grado di raggiungere il livello più alto sono riusciti, in questa situazione, a

raggiungere l'obiettivo finale grazie al lavoro svolto *peer to peer*, in cui ognuno ha potuto contribuire fornendo le proprie competenze acquisite.

### 5.1.2 I questionari: pre-test e post-test

Come spiegato nei capitoli precedenti, alle tre classi sono stati somministrati due questionari: uno prima dell'inizio delle attività e uno al termine.

Come affermano Felisatti & Mazzucco (2013), il questionario "è un insieme di domande prestabilite (item) che andranno rivolte, nello stesso modo, alle unità di analisi considerate (...). A tal fine, (...) occorre aver ben chiari gli obiettivi della ricerca e aver condotto in modo rigoroso e sufficientemente esaustivo lo studio preliminare" (p. 145).

Nel caso di questa sperimentazione lo studio preliminare è stato svolto attraverso lo studio e l'analisi delle ricerche teoriche e normative esplicitate nei primi due capitoli.

In seguito a questo approfondimento sono, quindi, stati somministrati i due questionari faccia a faccia agli studenti.

Per la strutturazione del pre-test (si veda *allegato 1*) e, quindi, degli *item* di cui è costituito, è stato svolto un lavoro di analisi delle preconoscenze, utile a comprendere quali quesiti proporre agli alunni.

In questo senso, si è deciso di studiare le prove INVALSI di matematica, proposte dall'*Istituto Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione* negli anni passati. Dall'analisi di queste prove è emerso che la maggior parte dei quesiti presentati riguardavano prevalentemente competenze logiche, di probabilità e di statistica.

Di conseguenza il questionario presentato agli alunni, costituito da *8 item*, è stato costruito sulla base di quesiti tratti dalle prove INVALSI, appositamente rivisitati sulla base delle competenze possedute dagli alunni al momento della somministrazione. Infatti, le due classi sperimentali stavano frequentando il quarto anno di scuola primaria, mentre le prove INVALSI vanno somministrate nella classe quinta.

Per quanto riguarda il post-test (si veda *allegato 2*) si è deciso di mantenere gli stessi item, ma di cambiare il loro ordine rispetto al pre-test.

Questi questionari, oltre ad essere somministrati nelle due classi sperimentali, sono stati presentati anche alla classe 4A, ovvero il gruppo di controllo, per ottenere un confronto più significativo dal punto di vista dell'oggettività dei dati.

Nelle pagine successive verranno presentati i risultati ottenuti nelle due prove, sia dalle classi sperimentali che dal gruppo di controllo. Verranno, inoltre, analizzati i risultati ottenuti nei singoli *item* di tutte e tre le classi e verrà svolta un'analisi approfondita sul miglioramento o meno delle competenze di ogni alunno.

Nella classe 4B l'analisi è stata effettuata su un campione ridotto, quindi su 20 alunni e non 25, poiché a causa della pandemia da Covid – 19 alcuni alunni, in isolamento, non hanno potuto compilare il pre-test o il post-test. Nelle altre due classi la popolazione è rimasta invariata, quindi 23 alunni nella classe 4C e 23 alunni nella classe 4A.

#### *Gli item*

Nei grafici che seguiranno si analizza il numero di risposte corrette da parte degli studenti ai diversi item proposti, il cui numero si deduce dall'asse y.

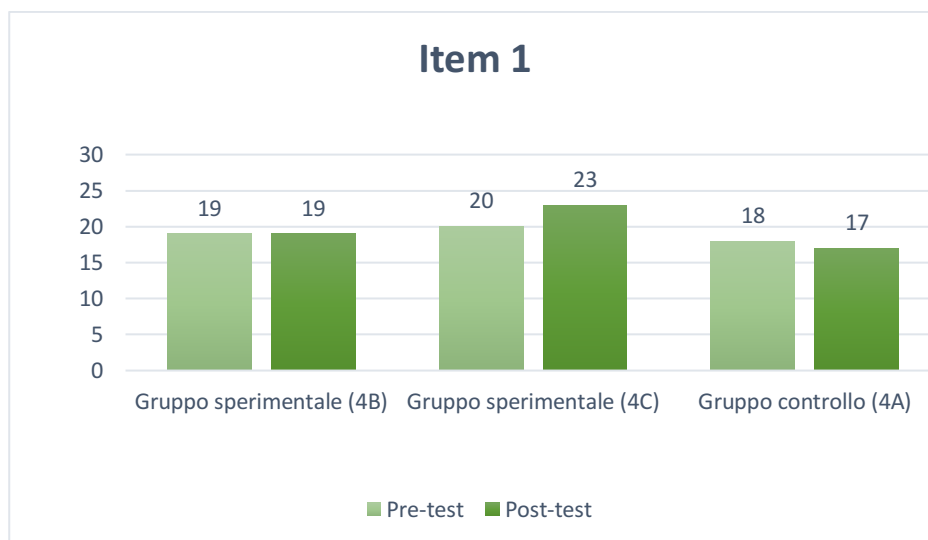
Per ogni item, quindi, si osserverà un confronto tra le risposte corrette nel pre-test e nel post-test, sia nelle due classi sperimentali, sia nella classe di controllo.

#### *Item 1*

Il primo item era costituito da una domanda che richiedeva agli alunni innanzitutto la comprensione del testo, e in seguito di formulare un ragionamento logico per giungere alla risoluzione del quesito.

Nella *figura 18*, sotto proposta, si può osservare da quanti alunni delle tre classi è stata data la risposta corretta sia nel pre-test che nel post-test.

Non è possibile confrontare insieme le tre classi, in quanto, costituite da numeri differenti di alunni.



*Figura 19* Risposte corrette dell'item 1 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Dall'analisi di questo item si può evincere che nelle due classi sperimentali il numero di risposte giuste date dagli alunni è rimasto invariato, nella classe 4B, con 19 risposte corrette su una popolazione totale di 20 alunni. Mentre nella classe 4C si può osservare che dal pre-test al post-test 3 alunni in più hanno risposto correttamente al quesito.

Nel gruppo di controllo, invece, si nota che da 18 risposte corrette date inizialmente, alla fine un alunno in meno ha fornito la risposta corretta.

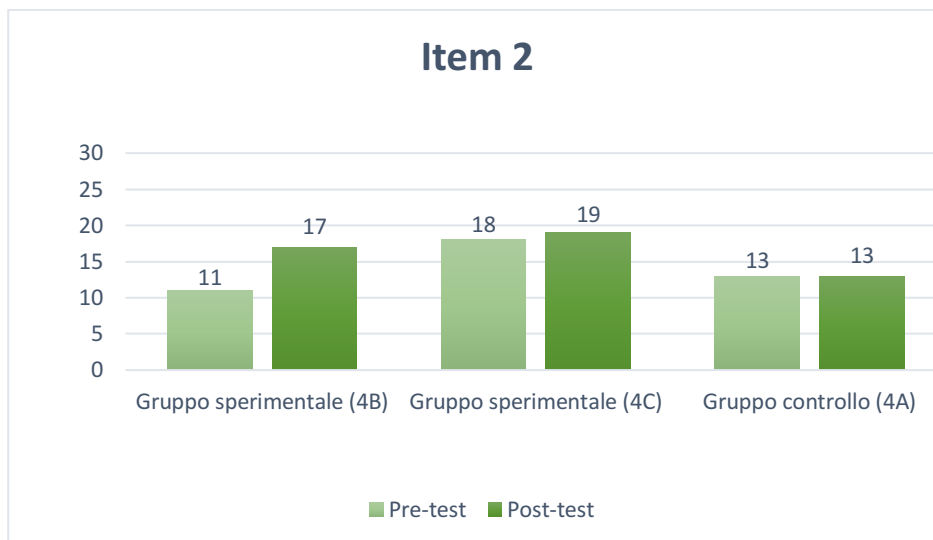
Si può quindi osservare un incremento di risposte corrette da parte del gruppo sperimentale in una classe e una situazione identica nell'altra; nel gruppo di controllo, al contrario, si evidenzia la diminuzione del numero totale di risposte corrette.

### *Item 2*

L'item 2 è stato strutturato per fornire una domanda riguardante la probabilità, prendendo in considerazione come oggetto del quesito il dado.

È stato, quindi, suddiviso in due quesiti, con il fine di verificare oltre alla risposta corretta, anche la spiegazione del ragionamento che è stato messo in atto per giungere alla risposta finale.

Nella *figura 19*, sotto proposta, si può osservare da quanti alunni delle tre classi è stata fornita la risposta corretta sia nel pre-test che nel post-test.



*Figura 20* Risposte corrette dell'item 2 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Dall'analisi di questo item si può osservare come nelle due classi sperimentali sia verificato un incremento di risposte corrette, mentre nel gruppo di controllo il numero sia rimasto invariato.

Infatti, nella classe 4B da 11 risposte giuste fornite inizialmente, si è passati a 17 alunni che hanno risposto correttamente al quesito.

Nella classe 4C, invece, l'incremento è stato minimo, ma si è comunque verificata una risposta in più corretta nel test finale rispetto a quello iniziale.

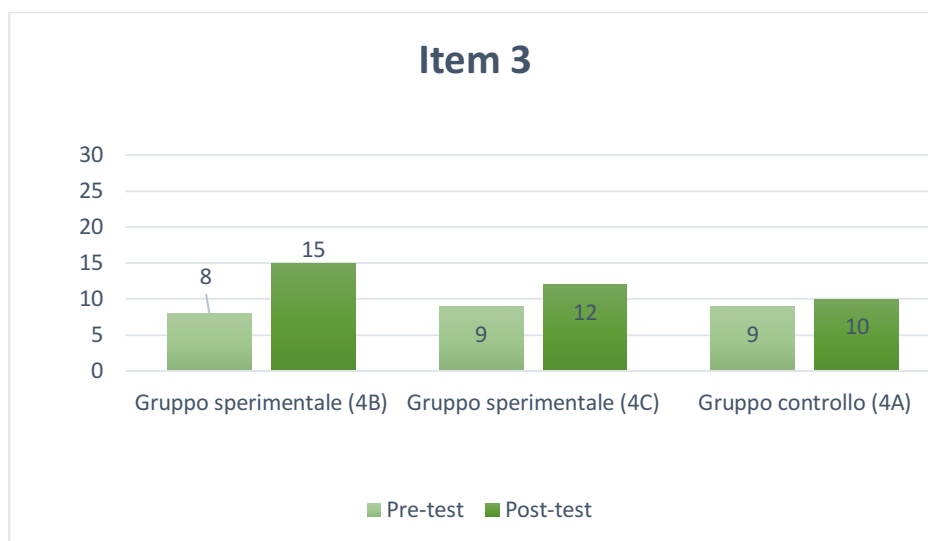
Un aspetto rilevante nell'analisi di questo quesito è che, nel post-test, nelle due classi sperimentali è stata fornita una risposta più completa e approfondita del ragionamento che ha condotto gli alunni a fornire il responso.

Nel gruppo di controllo, infatti, da questo punto di vista non è emerso nessun miglioramento e le risposte che gli alunni avevano inizialmente dato le hanno riproposte anche durante la seconda somministrazione.

### *Item 3*

Il terzo item è stato suddiviso in tre quesiti riguardanti il ragionamento logico: due di questi prevedevano la risposta da parte degli alunni ad una domanda aperta. L'ultimo quesito, invece, consisteva nella spiegazione del ragionamento utilizzato per rispondere alle domande precedenti.

Nella *figura 20* che segue, si può osservare il numero degli alunni che hanno risposto esattamente a questo item sia prima che dopo la sperimentazione. È stata considerata corretta la risposta solo nel caso in cui l'alunno abbia giustificato correttamente tutti e tre i quesiti.



*Figura 21* Risposte corrette dell'item 3 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Dall'analisi di questo item, in particolare per quanto riguarda le due classi sperimentali, si può notare un notevole incremento delle risposte corrette dal pre-test al post-test.

Infatti, nella prima classe sperimentale ben 7 alunni in più hanno risposto correttamente ai tre quesiti al termine dell'intero intervento; nella seconda classe si nota un aumento pari a 3 risposte giuste in più.

Un aspetto imprescindibile che si può ricavare dall'analisi di questo item è che, in seguito all'intervento sperimentale, gli alunni hanno riscontrato meno difficoltà nello spiegare i ragionamenti che hanno prodotto per giungere alla definizione della risposta.

Di conseguenza si è osservato che, nei primi due quesiti, che richiedevano l'utilizzo di competenze matematiche, le risposte corrette erano maggiori nel post-test rispetto al pre-test.

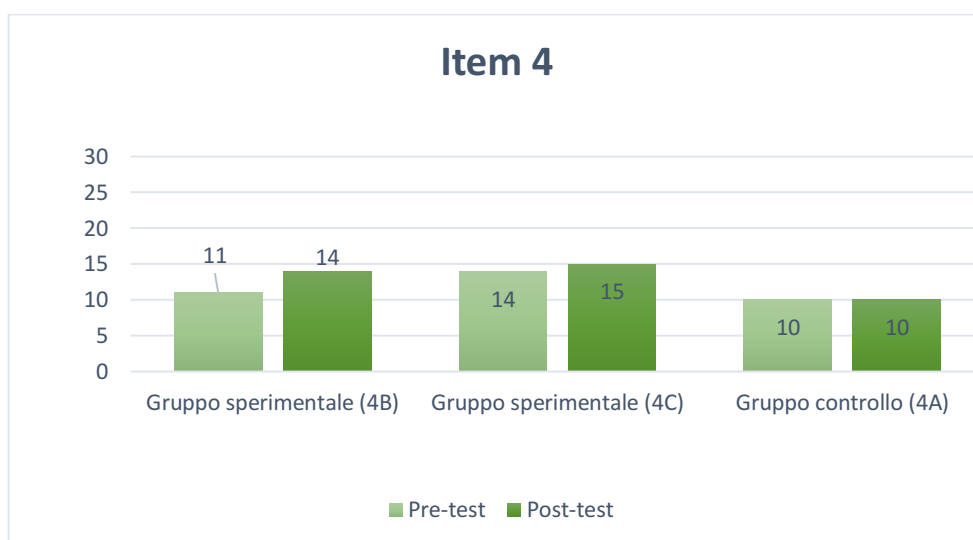
Questo è avvenuto grazie alla capacità degli alunni di porre maggiore attenzione all'utilizzo del ragionamento per risolvere il problema.

Nel gruppo di controllo si osserva l'incremento di una risposta corretta; nonostante ciò, però, il numero di risposte corrette risulta comunque inferiore rispetto a quello delle due classi sperimentali.

#### Item 4

Il quarto item era costituito da un'immagine da osservare attentamente e su cui effettuare un ragionamento logico per giungere ad una risposta adeguata.

Nella *figura 21*, presentata di seguito, si andrà ad osservare sempre il numero di risposte corrette per questo item nelle due classi sperimentali e in quella di controllo:



*Figura 22* Risposte corrette dell'item 4 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Nuovamente si può osservare un particolare incremento delle risposte corrette da parte degli alunni frequentanti le classi sperimentali, rispetto a quelli frequentanti la classe di controllo.

Si evince, infatti, che nella classe 4B nel test finale 3 bambini in più hanno risposto correttamente al quesito; nella classe 4C, invece, solo un alunno in più ha fornito la risposta corretta.

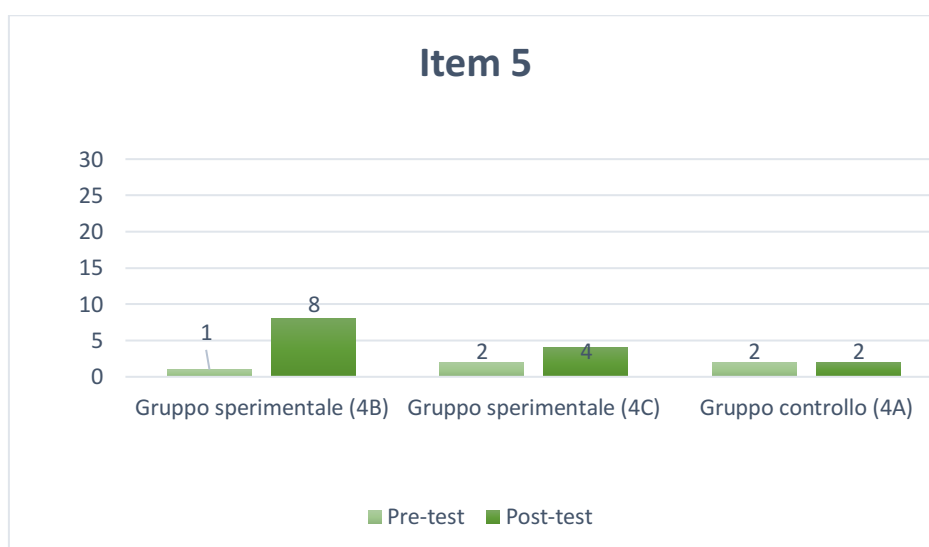
Osservando il grafico relativo al gruppo di controllo, infine, si può notare come la situazione sia rimasta invariata in entrambe le prove somministrate.

### Item 5

L'item cinque era stato costituito con il fine di indagare due aspetti: da una parte i ragionamenti messi in atto per la risoluzione del quesito, dall'altra il livello degli alunni nei ragionamenti di tipo logico.

Questo item era stato suddiviso in due quesiti, in modo da guidare gli alunni nel ragionamento utile a rispondere correttamente alla domanda.

Nella *figura 22*, che andremo ad analizzare, si può sempre osservare il numero di risposte corrette da parte degli alunni delle tre classi a cui è stato somministrato il questionario. Questo item, nel complesso, era costituito da quattro punti, e la risposta è stata considerata corretta solamente se l'alunno è stato in grado di rispondere correttamente a tutti. Non sono quindi state prese in considerazione, per quest'analisi, soluzioni parziali.



*Figura 23* Risposte corrette dell'item 5 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Attraverso l'analisi di questi grafici si può dedurre un incremento delle risposte corrette nei due gruppi sperimentali e una situazione di equilibrio nel gruppo di controllo.

Ciò che è importante spiegare, nell'indagine relativa a questo item, è che nei due gruppi sperimentali, nonostante rimanga basso il numero di alunni che sono riusciti a rispondere correttamente ai due quesiti, si sia notato un miglioramento nei ragionamenti effettuati per la comprensione e risoluzione degli stessi.



Infatti, mentre nella correzione del pre-test era emerso il fatto che gli alunni avevano completato i due quesiti senza rifletterci adeguatamente, nella correzione del post-test sono state osservate risposte in cui l'utilizzo del ragionamento era evidente.

Molti alunni delle due classi sperimentali, infatti, nel post-test erano riusciti a raggiungere 3 punti su 4, ma non erano riusciti ad arrivare al ragionamento logico successivo, necessario per completare il secondo quesito.

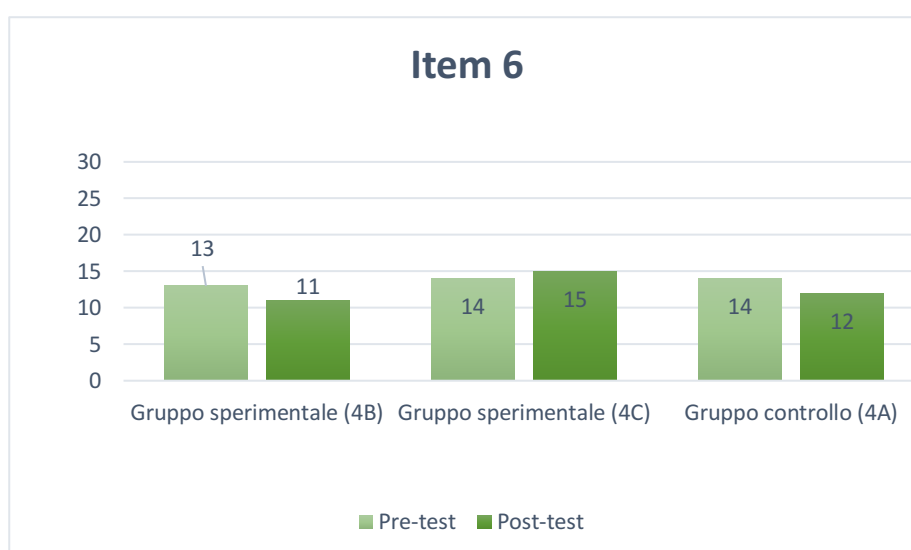
Risulta comunque fondamentale quanto emerso dalla correzione, in quanto si può dedurre che l'utilizzo del gioco da tavolo "Il Gioco dell'Oca" durante la sperimentazione abbia favorito la messa in atto del ragionamento per la risoluzione del compito.

### Item 6

L'item 6 è stato realizzato con il fine di indagare le competenze logico-matematiche possedute dagli alunni.

Questo prevedeva la risposta ad una domanda dopo aver letto e compreso una piccola situazione narrata e rappresentata graficamente. Il quesito, a sua volta, prevedeva la risposta a due quesiti differenti, ma collegati tra loro.

Nella *figura 23*, si va sempre ad osservare il numero di risposte corrette apportate dagli alunni, considerate tali solamente nel caso in cui entrambi i quesiti fossero stati completati in maniera corretta.



**Figura 24** Risposte corrette dell'item 6 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Dall'analisi di questi grafici si può osservare che nella prima classe sperimentale (4B) l'incremento delle risposte corrette non sia avvenuto ma, al contrario, si riscontra che due bambini in più nel post-test hanno risposto non correttamente ai quesiti.

La stessa situazione appena descritta si può osservare anche nel gruppo di controllo (4A).

Dal secondo gruppo sperimentale (4C), invece, si riscontra un incremento pari a una risposta in più corretta.

Durante la correzione di tale quesito è emerso che tutti i bambini del gruppo sperimentale avevano compreso quali fossero i due numeri mancanti per completare la figura del dado. Il problema, però, che ha portato ad una diminuzione delle risposte corrette è stato di comprensione del testo. Molti bambini, infatti, pensando che la disposizione dei due numeri nelle due facce del dado fosse indifferente, ha invertito la posizione e quindi i numeri nelle risposte.

Nella classe di controllo, invece, i bambini non avevano compreso il funzionamento del dado: infatti, durante la correzione non è emersa l'inversione dei numeri, ma la scrittura di numeri sbagliati.

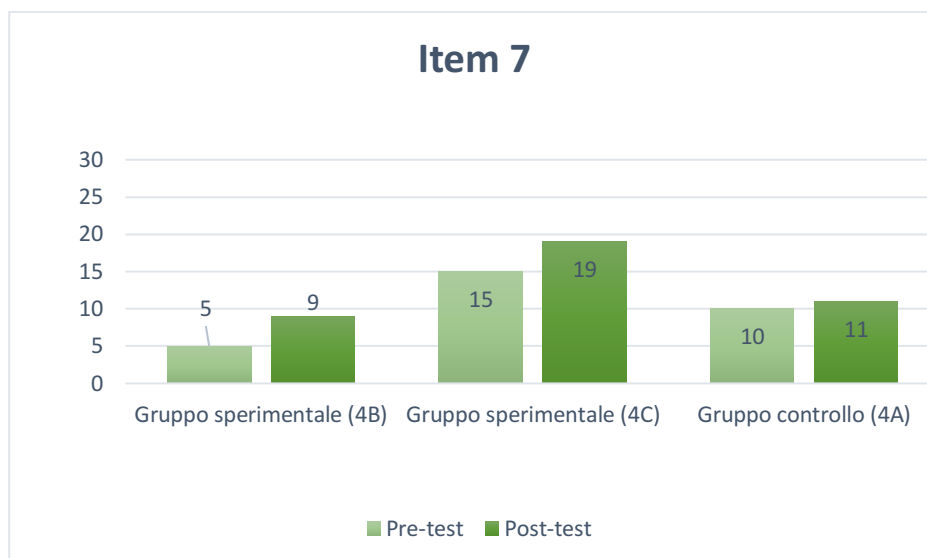
In alcuni casi, si è potuto constatare che certi alunni non conoscono il dado e i numeri da cui è formato, dato che alcuni di loro, come risposta hanno inserito anche il numero 7 o altri sopra il 6.

#### *Item 7*

Anche l'item 7 è stato introdotto da una situazione problema con la relativa rappresentazione grafica.

In questo caso, dopo aver letto e osservato attentamente il testo e le immagini, gli alunni dovevano rispondere ad una domanda di logica nel primo quesito; nel secondo, invece, venivano invitati a giustificare il ragionamento che li ha condotti nella definizione della risposta.

Nella figura 24, si potranno osservare i grafici relativi alle risposte corrette date dagli alunni delle tre classi. Anche in questo caso, queste sono state considerate tali solo nel momento in cui l'alunno rispondeva correttamente ad entrambi i quesiti.



*Figura 25* Risposte corrette dell'item 7 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Dall'analisi di questi grafici si può constatare un notevole incremento di risposte corrette nelle due classi sperimentali.

Infatti, in entrambi le classi ben 4 bambini in più hanno risposto correttamente al quesito, nonostante le due si differenzino per il numero di bambini che in tutto hanno risposto correttamente. Nella classe 4B, si osserva, un numero minore di risposte corrette sia nel pre-test che nel post-test passando da 4 alunni che hanno risposto correttamente a 9. Nella classe 4C, invece, il numero di alunni che hanno fornito la risposta giusta ad entrambi i quesiti è passato da 15 a 19.

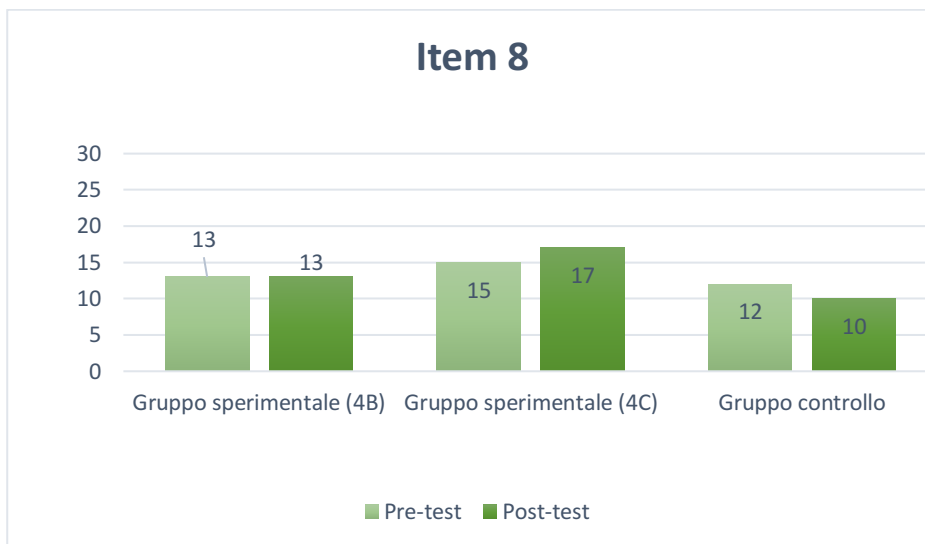
È emerso, dalla correzione dei questionari, che in questo item un miglioramento importante è avvenuto sulla base delle giustificazioni alle risposte da parte degli alunni, che sono apparse più complete.

Nella classe di controllo la situazione è rimasta pressoché stabile, con un aumento relativo ad una persona in più che ha fornito la risposta corretta.

### *Item 8*

L'ultimo item proposto era costituito sulla falsariga dei due precedenti: anche questo prevedeva una prima parte in cui veniva illustrata una situazione problema, e una seconda parte in cui si invitava l'alunno a soffermarsi sull'osservazione della rappresentazione grafica per giungere alla soluzione finale.

Nella *figura 25*, si possono osservare, quindi, i grafici relativi alle risposte corrette fornite da parte degli alunni delle tre classi.



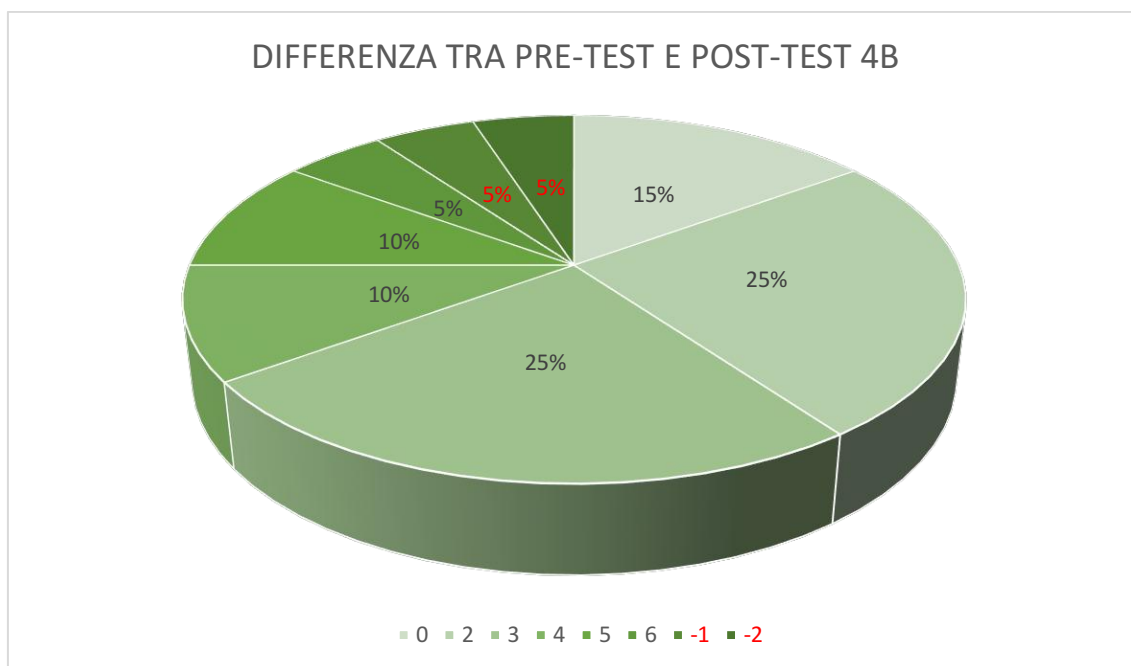
*Figura 26* Risposte corrette dell'item 8 nelle due classi sperimentali e nella classe di controllo

Dall'analisi dei grafici relativi a questo item emerge che in una classe sperimentale (4B) la situazione è rimasta invariata, mentre nell'altra (4C) è avvenuto un incremento di due risposte corrette rispetto all'inizio.

Per quanto riguarda, invece, la situazione del gruppo di controllo, si evince che dal pre-test al post-test le risposte corrette siano diminuite di due; di conseguenza due alunni in più hanno risposto in maniera non corretta al quesito.

#### *La situazione nelle classi sperimentali 4B e 4C*

Nel seguente paragrafo si vuole rappresentare la situazione iniziale e finale relativa alle due classi sperimentali, in modo tale da andare a verificare globalmente se l'intervento didattico proposto nella seguente sperimentazione ha portato a delle risposte oggettive alla domanda di ricerca.



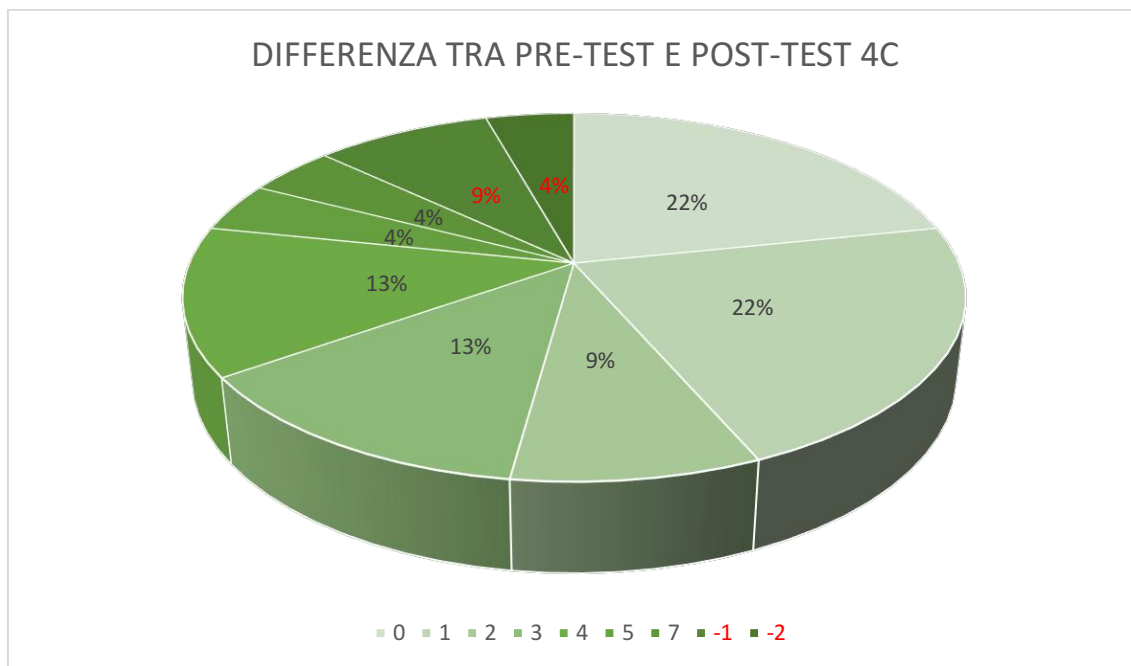
*Figura 27 Progressione e/o regressione dalla situazione iniziale alla situazione finale nella classe 4B*

Dall'analisi di questo grafico emerge quanto segue: il 15% degli alunni della classe 4B, cioè 3 alunni ha mantenuto costante il loro numero di risposte corrette sia nella prima somministrazione sia nella seconda; un 25% ha aumentato di due le proprie risposte corrette e un altro 25% l'ha aumentato di tre. In questi due casi quindi, 10 alunni hanno dimostrato di aver migliorato le proprie competenze rispondendo in maniera giusta a più domande dopo il termine del percorso.

Andando avanti si può osservare che un 10% ha aumentato di 4 il numero di risposte corrette e un altro 10% l'ha aumentato di 5; ciò significa che quattro alunni hanno notevolmente migliorato le proprie competenze dopo aver preso parte alla sperimentazione. Un 5%, quindi un alunno, ha dimostrato i propri progressi attraverso un incremento di 6 risposte corrette in più rispetto al pre-test.

Il restante 10% (5% e 5%) ha, invece, dimostrato di essere regredito nel proprio apprendimento, arrivando a sbagliare una o due domande in più rispetto al pre-test.

Nel complesso, però, si può osservare che nel 75% dei casi gli alunni, avendo potuto partecipare alla sperimentazione hanno ottenuto dei miglioramenti dal punto di vista delle competenze logico-matematiche.



*Figura 28* Progressione e/o regressione dalla situazione iniziale alla situazione finale nella classe 4C

Dall'analisi di questo grafico, relativo alla seconda classe sperimentale, emerge, invece, che il 22% degli alunni, hanno mantenuto costante il loro livello di apprendimento, rispondendo allo stesso numero di domande in modo corretto sia nella prima sperimentazione sia nella seconda.

Sempre un altro 22% degli studenti, invece, ha dimostrato un incremento pari a una risposta corretta in più nel post-test e un 9% invece pari a due in più.

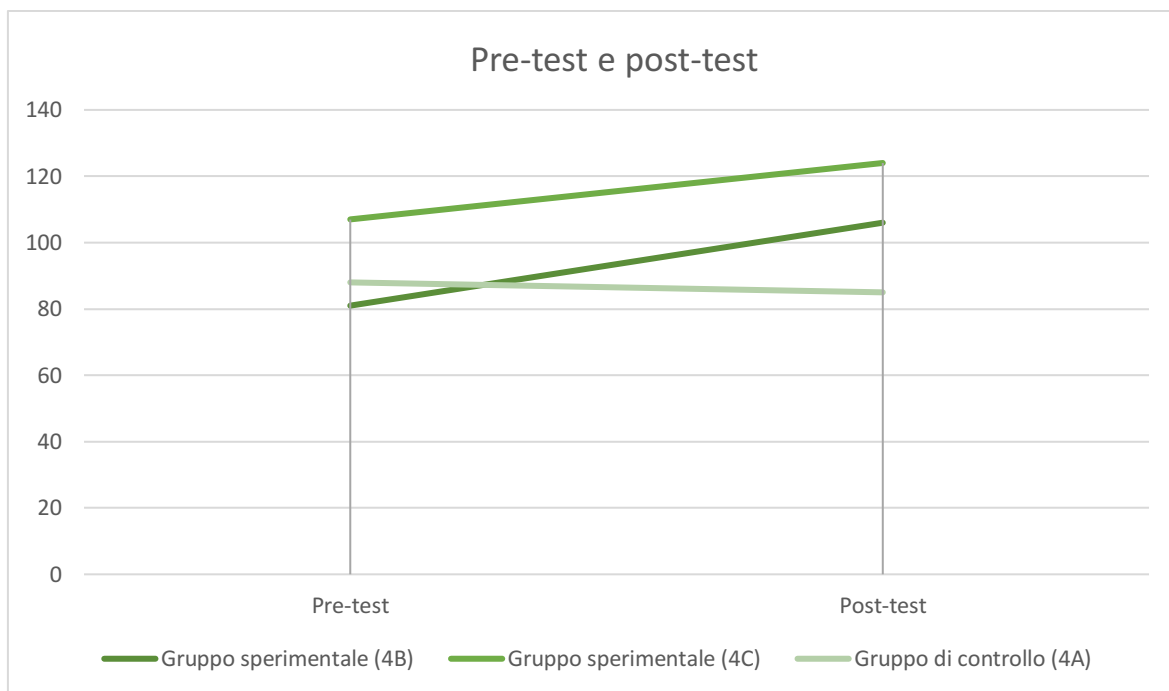
Continuando l'analisi, si osserva poi che un 13% degli studenti ha manifestato un miglioramento delle risposte corrette pari a tre in più rispetto al pre-test e un altro 13% di quattro risposte corrette in più.

Altre piccole percentuali di studenti hanno ottenuto incrementi più significativi, poiché un 4% è riuscito a migliorare di 5 risposte corrette in più e un altro 4% ben di 7.

Si può però, osservare, anche una diminuzione nel fornire le risposte corrette durante la somministrazione del secondo questionario, poiché il 13% ne ha sbagliate una o due in più.

Nel complesso, quindi, si può affermare che nella seconda classe in cui ha avuto luogo la sperimentazione il 65% degli studenti ha manifestato uno sviluppo positivo dei propri apprendimenti.

Rispetto alla classe di controllo, in cui, il numero delle risposte corrette nella somministrazione iniziale e nella somministrazione finale sono rimaste pressoché invariabili, nelle due classi sperimentali si è potuto verificare oggettivamente un maggiore sviluppo delle competenze logico-matematiche.



*Figura 29 Sviluppo delle risposte corrette da parte delle tre classi dal pre-test al post-test*

Nella *figura 29*, si può infatti osservare l'andamento delle tre classi per quanto riguarda il totale delle risposte corrette:

- il gruppo sperimentale relativo alla classe 4B è passato da 81 domande giuste a 106, determinando un aumento di 25 risposte corrette in tutto.
- Il gruppo sperimentale relativo alla classe 4C, invece, è partito con un totale di 107 domande giuste, per poi giungere, alla fine del percorso, a 124 risposte corrette.
- Per quanto riguarda, invece, il gruppo di controllo si può osservare come la situazione finale presenti tre risposte corrette in meno, passando, quindi, da 88 domande giuste a 85.

## 5.2 La dimensione soggettiva

La dimensione soggettiva viene definita da Castoldi (2016) come i significati personali attribuiti dai soggetti, nel nostro caso quindi dagli alunni delle due classi sperimentali, alla propria esperienza di apprendimento.

In particolare, quindi bisogna prendere in considerazione il senso che l'alunno assegna "al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare" (Castoldi, 2016, p.82).

Per avere una visione più efficace e completa delle competenze raggiunte da ogni singolo soggetto è fondamentale sviluppare dei momenti comprensivi dell'autovalutazione da parte di esso, in modo tale da comprendere come esso "osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce" (Castoldi, 2016, p.82).

In questo percorso di sperimentazione non sono stati somministrati agli alunni dei questionari di autovalutazione ma, per avere di volta in volta un quadro completo di come essi interpretavano il proprio percorso di apprendimento orientato allo sviluppo delle competenze, è risultata fondamentale la fase di post-gioco proposta al termine di ogni incontro.

Ligabue (2020), infatti, definisce questa fase, chiamata anche di riflessione e debrief, come "elemento fondamentale per consolidare gli apprendimenti dell'attività ludica".

Quindi, al termine di ogni incontro, sia in quelli relativi al gioco, sia in quelli di costruzione del gioco, l'insegnante lasciava spazio a questa attività di riflessione, la quale "deve essere progettata al meglio e condotta in maniera fluida e il più possibile divertente e interattiva, raccogliendo le impressioni dei bambini e integrandole con le osservazioni annotate durante l'attività di gioco". (Ligabue, 2020, p.91).

Prendendo spunto dalle fasi esplicitate dallo stesso esperto, questo momento riflessivo veniva suddiviso di volta in volta in tre macrocategorie.



La prima riguardava la *comprensione delle regole* per andare a verificare e in seguito consolidare i saperi che gli alunni avevano acquisito nella fase di gioco. In questa fase è stata fondamentale, anche, la conversazione con i bambini in merito a quali regole avessero più o meno recepito meglio e il loro livello di gradimento, accompagnata dalle motivazioni da loro fornite.

La seconda categoria riguardava, invece, le *strategie e le dinamiche di gioco* attuate dai bambini. L'insegnante in questa fase ha accompagnato i bambini in una riflessione in cui si è cercato di rileggere le partite giocate in maniera il più analitica possibile "andando a vedere quali sono state le decisioni importanti e a quali risultati hanno portato" (Ligabue, 2020, p.92). Questo ha rappresentato di volta in volta un momento cruciale per gli alunni, in quanto essere in grado di comprendere quali azioni li abbiano condotti all'avvicinamento o raggiungimento degli obiettivi, o al contrario a discostarsi "è particolarmente importante, in primo luogo perché è in linea con le richieste europee legate allo sviluppo della consapevolezza di sé e, in secondo luogo, perché dà ai giocatori l'occasione di riflettere sul proprio agito e di esercitare la critica costruttiva" (Ligabue, 2020, p.93).

Infine, l'ultima categoria presa in considerazione riguardava gli *aspetti emotivi*: l'obiettivo era quello di andare a sviluppare negli alunni una "maggiore consapevolezza di sé, delle proprie emozioni, dei propri sentimenti e atteggiamenti" (Ligabue, 2020, p.93).

Ai bambini sono state poste, quindi, le seguenti domande, una diversa ad ogni incontro, con il fine di andare ad indagare quanto appena affermato: Cosa si è provato a giocare e competere con i propri compagni? Che sensazione vi ha suscitato vincere? Che sensazione vi ha suscitato perdere? Ci sono stati momenti durante il gioco che vi hanno richiesto un particolare sforzo emotivo e perché? Che sensazioni avete provato nell'inventare un vostro gioco da tavolo? Quali emozioni sono emerse durante la fase di realizzazione?

La risposta a queste domande ha permesso all'insegnante di migliorare e pianificare in maniera accurata le lezioni successive, basandosi sulle riflessioni e sulle necessità emerse durante la fase conclusiva di post- gioco.

I bambini a loro volta sono riusciti a svolgere un lavoro interiore, assumendo una maggiore consapevolezza di sé, delle proprie emozioni ma soprattutto delle competenze che sono riusciti ad apprendere, rinforzandole positivamente.

### **5.3 La dimensione intersoggettiva**

L'ultima dimensione, quella intersoggettiva, viene definita da Castoldi (2016) come "il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto".

In questo percorso sperimentale, per quando riguarda questa dimensione, sono stati presi in considerazione due componenti del sistema sociale: da una parte le insegnanti delle due classi, dall'altra il PTOF dell'Istituto, che prende in considerazione tutte le esigenze interne della realtà scolastica in cui è stato attuato.

Per l'ideazione della progettazione, quindi si è fatto riferimento al PTOF, cercando di portare un'esperienza innovativa sulla base delle richieste già esplicitate in questo documento fondamentale.

Per la progettazione dei singoli interventi è risultato efficace e importante il continuo confronto con le due insegnanti di classe, presenti durante tutte le lezioni proposte.

Al termine dell'intero percorso è stata, poi, proposta un'intervista a queste due figure, per comprendere meglio se il percorso avesse portato a dei risvolti positivi per le classi, o se la situazione fosse rimasta invariata.

Dalle risposte è emerso che, per la prima volta dopo due anni, i bambini hanno potuto riprendere a lavorare in gruppo grazie all'approvazione fornita dalla dirigente. Questo ha comportato un maggior entusiasmo da parte degli alunni nello svolgimento delle lezioni; ma ha anche fatto sì che i bambini con maggiori difficoltà, con bisogni educativi speciali, fossero coinvolti in maniera più attiva nella partecipazione alle attività, aiutato e supportati dal piccolo gruppo o dal gruppo classe.

Questo ha, quindi, permesso, di accrescere l'autostima e una maggiore consapevolezza di sé in tutti gli alunni, i quali si sono sempre ritenuti adeguati ad affrontare i compiti che venivano proposti dall'insegnante.



## Conclusioni

Lo studio sperimentale descritto è stato progettato e condotto con il fine di rispondere in maniera affermativa o negativa alla domanda di ricerca, secondo cui, la proposta di giochi da tavolo, che non hanno a che fare direttamente con la matematica, può comportare lo sviluppo e il potenziamento delle competenze logico-matematiche alla scuola primaria.

Dai risultati ottenuti dall'analisi dei dati raccolti nelle due classi sperimentali, 4B e 4C della scuola primaria "Umberto I" di Piove di Sacco e nella classe di controllo 4A dello stesso plesso, si può evincere che l'utilizzo della didattica ludica, e in particolare i giochi da tavolo, favoriscono positivamente lo sviluppo di determinate competenze negli alunni, tra cui quelle matematiche, logiche e di problem solving.

Questa influenza positiva dei giochi nella didattica è stata maggiormente riscontrata in due fasi della sperimentazione: nei momenti di debriefing in cui, durante la fase del post-gioco, l'insegnante invitava gli alunni a riflettere sui propri comportamenti messi in atto e sui propri apprendimenti. Ma anche nel momento di realizzazione del compito autentico, in cui gli alunni hanno dovuto stimolare e utilizzare le proprie conoscenze, abilità e competenze acquisite, oltre alla creatività, per portare a termine il compito.

A partire, quindi, dalle fonti teoriche e normative, italiane ed estere, citate ed analizzate nel primo capitolo come supporto alla sperimentazione, continuando con una presentazione e analisi dettagliata di pratiche didattiche e ludiche attuate sia in territorio nazionale che internazionale, e terminando con l'analisi dettagliata del progetto attuato si può affermare quanto segue: "la scuola potrebbe svolgere un ruolo importante in questo campo [della didattica ludica], senza perdere la propria identità di «scuola», ma arricchendola attraverso i giochi di un valore aggiunto che avrebbe transfert positivi su tutti gli ambiti di cui la scuola, istituzionalmente, si occupa" (Ligabue, 2020, p.11).

In questa sperimentazione ci si è soffermati prevalentemente sull'osservazione dello sviluppo delle competenze logico-matematiche, prendendo quindi in considerazione solamente una piccola "categoria" di competenze.

Si sono, però, osservati sviluppi positivi anche nelle competenze relazionali, sociali ed emotive, oltre che in competenze specifiche di altre discipline.

Si potrebbe, di conseguenza, ipotizzare che, attraverso una progettazione interdisciplinare creata ad hoc e che abbia una durata maggiore di quella qui proposta, si possano verificare risultati positivi in molteplici ambiti sia scolastici, sia relativi alla persona stessa.

Infatti, “il gioco non solo stimola l’apprendimento, ma favorisce anche la socievolezza, l’autonomia personale, la solidarietà, la cooperazione e il senso di rispetto dell’altro” (Cera, 2009, p.61).

## BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE

Amaolo, S., Civerchia, S., Piangerelli, S. (2017). *Compiti di realtà. Verificare le competenze in situazioni reali*. Camerata Picena: Gruppo editoriale Tresei.

Baumgartner E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Bobbio, A., Bondioli, A. (2019). *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*. Roma: Carocci.

Capra, L., Lovecchio, N. (2021). *Imparare giocando*. Lecce: Pensa Multimedia.

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

Cera, R. (2009). *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni teoriche sulla dimensione educativa del gioco*. Milano: Franco Angeli.

Chiappetta Cajola L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*, Roma: Carocci.

D'Amore, B & Sbaragli, S. (a cura di). (2020). *Didattica della matematica, disciplina scientifica per una scuola efficace*. Incontri con la matematica n.34. Pitagora Editrice.

Da Re, F., Scapin, C. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.

De Koven, B. (2019). *Buon gioco. Giocare bene per vivere bene*. Trento: Erickson.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. trento: Erickson.

Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

Gardner, H. (2022). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Garvey, C. (2009). *Il gioco. L'attività ludica come apprendimento*. Trastevere: Armando.

Gentile, M. (2013). *Ricercazione. Ricerca educativa, valutativa e studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*. Trento: Erickson. Volume 5, n.2.

Gentili, G. (2011). *Intelligenze multiple in classe Modelli, applicazioni ed esperienze per una didattica efficace*. Trento: Erickson.

Gentili, G. (2016). *Prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione – italiano scuola primaria. Strumenti e materiali per valutare e certificare le competenze degli alunni*. Trento: Erickson.

Ghirotto, L. (a cura di). (2017). *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione*. Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.

Juhász, A. (2021). *Primary school teachers' attitude to board-games and their board-game playing practice*. Acta Didactica Napocensia. Volume 14, Number 1.

Karamert, Ö. & Kuyumcu Vardar, A. (2021). *The effect of gamification on young mathematics learners' achievements and attitudes*. Journal of Educational Technology & Online Learning, 4(2), 96-114.

Ligabue, A. (2020). *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Trento: Erickson.

Massaro, D. (2002). *La comunicazione filosofica*. Milano: Mondadori.

McCoy, L., White, K. (2019). *Effects of Game-Based Learning on Attitude and Achievement in Elementary Mathematics*. Networks: An Online Journal for Teacher Research, Volume 21, Issue 1, Article 5.

Nesti, R. (2017). *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.

Piu, A., et al. (2016). *Using a simulation game to make learning about angles meaningful. An exploratory study in primary school*. European Journal of Science and Mathematics Education. Vol. 4, No. 4, 490-500.

Povia, L. (2022). *Intelligenze Multiple (IM): 10 intelligenze di H. Gardner*. Didattica Persuasiva.

<https://didatticapersuasiva.com/didattica/intelligenze-multiple-im-10-intelligenze-di-h-gardner>



Prino, L., Quaglia, R. (2009). *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.

Quality Area 3 (2018). *The environment as the "third teacher"*. Australian Children's Education & Care Quality Authority.

Romeo, P. (2021). *La rivoluzionaria teoria delle Intelligenze Multiple: Alcune valutazioni critiche*. Youcanprint.

Rosati, N. (2013). *Pedagogia e didattica del gioco*. Roma: Multidea.

Russo, J., et al. (2021). *How primary teachers use games to support their teaching of mathematics*. International Electronic Journal of Elementary Education. Volume 13, Issue 4, 407-419.

Travaglini, R. (2021). *Pedagogia del gioco e educazione. Sviluppo, apprendimento, creatività*. Milano: Franco Angeli.

Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica. Nuova ediz.* Roma: Carocci.

Staccioli, G. (2019). *Giocare a imparare. Per una scuola di-vertente*. Firenze: Giunti Scuola.

Wakefield, M.A. (trad. it. 2015). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. CAST (2011).

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

Yasar, H., & Kiyici, M. (2021). *A descriptive analysis of the literature on educational games published between 1965 and 2019*. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 5(2), 258-276. <https://doi.org/10.46328/ijtes.229>.

## **NORMATIVA**

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

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

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n.297 “*Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*”

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

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275 “*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n.59*”

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, “*Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*”.

Decreto 31 luglio 2007, “*Indicazioni per la scuola d’infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo. [\(GU Serie Generale n.228 del 01-10-2007 - Suppl. Ordinario n. 198\)](#)*”

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n.254 “*Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del D.P.R n.89/2009*”

R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185 “*Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell’istruzione elementare*”.

Gazzetta ufficiale dell’Unione europea. Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a *competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE)

Gazzetta ufficiale dell’Unione europea. Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01), 22 maggio 2018

*Basic Education Act 628/1998. Amendments up to 1136/2010*

*Core curriculum – values and principles for primary and secondary education.*

*Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare.* Revised 2018

Mathematics Syllabus Primary One to Six. Implementation starting with 2021 Primary One Cohort (Updated up to Primary 2). 2020 Curriculum Planning and Development Division. Ministry of Education Singapore.

**DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO I "UMBERTO I"  
DI PIOVE DI SACCO - 2019/2022**

Piano Triennale dell'offerta formativa

Rapporto di Autovalutazione dell'anno 2017/2018

Piano di Miglioramento dell'anno 2018/2019

Regolamento d'Istituto

Programma annuale

Curricolo per la scuola primaria

Contrattazione Integrativa d'Istituto

Carta dei Servizi



# ALLEGATI

## Allegato 1 – Pre-test

Nome e cognome \_\_\_\_\_ classe \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

### QUIZ

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul quadratino della risposta che ritieni corretta.

1. Giulio, Mattia e Silvia hanno a disposizione tre caramelle in tutto e decidono di sceglierne una per ciascuno. Le caramelle sono una alla fragola, una al limone, una al latte.

I tre bambini dicono:

Giulio: "A me non piace il limone".

Mattia: "Io non posso mangiare la caramella al latte".

Silvia: "Scelgo io quella al latte".

Di chi sarà la caramella al limone?

- A. Silvia.  
 B. Mattia.  
 C. Giulio.  
 D. Di nessuno

2. Anna e Carlo giocano con un dado a 6 facce. Lo lanciano una sola volta.



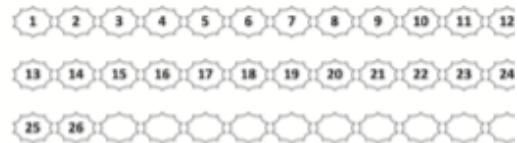
Anna vince se uscirà il numero 3 oppure il numero 5.

Carlo vince se uscirà un numero pari.

Chi ha più possibilità di vincere?

- Anna perché  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
 Carlo perché  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Il bagnino ha iniziato a sistemare in file ordinate gli ombrelloni numerati come vedi in figura.



- a. Che numero avrà l'ombrellone posizionato in terza fila, nella colonna degli ombrelloni numero 8 e 20?

Risposta: \_\_\_\_\_

- b. Il bagnino continua a disporre gli ombrelloni nello stesso modo per formare altre file con uguale numero di ombrelloni.

In quale fila si trova l'ombrellone 60?

Risposta: nella \_\_\_\_\_ fila

Spiega il ragionamento usato:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Come vedi in figura, in via Roma i numeri civici delle case di sinistra sono numeri dispari e i numeri civici delle case di destra sono numeri pari.



Qual è il numero civico della sesta casa, rispetto all'inizio della via, sul lato sinistro?

- A. 7
- B. 11
- C. 6
- D. 12

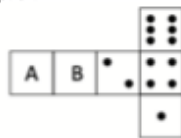
5. Giulia e Andrea giocano al Gioco dell'Oca. Giulia è sulla casella 23 e Andrea è sulla 34. È il turno di Giulia che tira i due dadi, entrambi numerati da 1 a 6.

Scrivi nei riquadri qua sotto, **tutte le coppie di numeri che possono apparire sulle facce dei due dadi e che permettono a Giulia di raggiungere o superare Andrea.**

Giulia deve ottenere almeno \_\_\_\_\_ punti.

6. Silvia vuole costruire un dado usando forbici, colla e cartoncino. Conosce la regola dei dadi secondo la quale la somma del numero dei pallini delle facce opposte è sempre 7



Ha già disegnato i pallini su alcune facce. **Quanti pallini deve disegnare sulle facce A e B?**

Faccia A: \_\_\_\_\_ pallini

Faccia B: \_\_\_\_\_ pallini

7. L'insegnante ha consegnato a Lucia e Giada due fogli uguali di carta bianca rettangolari e due foto rettangolari uguali. Le due ragazze devono incollare le foto sul foglio bianco. Hanno eseguito il lavoro in questo modo:



Lavoro eseguito da Lucia



Lavoro eseguito da Giada

a. Chi ha lasciato più spazio bianco?

- A. Lucia
- B. Giada
- C. Lucia e Giada hanno lasciato lo stesso spazio bianco
- D. Non si può sapere perché non si conoscono le misure

b. Giustifica la tua risposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

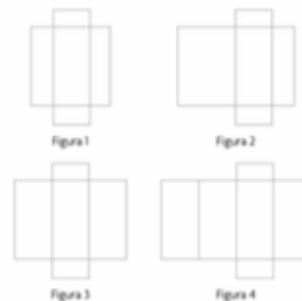
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Cinzia ha acquistato una scatola di cartone per gli abiti invernali da mettere nell'armadio che però deve ancora essere montata. La scatola ha la forma come quella in figura, quindi manca il coperchio. **Quale tra le seguenti figure rappresenta la scatola di Cinzia prima di essere montata?**



- A. Figura 1
- B. Figura 2
- C. Figura 3
- D. Figura 4



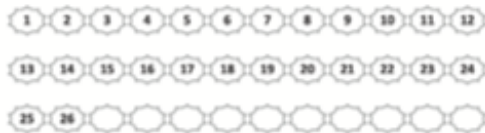
## Allegato 2 – Post-test

Nome e cognome \_\_\_\_\_ classe \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

### QUIZ

Rispondi alle domande mettendo una crocetta sul quadratino della risposta che ritieni corretta.

1. Il bagnino ha iniziato a sistemare in file ordinate gli ombrelloni numerati come vedi in figura.



- a. Che numero avrà l'ombrellone posizionato in terza fila, nella colonna degli ombrelloni numero 8 e 20?

Risposta: \_\_\_\_\_

- b. Il bagnino continua a disporre gli ombrelloni nello stesso modo per formare altre file con uguale numero di ombrelloni.

In quale fila si trova l'ombrellone 60?

Risposta: nella \_\_\_\_\_ fila

Spiega il ragionamento usato:

---



---



---



---

2. Come vedi in figura, in via Roma i numeri civici delle case di sinistra sono numeri dispari e i numeri civici delle case di destra sono numeri pari.



Qual è il numero civico della sesta casa, rispetto all'inizio della via, sul lato sinistro?

A. 7

B. 11

C. 6

D. 12

3. Giulio, Mattia e Silvia hanno a disposizione tre caramelle in tutto e decidono di sceglierne una per ciascuno. Le caramelle sono una alla fragola, una al limone, una al latte.

I tre bambini dicono:

Giulio: "A me non piace il limone".

Mattia: "Io non posso mangiare la caramella al latte".

Silvia: "Scelgo io quella al latte".

Di chi sarà la caramella al limone?

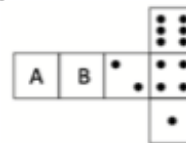
A. Silvia.

B. Mattia.

C. Giulio.

D. Di nessuno

4. Silvia vuole costruire un dado usando forbici, colla e cartoncino. Conosce la regola dei dadi secondo la quale la somma del numero dei pallini delle facce opposte è sempre 7



Ha già disegnato i pallini su alcune facce.

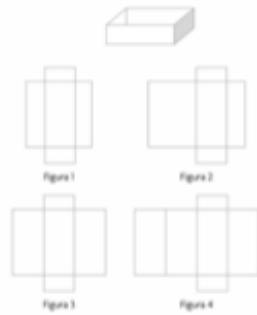
Quanti pallini deve disegnare sulle facce A e B?

Faccia A: \_\_\_\_\_ pallini

Faccia B: \_\_\_\_\_ pallini

5. Cinzia ha acquistato una scatola di cartone per gli abiti invernali da mettere nell'armadio che però deve ancora essere montata. La scatola ha la forma come quella in figura, quindi manca il coperchio. **Quale tra le seguenti figure rappresenta la scatola di Cinzia prima di essere montata?**

- A. Figura 1  
B. Figura 2  
C. Figura 3  
D. Figura 4



6. Anna e Carlo giocano con un dado a 6 facce. Lo lanciano una sola volta.



Anna vince se uscirà il numero 3 oppure il numero 5.

Carlo vince se uscirà un numero pari.

**Chi ha più possibilità di vincere?**

- Anna perché

---



---

- Carlo perché

---



---



---

7. L'insegnante ha consegnato a Lucia e Giada due fogli uguali di carta bianca rettangolari e due foto rettangolari uguali. Le due ragazze devono incollare le foto sul foglio bianco. Hanno eseguito il lavoro in questo modo:



Lavoro eseguito da Lucia



Lavoro eseguito da Giada

- a. **Chi ha lasciato più spazio bianco?**

- A. Lucia  
 B. Giada  
 C. Lucia e Giada hanno lasciato lo stesso spazio bianco  
 D. Non si può sapere perché non si conoscono le misure

- b. **Giustifica la tua risposta.**

---



---



---



---



---

8. Giulia e Andrea giocano al Gioco dell'Oca. Giulia è sulla casella 23 e Andrea è sulla 34. È il turno di Giulia che tira i due dadi, entrambi numerati da 1 a 6.

**Scrivi nei riquadri qua sotto, tutte le coppie di numeri che possono apparire sulle facce dei due dadi e che permettono a Giulia di raggiungere o superare Andrea.**

Giulia deve ottenere almeno \_\_\_\_\_ punti.





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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

## L'ALBERO IN FIABA

Un percorso didattico sull'esplorazione dell'albero  
e dei suoi diversi significati nelle fiabe

Relatore  
Greta Penzo

Laureanda  
Chiara Vialetto

Matricola: 1168804

Anno accademico: 2021/2022

Studentessa: Chiara Vialetto

Matricola: 1168804

Indirizzo: Via Breo 8/5, Piove di Sacco

Telefono: 3404111188

E-mail: [chiara.vialetto@studenti.unipd.it](mailto:chiara.vialetto@studenti.unipd.it)

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo Statale 1 Piove di Sacco.

Telefono: 049 9702922

Fax: 049 9708471

PEC: [pdic8aa004@pec.istruzione.it](mailto:pdic8aa004@pec.istruzione.it)

E-mail: [pdic8aa004@istruzione.it](mailto:pdic8aa004@istruzione.it)

Dirigente Scolastico: Sala Eva

Scuola Primaria "Umberto I"

Indirizzo: via Umberto I, 1 - 35028 Piove di Sacco (Padova)

Telefono: 0495841947

Tutor dei tirocinanti: Lucato Michele

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b> .....	<b>4</b>
<b>CAPITOLO 1 – IL MIO VIAGGIO, RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE</b> .....	<b>6</b>
1.1 LA MIA STORIA ATTRAVERSO UNA METAFORA .....	6
1.2 RIFLESSIONE SUL MIO PROFILO PERSONALE EMERGENTE.....	7
1.2.1 <i>I laboratori e il tirocinio come esperienze di crescita personale e professionale</i> .....	7
1.2.2 <i>L’autoformazione ed altre esperienze formative</i> .....	10
1.3 RELAZIONI E GESTIONE DEI RAPPORTI INTERPERSONALI, NEI GRUPPI E NELLE ORGANIZZAZIONI E SULLA COMUNICAZIONE NEI DIVERSI CONTESTI.....	13
<b>CAPITOLO 2 – L’INTERVENTO DIDATTICO IN OTTICA SISTEMICA</b> .....	<b>17</b>
2.1 IDEA ATTORNO ALLA QUALE È STATO CREATO E ATTUATO IL PW E MOTIVAZIONI DELLA SCELTA .....	17
2.2 RIFERIMENTI TEORICI E NORMATIVI.....	19
2.3 LA PROGETTAZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO .....	21
2.4 LA REALIZZAZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO .....	26
2.4.1 <i>Prima fase: la figura dell’albero nelle leggende di Natale</i> .....	28
2.4.2 <i>Seconda fase: la figura dell’albero nelle fiabe della letteratura per l’infanzia</i> .....	32
2.4.3 <i>Terza fase: L’inventa fiabe. Come la figura dell’albero viene interpretata nelle fiabe inventate dai bambini</i> .....	36
2.4.4 <i>Ultima fase: conclusione dell’intervento didattico</i> .....	41
2.5 LA VALUTAZIONE DELL’INTERVENTO DIDATTICO.....	43
<b>CAPITOLO 3 – ESPLORAZIONE E ANALISI DEL CONTESTO IN CUI È STATO POSSIBILE ATTUARE TUTTO CIÒ</b> .....	<b>47</b>
3.1 MODALITÀ E STRUMENTI DI OSSERVAZIONE.....	47
3.2 L’ISTITUTO COMPRENSIVO 1 ED IL CONTESTO EXTRASCOLASTICO.....	50
3.3 SCUOLA PRIMARIA “UMBERTO I” .....	52
3.4 LE CLASSI 2A E 2B: INSEGNANTI, ALUNNI, PROCESSI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO IN OTTICA INCLUSIVA .....	53
3.5 CONCLUSIONI FINALI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE.....	55
<b>RIFERIMENTI</b> .....	<b>59</b>
BIBLIOGRAFIA .....	59
NORMATIVA.....	61
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA.....	62
MATERIALE GRIGIO .....	62
<b>ALLEGATI</b> .....	<b>63</b>
ALLEGATO 1 – FORMAT PROGETTAZIONE .....	63
ALLEGATO 2 – GRIGLIE E CHECK – LIST PER L’OSSERVAZIONE E L’AUTO – OSSERVAZIONE.....	71
ALLEGATO 3 – STRUMENTO PER OSSERVARE LA LEZIONE DI L. CISOTTO .....	73
ALLEGATO 4 – L’AUTOVALUTAZIONE PRIMA E DOPO.....	76
ALLEGATO 5 – TABELLA ANALISI SWOT .....	78

## **INTRODUZIONE**

Per narrare il mio percorso di crescita personale e professionale che ho potuto maturare durante il mio viaggio di tirocinio durato quattro anni, ho deciso di utilizzare il silent book *Linee* di Suzy Lee.

Il susseguirsi delle illustrazioni proposte dall'autrice mi ha fatto ripercorrere nel profondo i momenti salienti del mio percorso, che è partito attraverso un'attenta osservazione alla scoperta di quel mondo così nuovo e ricco di relazioni chiamato scuola, ed è terminato con la partecipazione attiva a questo. Ho potuto conoscere e comprendere una scuola intesa come comunità educante "intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, che è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere""(Indicazioni Nazionali 2012).

Così, come i pattini della bambina hanno tracciato il suo cammino caratterizzato da un intreccio armonioso di linee, anche io ho potuto scrivere il mio, che quest'anno ha avuto come filo conduttore la figura dell'albero, fortemente presente nella vita dell'uomo. Albero però inteso non come pianta ma come metafora, un simbolo. L'albero può essere un luogo di rifugio, un luogo di ritrovo per condividere esperienze, un luogo in cui ci si arrampica per vedere oltre. Può essere un amico, ma anche un nemico, un posto in cui trovare sicurezza o un posto dove ci si può perdere.

E come scoprire questi significati nascosti se non grazie alla letteratura per l'infanzia, intesa come strumento educativo, per sviluppare l'identità personale dei bambini, la loro personalità, e per strutturare la loro comprensione della realtà (Dallari, Campagnaro 2013).

Racchiudo il cuore e il fine ultimo del mio percorso di tirocinio del quinto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria con una citazione di Gianni Rodari, uno dei più grandi scrittori della letteratura per l'infanzia, per poi lasciare spazio alla narrazione del mio viaggio.

“A chi crede nella necessità che l’immaginazione abbia il suo posto nell’educazione, a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola” (Rodari, 1997).

## ***CAPITOLO 1 – Il mio viaggio, riflessione in ottica professionalizzante***

### **1.1 La mia storia attraverso una metafora**

Come in ogni storia, il mio viaggio è cominciato a partire da un foglio bianco pronto per essere scritto e riscritto, pagina dopo pagina, da tutte quelle esperienze, affrontate e superate durante i cinque anni di Università del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, che mi hanno permesso di raggiungere il tanto atteso traguardo: essere un'insegnante competente.

La mia storia può essere narrata dalla bambina del silent book, che con i suoi pattini scivola con naturalezza sul ghiaccio iniziando a riempire questi fogli bianchi attraverso movimenti decisi, e allo stesso tempo delicati, lasciandosi guidare dalle sue emozioni.

Grazie a queste, i suoi piedi iniziano a formare linee grigie che si intrecciano, si incontrano, si separano e si uniscono fino a riempire i vari fogli del libro.

Questi movimenti delineati dai pattini, che attraverso un intreccio armonioso di linee vanno a creare l'intero percorso, rappresentano il mio cammino costituito da cinque anni di Insegnamenti e laboratori e quattro anni di Tirocinio Diretto e Indiretto.

Come in ogni storia, sfogliando le pagine, ad un certo punto si osserva che anche il viaggio della bambina sembra interrompersi con una sonora caduta.

Le lame dei pattini, che rappresentano il punto di unione fra questa bambina e il ghiaccio, possono simboleggiare anche il punto di contatto fra lei che sta scrivendo la sua storia e la storia stessa.

Se da un lato sono proprio le lame che l'hanno tenuta in equilibrio e aiutata a tracciare il percorso, dall'altro l'hanno anche fatta inciampare e scivolare, facendole perdere in questo modo la traiettoria.

Nell'albo, in seguito, si può però osservare anche una svolta positiva: dalla caduta la bambina viene salvata da qualcuno che le tende la mano e viene accompagnata verso il raggiungimento del suo traguardo.

Allo stesso modo, durante il mio viaggio ho avuto la fortuna di trovare molte di queste mani tese pronte a sollevarmi e sostenermi, incoraggiarmi e supportarmi nei

momenti di maggiore difficoltà. Il supporto e il sostegno mi hanno, infatti, permesso di crescere anche e soprattutto nella dimensione professionale.

L'aiuto degli altri mi ha dato equilibrio, mi ha aiutata a capire quando stavo andando fuori direzione, rischiando in questo modo di cadere.

È proprio dagli scambi con gli altri che ho potuto finire di scrivere questo percorso, cadendo e rialzandomi, ma soprattutto riuscendo a crescere personalmente e professionalmente, acquisendo competenze ed una consapevolezza che mi guideranno a pattinare verso il mio futuro, delineando e costruendo sempre nuovi percorsi.

"La paura dell'errore che sembra distruggere, rovinare, schiacciare, imbruttire e l'ispirazione che può a volte scorrere liquida dalla testa e dalla matita dell'artista, ma che può anche bloccare, fermare, irritare. C'è una vita da vivere, un lavoro da svolgere e si vorrebbe essere sempre all'altezza della situazione. Lo sbaglio non è contemplato, l'errore è da cancellare: è davvero così? Sbagliare insegna, si sente ripetere spesso, ma quello che insegna non è semplicemente la correzione, sbagliare permette di chiedere aiuto, di aspettare una mano tesa, di non perdere niente di sé e di amare anche la nostra fallibilità, che è profondamente umana. Sbagliare può essere una risorsa se si accetta la compagnia di qualcuno o qualcosa, foss'anche solo la compagnia del proprio lavoro" (Scaffale Basso, 2017).

## **1.2 Riflessione sul mio profilo personale emergente**

Ho voluto introdurre quello che è stato il cammino che ho percorso durante gli ultimi cinque anni attraverso questa metafora, perché racchiude al suo interno tutte le esperienze più significative che ho incontrato e vissuto lungo la strada.

### **1.2.1 I laboratori e il tirocinio come esperienze di crescita personale e professionale**

Il nostro corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria prevede molte sfide durante l'intero percorso che, a mano a mano che si riescono a superare, portano alla

scoperta e all'acquisizione di competenze pratiche, ma solo dopo averne studiato la "teoria".

Queste sfide sono rappresentate dalle lezioni teoriche dei singoli Corsi che, in alcuni casi, sono accompagnate da laboratori specifici con il fine di dare un risvolto concreto, una messa in pratica di quanto si apprende durante i vari insegnamenti.

La partecipazione a questi laboratori mi ha permesso di mettermi in gioco, di sperimentare attivamente le competenze che già possedevo per acquisirne sempre di nuove. Mi ha permesso di provare in prima persona, di sbagliare e di trovare soluzioni ai miei errori.

La sperimentazione attiva, come afferma Dewey, mi ha, inoltre, aiutato molto dal punto di vista sia emotivo che dell'autostima, in quanto mi ha permesso di costruire una mia identità personale e professionale attraverso l'enfatizzazione dei miei punti di forza e il rafforzamento dei miei punti di debolezza: "l'ideale di adoperare il presente unicamente come preparazione al futuro è in sé contraddittorio... Noi viviamo sempre nel nostro tempo e non in un altro: solo estraendo in ogni momento il pieno significato di ogni esperienza presente ci prepariamo a fare altrettanto nel futuro".

Attraverso i laboratori ho iniziato a comprendere realmente come funziona un'unità didattica, come deve essere progettata in maniera efficace, attraverso l'utilizzo di metodologie e tecnologie innovative. Durante i diversi insegnamenti avevo potuto apprendere questi concetti, ma solo attraverso la frequenza ai diversi laboratori ho potuto comprendere il significato più profondo e le diverse modalità di utilizzo, per potermi orientare in maniera competente verso una didattica innovativa.

Infatti, come afferma sempre Dewey "forse il maggiore degli errori pedagogici è il credere che un individuo impari soltanto quel dato particolare che studia in quel momento. L'apprendimento collaterale, la formazione di attitudini durature o di ripulsioni, può essere e spesso è molto più importante. Codeste attitudini sono difatti quel che conta veramente nel futuro. L'attitudine che più importa sia acquisita è il desiderio di apprendere".

Ho compreso, inoltre, che solamente mettendo in gioco tutti e cinque i sensi ci potrà essere un apprendimento significativo; ascoltando, toccando, sentendo,



annusando e guardando tutto ciò che ci circonda possiamo cogliere sfumature che altrimenti risultano impercettibili.

La partecipazione ai laboratori è stata fondamentale per concepire il fatto che nella didattica vi è la necessità di affrontare i temi della quotidianità sperimentando attivamente, attraverso il metodo per scoperta e che per un apprendimento efficace e uno sviluppo di competenze e capacità che durano nel tempo, di life skills, la persona deve agire attivamente, deve poter sperimentare, “toccare con mano”, non può fare solamente affidamento alla parte teorica.

È proprio attraverso questa prospettiva che ho potuto svolgere i quattro anni di tirocinio diretto e indiretto previsti dal nostro corso di laurea, che hanno accompagnato e affiancato i diversi insegnamenti e laboratori e che mi hanno permesso di maturare, di crescere e di acquisire competenze specifiche riguardanti la mia professione.

Mi hanno, inoltre, fatto riflettere su me stessa e sul mio abito mentale, insegnandomi ad assumere sempre un atteggiamento metacognitivo rispetto alla mia posizione e a ciò che sto facendo e facendomi comprendere che è sempre meglio descrivere e non interpretare, porre domande e non dare spiegazioni. Mi hanno portato a capire quanto sia fondamentale evitare giudizi e che in ogni situazione bisogna sempre domandarsi cosa succede oltre a ciò che ci sembra di vedere.

Ho potuto imparare, inoltre, ad assumere maggiore consapevolezza dei miei pregiudizi e stereotipi cercando ogni volta di immaginare e pensare la situazione da altri punti di vista; ho imparato a farmi guidare dalla curiosità e a mettere in atto l’ascolto attivo.

Ho compreso anche che “giudicare” molto spesso viene facile, soprattutto quando non si conosce la situazione, che mantenere un atteggiamento o un pensiero obiettivo non è sempre così facile.

Questi anni di tirocinio mi hanno insegnato che l’inclusione deve avere un significato in tutti gli aspetti e gli spazi della scuola, che le differenze tra gli alunni devono essere viste come risorse per il sostegno all’apprendimento piuttosto che come problemi da superare, e che gli alunni devono essere valorizzati in modo equo.

Ho imparato che lo scopo fondamentale del fare scuola è quello di “creare una comunità accogliente, sicura, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo” (Index per l’Inclusione, 2000).

### 1.2.2 L’autoformazione ed altre esperienze formative

“Ora invece siamo tutti consapevoli che una scuola inclusiva è molto di più di una scuola che realizza bene l’integrazione degli alunni con disabilità (...). Siamo tutti d’accordo sul fatto che integrazione e inclusione non sono affatto sinonimi e che la via per l’inclusione è ancora davvero lunga. È lunga e complessa perché una Scuola inclusiva per davvero è una scuola che riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze, le infinite varietà delle diversità umane (...) e non si limita a riservare un occhio di particolare sensibilità soltanto a chi ha qualche tipo di BES, implicitamente stabilendo che tutti gli altri alunni siano «uguali» (Canevaro, lanes, 2015).

L’inclusione, così come viene descritta da questi due grandi Pedagogisti, è un tema che personalmente mi sta molto a cuore, che ho potuto scoprire e approfondire durante i cinque anni di Scienze della Formazione Primaria, ma anche e soprattutto attraverso esperienze formative e di autoformazione svolte al di fuori di questo Corso.

Da due anni a questa parte, infatti, sto lavorando come insegnante di sostegno alla Scuola Primaria e ciò mi ha permesso di vivere in prima persona e in tutte le sue sfaccettature il concetto di inclusione.

Posso affermare di aver avuto la fortuna di lavorare in Istituti che hanno dimostrato la volontà di “muoversi verso una sempre maggiore inclusività partendo da una base di uguaglianza (...), accogliendo nella scuola di tutti ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo «funzionamento» in senso globale (...)” prefiggendosi come punto di arrivo quello “della giustizia come equità, del fare parti disuguali tra disuguali, come ci ricorda don Milani, del fare differenze compensative, del personalizzare didattica e verifiche, del distribuire le risorse secondo i bisogni di ciascuno” (Canevaro, lanes, 2015).

Durante questi due anni ho potuto partecipare a corsi di formazione che mi hanno permesso di affinare le mie competenze relative a questa tematica così importante, acquisendone anche di nuove.

In particolare, il Corso sull'inclusione scolastica della durata di 25 ore a cui ho potuto partecipare durante i mesi da gennaio a marzo 2022, mi ha dato la possibilità di approfondire nello specifico la storia e le normative che stanno portando alla correzione e al ritocco di quasi tutte le regole dell'inclusione.

Questo è avvenuto grazie al decreto legislativo 66/2017, integrato e modificato dal decreto 96/2019, che è intervenuto per la prima volta dopo la Legge Quadro n. 104 del 1992. "Sono novità che fanno discutere, ma che tutti coloro che operano nella scuola devono conoscere, perché investono aspetti cruciali del processo di inclusione scolastica: dalle procedure di certificazione ai documenti diagnostici iniziali, dalle modalità di redazione del PEI alle responsabilità nell'assegnazione delle risorse, fino ai gruppi per l'inclusione, che il decreto rivede radicalmente" (Fogarolo, Onger 2020).

Il Corso ha quindi dato la possibilità ad insegnanti di sostegno non specializzati e agli insegnanti di posto comune di approfondire sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista laboratoriale tematiche importanti sull'inclusione che possono essere estese all'intero gruppo classe, soprattutto considerando il fatto che i "profili degli alunni diventano sempre più ricchi di sfumature psicologiche, relazionali, motivazionali (Tuffanelli, 2004; 2005); ma anche che "le varie e diverse provenienze culturali, geografiche e linguistiche completano il quadro della diversificazione delle caratteristiche individuali (lanes, 2022).

Durante i vari interventi sono anche stati trattati temi fondamentali che già avevo potuto apprendere e sperimentare in prima persona durante gli incontri di tirocinio indiretto con l'Università, come per esempio l'utilizzo del metodo dei "6 cappelli", creato da Edward De Bono, autorità leader nell'insegnamento diretto del pensiero come abilità. "I sei cappelli pensanti ci permettono di condurre il nostro pensiero come un direttore d'orchestra potrebbe condurre un'orchestra". Ogni cappello definisce il pensiero su aspetti specifici di una questione, permettendo alle persone di abbandonare la loro solita pista di pensiero per convincerle a pensare in modo diverso. Questo

metodo permette infatti di ampliare lo sguardo su aspetti che il docente magari non prende in considerazione, forse per rimanere in quella situazione di comfort e stabilità che più lo fa sentire sicuro. Permette, invece, di mettersi in gioco, di “indossare” vesti diverse, di scoprire e sperimentare nuove esperienze e di assumere un atteggiamento metacognitivo differente, imparando a separare razionalmente le emozioni, la logica, le criticità, le aspettative, le speranze, le idee, la creatività in un’ottica sempre più inclusiva.

L’inclusione, però, oltre a dover essere conosciuta e approfondita dal punto di vista teorico, deve anche essere messa in pratica dal punto di vista metodologico-didattico. Come sappiamo non basta più proporre agli studenti solo la lezione frontale che “prevede una relazione asimmetrica fra insegnanti e alunni/e, in cui gli insegnanti sono coloro che insegnano e gli alunni/e coloro che apprendono”, in quanto “non può, per la sua struttura, alimentare questo tipo di processi di apprendimento che necessitano di poter fare esperienza di prima mano, di interagire con i compagni/e e con gli insegnanti in piccoli gruppi, di poter dare spazio alle proprie teorie ingenuie e confrontarle poi con quelle di altri” (Demo, 2017).

Per questo motivo, da febbraio ad aprile 2022, ho deciso di partecipare ad un corso online proposto da Erickson intitolato “Creare giochi per la didattica. Strumenti ludici operativi per trasformare la lezione” della durata di 25 ore.

Questo percorso mi ha permesso di approfondire una tematica che ritengo sia fondamentale da attuare nella scuola, cioè l’utilizzo dei giochi nella didattica, come supporto alla lezione, in quanto rappresenta uno strumento inclusivo, adattabile e personalizzabile in base alle necessità che sono presenti all’interno della classe, ma soprattutto perché permette un apprendimento efficace per ogni singolo bambino.

Già nell’antica Grecia, infatti, i termini *paideia*, che significa educazione, e *paidìa*, che significa gioco, avevano in comune la stessa radice: *pais*, cioè bambino. Vi era, l’idea di un’educazione legata al gioco come frutto di un processo continuo, mai compiuto, che impegna tutto l’uomo e attraverso cui realizza pienamente se stesso come soggetto autonomo, consapevole di sé e in armonia con il mondo (Enciclopedia Treccani).

Nel XXI secolo questa definizione può essere intesa nell'ottica di *life long learning* e cioè di educazione per tutta la vita. L'enfasi, per quanto riguarda il modello educativo scolastico di oggi, è infatti posta principalmente sul potenziamento delle capacità della persona; questo determina una ridefinizione del processo di apprendimento che avviene appunto lungo tutto l'arco della vita, che coinvolge tutte le situazioni e azioni della vita (*life wide learning*) e che è caratterizzato da una dimensione profonda (*life deep learning*) di ideologie e valori per partecipare pienamente alla vita della comunità (Fondazione Mondo Digitale, 2019).

### 1.3 Relazioni e gestione dei rapporti interpersonali, nei gruppi e nelle organizzazioni e sulla comunicazione nei diversi contesti

“La scuola costruisce oggi la propria identità e il proprio ruolo in termini di autoriflessione, di mediazione dialettica, di integrazione tra fini e determinazioni istituzionali e reali bisogni sociali, educativi e formativi.

Per leggere la realtà organizzativa dell'istituzione scolastica può essere utile un modello sistemico, che agevoli l'osservazione delle diverse componenti e la ricomposizione delle relazioni tra di loro” (Cisotto, 2007).

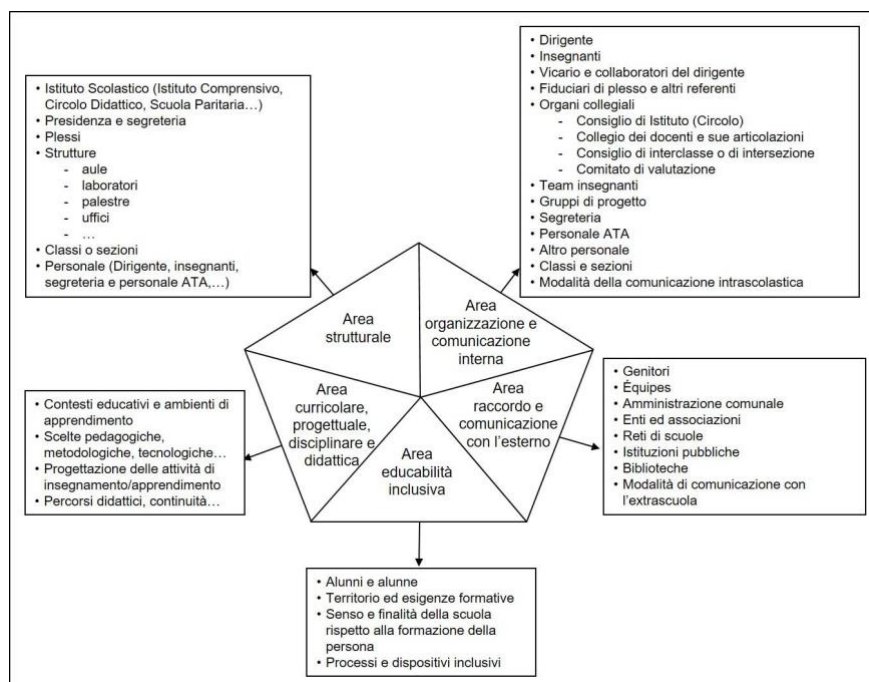


Figura 1L'istituto scolastico nel modello sistemico delle cinque aree.

Il modello elaborato, si articola in cinque aree – strutturale; dell'organizzazione e della comunicazione interna; del raccordo e della comunicazione con l'esterno; dell'educabilità inclusiva; progettuale, curricolare, disciplinare e didattica – “cui sono riconducibili i diversi elementi, attori, dimensioni e situazioni... che risultano variabili interagenti nel mondo della complessità organizzata di un istituto scolastico” (Tonegato, 2017).

Dal *modello delle cinque* aree si comprende come l'Istituzione Scolastica sia un mondo complesso, un nodo centrale intorno al quale ruotano diversi agenti provenienti dal territorio circostante. Per questo motivo deve riuscire a “interpretare il proprio compito nel delicato equilibrio tra le finalità istituzionali, le esigenze e le spinte del territorio, la disponibilità di risorse, la ricerca di una rinnovata qualità del proprio autonomo progetto culturale”.

Durante questi quattro anni di tirocinio, e in particolare in quest'ultimo, in cui uno degli obiettivi verso cui tendere era «divenire un insegnante “in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando con i colleghi sia nella progettazione didattica, sia nelle attività collegiali interne ed esterne, anche in relazione alle esigenze del territorio in cui opera la scuola” (D.M. 10 settembre 2010, n. 249) » ho potuto prima osservare e in seguito interagire direttamente in prima persona con i diversi agenti dell'Istituto Scolastico.

Non sempre è stato facile creare una relazione e un rapporto di confronto e scambio positivo con tutti gli attori del sistema scolastico; nonostante ciò, posso affermare di aver fatto parte di una *scuola comunità*, intesa come costruito in cui i “membri sviluppano identità, appartenenza e interdipendenza, condividendo valori, idee e culture. Sostenendo l'importanza che sia il *lifeworld* (il mondo dei valori, dei bisogni, delle capacità e dei desideri delle persone) a stimolare un adeguato *systemworld* (il mondo dell'organizzazione e del supporto tecnico)” (Sergiovanni, 2000).

Riprendendo la metafora citata all'inizio ho trovato infatti molte mani tese che mi hanno accompagnato durante tutto il percorso, aiutandomi a creare una rete di aiuto e di supporto continuo e che mi hanno permesso, giunta ormai alla fine del quinto anno,

di creare una rete sistemica in cui i diversi partecipanti collaborano, cooperano, si supportano e si aiutano.

Posso affermare che tutto questo è stato possibile solamente grazie alle diverse figure di riferimento che ho incontrato in questi anni e a cui ho deciso di affidarmi e dare fiducia, non solo all'interno dell'Istituto in cui ho potuto svolgere le ore di Tirocinio Diretto, ma anche all'interno del gruppo di Tirocinio Indiretto.

Il tirocinio, infatti, è costituito da un "impianto strutturale che coniuga dinamiche attive fra formazione e professione, avvalendosi di contesti diversi in dialogo fra loro (scuola e università) e di più figure professionali (tutor, supervisori, mentori, docenti, esperti) con ruoli differenti ma interconnessi, tutti convergenti verso l'orientamento dello studente e la promozione della sua crescita professionale" (Felisatti, Tonegato, 2012).

In particolare, tra le diverse figure professionali che mi hanno affiancato e supportato durante questi anni, quelle che più mi hanno permesso di crescere dal punto di vista personale e professionale e che hanno rappresentato un punto di forza nell'aiutarmi a superare le diverse difficoltà incontrate, sono il tutor dei tirocinanti e le tutor coordinatrice ed organizzatrice.

Grazie al supporto, all'aiuto e alla competenza di queste tre figure ho potuto trovarmi posta al centro del mio processo formativo e di apprendimento, in una relazione costante tra tirocinio diretto e indiretto "attraverso processi coordinati e ricorsivi di analisi, elaborazione, simulazione, sperimentazione e valutazione di attività sul campo, costantemente compenetrati da contributi individuali e sociali, in un gioco continuo fra riflessione e azione per il miglioramento apprenditivo (Galliani, Felisatti, 2001; 2005).

All'interno di questo gioco continuo tra riflessione e azione un ruolo importante è stato svolto da alcune mie compagne del gruppo di tirocinio indiretto, con cui ho potuto condividere il mio percorso, i miei dubbi, le mie preoccupazioni ma soprattutto i miei successi. Per quattro anni hanno rappresentato un punto di appoggio e sostegno sia sul piano organizzativo, progettuale e didattico ma anche e soprattutto sul piano emotivo.

L'aiuto fornito da queste persone mi ha permesso di mantenere un certo equilibrio, di cadere ma anche di rialzarmi, ma soprattutto ha rappresentato uno dei tasselli principali necessario per finire di scrivere il mio percorso.

"< lo proprio non mi ricordo la direzione.... tu dove vuoi andare?>

<Non lo so> rispose il piccoletto, <però forse ci possiamo accompagnare.>

La strada ci pensò un poco.

<Non hai paura che io sia una cattiva strada?> chiese timidamente.

<No> disse il bambino, <le cattive strade sono sempre molto dritte.>

E così tutti e due rotolarono via per la discesa, giocando e correndo" (Rohrwacher, Ziruffo, 2022).



## ***CAPITOLO 2 – L'intervento didattico in ottica sistemica***

### **2.1 Idea attorno alla quale è stato creato e attuato il PW e motivazioni della scelta**

“Progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi/sezioni; focus: raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale” rappresenta uno degli obiettivi principali del tirocinio del quinto anno di Scienze della Formazione Primaria.

Da tale obiettivo emerge quindi la possibilità di lavorare in ottica sistemica, considerando e collegando fra loro le diverse aree che sono state trattate e approfondite nel corso dei primi tre anni di tirocinio.

Per la prima volta, quindi, ci è stata data la possibilità di pensare, ideare, progettare e in seguito attuare un progetto didattico che potesse essere realizzato tenendo in considerazione le “cinque aree” e le tre dimensioni didattica, istituzionale e professionale.

Citando nuovamente la metafora rappresentante il mio viaggio, posso affermare che questo è stato scritto e delineato grazie soprattutto a determinate figure di riferimento che mi hanno accompagnata e sostenuta lungo tutto il percorso; fra queste emerge la mia compagna di Tirocinio Indiretto Federica Zatta, con cui ho potuto condividere quattro anni di Tirocinio Diretto presso lo stesso Plesso dell'Istituto di afferenza.

Questo ci ha permesso di confrontarci, di creare relazioni solide, di osservare in maniera più approfondita l'Istituto e il Plesso, di scambiarci informazioni e opinioni in ottica di ottenere una visione complessiva, dettagliata e approfondita dell'intera Istituzione Scolastica.

In particolare, però, ci ha permesso quest'anno di pensare ad un'idea, ad un focus comune che potesse poi essere sviluppato in due ambiti disciplinari differenti: per me l'italiano, per lei le scienze.

Per il nostro Project Work siamo, quindi, partite dalla passione che ci accomuna nei confronti dell'educazione all'aperto, dal poter sperimentare in prima persona

assieme ai bambini e di poter agire per scoperta. Il fatto che l'Istituto da una parte disponga di molte risorse interne di cui noi possiamo usufruire (il giardino della scuola appena inaugurato, gli spazi adibiti ad orto didattico, la biblioteca scolastica, ...) e che dall'altra collabori con le reti del territorio che, a loro volta, mettono a disposizione tante altre risorse, ci ha permesso di progettare "esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità" (Indicazioni Nazionali 2012).

Prendendo ispirazione da Dewey, quindi, siamo partite dal presupposto che l'azione educativa deve essere gratificante e significativa per l'alunno e che "centrali, nel processo di apprendimento, non sono le nozioni, ma le attitudini e le capacità ad esse connesse. In particolare, se l'alunno è riuscito a scuola ad acquisire il desiderio e la capacità di apprendere, conserverà queste abilità per tutta la vita e continuerà ad apprendere in tutte le situazioni".

Tutte queste riflessioni ci hanno poi condotte alla scelta di un concetto cardine da cui partire per sviluppare la nostra progettazione didattica: l'albero, che nel mio Project Work non ha rappresentato il nucleo centrale delle attività, ma è stato una metafora che ha avuto il fine di fungere da filo conduttore dell'intero percorso. L'albero, infatti, non è stato considerato nelle sue accezioni biologiche di pianta, ma come luogo di incontro, di ritrovo e di socializzazione, come leggenda o tradizione, come ambiente in cui condividere momenti intimi in famiglia o fra amici, e tanti altri significati nascosti che si potranno scoprire attraverso letture della letteratura per l'infanzia.

Giunta a questo punto, durante la fase di ideazione mi ero domandata: come posso declinare il concetto di albero nella disciplina italiano? L'albero può essere visto solamente dal punto di vista della biologia o nasconde altri significati? Quali nuclei di comprensione profonda vorrei far emergere trattando il tema dell'albero?

Come risposta a questi interrogativi mi son posta una ulteriore domanda: perché non scoprire i vari significati che vengono dati al concetto di albero nella letteratura per l'infanzia?

Ho pensato quindi che l'idea di utilizzare la letteratura per l'infanzia per scoprire alcuni significati sottesi al concetto di albero potesse avvalorare un'altra delle più

importanti finalità portate avanti dal Plesso in cui ho potuto svolgere le ore di tirocinio, e cioè la promozione della lettura nei bambini.

Durante il mio intervento didattico perciò l'albero, nelle sue diverse accezioni, ha fatto da sfondo ad attività in cui, attraverso la lettura e in seguito la scrittura, si è andati a scoprire la struttura generale del testo, della fiaba e del testo descrittivo.

In linea con le Indicazioni Nazionali sono state proposte attività "nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé".

La progettazione e l'attuazione di questo intervento didattico ha rappresentato un momento cardine per la mia formazione; ho potuto finalmente mettere in gioco tutte quelle competenze che ho potuto acquisire sia durante questi cinque anni di Università grazie ai corsi, ai laboratori e al tirocinio, sia durante gli ultimi due anni grazie all'esperienza lavorativa come insegnante di sostegno alla scuola primaria: tutto questo insieme mi ha permesso di consolidare una <visione prospettica> intesa come un "allargamento del pensiero progettuale, sia come sguardo capace di volgersi verso una pluralità di luoghi di vita sia come prospettiva capace di guardare avanti nel tempo" (Cramerotti, Fogarolo, Ianes, 2021).

## **2.2 Riferimenti teorici e normativi**

Ho deciso di basare il Project Work del quinto anno su una tematica molto discussa negli ultimi anni e cioè l'utilizzo della letteratura per l'infanzia per favorire la nascita del gusto per la lettura, in quanto produce un aumento di attenzione e di curiosità, avvicina all'altro, accresce il piacere alla ricerca, sviluppa la fantasia.

Questo tema viene, infatti, enfatizzato anche dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012, in quanto si legge che "la pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica,

quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo".

Ma anche nel Piano Triennale dell'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo I "Umberto I" di Piove di Sacco - 2019/2022 dell'Istituto vi è una sezione, riguardante le competenze relative alla lingua italiana, in cui si rileva l'importanza della lettura, grazie alla quantità di attività ed eventi che propone finalizzati alla valorizzazione della lettura.

Sempre da questo documento ho potuto ricavare la metodologia didattica con cui ho strutturato l'intera progettazione, che si basa sul concetto di costruzione attiva della conoscenza, in cui il ruolo attivo dell'alunno viene enfatizzato. Infatti, come afferma John Dewey, principale esponente dell'attivismo pedagogico, che stimola l'apprendimento attraverso il fare, gli alunni sono in grado di imparare meglio quando hanno l'occasione di sperimentare e di essere protagonisti attivi.

L'obiettivo principale del mio progetto è stato quello di far costruire al bambino la propria conoscenza assimilando nei propri schemi cognitivi, attraverso la qualità delle relazioni, un clima sociale positivo, interventi personalizzati, la valorizzazione di metodologie che prevedono l'uso delle TIC e che consentano un apprendimento significativo. Il costruttivismo, che affonda le sue radici nell'opera di studiosi come Dewey, Vygotsky e Piaget, "segna il passaggio da un approccio *oggettivistico*, centrato sul contenuto da apprendere ad uno *soggettivistico*, centrato su chi apprende e sull'idea che la conoscenza non sia un dato separabile dal soggetto che apprende, ma che ogni sapere sia un sapere personale, frutto della ricostruzione personale e delle proprie esperienze. Di qui il ruolo di docente come "facilitatore di processo", l'attenzione all'apprendimento attivo, alla collaborazione, all'apprendimento in contesto (situated learning)".

Importante è risultata la flessibilità dell'organizzazione didattica, attraverso l'utilizzo di diverse strategie e l'adozione di criteri condivisi di verifica e valutazione, nonché la valorizzazione dell'approccio metacognitivo e collaborativo.

Per la stesura del progetto, oltre ai documenti scolastici, mi sono avvalsa di indispensabili documenti normativi, quali le "Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione" (D.M. 254/2012) e le due

Raccomandazioni del Consiglio: la prima del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) e la seconda del 22 maggio 2018 “Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente” (2018/C 189/01).

Alla base dell’intera progettazione, come guida della mia pratica educativa, vi è il modello pedagogico dell’Universal Design for Learning che permette di fornire agli studenti non solo conoscenze teoriche ma soprattutto competenze conoscitive, cognitive, pratiche, flessibili.

Insieme a questo modello, un altro documento fondamentale che ho sempre preso in considerazione durante la progettazione è la classificazione ICF, in quanto sottolinea l’importanza di “analizzare la disabilità facendo riferimento ai molteplici aspetti che la denotano come esperienza umana universale, che tutti possono vivere nel corso della loro esistenza” analizzando “lo stato di salute degli individui ponendolo in relazione con l’ambiente circostante e giungendo alla definizione di disabilità, intesa come una condizione di salute all’interno di un ambiente sfavorevole”.

### **2.3 La progettazione dell’intervento didattico**

Il mio intervento didattico (allegato 1) è stato pensato e progettato per le classi 2A e 2B della Scuola Primaria “Umberto I” di Piove di Sacco. Per l’intera progettazione ho fatto riferimento al fatto che, come si può leggere nel manuale *Compiti di Realtà* (del gruppo editoriale Tresei), “il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica quotidiana del rapporto insegnante-alunno ed è funzionale a una condivisione di senso del lavoro didattico”. Per questo motivo bisogna cercare di promuovere una disponibilità all’apprendere che sia in grado di suscitare e alimentare entusiasmo e curiosità. “Il bambino è spinto a dare il meglio di sé nella prospettiva attuativa del proprio sapere, perché gli è concesso di <mettersi in gioco, nel mondo reale>”.

La strutturazione delle varie attività didattiche fa riferimento alla progettazione a ritroso di Wiigings e McTighe, spiegata nel testo *“Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa* (2004)”. Il punto di forza di questa progettazione per competenze è che per “avere una <valutazione vera> si deve partire

da e riferirsi a prestazioni autentiche, cioè da compiti contestualizzati in situazioni reali, che richiedono la presenza di obiettivi chiari, ruoli, situazione contestuale, prodotto di prestazione e standard di successo”.

Sono quindi partita dalla prima delle tre fasi di cui è costituita, e cioè dalla definizione degli obiettivi di “comprensione” e dall’identificazione dei risultati attesi. In seguito, nella seconda fase, ho determinato le evidenze di accettabilità. Solamente alla fine ho definito la pianificazione delle esperienze; per questa fase, e quindi per la scelta di strategie, metodologie, format, tecniche e approcci, mi sono avvalsa del testo “*Tecnologie, formazione e didattica*” (Messina, L.; De Rossi, M.).

Per prima cosa sono state determinate le competenze chiave sia dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione (D.M. 254/2012), sia dalle Raccomandazioni del consiglio europeo 2018, sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01). Nel dettaglio si tratta della competenza di *imparare a imparare* (in quanto comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l’identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace), del *senso di iniziativa e l’imprenditorialità* (in quanto concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione), della *comunicazione nella madrelingua* (in quanto permette di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta) e della *competenza alfabetica funzionale* (in quanto permette di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti).

Dalla definizione di tali competenze ho selezionato dalle Indicazioni Nazionali la disciplina di riferimento del mio intervento didattico: l’italiano, in quanto “nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una “alfabetizzazione funzionale”: gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall’altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta”.

Come si apprende dalle Indicazioni Nazionali la pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo.

La scrittura di un testo, invece, come si legge sempre dalle Indicazioni Nazionali "si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall'ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all'autocorrezione, su ognuna delle quali l'insegnante deve far lavorare gli allievi con progressione graduale e assicurando ogni volta la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito. La frequentazione assidua di testi permetterà all'allievo di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimento nelle proprie produzioni comunicative".

Per quanto riguarda la definizione delle competenze e la successiva definizione degli obiettivi di apprendimento ho basato la mia scelta su quanto viene affermato nelle Indicazioni Nazionali per la scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012, in cui si precisa che "le discipline e le vaste aree di cerniera tra le discipline sono tutte accessibili ed esplorate in mille forme attraverso risorse in continua evoluzione. Sono chiamati in causa l'organizzazione della memoria, la presenza simultanea di molti e diversi codici, la compresenza di procedure logiche e analogiche, la relazione immediata tra progettazione, operatività, controllo, tra fruizione e produzione".

"Dunque "il fare scuola" oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multidimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita" (Indicazioni Nazionali 2012).

Ho ritenuto, quindi, efficace scegliere traguardi e obiettivi che potessero permettere lo sviluppo di determinate competenze in particolare attraverso l'utilizzo delle fiabe che, concepite come strutture narrative che danno forma, senso e significato a una 'realtà' condivisa, possono essere considerate come ambienti di apprendimento, in quanto contengono stimoli di vario genere e possiedono tutte quelle condizioni che avvantaggiano, attraverso l'esperienza, lo sviluppo di tutte le capacità dell'alunno (Lagreca, 2017).

Per quanto riguarda i traguardi per lo sviluppo della competenza della disciplina italiano ho pensato che fosse opportuno scegliere "l'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti"; "ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo"; "legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali" e "scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre".

Di conseguenza gli obiettivi che ho voluto sviluppare tramite la proposta delle diverse attività sono stati: "raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico"; "comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago" e "produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)".

In generale quindi l'esperienza di apprendimento attraverso la proposta e creazione di differenti tipologie testuali (racconti, testi descrittivi, fiabe, ...) ha lo scopo di far sviluppare nei bambini una sensibilità al testo, oltre che individuare la gerarchia e la struttura.

Dagli obiettivi sopra citati ho, in seguito, ricavato le conoscenze e le abilità e cioè tutto ciò che i bambini conosceranno e sapranno fare al termine dell'intervento didattico. In particolare, gli alunni sapranno ascoltare e comprendere testi orali "diretti"



o “trasmessi” dai media cogliendone e riferendone il senso e le informazioni principali; sapranno utilizzare i connettivi temporali per introdurre le tre parti da cui è costituito un testo (inizio, svolgimento, conclusione); sapranno riconoscere una <struttura> tipica di un genere testuale per creare nuovi testi (fiaba, testo descrittivo); sapranno individuare i personaggi principali e l’ambientazione spazio – temporale di un testo; sapranno giocare con la lingua, manipolandola, ricostruendola, per sviluppare competenze lessicali, morfosintattiche, testuali; sapranno descrivere analizzando le caratteristiche, approfondendo, interrogando tutti i sensi; sapranno vedere, osservare, conoscere e interpretare; sapranno inventare una fiaba dopo aver fatto proprie le competenze sopra citate.

Giunta a questo punto ho identificato le modalità di rilevazione degli apprendimenti, decidendo di fare riferimento alla prospettiva trifocale di Pelleray e avvalendomi di una rubrica valutativa appositamente creata.

Infine, ho potuto progettare tutte le attività del mio intervento didattico, affinché potessero rispettare quanto affermato fino adesso per un migliore apprendimento significativo. Le singole lezioni sono state progettate facendo riferimento alla linea pratica proposta da L. Cisotto: una prima fase di *sintonizzazione*, necessaria per la predisposizione del setting e per la creazione di un rapporto empatico e di armonia con il gruppo di discenti; questa fase è, inoltre, utile per la presentazione del materiale necessario per lo svolgimento del lavoro e per la creazione di un sentimento di attesa in vista della seconda fase. Il *lancio dell’argomento*, in cui risulta fondamentale esporre o il prodotto finito o altri organizzatori anticipati con il fine di sostenere l’attesa e invogliare i bambini nello svolgere l’attività; in questa fase è necessario esplicitare loro i tempi, gli obiettivi e le modalità di svolgimento. Nella terza fase si può entrare nel cuore del progetto, e cioè nello *sviluppo della conoscenza*, in cui prende avvio l’attività di manipolazione del materiale. Gli alunni hanno quindi la possibilità di sperimentare l’esperienza attraverso l’apprendimento diretto, in seguito all’esplicitazione dei vari passaggi (che verranno comunque ripresi durante l’intero intervento). Nell’ultima fase, cioè quella di *elaborazione cognitiva*, risulta fondamentale la condivisione di uno scambio di osservazioni, riprendendo tutto ciò che è stato fatto. In questo momento si

da largo spazio all'espressione di dubbi, curiosità, idee. Per concludere si fa una *sintesi finale*, in cui si possono lasciare spunti o far emergere ulteriori riflessioni.

## **2.4 La realizzazione dell'intervento didattico**

Nel programma generale del tirocinio del quinto anno si legge che "nel Tirocinio Diretto, nei mesi da gennaio a marzo, il tirocinante è impegnato nella realizzazione del Project Work, per un totale di 40 ore, relativamente alla conduzione dell'intervento didattico, della durata di 30 ore, e delle attività di raccordo con i soggetti coinvolti e di valutazione/riflessione con l'insegnante tutor del tirocinante, per 10 ore.

Lo studente conduce gli interventi educativi e didattici per competenze, in ottica inclusiva, atti a promuovere l'apprendimento significativo e la maturazione sociale e affettiva degli/delle alunni/alunne. Documenta e monitora l'intervento in ogni fase, utilizza in modo opportuno modalità e strumenti per la verifica e procede alla valutazione con il supporto dell'insegnante Tutor del Tirocinante (mentore scolastico), concorda gli aspetti e le modalità della comunicazione conclusiva relativa all'intervento, focalizzando gli attori coinvolti da tale processo e gli esiti raggiunti".

Per la progettazione e la realizzazione del mio intervento didattico è risultata fondamentale la figura del mio Mentore, Michele Lucato, insegnante di italiano e storia nelle due classi 2A e 2B della Scuola Primaria "Umberto I" in cui ho potuto svolgere le diverse attività. Il percorso, infatti, si è sviluppato in parallelo nelle due sezioni, in cui sono state proposte le medesime attività, ma adattate in modalità e tempi in base alle diverse esigenze dei bambini delle due classi.

Abbiamo inizialmente definito, durante un incontro prima dell'inizio del progetto, delle linee guida per la progettazione e lo svolgimento dell'intero percorso giungendo ad un'idea finale che consisteva nel portare avanti assieme gli argomenti trattati, cercando di mantenere una continuità fra ciò che avrei proposto io e ciò che avrebbe poi proposto lui nei successivi giorni della settimana.

Siamo partiti quindi dal fine ultimo del progetto e cioè di indagare il significato della figura dell'albero che i diversi autori della letteratura per l'infanzia danno, non nella sua definizione biologica, ma come metafora. Abbiamo poi deciso di strutturare le

diverse attività sulla base del fatto che giocare con la lingua, manipolarla, ricostruirla non è un'attività ludica fine a se stessa e che la lingua non è più solo un insieme di regole e vincoli, ma diventa un oggetto duttile e flessibile, piena di risorse in cui ciascuno applica le proprie conoscenze coinvolgendo creatività, fantasia, inventività verso soluzioni inaspettate e originali.

La letteratura per l'infanzia possiede, infatti, potenzialità intrinseche che permettono diverse sfumature di fruizione delle letture, grazie ai molteplici linguaggi con cui si possono leggere: "il filo conduttore che le unisce tutte quante è quello di stimolare, veicolare il pensiero e riflettere sui fatti della vita, sia interiore ed emozionale che esteriore e relazionale" (Astolfi, 2020).

La proposta di questi testi durante tutto l'intervento didattico, come si legge nell'articolo precedentemente citato, *rappresenta un valido ponte per far sì che conoscenze nuove, linguaggi differenti, personaggi e situazioni di fanta/realtà, vengano accolti, ascoltati, fatti propri.*

In questo senso i bambini sono andati a comprendere l'importanza che l'albero assume nelle varie letture e la metafora che "nascondono". L'albero non è più quindi stato considerato solo come una pianta costituita da radici, tronco, rami e foglie ma ha iniziato a rappresentare un luogo di socialità dove ritrovarsi per giocare o per leggere, una tradizione, un punto di ritrovo per la famiglia, per gli amici e tanto altro ancora.

Tutto questo è stato rafforzato dall'invenzione e dalla scrittura di fiabe da parte dei bambini, in cui l'albero ha assunto volta per volta un ruolo differente, che ha permesso lo sviluppo di quello che Bruner definisce *pensiero narrativo*, ossia la capacità cognitiva attraverso cui le persone strutturano la propria esistenza, organizzano la propria esperienza e costruiscono significati condivisi.

Infatti, sempre secondo lo psicologo e pedagogista statunitense, "la narrazione di una fiaba non è solo un divertente svago legato al periodo dell'infanzia, ma è uno dei processi mentali basilari per l'individuo in quanto mezzo di trasmissione di valori e di ideali, in virtù delle sue valenze conoscitive ed emotive".

#### 2.4.1 Prima fase: la figura dell'albero nelle leggende di Natale

“La notte più magica dell'anno sta per arrivare e non c'è di meglio per addentrarsi nell'atmosfera natalizia che leggere questi racconti, apprezzati dai lettori di ogni età. Ora siete invitati a sedervi ai piedi dell'albero per iniziare una coinvolgente lettura, che vi trasporterà in giro per il mondo”.

Il mio percorso è iniziato l'ultima settimana di scuola prima delle vacanze di Natale, proprio da questa citazione tratta dal libro *Le più belle storie di Natale dal mondo* (Gribaudo, 2019).

Queste prime ore di intervento didattico sono state da me progettate con lo scopo di mirare al raggiungimento dell'obiettivo “raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta”, in quanto gli allievi “devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta” (Indicazioni Nazionali 2012).

Per fare ciò mi sono avvalsa della leggenda nordica *La leggenda dell'Albero di Natale*, tratta dal libro sopra citato, in quanto mi ha permesso di lavorare da un lato sulla scoperta del significato dell'albero di Natale e quindi di scoprire una prima metafora, e dall'altro di lavorare contemporaneamente sulla struttura generale del testo e sulla consequenzialità temporale.

Durante la progettazione di questa attività ho dovuto prendere in considerazione diversi aspetti, uno fra cui le misure anti – contagio da rispettare per il contenimento della pandemia da Covid-19. Ciò per me ha rappresentato un problema, in quanto, il format che più si addiceva a questa esperienza era proprio quello laboratoriale, in cui la partecipazione attiva e di aiuto reciproco dei bambini, avrebbe permesso uno sviluppo di competenze e un apprendimento significativo. Ho quindi cercato di garantire comunque una partecipazione attiva e collaborativa, in cui i bambini, invece di essere suddivisi in gruppi, hanno lavorato a coppie cercando di mantenere una adeguata distanza interpersonale.



Per un maggior coinvolgimento, seguendo le Linee Guida dell'UDL ho pensato di adattare la didattica con l'utilizzo di strumenti materiali e tecnologici di supporto e facilitazione, cercando di renderla accessibile a tutti. Ho, inoltre, cercato di promuovere l'utilizzo di mezzi alternativi di espressione, quindi non solo produzione di testi scritti, ma anche di disegni, di discorsi orali, di illustrazioni.

Infatti, per la proposta di queste attività mi sono avvalsa di diversi materiali per la realizzazione dell'albero di Natale e di diverse tecnologie per la presentazione della leggenda.

Inizialmente, dopo una breve introduzione del percorso insieme al maestro Michele, per la fase di sintonizzazione e di lancio dell'argomento ho deciso di utilizzare il libro come un organizzatore anticipato, mostrando loro la copertina. I bambini fin da subito hanno dimostrato una forte curiosità e voglia di esprimere i loro pensieri.



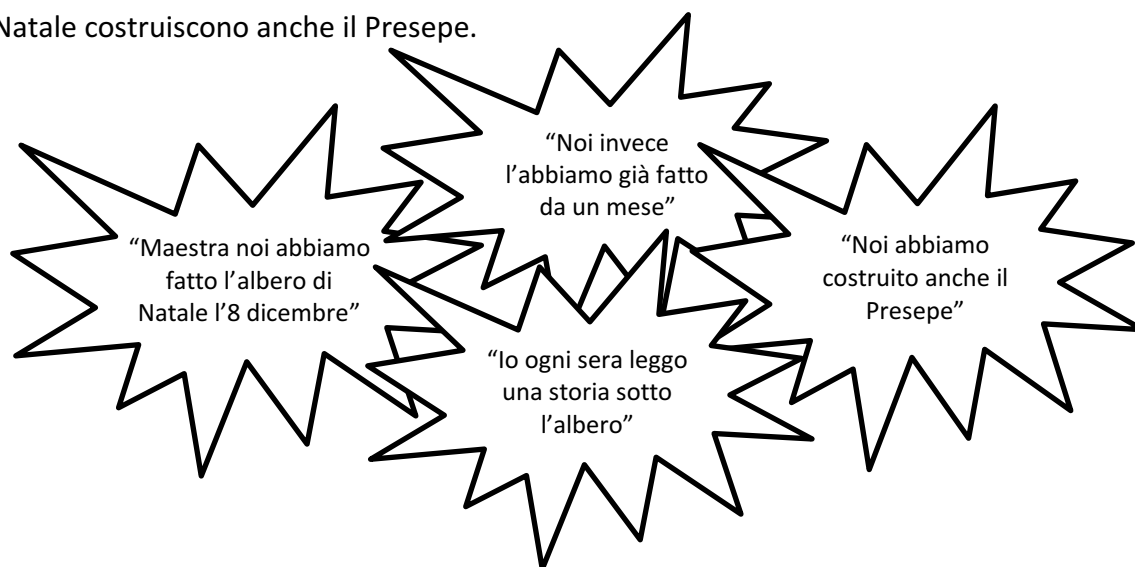
Sono stati i bambini stessi, quindi, a dare inizio a questa esperienza senza che io ponessi loro alcuna domanda. Infatti, loro si erano già accorti del secondo organizzatore anticipato che avevo portato per dare avvio a questa lezione, ma che avevo lasciato appositamente dentro ad una borsa.

Questo consisteva in un albero, ancora vuoto, costruito con dei bastoni di legno e dello spago e pronto per essere addobbato dai bambini stessi. Ha rappresentato poi il posto metaforico sotto cui leggere le nostre fiabe nei giorni in cui il maltempo e il freddo non hanno permesso di spostarsi nel giardino.

Dopo aver decorato l'albero con nastri, palline e brillantini l'attività è proseguita con la lettura de *La leggenda dell'Albero di Natale*.

Per rendere visibili a tutti le illustrazioni, che rappresentavano la parte più importante del racconto, ho pensato di proiettarle alla LIM, con l'aiuto del maestro, attraverso un Power Point precedentemente creato. In questo modo i bambini potevano ascoltare l'insegnante che leggeva la storia e al tempo stesso immergersi nella bellezza delle immagini che questo testo proponeva senza dover aspettare la fine della pagina.

Prima di iniziare la lettura è stata avviata un'indagine per capire in quante famiglie delle due classi ci fosse la tradizione di decorare l'albero di Natale. È emerso che in quasi tutte le famiglie questo momento di addobbo dell'albero sia considerato prevalentemente come tradizione e come momento da vivere insieme, senza dargli un risvolto religioso. Infatti, solo alcuni bambini hanno affermato che insieme all'albero di Natale costruiscono anche il Presepe.



Dopo aver letto la storia e aver scoperto il significato dell'albero di Natale secondo questa leggenda nordica abbiamo provato a ricostruire a voce il testo guardando solo il susseguirsi di immagini del Power Point.

Per alzata di mano i bambini osservavano la figura proiettata e provavano a costruire oralmente una frase che riassumeva quanto ascoltato precedentemente; infatti "allenarsi ad anticipare il significato delle parole scritte aiuta a sviluppare la consapevolezza che leggere non è semplicemente decifrare dei segni ma costruire dei significati" (*Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*, 2017).



Figura 2 La leggenda dell'Albero di Natale

A questo punto i bambini sono stati suddivisi in coppie e sono state consegnate loro le immagini salienti del racconto.

Insieme hanno, quindi, dovuto prima ricostruire l'ordine della storia attraverso le figure e in seguito descriverle nel quaderno cercando di ricomporre la storia letta.

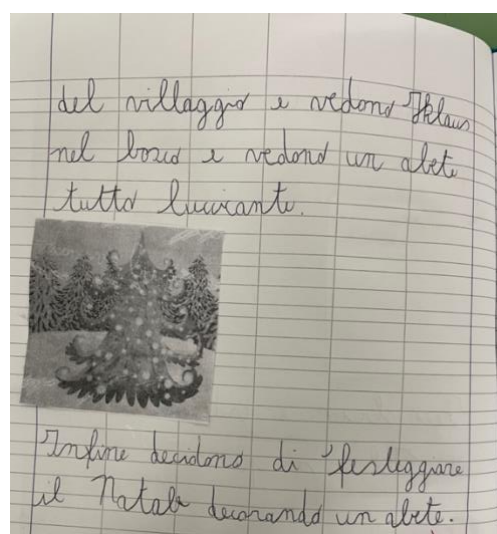
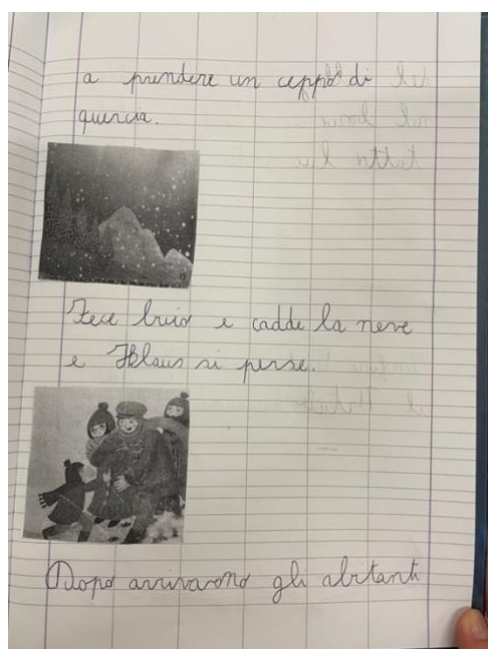
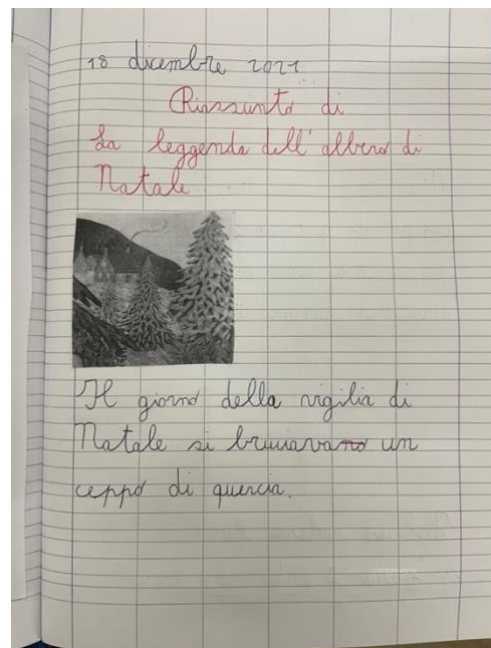
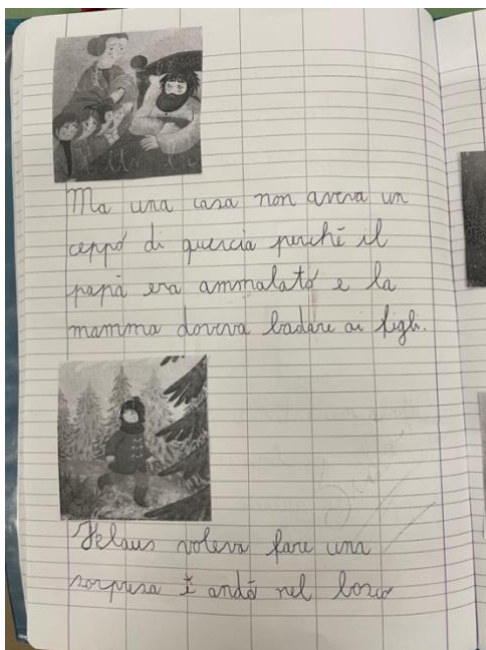


Figura 3 Riassunto della leggenda

Al termine di questo percorso i bambini sono stati entusiasti ma soprattutto soddisfatti per l'aver capito la leggenda che ci sta dietro ad un gesto che svolgono ogni anno ma su cui non si sono mai domandati il perché.

“Da quel giorno la gente del villaggio e tutti quelli che vennero a conoscenza dell'avventura di Klaus decisero di festeggiare il Natale decorando un abete con ghirlande e candele, per ricreare la magica atmosfera del bosco”.

#### 2.4.2 Seconda fase: la figura dell'albero nelle fiabe della letteratura per l'infanzia

“La narrazione della fiaba fa aumentare il rapporto sinergico tra pensiero e linguaggio, favorendo lo sviluppo della zona prossimale aumentando i parametri di autonomia e comunicazione verbale. Le fiabe abitano i bambini all'ascolto e alla comprensione orale del racconto incluso, consentendo di sviluppare idonee competenze linguistiche” (Lagrecia 2017).

La seconda fase del mio intervento didattico è stata progettata, infatti, con il fine di “comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago” tenendo in considerazione che, come si legge nelle Indicazioni Nazionali 2012, “la pratica delle abilità linguistiche orali nella comunità scolastica passa attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua (comunicativi, euristici, cognitivi, espressivi, argomentativi) e la predisposizione di ambienti sociali di apprendimento idonei al dialogo, all'interazione, alla ricerca e alla costruzione di significati, alla condivisione di conoscenze, al riconoscimento di punti di vista e alla loro negoziazione”.

Tenendo in considerazione questa finalità e collegandomi al mio nucleo tematico dell'albero ho deciso di introdurre questa fase con la fiaba di Hansel e Gretel dei fratelli Grimm che mi ha permesso, in questo modo, di trattare il tema del bosco come “metafora del pericolo”.

Infatti, come afferma Bettelheim nel suo saggio *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, le fiabe, “poiché parlano il linguaggio della fantasia, che è lo stesso del bambino, e sono al di fuori del tempo e dello spazio, evocano situazioni che consentono al bambino, identificandosi con i personaggi e



partecipando emotivamente alla storia, di affrontare ed elaborare le reali difficoltà della propria esistenza". In questo senso con i bambini abbiamo potuto affrontare il tema del bosco come luogo in cui ci si può anche perdere, ma dal punto di vista dei due protagonisti più o meno della loro età che, posti davanti a diverse sfide da superare in un luogo così grande e dispersivo, riescono con l'astuzia a superarle e giungere così al tanto atteso lieto fine.



Figura 4 Genially della fiaba: Hansel e Gretel

Per questa parte di percorso ho dovuto prendere in considerazione diversi aspetti oltre alla questione delle norme anti-contagio sopra citate. Infatti, in questo periodo vi erano diversi bambini a casa in quarantena in quanto positivi e dovevano

svolgere la didattica digitale integrata.

Ho quindi pensato di creare una sorta di Escape Room/gioco tramite la piattaforma Genially, in modo tale da coinvolgere sia i bambini collegati dalle proprie case, sia i bambini presenti in classe.

La progettazione è stata, di conseguenza, fatta tenendo in considerazione le Linee guida UDL, attraverso la proposta di mezzi diversi di rappresentazione affinché l'informazione fosse fruibile e accessibile a tutti, ma anche attraverso la proposta di diversi mezzi di azione ed espressione in base alle esigenze dei singoli alunni; il tutto con il fine di creare un coinvolgimento emotivo che potesse favorire un apprendimento significativo.

La presentazione della fiaba non è quindi avvenuta tramite la lettura di un libro, ma è stata proposta inizialmente attraverso la visione di un cartone tratto da YouTube e, in seguito, attraverso la lettura di un documento appositamente creato, contenente la fiaba scritta.

In seguito, sono stati proposti ai bambini dei giochi interattivi basati sulla storia appena affrontata, da una parte per verificare se era stata compresa da parte di tutti,

dall'altra per proporre un'attività ludica che permettesse il "fare" del bambino e il "valorizzare" le sue iniziative personali. Infatti, come si legge nel PTOF dell'Istituto "l'organizzare" le proposte educative attraverso il gioco, inteso come veicolo di apprendimento e scoperta, le attività pratiche, i progetti e i laboratori permette la costruzione attiva della conoscenza da parte del bambino, e un approccio collaborativo e cooperativo che lo riconosce nella sua individualità".

In particolare, i giochi proposti ai bambini sono stati creati tramite le applicazioni di *LearningApps* e *Wordwall*, due piattaforme online che permettono la creazione di giochi interattivi gratuitamente, sulla base della fiaba appena guardata e ascoltata.



Figura 5 LearningApps: Riordina la storia

Il primo gioco consisteva in una linea del tempo in cui si richiedeva ai bambini di riordinare la storia di Hansel e Gretel mettendo in ordine le sequenze; in questo caso l'obiettivo era dopo, in quanto da un lato i bambini dovevano ricordare bene in che ordine avvenivano i fatti nella

fiaba, dall'altro dovevano utilizzare le "paroline del tempo", i connettivi temporali per dare al tutto un ordine logico-temporale.

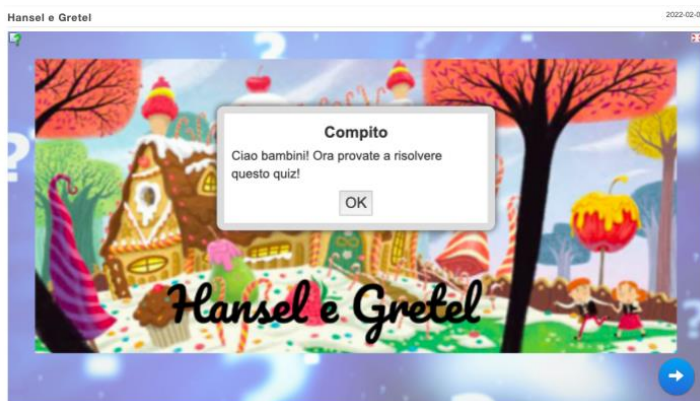


Figura 6 Learning Apps: Quiz di Hansel e Gretel

Il secondo gioco, invece, creato sempre tramite la piattaforma di LearningApps, era un quiz costituito da 8 domande inerenti la fiaba. In questo caso l'obiettivo principale era andare a verificare se i bambini avessero compreso

in maniera dettagliata le fasi salienti del racconto.



Figura 7 LearningApps: Il memory di Hansel e Gretel

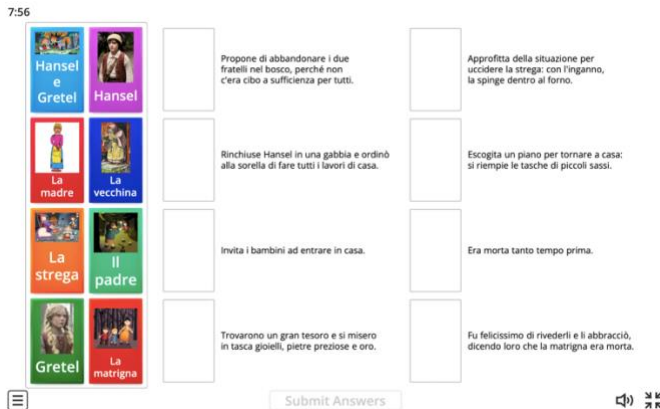


Figura 8 Wordwall: Collega le azioni al giusto personaggio

Il terzo gioco, composto da un memory creato sempre grazie alla stessa piattaforma sopra citata, aveva un obiettivo prevalentemente ludico, cioè di indovinare la giusta coppia.

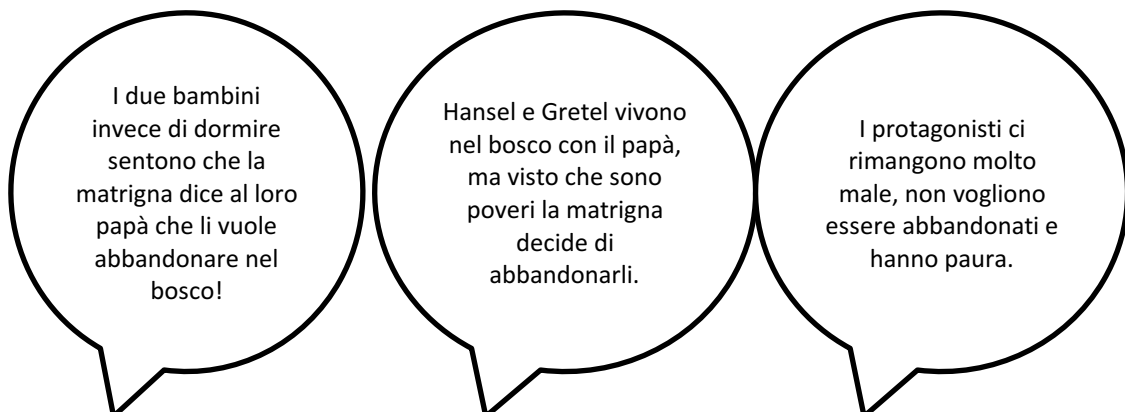
Infine, l'ultimo gioco, creato sulla piattaforma online Wordwall, consisteva nel collegare i diversi personaggi conosciuti nella fiaba alle azioni che svolgevano.

Anche questa attività aveva quindi lo scopo di andare ad indagare la comprensione da parte dei bambini in merito alla fiaba.

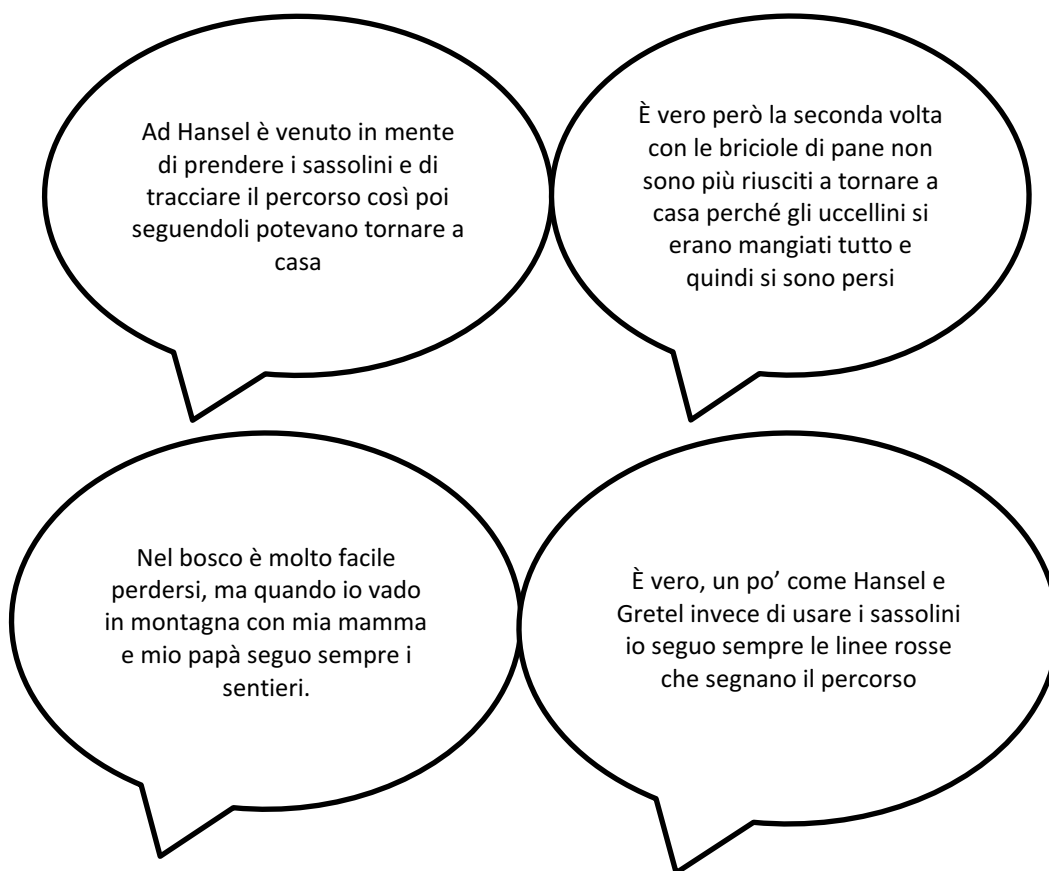
Fondamentale durante questa fase del percorso sono state le riflessioni poste da parte dei bambini in merito alla fiaba e alle diverse situazioni che erano state presentate.

In particolare, attraverso delle domande guida alla fine del percorso ho riflettuto insieme ai bambini sul significato del *bosco* che si può ricavare dall'analisi di questo racconto.

CHIARA: Bambini cosa succede in questa fiaba? Come inizia?



CHIARA: Come si comportano quindi i bambini?



È stato quindi trattato il concetto di bosco come luogo in cui, se non si sta attenti ci si può perdere. Grazie però alle riflessioni emerse spontaneamente da parte di alcuni bambini siamo potuti giungere alla conclusione che nel bosco ci sono dei sentieri tracciati che vengono indicati da delle bande rosse; se si seguono queste, prestando molta attenzione e fermandosi a leggere tutte le indicazioni, si riesce a ritornare a casa sani e salvi, dopo aver potuto osservare le molte meraviglie che la natura ci propone, proprio come è successo ai due protagonisti della fiaba.

#### 2.4.3 Terza fase: L'inventa fiabe. Come la figura dell'albero viene interpretata nelle fiabe inventate dai bambini

“Il bambino, ancor prima dell'inizio della “alfabetizzazione formalizzata”, incomincia a imparare indirettamente nuovi termini, ma anche le regole e le caratteristiche organizzative della lingua scritta, tra cui l'organizzazione strutturale, la

coerenza (cioè la comprensibilità e non contraddittorietà dei significati espressi), i nessi coesivi (e, che, poiché, quindi, poi, allora ...), entra in contatto con alcune regole convenzionali di organizzazione del materiale scritto o disegnato (andamento destra-sinistra, alto-basso, la linea di terra nei disegni eccetera), sviluppa il “pensiero narrativo” (che è la capacità di organizzare le esperienze in forma narrativa), scopre la dimensione spazio-temporale e così via”.

Ho pensato di introdurre, con questa citazione di Lagreca (2017) tratta dall’articolo *Le fiabe come ambiente di apprendimento*, la mia terza fase della progettazione che ha come titolo “L’inventa fiabe”.

Come si può intuire dalle parole che compongono il titolo, questa parte è stata progettata sulla base del pensiero presentato da Gianni Rodari nel suo libro *Grammatica della fantasia*, in cui quella caratteristica umana così potente durante l’infanzia, la fantasia appunto, diventa il motore del processo creativo e arriva a dimostrare l’enorme energia liberatrice della parola.

L’obiettivo che mi sono prefissata di raggiungere durante questa fase è “produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare)>, collegato però a uno degli obiettivi del Tirocinio del quinto anno che avrei dovuto raggiungere io al termine degli incontri, e cioè quello di rendere il mio intervento sistemico.

Ma come avrei potuto rendere un intervento, basato sulle fiabe e sui diversi significati che l’albero assume in queste, sistemico? Come avrei potuto coinvolgere attori esterni alla scuola ma in collaborazione con essa?

Dopo essermi posta una serie di interrogativi, per cercare di collegare ciò che avevo progettato dal punto di vista scolastico con i diversi agenti del territorio, ho pensato ai primi attori che sostengono attivamente alunni ed insegnanti e che, purtroppo, da due anni a questa parte a causa della pandemia, erano rimasti “tagliati fuori” dalla vita scolastica dei propri figli all’interno della scuola.

Quindi, dopo aver sentito il maestro che a sua volta si è messo in contatto con il Dirigente Scolastico, abbiamo pensato di coinvolgere i genitori invitandoli ad uno

spettacolo preparato dagli insegnanti e dai bambini delle classi 2A e 2B, per mostrare loro l'intero percorso che abbiamo potuto svolgere assieme attraverso una rappresentazione teatrale.

Ma come siamo arrivati alla rappresentazione teatrale?

Insieme ai bambini delle due classi, dopo aver scoperto durante le prime due fasi alcune fiabe, abbiamo iniziato un percorso per inventare delle fiabe.

Per prima cosa, sono partita dagli assunti teorici ricavati dal libro *Morfologia della fiaba* (1966) del linguista e antropologo russo Vladimir Propp, secondo cui le fiabe sono caratterizzate da una struttura simile, caratterizzata da personaggi che ricoprono le stesse funzioni in relazione allo svolgimento della storia.



Figura 9 Flashcard

Successivamente, seguendo il consiglio di Gianni Rodari tratto dalla Grammatica della fantasia, ho pensato di far costruire ai bambini delle carte, ognuna corrispondente ad alcune delle funzioni di Propp, utilizzando delle parole chiave e delle immagini.



Figura 10 Flashcard

Inizialmente ho consegnato ad ognuno di loro delle flash-cards rappresentanti diverse immagini ed ho chiesto loro di colorarle, ritagliarle ed incollarle in un cartoncino.



Figura 11 Il cartellone inventa fiabe

Infatti, "avendo in mano lo strumento flashcard si attua per il bambino la possibilità non solo mentale, ma anche fisica di manipolare, scomporre, ricreare, riassumere la storia secondo i suoi personali ritmi di elaborazione, memorizzazione, assimilazione e avvicinamento ai temi, e secondo la sua creatività (Cherubini, 2004).

In seguito, ho deciso di utilizzare come organizzatore anticipato un cartellone in cui vi erano attaccate delle buste e sotto ad ognuna vi

era una scritta: antagonista, protagonista, ambiente, aiutante, oggetto magico, lieto fine.

I bambini hanno compreso che avrebbero dovuto inserire le carte che avevano appena costruito all'interno della busta giusta.

A turno, uno alla volta si avvicinava al cartellone, mostrava la carta ai compagni e spiegava loro secondo lui in quale busta andava inserita la propria immagine; a questo punto partiva una votazione e, se tutti erano d'accordo, la carta veniva inserita, altrimenti si dava inizio ad una discussione in cui i bambini contrari esprimevano la propria opinione e infine si giungeva ad una decisione comune.

I bambini, tramite il metodo per scoperta sono riusciti a giungere, quindi, alla definizione degli elementi principali che costituiscono la fiaba. Gli alunni sono quindi stati guidati in un percorso di apprendimento che li ha visti protagonisti e scopritori attivi. In seguito, sono stati fissati nel quaderno i concetti appresi.



Figura 12 Gli elementi della fiaba

Giunti a questo punto, dopo aver creato tutte le carte-immagini necessarie, a partire dalle lezioni successive ha avuto inizio la fase di invenzione delle fiabe.

Le due classi sono state suddivise in gruppi costituiti da quattro-cinque bambini; ad ognuno è stato poi fornito un dado per ogni elemento della fiaba: protagonisti, antagonisti, ambienti, aiutanti.



Figura 13 Scelta dei protagonisti, antagonisti, ambienti, aiutanti

Ogni gruppo, quindi, aveva a disposizione quattro dadi, che dopo essere stati lanciati, avrebbero definito casualmente gli elementi della fiaba per ogni gruppo. Infatti, come afferma Gianni Rodari in *Grammatica della fantasia* “I bambini amano

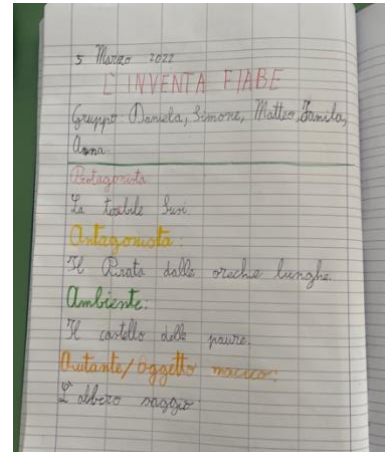


Figura 14 Scelte di un gruppo

mescolare le carte, improvvisandosi delle regole: estrarne tre a caso e costruirci una storia completa; partire dall'ultima carta della serie; dividersi il mazzo, tra due gruppi, e comporre due storie a gara. Spesso basta una carta a suggerire una favola”.

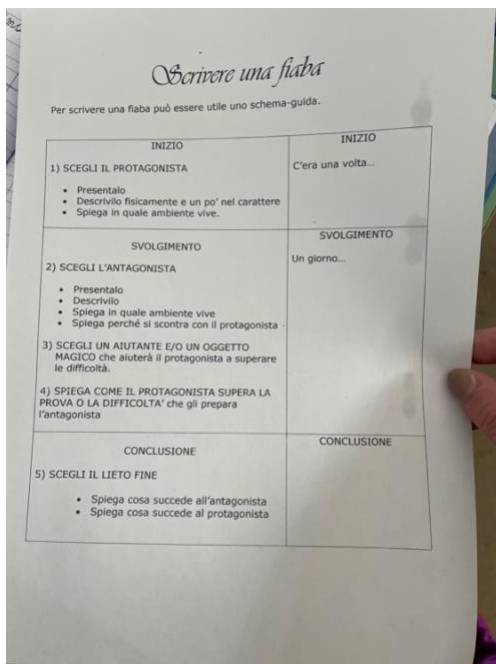


Figura 15 Schema guida per la scrittura della fiaba

Dopo aver scelto i personaggi per ogni gruppo, è iniziata la fase vera e propria di scrittura della fiaba: “giocare con la lingua, manipolarla, ricostruirla (...) è un’operazione che permette grandi possibilità di sviluppo in ambito lessicale, morfosintattico e testuale” (Ardissino, 2014).

Come supporto alla scrittura è stato fornito ad ogni bambino uno schema-guida da seguire per rispettare le varie fasi della fiaba.

Gli alunni, in questo modo, hanno potuto applicare le proprie conoscenze coinvolgendo la loro creatività, fantasia, inventiva verso

soluzioni originali.

Il risultato finale ottenuto durante questa fase dell’intervento didattico sono state le nove fiabe inventate dai novi gruppi delle due classi 2A e 2B della Scuola Primaria “Umberto I”.



Ogni gruppo durante questa fase ha potuto interpretare la figura dell'albero o del bosco utilizzando la propria inventiva, dando loro dei ruoli che più ritenevano opportuni per la propria fiaba. Per alcuni l'albero ha rappresentato un amico saggio, colui che, svolgendo la funzione di aiutante del protagonista, è intervenuto al momento giusto per dargli un consiglio, un aiuto per sfuggire dall'antagonista e infine trionfare.

Per altri invece il bosco ha rappresentato un luogo pericoloso, pieno di ostacoli e sfide da affrontare. Basti pensare alla "Foresta degli alberi invisibili" in cui appunto, gli alberi stessi rappresentavano un impedimento per il protagonista, il quale rimaneva intrappolato poiché, non potendo vedere gli alberi trasparenti, ci andava a sbattere senza riuscire a trovare la via d'uscita. Oppure al "Bosco Perduto", così chiamato in quanto tutti quelli che provavano ad entrarci scomparivano catturati e intrappolati dal terribile antagonista.

Per altri ancora, poi, la foresta ha rappresentato l'ambiente in cui è avvenuto lo scontro tra il protagonista e l'antagonista, e di conseguenza poi il tanto atteso lieto fine.

Attraverso la fiaba i bambini hanno avuto "una prima consapevolezza del loro mondo emotivo, perché esse danno voce a sentimenti non facilmente esprimibili. I personaggi della fiaba vivono tutta la gamma delle emozioni (dalla paura, alla gioia, al coraggio, alla tristezza, all'amore, alla rabbia e così via) e i bambini si immergono in questo bagno emotivo indossando gli abiti di eroi ed eroine" (Lagrecia 2017).

#### 2.4.4 Ultima fase: conclusione dell'intervento didattico

Le ultime dieci ore di intervento didattico relative alle attività di raccordo con i soggetti coinvolti sono state utilizzate per la preparazione e la realizzazione dello spettacolo teatrale, in cui i bambini hanno potuto mostrare alle loro famiglie il percorso che hanno fatto nei mesi da dicembre a marzo mettendo in scena, in prima persona, le fiabe che accuratamente hanno creato.

"Fin dai primi anni di età per i bambini è più facile comunicare ed esprimere le proprie emozioni, con l'interpretazione e la drammatizzazione di personaggi teatrali. Mediante le pratiche teatrali è possibile favorire il superamento dei problemi che normalmente accompagnano la crescita: la timidezza, il cattivo rapporto con il corpo in

mutamento, l'eccessiva aggressività. L'esperienza teatrale, inoltre, stimola le diverse forme di apprendimento, potenziando ed indirizzando energie creative ed alimentando al contempo il gusto estetico e artistico" (Fallica 2022).

Quest'esperienza ha rappresentato per gli insegnanti, gli alunni e le famiglie un momento di condivisione di un percorso didattico che ha coinvolto diversi attori del sistema scuola.



Figura 16 Spettacolo finale

Infatti come si legge nelle Indicazioni Nazionali 2012 “la presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese.

La centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale”.

Al termine dello spettacolo ho pensato, infine, di dare ad ogni bambino un piccolo libro contenente la propria fiaba scritta in CAA, attraverso l'utilizzo della piattaforma online Widgit, in modo tale che tutti i bambini e soprattutto quelli con Bisogni Educativi Speciali, potessero avere un ricordo anche visivo dell'importante lavoro che hanno svolto.

La decisione di proporre loro anche la fiaba scritta attraverso la Comunicazione Aumentativa Alternativa è stata presa in quanto, come spiega Giorgia Sbernini, educatrice esperta in CAA e nei processi d'apprendimento, “negli ultimi anni si è visto che il metodo simbolico è uno strumento inclusivo per tutto il gruppo classe, non solo per le persone con disabilità. Infatti, la simbologia della CAA è un sistema molto più immediato di quello verbale, per questo utilizzarla in classe permette a tutti di tenere lo stesso passo.”

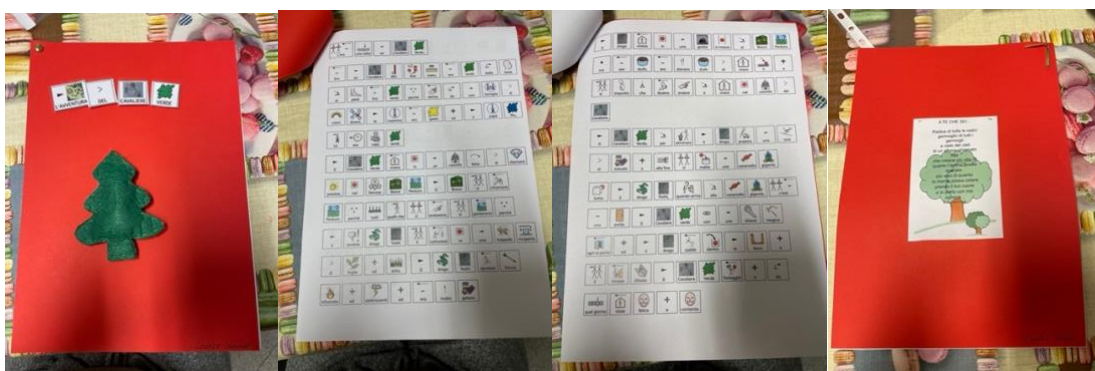


Figura 17 Le fiabe in CAA

## 2.5 La valutazione dell'intervento didattico

L'intera esperienza di apprendimento ha avuto come obiettivo generale la proposta di attività in cui la scrittura ha assunto un ruolo di gioco: infatti, “giocare con la lingua, manipolarla, ricostruirla (...) è un'operazione che permette grandi possibilità di sviluppo in ambito lessicale, morfosintattico e testuale” (Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria, 2014).

Attraverso una pratica ludica sono trattate principalmente tre tematiche: si è partiti dall'analisi della struttura generale del testo, per poi andare a focalizzarsi sulla fiaba (la struttura e gli elementi di cui è costituita) giungendo infine alla creazione di una fiaba, attraverso l'offerta di risorse in cui ogni alunno ha potuto applicare le proprie conoscenze coinvolgendo creatività, fantasia, inventiva verso soluzioni originali.

Sulla base di questo ho, quindi, ritenuto opportuno passare da una valutazione delle sole conoscenze e abilità a una "valutazione delle competenze, ovvero delle capacità del soggetto di impiegare in maniera produttiva e risolutiva il proprio apprendimento per soddisfare bisogni e rispondere a esigenze sociali" (Compiti di realtà, 2018).

Di conseguenza non mi sono basata solamente sui prodotti, ma ho cercato soprattutto di cogliere i processi; la valutazione deve, infatti, poter consentire all'alunno cambiamenti consapevoli e l'elaborazione di strategie più efficaci.

Ho deciso perciò di fare riferimento a una valutazione dinamica, ricorsiva, multidimensionale e quindi di applicare la prospettiva trifocale di Pellerrey (2004) e le sue dimensioni, che vengono presentate nel volume *Valutare e certificare le competenze*, di Castoldi, M. (2016).

Sono quindi andata ad indagare la dimensione oggettiva, attraverso l'analisi delle evidenze osservabili che attestano le prestazioni degli alunni e i loro risultati (conoscenze e abilità); la dimensione soggettiva: attraverso l'analisi dei significati personali attribuiti dagli alunni alla propria esperienza di apprendimento (autovalutazione) e la dimensione intersoggettiva: attraverso l'analisi del sistema di attese che il contesto sociale ha espresso in rapporto alla capacità degli alunni di rispondere adeguatamente ai compiti richiesti.

La valutazione si è basata, anche, sull'assessment for learning, in cui il focus è spostato sull'attività di apprendimento e sulla partecipazione attiva dell'alunno al proprio processo educativo.

"Il confronto, quando questo è vissuto con spirito aperto, facilita lo sviluppo di una mentalità allargata che è la condizione per l'esercizio del giudizio critico" (Mortari, 2009).

È stato proprio il confronto con il tutor mentore la prima modalità di autovalutazione che ho utilizzato al termine di ogni lezione proposta, in quanto era finalizzata al miglioramento delle pratiche didattiche che avevo attuato e alla riflessione condivisa sugli aspetti salienti della mia azione di insegnamento. In particolare, i confronti sono avvenuti sulle modalità attraverso cui ho condotto le attività e le lezioni, sul sostegno alla motivazione degli alunni, sulla costruzione di climi positivi e motivanti e sulle modalità di verifica degli apprendimenti (DM 850 del 27 ottobre 2015, art. 9).

Questo confronto al termine di ogni attività è stato fondamentale in quanto mi ha permesso di ricevere un feedback immediato da parte dell'insegnante che mi ha osservato che, oltre a riguardare la qualità dei risultati ottenuti, ha potuto fornirmi indicazioni migliorative riguardanti i processi e le strategie di insegnamento che ho messo in campo, come motore fondamentale per innescare un processo di crescita autovalutativa.

Per quanto riguarda la valutazione vera e propria dell'intervento didattico mi sono basata sui prodotti realizzati dai bambini, sul successo o insuccesso delle attività proposte, sui dialoghi, sulle riflessioni, sulle domande che sono emerse durante le conversazioni assieme ai bambini.

Per valutare e analizzare i processi di apprendimento che sono stati messi in gioco durante il percorso è risultata fondamentale un'analisi approfondita del compito autentico che è stato proposto agli alunni "per aiutarli a utilizzare, come nella realtà, tante competenze contemporaneamente, perché il <fare> richiede anche il sapersi dotare delle risorse necessarie all'azione da compiere" (Il compito autentico nella classe capovolta, 2019).

Per quanto riguarda, infine, la condivisione dell'intera esperienza, tenendo conto che "in quanto comunità educante la scuola genera una comunità relazionale intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte integrante di una comunità vera e propria"(Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012) e considerando il fatto che uno degli obiettivi esplicitati nel PTOF dell'Istituto Comprensivo sia "perseguire costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori" ho pensato

che proprio lo spettacolo presentato ai genitori potesse rappresentare per i bambini un momento di valutazione.

In questo modo i bambini hanno potuto mostrare alle famiglie come, attraverso la loro creatività personale, siano stati in grado di inventare una storia utilizzando le conoscenze apprese durante tutto il percorso: in questo modo è stato permesso loro di “coinvolgersi in apprendimenti significativi e di impegnarsi in compiti e prestazioni riconoscibili e coerenti con la vita reale, dando loro la possibilità di dimostrare il livello di padronanza delle competenze maturate” (Prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione – italiano – scuola primaria, 2016).

In generale, nel complesso ho fatto riferimento alla rubrica valutativa riprogettata appositamente prima dell’inizio dell’intervento didattico, in cui viene esplicitato il quadro dei risultati attesi, che mi ha permesso di effettuare una valutazione basata sulla “qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito”, come afferma Castoldi. La progettazione e l’utilizzo della rubrica valutativa sono stati fondamentali, in quanto mi hanno aiutato e orientato nella strutturazione dell’intervento didattico in ottica di sviluppo delle competenze.

## ***CAPITOLO 3 – Esplorazione e analisi del contesto in cui è stato possibile attuare tutto ciò***

### **3.1 Modalità e strumenti di osservazione**

Fin dal secondo anno accademico, noi studenti abbiamo avuto la possibilità di cogliere la differenza tra il semplice *vedere* ed il più articolato *osservare* attraverso le attività di Tirocinio.

Trattandosi di un'operazione intenzionale, selettiva e sistematica, l'osservazione necessita di una riflessione preliminare, contemporanea e successiva all'azione, utile a delinearne il contesto e l'obiettivo; essendo un'attività scientifica, inoltre, l'osservazione deve condurre ad un'analisi oggettiva dei fatti, priva di ogni giudizio o pregiudizio: scopo di questa operazione è infatti trarre delle conoscenze dalle caratteristiche individuate, avviare un processo di autoformazione agendo sulla base di quanto osservato, formulare delle ipotesi e compiere delle valutazioni, percorso che può avvenire esclusivamente *passando attraverso la raccolta oggettiva dei dati* (Amplatz 1999) per *fare esperienza di scuola, non solo di insegnamento, appropriandosi gradualmente di una serie di pratiche professionali ed evolvendo le rappresentazioni personali del sé come insegnante* (Cisotto, 2007). Durante il Tirocinio Indiretto abbiamo approfondito le componenti intenzionale e sistematica dell'osservazione, nonché la sua funzione conoscitiva; grazie al Tirocinio Diretto, invece, abbiamo avviato un lungo percorso pratico di osservazione che ci ha accompagnati fino ad oggi.

Infatti, "predisporre e utilizzare strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento-apprendimento in classe/sezione e "conoscere e utilizzare modalità e strumenti per l'auto-osservazione, la documentazione delle esperienze, la riflessione e l'autovalutazione in merito al proprio profilo professionale emergente" sono due degli obiettivi previsti per il tirocinio del quinto anno (allegato 2).

L'osservazione, come si può leggere nell'intervista ad Amelia Gambetti a cura di Lella Gandini (cfr. *I cento linguaggi dei bambini*), è una modalità che permette di conoscere ciò che avviene in classe e permette di acquisire una maggiore consapevolezza in merito ai comportamenti, agli atteggiamenti e alle dinamiche che ci

si trova ad esplorare. Allo stesso modo l'auto-osservazione implica acquisire una maggiore consapevolezza su se stessi, sul proprio operato, sulla propria autostima. "Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista, per vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista" (Sclavi, 2003).

Divenire oggetto di osservazione, infatti mi ha permesso di raggiungere una maggiore consapevolezza rispetto agli atteggiamenti, i metodi e le azioni che ho intrapreso; tale cognizione si è tradotta anche in un aumento della fiducia nelle mie capacità e, pertanto, ha contribuito nella creazione di un clima più disteso e privo di ansie.

Ciononostante, l'esperienza mi ha dimostrato quotidianamente quanto sia complesso essere osservati mentre si lavora: per un'azione didattica volta al miglioramento delle mie competenze è stato fondamentale approcciarmi alle attività e ai Tutor mentori in una prospettiva che ha stimolato anche un meccanismo di auto-osservazione. In questo modo sono stata guidata a riflettere autonomamente e ad analizzare punti di forza e di debolezza del mio operato.

In particolare, l'esperienza di microteaching durante la seconda annualità di tirocinio è stata fondamentale per affinare queste competenze, come si può leggere in questo tratto che riporterò di seguito, sulla relazione svolta in seguito a questo laboratorio: "questa esperienza di micro-lezione ha rappresentato, per me, un momento di crescita personale ma anche di gruppo. Ho notato, infatti, che l'ansia e la paura che avevo fin dai primi istanti dell'inizio della lezione si sono gradualmente attenuate durante la conduzione, fino a trasformarsi in sensazioni prevalentemente positive. Ciò è potuto avvenire grazie anche al gruppo che ha partecipato attivamente alla mia lezione e mi ha aiutata a creare un clima disteso e rilassato. Questo clima favorevole mi ha permesso, infatti, di portare a termine la lezione in maniera più tranquilla e di acquisire maggiore sicurezza e consapevolezza in ciò che faccio".

Come si legge nell'articolo "*Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti*" di E. Felisatti e P. Tonegato, uno degli scopi principali del Microteaching è la "capacità di fornire una notevole quantità di feedback, costituiti dalle osservazioni del gruppo in formazione, ma anche dalla possibilità stessa



di rivedersi nel corso della gestione dell'attività didattica, favorendo così la consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza", "offrendosi come occasione per l'insegnante di "potersi guardare allo specchio, di poter valutare la situazione pedagogica nel suo insieme"".

Partendo da questi assunti, per la proposta delle attività del mio Project Work ho avuto quindi la necessità di utilizzare strumenti di osservazione per la rilevazione dei processi di insegnamento e apprendimento che sono stati attuati durante le lezioni, ma anche di strumenti che mi hanno permesso di effettuare una riflessione interiore, una introspezione sul mio operato.

Per questo motivo mi sono avvalsa di check list/griglie che sono risultate fondamentali per indirizzarmi nel porre attenzione su determinati aspetti che altrimenti mi sarebbero sfuggiti durante la proposta delle attività; ho inoltre fatto riferimento alla griglia osservativa "strumenti per osservare la lezione" di L. Cisotto (allegato 3) e ad alcuni strumenti che ho creato appositamente in base alle diverse esperienze che ho potuto proporre.

Lo strumento che più è stato efficace durante il mio percorso è stato il diario di bordo, in quanto mi ha permesso di svolgere riflessioni anticipatorie su ciò che andavo a proporre, a porre aspettative, dubbi; questi sono stati confermati o meno in seguito alle riflessioni che ho potuto effettuare durante e dopo aver proposto le diverse attività in classe.

Questi percorsi di osservazione, auto-osservazione, autoriflessione sono una "condizione irrinunciabile di una valutazione plurale e formativa, capace di riconoscere le diverse sfumature dell'esperienza di apprendimento" (Castoldi, 2016) necessaria per il raggiungimento di una più profonda consapevolezza.

Ciò ha permesso di farmi emergere in primo piano, potendo assumere un ruolo centrale nel processo valutativo ma divenendone anche soggetto attivo e consapevole.

Quest'anno, in particolare, come afferma Viglino (2015) ho potuto compiere un'operazione *metacognitiva* che ha previsto il prendere distanza dal mio io, oggettivare la mia esperienza, guardarla come "altro da sé".

È stato svolto un lavoro di presa di “coscienza del proprio processo di apprendimento, dei suoi punti di forza e di debolezza per progettare il cambiamento” (allegato 4).

### **3.2 L'Istituto Comprensivo 1 ed il contesto extrascolastico**

Fin dal primo anno di Tirocinio, che prevedeva l'esplorazione, l'osservazione e l'analisi dell'Istituto scolastico di afferenza, ho sempre avuto a disposizione i primi mesi per la rilevazione degli aspetti strutturali e organizzativi e dei processi di insegnamento e apprendimento.

Per la lettura della realtà organizzativa mi è stato fornito un modello atto a favorire l'osservazione e l'analisi e delle componenti e delle relazioni tra di loro in un quadro sistemico; tale modello è declinato in cinque aree: strutturale, dell'organizzazione e della comunicazione interna, del raccordo e della comunicazione con l'esterno, dell'educabilità inclusiva, progettuale, curricolare, disciplinare e didattica.

Attraverso questo, sono quindi stata introdotta e indirizzata all'osservazione dell'Istituto in tutte le sue sfaccettature, per giungere poi all'osservazione del plesso, della classe/sezione e infine di alunni ed insegnanti.

Per la progettazione del Project Work del quinto anno è stato fondamentale osservare tutte queste variabili, per poterne cogliere le varie opportunità che mi potevano essere offerte, ma anche le minacce che avrebbero potuto ostacolarmi.

A supporto di questa osservazione, “per la pianificazione di un progetto, che prevede l'individuazione delle variabili implicate nel contesto di realizzazione e degli interventi più appropriati per conseguire gli obiettivi previsti”, mi sono avvalsa dello strumento “Analisi SWOT” (allegato 5).

Infatti, l'intervento didattico che ho potuto proporre nelle classi 2A e 2B della scuola primaria “Umberto I” è stato progettato in seguito all'analisi qui riportata, che ha preso in considerazione, tramite una lettura approfondita del PTOF, inizialmente i punti di forza dell'Istituto, quindi, tutti quegli elementi interni che risultano vantaggiosi per il raggiungimento degli obiettivi che mi sono posti. Ma ha anche preso in considerazione i punti di debolezza esplicitati nel Rapporto di Autovalutazione dell'anno 2017/2018

dell'IC1 di Piove di Sacco e nel Piano di Miglioramento per l'anno scolastico 2018/2019, che avrebbero potuto ostacolare il raggiungimento di tali obiettivi.

In seguito a quest'analisi interna, ho quindi potuto prendere in considerazione le opportunità e le minacce esterne, derivanti dal territorio, dall'esterno, dalla società, dalle normative.

Tutto ciò è stato fatto con il fine di generare adeguate strategie di attenzione e miglioramento per incrementare ed enfatizzare i punti di forza, cogliendone le opportunità che venivano offerte e per affrontare e superare i punti di debolezza, trovando eventuali soluzioni alternative con lo scopo di evitare o ridurre i rischi.

Questa analisi è risultata uno strumento essenziale per capire le reti e le collaborazioni a cui l'Istituto aderisce e le associazioni o gli enti del territorio con cui coopera per poter raggiungere uno degli obiettivi del tirocinio del quinto anno: "progettare, condurre e valutare interventi didattici nelle classi/sezioni; focus: raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale" e per poter di conseguenza realizzare l'intero progetto sopra narrato.

Ho potuto, quindi, progettare l'intervento didattico di questa annualità solamente grazie alle opportunità che l'Istituto Comprensivo ha potuto offrirmi.

Infatti, come si può leggere nel RAV 2019/2022 "il territorio presenta una forte impronta storico – culturale e risulta molto intensa l'attività di numerose associazioni interessate a coinvolgere le scuole" in particolare, nella scoperta e nella valorizzazione del territorio e nella salvaguardia dell'ambiente. Importante risultano anche le opportunità culturali offerte dall'Ente Locale (Teatro, Centro Culturale, Biblioteca).

La scuola coordina e partecipa a queste reti, collaborando con i diversi soggetti esterni: infatti, come si può leggere nel PTOF "l'istituto considera la partecipazione alle reti scolastiche ed interistituzionali come occasioni irrinunciabili per la condivisione di percorsi di miglioramento e potenziamento dell'offerta formativa", contribuendo in modo significativo a migliorarne la qualità.

### 3.3 Scuola Primaria “Umberto I”

Non solamente l’Istituto ma anche il Plesso in cui ho avuto la fortuna di svolgere le ore di tirocinio è situato in un punto strategico nel centro del paese e questo permette di raggiungerne i principali luoghi in pochi minuti a piedi. Ciò ha favorito una maggiore collaborazione e cooperazione fra la scuola e gli enti esterni presenti nel territorio.

Vengono infatti proposte, coerentemente con il Piano Triennale dell’Offerta Formativa e con il Rav, azioni progettuali che mirano allo sviluppo di specifici obiettivi; fra questi vi è la “valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l’interazione con le famiglie e la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese” e “sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali”.

Da un’analisi approfondita del PTOF si può quindi osservare un forte coinvolgimento ed interesse da parte dell’Istituto a aderire a progetti di arricchimento dell’offerta formativa, che prevedono la collaborazione con il territorio.

Tutto questo risulta possibile grazie e soprattutto agli spazi adeguati e funzionali interni al Plesso e alle strutture che vengono messe a disposizione da parte degli enti esterni e/o da privati.

Infatti, come si legge nel RAV, la struttura scolastica è dotata di attrezzature idonee anche dal punto di vista tecnologico e mette a disposizione diversi servizi, quali la mensa, la palestra, il laboratorio di informatica, il laboratorio di musica, la biblioteca e le LIM in tutte le classi.

Ciò riesce a garantire una buona riuscita delle attività didattiche in quanto come afferma D’Alonzo, “l’habitat, cioè il complesso delle strutture naturali e artificiali che caratterizzano il luogo in cui gli allievi vivono le loro esperienze di apprendimento, condiziona, a volte pesantemente, il successo di un’iniziativa formativa” (D’Alonzo, 2004, p.76).

Non solamente la struttura dell’edificio scolastico, ma anche quella delle classi influisce in maniera determinante nelle attività didattiche.

Infatti, come si legge in *The environment as the “third teacher”* gli ambienti di apprendimento coinvolgono e promuovono un senso di appartenenza e rispetto quando sono esteticamente piacevoli, riflettono l'identità e la cultura dei bambini e delle famiglie, e incoraggiano una connessione al luogo. In quanto tale, l'ambiente fisico non è mai semplicemente uno sfondo per il curriculum; è parte integrante del curriculum o del programma basato sul tempo libero. Un ambiente con opportunità di apprendimento ricche e integrate consente inoltre agli educatori di interagire con i bambini.

Le aule, nelle classi in cui ho svolto le mie ore di tirocinio, erano proprio disposte in maniera tale da creare un ambiente favorevole all'apprendimento.

Le pareti delle classi erano decorate dai cartelloni prodotti dagli alunni o dagli insegnanti e fungevano da supporto visivo durante le attività didattiche; era presente un angolo biblioteca in cui bisettimanalmente l'insegnante gestiva il prestito dei libri; era presente una lavagna di ardesia e una LIM come supporto e strumento di inclusione didattico.

“La vitalità e l'importanza della scuola risiedono proprio nel mondo vitale dell'aula che oggi sembra essere dimenticato, reso oscuro, anonimo: quello è, invece, il bene più prezioso” (Orsi, 2017).

### **3.4 Le classi 2A e 2B: insegnanti, alunni, processi di insegnamento e apprendimento in ottica inclusiva**

Questo percorso di osservazione mirata e approfondita dell'Istituto, del Plesso e delle classi mi ha condotta a conoscere i veri agenti attivi in questo processo: gli alunni e gli insegnanti delle classi 2A e 2B della Scuola Primaria “Umberto I” con cui ho potuto condividere questo viaggio del mio ultimo anno di Tirocinio.

La classe 2A della scuola primaria “Umberto I” è costituita da 22 alunni (14 bambini e 8 bambine).

All'interno della classe vi è la presenza di due bambini con certificazione ai sensi della L.104/92; entrambe le certificazioni sono intervenute successivamente all'inizio della prima primaria (una a fine maggio dello scorso anno, l'altra il 19 ottobre).

Oltre a questi vi è un bambino inserito quest'anno, in quanto a causa della sua situazione di difficoltà ha dovuto rifrequentare la classe seconda; è comunque dotato di grande forza di volontà e disponibilità.

Sono, inoltre, presenti all'interno della classe bambini stranieri di seconda generazione ben inseriti e con buone competenze in L2.

Non ci sono situazioni particolari di disagio sociale od economico.

La classe 2B è, invece, costituita da 23 alunni (11 bambini e 12 bambine). Anche in questa classe ci sono due bambine con certificazione ai sensi della L.104/92; una delle due certificazioni è intervenuta solamente quest'anno.

Oltre a queste alunne vi è R.L., bambina di nazionalità cinese che presenta notevoli difficoltà con la lingua italiana, meno nelle discipline dell'area logico – matematica, come rilevato dalle osservazioni effettuate e come sostenuto dai docenti del team.

Nella classe quest'anno, ad ottobre, è stato inserito M.P., che fino ad allora frequentava il corso A, si tratta di un bambino con buone capacità, ma come sottolineato dagli insegnanti di classe piuttosto vivace e, talvolta, si fatica a contenere.

Analizzate le varie situazioni presenti nelle due classi e per garantire quindi il successo formativo di tutti gli alunni, che costituisce uno dei fini fondamentali dell'autonomia e che dipende dalla capacità di promuovere negli allievi apprendimenti desiderati e significativi, gli insegnanti, coerentemente con le scelte educative e curricolari indicate dal PTOF, hanno deciso di aderire alla scelta metodologica basata sulla costruzione attiva della conoscenza.

Il team docenti, in riferimento a questo, come si legge nel PTOF ha adottato un modello cooperativo metacognitivo caratterizzato dal confronto, dalla riflessione continua sulla pratica, dall'atteggiamento di sperimentazione continua nell'ottica della ricerca-azione orientata al miglioramento. Come afferma Flavell (1979), colui che ha coniato il termine *metacognizione*, la conoscenza metacognitiva include la conoscenza di strategie generali che potrebbero essere utilizzate per compiti differenti; la conoscenza delle condizioni per le quali queste strategie potrebbero essere utilizzate; la conoscenza della misura in cui queste strategie possono essere efficaci e la conoscenza di sé.

Gli insegnanti della classe si sono quindi impegnati, nel loro processo di insegnamento, a favorire la comunicazione interattiva tra alunni affinché siano in grado di svolgere un ruolo attivo e partecipativo attraverso la creazione di un clima di scambio sereno. Importante, appare la valorizzazione alla partecipazione, all'esplicitazione di abilità trasversali, ai processi metacognitivi, autoregolativi e auto valutativi a sostegno del processo continuo di miglioramento. "Ciò che conta maggiormente è la capacità di creare e usare conoscenze in maniera efficace e intelligente, su basi in costante evoluzione" (Commissione delle Comunità Europee, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, 2000).

Questa costruzione attiva della conoscenza enfatizza il ruolo attivo dell'alunno a cui "si richiede di porsi in modo nuovo rispetto all'esperienza di apprendimento: non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere <preconfezionato>, bensì come coproduttore di una conoscenza da costruire e condividere" (Compiti di realtà, verificare le competenze in situazioni reali, 2018).

Gli insegnanti di classe, per favorire l'apprendimento significativo negli alunni, hanno quindi deciso di utilizzare un approccio collaborativo e cooperativo che miri a "far emergere ciò che i bambini hanno appreso nello studio delle discipline: un sapere che, nel suo divenire competenza, mobilita le risorse e le rende manifeste nelle dinamiche del gruppo, che diventa saper agire, capacità di orientarsi nelle situazioni e districarsi nelle problematiche del mondo reale" (Amaolo, 2017).

È stato solamente grazie al supporto, in primis del maestro Michele, il mio tutor mentore e dell'intero team se ho potuto realizzare in un'ottica sistemica il mio ultimo intervento didattico come studentessa tirocinante potendo mettere in campo tutte quelle competenze che mi hanno permesso di progettare "esperienze didattiche non ripiegate su se stesse ma aperte e stimolanti, finalizzate a suscitare la curiosità dell'alunno e a fargli mettere alla prova le proprie capacità" (Indicazioni Nazionali 2012).

### **3.5 Conclusioni finali in ottica professionalizzante**

E come in ogni storia, anche nella mia sono giunta finalmente all'ultima pagina, in cui, riprendendo la metafora iniziale, tutte le linee che ho potuto tracciare sfogliando

ogni pagina e delineando il mio viaggio iniziano ad assumere un significato profondo. Come afferma Antonio Tabucchi “nel grande viaggio si fanno dei viaggi, sono i nostri piccoli percorsi insignificanti sulla cresta di questo pianeta che a sua volta viaggia, ma verso dove?”

Arrivata alla fine di questo percorso di Tirocinio durato quattro anni posso dire che tutti questi piccoli percorsi insignificanti mi hanno portato a raggiungere, almeno un po', il fine ultimo del mio viaggio: diventare un insegnante competente.

Le diverse esperienze proposte durante i primi tre anni di Tirocinio Indiretto e il poter toccare con mano esplorando tutti gli aspetti del sistema scuola durante le ore di Tirocinio Diretto, mi hanno permesso di iniziare questa mia ultima annualità con un buon bagaglio di competenze e con una maggiore consapevolezza e sicurezza.

Fondamentali sono state le mani tese, pronte ad aiutarmi, che ho trovato lungo il cammino. Il tutor mentore, le tutor coordinatrice ed organizzatrice, alcune mie compagne di tirocinio e i bambini stessi, mi hanno preso per mano, mi hanno supportato e guidato per l'intero percorso enfatizzando i miei punti di forza e rafforzando i miei punti di debolezza.

Il percorso non è stato facile, sono caduta tante volte, soprattutto durante quest'ultimo anno in cui gli imprevisti sono stati maggiori delle certezze.

Per questo motivo mi sento di riprendere una citazione a cui ho già fatto riferimento precedentemente, ma che mi ha aiutato a superare questi momenti di difficoltà facendomi così vivere quelle meravigliose esperienze che ho potuto condividere con le persone che mi hanno accompagnato per tutto il percorso.

"La paura dell'errore che sembra distruggere, rovinare, schiacciare, imbruttire e l'ispirazione che può a volte scorrere liquida dalla testa e dalla matita dell'artista, ma che può anche bloccare, fermare, irritare. C'è una vita da vivere, un lavoro da svolgere e si vorrebbe essere sempre all'altezza della situazione. Lo sbaglio non è contemplato, l'errore è da cancellare: è davvero così? Sbagliare insegna, si sente ripetere spesso, ma quello che insegna non è semplicemente la correzione, sbagliare permette di chiedere aiuto, di aspettare una mano tesa, di non perdere niente di sé e di amare anche la nostra fallibilità, che è profondamente umana. Sbagliare può essere una risorsa se si accetta la



compagnia di qualcuno o qualcosa, foss'anche solo la compagnia del proprio lavoro" (Corraini, 2017).

Mentre scrivo quest'ultima pagina del libro, sono consapevole del fatto che presto mi ritroverò ad iniziare a scriverne uno di nuovo, non più come studentessa tirocinante ma come insegnante a tutti gli effetti.

I dubbi sono tanti e le paure anche: so di poter contare su alcune competenze che son riuscita a comprendere, interiorizzare e far mie, ma so anche che su altri aspetti mi sento ancora insicura, ed un esempio ne è la valutazione.

Come afferma Giuseppina Gentili (2017) "il tema della valutazione è da sempre un tema caldo, denso di significati e di interpretazioni, di equivoci e contrapposizioni, di auspicata oggettività e indispensabile personalizzazione; un tema che, oggi più che mai, richiede attenzione e riflessione critica da parte di chi, educatori e insegnanti, operano con soggetti in apprendimento".

Uno degli obiettivi che mi prefiggo come futura insegnante sarà proprio quello di comprendere nel profondo questo concetto così fondamentale, apparentemente semplice da capire dal punto di vista teorico, ma che in realtà è "un processo complesso, nel quale insegnanti e alunni diventano contemporaneamente protagonisti e fruitori, che tiene conto delle <diversità> di ciascuno e pone attenzione ai processi che si attivano mentre gli allievi apprendono" (Gentili, 2017).

Posso dire che tenere conto delle <diversità> di ciascuno è qualcosa che fortunatamente, durante questi cinque anni di università, sono riuscita a comprendere, interiorizzare e far mio. Questo è stato possibile forse grazie anche alle esperienze come insegnante di sostegno che mi hanno fatto vivere in prima persona il tema fondamentale dell'inclusione.

Vorrei concludere con un altro buon proposito, con una citazione tratta dall'Index per l'inclusione che terrò sempre a mente e che ho già potuto sperimentare attivamente, grazie all'aiuto del maestro Mentore, durante quest'annualità di tirocinio.

"Inclusione significa rendere le scuole luoghi in grado di sostenere e stimolare il gruppo docente e gli alunni, significa creare comunità che hanno a cuore i loro risultati educativi e ne sono orgogliose. Ma inclusione significa anche costruire comunità in

senso più ampio: le scuole possono collaborare con altri soggetti presenti sul territorio e con le differenti comunità, al fine di accrescere le opportunità educative e la qualità delle relazioni sociali nel contesto locale”.

## **RIFERIMENTI**

### **BIBLIOGRAFIA**

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE

Amaolo, S., Civerchia, S., Piangerelli, S. (2017). *Compiti di realtà. Verificare le competenze in situazioni reali*. Camerata Picena: Gruppo editoriale Tresei.

Ardisino, E. (2014). *Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria*. Trento: Erickson.

Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.

Canevaro, A., Ianes, D. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.

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

Cisotto L. (2007), Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, in Moro F., Cisotto L. (a cura di), *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa*. Lecce: Pensa Multimedia.

Da Re, F., Scapin, C. (2014). *Didattica per competenze e inclusione. Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Erickson.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.

Edwards, C., Forman, L., Gandini, L. (2014). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.

Falanga, M. (2013). *Elementi di diritto scolastico*. Milano: La Scuola.

Fogarolo, F., Onger, G. (2020). *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*. Trento: Erickson.

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: La Scuola.

Gentili, G. (2016). *Prove di competenza, compiti di realtà e rubriche di valutazione – italiano scuola primaria. Strumenti e materiali per valutare e certificare le competenze degli alunni*. Trento: Erickson.

Grion, V., Restiglian, E., Aquario, D. (2021) *Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria*. La nuova secondaria, pp. 82-98.

lanes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

lanes, D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Lagrecia, I. (2017). *Le fiabe come ambiente di apprendimento*. Edscuola.

Lisciani, G. (2018). *Progetto competenze. La guida didattica per la scuola primaria*. Teramo: Liscianiscuola.

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

Bravo, G.L., (cur). (2000). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.

Rodari, G. (2013). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

Pintrich, P. (2010). *The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing*.

Quality Area 3 (2018). *The environment as the "third teacher"*.

Quintarelli, E. (2015). *Comprensione del testo con le sequenze temporali. Storie e attività per bambini da 6 a 8 anni*. Trento: Erickson.

Quintarelli, E. (2019). *Comprensione del testo con le sequenze temporali. Storie e attività per bambini da 6 a 8 anni*. Volume 2. Trento: Erickson.

Rohrwacher, A. (2022). *La buona strada*. Milano: Mondadori.

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.

Scaffale Basso (2017). *Elogio dell'errore*. Milano: Corraini.

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

Zamperlin, C. (2014). *Ascolto, capisco, racconto*. Trento: Erickson.

## NORMATIVA

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

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

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 – *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

DECRETO 10 settembre 2010, n. 249 – *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell’infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell’articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».*

Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96 – *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».*

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n.254 *“Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del D.P.R n.89/2009”*

Gazzetta ufficiale dell’Unione europea. Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a *competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE)

Gazzetta ufficiale dell’Unione europea. Raccomandazione sulle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01), 22 maggio 2018

ICF. *International Classification of Functioning, Disability, and Health*, 2007

Strategia “Europa 2020”

Universal design for learning guidelines CAST (2011)

## DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

Piano Triennale dell'offerta formativa dell'Istituto Comprensivo I "Umberto I" di Piove di Sacco - 2019/2022

Rapporto di Autovalutazione dell'anno 2017/2018 dell'IC1 di Piove di Sacco

Piano di Miglioramento per l'anno scolastico 2018/2019

Regolamento d'Istituto

Programma annuale

Curricolo per la scuola primaria

Contrattazione Integrativa d'Istituto

Carta dei Servizi

## MATERIALE GRIGIO

Benetton, M. (2017). *Pedagogia dell'infanzia, dell'adolescenza e diritti del bambino*. Corso di studio magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova, inedito.

De Rossi, M. (2018). *Metodologie e didattiche e tecnologie per la didattica*. Corso di studio magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova, inedito.

Felisatti, E. (2019). *Modelli e strumenti per la valutazione*. Corso di studio magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova, inedito.

Ghedin, E. (2020). *Didattica e pedagogia per l'inclusione*. Corso di studio magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova, inedito.

Santi, M. (2018). *Didattica generale*. Corso di studio magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova, inedito.

Tonegato, P. (2014). *Verso il tirocinio del 2° anno Presentazione del tirocinio del 2° anno di corso 2014-2015. Iscrizione al tirocinio da parte degli/delle studenti/studentesse*. Corso di studio magistrale in Scienze della Formazione Primaria, Università degli Studi di Padova.

[https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/14792/mod\\_page/content/50/PD\\_Verso\\_Tirocinio2anno\\_2014-2015\\_TONEGATO.pdf](https://elearning.unipd.it/scienzeumane/pluginfile.php/14792/mod_page/content/50/PD_Verso_Tirocinio2anno_2014-2015_TONEGATO.pdf)

## **ALLEGATI**

### **ALLEGATO 1 – Format progettazione**

**TITOLO: L'ALBERO IN FIABA Un percorso didattico sull'esplorazione dell'albero e dei suoi diversi significati nelle fiabe**

**PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**  
*(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)*

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

- La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.
- Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi.
- Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti.

*Dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (D.M. 254/2012)*

- **Competenza alfabetica funzionale:** La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Essa implica l'abilità di comunicare e relazionarsi efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo.
- **Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare:** La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo.

*Dalle Raccomandazioni del consiglio europeo 2018, sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C189/01)*

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

DISCIPLINA PRINCIPALE

ITALIANO: Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una "alfabetizzazione funzionale": gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta.

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo.

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

ITALIANO

- L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.
- Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo.
- Legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali.
- Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.

**Obiettivo/i di apprendimento** *(solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*

- Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta.
- Comprendere testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago.
- Produrre semplici testi funzionali, narrativi e descrittivi legati a scopi concreti (per utilità personale, per comunicare con altri, per ricordare, ecc.) e connessi con situazioni quotidiane (contesto scolastico e/o familiare).

**Ambito tematico** *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

L'esperienza di apprendimento è mirata alla proposta di attività in cui la scrittura assume un ruolo di gioco:

"giocare con la lingua, manipolarla, ricostruirla (...) è un'operazione che permette grandi possibilità di sviluppo in ambito lessicale, morfosintattico e testuale" (Imparare a scrivere testi. Attività di produzione del testo nella scuola primaria, 2014).

Attraverso una pratica ludica verranno trattate principalmente tre tematiche: si partirà dall'analisi della struttura generale del testo, per poi andare a focalizzarsi sulla fiaba (la struttura e gli elementi di cui è costituita) per giungere infine alla creazione di una fiaba, cercando di offrire risorse in cui ogni alunno applica le proprie conoscenze coinvolgendo creatività, fantasia, inventività verso soluzioni originali.



### **Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (in relazione al traguardo indicato)**

La classe 2A della scuola primaria "Umberto I" è costituita da 22 alunni (14 bambini e 8 bambine).

All'interno della classe vi è la presenza di due bambini con certificazione ai sensi della L.104/92: C.G. e E.F.; entrambe le certificazioni sono intervenute successivamente all'inizio della prima primaria (quella di G.C. solo a fine maggio scorso, quella di A.E. solo il 19 ottobre).

Oltre a questi vi è A.D., un bambino inserito quest'anno, in quanto a causa della sua situazione di difficoltà dovrà rifrequentare la classe seconda; il team docenti comunque afferma che è dotato di grande forza di volontà e disponibilità.

Sono, inoltre, presenti all'interno della classe bambini stranieri di seconda generazione ben inseriti e con buone competenze in L2.

Non ci sono situazioni particolari di disagio sociale od economico.

La classe 2B è, invece, costituita da 23 alunni (11 bambini e 12 bambine). Anche in questa classe ci sono due bambine con certificazione ai sensi della L.104/92: L.E. e N. A., la certificazione di quest'ultima è intervenuta solamente quest'anno.

Oltre a queste alunne vi è R.L., bambina di nazionalità cinese che presenta notevoli difficoltà con la lingua italiana, meno nelle discipline dell'area logico – matematica, come rilevato dalle osservazioni effettuate e come sostenuto dai docenti del team.

Nella classe quest'anno, ad ottobre, è stato inserito M.P., che fino ad allora frequentava il corso A, si tratta di un bambino con buone capacità, ma piuttosto vivace che, talvolta, si fatica a contenere.

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

L'esperienza di apprendimento attraverso la proposta e creazione di differenti tipologie testuali (racconti, testi descrittivi, fiabe, ...) ha lo scopo di far sviluppare nei bambini una sensibilità al testo, oltre che individuare la gerarchia e la struttura.

Cosa mi piace ascoltare? Quali sono le caratteristiche di un testo che mi attirano di più? Com'è la struttura del testo? Quali sono gli aspetti principali del testo? Quali sono i personaggi, i luoghi, i tempi, i fatti del testo? Quali sono i significati sottesi al concetto di albero nei testi della lettura per l'infanzia?

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

Sapranno ascoltare e comprendere testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media cogliendone e riferendone il senso e le informazioni principali.

Sapranno utilizzare i connettivi temporali per introdurre le tre parti da cui è costituito un testo (inizio, svolgimento, conclusione).

Sapranno riconoscere una <struttura> tipica di un genere testuale per creare nuovi testi (fiaba, testo descrittivo).

Sapranno individuare i personaggi principali e l'ambientazione spazio – temporale di un testo.

Sapranno giocare con la lingua, manipolandola, ricostruendola, per sviluppare competenze lessicali, morfosintattiche, testuali.

Sapranno descrivere analizzando le caratteristiche, approfondendo, interrogando tutti i sensi. Sapranno vedere, osservare, conoscere e interpretare.

Sapranno inventare una fiaba dopo aver fatto proprie le competenze sopra citate.

**Rubrica valutativa** (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
COMPRESIONE DI TESTI ORALI RIGUARDANTI L'ALBERO E INTERPRETAZIONE DEL SIGNIFICATO	COMPRESIONE DI TESTI ORALI RIGUARDANTI L'ALBERO E INTERPRETAZIONE DEL SIGNIFICATO	Ascolta e comprende testi orali "diretti" o "trasmessi" dai media che hanno come tema principale l'albero, cogliendone e riferendone il senso profondo e le informazioni principali (attraverso una giusta sequenzialità temporale).	Dimostra di padroneggiare e conoscenze e abilità in modo ampio e sicuro. Espone con coerenza storie con una giusta sequenzialità temporale, riferendo di aver compreso autonomamente il significato profondo, la metafora che il concetto di albero sottende di volta in volta.	Ha conseguito in modo completo conoscenze e abilità adeguate. Espone con coerenza storie. Se invitato dimostra di padroneggiare una buona sequenzialità temporale e di comprendere il significato profondo, la metafora che il concetto di albero sottende di volta in volta.	Possiede conoscenze e abilità di base che gli permettono di esporre con un'adeguata coerenza le storie. Se indirizzato dimostra di comprendere e il significato profondo, la metafora che il concetto di albero sottende di volta in volta.	Ha conseguito alcune conoscenze e abilità. Se opportunamente guidato, in contesti noti e familiari, ricostruisce fasi di storie. Attraverso la guida e il supporto dell'adulto dimostra di comprendere il significato profondo, la metafora che il concetto di albero sottende di volta in volta.
COSTRUZIONE DI TESTI UTILIZZO CONNETTIVI TEMPORALI	COMPRESIONE DELLA STRUTTURA DEL TESTO E APPLICAZIONE	Ricostruisce o costruisce un testo nelle sue tre parti costitutive (inizio, svolgimento, conclusione) attraverso l'utilizzo di domande guida. Utilizza i connettivi temporali per introdurre ciascuna parte.	Dimostra di essere in grado autonomamente di ricostruire o costruire testi con il supporto di domande guida. Dimostra di utilizzare i giusti connettivi temporali per introdurre le tre parti del testo.	Se invitato dimostra di riuscire a ricostruire o costruire testi con il supporto di domande guida. Se richiesto utilizza appropriatamente i connettivi temporali per introdurre le tre parti del testo.	In modo basilare dimostra di essere capace a ricostruire o costruire semplici testi con il supporto di domande guida. Se invitato e indirizzato è in grado di utilizzare i giusti connettivi temporali per introdurre le tre parti del testo.	Se opportunamente guidato è in grado di costruire o ricostruire testi con il supporto di domande guida. Sollecitato e sostenuto utilizza i più semplici connettivi temporali per introdurre le tre parti del testo.

<p>COMPRESIONE E DELLA STRUTTURA TIPICA DI GENERI TESTUALI DIFFERENTI</p>	<p>COMPRESIONE DELLA STRUTTURA DELLA FIABA E APPLICAZIONE</p>	<p>Dimostra di essere in grado autonomamente di riconoscere la struttura tipica di un genere testuale. Dimostra di comprendere che la struttura della fiaba è caratterizzata da una situazione iniziale, da una complicazione, dallo svolgimento e dalla conclusione.</p>	<p>Dimostra di padroneggiare e conoscenze e abilità in modo ampio e sicuro che gli permettono di costruire una fiaba.</p>	<p>Ha conseguito in modo completo conoscenze e abilità adeguate alla costruzione di una fiaba.</p>	<p>Possiede conoscenze e abilità di base che gli permettono, se guidato e indirizzato, di costruire una fiaba.</p>	<p>Ha conseguito alcune conoscenze e abilità che gli permettono, se opportunamente guidato in contesti familiari e noti, di costruire una fiaba.</p>
<p>METACOGNIZIONE</p>	<p>RIFLESSIONE SUL PROCESSO MESSO IN ATTO</p>	<p>Sviluppa la curiosità verso il sapere. Comprende e rivaluta il ruolo del la scrittura proposto sotto forma di gioco.</p>	<p>Dimostra una curiosità verso il sapere, ponendo la propria attenzione sulla costruzione di significati. Riflette e lavora sul significato delle esperienze ludiche per lo sviluppo della scrittura, manipolando e ricostruendo la lingua.</p>	<p>Se invitato è in grado di porre domande essenziali e coerenti sulle letture. Partecipa in modo adeguato ai momenti di gioco. Se indirizzato, riflette sul significato delle esperienze ludiche per lo sviluppo di competenze.</p>	<p>In modo basilare è in grado di porre domande semplici sulle letture. Partecipa a momenti di gioco solo se si trova in situazioni a lui familiari. Accoglie il supporto dell'adulto e del gruppo per riflettere sul significato delle esperienze ludiche.</p>	<p>Se opportunamente guidato è in grado di porre basilari domande sulle letture a lui note. Attraverso la guida e il supporto dell'adulto partecipa ai dialoghi e alle riflessioni solo in situazioni che ha già sperimentato.</p>

**SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ**  
(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

**Compito/i autentico/i** (compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese)

Gli alunni:

- Costruiranno un albero di Natale in cui disegneranno e appenderanno il disegno del personaggio preferito tratto da ogni lettura.  
La lettura, che avrà come tema centrale l'albero di Natale, verrà riscritta sulla base di domande guida che vengono già fornite, seguendo la sequenza temporale (inizio, svolgimento, conclusione) e utilizzando i vari connettivi temporali.
- Attraverso l'utilizzo delle carte di Propp (o la creazione di queste carte da parte dei bambini), la costruzione di dadi i bambini inventeranno a gruppi una fiaba in cui verrà di volta in volta ripreso il concetto di albero. L'albero assumerà quindi il ruolo di protagonista, di antagonista, di elemento magico, ecc...
- Alla fine del percorso faranno una rappresentazione a gruppi della fiaba da loro inventata. Questa rappresentazione rappresenterà l'incontro conclusivo del percorso sulle fiabe e verrà proposta ai genitori come dimostrazione di quanto fatto.

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

Per la rilevazione degli apprendimenti dell'intervento didattico che proporrò nelle classi 2A e 2B farò riferimento alla prospettiva trifocale di Pellerey. In particolare, farò riferimento alle seguenti dimensioni:

- *Dimensione oggettiva*: attraverso l'analisi delle evidenze osservabili che attestano le prestazioni degli alunni e i loro risultati (conoscenze e abilità);
- *Dimensione soggettiva*: attraverso l'analisi dei significati personali attribuiti dagli alunni alla propria esperienza di apprendimento (autovalutazione).
- *Dimensione intersoggettiva*: attraverso l'analisi del sistema di attese che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità degli alunni di rispondere adeguatamente ai compiti richiesti.

La valutazione si baserà sull'assessment for learning, in cui il focus è spostato sull'attività di apprendimento e sulla partecipazione attiva dell'alunno al proprio processo educativo.

Durante tutto il percorso verranno effettuati osservazioni sistematiche per valutare il grado di coinvolgimento, partecipazione, comprensione e controlli informali considerando i dialoghi significativi avuti con i bambini e le domande-curiosità che essi pongono.

Durante tutto il percorso didattico verranno proposti diversi compiti autentici, che serviranno ad attestare lo sviluppo delle competenze nei diversi temi affrontati.

Per una maggiore efficacia e utilità della valutazione e della rilevazione degli apprendimenti sarà fondamentale la proposta di feedback immediati, di condivisione e di supporto con il fine di "<render visibile> la valutazione, aumentare la consapevolezza di tutti e favorire atteggiamenti di autoregolazione" (Il nuovo PEI, 2021).

**TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE**

*(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)*

<b>Tempi</b>	<b>Ambiente/i di apprendimento (setting)</b>	<b>Contenuti</b>	<b>Metodologie</b>	<b>Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)</b>	<b>Attività</b>
2 ore per ogni sezione	Giardino della scuola Aula scolastica	La struttura del testo (inizio – svolgimento – conclusione) I connetti vi temporali	Ascolto attivo Intervento metacognitivo Argomentazione guidata Tecniche di analisi (problem solving) Ascolto attivo Letture Cooperative learning	Testi letteratura per l'infanzia  LIM  Cartoncini Fogli Software: "Widgit Online"  Plastificatrici e  Materiale scolastico	Per questa prima parte di intervento didattico l'insegnante proporrà attività incentrate sul tema dell'albero di Natale. In particolare, attraverso letture tratte da testi dalla letteratura per l'infanzia andrà ad indagare, insieme ai bambini, quale sia il significato profondo che sta dietro l'albero di Natale. In seguito, basandosi sempre su queste letture, l'insegnante proporrà ai bambini volta per volta di riscriverle, fornendo loro alcune domande guida. Questa attività se possibile verrà svolta a coppie o in piccolo gruppo.
13 ore per ogni sezione	Giardino della scuola Aula scolastica	La fiaba Il testo descrittivo	Ascolto attivo Intervento metacognitivo Argomentazione guidata Tecniche di analisi (problem solving) Ascolto attivo Letture Cooperative learning	Testi letteratura per l'infanzia  LIM  Carte  diPropp  Dadi da costruire	Per la seconda parte dell'intervento didattico, invece, l'insegnante proporrà sempre attività incentrate sul tema dell'albero, indagando però i vari significati profondi che assume all'interno di alcune fiabe. Successivamente, si indagherà la struttura della fiaba e gli elementi da cui è formata. Giunti a questo punto l'insegnante dividerà la classe in gruppi da 5-6 bambini, i quali dovranno inventare una nuova fiaba, utilizzando la figura dell'albero (come protagonista, antagonista, elemento magico, ambiente, ...). Per l'invenzione di queste nuove fiabe verranno costruiti dadi e delle flashcards rappresentanti i personaggi e gli ambienti. Ogni gruppo dovrà lanciare il dado e casualmente otterrà i diversi protagonisti/antagonisti/aiutanti/oggetti magici/ambienti.

5 ore per ogni sezione	Giardino dellascuola (o palestra) Teatro Filarmonico (se possibile)	Rappresentazione delle fiabe.	Ascolto attivo Cooperative learning Lettura	Fondale Polistirolo, cartoni, e altro materiale per la creazione degli oggetti Travestimenti Impianto audio	Alla fine della creazione delle fiabe inizieranno le prove per la preparazione dello spettacolo a cui saranno invitati i genitori. I bambini potranno mettere in scena le loro competenze acquisite, mostrando ai genitori quanto da loro inventato. L'attività conclusiva di questo intervento didattico avverrà, se possibile, presso il Teatro Filarmonico di Piove di Sacco, o in alternativa presso il giardino del Plesso.
------------------------	--	-------------------------------	---	--	--

## ALLEGATO 2 – Griglie e check – list per l’osservazione e l’auto – osservazione

### CHECK LIST PER L’OSSERVAZIONE DI UNA LEZIONE

<i>Descrittore</i>	<i>Domande guida</i>	<i>Si/No/Parzialmente</i>
1. Richiesta di attenzione (eventuale)	Si riesce a ottenere l’attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?	Sì
2. Richiami alle attività già svolte	Si richiamano attività e conoscenza già note?	Sì
3. Dichiarazione di intenti della lezione	Si mette in risalto quale sarà l’oggetto della lezione?	Sì
4. Regole e criteri cui attenersi	Si sottolineano criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (quali alzare la mano e chiedere il permesso dell’insegnante per parlare)?	Sì
5. Padronanza e adeguatezza del contenuto	Ci sono errori o imprecisioni nella presentazione? Il contenuto si presenta ben rispondente alle capacità e alle motivazioni degli alunni? Si impiegano eventuali strategie di semplificazione?	Sì
6. Chiarezza del linguaggio	Il linguaggio usato è alla portata degli allievi oppure si impiegano termini difficili o espressioni complicate?	Sì
7. Problematizzazione	Si lasciano pause nell’esposizione e si pongono frequenti domande affinché gli alunni intervengano attivamente nel dialogo?	Parzialmente
8. Qualità del feedback agli alunni	Si riprendono e valorizzano le osservazioni degli alunni?	Sì
9. Ritmo, tono, espressione del volto e sguardo, postura	Tono della voce, orientamento dello sguardo e postura sono adeguati?	Sì

10. Relazione con la classe e clima complessivo	Si riesce ad orientare su di sé l'attenzione degli allievi? Si evidenziano segni di noia, brusii o altri fattori di disturbo nella classe?	Si
11. Gestione del tempo	Si tiene presente la gestione complessiva del tempo disponibile?	Si
12. Partecipazione degli alunni	Si riesce a favorire l'inserimento nella discussione (e la partecipazione degli apporti) da parte di un numero ampio di alunni (riducendo eventuali accentramenti o emarginazioni)?	Si
13. Richiami di sintesi	Si richiamano sinteticamente, magari in uno schema o una mappa grafica, i concetti emersi?	Parzialmente
14. Assegnazione di ulteriori attività	Si assegnano attività di approfondimento pertinenti con la lezione e adeguate alle possibilità degli allievi?	Parzialmente

## SCHEDA DI AUTO-VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI

### SCOPO

- Perché ho proposto questa attività?
- Come si colloca nel percorso?
- Che cosa focalizza?

### CONTENUTI

- Quali contenuti sviluppa?
- Ci sono dei contenuti che non avevo progettato e che abbiamo invece svolto?

### RISULTATI

- Cosa hanno imparato gli allievi? (confrontare risultati attesi e ottenuti)
- Come lo so? (trovare le evidenze)

### STRUMENTI DI VALUTAZIONE

- Come faccio a sapere cosa hanno imparato gli alunni?
- Come viene condotta la valutazione?
- Con quali strumenti? (diario di bordo, prodotti degli allievi, feedback degli allievi, protocollo di osservazione, note sul campo,...)

### MODALITA' DI CONDUZIONE

- Ho strutturato un contesto stimolante?
- Ho proposto un'esperienza coinvolgente?
- Ho favorito il confronto e la condivisione?
- Ho posto domande aperte?
- Ho facilitato l'argomentazione?
- Ho saputo attendere?
- Ho utilizzato modalità aperte di conduzione? (riprese di interventi, rispecchiamenti, rilanci,...)
- Alla fine ho dedicato qualche minuto per sintetizzare le cose apprese?
- Ho saputo gestire gli imprevisti?



## ALLEGATO 3 – Strumento per osservare la lezione di L. Cisotto

Tirocinio del 3° anno  
Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria Università di Padova – Dipartimento FISPPA

### STRUMENTI per OSSERVARE LA LEZIONE Materiali a cura di Lerida Cisotto Tratti dalle dispense del corso di “Didattica Generale” - a.a. 2012-2013

#### Osservazione della lezione

Griglia osservativa<sup>1</sup> (scala di valutazione ordinale) da utilizzare per la raccolta dei dati nell'osservazione della lezione. Segnare con una X per ciascun indicatore il livello di intensità di presenza.

#### Dati di contesto

Istituto	
Plesso	
Sc. primaria	<input type="checkbox"/>
Sc. dell'infanzia	<input type="checkbox"/>
Classe – sezione	
Data	
Orario	
Disciplina – campo di esperienza e argomento	
Insegnante	
Altri operatori presenti	

#### Fasi della lezione, obiettivi e indicatori

#### Scala di valutazione

1. FASE DI SINTONIZZAZIONE <i>Obiettivo: Creare il clima</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
1.1. L'insegnante predispone il setting - contesto in relazione all'attività da svolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. L'insegnante utilizza routines (canti, mimi, registrazione tempo atmosferico...) per creare senso di accoglienza e reclutare l'attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. L'insegnante crea attesa per l'argomento da introdurre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. L'insegnante favorisce la conversazione libera e il racconto di esperienze personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. L'insegnante rivolge lo sguardo a tutti gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. L'insegnante osserva il clima della classe e gli atteggiamenti degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. L'insegnante si preoccupa se qualche bambino tende a estraniarsi e non si lascia coinvolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> Vedi Cisotto L., *Psicopedagogia e Didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci, 2011; Cisotto L., *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP, 2013; Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci 2011.

2. FASE DI LANCIO DELL'ARGOMENTO <i>Obiettivo: Ingresso nel compito; familiarizzare con l'argomento</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
2.1. L'insegnante richiama conoscenze già note alla classe per avviare lo sviluppo dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. L'insegnante fornisce organizzatori anticipati: esempi, domande, simulazioni, immagini, per introdurre l'argomento della lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. L'insegnante concorda con gli alunni criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (alzare la mano, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. L'insegnante utilizza strategie per motivare gli alunni e favorire la loro partecipazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. L'insegnante esplicita e negozia con gli alunni obiettivi, tempi, e modalità di svolgimento dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. FASE DI SVILUPPO DELLA CONOSCENZA <i>Obiettivo: cambiamento concettuale e/o procedurale</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
3.1. L'insegnante presenta l'argomento ricorrendo a tecniche e strategie multiple: spiegazioni, lezione interattiva, esempi, simulazioni, applicazioni, modelli, immagini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. L'insegnante utilizza strumenti e mediatori didattici di vario tipo: libro, LIM, video, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. L'insegnante sollecita e guida gli alunni a partecipare al dialogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. L'insegnante valorizza le osservazioni degli alunni e utilizza le loro preconoscenze per lo sviluppo dell'argomento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. L'insegnante utilizza un linguaggio adeguato agli alunni e alla disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. L'insegnante monitora periodicamente la comprensione degli alunni e la conquista graduale di autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. L'insegnante si preoccupa di alunni che non partecipano e non interagiscono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. L'insegnante crea le condizioni affinché anche gli alunni in difficoltà possano seguire le attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9. L'insegnante modula volume, prosodia della voce, espressione del volto, orientamento dello sguardo e postura in coerenza con gli scopi comunicativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

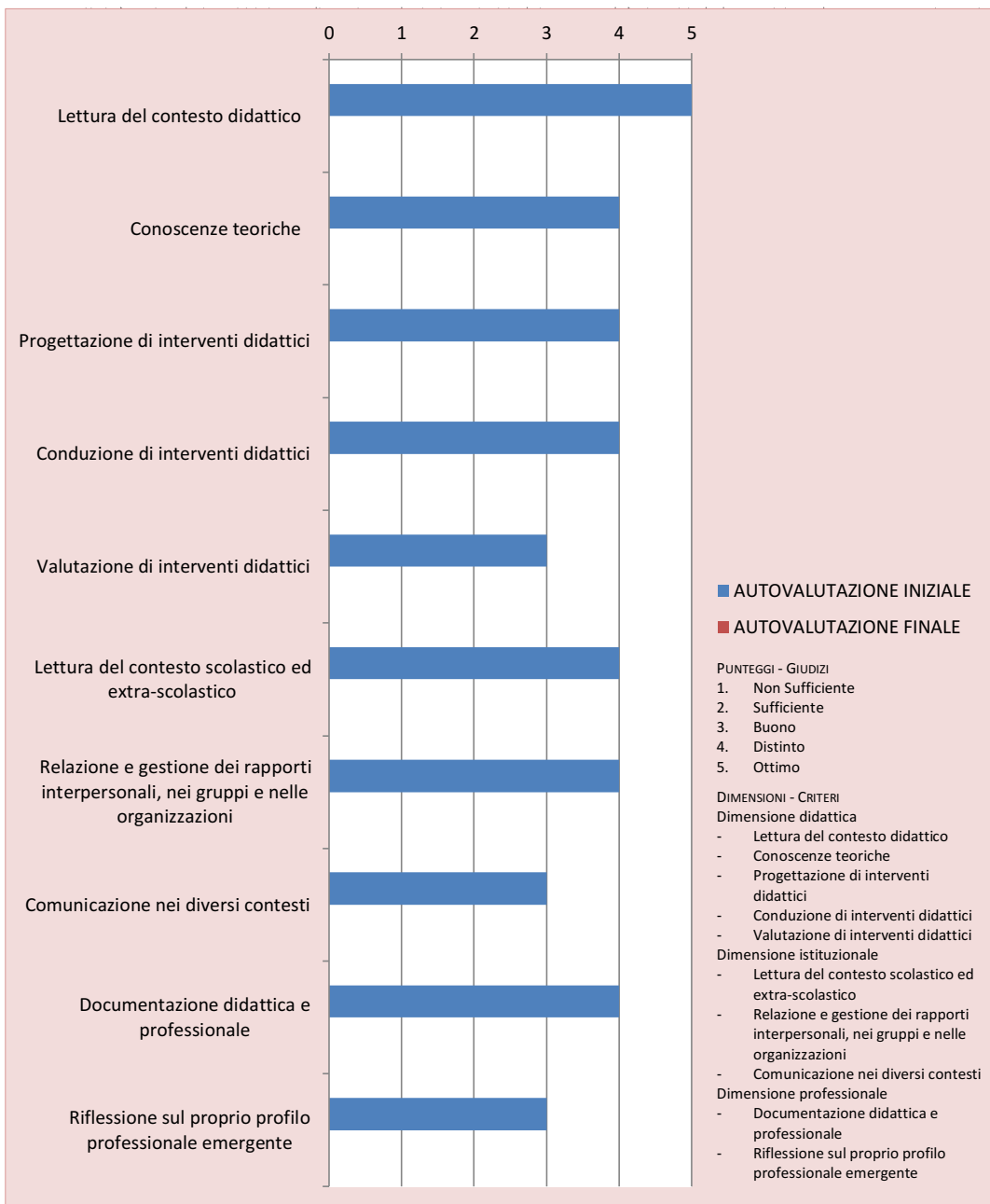
4. FASE DI ELABORAZIONE COGNITIVA <i>Obiettivo: integrazione rete concettuale</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
4.1. L'insegnante utilizza metodologie differenziate in base al tipo di argomento, di attività e delle caratteristiche degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. L'insegnante crea in classe le condizioni per la costruzione condivisa delle conoscenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. L'insegnante modella procedure e strategie per il compito e invita gli alunni a osservarle e a interagire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. L'insegnante promuove l'apprendimento per esperienza diretta tramite attività di laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. L'insegnante favorisce l'apprendimento per scoperta e basato sul problem solving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. L'insegnante sollecita gli alunni ad esplicitare la comprensione, a porre domande e a chiedere aiuto nei passaggi poco chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. L'insegnante ricorre a facilitazioni procedurali e a strategie di personalizzazione dell'apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. L'insegnante si avvale di una pluralità di mediatori e materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. L'insegnante crea le condizioni per integrare conoscenze di argomenti e discipline diversi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10. L'insegnante cura l'organizzazione e la sistematizzazione delle nuove conoscenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. FASE FINALE DI SINTESI <i>Obiettivo: sintetizzare quanto proposto</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
5.1. L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. L'insegnante accerta i risultati di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. L'insegnante assegna attività di approfondimento coerenti con l'argomento trattato e che tengono conto delle capacità degli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ALLEGATO 4 – L'autovalutazione prima e dopo

Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria - Università di Padova- Università di Verona  
Tirocinio del 5° anno di corso

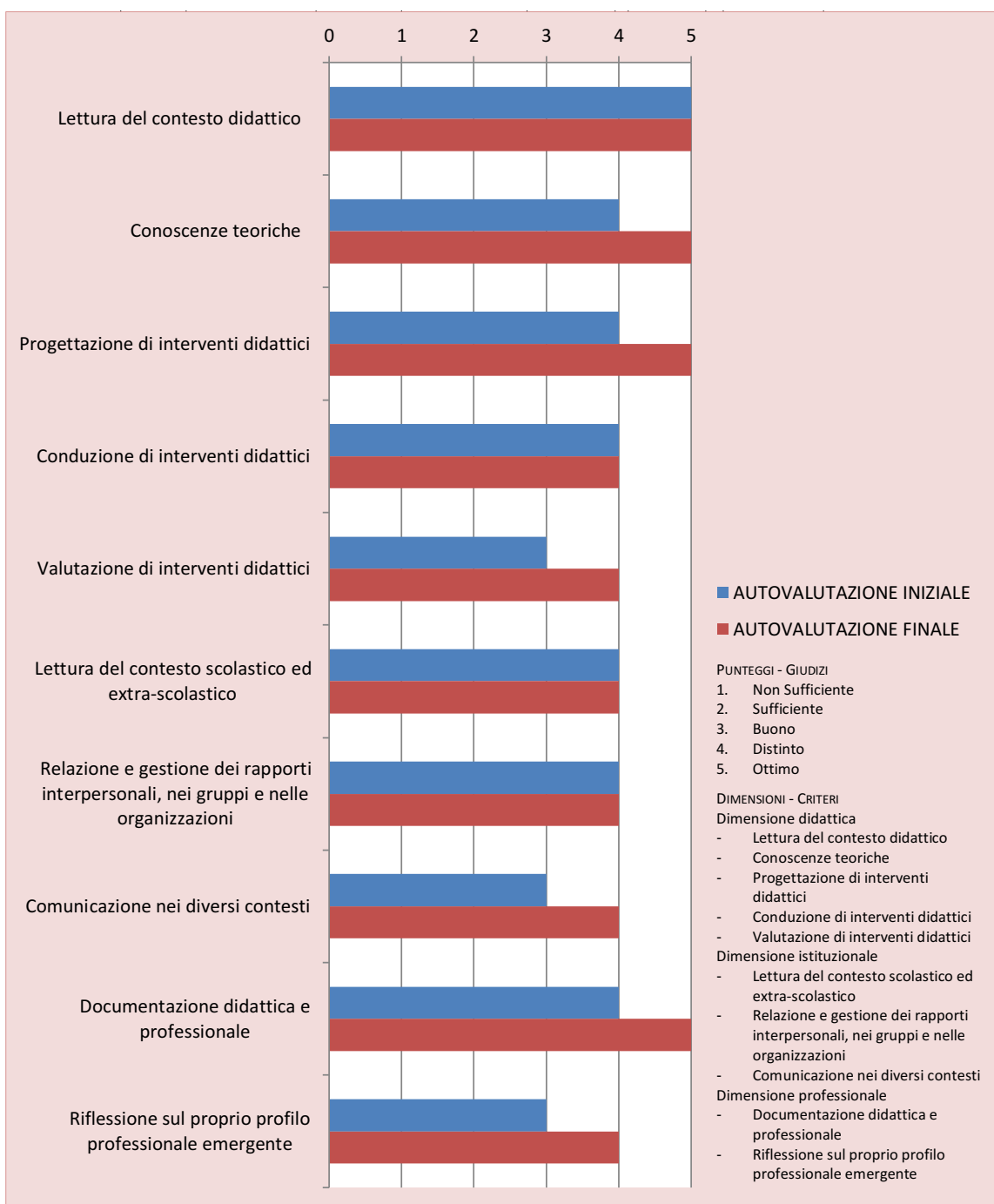
### PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studente/essa	Vialetto Chiara
Gruppo/Tutor	Gruppo Padova Centro; Tutor: Penzo Greta e Cavallo Alessandra
Data	1/02/2022



**PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione**

Studente/essa	Vialetto Chiara
Gruppo/Tutor	Gruppo Padova Centro; Tutor: Penzo Greta e Cavallo Alessandra
Data	10/04/2022



## ALLEGATO 5 – Tabella analisi SWOT

SWOT ANALYSIS	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
<b>ELEMENTI INTERNI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Collaborazione al progetto con Federica/Chiara</li> <li>- Strutture adeguatamente attrezzate anche dal punto di vista tecnologico</li> <li>- Aperture degli spazi scolastici anche in orario extrascolastico al fine di favorire alcune attività laboratoriali</li> <li>- Biblioteche adeguatamente fornite</li> <li>- Presenza del laboratorio di informatica</li> <li>- Recente inaugurazione del giardino della scuola con spazio adibito ad orto e gioco</li> <li>- Progetti di educazione ambientale e sostenibili già in atto nell'Istituto</li> <li>- Progetti attivi sulla lettura</li> <li>- Posizione strategica del Plesso: i principali luoghi del centro possono essere raggiunti facilmente a piedi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carenza di spazi per varie tipologie di laboratori</li> <li>- Non possibilità di proseguire con la sperimentazione ScuolaSenzaZaino a causa dell'emergenza sanitaria □ non c'è possibilità di condividere il materiale e di lavorare a isole</li> <li>- Mancanza di armadi in ogni classe contenenti i diversi materiali che potrebbero essere utili durante le varie attività □ spostamento in altra aula/piano per reperirli</li> <li>- Impossibilità di modificare il setting</li> <li>- Dotazioni e attrezzature per l'inclusione assenti.</li> <li>- Metodologie didattiche non più attuabili a causa della pandemia</li> </ul>
<b>ELEMENTI ESTERNI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Il territorio presenta una forte impronta storico – culturale;</li> <li>- Intensa attività di numerose associazioni che coinvolgono le scuole (RAV)</li> <li>- Vicinanza delle sedi degli enti e delle associazioni che collaborano vicine al plesso (istituto agraria, alpini, Bosco di Pianura, ...)</li> <li>- Presenza di un comitato genitori che ha avviato una raccolta fondi per finanziare le varie iniziative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progetto verrà effettuato nei mesi invernali: c'è un'ampia possibilità di maltempo che potrebbe limitare le attività all'esterno</li> <li>- Ipotesi di emanazione di nuovi decreti che neghino la possibilità di svolgere determinate attività in presenza</li> <li>- Possibilità che l'uscita didattica non possa essere svolta</li> </ul>