



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Un percorso didattico sul modello delle F-words per  
vivere appieno le proprie potenzialità

Relatore: Lea Ferrari

Laureanda

Mariachiara Favaro

Matricola: 1174629

Anno accademico: 2021-2022

## Sommario

Introduzione .....	4
1. I diritti dell'Infanzia tra educazione e sviluppo di una nuova cittadinanza .....	6
1.1 Verso l'Educazione Nuova e la centralità dello studente .....	6
1.2 L'agenda 2030 per una nuova cittadinanza .....	9
1.2.1 L'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030: verso l'infanzia.....	12
1.3 L'Agenda 2030 e i diritti dei bambini .....	14
1.4 L'ICF a scuola.....	18
1.5 Un'altra visione della disabilità: dall'ICF alle F-words.....	20
1.5.1 Function.....	23
1.5.2 Family .....	23
1.5.3 Fitness.....	24
1.5.4 Fun .....	25
1.5.5 Friends .....	26
1.5.6 Future .....	26
2. Un'altra psicologia .....	28
2.1 Verso la psicologia positiva .....	28
2.2 Il benessere come fulcro della Psicologia Positiva .....	31
2.3 Il flourishing .....	33
2.4 Il diritto a stare bene a scuola .....	34
2.5 Lo Sviluppo Positivo Giovanile, il modello delle Cinque C e L'approccio strenghts- based .....	35
2.6 La covitality e la scala PEASS .....	38
2.6.1 La gratitudine.....	39
2.6.2 Lo zest.....	39
2.6.3 L'ottimismo.....	40
2.6.4 La persistenza .....	40
2.7 Curiosità e flusso di coscienza .....	41
2.8 I vantaggi del cambio di rotta della Psicologia.....	43
3. La ricerca.....	44
3.1 Analisi del contesto.....	45
3.2 Tema, scopo e tipo di ricerca.....	46
3.3 I partecipanti e il disegno di ricerca.....	48
3.4 La procedura .....	49
3.5 Gli strumenti .....	53
3.5.1 Gli strumenti quantitativi.....	53
3.5.2 Gli strumenti qualitativi .....	56
3.5.3 Le prove criteriali .....	58

<b>3.6 La struttura degli incontri.....</b>	<b>60</b>
<b>3.6.1 Il percorso .....</b>	<b>63</b>
<b>3.7 Analisi dei dati e dei risultati.....</b>	<b>94</b>
<b>3.8 Analisi dell'apprendimento .....</b>	<b>99</b>
<b>Discussione .....</b>	<b>110</b>
<b>Conclusioni .....</b>	<b>114</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>118</b>
<b>Normativa.....</b>	<b>120</b>
<b>Documentazione scolastica.....</b>	<b>121</b>
<b>Appendici.....</b>	<b>123</b>

## Introduzione

In breve tempo abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questa nuova prospettiva è ambivalente in quanto per ogni persona, comunità e società si moltiplicano allo stesso tempo i rischi e le opportunità. Sono mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è quindi investita dalla responsabilità di coniugare insieme l'apprendimento al "saper vivere" in questo mondo.

Sul piano culturale, oltretutto, si sta affermando una concezione meritocratica di tipo individualistico, che mette in discussione i valori dell'inclusione, della solidarietà sociale, del lavoro cooperativo. Si esalta la competizione, perdendo però di vista il valore fondamentale della solidarietà. L'enfasi sulla realizzazione personale si accompagna a una concezione individualistica dell'educazione, nella quale non c'è posto per gli altri, se questi possono rappresentare un ostacolo per il desiderio di affermazione personale.

Una società di questo genere, che esercita una forte spinta sull'affermazione personale e l'egocentrismo, incentiva la creazione di "primi" e di "ultimi", azzerando così i talenti di alcuni per focalizzarsi solo su quelli di altri.

A questo proposito, le finalità della scuola devono essere ridefinite a partire dalla persona che apprende, con l'originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione. Lo studente è messo al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali e religiosi.

L'insegnante, in tal proposito, ha una grande responsabilità nei confronti di questo compito evolutivo.

Il protendere verso la costruzione di contesti scolastici inclusivi si presenta come "il fondamento" per dare vita ad atteggiamenti di solidarietà, per questo è necessario insegnare e fornire conoscenze riguardo l'importanza dell'inclusione.



La presente tesi di laurea è il resoconto dettagliato di una ricerca sperimentale che si è prefissata di promuovere l'inclusione in una classe quarta primaria in provincia di Padova. Il lavoro realizzato è nato dall'esigenze da parte dei bambini di creare nuove modalità di interazione, a supporto della loro difficoltà a relazionarsi adeguatamente tra di loro, partendo in primis dalla valorizzazione di sé stessi e degli altri, del contesto classe e dell'eterogeneità che lo caratterizza. La messa in atto di questa ricerca empirico qualitativa è stata in grado di coniugare la pratica didattica alla ricerca educativa, operando un cambiamento al problema socio- educativo rilevato attraverso un'azione concreta.

Nella prima parte del lavoro di tesi sono riportate alcune considerazioni sul percorso fatto in ambito educativo in merito all'importanza di porre al centro del proprio operare lo studente. Nella seconda parte verrà preso in esame la svolta che ha riguardato la Psicologia Positiva nella concezione della disabilità non più come menomazione, bensì come "funzionalità alternativa" andando a valorizzare i talenti di ciascuno. A questo proposito, il programma di ricerca per la promozione dell'inclusione, si è voluto basare su un modello delle F-words ideato dal pediatra Rosenbaum a partire dal modello International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF del 2002. Infine, si è passati all'analisi dei risultati raccolti mediante alcuni strumenti qualitativi e quantitativi ricercati e costruiti appositamente per la ricerca. Come si vedrà nel corso del presente lavoro, il metodo delle F-words ha evidenziato la possibilità di miglioramento di alcuni aspetti personali degli alunni quali la conoscenza di sé e la soddisfazione di vita.

## 1. I diritti dell'Infanzia tra educazione e sviluppo di una nuova cittadinanza

Il concetto di inclusione è strettamente legato a quello di contesto in quanto, le caratteristiche di quest'ultimo influenzano in maniera significativa la qualità della vita e della stessa inclusione.

La nostra è una società che potrebbe essere descritta in poche ed emblematiche parole che sono ormai entrate nel linguaggio comune, grazie anche all'utilizzo massiccio operato dai mass media: globalizzazione, rischio, diversità, velocità, cambiamento, transizione, competizione, precariato...

Tutto questo viene associato all'aumento di diverse forme di disagio, difficoltà e vulnerabilità che necessitano di strumenti culturali e procedure di analisi multidisciplinari più sofisticate di quelle che utilizzavamo.

A tal fine sarebbe opportuno mettere a fuoco gli aspetti principali che caratterizzano i tempi odierni, nel tentativo di riuscire a comprendere appieno i vari risvolti e le loro ricadute nel breve e lungo periodo sulla qualità della vita delle persone e sulle loro capacità di affrontare le difficoltà e le sfide in modo ottimale (Nota & Soresi, 2015).

### 1.1 Verso l'Educazione Nuova e la centralità dello studente

Con il primo dopoguerra inizia a prendere forma l'idea di fare della questione educativa la questione centrale per il futuro dell'umanità. Lo scontro mondiale aveva dimostrato le atrocità di cui era capace l'uomo; si pensò quindi ripartire dall'educazione della prima infanzia con l'intento di formare le future generazioni educandole ad un'umanità nuova, migliore, pacifica più giusta e tollerante (Goussot, 2014). Come riportato dall'autore Goussot (2014), "l'atto di educare viene così legato alla concezione che si ha della società e della relazione tra gli esseri umani nell'organizzazione sociale" (p. 22). Si comincia a parlare di Educazione Nuova, che diventò un movimento transnazionale e transculturale, con l'intento soprattutto di criticare l'educazione tradizionale e il modo di funzionare della scuola. Questa corrente venne fortemente influenzata e intrecciata con la storia delle pedagogie attive e ha una genealogia che

viene fatta risalire a Rabelais, Montaigne, Comenio e Rousseau. Il filo conduttore tra queste figure è l'accoglienza delle differenze come risorsa per tutta la comunità, ma anche come sfida per una Educazione Nuova in vista di una società nuova (Goussot, 2014).

Cousinet (1968) definisce l'Educazione Nuova il porsi di fronte al bambino con un atteggiamento nuovo, dove sia presente comprensione, amore e rispetto nei suoi confronti. Secondo l'autore questo atteggiamento presume che l'adulto si predisponga con attesa e pazienza e rispetti soprattutto i tempi della sua fioritura senza arrecare interferenze disturbanti alle sue prime esperienze scolastiche e di vita. Diventa dunque necessario adottare un atteggiamento di accettazione dell'infanzia intesa come tappa necessaria per lo sviluppo dell'uomo. Tale accettazione deve riguardare gli errori del bambino, i suoi falsi passi, le sue esitazioni e lentezze.

L'importanza a carattere pedagogico ed educativo della Nuova Educazione pone al centro il soggetto che apprende, contempla l'autonomia dello scolaro nel processo di apprendimento, cura il rapporto dialogico maestro- allievo. Si riferisce ad una scuola legata alla vita del bambino, alla sua vita sociale e familiare, una scuola come comunità educativa aperta all'innovazione e alla sperimentazione per favorire l'accesso di tutti i saperi e conoscenze, un'educazione che si fa promotrice della libertà del bambino, del suo potere di sviluppare l'insieme delle potenzialità (Goussot, 2014).

Tuttavia, il movimento di Educazione Nuova sembra non essere riuscito a dare risposte ai grandi problemi sociali e politici dell'umanità, visti gli orrori della guerra nazi-fascista, ma spostò l'attenzione sul fatto che solo tramite l'educazione ci può essere la formazione di individui animati da ideali volti alla pace, al bene e all'uguaglianza.

Parallelamente a quanto affermato da Educazione Nuova, si comincia a parlare di diritti dell'infanzia come riportato nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* redatta dall'ONU nel 1989.

All'articolo 12.1 si legge che "Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità" (ONU, 1989).

Tale diritto di espressione viene ripreso nell'articolo 13.1: "Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo" (ONU, 1989).

Il diritto di espressione del bambino rappresenta una vera e propria conquista per l'infanzia che acquisisce sempre maggior attenzione e diventa custode della società futura. Difatti, anche in Educazione Nuova, l'educazione viene concepita con l'intento di formare un uomo nuovo per un mondo fatto di giustizia, umanità e fraternità. Alcune delle correnti di pensiero che animarono questo movimento furono quelle socialiste, comuniste, anarchiche, pacifiste, cristiane sociali che operarono una connessione tra individualità e socialità, libertà e uguaglianza, differenza e similitudine. Partire dal rispetto del bambino vuol dunque mettere quest'ultimo nelle condizioni di esprimere tutto sé stesso, nella consapevolezza che tale diritto spetta anche agli altri (Goussot, 2014).

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012), questo concetto di "rispetto" viene ripreso con quello di "centralità della persona". La scuola parte col definire le proprie finalità a partire dalla persona che apprende, cogliendone l'originalità del suo percorso individuale e intrecciando relazioni con la famiglia e il contesto sociale nel quale vive. Lo studente è il centro dell'azione educativa per gli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. Dunque, la realizzazione degli interventi didattici ed educativi deve tener conto della singolarità e della complessità di ogni persona, della sua identità, dei suoi punti di forza e di debolezza nel corso del suo sviluppo e formazione. Le proposte dei docenti dovranno quindi considerare i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini valorizzando i momenti di passaggio che ne denotano l'apprendimento e la crescita. Particolare interesse viene posto infine alla formazione della classe come gruppo, mediante il quale, grazie ai legami cooperativi instaurati dagli studenti, la scuola può divenire un luogo accogliente (Indicazioni Nazionali, 2012).

## 1.2 L'agenda 2030 per una nuova cittadinanza

Nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 viene esplicitato come sia necessario per la scuola perseguire due linee formative: la prima, quella verticale, si occupa di impostare e fornire una formazione continuativa nel corso della vita dello studente; la seconda, quella orizzontale, contempla un'attenta collaborazione tra scuola ed attori extrascolastici, in primis la famiglia. L'obiettivo di questa scuola sempre più in uscita è quello di "proporre un'educazione che spinga [lo studente] a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.6).

Si continua affermando che in quanto comunità educante, la scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare ad essere", con l'obiettivo di valorizzare l'unicità di ogni studente. Lo slancio verso la conoscenza di altre culture e la promozione dello sviluppo di ogni persona porta allo sviluppo delle altre persone e della società. Il sistema educativo sarà volto a formare i cittadini in grado di contribuire alla costruzione di collettività più ampie e composite, a livello nazionale, europeo e mondiale (Indicazioni Nazionali, 2012). La valorizzazione delle identità e culture di ogni studente, è alla base dell'educazione alla convivenza con lo scopo ultimo di favorire la nascita di una cittadinanza che da un lato trasmetta le tradizioni e le memorie nazionali e dall'altro sia aperta ad accogliere le peculiarità e le ricchezze provenienti da culture diverse. L'obiettivo diventa quindi ad ampio respiro e prevede la formazione di cittadini italiani che siano allo stesso tempo cittadini europei e del mondo. Si arriva così a parlare di nuovo umanesimo, che focalizza la sua attenzione sulla capacità di cogliere gli aspetti essenziali dei problemi; sulla capacità di comprendere le implicazioni, per la condizione umana, degli inediti sviluppi delle scienze e delle tecnologie; sulla capacità di valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze; sulla capacità di vivere e operare in un mondo in continuo mutamento (Indicazioni Nazionali, 2012).

Uno degli obiettivi prioritari è diffondere la consapevolezza delle criticità correlate all'azione dell'uomo sul pianeta come il degrado ambientale, il caos climatico, le crisi energetiche, la distribuzione dei beni e delle risorse, la salute e malattia, l'incontro interculturale e interreligioso, le questioni bioetiche,... (Indicazioni Nazionali, 2012).

A tal proposito l'ONU, sottoscrivendo l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, si prefigge di perseguire un ambizioso programma d'azione globale, finalizzato a sradicare la povertà, proteggere il pianeta e garantire la prosperità e la pace. Fu adottato all'unanimità dai 193 Paesi membri delle Nazioni Unite con la risoluzione 70/1 del 15 settembre 2015, intitolata: "Trasformare il nostro mondo. L'Agenda per lo sviluppo sostenibile".

L'Agenda "comprende 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile –*Sustainable Development Goals*, SDGs– che gli Stati si sono impegnati a raggiungere entro il 2030, articolati a loro volta in 169 'target' o traguardi specifici, tra loro interconnessi e indivisibili, che costituiscono il nuovo quadro di riferimento per lo sviluppo sostenibile, inteso come uno sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle future generazioni di soddisfare i propri, armonizzando a tal fine le tre dimensioni della crescita economica, dell'inclusione sociale e della tutela dell'ambiente"(Camera dei Deputati, 2020).

Come riportato ne "*L'Agenda globale per lo Sviluppo Sostenibile*" (Camera dei Deputati, 2020), non ci si limita a perseguire priorità come la sconfitta della fame, della povertà, la tutela della salute, la promozione dell'educazione e della sicurezza alimentare, ma si stabiliscono ulteriori obiettivi di natura economica, sociale e ambientale, spaziando dall'agricoltura al turismo sostenibile, dall'energia alle innovazioni tecnologiche, dall'occupazione giovanile ai fenomeni migratori, dal diritto all'acqua potabile alle infrastrutture e alla sostenibilità degli insediamenti urbani, ponendo un'attenzione sulla salvaguardia della biodiversità e dei diversi ecosistemi. Mira, infine, a promuovere società più aperte, tolleranti e pacifiche; stabilisce dettagliatamente le modalità per la sua attuazione, anche attraverso un deciso rafforzamento della partnership globale per lo sviluppo sostenibile.

In seguito, la presentazione sintetica dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile:

1. Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo;
2. Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile;
3. Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età;

4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti;
5. Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze;
6. Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico sanitarie;
7. Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni;
8. Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti;
9. Costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile;
10. Ridurre l'ineguaglianza fra le nazioni e all'interno delle stesse;
11. Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili;
12. Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo;
13. Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico;
14. Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile;
15. Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre, gestire sostenibilmente le foreste, contrastare la desertificazione, arrestare e far retrocedere il degrado del terreno e fermare la perdita di diversità biologica;
16. Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire a tutti l'accesso alla giustizia e creare istituzioni efficaci, responsabili ed inclusive a tutti i livelli;
17. Rafforzare gli strumenti di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.



*Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Fonte: Ministero della Salute  
 (<https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioContenutiRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=4892&area=rapporti&menu=unite>)*

### 1.2.1 L'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030: verso l'infanzia

Nell'adozione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, l'Organizzazione delle Nazioni Unite si sono impegnate, tramite i 17 obiettivi, a garantire pace, giustizia e prosperità per tutti. Tuttavia, per la prima volta, vengono fatte considerazioni esplicite sullo sviluppo precoce della prima infanzia, come fondamento per il progresso e la sostenibilità (Wertlieb, 2019).

Nell'Agenda Globale per lo Sviluppo Sostenibile (2022), l'Obiettivo 4 punta a garantire un'istruzione di qualità, fattore di rilievo per attuare lo sviluppo sostenibile e per migliorare la vita delle persone. I target da monitorare riguardano diverse dimensioni: l'accesso per tutti all'istruzione di ogni ordine e grado (scuola dell'infanzia, primaria, secondaria e terziaria), la qualità dell'istruzione fornita, il possesso delle conoscenze e delle competenze per l'occupazione e per lo sviluppo sostenibile; l'eliminazione delle disparità di genere nell'istruzione al fine di garantire la parità di accesso per i più vulnerabili; il monitoraggio dell'adeguatezza delle strutture scolastiche, in modo che siano accessibili a tutti. In relazione all'obiettivo dell'istruzione universale si sono ottenuti risultati importanti, soprattutto per l'incremento dell'accesso all'istruzione di donne e ragazze: il livello base di alfabetizzazione è migliorato in maniera significativa, ma permane la necessità di rafforzare le azioni per ottenere risultati ancora migliori in tutti i livelli educativi e per tutti (Dipartimento Affari Comunitari, 2022).



L'Obiettivo 4 è declinato in dieci target, di seguito ho riportato quelli che a mio avviso sono di maggior rilievo per l'instaurazione di un'educazione di qualità ed inclusiva.

4.1 Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti;

4.2 Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria;

4.5 Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità;

4.6 Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo;

4.a Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti;

Donald Wertlieb (2019) sottolinea che a lungo è stata trascurata la possibilità di attuare un intervento precoce ed integrato nelle politiche e nei programmi per lo sviluppo internazionale dell'infanzia. Per l'autore sarebbe quindi giunto il tempo che i nostri programmi, le nostre politiche ed investimenti corrispondessero maggiormente alla scienza consolidata, per garantire che i bambini, le famiglie, le comunità, e le nazioni recuperino il loro sviluppo potenziale. In tutto il mondo, professionisti, famiglie, governi e le organizzazioni della società civile stanno promuovendo il miglioramento dei servizi precoci per l'infanzia in tutti i settori: salute, istruzione, assistenza sociale e azione umanitaria.

### 1.3 L'Agenda 2030 e i diritti dei bambini

Già nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948, e, in particolare, con la Convenzione sui diritti del bambino (ONU, 1989), è stato approvato a livello globale il diritto dei bambini alla cura, all'istruzione e alla partecipazione, che sono diventate un valore e un'aspirazione nella maggior parte delle nazioni (UNICEF, 2013). Mentre la Convenzione sui diritti del bambino ha incluso un articolo sui bambini con disabilità e un commento generale sulla prima infanzia e sulle particolari esigenze e diritti dei bambini piccoli, non è stato fino alla recente *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) che l'interdipendenza della prima infanzia e le questioni della disabilità iniziarono ad essere articolate in una moderna versione di equità, inclusione, non lasciando indietro nessuno.

Gli interventi per la prima infanzia possono essere particolarmente utili per i bambini con disabilità, in quanto rafforza la loro capacità di beneficiare dell'istruzione e promuove la loro iscrizione e frequenza. Inoltre, gli interventi devono garantire il rispetto della dignità e dell'autonomia del bambino. In linea con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, gli Stati sono invitati a garantire l'accesso alla qualità dello sviluppo della prima infanzia, alle cure e all'educazione prima dell'arrivo alla scuola primaria, insieme all'offerta di supporto e formazione dei genitori e caregiver dei bambini con disabilità. Se identificato e supportato in anticipo, i bambini con disabilità hanno maggiori probabilità di affrontare agevolmente i contesti di istruzione inclusiva primaria e pre-scolastica (Wertlieb, 2019).

Contestualmente all'approvazione della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), si è verificato un allontanamento dal modello biomedico di disabilità tradizionale, nel quale il deficit dell'individuo era l'aspetto primario.

La nuova definizione di disabilità percepisce come persone con disabilità coloro che hanno menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali a lungo termine che, in interazione con varie barriere, possono vedere ostacolata la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri (ONU, 2006).

Questa visione viene preferita perché abbandona la nozione semplicistica di disabilità come menomazione mentale o fisica ed è in evoluzione con i processi sociali e

ambientali. Nella nuova definizione di disabilità, più accurata, illuminata e attuabile, ci è possibile sfruttare il potere dello sviluppo della prima infanzia.

Gli ostacoli e le barriere sociali e ambientali compresi atteggiamenti degli altri, discriminazione o stigma creano e costituiscono limitazioni e compromessi nel perseguimento da parte del bambino del suo sviluppo potenziale e diritti umani (Wertlieb , 2019).

Nella *Convenzione ONU dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* (1989) viene rimarcata l'importanza di garantire ai bambini con disabilità una vita dignitosa. Nell'articolo 23.1 si legge che gli Stati parti devono riconoscere ai fanciulli con disabilità mentale o fisica il diritto condurre una vita piena e decorosa, favorendo la loro autonomia e agevolando la loro partecipazione attiva alla vita della comunità.

Al comma 3 dello stesso articolo si precisa che l'aiuto fornito ai bambini con disabilità e alle loro famiglie viene concepito affinché questi “abbiano effettivamente accesso all'educazione, alla formazione, alle cure sanitarie, alla riabilitazione, alla preparazione al lavoro e alle attività ricreative e possano, tramite questi servizi, realizzare in maniera completa la loro integrazione sociale e il loro sviluppo personale, non trascurando l'ambito culturale e spirituale.

Viene posto poi un accento sull'importanza dello sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale come diritto di ogni bambino (art 27.1) e dell'educazione al fine di garantire l'esercizio di tale diritto in misura sempre maggiore ed equa.

All'articolo 29.1 comma a), gli Stati parti convengono che l'educazione del fanciullo deve avere come finalità quella di favorire lo sviluppo della sua personalità, delle sue facoltà e attitudini mentali e fisiche, in tutta il loro potenziale;

A difesa delle persone con fragilità riprendiamo la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* redatta nel (ONU, 2006). I principi generali toccati dall'articolo 3 vogliono delineare la costruzione di una società più equa e attenta all'affermazione e valorizzazione del singolo per le sue peculiarità e capacità, come riportato in seguito:

- a) Il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte – e l'indipendenza delle persone;
- b) La non-discriminazione;
- c) La piena ed effettiva partecipazione e inclusione all'interno della società;
- d) Il rispetto per la differenza e l'accettazione delle persone con disabilità come parte della diversità umana e dell'umanità stessa;
- e) La parità di opportunità;
- f) L'accessibilità;
- g) La parità tra uomini e donne;
- h) Il rispetto per lo sviluppo delle capacità dei bambini con disabilità e il rispetto per il diritto dei bambini con disabilità a preservare la propria identità.

Per quanto riguarda il fronte scuola, nell'articolo 24 della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* si riconosce il diritto all'istruzione alle persone con disabilità, puntando all'uguaglianza delle opportunità che prevede l'integrazione scolastica a tutti i livelli e che promuova il pieno sviluppo del potenziale umano, il senso di dignità e autostima, il rafforzamento e il rispetto dei diritti umani delle libertà fondamentali e della diversità. A questo il comma b) del medesimo articolo aggiunge l'importanza, per le persone con disabilità, dello sviluppo della propria personalità, dei talenti, delle abilità raggiungendo il loro potenziale massimo, al fine di partecipare effettivamente ad una società libera (art 24.1 comma c).

L'articolo prosegue chiarendo che è necessario che tali soggetti giuridici non vengano esclusi, sulla base della loro disabilità, dal sistema di istruzione primaria obbligatoria gratuita o dall'istruzione secondaria, ma al contrario, possano accedere ad un'istruzione inclusiva, di qualità, e basata sull'eguaglianza con gli altri e in armonia con le comunità con cui vivono (art. 24.2 commi a e b).

L'integrazione scolastica ha dunque come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona con disabilità nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella

socializzazione (D.L. 297/94), pertanto il docente di sostegno valuterà il livello di inclusione scolastica raggiunto dagli alunni.

Le autrici Scapin e Da Re (2014), parlando di inclusione ritengono che la didattica per competenze abbia buone possibilità di divenire realmente inclusiva, in quanto si propone di strutturare percorsi in cui tutti gli alunni siano messi nelle condizioni di esprimere le loro potenzialità e di trovare dunque il loro posto.

In questo tipo di didattica, viene fissata l'importanza sulla flessibilità, sull'utilizzo di mediatori di vario tipo (attivi, iconici, analogici, simbolici) in grado di venire incontro alle diversità individuali e ai diversi stili di apprendimento. Questo significa che le proposte didattiche vengono organizzate con modalità diverse per tutti, affinché ciascuno trovi le alternative a sé più congeniali (Scapin, Da Re, 2014). Un primo aspetto rilevante dell'approccio per competenze è che la centralità viene spostata dal docente e dall'insegnamento, al discente e al processo di apprendimento.

Il docente viene quindi valorizzato nel suo ruolo di facilitatore e mediatore quando, mediante strumenti e pianificazioni, permette all'allievo di costruire il proprio apprendimento.

Questo modo di "fare scuola" dà spazio al "saper fare", che riporta il nozionismo alla giusta misura e che stimola le intelligenze multiple, rende l'apprendimento attivo anche per gli alunni con bisogni educativi speciali, in quanto le funzioni coinvolte da questo tipo di approccio risultano integre. Nonostante tutto, per qualsiasi ragazzo, in particolare con un disturbo specifico di apprendimento (DSA) o per altro BES, le difficoltà si evidenziano marcatamente qualora gli venissero chieste delle prestazioni più elevate; pertanto, risulta necessario prevedere interventi personalizzati, (o temporaneamente o in maniera continuativa per tutta la fase di apprendimento) che siano funzionali alla sua autonomia di studio, poiché non è possibile dispensare lo studente dall'apprendere.

Per questi ragazzi il percorso didattico rappresenta l'insieme di conoscenze, abilità e strategie che permettano loro di far fronte e di superare i limiti dati dalle proprie difficoltà o dal proprio disturbo, affinché esse integrino tali limiti con azioni mirate di potenziamento su tutti gli aspetti educativo- curricolari di cui necessitano (Scapin, Da Re. 2014. P.95).

Come è noto, secondo il nuovo concetto di disabilità, essa non è più una caratteristica “ontologica” della persona, ma la conseguenza di una risposta insufficiente o assente al suo deficit da parte della società.

Così facendo, il profilo di funzionamento non acquisisce più il significato di diagnosi funzionale della persona, ma piuttosto si concentra sul suo stato esistenziale, determinato dal contesto nel quale egli si trova a vivere. Il concetto di inclusione supera quello di integrazione, avendo un carattere di reciprocità tra la persona con disabilità e le persone senza disabilità e il contesto di vita (Nocera, Tagliani e AIDP. 2017).

#### 1.4 L'ICF a scuola

Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute non può essere concepita come semplice assenza di malattia, ma va intesa e perseguita come globale benessere bio-psico-sociale, ossia piena realizzazione del proprio potenziale nei vari contesti di vita.

Nella sua riformulazione dei concetti di funzionamento umano/salute e disabilità, l'OMS introduce, dopo un'approfondita e partecipata elaborazione a livello mondiale tra esperti e persone con disabilità, il modello ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) che è tutt'oggi il modello antropologico e il linguaggio descrittivo standard più sviluppati in questo ambito (Ianes, Cramerotti, 2011).

La visione del funzionamento umano proposta dall'ICF è complessa ed è intesa come comprensione individuale e globale della persona, del tutto differente dall'etichettatura diagnostica, nosografica ed eziologica tipica della sindrome patologica.

Per l'ICF, la risultante dell'interazione tra fattori biologici, biostrutturali, funzionali, di capacità, di partecipazione sociale e contestuali ambientali e personali, costituisce la salute e il funzionamento umano (Ianes, Cramerotti, 2011).

Secondo l'OMS, infatti, il funzionamento, ossia la salute o la disabilità, di una persona va letto e compreso profondamente nella sua interezza, come esito dinamico dei rapporti e interazioni tra i fattori che vengono riportati qui di seguito.

1. *Condizioni fisiche*: elementi di tipo biologico che possono condizionare il funzionamento globale di una persona; alcuni esempi sono le condizioni acute, croniche, le anomalie, ecc.
2. *Strutture corporee*: l'insieme di dimensioni anatomiche che costituisce il corpo del soggetto, ossia l'insieme degli organi.
3. *Funzioni corporee*: l'insieme di attività fisiologiche degli organi, tra cui le funzioni mentali.
4. *Attività personali*: l'insieme delle competenze che il soggetto sviluppa dall'interazione tra il proprio corpo e i fattori contestuali, come le capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di eseguire routine, di comunicare, di relazionarsi con gli altri, di muoversi e spostarsi, di prendersi cura autonomamente di sé e del proprio ambiente di vita.
5. *Partecipazione sociale*: l'insieme delle attività svolte nel rivestire ruoli reali nella vita normale nei contesti comuni, come ad esempio adempiere ai doveri come un alunno che frequenta la scuola, un lavoratore in azienda, un consumatore, un fedele in chiesa, uno sportivo in palestra, ecc.
6. *Contesti ambientali*: tutte le situazioni che il soggetto incontra fuori di sé e che possono mediare positivamente (facilitatori) o negativamente (barriere) il suo funzionamento; tra queste troviamo le relazioni, le culture e gli atteggiamenti, le dimensioni dell'ambiente fisico e architettonico, le tecnologie e i prodotti, i servizi, le politiche, ecc.
7. *Contesti personali*: tutte le variabili di tipo psicoaffettivo che il soggetto vive e che possono entrare in relazione con il suo funzionamento, ad esempio l'autostima, l'autoefficacia, l'identità, la motivazione, gli stili attributivi, ecc. (p. 8-9)

La situazione di funzionamento/disabilità di una persona, a qualsiasi età, è la risultante globale delle reciproche influenze tra i 7 fattori sopra definiti. Quando i vari fattori interagiscono in modo positivo, il bambino crescerà sano e funzionerà bene dal punto di vista educativo- apprenditivo, altrimenti il suo funzionamento sarà problematico, sarà cioè quello di un soggetto con Bisogni Educativi Speciali.

All'interno di questi sette ambiti può emergere dunque una causa o concausa di Bisogno Educativo Speciale, che interagirà in maniera sistemica con gli altri elementi e, a seconda che essi siano favorevoli o avversi, avremo dunque dei facilitatori o delle barriere.

Il funzionamento educativo-apprenditivo del bambino avverrà grazie a queste interazioni complesse. In questo modo il modello ICF-CY ci permetterà di comprendere, definire e comunicare le diverse situazioni di Bisogno Educativo Speciale.

Un altro aspetto interessante è la distinzione tra capacità e performance, proposta per le categorie attività personali e partecipazione sociale. Con capacità si intende l'abilità di un individuo di eseguire un compito o un'azione, per performance ciò che un individuo fa nel suo ambiente personale.

Nella descrizione delle attività personali e della partecipazione sociale del soggetto, è fondamentale considerare l'interazione della sua capacità con il contesto, che può fungere da barriera o facilitatore e dare luogo a una prestazione efficace o problematica. Il modello interpretativo biostrutturale della salute e della disabilità (ancora alla base della Legge Quadro sulle disabilità del 1992) viene superato dal modello ICF, in favore di un modello globale bio-psico-sociale (Ianes, Cramerotti, 2011).

Nello studio di Moran, Bickford, Barradell e Scholten (2020), si evince che l'ICF è uno strumento educativo prezioso e può essere introdotto in varie fasi del percorso evolutivo. I valori e i principi contenuti nell'ICF includono l'assistenza basata sul team, la centralità del cliente, l'evidence based e la pratica olistica.

L'ICF è un sistema di classificazione completo, con l'obiettivo dichiarato di stabilire un linguaggio sanitario utile ad articolare il funzionamento umano per tutta la durata della vita (Moran et al. 2020).

### 1.5 Un'altra visione della disabilità: dall'ICF alle F-words

Nel presente paragrafo verranno riportate le considerazioni degli autori Rosenbauman e Gorter (2011) circa il modello dell'ICF; presenteranno la loro visione di disabilità, che non verte più sulla menomazione del soggetto, bensì sulle diverse modalità che egli mette in atto per vivere la sua quotidianità. Il modello che essi propongono come perfezionamento dell'ICF- nonché il cuore di questo progetto di



ricerca- è quello delle F-words che consente una visione ad ampio respiro di ciò che crea benessere, inclusione, partecipazione, appagamento, ambizione nella vita dei bambini, con particolare attenzione a quelli con disabilità.

Le disabilità infantili sono condizioni che influenzano con molta probabilità le traiettorie di sviluppo dei bambini e incidono sull'età adulta. Molte hanno una base neurologica e sono comunemente denominate disabilità del neuro-sviluppo o neuro-disabilità. Ulteriori disabilità includono le patologie muscolo scheletriche o sindromi genetiche e cognitive, disturbi del comportamento e della comunicazione. L'ambito della disabilità infantile (dagli autori chiamato "sviluppo applicato del bambino") è una disciplina ancora ai suoi esordi. Per questo motivo le visioni tradizionali della disabilità infantile sono state pesantemente influenzate dagli approcci insegnati e praticati in biomedicina, che si occupa in larga misura di gestione di problemi di salute acuti. Gli autori ritengono che vi siano una serie di limitazioni nell'attribuire una determinata diagnosi di disabilità ad un bambino. In primo luogo, perché nel diagnosticare c'è un ampio margine di imprecisione.

Le diagnosi stesse utilizzano delle terminologie generali per descrivere un gruppo piuttosto eterogeneo di condizioni che possono influire nello sviluppo della funzione dei bambini per una serie di ragioni biologiche, con una gamma molto ampia di effetti.

In secondo luogo, i "trattamenti" che abbiamo a disposizione possono a volte indirizzare segni e sintomi rimanendo in correlazione con gli aspetti biomedici della condizione in esame. Inoltre, quando è possibile incidere sulle menomazioni biomediche di queste condizioni, ci sono spesso, nella migliore delle ipotesi, connessioni limitate tra i cambiamenti nel modo in cui funziona il corpo e gli esiti funzionali di tali cambiamenti. Infine, il corso dello sviluppo è solitamente rapido, mentre gli effetti di molti dei nostri trattamenti sono relativamente lenti. Nello sfondo dei cambiamenti naturali influenzati dalla crescita e sviluppo, è difficile rilevare le connessioni causali tra interventi ed esiti attribuibili quei trattamenti.

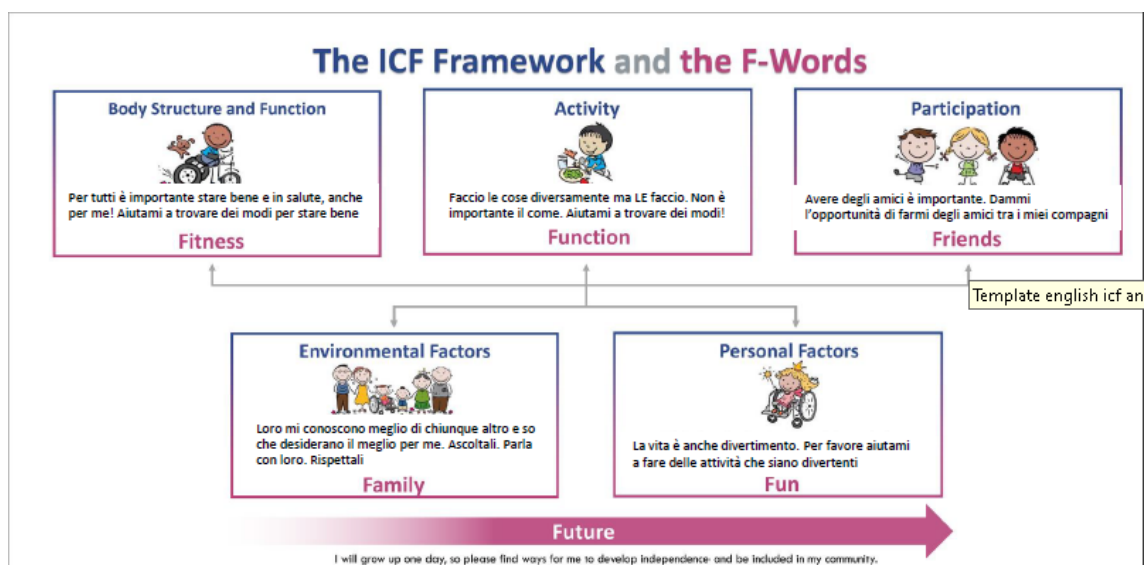
A partire dal ventunesimo, secolo si sono diffuse idee nuove ed importanti sulla salute e sulla disabilità infantile. Gli esperti sanitari internazionali hanno pubblicato un documento di discussione sui limiti dell'attuale definizione di salute dell'Organizzazione

Mondiale della Sanità proponendo una nuova definizione, più dinamica e abilitante: *“la salute è la capacità di adattarsi e di autogestirsi di fronte alla sfide sociali, fisiche ed emotive”*.

Su questo punto, gli autori hanno pensato di guardare alla disabilità infantile attraverso un nuovo progetto basato su sei punti che prendono il nome di F-words e che ha come scopo quello di incoraggiare le persone con disabilità, portando loro speranza e serenità. La proposta è quella di spronare le persone che lavorano nel campo della disabilità infantile di applicare questi concetti nel loro lavoro con i bambini e le famiglie.

L'ICF collega quindi in modo interessante un certo numero di idee sulla salute e sulle condizioni di salute. È da notare come queste sei parole non siano collegate da una gerarchia di importanza. Questo ci suggerisce che siamo di fronte ad un sistema dinamico, nel quale i cambiamenti in qualsiasi aspetto del quadro possono influenzarsi e modificarsi a vicenda.

Le sei parole che sono racchiuse nel modello delle F-words sono: Function, Family, Fitness, Fun, Friends, Future.



Il modello delle F-words

### 1.5.1 Function

Con l'F- word "Function" ci si riferisce a ciò che le persone fanno ossia il loro ruolo, lavoro, occupazione, compito, ecc.

Per i bambini, ad esempio, il gioco è un lavoro. Nell'ICF, il funzionamento appartiene sia alla categoria delle "Attività", che nei termini dell'OMS si riferisce "all'esecuzione di un compito o di un'azione", sia a quella della "Partecipazione", definita come "coinvolgimento nelle situazioni di vita". Basandosi sulla visione proposta dall'ICF, l'attenzione si soffermava sulla "menomazione" nella struttura e funzione del corpo ed era intesa, a livello biomedico, come una perdita o una deviazione. L'ICF fa riferimento alle "funzioni corporee" come le funzioni psicologiche dei sistemi del corpo e delle sue strutture come parti anatomiche (ad esempio organi, arti e i loro componenti). Lo sforzo, in questo caso, è stato quello di trattare le menomazioni affinché vi fosse un miglioramento della struttura e funzione corporea del bambino e ve ne potesse ricavare un guadagno funzionale.

In secondo luogo, fin da piccoli ci siamo fatti un'idea di normalità sulla base delle azioni compiute quotidianamente ed associandole ad uno sviluppo standard. In questo modo abbiamo riferito al concetto di normalità corrispondesse a ciò che la maggior parte delle persone è in grado di fare, escludendo però le minoranze che utilizzavano strategie diverse. Un esempio è l'utilizzo della mano sinistra per scrivere o degli occhiali da vista.

Le prestazioni migliorano con la pratica, quindi bisognerebbe intervenire promuovendo delle attività, in modo da mettere i bambini nelle condizioni di imparare a fare le cose a modo loro e successivamente a sviluppare buone capacità in quelle attività, allontanandosi dunque dall'unidirezionalità del "normale" come unico obiettivo.

### 1.5.2 Family

La famiglia rappresenta l'ambiente essenziale per tutti i bambini. In termini ICF, i genitori sono il "fattore contestuale" centrale della vita dei loro figli. Questo però non è sempre scontato. Difatti spesso viene considerato solo il bambino come "paziente" e i

genitori il più delle volte non vengono coinvolti in maniera ottimale dai servizi. Se pensiamo poi alle preoccupazioni dei genitori per i loro figli, ci accorgeremmo che nei casi di disabilità del loro bambino, queste aumentano. Le famiglie con realtà di questo tipo al loro interno sono più soggette a problemi di salute fisica e mentale, oltre alla percezione di restrizioni alla vita familiare. Anche i nonni purtroppo sono un fattore contestuale tenuto in secondo piano. Costituiscono un'importante risorsa per i bambini e i genitori e, sotto questo punto di vista, dovrebbero essere sfruttati maggiormente.

Quando i servizi sono più incentrati sulla famiglia, i genitori riferiscono una migliore soddisfazione e salute mentale e un livello inferiore di stress.

Dalla collaborazione con i genitori è possibile individuare gli obiettivi sui quali lavorare per migliorare gli esiti delle terapie in maniera più efficace ed efficiente.

È diventato evidente che non è solo la disabilità fisica dei bambini che contribuisce allo stress dei genitori; il comportamento disadattivo dei bambini contribuisce in modo significativo sui punteggi di stress dei genitori ed incide sull'attaccamento, sul rapporto con il coniuge, sui genitori e sul senso di competenza. Le famiglie, pertanto dovranno essere aiutate e supportate a trovare risorse e a prendere decisioni informate.

### 1.5.3 Fitness

La forma fisica dei bambini con disabilità, richiamata dal modello ICF come componente della struttura e funzione corporea, è stata per lungo tempo trascurata. Spesso i bambini con disabilità o malattie croniche sono meno "in forma" rispetto a quanto dovrebbero essere e anche rispetto agli altri bambini. Si rende dunque necessario porre l'accento sulla promozione della salute orientandosi anche alla vita dei bambini disabili, senza limitarsi a porre rimedio alla loro disabilità. Anche se sappiamo che i programmi di esercizio possono essere utili nei bambini con disabilità, il solo allenamento non è sufficientemente efficace per mantenersi fisicamente attivi.

C'è bisogno di capire cosa facilita ed ostacola un bambino con disabilità a rimanere fisicamente attivo; oltretutto si rende necessario creare un maggior numero di attività ricreative di qualità, indipendentemente che esse siano terapeutiche o meno.

#### 1.5.4 Fun

Fun è la quarta F-words e significa “divertimento”. Il divertimento ingloba gli elementi dell’ICF riguardanti i “fattori personali” (come chiedersi “cosa fa o potrebbe fare particolarmente piacere a questo bambino?”) e della “partecipazione”, che in termini ICF si riferiscono al coinvolgimento nelle situazioni significative della vita.

Più semplicemente, la vita è un “fare delle cose”, e anche per l’infanzia dovrebbe essere così, ma sfortunatamente, le persone con disabilità hanno tassi di partecipazione inferiori rispetto ai loro coetanei normodotati, da qui l’esigenza di promuoverla con attività di tipo formale e informale, di gruppo o individuali. Questo ci fa interrogare sulle azioni da mettere in atto per aumentare e rafforzare la partecipazione dei giovani con disabilità.

Per prima cosa è opportuno sapere cosa i bambini vorrebbero fare. Ciò può essere realizzato in maniera informale, ossia chiedendo, oppure attraverso degli strumenti di misura e di valutazione della partecipazione e del divertimento (come lo strumento CAPE, Children's Assessment of Participation and Enjoyment) appositamente creati per questo scopo.

L’efficacia dello strumento CAPE è stata approfondita da King et al (2007) secondo i quali i punteggi totalizzati dai bambini con disabilità fisiche (di età compresa tra i 6 e i 15 anni), hanno dimostrato che la preferenza verso determinate attività erano dipendenti da variabili ambientali e dal contesto in particolare. Questo significa che, nel caso degli studenti, l’ambiente classe gioca un ruolo importante nel divertimento e nella gratitudine.

In secondo luogo, è bene tener presente l’importanza- ove vi sia la necessità- di adattare le attività, al fine di consentire ai bambini di perseguire ciò che desiderano fare. Inoltre, è bene non aspettarsi che i bambini facciano le cose “normalmente”, lasciando loro la possibilità di esprimersi come meglio credono.

Infine, è importante incentivare la partecipazione con attività che aiutino i bambini ad acquisire fiducia, competenze, capacità e che li facciano sentire realizzati, perché è attraverso il fare che possono dare significato a loro stessi.

### 1.5.5 Friends

Come per “Fun”, anche “Friends”, inteso come amicizie, abbraccia gli elementi dell’ICF riguardanti i fattori personali e della partecipazione.

Lo sviluppo sociale è un aspetto essenziale della personalità, ed è molto importante facilitare questo componente durante lo sviluppo del bambino, curando la qualità delle relazioni piuttosto che il numero.

A questo proposito, dobbiamo chiederci se includiamo questa dimensione dello sviluppo dei bambini nel discutere gli interventi. Oltretutto dobbiamo considerare cosa fare per incoraggiare, potenziare e migliorare le opportunità dei bambini al fine di sviluppare, e coltivare relazioni tra pari significative. Questo sembra incidere positivamente nello sviluppo sentimentale una volta che i bambini diventeranno adolescenti e successivamente nell’età adulta.

In questo scenario, il coinvolgimento e la partecipazione da parte del bambino (e della sua famiglia) ad attività significative e divertenti potrebbe avere un buon impatto sulle sue attività (ad esempio un miglioramento fisico e sul funzionamento sociale), sulla costituzione corporea e sul benessere fisico (fitness).

Secondo Rosenbaum e Gorter (2011) questa apparente “marcia indietro” rispetto al vecchio modo di intendere l’ICF sicuramente si discosta dal pensiero biomedico tradizionale, ma sta facendo la differenza.

### 1.5.6 Future

L’ultima delle sei F- words è legata al futuro, racchiude le cinque precedenti e si propone di chiedere ai bambini quali sogni e aspettative hanno per la loro vita.

Tutti i bambini, inclusi quelli con disabilità, sono in costante divenire. È importante pensare al futuro in maniera positiva ed incoraggiare i genitori a fare altrettanto.

Considerare nel loro insieme Function, Family, Fitness, Fun e Friends, ci aiuta ad avere sempre sott’occhio quello che è essenziale per i bambini.

Aprire poi le porte dell’immaginazione, senza decidere per loro ciò che è possibile e ciò che non lo è, fornisce molti spunti per poter lavorare con i bambini e le loro famiglie.

Concludendo questa prima parte introduttiva, possiamo dire che abbiamo visto come la scuola giochi un ruolo chiave nell'inclusività dei suoi alunni. Eppure, chi va a scuola comprende progressivamente lo scopo del luogo che frequenta.

“La comprensione della realtà scolastica- fra i 7 e i 9 anni- diventa gradatamente più approfondita e dettagliata. La scuola viene definita prima una casa, poi un edificio dove si impara, e qualcuno aggiunge che si ha anche la possibilità di conoscere altri bambini e di farsi degli amici. La rappresentazione dell'ambiente scolastico non è più limitata alla propria aula, ma si collega ad oggetti, spazi o ruoli dell'intera scuola, e quindi più lontani dall'esperienza quotidiana dei bambini (palestre, laboratori, biblioteca, cortile, bidelli, direttrice ecc.)” (Canevaro in Ianes & Tortello, 1999, p.73).

Pur non essendo la scuola l'unico ed esclusivo ambito di riferimento per le persone con disabilità, è tuttavia l'inclusione scolastica il punto di partenza della futura e più ampia integrazione sociale, alla cui realizzazione l'opera della scuola contribuisce con costante attenzione, orientata verso il futuro e calibrando in tal senso il suo intervento. Questo comporta il superamento di risposte di tipo essenzialistico finalizzate a limitare e contenere i problemi determinati dalla presenza nella scuola dell'allievo con disabilità, a favore di risposte apprezzabili in una dimensione educativa più organizzata e dunque capaci di valorizzare l'unicità dell'essere umano e di consentirne il miglior e maggior sviluppo delle sue individuali potenzialità (Chiappetta Cajola in Canevaro, 2007).

## 2. Un'altra psicologia

Con l'avvento della Psicologia Positiva si assiste al completamento dello spostamento del focus- da parte della psicologia- dalla *pathology* (patologia) alla *apithology* (apitologia). Il termine patologia ha la sua origine nel sostantivo greco *pàthos* che significa sofferenza e fa riferimento allo studio delle malattie del mondo animale e vegetale, ma generalizzando, può essere usata come sinonimo dello stato di malattia- ad esempio avere una patologia (Laudadio & Mancuso, 2015). Una patologia quindi, in senso figurato, è un comportamento deviante o anomalo di un sistema sociale. Apitologia è un termine moderno (Varey, 2008 citato in Laudadio & Mancuso, 2015) e deriva dal latino *āpex*, che vuol dire apice, sommità, vertice, cima. Il significato che le si attribuisce è "all'apice della vita", e si intende sia uno stato di particolare benessere, sia un riferimento agli aspetti più importanti della vita stessa. Questo è un termine che è stato creato allo scopo di indicare l'opposto o il contrario di "patologia". Tuttavia, l'utilizzo di "apitologia" è estremamente limitato in ambito psicologico (in Psicologia Positiva, ad esempio, viene sostituito con "*flourish*") e si tende a sostituirlo con "salute", andando così a limitare concettualmente lo spazio di azione al semplice ristabilire una condizione di "normalità", invece che il suo superamento (Laudadio & Mancuso, 2015).

### 2.1 Verso la psicologia positiva

Negli ultimi vent'anni è cresciuto notevolmente l'interesse per la valorizzazione del benessere, lo sviluppo delle competenze e lo sviluppo delle potenzialità umane (Laudadio, Mancuso, 2015).

Tradizionalmente, la psicologia applicata si è sempre soffermata sulla valutazione, spiegazione, prevenzione e trattamento delle fragilità umane e delle psicopatologie dello sviluppo. Questo però ci ha limitati ad una psicologia immatura, dove partire dalla cura dei casi negativi ci ha portati ad alleviare le sofferenze e le carenze, soppiantando però la ricerca di cosa avrebbe fatto stare bene la persona e di conseguenza impedendole di vivere al meglio (Furlong et al., 2013).



Il progressivo allontanamento della psicologia dalla patologia ha subito negli ultimi anni un'accelerazione grazie alla nascita di un nuovo campo: la Psicologia Positiva (Laudadio, Mancuso, 2015).

La Psicologia Positiva ha provato a colmare le lacune lasciate dalla psicologia applicata. I punti di forza della persona, le sue risorse e il benessere, sono stati valutati, spiegati, curati e promossi utilizzando metodi tradizionali e sofisticati di indagine psicologica (Furlong et al., 2013).

La nascita della Psicologia Positiva è riconducibile al 1998, ad opera di tre professionisti: Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi e Raymond Fowler (Laudadio, Mancuso, 2015).

I presupposti a cui i suoi fondatori si riferirono furono:

- La psicologia doveva occuparsi delle potenzialità dell'essere umano, così come delle debolezze;
- La psicologia doveva impegnarsi a sostenere le potenzialità così come a riparare i danni, nell'interesse di una migliore qualità della vita;
- Tale sforzo doveva essere riconducibile alla volontà di migliorare la vita delle persone normali, nell'obiettivo di rendere la vita degna di essere vissuta.

Obiettivi e fini della Psicologia Positiva divennero pertanto:

1. Lo studio scientifico delle funzioni umane ottimali;
2. La scoperta, la comprensione e la promozione delle potenzialità umane al fine di ottimizzare la qualità della vita delle persone e delle comunità;
3. Lo studio delle emozioni positive;
4. Lo studio dei tratti positivi unitamente alle potenzialità e virtù, con l'intento di elaborare un sistema di classificazione delle potenzialità;
5. Lo studio delle istituzioni positive con l'obiettivo di individuare "le grandi strutture che, trascendendo il singolo individuo, erano in grado di supportare il carattere positivo" (Seligman, 2005).

Come la maggior parte degli altri sottocampi della psicologia applicata, la psicologia positiva iniziò a studiare gli adulti, concentrandosi sull'identificazione e la

valutazione di caratteristiche positive isolate, spesso indicate come "virtù" e "punti di forza del carattere" e le loro relazioni con resilienza e coping (Furlong et al., 2013).

In concomitanza con il lavoro incentrato sugli adulti, gli psicologi dello sviluppo, clinici infantili, scolastici, e gli psicologi dell'educazione si sono dedicati a studiare i fenomeni simili positivi tra i giovani.

Negli ultimi anni, la psicologia positiva per bambini ed adolescenti si è sviluppata all'interno di una varietà di sottocampi della psicologia applicata, compresi gli approcci basati sulla forza, gli studi sulla resilienza e lo sviluppo della gioventù positiva.

Nel loro insieme, queste aree di indagine offrono un quadro emergente di una psicologia positiva completa per i giovani, che tiene conto dell'aspetto emozionale positivo, cognitivo, sociale e comportamentale dei giovani durante i periodi di sviluppo (cioè dall'inizio dell'infanzia all'adolescenza e alla giovane età adulta) e all'interno dei vari contesti di sviluppo (casa, scuola, comunità, ecc.).

Ad oggi, è stato dimostrato che diversi aspetti positivi dei tratti psicologici giocano un ruolo fondamentale nello sviluppo dei giovani, con prove che essi siano altamente correlati agli esiti positivi dimostrati da bambini e adolescenti circa la loro salute sociale, emotiva, scolastica e fisica. La presenza di molteplici tratti psicologici positivi nell'ambito della vita scolastica (come vedremo nel paragrafo dedicato alla *covitality*) è un buon predittore degli esiti positivi degli studenti rispetto alla loro presenza isolata.

La ricerca ha dimostrato che negli ultimi decenni l'approccio dei fattori cumulativi (di più fattori) è stato generalizzato nella psicologia positiva grazie anche all'esplorazione della relazione di punti di forza e virtù coesistenti alla felicità e alla soddisfazione di vita dei giovani. Da queste ricerche si è visto che tre attributi particolari: la gratitudine, lo zest (gioia/eccitazione) e l'ottimismo sono strettamente legati al benessere dei giovani e, se considerati insieme, possono essere d'aiuto nel perseguimento di importanti obiettivi scolastici (Furlong et al., 2013).

## 2.2 Il benessere come fulcro della Psicologia Positiva

Nel 2011 Seligman introduce il concetto di benessere e lo pone al centro della Psicologia Positiva, permettendo così di focalizzarsi sulle potenzialità dell'individuo, ovvero sulle sue risorse (Mistri, 2022). Si tratta di un costrutto non direttamente misurabile, operazionalizzato attraverso più elementi, che comprendono tutto ciò che le persone scelgono per il loro valore intrinseco (Laudadio, Mancuso, 2015).

Secondo Seligman, "il benessere è un costrutto che a sua volta contiene elementi misurabili, ognuno dei quali è una cosa reale e contribuisce al benessere, ma nessuno dei quali lo definisce" (Seligman, 2012, p.29).

Per l'autore ogni elemento del benessere, per essere tale, deve pertanto possedere tre proprietà:

- Contribuire al benessere;
- Essere ricercato per il suo piacere intrinseco e non per ottenere uno degli altri elementi, deve contenere una motivazione intrinseca;
- Essere definito e misurato indipendentemente dagli altri elementi deve cioè avere l'esclusività (Seligman 2012).

Gli elementi che individua sono:

- Emozioni positive (*positive emotions*): da considerarsi come prevalenza di emozioni positive rispetto a quelle negative nelle esperienze di vita come capacità di individuare opportunità anche all'interno di esperienze critiche.
- Coinvolgimento(engagement): stato di completo assorbimento in ciò che si sta facendo (da cui la definizione di "stato di flusso"). Essere in uno stato di flusso significa concentrare le risorse attentive in una precisa direzione, per l'interesse suscitato da ciò che si sta facendo;
- Relazioni positive (*positive relationships*): da intendersi in generale, come relazioni con altri esseri umani, ma allargando lo sguardo a tutti gli esseri viventi, ritenendosi parte di un tutto con cui è fondamentale intrecciare rapporti di rispetto, gentilezza, empatia;
- Significato (*meaning*): attribuire un senso, avere uno scopo e perseguirlo, al di là degli ostacoli che si possono incontrare;

- Realizzazione (accomplishment): sono le cose che gli esseri umani, liberi da costrizioni, scelgono per il loro valore intrinseco, anche quando non apportano nulla in termini di emozione positiva, significato e relazioni positive; per esempio, anche se non si vince una competizione, essere soddisfatti per il fatto di aver dato il massimo di sé e di aver comunque fatto un'ottima prestazione (Mistri, 2022).

Proseguendo, possiamo dire che benessere è influenzato da diversi fattori, tra cui le condizioni di vita oggettive, la qualità di vita percepita, i processi cognitivi (come l'ottimismo) e di giudizio sociale (confronto con gli altri). A livello individuale, il benessere appare connesso con la soddisfazione nella vita e, tra i fattori di personalità, soprattutto con la tendenza a perseguire responsabilmente i propri obiettivi limitando l'interferenza degli impulsi, e con il senso di vitalità generale e l'apertura alle sensazioni. Il benessere soggettivo è inversamente correlato con l'instabilità emotiva, l'ansia e la depressione. La valutazione quantitativa del benessere soggettivo è molto rilevante sia per gli studi epidemiologici e di correlazione con fattori soggettivi e oggettivi indicatori di qualità di vita, sia per la programmazione e la valutazione di interventi preventivi volti a migliorare l'incidenza di questi fattori. La valutazione scientifica dovrebbe essere alla base della formazione delle norme sulla tutela della salute, a partire dal fondamentale dettato della Costituzione italiana (art. 32): *“La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell'individuo e interesse della collettività e garantisce cure gratuite agli indigenti”*. La salute è dunque non solo un diritto dell'individuo, ma dell'intera collettività e dunque un diritto per tutti, anche per chi non ha i mezzi finanziari per garantirla a sé e agli altri (Di Nuovo, Garofalo, 2022).

La psicologia può favorire procedure che riportano al centro degli interventi il diritto al “ben-essere” delle persone nei luoghi di formazione. Può instaurare nella scuola relazioni educative e interpersonali positive, evitando emarginazioni, bullismi e le altre forme di malessere individuale e collettivo; può prevenire lo stress e il burnout agendo su tutto il personale scolastico, mediante indicatori psicologici può valutare lo stress lavoro-correlato; può favorire la resilienza dopo il trauma della pandemia; può

valutare le conseguenze della didattica a distanza e promuovendo iniziative atte a risolvere gli aspetti negativi sul piano sia organizzativo sia emotivo (Di Nuovo, Garofalo, 2022).

### 2.3 Il flourishing

La teoria del benessere presenta alcuni vantaggi rispetto alla prima formulazione: il benessere è un costrutto multidimensionale, è dato dal sentirsi bene, ma anche dall'aver buone relazioni, dallo sperimentare riuscita e realizzazione, dal rintracciare un senso nella propria storia e dall'essere coinvolti in ciò che viviamo.

La nuova visione apportata dalla teoria del benessere implica un cambiamento nell'obiettivo che si pone la Psicologia Positiva, nell'argomento focus e nel criterio adottato per verificare il raggiungimento dei propri scopi. Il mutamento più imponente riguarda l'obiettivo perseguito: non si parla più di incrementare la felicità percepita dagli individui, ma di aumentare la qualità di *flourishing* nelle persone (Seligman, 2012).

È difficile identificare un termine, in italiano, che possa rendere appieno il concetto di *flourishing* così come inteso dalla psicologia positiva. Il termine può essere tradotto come "fiorente" o "rigoglioso", evocando un'immagine che ricorda l'atto del fiorire, dello svilupparsi appieno in tutto lo splendore possibile, al meglio delle proprie possibilità, come massima espressione del sé. L'espressione adottata dagli esperti è stata *funzionamento ottimale*, che descrive uno stato caratterizzato dal "sentirsi bene" e dal "funzionare efficacemente", implicante emozioni positive, riuscita, coinvolgimento e relazioni positive (Laudadio, Mancuso, 2015).

Chi possiede questo stadio è un individuo (per l'appunto denominato *flourisher*) con un alto livello sia di benessere edonico che di benessere eudaimonico.

Il benessere edonico comprende il benessere soggettivo o emotivo che, a sua volta, consiste nella felicità, nella soddisfazione per la vita e in un equilibrio affettivo tra componenti positive e negative (Diener 1984).

Il benessere psicologico e il benessere sociale fanno parte del benessere eudaimonico e includono un'ampia varietà di componenti come significato, impegno, scopo nella vita, relazioni positive e crescita personale.

Sebbene molti ricercatori si siano concentrati sull'uno o sull'altro di questi domini, solo pochi hanno studiato lo stato globale del *flourishing*.

Schotanus- Dijkstra et al (2015), riportano uno studio condotto in un campione rappresentativo di adulti dei Paesi Bassi in cui, i risultati della ricerca, hanno evidenziato che 37% degli intervistati erano *flourishers*, cioè caratterizzati principalmente da alti livelli di coscienziosità ed estroversione e bassi livelli di nevrosi. I fattori situazionali del supporto sociale e degli eventi positivi della vita sono stati significativamente associati al *flourishing* quando l'analisi è stata controllata per i tratti socio-demografici e della personalità. Il *flourishing* era più distinto dall'alto benessere edonico e mostrava un parallelismo con l'alto benessere eudaimonico.

Secondo gli autori, i *flourishers* sembrano avere un'eccellente salute mentale e fisica e sono più resistenti alle vulnerabilità e alle sfide della vita rispetto ai non *flourishers* (Schotanus- Dijkstra et al., 2015), imparano in modo efficace, lavorano produttivamente, hanno rapporti sociali positivi, hanno maggiore probabilità di contribuire alla comunità.

#### 2.4 Il diritto a stare bene a scuola

Il diritto alla salute degli attori della scuola (studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo) è minacciato non solo dalle patologie fisiche, ma anche dal malessere psichico che coinvolge l'unità psico-fisica della persona. Il diritto a "star bene" riguarda pertanto la salute psicologica insieme a quella fisica. Il costrutto multidimensionale di "salute" fa riferimento non alla semplice assenza di malattia o infermità, ma allo stato generale di benessere fisico, mentale e sociale. Esso è associato a quello di qualità di vita, formalizzato nel 1991 grazie a un progetto internazionale dell'OMS denominato *World Health Organization of Quality Life*, con lo scopo di promuovere una visione olistica della salute, che include la valutazione degli aspetti positivi della vita quotidiana e non soltanto l'esclusione di patologie fisiche e psichiche.

La qualità di vita è definita come la percezione che gli individui hanno della posizione che occupano nella propria vita, all'interno della cultura e del sistema di valori in cui vivono, e in relazione ai propri obiettivi, aspettative e interessi (OMS, 2013). Si tratta di un concetto multidimensionale, che include componenti oggettive e soggettive.

Le prime sono caratterizzate da livello economico, condizioni di abitazione, istruzione, lavoro, relazioni sociali, ambiente fisico, disponibilità e uso del tempo libero. Le seconde, invece, includono la percezione del proprio benessere, il funzionamento fisico e sociale, la soddisfazione, l'autorealizzazione, l'autostima. Questi aspetti centrano l'attenzione sulla considerazione soggettiva della propria vita, per cui l'intervento è spostato dalla cura del malessere, per malattie e disagi, alla prevenzione da attuare a livello sia dei singoli sia del contesto ambientale, fisico, relazionale e sociale.

A questo proposito vorrei fare un breve accenno a due diversi approcci che, in appoggio alla Psicologia Positiva, mirano a far emergere i punti di forza delle persone.

## 2.5 Lo Sviluppo Positivo Giovanile, il modello delle Cinque C e L'approccio strengths- based

Come detto in precedenza, la Psicologia Positiva vuole valorizzare l'individuo per quelli che sono i suoi talenti e le sue potenzialità. Gli approcci qui presentati mirano proprio a mettere al centro la persona per la sua capacità e particolarità piuttosto che soffermarsi su ciò che "non è" e ciò che "non fa". Introdurrò dapprima l'approccio "*strengths-based*" e passerò poi allo "*modello delle Cinque C*" all'interno dello Sviluppo Positivo Giovanile.

L'approccio strengths- based (o dei punti di forza) è molto diverso e in contrasto con l'approccio deficit- based. La differenza chiave è lo spostamento del focus dai deficit, limiti, difetti e vincoli ai pregi (Laudadio e Mancuso, 2015). Con il modello strengths- based, si pone dunque l'attenzione sulle risorse e i punti di forza delle persone, coinvolgendole e portandole a capire come queste risorse possano aiutarle a risolvere i propri problemi. Alla base di questo approccio c'è la convinzione che gli individui posseggano numerose doti non ancora sfruttate, per le quali potrebbero investire le loro energie superando gli ostacoli e le difficoltà della propria vita.

Mentre in un approccio deficit- based l'intervento si sostanzia in un trattamento finalizzato al miglioramento o alla riduzione del sintomo, nell'approccio strengths- based l'obiettivo è lo sviluppo dell'individuo (o del gruppo) attraverso la scoperta e il lavoro sui singoli punti di forza con lo scopo di promuovere la salute e la felicità.

L'approccio sta trovando applicazione negli ambiti più disparati. Dal rafforzamento del rendimento scolastico, alla prevenzione dei disturbi psicologici, alla riduzione del consumo di sostanze, o alla riduzione del bullismo. A fronte delle molte differenze tra le due prospettive esistono alcuni importanti elementi comuni. Nella fase diagnostica/valutativa entrambe hanno a che fare con dimensioni latenti, ossia con aspetti a cui l'individuo non riesce ad accedere direttamente e in modo autonomo. Di conseguenza entrambi gli approcci hanno in comune l'attività di far conoscere alla persona alcune parti del proprio Sé; ma mentre una prospettiva lavora sulle dimensioni problematiche, l'altra si focalizza sulle risorse e sulle capacità "nascoste". L'approccio strengths-based pone l'accento sulla forza del soggetto e sulla capacità di autodeterminarsi, valorizzandone la capacità di collaborare all'interno del percorso di aiuto (Laudadio, Mancuso, 2015).

Anche per le giovani generazioni si è verificato la stessa transizione descritta poc'anzi quando mi sono soffermata sul passaggio dall'approccio deficit-based a quello strengths-based.

All'inizio del XX secolo è emersa una nuova linea di ricerca incentrata sui punti di forza dei giovani piuttosto che sulle loro debolezze (Wiium, Dimitrova, 2019).

Contrariamente all'approccio del deficit, che ha dominato la ricerca sull'adolescenza dipingendola meramente come periodo di confusione e di stress, la prospettiva dello Sviluppo Positivo Giovanile (PYD, Positive Youth Development), mette in evidenza i punti di forza dei giovani e li descrive come potenziali risorse umane per lo sviluppo della società. Lo Sviluppo Positivo Giovanile sostiene che l'allineamento delle abilità e competenze- con lo sviluppo positivo di esperienze, relazioni e opportunità nei loro contesti- facilita lo sviluppo del sé e della società e mira a preparare i giovani ai loro compiti presenti e futuri. Lo Sviluppo Positivo Giovanile è stato riassunto dal modello delle Cinque C teorizzato da Eccles e Gootman (2002) e da Roth e Brooks-Gunn (2003) ed operazionalizzato da Lerner e dai suoi collaboratori nel 2005 (Ferrari, Santilli & Ginevra, 2014, in Soresi & Nota, 2014).

Le cinque dimensioni sono le seguenti:

- Competence= Competenza (abilità scolastiche, cognitive, sociali e professionali),



- Confidence =Confidenza Fiducia (senso di padronanza, identità positiva, autostima),
- Character= Carattere (integrità, impegno morale, valori personali),
- Connection= Connessione (una sana relazione con la comunità, gli amici, la famiglia, la scuola),
- Caring= Cura (empatia e simpatia) (Wiiium, Dimitrova, 2019).

Uno degli scopi del modello delle Cinque C è di fornire una terminologia comune per gli indici di benessere giovanile, spesso assente in letteratura.

Le Cinque C sono state ipotizzate come un modo di concettualizzare lo Sviluppo Positivo Giovanile e vogliono andare a delineare le caratteristiche di una “gioventù fiorente”.

Quando un ragazzo manifesta queste Cinque C durante il corso dell'adolescenza, è probabile che questo sia dovuto da molteplici influenze positive a livello familiare, relazionale, comunitario e sociale. Questo modello è in grado, dunque, di evidenziare sia la presenza di comportamenti positivi, andando ad ipotizzare una prospettiva di PYD buona, oppure al contrario potrebbe rilevare dei comportamenti problematici e quindi dare un'idea di PYD a rischio (alcuni esempi possono essere l'abuso di sostanze, la delinquenza, la depressione, ecc.) (Geldhof, Lerner, 2013).

In altre parole, le traiettorie positive nell'arco della vita derivano da relazioni reciproche vantaggiose tra la persona in una determinata fase del suo sviluppo e le peculiarità del contesto che la supportano e ne incentivano la crescita, apportando benefici alla persona e alla società in cui vive (Ferrari, Santilli & Ginevra, 2014, in Soresi & Nota, 2014)

Oltre allo Sviluppo Positivo Giovanile, le Cinque C sono state impiegate come fattori chiave dello sviluppo nell'adolescenza. Ad esempio, Confidenza e Competenza, che rappresentano lo sviluppo efficace, sono stati associati negativamente a sintomi depressivi inferiori e ansia; la Connessione è stata associata positivamente alla soddisfazione di vita e associata negativamente ai sintomi della depressione.

Nell'adolescenza, lo Sviluppo Positivo Giovanile è stato associato positivamente a indicatori di adattamento, tra cui l'impegno scolastico, l'autoregolazione di successo, il coinvolgimento della comunità e la speranza; mentre è stato associato negativamente

ai comportamenti rischiosi e problematici come sintomi depressivi, ansia e delinquenza (Dvorsky, Kofler et al., 2018).

Il modello delle Cinque C come strumento a servizio dello Sviluppo Positivo Giovanile è utilizzato sia a livello nazionale, sia a livello internazionale per la sua base empirica utile per condurre degli studi di rilievo.

Geldhof, Lerner et al (2013) riportano nel loro articolo alcuni studi in cui vengono confrontati i limiti e i punti di forza dei modelli PYD in termini di efficacia. Le valutazioni sono state fatte secondo criteri di universalità (applicabilità a diverse popolazioni), validità (l'evidenza scientifica) e utilità (grado di utilizzo e disponibilità di strumenti), e hanno dimostrato che il modello delle Cinque C è il quadro empirico maggiormente supportato fino ad oggi. Pertanto, l'utilizzo di questo approccio è un buon metodo sia per i ricercatori, sia per i professionisti per analizzare lo Sviluppo Positivo Giovanile.

## 2.6 La covitality e la scala PEASS

Nel prossimo capitolo analizzerò i dati raccolti con la mia ricerca e mi soffermerò sull'interpretazione della covitality dei due gruppi di studenti in esame. Per completezza, ho inserito in questo paragrafo quali sono i punti salienti di questo costrutto, facendo un accenno al rispettivo strumento per la sua misurazione.

La scala PEASS (Positive Experiences at School Scale), è stata ideata per andare ad indagare la *covitality* dello studente, ossia una sinergia di esperienze positive e di benessere derivata dalle interazioni scolastiche dei giovani (Furlong et al., 2013). La PEASS vuole essere una breve e concisa valutazione e autovalutazione dello sviluppo appropriato e contempla quattro sottoscale che misurano quattro tratti psicologici positivi legati al benessere e all'impegno scolastico tra i giovani. Le dimensioni indagate sono: la gratitudine, lo zest, l'ottimismo e la persistenza. La somma dei punteggi dei quattro tratti psicologici ci dà il valore di covitality degli studenti.

### 2.6.1 La gratitudine

Tradizionalmente, la gratitudine è stata definita come il senso di apprezzamento sperimentato da qualcuno che ha ricevuto un dono materiale o un beneficio da un'altra persona.

Tuttavia, il costrutto psicologico moderno della gratitudine, va al di là dello scambio interpersonale, e vuol così descriverla come una sensazione che sorge in risposta al ricevimento di qualsiasi tipo di beneficio personale (sia esso materiale o immateriale), o come risultato di qualsiasi mezzo transazionale (sia esso un incontro personale con un'altra persona, con la natura, con un oggetto, o anche con le idee). Sembrerebbe che gli interventi basati sulla gratitudine possano diminuire la componente di negatività dei giovani e aumentare la loro riconoscenza, la componente positiva, la soddisfazione per la vita e l'ottimismo. Inoltre, concettualizzare la gratitudine come una caratteristica positiva psicologica chiave, che le scuole possono coltivare in gioventù, sembra essere strettamente legata al costruire, mantenere e migliorare il legame studente-insegnante (Furlong et al., 2013).

### 2.6.2 Lo zest

Una definizione comune di *zest* è quella di approcciarsi a vivere la vita con energia ed eccitazione. Alcuni sinonimi potrebbero essere: entusiasmo, energia, vigore, esuberanza, vivacità, ecc.

Sebbene non sia così comunemente ricercato come la gratitudine, lo *zest* sembra essere un tratto psicologico positivo empiricamente promettente in gioventù. Si è visto anche che lo *zest* da un lato è correlato in maniera significativa e positiva con la soddisfazione di vita e l'assertività, dall'altro è associato negativamente e significativamente ai problemi di interiorizzazione.

Inoltre, la ricerca nei giovani adulti ha dimostrato che lo *zest* è legato positivamente con vari aspetti della salute fisica, del benessere emotivo, porta al miglioramento delle relazioni interpersonali e alla crescita in autonomia ed efficacia (Furlong et al., 2013).

### 2.6.3 L'ottimismo

L'ottimismo è un orientamento generale verso il futuro caratterizzato dall'aspettativa di conseguire a risultati buoni e positivi.

Il tratto di ottimismo auto-dichiarato dai giovani è legato significativamente al successo nel far fronte allo stress e alla malattia, all'interesse per la scuola, all'ambientazione alla realtà scolastica, alla gratificazione ritardata, alle relazioni prosociali e al benessere soggettivo. Un'altra ricerca riportata da Furlong et al. (2013) ha evidenziato che l'ottimismo dei giovani è correlato positivamente al successo scolastico, alla salute fisica e alla perseveranza, mentre è associato negativamente all'ansia e alla depressione.

### 2.6.4 La persistenza

Persistenza significa perseveranza e passione nel voler raggiungere i propri obiettivi. Secondo gli autori, la persistenza può essere riferita anche ai compiti che richiedono resistenza o prestazioni sostenute per un periodo di tempo relativo, ad esempio svolgere un compito scolastico difficile per la durata di tempo richiesta dall'insegnante. Attualmente, la persistenza, come sopra definita, deve ancora essere indagata esplicitamente come tratto psicologico positivo per i giovani.

Tuttavia, si è visto che dal punto di vista dei genitori e degli educatori è un fattore chiave nel facilitare il successo dei bambini a scuola e nella vita, suggerendo che è un valido indicatore per il benessere scolastico degli studenti. Inoltre, dato che la grinta è correlata in maniera positiva al livello di istruzione, all'autocontrollo e al rendimento scolastico, c'è motivo di credere che anche la persistenza possa essere un tratto psicologico fondamentale anche per i giovani (Furlong et al., 2013).

Arrivata a questo punto, ho ritenuto che fosse opportuno ed interessante fare riferimento a due aspetti della Psicologia Positiva che in qualche modo si avvicinano a quello che è stato il focus del mio intervento di indagine: il divertimento.

Nel corso della mia ricerca mi sono imbattuta nel concetto di flusso di coscienza e di curiosità, che hanno degli aspetti che li legano a questo tema, per il quale è necessaria la presenza di un clima di benessere. In questo caso, in una condizione di benessere

generale, l'esperienza e l'apprendimento rimarranno impresse nella memoria insieme alla piacevolezza che l'ha accompagnata. Questa condizione porterà alla ricerca di altre possibilità analoghe, come accade sempre nel caso di esperienze positive.

È importante chiedersi come possiamo creare le condizioni in cui i bambini/ragazzi provino emozioni positive, si sentano coinvolti in ciò che la scuola propone, ne comprendano il significato e l'importanza, riescano a realizzare e si sentano realizzati per ciò che fanno e sentano di essere inseriti in un contesto di relazioni positive per la maggior parte del tempo in cui sono a scuola o fanno cose per la scuola.

Gli artefici del benessere a scuola sono anzitutto gli insegnanti, i quali devono essere consapevoli delle strategie che adottano per far fronte alle diverse situazioni quotidiane. Devono quindi conoscere e comprendere, per quanto possibile, come si agisce nelle diverse situazioni, ad esempio per riflettere se perseguire su una certa strada o modificarla e come modificarla.

È importante partire dagli adulti per raggiungere i bambini/ragazzi che frequentano la scuola, perché l'adulto è anzitutto un "modello" che, attraverso il comportamento che esibisce, permette agli alunni di cogliere se e quanto vengono comprese le intenzioni delle loro azioni e quali azioni a sua volta adotta l'insegnante per far fronte alla situazione (Mistri, 2022).

## 2.7 Curiosità e flusso di coscienza

Gli studi di Csikszentmihalyi (citati in Laudadio e Mancuso, 2015) partirono dalla volontà di comprendere ed esplorare i meccanismi e le modalità attraverso cui alcuni individui, sebbene fossero in condizioni di oggettiva avversità, riuscissero comunque a dare il meglio di sé.

Per l'autore, la felicità sembra essere strettamente legata alla volontà degli individui e, soprattutto, dall'interpretazione dei fatti che accadono loro. Gli individui, dopo aver selezionato le informazioni recepite dal contesto di provenienza, operano secondo un criterio riferito alla qualità dell'esperienza associata.

Ovvero, alcune esperienze vengono preferenzialmente replicate poiché sono in grado di generare uno stato di coscienza pieno e positivo, mentre saranno evitate quelle

associate a noia, stati di stress negativo o ansia. Lo stato di flow rappresenta quei momenti in cui tutto si svolge in una completa armonia tra ciò che ci appassiona.

È qui che riusciamo ad esprimere al meglio le nostre potenzialità e le nostre motivazioni intrinseche: lo sportivo che si allena per raggiungere nuovi record, il musicista compone nuova musica, l'artista che crea una nuova opera, ecc.

Il flusso è il risultato di un prodotto ternario di tre diverse istanze: valori, interessi e motivazioni. Quando siamo impegnati in una attività attinente con i nostri interessi, del tutto coerente con il nostro quadro valoriale e che soddisfa le nostre motivazioni, abbiamo le condizioni di base necessarie per poter esperire una situazione di flusso. Proprio per questo motivo è decisivo avere una buona conoscenza dei nostri valori personali e interessi (Laudadio, Mancuso, 2015).

Come per il benessere, "la curiosità è uno degli aspetti motivazionali che influenza maggiormente l'apprendimento, l'acquisizione di nuove conoscenze, la soddisfazione e il benessere delle persone, studenti inclusi" (Feraco e Meneghetti, 2022, p. 30).

Kashdan (2018) considera la curiosità un costrutto multidimensionale, definita generalmente come la tendenza al riconoscimento, alla ricerca e al desiderio di esplorare situazioni, eventi e conoscenze nuove, ambigue e complesse per vedere che cosa succede, come reagiremo o come reagiranno gli altri. Viene accompagnata generalmente da un interesse verso quelle situazioni che mostrano di essere potenzialmente favorevoli per l'apprendimento. La curiosità ha funzione di espandere la conoscenza dell'individuo, di aumentarne le competenze, le capacità intellettive e creative, ma anche di favorirne le relazioni sociali e lo scambio interpersonale. Non si può pensare la curiosità come un costrutto unitario, in quanto ha più sfaccettature come la gioia di esplorare, la sensibilità alla deprivazione, la tolleranza allo stress (causato da situazioni nuove, sconosciute o difficili), la ricerca del brivido e la curiosità sociale.

L'importanza della curiosità non si limita all'apprendimento, ma soddisfa la persona che, quando fa una determinata scoperta o raggiunge un determinato sapere, si sente felice e appagata. Entra cioè in un nuovo stato di benessere ed arricchirà la sua crescita personale. Una crescita personale che, data l'essenza della curiosità, verrà ricercata nuovamente, incrementando di volta in volta tali sensazioni positive.

## 2.8 I vantaggi del cambio di rotta della Psicologia

In conclusione, la scienza psicologica è riuscita a penetrare all'interno di numerose patologie mentali, in precedenza considerate "intrattabili" permettendo un notevole miglioramento della qualità di vita di pazienti e dei loro familiari. Secondo Seligman (1994) l'investimento di energie verso la cura delle patologie mentali ha dato un contributo a togliere lo spazio ad altre due focus fondamentali della psicologia: rendere migliore la vita delle persone e valorizzare e sviluppare un talento. Difatti l'autore sottolinea come la psicologia non possa limitarsi allo studio della malattia, del danno o della debolezza, ma debba interessarsi anche dei punti di forza e delle virtù. Da questi presupposti ne è emerso che, in contrapposizione alla visione psicopatologica, vi è l'adozione di una nuova prospettiva basata sulle risorse dei soggetti sul loro sviluppo, inteso come processo di superamento delle difficoltà del passato, rafforzamento delle aspettative e aspirazioni individuali, nonché utilizzo delle doti, delle conoscenze dell'individuo, della famiglia del gruppo e della comunità (Laudadio & Mancuso, 2015).

### 3. La ricerca

“Ricerare in ambito educativo è un’operazione che ogni docente realizza in forma naturale nelle dinamiche consuete di insegnamento, all’interno della classe, con gruppi e alunni singoli. In effetti la ricerca, intesa come attività costante di riflessione, è una dimensione intrinseca dell’insegnamento in quanto processo e su di essa si innestano possibili qualificazioni strategiche e migliorative dell’educazione e dell’istruzione” (Felisatti, 2013, p. 65).

Sperimentare diventa dunque un dovere dell’insegnante, che ha come motivo l’arricchimento e la centratura della proposta didattica e il miglioramento del proprio agire come professionista all’interno della comunità scolastica.

L’occasione di fare ricerca al termine del mio percorso formativo come insegnante, mi ha consentito di avvicinarmi in maniera più consapevole e aperta alle sottili dinamiche presenti tra gli studenti e a riflettere sull’importanza dell’intervenire in modo più mirato di fronte a determinate necessità e bisogni di questi ultimi e del contesto in cui si trovano.

Nel corso del capitolo tratterò la sperimentazione del modello delle F-words condotto in una classe quarta primaria. Il progetto si pone come scopo quello di promuovere in classe un clima di benessere dove ogni bambino si possa sentire incluso e valorizzato.

Il cuore del progetto consiste nel capire come un ambiente educativo quale la scuola possa essere formativo a 360 gradi, permettendo agli adulti di domani di crescere coltivando le loro passioni e potenzialità e mantenendo vivo il loro senso di auto efficacia.

Con autoefficacia (Self- Efficacy) non si intendono semplicemente le previsioni sul proprio comportamento: non si tratta di ciò che credo che farò (ossia l’intenzione), ma di ciò che credo di essere in grado di fare. (Maddux J. E., in Snyder & Lopez, 2009).

Le convinzioni di autoefficacia non sono intenzioni di comportarsi o intenzioni di raggiungere un determinato obiettivo. La ricerca ha dimostrato che le intenzioni sono influenzate da una serie di fattori, includendo, ma non limitandosi, le convinzioni di



autoefficacia. L'autoefficacia non è nemmeno autostima, ma è ciò che crediamo di noi stessi e come ci sentiamo riguardo a ciò. Le persone credono nelle loro capacità di produrre gli effetti desiderati delle loro azioni. Queste sono le determinanti più importanti dei comportamenti messi in atto dalle persone quando scelgono di impegnarsi e di perseverare nei loro sforzi di fronte a ostacoli e sfide (ibidem).

### 3.1 Analisi del contesto

Il presente lavoro di tesi sperimentale si rivolge alla classe 4B del plesso di via Verdi facente parte dell'Istituto Comprensivo di Campodarsego. Gli alunni in esame sono un gruppo abbastanza omogeneo come provenienza: abitano nelle vicinanze della scuola, situata in un contesto rurale una quindicina di chilometri a nord di Padova. Sono tutti nati in Italia e solo tre hanno genitori di origine straniera. Uno solo di questi tre alunni ha qualche difficoltà di comprensione della lingua italiana (dovuto principalmente al fatto che a casa utilizza lingua curda per comunicare con la famiglia), ma questo, previa una spiegazione aggiuntiva, non costituisce un grosso ostacolo per la comprensione delle consegne. Gli alunni, nel loro insieme, costituiscono una classe vivace e sveglia. Il gruppo classe è complessivamente positivo, anche se in alcuni momenti sono presenti episodi di scarsa coesione e affiatamento, dovuto principalmente alla presenza di tanti piccoli gruppi di amici che faticano a relazionarsi con chi ne è al di fuori. Inoltre, la pandemia di covid-19 ha limitato, per più di un anno, la frequenza delle lezioni in presenza, sottoponendo i bambini a maggiori difficoltà di tipo relazionale.

“Lo stato di pandemia dichiarata e di emergenza prolungata con fasi alterne che si sono susseguite, con restrizioni importanti alla possibilità di vivere una vita normale, rientrano a pieno titolo fra quelle esperienze che possono lasciare segni a lungo termine. Stiamo parlando di traumi importanti, dove il vissuto di pericolo si è protratto per mesi e mesi generando senso di precarietà, di incomprendibilità, di rischio, di paura, di disorientamento, dove le routine sono state stravolte e le sicurezze sono venute meno” (Scanu, Fagnani, 2020, p. 43).

Inoltre, insegnare le abilità sociali è il primo passo da compiere per preparare gli alunni alla cooperazione, poiché non è da dare per scontato che i bambini (come anche gli adulti) sappiano lavorare insieme in modo costruttivo e cooperativo, superando così le loro difficoltà di tipo relazionale. (Cohen, 2001, citato in Felisatti, 2006)

Il passaggio dall'interazione all'integrazione (e quindi all'inclusione), si realizza attraverso l'interdipendenza, cioè l'acquisizione della consapevolezza da parte dei membri di dipendere gli uni dagli altri, che agisce sul gruppo rendendolo un team di lavoro. Quando i membri acquisiscono consapevolezza di dipendere gli uni dagli altri, ossia si sentono coinvolti in una reciprocità di scambi, allora nel gruppo si struttura l'interdipendenza, mediante la quale emerge la rete di relazioni e l'organizzazione unitaria delle differenze fra i componenti (Felisatti, 2006).

### 3.2 Tema, scopo e tipo di ricerca

La ricerca si pone come una proposta migliorativa del contesto scolastico sopra descritto, in particolare, mira a promuovere l'inclusione tra i bambini, offrendo loro degli spunti di riflessione sulle relazioni che riempiono le loro vite, sul benessere che ne consegue, sulla soddisfazione che ne permane.

L'obiettivo si focalizza principalmente sul benessere percepito dagli studenti nelle loro relazioni a scuola, in famiglia, con il gruppo di amici e sulla speranza verso il futuro, andando a valorizzare le diversità all'interno della classe.

Il progetto di ricerca trae spunto dal modello delle F-words di Rosenbaum (2011) accennato in precedenza. Inizialmente l'autore pone il suo focus sul bambino con disabilità, e in particolare sul bisogno di riconoscersi come soggetto in possesso di qualità personali e talenti e sui supporti e risorse del contesto in cui si trova. Il modello porta a ricercare, in ottica positiva, quelle che sono le proprie capacità e funzioni, andando a proiettare la persona verso il proprio futuro con maggior consapevolezza in sé stessa e nelle proprie potenzialità. Attraverso le sei parole: Function, Family, Fitness, Fun, Friends e Future, si stimola il bambino a guardare al proprio futuro sulla base del suo contesto di vita presente, ragionando sulle caratteristiche che egli desidererebbe ritrovare. C'è dunque un passaggio tra presente e futuro, tra quello che sono, conosco,

so fare e quello che vorrò diventare, in virtù delle risorse che possiedo e che il contesto stesso mi offre. Il modello diventa poi motivo di incoraggiamento verso l'inclusione e la consapevolezza che le diversità di ciascuno sono il motore dal quale partire per la costruzione di persone aperte all'incontro, allo scambio, alla collaborazione, nonché al miglioramento dell'ambiente in cui vivono.

Il progetto è stato condotto da un gruppo di lavoro costituito da sei studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Padova con l'obiettivo di trarre dal modello di Rosenbaum una sperimentazione atta a proporre nelle classi un programma di rafforzamento dell'inclusione.

Ciascuna delle studentesse ha curato una delle sei F-words traendo, una progettazione accurata e mirata al significato della parola assegnata. Le sei unità didattiche così ricavate sono entrate a far parte del progetto di sperimentazione, che è stato proposto nella sua interezza da tutte e sei le studentesse. La condivisione è avvenuta quindi nei brain-storming iniziali pensati per dar spazio al confronto e ad una prima ideazione. Successivamente le UD sono state sviluppate e ampliate in autonomia ed infine sono state messe a disposizione all'interno del gruppo di lavoro. L'attuazione della sperimentazione si è svolta individualmente, sperimentando così (oltre alla propria UD) anche quella delle collaboratrici.

La sperimentazione verte su diversi focus:

- La ricchezza e l'unicità di ciascun alunno ricercata nel proprio funzionamento e nel proprio essere;
- L'importanza del rispetto e della valorizzazione dell'altro per quello che è;
- I supporti e le risorse dei contesti di vita personali;
- La visione del proprio futuro in virtù dei propri talenti e qualità.

Lo scopo è di verificare se, in seguito allo svolgimento degli interventi vengono meno alcune problematiche come:

- La mancata valorizzazione di sé stessi e degli altri;
- La scarsa integrazione nell'ambiente classe;
- Il senso di insoddisfazione verso sé stessi e il futuro;
- La scarsa consapevolezza delle risorse e supporti offerti dai contesti

L'importanza di tale sperimentazione sta nel fatto che spesso tra i giovani c'è una scarsa consapevolezza delle proprie capacità e di conseguenza una mancata trasposizione di queste in ottica presente e futura. Come ricordato da Ferrari (riportata in Soresi & Nota, 2014), lo sviluppo positivo dei giovani è legato a variabili individuali e contestuali. E ancora, "l'influenza reciproca tra l'individuo e il suo contesto è descrivibile in termini di relazioni persona- contesto. Se queste relazioni reciproche sono vantaggiose sia per l'individuo che per il suo contesto ci si trova di fronte ad una regolazione adattiva dello sviluppo. In specifico, quando il contributo dell'individuo a queste relazioni bidirezionali risulta adattivo, significa che la persona sta allineando i suoi interessi, valori, desideri e bisogni alle risorse contestuali (p. 22).

### 3.3 I partecipanti e il disegno di ricerca

La proposta del programma di ricerca è stata rivolta a due classi di quarta primaria dell'Istituto Comprensivo di Campodarsego. Il gruppo sperimentale è stato assegnato alla classe 4B composta da 21 bambini (di cui 12 maschi e 9 femmine), mentre il gruppo di controllo alla classe 4A composta da altri 21 bambini (di cui 13 maschi e 8 femmine). Le classi sono state scelte in virtù di una caratteristica comune ad entrambe, ossia la difficoltà di relazione tra i vari compagni che si presenta come un ostacolo all'inclusione.

L'obiettivo prefissato è quello di promuovere l'inclusione in un contesto classe caratterizzato dalla presenza di piccoli gruppetti con la tendenza ad avere poca apertura nei confronti dei compagni di cui non vi fanno parte. Da qui sono stati fissati i focus del programma: saper riconoscere le proprie qualità e capacità e quelle degli altri imparando a valorizzarsi e a valorizzare chi ci circonda. Concepire la diversità come ricchezza e stimolo alla crescita personale per un futuro migliore. Riconoscere e distinguere facilitatori e barriere nel contesto di appartenenza.

L'utilizzo del modello delle F- words di Rosenbaum ci permette di applicare il modello ICF al sistema scolastico; andando a focalizzarsi sulle capacità dei bambini (inclusi quelli con disabilità) e sulle risorse e supporti presenti nei loro contesti di vita, va a promuoverne una crescita migliore nella consapevolezza delle proprie potenzialità.

### 3.4 La procedura

Il percorso segue lo sviluppo delle competenze, dei traguardi e degli obiettivi proposti nelle Indicazioni Nazionali 2012, focalizzandosi in particolare su una delle otto competenze chiave relativa alle Competenze sociali e civiche, le quali “includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 11).

In relazione a tale competenza sono stati individuati all’interno delle Indicazioni Nazionali (2012), in particolare nel Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione, i seguenti traguardi di sviluppo della competenza:

- “Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, riconosce ed apprezza le diverse identità in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco” (p. 10)
- “Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità” (p. 10)
- “Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede” (p. 11)
- “Agisce in modo consapevole per il miglioramento del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola” (p. 25).

Per quanto riguarda gli obiettivi di apprendimento, all’interno delle Indicazioni Nazionali 2012 sono stati individuati i seguenti:

- ✓ Valorizzare sé stessi, coniugato nei due sotto-obiettivi:
  - Riconoscere e descrivere le proprie qualità
  - Riconoscere e descrivere le proprie abilità
- ✓ Valorizzare gli altri, coniugato nei due sotto-obiettivi:
  - Individuare e descrivere le qualità degli altri
  - Individuare e descrivere le abilità degli altri
- ✓ Sapere come migliorare un aspetto del proprio carattere e come promuovere l’acquisizione di una capacità
- ✓ Sapere come promuovere la partecipazione all’interno di un gruppo.

La sperimentazione è stata condotta durante i mesi di aprile e maggio del 2022 nel corso di otto incontri della durata variabile di un'ora- un'ora e mezza. La cadenza degli incontri è stata settimanale, al fine di dare continuità agli studenti e per favorire l'efficacia del progetto.

Entrando nello specifico degli interventi, per ogni UDA sono stati definiti degli obiettivi ben precisi che si sono voluti perseguire in termini di competenze. Ad affermare l'importanza della descrizione degli obiettivi all'interno della progettazione didattica sono Soresi & Nota (2001), secondo i quali in ogni attività professionale, e pertanto anche in quella dell'insegnamento, gli obiettivi descrivono degli "incrementi delle abilità che gli alunni e le persone che beneficeranno di quelle attività manifesteranno in seguito alla loro realizzazione" (p.148).

Ciascun obiettivo è stato descritto utilizzando un linguaggio operativo che definisce i concetti di: prestazioni, condizioni e criteri di padronanza (Soresi & Nota, 2001).

- Le prestazioni esplicitano ciò che gli allievi dovranno essere in grado di manifestare al termine del training (ibidem);
- le condizioni indicano il contesto specifico all'interno del quale ci si aspetta che le prestazioni si manifestino (ibidem);
- i criteri di padronanza si riferiscono alla qualità o quantità di prestazione attesa ritenuta sufficiente per poter considerare raggiunto l'obiettivo (ibidem).

L'eterogeneità degli studenti ha tenuto in considerazione due dimensioni: quella inclusiva e quella valutativa. Attraverso la predisposizione di un'accurata programmazione, sono stati messi in atto delle azioni il più possibili "facilitanti all'apprendimento di tutti".

La programmazione delle attività si è basata su una serie di azioni inclusive che mirano alla personalizzazione dell'insegnamento, dove sono state proposte attività accattivanti e alla portata di tutti i bambini.

Sono stati forniti supporti diversificati e distribuiti al fine di eliminare quelle che potevano rappresentare delle barriere alla partecipazione, rendendo così il contesto maggiormente performante. Partecipazione ed inclusione, infatti vanno di pari passo: non vi può essere inclusione senza partecipazione.

Oltre al classico utilizzo del format “lezione frontale” sono state messe in atto una serie di modalità di facilitazione dell’apprendimento tra cui il modeling, che riguarda l’apprendimento di comportamenti nuovi attraverso l’osservazione (e quindi l’imitazione), per migliorare comportamenti già posseduti e/o inibire quelli non funzionali (Bandura, 1977).

In relazione alla valorizzazione delle capacità, delle risorse e delle diversità di tutti gli alunni, compresi quelli più vulnerabili, sono stati messi in atto ricorrenti feedback positivi, ossia sono state fornite informazioni agli alunni circa l’esattezza delle loro prestazioni. Inoltre, per facilitare l’apprendimento sono stati utilizzati numerosi suggerimenti di tipo verbale, gestuale e fisico.

Infine, tramite l’utilizzo della *“Storia della Gabbianella e del gatto che le insegnò a volare”* di Luis Sepùlveda sono state utilizzate alcune esemplificazioni per introdurre e spiegare i concetti di rilievo, in relazione alle abilità e ai comportamenti attesi.

Su questo difatti, si basa la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) del 2002, la più recente Classificazione Internazionale dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S.), sulla quale prende spunto il Modello delle F-words.

Per quanto riguarda la dimensione valutativa mi sono appoggiata al modello di valutazione trifocale proposto da Castoldi (2016) che presenta tre tipi di valutazione:

1. la valutazione oggettiva (istanza empirica), che riguarda le “evidenze osservabili che documentano la competenza del soggetto in formazione” (Castoldi, 2016, p.84) e che, nel mio progetto, è stata rappresentata da:
  - prove criteriali inerenti alle F-words fatte compilare alla fine di ogni intervento;

- questionario fatto compilare prima (pre-test) e al termine del programma (post-test).
2. La valutazione soggettiva (istanza autovalutativa), utile a far sviluppare negli alunni la capacità autoriflessiva e autovalutativa, e che, nel mio progetto, è stata rappresentata da:
- questionario fatto compilare prima (pre-test) e al termine del programma (post-test);
  - Scheda A proposta per ogni UDA inerente ad ogni F-word.
3. La valutazione intersoggettiva (istanza sociale), che riguarda la “valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo” (Castoldi, 2016, p. 85), che mira a rilevare le percezioni dei diversi soggetti (nel caso specifico, le insegnanti) nei confronti della competenza del soggetto in formazione. A tal proposito è stato predisposto un dialogo approfondito con le insegnanti circa l’andamento del programma. È stata realizzata inoltre una valutazione di processo attraverso l’osservazione iniziale del contesto classe e attraverso l’osservazione continua, cioè finalizzata al monitoraggio e al supporto in itinere dei processi di apprendimento degli alunni.

Nella raccolta dati ho utilizzato alcuni semplici strumenti, più o meno strutturati al fine di giungere ad una valutazione il più possibile completa e significativa.

Ho cercato di porre la mia attenzione sugli obiettivi di ogni F-word per poi riportare dopo ogni lezione degli appunti riguardanti interventi ed elementi significativi che dimostrassero l’avvenuta comprensione di quel determinato concetto. Tutti i dati e gli strumenti utilizzati mi hanno dato la possibilità di identificare di volta in volta alcuni obiettivi di miglioramento. Per una valutazione finale e complessiva il mio scopo era quello di far raggiungere agli allievi conoscenze e abilità al fine di acquisire in modo più completo possibile i traguardi proposti.



Al fine di poter verificare l'efficacia del progetto di ricerca, è stato proposto ad entrambe le classi un questionario prima dell'inizio della sperimentazione (pre-test) ed è stato riproposto identico una volta conclusa (post-test). Il questionario è stato inserito all'Appendice 1.

Il programma ha previsto dunque tre fasi principali:

- Prima fase: la rilevazione, mediante il pre-test della situazione iniziale (uguale per entrambi i gruppi di ricerca);
- Seconda fase: la proposta delle UDA della ricerca (solo per il gruppo sperimentale)
- Terza fase: la rilevazione, mediante il post test della situazione finale (uguale per entrambi i gruppi di ricerca).

Il gruppo di controllo non entra a far parte della seconda fase in quanto è necessario, ai fini della verifica finale sull'efficacia dell'intervento, avere un termine di paragone con un gruppo, appunto di controllo, il quale non abbia beneficiato della proposta.

Inoltre, sono stati coinvolti gli insegnanti sia del gruppo sperimentale sia del gruppo di controllo con i quali è avvenuto uno scambio di feedback prima, durante e dopo la realizzazione del progetto.

### 3.5 Gli strumenti

#### 3.5.1 Gli strumenti quantitativi

Per valutare l'efficacia del training è stato predisposto un questionario (Appendice 1) che è stato compilato da tutti i bambini dei due gruppi coinvolti (sperimentale e di controllo) sia in fase di pre-test che di post-test. Le domande predisposte erano di natura quantitativa (Scale likert a dai 3 ai 6 punti), qualche strumento è stato appositamente predisposto per l'indagine, mentre altri sono stati presi dalla letteratura.

#### *Mi conosco bene*

Questo strumento, predisposto appositamente in base agli obiettivi del programma del gruppo di lavoro, mira a valutare il livello di conoscenza di sé. Tale strumento ha la funzione di valutazione soggettiva ed è composto da 23 item su scala Likert a 5 punti, dove vi sono le seguenti corrispondenze:

- 1 = per niente vero;
- 2 = poco vero;
- 3 = abbastanza vero;
- 4 = vero;
- 5 = verissimo.

La scala chiedeva ai bambini di indicare il punteggio in base al proprio pensiero rispetto agli item proposti. Alcuni esempi di item sono: “So bene cosa sono in grado di fare”, “So bene quali sono le mie potenzialità”, “So come essere gentile con gli altri”. In questo studio è stato rilevato un’alpha di Cronbach pari a .81.

#### *La mia vita a scuola*

Questo strumento corrisponde alla “Positive experiences at school scale” (P.E.A.S.S) di Furlong e coll. (2013) e mira a valutare le seguenti risorse: gratitudine, zest, ottimismo e persistenza. Gli item, in totale 16, sono suddivisi nelle quattro dimensioni indagate, ad esempio: “Sono fortunato ad avere dei bravi insegnanti nella mia scuola” si riferisce della gratitudine; “Mi emoziono quando imparo qualcosa di nuovo a scuola” fa riferimento alla dimensione dello zest, “Anche se ho problemi a scuola, so che in futuro andrò meglio” si riferisce all’ottimismo, “Quando prendo un brutto voto, la volta dopo mi impegno ancora di più” alla persistenza. La somma di tutti i 4 fattori permette di misurare la *covitality*, che si riferisce al benessere dell’individuo a scuola. Gli item sono valutati su scala Likert a 4 punti, dove vi sono le seguenti corrispondenze:

- 1 = quasi mai vera;
- 2 = qualche volta vera;
- 3 = spesso vera;
- 4 = molto spesso vera.

La scala ha chiesto ai bambini di indicare il punteggio in base al proprio pensiero rispetto agli item proposti.

Furlong e coll. (2013) hanno accompagnato la scala ad altri 4 item riferiti a valutare i livelli delle abilità sociali e dei comportamenti pro-sociali. Ad esempio: “In classe seguo le regole”, “Ascolto l’insegnante quando parla”, “Durante le pause gioco secondo le

regole”, “Sono gentile con i compagni e le compagne”. In questo studio è stato rilevato un’alpha di Cronbach pari a .78.

#### *A scuola*

Questo strumento va ad indagare le abilità sociali (più precisamente, quelle socio emozionali) e prende spunto dal programma europeo “Learning to be”. È composto da 15 item che indagano per l’appunto la capacità dei bambini a relazionarsi con i propri compagni. La scala utilizzata è una *Likert* a tre punti dove vi sono le seguenti corrispondenze:

- la risposta “sì” equivale a 2 punti;
- la risposta “qualche volta” ad 1 punto;
- la risposta “no” a 0 punti.

La scala ha chiesto ai bambini di indicare il punteggio in base al proprio pensiero sulla base degli item proposti. Alcuni esempi di item sono stati: “per me è facile fare nuove amicizie”, “mi piace far ridere le persone”, “so consolare i miei amici e le mie amiche quando sono giù di morale”, “so che le persone della mia classe sono differenti l’una dall’altra”. In questo studio è stato rilevato un’alpha di Cronbach pari a .75.

#### *Quanto sono contento/a*

Lo strumento va ad analizzare la soddisfazione di vita e si struttura in 5 item in cui si indagano le percezioni dei bambini circa la qualità complessiva del loro vissuto. Alcuni degli item proposti sono stati: “la mia vita è già come la desidero”, “le condizioni della mia vita sono buone”, “se io potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla”.

Questi sono stati valutati su scala *Likert* a 5 punti dove si hanno le seguenti corrispondenze:

- 1= Non mi descrive per niente;
- 2= Mi descrive poco;
- 3= Mi descrive abbastanza;
- 4= Mi descrive molto;
- 5= Mi descrive moltissimo.

In questo studio è stato rilevato un'alpha di Cronbach pari a .82.

### *I miei obiettivi futuri*

Il presente strumento analizza la speranza verso il futuro, facendo leva soprattutto sul senso di autoefficacia del bambino. Gli item proposti erano stati 6, alcuni dei quali sono stati: “riesco a pensare a molti modi per ottenere dalla vita ciò che per me è importante”, “me la cavo abbastanza, proprio come altri bambini e bambine della mia età”, “penso che le cose che ho fatto quando ero più piccolo/a mi saranno molto utili nel futuro”.

Gli item sono valutati su scala Likert a 6 punti dove si hanno le seguenti corrispondenze:

- 1= Non mi descrive per niente;
- 2= Mi descrive raramente;
- 3= Mi descrive poco;
- 4= Mi descrive abbastanza;
- 5= Mi descrive molto;
- 6= Mi descrive moltissimo.

In questo studio è stato rilevato un'alpha di Cronbach pari a .79.

### 3.5.2 Gli strumenti qualitativi

Per la ricerca sono stati utilizzati alcuni strumenti qualitativi, predisposti appositamente in base agli obiettivi specifici del training e che hanno permesso di verificare il raggiungimento del criterio di padronanza in riferimento ad ogni F-word. Sono stati raggruppati in modo coerente in base ciò che si voleva verificare.

*La capacità di riconoscere l'importanza del mantenersi in forma e in salute (F di Fitness).* Per verificare la capacità di riconoscere l'importanza di mantenersi in forma e in salute si è ricorso ad uno strumento (Scheda A e B, Appendice 4 e 5) che chiedeva di rispondere liberamente ad alcune domande aperte inerenti a cosa i bambini pensano

circa l'attività motoria in generale (ad esempio: "quali sono le parti del corpo e i movimenti coinvolti nell'attività?") e inerenti alla conoscenza della definizione di pausa attiva (ad esempio: "ci sono dei momenti in cui hai fatto delle pause attive?").

*La capacità di valorizzare le proprie risorse, quelle degli altri allo scopo di coltivare relazioni positive (F di Friends).* Per verificare la capacità di valorizzare le proprie risorse e qualità sono stati utilizzati due strumenti, in particolare due schede (Scheda A e Scheda B, Appendice 6 e 7). Nella Scheda A era richiesto di disegnare le proprie caratteristiche in una figura umana stilizzata e successivamente di scrivere sotto le proprie unicità, qualità e risorse. Nella Scheda B è stato chiesto di scrivere una lettera a Zorba per utilizzare le qualità/risorse scritte precedentemente per aiutarlo nell'accudire la gabbianella Fortunata durante la sua crescita.

*La capacità di riconoscere l'importanza del contesto familiare per la crescita e la capacità di provare gratitudine verso di esso (relativo alla F di Family).* Al fine di valutare la capacità di riconoscere l'importanza della famiglia e di provare gratitudine nei confronti della stessa sono state utilizzate due schede (Scheda A e Scheda B, Appendici 8 e 9). In particolare, nella Scheda A si è verificata la capacità di riconoscere una persona "cara" e la specifica azione di cura da essa rivolta. Nella Scheda B è stata valutata la capacità di dimostrare gratitudine verso un proprio familiare.

*La capacità di riconoscere le proprie funzionalità specifiche e differenti da quelle degli altri, le quali possono essere migliorate con l'allenamento e con l'esercizio costante (F di Function).* Lo strumento utilizzato per il riconoscimento delle strutture corporee e della loro rispettiva funzione è stata la Scheda A (Appendice 10) la quale ha richiesto, di fronte alla visione di alcune immagini, di riconoscere la struttura corporea utilizzata nell'attività e la funzione ad essa associata.

*La capacità di comprendere l'importanza dello svolgere attività piacevoli per acquisire maggior fiducia delle proprie capacità (F di Fun).* È stata utilizzata la Scheda A

(Appendice 2) allo scopo di valutare la capacità di riflettere e riconoscere su una propria passione e sul motivo della sua piacevolezza. Tramite il disegno e la fabbricazione dell'origami è stato possibile valutare l'eterogeneità delle scelte artistiche utilizzate per realizzarli.

*La capacità di sfruttare le opportunità del presente per raggiungere sogni e obiettivi verso un futuro speranzoso e ottimista (F di Future).* Sono stati utilizzati due strumenti per verificare questa capacità. In particolare, la Scheda A e B (Appendice 11 e 12) è stata utilizzata per appurare la capacità di riflettere, a partire dai concetti di divertimento, di amicizia, di famiglia, di salute e di abilità, circa i modi per svilupparli in un futuro.

### 3.5.3 Le prove criteriali

Ulteriori strumenti valutativi utilizzati nel corso della sperimentazione sono state le prove criteriali riassunte nell'Appendice 3. Queste venivano applicate alla fine di ogni UDA e hanno rappresentato uno strumento di verifica valido per l'analisi del raggiungimento del criterio di padronanza per ogni F-word, allo scopo di verificare il raggiungimento dell'obiettivo previsto.

La compilazione delle prove criteriali ha permesso di conoscere l'andamento dell'incontro e di orientarlo in ottica migliorativa in quanto l'insegnante ha potuto capire se effettivamente essi hanno compreso il significato e il valore di ogni F-word e in caso negativo di approfondire ulteriormente i concetti poco chiari.

Le prove criteriali sono state strutturate come descritto in seguito:

#### **Prova criteriale F-word Fitness**

La prova criteriale per la F di Fitness ha previsto:

- la compilazione di 5 domande chiuse
- il fornire almeno 3 risposte attese su 5 per il raggiungimento del criterio di padronanza
- la capacità di riconoscere l'importanza del mantenersi in forma e in salute.

### **Prova criteriale F-word Friends**

La prova criteriale per la F di Friends ha previsto:

- la compilazione di 5 domande chiuse e di 2 domande aperte;
- per il raggiungimento del criterio di padronanza, fornire almeno 3 risposte attese su 5 (per le domande chiuse), il riconoscere almeno due qualità proprie, il riconoscere almeno due qualità dell'altro (per le domande aperte);
- la capacità di valorizzare le proprie risorse, quelle degli altri allo scopo di coltivare relazioni positive.

### **Prova criteriale F-word Family**

La prova criteriale per la F di Family ha previsto:

- la compilazione di 3 domande chiuse e 2 aperte;
- il fornire almeno 2 risposte attese su 3 (per le domande chiuse), il riconoscere almeno un'azione di cura svolta verso una persona della propria famiglia (nella domanda aperta), l'esplicitare almeno un modo per dimostrare gratitudine (nella domanda aperta);
- la capacità di riconoscere l'importanza del contesto familiare per la propria crescita e la capacità di dimostrare gratitudine verso di esso.

### **Prova criteriale F-word Function**

La prova criteriale per la F di Function ha previsto:

- la compilazione di 4 domande aperte;
- il fornire risposta ad almeno 2 domande su 4 per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- la capacità di riconoscere le proprie funzionalità specifiche e differenti da quelle degli altri, le quali possono essere migliorate con l'allenamento e con l'esercizio costante.

### **Prova criteriale F-word Fun**

La prova criteriale per la F di Fun ha previsto:

- la compilazione di 7 domande chiuse e due aperte a risposta breve;

- il fornire risposta ad almeno 5 domande su 7 per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- elencare almeno 3 passioni personali e spiegare il perché per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- la capacità di comprendere l'importanza dello svolgere attività piacevoli per acquisire maggior fiducia delle proprie capacità.

### **Prova criteriale F-word Future**

La prova criteriale per la F di Future ha previsto:

- la compilazione di 5 domande chiuse;
- fornire almeno 3 risposte attese su 5 per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- la capacità di sfruttare le opportunità del presente per raggiungere sogni e obiettivi verso un futuro speranzoso e ottimista.

### **3.6 La struttura degli incontri**

La predisposizione degli incontri ha tenuto in considerazione la promozione dell'interesse e il coinvolgimento dei bambini. La scelta di materiali, attività e metodologie è stata curata affinché potesse risultare accattivante e coinvolgente, al fine di definire un percorso utile al raggiungimento degli obiettivi e rendere l'apprendimento veramente efficace.

La promozione della partecipazione attiva dei bambini è stata realizzata nei momenti di discussione in classe, nella condivisione di esperienze personali e dalla valorizzazione dei loro talenti.

La sperimentazione complessivamente è stata composta da sei incontri ai quali se ne sono aggiunti altri due per i questionari di pre-test e post-test.

Il filo conduttore delle sei UDA è stato il racconto di un romanzo di Luis Sepúlveda intitolato *“Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare”*. Il racconto, molto noto e apprezzato tra i bambini si è rivelato fin da subito molto attinente alla metodologia delle F-words, in quanto presenta al suo interno i giusti agganci a ciascuna delle sei parole. Così facendo per gli alunni è stato possibile mettersi nei panni della gabbianella Fortunata ed interrogarsi su loro stessi, sulle loro abilità, talenti, aspettative,



sogni, in relazione ai diversi contesti di appartenenza. Ogni UDA si è aperta con la lettura di un passo della storia che, fungendo da organizzatore anticipato, ha permesso l'introduzione alle attività successive. Il carattere concreto delle attività ha permesso ai bambini di cogliere l'utilità della proposta e di conseguenza aderirvi maggiormente.

La scaletta del progetto di ricerca prevedeva:

1. Compilazione del pre-test;
2. Primo intervento: UD sull'F-word Fitness;
3. Secondo intervento: UD sull'F-word Friends;
4. Terzo intervento: UD sull'F-word Family;
5. Quarto intervento: UD sull'F-word Function;
6. Quinto intervento: UD sull'F-word Fun;
7. Sesto intervento: UD sull'F-word Future;
8. Compilazione del post test.

Ogni UDA è stata strutturata nel seguente modo:

- Prima fase: richiamo e pubblicizzazione delle prestazioni e obiettivi raggiunti fino a quel momento mediante l'interazione tra i bambini e l'insegnante e il riepilogo dell'UDA precedente. Alle riflessioni libere e guidate si è accompagnata la raccolta dei compiti assegnati. Presentazione dell'F-word del giorno tramite il proseguimento della lettura del romanzo di Sepùlveda e la successiva pubblicizzazione dell'obiettivo, al fine di suscitare negli alunni la curiosità e promuovere la partecipazione.
- Seconda fase: composta da step distinti con la finalità di arrivare al cuore di ciascuna delle F-words.
  - Step 1: input iniziale attraverso la compilazione della scheda A.
  - Step 2: riflessione con la classe e l'insegnante che si concludeva con la proposta della scheda B.
  - Step 3: riflessione condivisa e proposta del compito autentico sull'F-words di riferimento per sottolineare quanto appreso.

Il lavoro di questa seconda fase si è basato molto sulla valorizzazione delle diversità di ciascuno e sull'importanza che possono avere per noi stessi e gli altri in ottica presente

e futura. Le domande guida rivolte ai bambini dopo la lettura del romanzo e le attività che si sono susseguite sono servite a introdurre gli argomenti e a costruirne un primo livello di rappresentazione mentale.

A titolo esemplificativo nell'UDA inerente alla F di Fun, chiedeva ai bambini di "descrivere le proprie passioni/abilità e il motivo per il quale provavano divertimento nel cimentarsi, sono state utilizzate le seguenti domande stimolo:

- Ti capita spesso di divertirti? In quali occasioni?
- Quali sono le cose che ti piace fare e che ti fanno divertire? Sai spiegare il perché?

Alcune risposte sono state:

A: "Mi diverte tanto correre perché mi libera e mi sento volare!"

S: "Pescare mi diverte perché tirare su il pesce è bellissimo!"

A: "Danza classica mi diverte perché mi cancella tutti i pensieri e mi fa sentire più leggera!"

Alcune delle tecniche utilizzate durante questa fase sono state le discussioni, i suggerimenti i feedback positivi, le esemplificazioni, le istruzioni, le simulazioni.

La terza fase racchiude tutte le attività di sintesi sulle attività svolte. Anche questa si suddivide in tre step:

- Step 1: la prova criteriale (scheda C) è servita a verificare il raggiungimento degli obiettivi per ciascuna delle sei F-words;
- Step 2: i compiti per casa avevano la funzione di ritornare sui concetti trattati in classe sperimentandoli nella vita quotidiana.
- Step 3: il riassunto (scheda D) è servito a riepilogare i punti salienti, per ciascuna delle sei parole ed è stato un supporto nell'esecuzione dei compiti per casa.

Ciascun bambino, al termine dell'ultima attività ha creato un fascicoletto personale sul percorso delle F- words.

La finalità delle attività è stato quello di incentivare un cambiamento degli studenti sulla loro concezione di diversità e sul modo di guardare a sé stessi e agli altri.

### 3.6.1 Il percorso

In seguito, verranno descritte le sei UDA esplicitando per ciascuna di esse: il focus- il significato della F words trattata- gli obiettivi operazionali, i risultati attesi, lo sviluppo delle UDA, i materiali, le tecniche e gli strumenti.

La descrizione della guida all'apprendimento è stata prevista solo per l'UDA della F di Fun, ideata e progettata dalla sottoscritta.

Ciascuna UDA ha mantenuto costante la seguente struttura:

1. Pubblicizzazione dell'obiettivo:
  - a. Significato dell'F-words
  - b. Lettura del romanzo di Luis Sepùlveda
2. Guida all'apprendimento per ogni obiettivo:
  - a. Istruzioni
  - b. Discussione
  - c. Esecuzione
  - d. Discussione e sintesi
  - e. Tecniche e metodologie utilizzate
  - f. Materiali
  - g. Strumenti
  - h. Verifica del raggiungimento dell'obiettivo
  - i. Compiti per casa

## 1^ UDA

### F-WORD "FITNESS": Salute in movimento

Come accennato nel paragrafo 1.5.3, per Fitness ci si riferisce al mantenimento in forma fisica della struttura e funzione corporea. Nei bambini con disabilità questo aspetto va curato ancora di più, dal momento che tali soggetti risultano essere meno attivi rispetto ai loro coetanei.

L'UDA si basa sui seguenti focus:

- ✓ Descrivere le attività atte a mantenere le funzioni corporee;
- ✓ Descrivere il motivo per cui è importante mantenersi in forma;
- ✓ Descrivere ciò che ostacola il mantenimento in attività;
- ✓ Descrivere cosa potrei fare per aiutare qualcuno a mantenere le sue funzioni corporee.

I risultati attesi sono stati definiti sulla base delle condizioni, prestazioni e criteri di padronanza:

#### *Condizioni*

- a) Dopo la lettura "Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare" di Luis Sepùlveda (da pag 6 a pag 7 e da pag 12 a pag 14) che descrive l'importanza dell'attività sportiva per sviluppare un corpo sano, si è condotta una discussione su ciò che facciamo per mantenerci in forma e perché è così rilevante. È quindi stato chiesto agli alunni di compilare una scheda descrivendo le attività motorie praticate indicando quali movimenti e regole sono implicati in tali attività.
- b) In seguito ad un'attività di rilassamento, è stata condotta una discussione sull'importanza di prevedere delle pause attive quando si stanno svolgendo delle attività sedentarie per molto tempo. Sono stati discussi i vantaggi ed è stato chiesto di pensare quando nel proprio pomeriggio riescono ad inserire delle pause attive, spiegando in che cosa consistono e perché;
- c) È stata consegnata un'attività sui possibili ostacoli alla pratica motoria ed è stato richiesto di trovare delle soluzioni al fine di aiutare un'altra persona a mantenersi in forma;

- d) Infine, è stata consegnata una prova criteriale di 5 domande sui contenuti proposti.

### *Prestazioni*

Il soggetto:

- a) Contribuisce alla discussione esprimendo le sue idee e completa la scheda descrivendo cosa fa per mantenersi in forma e quali movimenti e regole sono implicati nell'attività motoria che praticano;
- b) Completa la scheda scrivendo quando si farà la pausa attiva, cosa si farà e per quali ragioni;
- c) Descrive cosa può fare per aiutare un'altra persona a tenersi in forma;
- d) Risponde alle domande.

### *Criteri di padronanza*

Si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto:

- a) Contribuisce alla discussione con almeno un'idea e completa la scheda descrivendo almeno un vantaggio associato all'attività motoria descritta;
- b) Scrive almeno un esercizio di pausa attiva;
- c) Descrive almeno una soluzione per aiutare un compagno a tenersi in forma;
- d) Fornisce almeno 3 risposte attese su 5.


### *Descrizione dell'UDA*

L'UDA si è aperta con la lettura del romanzo *“Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare”* di Luis Sepùlveda, in particolare dei capitoli 1 e 3, che hanno posto l'attenzione sulla forma fisica della giovane gabbiana, grazie al cui corpo è riuscita a riprendere il suo volo malgrado la difficoltà in cui si trovava: il petrolio aveva ricoperto le sue piume. A questo punto sono stati coinvolti i bambini in una discussione su ciò che fanno per mantenersi in forma e perché ciò può essere importante. Sono state esplorate le loro sensazioni durante o al termine dell'attività sportiva, individuando punti di forza e benefici (es. mi libero, mi sfogo, mi rilasso, sono stanco ma felice, brucio le calorie ecc).

nella conduzione dell'incontro è stato proiettato un PPT al fine di evidenziare i vantaggi in seguito allo svolgimento dell'attività sportiva e supportarne l'apprendimento. Dopo aver individuato gli obiettivi dell'UDA ed aver esplicitato il significato della F di Fitness i bambini sono stati invitati a descrivere i movimenti e i comportamenti da attuare affinché l'attività fisica sia sicura e divertente (regole) e i benefici prodotti da quest'ultima. (Figura 1: Le risposte di M. alla scheda A della F di Fitness).

COSA PENSI DEL FITNESS?

Nome \_\_\_\_\_



Pensa alle attività motorie che hai fatto a scuola o fuori dalla scuola.  
Poi rispondi e completa.

- Racconta un'attività motoria che hai fatto di recente da solo o con gli amici.  
DI RECENTE CON GLI AMICI HO GIOCATO A BASKET.
- Quali sono le parti del corpo e i movimenti coinvolti in questa attività?  
LE PARTI COINVOLTI IN QUESTA ATTIVITA SONO LE GAMBE E BRACCIA.
- Come devono essere i comportamenti dei partecipanti nelle attività motorie di gruppo in modo che siano sicure e divertenti?  
DEVONO COMPORTARSI BENE E NON FARSI MALE.
- Quali benefici possiamo ottenere dalla pratica delle attività motorie?  
TI FAVORISCE IL SONNO, SEI FELICE, NON TI FA DEMERERE PER GLI ANZIANI TI AIUTA NELL'INTESTINO, CONNOSCI NUOVI AMICI.

Figura 1: Le risposte di M. alla Scheda A della F di Fitness

Successivamente si è proposta una pausa attiva nel giardino della scuola. i bambini sono stati invitati a svolgere una serie di esercizi sulla base di quanto predisposto nell'UDA. A questo sono seguite le loro riflessioni su come si sentivano prima e dopo la pausa attiva, e quali vantaggi hanno percepito. La discussione poi è stata espansa chiedendo loro di riportare, pensando ad una giornata tipica, ai momenti in cui svolgono le pause attive e perché (Figura 3: Le risposte di R. alla Scheda B della F di Fitness).



Figura 2: Pausa attiva nel giardino della scuola.

**ATTVIAMOCI CON UNA PAUSA!**

Nome: [REDACTED]

Rispondi liberamente alle domande seguenti.

Una pausa attiva è: UN MOMENTO IN CUI.....  
 TI MUOVI E TI RILESSI.....

Ci sono dei momenti in cui hai fatto delle pause attive?.....SÌ.....  
 TI SONO IERI QUANDO STAVO FACENDO I COMPITI  
 E SONO ANBITO IN GIARDINO A GIOCARRE 10 MINUTI

Quando pensi di fare una pausa attiva durante il tuo pomeriggio?  
 SÌ. DI SOLITO IL POMERIGGIO PER  
 FARMI PRESSIONE LO STRESS DELLA MATTINA

Che tipo di pausa ti piacerebbe fare? FARE QUALCUNA  
 TIRO A CALCIO O SALTARE LA  
 CORDA

Perché secondo te è meglio fare questo tipo di pausa? PERCHÉ  
 PER ME VISTO CHE FACCO CALLES MI  
 PREPARO UN PO' PER DODO

Figura 3: Le risposte di R. alla Scheda B della F di Fitness

A questo punto è stato chiesto ai bambini di disporsi a coppie e di scrivere su un foglietto un ostacolo percepito durante la loro attività fisica. Questo foglio è stato passato poi al compagno, il quale ha provato a dare dei consigli per la risoluzione degli ostacoli.

(Figura 4: le risposte di G. e A.)

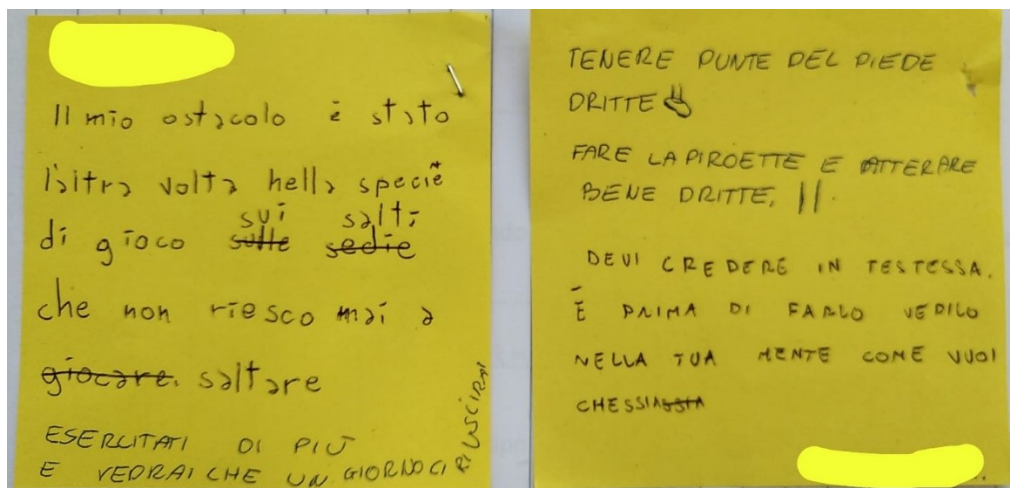


Figura 4: Risposte di G. e A. sugli ostacoli e soluzioni.

La parte finale dell'UDA è stata dedicata alla sintesi di quanto appreso attraverso la riflessione metacognitiva, alla verifica dell'apprendimento attraverso la compilazione della prova criteriale. È stata poi consegnata la scheda che riassuntiva della F-word Fitness. Per generalizzare il significato della F di Fitness è stato chiesto ai bambini come compito per casa di uscire all'aria aperta per una piccola passeggiata o per fare un po' di movimento, di annotare eventuali benefici ottenuti e di condividerli in classe la volta successiva. Ecco un esempio di ciò che hanno provato (Figura 5: Risposta di S.)

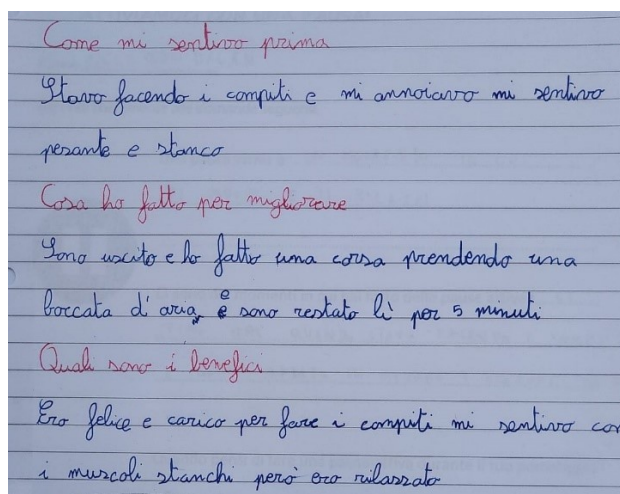


Figura 5: Compito per casa di S.

L'insegnante, nel prendere nota delle risposte dei bambini, ha fornito feedback positivi e rinforzi volti sia a valorizzare gli interventi degli alunni e a sostenere la partecipazione, sia a fornire un modello positivo di interazione (modeling).



## 2^ UDA

### F-WORD "FRIENDS": Avere degli amici porta benefici

La seconda UDA ha toccato il tema dell'amicizia, riferita all'importanza delle qualità delle relazioni per lo sviluppo dei bambini, soprattutto di quelli con vulnerabilità. Ci si deve domandare se e come stiamo favorendo gli alunni a coltivare relazioni positive con i pari al fine di sviluppare abilità sociali e comportamenti pro-sociali.

Il focus dell'UDA era relativo alla:

- descrizione e consapevolizzazione circa le diversità presenti all'interno della classe;
- ricerca delle qualità/risorse proprie e dei compagni di classe;
- descrizione dei comportamenti per avviare delle relazioni positive in classe

I risultati attesi sono stati definiti sulla base delle condizioni, prestazioni e criteri di padronanza:

#### *Condizioni*

- a) In seguito alla lettura del passo della *Storia della gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*, è condotta una discussione su ciò che ogni gatto potrebbe fare per aiutare la gabbiana Kengah e la gabbianella dentro l'uovo;
- b) Ne è seguita la richiesta di riconoscere le qualità personali di ognuno e come potrebbero essere utilizzate per aiutare qualcun'altro;
- c) Infine, è stata somministrata una prova criteriale di 7 domande sui contenuti esposti precedentemente.

#### *Prestazioni*

Il soggetto:

- a) Scrive le proprie qualità e punti di forza e scrive per cosa potrebbe utilizzarle nel dare aiuto agli altri;
- b) risponde alle domande fornendo la risposta attesa.

### *Criteria di padronanza*

Si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto:

- a) scrive almeno due qualità proprie (per le risposte aperte);
- b) scrive almeno due qualità degli amici (per le risposte aperte);
- c) fornisce almeno 3 risposte attese su 5 (per le risposte chiuse).

### *Descrizione dell'UDA*

Il percorso è iniziato con la lettura di una parte del romanzo *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* (capitoli 4,5,7 parte prima) che evidenzia la situazione in cui Zorba, il gatto, promette a Kengah, la mamma della Gabbianella, che si prenderà cura del suo uovo e che insegnerà alla Gabbianella a volare. L'insegnante ha riflettuto sul fatto che la situazione di amicizia che si instaura è doppia: quella tra Zorba e la madre della gabbiana e quella tra Zorba (e i suoi amici Diderot, Colonnello, Segretario, ecc.) e la gabbianella, che dovranno aiutarsi a vicenda per crescere la gabbianella.

Dopo una discussione finalizzata a far emergere diverse azioni che caratterizzano le relazioni di amicizia, è stata proposta agli alunni la Scheda A, che raffigurava l'immagine stilizzata di un bambino ed è stato chiesto loro di scrivere le proprie unicità, capacità, risorse e qualità personali. (Figura 6: le risposte di F. alla scheda A di Friends).

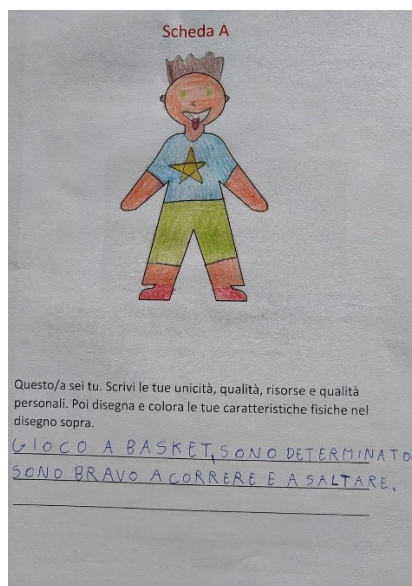


Figura 7: le risposte di F. alla scheda A di Friends.

Successivamente è stata consegnata la Scheda B che ha richiesto agli alunni di scrivere un messaggio a Zorba e ai suoi amici gatti, allo scopo di far loro consapevolizzare ulteriormente il significato e il valore delle proprie qualità personali e punti di forza (Figura 7: Le risposte di D. alla scheda B della F di Friends).

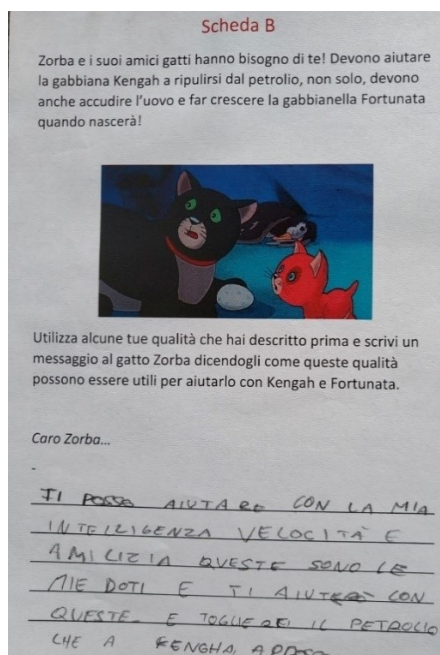


Figura 8: Le risposte di A. alla scheda B della F di Friends.

La parte finale dell'UDA è stata dedicata alla sintesi di quanto appreso attraverso la riflessione metacognitiva, alla verifica dell'apprendimento attraverso la compilazione della prova criteriale. È stata poi consegnata la scheda che sintetizzava le caratteristiche della F-word Friends. Per generalizzare il significato della F di Friends è stato chiesto ai bambini come compito per casa di scrivere su un foglio le qualità di un conoscente che poteva essere un amico o compagno di classe, indicando quali fossero le sue qualità e come potessero arricchirci. Il tutto poteva essere accompagnato da un disegno (Figura 8.a e 8.b: Le qualità di A. descritte da A e le qualità di E descritte da M).

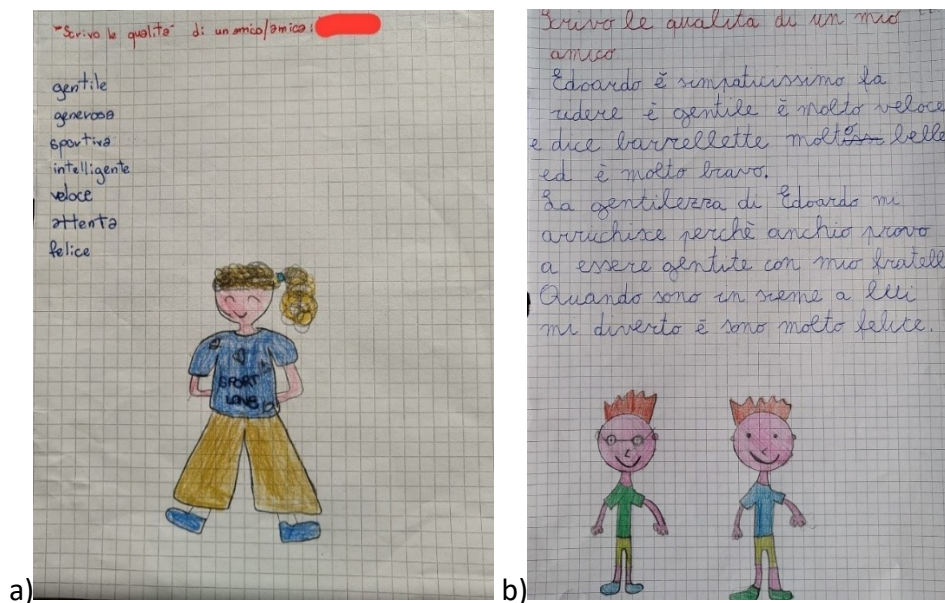


Figura 9.a e 8.b: I compiti per casa di A. e M. sui rispettivi amici.

### 3<sup>a</sup> UDA

#### F-WORD "FAMILY": Perché calore fa rima con amore?

La famiglia è il principale contesto per ciascun bambino e nell'ICF ricopre un ruolo di estrema importanza. Oltre ai genitori e ai fratelli e sorelle si aggiungono spesso i nonni, come aiuto e supporto per i loro nipoti e figli. L'azione di cura, così indispensabile specialmente per i più piccoli, richiama l'affetto e la gratitudine nei confronti dei propri cari. Nel corso della presente UDA l'accento sarà posto proprio sulla riconoscenza nei confronti dei propri familiari.

Il focus dell'incontro era relativo a far riflettere e descrivere ai bambini:

- ciò che i propri genitori fanno per supportare la propria crescita nei diversi ambiti di vita;
- ciò che possono fare per ostacolare o facilitare il lavoro genitoriale;
- altri adulti di riferimento utili alla loro crescita.

I risultati attesi sono stati definiti sulla base delle condizioni, prestazioni e criteri di padronanza:

### *Condizioni*

- a) In seguito alla lettura del passo della *Storia della gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* ("Il gatto cova" pp. 59-62), che descrive come Zorba cova con amore, calore ma anche difficoltà l'uovo da cui nascerà la gabbianella;
- b) Condotta una discussione su ciò che il gatto potrebbe fare per prendersi cura dell'uovo, ciò che loro fanno per prendersi cura degli altri e ciò che gli altri significativi (genitori, fratelli e sorelle, nonni, zii) fanno per prendersi cura di loro;
- c) Data la definizione di gratitudine, descritti i modi con cui si può mostrare gratitudine e i relativi vantaggi;
- d) Completata la scheda con tre quesiti relativi alla reciprocità della cura;
- e) Richiesto di pensare a una persona della famiglia a cui vogliono scrivere un biglietto di ringraziamento;
- f) Data una prova criteriale di 5 domande centrata sui contenuti di cui sopra.

### *Prestazioni*

Il soggetto:

- a) completa la scheda rispondendo ai tre quesiti;
- b) scrive un biglietto di ringraziamento ad un suo familiare;
- c) risponde alle domande secondo le risposte attese.

### *Criteri di padronanza*

Si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto:

- a) Risponde ad almeno un quesito su tre;
- b) Scrive il biglietto inserendo almeno un pensiero di ringraziamento;
- c) Fornisce 3 risposte attese su 5 nella prova criteriale.

### *Descrizione dell'UDA*

Nella prima parte dell'attività sono stati delineati brevemente gli obiettivi dell'incontro e il significato della F di Family. La lezione ha avuto inizio con la lettura delle pag. 59-62 del romanzo "*Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*"

che ha evidenziato le azioni di cura che il gatto Zorba ha nei confronti dell'uovo da cui nascerà la gabbianella Fortunata. Successivamente è stata indotta una riflessione di classe sulla particolare situazione in cui si trova Zorba e quanto sia difficile per lui prendersi cura di un uovo così piccolo e così fragile. Per sostenere e orientare la discussione sono state poste ai bambini alcune domande stimolo.

L'insegnante, oltre che dare feedback e rinforzi positivi valorizzando le risposte di tutti, si è assicurata di prestare attenzione ai bambini che potrebbero sperimentare disagio in seguito a situazioni familiari poco serene. La discussione è proseguita ponendo l'attenzione a far emergere figure diverse appartenenti all'ambito familiare e altri adulti significativi come nonni, fratelli, sorelle, zii. L'attenzione si è focalizzata sulle azioni che queste persone compiono per dare cura, amore e protezione.

I bambini sono stati invitati a scrivere i nomi delle persone a loro care e dall'altro le azioni di cura che queste compiono per loro (scheda A).

scheda A  
F come famiglia

persona	azione di cura che mi rivolge
NONNO	MI PORTA VIA IN TRATTORE E SI PREOCCUPA PER ME
MAMMA	GIOCA INSIEME A ME
PAPA	MI INCORAGGIA

Figura 10: Scheda A compilata da R.

Successivamente è stato introdotto il concetto di gratitudine provando a definirla e a descriverla con alcuni esempi. Sono stati individuati alcuni vantaggi in seguito al provare

tale sentimento e sono stati elencati all'interno del PPT proiettato alla LIM. Mediante la tecnica del modeling l'insegnante ha fornito ai bambini un modello di lettera di ringraziamento scritta da un loro coetaneo per ringraziare i suoi genitori. A partire da questa, gli alunni hanno scritto una lettera ad un familiare. (Figura 10.a e 10.b: Due esempi di lettera tratti da G. e N.)

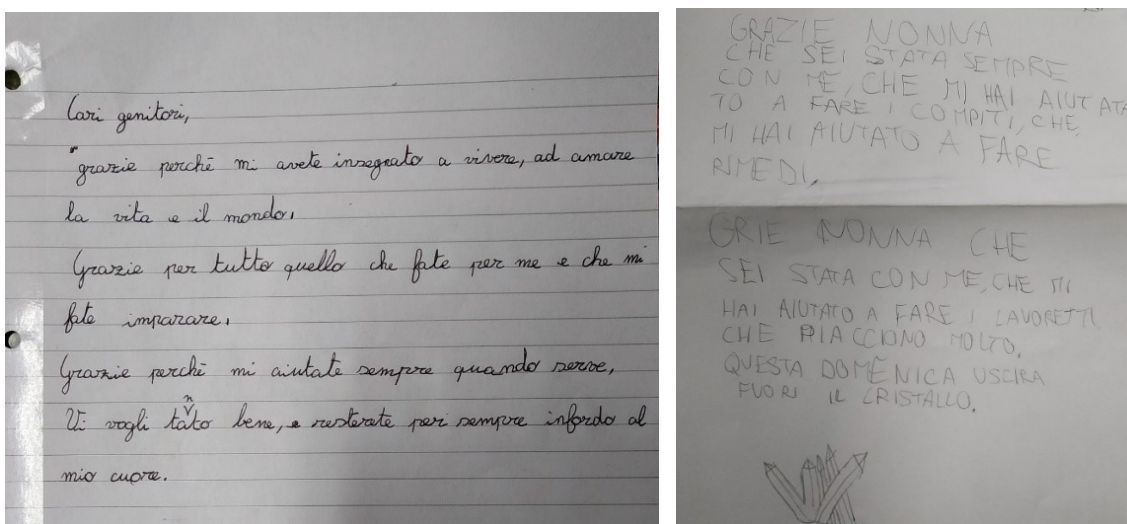


Figura 11.a e 10.b: Lettere scritte da G. e N. ai loro genitori e familiari.

Al termine dell'UDA è stata proposta agli alunni una prova criteriale nominale allo scopo di verificare il raggiungimento del criterio di padronanza. Infine, è stata consegnata una scheda riassuntiva del significato della F di Family utilizzata, al termine del progetto, per la creazione del libretto personale sulle F-words.

Come compito per casa i bambini hanno consegnato la lettera di ringraziamento ai rispettivi destinatari e li hanno invitati a leggerla a voce alta. Una volta fatto questo, avrebbero dovuto compilare la scheda B inerente ai feedback ricevuti dai familiari (Figura 11.a e 11.b: I feedback raccolti da S. e N. tramite la scheda B).



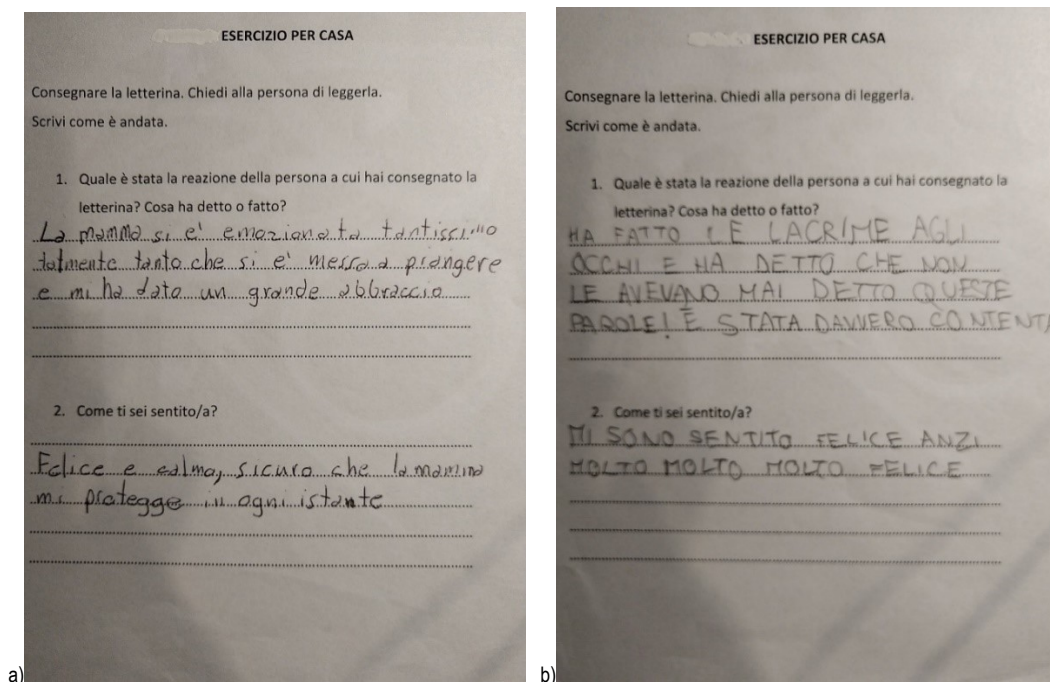


Figura 12.a e 11.b: Scheda B sui feedback raccolti da S. e N.

L'insegnante, durante l'incontro, ha fornito feedback positivi e rinforzi volti sia a valorizzare gli interventi degli alunni e a sostenere la partecipazione, sia a fornire un modello positivo di interazione (modeling).

#### 4<sup>a</sup> UDA

##### F-WORD "FUNCTION": A ciascuno il suo talento!

Grazie alla F-word "Function", si è lavorato su ciò che i bambini fanno/sanno fare/ hanno imparato a fare in base al proprio funzionamento, rispettando i propri tempi e utilizzando le proprie modalità. In seguito, ci si è focalizzati sull'importanza dello sviluppo di tali abilità con la pratica e con l'esercizio, cercando di porre l'attenzione sul fatto che non è importante il modo in cui si fanno le cose, in quanto ci possono essere moltissimi modi per svolgere una stessa attività. L'attenzione si è rivolta anche al ruolo che ha il contesto (nel nostro caso il contesto classe) nel supporto/aiuto allo sviluppo delle strutture corporee/funzionamento. Per questo incontro ci è venuta in aiuto la classificazione ICF, come spunto di riflessione sulle diverse funzionalità.

Il focus dell'UDA era relativo a far descrivere agli alunni:

- Ciò che fanno (giochi/attività) e il modo in cui lo fanno;



- Ciò che li ostacola e rallenta nelle loro attività;
- Il modo con cui potrebbero migliorare queste attività;
- Chi potrebbe aiutarli nello svolgere le attività;
- Le azioni che potrebbero attuare per aiutare un'altra persona ostacolata nello svolgere un'attività.

I risultati attesi sono stati definiti sulla base delle condizioni, prestazioni e criteri di padronanza.

### *Condizioni*

- a) Letto il passo del libro *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* (Cap. 7 e 8) che descrive il momento in cui Fortunata, dopo qualche difficoltà data dalla paura di non riuscirci a causa della sua credenza di essere un gatto, scopre la sua abilità di volare grazie anche all'aiuto dei suoi amici;
- b) Svolto il brainstorming sul concetto di abilità;
- c) Data la definizione e alcuni esempi di strutture e funzioni corporee;
- d) In presenza di sei immagini rappresentanti soggetti impegnati in un'azione;
- e) Data la descrizione di funzionamento unico, dei tre elementi che è importante ricordare per stare bene insieme, di un esempio che descrive un'attività che piace fare, delle strutture corporee coinvolte e dei livelli di funzionamento;
- f) Di fronte alla richiesta di completare una scheda sul proprio funzionamento con gli stessi punti;
- g) Dato un gioco (in cui si deve fare canestro tenendo come postazione di lancio il proprio posto a sedere) e condotta una discussione sui fattori ambientali che influenzano il funzionamento ottimale;
- h) Chiesto di individuare una cosa da cambiare nella struttura del contesto o nei supporti
- i) Data una prova criteriale contenente quattro domande aperte riguardo ai contenuti sopra citati.

### *Prestazioni*

Il soggetto:

- a) Descrive le strutture corporee e le funzioni di fronte alle fotografie proposte (scheda A);
- b) Descrive il proprio funzionamento completando la scheda con un'attività che piace fare, con le strutture corporee coinvolte, con i livelli di funzionamento e i supporti
- c) Risponde alle domande fornendo la risposta attesa.

### *Criteri di padronanza*

Si considera raggiunto l'obiettivo se l'alunno:

- a) Individua almeno sei strutture corporee e le funzioni;
- b) Descrive il proprio funzionamento individuando almeno una struttura corporea coinvolta, un livello di funzionamento e un supporto;
- c) Descrive almeno una cosa da cambiare nella struttura del contesto o nei supporti e aiuti;
- d) Risponde ad almeno due domande attese su quattro nella prova criteriale.

### *Descrizione dell'UDA*

La lezione ha avuto inizio con la lettura dei capitoli 7 e 8 del romanzo *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* che ha evidenziato il modo in cui Fortunata ha riscoperto le sue "strutture" e "funzioni corporee" grazie alle quali è riuscita a riconoscere la sua abilità di volo. Si è sottolineato come sia riuscita a volare grazie ai suoi amici gatti, che l'hanno sempre supportata e aiutata. In considerazione a ciò sono stati condivisi con i bambini le definizioni di "strutture" e di "funzioni corporee" a partire dall'ICF. Allo scopo di semplificare la definizione di "strutture corporee" è stata utilizzata la metafora della macchina, che ha visto l'essere umano come tale in quanto come quest'ultima è composta da tanti pezzi, come le persone posseggono varie parti del corpo. L'insegnante ha spiegato tutto ciò nel seguente modo:

*L'essere umano può essere pensato un po' come a una macchina: come la macchina è composta da tanti pezzi, anche le persone hanno un corpo composto da varie parti. Come ogni pezzo della macchina è unico così anche le parti del nostro corpo sono uniche. Ogni macchina ha il proprio motore, le proprie candele, i propri fari, le proprie ruote, i propri cerchi, il proprio colore e così via. Ognuno e ognuna di noi ha i propri organi: i propri occhi, e proprie mani, il proprio cuore, il proprio stomaco, ecc. Ogni nostra parte è diversa da quella di tutti gli altri e funziona a modo proprio. Alcuni hanno gli occhi blu altri neri, altri marroni, alcuni hanno dita lunghe altri dita corte, alcuni hanno i capelli dritti altri hanno i capelli ricci... Come l'auto per funzionare ha bisogno della benzina, anche l'uomo per vivere ha bisogno di bere e mangiare. Le attività sono quindi tutte quelle azioni che facciamo durante la giornata. Queste attività possono essere realizzate grazie alle funzioni corporee, cioè quello che il corpo è programmato per fare e alle strutture corporee, cioè le varie parti del corpo. Può capitare che qualcuno non riesca a svolgere un'azione, quindi trova delle difficoltà che ostacolano l'attività. Con degli aiuti è però possibile superare o far diventare più piccole queste difficoltà. Ricordiamoci poi l'importanza del contesto, cioè i fattori ambientali che comprendono sia le persone che abbiamo intorno a noi sia l'ambiente fisico che ci circonda. Infine, le abilità sono le competenze delle persone, cioè ciò che riesce loro bene, ciò in cui sono bravi.*

A questo punto l'insegnante ha introdotto la prima attività (scheda A), in cui veniva richiesto di individuare per ciascuna delle diverse azioni rappresentate, le funzioni e le strutture corporee corrispondenti (si veda l'Appendice 10).

Successivamente si è riflettuto su come in funzionamento umano caratterizzi l'unicità del singolo. L'insegnante ha chiarito poi che ogni persona ha i propri apparati che hanno a loro volta i propri funzionamenti e di conseguenza non possiamo essere tutti uguali. Inoltre, ha aggiunto che il proprio funzionamento non è una condizione passiva, anzi! Per poter raggiungere determinate prestazioni è necessario dell'allenamento.

Si è poi ragionato sull'importanza dell'unicità e del rispetto reciproco al fine di creare un ambiente positivo e accogliente per tutti. Il contesto, difatti, ci influenza molto in quello che facciamo e come lo facciamo. L'aiuto degli altri a volte è necessario per riuscire a fare bene qualcosa. Riprendendo i comportamenti degli amici di Fortunata, sui gesti che

hanno messo in pratica per aiutare la gabbianella a riuscire a volare, l'insegnante ha posto le seguenti domande stimolo:

- Cosa fanno gli amici gatti per aiutare Fortunata?
- La gabbianella è riuscita a volare da sola oppure ha avuto bisogno dell'aiuto degli altri?
- Secondo voi, il luogo in cui hanno fatto le prove di volo è stato scelto a caso oppure aveva delle caratteristiche che hanno facilitato la riuscita del tentativo?

Sulla base di questa discussione gli alunni sono stati a individuare un episodio della loro vita in cui hanno chiesto aiuto a qualcuno per riuscire in un compito/azione o un episodio in cui hanno aiutato un amico o un familiare. L'obiettivo era quello di sensibilizzare i bambini a adottare comportamenti positivi verso gli altri e a formulare offerte di aiuto qualora fossero necessarie.

A questo punto l'insegnante si è soffermata sull'importanza del contesto in funzione delle abilità di ciascuno. Ha consegnato ai bambini un foglio di carta da giornale e li ha invitati ad appallottolarlo. Restando fermi ai loro posti, ciascuno ha dovuto provare a centrare il canestro posizionato sopra alla cattedra. Dopo qualche tentativo c'è stato chi si è lamentato di essere troppo distante rispetto ai compagni di fronte al canestro.

A questo punto l'insegnante ha disposto i bambini in cerchio e ha fatto riprovare il gioco. Da qui è partita una riflessione metacognitiva conclusiva sull'importanza di garantire a tutti pari opportunità prestando attenzione all'inclusività degli ambienti in cui viviamo. Prima della conclusione dell'incontro è stata consegnata la prova criteriale in cui ciascun bambino doveva descrivere una propria performance individuando strutture e funzioni corporee coinvolte, il proprio livello di funzionamento e come poter migliorare quella attività. È stata poi consegnata la scheda che sintetizzava le caratteristiche della F-word Function.

Per generalizzare il significato di Function è stato chiesto ai bambini come compito per casa di trasferire al di fuori della classe ciò che è stato appreso. In questo modo, i ragazzi hanno potuto fissare la comprensione dei concetti acquisiti durante l'incontro.

## 5^ UDA

F-WORD "FUN": Ora si che mi diverto!

Nella quinta UDA è stata affrontata la F di "Fun" riferita al coinvolgimento dei bambini (con vulnerabilità e non) in situazioni di vita significative. Il divertimento abbraccia gli elementi ICF dei fattori personali ("cosa fa, potrebbe piacere a questo bambino in particolare?") e della partecipazione, che in termini ICF si riferisce al "coinvolgimento nelle situazioni significative della vita".

Più semplicemente, l'essenza propria dell'UDA ha riguardato gli alunni nel "fare" e nel "partecipare" a situazioni e ad attività appaganti che incentivino la gratificazione personale.

Durante l'UDA si è cercato di adattare il più possibile le attività ai bisogni di tutti gli alunni, in quanto, non era importante tanto il livello di raggiungimento di un certo livello, ma quanto il "fare" e il "mettersi in gioco" allo scopo di sviluppare il senso di fiducia in sé stessi, di autoefficacia e di competenza.

In particolare, il focus dell'UDA era riferito a:

- Descrivere cosa fa l'alunno quando si diverte;
- Descrivere le eventuali barriere che impediscono il divertimento;
- Descrivere il modo in cui si potrebbero rimuovere gli eventuali ostacoli al divertimento.

I risultati attesi sono stati definiti sulla base delle condizioni, prestazioni e criteri di padronanza:

### *Condizioni*

- a) In seguito alla lettura del passo della *Storia della gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* (capitolo 9 e 10), analizzata la storia ponendo ai bambini alcune domande stimolo per far emergere le nozioni di divertimento, interesse e passione;
- b) Data la definizione di divertimento, interesse e di passione e condotta una discussione a riguardo;

- c) Chiesto ai bambini e alle bambine di pensare ai propri interessi e passioni e descriverli rispondendo ad una serie di domande durante una discussione guidata da alcune domande stimolo e poi per iscritto;
- d) Data la richiesta di disegnare una propria passione e di riflettere su come questa possa essere utile agli altri e di descrivere una strategia per accrescerla scrivendo il proprio pensiero su un origami;
- e) Data una prova criteriale con 7 domande concentrata sui contenuti di cui sopra.

### **Prestazioni**

Il soggetto:

- a) Dà la definizione di divertimento e passione;
- b) Risponde alle domande durante la discussione e per iscritto;
- c) Compone un disegno che rappresenti una passione che lo faccia divertire e scrive come potrebbe essere utile agli altri e come fare per incrementarla;
- d) Risponde alle domande fornendo le risposte attese.

### **Criteri di padronanza**

Si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto:

- a) Dà almeno una definizione di divertimento e passione;
- b) Risponde ad almeno due domande per iscritto;
- c) Scrive almeno un pensiero sull'origami;
- d) Nella prova criteriale fornisce almeno 5 risposte attese su 7.

### **Pubblicizzazione dell'obiettivo**

L'insegnante spiega brevemente l'obiettivo che si propone di raggiungere con l'incontro:

*“Con l'incontro di oggi proseguiamo la storia della gabbianella Fortunata. Provate a prestare attenzione alla narrazione e provate ad individuare le passioni che verranno descritte. In seguito, vi proporrò una attività che avrà a che fare con le vostre passioni, ma ora lasciamo spazio al racconto...”*

## **Guida all'apprendimento**

### **Primo obiettivo**

#### **Istruzioni**

Il percorso ha inizio con la lettura di una parte del romanzo *“Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare”* (capitoli 9 e 10) che evidenzia la situazione in cui Zorba, il gatto, chiede aiuto “all’umano”, padrone della gatta Bubulina, per aiutare la gabbiana Fortunata ad imparare a volare.

L’insegnante aprirà a questo punto un momento di riflessione in cui chiederà agli alunni di distinguere il significato di passione da interesse ed infine il divertimento. L’apertura della discussione è avvenuta con espressioni di questo tipo:

*“Abbiamo visto che l’umano scelto da Zorba e i suoi amici scrive poesie, sa parlare diverse lingue e sa suonare molto bene. Quali sono gli interessi dei protagonisti? Cosa vuol dire avere degli interessi? E avere delle passioni? E cosa vuol dire divertirsi?”*

L’insegnante fornisce feedback e rinforzi agli alunni e continua provando a raccogliere i vari pensieri emersi per dare una definizione chiara delle tre parole:

*“Quando una cosa ci diverte quello che succede è che proviamo piacere in quello che facciamo. Vuol dire che quando una cosa ci piace e ci diverte proviamo delle belle sensazioni ed emozioni, siamo cioè contenti e soddisfatti. Facciamo anche dei pensieri positivi ci diciamo che è bello, che siamo bravi, che possiamo diventare ancora più bravi se continuiamo a fare questa cosa che ci piace.*

*Il divertimento è una cosa importante che aiuta le persone a sviluppare interessi e passioni. Alcune delle cose che ci fanno divertire possono diventare interessi e passioni. Il divertimento che ci anima quando capiamo che fare una specifica cosa ci diverte fa sì che questo diventi il trampolino di lancio verso il nostro presente e futuro. Capire cosa ci fa divertire è importante quindi perché ci fa stare meglio. Infine, capire cosa ci piace è importante perché può diventare una nostra passione, una passione è un interesse fortissimo, qualcosa di cui diventiamo esperti, qualcosa a cui dedichiamo tanto tempo, che ci fa stare bene, in cui diventiamo sempre più esperti.*

### **Discussione**

L'insegnante inizierà la discussione chiedendo ai bambini e alle bambine di ripetere le definizioni di divertimento, interesse e passione. Chiede: "... mi ripeti cos'è per te allora il divertimento? E ... cos'è per te l'interesse? E una passione invece cos'è una passione?"

Una volta giunti ai concetti di divertimento, interessi e passioni l'insegnante passerà a focalizzarsi sul concetto di Fun, oggetto dell'unità didattica. Di seguito elenco alcuni esempi di possibili domande stimolo.

- Ti capita spesso di divertirti? In quali occasioni?
- Quali sono le cose che ti fanno divertire?
- Quali sono i tuoi interessi e le tue passioni? Perché ti divertono?
- Quanto tempo vi dedichi al giorno o alla settimana?
- Da quanto tempo le fai?
- Cosa provi/ pensi quando le fai?
- Riesci a condividere con qualcun altro il tuo divertimento?

### **Esercizio scritto**

*A questo punto l'insegnante consegnerà a ciascun bambino la scheda A che permetterà di focalizzarsi su ciò che i bambini considerano divertente, interessante e appassionante (Si veda figura 13: La compilazione della scheda A da parte di E).*



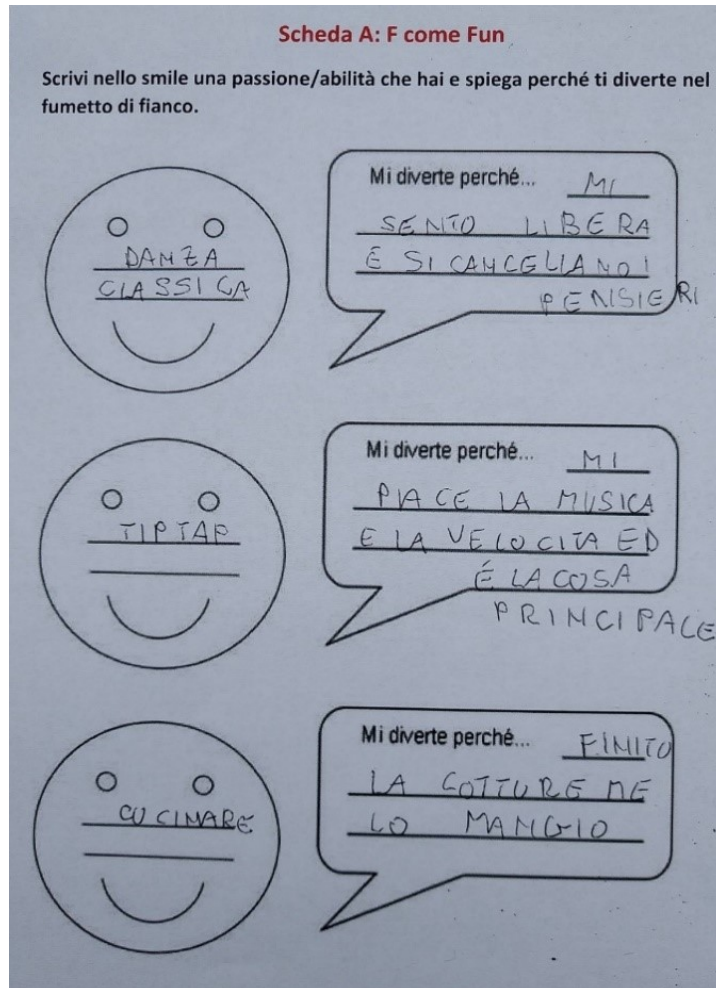


Figura 14: La compilazione della scheda A da parte di E.

L'insegnante fornisce feedback e rinforzi agli alunni.

### Secondo obiettivo

La seconda parte dell'UDA si incentrerà ancora di più sulle passioni dei bambini, in particolare verrà chiesto loro mediante due attività di tipo ludico, di porre l'attenzione su ciò che genera in loro divertimento.

#### Attività A: disegno artistico

L'insegnante a questo punto disporrà sulla cattedra diversi materiali (fogli A4, colori a cera, acquerelli, cartoncini colorati, materiali di recupero come stoffe, bottoni, riviste, quotidiani, ecc...). Si rivolgerà ai bambini dicendo: "vi vorrei proporre un'attività di tipo artistico. A ciascuno di voi verrà consegnato un foglio bianco in cui potrà rappresentare

*la propria passione. Deve essere qualcosa che vi faccia divertire veramente... qualcosa di cui non vorreste mai farne a meno. Potete utilizzare la tecnica che preferite!*

*(Si veda Figura 15: La passione di R. e la passione di A.).*



*Figura 16: La passione di R. (in alto): preparare torte. La passione di A. (in basso): la danza.*

### **Attività B: origami**

L'insegnante ora predispone sulla cattedra i fogli per gli origami e si rivolge ai bambini e alle bambine per la nuova attività:

*“Ora che avete completato la vostra creazione vi vorrei proporre due diversi origami: quello di un gatto e quello di un gabbiano. Scegliete quello che preferite e seguite le indicazioni che vi darò”.*

*Sarà data libera scelta per questo tipo di attività e chi lo desidera lo potrà decorare. Infine, ciascun bambino potrà incollare l’origami sul disegno.*

*(Si veda figura 17: Origami della gabbianella e il gatto di E).*



*Figura 18: Origami della gabbianella e il gatto di E.*

### **Discussione, sintesi**

Una volta terminata attività ci sarà una condivisione (tecnica del circle-time) circa le diverse passioni che generano divertimento. Si invitano i bambini e le bambine a raccontare cosa hanno deciso di rappresentare nel loro disegno e di motivare la scelta spiegando perché si divertono così tanto nel fare l’attività rappresentata. Segue la riflessione sull’importanza di pensare anche al risvolto sociale e a far crescere queste passioni. L’insegnante nell’ascoltare i bambini dà feedback e rinforzi.

### **Verifica del raggiungimento dell’obiettivo**

Viene consegnata agli alunni una prova criteriale nominale per verificare se è stato raggiunto il criterio di padronanza (**scheda C**).

*(Si veda Figura 19: Un esempio di compilazione della prova criteriale).*

**Questionario finale**

- Come il Poeta della storia aveva diverse passioni, anche tu ne avrai. Scrivine almeno tre.  
MANGIARE LA PIZZA GIOCARE  
A CALCIO IN PASTARE IL  
LI EVITO MADRE.
- Quale tra queste ti fa divertire di più in assoluto? Spiega il perché.  
GIOCARE A CALCIO PERCHE  
E UN GIOCO DI GRUPPO
- Quando la maestra mi dà un compito in cui mi sento capace (sono ammesse più risposte):
  - Lo faccio più volentieri
  - Mi sento più gratificato
  - Mi diverto se me lo ripropone nuovamente
- Quando faccio una cosa che mi diverte mi sento (sono ammesse più risposte):
  - Felice
  - Sereno
  - Malinconico
  - Sicuro in me stesso
  - Insicuro
  - Competente
  - Imbranato
  - Ottimista
  - Pessimista
- Quando faccio una cosa che non mi piace affatto mi sento (sono ammesse più risposte):
  - Felice
  - Sereno
  - Malinconico
  - Sicuro in me stesso
  - Insicuro
  - Competente
  - Imbranato
  - Ottimista
  - Pessimista
- Quando faccio qualcosa che mi diverte:
  - Mi riesce bene come una cosa che non mi diverte per niente.
  - Mi riesce meglio rispetto a una cosa che non mi diverte per niente.
  - Mi riesce peggio rispetto a una cosa che non mi diverte affatto.
- Quando faccio qualcosa che **NON** mi diverte:
  - Mi riesce bene come una cosa che mi diverte molto.
  - Mi riesce meglio rispetto a una cosa che mi diverte molto.
  - Mi riesce peggio rispetto a una cosa che mi diverte molto.

Figura 20: Un esempio di compilazione della prova criteriale.

## Compiti per casa

Alla fine dell'incontro vengono assegnati i compiti per casa allo scopo di far consolidare ai bambini quanto trattato nella F- word FUN.

Il compito consiste nella realizzazione a domicilio di un aeroplano con la tecnica dell'origami come fatto in classe (si veda Scheda B in Appendice 2). Il compito si conclude con la scrittura sull'aeroplanino della passione che più li fa divertire.

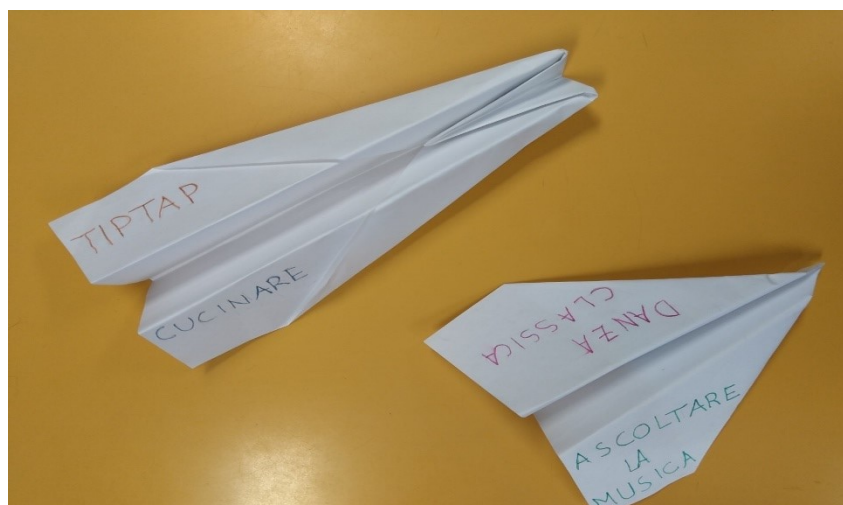


Figura 21: Compito per casa: aeroplani di A.

## Chiusura

L'insegnante consegna la scheda riassuntiva di Fun, la quale servirà da aiuto allo svolgimento dei compiti per casa dei bambini e come riassunto dei concetti appresi.

## Tecniche e metodologie utilizzate

- istruzioni
- discussione
- didattica laboratoriale
- Circle time
- rinforzi e feedback
- esercitazione scritta

## Materiali

- Romanzo *“Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare”*;
- Materiale di cancelleria vario (fogli A4, colla, forbici, gomma, matita, cartoncini colorati, carta da origami, colori a tempera, colori a cera, pastelli colorati, pennarelli, acquerelli, materiali di recupero come stoffe, nastri, bottoni, riviste, quotidiani...)
- scheda A (F come FUN)
- scheda B (istruzioni origami- solo per insegnante)
- scheda C (prova criteriale)
- scheda D (compiti per casa)

## 6^ UDA

### F-WORD “FUTURE”: Le ali del nostro futuro

L'ultima F-words su cui ci siamo soffermati è quella che racchiude le cinque precedenti: Future. Con il concetto di futuro si voleva sottolineare il fatto che tutti i bambini sono in “stato in divenire”, ossia in costante crescita, ed è per questo motivo che è necessario pensarlo con fiducia e positività. Si è cercato a tal proposito di collegare il significato di Future alle altre F-words, puntualizzando come sia fondamentale comprendere e affrontare le proprie abilità, essere grati alla propria famiglia, mantenere

il proprio stato di salute, coltivare le relazioni con propri amici e svolgere attività piacevoli allo scopo di costruire un futuro ottimista e speranzoso.

Il focus dell'UDA ha riguardato:

- La riflessione sull'importanza di pensare al futuro;
- La riflessione sui propri sogni/desideri e sul modo con cui raggiungerli;
- La riflessione su eventuali barriere al raggiungimento di sogni e desideri;
- La riflessione sui soggetti a cui chiedere aiuto per il mancato raggiungimento di sogni e desideri.

I risultati attesi sono stati definiti sulla base delle condizioni, prestazioni e criteri di padronanza:

#### *Condizioni*

- a) In seguito alla lettura del capitolo undicesimo del romanzo *Storia della gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* nel quale viene descritto il momento in cui Fortunata si prende di coraggio e spicca il volo;
- b) Discussione sul comportamento della gabbianella e del gatto, si riflette sul futuro e su come i bambini se lo immaginano;
- c) Data un'attività in cui i bambini saranno condotti a riflettere sul proprio futuro caratterizzato dall'interconnessione di tutte le altre f-words affrontate;
- d) Data un'attività in cui i bambini saranno portati a riflettere sulle proprie abilità, sui loro sogni e sul fatto che il futuro non è altro che l'insieme delle azioni condotte ora nel presente;
- e) Data una prova criteriale sui contenuti proposti.

#### *Prestazioni*

Il soggetto:

- a) Contribuisce alla discussione esprimendo le sue idee personali e le sue riflessioni;
- b) Scrive un pensiero per ogni F-word del presente e del futuro;
- c) Scrive un sogno o un'abilità che prevede di realizzare o sviluppare in futuro;
- d) Risponde alle domande della prova criteriale.



### *Criteri di padronanza*

Si considera raggiunto l'obiettivo se il soggetto:

- a) Pensa al proprio futuro positivamente;
- b) Riflette su sé stesso e su quello che sa fare, su cosa gli piace fare, su chi è pronto sempre ad aiutarlo, su cosa lo fa stare bene e in salute (le 5 F-words) e lo proietta nel futuro;
- c) Scrive almeno un pensiero sul futuro;
- d) Nella prova criteriale, fornisce almeno 3 risposte attese su 5.

### *Descrizione dell'UDA*

Il percorso ha inizio con la lettura dell'ultima parte del romanzo *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* di Luis Sepulveda (capitolo 11) che evidenzia la situazione in cui Zorba insieme all'umano cercano di aiutare Fortunata a spiccare il volo. Grazie alla vicinanza e all'incoraggiamento di Zorba, ma soprattutto grazie alla volontà e al coraggio ritrovato della gabbianella, Fortunata si lancia dalla balaustra del campanile e spicca il volo, pronta ad affrontare il futuro che l'attende.

L'insegnante ha iniziato una discussione con gli alunni facendoli riflettere sul comportamento di Fortunata all'inizio e alla fine del passo letto. Utilizzando la tecnica del brainstorming, ha posto le seguenti domande stimolo:

- *Voi bambini se pensate al futuro, che cosa vi viene in mente? Come ve lo immaginate?*
- *Perché secondo voi è importante pensare al futuro?*
- *Quando pensiamo al futuro che cosa ci aspettiamo?*

Durante il dialogo e le riflessioni l'insegnante ha fornito sempre feedback positivi e rinforzi. Una volta definiti i concetti principali della F di Future a livello cognitivo si è proposta un'attività di riflessione sul presente e sul futuro durante la quale sono state poste due domande di riflessione:

- Perché secondo voi è importante fermarsi a pensare a chi siamo, conoscersi, per pensare al futuro?
- Perché può essere importante pensare al futuro?

A partire da queste domande è stata proposta l'attività "Stop and Future", suddivisa in due parti. La prima, denominata "Stop" aveva l'obiettivo di far riflettere i bambini sul loro presente. Nella scheda erano raffigurati cinque cerchi disposti attorno ad uno centrale (su cui si sarebbe inserito il nome del bambino), dentro i quali gli alunni avrebbero dovuto scrivere un pensiero per ciascuna delle cinque F-words trattate finora. In seguito, nella seconda parte dell'attività denominata "Future go", i bambini sono stati invitati a focalizzarsi sul loro futuro ideale. È stata consegnata loro una seconda scheda impostata come la precedente, con la sola differenza che il focus si era spostato sulle cinque F- words che avrebbero voluto mantenere o raggiungere in futuro. Alcune domande stimolo poste sono state: *Con chi vorreste essere? Cosa vorreste fare e dove? Quali abilità vorreste avere?*

Riporto in seguito due esempi di compilazione presi da due alunni: R. e S., rispettivamente per la scheda sul presente e quella sul futuro.

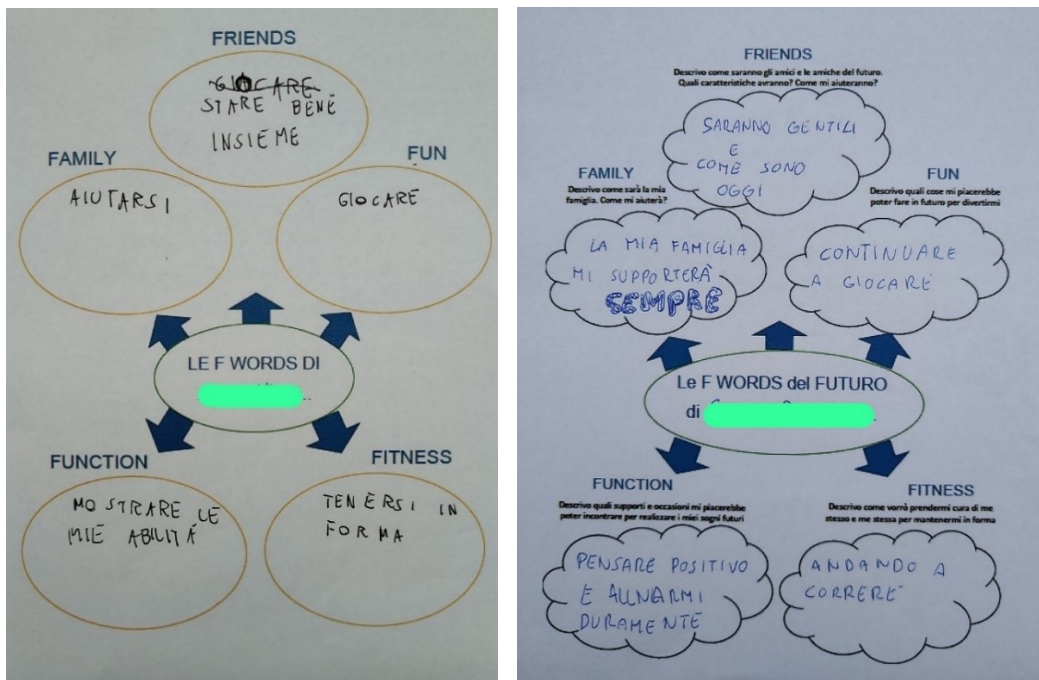


Figura 22.a e 17.b: Un esempio delle due parti dell'attività "Stop Future and Go".



L'insegnante successivamente ha introdotto una riflessione riguardo all'importanza di perseguire i propri desideri, come è stato per la gabbianella che alla fine del brano desiderava ardentemente di spiccare il volo.

Con questo input ha preso avvio la seconda attività. È stata consegnata una seconda scheda ai bambini nella quale era disegnato un gabbiano con le ali aperte.

Ai bambini è stato proposto il compito di scrivere in un'ala i propri sogni/obiettivi e nell'altra in che modo avrebbero potuto raggiungerli (*vedi figura 18: il gabbiano di A.*).



*Figura 23: Il gabbiano di A.*

Una volta conclusa l'attività i bambini a turno hanno condiviso alla classe i loro gabbiani così completati, ricevendo feedback sia dall'insegnante, sia dai compagni stessi. La parte finale dell'incontro è stata dedicata alla sintesi di quanto appreso attraverso la riflessione metacognitiva e la verifica dell'apprendimento attraverso la compilazione della prova criteriale. È stata poi consegnata la scheda che sintetizzava le caratteristiche della F-word Future. Inoltre, è stato dedicato del tempo per la creazione del libricino personalizzato che ha raccolto tutte le schede riassuntive di ogni F-word.

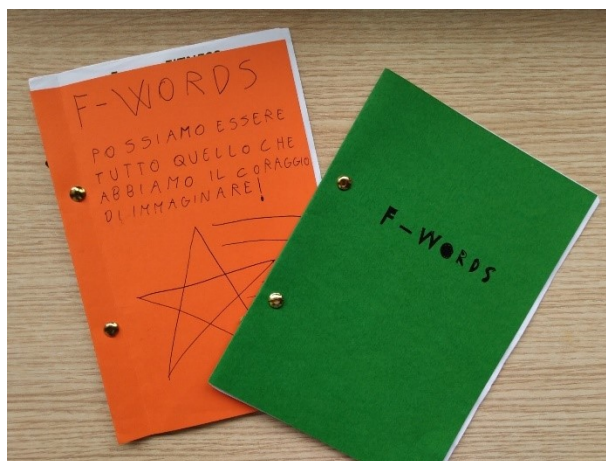


Figura 24: Due libretti creati dall'assemblaggio delle schede riassuntive.

### 3.7 Analisi dei dati e dei risultati

Per la ricerca sono stati predisposti quattro strumenti utilizzati all'interno del protocollo del pre-test e del post-test. Questi strumenti di tipo quantitativo erano volti a verificare, nei gruppi sperimentale e di controllo, i livelli di conoscenza di sé, di covitality, di abilità sociali, di soddisfazione di vita e di speranza verso il futuro.

Per verificare l'efficacia del programma sono state eseguite tre tipi di analisi attraverso il programma S.P.S.S, con il quale sono stati analizzati i cinque strumenti:

- “Mi conosco bene” (per la conoscenza di sé);
- “La mia vita a scuola” (per la covitality e quattro componenti pro-sociali);
- “A scuola” (per le abilità sociali),
- “Quanto sono contento/a” (per la soddisfazione di vita);
- “I miei obiettivi futuri” (per la speranza verso il futuro).

Inizialmente è stato svolto il confronto tra la presenza di differenze significative tra le situazioni di partenza dei due gruppi coinvolti (al pre-test). L'analisi è stata svolta considerando come variabile indipendente “il gruppo (sperimentale o di controllo)” e come variabili dipendenti “le dimensioni degli strumenti quantitativi” scelti per la ricerca. In secondo luogo, è stata verificata la presenza di variazioni significative nel tempo tra i due gruppi coinvolti. Qui è stato realizzato un confronto in cui la variabile indipendente è costituita sempre dai due gruppi di riferimento e le variabili dipendenti sono sempre costituite dai cinque strumenti quantitativi applicati al pre-test e al post-

test. Infine, è stato analizzato un confronto tra i due gruppi nei risultati del post-test, indagando se al termine del programma il gruppo sperimentale mostrasse livelli minori, analoghi o più elevati nelle variabili indagate rispetto al gruppo di controllo.

Quindi l'analisi dei dati della ricerca segue, per ogni strumento analizzato, il seguente schema di base:

- a) Confronto tra il gruppo sperimentale e di controllo al pre-test (t- test per campioni indipendenti)
- b) Confronto tra il gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test (analisi della varianza a misure ripetute)
- c) Confronto tra il gruppo sperimentale e di controllo al post-test (t test per campioni indipendenti).

#### **Analisi dell'attendibilità degli strumenti quantitativi**

Prima di procedere con le analisi, allo scopo di verificare l'attendibilità degli strumenti proposti, è stata predisposto il computo del coefficiente Alfa di Cronbach. Questo indice statistico consente di stabilire l'accuratezza dei punteggi forniti e viene considerato convenzionalmente accettabile quando è superiore a 0.60.

#### **Partecipanti**

Nel complesso sono 42 i bambini che hanno partecipato alla sperimentazione di classe quarta. Il gruppo sperimentale si compone di 21 partecipanti di cui 12 bambini e 9 bambine.

Il gruppo di controllo si compone di 21 partecipanti di cui 13 bambini e 8 bambine.

#### **Confronto tra gruppo sperimentale e di controllo al pretest**

Per verificare il gruppo sperimentale e di controllo fossero simili prima di partire con l'effettuazione del programma, è stato effettuato un confronto tra gruppi utilizzando la statistica del t-test che ha messo in evidenza un'unica differenza significativa a proposito del livello di ottimismo,  $t(38)=-3,327$ ,  $p=.003$ . Sono i soggetti

del gruppo di controllo a mostrare i livelli più elevati. Questo consente di affermare che i due gruppi sono sostanzialmente simili con un lieve vantaggio per il gruppo di controllo.

Tabella 1

	CONFRONTO AL PRETEST TRA GRUPPO SPERIMENTALE E DI CONTROLLO			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Conoscenza di sé	91,75	90,90	12,39	10,74
Gratitudine	13,95	14,65	1,70	1,46
Zest	9,70	10,80	3,11	2,38
Ottimismo	12,20	14,65	3,00	1,57
Persistenza	13,80	14,20	1,64	1,36
Covitality	49,65	54,30	8,39	5,50
Soddisfazione pre-test	18,70	16,50	5,46	5,21
Obiettivi	27,05	28,00	6,89	4,41
Competenze sociali	16,35	17,30	2,91	2,68

### Confronto pretest-postest tra gruppo sperimentale e di controllo

Per verificare l'efficacia dell'intervento, ovvero se sussiste un cambiamento tra prima e dopo il programma sono state realizzate una serie di analisi della varianza a misure ripetute. Si è osservato se vi fosse un effetto di interazione gruppo (sperimentale vs controllo) x tempo (pre post).

Per quanto riguarda **la conoscenza di sé** è emerso un effetto di interazione che si avvicina alla significatività, Lambda di Wilks = .964,  $F(1,38)=.914$ ,  $p=.066$ . Il programma, quindi, sembra poter incidere sulla conoscenza di sé, in particolare nel gruppo sperimentale che tende a incrementare i suoi livelli al post-test.

Tabella 2

	CONFRONTO TRA PRE-TEST E POST-TEST SULLA CONOSCENZA DI SÈ			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Conoscenza di sé	91,75	90,90	12,39	10,74
Conoscenza di sé post	95,05	88,95	9,41	11,06

Per quanto riguarda **la covitality** non è emerso alcun effetto di interazione, Lambda di Wilks = .985,  $F(1,38)=.585$ ,  $p=.449$ . Il programma, quindi, sembra non incrementare la covitality.

Non esistono differenze significative nemmeno nelle singole dimensioni della covitality.

Tabella 3

	CONFRONTO TRA PRE-TEST E POST-TEST SULLA COVITALITY			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Covitality	49,65	54,30	8,39	5,50
Covitality post	49,00	52,15	10,01	5,41

Per quanto riguarda **i comportamenti prosociali** non è emerso alcun effetto di interazione, Lambda di Wilks = .995,  $F(1,38)=.200$ ,  $p=.657$ . Il programma, quindi, sembra non incrementare i comportamenti prosociali.

Tabella 4

	CONFRONTO TRA PRE-TEST E POST-TEST SUI COMPORAMENTI PROSOCIALI			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Componente pro-sociale	13,58	13,65	2,81	1,73
Componente pro-sociale post	13,37	13,70	2,54	1,49

Per quanto riguarda **la soddisfazione** non è emerso alcun effetto di interazione, Lambda di Wilks = .974,  $F(1,38)=.999$ ,  $p=.324$ . Il programma, quindi, sembra non incrementare la soddisfazione.

Tabella 5

	CONFRONTO TRA PRE-TEST E POST-TEST SULLA SODDISFAZIONE			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Soddisfazione pre-test	18,70	16,50	5,46	5,21
Soddisfazione post-test	18,95	15,40	4,12	5,56

Per quanto riguarda **la speranza** non è emerso alcun effetto di interazione, Lambda di Wilks = .946,  $F(1,38)=2.184$ ,  $p=.148$ . Il programma, quindi, sembra non incrementare la speranza. Si nota tuttavia un certo incremento nella direzione attesa per il gruppo sperimentale.

Tabella 6

	CONFRONTO TRA PRE-TEST E POST-TEST SULLA SPERANZA			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Obiettivi	27,05	28,00	6,89	4,41
Obiettivi post	28,75	26,90	5,22	6,97

Per quanto riguarda **le abilità sociali** non è emerso alcun effetto di interazione, Lambda di Wilks = .990,  $F(1,38)=.375$ ,  $p=.544$ . Il programma, quindi, sembra non incrementare le abilità sociali. Si nota tuttavia un certo incremento nella direzione attesa per il gruppo sperimentale.

Tabella 7

	CONFRONTO TRA PRE-TEST E POST-TEST SULLE ABILITÀ SOCIALI			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Competenze sociali	16,35	17,30	2,91	2,68
Competenze sociali post	17,10	17,55	2,36	3,19

### Confronto tra gruppo sperimentale e di controllo al postest

Per verificare se al termine del programma i due gruppi manifestano qualche differenza significativa è stato effettuato un confronto tra gruppi utilizzando la statistica del t- test che ha messo in evidenza due differenze significative e una tendenza alla significatività.

Si conferma come nell'analisi pre-post, che il gruppo sperimentale tende a sperimentare maggiore conoscenza di sé rispetto al gruppo di controllo  $t(38)=1,878$ ,  $p=.068$ .

Il gruppo sperimentale manifesta anche maggiori livelli di soddisfazione rispetto al gruppo di controllo,  $t(38)=2,294$   $p=.027$ .

Il gruppo di controllo continua a manifestare come nell'analisi effettuata prima del programma maggiori livelli di ottimismo rispetto al gruppo sperimentale,  $t(38)= -2.118$ ,  $p=.041$ .

Tabella 8

	CONFRONTO TRA GRUPPO SPERIMENTALE E DI CONTROLLO AL POST-TEST			
	MEDIA		DEVIAZIONE STANDARD VARIABILE	
	Gr. sperimentale	Gr. controllo	Gr. sperimentale	Gr. controllo
Conoscenza di sé post	<b>95,05</b>	<b>88,95</b>	9,41	11,06
Gratitudine post	13,55	14,30	2,19	1,59
Zest post	9,55	9,80	3,50	2,31
Ottimismo post	<b>12,40</b>	<b>14,15</b>	3,10	2,01
Persistenza post	13,50	13,90	2,74	1,71
Covitality post	49,00	52,15	10,01	5,41
Componente prosociale post	13,37	13,70	2,54	1,49
Soddisfazione post	<b>18,95</b>	<b>15,40</b>	4,12	5,56
Obiettivi post	28,75	26,90	5,22	6,97
Competenze sociali post	17,10	17,55	2,36	3,19

### 3.8 Analisi dell'apprendimento

Per la ricerca sono state utilizzati sei strumenti qualitativi (prove criteriali) volte a rilevare la conoscenza del significato, del valore e della capacità di applicazione di ogni F-word. Alla fine di ogni incontro è stata proposta al gruppo sperimentale una prova criteriale strutturata al fine di verificare il raggiungimento, da parte dei bambini, dei criteri di padronanza identificati per ogni F. Segue l'analisi dei dati ricavati per ogni bambino in seguito alla somministrazione delle prove criteriali (Schede C).

Tabella 9: Analisi dei dati delle prove criteriali

ALUNNO	FITNESS	FRIENDS	FAMILY	FUNCTION	FUN	FUTURE
<b>1.R.B.</b>	3/5 (chiuso)	4/5 (chiuso) -1 qualità dell'altro -1 qualità propria.	3/3 (chiuso) -1 azione di cura -1 modo per dimostrare gratitudine.	9/10 strutture e funzioni corporee. 2/4 attività che ti piace.	4/5 (chiuso) -3 passioni. -non motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 5/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>2.E.B.</b>	4/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -2 qualità dell'altro -2 qualità propria.	2/3 (chiuso) - 2 azioni di cura -1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 3/4 attività che ti piace.	4/5 (chiuso) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 6/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>3. A.B.</b>	5/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) - 2 qualità dell'altro - 3 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 4 azioni di cura -3 modi per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>4. A.C.</b>	4/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -2 qualità dell'altro -2 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura -1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>5. R.D.</b>	5/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -2 qualità dell'altro -2 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura -1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	4/5 (chiuso) -4 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 6/7</b>	5/5 (chiuso)



<b>6. F.D.G.</b>	2/5 (chiusa)	5/5 (chiusa) - 2 qualità dell'altro - 2 qualità proprie.	3/3 (chiusa) - 0 azioni di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiusa) - 2 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 6/7</b>	5/5 (chiusa)
<b>7. S.D.M.</b>	2/5 (chiusa)	5/5 (chiusa) -2 qualità dell'altro -2 qualità propria.	3/3 (chiusa) - 1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiusa) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiusa)
<b>8. G.F.</b>	ASSENTE	5/5 (chiusa) -2 qualità dell'altro -3 qualità proprie.	3/3 (chiusa) - 1 azione di cura - 0 modi per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiusa) - 4 passioni. -non motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 6/7</b>	4/5 (chiusa)
<b>9. L.G.</b>	3/5 (chiusa)	3/5 (chiusa) -4 qualità dell'altro -4 qualità proprie.	3/3 (chiusa) - 1 azione di cura - 2 modi per dimostrare gratitudine.	9/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	4/5 (chiusa) - 2 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot.5/7</b>	5/5 (chiusa)
<b>10. B.H.</b>	2/5 (chiusa)	5/5 (chiusa) -2 qualità dell'altro -1 qualità propria.	3/3 (chiusa) -1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	4/10 strutture e funzioni corporee. 3/4 attività che ti piace.	3/5 (chiusa) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 5/7</b>	ASSENTE

<b>11. D. I.</b>	3/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -3 qualità dell'altro -2 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 0 azioni di cura - 2 modi per dimostrare gratitudine.	2/10 strutture e funzioni corporee. 3/4 attività che ti piace.	4/5 (chiuso) - 1 passione. -non motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 4/7</b>	4/5 (chiuso)
<b>12. L.M</b>	4/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -2 qualità dell'altro -2 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	3/5 (chiuso) - 3 passioni. -non motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 4/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>13.M.M.</b>	5/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -3 qualità dell'altro -1 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	9/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. -motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>14. E.M.</b>	1/5 (chiuso)	4/5 (chiuso) -1 qualità dell'altro -2 qualità propria.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	5/10 strutture e 3/4 funzioni corporee.	3/5 (chiuso) - 2 passioni. -motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 4/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>15. G.P.</b>	4/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -3 qualità dell'altro -2 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 3/4 attività che ti piace.	2/5 (chiuso) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 4/7</b>	5/5 (chiuso)

<b>16. A.P.</b>	4/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -2 qualità dell'altro -2 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 2 azioni di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	5/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 5 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>17. G.R.</b>	5/5 (chiuso)	4/5 (chiuso) -2 qualità dell'altro -3 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 3/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	4/5 (chiuso)
<b>18. S.R.</b>	5/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -0 qualità dell'altro -1 qualità propria.	3/3 (chiuso) - 0 azioni di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	5/10 strutture e funzioni corporee. 3/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. -motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>19. N.T.</b>	3/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -4 qualità dell'altro -4 qualità proprie.	3/3 (chiuso) -1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	9/10 strutture e funzioni corporee. 3/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>20. A.T.</b>	3/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -1 qualità dell'altro -2 qualità proprie.	3/3 (chiuso) -1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	10/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. -motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)

<b>21.S.Z.</b>	5/5 (chiuso)	5/5 (chiuso) -2 qualità dell'altro -3 qualità proprie.	3/3 (chiuso) - 1 azione di cura - 1 modo per dimostrare gratitudine.	9/10 strutture e funzioni corporee. 4/4 attività che ti piace.	5/5 (chiuso) - 3 passioni. - motiva perché la sua passione lo diverte. <b>Tot. 7/7</b>	5/5 (chiuso)
<b>Raggiungimento del criterio di padronanza</b>	80% idonei (domande a risposta chiusa).	100% idonei (domande a risposta chiusa) 70% idonei (domande aperte).	100% idonei (domande a risposta chiusa) 80% idonei (domande aperte).	100% idonei (domande aperte sull'attività che piace).	95% idonei (domande a risposta chiusa). 80% idonei (scrivono 3 passioni) 80% idonei (motivano) . <b>Tot. 80% idonei (su tutte le domande)</b>	100% idonei (domande e a risposta chiusa).

### Prova criteriale F-word Fitness

La prova criteriale per la F di Fitness ha previsto:

- il completamento di 5 domande chiuse
- il fornire almeno 3 risposte attese su 5 per il raggiungimento del criterio di padronanza
- la capacità di riconoscere l'importanza del mantenersi in forma e in salute.

Come di evince dalla tabella 9, il criterio di padronanza è stato raggiunto dall'80% degli alunni, ovvero 16 alunni su 20 (un alunno era assente). Questo dimostra l'efficacia dell'intervento svolto. Il punteggio massimo (5/5 punti) è stato raggiunto da 5 bambini, 5 alunni hanno totalizzato 4/5 e 5 alunni 3/5. I restanti 5 hanno avuto punteggi inferiori. Questo probabilmente è stato dovuto a cause quali: la scarsa attenzione nella lettura delle domande, l'incapacità di individuare i fattori rilevanti per mantenersi in forma e in salute, uno scarso interesse nell'argomento.

Per dare la possibilità di ritornare sugli obiettivi prefissati, nell'UDA della settimana successiva (relativo alla F di Friends) è stato ripreso il concetto di Fitness con un breve ripasso collegato al riepilogo della storia di Luis Sepúlveda.

### **Prova criteriale F-word Friends**

La prova criteriale per la F di Friends ha previsto:

- il completamento di 5 domande chiuse e di 2 domande aperte;
- per il raggiungimento del criterio di padronanza, fornire almeno 3 risposte attese su 5 (per le domande chiuse), il riconoscere almeno 2 qualità proprie, il riconoscere almeno 2 qualità dell'altro (per le domande aperte);
- la capacità di valorizzare le proprie risorse, quelle degli altri allo scopo di coltivare relazioni positive.

Durante questa prova erano presenti tutti gli alunni. Per quanto riguarda il raggiungimento del criterio di padronanza sulle domande chiuse (con un minimo di 3/5 punti) la totalità dei bambini si è dimostrato idoneo, questo a dimostrare l'efficacia dell'UDA svolta.

Per quanto riguarda il raggiungimento del criterio di padronanza riferito alle domande aperte, si nota come questo scenda al 70%, ossia sono idonei 15 alunni su 21 (in quanto hanno riconosciuto meno di due qualità proprie o dell'altro). Per questi sei alunni che non hanno raggiunto pienamente l'obiettivo previsto è stata svolta un'indagine per comprendere le cause di ciò, tra le quali si ipotizza:

- a) mancanza di attenzione da parte degli alunni nel leggere la consegna delle domande;
- b) spiegazione non chiara da parte dell'insegnante;
- c) mancanza di interesse da parte degli alunni verso l'argomento proposto;
- d) una parziale mancanza di capacità di valorizzare le proprie risorse, quelle degli altri allo scopo di coltivare relazioni positive;
- e) utilizzo di metodologie/format poco stimolanti da parte dell'insegnante per sostenere la motivazione degli alunni.

Allo scopo di permettere il raggiungimento dell'obiettivo di padronanza a questo 30% della classe sono stati ripresi i concetti affrontati durante l'UDA inerente alla F di Friends all'inizio della lezione successiva concernente la F di Family.

### **Prova criteriale F-word Family**

La prova criteriale per la F di Family ha previsto:

- il completamento di 3 domande chiuse e 2 aperte;
- il fornire almeno 2 risposte attese su 3 (per le domande chiuse), il riconoscere almeno un'azione di cura svolta verso una persona della propria famiglia (nella domanda aperta), l'esplicitare almeno un modo per dimostrare gratitudine (nella domanda aperta);
- la capacità di riconoscere l'importanza del contesto familiare per la propria crescita e la capacità di dimostrare gratitudine verso di esso.

Durante questa prova erano presenti tutti gli alunni. Per quanto riguarda il raggiungimento del criterio di padronanza sulle domande chiuse (con un minimo di 2/3 punti) la totalità dei bambini si è dimostrato idoneo, questo a dimostrare l'efficacia dell'UDA svolta.

Per quanto riguarda il raggiungimento del criterio di padronanza riferito alle domande aperte, si nota come questo scenda all'80%, ossia sono idonei 17 alunni su 21 (in quanto non hanno individuato un'azione di cura e non hanno esplicitato un modo per dimostrare gratitudine). Per questi quattro alunni che non hanno raggiunto pienamente l'obiettivo previsto è stata svolta un'indagine per comprendere le cause di ciò, tra le quali si ipotizza:

- a) mancanza di attenzione da parte degli alunni nel leggere la consegna delle domande;
- b) spiegazione non chiara da parte dell'insegnante;
- c) mancanza di interesse da parte degli alunni verso l'argomento proposto;

- d) utilizzo di metodologie/format poco stimolanti da parte dell'insegnante per sostenere la motivazione degli alunni.

Allo scopo di permettere il raggiungimento dell'obiettivo di padronanza a questo 20% della classe sono stati ripresi i concetti affrontati durante l'intervento inerente alla F di Family all'inizio della lezione successiva concernente la F di Function.

### **Prova criteriale F-word Function**

La prova criteriale per la F di Function ha previsto:

- il completamento di 4 domande aperte;
- il fornire risposta ad almeno 2 domande su 4 per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- la capacità di riconoscere le proprie funzionalità specifiche e differenti da quelle degli altri, le quali possono essere migliorate con l'allenamento e con l'esercizio costante.

Durante questa prova erano presenti tutti gli alunni. Per quanto riguarda il raggiungimento del criterio di padronanza sulle domande chiuse (con un minimo di 2/4 punti) la totalità dei bambini si è dimostrato idoneo, questo a dimostrare l'efficacia dell'UDA svolta.

Il punteggio massimo (4/4 punti) è stato raggiunto da 12 bambini, 8 alunni hanno totalizzato 3/4 punti e 2 alunni 2/4 punti.

Al fine di avere un'idea sulla comprensione dei concetti di funzioni e strutture corporee ho pensato di inserire in tabella anche gli esiti ottenuti dalla scheda A (vedi appendice 10), somministrata come prova in itinere. La scheda prevedeva 10 domande aperte in cui i bambini- per ogni immagine rappresentata- dovevano individuare le strutture e funzioni corporee corrispondenti. Avendo 10 domande, ho fissato il criterio di padronanza con un minimo di 6 domande corrette su 10. I risultati ottenuti mi hanno permesso di dire che il 76% dei bambini (ossia 16 su 21), è risultato idoneo nell'individuazione di funzioni e strutture corporee.

Questo valore mi ha dato un riscontro positivo circa l'apprendimento di un argomento piuttosto complesso. Ho considerato anche il fatto che si è trattata di una valutazione

in itinere, alla quale si è aggiunta poi un'ulteriore conferma ricevuta dalla prova criteriale.

### **Prova criteriale F-word Fun**

La prova criteriale per la F di Fun ha previsto:

- il completamento di 7 domande chiuse e due aperte a risposta breve;
- il fornire risposta ad almeno 5 domande su 7 per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- elencare almeno 3 passioni personali e spiegare il perché per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- la capacità di comprendere l'importanza dello svolgere attività piacevoli per acquisire maggior fiducia delle proprie capacità.

Durante questa prova erano presenti tutti gli alunni.

Per quanto riguarda il raggiungimento del criterio di padronanza sulle domande chiuse (con un minimo di 3/5 punti), il 95% dei bambini si è dimostrato idoneo (ossia 20 alunni su 21), questo a dimostrare l'efficacia dell'UDA svolta.

Per entrambe le domande aperte (elencare almeno 3 passioni personali e spiegare il perché), l'idoneità è scesa all'80% (17/21 alunni). Se consideriamo la prova criteriale nel suo insieme, a soddisfare il criterio di padronanza di 5 risposte corrette su 7, l'idoneità è raggiunta da 17 alunni su 21, ossia l'80%.

Per questi quattro alunni che non hanno raggiunto pienamente l'obiettivo previsto è stata svolta un'indagine per comprendere le cause di ciò, tra le quali si ipotizza:

- a) mancanza di attenzione da parte degli alunni nel leggere la consegna delle domande;
- b) spiegazione non chiara da parte dell'insegnante;
- c) mancanza di interesse da parte degli alunni verso l'argomento proposto;
- d) una parziale mancanza di capacità di valorizzare le proprie passioni e interessi;
- e) utilizzo di metodologie/format poco stimolanti da parte dell'insegnante per sostenere la motivazione degli alunni.



Allo scopo di permettere il raggiungimento dell'obiettivo di padronanza a questo 20% della classe sono stati ripresi i concetti affrontati della F-word Fun all'inizio dell'UDA successiva inerente alla F di Future.

### **Prova criteriale F-word Future**

La prova criteriale per la F di Future ha previsto:

- il completamento di 5 domande chiuse;
- fornire almeno 3 risposte attese su 5 per il raggiungimento del criterio di padronanza;
- la capacità di sfruttare le opportunità del presente per raggiungere sogni e obiettivi verso un futuro speranzoso e ottimista.

Durante questa prova era assente un solo alunno su 21. Per quanto riguarda il raggiungimento del criterio di padronanza sulle domande chiuse (con un minimo di 3/5 punti) la totalità dei bambini si è dimostrato idoneo, questo a dimostrare l'efficacia dell'UDA svolta.

Più precisamente, il punteggio massimo (5/5 punti) è stato raggiunto da 17 bambini, mentre 3 alunni hanno totalizzato 4/5 punti.

## Discussione

Il presente lavoro di ricerca si prefissava come obiettivo quello di sperimentare un programma di facilitazione dell'inclusione attraverso il modello delle F-words, che ha come scopo quello di promuovere la partecipazione in contesti sociali come gli ambienti domestici, pubblici e in particolare quelli scolastici. Questo programma, nato nelle sue premesse nel contesto della disabilità, si è rivelato molto utile per i bambini in generale, tanto che ha saputo portare alla luce risultati interessanti sotto diversi punti di vista. In seguito, prenderò in esame i principali elementi rilevati durante la sperimentazione. In prima battuta possiamo affermare che gli strumenti utilizzati sono risultati adeguati all'età dei bambini. Gli indici psicometrici, infatti consentono di affermare che i dati raccolti sono rappresentativi del modo di pensare e di agire dei bambini e delle bambine della scuola primaria.

Partendo dai dati inerenti ai pre-test è stato possibile affermare che i due gruppi coinvolti nel progetto sono simili. L'unica differenza registrata è stata per la variabile dell'ottimismo, ( $t(38)=-3,327$ ,  $p=.003$ ) che pur presentando dei valori più alti per il gruppo di controllo, non ha inciso sulla qualità dei dati raccolti.

Questo è significativo ai fini della ricerca in quanto l'applicazione del programma non viene ad essere in qualche modo influenzata da particolari peculiarità presenti in uno dei due gruppi. Rispetto ai risultati del programma, al post-test il gruppo di controllo sembra aver mantenuto il suo vantaggio per quanto riguarda i livelli di ottimismo ( $t(38)=-2.118$ ,  $p=.041$ ). Questo atteggiamento verso il futuro sembra quindi configurarsi come qualcosa di piuttosto stabile, difficile da scalfire. Potrebbe essere necessario più tempo per produrre un cambiamento.

Per quanto riguarda il confronto tra pre e post- test, è emerso che la sperimentazione ha avuto una sua valenza (la significatività) per la conoscenza di sé, indagata con il primo strumento denominato "mi conosco bene". Sembra appunto che i bambini del gruppo sperimentale, in seguito all'applicazione del programma, abbiano raggiunto una migliore consapevolezza in loro stessi ( $\text{Lambda di Wilks} = .964$ ,  $F(1,38)=.914$ ,  $p=.066$ ). Invece, andando a riflettere sui dati inerenti alla covitalità (rilevata dallo strumento "La mia vita a scuola") sembra che non vi siano incrementi o diminuzioni delle sue

dimensioni (Lambda di Wilks = .985,  $F(1,38)=.585$ ,  $p=.449$ ). Nemmeno per le componenti pro-sociali (analizzate sempre all'interno dello strumento "La mia vita a scuola") sembrano esservi stati degli effetti prodotti dalla compilazione del test (Lambda di Wilks = .995,  $F(1,38)=.200$ ,  $p=.657$ ).

Per quanto riguarda la soddisfazione di vita (ricavata dallo strumento "Quanto sono contento/a"), la speranza verso il futuro (ricavata dallo strumento "I miei obiettivi futuri") e le abilità sociali (ricavata dallo strumento "A scuola"), il progetto non ha dato luogo ad alcuna variazione sensibile di tali aspetti (Valori rispettivi: Lambda di Wilks *soddisfazione* = .974,  $F(1,38)=.999$ ,  $p=.324$ / Lambda di Wilks *speranza* = .946,  $F(1,38)=2.184$ ,  $p=.148$ / Lambda di Wilks *abilità sociali* = .990,  $F(1,38)=.375$ ,  $p=.544$ ).

L'analisi dei valori medi suggerisce una certa tendenza al cambiamento nella direzione attesa per il gruppo sperimentale sebbene non venga raggiunta la significatività statistica.

Questi dati sono incoraggianti, potrebbe essere che ai bambini sia necessario più tempo per rendersi conto dei benefici del programma in queste dimensioni. Potrebbe anche essere che la mancanza di significatività sia dovuta alla scarsa numerosità del gruppo. A sperimentazione conclusa sono state tirate le somme per quanto riguardava la presenza di differenze significative tra i post test dei due gruppi. Ne sono emersi degli aspetti importanti e sicuramente di rilievo per la bontà del modello delle F- words nella pratica scolastica.

In primo luogo, è stata confermata che, al termine della ricerca, il gruppo sperimentale aveva ottenuto valori più elevati di *conoscenza di sé* rispetto al gruppo di controllo. Questo ci dice che la riflessione approfondita sui contesti sociali affrontati genera un cambiamento nel modo di percepire anche sé stessi e questo è di particolare interesse per poter crescere in consapevolezza delle proprie potenzialità e difficoltà. Un altro aspetto curioso rilevato dall'analisi è quello inerente alla *soddisfazione di vita*. Sembra, infatti, che nel gruppo in cui si è applicato il modello, i livelli di soddisfazione di vita siano più elevati e questo è un buon punto di partenza per ritrovarsi in quanto affermato in Psicologia Positiva sul il focus che essa pone sull'individuo e sulle sue potenzialità e sull'importanza del benessere nei contesti di vita (Seligman, 2011). A questo proposito

possiamo ipotizzare che nel raggiungimento di un livello maggiore di soddisfazione di vita e quindi di benessere, si possa andare incontro ad un aumento del flourishing della persona, ovvero i bambini che hanno beneficiato del progetto sul modello delle F-words hanno maggiori probabilità di avvicinarsi al loro “funzionamento ottimale”, capace di farli sentire bene con loro stessi e “funzionare efficacemente”: nel coinvolgimento, nella riuscita, nelle relazioni ed emozioni positive (Laudadio, Mancuso,2015).

Inoltre, questo dato va ad acquistare significato se rapportato con la conoscenza di sé, ossia possiamo dire di essere soddisfatti della nostra vita se in primo luogo abbiamo sviluppato la conoscenza di noi stessi, di tutto ciò che ci facilita o ci ostacola, delle nostre potenzialità o difficoltà e dei nostri pregi e dei nostri difetti. Per questi ultimi è tuttavia possibile migliorarsi mediante l'utilizzo dell'approccio dello strenghts-based, che fa leva sui punti di forza come punti di partenza verso la risoluzione dei propri problemi (Laudadio, Mancuso,2015).

Nelle prove criteriali sono stati rilevati esiti medio- alti in merito all'apprendimento dei bambini. Si consideri che la prova che ha dato il minor numero di idonei (il 70%) è stata quella inerente alle domande aperte dell'UDA “Friends”, per la quale si è ipotizzato che la causa poteva essere dovuta alla mancanza di attenzione nella lettura della consegna, una spiegazione poco chiara dell'insegnante, la mancanza di interesse da parte degli alunni verso l'argomento proposto, un'incompleta capacità di valorizzare le proprie risorse e quelle degli altri, l'utilizzo di metodologie/format poco stimolanti da parte dell'insegnante. Dall'altro lato le attività che hanno dato gli esiti migliori (ossia con il 100% dei bambini idonei) sono state quelle inerenti alle domande a risposta chiusa delle UDA di Friends, Family, Function e Future. In queste situazioni i bambini si sono dimostrati sicuri delle conoscenze acquisite durante gli incontri, tanto che la compilazione delle prove ha richiesto pochi minuti di tempo. Questo da un lato sta ad indicare che le rispettive UDA, così come sono state strutturate, hanno inciso positivamente sull'apprendimento di nuove nozioni e i contenuti sono stati proposti in modo sufficientemente chiaro e accattivante. Per quanto riguarda la prova criteriale della F-word Fitness, l'idoneità è stata raggiunta dall'80% della classe, questo sta ad indicare che -come per la parte delle domande aperte dell'UDA di Friends -

l'apprendimento dei concetti avrebbe necessitato di qualche delucidazione aggiuntiva, come poi è avvenuto nei brevi momenti di "recupero" ricavati negli incontri successivi. Nell'UDA che ho curato personalmente, l'idoneità totale della classe (l'80%) si è rivelata soddisfacente. Considerato il fatto che l'incontro, seppur costruito in maniera tale da stimolare la partecipazione e il divertimento di tutti, non ha trattato una tematica scontata. Per i bambini, infatti, non è stata chiara fin da subito la differenza tra divertimento, passione e interesse. Durante lo svolgimento delle diverse attività difatti, mi sono state chieste alcune delucidazioni in merito alle consegne.

La scheda A, ad esempio, chiedeva di esplicitare chiaramente almeno tre passioni che suscitassero in loro divertimento e, unitamente a questo, invitava a darne motivazione. Tuttavia, è stato durante l'attività della creazione dei disegni che, la maggior parte di loro ha focalizzato l'attenzione nella ricerca di un qualcosa che lo facesse sentire bene con sé stesso, appagato, soddisfatto e in un certo senso lungimirante verso il proprio avvenire. Molti di loro, infatti, hanno esplicitato verbalmente la loro intenzione di continuare a coltivare la passione attuale anche in futuro.

Inoltre, il compito per casa della costruzione dell'aeroplano ha sottolineato ancora una volta che le passioni che ci divertono non devono rimanere statiche, ma devono essere allenate, appunto, per volare in alto. La costruzione dell'aeroplanino, oltretutto, è stata l'attività maggiormente gradita all'interno dell'intero progetto, in quanto i bambini nel praticarla in cortile, sono riusciti a coinvolgere anche i compagni delle altre classi, con i quali hanno condiviso istruzioni per la costruzione e sfide di lancio.

Sono stata molto soddisfatta dell'esito complessivo di questa UDA, la cui efficacia l'ho riscontrata anche nell'incontro successivo, grazie all'anticipazione di concetti chiave come il divertimento che "permane nel tempo" che sa come promuovere il benessere dell'intera persona.

## Conclusioni

Il percorso di ricerca si è voluto porre come una proposta migliorativa del contesto scolastico trovato agli inizi di aprile nella classe 4B dell'Istituto Comprensivo di Campodarsego. Lo scopo del progetto è stato quello di promuovere l'inclusione tra i bambini. Ponendo attenzione alla percezione di benessere degli studenti, alle loro relazioni a scuola, in famiglia, con il gruppo di amici e alla loro speranza verso il futuro, ho cercato di valorizzare le diversità dei bambini della classe. Il modello delle F-words, ideato da Rosenbaum, è stato il punto di partenza sul quale abbiamo iniziato a lavorare per definire e strutturare la ricerca. Il modello, che si rifà all' International Classification of Functioning, ICF, è una proposta di ricerca sicuramente innovativa e interessante. Come per la Psicologia Positiva e la Sviluppo Positivo Giovanile (PYD), anche tale modello contempla il giovane e lo studente come oggetto della propria indagine. In particolare, il modello delle F-words si rivolge a quei giovani che presentano disabilità, con l'intento di apportare inclusione non solo in ambito scolastico, ma anche negli altri contesti di vita. Le sei F che costituiscono il modello e la presente ricerca sperimentale sono: Fitness, Friends, Family, Function, Fun e Future e vogliono connettere i contesti di vita del bambino alle sue abilità, passioni, benessere fisico e aspettative future. Si è trattato dunque di un progetto abbastanza ricco e dinamico, che ha visto all'interno delle varie lezioni una moltitudine di proposte e attività con un obiettivo in comune: promuovere l'inclusione nella classe. Nel mio caso, la classe 4B si è presentata fin da subito una realtà vivace e molto stimolante. I bambini hanno accolto con entusiasmo la proposta di fare scuola in un modo alternativo e, nel corso della spiegazione dei vari incontri, non sono mai mancati momenti di confronto costruttivo. Anche le insegnanti hanno accolto la proposta positivamente e con interesse. I feedback da loro ricevuti mi sono stati utili al fine di presentare le attività nel migliore dei modi e ottimizzando i tempi. L'applicazione degli interventi ha richiesto la calendarizzazione di sei incontri da un'ora e mezza ciascuno. A questi si sono aggiunti all'inizio e alla fine due incontri riservati ai questionari da far compilare ai bambini, nei quali sono stati inseriti i cinque strumenti quantitativi progettati e concordati sulla base del bisogno della classe. Questi strumenti hanno indagato diversi aspetti di rilievo: la conoscenza di sé (strumento "mi conosco bene"), la

covitality e le componenti prosociali (strumento “la mia vita a scuola”), le abilità sociali (strumento “a scuola”), la soddisfazione di vita (strumento “quanto sono contento/a”), la speranza verso il futuro (strumento “i miei obiettivi futuri”). Il gruppo di controllo sul quale non è stato applicato alcun intervento è stata la classe 4° dello stesso plesso, nella quale, ai fini della ricerca, sono stati applicati solo il pre-test e il post-test. Il filo conduttore delle sei F-words è stato il romanzo di Luis Sepùlveda intitolato “Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare”; in questo modo è stato possibile creare una sorta di continuità all’interno del programma, incrementando inoltre l’interesse dei bambini verso le attività proposte. La storia di Sepùlveda tratta tematiche particolarmente utili per le finalità del programma di ricerca: parla di amicizia, famiglia, attività fisica, passioni, abilità, aspettative future. I bambini, in questo modo, sono stati accompagnati, lezione dopo lezione, verso la scoperta di loro stessi e degli altri, imparando a dare valore alle proprie e altrui diversità. La ricerca condotta inoltre, ha posto maggiormente in evidenza il contenuto dell’UDA di mia competenza: “l’F di Fun”. Non è stato immediato capire fin da subito come sviscerare questa F-word, in quanto aveva- a mio parere- molti punti in comune con “Function” e “Future”. Per “Fun”, invece, si fa riferimento, in maniera particolare, alla sensazione di piacere, contentezza e soddisfazione globale che investe la persona quando si dedica alla sua attività o passione preferita, anzi è proprio il divertimento ad essere la chiave per la scoperta delle proprie passioni e talenti. Tutto ciò che genera un divertimento durevole nel tempo esercita un’azione di beneficio sulla vita di tutti i giorni: non è solamente il modo per staccare dalla routine, ma diventa il “trampolino di lancio” verso il nostro futuro, nonché la comprensione di noi stessi. Penso che quella di addentrarsi nella tematica del divertimento inteso come “motore del nostro essere” sia una dinamica che meriterebbe il giusto studio e approfondimento anche da parte degli esperti. Per le stesse premesse poste all’apertura di questo lavoro, torno a sottolineare che purtroppo la società odierna vive in maniera estremamente accelerata e individualista e, in talune occasioni, riduce la vita ad una lista di compiti e doveri da assolvere restando dentro a determinati schemi e tempi. Il benessere che potrebbe scaturire dalla consapevolezza di noi stessi non trova la possibilità di farsi spazio, così il più delle volte ci troviamo di fronte a giovani e bambini

che non hanno ben chiaro come valorizzarsi e diventare risorsa per sé stessi e per gli altri. A questo proposito, mi ricollego all'analisi dei dati inerenti agli strumenti quantitativi del pre e post-test. L'applicazione del modello di Rosenbaum è stata illuminante sotto questo punto di vista, in quanto ha portato un netto aumento della "consapevolezza di sé" e della "soddisfazione di vita" negli alunni del gruppo sperimentale. Questo si può rimandare a quanto sostenuto dalla Psicologia Positiva in generale circa la possibilità di rendere le persone dei *flourishers*, ossia degli individui in grado di valorizzare loro stessi, vivendo così in uno stato di benessere migliore perché consapevoli di poter lavorare per il raggiungimento di un funzionamento ottimale (Laudadio, Mancuso, 2015).

Inoltre, i dati risultano essere perfettamente in linea con quanto proposto dal modello delle 5 C di Lerner (2005). La competenza, la fiducia, il carattere, la connessione e la cura sono dimensioni positive che, assieme al modello di Rosenbaum tornano a sottolineare l'importanza di valorizzare il bambino e il giovane per le sue abilità, nell'ottica di "consegnare" alla società di domani degli adulti fiduciosi e ottimisti verso sé stessi e gli altri.

Il lavoro presenta anche dei limiti, in primis la numerosità ristretta del gruppo dei partecipanti. Sarebbe bene testare il programma con altri gruppi in modo da estendere il campione. Inoltre potrebbe essere interessante anche effettuare un follow up, ovvero testare gli effetti del programma dopo due o tre mesi. Infine va sottolineato che sono state usate solo misure di autovalutazione. Potrebbe essere interessante usare delle misure di eterovalutazione, coinvolgendo insegnanti e genitori nella misurazione di alcune componenti come le abilità sociali o gli atteggiamenti verso il futuro per poter valutare se a loro avviso si registrano dei cambiamenti tra il prima e il dopo.

Concludendo, il modello delle F-words è stata per me una vera e propria opportunità di crescita in consapevolezza verso l'importanza del "fare concretamente inclusione" a scuola. La conduzione della ricerca, mi ha permesso di toccare con mano da un lato la reale esigenza da parte della comunità scolastica di tendere verso un miglioramento dell'accoglienza e valorizzazione di tutti e, dall'altro, mi ha confermato la possibilità reale di percorrere un percorso mirato all'inclusione e al benessere scolastico.



La scuola, difatti, è il principale contesto in cui possiamo, come educatori ed insegnanti, cimentarci e pre-occuparci della responsabilizzazione degli alunni verso loro stessi e i propri compagni, passando dapprima dalla valorizzazione di sé come persone uniche e irripetibili, capaci di donare e donarsi per la costruzione di una società migliore, dove la solidarietà, l'empatia e la consapevolezza nelle proprie e altrui capacità siano i pilastri sui quali potrà reggersi il nostro futuro. Inoltre, approfondire l'aspetto del divertimento è servito in primis a me stessa, nelle mie riflessioni personali in merito al valore che do a questo aspetto della mia vita. Ne è emerso che non sempre coltivo le mie passioni come mi piacerebbe, anzi spesso mi rivedo costretta a mediare tra i mille impegni. Sebbene non sia sempre facile trovare il tempo da dedicare a tutto, grazie anche a questa UDA ho imparato a non svalutarmi e a considerare maggiormente i miei punti di forza come input per portare benessere a me stessa e insegnare anche agli altri a fare altrettanto.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1977). *Self Efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità- Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erikson.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci Editore, Roma.
- Cousinet, R. (1968). *Un metodo di lavori per gruppi*. Firenze: La nuova Italia.
- Di Nuovo, S., Garofalo, A. (2022). Il diritto di star bene a scuola. *Psicologia e scuola. Giornale italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale*. N° 9, anno 42°, 12-17.
- Dvorsky, M.R., Kofler, M.J., et al (2018). Factor Structure and Criterion Validity of the Five Cs Model of Positive Youth Development in a Multi-University Sample of College Students. *Journal of Youth and Adolescence*. N° 48, 537-553.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Felisatti, E. (2013). *Insegnanti in ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia
- Feraco, T., Meneghetti, C. (2022). Come coltivare la curiosità. *Psicologia e scuola. Giornale italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale*. N° 9, anno 42°, 30-35.
- Furlong, M., J., et al. (2013). *Preliminary Development of the Positive Experiences at School Scale for Elementary School Children*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Geldhof, G., J., Lerner, J., V., Lerner, R., M. (2013). Creation of Short and Very Short Measures of the Five Cs of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence*, 24 (1), 163-176.
- Goussot, A. (2014). *L'educazione Nuova per una scuola inclusiva*. Bari: Edizioni del Rosone.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola- Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Le Guide Erikson.

- lanes, D., Tortello, M. (1999). *Handicap e risorse per l'integrazione- Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*. Trento: Erikson.
- Kashdan T.B., Stiksma M.C., Disabato D.J., McKnight P. E., Bekier J., Kaji J., Lazarus R. (2018). The Five- Dimensional Curiosity Scale: Capturing the bandwidth of curiosity and identifying four unique subgroups of curious people. *Journal of Research in Personality*, N° 73, 130-149.
- King, G.A., Law, M., King, S., Hurley, P., Hanna, S., Kertoy, M. & Rosenbaum, P. (2005). *Measuring children's participation in recreation and leisure activities: construct validation of the CAPE and PAC*. Measuring children's participation in recreation and leisure activities: construct validation of the CAPE and PAC - King - 2007 - Child: Care, Health and Development - Wiley Online Library
- Laudadio, A., Mancuso, S. (2015). *Manuale di Psicologia Positiva*. Milano: Franco Angeli.
- Mistri, M.(2022).Gli artefici del benessere. *Psicologia e scuola. Giornale italiano di psicologia dell'educazione e pedagogia sperimentale*. N° 9, anno 42°, 18- 21.
- Moran, M., Bickford, J., Barradell, S., Scholten, I. (2020). *Embedding the International Classification of Functioning, Disability and Health in Health Professions Curricula to Enable Interprofessional Education and Collaborative Practice*. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. Vol.7. pp. 1- 8.
- Nocera, S., Tagliani, N., AIDP (2017). *La normativa inclusiva nella "buona scuola"*. Trento: Le Guide Erikson.
- Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup
- Rosenbaum, P. & Gorter, W. J. (2011). The "F-Words" in childhood disability: I swear this is how we should think! *Child Care Health and Development*, 1-7.
- Scapin, C., Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione- Dalle indicazioni nazionali all'applicazione in classe*. Trento: Le Guide Erikson.

- Scanu, P., Fagnani, G. (2020). *Emergenza scuola. I bisogni ignorati dei nostri figli nella crisi sanitaria*. Torino: Il Leone Verde.
- Schotanus- Dijkstra, M., Pieterse, M. E., et al (2015). What Factors are Associated with Flourishing? Results from a Large Representative National Sample. *J Happiness Stud.* N° 17, 1351-1370.
- Seligman M.E.P. (1994). *What you can change and what you can't*. Knopf, New York.
- Seligman M. E., Steen, T., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, N° 60, 410-425.
- Seligman M.E.P. (2012). *Fai fiorire la tua vita. Una nuova, rivoluzionaria visione della felicità e del benessere*. Torino: Anteprima
- Sepúlveda, L. (1996). *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*. Salani.
- Snyder, C., R., Lopez, S., J. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Soresi, S., & Nota, L. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi. Strumenti e contributi di ricerca*. Padova: Hogrefe.
- Wertlieb, D. (2019). *Inclusive Early Childhood Development (IECD): A Twin-Tracking Approach to Advancing Behavioral Health and Social Justice*. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 89, No. 4, (pp. 442-448).
- Wium, N., Dimitrova, R. (2019). Positive Youth Development Across Cultures: Introduction to the Special Issue. *Child & Youth Care Forum*. N° 48, 147-153.

## Normativa

- Camera dei Deputati. *L'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile*. Novembre 2020. (p. 3)  
<https://www.corsi.univr.it/documenti/IscrizCS/avvisi/avvisi552062.pdf>
- *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* redatta dall'ONU nel 1989

<https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiininfanzia.pdf>

- Costituzione Italiana
- 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 (s.o. G.U. n.115 del 19/5/1994). Art. 314 comma 2.  
[https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato\\_musica\\_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/comitato_musica_new/normativa/allegati/dlgs160494.pdf)
- Indicazioni Nazionali per il curricolo (2012)  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262)
- OMS (2013). *Mental Health Action Plan 2013-2020*. World Health Organization, Ginevra.
- ONU (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. (A/RES/61/106),  
<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Servizio Studi- Dipartimento Affari Comunitari. *L'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile*. Ultima consultazione: 20/04/2022.  
[https://documenti.camera.it/leg18/dossier/testi/UE0017.htm?\\_157447646641](https://documenti.camera.it/leg18/dossier/testi/UE0017.htm?_157447646641)  
1
- UNICEF. (2013). Using the human rights framework to promote the rights of children with disabilities: Discussion paper—An analysis of the synergies between CRC, CRPD and CEDAW.  
<https://www.unicef.org/media/126396/file/Synergies-paper-Web.pdf>

#### Documentazione scolastica

- Piano Triennale Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo Statale di Campodarsego 2021/2022.  
[https://cspace.spaggiari.eu/pub/PDME0017/offerta%20formativa/PTOF%20-%20PDIC862001-2022\\_25-202122-20211231.pdf](https://cspace.spaggiari.eu/pub/PDME0017/offerta%20formativa/PTOF%20-%20PDIC862001-2022_25-202122-20211231.pdf)

- Rapporto di Autovalutazione dell'Istituto Comprensivo Statale di Campodarsego  
<https://cspace.spaggiari.eu/pub/PDME0017/offerta%20formativa/RAPPORTO%20DI%20AUTOVALUTAZIONE%202019-22.pdf>

## Appendici

### Appendice 1

#### MI CONOSCO BENE

Leggi le affermazioni riportate sotto e per ciascuna di esse scegli la risposta che ti descrive meglio **indicando quanto è vera**.

*Non ci sono risposte giuste o sbagliate*

				
1	2	3	4	5
<i>Per niente vero</i>	<i>Poco vero</i>	<i>Abbastanza vero</i>	<i>Vero</i>	<i>Verissimo</i>

1. So bene cosa sono in grado di fare	① ② ③ ④ ⑤
2. So bene quali sono le mie potenzialità	① ② ③ ④ ⑤
3. So riconoscere le potenzialità degli altri	① ② ③ ④ ⑤
4. So cosa fare per stare bene in classe	① ② ③ ④ ⑤
5. So cosa fare per far stare bene gli altri	① ② ③ ④ ⑤
6. So cosa mi diverte	① ② ③ ④ ⑤
7. So cosa mi infastidisce	① ② ③ ④ ⑤
8. So bene quali sono i miei interessi	① ② ③ ④ ⑤
9. So quali gesti e comportamenti gli altri possono fare per farmi stare bene	① ② ③ ④ ⑤
10. So quali gesti e comportamenti mi possono ferire e far star male	① ② ③ ④ ⑤
11. So come essere gentile con gli altri	① ② ③ ④ ⑤
12. So cosa fare per non farmi sgridare dai miei genitori	① ② ③ ④ ⑤
13. So cosa fare se litigo con qualcuno per fare pace	① ② ③ ④ ⑤
14. So come rimediare se ho combinato un guaio	① ② ③ ④ ⑤
15. So cosa fare per dimostrare la mia gratitudine	① ② ③ ④ ⑤
16. So cosa fare se devo chiedere aiuto ad un compagno/a	① ② ③ ④ ⑤
17. So trovare delle soluzioni se ho delle difficoltà	① ② ③ ④ ⑤
18. So trovare delle soluzioni se qualcuno si trova in difficoltà	① ② ③ ④ ⑤
19. So cosa voglio in futuro	① ② ③ ④ ⑤
20. So cosa fare per raggiungere un obiettivo	① ② ③ ④ ⑤

- 
  
1
   
*Per niente vero*
- 
  
2
   
*Poco vero*
- 
  
3
   
*Abbastanza vero*
- 
  
4
   
*Vero*
- 
  
5
   
*Verissimo*

1. So cosa fare per restare in forma	① ② ③ ④ ⑤
2. So cosa fare per aiutare gli altri a mantenersi in forma	① ② ③ ④ ⑤
3. So cosa fare per dimostrare agli altri che sono contento/a di come stanno andando le cose	① ② ③ ④ ⑤



## LA MIA VITA A SCUOLA

In questa pagina sono riportate alcune affermazioni che riguardano la vita scolastica. Leggi ognuna di esse e indica **quanto è vera per te**

	QUASI MAI vera	QUALCHE VOLTA vera	SPESSO vera	MOLTO SPESSO vera
1. Mi sento fortunato/a ad andare nella mia scuola.				
2. Sono contento/a e grato/a di poter imparare cose nuove a scuola.				
3. Siamo fortunati ad avere delle brave insegnanti nella mia scuola.				
4. Sono contento/a e grato/a delle amiche e degli amici che ho a scuola.				
5. In classe seguo le regole.				
6. Mi emoziono quando imparo qualcosa di nuovo a scuola.				
7. Sono entusiasta dei miei progetti scolastici.				
8. Tutte le mattine mi alzo carico/a, con una gran voglia di andare a scuola.				
9. Quando faccio i compiti mi sento pieno/a di energia				
10. Durante le pause gioco secondo le regole (es. mi comporto bene e non inganno).				
11. Anche se ho dei problemi a scuola, so che in futuro andrò meglio.				
12. Mi aspetto che succedano delle belle cose a scuola.				
13. Ogni settimana mi aspetto di essere felice in classe.				
14. Mi aspetto di divertirmi con i miei amici e amiche a scuola.				
15. Ascolto l'insegnante quando parla.				
16. Finisco tutti i miei compiti.				
17. Quando prendo un brutto voto, la volta dopo mi impegno ancora di più.				
18. Continuo a lavorare finché i miei compiti sono corretti.				
19. Faccio i miei compiti anche quando sono molto difficili per me.				
20. Sono gentile con i compagni e le compagne				

## A SCUOLA

Leggi una alla volta e con attenzione le frasi qui di seguito riportate ed indica quanto ognuna di esse ti **descrive**

		SI	QUALCHE VOLTA	NO
1.	Per me è facile fare nuove amicizie.			
2.	Mi piace parlare con un amico o un'amica quando siamo solo noi due.			
3.	Mi piace parlare con gli amici e le amiche quando siamo in gruppo.			
4.	Mi piace far ridere le persone.			
5.	Sono bravo/a ad ascoltare.			
6.	Ho dei buoni amici e delle buone amiche.			
7.	Sto con i miei amici e le mie amiche e giochiamo insieme.			
8.	Gioco spesso da solo/a			
9.	So come far pace con i miei amici e le mie amiche quando litighiamo.			
10.	So consolare i miei amici e le mie amiche quando sono giù di morale.			
11.	Sono capace di spiegare ai miei amici e alle mie amiche i sentimenti che provo.			
12.	Sono in grado di spiegare come si sentono le persone in base a come si comportano e a come parlano.			
13.	Quando ascolto le persone capisco come si sentono.			
14.	So come andare d'accordo con le persone.			
15.	So che le persone della mia classe sono differenti l'una dall'altra.			

## QUANTO SONO CONTENTO/A

Leggi una alla volta e con attenzione le frasi qui di seguito riportate ed indica quanto ognuna di esse ti descrive

				
1	2	3	4	5
non mi descrive per niente	mi descrive poco	mi descrive abbastanza	mi descrive molto	mi descrive moltissimo

1. La mia vita è già come la desidero	① ② ③ ④ ⑤
2. Le condizioni della mia vita sono buone	① ② ③ ④ ⑤
3. Sono soddisfatto/a della mia vita	① ② ③ ④ ⑤
4. Ho raggiunto le cose importanti che volevo nella mia vita	① ② ③ ④ ⑤
5. Se io potessi rivivere la mia vita, non cambierei quasi nulla	① ② ③ ④ ⑤

## I MIEI OBIETTIVI FUTURI

Qui ci sono alcune affermazioni che riguardano i pensieri sul futuro. Leggi ogni pensiero e indica quanto ti descrive.

					
1	2	3	4	5	6
non mi descrive per niente	mi descrive raramente	mi descrive poco	mi descrive abbastanza	mi descrive molto	mi descrive moltissimo

1. Penso che me la cavo piuttosto bene.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2. Riesco a pensare a molti modi per ottenere dalla vita ciò che per me è importante.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3. Me la cavo abbastanza, proprio come altri bambini e bambine della mia età.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4. Quando ho un problema riesco a pensare a molti modi per risolverlo.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5. Penso che le cose che ho fatto quando ero più piccolo/a mi saranno molto utili nel futuro.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6. Anche quando gli altri vogliono abbandonare, io so che posso trovare dei modi per risolvere il problema.	① ② ③ ④ ⑤ ⑥

Appendice 2: UDA Fun

**Scheda A**  
**F come Fun**

Scrivi nello smile una passione/abilità che hai e spiega perché ti diverte nel fumetto di fianco.



Mi diverte perché... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

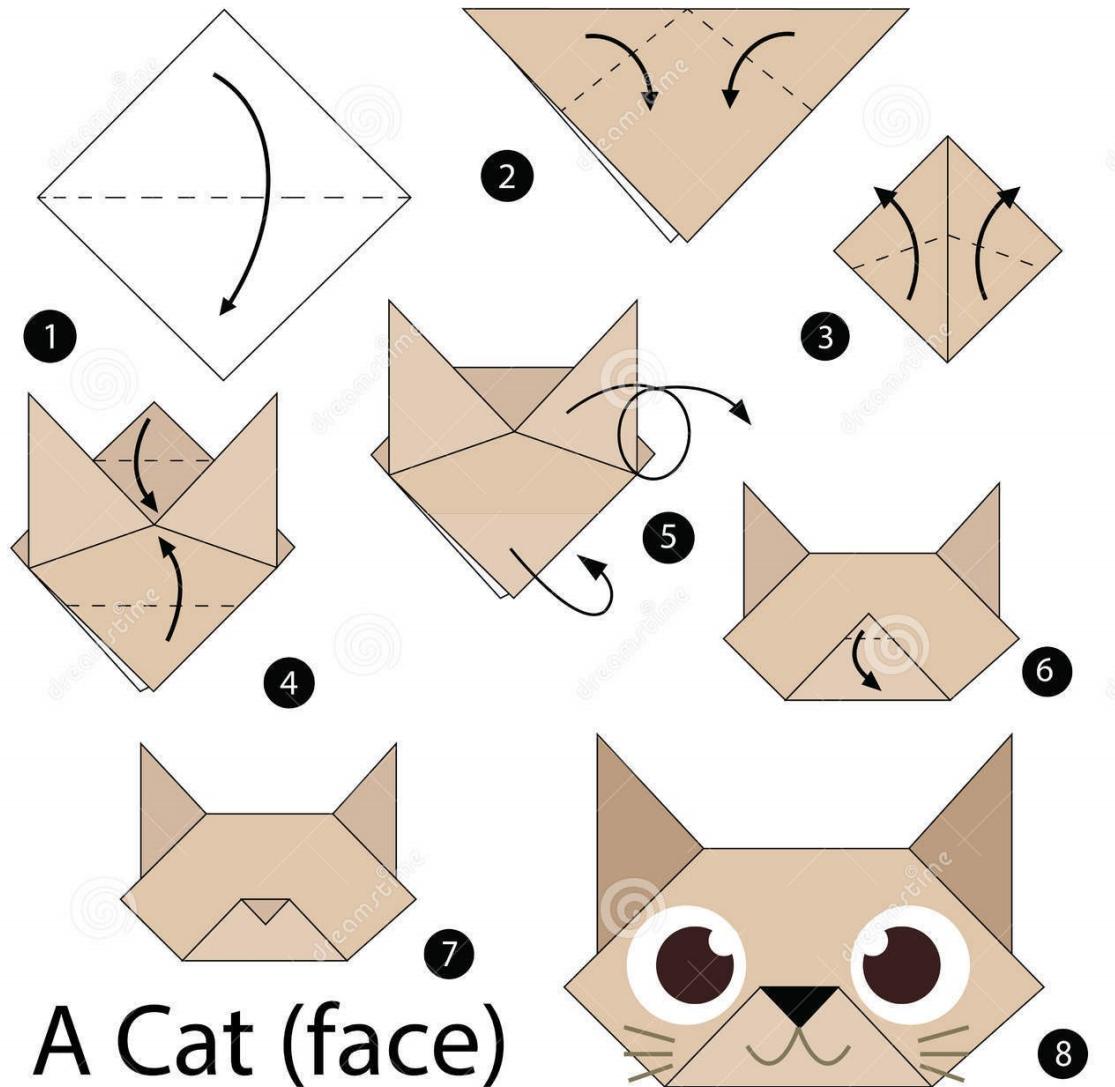


Mi diverte perché... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Mi diverte perché... \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Scheda B/1: istruzioni origami gatto per insegnante

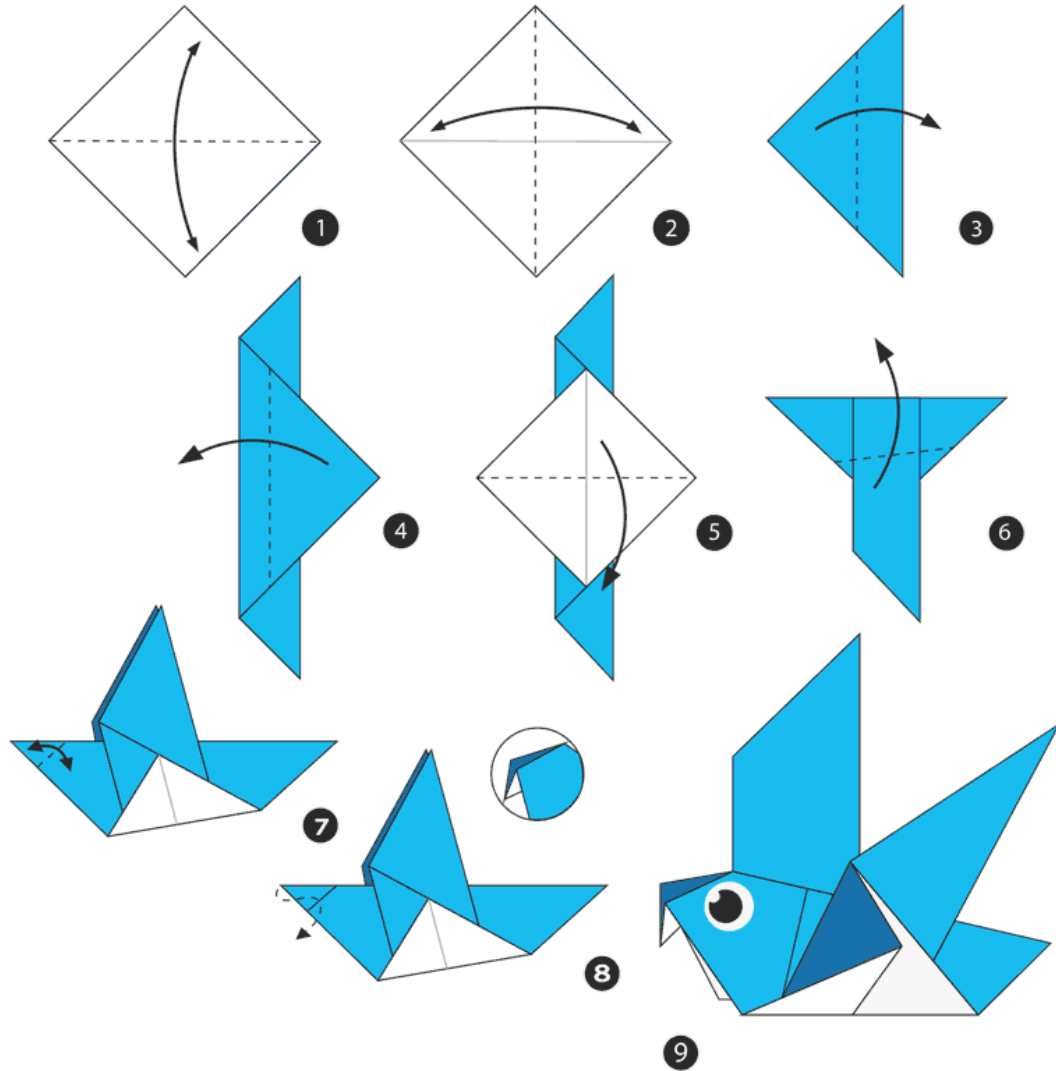


Download from  
**Dreamstime.com**  
This watermarked comp image is for previewing purposes only.



ID 69548980  
© Varissara Lailert | Dreamstime.com

Scheda B/2: istruzioni origami gabbianella per insegnante



## Scheda C: prova criteriale

### *Questionario finale*

1. Come il Poeta della storia aveva diverse passioni, anche tu ne avrai. Scrivine almeno tre.

---

---

---

---

2. Quale tra queste ti fa divertire di più in assoluto? Spiega il perché.

---

---

---

---

3. Quando la maestra mi dà un compito in cui mi sento capace (sono ammesse più risposte):

- a. Lo faccio più volentieri
- b. Mi sento più gratificato
- c. Mi diverto se me lo ripropone nuovamente

4. Quando faccio una cosa che mi diverte mi sento (sono ammesse più risposte):

- a. Felice
- b. Sereno
- c. Malinconico
- d. Sicuro in me stesso
- e. Insicuro
- f. Competente
- g. Imbranato
- h. Ottimista
- i. Pessimista

5. Quando faccio una cosa che non mi piace affatto mi sento (sono ammesse più risposte):

- a. Felice
- b. Sereno
- c. Malinconico
- d. Sicuro in me stesso
- e. Insicuro
- f. Competente
- g. Imbranato

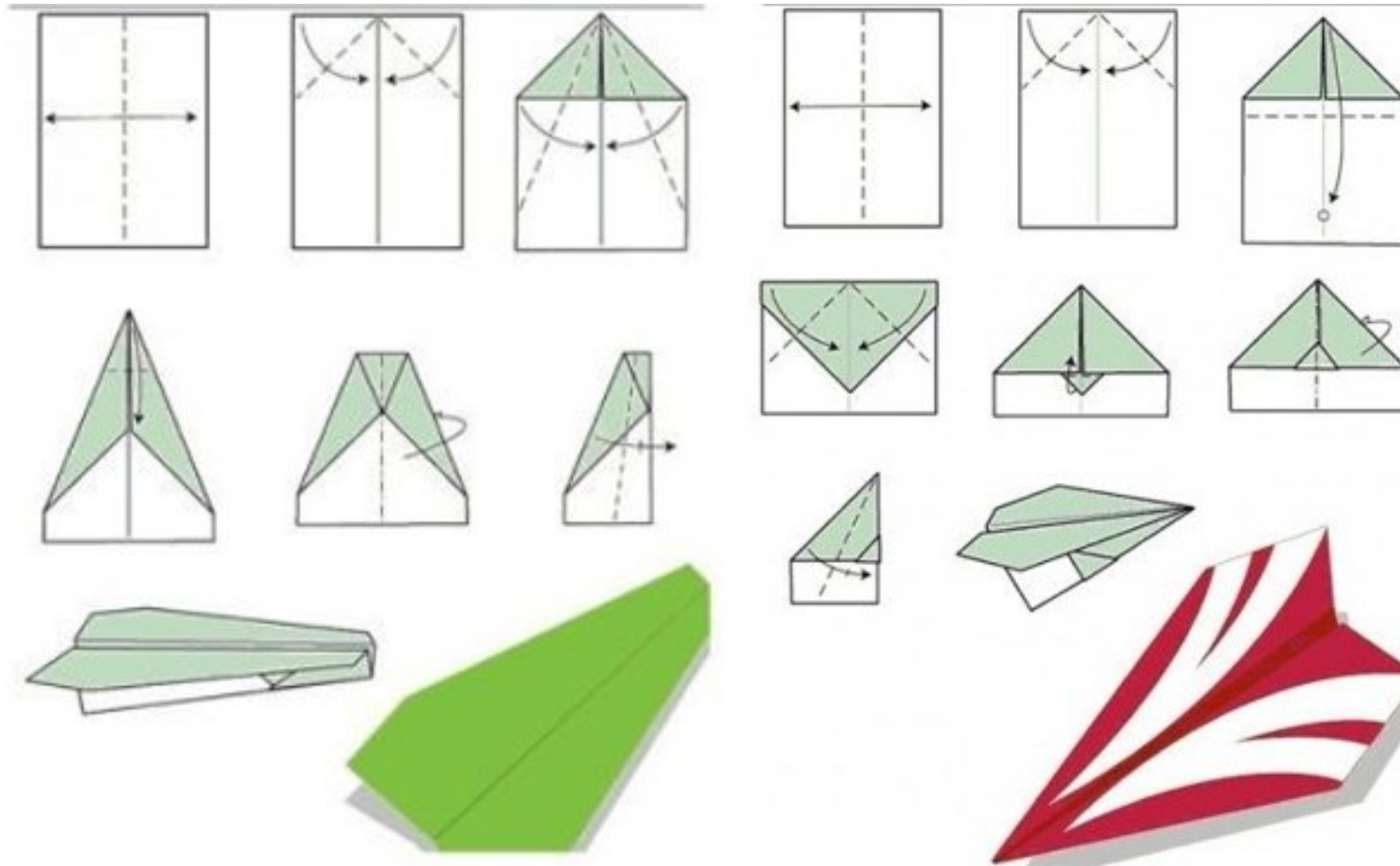
- h. Ottimista
- i. Pessimista

- 6. Quando faccio qualcosa che mi diverte:
  - a. Mi riesce bene come una cosa che non mi diverte per niente.
  - b. Mi riesce meglio rispetto a una cosa che non mi diverte per niente.
  - c. Mi riesce peggio rispetto a una cosa che non mi diverte affatto.
  
- 7. Quando faccio qualcosa che NON mi diverte:
  - a. Mi riesce bene come una cosa che mi diverte molto.
  - b. Mi riesce meglio rispetto a una cosa che mi diverte molto.
  - c. Mi riesce peggio rispetto a una cosa che mi diverte molto.



### Scheda D: compiti per casa

Porta il divertimento anche a casa! Costruisci assieme ad un genitore, un fratello/sorella o un/a amico/a l'aeroplanino che preferisci. Scrivici sopra della passione che ti diverte di più e falla volare in alto!



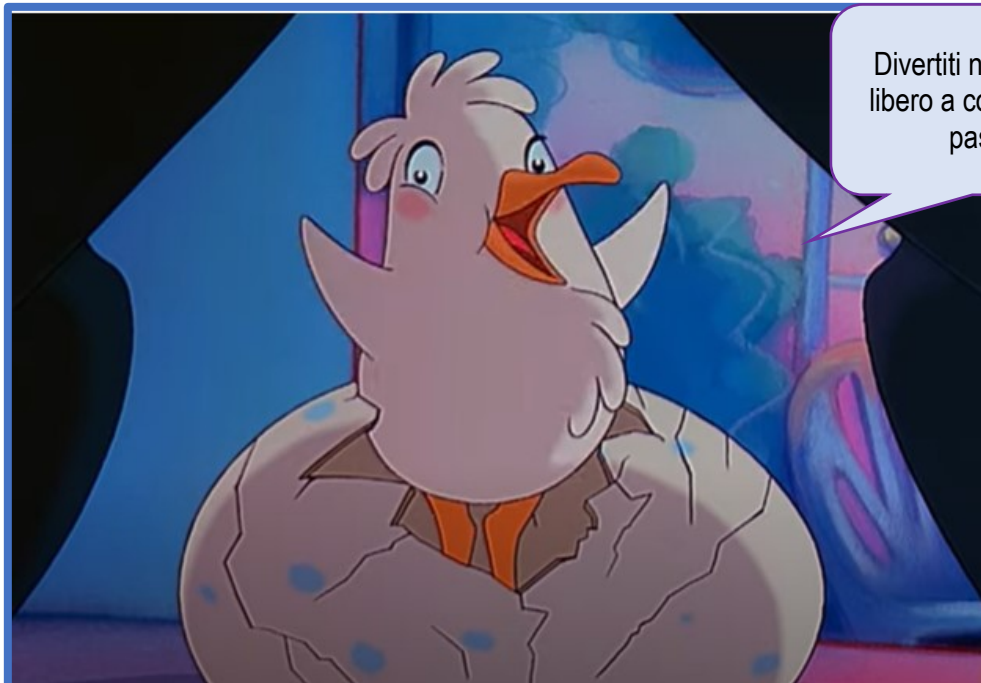
# F di Fun



**Nella vita di ciascuno di noi è molto importante capire e fare ciò che ci diverte!**

**Infatti, quando ci divertiamo mettiamo il meglio di noi stessi nel realizzare cose utili e originali... Ma non solo! Impariamo anche ad avere maggior fiducia delle nostre capacità e non ci lasciamo scoraggiare se qualcosa va storto!**

**Diventiamo così delle vere forze della natura e possiamo volare alto!**



### Appendice 3: prove criteriali

#### Scheda C Fitness

## AL TERMINE DELLA LEZIONE



Scegli una sola risposta corretta per ogni domanda.

1. L'attività motoria e le pause attive producono dei benefici:
  - a) Per il corpo;
  - b) Per la mente;
  - c) Sia per il corpo che per la mente.
  
- 2) Chi ha bisogno di praticare attività fisica per essere in salute?
  - a) Non tutte le persone;
  - b) Tutte le persone;
  - c) Solo alcune persone.
  
- 3) L'attività motoria:
  - a) Aiuta a ridurre lo stress e migliora l'umore;
  - b) Migliora la qualità del sonno e la forma fisica;
  - c) Sia la risposta a sia la risposta c sono corrette.
  
- 4) Le pause attive sono:
  - a) Momenti di rilassamento da fare a scuola;
  - b) Momenti di movimento da fare a casa;
  - c) Momenti di movimento e rilassamento da fare sia a casa che a scuola.
  
- 5) Le pause attive si fanno:
  - a) Prima dello sport, come riscaldamento;
  - b) Durante lo svolgimento di attività sedentarie, per muoversi;
  - c) Alla fine di un'attività sportiva, come rilassamento.

## Scheda C Friends

**CONSEGNA:** E ora... mettiti alla prova segnando la risposta che per te è più corretta.

**Nome:**

**Cognome:**

Pensa ad alcuni amici con cui condividi del tempo, pensa a quanto ti fanno stare bene quando siete insieme e pensa a quali sono le qualità che hanno che ti rendono felice di stare con loro e scrivile qui sotto.

---

---

---

Ogni persona ha delle caratteristiche che la rendono unica. Ad esempio la gentilezza, la dolcezza, la determinazione... e tu? Che caratteristiche senti di avere? Quale di queste potresti usare per aiutare i tuoi compagni di classe?

---

---

---

Le qualità e le caratteristiche che hai ti rendono:

- a) Solo
- b) Unico
- c) cattivo

Prova a metterti nei panni di Zorba il gatto: di fronte alla richiesta di aiuto di Kengah la gabbiana, cosa avresti fatto?

- a) la lascerei lì andandomene via
- b) le farei la linguaccia
- c) l'aiuterei ascoltando attentamente le sue richieste

Un tuo compagno è molto triste perchè si è rotto il suo giocattolo nuovo, cosa fai?

- a) lo consolo dicendo "Se vuoi ti presto il mio giocattolo e giochiamo insieme"
- b) gli/le dico "Ti sta bene"
- c) non faccio nulla

Se un compagno ha lo zaino molto pesante e fa fatica a portarlo, tu come ti comporti?

- a) non mi interessa niente, penso solo al mio zaino
- b) lo guardo e rido
- c) vado lì e le/gli chiedo "Ciao, hai bisogno di aiuto a portare il tuo zaino?"

**Quando sei in classe con i tuoi compagni devi ricordarti che:**

- a) *l'unione fa la forza*
- b) *non bisogna aiutarsi l'uno con l'altro*
- c) *è bello litigare*

## Scheda C Family

### ESERCIZIO FINALE

E ora... mettiti alla prova segnando la risposta che per te è più corretta.



**Nome:**

**Cognome:**

**1. Quali sono le azioni di cura che gli altri possono fare nei nostri confronti: (scegline 3).**

- Aiutarmi quando sono in difficoltà
- Non parlare con me
- Abbracciarmi quando sono triste
- Farmi un favore
- Non aiutarmi quando chiedo aiuto

**2. Scrivi un'azione di cura che hai fatto verso una persona della tua famiglia.**

---

---

---

---

**3. La gratitudine è: (solo una risposta è giusta!)**

- Non ascoltare gli altri
- Aver paura di aiutare gli altri
- Ringraziare gli altri per il bene che ci fanno

**4. Un modo per dimostrare la gratitudine è:**

---

---

---

---

**5. Essere grati è importante perché:**

- Rende felice l'altra persona e ci fa stare bene
- Mi rende triste e incapace
- Essere grati è inutile

**Scheda C Function**

*Ora tocca a te!*

**Descrivi un'attività che ti piace fare compilando la tabella**

<b>Cosa mi piace fare:</b> .....
<b>Le strutture corporee coinvolte:</b> ..... .....
<b>Il livello di funzionamento in questa attività:</b> ..... ..... .....
<b>Come potrei migliorare questa attività:</b> ..... ..... .....

## Scheda C Future

### Questionario finale

Segna con una X la risposta che ritieni corretta:

1. Quando pensi al tuo futuro, come te lo immagini?
  - Bello
  - Brutto
  - Pieno di possibilità
  - Incerto
  
2. Quando pensi al tuo futuro chi vorresti avere sempre al tuo fianco? (Puoi segnare più di una risposta)
  - La tua famiglia
  - I tuoi amici
  - Delle persone a caso
  - I tuoi animali da compagnia
  
3. Pensi che in futuro riuscirai a fare e a diventare quello che desideri?
  - Sì
  - No
  - Lo spero tanto
  - Non ci riuscirò mai
  
4. Ora se pensi al tuo futuro, lo guardi con occhi positivi o negativi?
  - Ci penso in maniera positiva
  - Ci penso in maniera negativa
  
5. Cercherai di sfruttare al massimo le tue potenzialità/abilità per realizzare ciò che ti piace tanto fare?
  - Sì
  - No
  - Ci proverò
  - Non ci proverò



Appendice 4: Scheda A Fitness

***COSA PENSI DEL FITNESS?***

Nome \_\_\_\_\_



Pensa alle attività motorie che hai fatto a scuola o fuori dalla scuola.

Poi rispondi e completa.

1. Racconta un'attività motoria che hai fatto di recente da solo o con gli amici.

.....  
.....  
.....

2. Quali sono le parti del corpo e i movimenti coinvolti in questa attività?

.....  
.....  
.....

3. Come devono essere i comportamenti dei partecipanti nelle attività motorie di gruppo in modo che siano sicure e divertenti?

.....  
.....  
.....

4. Quali benefici possiamo ottenere dalla pratica delle attività motorie?

.....  
.....  
.....

Appendice 5: Scheda B Fitness

**ATTIVIAMOCI CON UNA PAUSA!**

Nome \_\_\_\_\_

Rispondi liberamente alle domande seguenti.

Una pausa attiva è:

.....  
.....  
.....



Ci sono dei momenti in cui hai fatto delle pause attive?

.....  
.....

Quando pensi di fare una pausa attiva durante il tuo pomeriggio?

.....  
.....



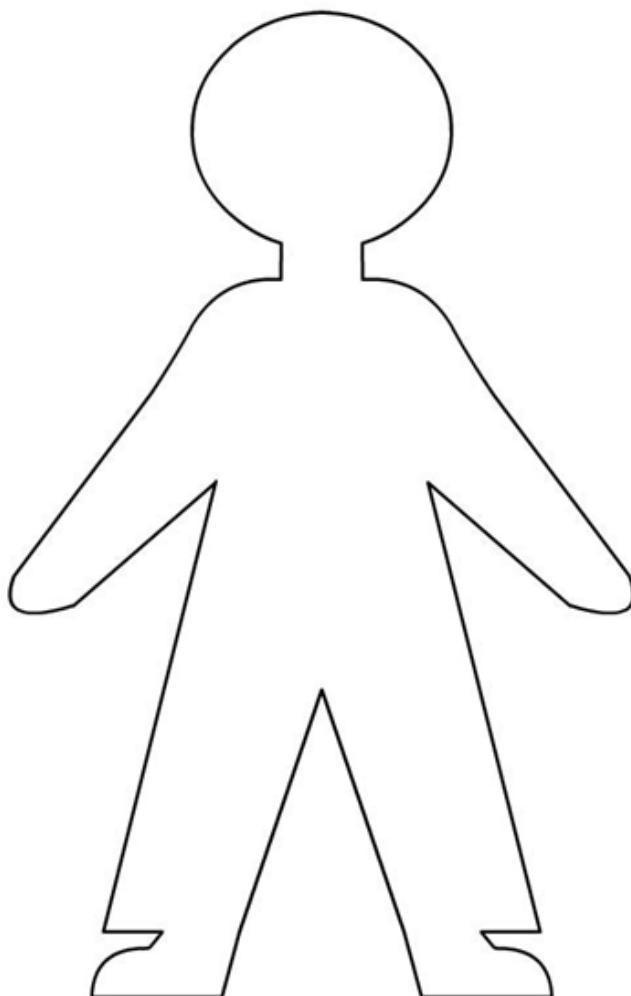
Che tipo di pausa ti piacerebbe fare?

.....  
.....

Perché secondo te è meglio fare questo tipo di pausa?

.....  
.....

## Appendice 6: Scheda A Friends



Questo/a sei tu. Scrivi le tue unicità, qualità, risorse e qualità personali. Poi disegna e colora le tue caratteristiche fisiche nel disegno sopra.

---

---

## Appendice 7: Scheda B Friends

### Scheda B

Zorba e i suoi amici gatti hanno bisogno di te! Devono aiutare la gabbiana Kengah a ripulirsi dal petrolio, non solo, devono anche accudire l'uovo e far crescere la gabbianella Fortunata quando nascerà!



Utilizza alcune tue qualità che hai descritto prima e scrivi un messaggio al gatto Zorba dicendogli come queste qualità possono essere utili per aiutarlo con Kengah e Fortunata.

Caro Zorba...

---

---

---

---

Appendice 8: Scheda A Family

F come famiglia

persona .....	azione di cura che mi rivolge
persona .....	azione di cura che mi rivolge
persona .....	azione di cura che mi rivolge

## Appendice 9: Scheda B Family

### ESERCIZIO PER CASA

#### Istruzioni

Consegnare la letterina. Chiedi alla persona di leggerla. Scrivi come è andata.

Quale è stata la reazione della persona a cui hai consegnato la letterina? Cosa ha detto o fatto?

.....

.....

.....

.....

.....

Come ti sei sentito/a?

.....

.....

.....

.....

.....

## Appendice 10: Scheda A Function

Osserva le foto poi scrivi accanto ai numeri riportati in basso l'abilità rappresentata in ogni immagine



1. ....



2. ....



3. ....



4. ....



5. ....



6. ....



7. ....



8. ....



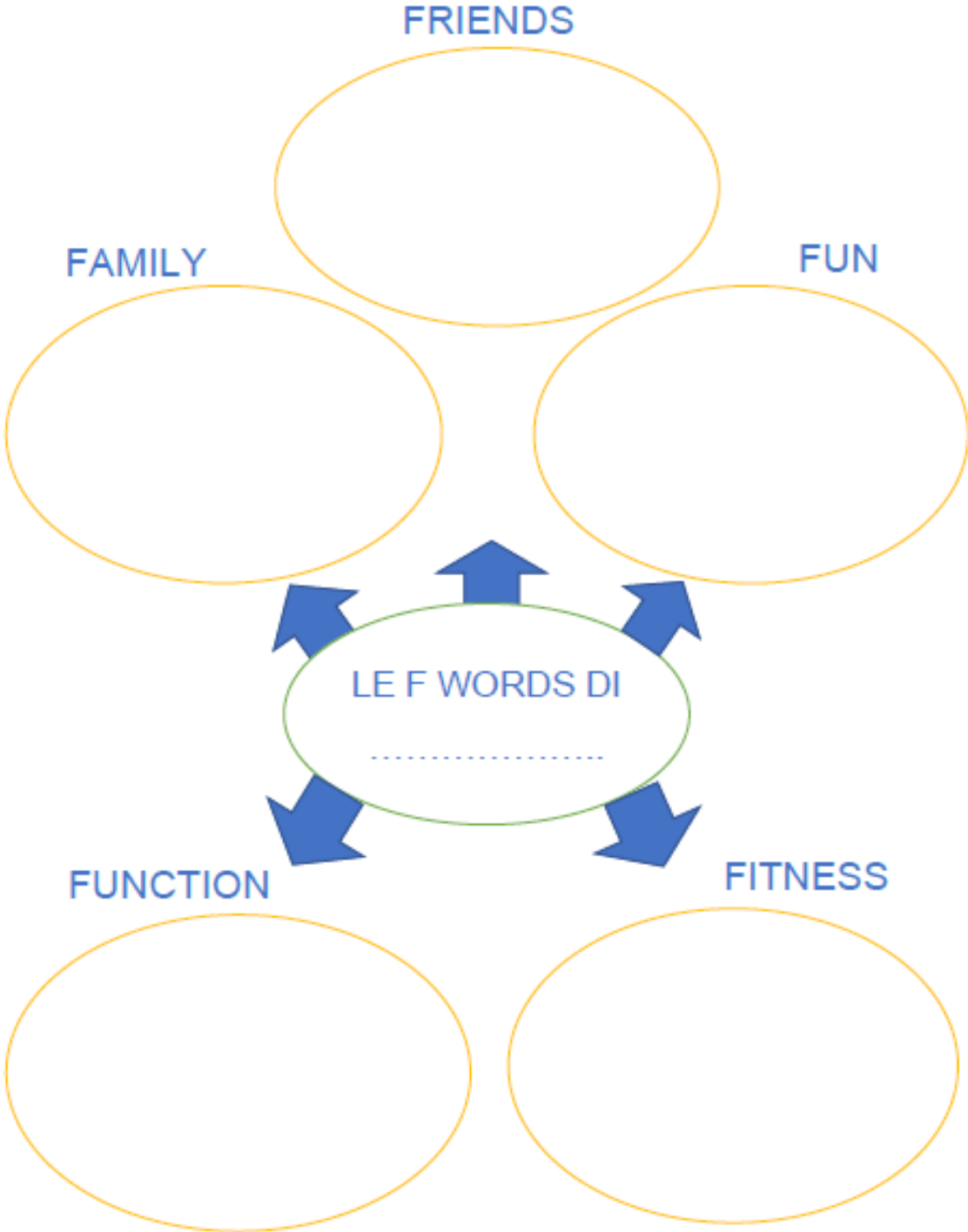
9. ....



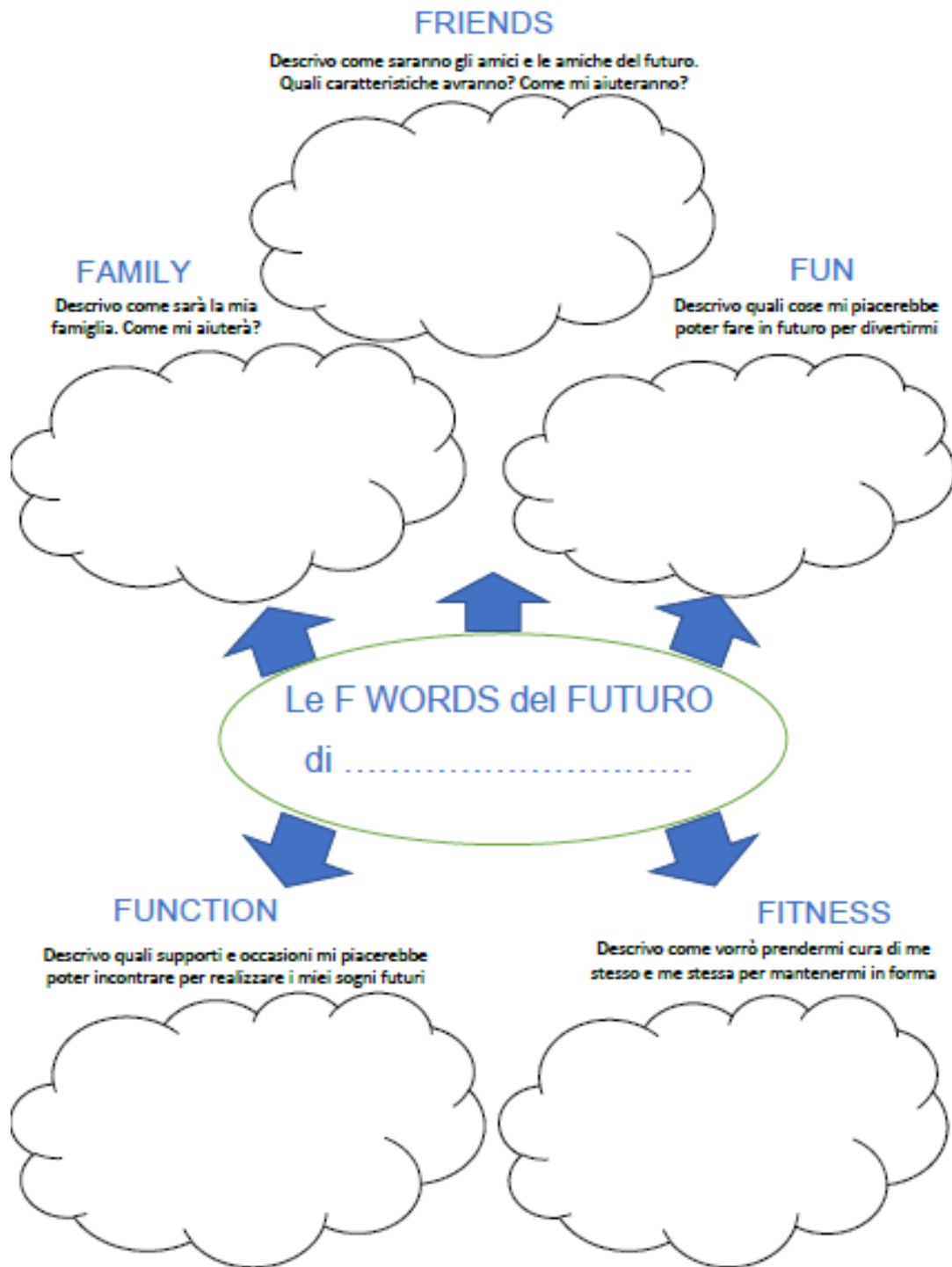
10. ....



Appendice 11: Scheda A Future



## Appendice 12: Scheda B Future





CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

Relazione finale di Tirocinio del 5° anno  
del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria

**Alla scoperta del ciclo dell'acqua**  
(Un intervento didattico di scienze basato sulla didattica esperienziale)

Tutor coordinatore: Pietro Tonegato

Tutor organizzatore: Mariacristina Calogero

Studentessa: Favaro Mariachiara  
Matricola: 1174629

Anno accademico: 2021-2022

# Sommario

Introduzione .....	154
1. Analisi del contesto .....	6
1.1 L'istituto comprensivo di Campodarsego e il plesso "M. Longhin" .....	6
1.2 Motivazioni e interessi che hanno mosso la progettualità e il raccordo con il territorio .....	7
2. La progettazione .....	9
2.1 Elementi di sfondo al progetto .....	9
2.2 Il format di progettazione .....	11
3. La conduzione dell'intervento con riferimento all'aspetto dell'inclusività e della prospettiva trifocale .....	16
3.1 Il raccordo con le istituzioni del territorio .....	23
3.2 Modalità e strumenti della documentazione didattica e della valutazione .....	24
4. La valutazione .....	25
4.1 La raccolta e l'analisi dei dati .....	25
4.1.1 La prova in itinere .....	25
4.1.2 La prova finale .....	28
4.1.3 La valutazione soggettiva .....	31
4.2 Considerazioni sui risultati dell'intervento: valutazione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva .....	33
4.2.1 La valutazione oggettiva: la prova in itinere .....	33
4.2.2 La valutazione oggettiva: La prova finale .....	35
4.2.3 La valutazione soggettiva: autovalutazione degli alunni .....	36
4.2.4. La valutazione intersoggettiva .....	37
5. Analisi delle mie competenze professionali .....	40
5.1 Comunicazione, valutazione del percorso professionale e analisi SWOT .....	40
5.2 Elementi per la riflessione sul mio profilo professionale in formazione .....	42
6. Conclusioni .....	45
Bibliografia .....	46
Fonti normative .....	46
Documentazione scolastica .....	47

<b>Allegati .....</b>	<b>48</b>
<b>Allegato 1: Tabelle attività dell'intervento.....</b>	<b>48</b>
<b>Allegato 2: Raccolta ed elaborazione dei punteggi in relazione alle dimensioni della rubrica .....</b>	<b>52</b>
<b>Allegato 3: Scheda per la valutazione soggettiva degli alunni con relative risposte. ....</b>	<b>54</b>
<b>Allegato 4: Autovalutazione iniziale e finale a confronto .....</b>	<b>56</b>
<b>Allegato 5A: Griglia di valutazione di Calvani .....</b>	<b>57</b>
<b>Allegato 5B: Griglia di valutazione di Cisotto .....</b>	<b>58</b>
<b>Allegato 6: Tabella analisi SWOT .....</b>	<b>61</b>
<b>Allegato 7: Framework di Danielson.....</b>	<b>62</b>

## **Introduzione**

Con la presente relazione si conclude quella che è stata la mia esperienza di tirocinante del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, un'esperienza ricca e articolata che mi ha portata a conoscere la scuola "da dentro", così come non l'avevo ancora vissuta.

A conclusione di questo percorso vorrei provare a raccontare quanto ho esperito negli ultimi mesi da tirocinante: le scelte, le osservazioni, le riflessioni, le valutazioni e rivalutazioni che mi hanno accompagnata passo dopo passo.

Riprendendo il Project Work del primo semestre intitolato "*L'acqua, fonte di vita*" posso dire di essere riuscita a realizzare in maniera più che soddisfacente quanto prefissato. Il progetto, basato su un intervento di scienze, mirava a introdurre ad una classe seconda primaria i concetti legati al ciclo dell'acqua e, a partire da questo, si allargava alla conoscenza della vita vegetale all'interno di un ecosistema. Considerando che i concetti trattati presentavano non poche difficoltà di comprensione, la metodologia che ho individuato fin da subito è stata quella della didattica esperienziale. Specialmente per i più piccoli si rende necessario partire da riferimenti concreti, per poi passare gradualmente ai ragionamenti astratti. Il cuore del progetto si regge su quanto riportato dall'educatore statunitense David Kolb, in merito all'apprendimento esperienziale. La divisione che fa l'autore del processo di apprendimento vede l'individuazione di quattro fasi collegate tra loro: *esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva*. All'interno della relazione queste fasi vengono realizzate con interventi per lo più laboratoriali che, accompagnando le diverse attività, mirano a consolidare la teoria che sta alla base.

Come previsto per il tirocinio del quinto anno, la realizzazione dell'intervento prevede il raccordo con il territorio. Ho così approfittato dell'ente ETRA (Energia Territorio Risorse Ambientali), che si occupa del servizio idrico integrato e della gestione dei rifiuti, operando nel bacino del fiume Brenta, fino all'Altopiano di Asiago e ai Colli Euganei, l'area del Bassanese dell'Alta Padovana e della cintura urbana di Padova. Da anni l'ente collabora con le scuole inviando i suoi esperti per sensibilizzare gli alunni alle tematiche legate all'ambiente. Il progetto parte proprio dall'intervento di ETRA al quale ho affidato il lancio della tematica del ciclo dell'acqua, per poi passare alle lezioni successive che vedranno l'alternarsi di attività sperimentali e laboratoriali con l'aggiunta di qualche attività di tipo artistico- espressivo.

Nel corso del tirocinio indiretto abbiamo provato ad approfondire il profilo professionale dell'insegnante riportato da alcuni autori. Tra una visione e l'altra abbiamo potuto constatare di

come sia impossibile dare una definizione univoca a questa figura. La dinamicità alla quale è soggetta ci permette di definirla solo in parte, e spesso in relazione ad uno specifico contesto.

Uno dei modelli che ho apprezzato di più è stato quello dei sei paradigmi relativi al mestiere di insegnante di Pasquay & Wagner (2006)<sup>1</sup> in cui il docente deve dimostrare di avere una serie di competenze che lo porteranno ad essere preparato nelle diverse discipline oggetto del suo insegnamento; ad essere esperto sul campo tecnico e tecnologico; come un artigiano, ad avere dimestichezza sul piano pratico delle discipline; a possedere abilità riflessive rispetto a quanto lo circonda e lo coinvolge; ad essere un anello di congiunzione con le realtà presenti all'interno e all'esterno della comunità educativa; ed infine ad essere persona, centrato su se stesso e sulla costante formazione e miglioramento della sua figura.

Anch'io, nel mio piccolo, sto continuando a perfezionare la mia idea di partenza: quella di essere insegnante non per mestiere, ma per passione e missione. Lezione dopo lezione, grazie anche al confronto e all'interazione con la mentore e le altre insegnanti, sono riuscita ad aggiungere alcuni tasselli al mio percorso di crescita che mi hanno saputo dare delle conferme per il presente e speranze ed aspettative per il futuro.

Nel presente elaborato andrò a presentarvi quello che è stato il lavoro svolto in quest'ultimo anno di tirocinio. Nel corso del primo capitolo farò una panoramica del contesto scolastico ospitante, delle motivazioni che mi hanno indotta a sviluppare un progetto di questo tipo e accennerò al raccordo con il territorio. Passerò poi alla progettazione dell'intervento, trattata nel secondo capitolo per poi passare alla sua conduzione e valutazione rispettivamente nel terzo e quarto. Infine, ho riportato quelle che sono state le riflessioni in merito al profilo professionale emergente dell'insegnante, le mie attitudini, i miei punti di debolezza e concluderò con alcune considerazioni personali su quanto svolto e su quanto mi aspetto nel mio futuro di professionista.

---

<sup>1</sup>Pasquay, L., & Wagner, T. C. (2006). *Competenze professionali privilegiate negli stage e in video formazione. Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (p. 150).

## **1. Analisi del contesto**

### **1.1 L'istituto comprensivo di Campodarsego e il plesso "M. Longhin"**

La presente analisi ha come riferimento il modello delle 5 aree introdotto da Tonegato<sup>2</sup> nel corso del tirocinio indiretto del secondo anno.

L'IC di Campodarsego è inserito nel comune omonimo, situato a 12 chilometri a nord di Padova, è una realtà a forte sviluppo industriale, ha una discreta espansione edilizia legata all'incremento della popolazione dovuta all'arrivo di nuove famiglie da altre zone e dalla provincia. Il territorio è ben collegato ai grossi centri limitrofi con una nuova rete stradale e con trasporti pubblici adeguati alle necessità del territorio.

L'I.C. di Campodarsego è una realtà ampia che vede al suo interno sei plessi di scuola primaria e uno di scuola secondaria di primo grado. I plessi di Fiumicello, Sant'Andrea, Reschigliano, Bronzola sono ubicati nelle rispettive frazioni, mentre a Campodarsego si trovano il plesso di via A. Moro e quello di via G. Verdi. In tutte le scuole primarie, l'orario settimanale ammonta a 27 ore, ripartite in cinque giorni della settimana. Il personale docente ammonta a 86 unità, mentre quello ATA è di 24.

Per quanto riguarda la progettualità d'Istituto troviamo proposte legate alla continuità e all'orientamento alla fine della scuola secondaria di primo grado, alla multimedialità, allo sport, alla creatività, alla cittadinanza attiva, all'inclusione degli alunni stranieri e disabili.

In merito all'aspetto inclusivo, l'obiettivo dell'istituto è quello di dare la possibilità di consentire agli alunni di esprimere al meglio il proprio potenziale di apprendimento e di partecipazione, tenendo in considerazione anche gli alunni in situazione di iper-dotazione cognitiva attraverso uno specifico PDP ed attivando formazione specifica per i docenti.

La classe 2A di Fiumicello è una delle tre classi presenti nel plesso (le altre sono la 4A e la 5A), per un totale di 58 alunni. L'anno precedente si è verificato un calo delle iscrizioni è stato dovuto alla scarsità di alunni in uscita dalla scuola dell'infanzia.

La classe è composta da 14 maschi e 10 femmine e attualmente non vi sono alunni con PEI o PDP. Gli alunni stranieri presenti in classe sono 2, entrambi nati in Italia e non presentano problemi di integrazione rispetto al resto dei compagni. Il clima di classe è sereno e positivo, come il livello di interesse ed entusiasmo verso le proposte didattiche.

Per quanto riguarda i progetti di plesso attivati abbiamo:

---

<sup>2</sup> Tonegato P., Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico (2018).



- *Movimento è vita* che introduce le pause attive.
- *Piccoli cittadini e cittadine crescono responsabili per un mondo migliore*, che consiste in un cineforum sui temi legati all'inclusione, alla cittadinanza e alle emozioni.

Mentre per i progetti d'istituto:

- *Laboratori Arcadia (Archeologia- Ambiente- Didattica)*, in cui gli alunni sperimentano l'imparare in modo diverso la storia, l'architettura, l'arte, le scienze, la geografia, la letteratura attraverso attività pratiche di sperimentazione, osservazione, analisi, laboratori e/o uscite sul territorio.
- *Progetto ETRA (Energia Territorio Risorse Ambientali)*, in cui vengono avanzate delle proposte educative tenute da esperti esterni formati nell'ambito di discipline naturalistiche, biologiche e geologiche.
- *Progetto di educazione stradale*, tenuto dalla polizia locale con uscita in bicicletta presso una pista da corsa privata.

## **1.2 Motivazioni e interessi che hanno mosso la progettualità e il raccordo con il territorio**

La quarta annualità di tirocinio prevede la conclusione del percorso con la creazione di un project work che pone il suo focus nel raccordo sistemico tra le dimensioni didattica, istituzionale e professionale. Sulla base di quanto precedentemente attivato come progettualità del plesso e dell'istituto, insieme alla mentore abbiamo optato per proporre alla classe un progetto sul ciclo dell'acqua, appoggiandoci ai laboratori offerti dall'ente esterno ETRA (Energia Territorio Risorse Ambientali).

La scelta di provarmi in una disciplina come quella delle scienze è motivata da un interesse personale che ho sempre nutrito nella mia carriera di studentessa. Durante i miei studi della scuola superiore ho avuto modo di trattare diverse discipline di ambito scientifico come scienze della terra, biologia, microbiologia, chimica, biochimica, ecologia, morfologia, per ognuna delle quali era presente il relativo laboratorio. Da parte della mentore ho ricevuto fin da subito appoggio, dal momento che le sarebbe interessato avere alcuni spunti nell'ambito di una disciplina per la quale aveva pochi anni di esperienza alle spalle.

Come insegnante all'interno dello stesso istituto, mi sono trovata avvantaggiata nella conoscenza dei progetti con il territorio attivati dalla scuola; in particolare, avevo sentito parlare degli incontri tenuti dall'ente ETRA che avevano come scopo quello di sensibilizzare

i bambini rispetto alle risorse idriche e alla gestione dei rifiuti. Per quanto riguarda la tematica dell'acqua, l'ente presentava un'interessante varietà di interventi scolastici. Tra le molte proposte, io e la mentore ci siamo trovate d'accordo nel richiedere la lettura animata della storia di una gocciolina d'acqua, che ci sembrava azzeccata come lancio dell'intervento. Da queste prime idee e considerazioni, è partita la bozza di quello che poi sarebbe stato il progetto messo a punto per la classe.

Dai colloqui telefonici che ho avuto con la segreteria di ETRA, ho constatato che una volta inviata la richiesta dell'intervento i tempi di risposta da parte dell'ente sarebbe variata sulla base dell'ordine di pervenimento delle domande e sull'organizzazione per ottimizzare gli spostamenti degli esperti. L'ente, infatti, operando in un territorio piuttosto vasto, riceve numerose domande da parte delle scuole interessate a beneficiare dei progetti.

Una volta definita la data dell'incontro (a gennaio, subito dopo il rientro dalle vacanze natalizie) è stato possibile capire come improntare l'intervento e come definire le attività.

## 2. La progettazione

### 2.1 Elementi di sfondo al progetto

Prima di progettare mi sono chiesta quali finalità ed obiettivi avrei potuto proporre ai bambini in modo da dare il giusto taglio alla proposta didattica.

Con la mentore ho pensato di progettare delle attività che avessero come scopo quello di creare interesse per un argomento che spesso può risultare difficoltoso, prendendo come riferimento i traguardi delle Indicazioni Nazionali in cui *“l'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere”* e il traguardo *“esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, in modo autonomo, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti”*.

Inizialmente la nostra attenzione era stata rivolta al cercare delle modalità che permettessero ai bambini di affiancare la pratica alla teoria e l'esperienza personale alla comprensione dei fenomeni, suscitando di curiosità e la ricerca di spiegazioni attraverso l'approccio scientifico.

Ne è uscita la decisione di accompagnare la classe a scoprire il ciclo dell'acqua tramite riferimenti alla quotidianità e l'utilizzo di esperimenti che la potessero simulare. L'approccio che più si prestava ad avvicinare gli alunni alla conoscenza di tali argomenti era quello della didattica esperienziale, in particolare alla ciclicità proposta dall'educatore statunitense Kolb, il quale individua l'apprendimento in quattro fasi: *esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva*. Prevedere all'interno dell'intervento queste fasi mi è servito a dare maggior significato al lavoro. Ho potuto così inserire un'alternanza tra momenti a carattere teorico- riflessivo e momenti di tipo concreto-pratico. Come riportato da Young (2006) nell'articolo di Ord *“John Dewey and Experiential Learning. Youth & Policy, John Dewey and Experiential Learning. Youth & Policy,”*<sup>3</sup>:

*“L'apprendimento (nel lavoro giovanile) è visto come un processo dinamico, che porta all'azione. In altre parole, per essere significativo, l'apprendimento deve essere messo alla prova nella realtà. Questo processo si riflette ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb”*.

---

<sup>3</sup> Ord, J. (2012). *John Dewey and Experiential Learning. Youth & Policy*. (108), 55-72.

Oltre a questo autore mi sono appoggiata al modello di “progettazione a ritroso” estrapolata da Wiggins & Mc Tighe, partendo dall’idea di creare conoscenze circa il ciclo dell’acqua, la nascita e la crescita della pianta a partire dal seme, e l’esistenza degli ecosistemi, ho provato a dare forma ad un intervento che tenesse in considerazione quanto espresso dalle Indicazioni Nazionali unito a quanto offerto da una didattica di tipo esperienziale. Ho cercato quindi di costruire l’intervento focalizzandomi sui risultati da perseguire, pensando ad attività che mi consentissero di raggiungerli. In questo modo, la progettazione a ritroso mi ha aiutata a non perdere il focus su quello che mi ero fissata come obiettivo e mi ha consentito di dare significato alle attività proposte in funzione delle conoscenze da offrire agli studenti. Il modello TPACK di Mishra e Koelher e Heirixsen (2006) in Messina & De Rossi. *Tecnologie, formazione e didattica*, inoltre, mi ha permesso di integrare in maniera ottimale la conoscenza contenutistica a quella pedagogica e tecnologica, creando connessione ed armonia tra le diverse sfaccettature dell’intervento. I contenuti della disciplina di scienze sono stati quindi integrati con i saperi pedagogici maturati durante il corso di laurea, in particolare, le quattro fasi del ciclo di Kolb mi hanno aiutata a mettere a fuoco attività in linea con la presente teoria. La conoscenza e l’utilizzo di tecnologie (sia che esse siano state analogiche o digitali) mi hanno consentito di dare un respiro più ampio all’intervento, che è stato così supportato da aspetti pratici (in linea con il learning by doing di John Dewey) attraverso la costruzione e la sperimentazione e da aspetti teorici come i riepiloghi offerti tramite i video.

In seguito, grazie anche all’esperienza maturata nel quarto anno di tirocinio in ambito di valutazione, ho redatto la mia rubrica valutativa mediante la quale ho ideato le singole attività. La progettazione, nella parte deputata alla valutazione tiene inoltre in considerazione la prospettiva trifocale di Castoldi (2009) che offre una visione di insieme di ciò che dovrebbe considerare una buona valutazione: mettendo al centro l’alunno, il suo percorso, il giudizio personale verso le prestazioni, il rapporto di valutazione che nasce tra compagni.

Da “L’agire valutativo” di Galliani (2015), ho preso spunto, nella realizzazione delle varie prove di verifica, cercando di rendere la mia valutazione un mezzo finalizzato all’apprendimento.

Per la messa a punto della scheda di autovalutazione degli alunni, mi sono basata su quanto detto in “valutare e certificare le competenze” di Castoldi circa l’utilità di questa integrazione alla valutazione complessiva.

Nel pensare ai momenti dedicati alla discussione in classe tra alunni mi sono documentata su “La valutazione tra pari nella scuola” di Grion e Restigian, che offre valide nozioni sull’utilità fornita dai feedback tra pari. Infine, “La comunicazione in classe” di Selleri, mi ha aiutata a capire l’importanza della comunicazione nel favorire un buon clima di classe.

Come fonti normative mi sono appoggiata alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell’Infanzia e del Primo Ciclo d’Istruzione (2012), al documento Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018, alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006, e a quella del 2018, relative alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. Come documentazione scolastica ho attinto dal PTOF di Istituto, dal RAV e dal POF di plesso.

## 2.2 Il format di progettazione

Riporto in seguito il format di progettazione ideato nel corso dell’elaborazione del project work del primo semestre. L’intervento, come precedentemente accennato, si poggia sulla teoria della didattica esperienziale di Kolb. Ho pensato di inserire nella tabella delle attività (vedi allegato 1) le fasi della teoria che ho individuato.

Più precisamente, per la fase di sperimentazione attiva ho fatto riferimento agli esperimenti eseguiti in classe. Per la fase di osservazione riflessiva ho individuato come attività la scrittura delle relazioni di laboratorio. Per la fase di concettualizzazione astratta invece, i riepiloghi fatti in classe anche con l’utilizzo di tecnologie (ad esempio il lapbook o la visione di video). Per la fase dell’esperienza concreta ho creato momenti di discussione in cui vi fosse modo di riflettere sulla realtà che ci circonda e che ci aiuta a comprendere i fenomeni.

Il ragionare per fasi mi è stato utile nella fase di progettazione dell’intervento perché mi ha permesso di mantenere i focus che mi ero prefissata.

Una volta individuata la teoria di supporto all’intervento ho cominciato a fissare traguardi ed obiettivi facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali per il curricolo e alle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari del 2018. In seguito, ho progettato la rubrica valutativa prestando attenzione a quanto maturato durante la quarta annualità di tirocinio indiretto in merito alla sua corretta strutturazione.

**TITOLO: ALLA SCOPERTA DEL CICLO DELL'ACQUA****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)*

Competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie

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

Scienze

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

- L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.
- Esplora i fenomeni con approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.
- Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere degli organismi vegetali.
- Espone in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato.

**Obiettivo/i di apprendimento** *(solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*Scienze:

- Descrivere semplici fenomeni della vita quotidiana legati al ciclo dell'acqua.
- Osservare i momenti significativi nella vita delle piante realizzando semine in terrari o orti.
- Avere familiarità con la variabilità dei fenomeni atmosferici (venti, nuvole, pioggia ecc.).
- Riconoscere in altri organismi viventi, in relazione ai loro ambienti, bisogni analoghi ai propri.

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

L'esperienza si basa principalmente sull'introduzione ai bambini del ciclo dell'acqua e sulla nascita e sviluppo delle piante. Nel corso delle lezioni si approfondiranno i fenomeni delle precipitazioni (la pioggia) e successivamente si tratterà la crescita delle piante con l'introduzione del concetto di ecosistema.

**Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi** *(in relazione al traguardo indicato)*

La classe seconda in cui verrà proposto l'intervento didattico è composta da 14 bambini e 10 bambine ed è una classe vivace e curiosa. Questo è un aspetto a favore per poter mettere in atto una didattica di tipo esperienziale sfruttando le scienze come disciplina.

Con la proposta di affrontare il ciclo dell'acqua e la crescita delle piante all'interno degli ecosistemi, miro a far esplorare alcuni fenomeni naturali mediante l'approccio scientifico. In particolare, vorrei far riflettere i bambini in relazione a ciò che osservano, sperimentano e conoscono utilizzando le quattro fasi del ciclo

di Kolbe (esperienza, riflessione, concettualizzazione e sperimentazione) in modo da introdurli ad una comprensione dei fenomeni che passi anche attraverso l'utilizzo del linguaggio scientifico.

**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 situazione problema che vorrei porre agli alunni si rifà ad alcune domande che toccano le principali tematiche scientifiche:

- Come funziona il ciclo dell'acqua?
- È indispensabile l'acqua per la vita vegetale?
- Può vivere una pianta dentro ad una bottiglia chiusa? Perché?

Ho pensato a queste domande generiche per andare ad indagare l'acquisizione dei concetti base legati al ciclo dell'acqua e alla sua importanza per la vita vegetale. Come situazione problema trasversale ai contenuti proposti, introdurrei l'approccio al linguaggio scientifico, che diventa necessario durante la comprensione e l'esposizione dei contenuti di quanto osservato ed appreso.

**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
Scienze	Comprensione del ciclo dell'acqua	Conoscere il ciclo dell'acqua e la sua importanza per la vita degli esseri viventi.	Distingue le fasi del ciclo dell'acqua con un linguaggio scientifico appropriato. Riconosce l'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.	Distingue correttamente le fasi del ciclo dell'acqua, evidenziando padronanza del linguaggio scientifico. Sa fare inferenze sull'importanza dell'acqua per la vita degli esseri viventi.	Distingue buona parte delle fasi del ciclo dell'acqua, utilizzando un linguaggio scientifico adeguato. Riconosce alcuni aspetti dell'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.	Distingue in maniera sommaria le fasi del ciclo dell'acqua con un linguaggio scientifico non sempre adeguato. Riconosce pochi aspetti dell'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.	Distingue a fatica e con incertezza le fasi del ciclo dell'acqua. Con la guida dell'insegnante riconosce pochi aspetti dell'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.
	Comprensione delle fasi della vita della pianta	Conoscere lo sviluppo di una pianta a partire da un seme e sapere di che cosa necessita per sopravvivere.	Distingue le diverse parti che compongono la pianta; utilizza il linguaggio scientifico nell'esprimere l'importanza della luce e dell'acqua per la sua crescita e sopravvivenza.	Distingue le parti che compongono la pianta. Utilizza con padronanza il linguaggio scientifico nell'esprimere l'importanza della luce e dell'acqua per la sua sopravvivenza.	Distingue le parti che compongono la pianta. Utilizza adeguatamente il linguaggio scientifico nell'esprimere l'importanza della luce e	Distingue alcune delle parti che compongono la pianta. Con l'aiuto dell'insegnante utilizza il linguaggio	Con il supporto dell'insegnante distingue solo alcune parti che compongono la pianta, e solo in situazioni note. Se

					dell'acqua per la sua sopravvivenza.	scientifico nell'esprimere l'importanza della luce e dell'acqua per la sua sopravvivenza.	guidato dall'insegnante accenna a qualche termine legato al linguaggio scientifico nell'esprimere l'importanza della luce e dell'acqua per la sopravvivenza della pianta.
	Comprensione del significato dell'ecosistema in bottiglia	Saper costruire un ecosistema in bottiglia e saperne spiegare il funzionamento.	Spiega le fasi di costruzione dell'ecosistema e utilizzando il linguaggio scientifico espone correttamente il verificarsi del ciclo dell'acqua al suo interno.	Spiega correttamente la costruzione dell'ecosistema in bottiglia. Utilizza con padronanza il linguaggio scientifico in riferimento al ciclo dell'acqua al suo interno.	Spiega correttamente la costruzione dell'ecosistema in bottiglia. Utilizza adeguatamente il linguaggio scientifico in riferimento al ciclo dell'acqua al suo interno.	Spiega con qualche incertezza la costruzione dell'ecosistema in bottiglia. Con l'aiuto dell'insegnante utilizza il linguaggio scientifico in riferimento ad alcune delle fasi del ciclo dell'acqua al suo interno.	Spiega con il supporto dell'insegnante la costruzione dell'ecosistema in bottiglia. Riferisce poche fasi del ciclo dell'acqua solo se aiutato.

## 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)*

Costruzione di un "ecosistema in bottiglia": attraverso la realizzazione di un ecosistema chiuso all'interno di una bottiglia, sarà possibile trarre le fila dell'intero intervento: da un lato si avrà il ripasso del ciclo dell'acqua (all'interno della bottiglia non verrà aggiunta acqua perché quella presente simulerà il ciclo) dall'altro la crescita della piantina (perché all'interno dell'ecosistema avrà a disposizione acqua e luce per crescere, come è stato per le loro piantine di fagiolo). Inoltre, le pareti della bottiglia consentiranno la formazione della condensa che poi si riverserà come precipitazione sulla pianta e sul terreno, esattamente come accade nell'atmosfera con la formazione delle nuvole.

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



Gli apprendimenti, relativi alla disciplina di scienze, sono stati rilevati in tre momenti:

- All'inizio dell'attività: con opportune domande stimolo rivolte alla classe per indagare sulle preconoscenze relativamente al ciclo dell'acqua.
- In itinere: durante la terza lezione, tramite una prova intermedia scritta.
- Finale: sempre mediante una prova scritta, sono state valutate le conoscenze sulle piante e l'ecosistema in bottiglia al termine del percorso.

Per quanto riguarda gli alunni:

- La valutazione oggettiva è stata garantita dalla prova in itinere e la verifica sommativa finale, realizzate con il supporto della rubrica valutativa.
- La valutazione soggettiva ha previsto la somministrazione, a conclusione dell'intervento, di un questionario di autovalutazione sul processo di apprendimento e sul gradimento dell'insegnamento.
- La valutazione intersoggettiva è stata attuata durante i momenti laboratoriali, favorendo il confronto e lo scambio di idee tra gli alunni.

Per quanto riguarda il mio percorso:

- La valutazione oggettiva si è basata sull'analisi (tramite la compilazione della griglia di valutazione sul progetto, percorso e relazione finale) della significatività dell'intervento, del mio atteggiamento e della partecipazione come tirocinante.
- La valutazione soggettiva si è basata sulla raccolta di riflessioni circa il mio agire professionale durante il tirocinio diretto ed indiretto, che ha preso forma nella scrittura del portfolio e dei vari post. Nei momenti di autovalutazione ho potuto invece quantificare con dei giudizi più precisi le mie competenze e i miei atteggiamenti.
- La valutazione intersoggettiva mi è stata restituita dai feedback ricevuti sia dalla mentore, tramite confronti diretti e con la compilazione di griglie di osservazione del mio intervento, sia dai tutor, nei momenti di colloquio individuale a supporto del mio percorso.

Vedi allegato 1 per le tabelle delle attività

### 3. La conduzione dell'intervento con riferimento all'aspetto dell'inclusività e della prospettiva trifocale

Si è reso quindi necessario fin da subito capire come strutturare le venti ore di intervento cercando di ottimizzare i tempi e le risorse a disposizione. Considerando l'età dei bambini e il grado di complessità dell'argomento, abbiamo pensato di distribuire le diverse attività in cinque lezioni da quattro ore ciascuna in modo tale da prevedere dei momenti di pausa e un'alternanza tra attività pratiche e teorico-riflessive. A sommi capi riporto in seguito la suddivisione delle attività nelle singole giornate, poi riprese nella tabella degli interventi in allegato 1:

#### 1^ LEZIONE. Il ciclo dell'acqua (parte 1)

- Introduzione al percorso e presentazione degli esperti dell'ETRA.
- Lancio dell'intervento sul ciclo dell'acqua tramite il racconto animato *"In viaggio con Gocciolina"* proposto da ETRA.
- Costruzione di uno strumento per aiutare nella memorizzazione del ciclo dell'acqua e visione di un video riassuntivo.
- Rappresentazione della storia di Gocciolina tramite un disegno con gli acquerelli.

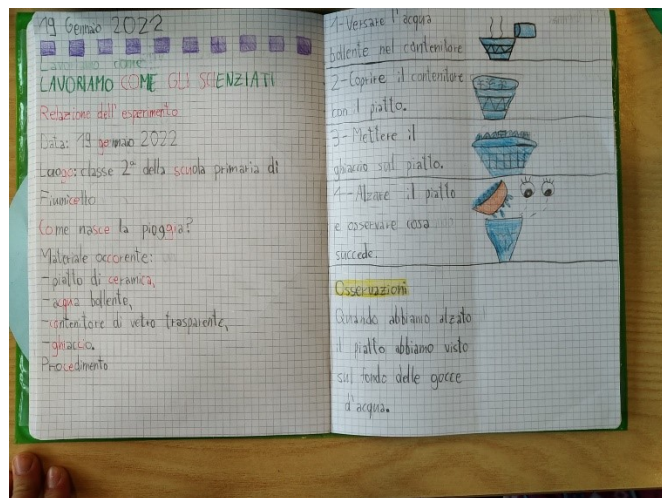
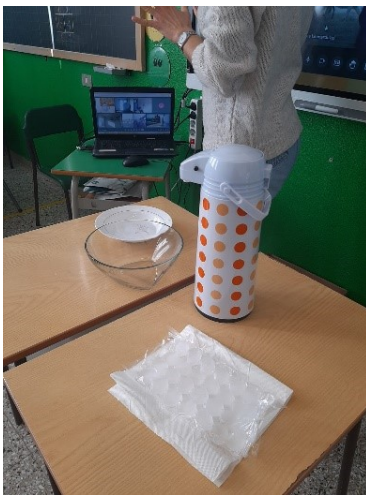


*A sinistra l'esperta di ETRA mentre racconta la storia di Gocciolina. A destra una rappresentazione della storia.*

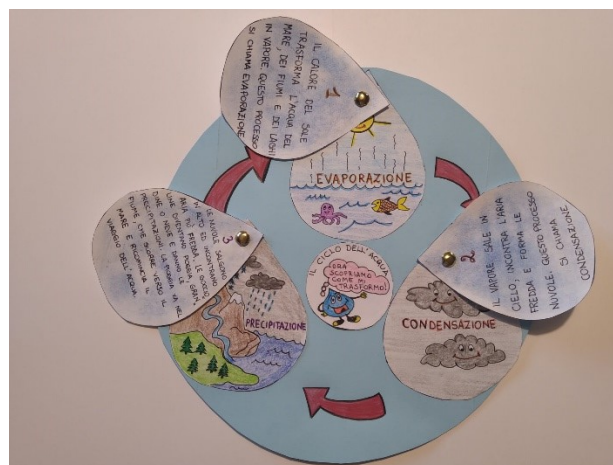
#### 2^ LEZIONE. Il ciclo dell'acqua (parte 2)

- *Riepilogo della storia di "Gocciolina"*. Raccolta di feedback verbali sull'incontro precedente.

- *La formazione della pioggia.* Conduzione di un esperimento in classe per scoprire come si formano le precipitazioni.
- *Lavoriamo come gli scienziati.* Raccolta dati mediante la scrittura di una relazione di laboratorio.
- *Riepilogo su quanto sperimentato in classe.* Visione di un filmato- documentario che riprende il fenomeno delle precipitazioni e del ciclo dell'acqua.
- *Lapbook.* Costruzione di uno strumento atto a stimolare la concettualizzazione astratta.
- *Compiti per casa.* Rilettura del lapbook e di quanto scritto sul quaderno.



*A sinistra allestimento e introduzione all'esperimento sulla pioggia. A destra la relazione di laboratorio sull'esperienza.*



*Lapbook per riepilografare il ciclo dell'acqua.*

### 3^ LEZIONE. La nascita della pianta da un seme

#### Prima parte

- Ripasso della lezione precedente
- Prova intermedia sul ciclo dell'acqua.

### Seconda parte

- *Esperimento 1:* i semi di fagiolo. I bambini planteranno alcuni semi all'interno di un bicchiere con del cotone.
- *Esperimento 2:* l'acqua e la luce. Ho preparato tre bicchieri con dei fagioli e del cotone per far sperimentare agli alunni che cosa succede in assenza di acqua, di luce o di entrambe le componenti.
- *Lavoriamo come gli scienziati.* Raccolta dati mediante la scrittura di una relazione di laboratorio.
- *Immagino e disegno.* Gli alunni hanno espresso, tramite un disegno, le aspettative in merito ai semi da loro piantati.
- *Compiti per casa.* Completamento della parte della relazione relativa al procedimento seguendo i disegni fatti in classe.



A sinistra l'esperimento con i semi di fagiolo di un bambino. A destra il medesimo esperimento con l'aggiunta o meno di acqua e luce.

### 4^ LEZIONE. L'ecosistema in bottiglia

- *Raccolta dei feedback sulla lezione precedente.* Sono state poste delle domande stimolo per creare uno scambio di considerazioni tra i bambini e tra questi ultimi e l'insegnante.
- *Correzione dei compiti per casa.* Controllo del completamento del procedimento della relazione sui semi di fagiolo.
- *Costruzione di una mappa alla LIM.* Raccolta delle aspettative dei bambini sui tre bicchieri con i fagioli in assenza di acqua e/o luce.

- *Consegna delle piantine.* Ciascun bambino ha ricevuto il bicchiere in cui ha seminato i fagioli e il disegno sulla piantina immaginata la volta precedente.
- *Confronto e scrittura.* In seguito a domande stimolo, sono state scritte le osservazioni e le conclusioni della relazione iniziata la settimana prima. Ciascun bambino ha incollato il disegno della piantina immaginaria di fianco al disegno di quella realmente cresciuta nell'arco della settimana.
- *Video sulla pianta di fagiolo.* Come riepilogo a conclusione della prima parte di lezione è stata proposta la visione di un video sulla crescita e lo sviluppo della pianta di fagiolo.
- *Scheda-riassunto.* A ciascun bambino è stata consegnata una scheda di riepilogo sulla crescita della piantina di fagiolo a partire dal seme.



*Scrittura sul quaderno delle osservazioni dell'esperimento e confronto con il disegno della settimana precedente.*

### Seconda parte

- *Costruzione dell'ecosistema in bottiglia.* Il laboratorio conclusivo che permetterà di unire le conoscenze sul ciclo dell'acqua con quelle relative alla vita delle piante. Tramite la realizzazione di questo esperimento si potrà dimostrare che l'acqua non viene dispersa, ma è continuamente "riciclata". Nella realtà, le precipitazioni avvengono nell'atmosfera; nell'esperimento la condensazione avviene lungo le pareti interne della bottiglia, che la trattengono perché sono impermeabili, e poi si riversa nel terriccio come precipitazione.



- *Compiti per casa.* Ripasso sul quaderno di quanto trattato nelle lezioni, completamento della scheda sulle parti della pianta, visione del filmato proposto in classe.



*Realizzazione dell'ecosistema in bottiglia.*



*Esposizione degli esperimenti alla luce per una settimana senza l'aggiunta di ulteriore acqua.*

#### 5^ LEZIONE. La valutazione degli apprendimenti

- *Raccolta dei feedback sulla lezione precedente.* Per alzata di mano gli alunni hanno condiviso pensieri e concetti con le insegnanti e tra di loro.
- *Relazione di laboratorio.* La stesura della relazione di laboratorio è stata proposta a partire da un modello precompilato che riassume nella prima parte i materiali e le fasi del procedimento e lasciando le osservazioni e le conclusioni come attività da svolgere insieme in classe.
- *Breve ripasso e prova finale.* Tramite la verifica è stata effettuata la raccolta dati sull'apprendimento della classe.
- *Letture dell'albo illustrato "Avrò cura di te".* La conclusione dell'intervento è avvenuta con la lettura di un racconto sulla storia di un semino.

- *Riflessioni finali.* I bambini sono stati invitati a disegnare una scena del racconto e a contribuire alla costruzione di una mappa concettuale alla LIM condividendo le loro riflessioni personali.



A sinistra un confronto tra i fagioli piantati dai bambini e l'ecosistema artificiale. A destra l'esperimento dopo due settimane dei fagioli con l'aggiunta o meno di acqua e luce.



Alcuni dei disegni dei bambini sul racconto finale.

La progettazione dell'intervento è stata abbastanza ricca. Per non appesantire troppo la classe ho cercato di dividere le lezioni in più parti e di alternare attività di tipo osservativo e sperimentale ad attività di riflessione e rielaborazione concettuale. Nelle quattro ore previste per l'intervento, inoltre, era presente l'intervallo, che ha dato modo agli alunni di staccare e, unitamente a questo, ho previsto delle pause attive da utilizzarsi nei momenti di calo dell'attenzione.

Per quanto riguarda l'aspetto dell'inclusione verso alunni in situazioni particolari, la classe attualmente non presenta alunni con PEI o PDP. Gli alunni stranieri sono 2, entrambi nati in Italia e non presentano problemi di integrazione rispetto al resto dei compagni. La mentore, tuttavia, mi ha consigliato di porre maggior attenzione verso due

alunni con difficoltà di attenzione, avendo premura di tenerli maggiormente coinvolti e affiancandoli nei momenti di verifica degli apprendimenti.

Per quanto riguarda la prospettiva trifocale mi sono basata sul modello proposto da Castoldi declinandolo sulla base della rubrica valutativa redatta durante la progettazione dell'intervento.

Le tre dimensioni individuate nella rubrica sono:

- Comprensione del ciclo dell'acqua
- Comprensione delle basi della vita della pianta
- Comprensione del significato dell'ecosistema in bottiglia

Per ciascuna di esse mi è stato possibile trovare applicazione per ciascuna delle tre valutazioni della prospettiva trifocale, in particolare:

- Per la valutazione oggettiva ho strutturato una prova intermedia e una prova finale che indagassero sulle tre dimensioni della rubrica. Tramite esercizi specifici sui tre argomenti principali ho cercato di andare a valutare quanto fossero passati i concetti fondamentali che ho trattato nelle diverse lezioni. Inoltre, la realizzazione del compito autentico mi ha aiutata a capire da un lato l'interesse dei bambini per la disciplina affrontata e dall'altro l'avvenuta comprensione dei meccanismi di funzionamento del ciclo dell'acqua.
- Per la valutazione soggettiva ho somministrato, a conclusione dell'intervento, una griglia di valutazione in cui ciascun alunno poteva esprimere, secondo quattro indicatori, quanto si sentiva competente nelle tematiche trattate, unitamente al gradimento delle attività.
- Per la valutazione intersoggettiva mi sono basata sempre sulle dimensioni riportate nella rubrica valutativa e ho favorito lo scambio di pareri tra i bambini durante le discussioni in classe.



### **3.1 Il raccordo con le istituzioni del territorio**

L'incontro con gli esperti dell'ETRA, utilizzato come lancio per il progetto, è stato un momento molto atteso dalla classe che si è rivelato poi una sorta di filo conduttore per le lezioni successive. Purtroppo, non sono riuscita a partecipare all'evento perché mi trovavo a casa in malattia, tuttavia i feedback ricevuti prima dalla mentore e poi dagli alunni, mi hanno confermato il gradimento dell'incontro. Dai loro racconti è emerso che l'attività si è aperta con il racconto della storia di una gocciolina d'acqua, la quale intraprende il suo viaggio attraverso i passaggi di stato diventando vapore e poi di nuovo acqua o neve nelle precipitazioni. La rappresentazione della storia è avvenuta tramite un teatrino in 2D in cui il paesaggio era costituito da dei pannelli che potevano essere rimossi e sostituiti a seconda delle vicende narrate e i personaggi erano delle sagome mobili. Il racconto ha preso all'incirca una mezz'ora di tempo e ha lasciato il posto ad un momento di riflessione e discussione con la classe. Successivamente è stato proposto ai bambini la costruzione di uno strumento per schematizzare in maniera simpatica e funzionale il verificarsi costante del ciclo dell'acqua all'interno degli ecosistemi. Ciascun bambino ha poi conservato lo strumento nel corso delle lezioni future. A conclusione dell'attività, è stato proposto un video di riepilogo sul ciclo dell'acqua, al fine di ritornare sui concetti base dell'incontro.

L'attività, così come è stata proposta, ha anticipato da un lato quanto avevo preparato come lezioni successive e dall'altro si è rivelata utile perché ho avuto la possibilità di andare a rinforzare quei concetti che ritenevo importanti per l'apprendimento del ciclo dell'acqua. In questo caso non sono riuscita ad applicare il modello proposto da Kolb come avrei voluto: partendo dall'esperienza del racconto avrei collegato, nel corso dell'incontro successivo, un momento di scambio e dibattito con gli alunni in cui mi sarebbe piaciuto partire dalla loro esperienza personale del ciclo dell'acqua per poi passare alla fase sperimentale, di osservazione riflessiva e di concettualizzazione della teoria alla base della formazione della pioggia. In questa prima parte dell'intervento è venuto un po' a mancare l'apprendimento per scoperta a causa delle anticipazioni date dall'esperta. Ad ogni modo, la lezione è servita per riprendere i concetti e ripassare in vista della prova in itinere della settimana successiva.

Sono riuscita a scambiare qualche parola con l'esperta in seguito all'incontro, al fine di avere un feedback anche da parte del territorio. Mi ha riportato alcuni aspetti della classe, in particolare il clima di interesse ed entusiasmo e l'attenzione dimostrata durante il racconto. Durante le fasi di costruzione dello strumento e di riepilogo tramite il video i bambini hanno seguito quanto proposto. Non sono mancati i momenti dedicati alle loro domande e dubbi. L'esperta è rimasta soddisfatta dell'esperienza, seppur consapevole di aver trattato argomenti tutt'altro che immediati. Nella lezione successiva ho cercato dunque di riallacciarmi alla storia e proporre l'argomento sulla formazione della pioggia partendo dalle loro conoscenze.

### **3.2 Modalità e strumenti della documentazione didattica e della valutazione**

La conduzione dell'intervento è stata accompagnata dalla raccolta di materiale utile per la riflessione e l'elaborazione del portfolio e della relazione. Gli strumenti che ho utilizzato per documentare l'intervento sono stati in primis le annotazioni libere e sotto forma di diari, che assieme al materiale fotografico e video mi hanno aiutata a puntualizzare i passaggi più importanti delle varie esperienze. Questi sono rientrati principalmente nella stesura del portfolio, sia durante la narrazione delle lezioni, sia per la raccolta dei feedback dati dagli alunni e dalla mentore.

A tal proposito la documentazione prodotta a supporto comprende le griglie di valutazione e la valutazione di processo e di percorso compilate dalla mentore rispetto al mio intervento, al fine di darmi riscontro su quanto proposto ai bambini.

L'autovalutazione da parte degli alunni mi ha dato modo di indagare le loro percezioni in merito all'apprendimento e al gradimento delle attività. Infine, la documentazione prodotta mediante le prove di verifica mi ha dato modo di raccogliere informazioni sulla qualità del mio insegnamento e sulla comprensione da parte dei bambini dei concetti base di scienze.

## 4. La valutazione

### 4.1 La raccolta e l'analisi dei dati

La raccolta dati tramite la proposta delle prove di valutazione in itinere e finale è stata utile per capire, in relazione a quanto definito con la rubrica valutativa, quanto siano state soddisfatte le competenze attese. In primo luogo, presenterò la raccolta dati, effettuata tramite il programma Excel, per la prova in itinere, per la prova finale e per l'autovalutazione. In un paragrafo successivo mi dedicherò al commento dei dati raccolti. Per una questione di praticità ho pensato di mettere in allegato la tabella relativa ai risultati registrati nella prova finale, mentre i grafici ho ritenuto più agevole inserirli lungo il testo, per dare maggior significato a quanto descritto.

#### 4.1.1 La prova in itinere

La dimensione della rubrica valutativa che ho utilizzato da riferimento nella seguente prova è stata la seguente:

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
Comprensione del ciclo dell'acqua	Conoscere il ciclo dell'acqua e la sua importanza per la vita degli esseri viventi.	Distingue le fasi del ciclo dell'acqua con un linguaggio scientifico appropriato.  Riconosce l'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.	Distingue correttamente le fasi del ciclo dell'acqua, evidenziando padronanza del linguaggio scientifico.  Sa fare inferenze sull'importanza dell'acqua per la vita degli esseri viventi.	Distingue buona parte delle fasi del ciclo dell'acqua, utilizzando un linguaggio scientifico adeguato.  Riconosce alcuni aspetti dell'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.	Distingue in maniera sommaria le fasi del ciclo dell'acqua con un linguaggio scientifico non sempre adeguato.  Riconosce pochi aspetti dell'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.	Distingue a fatica e con incertezza le fasi del ciclo dell'acqua.  Con la guida dell'insegnante riconosce pochi aspetti dell'importanza dell'acqua per gli esseri viventi.

*Dimensione della rubrica valutativa utilizzata per l'ideazione della prova in itinere.*

La verifica era composta da due esercizi: uno di completamento di alcune frasi sul ciclo dell'acqua con le parole da inserire elencate e l'altro di completamento di un'immagine del ciclo dell'acqua in cui le parole non erano state indicate. Riporto in seguito due esempi di esercizi presi dalle prove dei bambini.

Prova intermedia di scienze: IL CICLO DELL'ACQUA

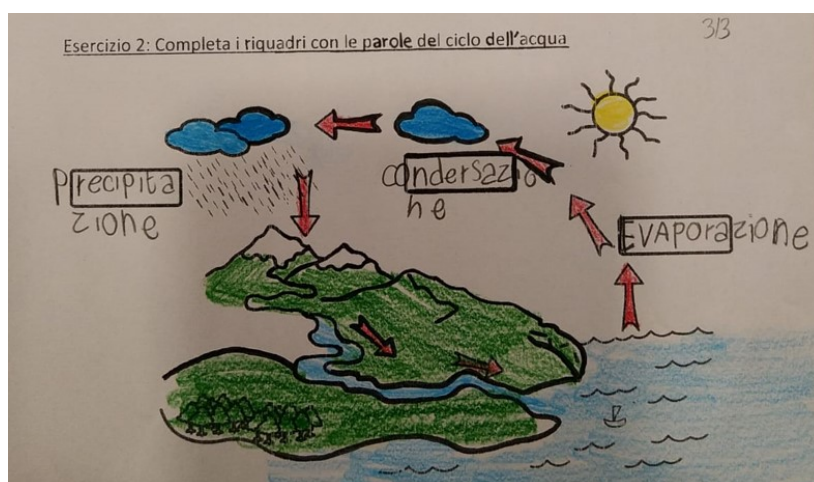
Esercizio 1: Leggi e completa il testo inserendo le seguenti parole al posto giusto: 5/5

NUVOLE- SOLE- MARE-VENTO- PIOGGIA

1. Con il calore del SOLE..... l'acqua del mare, dei fiumi e dei laghi evapora.
2. Quando il vapore si condensa si formano le NUVOLE.....
3. Le nuvole vengono spinte dal VENTO..... si scontrano e diventano più grandi.
4. Quando le nuvole diventano molto grandi, le goccioline precipitano sotto forma di PIOGGIA....., grandine o neve a seconda della temperatura.
5. L'acqua che torna sulla terra viene raccolta dai fiumi che sfociano nel MARE....., oppure penetra nel terreno e raggiunge le falde acquifere.

Esercizio n° 1 prova in itinere (5 punti).

Esercizio 2: Completa i riquadri con le parole del ciclo dell'acqua 3/3



Esercizio n° 2 prova in itinere (3 punti).

Il primo esercizio prevedeva un punteggio massimo di 5 punti, mentre il secondo di 3.

I risultati della classe sui rispettivi esercizi sono stati riportati in questi due istogrammi:

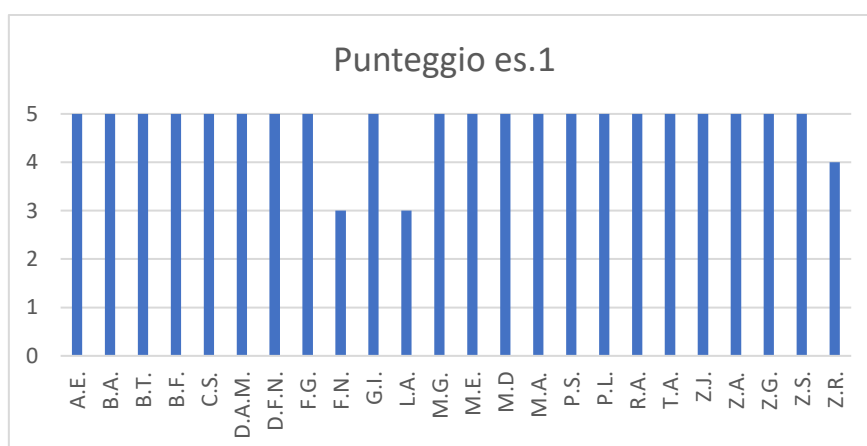


Grafico 1: Risultati del primo esercizio della prova in itinere.

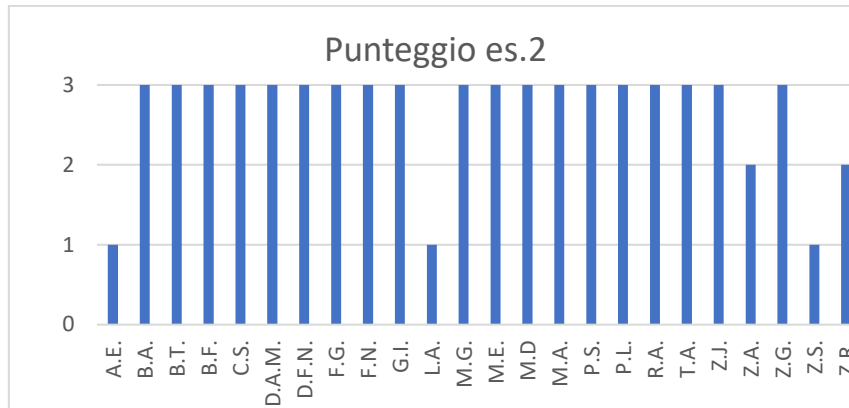


Grafico 2: Risultati del secondo esercizio della prova in itinere.

La prova complessivamente poteva far raggiungere un massimo di 8 punti. Il grafico qui sotto riassume i punteggi totalizzati da ciascun alunno.

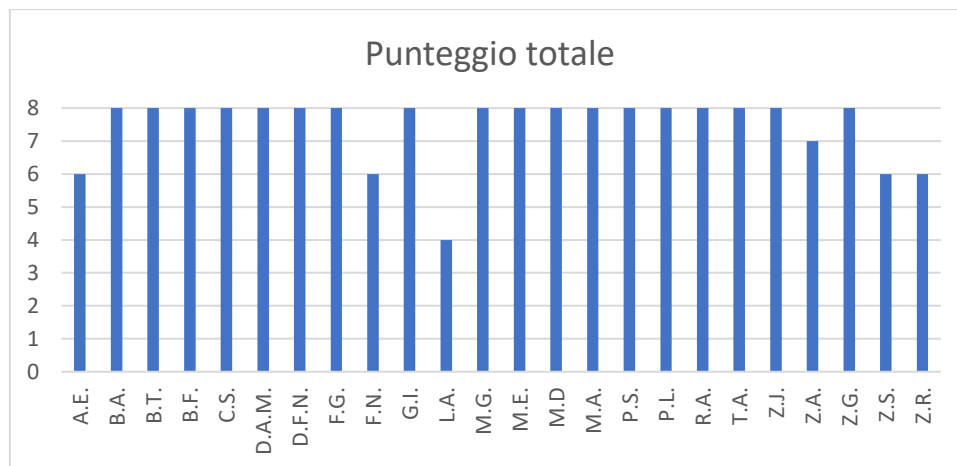


Grafico 3: Somma dei risultati dei due esercizi della prova in itinere per i singoli alunni.

Successivamente ho stabilito una suddivisione dei punteggi che mi permettesse di assegnare per ciascun bambino il rispettivo livello di apprendimento:

- Livello avanzato: da 7 a 8 punti.
- Livello intermedio: da 5 a 6 punti.
- Livello base: da 3 a 4 punti.
- Livello iniziale: da 0 a 2 punti.

Dopo aver quantificato il numero di alunni per livello, ho creato un areogramma che potesse esprimere in maniera più chiara la distribuzione degli alunni.

Tabella 1: Numero di alunni per livello di apprendimento

	Livello avanzato (7-8)	Livello intermedio (5-6)	Livello base (3-4)	Livello iniziale (0-2)
Il ciclo dell'acqua	19 alunni	4 alunni	1 alunno	//

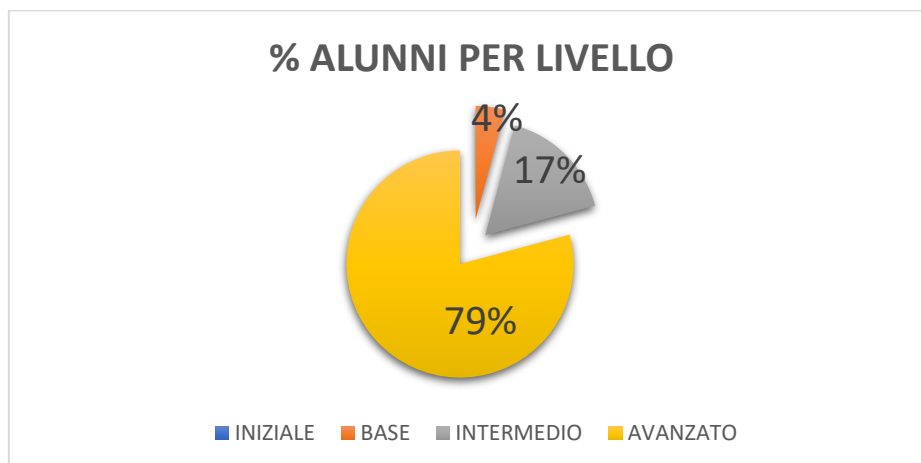


Grafico 4: Distribuzione degli alunni per livello di apprendimento.

#### 4.1.2 La prova finale

Per quanto riguarda la prova finale, basandomi sulle tre dimensioni della rubrica valutativa relative alla comprensione del ciclo dell'acqua, alla comprensione delle fasi della vita di una pianta e al significato dell'ecosistema in bottiglia, ho predisposto cinque esercizi che prevedessero il riepilogo dei concetti base, in particolare: il primo esercizio trattava il ciclo dell'acqua; il secondo e il terzo riprendevano le fasi dello sviluppo della pianta; il quarto e il quinto si soffermavano sulla comprensione dell'esperimento dell'ecosistema in bottiglia.

Si veda la tabella in allegato 2 per quanto riguarda l'elaborazione dei punteggi per ogni singola dimensione.

Complessivamente i totali sono stati associati ai seguenti livelli di apprendimento:

- Da 0 a 7 punti: livello iniziale
- Da 8 a 14 punti: livello base
- Da 15 a 19 punti: livello intermedio
- Da 20 a 23 punti: livello avanzato.

In questo modo ho assegnato le mie valutazioni ai bambini (vedi le colonne "totale" e "livello" della tabella in allegato 2).

Per maggior chiarezza riporto in seguito solo i grafici ottenuti dall'elaborazione dei dati relativi alle tre dimensioni e al punteggio totale.

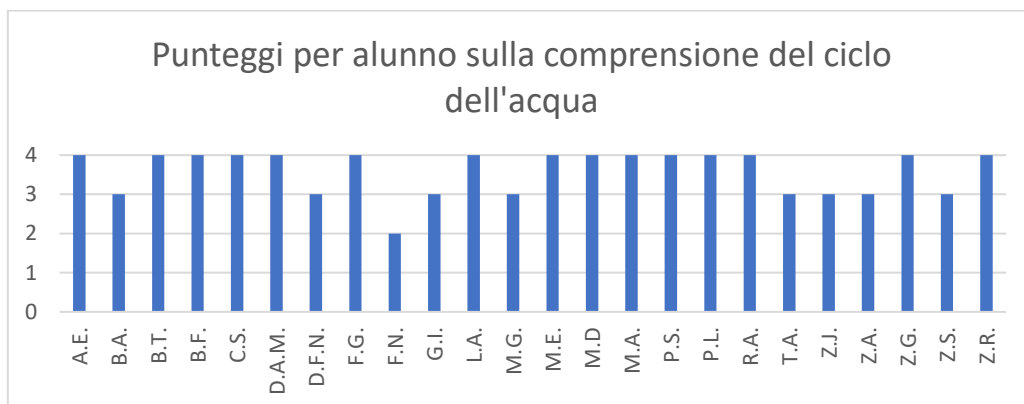


Grafico 5: Andamento dei singoli alunni sul tema del ciclo dell'acqua (es. 1). Punteggio da 0 a 4

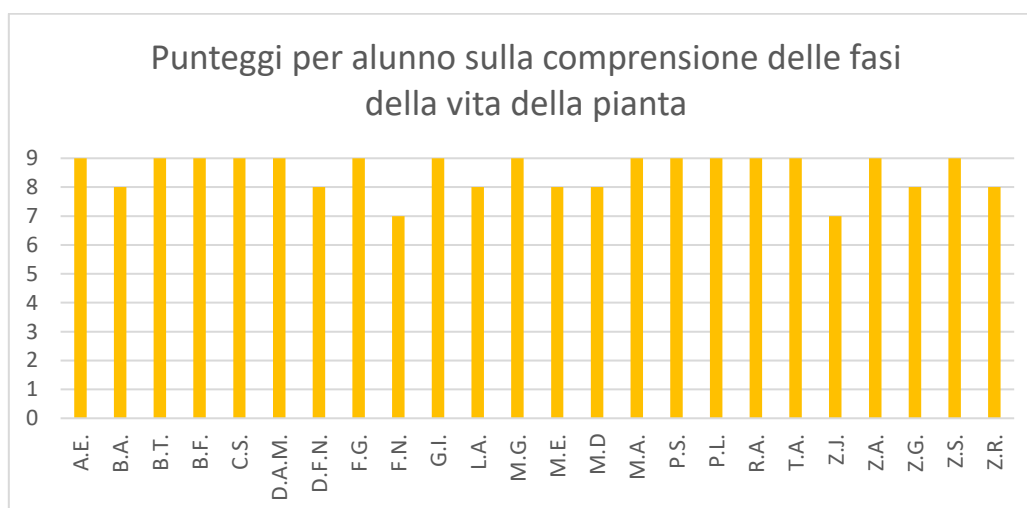


Grafico 6: Andamento dei singoli alunni sul tema delle piante (es.2 + es. 3). Punteggio da 0 a 9.

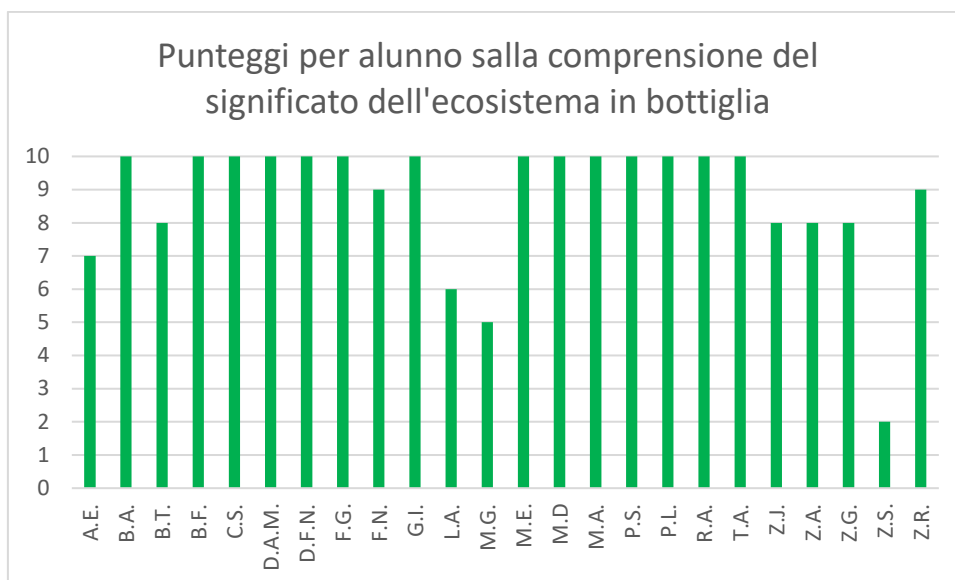


Grafico 7: Andamento dei singoli alunni sull'ecosistema in bottiglia (es. 4 + es.5). Punteggio da 0 a 10.

Per quanto riguarda i voti finali, ho riunito i dati nella seguente tabella:

Tabella 2: Numero di alunni per livello di apprendimento.

	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
N° alunni	19	4	1	0

Da questa ho poi ricavato due grafici che mi permettessero di avere una visione complessiva degli esiti.

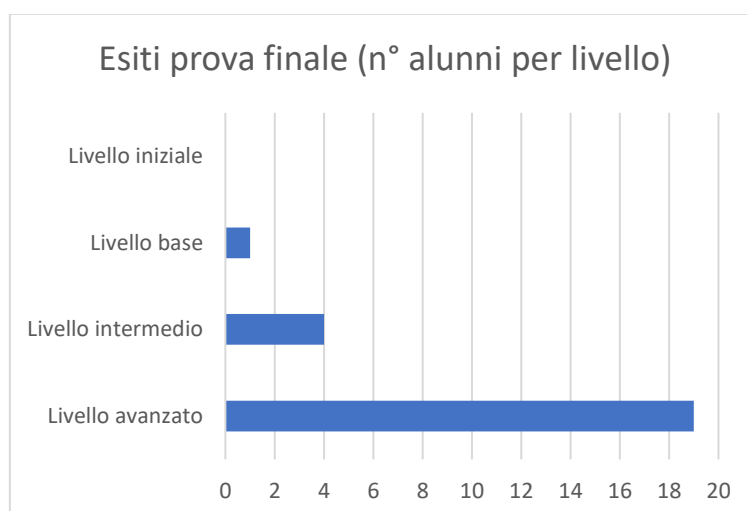


Grafico 8: Esiti numerici prova finale giudizi espressi in livelli.



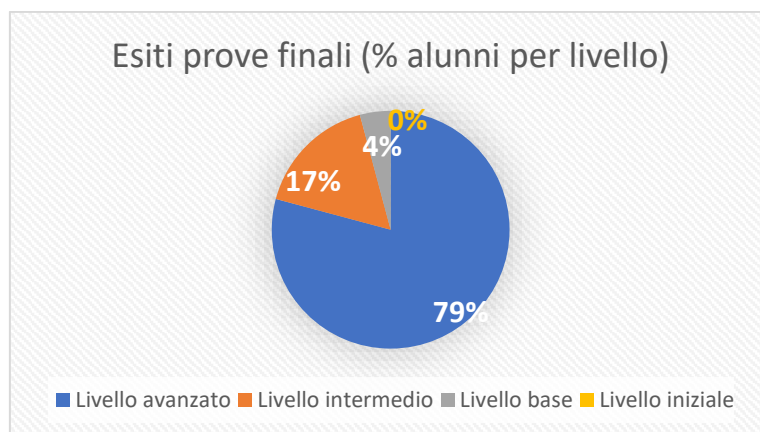


Grafico 9: Esiti percentuali prova finale giudizi espressi in livelli.

#### 4.1.3 La valutazione soggettiva

Ho dedicato gli ultimi minuti a disposizione all'autovalutazione finale, che ha previsto la somministrazione di una griglia che tenesse da conto le sicurezze/ capacità acquisite, la sfera emotiva e legata all'interesse/ gradimento. Per ciascun indicatore ho conteggiato il numero di risposte suddividendole nelle quattro opzioni (tanto, abbastanza, poco, per niente) e calcolando per ognuna la rispettiva percentuale (vedi allegato 3).

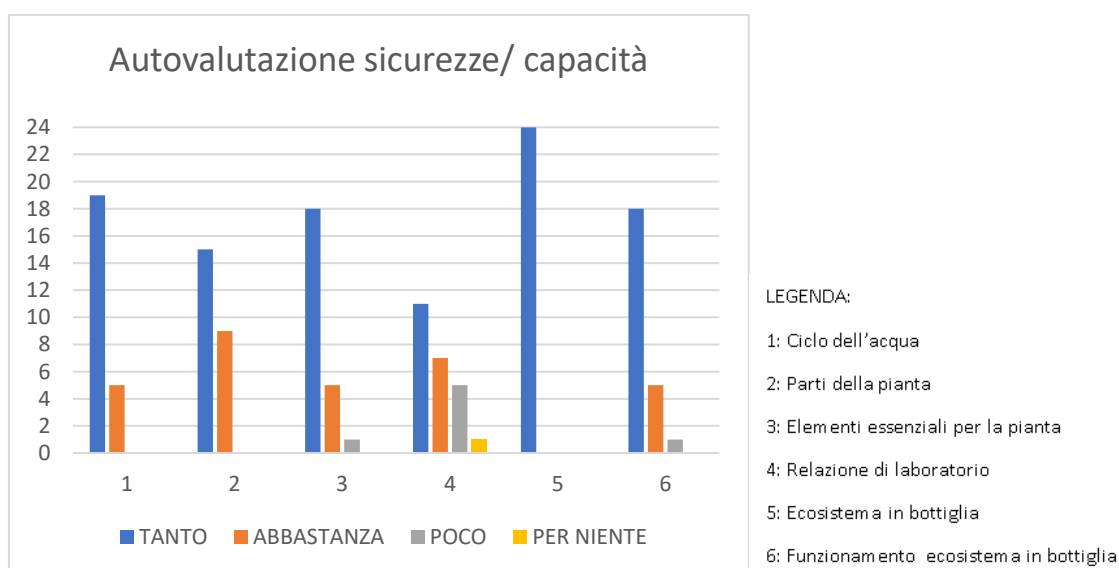


Grafico 10: Autovalutazione sicurezze/ capacità. In ordinate il numero di alunni, in ascisse le risposte alle singole domande con numero identificativo in legenda.

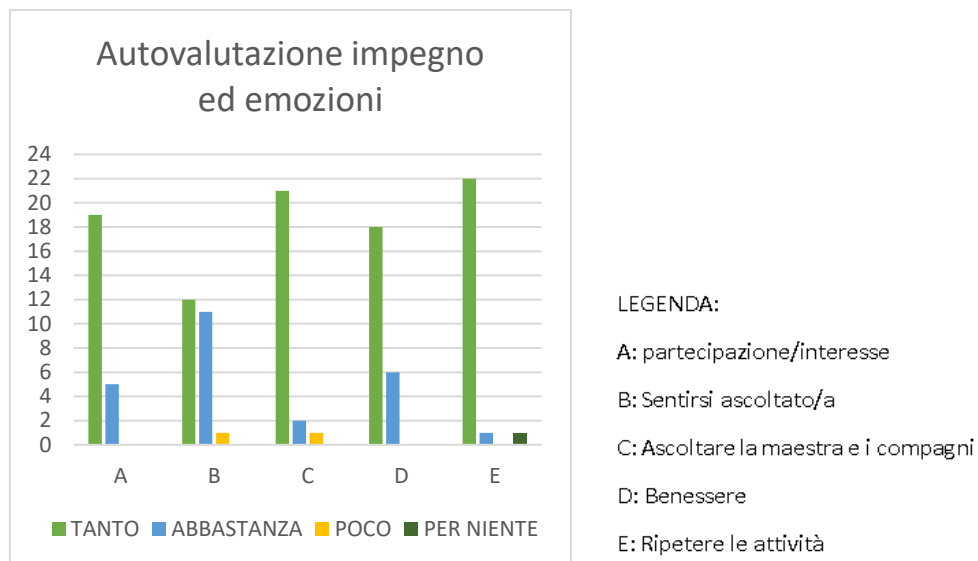


Grafico 11: Autovalutazione impegno ed emozioni. In ordinate il numero di alunni, in ascisse le risposte alle singole domande con lettera identificativa in legenda.

Infine, ho inserito due domande sul gradimento, in particolare sull'attività preferita e su quella piaciuta di meno.

Nella seguente tabella ho raccolto le risposte dei bambini sull'attività preferita ed in seguito l'ho trasformata in un grafico.

Tabella 3: Raccolta delle risposte aperte sulle attività che sono piaciute di più.

Risposte circa le attività che sono piaciute di più	Pianta di fagioli	Ecosistema in bottiglia	Fare gli esperimenti	Tutto
N° bambini (%)	13 (54%)	9 (38%)	1 (4%)	1 (4%)

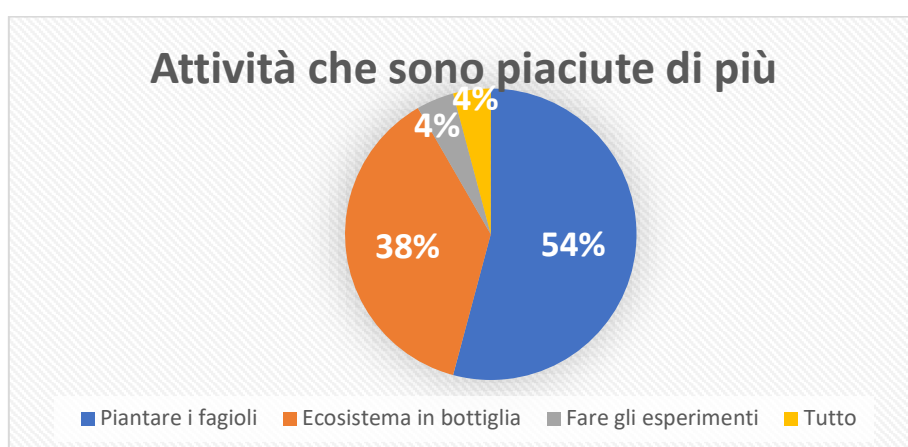


Grafico 12: Attività che sono state apprezzate dagli alunni nel corso dell'intervento

Successivamente ho raccolto le risposte sulle attività che hanno riscosso meno successo e ho costruito il relativo grafico.

Tabella 4: Raccolta delle risposte aperte sulle attività che sono piaciute di meno.

Risposte circa le attività che sono piaciute di meno	Nessuna	Ecosistema in bottiglia	Relazioni di laboratorio
N° bambini (%)	22 (92%)	1 (4%)	1 (4%)

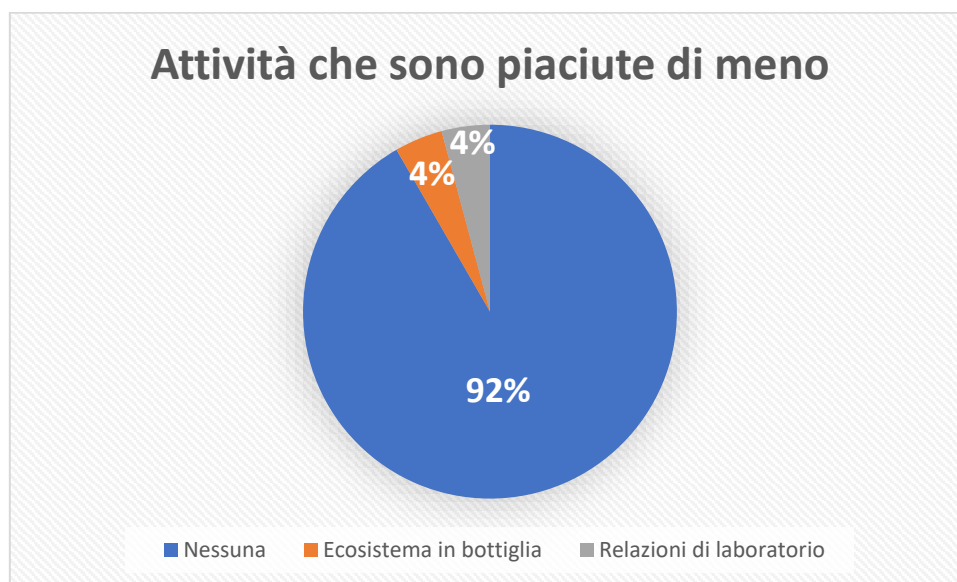


Grafico 13: Attività che non hanno riscontrato successo.

#### 4.2 Considerazioni sui risultati dell'intervento: valutazione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva

Nel corso del presente paragrafo riporterò alcune riflessioni in merito alla valutazione degli alunni durante l'intervento. In primo luogo, mi soffermerò sulla valutazione oggettiva dei bambini: la prova in itinere e la prova finale, commentando i risultati sulla base della mia formazione e con l'appoggio della mentore.

Per la valutazione soggettiva riporterò alcune considerazioni sulla griglia di autovalutazione proposta ai bambini alla fine dell'intervento. Come valutazione intersoggettiva riporterò alcune osservazioni e riflessioni in merito ai momenti di confronto e discussione creati in aula nel corso delle attività.

##### 4.2.1 La valutazione oggettiva: la prova in itinere

Complessivamente la prova in itinere ha registrato risultati soddisfacenti, considerando che 19 alunni su 24 (79%) hanno ricevuto come livello "avanzato" e 3 su 24 (17%) "intermedio".

Solo un'alunna ha avuto come livello "base". Si tratta di una bambina che non presenta alcuna diagnosi, ma verso la quale l'insegnante mi aveva consigliato di prestare maggiore attenzione. Ho ritenuto opportuno, nel suo caso, consentirle l'utilizzo dei due lavori costruiti in classe sul ciclo dell'acqua come misure compensative e come misura dispensativa lasciarle più tempo per completare la prova.

Oltre a questo, l'ho affiancata più volte durante il test, provando a farle mantenere la concentrazione e rispiegando più volte le consegne.



Misure compensative messe a disposizione.

Infine, grazie alla collaborazione offerta dai genitori, tre alunni in DDI sono riusciti a seguire quanto proposto in classe e ad inviare tramite mail le risposte agli esercizi.

L'esperienza vissuta durante questa attività mi è servita ancora una volta a misurarmi con me stessa. Ritengo che la componente della valutazione sia complessa e delicata. Nell'elaborare i risultati della prova oggettiva mi sono confrontata con la mentore, la quale mi ha saputo consigliare nella suddivisione dei punteggi nei livelli in relazione alla classe. Valutare i più piccoli è tutt'altro che facile, presuppone anzitutto una conoscenza approfondita dei soggetti e richiede elasticità nell'interpretazione e nella considerazione del percorso personale di ciascuno. Alcuni dei compiti che ho corretto erano impeccabili, con l'utilizzo dei termini scientifici appropriati, altri invece, erano un po' imprecisi. In questi casi, prima di dare una valutazione, ho voluto sincerarmi con la mentore sul percorso del bambino. Tra le tante doti, abilità, competenze che l'insegnante dovrebbe portare con sé ce n'è una che nell'ambito della valutazione si è palesata maggiormente: la flessibilità.

Tale flessibilità si applica a una diversa intuizione di valutazione che vede al centro l'interesse dell'alunno. *“Valutare non per selezionare dunque, ma per individuare le*

*condizioni per un intervento qualitativamente significativo, in una logica formativa e professionale” (Galliani, 2015, p. 70)<sup>4</sup>*

#### **4.2.2 La valutazione oggettiva: La prova finale**

Per il 96% degli alunni (23 su 24) la prova ha dato esiti positivi: principalmente gli alunni hanno ottenuto come valutazione “avanzato”, 4 di loro “intermedio” e solo uno il livello “base”.

Nella parte dedicata alla comprensione del ciclo dell’acqua (esercizio 1). Solo un bambino ha totalizzato meno di 3 punti, i restanti hanno compilato tutto o quasi tutto correttamente.

Anche per quanto riguarda la comprensione delle fasi del ciclo della pianta, i risultati sono stati molto buoni. Il massimo dei punti totalizzabili era di 9 e nessuno dei 24 alunni è sceso sotto ai 7.

Per quanto riguarda l’ecosistema in bottiglia, invece, si sono registrati dei risultati un po’ più bassi. Il punteggio poteva andare da 0 a 10 punti, un alunno ha totalizzato 2 punti, e a seguire, uno 5 punti, uno 6 punti e uno 7. Il resto della classe si è mantenuta su punteggi alti (dall’8 in su).

Sin dalla progettazione delle schede di verifica, mi sono chiesta come poter creare uno strumento che mi aiutasse a rilevare quanto il mio intervento fosse risultato efficace ai fini dell’apprendimento degli alunni. Se da un lato sono riuscita a farmi un’idea della comprensione della materia, dall’altro mi sono chiesta come avrei potuto fare, da futura insegnante, a non rendere tale valutazione fine a se stessa, ma nuovo punto di partenza su cui poter muoversi con consapevolezza aggiuntive.

Rileggendo quanto scritto da Handji in merito alla valutazione<sup>5</sup>, ho pensato che la difficoltà nel nasca dalla mutevolezza dei contesti in cui ci troviamo e dalle esigenze dei bambini che ci vengono affidati.

---

<sup>4</sup> Galliani L., (Ed.), (2015). *L’agire valutativo* (p.70). Roma: Editrice La Scuola.

<sup>5</sup> Galliani L., (Ed.), (2015). *L’agire valutativo* (p. 69). Roma: Editrice La Scuola.

*“La valutazione è l’atto di riconoscimento di un valore, di un significato; potremmo quasi dire che la valutazione è l’operazione che consente ad un progetto di assumere un “senso”. Infatti, un progetto assume significato formativo proprio perché si definisce continuamente, trovando nella valutazione gli elementi per modificarsi ed adattarsi costantemente alla situazione (Handji, 1995).*

Valutare è senza ombra di dubbio la cosa che mi mette maggiormente in discussione e che mi fa interrogare sulla “giusta misura” da adottare, senza scivolare in maniche “troppo strette” o “troppo larghe”.

#### **4.2.3 La valutazione soggettiva: autovalutazione degli alunni**

A conclusione dell’intervento ho proposto ai bambini di rispondere a delle semplici domande al fine di andare ad indagare sulle loro percezioni riguardo l’attività e abilità acquisite.

Come riportato da Castoldi, l’autovalutazione:

*“richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento [...], Essa implica un’istanza autovalutativa connessa al modo con cui l’individuo 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)<sup>6</sup>.*

Le risposte date sono state complessivamente positive. Per alcune di esse ho notato una discrepanza tra quanto percepito e quanto realizzato durante la verifica. È il caso del primo, secondo e terzo indicatore quando ho chiesto ai bambini se avevano compreso il ciclo dell’acqua e le parti che compongono la pianta. Gli esiti degli esercizi inerenti a questi due argomenti (il n° 1 e 3) sono stati tra i migliori di tutta la verifica, ciò nonostante, l’autovalutazione che alcuni si sono dati è leggermente più bassa rispetto allo svolgimento della prova. Per quanto riguardava invece la relazione di laboratorio, ancora molti bambini si reputavano insicuri nella sua scrittura. Mentre tutta la classe si riteneva esperta nel costruire ecosistemi in bottiglia, in alcuni sono rimaste ancora delle incertezze circa la sua spiegazione scientifica.

---

<sup>6</sup> Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze* (p. 82). Roma: Carrocci editore.

La parte che indagava *l'impegno e le emozioni* mi ha dato una visione complessiva di come sia stata percepita e vissuta l'attività.

Tutta la classe concorda nel dire che le attività hanno suscitato interesse e partecipazione; quasi tutti si sono sentiti ascoltati adeguatamente e hanno a loro volta prestato ascolto all'insegnante e ai compagni.

Tutti si sono sentiti a loro agio durante le attività e tutti (meno un bambino) vorrebbero ripetere l'esperienza in futuro.

Dai dati raccolti sono rimasta sorpresa del fatto di come alla maggioranza sia piaciuto molto l'esperimento della semina della piantina di fagiolo. Al secondo posto l'ecosistema in bottiglia ed infine il fare esperimenti e l'esperienza complessiva.

Con soddisfazione ho scoperto, dall'elaborazione delle risposte sull'attività sgradita, che solo a due bambini non è piaciuto l'ecosistema in bottiglia e lo scrivere le relazioni di laboratorio, mentre il resto della classe non ha espresso pareri negativi verso nessuna attività.

Parlare di autovalutazione nell'ambito della valutazione degli apprendimenti, significa ridefinire il ruolo dello studente nel processo valutativo, che passa da essere oggetto passivo ad essere soggetto attivo.

La partecipazione diretta dello studente al momento valutativo, mediante l'uso di strategie autovalutative, gli offre la possibilità di co-elaborare il proprio giudizio, responsabilizzandolo e riconfigurando la relazione asimmetrica tra studente ed insegnante e attribuendo un nuovo senso alla propria esperienza formativa (Castoldi, 2016, p. 186-189)<sup>7</sup>.

#### **4.2.4. La valutazione intersoggettiva**

Durante il quarto incontro ho avuto occasione di soffermarmi maggiormente sulla valutazione intersoggettiva degli alunni. Questo mi è stato reso possibile durante due momenti principali in cui ho potuto avviare delle semplici discussioni in classe. La prima è stata quando dovevamo ipotizzare cosa sarebbe successo ai fagioli senza acqua e/o luce e la seconda quando, terminata la costruzione dell'ecosistema in bottiglia, abbiamo

---

<sup>7</sup> Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze* (pp. 186-189). Roma: Carocci editore.

ipotizzato se il mancato approvvigionamento di acqua avrebbe fatto morire la piantina (all'acqua spruzzata all'interno della bottiglia prima della chiusura, non ne sarebbe stata aggiunta dell'altra).

Nel testo "Valutare e certificare le competenze" (Castoldi, 2016), la dimensione intersoggettiva viene definita 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"<sup>8</sup> (Castoldi, 2016, p. 82).

Nel mio caso ho condotto le mie osservazioni sulla base dell'atteggiamento e dell'interazione tra compagni, che si sono rivelate adeguate e ben calibrate rispetto alla situazione. Nel momento in cui hanno scoperto se le loro ipotesi sui semi di fagiolo erano corrette o meno ho lasciato che i bambini si confrontassero tra loro. Alcuni, che sono rimasti delusi nel sapere di aver sbagliato ipotesi, si sono fatti spiegare dai compagni il perché le loro deduzioni fossero errate.

Grazie agli input dati dai compagni, ho proseguito il mio intervento fiduciosa che il confronto tra pari, il più delle volte, è decisivo per l'apprendimento dei singoli alunni.

Come viene riportato in "L'educazione tra pari nella scuola" i feedback tra pari, rispetto a quelli dai dall'insegnante, *"sono molteplici [...] ed è molto più probabile che almeno alcuni di essi raggiungano le corde di colui che ne abbisogna e vengano a rappresentare il feedback personalizzato di cui c'è bisogno"*<sup>9</sup>(Grion, Restiglian, 2020, p.26)

Nel corso delle lezioni ho previsto degli spazi dedicati al confronto e alla riflessione tra alunni. Questi sono stati pensati ad esempio nei momenti di riepilogo dei concetti trattati e nella correzione dei compiti per casa. Nella raccolta delle informazioni emerse dagli alunni mi sono avvalsa di quanto già esplicitato nella rubrica valutativa circa le tre dimensioni inerenti la conoscenza del ciclo dell'acqua, le fasi del ciclo della pianta e il funzionamento dell'ecosistema in bottiglia.

Dai momenti di discussione ho potuto dare spazio alla raccolta di informazioni come nel caso della mappa costruita alla LIM e riportata a seguire.

---

<sup>8</sup> Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze* (p. 82). Roma: Carocci editore.

<sup>9</sup> Grion V., Restiglian E. (2020). *La valutazione fra pari nella scuola* (p.26). Trento: Erickson.

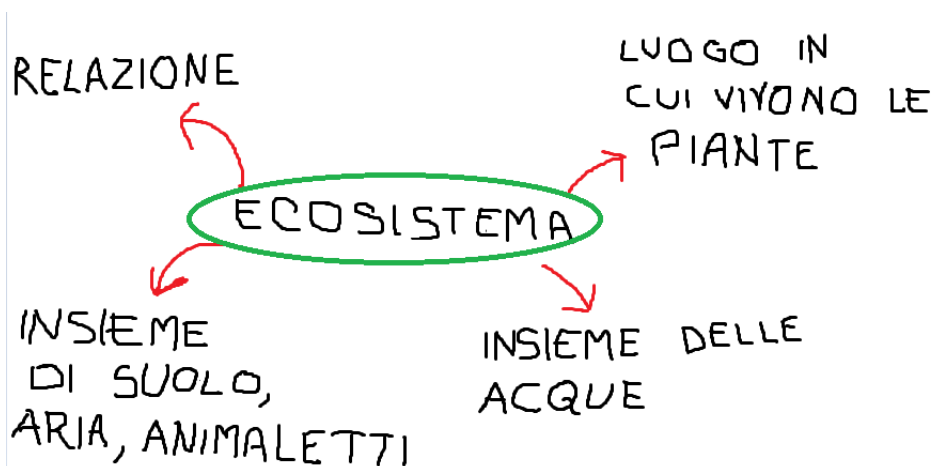




Annotazioni alla LIM sulle aspettative dell'esperimento condotto sui fagioli.

In questo caso era stato chiesto alla classe cosa si aspettassero di trovare dopo una settimana nei bicchieri che avevano ricevuto o meno la luce e l'acqua. Le risposte dei bambini sono state riportate di fianco a ciascuno dei tre bicchieri. Alla fine, è stato svelato il loro contenuto tra la sorpresa e lo stupore generale. Gli alunni hanno così potuto ridiscutere su quanto visto e hanno segnato alla LIM l'osservazione corrispondente alla realtà.

Un altro momento in cui ho potuto lasciare spazio alla valutazione intersoggettiva è stato quando al termine della costruzione dell'ecosistema in bottiglia ho chiesto agli alunni di provare a definire cosa fosse un ecosistema. Dalle risposte raccolte alla LIM è stato possibile arrivare a dare una definizione che convincesse tutta la classe.



Mapa concettuale sulla possibile definizione di ecosistema.

## **5. Analisi delle mie competenze professionali**

### **5.1 Comunicazione, valutazione del percorso professionale e analisi SWOT**

L'intervento si è concluso positivamente. Mi ha offerto la possibilità di misurarmi ancora una volta sul mio agire professionale e mi ha lasciato spunti di riflessione su come potermi migliorare.

All'inizio e a conclusione del percorso di tirocinio ci è stata riproposta la compilazione della scheda di autovalutazione in merito all'esperienza. Le voci erano: la lettura del contesto didattico, le conoscenze teoriche, la progettazione, conduzione e valutazione di interventi didattici, la relazione e la gestione dei rapporti interpersonali, la comunicazione, la documentazione didattica e la riflessione sul profilo professionale emergente (vedi allegato 4). Per alcune di queste, come la lettura del contesto didattico, la relazione e la comunicazione mi sono sentita maggiormente sicura nel corso del tirocinio e, a fine percorso, mi sono data una valutazione di 5/5 punti. In altri ambiti, come la produzione e la conduzione di interventi didattici mi è sembrato di aver fatto dei passi in avanti rispetto all'inizio, ma allo stesso tempo mi sono mantenuta su un punteggio un po' più basso perché, come tuttora, non mi sentivo ancora esperta. In altri indicatori, invece, ho ritenuto di essere rimasta invariata. È il caso ad esempio delle conoscenze teoriche, della valutazione degli interventi didattici e della riflessione sul profilo professionale dell'insegnante. Questi, per me sono per me gli aspetti che richiedono aggiornamenti e costante spirito di autocritica; la valutazione che mi sono assegnata va 3 a 4, in un'ottica di progressione verso il miglioramento.

Per quanto riguarda la mia esperienza di tirocinio, nel corso dell'anno ho avuto modo di ricevere dai tutor la valutazione relativa al project work e quella relativa al percorso. Avere un giudizio sul mio lavoro mi è servito per avere un confronto con la mia percezione espressa nell'autovalutazione.

Infine, i numerosi riscontri avuti con la mentore mi hanno saputo dare volta per volta accorgimenti fondamentali per la buona riuscita del progetto. In queste occasioni ho avuto modo di confrontarmi sia in maniera formale, sia informale. Nel corso della programmazione degli interventi non sono mancate le occasioni per accordarci e per scambiarcì idee ed impressioni sui bambini, sulla loro risposta alle attività e sugli esiti

delle prove. È stato anche grazie a questi momenti preziosi che sono riuscita ad adattare l'intervento sulla base della risposta degli alunni. A conclusione del tirocinio la mentore mi ha restituito inoltre le griglie di valutazione che le avevo chiesto di compilare per avere, assieme alla scheda di valutazione, un quadro completo sul mio percorso. Le griglie in questione sono quella di Calvani e di Cisotto inserite come allegato 5. Trovo che questi due strumenti diano un'idea piuttosto completa su qualità ed atteggiamenti da valutare nel corso di un'esperienza di tirocinio articolata come questa.

Per concludere vorrei riprendere l'analisi SWOT redatta prima dell'inizio del progetto (vedi allegato 6). Inizialmente, la suddivisione tra elementi di forza e di debolezza mi ha aiutata ad avere da un lato un quadro generale delle mie potenzialità e dall'altro un'idea degli ostacoli nei quali sarei potuta inciampare. Nel corso dell'esperienza ho constatato che la passione per una determinata disciplina ha come vantaggio quello di riuscire a creare coinvolgimento tra gli alunni, ma dall'altro può portare fuori strada rischiando di proporre una maggior quantità di concetti e/o di scivolare in tecnicismi azzardati. Cogliere poi le opportunità provenienti dall'esterno vuol dire anche essere preparati ad eventuali imprevisti. Nel mio caso l'imprevisto è stato dato dalla settimana in cui mi sono ammalata e mi sono ritrovata impossibilitata a spostare l'intervento con l'esperto. Oltre a questo, un limite che ho avvertito è stato dato dall'organizzazione della proposta di ETRA, che al suo interno prevedeva, oltre alla narrazione della storia, l'approfondimento teorico del ciclo dell'acqua, che avrei preferito introdurre con l'intervento successivo. Tuttavia, al di là di queste vicissitudini, devo dire che l'intervento è stato ripreso senza troppe difficoltà, ma con qualche piccolo adattamento. Inizialmente avevo previsto l'introduzione del ciclo dell'acqua alla seconda lezione con la costruzione del lapbook per memorizzare le fasi; dopo l'intervento di ETRA i bambini si sono ritrovati con uno strumento simile al mio lapbook, (anche se con un meccanismo di funzionamento diverso ed accattivante) e con una lezione non più di spiegazione ma di ripasso.

Altri rischi in cui temevo di inciampare erano la difficoltà nel mantenere l'attenzione su una classe così numerosa, i problemi di rete o delle tecnologie in generale (che per mia fortuna non si sono verificati) e la richiesta di lavoro manuale nella realizzazione

dell'ecosistema in bottiglia. In quest'ultimo caso sono stata supportata dall'intervento della mentore, che mi ha aiutata a gestire 24 alunni lungo le fasi di costruzione.

## **5.2 Elementi per la riflessione sul mio profilo professionale in formazione**

Giunta ormai al termine della mia esperienza di tirocinio rivedo con un po' di nostalgia quello che è stato un vero e proprio percorso di crescita. Ricordo ancora la curiosità e allo stesso tempo la preoccupazione che avevo in vista dell'inizio di questa esperienza. Non nascondo che nutro qualche dubbio in merito a questa impresa, non solo per la complessità del lavoro che mi avrebbe attesa una volta terminati gli studi, ma anche per gli interrogativi che mi ponevo sulle mie capacità e inclinazioni. Infatti, la realtà scolastica, conosciuta sempre e solo come studentessa, si è dimostrata una vera e propria riscoperta.

Nel corso di questi anni, l'idea che avevo della scuola e della figura dell'insegnante è decisamente cambiata e maturata. Più volte mi è capitato di immaginarmi come futura professionista e, una volta svelati un po' di falsi miti, mi sono convinta di come questa figura professionale sia in continuo divenire e non presenti caratteri troppo rigidi o costanti, bensì richieda ormai in maniera sempre più evidente flessibilità, capacità adattative e di mediazione. Mi rendo conto come al giorno d'oggi, per essere una "brava insegnante", si renda sempre più necessario possedere, oltre alle *hard*, anche le *soft skills* allo scopo di favorire lo "stare bene a scuola", mediante una comunicazione che possa realizzare il processo di socializzazione dell'alunno<sup>10</sup> (Selleri, P., 2013, p.8).

Come dicevo nell'introduzione, diversi autori hanno provato a definire il ruolo dell'insegnante arrivando a darmi l'idea di una figura professionale in continuo divenire perché inserita in un contesto in costante movimento. Le esigenze della scuola, e quindi di tutti i suoi attori sono molto variate, basta soffermarsi a riflettere su quella che è stata la realtà mondiale in questi ultimi due anni. Il modello a cui facevo riferimento nell'apertura della presente relazione, quello di Pasquay, definisce sei sfaccettature dell'insegnante, ciascuna in linea con un particolare aspetto legato alle sue mansioni o modi di essere. In virtù delle esigenze emerse in seguito alla situazione storica che

---

<sup>10</sup> Selleri, P. (2015). *La comunicazione in classe* (p.8). Carocci Editore, Roma.

stiamo attraversando, trovo che ciascuna di queste sei immagini abbia assunto un significato più ampio ed articolato. Nel tentativo di raggiungere ed includere tutti gli alunni si è cercato di trovare nuovi mezzi e strategie per non lasciare indietro nessuno. Grazie anche a questa situazione particolare, ho cominciato a maturare una nuova idea di organizzazione della scuola e di insegnante e mi sono chiesta quali potessero essere i miei punti di forza e di debolezza. Ho trovato nel framework di Danielson, riportato in *“Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema”* di Castoldi (2002), (in allegato 7) una valida traccia per poter sviluppare delle riflessioni. Nell’ambito *“pianificazione e preparazione”* e *“insegnamento”* mi sento ancora un po’ inesperta per quanto riguarda il progettare un’istruzione coerente e il valutare l’apprendimento degli alunni. Trovo che non sia sempre facile progettare, non tanto per il lavoro in sé, quanto più per il produrre un’istruzione che sia veramente al servizio dello studente, che richiami da un lato i fondamenti teorici e pedagogici e dall’altro che sia significativa per la vita futura. Come viene sintetizzato molto bene dal framework TPACK di Mishra e Koelher e Heiriksen (2006) in Messina & De Rossi. *Tecnologie, formazione e didattica*, l’insegnamento e la progettazione dovrebbero tenere in considerazione conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche al fine di farle confluire in un intervento didattico che sia il più possibile accurato ed efficace. Dalla teoria alla pratica non è detto che sia sempre semplice e scontato. La complessità dei contesti in cui finora mi sono affacciata continuano a confermarmi la necessità sempre più evidente di instaurare relazioni di fiducia e di collaborazione. Sotto questo aspetto mi sento maggiormente a mio agio. Ritengo infatti di essere abbastanza portata a curare i rapporti interpersonali nei quali si renda necessaria la cooperazione, la collaborazione e la creazione di intesa. Nel corso del tirocinio, infatti, mi sono trovata agevolata da queste mie attitudini *“sociali”* nei momenti in cui ho dovuto prendere accordi con l’ENTE esterno, oppure quando mi sono ritrovata ad organizzare le attività sulla base degli orari e delle disponibilità della mentore e del team di insegnanti. Gli ambiti *“ambiente classe”* e *“responsabilità professionali”* infatti, li sento più nelle mie corde e confido di continuare a portare con me queste mie attitudini anche in campo lavorativo. Una cosa che ho appreso grazie a questo percorso di studi è che la crescita

del gruppo viene agevolata se al posto della competizione mettiamo la collaborazione e l'aiuto reciproco. Trovo che questo sia un grande punto a favore del percorso del tirocinio; grazie ai rapporti positivi maturati durante il tirocinio indiretto sono riuscita a farmi strada anche nell'esperienza di tirocinio a scuola. Penso che la mia predisposizione all'aiuto, al dialogo e al confronto sia stata resa possibile anche dalla presenza di questo contesto, spesso definito come "protetto", che si è rivelato una vera e propria palestra riuscendomi a far motivare e migliorare.

In conclusione, il mondo scolastico è un qualcosa in divenire e che non può essere concepito come una struttura definita e predeterminata. Da questo viene spontanea la riflessione che, come futura insegnante, sono chiamata a crescere insieme alla comunità scolastica: l'aggiornamento e la formazione sono due strumenti che reputo indispensabili per poter crescere come professionista, persona e membro di una comunità di per sé vasta e complessa.

## 6. Conclusioni

La quinta annualità di tirocinio è stata per me un vero e proprio banco di prova per la mia futura professione. L'interazione con i bambini e i colleghi mi ha stimolata a dare il meglio di me, e a cercare soluzioni e strategie per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Ho trovato nel plesso di Fiumicello una realtà particolarmente accogliente verso le mie necessità di studentessa; a partire dalla mentore, che si è dimostrata fin da subito aperta ad accogliermi, nonostante per lei fosse stata la prima esperienza di tirocinio.

Di questa annualità, ho apprezzato in modo particolare il rapporto che sono riuscita a creare con bambini e insegnanti, verso i quali vanno i miei ringraziamenti. I bambini, con il loro entusiasmo, mi hanno ripagata del lavoro fatto in questi mesi e lo stesso è stato per gli apprezzamenti che ho ricevuto dalla mentore e dalle sue colleghe, che incuriosite mi hanno domandato che cosa stessi proponendo agli alunni. Una di queste, insegnando scienze in una classe seconda di un altro plesso, mi ha chiesto di darle qualche idea, dal momento che stava trattando le stesse tematiche. Anche questa semplice richiesta mi è servita per capire quanto sia importante creare tra colleghi un clima di collaborazione e di condivisione. Per quanto riguarda la presentazione dell'intervento alla classe sono rimasta soddisfatta da come si è svolta l'esperienza. Ho trovato molto azzeccato giocare la carta della didattica esperienziale perché mi ha permesso di ancorare in maniera più salda i concetti scientifici alla realtà dei bambini, dando loro delle chiavi di lettura dei fenomeni che osservano in natura quotidianamente. Passare per l'esperienza diretta e concreta è senza dubbio il modo più efficace per arrivare a parlare di teorie ed è ciò che suscita curiosità, dalla quale può svilupparsi un vero e proprio interesse.

Per gli anni a venire desidero continuare a dare il mio contributo per la costruzione di una scuola che sia veramente una comunità educativa, dove io insegnante possa essere un riferimento sia per gli alunni sia per i colleghi. Lo stare bene a scuola passa innanzitutto dalle piccole cose. Anche il semplice dialogo può essere un punto di inizio per avviare delle collaborazioni fruttuose non solo per gli alunni, che devono rimanere i primi beneficiari, ma anche per gli insegnanti che possono così unire le proprie competenze e conoscenze per contribuire alla creazione di qualcosa di nuovo, non più basato sulle forze del singolo, ma sull'unione delle forze di molti.

## Bibliografia

- Castoldi, M. (2016) *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carrocci.
- Galliani L., (Ed.), (2015). *L'agire valutativo*. Roma: Editrice La Scuola.
- Grion V., Restigian E., (2020). *La valutazione fra pari nella scuola*. Erickson, Trento.
- Indire, Standard professionali per l'insegnamento, quaderni di Eurydice n. 21. Presentato in Castoldi M. (2002). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Roma : Carocci.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning. *Youth & Policy*, (108), 55-72.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Selleri, P. (2013). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.
- Sharlanova, V. (2004). Experiential Learning. *Trakia Journal of Sciences*, 2 (4), 36-39.
- Tonegato P. (2018). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.

## Fonti normative

- MIUR (2012). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione*. <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente e Allegato Quadro di riferimento europeo*, Bruxelles, del 22 maggio 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))



### **Documentazione scolastica**

- PTOF 2019-22 I.C. di Campodarsego  
[https://cspace.spaggiari.eu/pub/PDME0017/offerta%20formativa/PTOF%202019-2022.aggiornato%20il%2001\\_01\\_2021.pdf](https://cspace.spaggiari.eu/pub/PDME0017/offerta%20formativa/PTOF%202019-2022.aggiornato%20il%2001_01_2021.pdf)
- POF di plesso
- RAV 2019-22 I.C. di Campodarsego  
<https://cspace.spaggiari.eu/pub/PDME0017/offerta%20formativa/RAPPORTO%20DI%20AUTOVALUTAZIONE%202019-22.pdf>

## Allegati

### Allegato 1: Tabelle attività dell'intervento

	Tempi	Ambienti/ di apprendim ento ( <i>setting</i> )	Contenuti	Metodologie	Tecnologie ( <i>strumenti e materiali didattici analogici e digitali</i> )	Attività	
<b>Lezione 1</b> (4 ore)	40 min	Classe	Scienze: Il ciclo dell'acqua	Lezione frontale Brainstorming	LIM/ cartellone/ lavagna	Domande stimolo alla classe sulle preconoscenze dei fenomeni legati al ciclo dell'acqua (evaporazione, precipitazione ecc.) e creazione di una mappa alla LIM.	
	<b>INTERVALLO (20 min)</b>						
	2 ore	Classe	Scienze: Il ciclo dell'acqua	Racconto ed attività di tipo laboratoriale	Teatrino, schede con modellino del ciclo dell'acqua da ritagliare, video.	Racconto della storia di gocciolina da parte dell'ente territoriale ETRA. Costruzione di uno strumento per la comprensione del ciclo dell'acqua. Visione di un video riassuntivo sul ciclo dell'acqua.	
1 ora	Classe	Arte: disegno del racconto di Gocciolina	Laboratoriale	Pennarelli, acquerelli, tempere...	Disegno la storia di gocciolina.		
<b>Lezione 2</b> (4 ore)	20 min	Classe	Il ciclo dell'acqua	Lezione frontale	Disegni dei bambini	Raccolta dei feedback degli alunni sull'ultima lezione a partire dai disegni con gli acquerelli.	
	20 min	Classe	Il ciclo dell'acqua e il fenomeno delle precipitazioni	Lezione frontale	LIM/ cartellone/ lavagna/ quaderno	<i>Come nasce la pioggia?</i> Introduzione al tema della formazione della pioggia a partire dalle conoscenze degli alunni sulla formazione delle precipitazioni. (Fase del ciclo di Kolbe: esperienza e riflessione).	
	<b>INTERVALLO (20 min)</b>						
	25 min	Classe	Il ciclo dell'acqua e il fenomeno delle precipitazioni (esperimento della pioggia)	Lezione laboratoriale	Contenitore trasparente Coperchio/piattino Acqua calda ghiaccio	Viene versata l'acqua calda nel contenitore trasparente e successivamente lo si copre con un piattino con sopra del ghiaccio. Sul fondo del piattino si formerà una condensa che simulerà la precipitazione. (Fase del ciclo di Kolbe: sperimentazione)	
	30 min	Classe	Il ciclo dell'acqua e il fenomeno delle precipitazioni	Lezione laboratoriale/frontale	Quaderno Matite colorate	I bambini annotano nel quaderno le considerazioni in merito all'esperimento. La modalità proposta è quella della scrittura di una relazione di laboratorio (Fase del ciclo di Kolbe: riflessione e concettualizzazione).	
25 min	Classe	Il ciclo dell'acqua e il fenomeno delle precipitazioni	Lezione frontale (video)	LIM	Per riepilogare le due lezioni, si proporrà la visione di un video sul ciclo dell'acqua (Fase del ciclo di Kolbe: concettualizzazione).		

						Link al video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Qq34uHTBJrE">https://www.youtube.com/watch?v=Qq34uHTBJrE</a>
	1,5 ore	Classe	Il ciclo dell'acqua	Lezione laboratoriale	Cartoncini colorati Forbici Colla Colori vari Ecc.	Costruzione del lapbook per riassumere il ciclo dell'acqua (Fase del ciclo di Kolbe: concettualizzazione).
	10 min	Classe	Il ciclo dell'acqua	//	Diario	Assegnazione dei compiti per casa di ripasso in vista della valutazione intermedia della settimana successiva.
<b>Lezione 3</b> (4 ore)	10 min	Classe	Il ciclo dell'acqua	Lezione frontale	Lapbook	Ripasso con la classe in vista della prova intermedia.
	30 min	Classe	Il ciclo dell'acqua	Prova in itinere	Scheda di verifica	L'insegnante distribuisce a ciascun bambino la prova in itinere sugli argomenti trattati nelle due lezioni precedenti.
	<b>INTERVALLO (20 min)</b>					
	40 min	Classe	Le piante: i semi di fagiolo	Lezione laboratoriale	Bicchieri di plastica trasparente Ovatta o terriccio Fagioli secchi Etichetta Acqua	Si distribuisce a ciascun bambino un bicchiere, dell'ovatta/terriccio, e alcuni semi di fagiolo. Ciascun bambino planterà i suoi semi e come compito per la volta successiva li dovrà accudire e osservarne i cambiamenti. (Fase del ciclo di Kolbe: sperimentazione).
	30 min	Classe	Le piante: i semi di fagiolo, l'acqua e la luce	Lezione laboratoriale	Bicchieri di plastica trasparente Ovatta o terriccio Fagioli secchi Etichetta Acqua	Domanda stimolo: i fagioli potranno nascere <i>senza acqua e senza luce?</i> (Fase del ciclo di Kolbe: esperienza e riflessione). Come confronto agli esperimenti della classe, l'insegnante planterà in 3 bicchieri distinti dei fagioli. In uno non verrà data l'acqua, ma resterà esposto alla luce; un altro riceverà acqua, ma non verrà esposto alla luce; infine al terzo non verrà data né acqua né luce. (Fase del ciclo di Kolbe: sperimentazione).
	10 min	Classe	Le piante: i semi di fagiolo, l'acqua e la luce	Lezione frontale	Brainstorming	Verrà chiesto ai bambini cosa si aspettano che accada ai propri bicchieri e ai tre bicchieri preparati dall'insegnante. Questo momento verrà utilizzato come confronto e spunto di valutazione intersoggettiva tra alunni. (Fase ciclo Kolb: riflessione)
	40 min	Classe	Le piante: i semi di fagiolo, l'acqua e la luce	Lezione frontale	Quaderno Pastelli	I bambini inizieranno a scrivere sul quaderno la relazione dell'esperimento; osservazioni e conclusioni verranno trattate la volta successiva. Gli alunni

						completeranno a casa la scrittura del procedimento prendendo come spunto i disegni fatti in classe. (Fase del ciclo di Kolbe: riflessione)	
	1 ora	Classe	Arte: disegno della pianta che nascerà	Lezione laboratoriale	Foglio di carta Pastelli/colori a cera	Ogni bambino creerà il proprio disegno della piantina che immaginano possa nascere nel corso della settimana.	
<b>Lezione 4</b> (4 ore)	10 min	Classe	Scienze: le piante	Lezione frontale	Vasetti con piante di fagiolo	Correzione dei compiti per casa: scrittura del procedimento dell'esperimento sui fagioli.	
	15 min	Classe	Scienze: le piante	Lezione frontale	Vasetti con piante di fagiolo	Ripresa delle domande stimolo: <i>cosa succede se diamo acqua e luce al fagiolo?</i> Verranno consegnati ai bambini le loro piantine e li si inviterà a verificare se le loro aspettative siano confermate o meno. Successivamente si sposterà l'attenzione all'osservazione dei 3 bicchieri in cui è mancata o l'acqua o la luce o entrambe. Domanda stimolo: <i>cosa succede se invece non mettiamo acqua? E se non lasciamo il seme alla luce?</i>	
	15 min	Classe	Scienze: le piante	Lezione frontale	Vasetti con piante di fagiolo LIM/ lavagna	Le osservazioni verranno riportate dall'insegnante alla LIM. (Fase del ciclo di Kolbe: riflessione).	
	<b>INTERVALLO (20 min)</b>						
	1 ora	Classe	Scienze: le piante	Lezione frontale	Quaderno Penne Pastelli colorati Vasetti con piante di fagiolo	Si prosegue con la relazione dell'esperimento iniziata la volta precedente riportando le osservazioni appena fatte sui vari bicchieri e per ognuna si farà il corrispondente disegno. Sotto verrà incollato il disegno della piantina immaginaria creato nella lezione precedente ed infine verranno scritte le conclusioni dell'esperimento.  (Fase del ciclo di Kolbe: riflessione/concettualizzazione).	
	30 min	Classe	Scienze: le piante	Lezione frontale	LIM Scheda riassuntiva Quaderno Matite colorate	Visione del video sulla crescita di una piantina di fagiolo a partire dal seme. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=w77zPAtVTul">https://www.youtube.com/watch?v=w77zPAtVTul</a> Consegna della scheda riassuntiva sulle fasi della crescita della pianta di fagiolo. (Fase del ciclo di Kolb: riflessione/concettualizzazione).	
1 ora e 20 min	Classe	Scienze: l'ecosistema	Lezione laboratoriale	Bottiglie di plastica trasparente Piantine di edera	Ciascun bambino sarà aiutato dall'insegnante a tagliare la bottiglia di plastica a metà.		

					<p>Terriccio Sassolini Carbone sbriciolato Nastro adesivo Acqua</p>	<p>All'interno della metà inferiore deporrà uno strato di sassolini e a seguire uno strato di gusci di pistacchio, il terriccio e la pianta con le sue radici. Infine si innaffia e si sigilla la parte superiore della bottiglia con quella inferiore utilizzando il nastro adesivo. Si osserva la pianta nel corso della settimana. (Fase del ciclo di Kolb: sperimentazione).</p> <p>Per comprendere meglio l'esperimento aprire il seguente link: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=azZHOKW4TA">https://www.youtube.com/watch?v=azZHOKW4TA</a></p>	
	10 min	Classe	Scienze: l'ecosistema	Discussione	LIM	<p>Avviamento di una discussione per rilevare ipotesi, osservazioni, curiosità, ecc. e per dare la definizione di ecosistema. (Fasi del ciclo di Kolb: esperienza concreta, riflessione)</p>	
	5 min	Classe	Scienze	Lezione frontale	Scheda sulle parti che compongono la pianta Video crescita piantina	<p>Compiti per casa: Ripassare quanto scritto finora sul quaderno in vista della prova finale. Compilare la scheda sulle parti della pianta. Rivedere il video visto in classe.</p>	
<b>Lezione 5</b> (4 ore)	40 min	Classe	Scienze: le piante e l'ecosistema	Lezione frontale	Ecosistema in bottiglia Quaderno Pastelli colorati	<p>L'insegnante riprenderà con le osservazioni dell'ecosistema in bottiglia e porrà alcune domande stimolo: <i>Cosa è successo alla piantina? Cosa si è formato dentro la bottiglia?</i> (Fase del ciclo di Kolbe: riflessione, esperienza).</p> <p>Gli alunni, con la guida dell'insegnante, compileranno la scheda sulla relazione dell'esperimento nelle parti relative al procedimento, le osservazioni e le conclusioni e l'incolleranno sul quaderno. (Fase del ciclo di Kolbe: concettualizzazione).</p>	
	<b>INTERVALLO (20 min)</b>						
	15 min	Classe	Scienze: l'ecosistema e le piante	Lezione frontale (ripasso)	Ecosistema in bottiglia Quaderno Lapbook	<p>La classe sarà guidata nel ripasso per la verifica partendo dalla correzione dell'esercizio lasciato per casa sulle diverse parti che compongono la pianta, e a seguire con domande sulle tematiche trattate fin dall'inizio.</p>	

40 min	Classe	Scienze: l'ecosistema e le piante	Prova finale	Scheda di verifica	L'insegnante proporrà alla classe un test con degli esercizi per verificare le conoscenze acquisite durante l'intervento.
20 min	Classe	Italiano: lettura di una storia che riprende il tema delle piante e dei semi.	Lettura	PDF dell'albo LIM	Lettura dell'albo illustrato "Avrò cura di te" di M.L. Giraldo e N. Bertelle
30 min	Classe	Arte: disegno sulla storia raccontata	Lezione laboratoriale	Carta Colori di vario tipo	A conclusione dell'attività l'insegnante proporrà di disegnare una scena del racconto.
10 min	Classe	Autovalutazione da parte degli studenti	Valutazione soggettiva	Scheda cartacea	Gli alunni compileranno il questionario di autovalutazione

## Allegato 2: Raccolta ed elaborazione dei punteggi in relazione alle dimensioni della rubrica





ESITI PROVA FINALE									
ALUNNO	ES.1 4 punti (Comprensione ciclo dell'acqua)	ES.2 6 punti	ES. 3 3 punti	ES.2+ES.3 9 punti (Fasi dello sviluppo della pianta e parti che la compongono)	ES. 4 6 punti	ES. 5 4 punti	ES. 4+ES.5 10 punti (Comprensione significato ecosistema in bottiglia)	TOTALE 23 punti	LIVELLO
A.E.	4	6	3	9	3	4	7	20	Avanzato
B.A.	3	5	3	8	6	4	10	21	Avanzato
B.T.	4	6	3	9	4	4	8	21	Avanzato
B.F.	4	6	3	9	6	4	10	23	Avanzato
C.S.	4	6	3	9	6	4	10	23	Avanzato
D.A.M.	4	6	3	9	6	4	10	23	Avanzato
D.F.N.	3	5	3	8	6	4	10	21	Avanzato
F.G.	4	6	3	9	6	4	10	23	Avanzato
F.N.	2	4	3	7	5	4	9	18	Intermedio
G.I.	3	6	3	9	6	4	10	22	Avanzato
L.A.	4	5	3	8	4	2	6	18	Intermedio
M.G.	3	6	3	9	1	4	5	17	Intermedio
M.E.	4	5	3	8	6	4	10	22	avanzato
M.D	4	5	3	8	6	4	10	22	avanzato

M.A.	4	6	3	9	6	4	10	23	avanzato
P.S.	4	6	3	9	6	4	10	23	avanzato
P.L.	4	6	3	9	6	4	10	23	avanzato
R.A.	4	6	3	9	6	4	10	23	avanzato
T.A.	3	6	3	9	6	4	10	22	avanzato
Z.J.	3	4	3	7	4	4	8	18	intermedio
Z.A.	3	6	3	9	4	4	8	20	avanzato
Z.G.	4	5	3	8	4	4	8	20	avanzato
Z.S.	3	6	3	9	2	0	2	14	base
Z.R.	4	5	3	8	6	3	9	22	avanzato

**Allegato 3: Scheda per la valutazione soggettiva degli alunni con relative risposte.**





NOME E COGNOME	.....
DATA	.....

**Com'è andata l'esperienza?  
Segna per ogni abilità la faccina che più ti rappresenta.**

INDICATORI	TANTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
				
1. Hai capito come avviene il ciclo dell'acqua?	19 alunni 79%	5 alunni 21%		
2. Sai quali sono le parti che compongono la pianta?	15 alunni 63%	9 alunni 37%		
3. Hai capito cosa è indispensabile per la vita delle piante e degli altri esseri viventi?	18 alunni 75%	5 alunni 21%	1 alunno 4%	
4. Ti ricordi come si scrive una relazione di laboratorio?	11 alunni 46%	7 alunni 29%	5 alunni 21%	1 alunno 4%
5. Ti ricordi come si costruisce un ecosistema in bottiglia?	24 alunni 100%			
6. Hai capito perché la piantina di edera sopravvive anche senza annaffiarla?	18 alunni 75%	5 alunni 21%	1 alunno 4%	

SICUREZZE/CAPACITÀ



	INDICATORI	TANTO 	ABBASTANZA 	POCO 	PER NIENTE 
IMPEGNO ED EMOZIONI	A. Hai sempre partecipato con impegno e interesse?	19 alunni 79%	5 alunni 21%		
	B. Ti sei sentito/a ascoltato/a?	12 alunni 50%	11 alunni 46%	1 alunoi 4%	
	C. Hai ascoltato la maestra e i compagni con interesse e attenzione?	21 alunni 88%	2 alunni 8%	1 alunno 4%	
	D. Ti sei sentito/a bene durante le attività?	18 alunni 75%	6 alunni 25%		
	E. Ti piacerebbe fare un'altra attività come questa?	22 alunni 92%	1 alunno 4%		1 alunno 4%

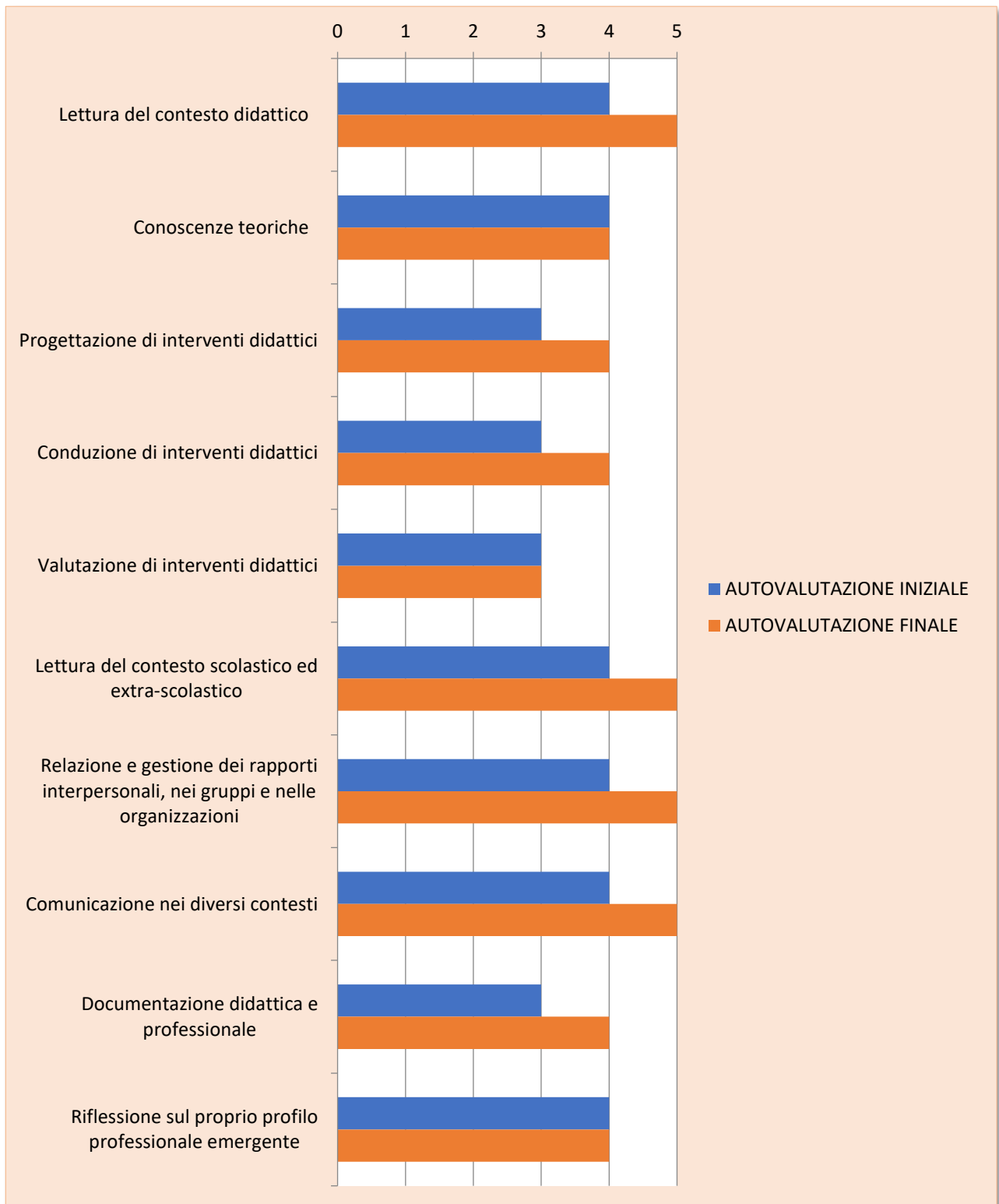
**L'attività che mi è piaciuta di più è stata:**

.....  
 .....

**L'attività che mi è piaciuta di meno è stata:**

.....  
 .....

#### Allegato 4: Autovalutazione iniziale e finale a confronto



## Allegato 5A: Griglia di valutazione di Calvani

TIROCINIO on LINE

C.d.L. in Scienze della Formazione Primaria Università di Padova  
Osservazione e auto-osservazione dell'intervento didattico

### Osservazione e auto-osservazione dell'intervento didattico dal parte dell'insegnante mentore e del tirocinante

Descrittore	Domande guida	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
<b>Parte preliminare</b>					
• Richiesta di attenzione (eventuale)	Si riesce a ottenere l'attenzione e mettere la classe in condizione di attesa?				×
• Richiami alle attività già svolte	Si richiamano attività e conoscenze già note?				×
• Dichiarazione di intenti della lezione	Si mette in risalto quale sarà l'oggetto della lezione?				×
• Regole e criteri cui attenersi	Si sottolineano criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (quali alzare la mano, chiedere il permesso dell'insegnante per parlare)?				×
<b>Parte centrale</b>					
<i>a) Dimensione didattico-espositiva</i>					
• Padronanza ed 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?				×
• Chiarezza del linguaggio	Il linguaggio usato è alla portata degli allievi oppure si impiegano termini difficili o espressioni complicate?				×
• Problematizzazione	Si lasciano pause nell'esposizione e si pongono frequenti domande affinché gli alunni intervengano attivamente nel dialogo?				×
• Qualità del feedback agli alunni	Si riprendono e valorizzano le osservazioni degli alunni?				×
• Utilizzo di mediatori e materiali didattici	Ci si avvale di mediatori e materiali didattici appropriati? Si impiegano in modo corretto e competente?				×
<i>b) Dimensione comunicativa</i>					
• Ritmo, tono, espressione del volto e sguardo, postura	Tono della voce, orientamento dello sguardo e postura sono adeguati?				×
<i>c) Dimensione gestionale</i>					
• 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?				×
• Gestione del tempo	Si tiene presente la gestione complessiva del tempo disponibile?				×
• 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)?				×
<b>Parte finale</b>					
• Richiami di sintesi	Si richiamano sinteticamente, magari in uno schema o una mappa grafica, i concetti emersi?				×
• Assegnazione di ulteriori attività	Si assegnano attività di approfondimento pertinenti con la lezione e adeguate alle possibilità degli allievi?				×

\* Descrittori e domande guida sono tratti da A. Calvani, *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*, Carocci, Roma 2011, pp.118-19, con l'aggiunta del punto relativo ai mediatori e materiali didattici. Nell'originale la scheda si profila come una check-list di quesiti significativi da usare come traccia per l'analisi.  
Qui per favorire l'osservazione viene proposta una scala valutazione ordinale. Qualora lo si preferisca, la scala di valutazione può essere sostituita con uno spazio adeguato alla raccolta di appunti personali.  
In relazione alla griglia di *Osservazione della lezione* a cura della prof.ssa Cisotto utilizzata nella precedente attività osservativa, la parte preliminare può essere riferita alle fasi di sintonizzazione e lancio dell'argomento, la parte centrale alle fasi di sviluppo della conoscenza e di elaborazione cognitiva, la parte finale alla fase di sintesi.



## Allegato 5B: Griglia di valutazione di 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	ISTITUTO COMPRENSIVO DI CAMPOBARSEGLIO
Plesso	M. LONGHI FUMICELLO
Sc. primaria	<input checked="" type="checkbox"/>
Sc. dell'infanzia	<input type="checkbox"/>
Classe - sezione	2 <sup>a</sup> A
Data	
Orario	
Disciplina - campo di esperienza e argomento	SCIENZE: IL CICLO DELL'ACQUA E LE PIANTE
Insegnante	LAURA CORTESE (MENTORE)
Altri operatori presenti	NO

#### Fasi della lezione, obiettivi e indicatori

#### Scala di valutazione

1. FASE DI SINTONIZZAZIONE Obiettivo: Creare il clima 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" type="checkbox"/>
1.5. L'insegnante rivolge lo sguardo a tutti gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" type="checkbox"/>
5.2. L'insegnante accerta i risultati di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" 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 checked="" type="checkbox"/>

### Allegato 6: Tabella analisi SWOT

<b>Analisi SWOT per il Project Work del Tirocinio Del 5° anno</b>	<b>ELEMENTI DI VANTAGGIO</b>	<b>ELEMENTI DI SVANTAGGIO</b>
<b>ELEMENTI INTERNI:</b>  STUDENTE (tirocinante)  SOGGETTI COINVOLTI (alunni, insegnanti...)  CONTESTO  PROJECT WORK	<b>PUNTI DI FORZA</b>  Passione per le scienze.  Curiosità, positività, interesse.  Presenza di supporto multimediale e di scaffalature per riporre gli esperimenti da tenere in osservazione.  Aspetto laboratoriale; stimolo per la creatività e le capacità espressive.	<b>PUNTI DI DEBOLEZZA</b>  Rischio di scivolare in tecnicismi del linguaggio.  Numerosità (24 alunni da gestire).  Problemi di rete, malfunzionamento delle tecnologie.  L'impiego della manualità potrebbe causare qualche difficoltà ad alcuni bambini.
<b>ELEMENTI ESTERNI:</b>  SOGGETTI ESTERNI  CONTESTI	<b>OPPORTUNITA'</b>  Confronto, interazione, apporto di novità.  La proposta si svolge nel contesto classe.	<b>RISCHI</b>  Scarsa conoscenza della classe, difficoltà a trovare la giusta interazione.  La proposta si svolge nel contesto classe.

## Allegato 7: Framework di Danielson

TABELLA 9 Il framework proposto da Charlotte Danielson

AMBITO	COMPONENTI	ELEMENTI
PIANIFICAZIONE E PREPARAZIONE	Dimostrare di conoscere i contenuti e la pedagogia	Conoscenza dei contenuti Conoscenza delle relazioni propedeutiche Conoscenza della pedagogia collegata al contenuto
	Dimostrare di conoscere gli alunni	Conoscenza delle caratteristiche del gruppo di età Conoscenza dei diversi approcci degli alunni all'apprendimento Conoscenza delle abilità e delle conoscenze degli alunni Conoscenza degli interessi e del bagaglio culturale degli alunni
	Scegliere gli obiettivi didattici	Valore Chiarezza Adattabilità ai diversi alunni Equilibrio
	Dimostrare di conoscere le risorse	Risorse per l'insegnamento Risorse per gli alunni
	Progettare un'istruzione coerente	Attività di apprendimento Materiale e risorse didattici Gruppi didattici Struttura della lezione e dell'unità
	Valutare l'apprendimento degli alunni	Conformità con gli obiettivi didattici Criteri e standard Uso nella pianificazione
L'AMBIENTE CLASSE	Creare un clima di rispetto e dialogo	Interazione tra insegnante e alunni Interazione tra alunni
	Creare la cultura dell'apprendimento	Importanza del contenuto Orgoglio degli alunni per il lavoro svolto Aspettative relative all'apprendimento e ai risultati
	Gestire le procedure di classe	Gestione dei gruppi didattici Gestione dei passaggi nella lezione Gestione di materiali e risorse Svolgimento di compiti non didattici Supervisione dei volontari e del personale ausiliario
	Gestire il comportamento degli alunni	Regole Monitorare il comportamento degli alunni Reagire alla cattiva condotta degli alunni
	Organizzare lo spazio fisico	Sicurezza e disposizione del mobilio Accessibilità all'apprendimento e uso delle risorse fisiche
L'INSEGNAMENTO	Comunicare con chiarezza e precisione	Indicazioni e procedimenti Lingua orale e scritta
	Utilizzare tecniche di interrogazione e di discussione	Qualità delle domande Tecniche di discussione Partecipazione degli alunni
	Impegnare gli alunni nell'apprendimento	Rappresentazione dei contenuti Attività e compiti Raggruppamento degli alunni Materiali e risorse didattici Struttura e ritmo
	Fornire un feed-back agli alunni	Qualità: accurata, concreta, costruttiva e specifica Tempestività
	Dimostrare flessibilità e prontezza	Adattamento della lezione Risposta agli alunni Perseveranza
	Riflettere sull'insegnamento	Accuratezza Uso nell'insegnamento futuro



TABELLA 9 (segue)

AMBITO	COMPONENTI	ELEMENTI
LE RESPONSABILITÀ PROFESSIONALI	Tenere registri accurati	Completamento dei compiti da parte degli alunni Progresso degli alunni nell'apprendimento Registri di attività non didattiche
	Comunicare con le famiglie	Informazioni sul programma didattico Informazioni sui singoli alunni Coinvolgimento delle famiglie nel programma didattico
	Collaborare con la scuola e con il distretto	Rapporti con i colleghi Contributo personale alla scuola Partecipazione a progetti scolastici e distrettuali
	Crescere e maturare professionalmente	Accrescere la conoscenza dei contenuti e le competenze pedagogiche Contributo personale alla professione
	Dimostrare professionalità	Assistenza Capacità di prendere decisioni

Fonte: Charlotte Danielson, *Enhancing Professional Practice*, in INDIRE (2002).