Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere Moderne

Tesi di Laurea

CLIL alla scuola primaria: un'esperienza concreta in classe quinta

Lo sguardo di un'insegnante su criticità da risolvere e buone pratiche da implementare.

Relatore:
Prof.ssa Alberta Novello

Laureanda

Chiara Trevisan

Matricola: 205416/LS

Anno accademico 2021-2022

Abstract

The main contents of this paper fulfil a personal need, as a primary school EL teacher, to investigate the subject of CLIL as an innovative methodological approach in the teaching of FL and non-linguistic disciplines, and to investigate the reasons for the lack of application of this methodology in Italian primary schools.

After giving a brief excursus on how children learn the FL and on the role of the teacher as facilitator, the paper focuses on the main characteristics of the methodology and on the positive implications for the improvement of cognitive processes and language acquisition, as well as of motivation to the FL learning that this approach could bring.

The experiments carried out nationwide have involved a limited number of schools in few areas, and the analysis of the effects on the learning of non-linguistic contents report conflicting data and are still in need of empirical evidence.

The regulatory process concerning the implementation of CLIL courses in Italian schools does not concern first-cycle schools in which CLIL is "recommended" but not institutionalised. The paper highlights the main obstacles to the employment of the methodology in Primary Education: the lack of legislation that does not urge principals to promote CLIL, and the lack of adequate linguistic and methodological training for teachers right from the university course in Primary Education Sciences.

After a description of a few successful CLIL teaching strategies, the third chapter presents in detail the concrete English-Science CLIL intervention carried out in two fifth classes.

The vast majority of the pupils involved in the project participated with curiosity and enthusiasm, and achieved the planned language and science objectives, showing progress in particular in oral comprehension and production, as well as in reading comprehension. The experience carried out, despite the short time available, led to more than satisfactory results, brought involvement and motivation, thanks also to the learners' linguistic background, and confirmed the importance of the implementation of this approach.

In my concluding reflections, as a practitioner in the field, I have outlined a simple operational proposal that might encourage primary teachers to accept this stimulating educational challenge.

INDICE

INTRODUZIONE 1
1. I BAMBINI E LA LINGUA STRANIERA 5
1.1 Come i bambini imparano la LS 5
1.2 La biografia 'plurilingue' del singolo apprendente 6
1.3 La Motivazione 6
1.4 Il ruolo dell'insegnante 9
2. IL CLIL: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING 13
2.1 Significato e nascita del CLIL 13
2.2 Interesse verso il CLIL 14
2.3 Altre rilevanze 15
2.4 Il trittico linguistico 16
2.5 La struttura delle 4C 17
2.6 Perché il CLIL alla Scuola Primaria? 17
2.7 Metodologia di insegnamento della LI e CLIL 21
2.7.1 Debolezze metodologichee ipotesi di rafforzamento 21
2.8 Prospettive di espansione CLIL alla Primaria 22
2.9 La normativa sul CLIL in Italia 22
2.9.1 Scuola Secondaria di secondo grado 22
2.9.2 Scuola Secondaria di primo grado e ScuolaPrimaria 25
2.10 Realtà di CLIL alla Primaria in altri Paesi 26
2.11 Preparazione degli insegnanti 27
2.12 Materiali e risorse:le 4R 29
2.13 Effetti dell'insegnamento CLIL in Trentino 30
2.14 Alcuni strumenti didattici CLIL 34
2.14.1 Il compito (TASK) 34
2.14.2. Le canzoni 39
2.14.3 Le TIC 42
3. L'INTERVENTO DIDATTICO 45
3.1 Il contesto scolastico 45
3.1.1 L'IstitutoComprensivo "G. Zanellato" 45
3.1.2 La scuola Angelo Beolco 47
3.1.3 Le classi 47
3.2 L'informazione alle famiglie 49
3.3 La progettazione:modalità 52
3.4 La progettazione: strumenti 54

3.5 La progettazione: schematizzazione 56
3.6 Introduzione al progetto 63
3.7 Articolazione del modulo 66
3.8 Descrizione delle lezioni 70
RIFLESSIONI CONCLUSIVE 99
BIBLIOGRAFIA 107
Normativa scolastica 110
ALLEGATI 111

INTRODUZIONE

Al giorno d'oggi l'apprendimento delle lingue straniere, e in particolare della Lingua Inglese, è sicuramente avvertito come una primaria necessità, fin dalla giovane età, essendo ormai tutti coinvolti dalla globalizzazione e dall'esigenza di essere protagonisti e presenti in una realtà sociale multilingue e multiculturale.

La formazione nelle LS offerta dalla scuola nel nostro Paeseprobabilmente avverte la sofferenza di curricoli e metodi poco aggiornati e inadatti ai bisogni comunicativi del nostro tempo. Appare perciò indispensabile ricercare nuove metodologie che possano rispondere alle esigenze linguistiche di questo momento storico, da affidare alla scuola di ogni ordine e grado.

Tra le nuove proposte metodologiche in discussione da circa un ventennio si può sicuramente annoverare il CLIL, acronimo di Content and Language Integrated Learning. Come spiega l'acronimo tale metodologia è rivolta all'apprendimento integrato di lingua e contenuto, ed è una delle più recenti innovazioni didattiche nell'ambito delle lingue straniere (LS) e delle discipline non linguistiche (DNL).

Il presente elaborato ha lo scopo di descrivere un breve intervento di CLIL Inglese/Scienze in due classi quinta di scuola Primaria, soffermandosi particolarmente sull'utilizzo di alcune metodologie didattiche, nonché di fornire una panoramica della situazione attuale in riferimento all'attuazione del CLIL alla Scuola Primaria in Italia.

Le domande alle quali si cerca di rispondere sono: perché, nonostante gli esiti incoraggianti di alcune sperimentazioni e le buone pratiche in Paesi stranieri da poter imitare, ancora non si riesce ad attivare il CLIL in modo diffuso nella Scuola Primaria italiana?

Quali sono gli ostacoli da superare e le criticità da risolvere?

Sebbene le basi teoriche che sottendono a tale approccio siano consolidate da tempo e comprovate da percorsi positivi, la scuola italiana ancora non riesce a percorrere in modo esteso la strada verso questa innegabile opportunità di accrescimento delle competenze in lingua straniera, sia nella Secondaria di secondo grado in cui il CLIL è previsto da recente normativa, sia nella Secondaria di primo grado e Primaria. Quest'ultima potrebbe costituire un ambiente privilegiato e in un certo senso facilitato perché il basso livello di difficoltà e profondità di alcune discipline del curricolo

darebbe la possibilità di affrontarlo in Lingua Inglese, non essendoci grande discrepanza tra il livello cognitivo dei contenuti che si vanno ad affrontare e il livello di competenza linguistica. Inoltre la presenza di un solo insegnante, titolare contemporaneamente di Lingua Inglese e di un'altra disciplina,potrebbe essere un elemento facilitatore per la programmazione e lo svolgimento del percorso interdisciplinare attuato con il CLIL.

Il corpo della tesi è costituito da 3 capitoli e dalle riflessioni conclusive.

Il primo capitolo riporta alcune idee fondamentali che riguardano l'apprendimento della L.S. da parte dei bambini: come si approcciano alla lingua, l'importanza della dimensione emozionale e come questa sia un aspetto fondamentale della motivazione ad apprendere. La parte conclusiva offre una sintesi dei compiti dell'insegnante di lingua straniera di Scuola Primaria.

Nel secondo capitolo si entra nel cuore dell'argomento CLIL, partendo dal significato dell'acronimo e le ragioni dell'interesse dei Paesi verso di esso. Si analizzano ulteriori rilevanti motivi di interesse per poi descrivere aspetti teorici fondamentali della metodologia in oggetto, come il Trittico linguistico e la struttura delle 4C. Con l'apportodiricerche di Mary Carmen Coonan, vengono evidenziate alcune debolezze metodologiche nell'insegnamento della Lingua Inglese alla scuola primaria e si individuano ipotesi di risoluzione delle stesse potenzialmente apportate dall'approccio CLIL.

Si ripercorrono poi i passaggi normativi riferiti all'introduzione del CLIL alla Secondaria di secondo grado e i percorsi attivati dal MIUR allo scopo di formare negli ambiti linguistico, disciplinare e metodologico i docenti interessati al progetto. La formazione necessita di tempi lunghi e comporta il coinvolgimento di tutti gli attori del sistema scolastico, quali il Dirigente Scolastico, il Collegio dei Docenti, i Dipartimenti, i Consigli di Classe, il docente di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera, il conversatore in lingua straniera e, ove presente, l'assistente linguistico.

Per quanto concerne la scuola di primo grado, la normativa ha espresso la possibilità di attuare insegnamenti in LS nell'ambito dell'autonomia didattica già nel 1999 e, nel 2015, la legge denominata "La buona Scuola" individua tra le priorità da perseguire

"la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea,

anche mediante l'utilizzo della metodologia CLIL." Si tratta però solo di raccomandazioni e non di prescrizioni istituzionalizzate.

Successivamente si considerano alcune esperienze di CLIL sia in altri Paesi che in Italia riportando i risultati ottenuti e le riflessioni riguardo a materiali, difficoltà, preparazione degli insegnanti. Partendo da quest'ultimo punto ho ritenuto utile indagare il percorso formativo di Lingua Inglese previsto nei corsi universitari diretti alla formazione degli insegnanti di Primaria.

Nella parte finale si presentano alcune considerazioni tratte da un'analisi quanti-qualitativa commissionata ad Iprase dalla Giunta Provinciale di Trento, che ha lo scopo di descrivere gli effetti della metodologia CLIL nell'apprendimento delle competenze disciplinari (non linguistiche) a partire in primis dalle scuole primarie. Infine si descrivono brevemente tre strumenti didattici CLIL(e non solo) di forte impatto nel grado di scuola in oggetto e che ho utilizzato nell'intervento condotto: il TASK (compito), la canzone in lingua inglese come mezzo di presentazione e di memorizzazione anche di contenuti non linguistici e le TIC, tecnologie e strumenti informatici di cui le scuole e le famiglie oggigiorno sono abbastanza fornite e in cui i bambini nativi digitali amano cimentarsi.

Il terzo capitolo presenta l'intera esperienza di CLIL Inglese–Scienze da me condotta. Partendo dalle informazioni principali sul contesto, ovvero l'istituto Zanellato, la scuola e le classi coinvolte, ci si addentra sugli strumenti di programmazione e valutazione, per poi spiegare le varie lezioni effettuate alla fine di ognuna delle quali si è redatto un diario di bordo.

Alla fine, alcune riflessioni conclusive sia sull'intervento attuato che sul CLIL alla Scuola Primaria.

1. I BAMBINI E LA LINGUA STRANIERA

1.1 Come i bambini imparano la LS

Prima di entrare nel cuore dell'argomento CLIL, credo sia interessante fare una carrellata su alcuni aspetti di carattere generale che riguardano le modalità in cui i bambini si approcciano all'apprendimento in generale e all'apprendimento delle lingue in particolare. La lettura ragionata dell'interessante articolo di Giovanni Freddi (*2007)*e di parti del libro di Lynne Cameron (*2001)*, induce alle seguenti considerazioni.

I bambini generalmente:

- costruiscono conoscenza in modo attivo,attraverso lo svolgimento di attività concrete e significative che coinvolgano il maggior numero di sensi e la dimensione emozionale;
- possiedono un naturale desiderio di esplorare e di apprendere che ha delle ricadute positive anche sull'apprendimento linguistico;
- privilegiano il gioco come modalità per apprenderee sviluppare le proprie capacità cognitive (Caon, 2006);
- possiedono una maggiore plasticità cerebrale e grandi potenzialità neurolinguistiche, come spiegato nell'articolo di Freddi in cui sono citati gli studi del neuro linguista Penfield, secondo il quale l'età ottimale per cominciare l'apprendimento di una seconda lingua si colloca particolarmente tra i 4 e i 10 anni, in virtù della massima plasticità raggiunta dal cervello. Per questa situazione il bambino può imitare accuratamente i suoni, il ritmo, l'intonazione, l'accento e fissare le strutture linguistiche con facilità e scioltezza;
- sono meno inibiti e quindi sono più disponibili rispetto agli adulti a prendere dei rischi con la lingua. La disponibilità a sbagliare è strettamente collegata ad una maggiore propensione alla creatività.
- manifestano inizialmente un naturale entusiasmo nell'apprendimento delle LS.

1.2 La biografia 'plurilingue' del singolo apprendente

I bambini entrano nella scuola primaria con un bagaglio di conoscenze molto vario e possono aver maturato diversi livelli di contatto con altre lingue. I casi di bilinguismo o plurilinguismo sono molto più frequenti di quanto non si creda, se consideriamo non solo i bambini provenienti da altri Paesi, o i bambini con genitori di nazionalità diversa, ma anche i bambini italiani che in famiglia parlano un dialetto che differisce molto dalla lingua italiana standard. Inoltre, per quanto riguarda l'inglese, va considerato che, attraverso i diversi media di cui dispongono, i bambini hanno generalmente già maturato alcune esperienze in questa lingua. Rispetto però ad altri Paesi (soprattutto nord europei), nel contesto italiano le opportunità di esposizione all'inglese fuori dalla scuola sono decisamente ridotte (la scelta di doppiare film e serie televisive straniere sottrae, di fatto, importanti fonti di contatto con la lingua che in altri Paesi sono accessibili).

I bambini apprendono con modalità diverse e anche le modalità di apprendimento linguistico variano considerevolmente, soprattutto (ma non solo) in relazione all'attitudine alle LS. Esistono alcuni strumenti che l'insegnante può utilizzare per rilevare gli stili di apprendimento come, ad esempio, la Scheda sull'attitudine alle lingue proposta da Balboni (www.itals.it, nella sezione dedicata ai Materiali didattici.)

1.3 La Motivazione

Questo tema è sicuramente complesso e centrale rispetto all'apprendimento di una LS e all'introduzione della metodologia CLIL. Alcune ricerche evidenziano che ibambini tendono a partire con una spontanea motivazione intrinseca ad apprendere la LS, la considerano una 'novità divertente'. Successivamente questo tipo di motivazione tende a scemare e per mantenerla alta l'insegnante dovrà fare leva principalmente sulla dimensione emozionale e sulla significatività delle attività proposte. Tendenzialmente nella scuola primaria, soprattutto nei primi anni, mi azzarderei ad affermare che i bambini sono 'sempre' motivati, nel senso che è molto facile coinvolgerli in un'attività di apprendimento: "Bambini, cantiamo una canzoncina?

Facciamo un gioco? Vogliamo provare a leggere un "vero" libro inglese? Adesso vi do alcune consegne e scommetto che capirete tutto quello che vi dico".

Più tardi l'insegnante dovrà individuare opportune modalità per sostenere la motivazione, che però a questo punto avrà caratteristiche diverse per ciascun bambino. La motivazione è un ambito di ricerca estremamente complesso che ha visto impegnati eminenti studiosi fin dagli anni 60 (Gardner e Dörney tra i più significativi) e sempre più spesso sono stati messi a punto dei modelli teorici nei quali i processi affettivi svolgono un ruolo fondamentale. Attualmente la principale teoria di riferimento in questo ambito è la StimulusAppraisal Theory di Schumann (Dörney,2003):

> "..Stimulus appraisal occurs in the brain along five dimensions: novelty (degree of unespectedness/familiarity), pleasantness (attractiveness), goal/need significance (whether the stimulus is instrumental in satysfying needs or achieving goals), coping potential (whether the individual expects to be able to cope with the event) and self and social image (whether the event is compatible with social norms and the individual's self concept)".

La dimensione emozionale è di prioritaria importanza e, dopo l'iniziale entusiasmo spontaneo verso la LS, la voglia di apprendere e di usare una lingua straniera può essere stimolata da esperienze di apprendimento dal forte impatto emozionale (positivo). Rispetto all'importanza delle emozioni nella motivazione ad apprendere nella scuola primaria, va anche evidenziato il ruolo 'motivante' delle emozioni che i bambini provano verso l'insegnante. La figura dell'insegnante è particolarmente importante nei primi anni di scuola, in quanto la relazione personale che si instaura con i singoli allievi è molto intensa e personalizzata. In uno studio di respiro europeo del 2011 che ha analizzato le opinioni e le percezioni di 1400 bambini sull'apprendimento della lingua straniera nel contesto della scuola primaria, le due principali fonti di motivazione indicate dai bambini sono state l'insegnante e il piacere di apprendere parole nuove. Balboni (1994), nel modello tripolare di motivazione, individua nel dovere, nelb isogno e nel piacerele tre forze principali che condizionano il comportamento umano e quindi anche l'apprendimento di una LS. Apprendere per dovere, afferma Balboni, lascia le informazioni apprese solo nella memoria a breve termine. Apprendere per bisogno porta ad una efficacia legata alla soddisfazione del bisogno stesso che può finire. Balboni sostiene che per motivare un apprendente (di qualsiasi età) e per far sì che l'acquisizione linguistica si sviluppi in modo stabile e permanente è fondamentale

puntare sul piacere e per fare ciò l'insegnante deve proporre situazioni di apprendimento che, stimolando le emozioni, possano avere ripercussioni positive anche sulle attività cognitive tipiche dell'emisfero sinistro.

Dove può uno studente trovare il piacere nell'acquisizione linguistica? La risposta che Balboni fornisce agli insegnanti è di tener conto, nelle tattiche quotidiane, di questi tipi di piacere:

- "il piacere di apprendere: è un piacere primario, che viene annullato dal fallimento; ciò significa che le attività devono essere di livello tale da essere fattibili e che gli errori vanno considerati come naturali, non come peccati da punire: fallire provoca dis-piacere e quindi annulla la motivazione, toglie energia al processo di acquisizione, mentre sbagliare può essere accettabile.
- il piacere della varietà: fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia: stacca la spina della motivazione. Implicito nel concetto di varietà c'è anche il piacere della novità, dell'imprevisto, dell'insolito.
- il piacere della sfida: a tutti piace mettersi alla prova; lo si può fare con i quiz televisivi, con l'enigmistica, ma anche con prove di lingua: cloze, incastri, dettati possono essere piacevoli sfide con se stessi – ma solo se poi è lo stesso studente a valutare il risultato, ricorrendo all'insegnante solo dove non capisce un eventuale errore
- il piacere della sistematizzazione: capire come funziona il mondo, un meccanismo, un sistema di segnali, ecc., è un piacere molto forte e di natura formale, astratta, quindi tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro: far scoprire (almeno in parte) la grammatica anziché insegnarla con schemi già fatti è un modo per fornire questo piacere."

Sicuramente gli insegnanti della scuola primaria sono abituati a far leva sulla dimensione del piacere. Ma come far scattare nei bambini anche il bisogno di apprendere e di usare una LS? Forse una bella opportunità è data dalla metodologia CLIL che, trasformando la lingua in uno strumento per raggiungere e acquisire determinati contenuti, ne rende l'uso maggiormente significativo e cognitivamente più stimolante; inoltre, nell'ambiente CLIL l'utilizzo della LS è prettamente comunicativo ed interattivo. Questo fa sì che l'insegnante possa promuovere maggiormente quelle abilità di produzione e interazione spesso trascurate nella classe di lingue tradizionale.

Un altro interessante mezzo di promozione del bisogno di imparare ed esprimersi in LS consiste nell'utilizzo delle tecnologie della comunicazione per scambi autentici con altri pari, anche se appare ancora difficilmente applicabile nelle maggior parte delle scuole

italiane per mancanza di strumenti tecnologici. Lo scambio comunicativo autentico stimola un particolare tipo di piacere: quello che i bambini provano quando possono relazionarsi e socializzare con i loro pari. La socialità è, infatti, una componente psicologica forte e naturale che caratterizza i bambini di questa fascia d'età e l'interazione tra pari contribuisce fortemente alla formazione dell'identità e dell'autostima (Shaffer 2008). Tra gli 8 e i 10 anni le emozioni di tipo sociale giocano un ruolo estremamente importante e nella classe di lingue risulta essere di grande utilità mettere in campo esperienze di apprendimento coinvolgenti dal punto di vista sociale ed emozionale. Anche solo lo scambio comunicativo di 'vere' e-mails o lettere genera quei sentimenti di curiosità e trepidazione che alzano il desiderio di imparare per poter veramente raccontarsi o per leggere le abitudini, i desideri, la vita di altri ragazzi in altre parti del mondo. Alcuni studi empirici hanno rilevato che la nascita di nuove relazioni dovuta al contatto diretto con parlanti nativi può costituire un fattore motivazionale molto forte nei bambini in età scolare.

1.4 Il ruolo dell'insegnante

Per poter svolgere efficacemente il complesso compito di facilitazione dell'apprendimento di una lingua straniera, l'insegnante della scuola primaria ha bisogno di avere solide basi pedagogiche e di psicologia dell'apprendimento, un buon livello di competenza linguistica, una buona conoscenza dei meccanismi dell'acquisizione linguistica e delle metodologie glottodidattiche più appropriate per i suoi giovani apprendenti.

In particolarepuò favorire l'apprendimento di una LS dei suoi allievi se:

- è consapevole che l'acquisizione linguistica non è un processo lineare e riconosce il valore dell'errore come segnale di un apprendimento in corso (concetto di interlingua, Selinker 1972);
- vede come una priorità quella di favorire un incontro positivo con le lingue in generale e con la lingua target in particolare. Predispone perciò un ambiente accogliente e stimolante non solo dal punto di vista cognitivo ma anche emotivo e affettivo;

- personalizza il proprio intervento osservando, analizzando e tenendo in considerazione le specificità di ogni singolo allievo in termini di attitudini, di stili cognitivi, di stili di apprendimento, di tipo di intelligenza. Quindi coltiva disponibilità all'ascolto e rispetto dei ritmi e degli stili di apprendimento degli allievi;
- è consapevole del fatto che l'apprendimento di una lingua ha dei riflessi anche sull'identità degli allievi in quanto non conduce solo allo sviluppo delle abilità linguistiche, ma ha un impatto sulla persona in termini di crescita cognitiva, relazionale e culturale. "L'apprendimento della LS che contribuisce a costruire il senso del sé non è solo per se stesso fine, ma anche un mezzo per conoscere se stessi e gli altri";
- organizza ambienti di apprendimento che promuovono esperienze di tipo concreto e multisensoriale in grado di favorire la spontanea curiosità dei bambini verso il mondo che li circonda e che generino emozioni positive in grado di mantenere alta la motivazione ad apprendere;
- cerca di esporre i bambini ad una grande quantità di lingua, facilitandone la comprensibilità (linguaggio extralinguistico e paralinguistico) e fornendo modelli linguistici di qualità progressivamente più complessi;
- favorisce una comunicazione autentica e significativa per far percepire ai bambini "il valore comunicativo della lingua" cioè che "con quella lingua ci si può divertire, si può giocare, si possono conoscere e condividere esperienze con nuovi amici";
- si relaziona attraverso modalità caratterizzate da responsività ed empatia;
- è consapevole che se saprà trasmettere la propria passione e il proprio entusiasmo, questo determinerà effetti positivi in termini di motivazione sui propri apprendenti;
- tiene basso il livello di ansia da prestazione che coglie soprattutto i discenti insicuri (filtro affettivo di Krashen. Esso può essere visualizzato come una sorta di difesa che viene abbassata o alzata: la barriera emotiva si alza in situazioni di ostilità o pericolo, diffidenza o mancata sintonia nei confronti dell'insegnante. In situazioni di sintonia, rilassatezza e affetto, viceversa, il filtro consente il

passaggio dell'input e la situazione emotiva favorevole facilita la memorizzazione.)

- utilizza le routine come occasione di uso significativo della lingua per facilitare l'apprendimento di *chunks* linguistici (linguaggio prefabbricato);
- progetta e propone *tasks* che stimolino sia l'apprendimento linguistico che lo sviluppo cognitivo;
- usa strategie di *scaffolding (*Wood D., Bruner J. S., Ross G., (1976);
- favorisce la partecipazione attiva degli allievi, creando *challenging situations* e promuovendo l'apprendimento tra pari;
- è in grado di modificare la propria programmazione (anche in itinere) in base alle risposte della classe;
- propone momenti di meta cognizione che favoriscano lo sviluppo di strategie cognitive applicabili all'apprendimento.

In considerazione di tutto ciò, l'insegnante non è mai statico o ripetitivo nelle proposte didattiche, ma è chiamato ad attuare costanti e continue autovalutazioni, riflessioni, aggiornamenti e ricerche.

2. IL CLIL: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

2.1 Significato e nascita del CLIL

L'acronimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) è utilizzato come termine generico per descrivere tutte quelle situazioni in cui una lingua seconda (straniera, minoritaria, e/o altra lingua ufficiale dello stato) viene usata per insegnare discipline curricolari diverse da quella linguistica. (Rapporto Eurydice 2006:8)

Nel CLIL è richiesta una metodologia specifica che deve rispondere a un duplice scopo:

- Perseguire le finalità curricolari della disciplina
- Perseguire le finalità curricolari della LS

Lingua e contenuto sono appresi in modo integrato: si usa la lingua per imparare e si impara ad usare la lingua, pertanto la lingua non è solamente il mezzo di comunicazione durante la lezione ma anche il contenutodella lezione: il contenuto è appreso attraverso la lingua e la lingua è appresa attraverso il contenuto.

Langé G., *(2004),* precisa che sebbene il termine nasca in lingua inglese, le varie esperienze didattiche registrano l'utilizzo anche di altre lingue straniere, come risulta dai vari acronimi che sono nati in diverse lingue:

EMILE :Enseignement d'une Matière per l'Intégration d'une Langue Etrangère.

AICLE :Aprendizaje Integrado de ConocimientosCurriculares y LenguasExtranjera.

FAUA: Fremdspracheals Unterrichts- und Arbeitssprache.

Sempre secondo Langé, l'acronimo CLIL può essere considerato come un termine "ombrello" di carattere generale che racchiude un'ampia gamma di iniziative e può racchiudere varie definizioni: immersione, apprendimento che potenzia la lingua, insegnamento di contenuti tramite una lingua straniera, educazione bilingue, insegnamento linguistico basato su contenuti, istruzione che potenzia la lingua, educazione plurilingue. Esistono inoltre vari modelli che possono presentare notevoli differenze e che richiedono l'uso di particolari metodologie didattiche. Da rilevare che queste metodologie si caratterizzano per il fatto di essere centrate sull'apprendente e questa prospettiva educativa intende migliorare l'apprendimento delle lingue attraverso il learning by doing, "imparare mentre si usa, usare mentre si impara", non imparare adesso e usare in seguito.

Il CLIL può essere considerato come uno sviluppo e un ampliamento negli anni '90 dell'approccio funzionale-nozionale introdotto nell'apprendimento linguistico a metà degli anni '70. Non esistono modelli di riferimento che possano essere giudicati "esemplari": ogni nazione, ogni scuola ha elaborato proprie modalità di realizzazione che hanno caratteristiche assolutamente particolari. Esistono pertanto varie tipologie di modelli ed in tutte le tipologie lo studente viene incoraggiato a cercare di usare la lingua come strumento, senza preoccuparsi troppo di nozioni teoriche di grammatica, forma o funzione.

2.2 Interesse verso il CLIL

Ci sono due importanti tipi di motivi che sottostanno al grande interesse dei Paesi verso il CLIL (D.Coyle-P.Hood-D.Marsh, 2010)*:* REACTIVE REASONS and PROACTIVE REASONS. Le prime si riferiscono a quei Paesi o situazioni in cui la lingua usata per l'istruzione sia straniera per la maggioranza degli apprendenti di scuole e università. In questicasi

> "CLIL plays a role in providing a pragmatic response towards overcoming linguistic shortcomings and in promoting equal access to education for all school-aged students (…) In the reactive scenario, the problem of medium of instruction is recognised and followed by methodological and curricula adjustment (…)The type of approach may differ, but any language burden on children or students can be alleviated if CLIL methodologies are embedded in teaching and learning".

Le seconde hanno contribuito ad un incremento esponenziale dell'interesse dei Paesi verso il CLIL dal momento del lancio del termine nel1994. Le quattro principali *proactive forces* sono così delineate da Coyle:

> "-Families wanting their children to have some competence in at least one foreign language.
> -Governments wanting to improve languages education for socio-economic advantage.
> -At the supranational level, the European Commission wanting to lay the foundations for greater inclusion and economic strength.
> -Language experts seeing the potential of further integrating languages education with that of other subjects."

Guardando al di là dell'Europa, spiega ancora Coyle, si evidenzia come la crescita economica di Paesi quali Brasile, Russia, India e Cina sia aumentata dal momento che le loro economie si sono interconnesse con quelle degli altri Paesi: la comunicazione e l'abilità di usare una lingua franca è stato prerequisito per il successo economico individuale di questi Paesi.

Un'ulteriore considerazione da tenere presente è che, nonostante CLIL non sia sinonimo di apprendimento e insegnamento dell'inglese, la grande richiesta globale per l'acquisizione di questa lingua l'ha portata ad essere la maggior lingua veicolare dei paesi non anglofoni, perciò, conclude Coyle:

"this correspondingly means considerable interest in learning content subjects through English being shown in those countries where it is a vehicular language (…) Thus CLIL may be increasingly adopted as a proactive means by which to maximize the potential for success…in learning English".

2.3 Altre rilevanze

- **-**Il CLIL è rilevante per la formazione contemporanea.

Le nuove generazioni sono sottoposte ad un cambiamento di "mindset" con l'avvento delle nuove tecnologie digitali: tablets, smartphones, pc, giochi condivisi in rete, internet. A questo nuovo sviluppo e bisogno gli educatori devono essere in grado di rispondere. L'accelerazione impartita dalle nuove tecnologie sta avendo un impatto sulla vita e le aspirazioni di tanti: "Better access to language learning, and learning methods for accelerating performance, are now crucial in many communities" (Giddens, 1999).

Come ancora sottolinea Coyle riguardo al CLIL:"this has been described as a desire to 'learn as you use, use as you learn' and differs from the older experience of 'learn now for use later'".Tanta istruzione è ancora condotta secondo questo secondo principio, mentre apprendenti, insegnanti e comunità hanno bisogno di integrazione e immediatezza che possono trovare riscontro nell'approccio metodologico CLIL.

- -Il CLIL è rilevante per la professione docente.

Mettendo da parte alcuni vantaggi più volte citati per i discenti (l'accesso a terminologia specifica in una LS veicolare; la possibilità di essere più preparati per studi futuri o per

il lavoro; la capacità di pensare in un'altra lingua, seppure in modeste estensioni, che potenzia elasticità e sviluppo cognitivo…) la necessità per il docente di "rigenerare" nuove pratiche didattiche apre nuove vie e nuovi stimoli. È un'opportunità ed una sfida metodologica sia per il *content teacher* che per il *language teacher*. Per dirla con Coyle: "the extra exposure to the language, methods used, and attitudes of learners towards the language, can enhance language teaching and learning for the benefit of all. This offers an opportunity for language teachers to regenerate their profession".

2.4 Il trittico linguistico

Nelle esperienze di apprendimento CLIL si assume che gli studenti progrediscano sistematicamente sia nell'acquisizione dei contenuti disciplinari sia nell'acquisizione e nell'uso della LS. Tuttavia in molte situazioni vi è discrepanza tra il livello cognitivo dei contenuti che si vanno ad affrontare e il livello di competenza linguistica. Come riportato nel manuale di Coyle, Hood e Marsh (2010), già nel 1989 Snow, Met e Genesee avevano suggerito di identificare "content obligatory language (essential for learning the content) and content-compatible-language (which supports the content of a lesson as well as the linguistic cultural objectives of the curriculum) to enable teachers to strategically sequence their language and content objectives".

Un altro importante strumento a cui gli insegnanti possono/devono riferirsi per la scelta e la programmazione strategicamente efficace del lessico e delle strutture linguistiche da usare è il **Language Triptych** in cui convergono tre tipi di lingua tra loro correlate: *language **of** learning*, *language **for** learning*e and *language **through** learning*.

La *language**of** learning* analizza la lingua necessaria per accedere ai concetti base del contenuto da affrontare.

La *language **for** learning* si focalizza sul linguaggio necessario per operare in un contesto comunicativo di LS. Si dovranno mettere in grado i discenti di fare domande, dialogare in *pair* o *group work*, memorizzare, descrivere.

La *language **through** learning* si basa sul principio che un apprendimento efficace non può avvenire senza un coinvolgimento di lingua e pensiero. La lezione CLIL richiede uno sforzo di interazione e dialogo che supportino i processi cognitivi mentre si progredisce anche nell'apprendimento del linguaggio. La *language through learning* ha

a che fare con la capacità di individuare, catturare e usare le forme linguistiche e il lessico che servono per apprendere.

2.5 La struttura delle 4C

Poiché, come più volte espresso, la conoscenza del contenuto disciplinare deve essere raggiunta attraverso la LS in modo integrato**,** secondo gli studi di Coyle e altri, ciò può avvenire come risultato della simbiosi delle cosiddette 4**C**:**content, communication, cognition** and **culture.**

Ovvero quando ci sia

- progresso nella comprensione, conoscenza, e nelle abilità riguardanti il contenuto
- interazione comunicativa
- coinvolgimento cognitivo
- sviluppo di conoscenze e abilità linguistiche
- acquisizione di una consapevolezza e comprensione interculturale.

Da tutto ciò considerato finora emerge chiaramente quanto sia importante e fondamentale la figura dell'insegnante come facilitatore di questo tipo di apprendimento.

Il CLIL è efficace se e solo se gli insegnanti si mettono in gioco in una costante ricerca di strategie, strumenti, materiali, stesura di programmazioni precise ma in continua revisione: una sfida professionale e uno studio approfondito che richiede tempo, pazienza, costanza, ma soprattutto passione ed entusiasmo. E non solo per le discipline, ma soprattutto per la LS e per i discenti ai quali, con la maggiore conoscenza della stessa si offrono grandi potenzialità.

2.6 Perché il CLIL alla Scuola Primaria?

Come docente di lingua Inglese il mio desiderio è fornire sempre maggiori opportunità di implementare le competenze in LI ai bambini a me affidati. Fare CLIL può sicuramente essere uno strumento efficace a tale scopo, soprattutto alla Scuola Primaria la quale, come sappiamo, costituisce un ambiente cognitivo ideale.

L'articolo di Carmel Mary Coonan (2005) offre fondamenti accademici autorevoli per rispondere alla domanda: perché l'interesse a promuovere il CLIL alla Scuola Primaria? L'autrice elenca varie motivazioni.

i. La prima riguarda i livelli di competenza linguistica che si dovrebbero raggiungere alla fine della Primaria. L'ambizioso obiettivo di ottenere il livello A1 è difficilmente raggiungibile, spiega Coonan, per un motivo sia quantitativo (poche ore settimanali dedicate) che qualitativo:

> "Generally, in the normal FL lessons there is insufficient exposition to the language. Very often, in these lessons, the language the children are exposed to is composed precisely of the language items that are to be learnt. … Thus the children are exposed to language objectives rather than to naturally-occurring language. As a consequence, the children have a limited overall exposure to the FL in terms of code (system), of use (communication), and, as we have said, amount (hours)."

L'insegnante di LS, spiega ancora Coonan, data la sua formazione, sente che *deve* insegnare la lingua e per farlo la seleziona, la controlla e la somministra in porzioni digeribili nella convinzione che ciò non faccia confusione agli apprendenti e permetta loro di imparare un pezzettino alla volta.

> "Such a situation however does not allow for incidental learning. It does not allow the child to activate learning strategies. It does not engage the child in the adventure of listening, guessing, making hypotheses, making connections, and delighting in recognising words and their meanings. The poverty of the exposure does not stretch his interlanguage and, thus, acquisition is limited (if this term can even be used. If we take as a guide Krashen's distinction between acquisition - a naturally occurring, unconscious and in-depth process that stretches the interlanguage, and learning - a conscious and guided process occurring in formal situations that does not have reverberations on the development of the interlanguage, then perhaps we can only talk of learning). (…) In order for competence levels to be improved the means for more exposure and immersion need to be found. What is needed however is quality in the greater quantity being proposed. Quality in immersion can be provided at diverse levels: teacher intervention to ensure comprehensible input, learning objectives and activities that relate language to language use and to cognition in a pedagogically authentic environment of 'doing in and through the language' rather than restricting the focus only to 'doing language'".

ii. La seconda ragione di interesse si radica nella volontà di alcune scuole di promuovere il plurilinguismo, per motivi educativo-culturali o per altre motivazioni "the earlier receptivity to language (no mothertongue) the earlier the age".

iii. In terzo luogo si cita l'aspetto della *motivazione* verso la LS nei piccoli alunni, che sono naturalmente inclini alla curiosità, all'entusiasmo e all'apprendere giocando. Occorre supportarla e non azzerarla utilizzando metodologie non adatte che rischiano di creare ripercussioni negative anche alla secondaria. Può il CLIL salvaguardare questa naturale propensione e aumentare l'entusiasmo dei bambini?

Le riforme di legge auspicano che certi insegnamenti siano condotti in una LS. Nel prossimo capitolo si vedrà la normativa corrente, ma già con la legge sull'Autonomia della scuola del 1999 si specificava che l'insegnamento in una lingua straniera era permesso, senza limitazioni riguardanti l'ordine di scuola. Ancora, nelle linee di indirizzo e di orientamento per l'alfabetizzazione informatica e all'alfabetizzazione della Lingua Inglese alla Primaria specificate nella C.M. del 29.08.2003, si legge

a. l'insegnamento della lingua, in questa fascia di età, costituisce soprattutto un processo di sensibilizzazione alla lingua inglese;
b. lo sviluppo dell'oralità assume in questa fase una importanza preminente rispetto alle altre abilità;…
c. l'alfabetizzazione della lingua inglese configura un ambiente di apprendimento prima che un oggetto di studio.
d. Di conseguenza**,** è importante utilizzare la lingua inglese anche all'interno di altre attività disciplinari, secondo un accostamento unitario che non preveda una rigida e predefinita organizzazione oraria, ma la possibilità di un utilizzo flessibile della risorsa "tempo", anche in relazione alle capacità potenziali e alle competenze reali degli allievi…

Questi quattro aspetti sembrano puntare verso una proposta di una forma di *natural learning* della LI alla scuola primaria. Può il CLIL essere considerato in questa prospettiva?

Effettivamente, come analizza Coonan, il CLIL risponde appieno alle raccomandazioni di cui sopra: minor focus sulla lingua come oggetto di studio e attenzione a creare un ambiente linguistico adatto all'apprendimento di altri contenuti al di là della LS:"In CLIL experiences there is no focus on the language system to select forms to be taught.

In CLIL experiences the foreign language is the medium whereby language is used to reach other, non-linguistic, objectives…"

E questo conduce direttamente al punto d., dove la specificazione che la Lingua Inglese possa essere utilizzata all'interno di attività di altre discipline è una chiara indicazione del suo utilizzo parallelamente al normale linguaggio scolastico, per raggiungere alcuni obiettivi curricolari sia cognitivi che affettivi e di contenuto. Così la LI come mezzo per apprendere diventa per i bambini un modo naturale di imparare affiancato ad altri modi. Inoltre l'esposizione alla lingua è naturale nel senso che non c'è un syllabus linguistico preparato a priori che condizioni il CLIL

"because CLIL is not elaborated on the basis of language criteria. Its main concern is with non-language objectives. A language syllabus can be identified a posteriore, retrospectively, on the basis of what the chosen content has presented language-wise and has required the learner to do (e.g., read, write, listen, speak…, take notes, synthesise, etc)".

Si può dire che il syllabus sia identificato in itinere mentre il percorso si svolge e, per affrontare problemi di comprensione, l'insegnante di LS può lavorare su di essi in contemporanea nelle ore di LS. Concludendo con Coonan

> "So, CLIL can be seen as a natural language learning environment capable of responding to point b) c) e d)…. Furthermore if we take a look at the main characteristics of a natural approach to language teaching based on Krashen and Terrell's work (1983) we find that all can be accommodated under the CLIL concept with absolute ease:
>
> - input is central
> - respect for the learning rhythms of the learner. No output expected if not ready
> - comprehension before production
> - oral precedes writing
> - no emphasis on correctness
> - need to present topics that interest the pupils
> - use the 'here and now' principle to aid comprehension
> - provide communicative opportunities for a natural use of the language
> - no explicit teaching of grammar. Pupils learn through experiences with the language."

2.7 Metodologia di insegnamento della LI e CLIL

2.7.1 Debolezze metodologichee ipotesi di rafforzamento

Altra argomentazione correlata affrontata da Coonan riguarda la discussione sulla metodologia di insegnamento della LI alla Primaria, che, nonostante lo sviluppo raggiunto negli ultimi anni, dimostra debolezza per quanto concerne:

- l'autenticità della lingua: le situazioni formali all'interno della lezione linguistica sono sempre un 'fare finta', non sono situazioni comunicative realmente autentiche e non corrispondono ad un reale bisogno comunicativo, pertanto rimangono apprese ad un livello superficiale:

"As Wolff points out (1997), the lack of a genuine use (or so perceived by the pupils) of the foreign language means that there is not sufficient in-depth processing of the language and this in turn results in weak acquisition. The issue of authenticity therefore needs to be dealt with so that solutions can be found to reinforce it".

-la dimensione cognitiva: poiché si devono imparare lessico, forme, funzioni, l'attenzione è focalizzata su queste, nonostante attività giocose e di movimento o canto. Pur riconoscendo la potenziale utilità di tale linguaggio, di fatto i bambini sono coinvolti in un processo puramente cognitivo-linguistico)

- l'unitarietà dell'apprendimento: concetto pedagogico che richiede obiettivi di apprendimento trasversali alle discipline. Occorre non lasciare da parte la LS come un satellite isolato e creare percorsi che la vedano integrata nel processo di insegnamento.

- la competenza linguistica

- la motivazione

Il CLIL potrebbe essere di aiuto per il superamento di questi limiti, Coonan (2005):

"In sum…CLIL can provide added value to the foreign language learning experience of the pupils by reinforcing these weak points:

- cognition because it is capable of grafting the foreign language on to activities that involve higher order cognitive processing – those related to the non-language subject objectives;
- authenticity because the foreign language, as a medium for other (non-language) learning,i) takes on the role of a 'real' language - that of an instrument for thinking, talking, understanding, communicating, doing; ii) allows for natural contact with the language; iii) allows for a natural acquisition of language;

- unity of learning because the language learning objectives are derived from non-language content objectives which, in turn, are related to the overall aims of the school. Thus, the foreign language sub-serves the aims of the school by promoting learning not only of itself but also of other subjects and, through these, of cognitive development;
- language competence because the CLIL situation, suitably managed at the methodological didactic level (process), is capable of ensuring the in-depth processing (see Wolff above) on account of the greater identification of the students with this kind of foreign language contact;
- motivation is related to the above - the student identifies more with the foreign language used in this way, finds it more interesting as a result and, thus, more motivating."

2.8 Prospettive di espansione CLIL alla Primaria

La situazione generale della scuola Primaria sembrerebbe offrire migliori condizioni per implementare il CLIL rispetto alla secondaria, dove esistono problematiche dovute all'organizzazione di orari, alla presenza di insegnanti diversi per le diverse discipline e quindi alla necessità di un continuo raccordo nel team e, aggiungerei, alla mancanza di insegnanti competenti in LS per il livello di insegnamento dei contenuti richiesto alla secondaria.

Alla Primaria l'insegnante è formato per l'insegnamento di tutte le discipline del curricolo, ma occorrerà perseguire e implementare un'adeguata preparazione dei docenti in ambito LI, in modo da assicurare sia la competenza comunicativa che la competenza metodologica necessarie per condurre attività CLIL.

2.9 La normativa sul CLIL in Italia

2.9.1 Scuola Secondaria di secondo grado

La Legge sull'Autonomia Scolastica (DPR 08/03/1999, n.275), per la prima volta, considera l'inserimento nella scuola italiana della metodologia CLIL. L'obbligo dell'utilizzo della LS per l'insegnamento di almeno una DNL (disciplina non linguistica) viene però sancito qualche anno più tardi, grazie alla Legge di Riforma della Scuola Secondaria di Secondo Grado (28/03/2003, n.53), alla Riforma degli

Ordinamenti dei Licei e degli Istituti Tecnici (2009) e ai Regolamenti Attuativi (DPR 15/03/2010, n.88-89) che rendono inderogabile l'utilizzo del CLIL. La Legge di Riforma, entrata in vigore nel corso dell'anno scolastico 2010/2011 è stata applicata a tutte le classi prime dei Licei e degli Istituti Tecnici italiani; in particolare l'articolo 6, comma 2 del DPR n. 89 del marzo 2010 rende obbligatorio l'uso della metodologia dal terzo anno nei Licei Linguistici (a partire dall'anno scolastico 2012/2013) e nel corso del quinto anno, ma per una sola DNL negli altri Licei e in tutti gli Istituti Tecnici (a partire dall'anno scolastico 2014/2015).

Per perseguire l'attuazione delle normative di cui sopra, il MIUR ha attivato vari percorsi indirizzati all'acquisizione, da parte dei docenti, di competenze linguistiche e disciplinari indispensabili per la realizzazione di curricoli CLIL, giungendo alla seguente situazione. Il docente CLIL

In ambito linguistico:

- ha competenza linguistica C1 in lingua straniera (B2 fase transitoria);
- ha competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in Lingua Straniera;
- ha padronanza della micro-lingua (lessico, tipologie discorsive, generi testuali ecc.) e sa trattare nozioni e concetti in lingua straniera.

In ambito disciplinare:

- è in grado di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa dei curricula nelle materie relative al proprio ordine di scuole;
- è in grado di trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua-contenuti.

In ambito metodologico-didattico:

- è in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e di altre discipline;
- è in grado di reperire, adattare, creare, materiali e risorse didattiche per ottimizzare le lezioni CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche;
- è in grado di realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate all'apprendimento attraverso la Lingua straniera;

- è in grado di elaborare e utilizzare sistemi di valutazione condivisi e integrati, coerenti con la metodologia CLIL.

Nonostante l'attivazione di innumerevoli corsi di formazione, l'alto livello di competenze richiesto non poteva di certo essere raggiunto in breve periodo e per questa ragione sono state emesse delle norme provvisorie di carattere prettamente pratico "finalizzate a permettere una introduzione graduale dell'insegnamento della DNL in lingua straniera, considerato che le attività di formazione richiederanno più anni per far acquisire ad un ampio numero di docenti i risultati formativi richiesti" (Nota della Direzione Generale del MIUR per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, 25/07/2014, n. 4969).

> "La Direzione Generale suggerisce per l'avvio della metodologia CLIL una programmazione del docente DNL concordata anche con l'insegnante di lingua straniera o il conversatore di lingua straniera o, ove presente, con l'assistente linguistico". […] "Esse potranno infatti fornire preziosi ed imprescindibili strumenti per l'analisi del profilo della classe in relazione alle competenze linguistico-comunicative e per una progettazione condivisa e pienamente rispondente ai bisogni formativi degli studenti, oltre a suggerire tecniche e modalità di insegnamento CLIL".

Risulta quindi fondamentale l'appoggio da parte dei colleghi, a sostegno degli insegnanti protagonisti nell'attivazione della metodologia CLIL, ma anche da strumenti tecnologici e dalla formazione di reti di scuole (prevista dal Regolamento sull'Autonomia delle Istituzioni Scolastiche, DPR 275, 08/03/1999, art. 7)

> "L'attivazione di percorsi CLIL potrà, poi, essere facilitata dalla riflessione condivisa tra i docenti su esempi di *best practice* nazionali o internazionali, dall'utilizzo di tecnologie multimediali e di tecniche comunicative multimodali. Le modalità di realizzazione definite nell'ambito dell'autonomia organizzativa delle Istituzioni scolastiche possono prevedere incontri tra scuole o reti di scuole, sia in presenza, sia a distanza (videoconferenze o webinar con esperti nazionali o internazionali), che permettano di condividere competenze ed esperienze.". L'insegnante protagonista non è il solo a farsi carico della novità, al contrario "l'introduzione della metodologia CLIL comporta il coinvolgimento di tutti gli attori del sistema scolastico, quali il Dirigente Scolastico, il Collegio dei Docenti, i Dipartimenti, i Consigli di Classe, il docente di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera, il conversatore in lingua straniera e, ove presente, l'assistente linguistico.".

L'attuazione del CLIL alla scuola secondaria di secondo grado prevede quindi "la costituzione di veri e propri team CLIL" al fine di guidare gli alunni nell'apprendimento degli argomenti stabiliti attraverso una lingua straniera.
Qual è invece il quadro negli altri ordini di scuola italiana, laddove in età precoce si potrebbe trovare terreno più fertile per l'acquisizione delle LS?

2.9.2 Scuola Secondaria di primo grado e ScuolaPrimaria

Nonostante la discussione, le ricerche e le sperimentazioni sui benefici della metodologia in oggetto alla Scuola Primaria siano in atto da alcuni decenni, non c'è normativa che lo renda obbligatorio. Come già scritto sopra, per la prima volta viene nominata la possibilità di attuare insegnamenti in LS nelle scuole di ogni ordine e grado, nell'articolo 4, comma 3 del Decreto del Presidente della Repubblica 275 del 1999: "Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali". Più recentemente, nella legge 13 luglio 2015, n.107, conosciuta come "La Buona Scuola" si legge:

> "7. Le istituzioni scolastiche, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, individuano il fabbisogno di posti dell'organico dell'autonomia, in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare, nel rispetto del monte orario degli insegnamenti e tenuto conto della quota di autonomia dei curricoli e degli spazi di flessibilità, nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali, per il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari tra i seguenti:
> a) valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia CLIL."

Anche se null'altro è stato legiferato per la scuola del primo ciclo, dopo il decreto 275 sono state condotte sperimentazioni CLIL sia a livello di scuola secondaria che di scuola primaria. In Lombardia, ad esempio, nel 2000 è stato pubblicizzato, finanziato e condotto un progetto (http://old.istruzione.lombardia.it/progetti/lingue/aliclil.htm), che prevedeva l'introduzione del CLIL, noto in italiano come ALI (Apprendimento

Linguistico Integrato) sia nella scuola primaria che in quella secondaria con relativi programmi e iniziative di formazione. In realtà ancora dal 1990 si erano condotte sperimentazioni (Langè 2011). A seguito dei suddetti progetti pilota, altri istituti in nord Italia hanno effettuato percorsi di CLIL. Tra questi, il progetto Lingua, Cultura e Scienze in lingua straniera (Piemonte, 2001-2004); Progetto Tutor Europeo (Emilia Romagna, 2003 in poi); Apprendo in Lingua 2 (Veneto, 2002-2004). Vanno inoltre citate le esperienze trentine (Progetti IPRASE) soprattutto per la Scuola Secondaria di Primo Grado, ma anche per la Primaria.

L'importanza data in Trentino allo studio delle lingue trova concretezza nella legge provinciale relativa all'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo (LP 14/07/97 n 11), che già prevedeva in via sperimentale l'uso veicolare della lingua straniera per l'insegnamento delle altre discipline, seguita da una delibera del 2005 che esplicitava i criteri per l'attuazione delle iniziative, tra cui il CLIL.

Nel 2007 è stato pubblicato un rapporto sui risultati del primo progetto (http://www.progettolingue.net/aliclil/wp-content/uploads/2008/07/rapporto monitoraggio-clil-. 20075.pdf.) che ne evidenzia i benefici e l'appello generalizzato a tutti gli attori coinvolti.

Nonostante questi risultati apparentemente positivi, i progetti CLIL sono rimasti limitati e non hanno portato a una maggiore implementazione, seppur volontaria, della metodologia CLIL in tutto il curriculum della scuola di primo grado, né tanto meno hanno portato all'introduzione di programmi di formazione specifici per gli insegnanti di tali ordini di scuola.

2.10 Realtà di CLIL alla Primaria in altri Paesi

La letteratura riferita al CLIL si è occupata inizialmente di studenti di scuola secondaria, ma presto molti studiosi hanno esplorato le potenzialità dell'approccio anche per gli alunni più giovani per i quali sono stati promossi programmi in alcuni Paesi.

In Europa nel 2006 il progetto Pro CLIL, nell'ambito delle esperienze *Comenius* ha studiato l'implementazione e gli effetti del CLIL quale processo pedagogico nella formazione primaria e lanciato moduli in quattro Paesi europei: Cypro, Germania, Spagna e Turchia. Ioannou-Georgiou and Pavlou (2011) hanno pubblicato un rapporto

finale nel quale si percepisce la tensione data dalla difficoltà pratica di perseguire un obiettivo così ambizioso come quello del CLIL. In particolare essi riportano che:

- l'apprendimento è generalmente migliore quando si affronta nella lingua madre o comunque in una lingua ben conosciuta;
- l'apprendimento attraverso una LS o L2 avviene quando c'è una grande attenzione alla strutturazione del curricolo e al miglioramento degli alunni nelle L1 e L2.

Queste osservazioni mettono in luce che scegliere il CLIL può portare a potenziali inconvenienti che devono essere presi in considerazione, e soprattutto sfatano l'idea che esso sia la soluzione ad ogni esigenza di acquisizione linguistica. Inoltre sottolineano l'esigenza di un approccio globale ed integrato che prenda in esame molteplici obiettivi di apprendimento.

Nel caso di studenti di scuola primaria la cui competenza linguistica in L1 è ancora in formazione e la cui pre-conoscenza del *topic* è limitata, le difficoltà legate all'approccio CLIL aumentano per il livello disciplinare del contenuto in rapporto all'età degli apprendenti. Non ci sono evidenze, tuttavia, che l'istruzione CLIL ostacoli il subject-content learning (Van de Craen et al. 2007; Van de Craen, Ceuleers, and Mondt 2007, with reference to maths) o che rallenti l'apprendimento di L1. Certamente occorre una preparazione avanzata degli insegnanti in entrambi gli ambiti per affrontare questa considerevole sfida formativa.

2.11 Preparazione degli insegnanti

L'esigenza di formazione adeguatadegli insegnanti è stata ben declamata *nell'European Framework for CLIL Teacher Education* pubblicato dall'European Centre for Modern Languages nel 2011: "Teachers undertaking CLIL will need to be prepared to develop multiple types of expertise: among others, in the content subject; in a language; in best practice in teaching and learning; in the integration of the previous three; and, in the integration of CLIL within an educational institution."(Marsh et al.2011). Programmi di training per gli insegnanti sono stati attivati dapprima nel mondo anglosassone e poi in diversi Paesi, tra cui l'Italia con il già citato progetto ALIClil online che in 5 anni ha formato circa 250 insegnanti in servizio, sia in sede che appunto online. Dato l'interesse

crescente nei Paesi succitati appare chiara la necessità di formare insegnanti all'interno di un percorso istituzionalizzato, non più solo con progetti limitati a poche realtà e a tempi brevi, ma attraverso una preparazione a medio e lungo termine, curata dalle università.

Per quanto riguarda la situazione italiana, nonostante l'insegnamento/apprendimento dell'inglese sia considerato un pilastro della moderna educazione e di fatto esso sia obbligatorio dalla classe prima dal 2003, è noto come i risultati in termini di "*proficiency*" siano piuttosto bassi. Spostando poi l'attenzione al CLIL, l'entusiasmo dimostrato dal legislatore nella "Buona Scuola"rispetto allo stimolo a perseguire tale approccio anche alla Primaria, se da una parte ha infervorato alcuni insegnanti e dirigenti scolastici e ha indotto gli editori a inserire del materiale nei testi, dall'altra non ha delineato alcuna strategia definita per la formazione, per le risorse, per i materiali o per un curricolo stabilito.

Come sottolineato nel terzo capitolo, nel D.M. 249/10 si indicava quale competenza linguistica per l'insegnante CLIL alla scuola Secondaria il livello C1, poi abbassato al B2 per mancanza di insegnanti qualificati e di risorse per la formazione: l'incapacità di dare compimento a una riforma è ciò che avviene quando le riforme anticipano l'informazione e la preparazione degli addetti ai lavori, di chi è in prima linea, ovvero gli insegnanti.

Alla scuola Primaria il problema della mancanza di insegnanti qualificati per intraprendere il CLIL è ancora più grave. Nello stesso decreto 249/10 gli obiettivi per la formazione universitaria dei futuri insegnanti di Primaria erano per un miglioramento delle conoscenze disciplinari, e delle abilità didattico–metodologiche, psico-pedagogiche e organizzative. Nessun accenno alla preparazione in lingua straniera, (probabilmente annoverata tra le altre conoscenze disciplinari) nessuna 'sensibilità' verso una necessità così fondamentale per l'educazione LSdei bambini italiani.

Il corso per la formazione Primaria di 5 anni a ciclo unico è iniziato nell'A.S. 2011/2012 e il regolamento di Autonomia Didattica stabilisce che i futuri insegnanti studino l'Inglese per un totale di 10 crediti ottenuti attraverso attività laboratoriali. Altri 2 crediti vengono assegnati se si acquisisce il livello B2. Possiamo senz'altro affermare che gli obiettivi sono modesti e appena sufficienti per cominciare a formarsi sia per insegnare la lingua che per il CLIL.

Da una inchiesta effettuata all'università di Aosta (Catenaccio P., Giglioni C., 2016) di cui mi sono servita per raccogliere le informazioni che ho appena sintetizzato, si evince che circa un terzo degli studenti testati possiede una qualifica B1, il 40% si attesta al di sotto di questo livello, circa il 20% ha un B2 e il 3% un C1. I dati sono ovviamente parziali e molto ridotti ma costituiscono uno spaccato della situazione reale. Qual è la proposta degli autori di questo articolo? Il ripensamento del percorso riguardante la Lingua Inglese proposto nel corso di studi universitario.

Attualmente dei 300 crediti distribuiti in 5 anni, 80 sono dedicati alla psicologia dell'educazione e alle metodologie didattiche, 142 alle discipline, 32 per bisogni speciali, 24 per il tirocinio e 9 per la tesi finale. I 10 crediti della Lingua Inglese sono compresi nei 142 assegnati per tutte le discipline. La lingua è quindi considerata una disciplina e non una "skill". Sarebbe pertanto auspicabile:

- una redistribuzione dei crediti e più lavoro laboratoriale per incontrare la natura della lingua straniera che è appunto abilità e non solo conoscenza;
- più importanza alle certificazioni linguistiche e ai test di entrata (il B1 iniziale permetterebbe il raggiungimento nel corso dei 5 anni di un buon livello finale);
- revisione del programma di insegnamento universitario in relazione alla lingua inglese e focus sulla metodologia dell'insegnamento della LI alla Primaria, nonché presentazione di risorse e materiali e sperimentazione delle stesse durante il percorso universitario.

Come conclude l'articolo di cui sopra, il focus sulle risorse da implementare per potenziare questi aspetti porterebbe ad una migliore preparazione degli insegnanti e alla progettazione di percorsi CLIL più efficaci per gli studenti. Per le Università si tratta di un obiettivo ambizioso che vede coinvolto un gran numero di variabili e che, se perseguito, avrà bisogno di tempi lunghi. Nel frattempo, per attivare percorsi CLIL di successo, Catenaccio e Giglioni sottolineano l'utilità di "ready-made lessons, plans and materials".

2.12 Materiali e risorse:le 4R

I partecipanti ai progetti CLIL di Lombardia e Valle D'Aosta hanno ripetutamente sottolineato la necessità di avere materiali per gli insegnanti di scuola primaria:

strumenti preparati ad hoc e ritagliati sulle esigenze delle varie età ad uso di insegnanti anche non specializzati, potrebbero costituire anche per gli stessi un aggiornamento linguistico e un rinforzo motivazionale.

Sempre nello stesso articolo citato poco fa, l'autrice riporta che, secondo la sua personale esperienza di formatrice dei corsi di preparazione in Val D'Aosta, i materiali dovrebbero avere determinate caratteristiche per essere efficaci e per essere in linea con gli obiettivi didattici. Essi dovrebbero rispondere alle caratteristiche descritte nel cosiddetto metodo delle ***4R***: essere cioè

reliable, cioè affidabili e riconducibili a siti e testi di qualità e stabilità a cui gli insegnanti possono affidarsi;

ready-made ovvero già fruibili e preparati con schede e attività;

readable through in modo che possano essere sfruttati considerando le spiegazioni e le note di chi li ha preparati e

rewarding cioè soddisfacenti in termini qualitativi sia per gli insegnanti che per gli apprendenti.

Queste caratteristiche possono rappresentare delle linee-guida per la progettazione e la preparazione delle risorse proiettate sia all'insegnamento delle lingue straniere che all'approccio CLIL. Inoltre i materiali utilizzati nei vari progetti sperimentali, tra cui quelli denominati BEI, possono costituire dei buoni punti di partenza.

Desidero concludere questo capitolo riportando alcune risultati e riflessioni riguardanti le ricerche effettuate rispetto all'effetto del CLIL sull'apprendimento delle competenze disciplinari.

2.13 Effetti dell'insegnamento CLIL in Trentino

Con deliberazione n. 1794 del 03 novembre 2017, la Giunta provinciale di Trento ha dato indicazione a Iprase di assicurare"lo sviluppo di analisi di tipo quanti-qualitativo, sia attraverso test sia mediante studi di caso, sull'effetto della metodologia CLIL nell'apprendimento delle competenze disciplinari (non linguistiche) a partire in primis dalle scuole primarie".Ciò in quanto, a fronte di una espansione del CLIL nel contesto educativo provinciale, i vari *stakeholders* (genitori, docenti, dirigenti, policy maker) hanno avvertito una crescente esigenza di avere evidenze aggiornate circa le

implicazioni di tale modalità di insegnamento sui processi di apprendimento degli studenti. Per tali ragioni, nell'autunno 2017, l'Istituto ha avviato un primo studio su tale ambito, per cercare di cogliere come si evolvono le competenze disciplinari (o di contenuto), accanto a quelle linguistiche, degli studenti di scuola primaria coinvolti.

Allo stesso tempo, l'analisi ha inteso verificare anche eventuali specificità degli approcci didattici propri degli ambienti di apprendimento CLIL e non CLIL. Per fornire una risposta quanto più esaustiva e metodologicamente rigorosa a questi due quesiti si sono adottate strategie e tecniche differenti, volte ad approfondire aspetti diversi, ma tra loro complementari. Dieter Wolff e Simone Virdia (2019) si sono occupati di questa ricerca.

Secondo gli studi dei ricercatori appena citati, negli ultimi anni sono aumentate le critiche alle ricerche condotte sul CLIL (Rumlich, 2014; Dallinger et al., 2016; Piesche et al., 2016), in quanto la maggior parte degli studi non ha pressoché affrontato o non ha comunque tenuto debitamente conto degli effetti di **selezione**. In quasi la totalità dei contesti esaminati, gli studenti dei programmi CLIL costituiscono generalmente un gruppo selezionato positivamente in termini di background genitoriale, motivazione, risultati scolastici. In altre parole, la maggior parte degli studi sarebbero stati condotti con studenti selezionati positivamente, a discapito della validità interna delle stime. Il tentativo di stimare l'effetto casuale del CLIL sull'apprendimento dei contenuti disciplinari sarà un chiaro sviluppo nella letteratura CLIL.

Lo studio in questione si occupa, in primo luogo, della stima degli effetti dell'insegnamento CLIL sull'apprendimento delle scienzee e fornisce evidenza empirica non solo sulle conoscenze relative ai contenuti disciplinari, ma anche su altri domini cognitivi, più precisamente applicazione e ragionamento. Si ritiene che l'insegnamento attraverso una lingua straniera supporti lo sviluppo cognitivo degli studenti che imparano in modalità CLIL (Jäppinen, 2005); tuttavia, ci sono ancora pochi studi a sostegno di questa affermazione.

Il secondo contributo è metodologico. La principale limitazione degli studi condotti fino ad ora riguarda la distribuzione diseguale degli studenti in contesti classe CLIL e non CLIL e la peculiarità del contesto in esame consente di superare questa limitazione poiché l'insegnamento CLIL è fornito a tutti gli studenti, ma in discipline diverse.

Questo è un chiaro vantaggio poiché si può attenuare il bias dovuto a processi di selezione preesistenti.

Nella parte introduttiva gli autori riportano risultati di altre precedenti ricerche, riguardanti i meccanismi attraverso i quali l'insegnamento bilingue può influenzare l'acquisizione dei contenuti. Secondo Lamsfuß-Schenk, (2008) "gli studenti CLIL sono in grado di elaborare le informazioni in modo più approfondito perché devono compiere uno sforzo maggiore per arrivare allo stesso livello di comprensione dei loro pari nelle classi monolingue". Surmont et al., (2014) sostengono che "grazie all'utilizzo di due lingue, gli studenti sviluppano delle abilità metalinguistiche che potrebbero portare a una migliore comprensione dei concetti astratti". Queste ed altre teorie suggeriscono che il CLIL favorisca l'apprendimento dei contenuti mentre altre teorie indicano effetti più negativi. In base alla teoria del carico cognitivo, per esempio, (Sweller, Ayres, &Kalyuga 22 2011): "la memoria di lavoro degli studenti è sovraccarica a causa della contemporanea elaborazione dei contenuti disciplinari e della lingua straniera, soprattutto quando le capacità degli studenti nella lingua di insegnamento sono limitate". Ipotesi che si collega alla teoria della soglia (Threshold Hypothesis) di Cummins (1979), che suggerisce la necessità di buone competenze sia nella lingua madre che in quella straniera per evitare l'effetto negativo dell'insegnamento bilingue. Nonostante si studino da quasi vent'anni gli effetti del CLIL sull'apprendimento dei contenuti, il numero di studi sull'argomento resta a tutt'oggi ancora basso. La maggior parte dei lavori suggerisce effetti positivi del CLIL soprattutto relativamente all'acquisizione dei contenuti disciplinari, altri studi non hanno riscontrato differenze significative tra classi CLIL e non CLIL e altri infine, soprattutto negli ultimi anni, riportano effetti negativi.In sintesi, possiamo concludere che ad oggi sono ancora pochi i riscontri sugli effetti del CLIL sull'apprendimento dei contenuti disciplinari e che essi giungono a conclusioni tra loro contraddittorie. In questo ambito c'è ancora bisogno di risultati empirici solidi

Nell'analisi di Wolff e Virdia, per valutare le competenze in scienze nelle classi campione è stata utilizzata la prova TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study). La prova è stata sviluppata dall'International Association 26 for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) per valutare le competenze degli studenti in matematica e scienze. Gli studiosi hanno scelto tale test perché è l'unico test

standardizzato e validato disponibile che possa essere applicato anche al contesto italiano e che consenta quindi di stimare le competenze in scienze degli studenti in modo affidabile e comparabile. Dall'analisi dei test si sono evidenziate le seguenti riflessione conclusive:

> "Innanzitutto, l'analisi si basa su un campione piuttosto ampio (988 studenti, 56 classi). In secondo luogo, la peculiarità del contesto in esame e la strategia analitica impiegata hanno permesso una stima senza bias dell'effetto del CLIL sull'apprendimento dei contenuti. Nel contesto trentino, l'insegnamento in modalità CLIL è offerto a tutti gli studenti ma in materie diverse. Questa speciale caratteristica dovrebbe ridimensionare i principali limiti di precedenti lavori per quanto concerne le differenze preesistenti tra ambienti di apprendimento CLIL e non CLIL, riducendo così in modo considerevole la distorsione da selezione.
> (…) I risultati mostrano un effetto negativo del CLIL sull'apprendimento delle scienze per entrambi i gruppi CLIL esaminati in questo capitolo. L'effetto sul gruppo CLIL-inglese è solo marginalmente significativo o non significativo
> Il differenziale tra il gruppo CLIL-tedesco e il gruppo non CLIL, invece, è significativo in entrambe le specificazioni del modello e la dimensione dell'effetto è maggiore. Quando si differenzia il punteggio totale del test in task che pongono richieste cognitive diverse, si osserva che gli ambienti di apprendimento CLIL influenzano negativamente il dominio della conoscenza e cioè gli item che richiedono una conoscenza specifica di fatti, termini e concetti in relazione ai contenuti. Il CLIL non sembra invece influenzare gli altri due domini: l'applicazione della conoscenza e il ragionamento. (…) Quindi, se esiste un effetto CLIL negativo, esso sembrerebbe interessare soprattutto il processo di apprendimento di fatti, termini e concetti e non gli altri processi di apprendimento"

Nell'interpretare i risultati presentati in questo studio bisogna tener conto del fatto che il test sul rendimento utilizzato è stato somministrato in italiano a tutti gli studenti, senza tener conto quindi della lingua di insegnamento. Si è utilizzata questa strategia per assicurare la comparabilità tra i tre gruppi e tenendo conto dei livelli di competenza linguistica in rapporto all'età. Tuttavia, se la lingua del test è diversa dalla lingua di insegnamento, questo potrebbe produrre costi cognitivi che porterebbero a una minore correttezza e velocità di elaborazione.

Questa sintesi di ricerca denota l'estrema complessità di valutare empiricamente i risultati di apprendimento di contenuti disciplinari attraverso l'approccio in questione e non rassicura pienamentein riferimento alle incertezze iniziali.

2.14 Alcuni strumenti didattici CLIL

2.14.1 Il compito (TASK)

In un percorso CLIL, dopo aver programmato sia gli obiettivi e contenuti disciplinari che quelli linguistici, l'insegnante deve pianificare le attività ideali a raggiungerli. È difficile far partecipare gli alunni soprattutto se devono utilizzare la LS e a volte si tende a impoverire le tipologie di consegna, magari soffermandosi di più su esercizi scritti. Nella terminologia pedagogica i termini *esercizio*, *attività e compito (TASK)* sono spesso considerati sinonimi, ma nel campo dell'acquisizione linguistica hanno significati diversi. L'esercizio è spesso scritto e individuale, si focalizza sulla forma e favorisce l'apprendimento intenzionale; un'attività di solito si focalizza su aspetti linguistici e normalmente è di tipo orale; per ultimo il *task*, termine che compare per la prima volta nel 1980. Secondo Ellis (1994) il task è "quell'attività che si focalizza sul significato, richiede un uso funzionale della lingua e una partecipazione attiva da parte degli studenti e implica un apprendimento accidentale e inconsapevole." Secondo un altroteorico, Skehan (1996), "a task is an activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has a sort of priority; and the assessment of task performance is in terms of task out come". (Marcella Menegale, 2009). Secondo le ricerche di Menegale la metodologia task-based rispetta in modo completo le implicazioni del CLIL, in quanto cerca di far interagire gli studenti in un contesto naturale, non a contenuto linguistico, ma utilizzando la lingua.

Il task dovrebbe favorire il ruolo pro-attivo dello studente. Attraverso di esso l'alunno ha la possibilità di manipolare concetti e contenuti, di applicare conoscenze e pensare criticamente: può attivare i *processi cognitivi* . Sempre secondo Menegale:

Il task è un *compito* in cui:

- il significato è primario (uso pragmatico della lingua)
- c'è un problema da risolvere
- c'è un legame con il mondo reale
- coinvolge una o più abilità
- richiede l'uso di processi cognitivi (alto livello)
- viene data priorità al processo che porta al completamento del compito

- l'esito deve rappresentare il raggiungimento dell'obiettivo.

Come sottolinea Coonan (2006), per implementare in modo appropriato tale approccio in ambito CLIL, gli insegnanti *dovrebbero* considerare:

- le abilità linguistiche e le abilità di pensiero coinvolte nel compito
- le pre-conoscenze degli studenti
- gli obiettivi delle tasks e delle attività programmate
- il supporto linguistico necessario
- l'uso di una varietà di input e materiali.

Ancora Menegale specifica i tipi di task:

ONE WAY: task monodirezionale in cui uno dei partecipanti ha tutte le informazioni.

TWO WAY: task bidirezionale in cui le informazioni vengono distribuite tra tutti i partecipanti; c'è information gap e scambio di informazioni.

Se i tasks vengono pianificati nel giusto modo, i discenti sono attivi e propositivi e, manipolando contenuto e lingua, acquisiscono le competenze previste dagli obiettivi. Nel programmare un task è di aiuto lo schema di Willis (2004) in cui si stabiliscono gli *steps* per effettuare quello che lui chiama il *task-cycle*:

1. *Pre-task*: l'insegnante introduce il topic e il task.
2. *Task-cycle* che si compone di una pianificazione, esecuzione, preparazione del report sul task e presentazione dello stesso, da parte degli studenti in coppia o gruppo (in questa fase il focus è principalmente sul significato.)
3. *Post-task*. Focus sulla lingua e sulla forma (presentazione del prodotto agli altri).

Tutti questi "*task-requirements*" sono in connessione con i fondamenti del CLIL e corrispondono al pensiero di Krashen sull'acquisizione della LS:

"A fundamental factor in foreign language acquisition is the unconscious learning: the language acquisition process takes place in a natural situation, when speakers are concentrated on the communicative act rather than on their utterance" (Krashen 1981)

Naturalmente la giovane età dei discenti della Scuola Primaria e il relativo basso livello di conoscenze e competenze linguistiche non permettono voli pindarici nell'utilizzo del task, ma nel proporre task di gioco si è notato che il gusto del gioco, della sfida e della competitività è una molla che fa scattare lo sforzo di manipolare e riprendere i contenuti affrontati per poter partecipare a giochi-task. Un task molto funzionale è la richiesta di sfidare i compagni nel TRUE or FALSE. I bambini in coppia o in piccolo gruppo si

impegnano a produrre appunto enunciati veri o falsi sull'argomento e si sfidano tra gruppi o nel grande gruppo: si tratta di un task pianificato in cui gli alunni hanno il tempo di confrontarsi e aiutarsi nella ricerca dei contenuti e della correttezza linguistica. Così facendo inconsapevolmente ripassano, approfondiscono e consolidano i contenuti e si attivano in *performances* linguistiche. Oppure, con un'attività ancora più lunga e pianificata, si attivano per creare giochi da tavolo con cui far giocare altri compagni. In questo caso il task diventa anche un compito di realtà.
Sulla base di quanto affermato, un esempio di progettazione CLIL sull'Unione Europea, potrebbe essere il seguente:

Pre-requisiti linguistici:
LESSICO: nomi propri dei Paesi europei, punti cardinali, numeri ordinali e cardinali.
STRUTTURE: del superlativo (The largest country of…), simple present (to be, to have)

OSA curricolari:
Trarre informazioni da una tabella (individuare le nazioni appartenenti all'UE / ordinarle secondo la grandezza e la popolazione / individuare i Paesi fondatori / verificare la moneta in uso/ verificare il tipo di governo)
Produrre un grafico da informazioni date nella tabella
Completare una cartina muta partendo dalle informazioni della tabella

OSA di LS
Potenziare l'abilità di produzione integrata (orale e scritta):
Uso del superlativo, uso dei numeri ordinali, consolidare il lessico specifico già acquisito, porre domande e rispondere (What's the largest country of the EU?What's the most/least populated country? What's the population of ……..? What's the form of government in ……..? Which countries have/don't have the Euro? Which are the founding members of UE? Where is …… situated? What is the capital city of ……?)

Thinking skills:recognizing, recalling, interpreting, comparing, classifying, checking, summarizing, explaining, planning, producing.

Social skills: Cooperare nel gruppo e in coppia.

Fase di pre-compito (PRE_TASK):
L'insegnante di LS nelle ore di lingua ha introdotto ed esercitato il superlativo e i numeri ordinali.

Viene spiegata dall'insegnante la tabella e si introduce il significato di Government, Date of membership, Area, Populationestimation, Currency, Foundingmember, ConstitutionalMonarchy, Republic.

Fase dello svolgimento del compito: si articola in 4 momenti (TASK CYCLE):
i.Preparare al compito:
Gli alunni sono divisi in gruppi, ogni gruppo dovrà svolgere una o due delle attività assegnate e poi relazionare alla classe. Ad ogni alunno è stata consegnata una tabella (photocopy UE 1) con 7 colonne di dati riguardanti: Country, Capital, Government, Date of membership, Area, Populationestimation, Currency. Ogni gruppo lavorerà su una o due colonne e dovrà estrapolare, collaborando con i compagni del gruppo, i dati per effettuare le tasks proposte. In ogni gruppo gli alunni scelgono il segretario che scrive, il moderatore e lo studente che relaziona alla classe.

ii.Svolgere il compito
GROUP 1 - ACTIVITY 1. Look at the information about the countries belonging to the E.U. and find out which are the largest countries, then order the countries according to their area, from the largest to the smallest.
The largest country is …….. On the second place there is ……The 3rd is …….., the 4th is ……The smallest country is …….

GROUP 2 - ACTIVITY 2. Look at the photocopy and write down which countries use the EURO currency and which countries still use the previous currency.
The following nations have the Euro:
……
……
……
The following nations don't have the Euro:
……
……

GROUP 3 - ACTIVITY 3. Look at the photocopy and find out the most populated countries, then order all the other countries according to population.
The most populated country is ……..
On the second place there is ……...
The 3rdcountry is ……, the 4th ……..
……. (…)……..

The least populated country is …….

GROUP 4 - ACTIVITY 4. Look at the photocopy and find out the founding members of the E.U.
THE FOUNDING MEMBERS OF THE *EUROPEAN UNION* ARE
……

GROUP 4 - ACTIVITY 5. Look at the photocopy and answer.
Which countries are REPUBLICS? Which countries are CONSTITUTIONAL MONARCHIES?
……

iii. Preparare la relazione alla classe
Il segretario di ogni gruppo riporta tutto in un cartellone o in un foglio di word da illustrare alla LIM. Vengono controllate le informazioni scritte. Lo speaker si esercita nell'esposizione.

iiii. Presentazione del report
Il gruppo esce davanti alla classe e lo speaker spiega il task e relaziona. Insegnante e alunni possono fare domande o chiedere ripetizioni. L'insegnante corregge e aiuta.

Fase di post-compito (POST-TASK):
Si preparano dei poster da appendere in classe con le informazioni corrette.
In coppia si produrrà sul quaderno un grafico a colonne sulla popolazione dopo aver deciso nel grande gruppo la legenda. (Draw a graph on population. What's the population of Austria? How manysquares are youdrawing? Why?)
In coppia in una carta muta si coloreranno Paesi con colori diverso a seconda dell'anno di entrata nella UE (Let'scolour the founding countries in red. Let's colour the countries entered the EU in 1973 in yellow ….).
Sempre nella stessa carta si riporterà il simbolo dell'Euro nei paesi che lo adottano (Is the €used in Denmark?)

Le argomentazioni articolate finora pongono l'insegnamento tramite task come pilastro per favorire il progresso nella produzione orale in contesto CLIL e sollecitano gli insegnanti a organizzare lezioni centrate sui discenti e non sulla lezione frontale dell'insegnante, lezioni in cui gli alunni possano essere il più possibile autonomi nel condurre le attività in coppia o gruppo. Manipolando informazioni, risolvendo problemi, confrontandosi tra loro per eseguire quanto richiesto nei task, gli alunni usano la lingua in maniera quasi inconsapevole e con il tempo acquistano maggior fiducia nelle loro capacità comunicative e sono sempre più incoraggiati a partecipare attivando quel

benefico processo di gratificazione che fanno aumentare sia il desiderio di apprendere che l'impegno.

2.14.2. Le canzoni

È esperienza comune a tutti notare quanto un testo accompagnato da musica rimanga più impresso nella memoria rispetto ad un testo in prosa ed è altrettanto comune vedere come i bambini siano facilitati da tale pratica nel ricordare parole, frasi, contenuti. Le canzoni costituiscono un altro utile strumento per l'acquisizione di una lingua straniera e attraverso di essa anche contenuti disciplinari e non solo linguistici.

La relazione esistente tra musica e memoria è stata indagata, nel corso degli ultimi anni, da diversi studi di ricerca, i quali si sono preposti l'obiettivo di approfondire le ragioni neurobiologiche soggiacenti all'efficacia dimostrata dalla musica in termini mnemonici, riuscendo ad individuare una molteplicità di aree cerebrali e di circuiti neuronali coinvolti nel processo di codifica musicale, regioni almeno in parte differenti da quelle implicate nella ritenzione del linguaggio verbale. Le frasi e le parole accompagnate dalla musica vengono ricordate con meno difficoltà e sono apprese più velocemente perché "le aree cerebrali deputate dalla musica […] sono adiacenti e diverse rispetto a quelle del linguaggio ma i percorsi modulari seguono vie simili e, in parte, comunicanti." (Maule, E., Cavagnoli, S. Lucchetti, 2006.)

Come evidenziano Peretz e Zatorre,

"Unlike speech, music is not associated with a fixed semantic system, although it may convey meaning through other systems, such as emotional analysis […] and associative memories (to retrieve contextual information, such as the title of a piece, the name of the singer, or its genre) Peretz, I., Zatorre, R. J., 2005

In altre parole, il fatto che la musica sia mossa sostanzialmente da fattori di carattere percettivo consente, a chi la ascolta e a chi la produce, di attingere da più fonti neurali, tra cui i sistemi deputati all'analisi emotiva degli stimoli ambientali, per il richiamo semantico di elementi di diversa natura.

La stretta relazione tra la dimensione psico-emotiva e la musica (Wilkins, R. W., Hodges, D.A., Laurienti, P. J., Steen, M., Burdette, J. H., 2014) consente un'ulteriore riflessione circa il valore assunto da quest'ultima in riferimento ai processi di

memorizzazione. Partendo dalla considerazione che è più facile ricordare ciò che maggiormente aggrada, ed è quindi valutato positivamente dall'organismo, e pensando alla musica come elemento in grado di suscitare piacere, i risultati dello studio affermano che essa eserciti un potere attivo nell'attività di ritenzione e di rievocazione di dati e conoscenze riconducibili a determinate situazioni emotive, le quali vengono immagazzinate stabilmente nella memoria.

E' sicuramente stato provato da tutti quanto testi e melodie imparati nell'infanzia rimangano poi inglobati in modo permanente nella propria memoria. Accurate ricerche nel settore dimostrano infatti che i canti (nelle componenti ritmiche, melodiche e testuali), comprese le situazioni nelle quali sono stati imparati, rimangono, più di ogni altro avvenimento, stabilmente incamerati nella memoria a lungo termine e in numero statisticamente maggiore rispetto ad ogni altro avvenimento vissuto durante la personale esistenza.(Spitzer, M., 2002.)

Soprattutto per quanto riguarda i bambini, nell'apprendimento del linguaggio si sono rivelati molto efficaci canti e filastrocche poiché permettono l'utilizzo di strategie per ridurre la complessità delle strutture percepite. Tali sistemi sono delle strutture sonore costituite da una segmentazione evidente, a differenza di un testo in prosa.

La musica lascia una traccia profonda nella memoria, e di conseguenza, con essa, restano più facilmente impresse le parole che vi sono associate: non solo per un fatto di ascolti reiterati e di una ripetizione effettuata mentalmente, ma anche perché la percezione musicale inizia prima della nascita.(Pasqui, R. 2003.)

Inoltre, le canzoni presentano alcune peculiarità che aiutano a fissare nella memoria delle strutture linguistiche sul piano sintattico, nonché sul piano lessicale e semantico. Infatti, la ricorsività dei versi, del ritornello e delle rime insieme sottolineati dal ritmo, contribuiscono alla formazione di uno schema ciclico e quindi ripetitivo, che ne facilita la memorizzazione.

> "Un ricordo codificato entro un contesto musicale è potenzialmente assai efficace, poiché la musica inevitabilmente ingloba canali multipli di stimolazione, che vanno dalla melodia al ritmo, dal testo ai movimenti corporei … In breve, i ricordi associati alla musica necessitano di un processo di codifica eccezionalmente profondo ed elaborato. Ognuno di questi canali della memoria musicale può ulteriormente servire a richiamare lo stato emotivo nel quale il ricordo aveva subito la codifica, conferendo maggiore forza nell'atto del richiamo."
> (Kaufman Shelemay, K., 2003)

Ancora, ricordi semantici vengono coscientemente inseriti nei testi delle canzoni, così come fanno i bambini, fin da piccoli, quando affidano a semplici melodie ripetitive le informazioni ritenute importanti da ricordare. Molte comunità approntano appositamente canti il cui testo è funzionale alla trasmissione mnemonica di certe informazioni ritenute degne. Si ritiene che le melodie memorabili, ben note alla comunità, possano facilitare la trasmissione di testi anche molto complessi. Tuttavia, e a livello didattico è utile tenerne conto, per facilitare la memoria testuale le melodie devono essere facilmente acquisibili, quindi "orecchiabili" e non troppo complesse. La musica ci offre, quindi, parole e frasi nuove, ripetizione, melodie memorabili, emozioni e intensità, collegamenti ai sensi e piacere.

Quindi si può affermare che le canzoni possono trasferire conoscenza ed emozione e raggiungono gli studenti più facilmente di altre strategie didattiche. Nell'insegnamento della lingua inglese, soprattutto alla primaria, l'utilizzo di chants e canzoni costituisce infatti uno dei mezzi glottodidattici privilegiati e di successo, sia per il coinvolgimento che creano sia per gli effetti in termini di memorizzazione.

Se ciò vale in ambito glottodidattico, altri studi hanno riportato effetti benefici di testi in musica anche per apprendimenti di altre discipline. Per quanto concerne le scienze un interessante articolo (Donna Governora, Jori Hallc and David Jacksonb, 2012)

riporta i risultati di alcuni ricercatori che hanno esplorato il lavoro in scienze di alcuni insegnanti attraverso canzoni ricche di contenuti e l'impatto delle stesse sul coinvolgimento e l'apprendimento degli alunni. I ricercatori si sono chiesti:

In quali modi gli insegnanti usano musica a contenuto scientifico per migliorare l'istruzione nelle lezioni di scienze?

Come questa strategia di insegnamento impatta sugli studenti in quanto ad interesse, coinvolgimento e comprensione di contenuti e concetti scientifici?

Che cosa l'esperienza di studenti e insegnanti indica circa il potenziale di tale attività per l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze?

> "The results of this study indicated that teachers used content-rich music to enhance student understanding of concepts in science by developing content-based vocabulary, providing students with alternative examples and explanations of concepts, and as a sense-making experience to help build conceptual understanding. The use of science-content songs engaged students by providing

both situational and personal interest, and provided a mnemonic device for remembering key concepts in science. The use of songs has relevance from a constructivist approach as they were used to help students build meaning; from a socio-cultural perspective in terms of student engagement; and from a cognitive viewpoint in that in these cases they help students make connections in learning. The results of this research have implications for science teachers and the science education community in developing new instructional strategies for the science classroom.

Concludendo, secondo quanto sopra riportato, le canzoni costituiscono un ulteriore strumento da imparare ad utilizzare. Al giorno d'oggi la rete offre opportunità di ogni tipo da adoperare, modificare o da cui prendere spunto. Forse, più i discenti sono giovani, più questo mezzo didattico può costituire un'alternativa ad altre metodologie o un valido affiancamento per consolidare e certamente memorizzare meglio lessico, strutture e contenuti.

2.14.3 Le TIC

Un altro mezzo di cui servirsi al giorno d'oggi è costituito dalle TIC, ovvero le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (in inglese ICT), cioè tutti quei processi e strumenti tecnologici che servono a produrre e migliorare le conoscenze e l'apprendimento.

Non c'è dubbio che esse abbiano avuto un enorme impatto nell'istruzione in generale e nell'apprendimento linguistico in particolare e, secondo la letteratura, ad esse si attribuiscono un gran numero di benefici (KosmasVlachos, 2009):

- aumento del livello di motivazione
- attiva partecipazione degli studenti
- opportunità per:
  - utilizzo di linguaggio autentico,
  - aumento di input e output linguistici,
  - aumento della partecipazione dell'apprendente,
  - uso della lingua target in situazioni significative,
  - collaborazione tra gli studenti e socializzazione,
  - sviluppo di consapevolezza linguistica e interculturale.

L'articolo di Vlachos introduce il concetto di "blended learning" secondo il quale le tecnologie informatiche si usano in combinazione con il lavoro considerato più tradizionale di classe e in presenza e la loro integrazione è sicuramente un plus a vantaggio degli studenti. Nel CLIL esse non sono viste solo come elementi addizionali poiché possono fornire ai discenti risorse con informazioni aggiornate, presentate in modo accattivante e sofisticato. Come spiega l'autore: "In CLIL, blended learning may provide the guidance and support students need in their exploratory adventure, and does offer the potential to trigger critical thinking that lets new knowledge be assimilated".

I bambini e ragazzi anche della Primaria sono affascinati da video e documentari, da giochi che si possono fare online, da canzoni animate. Oggigiorno non si può immaginare una didattica che non si serva di questa opportunità di presentazione e di lavoro. Fortunatamente molte scuole sono dotate di LIM o schermi interattivi che si possono utilizzare in plenaria durante la lezione, mentre in generale, solo in numeri esigui di realtà scolastiche si riesce a dotare ogni alunno di device personale a scuola.

A casa, per affrontare la Didattica A Distanza a causa della pandemia, le famiglie hanno dovuto attrezzarsi di personal computers e anche questo ha dato un'ulteriore spinta all'avvicinamento alla tecnologia informatica. I bambini di classe quarta e quinta cominciano ad avere discrete competenze che permettono loro di navigare in internet, cercare informazioni e fare semplici fogli di Word o presentazioni in Power Point, soprattutto se hanno fratelli più grandi. Inoltre, in aiuto agli insegnanti, si sono moltiplicati siti web che offrono materiale autentico da cui trarre ispirazione. Uno dei tanti a cui accedere gratuitamente è il sito della BBC dedicato alle risorse educative per casa e scuola (http://www.bbc.co.uk/schools/). Questo ed altri indirizzi web presenti nella sitografia, sono diretti a parlanti nativi pertanto i materiali e le attività che propongono a volte necessitano di semplificazioni o tagli, ma l'insegnante CLIL è anche pronto a manipolare risorse e testi adattandoli all'età e alle effettive competenze linguistiche degli alunni.

Queste metodologie e mezzi didattici offrono grandi opportunità alla didattica moderna, considerando soprattutto il cambiamento della formazione, degli stimoli e dell'interesse degli allievi di oggi.

3. L'INTERVENTO DIDATTICO

3.1 Il contesto scolastico

Il concetto di contesto è inteso non come un semplice sfondo in cui viene inserita l'azione didattica, ma come l'interazione tra ambienti fisici, relazioni interpersonali e oggi anche dispositivi tecnologici, in grado di acquisire un ruolo fondamentale nell'attività scolastica. Accanto al contesto si analizzano i soggetti dell'apprendimento, in quanto il contesto e i soggetti dell'apprendimento sono entrambi due poli di un'interazione, ovvero due protagonisti all'interno dell'aula (Dewey, 1931).

3.1.1 L'IstitutoComprensivo "G. Zanellato"

L'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato, in cui lavoro e ho potuto attuare il progetto di tesi, si estende su tre comuni limitrofi:

-*Monselice:* una cittadina di circa diciassettemila abitanti, a metà strada tra Padova e Rovigo, dotata di molti servizi;

-*Arquà Petrarca:*uno dei borghi più belli d'Italia, sui Colli Euganei.

-*Pernumia:* piccolo comune in cui prevalgono le attività agricolo-artigianali.

L'Istituto Zanellato è costituito da cinque scuole dell'infanzia, otto scuole primarie e quattro scuole secondarie di primo grado per un totale di circa duemila alunni.

L'orario delle scuole dell'infanzia è di un totale di quaranta ore, disposte dal lunedì al venerdì; quello delle scuole primarie è di 28 ore, sempre dal lunedì al venerdì, fatta eccezione per il plesso Giorgio Cini, il quale è a tempo pieno (quaranta ore settimanali). Infine, nelle scuole secondarie di primo grado sono attivati i corsi a tempo normale, con trenta ore settimanali, dal lunedì al sabato, i corsi a tempo prolungato, con trentasei ore settimanali, sempre dal lunedì al sabato o dal lunedì al venerdì con due pomeriggi al posto del sabato e l'opzione musicale, che aggiunge al tempo normale tre ore per studiare lo strumento svolto e per il solfeggio. Quest'ultima opzione è molto frequentata. In tutte le scuole è attivo il servizio di "pre-scuola" e "dopo scuola", offerta vantaggiosa per i genitori lavoratori, affidato ad agenzie esterne.

Il PTOF è il documento che illustra il curricolo quale percorso verticale e progressivo da offrire agli alunni. Quello dell'Istituto Zanellato risponde ai bisogni formativi degli studenti e alle attese educative e formative del contesto locale, in quanto consente di

recepire le esigenze espresse dall'utenza e dal bacino territoriale di riferimento, e dimostra un alto livello di flessibilità consentendo la personalizzazione degli apprendimenti; per ciò che attiene agli ambiti disciplinari, è in armonia con quanto stabilito dalle Indicazioni Nazionali del 2012 e dalle Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari 2018, che definiscono i traguardi di competenza che gli studenti dovrebbero acquisire nei diversi ambiti disciplinari, negli anni di corso. Esso è stato redatto facendo riferimento anche alle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea (2006).

L'Istituto Zanellato cerca di mantenere un rapporto attivo con l'esterno, grazie all'attivazione di vari progetti, tra cui possiamo ricordare quelli sportivi proposti da enti locali, CONI, associazioni sportive e i giochi sportivi studenteschi o progetti diretti da esperti proposti da enti (quali MIUR, regione, provincia, comune, ASL), istituzioni e soggetti pubblici (Università, enti di formazione) e privati accreditati. Purtroppo negli ultimi due anni tutti questi tradizionali contatti ed esperienze con enti esterni sono stati sospesi a causa della pandemia Sars Covid 19.

Gli obiettivi di questi progetti, evidenziati nel PTOF, sono principalmente i seguenti: "approfondire la conoscenza e la consapevolezza di sé, dei propri valori e dei propri limiti; promuovere la pratica sportiva intesa come regola di vita salutare e soddisfacente; promuovere il fair play, il rispetto delle regole e dell'avversario".

Anche la componente genitoriale è importante per la scuola. La comunicazione con le famiglie avviene tramite i ricevimenti insegnanti-genitori o tramite la richiesta di colloquio, purtroppo in modalità online da Marzo2020.

L'Istituto Zanellato è molto attento all'inclusione, per questo motivo sono molti i progetti attivati in quest'ottica: percorsi di individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti, progetti di inclusione, integrazione, inserimento per alunni con BES e stranieri, percorsi di recupero, potenziamento o valorizzazione delle competenze in orario curricolare, progetto "La scuola ti dà una mano", percorsi di recupero, potenziamento o valorizzazione delle competenze per la Scuola Secondaria di Primo Grado (per i gruppi di alunni in orario non curricolare), screening DSA, offerta di insegnanti a domicilio.

Il quadro generale è delineato nei documenti dell'Istituto Zanellato, in particolare nei: PTOF 2019/2022, PAI, RAV, Curricolo IC Zanellato, Patto di corresponsabilità, Protocollo di valutazione IC Zanellato, Protocollo di valutazione scuola primaria e

Protocollo di valutazione alunni, fondamentali per lo sviluppo dell'intervento didattico progettato.

3.1.2 La scuola Angelo Beolco

La scuola primaria Angelo Beolco si trova nel centro del paese di Pernumia, accanto alla scuola Secondaria Pardi e di fronte alla scuola dell'Infanzia Don Milani, con le quali costituisce un piccolo polo scolastico in cui convergono il 95% dei bambini del paese.

Essa si sviluppa su due piani. Al piano terra si trovano l'atrio di entrata con la portineria, due sale mensa, la sala insegnanti, tre aule (classi terze e aula sostegno), la piccola biblioteca e la palestra. Tutte le aule sono spaziose, luminose, colorate e dotate di lavagna in ardesia, LIM, computer e stampante. All'esterno dell'edificio gli alunni godono di un ampio giardino alberato che si estende su due lati.

Il plesso Beolco è caratterizzato da un orario di 28 ore settimanali, dal lunedì al venerdì, dalle 08.00 alle 13.00 (cl.4e e 5e) e dalle 8.05 alle 13.05 per le restanti classi. Al mercoledì si effettua un rientro di due ore, dalle 14.00 alle 16.00 e la pausa mensa. Negli altri pomeriggi è attivo un servizio di dopo-scuola a pagamento curato da un'associazione locale.

La comunicazione scuola-famiglia attualmente avviene durante i ricevimenti canonici online alla fine di ogni bimestre o qualora famiglie o insegnanti ne ravvisino la necessità. Anche i consigli di interclasse si tengono periodicamente online sulla piattaforma Cisco. Gli usuali progetti di continuità che vedevano protagonisti i bambini di prima e i ragazzi di quinta nell'incontro con alunni e insegnanti di infanzia e secondaria sono da due anni sospesi per sicurezza, come tutti gli altri progetti quali la Festa dell'Accoglienza, La Festa dell'Autunno, l'Accademia di Natale, i laboratori scientifici offerti da Acque Venete e Attivamente, gli incontri con gli Alpini in occasione della giornata della Memoria, la Giornata della Sicurezza, la Festa di saluto alle classi Quinte: eventi tradizionali che hanno sempre caratterizzato la vita del plesso.

3.1.3 Le classi

Il progetto CLIL è stato condotto nelle attuali classi quinte con le quali lavoro dalla classe prima e con cui ho altre volte proposto piccoli argomenti in lingua inglese,

sempre nella disciplina Scienze. Sono due gruppi estremamente diversi che hanno reagito alla proposta e lavorato secondo la loro peculiarità che cercherò di descrivere.

La classe quinta A è composta di 15 alunni: 10 femmine e 5 maschi. Il gruppo appare coeso, molto unito e compatto; il clima è di collaborazione e aiuto reciproco. Tutti gli alunni hanno sempre dimostrato un atteggiamento aperto, sereno e disponibile verso le insegnanti. Sono per la maggior parte chiacchieroni, esuberanti e vivaci, specialmente in questo anno scolastico che loro stanno vivendo con trasporto e voglia di stare insieme e di imparare.

A volte questa vivacità è elemento di disturbo, ma è pure una caratteristica che li trasporta a lavorare con entusiasmo e massimo impegno.

Qualcuno fatica ancora a mantenere a lungo l'attenzione e un alunno in particolare non sempre riesce a controllare la propria agitazione ed emotività e a seguire le regole del gruppo. In generale sono bambini educati e rispettosi dell'adulto.

La maggior parte della classe è in possesso di buone capacità cognitive e normalmente raggiunge un buon livello di apprendimento. Tre bambine manifestano difficoltà di comprensione di situazioni problematiche nell'ambito logico matematico, ma compensano con buona volontà e tanto impegno. Un alunno arrivato lo scorso anno, pur in possesso di ottime capacità, appare lento nell'esecuzione del lavoro e spesso dimentica materiale e compiti. Dimostra tuttavia ottime capacità di esposizione sia scritte che orali anche in virtù di una situazione famigliare stimolante, apparendo però fragile nella riflessione linguistica e nell'ambito logico-matematico.

La mia proposta di affrontare qualche argomento di scienze in lingua inglese è stata accolta dalla classe con la consueta esuberanza che ha incoraggiato anche i più preoccupati. Dal punto di vista linguistico anche gli alunni deboli nelle altre materie hanno comunque buone basi e buona volontà per intraprendere un piccolo percorso di CLIL con buoni risultati.

La classe 5 B è costituita da 13 alunni, 10 femmine e 3 maschi. Il gruppo lavora in modo sereno e appare ben disposto alle nuove esperienze di apprendimento. L'atteggiamento in classe è di rispetto reciproco e di disponibilità vicendevole. La maggior parte degli alunni partecipa al dialogo educativo, intervenendo con contributi personali e ha maturato autonomia e velocità nell'organizzazione e strutturazione delle attività didattiche. Alcuni alunni devono essere sollecitati alla partecipazione e ad esporre il proprio punto di vista. Due alunne hanno bisogno di tempi allungati per

portare a termine le consegne assegnate; una in particolare manifesta anche difficoltà logiche e di comprensione delle situazioni problematiche, nonché grosse difficoltà nelle materie di studio per le quali manifesta scarso interesse e minimo impegno ad apprendere.

L'alunno L.L.M.M., di origine algerina, presenta una forte motivazione all'apprendimento che gli sta consentendo di affrontare tutte le proposte didattiche al pari dei compagni, senza bisogno di semplificazioni, mediazione da parte dell'insegnante o tempi aggiuntivi, perlomeno nella parte orale. Permangono comunque difficoltà morfo-sintattiche e ortografiche, evidenti soprattutto nello scritto. Le capacità cognitive e il metodo di studio risultano abbastanza adeguate.

Essendo la maggioranza della classe in possesso dei prerequisiti richiesti, ed essendo in grado di eseguire le consegne proposte, potrà iniziare tranquillamente le attività previste per i vari ambiti disciplinari. Si cercherà di avere maggior attenzione per gli alunni più "fragili".

A differenza della 5A, questo gruppo classe ha accolto l'idea del percorso CLIL con meno entusiasmo, nonostante i prerequisiti linguistici siano buoni per la maggior parte degli alunni. Normalmente questi alunni tendono ad evitare esperienze che loro ritengono più gravose od impegnative, anche se poi le affrontano con buon impegno e ottengono buoni risultati.

A livello relazionale i bambini si aiutano vicendevolmente, accettando i punti deboli e i punti di forza dei compagni, pur dimostrando preferenze per il lavoro con alcuni compagni invece che altri. I banchi all'interno dell'aula sono disposti in tre file, distanziati di poco tra loro per motivi legati alla sicurezza. L'aula viene sfruttata nelle sue potenzialità e adattata a seconda dello scopo e della modalità educativa prescelta; la mobilità è infatti fondamentale come sottolineano le Indicazioni Nazionali che ricordano come l'acquisizione dei saperi richieda un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica. La disposizione degli alunni non è casuale, e cambia periodicamente o qualora ve ne sia bisogno.

3.2 L'informazione alle famiglie

In accordo con il Ds, le famiglie degli alunni sono state informate riguardo il progetto attraverso un incontro online nel quale ho relazionato l'introduzione al CLIL prendendo

spunto dall'utile libretto "Usare le lingue per apprenderee apprendere a usare le lingue" di Gisella Langè. Di seguito la mia relazione.

Il CLIL (Content and Language Integrated Learning) è un approccio all'insegnamento/apprendimento che permette agli alunni di usare una lingua straniera in modo il più possibile naturale per imparare contenuti non linguistici.

Il metodo richiede di dedicare parte dell'orario settimanale all'apprendimento di materie o di moduli specifici tramite un'altra lingua,integrando così l'apprendimento della lingua straniera con altre discipline.

In una classe CLIL si hanno due obiettivi principali: uno relativo al contenuto curricolare o tematico, l'altro collegato alla lingua. È per questo motivo che il CLIL è talvolta denominato "educazione a doppia finalità".

Il CLIL può essere realizzato con modalità diverse. Per alunni di 8 anni, può consistere in "docce linguistiche"di 30 minuti la settimana, durante le quali si gioca o si cantano canzoni nell'altra lingua, per esempio durante la lezione di musica, mentre per alunni più grandi si può prevedere metà o più delle loro ore settimanali di un'altra disciplina affrontata in inglese (essendo questa la lingua prevista nelle scuole italiane). Tra queste due possibilità si collocano numerose altre modalità dipendenti dalle risorse in termini di competenze e tempo presenti nelle varie realtà scolastiche.

Sono stati ottenuti buoni risultati con diverse tipologie di CLIL e risulta che piccole dosi di questo metodo possono contribuire notevolmente a stimolare e accrescere il desiderio, la volontà e la capacità dei giovani di apprendere sia la lingua straniera, sia altre materie.

È possibile imparare a suonare uno strumento musicale senza suonare, o giocare a calcio senza avere l'occasione di dare un calcio alla palla? Per padroneggiare uno strumento musicale o il pallone è necessario acquisire sia **conoscenze** sia **abilità**.In altre parole, si impara efficacemente se si acquisiscono conoscenze e se nel contempo si fa pratica usando lo strumento. Ciò vale anche per la lingua: con il CLIL si offre la possibilità ai giovani dimettere in pratica ciò che apprendono (una LS) mentre stanno apprendendo contenuti 'altri' da LS. Dedicare altro tempo e attività all'utilizzo della LS oltre alle lezioni prettamente linguistiche permette agli alunni di esercitarsi e di accrescere perciò le proprie abilità linguistiche, ma non solo quelle.

Tra i tanti studiosi che si sono occupati di tale argomento, David Marsh (Università di Jyväskylä, Finlandia) e María Jesús Frigols Martín (Valencian International University,

Spagna) affermano che "Gli studi recenti derivanti dalle neuroscienze provano come il CLIL sia la metodologia più adatta a modificare l'apprendimento sia della lingua straniera che delle discipline non linguistiche nell'ottica dei vantaggi offerti dal multilinguismo".

A tale proposito, secondo lo studio scientifico dal titolo "Il contributo del multilinguismo alla creatività", condotto dalla Commissione Europea da un team internazionale di ricercatori nel 2009, i vantaggi del plurilinguismo si sintetizzano in

-promuovere maggiore capacità di apprendimento e migliorare le funzioni della memoria;

- favorire maggiore flessibilità mentale: analizzare lo stesso fenomeno da diversi punti di vista, osservarlo attraverso le 'lenti' di lingue diverse, può contribuire in modo determinante allo sviluppo della flessibilità mentale e delle capacità cognitive e di apprendimento,
- facilitare le relazioni interpersonali e le capacità comunicative,
- sviluppare la capacità di problem solving,
- sviluppare la capacità metalinguistica.

L'Unione Europea e il Consiglio d'Europa pongono l'accento sul fatto che l'insegnamento di contenuti disciplinari in una LS è un approccio educativo che può favorire il plurilinguismo, facilitando il passaggio da un ambiente rigidamente monolingue ad un ambiente multilingue.

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* considera il CLIL un approccio molto innovativo all'apprendimento e suggerisce di "incoraggiare l'uso delle lingue straniere per l'insegnamento delle materie non linguistiche come scienze, geografia, matematica.

Le nuove disposizioni normative e curricolari del MIUR (vedi regolamento per la Scuola Secondaria di 2° grado) intercettano il CLIL quale innovativo e necessario cambiamento strutturale nell'ottica della realtà plurilinguistica europea.

Il modo di procedere in un percorso CLIL appare diverso dallo standard di lezioni tradizionali e spesso si ha la sensazione di procedere a rilento. Questo perché, diversamente dalle lezioni in cui si ascolta l'insegnante o si legge un testo e l'alunno ha un compito quasi passivo a scuola e di studio a casa, nel CLIL i discenti sono maggiormente responsabilizzati a costruire il proprio apprendimento, e imparano facendo (*Learning by doing*). L'insegnante prepara gli alunni in ambito linguistico

fornendo ed esercitando, durante le lezioni di lingua, le strutture necessarie per affrontare gli argomenti della disciplina e presentando parole chiave, qualora esse non fossero comprensibili dal contesto. L'insegnante è un facilitatore dell'apprendimento: prepara un contesto, utilizzando supporti visivi e materiali il più possibile reali, ma il cui livello sia alla portata della competenza linguistica degli allievi. Si lavora molto in gruppo o coppia per portare a termine, insieme, dei TASKS (compiti), attraverso i quali i ragazzi imparano concetti comunicando in LS, imparano a cooperare e a sostenere ed aiutare anche l'apprendimento dei compagni.

3.3 La progettazione:modalità

Il percorso è stato progettato in un'ottica di flessibilità, ovvero facendo sì che il focus cambiasse in base agli stimoli dati dai bambini lezione dopo lezione; solo in questo modo essi possono diventare protagonisti nella costruzione del loro sapere. La progettazione è uno degli aspetti fondamentali in ambito didattico, perché permette di stabilire le tempistiche, predisporre i materiali, definire gli obiettivi, ovvero permette di farsi trovare preparati all'attuazione vera e propria.

L'intervento è stato progettato inoltre in ottica inclusiva:

"Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo" (Art.4 DPR 275/1999).

Pur conoscendo già i bambini ho comunque somministrato loro il *Sociogramma di Moreno*, uno strumento che attraverso semplici domande permette di scoprire le dinamiche relazionali presenti all'interno del gruppo, evidenziando i possibili alunni leader, alunni invisibili e alunni esclusi. Nelle varie lezioni ho cercato di formare gruppi che tenessero in considerazione i risultati ottenuti, preferendo sviluppare un buon clima di collaborazione piuttosto di focalizzarsi esclusivamente sull'apprendimento cognitivo. Più volte si sono proposte attività di *Cooperative Learning*, una metodologia socio-costruttiva, secondo la quale si apprende interagendo con i compagni che diventano "una risorsa fondamentale per sviluppare autonomia e personalizzazione, nel momento in cui li mettiamo in condizione di fare comunità, di aiutarsi a vicenda in un'ottica non

solo di competizione ma anche di cooperazione" e ancora "Incoraggiare gli alunni a darsi sostegno reciproco sul piano personale e dell'apprendimento, a far circolare le conoscenze, a fare da mentore nei confronti di chi incontra difficoltà, diviene uno stile organizzativo e didattico basilare per costruire inclusione" (Felisatti, 2006).

Al fine di rendere l'intervento accessibile a tutti i diversi stili di apprendimento ho proposto esperienze diverse, valorizzando i punti di forza di tutti gli alunni. Per questo ho utilizzato supporti diversi quali: lavagna in ardesia, LIM, quaderno, fotocopie, video, canzoni, Power Point, giochi per valorizzare l'unicità di ogni bambino e per motivare ognuno attraverso attività differenziate:

- Attività riflessive e orali: brainstorming e le conversazioni supportate dalle domande stimolo;
- Attività individuali: attività sul quaderno, formulazione di tasks per i compagni, verifiche.
- Attività di gruppo: risoluzione di tasks, produzione di disegni esplicativi.
- Attività ludiche: giochi online nel sito Wordwall, gioco da tavolo creato da loro.
- Attività che richiedevano l'uso di tecnologie: utilizzo di Power Point, di canzoni, di video.

L'idea di protezione dell'unicità dei bambini è stata curata anche nella costruzione della verifica, in cui ho proposto sia items a risposta aperta che items a risposta chiusa, completamento di frasi e collegamenti tra domande e risposte in modo da favorire gli alunni con qualche difficoltà e i diversi stili di apprendimento. Il rispetto sia dei tempi che degli interessi di ciascuno e dei vari gruppi ha spesso portato a modificare e allungare lezioni ed interventi. Questi aspetti sono presentati anche nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, strumento fondamentale per la progettazione di ogni intervento. Rispettare i tempi degli alunni, lasciare affluire domande, indurre alla riflessione, stimolare la ricerca di ipotesi sono azioni fondamentali nella pratica didattica che a volte si rischia di tralasciare nella corsa al completamento del "programma". Questo è chiaramente sottolineato nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari: "In ambito scientifico, è fondamentale dotare gli allievi delle abilità di rilevare fenomeni; porre domande; costruire ipotesi; osservare, sperimentare e raccogliere dati; formulare ipotesi conclusive e verificarle. Ciò è indispensabile per la costruzione del pensiero logico e critico e per la capacità di leggere la realtà in modo razionale, senza

pregiudizi, dogmatismi e false credenze. Per il conseguimento di questi obiettivi è indispensabile una didattica delle scienze basata sulla sperimentazione, l'indagine, la riflessione, la contestualizzazione nell'esperienza, l'utilizzo costante della discussione e dell'argomentazione. La ricerca sperimentale, individuale e di gruppo, rafforza nei ragazzi la fiducia nelle proprie capacità di pensiero, la disponibilità a dare e ricevere aiuto, l'imparare dagli errori propri e altrui, l'apertura ad opinioni diverse e la capacità di argomentare le proprie."

3.4 La progettazione: strumenti

Lo strumento principale di progettazione è costituito dalle Indicazioni Nazionali che così presentano e descrivono l'approccio alla lingua inglese e alle lingue comunitarie nella scuola del primo ciclo:

"L'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale. La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare. Per facilitare i processi che rendono possibili questi risultati è necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata sia trasversalità in "orizzontale", sia continuità in "verticale". Attraverso la progettazione concordata degli insegnamenti d'italiano, delle due lingue straniere e di altre discipline si realizza la trasversalità in orizzontale come area di intervento comune per lo sviluppo linguistico-cognitivo. La continuità verticale si realizza dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado mediante la progressione degli obiettivi relativi alle diverse competenze e lo sviluppo delle strategie per imparare le lingue. Per quanto riguarda la lingua inglese nella scuola primaria, l'insegnante terrà conto della maggiore capacità del bambino di appropriarsi spontaneamente di modelli di pronuncia e intonazione per attivare più naturalmente un sistema plurilingue. Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre, della lingua di scolarizzazione e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliandone e differenziandone implicitamente le varie componenti linguistiche (aspetti fonico-acustici,

articolatori, sintattici e semantici). Al fine dell'educazione plurilingue e interculturale potranno essere utili esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni. (…) Nell'apprendimento delle lingue la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a «fare con la lingua». L'insegnante avrà cura di alternare diverse strategie e attività: ad esempio proposte di canzoni, filastrocche, giochi con i compagni, giochi di ruolo, consegne che richiedono risposte corporee a indicazioni verbali in lingua. Introdurrà gradualmente delle attività che possono contribuire ad aumentare la motivazione, quali ad esempio l'analisi di materiali autentici (immagini, oggetti, testi, ecc.), l'ascolto di storie e tradizioni di altri Paesi, l'interazione in forma di corrispondenza con coetanei stranieri, la partecipazione a progetti con scuole di altri Paesi. L'uso di tecnologie informatiche consentirà di ampliare spazi, tempi e modalità di contatto e interazione sociale tra individui, comunità scolastiche e territoriali. L'alunno potrà così passare progressivamente da una interazione centrata essenzialmente sui propri bisogni a una comunicazione attenta all'interlocutore fino a sviluppare competenze socio-relazionali adeguate a interlocutori e contesti diversi. Si potranno inoltre creare situazioni in cui la lingua straniera sia utilizzata, in luogo della lingua di scolarizzazione, per promuovere e veicolare apprendimenti collegati ad ambiti disciplinari diversi. Alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente affiancherà gradualmente attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse, in modo da sviluppare nell'alunno una consapevolezza plurilingue e una sensibilità interculturale. La riflessione potrà essere volta inoltre a sviluppare capacità di autovalutazione e consapevolezza di come si impara."

Oltre a documenti fondamentali come questo, al fine di progettare al meglio l'intervento in oggetto mi sono servita dei seguenti strumenti:

-Curricolo di Scienze da: Indicazioni Nazionali per il Curricolo, 04/09/2012, "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2017", Legge n. 92 del 20 agosto 2019.

-UDA di Scienze dell'Istituto Zanellato 1° Bimestre 2021-2022.

-Analisi SWOT: strumento di autoanalisi critica sul progetto sviluppato (allegato 1);

-Pianificazione modulo CLIL (allegato 2)

-Modello di lezione CLIL**, (**Mehisto, P. *et al*, 2008. *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.p.104. EUCLID APPC, 2010, *Clil Teacher Profile*. European Commission.) (allegato 3)

3.5 La progettazione: schematizzazione

Prima di procedere con il paragrafo dedicato all' introduzione del progetto e alla conduzione dell'intervento didattico svolto, è utile riportare l'UDA interdisciplinare di SCIENZE ed EDUCAZIONE CIVICA dell'Istituto Zanellato (1° bimestre) su cui mi sono basata per delineare la progettazione del percorso e lo schema di articolazione del modulo in cui ho aggiunto anche gli obiettivi e i contenuti linguistici.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO DISCIPLINARE: SCIENZE

UNITÀ DI APPRENDIMENTO INTERDISCIPLINARE: SCIENZE-ED.CIVICA

Classe 5 sez. A e B Scuola Primaria A. Beolco - Pernumia
Insegnante: Chiara Trevisan

Titolo dell'UDA	**L'Universo, l'energia, la forza.**
Compito – prodotto finale	Creazione di un poster illustrativo sull'Energia. Creazione di un gioco da tavolo.

PROFILO DELLE COMPETENZE

Disciplina	Profilo delle competenze							
	1 Comp. Alfabetico-funzionale	2 Comp. Multilin-guistica	3 Comp. matemat e comp. in scienze, tecnol. e ingegne-ria	4 Comp. digitale	5 Comp. personale sociale e capacità di imparare ad imparare	6 Comp. in materia di cittadinanz a	7 Comp. Impren - ditorial e	8 Comp. in materia di consape-volezza ed espressio-ne culturale
SCIENZE			X					
ED. CIV.						X		

Competenze chiave e relative competenze specifiche	*Evidenze osservabili (riferite ad ogni singola competenza)*
Competenza in scienze, tecnologia, ingegneria - scienze • Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla realtà naturale e agli aspetti della vita quotidiana, formulare ipotesi e verificarle, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni. • Riconoscere le principali interazioni tra mondo biotico ed abiotico, individuando la problematicità dell'intervento antropico negli ecosistemi. • Utilizzare il proprio patrimonio di conoscenze per	A. L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere. B. 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. C. Individua nei fenomeni somiglianze e differenze, fa misurazioni, registra dati

comprendere le problematiche scientifiche di attualità e per assumere comportamenti responsabili in relazione al proprio stile di vita, alla promozione della salute e all'uso delle risorse.	significativi, identifica relazioni spazio/temporali. D. Individua aspetti quantitativi e qualitativi nei fenomeni, produce rappresentazioni grafiche e schemi di livello adeguato, elabora semplici modelli. E. Ha atteggiamenti di cura verso l'ambiente scolastico che condivide con gli altri; rispetta e apprezza il valore dell'ambiente sociale e naturale. F. Espone in forma chiara ciò che ha sperimentato, utilizzando un linguaggio appropriato. G. Trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano.
Abilità	***Conoscenze***
Oggetti, materiali e trasformazioni - Individuare, nell'osservazione di esperienze concrete, alcuni concetti scientifici quali: dimensioni spaziali, peso, peso specifico, forza, movimento, pressione, temperatura, calore, ecc. - Cominciare a riconoscere regolarità nei fenomeni e a costruire in modo elementare il concetto di energia. - Osservare, utilizzare e, quando è possibile, costruire semplici strumenti di misura: recipienti per misure di volumi/capacità, bilance a molla, ecc.) imparando a servirsi di unità convenzionali. - Individuare le proprietà di alcuni materiali come, ad esempio: la durezza, il peso, l'elasticità, la trasparenza, la densità, ecc.; realizzare sperimentalmente semplici soluzioni in acqua. - Osservare e schematizzare alcuni passaggi di stato, costruendo semplici modelli interpretativi e provando ad esprimere in forma grafica le relazioni tra variabili individuate (temperatura in funzione del tempo, ecc.). ***Osservare e sperimentare sul campo*** - Proseguire nelle osservazioni frequenti e regolari, a occhio nudo o con appropriati strumenti, con i compagni e autonomamente, di una porzione di ambiente vicino; individuare gli elementi che lo caratterizzano e i loro cambiamenti nel tempo. - Ricostruire e interpretare il movimento dei diversi oggetti celesti, rielaborandoli anche attraverso giochi col corpo. ***L'uomo i viventi e l'ambiente*** -Proseguire l'osservazione e l'interpretazione delle trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo.	***(fine classe quinta scuola primaria)*** • Concetti geometrici e fisici per la misura e la manipolazione dei materiali • Classificazioni, seriazioni • Materiali e loro caratteristiche: trasformazioni • Fenomeni fisici e chimici • Energia: concetto, fonti, trasformazione • Ecosistemi e loro organizzazione • Viventi e non viventi e loro caratteristiche: classificazioni • Relazioni organismi/ambiente; organi/funzioni • Relazioni uomo/ambiente/ecosistemi • Corpo umano, stili di vita, salute e sicurezza • Fenomeni atmosferici
Microabilità	***Contenuti***
Non ci sono già declinate per anno perché nel corso del quinquennio, gli stessi ambiti possono riguardare i medesimi fenomeni, aumentando però la complessità dell'analisi (es: il funzionamento del corpo, che può riguardare concetti di salute che si riprendono in tutti gli anni; le esperienze di coltivazione e allevamento che possono consentire lo studio dei viventi e degli ecosistemi nel corso degli anni in crescente complessità). Ciò spiega la sostanziale identità degli obiettivi in classi diverse. Si raccomanda tuttavia, oltre a sviluppare negli alunni la padronanza del metodo scientifico d'indagine, di prestare	***L'universo*** • Cos'è l'Universo: le stelle, i pianeti, i satelliti, le galassie. • Accenni sull'origine dell'Universo ***L'energia e la forza:*** • Cos'è l'energia • Forme e fonti di energia • Le forze

particolare attenzione ai concetti di struttura, sistema, energia che ritroviamo in tutti gli ambiti di indagine. Particolarmente fruttuoso è l'approccio a tali concetti attraverso l'ottica: della salute e dell'igiene personale (il corpo e il suo corretto funzionamento); della sicurezza (prevenzione dei rischi) e della salvaguardia dell'ambiente (ambienti salubri); dell'utilizzo equilibrato delle risorse idriche ed energetiche; della tutela del patrimonio ambientale; del rispetto della biodiversità e degli animali come esseri senzienti.	
Competenze chiave e relative competenze specifiche **Competenze in materia di cittadinanza**	***Evidenze osservabili (riferite ad ogni singola competenza)***
- comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali - promuove il rispetto verso l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria.	*Vedi le evidenze sopra di scienze*
Abilità	***Conoscenze***
- osserva e individua, a partire dal proprio territorio le trasformazioni ambientali dovute agli interventi dell'uomo e le conseguenze positive o negativesull'ambiente; - individua, con riferimento alla quotidianità, le attività e le scelte umane a maggiore o minore impatto ambientale; - mette in atto i più comuni comportamenti di cura della propria salute, dal punto di vista igienico-sanitario, alimentare e motorio; - assume comportamenti adeguati a varie condizioni di rischio (sismico, vulcanico, idrogeologico, climatico, …) in ambiente scolastico, anche in collaborazione con la Protezione civile; - individua, nel proprio ambiente di vita, casi di degrado, trascuratezza, incuria e osserva comportamenti idonei a contenere rischi; - si prende cura di aree specifiche della scuola (giardino, orto, pertinenze esterne, biblioteca…); - identifica nel proprio ambiente di vita alcuni elementi che costituiscono il patrimonio artistico e culturale, anche con riferimento agli usi e alle tradizioni locali; ipotizza azioni per la salvaguardia, individuando quelle alla propria portata.	Conosce: - il riciclo dei rifiuti; - le fonti di energia principali; - il concetto di ecosistema. Conosce: -i principi di igiene personale, corretto stile di vita, in relazione all'alimentazione, ai pericoli delle sostanze nocive e al movimento; - i rischi derivanti da calamità e da fattori ambientali e i comportamenti preventivi più immediati; - i luoghi, gli usi e le tradizioni del proprio ambiente di vita per imparare a prendersene cura; - i principali beni culturali e ambientali del territorio; alcuni siti e beni culturali e ambientali significativi del Paese.

Prerequisiti	Conoscenze e abilità previste dalla classe precedente.
Fasi di applicazione e metodologia	Le linee degli interventi educativo - didattici saranno connotate da: - **Gruppi di lavoro all'interno della classe** - **Costruttivismo della classe** - **Conversazioni libere e guidate** - **Problem – solving**

	- **Brainstorming** - **Peer to peer** - **Circle – time** - **Setting d'aula** **Fase 1: consegna agli studenti** Le attività proposte in questo periodo vi porteranno a conoscere i nomi dei principali corpi celesti, il Sistema Solare e i suoi componenti, nonchè le principali caratteristiche degli stessi. Nella seconda parte invece conosceremo le fonti di energia rinnovabili e non rinnovabili, il loro utilizzo e accessibilità. **Fase 2: laboratori da attuare - strumenti utilizzati** (Vedi spiegazione delle lezioni) **Fase 3: VERIFICA**
Tempi	1 BIMESTRE

Modalità di valutazione

- osservazione dei prodotti finali
- verifiche di tipo oggettivo per l'accertamento delle conoscenze
- griglia tabulazione risultati di apprendimento
- griglia di osservazione dei processi di lavoro in itinere
- griglia di osservazioneudainterdisciplinare
- scheda di autovalutazione dell'alunno
- scheda di valutazione finale del progetto

Nel valutare le molteplici attività, oltre alla griglia proposta nella progettazione di istituto, ho predisposto delle tabelle separando gli aspetti linguistici da quelli contenutistici (TAB. A) e ho preso in considerazione il comportamento dell'alunno e il suo atteggiamento (TAB. B).

Nella TAB. A Le lettere *a,b* si riferiscono al contenuto disciplinare e le lettere *c,d* si riferiscono alla valutazione della lingua inglese. La valutazione si esprime con inumeri che si riferiscono ai diversi livelli:

1= INIZIALE, 2= BASE, 3= INTERMEDIO, 4= AVANZATO

RUBRICA. Comprensione messaggio orale. Comprensione messaggio scritto.
Utilizzo del lessico specifico.

	Livello 1	**Livello 2**	**Livello 3**	**Livello 4**
Comprensione	Comprende i	Comprende i	Comprende i	Comprende i

messaggio orale	contenuti veicolati in L2 in modo frammentario, necessitando del frequente supporto dell'insegnante o dei compagni;	contenuti veicolari in L2 utilizzando i termini chiave o ricorrenti per ricostruire le parti del messaggio poco chiare.	contenuti veicolati in L2 con sicurezza distinguendo e utilizzando con scioltezza i termini chiave.	contenuti veicolati in L2 con sicurezza e in modo accurato; è in grado di aiutare e supportare i compagni in difficoltà.
Comprensione messaggio scritto	Comprende il messaggio scritto solo con l'aiuto dell'insegnante e con il ricorso, a volte, della L1.	Comprende il messaggio scritto senza il ricorso alla L1, ma con il supporto dei compagni o dell'insegnante.	Comprende il messaggio scritto in autonomia.	Comprende con sicurezza il messaggio scritto ed è in grado di aiutare i compagni in difficoltà.
Utilizzo del lessico specifico	Utilizza il lessico specifico in modo poco accurato ed esclusivamente in L1.	Utilizza in modo accurato i termini specifici della disciplina in L1. Se supportato ricorre alla L2	Utilizza in modo accurato i termini della disciplina ricorrendo, almeno per i termini chiave, alla L2	Utilizza in modo accurato i termini specifici ricorrendo alla L2 per i termini chiave e nel dare alcune semplici definizioni.

TAB. A. ASPETTI LINGUISTICI e CONTENUTISTICI

ALUNNI	**a**	**b**	**c**	**d**
	Conosce le principali caratteristiche del Sole e dei pianeti del Sistema solare.	Conosce le principali fonti di energia e ne individua vantaggi e svantaggi.	Comprende parole, brevi frasi, brevi testi relativi al topic. L.C. R.C	Produce parole e brevi frasi relativi altopic. O W

TAB. B.GRIGLIA DI OSSERVAZIONE DEI PROCESSI DI LAVORO

	interesse	**collaborazione**	**autonomia**	**partecipazione**
ALUN	È curioso, partecipe, propositivo.	Collabora, rispetta i turni di parola, ascolta i compagni, aiuta, sperimenta e apprezza la dimensione	Opera da solo senza l'aiuto dei compagni o dell'insegnante.	Partecipa attivamente.

N I		collaborativa del lavoro.		

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE UDA INTERDISCIPLINARE
CLASSE

COMPETENZA CHIAVE:				
ALUNNI	**EVIDENZA A**	**EVIDENZA D**	**EVIDENZA E**	**EVIDENZA F**
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE DELLO STUDENTE

ALUNNO:…….	*** Dai un voto da 1 a 10 ***
Quanto ti è piaciuto il percorso generale dell'attività in LS	*
Come valuti il lavoro da te svolto?	*
Hai ascoltato le idee degli altri?	*

Sei stato ascoltato?	*
Ci sono stati dei problemi? Quali? Come li hai/avete risolti?	
Che cosa ti è piaciuto di più?	
Che cosa ti è piaciuto di meno?	
Che cosa hai imparato da questa unità di apprendimento?	
L'uso della LS è stato stimolante, interessante, piacevole, arricchente, difficoltoso, noioso…(o altro)	
Ti pare di aver imparato scienze anche usando la lingua inglese?	
Ti senti migliorato in inglese?	
Ti piacerebbe ripetere l'esperienza?	

SCHEDA DI VALUTAZIONE FINALE DEL PROGETTO CLIL:
"A WINDOW ON THE SOLAR SYSTEM"

ASPETTI GENERALI

	Insufficiente	Parziale	Completo
Gradimento da parte degli alunni			
Partecipazione da parte degli alunni			

OSSERVAZIONI
……
……
……

ASPETTI ORGANIZZATIVI

	Inadeguato	Sufficiente	Adeguato
Durata complessiva del progetto/attività			
Collocazione oraria in rapporto all'orario scolastico			
Aule / Spazi a disposizione			
Sussidi / strumentazioni			

PROBLEMI EMERSI
……
……

OBIETTIVI SPECIFICI DEL PROGETTO
(Obiettivi disciplinari, obiettivi linguistici, obiettivi trasversali e relazionali)

		Non raggiunto	Parzialmente raggiunto	Completamente raggiunto
O.D.	Acquisizione delle conoscenze riguardo il Sistema Solare			
O.D.	Acquisizione delle conoscenze riguardo l'utilizzo di varie fonti di energia.			
O.L.	Utilizzo adeguato della LS			
O.T.	Sviluppo delle abilità trasversali di pensiero			
O.R.	Sviluppo delle abilità sociali			

- non raggiunto se raggiunto da meno del 60% degli alunni
- parzialmente raggiunto se raggiunto dal 60 all'80% degli alunni
- totalmente raggiunto se raggiunto dall'80 al 100% degli alunni

3.6 Introduzione al progetto

Il modulo intitolato "A WINDOW ON THE SOLAR SYSTEM" è un semplice e breve progetto sperimentale di insegnamento CLIL rivolto alle classi quinte della Scuola Primaria A. Beolco. Essendo anche insegnante di Scienze ho individuato come contenuti adatti per tale progetto IL SISTEMA SOLARE e LE ENERGIE ALTERNATIVE.

Gli alunni a cui è rivolto sono stati da me seguiti in lingua inglese fin dalla classe prima.

L'approccio CLIL (Content and Language Integrated Learning) che intendo applicare mira a sviluppare le seguenti abilità:

- utilizzare il vocabolario e le strutture linguistiche in un contesto (apprendimento autentico e significativo)
- utilizzare la lingua per giocare
- concentrarsi sul contenuto disciplinare e non sulla lingua
- dedurre il significato di vocaboli non noti dal contesto, dalle immagini o analizzando la morfologia

- utilizzare la micro lingua della materia (nuovi vocaboli e strutture necessarie vengono introdotti un po' per volta secondo le esigenze dei contenuti o le richieste dei ragazzi)
- lavorare in gruppo e supportare la crescita linguistica e cognitiva dei loro compagni (apprendimento cooperativo)
- proporre compiti da portare a termine attraverso scambio comunicativo (TASK BASED)
- essere al centro della lezione (LEARNER CENTRED), corresponsabili e collaborativi
- utilizzare vari materiali e vari mezzi
- comprendere a livello generale il docente che parla in LS o un video illustrato
- comprendere messaggi scritti inerenti agli argomenti affrontati anche se cognitivamente complessi.

Alla fine del modulo, gli alunni sapranno utilizzare i concetti appresi, rispondendo a domande, formulando frasi vere o false per interagire nel gioco con i compagni, collegando definizioni a termini scientifici, riportando le caratteristiche principali dei vari pianeti, del sole e della luna e confrontandone grandezze e temperature. Sapranno descrivere semplicemente le fonti di energie non rinnovabili e rinnovabili, il loro impatto sull'ambiente e l'accessibilità all'uso delle stesse. Tutto questo per perseguire gli obiettivi di:

- motivare gli studenti all'apprendimento di una lingua straniera, sviluppando interessi ed atteggiamenti plurilinguistici
- sviluppare la competenza linguistica in generale esponendo gli alunni ad un maggiore numero di ore in lingua (dimensione linguistica)
- fornire l'opportunità di studiare le materie scientifiche da prospettive diverse, sia a livello di contenuti che di modalità di lavoro
- potenziare le strategie di apprendimento individuali
- favorire i diversi stili cognitivi *(dimensione cognitiva)*

Le varie attività proposte favoriranno la pratica della lingua orale e scritta permettendo una maggiore confidenza con la lingua inglese; l'organizzazione a coppie e a gruppi dovrebbe favorire l'abbassamento del filtro affettivo, creare un ambiente rilassato e sereno e aumentare la motivazione. Considerata l'età degli studenti e il livello delle loro

competenze (disciplinari e linguistiche) si è optato per una serie di attività che comprendessero varie metodologie: dalla lezione frontale, alla visione di filmati, alla ricerca guidata su internet, ai giochi interattivi, alle canzoni e al lavoro di gruppo per portare a compimento compiti (TASK) e produrre cartelloni.
Prima di iniziare è stato somministrata agli alunni una griglia di rilevazione delle aspettative

GRIGLIA DI RILEVAZIONE DELLE ASPETTATIVE

NOME ……..

Leggi e metti la crocetta nella casella che ritieni appropriata.

	MOLTO	**ABBASTANZA**	**POCO**	**PER NIENTE**
Pensi che imparare un'altra disciplina in LI sarà ---------- impegnativo	----------	----------	----------	----------
divertente				
noioso…				
interessante...				
sei preoccupato/a?				

Esprimi le tue preoccupazioni e i tuoi dubbi

……
……
……
……
……
……..
……
……
……
……

3.7 Articolazione del modulo

TITOLO:	**"A Window on the Solar System"**
UTENTI: CLASSE/SCUOLA	Classe 5A, n° 15 alunni - Scuola Beolco Classe 5B, n° 13 alunni - Scuola Beolco
DISCIPLINE COINVOLTE	Scienze, Matematica, Tecnologia, Ed. Civica
LINGUA VEICOLARE **LIVELLO LINGUISTICO** secondo CEF	Inglese A1
PREREQUISITI **PREREQUISITI LINGUISTICI**	SCIENZE: Conoscere i concetti di materia, massa e temperatura. MATEMATICA: Conoscere cosa si intende per diametro. Utilizzare i grandi numeri. INGLESE: Capire ed usare le WH-questions (WHAT…? WHICH…? HOW MANY…? HOW FAR…? HOW LARGE…? etc) Conoscere e applicare il simplepresent dei verbi To be, To have, To can e di altri verbi, in forma affermativa, negativa, interrogativa. Conoscere aggettivi quali: hot, cold, far, near, large, small, dangerous, etc Saper utilizzare la struttura del superlativo degli aggettivi.
OBIETTIVI DISCIPLINARI	SCIENZE: Capire le differenze tra i corpi celesti che si trovano nell'universo in termini di grandezza: satelliti, asteroidi, pianete, stelle, galassie, ecc…

	Conoscere i concetti di orbita e gravità. Conoscere il nome e alcune caratteristiche fondamentali dei pianeti del sistema solare. Saper collocare i pianeti nel sistema solare. Conoscere alcune caratteristiche fondamentali della nostra stella, il sole. Conoscere alcune caratteristiche fondamentali della Terra. Conoscere alcune caratteristiche fondamentali del nostro satellite naturale, la luna. TECNOLOGIA: Individuare le principali fonti di energia sulla terra. Distinguere energie rinnovabili e non rinnovabili. Sapere cosa si intende per energia solare, idroelettrica, eolica, geotermica. Conoscere i vantaggi delle energie rinnovabili. Verificare l'accessibilità di queste forme di energia. EDUCAZIONE CIVICA Riflettere sulle energie rinnovabili come forme di tutela dell'ambiente naturale.
FINALITÀ FORMATIVE GENERALI (COMPETENZE CHIAVE) **OBIETTIVI LINGUISTICI**	Imparare ad imparare. Collaborare e partecipare. Individuare collegamenti e relazioni Acquisire e interpretare informazioni Imparare e saper riutilizzare il lessico specifico del topic. Essere in grado di formulare frasi vere o false relative al topic. Essere in grado di rispondere a domande sul topic. Saper riferire con semplici frasi al simple present. Comprendere testi orali e scritti relativi al topic.

OBIETTIVI TRASVERSALI	-**Abilità cognitive**: operare collegamenti interdisciplinari, identificare, confrontare, classificare, descrivere. Utilizzare strumenti informatici per la ricerca, ma anche per l'esercizio e il gioco. -**Abilità linguistiche**: ascoltare, riferire, leggere, individuare le informazioni principali di un testo, rispondere a domande, scrivere parole, scrivere frasi seguendo un modello. -**Abilità sociali**: collaborare, rispettare i turni di parola, ascoltare i compagni, aiutare, sperimentare e apprezzare la dimensione collaborativa del lavoro di ricerca, di produzione di semplici testi, di creazione di giochi e cartelloni.
METODOLOGIA	-Lezione frontale partecipata con utilizzo di varie tecniche: brainstorming, domande guidate, mappe concettuali, descrizione di immagini, visione e commento di filmati -Lavoro di coppia e di gruppo, Task based. -Lavoro individuale (lettura e comprensione, esercizi e produzione di un glossario personale) -Ricerca sul web. -Produzione di cartelloni e/o giochi da tavolo.
STRUMENTI	Schede fornite dall'insegnante Libro di testo, quaderno Siti web Video Cartelloni Lavagna ardesia, LIM Foto/immagini Tests

TEMPI	UNITÀ 1: SCIENZE/ INGLESE 14 h + 2h per verifiche e compilazione delle griglie di autovalutazione.
VALUTAZIONE	L'unità verrà valutata singolarmente per quanto riguarda la disciplina coinvolta (Scienze) attraverso prove in itinere e finali, ma verranno considerati anche il grado di impegno, partecipazione e interesse dimostrati nei lavori di gruppo, nelle discussioni di classe e nel lavoro personale sul quaderno. Per quanto riguarda la lingua inglese verranno valutate l'abilità di comprensione orale e scritta, la conoscenza e l'uso appropriato della terminologia specifica nella produzione orale e scritta, la correttezza delle strutture e del lessico usati in tutta la durata del modulo.
MODALITÀ VERIFICA	Orale e scritta. Test individuali per verificare l'apprendimento del contenuto e della lingua. Utilizzo di TASKS individuali e di gruppo.
GRIGLIE	1.Scheda di rilevazione delle aspettative. 2.Griglia di valutazione per monitorare gli interventi individuali, negli aspetti dei contenuti e della lingua. 3.Griglia di valutazione nell'aspetto delle abilità sociali. 4.Griglia di osservazione uda interdisciplinare. 5.Autovalutazione finale individuale alunni. 6.Scheda di valutazione finale del progetto.

3.8 Descrizione delle lezioni

LEZIONE CLIL N 1: 30.09.2021 – 2H

Contenuto curricolare	Contenuto linguistico
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni -sapranno distinguere i principali corpi celesti presenti nell'universo e avranno un'idea di massima delle loro grandezze; -sapranno il nome del sistema di pianeti in cui si trova la Terra e il nome degli altri pianeti.	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni -comprenderanno i nomi in inglese dei principali corpi celesti e dei pianeti del sistema solare; -risponderanno a domande in inglese sui nomi dei pianeti; -comprenderanno frasi T or F; -ascolteranno e seguiranno il testo di una canzone sul sistema solare.

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di apprendimento	Risultati attesi di apprendimento
1.Introduzione BRAINSTORMING: agli alunni viene chiesto in lingua italiana di dare la propria idea o definizione di UNIVERSO-CORPI CELESTI-POSIZIONE DELLA TERRA attraverso domande stimolo: "Cos'è l'Universo?" "Che differenza c'è tra pianeti e stelle? Cos'è un'asteroide?" "Dove si trova la terra?"		30'	Messa in comune e riflessione sulle proprie e altrui pre-conoscenze rispetto all'argomento. Ascolto delle idee e conoscenze altrui.	
2. Attività principali -Visione di un video esplicativo sui nomi	Video	30'	Universo e Corpi celesti: nomi dei principali corpi	VOCABULARY ABOUT the topic: UNIVERSE

dei principali corpi celesti e sulle loro grandezze. (“I giganti dell’universo”) -Annotazione delle informazioni recepite dal video -Riproduzione alla lavagna della Via Lattea e dimensione in essa del sistema solare			celesti: asteroidi, satelliti, pianeti, stelle, nebulose, buchi neri, galassie… Dimensioni / Anno luce Sistema solare	and CELESTIAL BODIES
-The Planets of the solar system: introduzioneallanomenclaturaattraverso il video: “The Solar System: song for kids”	Video	5’	Nomi dei pianeti e posizione degli stessi rispetto al Sole	VOCABULARY ABOUT the topic: PLANETS OF THE SOLAR SYSTEM
3. Conclusione (o post-task) L’insegnante propone frasi True or False rispetto a quanto imparato. Fase 1: il gruppo classe risponde. Fase 2: la classe risponde divisa in squadre. L’insegnante fa domande rispetto al topic affrontato				THE SUN IS A STAR. THE EARTH IS A PLANET. THE EARTH IS IN THE MILKY WAY. THE MILKY WAY IS A GALAXY. WHICH ARE THE PLANETS OF THE SOLAR SYSTEM?

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	**Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico**
Domande agli alunni rispetto alle grandezze dei corpi celesti. Domande agli alunni rispetto ai pianeti del S. S.	Questions about the topic. True or false sentences.

Parole chiave e frasi essenziali per l'insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto	Supporto linguistico
Vocabolitecnici: UNIVERSE, ASTEROID, PLANET, SATELLITE,STAR, GALAXY, BLACK HOLE,SOLAR SYSTEM, MILKY WAY. THE SUN, MERCURY, VENUS, THE EARTH, MARS, JUPITER, SATURN, NEPTUNE, PLUTO: THE DWARF PLANET Aspettisintattici WH QUESTIONS: WHICH IS BIGGER AMONG A PLANET AND A SATELLITE? HOW MANY ARE THE PLANETS OF THE SOLAR SYSTEM? WHICH ARE THE PLANETS OF THE SOLAR SYSTEM? WHAT'S THE NAME OF THE STAR OF THE S. S.? Funzionilinguistiche: informare AN ASTEROID IS SMALLER THAN A STAR THERE ARE SEVEN PLANETS IN THE SOLAR SYSTEM. THEY ARE … THE SUN IS THE STAR OF THE SOLAR SYSTEM.	FAMIGLIE LESSICALI SCELTA MULTIPLA TRUE OR FALSE

DIARIO DI BORDO

5A *Il brainstorming iniziale ha evidenziatouna normale confusione riguardo le differenze dei vari corpi celesti nella maggior parte dei bambini. Gli alunni sono stati catturati dal video "I giganti dell'universo" attraverso il quale hanno avuto una interessante spiegazione sulle differenze tra asteroidi, satelliti, pianeti, stelle, galassie ecc e le loro grandezze. C'è stato solo il tempo per vedere una volta il video della canzoncina in inglese sui pianeti. I bambini hanno ripetuto i nomi e alcuni aggettivi al superlativo. Subito si sono dimostrati allegramente coinvolti e hanno colto la ripetitività degli aggettivi al superlativo. Le domande sono state comprese abbastanza velocemente da tutta la classe. (OBIETTIVI RAGGIUNTI)*

5B *I bambini hanno ripetuto i nomi e alcuni aggettivi al superlativo.*

Le domande devono essere riprese perché tutta la classe sia in grado di comprenderle. Per ora solo circa metà classe ha saputo rispondere oralmente. (OBIETTIVI NON COMPLETAMENTE RAGGIUNTI).

LEZIONE CLIL N 2: 06.10.2021 – 2H

Contenuto curricolare	Contenuto linguistico
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni -sapranno distinguere le caratteristiche principali della Terra e degli altri pianeti.	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni -risponderanno a domande in inglese su alcune caratteristiche dei pianeti; -comprenderanno e formuleranno frasi T or F; -comprenderanno e riprodurranno il testo di una canzone sul sistema solare.

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di apprendimento (Che cosa impareranno gli studenti)	Risultati attesi di apprendimento (Che cosa impareranno gli studenti)
1.Introduzione -Domande alla classe sugli argomenti presentati la volta scorsa. -Ripasso in gruppo delle conoscenze acquisite utilizzando immagini del libro	Libro	20’	Consolidamento delle conoscenze acquisite.	Ripasso e consolidamento del lessico acquisito.
2. Attività principali Visione del video “The Planets of the solar system” e analisi del testo della canzone e comprensione. Riproduzione della canzone. Risoluzione di tasks: 1.Leggere ed individuare	Video	30’	Caratteristichedeipianeti	VOCABULARY ABOUT the topic: PLANETS OF THE SOLAR SYSTEM AND THEIR CHARACTERISTICS

contenuti veri o falsi 2.In piccoli gruppi, utilizzando il testo delle canzoni, preparare frasi vere o false.				
Conclusione (o post-task) Individuare e correggere le frasi false.				

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	**Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico**
Domande agli alunni rispetto ai pianeti del S. S. Completamento di un testo bucato.	Questions about the topic. True or false sentences. Fill in the blanks.

Parole chiave e frasi essenziali per l'insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto	Supporto linguistico
Vocabolitecnici: THE HOTTEST (BRIGHTEST-BIGGEST, COLDEST, FURTHEST…) PLANET. RED SPOT, RAGING STORM, OUTER RINGS, DUST, ICY CHUNCKS, ROCKY PLANETS, GAS PLANETS Aspettisintattici: WH QUESTIONS. WHICH IS THE CLOSEST PLANET/FURTHEST PLANET TO THE SUN? WHICH IS THE THIRD FOURTH, FIFTH…PLANET FROM THE SUN? WHICH PLANET HAS GOT OUTER RINGS? WHICH PLANET IS CALLED THE ICY PLANET?.... TESTO DELLA CANZONE Funzioni linguistiche: chiedere e informare	FAMIGLIE LESSICALI SCELTA MULTIPLA TRUE OR FALSE

DIARIO DI BORDO

5A. Il feedback sullo studio effettuato a casa in italiano è stato positivo per quasi tutti.
Nella seconda parte, con le canzoni, si è evidenziato un grande interesse. Alcuni avevano rivisto a casa il video. La classe è abitualmente molto esuberante e partecipativa e non è stato difficile coinvolgerli nel riascolto delle canzoni e nella riproduzione delle stesse. Ciò ha permesso l'esercitazione della pronuncia corretta, l'assimilazione del lessico e dei nuovi contenuti che i bambini hanno poi utilizzato nel lavoro di gruppo.
Il lavoro di gruppo, che gli alunni amano particolarmente, è stato molto proficuo anche per chi solitamente accusa rallentamento dell'impegno e stanchezza a fine lezione. I vari gruppi hanno preparato, in circa 30', dalle 6 alle 11 frasi.

5B Il feedback sullo studio effettuato a casa non è stato positivo per tutti. Alcuni sono ancora in una fase di assestamento post-vacanza.
Nella seconda parte, con le canzoni, si è verificato un buon interesse: all'inizio alla grafica accattivante del video e al ritmo delle canzoni. Alla seconda visione e ascolto l'attenzione si è maggiormente concentrata sul contenuto e i bambini hanno richiesto piccole chiarificazioni riguardo alcuni significati e hanno seguito e cantato esercitando e assimilando quindi lessico e contenuto.Il lavoro di gruppo è stato proficuo e ha 'risvegliato' anche i meno interessati.
I vari gruppi hanno preparato dalle 6 alle 11 frasi.

LEZIONE CLIL N 3: 14.10.2021 – 2H

Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni conosceranno le caratteristiche principali del sole; avranno disegnato un modello di sole di 20 cm riportando le parti principali del sole e le temperature.	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni avranno compreso un testo scientifico riguardante il sole; completeranno frasi e risponderanno a domande riguardanti il testo. Avranno compreso e distinto affermazioni vere o false riguardo tutto quanto studiato finora.

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di apprendimento (Che cosa impareranno gli studenti)	Risultati attesi di apprendimento (Che cosa impareranno gli studenti)
1.Introduzione Warm up attraverso la riproduzione della canzone sui pianeti. Gioco-quiz: i gruppi propongono alla classe le frasi T or F prodotte nella lezione precedente.	Video quiz	30’	Attraverso la canzone e il gioco gli alunni consolideranno concetti scientifici e lessico	Consolidamento del lessico e delle strutture linguistiche affrontate nella canzone e nel gioco. Esercitazione di Listening Comprehension.
2. Attività principali Osservazione di immagini che riproducono il sole. Individuazione delle parti principali e delle temperature	Immagini dal web	20’	Caratteristiche del sole.	VOCABULARY ABOUT the topic: THE SUN AND ITS CHARACTERISTICS

Lettura e comprensione di un testo sul sole. Completamento e risposte in coppia.	Testo informativo	30' 10'		
Conclusione (o post-task) Correzione della task eseguita in coppia (Leggi, completa, rispondi)		10'		

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	**Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico**
Domande agli alunni rispetto al testo affrontato. TEST con 15 Frasi T or F (vedi sotto)	Reading comprehension: Questions about the topic. Reading comprehension: True or false sentences.

Parole chiave e frasi essenziali per l'insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto	Supporto linguistico (tavole sinottiche, scelta multipla, completamento, raggruppare famiglie lessicali, ecc.)
1. Vocaboli tecnici: MEDIUM SIZED STAR, LIGHT, HEAT, ENERGY, GRAVITY,DEGREES CELSIUS, NUCLEAR FUSION, HYDROGEN, HELIUM, AXIS, TO SPIN, SURFACE, CHROMOSPHERE, SURFACE, SUNSPOTS, STORMS TAKE PLACE. MADE OF 2. Aspetti sintattici: WH QUESTIONS: HOW OLD IS THE SUN? WHAT IS THE SUN MADE OF? WHAT'S THE TEMPERATURE IN THE CORONA? WHAT'S THE TEMPERATURE IN THE CORE? WHAT IS AN AXIS? WHAT ARE THE SUNSPOTS? Funzionilinguistiche: informare SIMPLE PRESENT OF VERB TO BE, CALL,	TAVOLE SINOTTICHE FAMIGLIE LESSICALI SCELTA MULTIPLA TRUE OR FALSE

TRAVEL, GIVE, LOOK, SPIN, HELP…	

DIARIO DI BORDO

5A. Partecipazione buona da parte di tutti: ognuno ha proposto un paio di frasi alla classe. Ciò ha permesso un buon ripasso e consolidamento.
La lettura del testo non ha dato particolari problemi di comprensione e il test è stato affrontato con tranquillità e sicurezza. Come sempre il lavoro di coppia ha entusiasmato i ragazzi e ha permesso di aiutare i più deboli.
Nel test T or F su 15 alunni, 4 hanno fatto 0 errori, 5 alunni ne hanno fatti tra 2 e 3, i rimanenti tra i 4 ei 5 errori. (OBIETTIVI RAGGIUNTI)

5B. Un'alunna appare preoccupata di non essere in grado di capire e chiede continue spiegazioni sul lavoro proposto. Un paio di alunne devono essere richiamate all'attenzione. La maggior parte della classe appare interessata e partecipa.
Il lavoro in coppia è risultato stimolante e divertente per i bambini.
Il disegno del sole in scala ha destato curiosità e molte domande sulle dimensioni degli altri pianeti e specialmente della terra in proporzione. La prossima lezione ci vedrà impegnati in grandi calcoli per capire le proporzioni.
Nel test T or F su 13 alunni, 2 hanno fatto 0 errori, 6 alunni ne hanno fatti 2/3, 3 alunni tra i 4 e i 5 errori, 2 alunni 6/7 errori. È evidente la difficoltà di un paio di alunni che faticano a seguire e a interiorizzare nonostante le ripetizioni e le varie strategie adottate allo scopo. (OBIETTIVI RAGGIUNTI)

Test n°1

SCIENCE TEST – NAME……DATE.....

A. READ AND WRITE **T** or **F**

1) Saturn is the sixth planet from the sun.
2) The Sun is an asteroid.
3) The "Milky Way" is a galaxy.
4) The biggest planet of the Solar System is Venus.
5) The Earth hasn't got water.
6) Jupiter isn't a gas planet.
7) Mercury, Venus, the Earth and Mars are rocky planets.
8) Mercury is the closest planet to the Sun.
9) The Earth has got a moon.
10) The planets of the Solar System are 8.
11) Pluto is a dwarf planet.
12) The Sun was born 5 billion years ago.
13) Mars is the farthest planet from the Earth.
14) Mars is called "the red planet".
15) The temperature of Mars is 800 C°.

B. RISCRIVI IN ORDINE DI GRANDEZZA CRESCENTE.

NEBULOSA, PIANETA, GALASSIA, STELLA, UNIVERSO
ASTEROIDE,SATELLITE

……

……

C. DESCRIVI IL SOLE

……

……

……

……

……

……

LEZIONE CLIL N 4: 21.10.2021 – 2H

Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni: attraverso dei modellini di sole e terra e calcoli sulla distanza tra la stella e il pianeta si faranno un'idea della distanza in proporzione. Verificheranno le loro conoscenze riguardo al sole e ai pianeti.	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni: avranno usato strutture e lessico per calcolare la distanza tra sole e terra in proporzione. Avranno collegato parti di parole (TASK 5) Avranno collegato parti di frasi per formare frasi corrette riguardo il sole. (TASK 6)

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di	Risultati attesi di apprendimento
1.Introduzione Warm up: in coppia gli alunni si fanno domande sul sole e sui pianeti.	quiz	20'	Ripasso e consolidamento delle informazioni studiate	Uso di domande e risposte in inglese
2. Attività principali Ricerca di informazioni sulle grandezze del sole e della terra e sulla distanza. Calcoli con grandi numeri per creare un modello. Spiegazione del modello.	informazioni dal web	30'	Grandezza del sole, della Terra, di Saturno, distanze	VOCABULARY ABOUT the topic: DIMENSIONS AND DISTANCES.
Testo sulla luna	Testo informativo	20'	Caratteristiche della luna. Solar eclipse,	VOCABULARY ABOUT THE NATURAL

TASK 5 (riconoscimento di parole: matching di parti di parole) TASK 6 (matching di parti di frasi)		20’	lunareclipse	SATELLITE OF THE EARTH: THE MOON
Conclusione (o post-task) Uscita in giardino per sperimentare il modello.		10’		

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	**Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico**
Tasks di matching parole/significato. Completamento	Reading comprehension: Tasks di matching di parole e frasi. Completamento di un testo bucato.

Parole chiave e frasi essenziali per l’insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto	Supporto linguistico (tavole sinottiche, scelta multipla, completamento, raggruppare famiglie lessicali, ecc.)
Vocabolitecnici: DISTANCE, DIAMETER, KILOMETERS, MILLION, BILLION, MODEL, REAL, REPRESENT. NATURAL SATELLITE, MOON,COVERED,PARTIALLY,TOTALLY,DISAPPEAR, SHADOW Aspettisintattici: WH QUESTIONS: HOW FAR IS THE SUN? HOW FAR IS THE SUN IN OUR MODEL? WHAT IS THE DIAMETER OF THE SUN? WHAT IS THE DIAMETER OF THE SUN IN OUR MODEL? WHAT IS THE DIAMETER OF THE EARTH? WHAT IS THE DIAMETER OF THE EARTH IN OUR MODEL? WHAT’S THE NAME OF THE NATURAL	TAVOLE SINOTTICHE FAMIGLIE LESSICALI SCELTA MULTIPLA COMPLETAMENTO

SATELLITE OF THE EARTH? Funzionilinguistiche: chiedere, informare SIMPLE PRESENT OF VERB TO BE, HAVE, REPRESENT	

DIARIO DI BORDO

5A./5B. È stata una lezione molto varia nelle proposte di lavoro e ben partecipata. La preparazione del modello di Terra e Saturno in proporzione al sole e i calcoli fatti coinvolgendo tutto il gruppo classe ha sollecitato domande e stupore di fronte all'immensità dei numeri coinvolti. Le altre attività fatte in coppia sono state ugualmente apprezzate e portate a termine in tempi brevi e hanno permesso agli alunni di usare la lingua e di aiutarsi a vicenda: i bambini amano il pair work! Ovviamente hanno le loro preferenze di compagno, ma hanno ormai recepito l'importanza di imparare a lavorare con tutti. Alla fine del tempo le tasks sono state corrette in gruppo e tutte le coppie hanno svolto correttamente il compito.(OBIETTIVI RAGGIUNTI)

LEZIONE CLIL N 5: 27.10.2021 – 2H

Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni avranno consolidato le nozioni riguardo la luna e i pianeti e acquisito conoscenze sulle parti che compongono la terra. TEST FINALE	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni avranno consolidato il lessico specifico in LS riguardo la luna e i pianeti attraverso quiz svolti in LS, e acquisito nuovi vocaboli sulle parti che compongono la terra. FINAL TEST

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di apprendimento	Risultati attesi di apprendimento
1.Introduzione Ripasso delle informazioni acquisite sulla luna attraverso frasi T or F	Gioco di gruppo	10’	Ripasso e consolidamento delle informazioni studiate	Ascoltare e comprendere frasi in inglese discriminando frasi T or F
2. Attività principali Osservazione di immagini sulla terra. Testo in LS su alcune caratteristiche della terra. TASK 7. Colour the different parts of the Earth. TASK 8. Match words to explanation. Gioco di ripasso	Immagini sul testo e alla LIM. Testo informativo	30’ 15’	Nomenclatura e spiegazione delle parti principali che formano il pianeta Terra. Ripasso e consolidamento delle informazioni studiate utilizzando le tante frasi T or F preparate dagli alunni.	VOCABULARY ABOUT the topic. VOCABULARY AND SENTENCES ABOUT the topic (CELESTIAL BODIES, SOLAR SYSTEM)

Conclusione (o post-task) TEST FINALE	1 h	Test n°2 FINAL TEST (part 1)	Test n°2 FINAL TEST (part 1)

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	**Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico**
True/false sentences (orale) Leggere e collegare nomi a definizioni. Lettura di un testo e rispondere alle domande (situazione non nota). Domande in generale sugli argomenti affontati finora.	Listening comprehension: T/F sentences Reading comprehension: Matching words to definitions Reading and answering to comprehension questions. Answering to questions about topic learnt so far.

Parole chiave e frasi essenziali per l'insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto	Supporto linguistico (tavole sinottiche, scelta multipla, completamento, raggruppare famiglie lessicali, ecc.)
Vocaboli tecnici: vedi FINAL TEST (part1) **Aspetti sintattici**: vedi FINAL TEST (part 1) **Funzionilinguistiche**: rispondere, informare	COMPLETAMENTO VERO O FALSO DOMANDE E RISPOSTE COLLEGAMENTO

DIARIO DI BORDO

CL.5A. La maggior parte degli alunni ha affrontato con serenità il test proposto. Alcuni hanno richiesto delle conferme in L1 riguardo le consegne. Ho lasciato libertà di rispondere con una sola parola o con frasi minime, laddove possibile. Tre alunni hanno avuto bisogno di ulteriore tempo per concludere il test.
RISULTATI: Gli items di questo test erano 36. Tre alunni hanno raggiunto 34/36, tre alunni 31,32 /36, tre alunni 27,29/36, quattro alunni tra i 23 e 26/36, due alunni sono stati non sufficienti avendo fatto correttamente solo 16 items.

CL.5B. Questo gruppo appare sempre più insicuro e intimorito dal compito rispetto all'altra classe ma poi i risultati sono simili o anche migliori. In realtà in questo test hanno fatto leggermente meglio.
RISULTATI: quattro alunni hanno raggiunto i 33,34 items corretti, tre alunni tra i 30 e 32, tre alunni hanno totalizzato tra 28 e 29, due tra 22 e 24 e una solamente 14/36.

Test n 2

FINAL TEST (Part 1) - cl. ..... – NAME .....

1. **Read and answer.**

A planet is a large space object which revolves around a star. Itreflects that star's light. There are eight planets in our solar system. Mercury, Venus, Earth, and Mars are the planets closest to the Sun. They are called the inner planets. The inner planets are made mostly of rock. The outer planets are Jupiter, Saturn, Uranus, and Neptune. Jupiter, Saturn, Uranus, and Neptune are large balls of gases with rings around them. All eight planets travel around the Sun in a different orbit. Mercury orbits the sun very quickly. It only takes it 88 days to go around the sun. Earth takes 365 days to orbit around the sun. One orbit around the sun is a year. A year on Earth is 365 days. A year on Mercury is only 88 days! Mercury spins very slowly on its axis. Mercury has many craters all over it. Craters are big holes that are made when meteorites hit a planet.

What is a planet?

_____

Which are the inner planets?

_____

Which are the outer planets made of ?

_____

How much is a year on Mercury?

_____

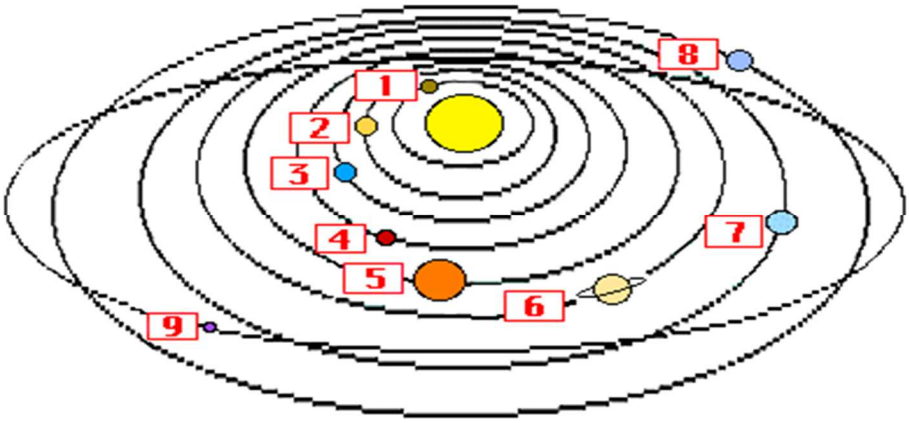
How much is a year on the Earth?

_____

What are the craters?

_____

2.The eight planets and the dwarf planet Pluto orbit around the Sun. Write the correct numbers next to the names of the planets.



EARTH .... , MARS .... , NEPTUNE .... , SATURN .... , MERCURY ....,

JUPITER..., PLUTO.... , VENUS.... , URANUS .... .

3. Match the words on the left with the definitions on the right.

1. Sun	a planet with organic life and a diameter of 12.800 km.
2. Pluto	a celestial body or artificial craft that revolves around a planet.
3. asteroids	a large, non-luminous celestial body, that revolves around a star and can have one or more satellites.
4.the Earth	the path in which a planet or satellite revolves around another body.
5. planet	a system of billions of stars and other matter.
6. orbit	the star at the centre of the Solar System.
7. moon	celestial bodies with diameters between one metre and

	hundred kilometres.
8. galaxy	a planet'snatural satellite.
9. satellite	a dwarf planet revolving around the Sun with an irregular orbit.
10. gravity	the force by which a planet or other space body tends to draw objects toward its center.

4. Answer the following questions orcomplete.

1. Which planet is the farthest from the Sun? _____

2. Which planet is the biggest? _____

3. What is there at the centre of our Solar System? _____

4. Are the inner planets made of rock or gas? _____

5. Which planet is called the “red planet”? _____

6. What’s the name of our galaxy? _____

7. What’s the temperature on the surface of the sun? _____

8. What does the Sun give us? _____

9. The Earth is divided in

_____

_____

10. The Earth revolves around the sun in _____ days.

11. When the Sun and the moon are in line during their orbit an _____ happens.

12. The Earth makes a complete spin in _____ hours.

LEZIONE CLIL N 6: 04.11.2021 – 2H

Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni avranno acquisito il concetto e la definizione di energia, di trasferibilità dell'energia e di fonti di energia non rinnovabili.	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni avranno affrontato nuovo lessico e strutture riguardante i topics: Energy e Non renewable Energy sources.

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di apprendimento	Risultati attesi di apprendimento
1.Introduzione Brainstorming in gruppo. WHAT IS ENERGY? WHERE IS ENERGY? TASK: scrivi illustra i concetti di energia individuati dalla classe.	Lavagna Quaderno	10' 15'	Riflettere per individuare e distinguere le forme di energia sperimentate dagli alunni	SPEAKING Rispondere in L2 alle domande WHAT IS ENERGY? WHERE IS ENERGY? WRITING Scrivere le espressioni proposte dai compagni
2. Attività principali Visione del video in L2: "Whatis energy" (Smile and learn) Introduzione di lessico base per la comprensione Dei concetti più importanti TASK: let's	Testo informativo: Video Quaderno	30' 30'	Confrontare e implementare le idee espresse dagli alunni con quanto spiegato nel video illustrato Individuare e capire la definizione di Energia, la trasferibilità dell'energia, le fonti di energia.	LISTENING COMPREHENSION VOCABULARY AND SENTENCES ABOUT the topic (ENERGY, ENERGY SOURCES, NON RENEWABLE ENERGY SOURCES) WRITING Con il supporto

sum up and illustrate by drawing the most important ideas. TASK 1: Reading comprehension: A passage about COAL and OIL, non renewable sources Nel gruppo classe e poi in coppia	SCHEDA fornita da insegnante	20’	Ripetere e consolidare i nuovi concetti in L2 e illustrarli con disegni Testo informativo sulle Non renewable sources: COAL e OIL	dell’insegnante riassumere i concetti fondamentali scrivendo in L2. READING COMPREHENSION
Conclusione (o post-task) Controllo del lavoro di comprensione fatto in coppia. Domande. Lettura ad alta voce.			Formazione di carbone e petrolio. Derivati del petrolio	VOCABULARY about the topic in the passage about coal and oil.

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	**Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico**
Visione del video senza audio, stop e richiesta di nominare in L2 le illustrazioni. True / false sentences (orale) Lettura di un testo e rispondere alle domande (situazione non nota). Gioco di matching: Flashcards con immagini dei derivati del petrolio e parole	Visione del video senza audio, stop e richiesta di nominare in L2 le illustrazioni. Listening comprehension: T/F sentences Reading comprehension Reading and answering to comprehension questions. Gioco di matching: Flashcards con immagini dei derivati del petrolio e parole

Parole chiave e frasi essenziali per l’insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto:	Supporto linguistico

Vocaboli tecnici: WHAT IS ENERGY: light, heat, food, movement… WHERE IS ENERGY: in the wind, in the water, in the sun, in the earth. Change in matter, movement, source, non renewable source, electricity, steam, mud, crude oil, petrol, diesel, kerosene, chemical products, pollution. **Aspetti sintattici**: Simple present of verbs can, to be, to transfer, to produce, to obtain, to bury, to use, to cause. Passive: is used, was used, is refined. **Funzioni linguistiche**: chiedere, rispondere, informare, spiegare, elencare.	SCELTA MULTIPLA COMPLETAMENTO VERO O FALSO DOMANDE E RISPOSTE MATCHING

DIARIO DI BORDO

CL.5A. Nonostante la quantità di nuovi concetti e vocaboli affrontati in questa lezione gli alunni hanno lavorato con piacere. La parte iniziale di brainstorming, che spesso è movimentata da idee e proposte a volte non pertinenti, è stata invece molto proficua e i bambini hanno individuato con facilità le possibili risposte. Il video di Smile and Learn che è stato visionato 2 /3 volte con frequenti stops e ripetizioni è apparso accattivante e comprensibile, in linea con le capacità linguistiche della classe e le illustrazioni sono state poi un buon modello per il lavoro sul quaderno. La lezione ha alternato fasi di produzione attiva a fasi di ricezione passiva, così da non stancare o annoiare. La scheda finale ha avuto bisogno di tanto supporto da parte dell'insegnante a causa della quantità di nuovo lessico, anche se intuibile dai più, probabilmente per la stanchezza di fine lezione. OBIETTIVI RAGGIUNTI

CL.5B. Buona partecipazione e interesse nella maggior parte dei bambini. Il video di Smile and Learn che è stato visionato 2 /3 volte con frequenti stops e ripetizioni è apparso accattivante e comprensibile, in linea con le capacità linguistiche della classe e le illustrazioni sono state poi un buon modello per il lavoro sul quaderno. La lezione ha alternato fasi di produzione attiva a fasi di ricezione passiva, così da non stancare o annoiare. La fase della lettura della scheda è stata fonte di preoccupazione per M. S. che vive a volte le lezioni di Inglese con ansia da prestazione, essendo un'alunna molto capace nelle altre materie, ma in difficoltà nella lingua in questione non riesce a superare l'agitazione e fatica a ricordare parole note o a capire parole facilmente intuibili poichè assomiglianti all'italiano. Altre due alunne seguono e interagiscono solo se continuamente stimolate. Nel complesso OBIETTIVI RAGGIUNTI.

LEZIONE CLIL N 7: 11.11.2021 – 2H

Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni avranno conosciuto energie rinnovabili e loro vantaggi e limiti.	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni avranno affrontato nuovo lessico e strutture riguardante i topics: Renewable Energy types, advantages and disadvantages.

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di apprendimento	Risultati attesi di apprendimento
1.Introduzione Ripasso della lezione precedente attraverso domande al gruppo classe e con frasi true or false	Quaderno	15’	Ripassare e consolidare le fonti di energia non rinnovabili, il loro utilizzo e svantaggi per il pianeta.	SPEAKING Rispondere in L2 alle domande: WHICH ARE TWO NON-RENEWABLE ENERGY SOURCES? WHAT IS USED COAL FOR? WHAT IS USED CRUDE OIL FOR? Consolidare il lessico riguardante il topic della lezione precedente e le strutture x IS USED FOR. x IS USED TO PRODUCE...

2. Attivitàprincipali Visione del video in L2: TYPES OF ENERGY FOR KIDS: RENEWABLE AND NON-RENEWABLE (Smile and learn) TASK: let's sum up and illustrate by drawing the most important ideas about RENEWABLE ENERGY TYPES TASK 2 : choose a type of energy or a device used to produce it and prepare a drawing . 	Testo informativo: Video	20' 20' 20'	Individuare e conoscere le fonti di energia rinnovabili e i loro vantaggi e limiti Ripetere e consolidare i nuovi concetti in L2 e illustrarli con disegni	LISTENING COMPREHENSION VOCABULARY AND SENTENCES ABOUT the topic (RENEWABLE ENERGY SOURCES AND TYPES) WRITING Con il supporto dell'insegnante riassumere i concetti fondamentali scrivendo in L2.
Conclusione (o post-task) Controllo del lavoro sul quaderno. Lettura ad alta voce. Domande. Utilizzo dei disegni creati dagli alunni per ripetere i nuovi concetti.			Esercitare e ripetere il nuovo lessico per rispondere a domande di comprensione del testo scritto prodotto insieme.	READING COMPREHENSION ANSWERING MATCHING WORDS AND PICTURES VOCABULARY and structures about the topic

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico
Visione del video senza audio, stop e richiesta di spiegare in L1 o L2 certe illustrazioni riguardanti le energie rinnovabili. True / false sentences (orale) Lettura di un testo e risposte orali alle domande dell'insegnante. Gioco di matching: disegni e parole/concetti (NON-RENEWABLE AND RENEWABLE ENERGY) Per casa: provare a formulare uno schema riassuntivo (tabella sinottica)	Visione del video senza audio, stop e richiesta di nominare in L2 certe illustrazioni. Listening comprehension: T/F sentences Reading. Reading and answering to comprehension questions. Gioco di matching: con i disegni e le scritte create dai bambini

Parole chiave e frasi essenziali per l'insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto:	Supporto linguistico
Vocaboli tecnici: sun, sunlight, solar panels, wind, wind mills, earth, water, force, solar energy, eolic energy, geothermal energy, hydraulic energy, advantages, disadvantages, health, friendly, environment, limitless, toxic gases, natural phenomena, pollution, global warming. **Aspetti sintattici**: Simple present of verbs: find, run out, exhaust, transform, pollute, Passive: isfound **Funzioni linguistiche**: chiedere, rispondere, informare, spiegare, elencare.	COMPLETAMENTO VERO O FALSO DOMANDE E RISPOSTE MATCHING

DIARIO DI BORDO

CL.5A. L'utilizzo di frasi a completamento, di frasi true or false e di domande permette di continuare a riprendere i concetti e il lessico per ripassare e memorizzare quanto appreso e studiato a casa. Ai bambini piace sfidare i compagni con "tricky sentences" per mettere alla prova le loro conoscenze e ciò contemporaneamente costituisce per chi propone le frasi un ottimo esercizio di speaking oltre che di revising. I video di Smile and Learn sono stati estremamente graditi sia per le immagini, il tono e il linguaggio molto comprensibile. Alcuni bambini hanno comunque già informazioni personali riguardo al topic. In modo particolare L.F., il cui padre lavora nel campo petrolifero, è molto informato e ha fornito ai compagni (in L1 naturalmente) dettagli sull'energia nucleare di cui non abbiamo parlato se non per sommi capi. Tutti i bambini hanno curato il lavoro sul quaderno e in coppia hanno riletto quanto scritto. Per casa ho

chiesto di rivedere bene tutto e di provare a redigere uno schema riassuntivo, nonchè di completare bene i disegni per poter preparare il compito di realtà: un gioco da tavolo da proporre all'altra classe. Nell'ultima lezione, dopo aver controllato gli schemi e scelto uno in comune e aver preparato il compito di realtà, si farà un breve test finale. OBIETTIVI RAGGIUNTI.

5B. Anche per questo gruppo la visione del video è stata stimolante e gradita. Permane la difficoltà di comprensione di M. S. che tuttavia partecipa chiedendo continue spiegazioni. Tutti i bambini hanno curato il lavoro sul quaderno e in coppia hanno riletto quanto scritto. Io ho seguito la coppia più in difficoltà. Per casa ho chiesto di rivedere bene tutto e di provare a redigere uno schema riassuntivo, nonchè di completare bene i disegni per poter preparare il compito di realtà: un poster esplicativo sui tipi di energia. Nell'ultima lezione, dopo aver controllato gli schemi e scelto uno in comune e aver preparato il compito di realtà, si farà un breve test finale. OBIETTIVI RAGGIUNTI.

LEZIONE CLIL N 8 : 18.11.2021 – 2H

Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti Alla fine della lezione gli alunni avranno ripassato e consolidato la conoscenza dei principali tipi di energia distingendo tra non rinnovabili e rinnovabili. Avranno capito i vantaggi e limiti delle une e delle altre. Avranno preparato un compito di realtà sul topic e affrontato un test in L2.	**Obiettivi specifici di apprendimento/Esiti** Alla fine della lezione gli alunni avranno ripassato e consolidato lessico e strutture riguardante i topics: Energy types, advantages and disadvantages. Avranno redatto una tabella sinottica in L2 e affrontato un test in L2.

			Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Fasi e modalità di svolgimento	Materiali	Tempo	Risultati attesi di apprendimento	Risultati attesi di apprendimento
1.Introduzione Ripasso delle lezioni precedenti attraverso l'analisi degli schemi presentati dai bambini e la stesura di uno in comune.	Quaderno Cartelloni per compito di realtà	30'	Riassumere e consolidare i concetti di energie rinnovabili e non, loro utilizzo e vantaggi e svantaggi per il pianeta. Limiti delle energie rinnovabili.	READING WRITING Consolidare il lessico e le strutture delle lezioni precedenti
Attività principali Consolidamento dei concetti attraverso la preparazione del compito di realtà. (cl.5A boardgame cl.5B poster)		40' 40'	Individuare e riportare in un boardgamee in un poster i concetti principali affrontati Verificare la comprensione della maggior parte dei	WRITING: individuare le frasi da riportare in L2 in un boardgame e in un poster per evidenziare i concetti principali affrontati. Verificare la comprensione della

VERIFICA SCRITTA			concetti delineati nel test.	maggior parte del lessico e strutture che descrivono i concetti delineati nel test.
1. Conclusione (o post-task) Correzione in plenaria				

Strategie/Attività per la valutazione del contenuto curricolare	**Strategie/Attività per la valutazione del contenuto linguistico**
TEST FINALE	TEST FINALE (READING COMPREHENSION)

Parole chiave e frasi essenziali per l'insegnamento di questa lezione.

Lingua indispensabile per il contenuto: vedi TEST	Supporto linguistico
Vocaboli tecnici: sun, sunlight, solar panels, wind, wind mills, earth, water, force, solar energy, eolic energy, geothermal energy, hydraulic energy, biomass energy, advantages, disadvantages, health, friendly, environment, limitless, toxic gases, natural phenomena, pollution, global warming. **Aspetti sintattici**: Simple present of verbs: find, run out, exhaust, transform, pollute, capture, extract, generate, exploit Passive: is found, can be transferred **Funzioni linguistiche**: chiedere, rispondere, informare, spiegare, elencare.	VERO O FALSO DOMANDE E RISPOSTE MATCHING

DIARIO DI BORDO *CL.5A. 13 alunni su 15 hanno preparato lo schema assegnato per casa. Velocemente, attraverso foto dal mio smartphone, le pagine sono state proiettate alla lim e ognuno ha letto il proprio schema. Erano molto simili e facilmente si è scelto una mappa uguale per tutti. Tale attività è stata occasione di ripresa del lessico e dei contenuti come anche il lavoro di scelta delle frasi e impaginazione nel boardgame delle illustrazioni preparate durante la lezione precedente. Dopo un po' di pausa gli alunni hanno affrontato il test che questa volta non ha richiesto la produzione scritta ma solo la comprensione scritta. RISULTATI. Gli items erano 28. Un'alunna ha completato correttamente tutti gli items.6 hanno totalizzato 23/24 su 28; 6 hanno completato correttamente 21/22 su 28 e 2 hanno effettuato 19 items corretti.*

CL.5B. Anche qui un paio di alunni non avevano creato la mappa concettuale riassuntiva. Abbiamo proceduto nello stesso modo per creare quella migliore uguale per tutti. In questa classe il compito di realtà è stato il poster che poi è stato appeso in atrio. RISULTATI. Nel test finale nessun alunno ha completato in modo corretto il compito. 6 alunni hanno totalizzato 24/25 su 28, 3 alunni 22 su 28, 3 alunni 18/19 su 28 e un'alunna 13/28.

SCIENCE TEST – NAME……..DATE ……

1. READ AND MATCH.

A B C D E	1. A renewable energy that comes from plant or animal materials, including waste and sewage. 2. A renewable energy that uses the energy from the sun to generate electricity. 3. A renewable energy that uses the heat from within the earth to produce steam and hot water to use as power sources. 4. A renewable energy that uses the power of the wind to generate electricity. 5. A renewable energy that uses the force of water to generate electricity

2. READ AND MATCH.

1.WHAT TYPES OF GASES CAUSE GLOBAL WARMING?	…..COAL AND OIL.
2. WHAT TYPE OF RENEWABLE ENERGY USES PHOTOVOLTAIC CELLS TO CAPTURE THE SUN'S ENERGY?	….GREENHOUSE GASES.
3.WHICH ARE NON-RENEWABLE SOURCES EXTRACTED FROM THE EARTH?	……FOSSIL FUELS.
4. WHAT TYPE OF RENEWABLE ENERGY USES THE FORCE OF THE WATER TO PRODUCE ELECTRICITY?	……HYDROELECTRIC ENERGY.
5. HOW ARE COAL AND OIL CALLED?	……SOLAR ENERGY.

TRUE OR FALSE?

1. NON RENEWABLE SOURCES ARE UNLIMITED.
2. RENEWABLE SOURCES NEVER RUN OUT.
3. RENEWABLE SOURCES ARE TOXIC FOR THE HEALTH.
4. RENEWABLE ENERGIES RESPECT THE ENVIRONMENT .
5. THE FORCE OF THE SEA WAVES CAN BE TRANSFORMED INTO ELECTRICITY.
6. THE HEAT FROM INSIDE THE EARTH CANNOT BE TRANSFORMED INTO ENERGY.
7. ENERGY CAN BE TRANFERRED.
8. ENERGY IS EVERYWHERE.
9. REFINED OIL IS USED TO PRODUCE PETROL AND PLASTIC.
10. COP 26 IS A CONFERENCE ABOUT CLIMATE CHANGE.
11. COP 26 WAS IN ROME.
12. CHINA AND INDIA WILL STOP USING COAL TO PRODUCE ENERGY.
13. THE YOUNG PARTECIPANTS ARE HAPPY OF COP 26 DECISIONS.
14. THE BURNING OF FUEL FOSSILS CAUSES POLLUTION.
15. DEFORESTATION IS GOOD FOR THE ENVIRONMENT.
16. EVERY MOVEMENT AND EVERY CHANGE IN MATTER IS ENERGY.
17. THE USE OF R.E.S. IS SAFE FOR THE LIVING CREATURES' HEALTH.
18. R.E.S. CAN BE EXPLOITED (sfruttate) IN EVERY PLACE OF THE WORLD.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il desiderio di affrontare, in questo elaborato, la tematica del CLIL alla Scuola Primaria, è scaturito dalla situazione personale di insegnante di Primaria, specialista di Lingua Inglese, a cui è stato chiesto già da un po' di anni, di occuparsi di altre discipline per motivi di completamento di orario nelle classi.

Posto che la mia scelta iniziale è sempre stata di insegnare Inglese ai bambini, e non altre materie, ho intravisto l'opportunità di intraprendere la strada del CLIL proprio nella convinzione di offrire agli alunni una chance di miglioramento in LI, insegnando un'altra disciplina in LI. L'aumento di tempo immersi nella lingua per affrontare "altro" dalla lingua mi sembrava un'eccellente offerta formativa, un plus per i discenti e nello stesso tempo, l'opportunità per me, come dice Coyle, di 'rigenerare la propria professionalità ricercando nuove e stimolanti pratiche didattiche'.

La lettura di un articolo di Coonan sulla ricerca azione (COONAN, C.M.,2012: "La ricerca azione consiste nell'esperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l'insegnamento e l'apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un'articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede. La ricerca azione rappresenta una modalità di lavoro che collega la teoria e la prassi nell'insieme 'idee-in-azione'") mi ha spinto ad informarmi il più possibile ed a sperimentare per provare a colmare il divario tra teoria e pratica, addentrandomi negli aspetti concreti. Nello stesso scritto Coonan parla di '*reflection in action'* e '*self-reflectiveenquiry*': "Questi due termini, assieme, si riferiscono alla necessità che l'insegnante rifletta criticamente sul proprio agire e sugli effetti prodotti dalla sua azione. Non è quindi un riflettere su questioni teoriche astratte ma su fatti concreti della classe/scuola, della sua classe, della sua scuola."

Preciso che la ricerca azione che intende l'autrice è un processo più completo e profondo di ricerca che dura nel tempo e che si avvale di strumenti scientifici di annotazione ed analisi che io non ho applicato. Ciononostante penso di aver tratto conoscenze e benefici, sia per me stessa che per i miei alunni, da quanto ho letto e da quanto ho provato a fare sia nello scorso anno scolastico che in anni passati.

In questo elaborato non si sono certo affrontate cose nuove, ma si è provato a dare una panoramica della situazione attuale, sicuramente da aggiornare perché la letteratura è in continua evoluzione, allo scopo di conoscere in modo approfondito i punti cardine della

metodologia in questione e di trovare le risposte alle domande iniziali. In queste righe tenterò anche di avanzare delle proposte di lavoro 'dall'interno' dell'ambiente Scuola Primaria.

DEBOLEZZE E SOLUZIONI

1.Vuoto normativo e disinteresse dei DS

Nel cammino di autoformazione mi sono imbattuta in una enorme quantità di letteratura e studi sul CLIL, ricerche ed esperienze positive ed entusiastiche, che mi hanno incoraggiato, o analisi meno positive rispetto ai risultati di apprendimento soprattutto dei contenuti disciplinari. Mi sono imbattuta inoltre nella mancanza di interesse e convinzione da parte dei Dirigenti Scolastici. Questi ultimi sono comunque da giustificare in quanto oberati da una gran mole di lavoro e obblighi da assolvere spesso urgenti e impellenti. Essendo il CLIL alla Primaria solamente 'raccomandato' come buona pratica e non previsto dalla legge, come evidenziato nel capitolo riguardante la Normativa, molti dirigenti non lo prendono in considerazione o non lo ritengono adatto ai bambini della Primaria. Questa assenza legislativa è, a mio avviso, una delle mancanze da colmare che però è collegata ad una serie di problematiche emerse nei capitoli precedenti, tra cui, in primis, la preparazione degli insegnanti.

2.Preparazione degli insegnanti

Sebbene il CLIL sia previsto per legge alla secondaria di secondo grado, esso di fatto non è capillarmente attuato in tutte le scuole, per mancanza di insegnanti in grado di metterlo in pratica.Il MIUR ha promosso e continua a promuovere e accompagnare l'introduzione dell'insegnamento con metodologia CLIL con percorsi di formazione in servizio per i docenti di disciplina non linguistica (DNL) delle scuole secondarie di secondo grado finalizzatiall'acquisizione delle competenze sia metodologico-didattiche sia linguistiche per il raggiungimento del livello C1 (QCER). Nonostante il cospicuo sforzo formativo, non si è raggiunto il numero di insegnanti sufficienti a coprire il fabbisogno delle scuole. D'altronde una competenza linguistica di livello C1 non si può certo improvvisare e presuppone un bagaglio linguistico di un certo peso da implementare e migliorare, non sicuramente da far iniziare da zero, considerando anche l'età media degli insegnanti.

Per la preparazione degli insegnanti della scuola Primaria nella LI e nel CLIL il problema è il medesimo. Anche in questo ambiente la formazione in servizio non viene accolta in modo massiccio e comunque probabilmente nemmeno incentivata dai

dirigenti per i motivi accennati sopra (il CLIL non è obbligatorio alla Primaria). Per la formazione in LI ed eventualmente in CLIL occorrerebbe aggiornare il percorso di studio universitario, come analizzato al capitolo 4, e quindi prevedere:

- una redistribuzione dei crediti e più lavoro laboratoriale per incontrare la natura della lingua straniera che è appunto abilità e non solo conoscenza;
- più importanza alle certificazioni linguistiche e ai test di entrata (un 'vero' B1 iniziale permetterebbe il raggiungimento nel corso dei 5 anni di un buon livello finale);
- revisione del programma di insegnamento universitario in relazione alla lingua inglese e focus sulla metodologia dell'insegnamento della LI alla Primaria, nonché presentazione di risorse e materiali e sperimentazione delle stesse durante il percorso universitario.

Spesso i giovani insegnanti che iniziano ad operare nella scuola ammettono di essere in difficoltà nell'insegnamento della lingua inglese e tantomeno si cimentano in percorsi CLIL non appena acquistano consapevolezza delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche e della mole di lavoro di programmazione e preparazione di materiali per attivarli. Effettivamente occorre avere una forte motivazione a creare i percorsi suddetti perché, anche se esistono materiali, proposte, programmazioni in vari siti, e riferiti ad ogni materia, ogni insegnante deve cercarli, analizzarli, sceglierli, modificarli, calarli nella propria situazione. Le case editrici ultimamente hanno inserito nei testi di Inglese e nei testi delle discipline qualche pagina denominata CLIL. Nel primo caso sono inappropriate perché il CLIL non si attua nelle lezioni di LI (al massimo tematiche inerenti all'Educazione Civica e non inerenti ad altre materie). Nel secondo caso sono tentativi di 'ammodernamento'dei testi con qualche pagina in inglese che non prevedono percorsi di lunga durata. E'altresì vero che, per sua natura, questa metodologia offre molte modalità di attivazione, tra cui la possibilità di micro lezioni in LI., ma si può facilmente capire che i migliori risultati si ottengono con tempi lunghi e continuità.

A proposito di quanto appena trattato, allo scopo di evitare lo scoraggiamento degli insegnanti di fronte alla difficoltà di applicazione dell'approccio CLIL, una soluzione potrebbe essere creare un curricolo ben definito con programmazioni, materiali e indicazioni didattiche, dopo aver individuato le discipline più adatte in ogni classe. Per esempio, il programma di Scienze in classe quinta, che verte sulla conoscenza del corpo

umano è, a mio avviso, troppo complesso da affrontare in inglese, a parte gli argomenti iniziali sul sistema solare. Anche gli argomenti di Storia appaiono troppo approfonditi e complessi. Il programma di Geografia è invece più fattibile perché il linguaggio disciplinare è ripetitivo: la descrizione dell'Europa in generale e poi delle regioni italiane segue uno schema ripetitivo che può essere condotto, con gradualità, in inglese. Alcuni anni fa ho potuto fare il CLIL Inglese- Geografia in quarta e quinta. Lo scetticismo di qualche genitore riguardo alla fattibilità del percorso si è trasformato in compiacimento, riconoscendo, alla fine della quinta, le competenze acquisite dal proprio figlio. Da parte mia la soddisfazione di sentire i bambini descrivere le regioni in inglese è stata enorme. Incontrandomi alcuni ragazzi l'anno successivo in prima media, mi hanno detto: "Peccato non fare più Geografia in inglese. In italiano è noiosa!"CLIL è divertimento e 'challenge'. Nella stessa classe c'era una ragazzina cinese, molto timida con notevoli difficoltà in lingua italiana che ha potuto essere alla pari dei coetanei in Geografia studiandola in Inglese. Lo stesso dicasi per studenti di origine marocchina. CLIL è anche inclusione.

Tornando al curricolo 'prefabbricato'di cui sopra, si potrebbe prevedere in classe 2a CLIL Inglese-Scienze-Tecnologia (4 ore, di cui 2 di LI), in classe 3a CLIL Inglese-Scienze (5ore, di cui 3 di LI), in 4a e 5a CLIL Inglese-Geografia (5 ore, di cui 3 di LI). Così facendo ogni classe, a parte la prima, aumenterebbe di due ore alla settimana il tempo di esposizione alla LI con notevoli ripercussioni nell'acquisizione della lingua. In realtà anche in prima si potrebbero affrontare i semplici contenuti di scienze in inglese. Avendo un'organizzazione oraria come descritta sopra e un curricolo predefinito, si potrebbero allora predisporre materiali ad hoc, così da fornire agli insegnanti dei moduli già preparati e pronti all'uso, una base precostituita di materiali e attività da usare in toto o da cui trarre spunto, così da incoraggiare gli insegnanti dubbiosi o in difficoltà.

CONSIDERAZIONI SULL'INTERVENTO DIDATTICO

Nella scheda sottostante sono sintetizzati i risultati raccolti tabulando le diverse griglie di valutazione del percorso CLIL Inglese-Scienze condotto ormai un anno fa.

SCHEDA DI VALUTAZIONE FINALE DEL PROGETTO CLIL
"A WINDOW ON THE SOLAR SYSTEM"

ASPETTI GENERALI

	Insufficiente	Parziale	Completo
Gradimento da parte degli alunni		4 alunni	24 alunni
Partecipazione da parte degli alunni		2 alunni	26 alunni

OSSERVAZIONI. Nelle schede di rilevazione delle aspettative, 5 alunni avevano espresso forte preoccupazione rispetto alla proposta di affrontare un argomento di scienze in inglese perché lo ritenevano troppo difficile e impegnativo, 8 lo consideravano difficile ma interessante e non si sentivano preoccupati, mentre tutti gli altri (15) in generale avevano dichiarato di essere incuriositi e contenti di farlo.
Nelle schede di autovalutazione finale 4 alunni hanno dichiarato di aver gradito solo in parte le attività proposte, mentre gli altri 24 hanno gradito tutte le attività. Tutti hanno scritto di sentirsi migliorati in inglese. 23 di aver capito completamente i contenuti di scienze e 5 di averli capiti parzialmente. 24 alunni su 28 vorrebbero rifare l'esperienza.
Tra i 4 alunni che hanno espresso non gradimento, che corrispondono ai 'preoccupati', segnalo il caso dell'alunna (M.S.) talmente in ansia e in soggezione verso la lingua inglese e probabilmente verso di me, da essere bloccata durante le lezioni, nonostante le ottime capacità cognitive. Chiede conferme e aiuto continuo in classe anche rispetto a parole ed espressioni facili e note (fino a creare impazienza tra i compagni) perché abituata ad essere sempre brava e sicura. Il ***filtro affettivo di Krashen*** *è talmente forte da interrompere veramente il transfert di informazioni anche facilissime. Questi alunni abbisognano di incoraggiamento continuo e pazienza. Non tutti sono predisposti per la LS, sebbene capaci in altri contesti. M.S. ad esempio è bravissima in matematica. Lei sarebbe stata penalizzata emotivamente da un percorso più lungo di CLIL. In questi casi la possibilità di passare all'Italiano sicuramente rilassa e non compromette l'apprendimento dei contenuti.*

ASPETTI ORGANIZZATIVI

	Inadeguato	Sufficiente	Adeguato
Durata complessiva del progetto/attività			x
Collocazione oraria in rapporto all'orario scolastico			x
Aule / Spazi a disposizione			x
Sussidi / strumentazioni			x

OSSERVAZIONI. Qualche attività è stata penalizzata dal distanziamento Covid
OBIETTIVI SPECIFICI DEL PROGETTO
(Obiettivi disciplinari, obiettivi linguistici, obiettivi trasversali e relazionali)

		Non raggiunto	Parzialmente raggiunto	Completamente raggiunto
O.D.	Acquisizione delle conoscenze riguardo il Sistema Solare			X (25 alunni su 28)
O.D.	Acquisizione delle conoscenze riguardo l'utilizzo di varie fonti di energia.			X (27 alunni su

				28)
O.L.	Utilizzo adeguato della LS			X (25 alunni su 28)
O.T.	Sviluppo delle abilità trasversali di pensiero			X (25 alunni su 28)
O.R.	Sviluppo delle abilità sociali			X (28 alunni su 28)

LEGENDA.
Obiettivo non raggiunto (se raggiunto da meno del 60% degli alunni)
Obiettivo parzialmente raggiunto (se raggiunto dal 60 all'80% degli alunni)
Obiettivo totalmente raggiunto (se raggiunto dall'80 al 100% degli alunni)

OSSERVAZIONI
Quanto sintetizzato nella griglia si riferisce ai risultati dei test per quanto concerne i contenuti di Scienze. Essendo i test per il 90% in inglese essi misurano anche la comprensione linguistica. Si sono anche considerate le osservazioni riguardanti la partecipazione in generale, la partecipazione al lavoro di gruppo e al lavoro sui TASKS, le esposizioni, nonché il lavoro sul quaderno. (vedere Appendice.)
Le attività che gli alunni hanno maggiormente gradito sono stati i lavori in gruppo o in coppia e gli input per mezzo di video e canzoni. Anche la parte di creazione del compito di realtà ha permesso di riprendere i concetti e, soprattutto il boardgame, con cui i ragazzi hanno giocato divisi in piccoli gruppi, è stato un ulteriore momento conclusivo divertente.
Cooperative Learning e pair work sono strategie didattiche learnercentred in cui i bambini sono veri protagonisti del loro apprendimento.

CONSIDERAZIONI SUI GRUPPI CLASSE COINVOLTI

I gruppi di bambini protagonisti dell'esperienza descritta costituiscono un'eccellenza: per le buone doti generali, per la presenza di famiglie collaborative e fiduciose nella scuola, per la continuità del lavoro dei 5 anni con le stesse insegnanti. Avendoli seguiti fin dalla classe prima in inglese, scienze, ed educazione fisica, negli anni passati insieme abbiamo lavorato in inglese, sia in motoria che in scienze in molte occasioni e in modo abbastanza continuativo. I bambini, quindi, erano in possesso di una buona preparazione in inglese, avevano già conosciuto il CLIL e sono stati il "terreno" ideale per questo percorso. È da segnalare che gli alunni che hanno raggiunto in modo parziale gli obiettivi presentano difficoltà in tutte le materie.
La condizione 'idilliaca'di questo gruppo riporta al concetto di selezione di cui hanno parlato Rumlich, 2014; Dallinger et al., 2016; Piesche et al., (2016) sottolineando come nella maggior parte degli studi sui risultati del CLIL gli studenti costituiscano

generalmente un gruppo selezionato positivamente in termini di background genitoriale, motivazione, risultati scolastici. È vero, la selezione purtroppo esiste, almeno fino a che non si raggiungeranno le condizioni perché tutti gli alunni possano godere di questa opportunità. Risulta molto più complesso proporre il CLIL a bambini che non abbiano alle spalle una continuità didattica in inglese, che abbiano avuto esperienze negative o le cui famiglie si dimostrino scettiche, contrarie, troppo preoccupate della difficoltà o del rischio che non si apprendano bene i contenuti disciplinari. Contenuti che si potranno sempre recuperare, come disse un collega in risposta ad un genitore preoccupato, mentre quello che non si impara a questa età in LS non è facilmente recuperabile. Inoltre, c'è sempre la possibilità di passare all'italiano nel caso di alunni in ansia o con troppe difficoltà. Il CLIL è flessibilità.

Perché il CLIL possa essere applicato capillarmente, e non solo con gruppi fortunati, e per aumentare quindi il livello linguistico di uscita dalla Primaria, occorre quindi perseguire una maggiore continuità e qualità didattica in LI, una migliore preparazione degli insegnanti e la consapevolezza da parte dei legislatori e dei DS dell'utilità di esporre i bambini a più lingua possibile, in modo mirato e adatto alla loro età.

Cosa ho potuto rilevare nei miei 'esperimenti'?

Ho sempre notato vantaggi innumerevoli nell'aspetto linguistico, a livello cognitivo, e di crescita personale sia riguardante lo studio che le abilità sociali.

Lavorando in CLIL i bambini

-utilizzano il lessico in un contesto autentico e significativo, per rispondere ad autentici bisogni

-imparano a lavorare in gruppo aiutandosi ed esercitando la pazienza di accettare anche chi lavora di meno o ha difficoltà, o disturba (cooperative - learning)

-con l'esercizio e l'allenamento utilizzano la micro lingua della materia e conducono insieme e autonomamente attività task-based

-sono responsabilizzati e al centro del loro apprendimento

-si abituano a dedurre significati dal contesto; capiscono che i termini scientifici sono spesso simili all'italiano perché hanno la stessa radice greca o latina

-si abituano ad utilizzare diversi materiali e strumenti

-sono incentivati a imparare autonomamente con le TIC,attraverso web-quests, video, o giochi

-collaborano tra di loro e con l'insegnante per definire nuovi risultati

-si abituano ad ascoltare l'insegnante o altre fonti parlanti in LI

La maggiore esposizione rende i bambini più veloci e recettivi nelle lezioni di LI, aumentando così la possibilità e il desiderio di acquisire sempre più lessico e strutture in una spirale fruttuosa. La maggior conoscenza porta più sicurezza e desiderio di spendersi in attività nuove in Lingua Inglese. Un esempio per tutti: i ragazzi del progetto, alla fine dell'anno mi hanno chiesto di preparare insieme delle scenette da presentare ai genitori durante la cena di fine scuola. Era già maggio inoltrato, ma spinti dall'entusiasmo e da buone competenze si sono tuffati a capofitto in questa attività teatrale in piccoli gruppi, con risultati non solamente gradevoli ma di ottima qualità: hanno letteralmente fatto spettacolo e divertito i genitori! Spesso chiedono di imparare canzoni che ovviamente occorre verificare nei contenuti e cercano autonomamente giochi in lingua in cui cimentarsi. Non hanno paura o imbarazzo a provare a parlare, sono ben disposti a proseguire lo studio di LI alla secondaria a cui giungono con un bagaglio più ricco di abilità e conoscenze. Sono motivati: la motivazione è una molla che si autoalimenta e acquista sempre più forza per arrivare più in alto, ed avere ragazzi motivati credo sia già un buon risultato.

La condizione 'sine qua non' per avere ragazzi preparati e motivati all'apprendimento delle lingue è avere insegnanti preparati, qualificati, motivati ed entusiasti. Il CLIL è una sfida educativa che coinvolge in primis, insegnanti e alunni, ma che si può vincere solo con il coinvolgimento di legislatori, università, dirigenti scolastici e famiglie.

BIBLIOGRAFIA

BALBONI, P., (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Terza edizione, Torino, Utet Università.

BALBONI, P.,*Motivazione ed Affettività nell'acquisizione di una lingua straniera.* Università Ca' Foscari, Venezia (Per insegnanti Anils)

BALBONI, P., (2006), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare.*.In: Serragiotto, G. (a cura di) Il piacere di imparare, il piacere di insegnare,,Vicenza, La Serenissima.

BALBONI, P. (2006), *The epistemological nature of language teaching methodology.* Perugia, Ed. Guerra

CAMERON, L. (2001), *Teaching languages to young children.*Cambridge University Press.

CAON, F.,(2006), *Pleasure in Language Learning. A Methodological Challenge,* Perugia,ed. Guerra.

CATENACCIO, P., GIGLIONI, C. (2016), CLIL *Teaching at Primary School Level and the Academia/Practice Interface: Some Preliminary Considerations. Focus on LSP Teaching: Developments and Issues* - Edited by G. Garzone, D. Heaney, G. Riboni - Milano, LED.

CHINI, M., BOSISIO, C., (2018) *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci editore.

CILIBERTI, A., (1994), *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico,* Scandicci, La Nuova Italia.

COONAN, C.M.,(2005), *The natural learning of a foreign language. CLIL as a possible partial solution for the primary school.*-Scuola e Lingue Moderne, 2005, n 4-5.

COONAN, C.M., (a cura di), (2012), *La ricerca-azione per lo sviluppo dell'autonomia***,**Corso di perfezionamento in Didattica delle Lingue Moderne, Indirizzo Insegnamento delle Lingue Straniere.

COONAN, C.M., (2003), *Planning for CLIL. A general outlines and thoughts on two micro features,* pubblicato inBARBERO, T., e BOELLA, T.,(a cura di) L'uso veicolare della LS in apprendimenti non linguistici, Torino.

COYLE D., HOLMES B., KING L., (2009), *Towards an integrated curriculum – CLIL National statements and guidelines.*

COYLE D., HOLMES B., KING L., (2010), CLIL *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press.

DALOISO, M., *Aspetti neuropsicologici nella didattica delle lingue*, Venezia, Modulo del Master Itals II livello, I ciclo, 2006-2007.

DALOISO, M., (2007)*Early foreign language teaching,*Perugia, ed. Guerra

DALOISIO, M., BALBONI, P., (2012*), La formazione linguistica all'università*. – SAIL Studi sull'apprendimentoe l'insegnamento Linguistico.

DÖRNYEI*, Z, (2003)Attitudes, Orientations, and Motivations inLanguage Learning: Advances in Theory,Research, and Applications,* University of Nottingham.

FELISATTI, E. MAZZUCCO, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multi Media Editore.

*FREDDI, G.,(2007), La finestra privilegiata per apprendere una LS,*in SeLM 2007, 7

GOVERNORA, D. HALLC, J.,JACKSONB, D., (2012), *Teaching and Learning Science Through Song: Exploring the experiences of students and teachers,* International Journal of Science Education, USA.

KAUFMAN SHELEMAY, K., (2003) *La musica e la memoria*, Torino, Casa Editrice Einaudi, Vol. III,

KRASHEN, S. D., TERRELL, T. D., (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, Alemany Press, 1983.

LANGE', G., (2000)*, Insegnare ed apprendere in una lingua europea.* Progetto Lingue 2000,Convegno ALI-CLIL Pesaro

LANGE', G., (2000)*, Materiali per sviluppare l'approccio CLIL*

MAULE,E., CAVAGNOLI, S., LUCCHETTI, S., (2006), *Musica e apprendimento linguistico. Dalle riflessioni teoriche alle proposte didattiche,* Bolzano*,* Edizioni Junior.

MENEGALE, M., (2009), *Class activities aimedatenhancingoral production in CLIL-basedlessons,* pubblicato in Rata G., Language Education Today Between Theory and Practice, Cambridge.

PASQUI, R., (SETT. 2003), *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*, Supplemento alla Rivista El.le, Venezia, edizioni Ca' Foscari.

PERETZ,I., ZATORRE, R. J., *Brain organization for music processing processing,* in Annual Review of Psycology, n 56, tratto da iSites Harvard Universityhttp://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic951137.files/musicProcessing-peretzZatorre.pd

REBECCHI, M.A., (2007) *Le buone pratiche,* in SeLM, n.1-3

SELINKER, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL*, 10.

SHAFFER,H.R., (2008)*I concetti fondamentali della psicologia dello sviluppo,* Raffaello Cortina Editore

SPITZER, M., (2002), *Musici m Kopf: Hören, Musizieren, Verstehen und ErlebenimneuronalenNetzwerk, Schattauer,* Dispensa a cura di E. Maule, *Intrecci di musica e lingue, strategie didattiche applicabili alla scuola, tratto da* http://www.psallite.net/news.php?extend.254.

VLACHOS. K., (2009), *The Potential of Information Communication Technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL): The Case of English as a Second/Foreign Language,* Hellenic Open University (Greece), *in: CLIL Practice: Perspectives from the Field,* David Marsh and PeeterMehisto; Dieter Wolff, Rosa Aliaga, TuulaAsikainen, María Jesús Frigols-Martin, Sue Hughes, & Gisella Langé (eds.)

WILKINS, R. W., HODGES, D.A., LAURIENTI, P. J., STEEN, M., BURDETTE, J. H., (2014), *Network Science and the Effects of Music Preference on Functional Brain Connectivity: From Beethoven to Eminem,*in Scientific Reports,

WOLFF, D., VIRDIA, S., (2019), *Il CLIL nella scuola primaria una ricerca quanti-qualitativa nel contesto trentino,* IPRASE.

WOOD D., BRUNER J. S., ROSS G., (1976) *The role of tutoring in problem solving, in Journal of Child Psychology and Psychiatry,* volume 17, da pp.89 a 100, Pergamon Press,

PORTFOLIO DELL'INSEGNANTE CLIL, Education and Culture DG, EUCLID

Documentazione scolastica

PTOF 2019-2022 – Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato
PAI – Piano Annuale per l'Inclusione dell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato
RAV – Rapporto di Autovalutazione dell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato.
Regolamento di Istituto e patto di corresponsabilità dell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato.
Curricolo dell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato.

Protocollo di valutazione scuola primaria dell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato.
Protocollo di valutazione alunni dell'Istituto Comprensivo Giacomo Zanellato.

Normativa scolastica

C. E. 962/2006 - Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente
C. M. 8/2013 - Indicazioni operative sulla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012
C. M. 3/2015 - Adozione modelli sperimentali certificazione competenze primo ciclo.
D. M. 27/12/12 - Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.
D. M. 254/2012 - Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
D.P.R. 275/99 - Regolamento attuativo dell'Art. 21 della legge 59 del 1997.
D.P.R. 88-89/2010 – Regolamenti attuativi della Riforma degli Ordinamenti dei Licei e degli Istituti Tecnici
L. 59/97, Art. 21 - Autonomia Scolastica.
L. 53/2003 – Legge di riforma della Scuola Secondaria
L. 107/2015 - Piano triennale offerta formativa (La Buona Scuola)
Nota Miur, prot. 3120/2018 - Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione.
Indicazioni Nazionali 2012.
Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari 2018.
Nota della Direzione Generale del MIUR per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, 25/07/2014, n. 4969).

Sitografia

http://kidshealth.org/kid/
http://www.crickweb.co.uk/ks1science.html
http://www.biology.ualberta.ca/facilities/multimedia
http://www.crick.northants.sch.uk/
http://www.mbgnet.net/
http://water.epa.gov/learn/kids/
http://www.primaryresources.co.uk/science/science.htm
https://wordwall.net/it
http://clil-cd.ecml.at. The European Framework for CLIL Teacher Education
www.tieclil.org
www.progettolingue.net

ALLEGATI

Allegato 1. Analisi SWOT

ANALISI SWOT PER IL PROJECT WORK	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
	PUNTI DI FORZA	**PUNTI DI DEBOLEZZA**
STUDENTESSA	• Intraprendenza e fiducia nel proprio progetto; • Flessibilità e capacità di cogliere nuovi spunti dagli imprevisti; • Ambizione a realizzare prodotti di qualità; • Sapere teorico (a livello didattico, metodologico e normativo) ancorato a situazioni reali; • Conoscenza dell'Istituto, del plesso e degli alunni; • Formazione universitaria; • Conoscenza degli alunni • Fiducia delle famiglie	• Ambizione a realizzare prodotti di qualità; • Relativa capacità critica nella selezione della bibliografia; • Impegni lavorativi e universitari; • Poca attitudine alla documentazione.
SOGGETTI COINVOLTI	• Collaborazione tra alunni; • Grande curiosità; • Team insegnanti coeso; • Ottima accettazione da parte dei genitori, che si sono mostrati entusiasti; • Classi non troppo numerose; • Scuola ben inserita nel territorio comunale.	• Tempistiche limitate (vincoli legati al curricolo di Scienze; • Sfiducia nel CLILda parte della dirigente scolastica.
CONTESTO	• Clima relazionale di fiducia, sostegno, stima e aiuto reciproco; • Collaborazione e conoscenza tra i bambini delle due sezioni; • Atmosfera accogliente e stimolante all'interno del plesso; • Plesso grande, ben fornito, dotato delle varie aule	• Possibili difficoltà con il collegamento internet.

	multidisciplinari; • Aule dotate di LIM.	
PROJECT WORK	• Offrire ai bambini la possibilità di sviluppare nuove competenze in ambito linguistico e scientifico; • Avviare un progetto che potrebbe essere replicato negli anni scolastici successivi; • Facilmente modificabile e flessibile.	• Elevate aspettative; • Necessità di una personale documentazione; • Necessità di monitorare il percorso; • Possibile mancanza di motivazione da parte dei bambini; • Poche ore a disposizione.
	OPPORTUNITA'	**RISCHI**
	• Accrescere le competenze linguistiche e la consapevolezza dei bambini; • Avviare un progetto che potrà essere riproposto.	• Non incontrare il gradimento di qualche bambino in difficoltà linguistica

Allegato 2 Pianificazione di un modulo CLIL

TITOLO:	
UTENTI: CLASSE/SCUOLA	
DISCIPLINE COINVOLTE	
LINGUA VEICOLARE **LIVELLO LINGUISTICO** secondo CEF	
PREREQUISITI **PREREQUISITI** **LINGUISTICI**	

OBIETTIVI DISCIPLINARI	
FINALITÀ FORMATIVE GENERALI (COMPETENZE CHIAVE) OBIETTIVI LINGUISTICI	
OBIETTIVI TRASVERSALI	.
METODOLOGIA	-
STRUMENTI	
TEMPI	
VALUTAZIONE MODALITÀ VERIFICA GRIGLIE	

Allegato 3. Pianificazione di una lezione/sequenza CLIL

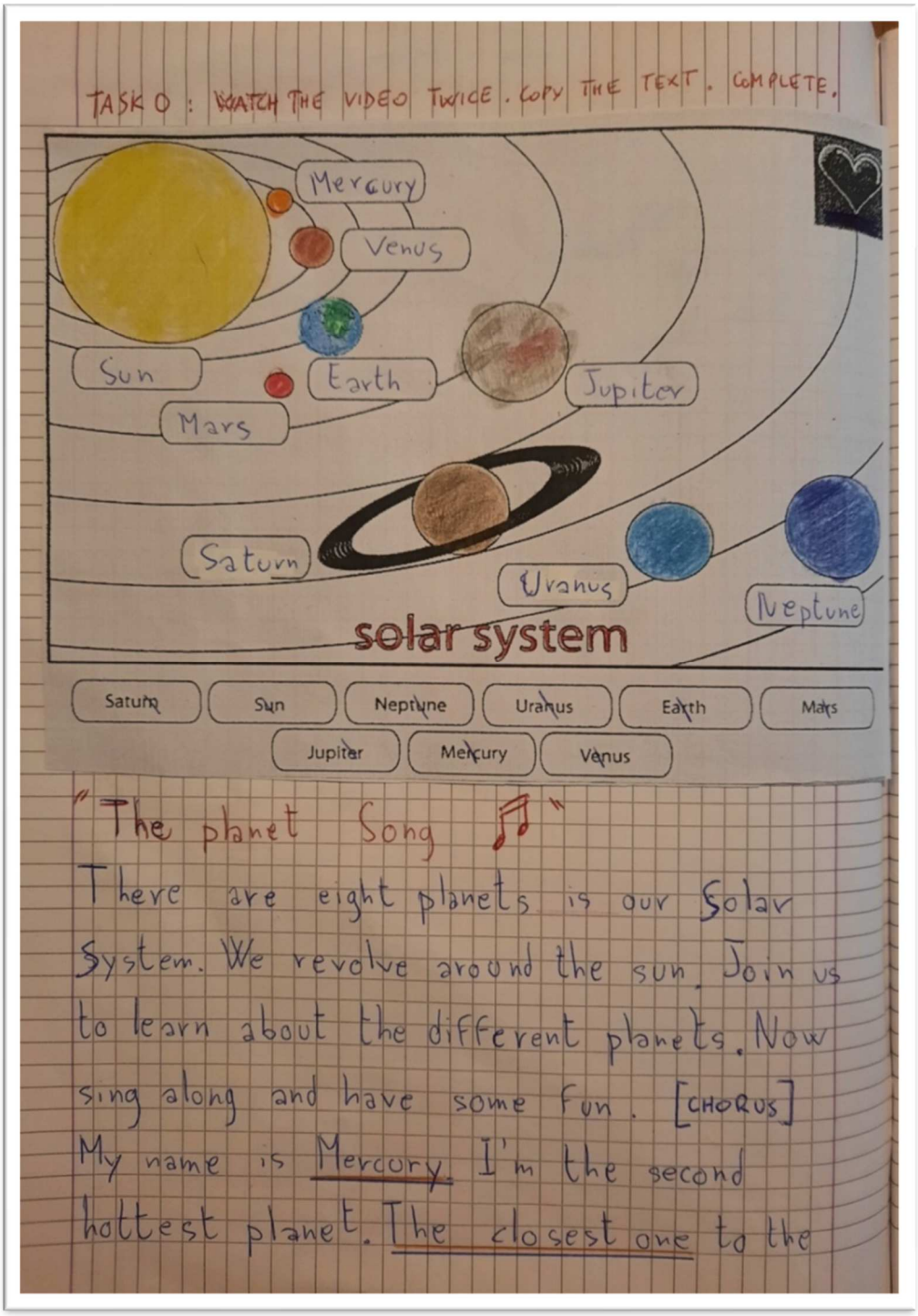
Contenuto curricolare	**Contenuto linguistico**
Risultati di apprendimento attesi (Che cosa impareranno i bambini?)	Risultati di apprendimento attesi (Che cosa impareranno i bambini?)
Lingua necessaria per ottenere i risultati di apprendimento attesi	
Contenuto –lingua indispensabile	Supporto linguistico (tavole sinottiche, scelta multipla, ecc.)
1. Vocaboli tecnici:	1.

2. Espressioniparticolari:	2.
3. Aspettisintattici:	3.
4. Funzioni linguistiche: (ad es. informare, predire, spiegare)	4.
Mehisto, P. *et al*, 2008. *Uncovering CLIL*. Macmillan Education. p.104.	

Allegato 4. Compiti di realta’

START
1
THERE ARE TWO TYPES OF ENERGY SOURCES NON RENEWABLE AND RENEWABLE
2
NON RENEWABLE ENERGY SOURCES ARE COAL and OIL.
IT TAKES AGES FOR THE EARTH TO PRODUCE THEM.
3
4
5
The burning of fossil fuels produces GREEN HOUSE GASES.
MISS A TURN.
6
THE BURNING OF OIL AND COAL CAUSES POLLUTION.
GO BACK TO START
7
RENEWABLE SOURCES ARE THE SUN THE WATER THE WIND THE EARTH
8
SOLAR ENERGY COMES FROM THE SUN
9
10
SOLAR PANELS CAPTURE SUNLIGHT ENERGY AND TRANSFORM IT INTO ELECTRICITY
THROW AGAIN!
11
ENERGY OF WATER
12
13
14
HYDRAULIC ENERGY ⇒ comes from the force of:
water from the sea
water from stored water
GO TO N° 16
15
EOLIC ENERGY
16
17
EOLIC ENERGY
Comes from the wind
Windmills transform wind into electric energy.
THROW AGAIN!
18
SUPER ENERGY SOURCES!
GO TO N° 20
19
THE GEOTHERMAL ENERGY
Comes from the heat inside the Earth. Heat is transformed in E.
20
GEOTHERMAL ENERGY
21
WHICH ARE THE ADVANTAGES OF RENEWABLE ENERGY SOURCES?
22
THEY ARE FRIENDS OF THE ENVIRONMENT
23
THEY ARE SAFER FOR HEALTH
24
WHICH ARE THE DISADVANTAGES OF R.E.S?
GO TO N° 20
25
THEY CANNOT BE EXPLOITED EVERYWHERE.
GO TO N° 16
BOARDGAME :
WE BELIEVE IN RES!
YOU ARE THE WINNER!

Allegato 5. Quaderno degli alunni



sun. A year on my surface is 88 days
I'm the smallest but I'm lots of fun.

My name is Venus. I'm the hottest planet
But the second planet from the sun. I'm
the brightest planet in our Solar System.
And I'm too hot for any one.

My name is Earth. I'm the planet you live
on. The 3rd planet from the sun. I'm the only
planet with organife life. So take care
of me 'cause' we re all one.

My name is Mars. I am red in color. I'm
the fourth planet from the sun. I have
the highest mountain in our Solar System.
A volcand named Olympus Mons.

My name is Jupiter. I am covered in clouds

I'm the fifth planet from the sun. My giant red spot is araging storm. As for size, I'm the biggest one.

My name is Saturn, I am brown in colour I'm the sixth planet from the sun. My outer rings are extremely thin. They are made of dust and icy chunks.

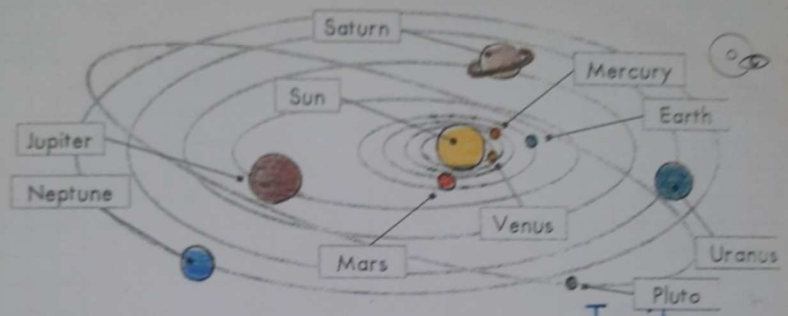
My name is Uranus, I am blue in color. I'm the seventh planet from the sun. Humans have named me the icy planet. Because I am the coldest one

My name is Neptune, I am blue in color. I'm the eighth planet from the sun. I have too many storms in my atmosphere. And I'm the furthest planet from the sun.

The Sun is a star: it gives out light and heat essential for all forms of life; withc this energy animals and plants can't survive!

Eight planets orbit around the Sun. The Solar system is enormous!

2 Look, listen and complete. (40)



Starting from the Sun:

The 1st planet is: Mercury

The 2nd planet is: Venus

The 3rd planet is: Earth

The 4th planet is: Mars

The 5th planet is: Jupiter

The 6th planet is: Saturn

The 7th planet is: Uranus

The 8th planet is: Neptune

Then there is Pluto, a dwarf planet.

3 Listen and number. (41)

[2] Pluto is very small and very cold.

[3] Jupiter and Saturn are very big, liquid and gas planets.

[1] Uranus has got rings of rocks.

[5] Neptune has got rings of fire.

[4] Mercury, Venus, Earth and Mars are small, rocky planets.

TASK 1 : Read the passage on the Solar System, read the text of the song "THE PLANETS", observe the picture on page 66 and decide if the sentences below are True or False. (WRITE TRUE SENTENCES)

Mercury / Earth

F MARS IS THE CLOSEST PLANET TO THE SUN.

T VENUS IS THE HOTTEST PLANET OF THE SOLAR SYSTEM.

T IN THE EARTH THERE IS ORGANIC LIFE.

HAS

F THE EARTH HASN'T GOT WATER.

T THE SECOND PLANET OF THE SOLAR SYSTEM IS VENUS.

F THE 4TH PLANET OF THE SOLAR SYSTEM IS URANUS.

T JUPITER IS A GAS PLANET.

T MARS IS A ROCKY PLANET.

420°C

F THE TEMPERATURE OF MERCURY IS AROUND 200° C

NEPTUNE

F THE FARTHEST PLANET FROM THE SUN IS SATURN.

T SATURN HAS GOT RINGS.

T THE "MILKY WAY" IS OUR GALAXY.

JUPITER

F THE BIGGEST PLANET OF THE SOLAR SYSTEM IS MARS.

T THE SUN GIVES OUT **LIGHT** AND **HEAT.**

1) Mercury is the closest planet to the Sun.

2) The Earth has got water.

3) The seventh planet of the Solar System is Uranus

4) The temperature of Mercury is around 420° C.

5) The biggest planet of the Solar System is Jupiter.

TASK 2

1) The temperature of Mars is 800 C°.

2) Saturn is the sixth planet from the sun

3) The Sun is a star.

4) The "Milky Way" is a planet.

5) The biggest planet of the Solar System is Venus.

6) The earth has got water

7) Jupiter isn't a gas planet.

WRITE SENTENCES FOR THE CLASS : T or F ?

1) ~~What~~ The name of the 1th planet of the Solar System is Jupiter.

2) The Earth is the closest planet to the sun.

3) Mars is the second planet from the sun.

4) Mars has got a volcano.

5) Plutone is a planet.

6) The sun has got twenty satellites.

7) Jupiter is the biggest planet.

8) Jupiter has got a raging storm.

9) Neptune is the red ~~color~~ planet.

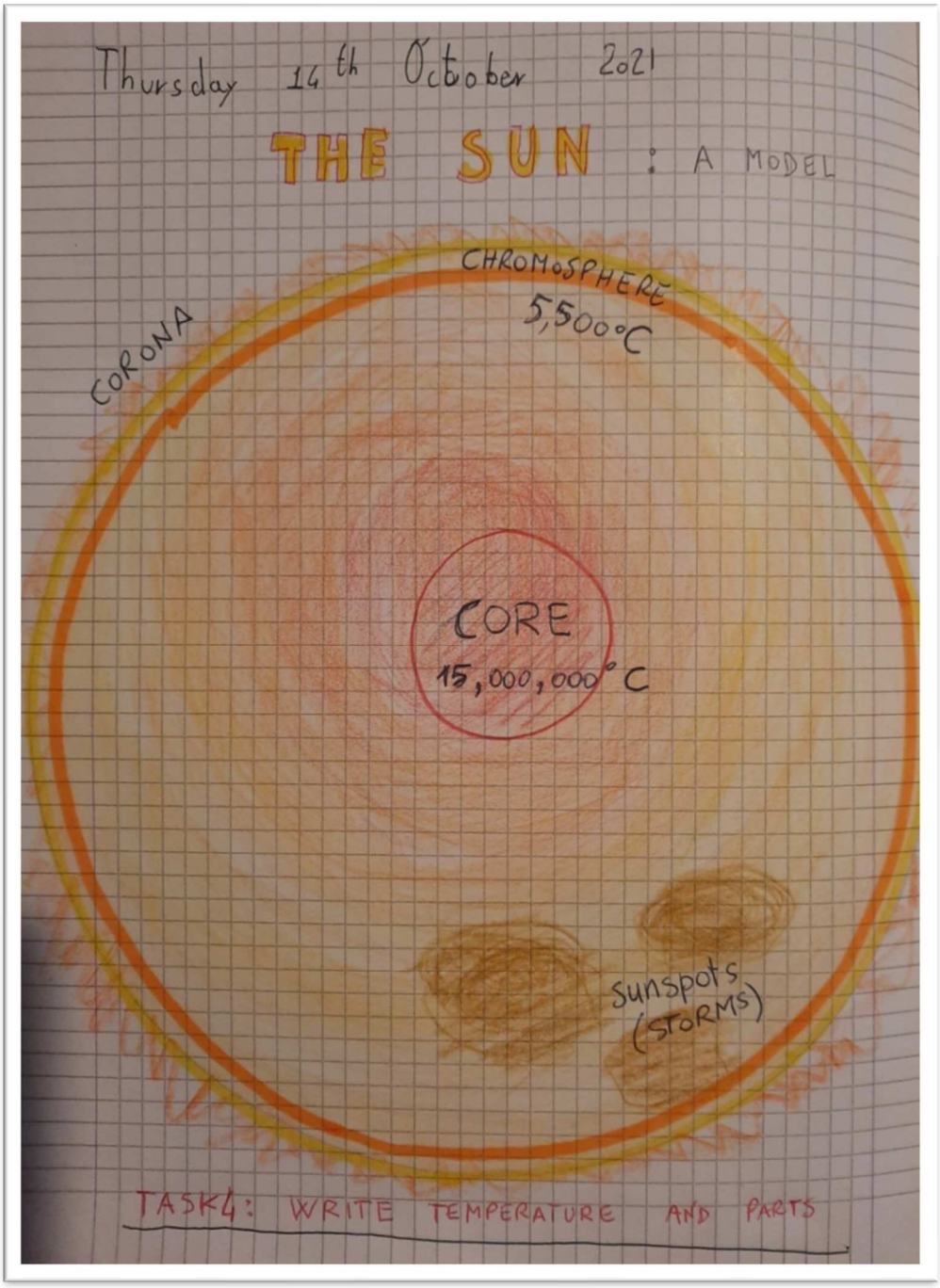
10) Venus is the brightest planet of the Solar System.

11) Mercury is the smallest planet.

12) Neptune isn't a rocky planet.

13) The sun is a star

14) The Solar System is composed of nine planets.


Thursday 14th October 2021
THE SUN : A MODEL
CHROMOSPHERE
5,500°C
CORONA
CORE
15,000,000°C
Sunspots
(STORMS)
TASK4: WRITE TEMPERATURE AND PARTS

THE SUN

The Sun is our closest star. It is a member of the Milky Way galaxy.
It is over 4 billion years old.
The sun is very big but it is only a medium-sized star!

It is made of gases called **hydrogen** and **helium**. It is always burning, and it is very hot! The outside of the sun is 5,500 degrees Celsius.
Our sun is very important to us. It gives us **light** and **heat**. Without light and heat nothing on Earth can live.

The centre of the Sun is very hot. A process called "nuclear fusion" takes place there. Nuclear fusion produces a lot of energy. Some of this energy travels out into space as heat and light. On the Sun's surface, we can see storms. We call these storms "sunspots" because they look like dark spots.

Our sun spins on its axis, like all the planets do. An axis is an imaginary line in the middle of a planet or star, and it helps us understand how they spin.

TASK : CHECK YOUR COMPREHENSION

Directions: Use the text about the sun to complete or answer.

1. Our sun is a star. A. a planet B. a star C. a comet

2. The sun is made of
Gases : hydrogen and helium

3. The temperature outside the Sun is about 5,500 degrees Celsius

4. What is an axis?
Axis is an imaginary line

5. How big is our sun compared to other stars?
A medium-sized star

6. What does the nuclear fusion produce? Lot of Energy

7. What are two important things that the sun gives us?
Light and heat

Thursday, 21st October 2021

BIG NUMBERS: 1.000.000 : 1 million
10.000.000 10 millions / 100.000.000 one hundred millions
1.000.000.000 1 billion

-The Sun has a diameter of about 1.300.000 Km
Our model sun has a diameter of about 20cm.
-The real Earth has a diameter of about 13.000 Km
Our model Earth has a diameter of about 2mm

-The real Saturn is about 115.000 Km
Our moder saturn is about 1,9 cm

*1cm in our model
reppresents about 65.000 Km

1m = 6.500.000 Km
The distance Sun - Earth is about
150.000.000 Km → In our model the distance is about 23 m

TASK6: READ and MATCH, then COPY

1. The Sun is	9a. are storms.
2. The Sun is made	5b. the chromosphere and the crown.
3. The temperature inside the Sun is	6c. about 5.500° C.
4. Inside the Sun there is	7d. Energy.
5. The other two parts of the Sun are	2e. of gases called hydrogen and helium.
6. On the surface the temperature is	8f. light and heat.
7. The nuclear fusion inside produces	4g. a gaseous core.
8. Energy for the Earth means	1h. a medium sized star.
9. The spots on the sun surface	3i. about 15 million degrees C.
10. The Sun spins	10j. around its axis.

1) The Sun is a medium sized star.
2) The Sun is made of gases called hydrogen and helium.
3) The temperature inside the Sun is about 15 million degrees C.
4) Inside the Sun there is a gaseous core.
5) The other two parts of the Sun are the chromosphere and the crown.
6) On the surface the temperature is about 5.500°C.
7) The nuclear fusion inside produces Energy.

8) Energy for the Earth means light and heat.

9) The spots on the sun surface are storms

10) The Sun spins around its axis.

Wendsday, 27th October 2021

Notes about the Moon

- Il nostro satellite naturale è la luna
- La luminosità della luna è il riflesso della luce solare
- La luna misura 3500 Km circa
- Ha abbastanza crateri creati dagli impatti dei meteoriti
- Si trovano anche distese di lava.
- La luna compie tre movimenti: la rivoluzione la rotazione e traslazione
- La luna ci mette 27,5 giorni a fare la rivoluzione attorno alla terra
- La luna ci mette sempre 27,5 giorni per fare

TASK 8:

THE EARTH NATURAL SATELLITE

The Moon

1 Listen and complete. (43)

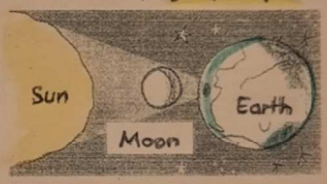
Moon • Earth • Sun • Moon

An eclipse happens when the Sun and the Moon are in line during their orbit:

❶ we have a **solar eclipse** when the Moon is between the Sun and the Earth. On this occasion, the Sun can be partially covered by the Moon for some minutes;

❷ we have a **lunar eclipse** when the Moon passes behind the Earth, through its shadow, and on this occasion the Moon partially or totally disappears for some minutes.

1 solar eclipse



2 lunar eclipse

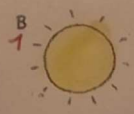
2 Look and match.

❶ Sun B

❷ Moon F

❸ Earth G

❹ orbit C



A ❺ shadow

❻ total
D eclipse

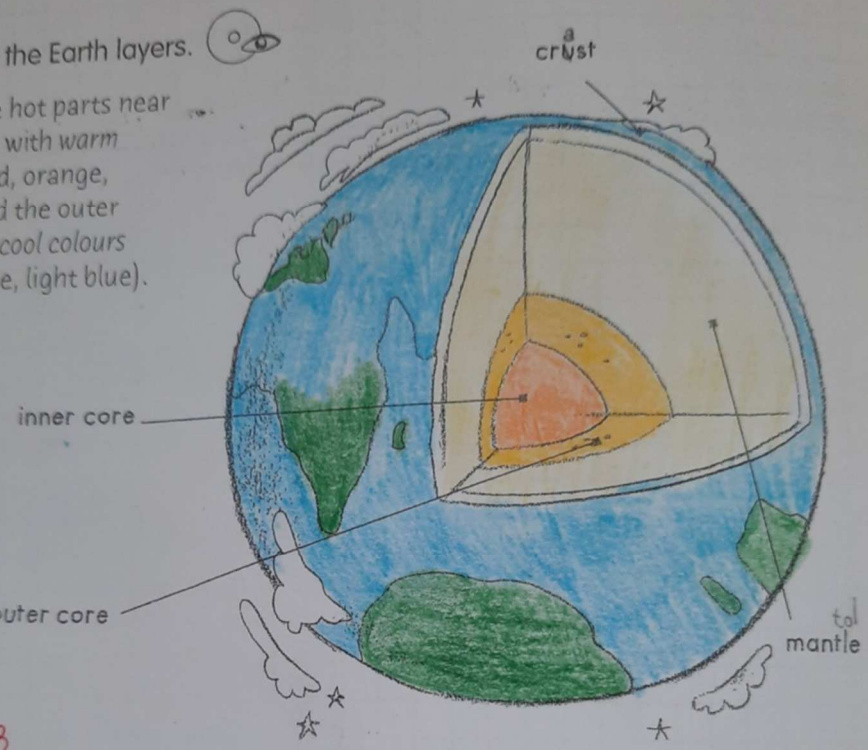
❼ partial
E eclipse

FIRE INSIDE THE EARTH

TASK 7

Look at the Earth layers.

Colour the hot parts near the centre with *warm colours* (red, orange, yellow) and the outer parts with *cool colours* green, blue, light blue).

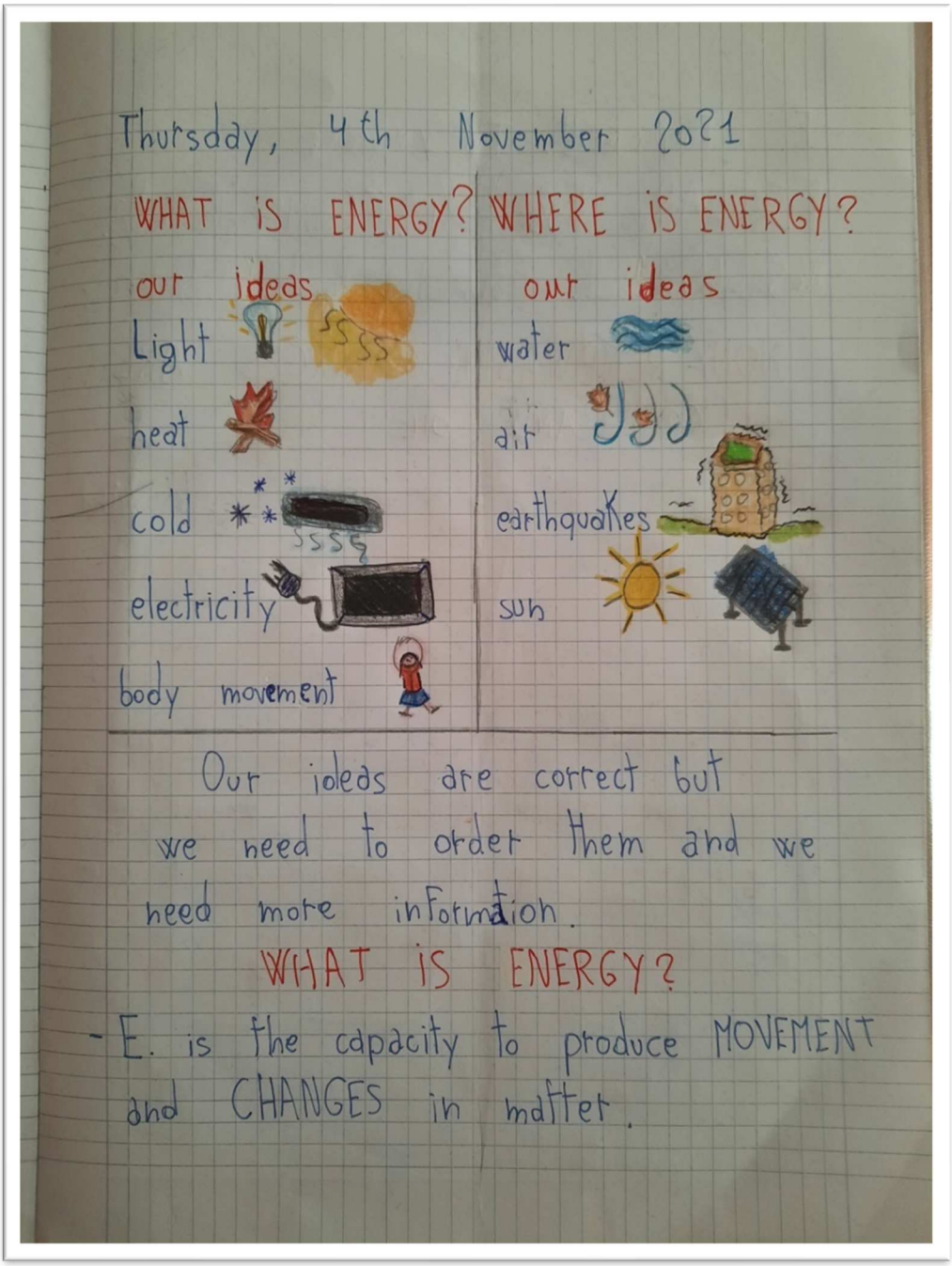


TASK 8

Write the correct word before each explanation.

crust • mantle • outer core • inner core

- Crust : the rigid, rocky outer surface of the Earth.
- Inner core : the solid iron-nickel centre of the Earth that is very hot and under great pressure.
- Mantle : the thick solid layer under the crust.
- Outer core : the fluid iron-nickel layer that surrounds the inner core.


Thursday, 4th November 2021
WHAT IS ENERGY?
our ideas
Light
heat
cold
electricity
body movement
WHERE IS ENERGY?
our ideas
water
air
earthquakes
sun
Our ideas are correct but we need to order them and we need more information.
WHAT IS ENERGY?
- E. is the capacity to produce MOVEMENT and CHANGES in matter.

- E. is present everywhere.
- E. can be transferred ... (wind → electricity).
- We obtain E. from two kinds of sources.

NON-RENEWABLE SOURCES ARE COAL AND OIL

TASK 1: READ AND MATCH

1 COAL B

Ancient forests buried inside the Earth make coal. It is a very important source of energy.
In the past coal was used for steam engines. Now coal is used to make electricity.

2 OIL

Ancient plants and animals buried inside the Earth and at the bottom of the sea make a kind of black mud: crude oil.
When refined, oil makes petrol, diesel, kerosene and is used for cars, planes, lorries, factories, plastic materials, chemical products, medicines, detergents, insecticides.

A

B1

These types of energy are not renewable.
It takes ages for the Earth to produce them and they cause pollution.
Scientists are now studying clean types of renewable energy.

KEY VOCABULARY

bottom *fondo* • buried *sepolto* • chemical *chimico* • clean energy *energia pulita* • coal *carbone* • crude *greggio* • factories *fabbriche* • fuels *combustibili* • lorries *camion* • mud *fango* • pollution *inquinamento* • refined *raffinato* • renewable *rinnovabile* • source *fonte* • steam engines *motori a vapore*

Non-renewable sources are limited and we exhamst them with use.

The use of non-renewable sources causes POLLUTION.

RENEWABLE ENERGY SOURCES

R.E.S. are found in nature. They are

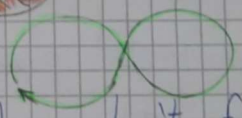
- Sun

Water

Wind

Earth

They never run out



(They don't exhamst = they don't finish)

The R.E. TYPES are:

- SOLAR ENERGY → it comes from the sun

Solar planels capture sunlight energy and transform it into ELECTRICITY

EOLIC ENERGY → comes from the wind.
Wind mills transform wind into electric energy.

HYDRAULIC ENERGY → comes from the force of water
- → into the sea
- → from stored water

GEOTHERMAL ENERGY → comes from the heat inside the Earth. Heat is transformed into electricity. Heat is used to "heat" places.

Which are the ADVANTAGES of R.E.?

1) They are friendly for ENVIRONMENT (they don't pollute)
2) They are LIMITLESS - (∞) = they never finish

Which are the ADVANTAGES of R.E.?

1. They are friendly for ENVIRONMENT (they don't pollute)
2. They are LIMITLESS - (∞) = they never finish
3. They are SAFE for living creatures' HEALTH. (they don't produce toxic gases or materials)

Which are the DISADVANTAGES?

1. R.E. cannot be EVERY WHERE in the world: places with no water or no wind cannot give that kind of energy.
2. They depend on Natural Phenomeni that are changeable.

TASK : WRITE T OR F SENTENCES FOR THE CLASS.

T or F ?

1 Energy is a country.

2 Energy is the capacity to produce body movement.

3 Energy is not renewable.

4 Energy is very important for life.

5 Wind is energy.

---

day 26th November 2021

Correzione verifica

1 What types of gases cause global warming? Greenhouse gases.

2 What type of renewable energy uses photovoltaic cells to capture the sun's energy? Solar energy.

3 Which are non-renewable sources extracted from the Earth? Coal and oil.