



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

LA METODOLOGIA CLIL NELLA SCUOLA PRIMARIA
Innovazione, inclusione e accessibilità dell'insegnamento
veicolare della lingua inglese

Relatore
Antonella Pesce

Laureanda
Greta Pavan

Matricola: 1171548

Anno accademico: 2021/2022

Sommario

Introduzione	1
1. I principi di base del CLIL	3
1.1. La definizione di <i>CLIL</i>	4
1.2. I fondamenti teorici.....	9
1.3. Gli obiettivi della metodologia.....	12
1.4. Le motivazioni per il <i>CLIL</i>	14
2. Il CLIL nel sistema scolastico italiano	16
2.1. La storia del <i>CLIL</i> e la normativa europea.....	17
2.2. La normativa italiana.....	21
2.3. La situazione attuale nella scuola primaria e l'insegnamento della lingua inglese.....	23
3. Il profilo dell'insegnante di CLIL in Italia	26
3.1. Le competenze del docente <i>CLIL</i>	27
3.2. La formazione del docente <i>CLIL</i>	33
3.3. I vincoli del docente <i>CLIL</i>	36
4. Lo studente di CLIL	38
4.1. L'apprendimento integrato di lingua e contenuti.....	39
4.2. CALP e BICS: le competenze del <i>CLIL</i>	42
4.3. Gli stili di apprendimento e l'impatto cognitivo ed emotivo.....	44
5. CLIL e inclusione	49
5.1. L'insegnamento <i>CLIL</i> in Germania e l'attenzione alla diversità.....	50
5.2. Bisogni Linguistici Specifici e accessibilità glottodidattica nel <i>CLIL</i>	56
5.3. Gli approcci didattici innovativi: modalità e tecniche di insegnamento.....	59
Proposta operativa	65
Conclusioni	79
APPENDICI	82
Appendice 1	82

Appendice 2	83
Appendice 3	84
Appendice 4	86
Appendice 5	87
Appendice 6	90
Appendice 7	91
Appendice 8	92
Appendice 9	93
RIFERIMENTI	95
Bibliografia e sitografia	95
Sitografia	97
Normativa.....	98
ALLEGATI.....	1
Allegato 1 – Corso di perfezionamento per la metodologia CLIL nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria	1
Allegato 2 – Risultati dello studio “Attention to diversity in German CLIL classrooms: multi-perspective research on students’ and teachers’ perceptions”	6

Introduzione

Il presente lavoro intende definire ed approfondire la metodologia *CLIL*, *Content and Language Integrated Learning*, nel panorama scolastico italiano, con particolare riferimento all'insegnamento della lingua inglese nella Scuola Primaria. Nello specifico, l'analisi si occupa principalmente di indagare le potenzialità inclusive del *CLIL* in termini di accessibilità ed approfondirà specificatamente gli aspetti di innovazione ed attenzione alla diversità che tale metodologia sostiene e favorisce, evidenziando come l'apprendimento integrato di lingua e contenuti sia un metodo efficace e adatto per promuovere l'apprendimento significativo di tutti gli studenti.

Innanzitutto, verranno indagate le definizioni attribuite al *CLIL* dai principali studiosi della metodologia e verranno presentati i fondamenti teorici e normativi, nazionali ed internazionali, a supporto. In seguito, verranno introdotti i principali obiettivi di questa tipologia di insegnamento e le motivazioni alla base della scelta di questa modalità.

Successivamente, si cercherà di inquadrare in una cornice storica la nascita e lo sviluppo del *CLIL*, nel contesto internazionale e nazionale. Tale collocazione cronologica verrà sostenuta da fondamenti normativi, regolamenti statali e documenti scolastici alla base del metodo.

Inoltre, verranno delineati il profilo del docente e dello studente *CLIL* in Italia, con riferimento allo sviluppo di competenze, abilità e conoscenze; alla formazione necessaria per l'insegnamento ed agli stili di insegnamento/apprendimento e all'impatto cognitivo ed emotivo di tale approccio.

Infine, mediante un'analisi ed una riflessione critica e motivata da un caso di studio svolto all'estero, verranno esplicitate ed esaminate le connessioni tra la metodologia *CLIL* e l'inclusione, l'accessibilità glottodidattica, in relazione ai Bisogni Linguistici Specifici (BiLS), e l'innovazione, supportata dalla presentazione delle principali tecniche e modalità di insegnamento.

Il presente elaborato finale si concluderà con l'organizzazione operativa di un modulo *CLIL* per una classe di Scuola Primaria, che rappresenterà l'esemplificazione e la sintesi riflessiva di quanto emerso nell'approfondimento teorico. Il modulo *CLIL* farà

riferimento al Modello di Comunicazione Linguistica del Quadro comune europeo (2002) e curerà in particolar modo gli aspetti di progettazione, in relazione agli obiettivi e traguardi linguistici, comunicativi e formativi; di implementazione; di selezione, adattamento ed integrazione dei materiali e di valutazione in *CLIL*.

1. I principi di base del *CLIL*

Il presente capitolo introduttivo si occupa di introdurre la metodologia *CLIL* nelle proprie generalità, con l'intenzione di fornire un'esaustiva visione di insieme dei principi cardine che caratterizzano, sostengono, guidano e motivano l'insegnamento integrato di lingua e contenuti.

Innanzitutto, si intende analizzare le varie definizioni di *CLIL* elaborate nel corso degli anni da diversi studiosi di tale metodo, cercando di unire le conclusioni di ciascun autore analizzato in un quadro sistemico soddisfacente per chiarire la metodologia. In secondo luogo, si introducono i principali fondamenti teorici alla base dell'insegnamento *CLIL* e, successivamente, si analizzano i principali obiettivi della metodologia. Infine, si esaminano le motivazioni favorevoli all'attuazione di questo metodo nella didattica e, nello specifico, si ricercano le motivazioni legate alla lingua; legate alla disciplina; legate alla metodologia e legate allo studente.

1.1. La definizione di *CLIL*

“By using the learning language for learning content, communication becomes meaningful because language is a tool for communication, not an end in itself.”
(Perez-Vidal, 2009)

Il *CLIL*, *Content and Language Integrated Learning*, è una metodologia di insegnamento sviluppatasi nei Paesi europei intorno alla metà degli anni '90. L'acronimo *CLIL* è stato teorizzato ed introdotto da David Marsh e Anne Maljers (1994) e si riferisce all'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare.

Introducendo l'argomento, è possibile riscontrare una moltitudine di definizioni attribuite alla metodologia nel corso degli anni. Il *CLIL*, difatti, è una tematica molto dibattuta e numerosi autori si sono espressi in merito, cercando di definire tale approccio con maggior precisione ed accuratezza. Perciò, al fine di delineare la natura del *Content and Language Integrated Learning* ed i relativi principi cardine, si cercherà di sintetizzare i contributi di alcuni autori in un quadro generale esauriente.

Innanzitutto, la metodologia riguarda l'apprendimento di una disciplina non linguistica in una lingua straniera (LS)¹, diversa quindi dalla lingua madre (L1)² dello studente. La lingua, perciò, diventa un veicolo, un mezzo per insegnare i fondamenti della disciplina scelta (scienze, arte, educazione fisica, storia, eccetera) e raggiungere i relativi obiettivi di apprendimento. Al contempo, lo studente inferisce le strutture linguistiche della LS; acquisendola in modo facilitato, pressoché spontaneo, dato che il focus dell'attenzione riguarda dichiaratamente la comprensione dei contenuti e non la forma in cui essi vengono presentati.

¹ La lingua straniera, o LS, è la lingua che viene studiata in un contesto estraneo al contesto in cui viene parlata. L'input linguistico proviene generalmente dal docente, che stabilisce regole, fasi e modalità del suo insegnamento.

² La lingua madre, o L1, di un individuo è la lingua che viene appresa dalla nascita attraverso il processo spontaneo e naturale di acquisizione linguistica, indipendentemente da eventuale istruzione. La lingua madre occupa una posizione fondamentale nel processo di crescita e sviluppo della persona: i concetti di base vengono immagazzinati nel cervelletto prima dei tre anni d'età; mentre ciò che viene appreso in seguito si stabilisce nella corteccia cerebrale. Il processo di acquisizione della lingua materna, perciò, non può essere replicato per l'apprendimento di un'altra lingua.

Difatti,

“Lo scopo glottodidattico è sicuramente diverso tra l’insegnamento della lingua e l’uso veicolare di quest’ultima: nel primo caso il docente insegna la lingua, nel secondo egli promuove la lingua; nel primo caso lo studente impara le abilità e apprende ad usare la lingua, mentre nel secondo caso lo studente usa le abilità acquisite e usa la lingua per apprendere. È molto importante focalizzare la nostra attenzione sui termini “insegna” *versus* “promuove” e “impara” *versus* “usa” dove il ruolo della lingua non viene ad essere metalinguistico ma viene a servire da tramite per acquisire dei contenuti non linguistici.” (Serragiotto, 2009a, p. 71)

Alla luce di ciò, l’approccio del *Content and Language Integrated Learning* è *dual-focused*, “con l’obiettivo di promuovere la padronanza sia di contenuto che di lingua a livelli predefiniti”³ (Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols Martin, 2010). Contenuto ed unità linguistica sono, infatti, strettamente legati: non esiste contenuto senza linguaggio e, viceversa, non esiste linguaggio senza contenuto. Inoltre,

“CLIL is an umbrella term covering a dozen or more educational approaches (e.g. immersion, bilingual education, multilingual education, language showers and enriched language programmes).” (Marsh, Mehisto & Frigols Martin, 2008, p. 12)

Secondo questi autori, difatti, in linea con la Commissione Europea, il termine *CLIL* può essere definito come un *umbrella term*, un’espressione generica che comprende ed indica diversi concetti legati all’integrazione di lingua e contenuti. Nello specifico e con particolare riferimento alla lingua inglese, il concetto potrebbe includere anche l’istruzione bilingue, l’approccio EMI - *English Medium Instruction* -, varie forme di immersione linguistica e programmi di *English Across the Curriculum*. Questa definizione è stata oggetto di discussioni e di riconsiderazioni da parte degli studiosi, in quanto,

³ [“with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels”] (Marsh et al., 2010, p. 1).

seppur corretta, risulta piuttosto astratta e incapace di delineare con precisione la specificità del *CLIL*. A questo proposito, Ball, Kelly e Clegg (2015) hanno tentato di introdurre un'ulteriore esplicazione della metodologia, fornendo una definizione in sei punti concettuali basati su considerazioni metodologiche riguardanti la tematica del *CLIL*, nello specifico: *conceptual sequencing; conceptual fronting; language as a vehicle; specific task design; three constituents; activity types* (Ball et al., 2015). Tali concetti verranno chiariti ed approfonditi nei successivi capitoli, al fine di delineare gli obiettivi della metodologia. Inoltre, gli autori distinguono due tipi di *CLIL*: *hard CLIL* e *soft CLIL* (Ball et al., 2015). Il termine *Hard CLIL* si riferisce ad una situazione in cui i contenuti di una disciplina non linguistica vengono impartiti agli studenti mediante una lingua straniera da un insegnante della disciplina, che potrebbe anche essere madrelingua nella lingua target. Si parla di *CLIL subject-driven*, dato che sono gli obiettivi della disciplina non linguistica a determinare gli obiettivi linguistici. È importante, ad ogni modo, preservare la consapevolezza linguistica, o *language awareness*, durante l'insegnamento di questa tipologia di *CLIL*, in particolare per le dimensioni di *level of discourse* (livello di trattazione) e *functional language* (linguaggio funzionale). Il termine *Soft CLIL*, d'altro canto, indica una situazione di apprendimento nella quale gli obiettivi linguistici hanno un ruolo predominante: la lingua è centrale e viene appresa dagli studenti mediante contenuti selezionati dall'insegnante di lingua. Anche in questo caso, il *CLIL* è *subject-driven* e non *language-driven*, in quanto prevede altresì l'apprendimento del contenuto selezionato. Perciò, in entrambi i tipi di *CLIL* è necessario prestare la giusta considerazione alla natura duale della metodologia che prevede l'apprendimento integrato di contenuto e lingua, per quanto gli obiettivi perseguiti possano prevalere nell'aspetto contenutistico (*Hard CLIL*) o nell'aspetto linguistico (*Soft CLIL*).

Oltre a ciò, secondo Coyle, Hood e Marsh (2010) la metodologia si basa su quattro dimensioni, delle vere e proprie *driving forces* alla base del *CLIL*. Tale *framework* viene esemplificato con la sigla "le 4 C": *content, communication, cognition* e *culture* (Figura 1).

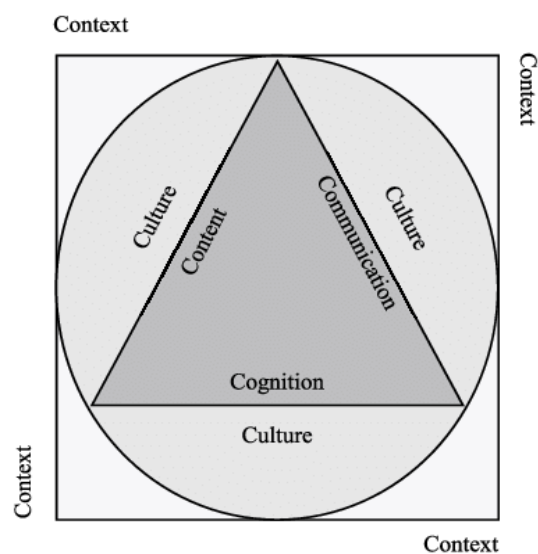


Figura 1: The 4Cs Framework (Adapted from Coyle, Hood & Marsh, 2010)

Il contenuto (*content*) del *CLIL* riguarda le conoscenze disciplinari non linguistiche e le competenze trasversali e cross-curricolari secondo una didattica per competenze, legate alle dimensioni del “saper fare” e “saper imparare”. Come precedentemente asserito, il contenuto non è la lingua e può riguardare tutte le aree disciplinari indicate dalle indicazioni nazionali oppure argomenti di approfondimento e di progetto. La comunicazione (*communication*) presuppone che ogni intervento *CLIL* abbia come finalità la produzione orale o scritta dei contenuti in lingua straniera, utilizzando il linguaggio specifico della disciplina. La metodologia, dunque, dovrebbe valorizzare la comunicazione da parte degli studenti, tra pari e con l’insegnante. Come verrà approfondito nei capitoli a seguire, l’approccio attribuisce una grande importanza al lavoro in team e, perciò, è fondamentale promuovere la comunicazione alunno-alunno, a coppie o in piccolo gruppo. Inoltre, l’elemento comunicativo deve essere oggetto di valutazione ed autovalutazione, *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*, in modo da rilevare l’*accuracy* linguistica, la precisione o accuratezza, e anche la *fluency*, l’efficacia pragmatica. In merito alla cognizione (*cognition*), essa è necessaria per permettere l’apprendimento dei contenuti in lingua. Infatti, gli studenti devono essere coinvolti cognitivamente, in modo tale da sviluppare le abilità metalinguistiche che consentono loro di “imparare ad imparare”. “*Good CLIL practice is driven by cognition*” (Mehisto et al., 2008): le abilità mentali e i processi collegati alla conoscenza, che vengono attivati e

stimolati con la metodologia, promuovono il raggiungimento di capacità di ragionamento di ordine più elevato. Infine, la quarta dimensione del *framework* delle 4 C è la cultura (*culture*), che descrive il *CLIL* come transculturale e attento alla valorizzazione di un modello mentale multiculturale, aperto e tollerante (Macario, 2015).

Infine, è importante sottolineare la natura innovativa di questo approccio di insegnamento integrato di lingua e contenuti, in particolare per le strategie e tecniche didattiche messe in atto per la progettazione ed implementazione delle attività proposte.

1.2. I fondamenti teorici

La metodologia *CLIL* è un processo di costruzione della conoscenza dei contenuti e della lingua ed è basato su specifiche teorie. Innanzitutto, fa riferimento al modello di acquisizione linguistica di Krashen (1981), il quale divide la teoria in cinque ipotesi fondamentali: differenza tra apprendimento e acquisizione di una lingua; ordine naturale di acquisizione della lingua; input comprensibile; funzione di monitor e filtro affettivo.

In primo luogo, Krashen distingue due processi fondamentali attraverso i quali si impara una lingua: l'acquisizione, un processo spontaneo e inconscio che conduce ad interiorizzare la lingua in modo stabile e duraturo, e l'apprendimento, consapevole e razionale, che porta ad imparare la lingua ma si stabilizza in modo diverso e più complesso rispetto all'acquisizione. Inoltre, lo studioso sostiene che anche la grammatica di una lingua, le regole di base per la generazione di frasi corrette e comprensibili, sia il risultato di un processo spontaneo e secondo un ordine che egli definisce naturale, partendo da strutture semplici fino a giungere a strutture più complesse. Successivamente, secondo l'ipotesi dell'input comprensibile, lo studente che apprende una lingua deve essere esposto ad un input comprensibile, in modo da progredire nel *continuum* dell'ordine naturale, acquisendo strutture che sono leggermente oltre il proprio livello attuale di competenza.

“We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is ‘a little beyond where we are now. How is this possible? How can we understand language that contains structures that we have not yet acquired? The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us.” (Krashen, 1982, p.24)

In aggiunta, parlando della funzione di monitor, l'autore sostiene che esiste una funzione di controllo, monitor, che permette di consolidare le nozioni che vengono

verificate come corrette e di perfezionare e correggere le espressioni che risultano scorrette, sulla base delle reazioni specifiche dell'interlocutore (approvazione, riformulazione, correzione, indifferenza, eccetera). Infine, con l'ipotesi del filtro affettivo Krashen spiega come lo studente impari una lingua diversamente, a seconda del contesto, degli insegnanti. Il filtro affettivo, difatti, condiziona l'apprendimento della lingua, in quanto la barriera emotiva può favorire o limitare il passaggio dell'input e la memorizzazione.

Nel caso del *CLIL*, quindi, è possibile sottolineare i richiami a questa teoria e, difatti, si può parlare di acquisizione, considerando l'insegnamento integrato una modalità mediante la quale lo studente inferisce, e perciò acquisisce, la lingua per comprendere i contenuti proposti. Lo studente, inoltre, acquisisce le regole di base della lingua e, mediante il confronto con l'insegnante e tra pari, riesce a stabilizzare le conoscenze corrette e correggere quelle errate. Resta anche importante prestare la giusta attenzione al filtro affettivo, per favorire la motivazione e l'interesse verso questo approccio che richiede allo studente un considerevole sforzo cognitivo. Oltre a ciò, nella metodologia è sempre presente un input comprensibile, rappresentato dalla proposta di contenuti nuovi in una lingua straniera, che richiede l'acquisizione graduale di conoscenze appena oltre il proprio livello di competenza. A questo proposito, è importante introdurre altre due importanti teorie riferite al *CLIL*: lo *scaffolding* e la Zona di Sviluppo Prossimale di Vigotskij. Lo *scaffolding* è un termine che è stato introdotto nel 1976 dagli psicologi Bruner, Wood e Ross in un articolo pubblicato sul *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Il concetto si riferisce ad un processo di apprendimento di tipo attivo e riguarda l'intervento di aiuto di una persona più esperta ad una meno esperta per l'assolvimento di un compito o la risoluzione di un problema. *Scaffolding*, in inglese, rimanda al significato di "ponteggio" o "impalcatura" e, dunque, descrive il supporto necessario per l'apprendimento di contenuto e lingua che l'insegnante fornisce agli alunni, al fine di raggiungere le abilità richieste partendo dalle capacità effettive di ciascuno. Questo processo si lega al concetto di Zona di Sviluppo Prossimale di Vigotskij, che riguarda la distanza tra ciò che il bambino sa e sa fare, le capacità di sviluppo attuali, e ciò che può raggiungere, le capacità di sviluppo potenziali, mediante

l'interazione con una persona più esperta, un insegnante o un pari con un livello di competenza maggiore.

1.3. Gli obiettivi della metodologia

“Infatti non si tratta tanto di imparare una lingua (ciò che sappiamo di una lingua), ma di imparare ad usare una lingua (come usiamo ciò che sappiamo in una lingua) che può garantire un apprendimento efficace, capace di aiutarci ad imparare anche altre lingue.” (Minardi, 2010, p.2)

L’obiettivo principale della metodologia *CLIL* concerne l’utilizzo della lingua per apprendere dei contenuti nuovi e, quindi, di raggiungere simultaneamente gli obiettivi disciplinari e linguistici. Si tratta, come precedentemente detto, di un metodo innovativo che prevede una modalità di apprendimento estremamente interessante e, se proposta in modo adeguato, motivante ed efficace. Riprendendo la definizione in sei punti concettuali di Ball, Kelly e Clegg (2015), il *CLIL* garantisce la sequenzialità dei concetti (*conceptual sequencing*), in modo da mantenere un filo logico tra gli argomenti trattati al pari dell’insegnamento standard di una disciplina in L1. Inoltre, i criteri di verifica di assimilazione e comprensione si basano primariamente sui contenuti concettuali o procedurali, *skill-based (conceptual fronting)*. Il linguaggio nel *CLIL* è un veicolo (*language as a vehicle*), il mezzo principale per raggiungere la comprensione dei contenuti. Non si tratta di un’entità distinta, ma dell’elemento necessario per raggiungere gli obiettivi della metodologia. Inoltre, il *CLIL* prevede uno *specific task design*, mediante il quale il docente progetta una serie di attività di facile completamento centrate sui contenuti, aumentando progressivamente la richiesta. A questo proposito, gli autori indicano tre componenti principali delle attività in *CLIL*, che iniziano con un obiettivo concettuale (*conceptual aim*); procedono con una decisione procedurale (*procedural decision*) e vengono supportate dalla lingua (*language*) che funge da veicolo. Infine, sempre in riferimento alle attività, vengono sottolineati quattro tipi di attività funzionali all’insegnamento di tipo *CLIL*, concernenti: *peer communication, reading strategies, student production e higher cognitive skills*. (Ball et al., 2015). Il *CLIL*, in aggiunta, promuove la comunicazione degli studenti, tra pari e con l’insegnante, e

favorisce l'aumento del cosiddetto *STT (Student Talking Time)* e riduce il *TTT (Teacher Talking Time)* (D'Alessio, Petolicchio & Tammaro, 2019).

Oltre a quanto detto, gli obiettivi della metodologia possono essere anche i seguenti: obiettivi socioeconomici, "preparare gli alunni a una società sempre più internazionalizzata e offrire loro migliori prospettive sul mercato del lavoro" (Eurydice, 2005, p.22); obiettivi socioculturali, "trasmettere agli alunni dei valori di tolleranza e di rispetto nei confronti di altre culture, attraverso l'uso della lingua veicolare dell'insegnamento *CLIL*" (*Ibidem*) e, come già specificato, obiettivi didattici e linguistici.

1.4. Le motivazioni per il *CLIL*

Le motivazioni per la scelta dell'insegnamento di tipo *CLIL* sono molteplici e possono essere suddivise in: motivazioni legate alla lingua; legate alla disciplina; legate alla metodologia e legate allo studente, senza dimenticare che il *CLIL* in Italia è obbligo per legge.

La metodologia è un valore aggiunto e garantisce un insegnamento qualitativamente migliore rispetto a quello tradizionale. Sul piano linguistico, infatti, si nota un netto incremento di esposizione alla lingua straniera, che, così come le attività proposte, pare più autentica. Inoltre, le conoscenze extralinguistiche rendono comprensibile l'input, agevolando quindi l'utilizzo di approcci multisensoriali. In merito alle discipline, lo spostamento dalla forma linguistica ai contenuti promuove il raggiungimento simultaneo degli obiettivi disciplinari e linguistici e il consolidamento delle nuove conoscenze in una forma più solida rispetto a quanto si verifica con l'apprendimento in L1.

“È evidente che la differenza tra l'apprendimento in ambiente *CLIL* differisce da quello tradizionale sul piano qualitativo e non quantitativo: gli studenti di un percorso *CLIL* non imparano più o meno degli altri, ma imparano meglio, perché si servono di un metodo che non si limita ad un'enunciazione di conoscenze bensì ad una loro costruzione ed applicazione in compiti autentici.” (D'Alessio et al., 2019)

Inoltre, se proposta in modo adeguato, la metodologia *CLIL* può stimolare l'interesse verso specifici argomenti, stimolando lo studente mediante la sfida cognitiva rappresentata dalla comprensione dei contenuti in una lingua straniera. Per quanto concerne le metodologie, che verranno specificate successivamente, è importante sottolineare le dimensioni di innovazione e di sperimentazione che un insegnamento di questo tipo permette. Ad esempio, il *CLIL* prevede l'utilizzo di tecnologie informatiche e materiali multimediali, che facilitano un apprendimento di tipo attivo e collaborativo. Infine, facendo riferimento alle motivazioni legate allo studente, tale approccio valorizza la centralità di colui che apprende e, difatti, viene definito *student-centred* o *learner-*

centred. Il *CLIL*, in effetti, sostituisce la tradizionale lezione frontale in favore di un tipo di insegnamento *task-based*, promuovendo quindi una maggiore interazione e manipolazione dei contenuti. Gli studenti, perciò, sono motivati a partecipare attivamente ed a collaborare tra loro, incrementando il coinvolgimento, la produzione orale e l'autonomia.

2. Il *CLIL* nel sistema scolastico italiano

La metodologia *CLIL* si inserisce in un'ampia cornice storica internazionale di insegnamento delle lingue in ambito educativo. L'obiettivo principale del presente capitolo riguarda la narrazione storica dettagliata ed approfondita dell'utilizzo di tale metodo innovativo, procedendo dalla propria nascita, allo sviluppo su larga scala nel contesto globale e internazionale e giungendo alla situazione nazionale odierna.

Dunque, il presente capitolo, per prima cosa, si occupa di delineare la nascita e lo sviluppo di tale approccio in un quadro complessivo e globale. Inoltre, si sviluppa mediante la presentazione della normativa italiana a sostegno dell'insegnamento di tipo *CLIL*, fornendo una panoramica storica delle relative regolamentazioni italiane. Infine, termina con la ricerca ed analisi della situazione attuale dell'insegnamento della lingua straniera, nello specifico dell'inglese, nella scuola primaria italiana.

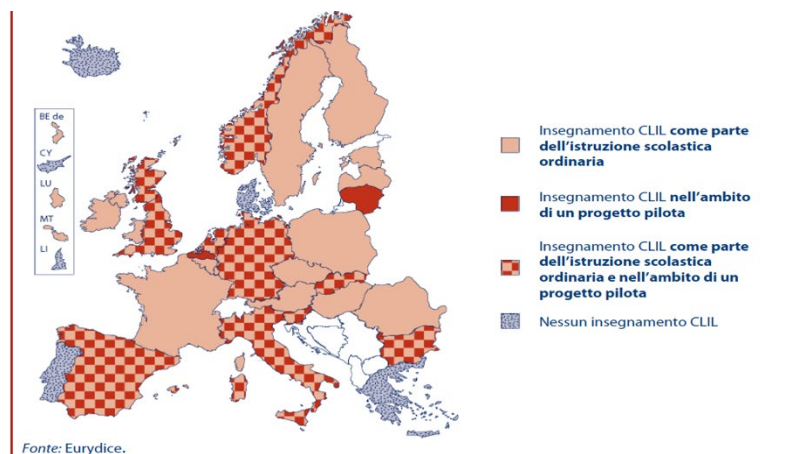
2.1. La storia del *CLIL* e la normativa europea

Dall'indagine Eurydice (2005) riguardante l'apprendimento integrato di lingua e contenuti nella scuola in Europa, si evince che già prima degli anni '70 erano presenti istituti scolastici che promuovevano l'insegnamento di alcune discipline del programma di studi in lingua straniera. Tali scuole erano situate in grandi metropoli e regioni bilingui o di confine, con un particolare profilo linguistico. L'insegnamento, perciò, era rivolto ad un numero ristretto di alunni che cresceva in un contesto sociolinguistico speciale e aveva come obiettivo il bilinguismo di tali studenti, in modo da consentire loro di acquisire le competenze linguistiche del livello dei madrelingua.

La metodologia *CLIL* trova la sua origine nel decennio tra gli anni '70 e '80, quando in Canada nella provincia del Québec, un gruppo di genitori anglofoni evidenziò la necessità di promuovere l'insegnamento del francese, trovandosi in un contesto di bilinguismo anglo-francofono. Questi programmi, di insegnamento in immersione, ebbero successo in Canada e, con minor successo, vennero successivamente proposti anche in Europa in alcune regioni in cui erano presenti minoranze linguistiche, come ad esempio i Paesi Bassi. In seguito, nel 1995 la Commissione Europea propose con la Risoluzione del Consiglio uno dei primi testi legislativi in merito alla cooperazione europea in materia di *CLIL*, riferendosi a "l'insegnamento, in una lingua straniera, di discipline diverse dalle lingue nelle classi in cui si impartisce l'insegnamento bilingue" (Gazzetta Ufficiale, 1995). L'anno seguente, in linea con il Libro bianco su istruzione e formazione (Cresson, 1996), la Commissione Europea espresse la volontà di promuovere pratiche innovative e più efficaci per permettere ai cittadini dell'Unione Europea di raggiungere un certo livello di competenza in tre lingue europee, compresa la lingua madre (L1). Il termine *CLIL* fu introdotto nel 1994 da David Marsh dell'Università di Jyväskylä in Finlandia e dall'olandese Anne Maljers e venne gradualmente introdotto in tutta Europa, grazie anche all'introduzione di programmi europei nell'ambito dell'istruzione ancora attivi. In particolare, il Programma Socrates (2001-2006) è il programma d'azione comunitaria in materia di istruzione e si pone come obiettivo di contribuire allo sviluppo di un'istruzione di qualità, attraverso diverse iniziative proposte in stretta collaborazione con gli Stati membri (MIUR, n.d.). Specificatamente, il

programma Comenius “si propone di rafforzare la dimensione europea ed interculturale dell'istruzione scolastica e le conoscenze linguistiche, attraverso attività di cooperazione fra istituzioni, offrendo ai docenti la possibilità di migliorare le proprie competenze professionali” (*Ibidem*). Inoltre, prevede “aiuti finanziari per azioni di mobilità rivolte a «insegnanti di altre discipline che debbano, o vogliano, insegnare in una lingua straniera»” (Eurydice, 2005). Inoltre, nel 2003 la Commissione europea ha varato il proprio Piano d'azione 2004-2006 nel quale sosteneva che l'insegnamento di tipo CLIL “può svolgere un ruolo decisivo nella realizzazione degli obiettivi dell'Unione europea in termini di apprendimento delle lingue” (COM, 2003). Sempre secondo l'indagine Eurydice (*Ibidem*), tale Piano d'azione è stato la conseguenza di una spinta europea per la promozione dell'apprendimento delle lingue e della diversità linguistica e, precisamente, l'Anno europeo delle lingue, nel 2001, ha espresso la possibilità di utilizzare una molteplicità di approcci, tra cui la metodologia *CLIL*, per l'insegnamento delle lingue. Inoltre, nel marzo 2002, il Consiglio europeo di Barcellona ha voluto promuovere l'apprendimento delle lingue, chiedendo alla Commissione europea e agli Stati membri di introdurre l'insegnamento di almeno due lingue straniere dalla più tenera età. Infine, è possibile citare altre iniziative che sostengono metodi di insegnamento di tipo CLIL: il *Label* europeo per iniziative innovative in materia di insegnamento e di apprendimento delle lingue e la rete europea EuroCLIL.

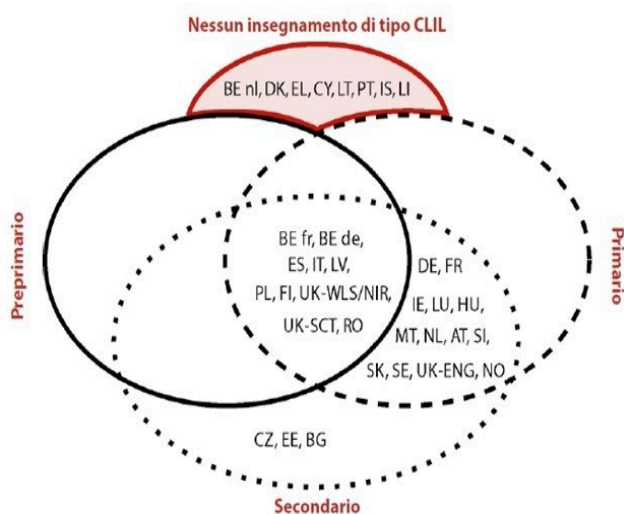
Al fine di contestualizzare lo status dell'insegnamento *CLIL* nei Paesi europei, si citano alcuni risultati dell'indagine sopraccitata, relativi all'anno scolastico 2004/2005. Com'è possibile notare nelle immagini a seguire, la metodologia *CLIL* è presente nel quadro legislativo o è stata ampliata nella maggior parte dei Paesi, come parte dell'istruzione ordinaria o nell'ambito di un progetto pilota (Figura 2).



Fonte: Eurydice.

Figura 2: Status dell'insegnamento CLIL. Istruzione primaria (CITE 1) e secondaria generale (CITE 2 e 3). Anno scolastico 2004/2005.

Lussemburgo e Malta rappresentano casi particolari, in quanto, essendo Paesi con più lingue ufficiali, sono i soli ad avere un'offerta CLIL generalizzata in tutti gli istituti scolastici. Oltre a ciò, la maggioranza dei Paesi offre un insegnamento di tipo CLIL in più livelli di istruzione, come ad esempio Italia, Spagna, Regno Unito e Paesi Bassi propongono la metodologia a livello preprimario, seppur in forma marginale, primario e secondario. Infine, dallo studio si evince che solo in pochi Paesi l'insegnamento di tipo CLIL è inesistente nel sistema scolastico (Belgio neerlandese, Danimarca, Grecia, Cipro, Lituania, Portogallo, Islanda e Liechtenstein), ciò è probabilmente dovuto a motivi storici o all'isolamento geografico (Figura 3).



Fonte: Eurydice.

Figura 3: Livelli di istruzione in cui l'insegnamento CLIL è parte dell'offerta scolastica ordinaria.

“Questa metodologia si sta diffondendo in maniera capillare in Europa, come testimoniano il Rapporto Eurydice *Keydata on Languages at school in Europe* (2012) e la Raccomandazione della Commissione Europea *Rethinking Education* (2012), nei quali la competenza linguistica in lingua straniera è definita una dimensione chiave per la modernizzazione dei sistemi di istruzione europei e la metodologia CLIL è rappresentata come il motore del rinnovamento e del miglioramento dei curricula scolastici.” (CLIL – *Indire*, s.d.)

Alla luce di ciò, è possibile affermare come tale approccio innovativo sia tendenzialmente diffuso e regolamentato a livello europeo e, dunque, il successivo capitolo si occuperà di approfondire la situazione specifica dell’insegnamento *CLIL* in Italia.

2.2. La normativa italiana

Nel panorama scolastico italiano, la metodologia *CLIL* è stata oggetto di sperimentazione a partire dagli anni '90 nelle scuole internazionali ed europee. Inizialmente si è diffusa nel nord Italia, in quelle regioni dove il multilinguismo fa parte del retroterra culturale, come ad esempio il Friuli-Venezia Giulia, la Valle d'Aosta e la provincia di Bolzano. Successivamente, si è diffusa su scala nazionale.

Un primo richiamo alla metodologia nella normativa italiana può essere individuato nel Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche che cita: "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" (D.P.R. 275/1999, art. 4, comma 3). Successivamente, l'organizzazione dei percorsi *CLIL* è stata modificata e generalizzata negli ultimi anni di tutti i Licei e Istituti Tecnici con la Legge di Riforma 53 del 2003 (L. 53/2003); con l'articolo 64 "Disposizioni in materia di organizzazione scolastica" della Legge 133 del 2008 (L. 133/2008); con la Nota MIUR n. 4969 del 25 luglio 2014 e con i Regolamenti attuativi del 2010 (D.P.R. 88/2010 & D.P.R. 89/2010). In particolare, il D.P.R. n. 89 menziona:

"Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato. Tale insegnamento è attivato in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente." (D.P.R. 89/2010, art. 10, comma 5)

Oltre a ciò, nella scuola primaria italiana questa metodologia viene regolamentata anche dai seguenti documenti normativi. Innanzitutto, la Riforma Buona Scuola del 2015 definisce come obiettivi formativi prioritari "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 *Content Language Integrated Learning*" (L. 107/2015, art.1, comma 7, lettera a). In secondo luogo, il Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019, nel punto 4.4 "Competenze di lingua straniera", evidenzia che i percorsi di metodologia *CLIL* sono fondamentali per attuare pienamente quanto prescritto dai Regolamenti del 2010 e per ampliare l'offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera in tutte le classi delle scuole primarie e delle scuole secondarie di primo e secondo grado (D.M. 797/2016). Infine, un ulteriore documento di spiccata rilevanza è sicuramente rappresentato dalle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), che verrà approfondito successivamente.

2.3. La situazione attuale nella scuola primaria e l'insegnamento della lingua inglese

Al fine di delineare il ruolo odierno dell'educazione linguistica nel sistema scolastico italiano, vengono ora riportate alcune considerazioni del linguista Paolo E. Balboni (2009), il quale, riferendosi all'insegnamento delle lingue in questi trent'anni, nota innanzitutto un forte aumento quantitativo di ore dedicate ai curricoli di lingua straniera in tutti gli ordini di scuola. Viene inoltre osservato "un incremento costante della qualità glottodidattica" (Balboni, 2009, p. 130), grazie alle opportunità offerte da diversi progetti (Progetto Speciale Lingue Straniere, Progetto Lingue 2000); dall'istituzione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS); dalle associazioni professionali ANILS e LEND e da enti stranieri come il *British Council*, il *Goethe Institut*, l'*Alliance Française*, l'*Instituto Cervantes*, il *Tesol americano*. In aggiunta, l'autore evidenzia "la pressione dell'Unione Europea per la diffusione delle lingue, e non solo dell'inglese" (Ivi, p. 131) che da un lato favorisce gli scambi culturali di studenti medi ed universitari e, dall'altro, finanzia anche le iniziative di *CLIL* e l'*early language learning*. In parallelo alle misure dell'Unione Europea, si segnalano come fondamentali il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione* (QCER) e il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL) del Consiglio d'Europa.

Riguardo all'insegnamento in generale, negli ultimi decenni la Scuola ha iniziato a adottare una didattica per competenze, intesa come una "combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto" (Raccomandazione 2006/962/CE). Il Parlamento Europeo e del Consiglio, difatti, ha indicato otto competenze chiave per la cittadinanza europea che hanno come obiettivo quello di garantire a tutti gli studenti un apprendimento permanente, significativo, autonomo e responsabile, nella consapevolezza che i rapidi cambiamenti della società globalizzata non richiedano alle nuove generazioni soltanto conoscenze teoriche e capacità pratiche. Le otto competenze chiave in questione sono le seguenti: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed

espressione culturale. Facendo riferimento alla metodologia *CLIL*, è possibile affermare che questo approccio riesce a sviluppare tali competenze, nello specifico: la comunicazione nelle lingue straniere; la competenza relativa alla disciplina non linguistica scelta come contenuto; la competenza digitale, per il coinvolgimento nella didattica delle tecnologie digitali e dei materiali multimediali; imparare a imparare e lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, evidenziate grazie all'utilizzo dell'apprendimento attivo e collaborativo e, infine, le competenze sociali e civiche in quanto, apprendendo in lingua straniera, si conoscono e comprendono una vasta gamma di contesti culturali diversi dal proprio.

“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.” (MIUR, 2012, p. 46)

In relazione all'insegnamento della lingua inglese, le Indicazioni nazionali chiariscono efficacemente le modalità e gli strumenti per favorire l'apprendimento della lingua straniera. In particolare, viene evidenziata l'importanza di promuovere la trasversalità dell'apprendimento in “orizzontale”, progettando in sinergia con i docenti delle altre discipline, e la continuità in “verticale”, programmando dei percorsi di progressione degli obiettivi e delle competenze dalla scuola primaria alla scuola secondaria di secondo grado. Oltre a ciò, il docente avrà cura di promuovere la motivazione all'apprendimento proponendo attività e strategie diverse adeguate al contesto, in modo da accogliere la naturale propensione degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e a “fare con la lingua” (*Ibidem*). In aggiunta, il quadro programmatico del 2012 indica le presenti dimensioni (Figura 4) come traguardi per lo sviluppo delle competenze per la lingua inglese al termine della Scuola Primaria:

<p>Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua inglese (I traguardi sono riconducibili al Livello A1 del <i>Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue</i> del Consiglio d'Europa)</p> <p>L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.</p> <p>Descrive oralmente e per iscritto, in modo semplice, aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.</p> <p>Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.</p> <p>Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.</p> <p>Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.</p>
--

Figura 4: Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria per la lingua inglese. Da Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

In conclusione, nelle Indicazioni nazionali è possibile trovare anche un chiaro riferimento alla metodologia *CLIL* ed all'opportunità di utilizzarla nella didattica della lingua inglese: "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" (*Ivi*, p. 47).

3. Il profilo dell'insegnante di *CLIL* in Italia

In seguito alla determinazione del quadro teorico, storico e normativo della metodologia *CLIL*, in tale sezione si intende delineare la figura del docente *CLIL*.

Il capitolo si sviluppa sull'analisi delle competenze necessarie per un insegnamento efficace di lingua e contenuti, queste competenze riguardano le dimensioni linguistica; contenutistica; progettuale; inclusiva; innovativa; di conduzione e valutazione degli interventi didattici e di collaborazione e cooperazione in team. In secondo luogo, la sezione continua con la presentazione del percorso di formazione necessario per diventare insegnante di *CLIL*, con particolare attenzione alla regolamentazione italiana. In conclusione, si approfondiscono i possibili ostacoli e vincoli che il docente può incontrare lungo un percorso di questo tipo.

3.1. Le competenze del docente *CLIL*

Condurre un intervento didattico con la metodologia *CLIL* non è certamente un compito facile: è fondamentale, infatti, che l'insegnante abbia sviluppato le competenze necessarie per poter proporre questo tipo di insegnamento in modo efficace in classe.

In primo luogo, la comunicazione, soprattutto verbale, è un elemento imprescindibile dell'insegnamento che permette di veicolare i nuovi contenuti. Nel *CLIL*, l'insegnamento è impartito nella sua interezza in una LS, quindi in una lingua non nativa agli studenti e, in genere, al docente stesso. Per questa ragione, l'insegnante che si avvicina a questa modalità di insegnamento è tenuto ad avere competenza linguistica nella lingua straniera scelta. In particolare, adottando tale metodologia "d'un tratto diversi fattori assumono una particolare importanza che essi non sembrano avere nelle situazioni normali di insegnamento (ossia in lingua italiana):

- a) competenza linguistico-comunicativa;
- b) competenza microlinguistica;
- c) competenza nella lingua per insegnare la materia;
- d) flessibilità linguistica." (Coonan, 2014, p. 22)

Dunque, le competenze linguistiche che vengono richieste ad un docente *CLIL* vanno oltre la mera conoscenza della lingua. In questo frangente, infatti, è essenziale che l'insegnante sia in grado di utilizzare la lingua efficacemente per comunicare in gruppo, con naturalezza e flessibilità; sapendosi adattare alle richieste impreviste ed ai contributi spontanei generati ed ai crescenti bisogni formativi maturati dagli alunni. Inoltre, l'insegnante è tenuto a conoscere e saper applicare efficacemente la microlingua della disciplina, il che significa conoscere la varietà di lingua specifica della materia e saperla utilizzare con chiarezza.

"Significa conoscere i legami con la lingua comune, [...], significa conoscere le forme grammaticali che più distinguono la disciplina [...]; significa conoscere le caratteristiche dei tipi testuali e i generi testuali proposti nell'insegnamento della materia [...], alcuni dei quali lo studente dovrà produrre." (Coonan, 2014, pp. 23-24)

Infine, conoscere la lingua della disciplina non è sufficiente: serve anche saper utilizzare la lingua per insegnare, perciò per ragionare sui contenuti: “significa saper fare un uso strategico della LS, saperla gestire per assicurarsi che il proprio messaggio giunga allo studente” (Coonan, 2014, p. 24). Secondariamente, è importante che l’insegnante di *CLIL* sia competente nell’argomento scelto come target dell’apprendimento. La competenza di contenuti disciplinari, unitamente alla competenza linguistica, è il centro dell’insegnamento in *CLIL*: contenuto e lingua sono l’elemento imprescindibile che caratterizza la metodologia. Perciò, il docente *CLIL* è tenuto a conoscere in modo approfondito i fondamenti dei contenuti da veicolare e avere competenza didattica e metodologica in *CLIL* e nella disciplina in questione.

A questo proposito, si ritiene che l’intervento della Prof.ssa Mary Carmel Coonan durante il convegno “GLO.C.L.I.L.2 - Bridging the gap between theory and practice” (2013) riesca a chiarire efficacemente le competenze richieste all’insegnante che si avvicina alla metodologia *CLIL*. La relatrice, innanzitutto, esprime la propria perplessità riguardo all’immediatezza con la quale, generalmente, si considera il *CLIL* un metodo innovativo senza aver compreso appieno le motivazioni alla base di tale attinenza. Sebbene la teoria *CLIL* abbia delle potenzialità di innovazione intrinseche, è oltremodo necessario che tali potenzialità vengano attivate adeguatamente nella pratica. Il ruolo del docente è quindi fondamentale: si tratta dell’esperto che deve essere in grado di promuovere questa tipologia di apprendimento. Perciò, in occasione del convegno, vengono individuati ed approfonditi otto ruoli che il docente *CLIL* dovrebbe assumere durante l’insegnamento. La relatrice, a riguardo, parla di ruoli piuttosto generici che caratterizzano la professionalità di un docente; questi ruoli, declinati nell’approccio *CLIL*, assumono però quello che Coonan (2013) definisce “*a new slant*”, un nuovo punto di vista, sostenendo che l’innovazione della metodologia ha origine primariamente nella nuova inclinazione dei ruoli che riveste l’insegnante.

Il primo ruolo è “*CLIL teacher as planner*” e riguarda la consapevolezza e competenza del docente in merito a questioni di obiettivi e traguardi, a questioni concernenti i tempi didattici e la scelta dell’argomento da veicolare. Nello specifico, questo ruolo si focalizza sulla pianificazione e progettazione dell’insegnamento in *CLIL*; prendendo dunque in

considerazione le capacità, abilità e competenze che si intende promuovere nell'apprendimento. Ciò implica che l'insegnante *CLIL* debba curare la progettazione dell'intervento avendo chiari gli obiettivi linguistici, comunicativi, formativi e di apprendimento da perseguire. In secondo luogo, il docente pianificatore è tenuto a prestare attenzione alle tempistiche dell'apprendimento: è noto, difatti, che l'insegnamento di tipo *CLIL* richieda maggior tempo per la comprensione e fissazione delle conoscenze. Questo aspetto è dato dal carico di informazioni ed abilità trasversali che sono coinvolte nel processo di apprendimento, per le quali "*learning takes time*" (Coonan, 2013). Infine, la scelta del contenuto è certamente un aspetto cruciale. In proposito, la relatrice incoraggia i docenti a sperimentare con gli argomenti che, come già asserito in precedenza, devono essere completamente nuovi agli alunni e *cognitively challenging*.

Il secondo ruolo esposto durante il convegno è "*CLIL teacher as LS user*". L'insegnante di *CLIL* deve essere in grado di presentare un eloquio con chiarezza e fluidità nella lingua straniera e di interagire efficacemente nella conversazione con gli studenti e, inoltre, deve avere capacità espositive, narrative, descrittive e di gestione della classe nella lingua target. In sostanza, deve possedere la competenza linguistica di cui si è trattato all'inizio del presente capitolo.

Oltre a ciò, il terzo ruolo che assume il docente è "*CLIL teacher as LS promoter*": è necessario che il docente sia promotore della lingua ed abbia dunque conoscenza e competenza nell'insegnamento della LS e nelle strategie per promuoverla. Normalmente durante una lezione tradizionale di una disciplina non linguistica in L1, afferma Coonan (2013), non si presta attenzione alla promozione della lingua ma solo alle strategie per promuovere i contenuti, sebbene l'apprendimento della lingua e della microlingua della disciplina avvenga anche nella lingua madre. Nel caso del *CLIL*, invece, il docente supporta e sostiene consapevolmente l'uso adeguato della lingua. La relatrice, inoltre, aggiunge che questo ruolo sia di fondamentale importanza anche per gli insegnanti che insegnano in L1: bisogna prestare attenzione all'aspetto comunicativo della lingua anche nel caso della lingua nativa e avere cura di promuoverla ugualmente a come si farebbe con la lingua straniera in un insegnamento di tipo *CLIL*. Da ultimo, il

docente promotore della lingua si occupa della selezione dei materiali da utilizzare che sceglie con accuratezza, consapevole delle possibili problematiche di comprensione e produzione legate alla proposta di un materiale inadeguato alla richiesta.

Il quarto ruolo presentato, *“CLIL teacher as ‘protector’ of discipline”*, fa riferimento all’insegnamento della disciplina non linguistica: il contenuto della disciplina che viene scelta dev’essere rispettato nella propria epistemologia e devono essere preservate le metodologie per l’apprendimento della disciplina non linguistica, senza far prevalere metodologie prettamente concentrate sulla lingua. Coonan, allo stesso tempo, aggiunge che è possibile utilizzare anche alcune metodologie di tipo linguistico per favorire l’apprendimento, ma che il focus principale deve essere l’argomento da veicolare.

“CLIL teacher as materials designer”, il ruolo successivo, prevede che l’insegnante CLIL sia il progettista del materiale: la figura esperta che, cooperando con altri docenti, riesce a creare dei materiali autentici appropriati e vantaggiosi per favorire l’apprendimento. Il docente deve identificare il materiale da risorse analogiche e digitali, adattarlo, integrarlo e, dunque, didattizzarlo - Coonan parla di *“didattizzazione del materiale”* -, rendendolo adeguato alla fruizione in classe.

L’insegnante, inoltre, assume il ruolo di *“CLIL teacher as evaluator”*. La valutazione, nell’insegnamento in generale, è un elemento importante nel processo di insegnamento/apprendimento, in quanto consente di verificare le conoscenze, abilità e competenze acquisite in relazione agli obiettivi prefissati; di valutare il percorso svolto e di modulare la futura azione didattica e di autovalutarsi. Nell’applicazione della metodologia, vengono valutati sia l’aspetto contenutistico che linguistico e, perciò, è fondamentale a maggior ragione che il docente operi in sinergia con il team docenti, in particolare con quello di lingua.

Alla luce di ciò, l’insegnante ricopre anche il ruolo di *“CLIL teacher as team partner”*. Sarebbe ottimale, difatti, se il docente della disciplina target ed il docente di lingua collaborassero nell’intervento in CLIL, in modo da elevare ulteriormente questa modalità e garantire una qualità di insegnamento maggiore.

L’ultimo ruolo che viene approfondito è *“CLIL teacher as innovator”*. Il CLIL, infatti, è una vera e propria innovazione, ma è graduale e strettamente connessa alla funzione

del docente. Nello specifico, la relatrice sostiene che il lavoro richiesto al docente innovatore possa variare a seconda del livello dello stile di insegnamento che possiede in partenza: un insegnante con uno stile di insegnamento già affermato e adeguato alle questioni legate al *CLIL*, spiega al termine del convegno, necessiterà di uno sforzo minore verso l'innovazione rispetto ad un docente con uno stile che si distanzia maggiormente, il quale dovrà ricercare il cambiamento ed adattare il proprio modo di insegnare con maggiore laboriosità e in un tempo prolungato.

Infine, è possibile riflettere su un ulteriore ruolo di fondamentale importanza che il docente assume, ovvero quello del professionista inclusivo. La figura del docente *CLIL*, infatti, corrisponde pienamente ai quattro valori indicati nel Profilo dei Docenti Inclusivi, delineato dall'Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). Nello specifico, i quattro valori del professionista inclusivo sono i seguenti:

- “1. Valutare la diversità degli alunni – la differenza tra gli alunni è una risorsa e una ricchezza;
2. Sostenere gli alunni – i docenti devono coltivare alte aspettative sul successo scolastico degli studenti;
3. Lavorare con gli altri – la collaborazione e il lavoro di gruppo sono approcci essenziali per tutti i docenti;
4. Aggiornamento professionale personale continuo – l'insegnamento è un'attività di apprendimento e i docenti hanno la responsabilità del proprio apprendimento permanente per tutto l'arco della vita.” (Agencia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012, p. 13)

La metodologia *CLIL*, dunque, è congeniale allo sviluppo di una professionalità attenta all'inclusione: innanzitutto, incoraggia l'insegnante a ricercare approcci e metodi innovativi e a curare la scelta del materiale didattico. Inoltre, favorisce la sperimentazione di nuovi approcci e nuove metodologie e tecniche didattiche, creando occasioni di apprendimento diversificate. Infine, colloca lo studente al primo posto,

consentendo al docente di osservare, modulare e attuare un'azione didattica consapevole delle specificità del singolo.

3.2. La formazione del docente *CLIL*

La metodologia *CLIL*, oltre alle conoscenze, abilità e competenze previste, richiede anche ai docenti una formazione specifica in merito. Nel maggio 2005, il Parlamento Europeo, in seguito al convegno “Evoluzione dell’insegnamento in Europa – Il plurilinguismo apre nuove prospettive”, ha evidenziato l’importanza di usufruire della metodologia *CLIL* nella didattica e di favorire una formazione adeguata degli insegnanti (Eurydice, 2005), garantendo il sostegno della Commissione Europea in favore dell’integrazione attraverso il multilinguismo.

Lo Stato italiano, a questo proposito, regola attualmente tali percorsi di perfezionamento per la metodologia *CLIL* mediante un decreto dipartimentale concernente “Aspetti caratterizzanti dei corsi di perfezionamento per la metodologia *CLIL* rivolti ai docenti” (D.D. 1511/2022). Tale decreto è importante in quanto estende l’opportunità di partecipazione ai corsi di formazione anche ai docenti della scuola secondaria di primo grado e della scuola dell’infanzia e primaria, purché in possesso di competenze linguistico-comunicative nella relativa lingua straniera almeno di livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), attestato da un Ente certificato. Si tratta di un ulteriore passo in avanti verso la promozione dell’approccio *CLIL*: prima di questo decreto, infatti, la formazione era riservata solo ai Licei e agli Istituti tecnici. L’estensione agli ordini inferiori di grado scolastico è sicuramente un impulso aggiuntivo all’utilizzo competente della disciplina nella pratica quotidiana e favorisce le opportunità di apprendimento delle lingue straniere degli studenti.

Alla luce di ciò, si intende approfondire il percorso di perfezionamento previsto per gli insegnanti della scuola primaria, che è possibile visionare integralmente nella sezione degli allegati (Allegato 1 – Corso di perfezionamento per la metodologia *CLIL* nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria). Il percorso prevede il conseguimento di 20 CFU con il rilascio di un attestato presso le Università statali o non statali legalmente riconosciute, comprese le Università telematiche. Il corso di perfezionamento prevede delle attività formative di base, oggetto di valutazione; il tirocinio *CLIL* e, al termine, la presentazione di un progetto “concernente gli aspetti metodologico-didattici legati alle attività di tirocinio, finalizzato alla didattica con metodologia *CLIL* (*Content and Language*

Integrated Learning) attraverso l'uso di risorse e strumenti digitali" (D.D. 1511/2022, art. 5, comma 3). Il superamento del colloquio orale prevede il rilascio della certificazione finale del corso di perfezionamento.

In merito al profilo del docente *CLIL*, l'obiettivo del corso di formazione riguarda il potenziamento di abilità, conoscenze e competenze in ambito linguistico ed in ambito metodologico-didattico (Tabella 1). In particolare,

Ambito linguistico:

- ha una competenza di livello pari o superiore al B2 nella lingua inglese
- ha competenze linguistiche adeguate per gestire contenuti di apprendimento in lingua inglese
- ha padronanza della microlingua disciplinare
- è in grado di sviluppare esperienze educative ed attività in lingua inglese in base alle varie fasce
- è in grado di utilizzare approcci cooperativi, ludici, esperienziali di sensibilizzazione alla lingua con appropriate strategie.

Ambito disciplinare:

- sa utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula delle materie
- sa trasporre in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti.

Ambito metodologico-didattico:

- è in grado di progettare e realizzare percorsi educativi e didattici CLIL tenendo conto delle Indicazioni Nazionali 2012
- è in grado di reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per attività CLIL, utilizzando anche risorse e strumenti digitali
- è in grado di realizzare un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua inglese

- sa progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline
- è in grado di attivare contatti, scambi, progetti a livello internazionale
- è in grado di elaborare e utilizzare modalità di osservazione, di valutazione e di auto-valutazione per le differenti fasce di età coerenti con la metodologia CLIL.

Tabella 1: Il profilo del docente CLIL. Adattato da dati del D.D. 1511/2022 e del D.D. n.6/16.4.2012.

Infine, riferendosi alla sinergia prevista tra i docenti durante l'insegnamento *CLIL*, è possibile individuare delle specifiche competenze richieste rispettivamente al docente della disciplina non linguistica (DNL) ed al docente di lingua straniera. Nello specifico, l'insegnante di DNL dovrebbe essere cosciente delle possibili difficoltà linguistiche legate ai contenuti della materia e, perciò, è tenuto a sviluppare le seguenti competenze:

“competenza linguistica nella lingua degli studenti; competenza linguistica [...] nella lingua veicolare; competenza didattica e metodologica nella lingua che deve insegnare; conoscenza di particolari aspetti linguistici della propria materia; preparazione metodologica e tecniche glottodidattiche per favorire l'apprendimento della materia in L2/LS.” (Gramegna, Muzzo, Nocentini & Provenzano, 2016, p. 8)

L'insegnante di lingua straniera, analogamente, deve cooperare con l'insegnante della disciplina non linguistica e, precisamente dovrebbe: fornire un sostegno come tutor nelle fasi di progettazione, conduzione e valutazione ed integrare durante le proprie ore di insegnamento il programma del collega mediante l'insegnamento delle conoscenze della LS necessarie per l'apprendimento dei contenuti (Gramegna et al., 2016).

3.3. I vincoli del docente *CLIL*

Come precedentemente affermato, l'insegnante che si avvicina alla metodologia *CLIL* necessita di aver sviluppato, per legge e per la propria professionalità, una rosa di competenze tali da consentire un insegnamento efficace e adeguato. La qualità dell'insegnamento *CLIL*, così come quella dell'insegnamento tradizionale, risiede in buona parte nell'attività e nello stile di insegnamento del docente. È dunque comune che, accanto alle opportunità che questa metodologia innovativa offre, l'insegnante possa rilevare dei vincoli.

Primariamente, la competenza linguistico-comunicativa è, come già esplicito, fondamentale per veicolare i contenuti scelti. Per questa ragione, il livello linguistico potrebbe rappresentare un rilevante vincolo nella conduzione della lezione: è possibile che l'insegnante riscontri difficoltà nella conduzione della lezione in LS per molteplici motivi. La prima ragione concerne la conoscenza della lingua, in quanto un docente con un livello linguistico basso – in riferimento al QCER – rileva sicuramente maggiori problematiche durante l'insegnamento. Inoltre, uno scarso livello linguistico condiziona la comprensibilità e fluidità dell'eloquio e dell'interazione con gli alunni, limitando la possibilità di cogliere le opportunità di approfondimento e di soddisfare i crescenti bisogni formativi generati dagli studenti. In aggiunta, può risultare difficile per un insegnante far parlare tra loro gli studenti nel corso delle attività, in quanto potrebbero prediligere l'uso della L1 nell'interazione tra pari. È dunque importante che il docente accompagni inizialmente gli studenti nello sviluppo delle abilità orali, motivandoli all'utilizzo della lingua straniera e monitorando regolarmente i progressi in modo da individuare i possibili bisogni.

In secondo luogo, l'insegnamento *CLIL* si inserisce nel contesto eterogeneo e multiculturale della scuola attuale, il quale offre una moltitudine di *background* culturali differenti. Inoltre, gli alunni e le alunne di oggi hanno molteplici opportunità di apprendimento anche al di fuori del contesto scolastico. È anche per questi motivi che, potenzialmente, un insegnante potrebbe incontrare degli studenti con un livello linguistico più alto.

In seguito, un ulteriore vincolo riguarda gli aspetti metodologici e didattici. L'insegnamento di tipo *CLIL* prevede, come verrà approfondito nei capitoli a seguire, la sperimentazione di molteplici approcci, strategie e materiali. Tale diversificazione delle attività in classe può rappresentare un limite per un docente e richiedere un ulteriore impegno per lavorare in quest'ottica.

Infine, un insegnante può riscontare difficoltà nel "sentirsi a proprio agio" durante l'insegnamento. Questo accade perché il docente, al contrario di quanto succede nell'insegnamento tradizionale, è cosciente dell'uso della lingua mentre veicola i contenuti. Si tratta, appunto, di una lingua non nativa e ciò può causare disagio durante la conduzione e compromettere la qualità dell'insegnamento.

Sulla base di quanto affermato, ad ogni modo, è bene precisare che nella professione docente è comprensibile incontrare dei vincoli, in quanto anche questi fanno parte del percorso. Un docente competente è consapevole dei propri limiti e della possibilità di trovare degli ostacoli ma, allo stesso tempo, è in grado di vedere le opportunità in essi e di operare in una prospettiva di costante miglioramento, rendendosi destinatario e promotore del cosiddetto *Lifelong Learning*.

4. Lo studente di *CLIL*

Il suddetto lavoro di tesi giunge ora all'approfondimento del soggetto centrale dell'apprendimento: lo studente. Difatti, come già chiarito, una delle caratteristiche peculiari della metodologia *CLIL* è l'approccio *student-centered*, nel quale colui che apprende, con i propri bisogni formativi e le proprie potenzialità e singolarità, occupa il ruolo principale nel processo di apprendimento.

Nella prima parte, si approfondisce l'apprendimento della disciplina in relazione agli obiettivi linguistici del *CLIL*. Successivamente, si presentano due tipi di competenza che si possono attivare durante l'apprendimento di una lingua straniera e si analizzano le caratteristiche basilari di tali tipologie, approfondendo quali sono le occasioni di apprendimento in cui si verificano. Inoltre, si approfondisce quale tra le due sia la competenza correlata all'apprendimento integrato di lingua e contenuti. Infine, la sezione finale si occupa di introdurre gli stili di apprendimento e l'impatto cognitivo ed emotivo della metodologia *CLIL* sullo studente.

4.1. L'apprendimento integrato di lingua e contenuti

“Per molti è implicita l'idea che in una situazione di LSV la competenza dello studente nella LS si sviluppi automaticamente. Ciò viene considerato un dato di fatto. Tuttavia, le ricerche ci informano che lo sviluppo non è automatico e che devono sussistere delle condizioni idonee perché esso sia possibile. In altre parole, bisogna creare un ambiente favorevole allo sviluppo. Le condizioni minime perché ciò si possa verificare sono che:

- a) lo studente capisca la lingua straniera;
- b) lo studente abbia opportunità di scrivere e parlare in lingua straniera.” (Coonan, 2014, p. 18)

Secondo Coonan (2014), lo sviluppo della competenza non è automatico, bensì viene sostenuto da cinque costrutti teorici, quali: l'input comprensibile, il *noticing*, l'automatizzazione, l'output comprensibile e l'*exploratory talk*.

In merito al primo principio, teorizzato da Krashen (1982) e di cui è già stato trattato in precedenza, è evidente come, in una situazione di insegnamento con LSV, l'esposizione alla lingua comprensibile sia nettamente inferiore rispetto a quanto accade con l'insegnamento in italiano. Lo studente, difatti, potrebbe riscontrare difficoltà nella comprensione dei contenuti e della microlingua della disciplina, avendo una padronanza linguistica meno consolidata. Per questo motivo, interviene il fenomeno di *noticing* di Swain (2000) che consiste nella consapevolezza dello studente del sistema linguistico che sta utilizzando. A differenza dell'apprendimento in L1, durante il quale lo studente si serve del lessico conosciuto per comprendere il messaggio, l'apprendimento in LSV richiede il riconoscimento di ciò che serve per esprimere un concetto e le abilità produttive orali e scritte che mancano per poterlo formulare. A tal proposito, lo studente può sviluppare inizialmente espedienti comunicativi per riuscire a trasmettere i contenuti. In particolare, gli alunni possono comunicare mediante supporti non verbali (gesti, suoni, immagini, mimica, eccetera), in modo da rendere comprensibile il messaggio agli altri. Quest'aspetto della multisensorialità dell'apprendimento *CLIL*,

estremamente rilevante nella metodologia, verrà sviluppato nel capitolo successivo in riferimento all'approccio inclusivo di tale insegnamento.

In ogni caso, lo sviluppo del linguaggio verbale procede nel tempo secondo principi di gradualità e, grazie alla crescente consapevolezza dell'uso della lingua (*noticing*), interviene un ulteriore processo definito come automatizzazione. L'automatizzazione consiste nella stabilizzazione dei processi linguistici nel parlante, il quale sviluppa gradualmente le proprie abilità linguistiche parlando e scrivendo e, dunque, inizia a prestare progressivamente minor attenzione alle regole del sistema, rese automatiche. In questo modo, lo studente ha l'opportunità di concentrarsi su altri aspetti della comunicazione e di potenziare il proprio livello linguistico. Successivamente, secondo il costrutto teorico dell'output comprensibile, strettamente legato al concetto di *noticing*, l'alunno, con il sostegno del docente, comincia a produrre una lingua grammaticalmente ricca e, dunque, "impara a sfruttare sempre di più il sistema linguistico per elaborare i suoi significati facendo sempre meno uso di supporti non verbali" (Coonan, 2014, p.19).

Infine, gli studenti di *CLIL* sperimentano una forma di comunicazione chiamata *exploratory talk*. Tale scambio comunicativo consiste nell'esplorazione, con l'insegnante e tra pari, della propria conoscenza del contenuto che si sta apprendendo e conduce all'elaborazione più profonda della lingua. Tale concetto è in contrapposizione con il *presentational talk*, in cui si dimostrano agli altri le conoscenze già possedute; in questo caso, invece, si tratta di una ricerca e rielaborazione delle proprie conoscenze per esprimere i contenuti. Secondo l'autrice, infatti, "*l'exploratory talk* è la sede dove più si realizza l'integrazione fra contenuto e lingua, perché in quella sede la lingua è lo strumento di apprendimento, è il contenuto, è lo strumento di comunicazione, è cognizione." (Coonan, 2014, p. 20)

Oltre a favorire l'interazione tra pari e sviluppare le competenze linguistiche, la metodologia *CLIL* promuove la maturazione di atteggiamenti positivi nei confronti della lingua straniera, associati agli obiettivi socioculturali che l'approccio persegue. Innanzitutto, gli studenti percepiscono la lingua come il mezzo per l'apprendimento, il tramite attraverso cui si crea la comunicazione; non più l'oggetto di studio. Per questa ragione sono meno propensi a sviluppare resistenza, rifiuto e senso di frustrazione verso

la LS rispetto all'apprendimento tradizionale. Inoltre, imparare una lingua straniera non significa soltanto migliorare le abilità linguistiche, ma anche entrare in contatto con nuove culture, allargare i propri orizzonti e, quindi, diventare più tolleranti e rispettosi della diversità.

Infine, un ulteriore aspetto fondamentale dell'apprendimento con l'approccio *CLIL* riguarda il tema dell'inclusione, che verrà presentato nel capitolo a seguire mediante l'analisi di un caso di studio svolto all'estero ed approfondito con riferimento all'accessibilità glottodidattica e alle metodologie e tecniche di insegnamento. Si pensa che l'ambiente di apprendimento che si delinea con questa metodologia sia inclusivo e favorisca la comprensione di tutti. Le attività *CLIL*, in effetti, consentono di rispettare i diversi stili di apprendimento e di valorizzare la molteplicità delle intelligenze. Inoltre, permettono di favorire la partecipazione attiva e l'apprendimento di tutti gli alunni, proponendo attività diversificate che utilizzano varie forme di collaborazione tra gli alunni (lavoro di gruppo, lavoro a coppie, apprendimento cooperativo) e opportune modalità di raggruppamento degli stessi e avvalendosi di diversi codici (orale, scritto, iconico, audio, video) durante il percorso.

4.2. CALP e BICS: le competenze del CLIL

Alla luce di quanto affermato in precedenza, è evidente che la rosa di competenze che lo studente CLIL matura durante l'apprendimento è piuttosto varia e riguarda gli aspetti linguistici, contenutistici dell'insegnamento ma anche elementi trasversali, quali elaborati processi cognitivi superiori.

A questo proposito, lo studioso canadese Jim Cummins (1984) ha distinto due tipi di competenza che possono essere attivati dagli alunni in base al tipo di insegnamento che viene utilizzato. Lo studioso, che si occupa di bilinguismo in contesti scolastici, ha infatti osservato come, a seconda della metodologia e dell'approccio utilizzato, gli studenti sviluppano un tipo di competenza piuttosto che l'altra. Le due competenze in questione sono le seguenti: *BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)* e *CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)*. Tali competenze derivano, per l'appunto, da stili di insegnamento differenti e, di conseguenza, hanno caratteristiche diverse.

In particolare, la competenza *BICS* è una competenza con interazioni non sofisticate su argomenti comuni e quotidiani e si verifica mediante l'insegnamento tradizionale curricolare. In questo caso, si tratta di una competenza che riguarda la basilare capacità di interagire con gli altri efficacemente in un contesto quotidiano. Dunque, è possibile associarla come risultato delle tradizionali attività di LS svolte in classe, tra le quali la lezione frontale, trasmissiva. D'altro canto, la competenza *CALP* indica una competenza più elaborata e sofisticata, che coinvolge attività cognitive d'ordine superiore e, perciò, è quella che si realizza con l'insegnamento veicolare che si riferisce anche a concetti astratti tipici di alcune discipline. In occasione della *CALP*, la lingua straniera viene utilizzata per apprendere; dunque, la competenza che si sviluppa serve per affrontare lo studio dei contenuti. Inoltre, questa competenza viene sviluppata attraverso il contatto con la LS e le attività usuali dello studio e dell'apprendimento. A differenza di quanto accade con la *BICS*, con la *CALP* non è la competenza a svilupparsi nella socializzazione; bensì, l'inverso. L'interazione e la comunicazione, infatti, avvengono grazie al progressivo aumento di competenza *CALP* che, gradualmente, consente di ampliare la propria conoscenza dei contenuti e, contemporaneamente, migliora le possibilità di comunicare in lingua straniera con gli altri. Tale competenza, in effetti, è connessa alla

dimensione cognitiva dello studente e si sviluppa con esso: più matura la conoscenza, più maturano i processi cognitivi elaborati e sofisticati che lo studente mette in pratica.

4.3. Gli stili di apprendimento e l’impatto cognitivo ed emotivo

Lo sviluppo della conoscenza nel *CLIL* è un processo complesso: è necessario, infatti, che lo studente acquisisca una certa padronanza della lingua straniera, in modo tale da poter comprendere, e quindi apprendere, i contenuti. Si tratta, come già asserito, di un progresso lento ed elaborato, durante il quale lo studente aumenta in modo graduale il proprio livello di competenza. A tal proposito, l’apprendimento è condizionato da alcune variabili, tra cui gli stili di apprendimento degli studenti, strettamente connessi allo stile di insegnamento del docente, ed all’impatto cognitivo ed emotivo della metodologia.

Nello specifico, lo stile di apprendimento è “il modo in cui l’individuo apprende, cioè percepisce, concettualizza, organizza e successivamente richiama alla memoria le informazioni apprese” (Pichiassi, 1999, p. 247). Ciascun individuo, difatti, dimostra una particolare propensione verso una specifica modalità di apprendimento, sebbene questa preferenza non escluda la capacità di apprendere anche attraverso altri stili. Lo stile di apprendimento è strettamente legato ai sistemi di rappresentazione della realtà: la rappresentazione mentale della realtà passa attraverso i sensi e, quindi, si apprende attraverso i sensi, ovvero: visivo; auditivo; cinestetico; gusto e olfatto. Il riconoscimento, la valorizzazione e la diversificazione degli stili di apprendimento e dei sistemi di rappresentazione sono dunque strumenti fondamentali in mano al docente, che può migliorare considerevolmente la qualità dell’insegnamento e consentire un valido apprendimento.

La metodologia *CLIL*, perciò, è congeniale all’apprendimento multipercettivo, grazie alla diversificazione di approcci, strategie, tecniche e modalità insita di questa tipologia di insegnamento. Inoltre, essa permette di valorizzare la molteplicità di intelligenze degli alunni e, in parallelo, di sviluppare quelle meno predominanti. Rispetto a ciò, la teoria delle intelligenze multiple, elaborata dallo psicologo statunitense Howard Gardner nel 1986, distingue infatti sette diversi tipi di intelligenza, che corrispondono a sette diverse modalità di rappresentazione mentale possedute da ciascun individuo.

Intelligenza Linguistica:	Caratterizzata da una sensibilità per il significato delle parole, per l’ordine fra esse e per le funzioni proprie del linguaggio come convincere, stimolare,
------------------------------	---

<p>“pensare con le parole e riflettere su di esse”.</p>	<p>trasmettere informazioni e piacere, tale intelligenza si manifesta con una notevole produzione linguistica, una buona capacità di ragionamento astratto e di pensiero simbolico, ma è, però, anche oggetto di una distinzione fondamentale tra oralità e scrittura.</p> <p>Alcuni alunni, infatti, probabilmente avranno una certa facilità ad apprendere tramite l’ascolto e presenteranno un elevato sviluppo delle abilità mnestiche.</p>
<p>Intelligenza Logico-matematica: “pensare con i numeri e riflettere sulle loro relazioni”.</p>	<p>Secondo Gardner ciò che caratterizza l’alunno con una intelligenza “matematica” è la capacità di condurre ragionamenti molto lunghi riuscendo a ricordare i diversi passaggi di cui si compongono.</p> <p>In realtà non si tratta di una memoria eccezionale, bensì di un’abilità particolare nel cogliere il senso complessivo delle connessioni che legano le varie proposizioni della dimostrazione. risulta evidente in quegli alunni che possiedono abilità nel comprendere le proprietà di base dei numeri, aggiungendo o sottraendo, nel capire i principi di causa ed effetto e la corrispondenza di valore univoco, nel prevedere, ad esempio, quali oggetti galleggiano, affondano, ecc., nel riconoscere schemi, lavorare con simboli astratti (ad esempio numeri, figure geometriche, ecc.) e nel cogliere le relazioni o trovare i nessi tra informazioni separate e distinte.</p>
<p>Intelligenza Musicale: “pensare con e sulla musica”.</p>	<p>Caratterizzata dalla spiccata capacità a riconoscere, ricostruire e comporre brani musicali sulla base del tono, del ritmo e del timbro, tale abilità è collocata nell’emisfero destro del cervello ed è separata dal talento linguistico.</p> <p>Gardner ritiene che uno dei primi talenti che emerge in un individuo sia proprio il talento musicale. Chi cresce con un’intelligenza di questo tipo sviluppata, è abituato ad apprendere attraverso il canto e la musica e trasforma, spesso, ciò che sente in una cantilena o in un ritmo.</p> <p>Possiede, inoltre, capacità come quelle di riconoscere e usare schemi ritmici e tonici, di usare la voce e strumenti musicali, la sensibilità ai suoni dell’ambiente.</p>
<p>Intelligenza Visuo-spaziale:</p>	<p>È propria di chi predilige le arti visive, di chi ha un buon senso dell’orientamento, di chi non ha difficoltà nella realizzazione di mappe,</p>

<p>“pensare con immagini visive e fare elaborazioni su di esse”.</p>	<p>diagrammi, carte geografiche, modellini e giochi che richiedono la capacità di visualizzare oggetti da angoli e prospettive diverse. Pensare con l'intelligenza spaziale significa pensare per immagini e disegni, avere quella che spesso viene definita una memoria visiva: si ricorda un testo o una parola per la sua collocazione nella pagina del libro. Puzzle, giochi di costruzione e di composizione sono attività privilegiate da chi abbia un'intelligenza spaziale particolarmente sviluppata.</p>
<p>Intelligenza Corporeo-cinestetica: “pensare con e sui movimenti e i gesti”.</p>	<p>Si sviluppa attraverso esperienze concrete che interessano tutto il corpo. Chi privilegia tale intelligenza deve fare esperienza, deve agire, e ricorda prevalentemente quello che viene fatto. Sviluppa, inoltre, un'elevata sensibilità tattile e anche una spiccata sensibilità istintiva, ha coordinazione e armonia motoria. In questi casi un allievo che ha sviluppato maggiormente l'intelligenza corporea, impara facendo, ha bisogno di esperienze concrete, di muoversi e di passare le informazioni attraverso il corpo.</p>
<p>Intelligenza Interpersonale: “avere successo nelle relazioni con gli altri”.</p>	<p>Guarda verso l'esterno, al comportamento, ai sentimenti, alle emozioni e alle motivazioni di altri individui (una sorta di capacità di “empatia” verso il prossimo). Un alunno con Intelligenza Interpersonale è abile costruttore di relazioni, si fa spesso mediatore in dispute, sa comprendere gli altri, fa prevalere il desiderio di socializzazione e di interazione e, di conseguenza, ha molti amici e coltiva le amicizie, socializza con facilità, cerca attività extra-scolastiche in cui inserirsi, si adatta bene alla vita di gruppo, ama i giochi di gruppo e di società ed è portato a sviluppare empatia verso gli altri.</p>
<p>Intelligenza Intrapersonale: “riflettere sui propri sentimenti, umori e stati mentali”.</p>	<p>Fa riferimento alla conoscenza intima delle proprie pulsioni interne, delle proprie emozioni e moti affettivi; implica la capacità di classificare e discriminare i propri sentimenti, definendoli altresì attraverso un sistema simbolico elaborato (ciò che oggi, approssimativamente definiremmo “Intelligenza Emotiva”). Un alunno con Intelligenza Intrapersonale ha una forte personalità che però non mette in relazione con gli altri, ma che preferisce tenere in isolamento, optando per attività di tipo individualistico: un hobby, un diario. Prevale un senso di sé profondo che induce alla meditazione solitaria. I suoi atteggiamenti privilegiati, dunque, potrebbero essere: mostrare senso di indipendenza, formulare opinioni categoriche,</p>

	sembrare chiuso in un suo mondo interiore, possedere un profondo senso di autostima, coltivare un hobby personale, non seguire le mode, prediligere il lavoro individuale.
--	--

Tabella 2: Le intelligenze multiple di Gardner (1986). Nostre rielaborazioni su dati <https://www.metaintelligenze.it/la-scuola-delle-intelligenze-multiple-diversificare-per-valorizzare/>.

La teoria di Gardner, analogamente alla metodologia *CLIL*, può essere definita *student-centered*, nella quale la centralità dello studente è l'elemento fondante del processo di insegnamento/apprendimento. Infatti, esso dipende e varia a seconda dei crescenti bisogni formativi e delle potenzialità generati dall'alunno stesso, consentendo un apprendimento immediato e permanente a misura di alunno.

In merito all'impatto emotivo della metodologia, Coonan (2014) sostiene che l'insegnamento in lingua straniera veicolare suscita sensazioni nuove nello studente. Queste sensazioni, a seconda della rielaborazione personale di ciascuno, possono essere positive, e quindi favorire l'apprendimento, o negative, ostacolando. Nel caso di sensazioni positive, l'alunno reagisce positivamente e con entusiasmo all'esperienza LSV, prova un senso di *achievement* e di soddisfazione nel portare a termine le sfide cognitivamente complesse che si presentano e nutre interesse verso l'innovazione della metodologia. In questo modo, si sente coinvolto nel processo di apprendimento e partecipa attivamente al proprio percorso di crescita. Contrariamente, lo studente in una situazione di apprendimento in LSV⁴ può sentirsi sopraffatto dagli stimoli cognitivi (*cognitive overload*), ad esempio provando difficoltà nel comprendere la lingua straniera e, di conseguenza, può sviluppare un senso di frustrazione ed atteggiamenti di resistenza e rifiuto. La lingua straniera veicolare, dunque, ha un significativo impatto emotivo sullo studente e, in quanto insegnanti, è importante monitorare questo aspetto, soprattutto in caso di emozioni negative.

Riguardo all'impatto cognitivo dell'esperienza LSV, vengono similmente distinti un impatto di tipo potenzialmente positivo ed un impatto di tipo potenzialmente negativo (Coonan, 2014). Come affermato nel capitolo precedente, l'apprendimento integrato di lingua e contenuti consente l'acquisizione della competenza *CALP*, una

⁴ Lingua Straniera Veicolare

competenza elaborata e sofisticata, il cui sviluppo riguarda processi mentali superiori e richiede allo studente un significativo sforzo cognitivo. Per questo motivo, è possibile che si verifichino due scenari: uno favorevole all'apprendimento ed uno potenzialmente sfavorevole. Nel caso di impatto positivo, l'apprendimento è sostenuto dalla sinergia tra l'apprendimento di contenuti più o meno complessi e astratti in LS e lo svolgimento attraverso le attività di apprendimento di processi cognitivi "*nella e attraverso la LS*" (Coonan, 2014, p. 22). Lo studente, dunque, reagisce positivamente all'esperienza e sviluppa in questo modo la competenza. D'altro canto, può verificarsi la situazione in cui lo studente, di fronte all'apprendimento di un contenuto complesso in una lingua inizialmente non familiare e con competenze linguistiche non adeguate alla richiesta, possa affrontare un carico cognitivo maggiore rispetto al normale e, quindi, esporsi ad un *cognitive overload*: l'alunno, in sovraccarico cognitivo, non è in grado di concentrarsi contemporaneamente su lingua e contenuti (Coonan, 2014).

In base a quanto esplicito, la centralità dello studente nel processo di apprendimento è un elemento fondamentale per la buona realizzazione della metodologia *CLIL*. L'insegnante, osservando ciascun alunno, è in grado di calibrare la propria azione didattica agli stili di apprendimento di ognuno e di rimodularla se necessario. Inoltre, presta attenzione agli effetti dell'esperienza emotiva e cognitiva degli studenti, curando anche aspetti trasversali all'apprendimento e assicurando così un apprendimento lineare e proficuo. Infine, il docente può variare e sperimentare nuovi approcci, strategie, tecniche e metodi, garantendo una didattica efficace, attenta alla valorizzazione delle potenzialità del singolo e aperta all'innovazione.

5. *CLIL* e inclusione

Alla luce di quanto emerso nei capitoli precedenti, è chiaro come la metodologia *CLIL* possa rappresentare uno strumento di grande valore per l'apprendimento. Le potenzialità che offre, infatti, possono garantire una didattica efficace, centrata sulla valorizzazione del singolo, sulla promozione di una realtà plurilingue e multiculturale e sull'innovazione.

La presente sezione si occupa di mettere in luce ed approfondire tali aspetti, trattando nello specifico del tema dell'inclusione e dell'accessibilità glottodidattica in relazione alla metodologia. In primo luogo, si introduce la tematica mediante la presentazione della situazione di insegnamento *CLIL* in Germania, esaminando un caso di studio condotto nella regione della Nordrhein-Westfalen. Successivamente, si procede con l'approfondimento dei Bisogni Educativi Speciali, o BiLS quando riferiti all'area linguistica, con l'intenzione di motivare come il *CLIL* sia un metodo favorevole all'accessibilità glottodidattica. Infine, si conclude con l'analisi degli aspetti innovativi garantiti dalla metodologia, presentando le possibili modalità e tecniche di insegnamento a sostegno dell'insegnamento di tipo *CLIL*.

5.1. L'insegnamento CLIL in Germania e l'attenzione alla diversità

A partire dagli anni '90 la metodologia CLIL ha conosciuto la propria diffusione su larga scala, diffondendosi molto rapidamente anche nei Paesi europei. La Germania, analogamente ad altri Stati, ha dunque introdotto l'insegnamento CLIL come parte dell'istruzione scolastica ordinaria, proponendo agli studenti dei percorsi di apprendimento in lingua straniera veicolare. In Germania, tale metodo di insegnamento risulta ben affermato e si riferisce *"to education in which subject lessons (i.e. geography, history, social sciences, science, etc.) are taught in both the foreign language and, to a varying degree, also in German to develop subject-specific literacy in two languages"* (Siepmann, Rumlich, Matz & Römhild, 2021, p. 2). Perciò, il CLIL tedesco fa riferimento alla vera e propria educazione bilingue, *doppelte Sachfachliteralität*, e prevede l'insegnamento del curriculum della disciplina target sia in lingua tedesca che in lingua straniera. In merito alla formazione degli insegnanti in Germania, generalmente è previsto il conseguimento della laurea triennale e magistrale (*Bachelor's and Master's teaching programme*) in Scienze dell'Educazione, unitamente allo studio di due discipline. Pertanto, il prototipo di insegnante CLIL tedesco è in possesso dell'abilitazione di insegnamento sia nella disciplina non linguistica che nella lingua target, ma, al contempo, non ha ricevuto alcuna formazione specifica metodologia sull'insegnamento CLIL, che può essere effettuata separatamente in alcune università e precisi centri di formazione per l'insegnamento (Siepmann et al., 2021).

Al fine di precisare accuratamente il legame tra la tematica dell'inclusione e la metodologia, si prende in esame uno studio condotto in occasione di un progetto internazionale, il Progetto ADiBE - *CLIL for All: Attention to Diversity in Bilingual Education* – (Pérez Cañado et al., 2019), che coinvolge l'operato dei seguenti Paesi: Italia, Regno Unito, Spagna, Finlandia, Austria e Germania. Si tratta del primo progetto internazionale che indaga la dimensione inclusiva nell'insegnamento CLIL e persegue i seguenti obiettivi:

"1. To design, validate, and apply reliable instruments (questionnaires, interviews, and observation protocols) to identify the key difficulties and determine the most

outstanding practices which are being implemented in northern, central, and southern Europe to cater to diversity in Secondary Education CLIL programs.

2. To design and pilot project- and task-based activities incorporating the use of ICTs and telecollaboration for foreign language and content subjects taught through that FL in Secondary Education.

3. To make these activities available through OERs and publish a guide to exploit them in the CLIL classroom.

4. To design and pilot a teacher training module incorporating the findings of the study and the sample activities in order to equip teachers to cater to diversity in CLIL classrooms.

5. To draw up online pedagogical video guides where the key figures in CLIL who participate in this project provide tips based on the outcomes of the project for teachers, students, teacher trainers, and authorities to contribute to making CLIL accessible to all.” (Pérez Cañado et al., 2019, p. 2)

Lo studio in questione ha avuto luogo nel Nordrhein-Westfalen, nel quale è presente un’alta concentrazione di scuole che offrono percorsi di *CLIL*, ed ha coinvolto 31 insegnanti e 595 studenti di 14 scuole dislocate nel territorio, in zone urbane e rurali, con l’intenzione di conferire la maggior eterogeneità possibile al campione di studio. La ricerca si è concentrata su metodi come la pianificazione e l’insegnamento differenziati, l’individualizzazione, lo *scaffolding*, nonché l’uso di media digitali per facilitare l’apprendimento. Inoltre, ha voluto indagare come la diversità delle competenze e le conseguenti esigenze degli studenti vengono affrontate nelle aule CLIL tedesche. Lo studio, nello specifico, si è focalizzato sui seguenti aspetti:

“a. content and language learning (i.e. how they are supported through scaffolding and other strategies),

b. methodology and grouping (i.e. how learning environments are designed, students are grouped and activities are structured),

- c. materials and resources (i.e. their availability and use with regards to catering to individual differences),
- d. assessment (i.e. how individual differences are considered in formative and summative assessment).” (Siepmann et al., 2021, pp. 3-4)

Lo studio è stato svolto mediante un *mixed-methods approach*, in grado di fornire dati quantitativamente e qualitativamente significativi. A tal proposito, i ricercatori hanno utilizzato per l’indagine dei questionari a scelta multipla, delle interviste, tra cui un focus group, e l’osservazione diretta in classe di una lezione di geografia con la metodologia CLIL.

In merito agli esiti dello studio, è possibile notare nell’analisi globale sottostante (Figura 5) come la percezione dei soggetti coinvolti nei confronti della metodologia sia pressoché favorevole.

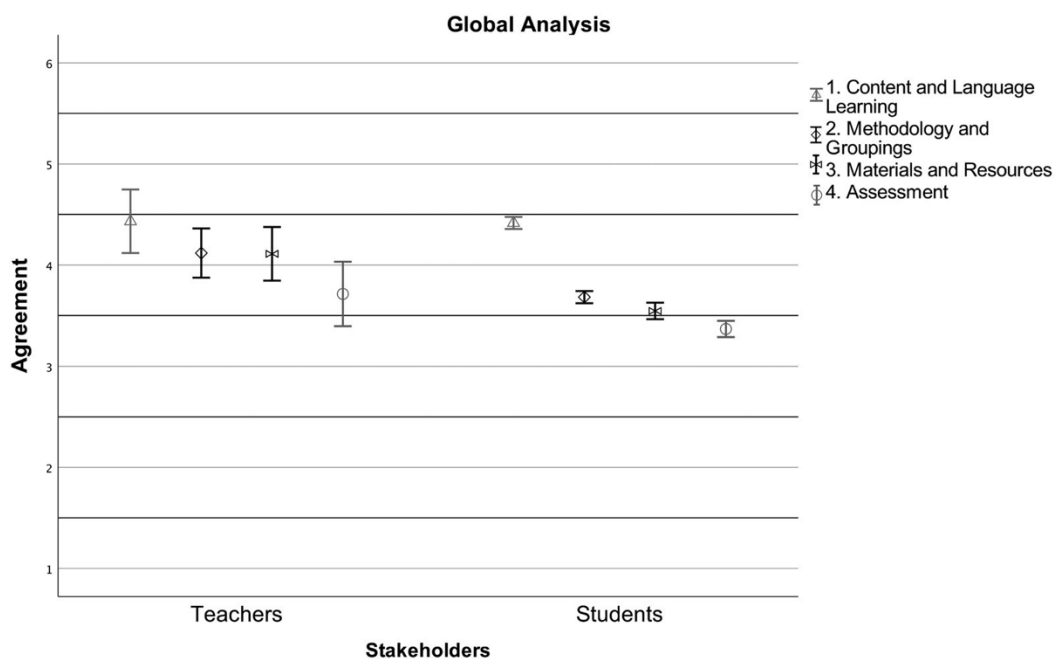


Figura 5: Overall stakeholder perceptions (according to item subsets) of diversity-sensitive CLIL practice (1 = strongly disagree; bars represent 95% CI).

In generale, studenti e insegnanti hanno condiviso una posizione abbastanza analoga riguardo all’apprendimento integrato di lingua e contenuti; mentre hanno manifestato un particolare disaccordo per quanto riguarda le metodologie ed i materiali e l’aspetto della valutazione.

I risultati specifici di ciascuna categoria di indagine, riportati nella sezione degli allegati (Allegato 2 – Risultati dello studio “Attention to diversity in German CLIL classrooms: multi-perspective research on students’ and teachers’ perceptions”), vengono ora analizzati al fine di motivare come l’approccio CLIL sia *diversity-sensitive* e, quindi, inclusivo.

Per quanto concerne l’apprendimento integrato di lingua e contenuti, l’opinione generale degli *stakeholders* è stata positiva. Gli studenti hanno concordato maggiormente sull’utilità dello *scaffolding* linguistico per facilitare gli studenti con vari livelli di competenza e sull’efficacia di ripetere in tedesco alcune parti della lezione in modo da agevolare la comprensione di tutti. In termini di *scaffolding* e strategie di apprendimento dei contenuti, i gruppi interessati hanno espresso posizioni contrastanti: è possibile notare un disaccordo significativo tra insegnanti e studenti sul fatto che parti della lezione debbano essere ripetute in tedesco per aiutare gli studenti a capire il contenuto. In questo caso, gli studenti hanno ritenuto che questa strategia avvenga più frequentemente degli insegnanti. Gli studenti e gli insegnanti si sono trovati anche in disaccordo sul fatto che le capacità comunicative degli insegnanti siano adeguate a supportare gli studenti con diversi livelli di competenza. Nello specifico, gli insegnanti hanno assunto a riguardo posizioni più favorevoli. In generale, l’indagine di questo aspetto ha dimostrato come lo *scaffolding* sia fondamentale per la partecipazione attiva e la comprensione di tutti e come la necessità di ripetere nella lingua madre i concetti sia strettamente correlata alla difficoltà della richiesta e diminuisca con l’aumentare della competenza. Inoltre, lo studio ha evidenziato come si verifichi un apprendimento qualitativamente migliore quando il docente possiede adeguate abilità comunicative e conoscenze del contenuto.

In merito alla categoria “*Methodology and types of groupings*” è emerso un disaccordo significativo sul possesso degli insegnanti di un repertorio adeguato di metodi per affrontare i differenti livelli di abilità degli studenti: la percezione di quest’ultimi è stata generalmente più positiva di quella degli studenti. Inoltre, per accogliere la diversità degli studenti, entrambi i gruppi hanno ritenuto che il lavoro in classe tenda ad essere centrato sullo studente. Tuttavia, c’è stato un disaccordo

significativo riguardo all'applicazione dei principi di apprendimento cooperativo: mentre gli insegnanti hanno sostenuto che le loro attività in classe rispettano questi principi, l'accordo degli studenti è stato significativamente inferiore. Posizioni analoghe hanno riguardato l'utilizzo di gruppi misti, del supporto individuale e di strategie di *peer tutoring* per soddisfare i differenti bisogni formativi. In questo caso, entrambi i gruppi hanno convenuto che l'ambiente di apprendimento nel *CLIL* debba essere variato per corrispondere alle esigenze dei diversi studenti.

Gli esiti della sezione concernente i materiali e le risorse per il *CLIL* hanno sottolineato quanto segue: gli insegnanti sono stati generalmente d'accordo sul fatto che i libri di testo, i materiali e le risorse disponibili tengono conto dei diversi livelli di abilità e hanno anche confermato la necessità di adattare questi materiali o persino creare dei materiali *ad hoc* per soddisfare le esigenze degli studenti. Gli studenti, d'altra parte, si sono rivelati insoddisfatti dei materiali disponibili e non erano pienamente consapevoli della presenza di materiali adattati o creati dai loro insegnanti. Analogamente, le stime degli insegnanti sull'uso delle tecnologie dell'informazione e dell'informatica (TIC) per sostenere gli studenti con diversi livelli di competenza sono state più ottimistiche di quelle degli studenti; mentre la percezione dell'uso di input multimodali è stata maggiormente positiva da parte degli studenti.

Infine, facendo riferimento all'aspetto valutativo, l'indagine ha rivelato che i docenti tengono in considerazione i diversi livelli di abilità in misura limitata in occasione della valutazione formativa e della valutazione delle prestazioni della classe. Inoltre, sono stati raccolti dati ambivalenti riguardo all'adattamento o variazione dei criteri valutativi alle esigenze del singolo e la presenza di precise linee guida per la valutazione *CLIL*: in questo aspetto, gli studenti si sono dimostrati maggiormente in disaccordo. Relativamente all'uso di feedback personalizzati e regolari per supportare gli studenti individualmente, i docenti hanno confermato di farne uso durante la propria azione didattica. In aggiunta, entrambi i gruppi hanno manifestato perplessità riguardo all'assegnazione dei compiti in base alle capacità individuali, ritenendola una pratica poco comune. In conclusione, tutti i soggetti coinvolti si sono trovati d'accordo sull'utilizzo dell'autovalutazione nella classe *CLIL*.

Dunque, dalle rilevazioni dello studio, è possibile dedurre le seguenti considerazioni: innanzitutto, la metodologia *CLIL* si dimostra un approccio efficace per sostenere l'apprendimento integrato di lingua e contenuti di studenti con diverse potenzialità e bisogni, in quanto il percorso è centrato sullo studente e sulle proprie esigenze formative. Inoltre, lo *scaffolding* è una strategia fondamentale per favorire lo sviluppo delle competenze attese. Oltre a ciò, emerge il bisogno di variare attività, approcci, strategie, tecniche e forme di raggruppamento degli alunni, in modo tale da favorire la diversificazione e, quindi, l'inclusione. Inoltre, l'indagine accentua la necessità di materiali e risorse adeguati e di collaborazione tra i docenti nella realizzazione del percorso. Infine, una buona pratica valutativa è estremamente importante per garantire un insegnamento di qualità, diversificando i criteri di valutazione, servendosi di rubriche valutative e monitorando lo sviluppo degli apprendimenti *ex ante*, *in itinere* ed *ex post* (valutazione formativa e valutazione sommativa).

5.2. Bisogni Linguistici Specifici e accessibilità glottodidattica nel *CLIL*

Dopo aver delineato in modo generale le pratiche inclusive connesse alla metodologia *CLIL*, la presente sezione si occupa di approfondire l'aspetto legato all'accessibilità glottodidattica dell'insegnamento, facendo particolare riferimento agli studenti con BiLS. Innanzitutto, occorre chiarire la definizione di Bisogni Linguistici Specifici, facenti parte della macrocategoria BES (Bisogni Educativi Speciali).

“Per Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.”
(Daloiso, 2013, p. 644)

Generalmente, gli alunni con BiLS sono caratterizzati da fragilità significative nell'area di apprendimento linguistico e specificatamente nella componente comunicativa del linguaggio. Lo studente con BiLS, dunque, presenta particolari difficoltà nell'attivazione della facoltà di linguaggio e, per questo, il docente è tenuto a ricercare delle strategie di compensazione alternative per consentire l'acquisizione della lingua, l'apprendimento e la riflessione metalinguistica. Secondo Melero Rodríguez (2015), difatti, è importante tenere in considerazione le peculiarità di tali alunni con deficit o difficoltà che, in misura variabile, non consentono loro la “normale” acquisizione della lingua.

“Un'idea di *lingua* che includa anche la dimensione culturale e di civiltà (non solo quella utile per la *comunicazione spicciola*) permetterà, crediamo, che lo studente con BiLS possa avvicinarsi al 'vero', compensando le difficoltà che può trovare in alcuni aspetti linguistici con la facilità/utilità o 'non difficoltà', che troverà su aspetti

culturali o di civiltà. Vale a dire, più ampia è la visione di *lingua*, più facile sarà per lo studente poter potenziare aspetti non intaccati che possano compensare quelli che si lo sono.” (Melero Rodríguez, 2015, p. 369)

In linea con quanto sostenuto dall'autore, è possibile sostenere che la metodologia *CLIL* riesca a favorire l'avvicinamento dello studente al “vero”, come viene definito nell'articolo. Infatti, riprendendo il *framework* analizzato nel primo capitolo, *the 4Cs Framework* (Coyle et al., 2010), è plausibile ritenere che le quattro dimensioni alla base del *CLIL*, le *driving forces* che lo guidano, siano in grado di soddisfare le esigenze di apprendimento specifiche degli studenti con BiLS. L'insegnamento di tipo *CLIL* consente effettivamente una visione della lingua ampia e, in questo modo, garantisce la compensazione di deficit e difficoltà in altre aree dell'apprendimento linguistico. Precisamente, le quattro caratteristiche della metodologia, *content*, *communication*, *cognition* e *culture*, conferiscono all'insegnamento un approccio pluridimensionale che è ritenuto doveroso per garantire l'accessibilità glottodidattica. A questo proposito, è bene chiarire il concetto di accessibilità glottodidattica:

“s'intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all'allievo con bisogni speciali massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico.” (Daloiso, 2012, p. 99)

L'accessibilità glottodidattica, quindi, appartiene alla macrocategoria delle pratiche inclusive, che riguardano tutti e sono un diritto e dovere di tutti; una scuola, ma anche una società, inclusiva è un contesto in cui tutti i soggetti coinvolti vengono riconosciuti nella propria singolarità, sostenuti e valorizzati con mezzi, modalità e strumenti a loro accessibili. Difatti, come sottolineato precedentemente, ciascun individuo può presentare stili cognitivi e stili di apprendimento differenti; diverse modalità di

percezione; una particolare propensione verso una determinata modalità di apprendimento e specifici bisogni e potenzialità.

Facendo riferimento alle Linee Guida per l'Inclusione dell'*Universal Design of Learning* (CAST, 2011), è possibile riflettere sul legame tra la metodologia *CLIL* ed i principi di inclusione che vengono indicati (V. Appendice 1).

Il primo principio riguarda il fornire molteplici mezzi di rappresentazione: la molteplicità di intelligenze, gli stili cognitivi e di apprendimento e le peculiarità del singolo, rendono fondamentale adattare e diversificare l'apprendimento in modo da renderlo accessibile ad ogni studente. Il *CLIL* rappresenta una metodologia eccellente in questo senso, in quanto prevede un approccio pluridimensionale e multisensoriale, con strategie, tecniche ed attività diversificate e l'uso di materiali che si avvalgono di diversi codici (orale, scritto, iconico, audio, video). In merito al secondo principio, ovvero fornire molteplici mezzi di azione ed espressione, la metodologia offre un'ampia varietà di metodi e strumenti appropriati, utilizzando anche organizzatori anticipati, supporti non verbali e mappe concettuali. Inoltre, il *CLIL* privilegia l'uso delle tecnologie educative, includendo nella propria didattica compiti basati e mediati dalle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione). Pertanto, l'ambiente di apprendimento multimodale promuove la motivazione, la partecipazione e l'interazione degli studenti, in particolare degli alunni con disabilità, deficit o difficoltà. Inoltre, sostiene l'attenzione e la concentrazione, favorisce lo sviluppo dell'autostima e consente di individualizzare e personalizzare l'azione didattica al singolo. Infine, il terzo principio dell'*UDL*, cioè fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, fa riferimento ai processi cognitivi ed ai sistemi motivazionali ed emotivi di ciascun individuo, i quali, come precedentemente asserito, sono strettamente legati all'apprendimento. Il *CLIL*, a tal proposito, è particolarmente vantaggioso: l'apprendimento cooperativo, il lavoro in team, il *problem solving*, il *Learning by doing* sono solo alcuni esempi di supporto e promozione del coinvolgimento e della partecipazione attiva di tutti.

5.3. Gli approcci didattici innovativi: modalità e tecniche di insegnamento

Inclusione e innovazione sono certamente due concetti strettamente correlati alla metodologia *CLIL*: si tratta, difatti, di un approccio interattivo ed interazionale, che supera il tradizionale modello trasmissivo in favore della sperimentazione di nuove tecniche e modalità di insegnamento/apprendimento.

Innanzitutto, la metodologia è legata alla didattica per competenze, che riguarda la dimensione del “*learning by doing*” e del “*saper fare*”, promuovendo la praticità ed il lavoro in team nelle attività proposte per ovviare all’iniziale difficoltà a livello linguistico e per consentire agli studenti di acquisire padronanza delle proprie capacità. A tal proposito, l’insegnante è regista dell’apprendimento ed assume, difatti, il ruolo di facilitatore: guida ed accompagna lo studente durante il percorso di apprendimento, svolgendo la funzione di *scaffolding*. Lo studente, d’altro canto, ricopre il ruolo centrale nel processo ed è colui che costruisce gradualmente la propria conoscenza.

Inoltre, la metodologia prevede un approccio *theme-based* (di tipo tematico) o *task-based* (basato sul compito) che favorisce la trasversalità e multidisciplinarietà dell’insegnamento e promuove lo sviluppo di competenze disciplinari, interdisciplinari e trasversali. Per questa ragione, la scelta del contenuto deve essere ponderata: è preferibile che gli argomenti siano nuovi e coinvolgenti, in modo da incoraggiare la motivazione degli studenti ad apprendere lingua e contenuti richiedendo uno sforzo cognitivo nettamente maggiore rispetto all’insegnamento tradizionale. In aggiunta, secondo Cinganotto (2021), la metodologia coinvolge anche ulteriori strategie innovative, quali il *Project-Based Learning*, il *Phenomenon-Based Learning*, la *Peer Instruction* e il *Debate*. In merito al *Project-Based Learning* ed al *Phenomenon-Based Learning*, si tratta di approcci dinamici e multidisciplinari che prevedono la centralità dello studente nello svolgimento di compiti complessi e nella risoluzione di domande stimolanti e problemi riguardanti il mondo reale. La *Peer Instruction* è un metodo di insegnamento che riguarda l’istruzione tra pari, promuovendo l’interazione e la collaborazione tra gli alunni. Infine, il *Debate* è una strategia innovativa che favorisce il confronto tra due squadre con ruoli discordanti (pro e contro) su una tematica coinvolgente scelta dall’insegnante. Nel complesso, i metodi sopraccitati incoraggiano

l'apprendimento significativo e consentono di migliorare autonomia e responsabilità, sviluppare competenze e applicare conoscenze. Oltre a ciò, danno rilevanza alla cooperazione in piccolo e grande gruppo ed all'interazione in classe.

A tale riguardo, le attività *CLIL* promuovono la reciprocità e la collaborazione insegnante-alunno, alunno-alunno e insegnante-insegnante, ripensando all'organizzazione generale della classe e della scuola. Ad esempio, prevedono l'utilizzo dell'approccio metodologico del *Cooperative Learning*, "un insieme di tecniche di conduzione della classe, nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti" (Comoglio & Cardoso, 1996, p.24). La metodologia, come definito da Johnson & Johnson (1987), garantisce un alto livello di interdipendenza e motivazione in cui tutti sono responsabili di tutti, in un sistema di leadership condivisa. In questo modo, gli alunni inferiscono autonomamente le abilità sociali con il supporto dell'insegnante, che svolge il ruolo di facilitatore. Inoltre, si enfatizzano i compiti e la qualità dei rapporti, ci si aiuta e incoraggia a vicenda. I gruppi controllano la propria interazione ed efficacia mentre lavorano e prestano attenzione alla valutazione di gruppo e/o individuale ed al miglioramento complessivo del gruppo.

Un'ulteriore metodologia connessa al *CLIL* è la metodologia *Flipped Classroom*, o classe capovolta, che prevede che la fase di sviluppo ed elaborazione della conoscenza venga svolta a casa in autonomia dagli alunni; mentre in classe gli studenti discutono attivamente, condividono ed analizzano i risultati del proprio lavoro, cooperando tra pari e con l'insegnante. Tale strategia innovativa consente di contribuire all'apprendimento significativo, coinvolgendo gli alunni a livello cognitivo ed emotivo e vedendoli impegnati personalmente nella costruzione della conoscenza.

Facendo riferimento alla multisensorialità della metodologia *CLIL*, della quale si è trattato nei precedenti capitoli, questo tipo di insegnamento promuove l'utilizzo e la diversificazione dei diversi codici (*code switching*), in modo da favorire i diversi stili di apprendimento e stili cognitivi. Il *CLIL*, difatti, incoraggia l'impiego di attività ludiche, motorie, manipolative ed inclusive. Nello specifico, alcune tecniche utili al *CLIL* sono: ricavare lessico chiave o definizioni dal testo; completare testi, grafici, mappe,

cronologie; etichettare (paragrafi, immagini, ecc.); individuare errori; riordinare informazioni nella giusta sequenza; elaborare domande a risposte date; abbinare testi-immagini/concetti-definizioni/titoli-paragrafi; leggere/ascoltare e prendere appunti; attività di *information gap* da svolgere in gruppo/coppia; giochi di ruolo; *problem solving*; proposte di dibattito e riflessioni, personali e in gruppo; *web quest* per approfondire⁵.

Per finire, la metodologia *CLIL* viene progettata ed implementata mediante il modulo, un blocco didattico ampio che corrisponde alle seguenti caratteristiche: è “autosufficiente, concluso in sé stesso”; è “basato su ambiti comunicativi complessi”; può “essere accreditato nel CV dello studente”; è “raccordabile con altri moduli” (Balboni, 2002, p. 107). Inoltre,

“Un aspetto fondamentale nella metodologia *CLIL* è che un modulo viene elaborato pensando a un contesto unico formato da studenti, docenti, strumenti specifici, dunque la progettazione diventa *ad hoc*. Non è una progettazione astratta, bensì calata nel contesto classe e quindi ideata proprio per quella specifica classe.” (Serragiotto, 2014, p. 53)

In conclusione, sempre secondo Serragiotto (2014), la progettazione di un modulo *CLIL* si articola nei seguenti punti (Tabella 3):

CLASSE COINVOLTA	L'attenzione iniziale è rivolta alla scelta della classe, valutando vantaggi e svantaggi. Si tratta, appunto, di una progettazione <i>ad hoc</i> , adattata alle potenzialità ed ai bisogni formativi specifici della classe e del singolo.
DOCENTI COINVOLTI	Si definisce il team di lavoro, dunque docente di disciplina e docente di LS, eventualmente altri insegnanti coinvolti; in

⁵ <https://www.ditals.com/clil-teoria-buone-pratiche-applicazione-didattica/>

	questo modo, viene favorita la cooperazione tra i professionisti della scuola.
LINGUA STRANIERA	Nel caso vi siano più opzioni, si sceglierà una LS piuttosto che un'altra tenendo presente sia il livello degli studenti sia le opportunità rispetto al contesto offerte da ciascuna.
COMPETENZA LINGUISTICA STUDENTI E DOCENTE DISCIPLINARE	Bisogna considerare il livello linguistico reale della classe (il docente di lingua è la persona adatta per farlo, dato che conosce effettivamente il livello dei singoli studenti), inoltre il livello linguistico del docente di disciplina è importante per individuare le attività da proporre e le modalità di lavoro più appropriate.
TITOLO DEL MODULO	Si definisce l'area curricolare di interesse (non necessariamente curricolare, anche trasversale, oppure altri argomenti di pertinenza come educazione all'ambiente, educazione stradale ecc.).
ARGOMENTO/I	Vengono scelti gli argomenti più adatti ed efficaci per la classe rispetto alla metodologia. I contenuti devono essere nuovi agli alunni, in modo da coinvolgere e motivare la classe all'apprendimento.
DURATA DEL MODULO	Si stabilisce la durata approssimativa del modulo considerando anche le verifiche.
PREREQUISITI DISCIPLINARI E LINGUISTICI NECESSARI	Il docente di disciplina e quello di LS elencano rispettivamente i prerequisiti necessari per sviluppare gli argomenti scelti.
OBIETTIVI DISCIPLINARI	Il docente di disciplina preparerà un elenco degli obiettivi intesi come conoscenze, abilità e competenze da sviluppare dal punto di vista disciplinare.
SCELTA DELL'INPUT (ATTENZIONE AI	La scelta dei testi sia scritti sia orali da proporre agli studenti è fondamentale, richiede la collaborazione del docente di

CONTENUTI E ALLA LINGUA)	disciplina e di LS per avere dei materiali adeguati al livello degli studenti dal punto di vista tanto dei contenuti quanto della LS.
ABILITÀ LINGUISTICHE ATTIVATE	Non necessariamente devono essere attivate tutte le abilità linguistiche, sarà il docente di lingue che indicherà quali siano le più adatte rispetto al livello linguistico della classe.
OBIETTIVI LINGUISTICI	Il docente di lingue redigerà un elenco degli obiettivi linguistici da sviluppare tenendo in considerazione il livello linguistico della classe.
LESSICO CHIAVE	Si decide, rispetto ai materiali proposti, quale lessico potenziare e far sviluppare in modo sia ricettivo sia produttivo e quale invece solo in modo ricettivo.
PROCESSI COGNITIVI ATTIVATI	Si elencano i processi cognitivi da attivare per raggiungere gli obiettivi prefissati (ad es. memorizzare, scegliere, compilare ecc.).
ABILITÀ DI STUDIO COINVOLTE	Si distinguono le abilità di studio coinvolte (ad es. individuare parole chiave, gerarchizzare idee, prendere appunti ecc.).
ANTICIPAZIONE DEL SILLABO LINGUISTICO	Prima di affrontare il modulo potrebbe essere opportuno anticipare funzioni linguistiche, strutture grammaticali e lessico presenti in modo consistente in esso e farli trattare dal docente di LS durante le sue lezioni, così da eliminare alcuni possibili problemi linguistici.
METODOLOGIA	Si definiscono le modalità di lavoro in classe, oltre al tempo utilizzato per eventuali lezioni frontali, per il lavoro a coppie e in gruppo in base agli obiettivi prefissati.
ATTIVITÀ/COMPITI (TASK)	Si stila un elenco di attività/compiti che possono essere proposti alla classe per sviluppare determinati obiettivi legati a conoscenze, abilità e competenze.
MATERIALI SUPPLEMENTARI	Si focalizza l'attenzione su eventuali materiali supplementari da presentare agli studenti anche grazie alle tecnologie più

	moderne sia per creare una maggiore motivazione sia per approfondire determinati argomenti.
PRODOTTI ATTESI	Si individuano le modalità più adatte per arrivare alla creazione di prodotti (compiti autentici) come poster, presentazioni, simulazioni ecc. che ben evidenzino le competenze raggiunte.
VERIFICA E VALUTAZIONE	Si definiscono gli obiettivi sia legati al contenuto sia linguistici che saranno testati alla fine del modulo identificando tipologie di verifiche adeguate allo scopo e utilizzando tecniche glottodidattiche pertinenti. La valutazione deve essere bilanciata e riguardare sia la LS che i contenuti. Dunque, sarebbe preferibile avere un format di verifica in grado di rilevare sia elementi linguistici sia il contenuto attraverso delle griglie di valutazione che possono essere anche disgiunte per rendere i due aspetti leggibili singolarmente (Serragiotto, 2009b).
FEEDBACK	Il docente di disciplina può presentare un resoconto rispetto agli obiettivi legati al contenuto, verificare una certa struttura del discorso e l'efficacia comunicativa; il docente di LS, eventualmente, può stendere una relazione specifica sugli errori legati alla lingua e proporre di conseguenza un lavoro di rinforzo o recupero linguistico, magari nelle lezioni di LS.

Tabella 3: La progettazione di un modulo CLIL. Nostre rielaborazioni su dati in Serragiotto, G. (2014). L'organizzazione operativa di un modulo CLIL. In Balboni, P. E., & Coonan, C. M. (Eds.). (2014). (pp. 53-61).

Proposta operativa

Alla luce di quanto emerso, la sezione successiva si occupa di applicare le conoscenze teoriche nella pratica didattica, progettando un modulo *CLIL*. Specificatamente, la presente sezione prevede l'organizzazione operativa di un modulo *CLIL* per una classe quarta di scuola primaria, coinvolgendo le discipline di inglese e arte e immagine nella realizzazione di un percorso didattico riguardante *Shape and form in art*.

TITOLO DEL MODULO: SHAPE AND FORM IN ART

DESTINATARI: Classe quarta scuola primaria

DISCIPLINE COINVOLTE: Lingua inglese - Arte e immagine

LINGUA: Inglese

PREREQUISITI:

- LINGUA INGLESE:
 - Strumentalità di base della lingua inglese (ascoltare e comprendere semplici messaggi; sostenere una facile conversazione; leggere e comprendere brevi testi; scrivere brevi testi).
- ARTE E IMMAGINE:
 - Osservare immagini, forme ed oggetti presenti nell'ambiente descrivendone gli elementi fondamentali.
 - Osservare immagini e descrivere le emozioni e le impressioni.
 - Riconoscere nelle immagini forme e colori primari e secondari.

LIVELLO LINGUISTICO: A1

OBIETTIVI LINGUISTICI:

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo relativo all'ambito artistico e ad elementi ad esso connessi.

OBIETTIVI COMUNICATIVI:

Saper identificare, nominare e scrivere parole legate all'ambito artistico ed alcuni elementi ad esso collegate. Saper interagire e collaborare con gli altri nella LS per la realizzazione di prodotti originali.

OBIETTIVI FORMATIVI:

- Promuovere la partecipazione attiva, responsabile ed autonoma degli studenti ed aumentare la motivazione.
- Favorire la collaborazione in gruppo.
- Sviluppare una mentalità multiculturale, aperta e tollerante.
- Acquisire conoscenze, abilità e competenze nella lingua straniera e nella disciplina non linguistica.

OBIETTIVI DIDATTICI:

- LINGUA INGLESE:
 - Comprendere ed utilizzare il lessico specifico della disciplina, riferito a forme bidimensionali e tridimensionali.
 - Comprendere ed utilizzare, da interazioni comunicative o dalla visione di contenuti multimediali, dalla lettura di testi, frasi ed espressioni di uso frequente relative all'ambito artistico.
 - Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana scambiando informazioni semplici e dirette sull'ambito artistico, anche attraverso l'uso degli strumenti digitali.
 - Interagire per iscritto, anche in formato digitale e in rete, per esprimere informazioni, stati d'animo, semplici aspetti legati all'ambito artistico.
- ARTE E IMMAGINE:
 - Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali.
 - Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali.

- Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo.
- Individuare in un'opera d'arte, sia antica sia moderna, gli elementi essenziali della forma, del linguaggio, della tecnica e dello stile dell'artista per comprenderne il messaggio e la funzione.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO E TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA DA INDICAZIONI NAZIONALI DEL 2012:

- LINGUA INGLESE:
 - L'alunno comprende brevi messaggi orali e scritti relativi ad ambiti familiari.
 - Interagisce nel gioco; comunica in modo comprensibile, anche con espressioni e frasi memorizzate, in scambi di informazioni semplici e di routine.
 - Svolge i compiti secondo le indicazioni date in lingua straniera dall'insegnante, chiedendo eventualmente spiegazioni.
 - Individua alcuni elementi culturali e coglie rapporti tra forme linguistiche e usi della lingua straniera.
- ARTE E IMMAGINE:
 - L'alunno utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).
 - È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.).

CONTESTO CLASSE: 20 alunni provenienti da contesti socioculturali differenti.

TEMPI:

Si prevede che il modulo abbia una scansione temporale di 2 ore a incontro. Sono previste tre fasi: la fase introduttiva, per creare la motivazione e annunciare obiettivi e contenuti; la fase centrale, composta da una serie di unità didattiche per lo sviluppo della conoscenza e la fase conclusiva, per controllare i risultati del lavoro. La progettazione del modulo, rispettando la gradualità dell'apprendimento, considera tempi distesi per lo svolgimento delle attività che verranno svolte nell'arco dell'anno scolastico. In aggiunta, si utilizzano le ore del docente di lingua inglese e del docente di arte e immagine per la realizzazione del modulo.

MODALITÀ OPERATIVA:

Insegnamento in compresenza (docente di lingua inglese e docente di arte e immagine). Lavoro in team tra gli insegnanti nelle fasi di progettazione, conduzione e valutazione del modulo.

MODALITÀ DI GESTIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI:

L'insegnante assume il ruolo di facilitatore: dirige e controlla il dialogo, puntualizza e focalizza ponendo attenzione ai passaggi del processo di ricerca (chiede esempi, definizioni, chiarificazioni, approfondimenti, argomentazioni, criteri), inoltre, fa rispettare i turni, dà la parola, richiama alle regole, favorisce la partecipazione, crea pari opportunità. Ha un ruolo attivo di supporto e *scaffolding*. L'insegnante, difatti, è dinamico e tende a scomparire all'aumentare delle capacità del gruppo per ricomparire in altra zona/momento quando la difficoltà emerge; rende il potenziale attuale e cerca altro potenziale; si adatta alle preconoscenze. Infine, l'insegnante mette in atto un'attività di monitoraggio durante tutto lo svolgimento delle attività. Trascrive le osservazioni, le riflessioni e le ipotesi degli alunni, conserva ed analizza a posteriori gli artefatti realizzati e dà e riceve feedback sul proprio lavoro e quello dei bambini.

CONTESTO ORGANIZZATIVO:

- Il modulo privilegia attività in forma laboratoriale, legate alla dimensione del fare (attività concreta), dello sperimentare (ricerca) e del creare (inventare). Il format del laboratorio permette di favorire la costruzione della conoscenza, attraverso

l'esplorazione libera e guidata e l'apprendimento per scoperta. L'intervento, inoltre, si suddivide in momenti di scoperta, riflessione, costruzione e rappresentazione.

- Il laboratorio è attrezzato con materiali specifici per lo svolgimento dell'attività, in particolare: fogli A4, forbici, colla, cartoncini colorati, riviste, forme in cartoncino, forme da ritagliare, pennarelli, pastelli, tempere e pennelli. Inoltre, gli incontri prevedono l'utilizzo delle tecnologie educative e di materiale autentico al fine di motivare gli alunni.
- Durante la realizzazione del modulo le attività saranno differenziate per stili di apprendimento, tempi e modalità. Verranno proposte attività da svolgere singolarmente, in piccolo gruppo, un contesto privilegiato per la co-costruzione di nuovi significati e nuovi saperi, e in grande gruppo (tutta la classe insieme).

MODALITÀ DI RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI:

La rilevazione degli apprendimenti utilizza strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale di Castoldi (2015). Per il polo soggettivo, la valutazione dell'istanza autovalutativa si avvale dell'analisi dei diari di bordo e dei feedback ricevuti da bambini e altri soggetti coinvolti (il docente in compresenza). L'istanza sociale, del polo intersoggettivo, utilizza la rubrica valutativa realizzata durante la fase di progettazione (V. Appendice 2). Infine, la rilevazione delle evidenze osservabili, dell'istanza empirica del polo oggettivo, avviene mediante la documentazione dei processi con foto e diari di bordo e la raccolta e analisi dei lavori svolti (produzioni scritte e orali, artefatti originali).

FASI E TECNICHE:

La progettazione del modulo *CLIL* si serve di una tabella di macroprogettazione, uno strumento per la progettazione globale dell'intero intervento didattico. Ogni fase viene descritta in modo completo ed essenziale per quanto concerne fasi del lavoro, funzione, componenti trattate, ambiente di apprendimento, contenuti, metodologie, tecnologie, attività e tecniche (V. Appendice 3). Le attività del modulo prevedono l'impiego di specifiche tecniche glottodidattiche in grado di sostenere e promuovere l'apprendimento della lingua straniera (V. Appendice 9).

FASE CENTRALE: Esempio di UDA

Titolo: SHAPE AND FORM IN OP ART

DESTINATARI: Classe quarta scuola primaria

DISCIPLINE COINVOLTE: Lingua inglese - Arte e immagine

LINGUA: Inglese

LIVELLO LINGUISTICO: A1

PREREQUISITI:

- Strumentalità di base della lingua inglese (ascoltare e comprendere semplici messaggi; sostenere una facile conversazione; leggere e comprendere brevi testi; scrivere brevi testi).
- Conoscenza di base di lessico ed espressioni legate all'ambito artistico e alle forme bidimensionali e tridimensionali.
- Osservare immagini, forme ed oggetti presenti nell'ambiente descrivendone gli elementi fondamentali.
- Osservare immagini e descrivere le emozioni e le impressioni.
- Riconoscere nelle immagini forme e colori primari e secondari.

OBIETTIVI LINGUISTICI E COMUNICATIVI: Si riferiscono ai macro-obiettivi indicati all'inizio del modulo.

OBIETTIVI FORMATIVI:

- LINGUA INGLESE:
 - Comprendere ed utilizzare il lessico specifico del movimento artistico Op Art.
 - Comprendere ed utilizzare frasi ed espressioni di uso frequente.
 - Interagire oralmente in situazioni di vita quotidiana scambiando informazioni semplici e dirette, anche attraverso l'uso degli strumenti digitali.
 - Interagire per iscritto per esprimere informazioni, stati d'animo, semplici aspetti.
- ARTE E IMMAGINE:
 - Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali.
 - Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici di illusione ottica.

- Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (linee, colori, forme, volume, spazio) individuando il loro significato espressivo nell'Op Art.
- Individuare in un'opera d'arte del movimento artistico dell'Op Art gli elementi essenziali della forma, del linguaggio, della tecnica e dello stile dell'artista per comprenderne il messaggio e la funzione.

RISORSE UTILIZZATE: TIC, materiale audiovisivo, schede didattiche, materiale specifico per lo svolgimento delle attività.

TEMPI: 10 ore

Fase 1: MOTIVAZIONE

Dal momento che l'apprendimento è strettamente connesso al piacere che si prova nello sforzo che si compie nel tendere verso il raggiungimento di una nuova abilità o competenza, è molto importante questa prima fase della progettazione per sviluppare l'interesse e rendere significativo il percorso linguistico che si andrà ad effettuare, in modo da far nascere il desiderio di apprendimento nell'alunno. In questa fase vengono spesso utilizzati video, canzoni, filastrocche, materiali autentici oppure viene data la possibilità agli studenti di far emergere le loro preconcoscenze o è lo stesso insegnante a prendere la parola per raccontare aneddoti riguardo l'argomento da trattare.

A questo scopo, l'insegnante si serve di materiale autentico audio e video per introdurre l'argomento. Il video presenta il movimento artistico della Op Art, i principali esponenti e i principali elementi grammaticali e tecnici delle illusioni ottiche. Il lessico utilizzato è semplice e chiaro. L'insegnante trascrive alla lavagna le parole e le espressioni chiave del video. In seguito, l'insegnante propone nuovamente la visione del materiale autentico, chiedendo agli alunni di ripetere a voce alta le parole chiave trascritte alla lavagna, mettendo in pausa il video in prossimità di ciascuna *keyword/expression*. Gli alunni annotano i nuovi vocaboli e le nuove espressioni sul proprio quaderno.

KEYWORD VOCABULARY: Optical Art, art movement, 3 dimensional, lines, shapes, patterns, colours, image, black and white. EXPRESSIONS: to play tricks on our eyes; the image is moving; it looks like it's coming out at us; it looks like it's sinking in.

Il video è disponibile gratuitamente al seguente link:
<https://www.youtube.com/watch?v=BwQrfIMDU0o>.

Le tecniche utilizzate sono: utilizzo di materiale autentico (audio e video), esplorazione parole-chiave, trascrizione parole-chiave, ripetizione segmentata.

FASE 2: GLOBALITÀ

Nella fase della globalità l'alunno ha una prima percezione globale dell'evento comunicativo o del testo; un contatto guidato con delle attività per facilitare la comprensione globale. Le tecniche che si prediligono sono lo sfruttamento della ridondanza (ripetizione); la formulazione di ipotesi; la ricerca di analogie con eventi noti; la verifica globale e approssimativa delle ipotesi (skimming) e la verifica dei singoli elementi (scanning).

Per sviluppare questo passaggio, consegna a ciascun alunno la trascrizione di una parte del testo del video e mostra nuovamente il video alla classe. Quindi, la docente chiede agli alunni di concentrarsi sull'ascolto e sulla lettura delle parole-chiave individuate, piuttosto che sulla visione delle immagini. In seguito, l'insegnante chiede a ciascun allievo di evidenziare sul testo di colore giallo tutte le parole-chiave e di colore verde le espressioni chiave (V. Appendice 4).

In seguito ad una breve conversazione per fissare i contenuti del video, gli alunni a coppie effettuano un dialogo domanda/risposta. L'insegnante fornisce una traccia di possibili domande: *What is Op Art? What does the image look like? What do Op artists use to trick our eyes? Who is one of the main Op artists? Which colours are often used?* Le tecniche utilizzate sono: ascolto/lettura silenziosa, individuazione parole-chiave nel testo, conversazione di gruppo, dialogo a coppie.

FASE 3: ANALISI

Nella fase di analisi, i bambini si concentrano su alcune parti specifiche; si esercitano con la ripetizione delle espressioni e reimpiegano i materiali appena utilizzati. L'attività proposta, quindi, permette di fissare, manipolare gli elementi che costituiscono gli obiettivi di acquisizione dell'unità didattica.

Vengono presentate sulla LIM alcune celebri opere di Victor Vasarely, pittore e grafico ungherese, esponente del movimento artistico dell'Op Art (V. Appendice 5). L'insegnante si serve della LIM per ingrandire alcuni dettagli in modo da guidare i bambini nella scoperta delle forme presenti nell'opera, responsabili dell'illusione ottica. Inoltre, registra le prime impressioni dei bambini, sollecitandole con domande stimolo: *Which shapes can you see? Which colours can you see? What do you see in the picture? What does it look like? Is the image moving or is it an optical illusion? Is the painting bidimensional or three-dimensional?*

In seguito, viene proposta un'attività chiamata *"Lines forming a three-dimensional tree"*, che permette ai bambini, in modo più semplice ma altrettanto efficace, di sperimentare in prima persona quanto osservato nelle opere di Victor Vasarely e di creare un artefatto bidimensionale che dia l'illusione di tridimensionalità. I bambini, dopo aver disegnato la forma di un albero a matita su un foglio A4, devono disegnare una semplice combinazione di linee parallele con quattro colori in sequenza. La linea deve essere retta sullo sfondo e curva sulle parti dell'albero. In questo modo, l'immagine acquisisce volume e profondità, dando l'illusione che l'albero esca dal foglio (V. Appendice 6).

Sostenuti dalle domande stimolo dell'insegnante, gli alunni osservano come gli alberi che hanno disegnato appaiano tridimensionali, sebbene siano stati realizzati su una superficie piana, e come questo effetto sia stato conferito dall'accostamento consapevole delle linee, responsabile dell'illusione ottica.

In questa fase, gli alunni utilizzano la lingua per la realizzazione e descrizione del proprio disegno. In particolare, utilizzano le parole e le espressioni delle fasi precedenti nella presentazione del proprio lavoro ed elaborano i concetti legati alla scelta dei colori (*choice of colours*) e l'uso delle linee (*use of lines*) per la creazione di illusioni ottiche.

Le tecniche utilizzate sono: conversazione di gruppo, associazione immagini-parole, transcodificazione.

Fase 4: SINTESI

In questa fase, gli elementi di acquisizione che sono stati presentati nelle attività precedenti vengono fissati e consolidati. Il bambino, quindi, deve iniziare a manipolare le conoscenze acquisite precedentemente in modo autonomo.

In questa fase viene proposto il quadro Gestalt-Sin di Victor Vasalery (V. Appendice 7), che i bambini osservano sulla LIM. La classe, attraverso le domande stimolo dell'insegnante, nota come l'immagine sia composta dalla giustapposizione di cubi, creati a loro volta da quadrati (*cubes and squares*).

A questo punto, l'insegnante propone alla classe un'attività intitolata "*Op Art Cubes*", che consiste nel giocare con le forme e creare un'opera personale liberamente ispirata al quadro appena analizzato. Per fare ciò, la classe viene suddivisa in piccoli gruppi e a ciascuno vengono consegnati dei cubi in cartoncino (in piano, visibili solo tre facce), delle riviste, forbici e colla, precedentemente predisposti dal docente. Come prima cosa, gli alunni si servono delle riviste per creare dei ritagli di diverso colore che, in seguito, attaccano nelle tre facce del cubo, decorandolo con la tecnica del *découpage*. Poi, i membri del gruppo collaborano per comporre i cubi assieme, sperimentando le varie combinazioni e le forme che possono creare. Dopo aver deciso assieme come disporre l'opera, incollano le varie parti su un cartoncino nero (V. Appendice 8).

I bambini osservano come, analogamente all'accostamento delle linee nel disegno dell'albero, anche l'accostamento di forme geometriche, in questo caso cubi, è in grado di creare l'impressione di tridimensionalità.

Nella presente fase, gli alunni collaborano tra pari per la realizzazione del lavoro di gruppo. L'uso della lingua riguarda la creazione dell'artefatto, la progettazione e l'accordo in gruppo. È cura dell'insegnante promuovere e stimolare la comunicazione in LS di tutti gli studenti, affiancando i gruppi durante lo svolgimento dell'attività e facilitando la produzione orale mediante domande stimolo.

Le tecniche utilizzate sono: produzione orale, impiego di realtà.

Fase 6: VERIFICA

Nella progettazione dell'unità di apprendimento, la fase di verifica non deve essere assolutamente sottovalutata. Durante il processo di insegnamento – apprendimento è necessario predisporre un momento valutativo per localizzare le difficoltà apprenditive dei singoli studenti, al fine di mettere in atto i necessari interventi compensativi e rafforzare l'apprendimento, nel caso in cui i risultati siano insoddisfacenti. La fase di verifica viene svolta sia con attività di testing diffuso, come ad esempio attraverso l'osservazione profonda e il monitoraggio dei feedback da parte degli alunni, ma anche mediante la progettazione di una verifica finale più formale e strutturata.

Le prove oggettive di profitto sono particolarmente adatte per la funzione formativa degli interventi grazie alla rapidità degli accertamenti che esse consentono di avere e permettono, inoltre, al docente di gestire con maggior efficacia la proposta didattica.

Nella fase finale, ciascun piccolo gruppo scrive un breve testo di descrizione del lavoro di gruppo e, in seguito, espone oralmente quanto effettuato. In questo modo, l'insegnante può verificare l'adeguatezza e l'efficacia dell'apprendimento, sia in termini di contenuti (*shape, form, colour, design, ...*) che in termini di uso della lingua.

Le tecniche utilizzate sono: composizione scritta, produzione orale.

Conclusioni

Il modulo proposto rappresenta una modalità esemplificativa di gestione dell'insegnamento di tipo *CLIL*. Il presente modulo è stato progettato sulla base di fondamenti teorici e normativi precedentemente esplicitati nella parte teorica. Oltre a ciò, la progettazione ha fatto riferimento al Modello di Comunicazione Linguistica del Quadro comune europeo (Consiglio d'Europa, 2002) e, seguendo il concetto di bimodalità e direzionalità di Danesi (1988), ha programmato la direzione dell'apprendimento: dal *globale* all'*analitico*, dal *contestuale* al *testuale*, dal *visivo* al *linguistico*. Inoltre, per l'aspetto valutativo ha fatto riferimento all'ottica trifocale di Castoldi (2015) ed alle indicazioni specifiche della progettazione e valutazione in *CLIL* di Serragiotto (2014).

La progettazione del modulo è stata rivolta principalmente alla valorizzazione del potenziale inclusivo di tale metodologia, cercando di evidenziare nel concreto, mediante esempi di possibili attività, strategie e tecniche didattiche, come il *CLIL* sia uno strumento efficace per favorire la comprensione e partecipazione di tutti e garantire l'accessibilità glottodidattica. A tal proposito, la progettazione si è basata in particolare sulle indicazioni dell'UDL (Cast, 2011), dell'Index per l'Inclusione (Booth & Ainscow, 2002) e di alcuni fondamenti teorici riguardanti l'accessibilità glottodidattica di studiosi quali Melero Rodríguez (2015), Daloiso (2012, 2013, 2015) e Balboni (2002). In particolare, la progettazione è stata indirizzata alla promozione della partecipazione attiva di tutti, utilizzando forme di collaborazione tra gli alunni (lavoro di gruppo, lavoro a coppie, apprendimento cooperativo) e opportune modalità di raggruppamento degli stessi ed all'utilizzo di diversi codici (orale, scritto, iconico, audio, video) per i materiali didattici e la realizzazione del compito autentico. Inoltre, l'approccio multisensoriale presente nelle attività proposte, con l'utilizzo di diversi canali sensoriali per l'apprendimento, ha garantito la valorizzazione e la diversificazione degli stili di apprendimento e dei sistemi di rappresentazione. In aggiunta, si è cercato di privilegiare la trasversalità e interdisciplinarietà dell'apprendimento, coinvolgendo le discipline ed i docenti di LS e arte e immagine e offrendo l'opportunità di includere nel percorso didattico ulteriori discipline, quali ad esempio la matematica, trattando di forme

bidimensionali e tridimensionali. Infine, Il progetto didattico ha privilegiato l'apprendimento collaborativo, proponendo attività individuali, in piccolo ed in grande gruppo. Inoltre, ha favorito la libera esplorazione di LS, opere d'arte, materiali e tecniche, sostenendo, quindi, l'apprendimento per scoperta. Per la progettazione e realizzazione delle attività, sono state considerate le preconoscenze degli alunni, le attitudini e potenzialità individuali e le proposte, risposte e idee spontanee che i bambini possono condividere nel corso dell'esperienza.

Dunque, sulla base di quanto affermato in questo lavoro di tesi, è possibile trarre le seguenti conclusioni riguardanti gli argomenti affrontati nei vari capitoli e nella parte operativa.

In primis, il *CLIL*, *Content and Language Integrated Learning*, dalle prime sperimentazioni in Canada negli anni '70 e '80 all'affermazione nei fondamenti teorici e normativi e nei regolamenti statali della maggior parte dei Paesi europei e in Italia, si è dimostrato una metodologia efficace che consente un insegnamento *dual-focused, task-based* e *student-centered*, in grado di valorizzare in egual modo lingua veicolare e contenuti e di porre al centro del processo di apprendimento lo studente stesso, con i propri bisogni, le proprie potenzialità ed i propri stili di apprendimento e stili cognitivi. Il *CLIL*, inoltre, rappresenta una modalità di insegnamento coinvolgente e motivante, che presenta allo studente una sfida cognitiva complessa e gli permette di sviluppare competenze elaborate e sofisticate (*CALP*).

In secondo luogo, l'efficacia dell'insegnamento di tipo *CLIL* dipende necessariamente dall'adeguata preparazione e formazione dei docenti, dalla collaborazione in team e dallo sviluppo di specifiche competenze professionali relative a LS e contenuti. Il docente *CLIL* assume diversi ruoli: è pianificatore; utente competente della LS e promotore della LS; competente nei contenuti; esperto del materiale, team partner ed innovatore. Inoltre, ricopre il ruolo di facilitatore: osserva, supporta, stimola e monitora l'intero percorso, svolgendo l'importante funzione di *scaffolding*. Oltre a ciò, è professionista inclusivo: ha l'importante funzione di rendere effettive le potenzialità inclusive intrinseche alla metodologia. In questo senso, la figura del docente *CLIL*,

consapevole dei possibili vincoli che possono presentarsi, è fondamentale nel processo di apprendimento ed accompagna gli studenti verso l'apprendimento significativo.

In merito allo studente *CLIL*, esso non è più un semplice fruitore della didattica frontale, bensì si colloca al centro del processo di apprendimento e costruisce, con il supporto dell'insegnante, le nuove conoscenze, abilità e competenze. Lo studente, grazie al *CLIL*, è in grado di sviluppare una più ampia consapevolezza sociolinguistica e di sviluppare una mentalità maggiormente multiculturale, aperta e tollerante, secondo il principio in base al quale imparare una lingua equivale ad imparare una cultura. Oltre a ciò, sempre grazie alla metodologia, l'alunno viene valorizzato e sostenuto nelle proprie peculiarità ed esigenze formative. Difatti, tale approccio metodologico presta particolare attenzione alle diverse strategie di apprendimento e impatto cognitivo ed emotivo che si possono presentare.

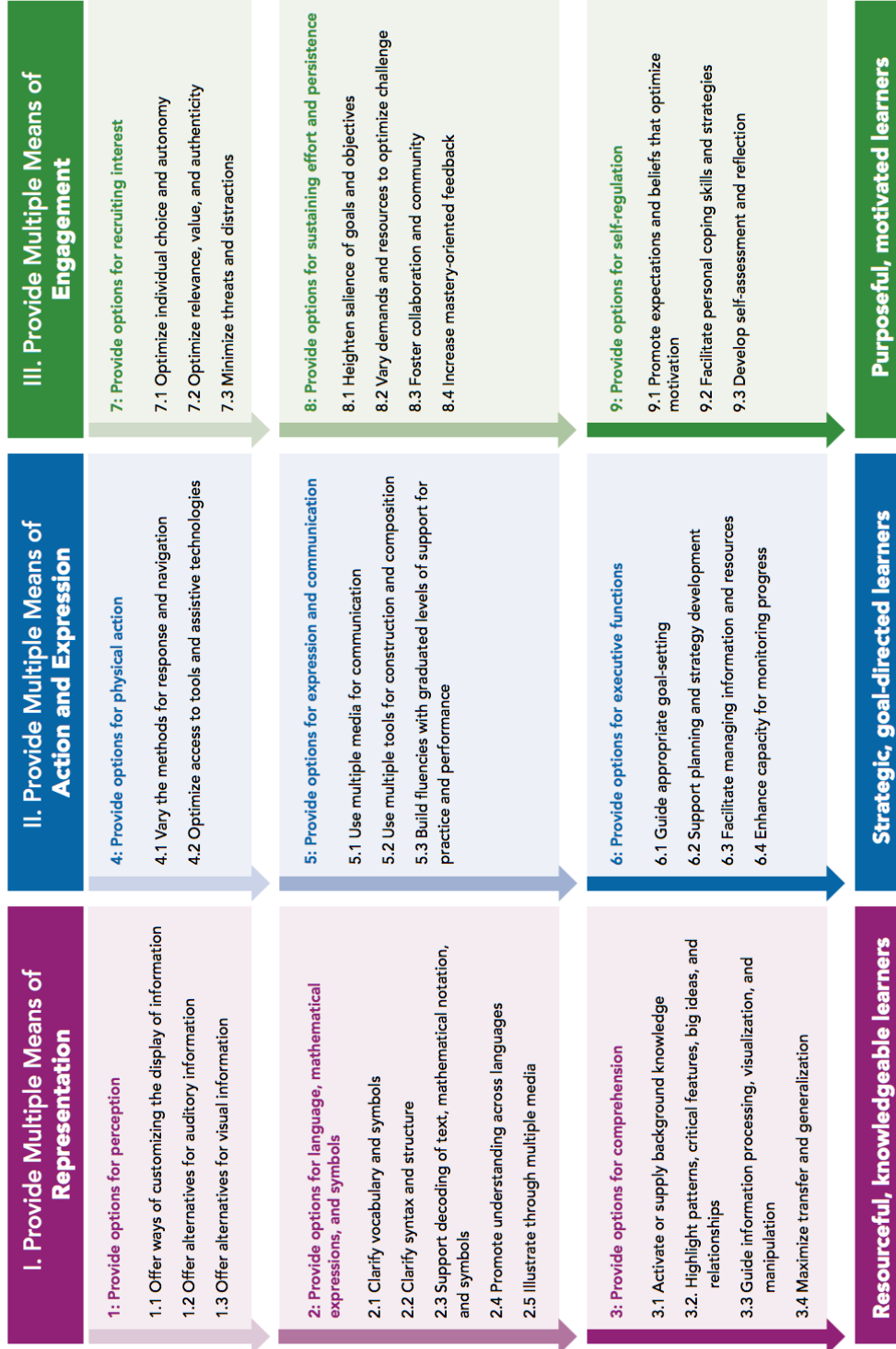
In conclusione, il valore del *Content and Language Integrated Learning* risiede nelle dimensioni di innovazione, inclusione ed accessibilità che esso promuove. Tale metodologia, com'è stato dimostrato, consente di differenziare, personalizzare e modulare l'azione didattica a seconda del singolo individuo e della classe. Essa sostiene la costante sperimentazione di nuove strategie, tecnologie, modalità, tecniche, approcci e materiali; la trasversalità e multidisciplinarietà dell'apprendimento e l'attenzione alla diversità, ad esempio nel caso di studenti con BiLS. È dunque fondamentale che tale metodologia venga supportata ed implementata, in quanto è in grado di dare un impulso inclusivo e di reale rinnovamento all'agire didattico.

APPENDICI

Appendice 1

Linee Guida per l'Inclusione. CAST (2011).

Universal Design for Learning Guidelines



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udcenter.org
 APA Citation: CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.



Appendice 2

Rubrica valutativa del modulo CLIL

Rubrica valutativa (le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto)						
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
USO DELLA LINGUA	Lettura; ascolto e parlato; scrittura.	Comprende ed utilizza il lessico specifico della disciplina.	L'alunno/a comprende ed utilizza autonomamente in modo corretto il lessico specifico della disciplina.	L'alunno/a comprende ed utilizza in modo pressoché corretto il lessico specifico della disciplina.	L'alunno/a comprende ed utilizza, se sollecitato, il lessico specifico della disciplina.	L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, comprende il lessico specifico della disciplina.
		Comprende ed utilizza espressioni di uso frequente relative all'ambito artistico.	L'alunno/a comprende ed utilizza autonomamente in modo corretto espressioni di uso frequente.	L'alunno/a comprende ed utilizza in modo pressoché corretto espressioni di uso frequente.	L'alunno/a comprende ed utilizza, se sollecitato, espressioni di uso frequente.	L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, comprende espressioni di uso frequente.
		Interagisce oralmente scambiando informazioni semplici e dirette sull'ambito artistico.	L'alunno/a interagisce oralmente in modo autonomo, corretto ed efficace.	L'alunno/a interagisce oralmente in modo abbastanza autonomo, corretto ed efficace.	L'alunno/a, se sollecitato, interagisce oralmente in modo pressoché adeguato.	L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, interagisce oralmente in modo essenziale.
		Interagisce per iscritto per esprimere informazioni, stati d'animo, semplici aspetti legati all'ambito artistico.	L'alunno/a interagisce per iscritto in modo autonomo, corretto ed efficace.	L'alunno/a interagisce per iscritto in modo abbastanza autonomo, corretto ed efficace.	L'alunno/a, se sollecitato, interagisce per iscritto in modo pressoché adeguato.	L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, per iscritto in modo essenziale.
CONOSCENZA DEI CONTENUTI	Comprensione degli elementi artistici (forme) nell'arte.	Riconosce in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (forme, volume) individuando il loro significato espressivo.	L'alunno/a è in grado di riconoscere in modo autonomo e propositivo gli elementi grammaticali di un'opera d'arte e il loro significato espressivo.	L'alunno/a è in grado di riconoscere in modo autonomo gli elementi grammaticali di un'opera d'arte e il loro significato espressivo.	L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, è in grado di riconoscere alcuni elementi grammaticali di un'opera d'arte e il loro significato espressivo.	L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, è in grado di riconoscere gli elementi grammaticali basilari di un'opera d'arte.
ELABORAZIONE DEI CONCETTI	Applicazione pratica delle conoscenze e artistiche.	Trasforma immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali.	L'alunno/a ricerca strategie figurative in modo autonomo e con intraprendenza, producendo artefatti originali soddisfacenti.	L'alunno/a ricerca strategie figurative in modo autonomo, producendo artefatti originali soddisfacenti.	L'alunno/a utilizza strategie artistiche, creando artefatti originali adeguati alla richiesta.	L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, utilizza strategie artistiche, creando artefatti originali.

Appendice 3

Tabella di macroprogettazione del modulo CLIL

Fase del lavoro	Funzione	Componente trattata	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività e tecniche
Fase introduttiva	Creare la motivazione; annunciare gli obiettivi ed i contenuti.	Capacità di imparare ad imparare; competenze generali.	Aula scolastica	INTRODUCING SHAPES AND FORMS	Didattica laboratoriale, discussione guidata, cooperative learning.	Materiale autentico, LIM.	<p>Introduzione degli argomenti mediante l'utilizzo di materiale autentico (canzoni su <i>shape and form</i>): https://www.youtube.com/watch?v=OEbRDtCAFdU e https://www.youtube.com/watch?v=guNdJ5MtX1A.</p> <p>Introduzione del vocabolario base legato ai concetti di <i>shape</i> e <i>form</i>, attività di ascolto e ripetizione. Individuazione parole chiave nella riscrittura delle canzoni. Esplorazione delle parole chiave ricercando in grande gruppo le forme bidimensionali e tridimensionali nell'aula scolastica. Classificazione degli oggetti raccolti. Associazione oggetti-parole. Transcodificazione da rappresentazione grafica a orale e poi scritta. Domande aperte a coppie sulle nuove conoscenze.</p>
Fase centrale	Serie di UDA Comprensione di testi;	Attività linguistiche ricettive (ascolto/lettura); competenze	Aula scolastica	SHAPE AND FORM IN ART	Didattica laboratoriale, Cooperazione	Molteplicità di materiali e strumenti analogici e digitali in	Approfondimento della tematica mediante UDA specifiche relative alla forma bidimensionale e tridimensionale nell'arte. Ciascuna UDA approfondisce

	<p>lavoro sulla lingua come sistema ; produzione linguistica.</p>	<p>e di comunicazione linguistica; abilità produttive (parlato/scrittura/interazione).</p>			<p>tive Learning</p>	<p>base alla richiesta.</p>	<p>un movimento artistico e si articola nelle seguenti fasi: motivazione, globalità, analisi, sintesi e verifica.</p>
<p>Fase conclusiva</p>	<p>Controllo dei risultati del lavoro; uso autonomo della lingua.</p>	<p>Attività linguistiche; competenza funzionale; competenze generali (socioculturale, capacità di apprendere).</p>	<p>Aula scolastica</p>	<p>USING SHAPES AND FORM IN ARTWORK</p>	<p>Didattica laboratoriale, Flipped Classroom, Cooperative Learning</p>	<p>Materiale prodotto/raccolto durante il percorso. Strumenti analogici e digitali in base alla richiesta.</p>	<p>Applicazione delle nuove conoscenze mediante la realizzazione in piccolo gruppo del compito autentico.</p> <p>Gli alunni collaborano per la realizzazione di un artefatto tridimensionale originale. Si prevedono le seguenti fasi: ricerca, documentazione, elaborazione e produzione in autonomia di possibili idee per la creazione dell'artefatto (Flipped Classroom); condivisione in piccolo gruppo; ideazione e pianificazione del progetto; reperimento del materiale; creazione dell'artefatto; presentazione e descrizione in plenaria della propria opera.</p> <p>Test semi-strutturato: produzione di un testo di descrizione dell'opera realizzata da un altro gruppo di alunni, seguendo una traccia data dal docente.</p>

Appendice 4

Esercizio di individuazione parole-chiave nella trascrizione del materiale audiovisivo

Op Art, also known as Optical Art, was an art movement that started in the 1960s. Op artists were interested in making arts that would play tricks on our eyes. They wanted to make the viewer believe that the image was moving or was three dimensional, 3D. Op artists use lines, shapes, patterns and colours to trick our eyes. One of the main Op artists in the 1960s was Bridget Riley. Look at her image and how she uses lines to make us believe that it is moving. Most of the famous Op Art in the 1960s was in black and white. Take a look at this image and how it looks like it's coming out at us. Now take a look at this one and how part of it looks like it's sinking in, and another part looks like it's coming out. All this was achieved by using lines and shapes.

Appendice 5

Opere di Victor Vasalery e ingrandimento dettagli

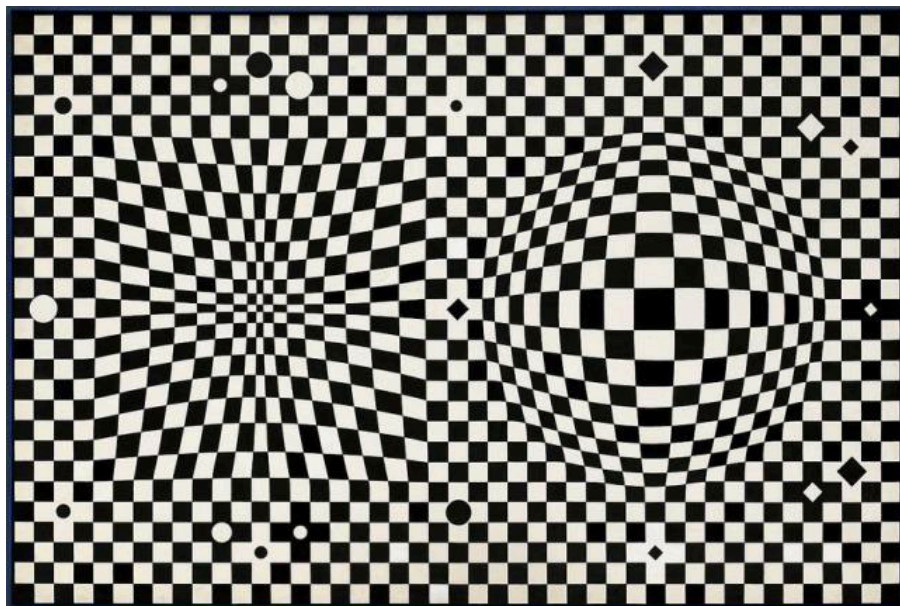


Figura 1: Victor Vasalery, VEGA III, 1957-59.



Figure 1.1.: Victor Vasalery, VEGA III, 1957-59, dettagli.



Figura 2: Victor Vasalery, Zebre - Zebra, 1938.



Figura 2.1.: Victor Vasalery, Zebre - Zebra, 1938, dettagli.

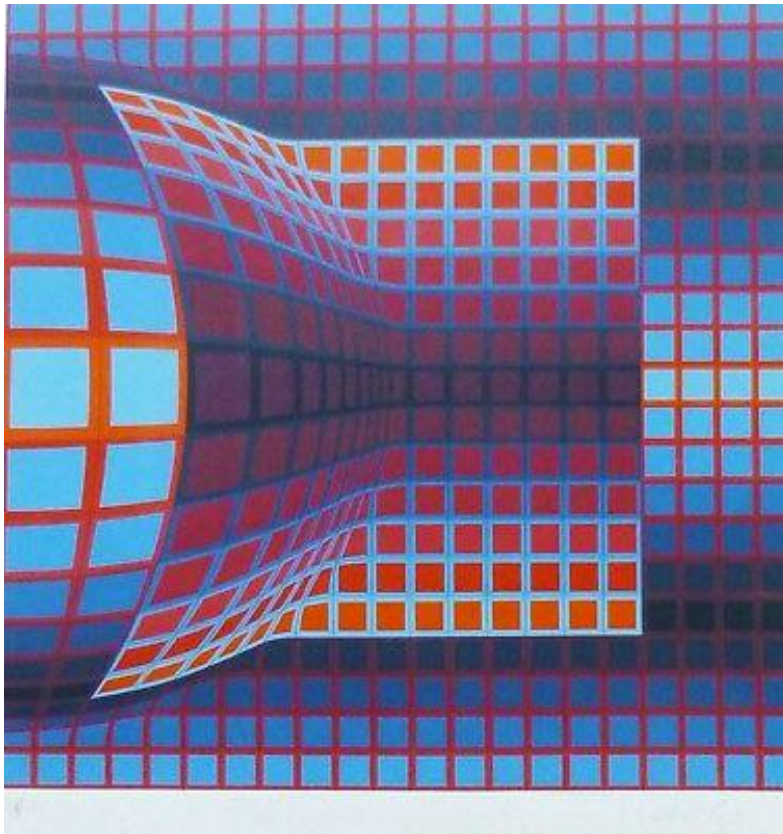


Figura 3: Victor Vasalery, *Optical Cube*, 1975.

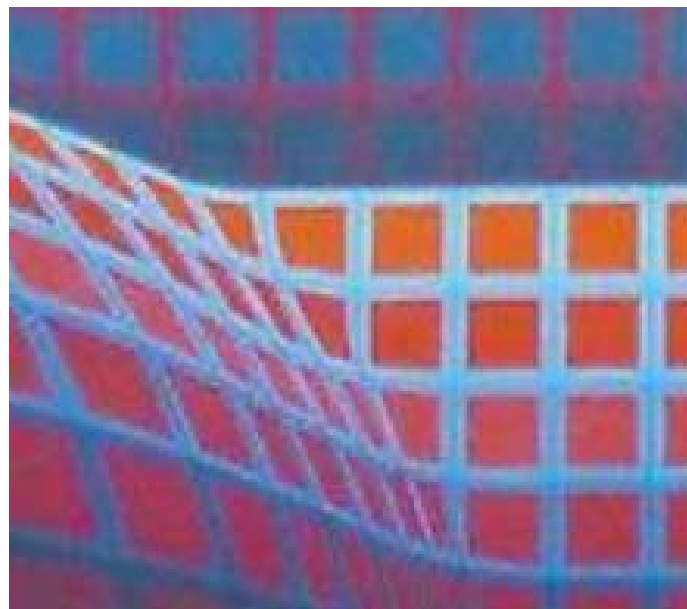
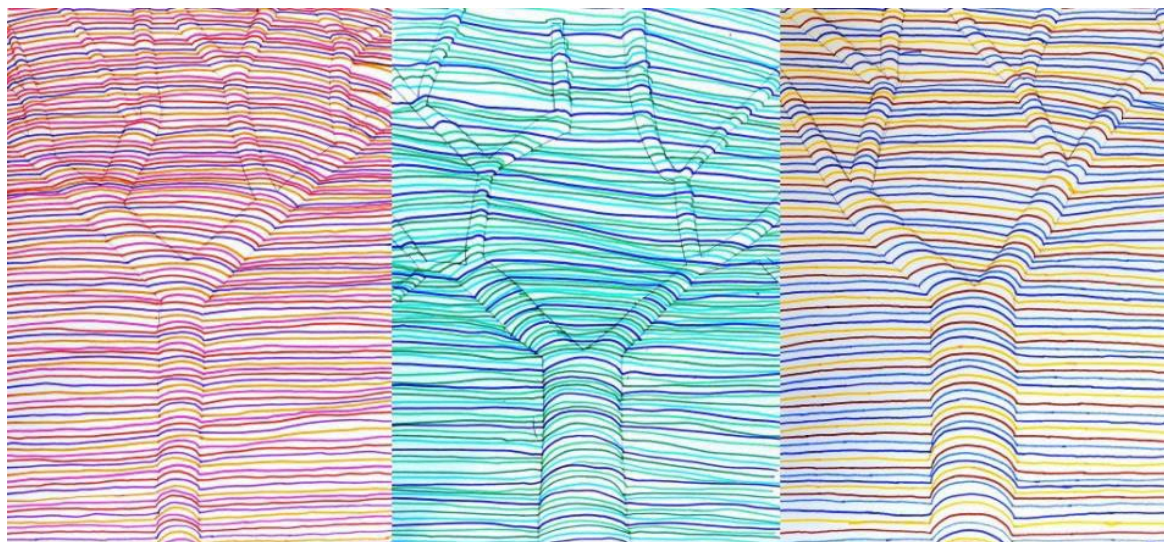


Figura 3.1.: Victor Vasalery, *Optical Cube*, 1975, dettaglio.

Appendice 6

Attività "Lines forming a three-dimensional tree": esempio di artefatti originali realizzati dagli alunni



Appendice 7

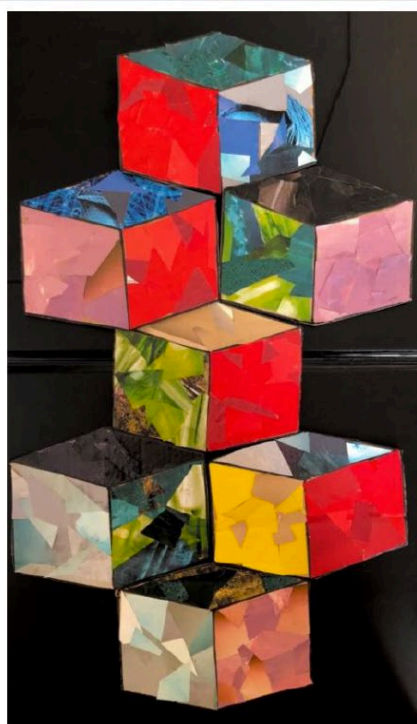
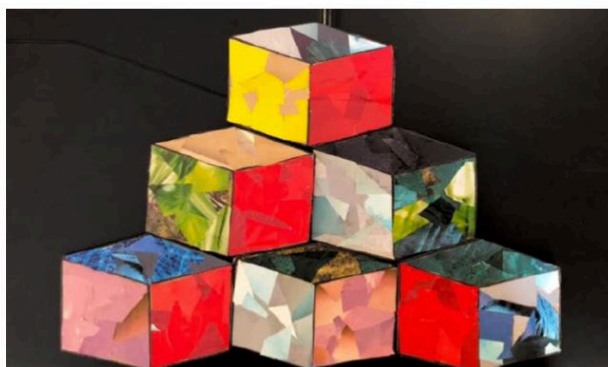
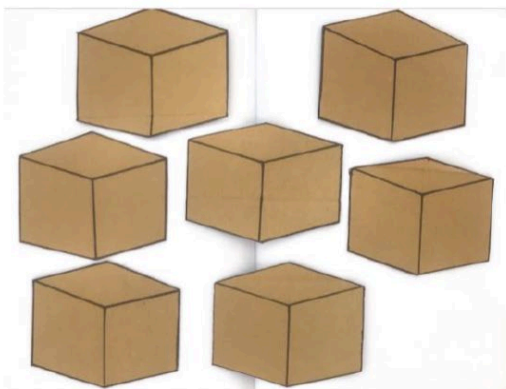
Opera Gestalt-Sin (1969) di Victor Vasalery per la visualizzazione in classe



Figura 1: Victor Vasarely, Gestalt Sin, 1969.

Appendice 8

Attività "Op Art Cubes": esempio di lavoro di gruppo realizzato dagli alunni



Appendice 9

Nozionario delle tecniche glottodidattiche utilizzate

Il presente nozionario riporta le definizioni delle tecniche glottodidattiche del Nozionario di Glottodidattica del Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera (*Laboratorio Itals*).

Nozionario di Glottodidattica reperibile al link (<https://www.italis.it/nozion/nozioref.htm>).

Composizione Scritta - Nel classico "tema" l'allievo che stende una composizione deve predisporre un testo in base ad una sintetica indicazione dell'argomento; tuttavia, esistono tante forme di composizione quanti sono i generi testuali scritti: si possono comporre *descrizioni*, che richiedono particolare attenzione alla precisione lessicale e alle nozioni spaziali; *relazioni* su eventi, che accentuano la funzione dei verbi e della struttura temporale; si possono avere delle *narrazioni*, delle *lettere* formali e non, dei testi *istruttivi* (istruzioni per l'uso, spiegazioni di un gioco, ecc.) e dei testi *prescrittivi*, come ad esempio il 'codice di comportamento' della classe; si possono comporre *definizioni* sintetiche, si possono descrivere dei rapporti geometrici in *teoremi*. In altre parole, il "tema", il saggio di argomento letterario, storico o sociale, è solo una delle forme di composizione e forse la più inutile, perché generica: non indica il destinatario, non precisa lo scopo pragmatico, non ipotizza un contesto.

Esplorazione/Individuazione parole-chiave - Prima di presentare un testo in lingua straniera o classica per una attività di comprensione è necessario fornire all'allievo, nella sua lingua materna o attraverso disegni, mimica, ecc., alcuni concetti o alcune parole "chiave", senza le quali non è possibile comprendere il testo nella sua globalità. Spesso si confondono le parole "chiave" con le parole che, più semplicemente, sono ritenute difficili dall'insegnante.

Ripetizione segmentata - Questa tecnica consiste nella ripetizione, individuale o corale, delle battute di un testo, segmentate secondo gruppi dotati di senso. Si tratta di una delle tecniche fondamentali per passare dall'ascoltare al parlare - anche se nulla vi è di creativo, per cui non si può parlare di 'produzione' orale. L'approccio umanistico-affettivo ha messo in luce il fatto che spesso una richiesta precoce di produzione orale porta ad uno stato di ansia che non favorisce l'acquisizione. La ripetizione segmentata, soprattutto svolta coralmemente, permette di iniziare a

parlare senza alcun rischio: per questa ragione e per il fatto che ciascuno è giudice di sé stesso, la ripetizione motiva gli studenti e risulta ben accetta.

Transcodificazione - La forma più tipica di transcodificazione si ha con l'ascolto-lettura di un testo e l'esecuzione di disegni basati sulle informazioni contenute nel testo stesso; l'attività può essere svolta con un'unica fonte (l'insegnante o un nastro) oppure come lavoro di coppia: ogni allievo fornisce le istruzioni per il disegno che il compagno deve eseguire. Altri esempi di transcodificazione sono centrati sugli aspetti pragmatici: ad esempio, mimare quanto si ascolta, seguire un itinerario su una piantina, ecc. La transcodificazione è una delle tecniche fondamentali per guidare-verificare la comprensione, soprattutto perché non richiede produzione scritta.

Trascrizione parole-chiave - Si tratta di un'attività apparentemente simile al dettato, ma parte da una conversazione o da un monologo autentici, caratterizzati dai tipici aspetti della lingua orale, quali gli anacoluti, le false partenze, ecc. Ciò porta l'allievo a riflettere sulla natura dell'oralità: il problema della punteggiatura, ad esempio, si pone in maniera immediata.

Utilizzo materiale autentico - Il termine descrive l'uso didattico di materiali che sono nati con scopo non didattico: articoli di giornale, biglietti ferroviari, film, pubblicità, ecc. Tale uso era previsto dal Metodo Diretto e nel Reading Method, ma è divenuto particolarmente rilevante nell'ambito dell'Approccio Comunicativo. Ciò è dovuto sia alla natura di questo approccio, sia al fatto che negli ultimi anni la frequenza dei viaggi all'estero, la diffusione planetaria dei mass media e il perfezionamento delle tecniche di registrazione hanno reso i materiali autentici facilmente disponibili. Si è spesso obiettato che la mera autenticità pragmatica (nel senso visto sopra) non deve andare a scapito di un'autenticità "glottodidattica": il testo è dunque "autentico" solo se è stato preso dalla vita reale (oppure è stato creato ad hoc ma potrebbe essere stato trovato nella vita reale) e se è anche al livello adatto per lo studente cui viene proposto.

RIFERIMENTI

Bibliografia e sitografia

A.A.V.V. (2005). *Apprendimento integrato di lingua e contenuto (Content and Language Integrated Learning – CLIL) nella scuola in Europa*. Bruxelles: Eurydice.

Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

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

Balboni, P. E., & Coonan, C. M. (Eds.). (2014). *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher.

Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*, Oxford: Oxford University Press.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE. (trad.it. (2008). *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson).

CAST (2011). *Universal Design for Learning (udl): Guidelines Version 2.0*. Wakefield (ma), trad. it. a cura di G. Savia, P. Mulè (2015, versione 2.0), in <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlggraphicorganizer-v2-0-italian.pdf>

Castoldi, M. (2005). *Portfolio a scuola*. Brescia: La Scuola.

Cinganotto, L. (2021). *CLIL e innovazione. Strumenti, strategie e tecniche didattiche*. Milano: Pearson.

CLIL – Indire. (s.d.). Indire – Ricerca per l'innovazione della scuola italiana. Retrieved July 27, 2022 from <https://www.indire.it/progetto/clil-content-and-language-integrated-learning/>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma: LAS.

Consiglio d'Europa, Modern Languages Division (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: R.C.S. Scuola/Firenze, La Nuova Italia-Oxford.

Coonan, C. M. (2013). *The role of CLIL teachers, Convegno di disseminazione GLO.C.L.I.L.2, Bridging the gap between theory and practice in CLIL*. Liceo Linguistico e I.T.E. "D. Romanazzi". Bari, 23/10/2013. Retrieved July 29, 2022 from <https://www.youtube.com/watch?v=doN8oLApASU>

- Cresson, E. (1996). *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*. Bruxelles: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2013). "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'". *Educazione Linguistica – Language Education EL.LE*, 2 (3), pp. 635-649.
- Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Torino: Petrini.
- D'Alessio, A., Petolicchio, A., & Tammaro, M. (2019, April, 11). CLIL, una metodologia vincente nell'ottica del lifelong learning. *GIORNALE ITALIANO DELLA RICERCA EDUCATIVA*, (21), 83–100. Retrieved July 26, 2022 from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3220>
- EURYDICE REPORT, EURYDICE European Unit (2005). *Key Data on Teaching Languages in Europe*. Brüssel: Kommission der Europäischen Union.
- Gramegna, B., Muzzo, B., Nocentini, C. & Provenzano, C. (Eds.). (2016). *CLIL istruzioni per l'uso. Breve panoramica sulla metodologia CLIL con schede operative*. Bolzano: Area Pedagogica - Dipartimento Istruzione e Formazione italiana.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Macario, M. (2015, June). 4 Cs Framework – Il Manifesto Programmatico del CLIL. Retrieved July 21, 2022 from <https://c-lil-per-sci-enze.com/2015/06/04/4-cs-framework-il-manifesto-programmatico-del-clil/>
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education & content and language integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D., Mehisto, P., & Frigols Martin, J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martin, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Melero Rodríguez, C. A. (2015). "Educazione linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche", *Educazione Linguistica – Language Education EL.LE*, 4 (3), pp. 361 – 379.

Minardi, S. (2010). *CLIL - (s)punti di partenza*. Roma: LEND (Lingua E Nuova Didattica).

MIUR (n.d.). Guida per la presentazione dei Progetti Europei SOCRATES, Introduzione a Socrates. Archivio dell'area istruzione. Retrieved July 24, 2022 from https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/minoranze_linguistiche/guida_socrates.shtml

MIUR (2012). *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII, numero speciale.

Pérez Cañado, M. L., D. Coyle, T. Ting, T. Nikula, C. Dalton-Puffer, F. Matz, T. Jerez Montoya, et al. 2019. ADiBE Project. CLIL for All: Attention to Diversity in Bilingual Education. Accessed 6 March 2021. <https://adibeproject.com/>

Perez-Vidal, C. (2009). "The integration of Content and Language in the classroom: A European Approach to Education (the second time round)", in E. Dafouz & M. Guerrini (Eds.), *CLIL Across Educational Levels*, Madrid: Richmond.

Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di glottodidattica: temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra.

Serragiotto, G. (2009a). Il CLIL nell'italiano L2: la comprensibilità dei testi. In M. Santipolo (Ed.), *Italiano L2. Dal curricolo alla classe* (pp. 71-83). Perugia: Guerra Edizioni.

Serragiotto, G. (2009b). La Valutazione della produzione orale in CLIL. *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 181-189.

Siepmann, P., Rumlich, D., Matz, F., & Römheld, R. (2021). Attention to diversity in German CLIL classrooms: Multi-perspective research on students' and teachers' perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1981821>

Swain M. (2000), *The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue*, in Lantolf (ed., 2000), pp. 97-114.

Sitografia

<https://www.metaintelligenze.it/la-scuola-delle-intelligenze-multiple-diversificare-per-valorizzare/>

<https://www.ditals.com/clil-teoria-buone-pratiche-applicazione-didattica/>

<https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

Normativa

Legge 28 marzo 2003, n. 53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.* (GU Serie Generale n.77 del 02-04-2003)

Legge 6 agosto 2008, n. 133 *Conversione del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112 - Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria.* (G.U. n. 195 del 21 agosto 2008)

Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.* (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.* (GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152)

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.* (10G0110) (GU n. 137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n.128)

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.* (10G0111) (GU n. 137 del 15-6-2010 - Suppl. Ordinario n.128)

Decreto Ministeriale 19 ottobre 2016, n.797 *Adozione Piano Nazionale di Formazione 2016-2019*

Decreto Dipartimentale 23 giugno 2022, n. 1511 *Aspetti caratterizzanti dei corsi di perfezionamento per la metodologia CLIL rivolti ai docenti.* Ufficio: DPIT-DGSIOS

Decisione n. 253/2000/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 24 gennaio 2000, che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di istruzione «SOCRATE». (2000). *Gazzetta ufficiale*, L 28, 1-15. CELEX: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000D0253> [legislation]

Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato economico e sociale e al Comitato delle regioni del 24.07.2003, COM (2003) 449 def., *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006.*

Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. (2006). *Gazzetta Ufficiale*, L 394 del 30.12.2006, pag. 10-18.

Risoluzione del Consiglio, del 31 marzo 1995, concernente il miglioramento della qualità e diversificazione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue nell'ambito dei sistemi d'istruzione dell'Unione europea. (1995). *Gazzetta ufficiale*, C 207, 1-5. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31995Y0812(01)) [legislation]

Nota 25 luglio 2014, MIUR/ODGOS Prot. n. 4969 *Avvio in ordinamento dell'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nel terzo, quarto, quinto anno dei Licei Linguistici e nel quinto anno dei Licei e degli Istituti tecnici – Norme transitorie a.s. 2014/15.*

ALLEGATI

Allegato 1 – Corso di perfezionamento per la metodologia CLIL nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

ALLEGATO A

Corso di perfezionamento per la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

a. Tabella dei crediti formativi e dei relativi settori scientifico disciplinari (SSD)

Il percorso di perfezionamento si articola in insegnamenti e laboratori che tengono conto degli ordinamenti didattici in vigore presso la scuola dell'infanzia e primaria e dei livelli di apprendimento. La dimensione dei percorsi è eminentemente pratica e operativa e, per la scuola dell'infanzia, tiene conto dei campi di esperienza previsti dal D.M. 254/2012 citato in premessa. Gli insegnamenti, i laboratori e il tirocinio sono progettati in modo integrato.

Attività formative	Settore scientifico-disciplinare (SSD)	Ambiti disciplinari	Crediti Formativi Universitari (CFU)
di base	L-LIN/12 L-LIN/02	Educazione plurilingue con particolare riferimento alla lingua inglese anche in funzione dei laboratori previsti nelle attività formative caratterizzanti. L'ambito approfondisce e consolida gli aspetti teorici e metodologici trasversali concernenti l'insegnamento in lingua inglese con metodologia CLIL, in particolare relativamente alle seguenti tematiche: a) principi della didattica plurilingue; b) <i>Quadro Comune Europeo delle Lingue Companion Volume 2020</i> del Consiglio d'Europa: principi e descrittori; c) metodologia dell'insegnamento linguistico e approcci comunicativi (autentici, orientati reali), anche attraverso ; d) p metodologia CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i>); e) attività per la realizzazione di progetti internazionali (eTwinning, Progetti Erasmus+),	6 CFU

		uso di piattaforme europee, scambi di classe, ecc.).	
caratterizzanti	L-LIN/12 L-LIN/02	<p>Didattica in inglese.</p> <p>I campi di esperienza (scuola dell'infanzia) e le discipline (scuola primaria) concorrono nello sviluppo delle competenze concernenti la scelta, la valutazione, la creazione di materiali didattici per i due settori scolastici:</p> <ol style="list-style-type: none"> analisi, selezione, adattamento, costruzione di materiali didattici di vario genere; uso didattico di strumenti multimediali avuto riguardo all'età degli alunni; preparazione di attività integrate per lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative. <p>Le attività formative caratterizzanti hanno forma primariamente laboratoriale e devono portare ad una effettiva integrazione tra l'insegnamento lingua inglese e i contenuti non linguistici, avvalendosi di esperti dei campi di esperienza (scuola dell'infanzia) e delle discipline (scuola primaria) presenti nelle Indicazioni Nazionali 2012.</p> <p>I laboratori per la progettazione di percorsi educativi e didattici CLIL in lingua inglese sviluppano capacità di progettazione di materiali e percorsi didattici con riferimento a tre fasce di apprendimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> scuola dell'infanzia primi tre anni della scuola primaria ultimi due anni della scuola primaria <p>Per la scuola dell'infanzia i laboratori devono integrare attività con esperienze di sensibilizzazione alle lingue attraverso i vari campi di esperienza previsti dalle Indicazioni Nazionali 2012.</p> <p>Per la scuola primaria i percorsi devono prevedere il riferimento ai traguardi di sviluppo delle competenze previsti dalle Indicazioni Nazionali 2012 e alle relative forme di valutazione e autovalutazione, con giudizi descrittivi ai sensi dell'OM 172/2020.</p>	10 CFU

		Sono proposte attività di interazione orale tramite approcci cooperativi, ludici, esperienziali (Total Physical Response TPR, Story telling, Task-Based, ...) ono sviluppate le capacità di reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare le attività in lingua inglese, utilizzando anche risorse e strumenti digitali.	
Altre attività Tirocinio CLIL		Tirocinio CLIL diretto e indiretto nella scuola primaria prevedendo modalità di ricerca formativa sulla didattica anche a distanza. (ad es. osservazione di lezioni anche svolte all'estero, discussione di osservazioni fatte in presenza o a distanza). Le attività prevedono: a) pratica in sezione/classe; b) preparazione di materiali didattici utilizzando anche risorse e strumenti digitali; c) analisi, riflessione e valutazione sulla pratica in sezione/classe, secondo il modello	2 CFU
Progetto e colloquio finale		Il colloquio finale valuta le capacità metodologico-didattiche, linguistiche e digitali partendo dal progetto predisposto dal corsista su aspetti applicativi della metodologia CLIL attraverso l'uso di risorse e strumenti digitali.	2 CFU
TOTALE			20 CFU

b. Requisiti per l'attivazione e l'istituzione dei percorsi

I percorsi formativi per la metodologia CLIL nella scuola dell'infanzia primaria sono istituiti nelle Università italiane. Le competenti strutture accademiche possono attivare collaborazioni, accordi, convenzioni, anche in modalità inter-ateneo o con soggetti esterni qualificati, al fine di avvalersi di istituzioni e di professionalità specifiche per le competenze richieste, finalizzate ad assicurare i contenuti formativi previsti per lo svolgimento delle attività formative.

Al fine di garantire la qualità della dimensione laboratoriale e operativa della formazione, i laboratori prevedono aule anche virtuali con un numero massimo di 30 corsisti e sono tenuti da docenti o formatori esperti con competenze e precedenti esperienze didattiche nella metodologia CLIL.

c. Obiettivi formativi dei percorsi

Il docente formato, al termine del percorso per l'insegnamento con la metodologia CLIL nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, dovrà:

- possedere competenze pedagogiche, linguistico-comunicative e didattiche atte a sensibilizzare all'apprendimento delle lingue in generale e dell'inglese in particolare, sperimentando e creando una varietà di situazioni comunicative;
- conoscere i principi teorici dei processi di acquisizione e apprendimento di una seconda lingua anche in contesti CLIL e saperli declinare nei vari contesti di apprendimento;
- conoscere e attivare forme di educazione linguistica basata su approcci attivi nel rispetto dello sviluppo caratterizzante le diverse età;
- utilizzare molteplici strategie didattiche e pratiche di sensibilizzazione linguistica, a partire dall'infanzia, nelle sue possibili diverse declinazioni ed espressioni culturali;
- reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare le attività con metodologia CLIL;
- progettare operativamente i percorsi didattici tenendo conto di differenti contesti educativi in relazione alle *Indicazioni Nazionali 2012*;
- sviluppare un percorso in CLIL per la scuola primaria in relazione ai traguardi di sviluppo delle competenze presenti nelle *Indicazioni Nazionali 2012*.

La formazione prevede l'adozione di un portfolio del docente, modalità di ricerca formativa sulla didattica e forme di progettualità a livello internazionale (es. e-Twinning, Progetti Erasmus+, scambi di classe, ecc.) appropriate al livello (infanzia e primaria).

d. Profilo delle competenze del docente con formazione CLIL

Il profilo del docente con formazione CLIL della scuola dell'infanzia e primaria è così caratterizzato in relazione agli ambiti linguistico e metodologico-didattico:

Ambito linguistico:

è in grado di utilizzare approcci cooperativi, ludici, esperienziali di sensibilizzazione alla lingua

Ambito metodologico-didattico:

è in grado di progettare e realizzare percorsi educativi e didattici CLIL tenendo conto delle *Indicazioni Nazionali 2012*

è in grado di reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per attività CLIL,

è in grado di realizzare un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua inglese

è in grado di elaborare e utilizzare modalità di osservazione, di valutazione e di auto-valutazione

e. Modalità di selezione e di ammissione dei corsisti

È requisito di ammissione al corso la conoscenza comprovata della lingua inglese ad un livello pari o superiore al B2 nelle abilità sia ricettive sia produttive (ascolto, parlato/interazione, lettura, scrittura) del QCER.

Sono accettate le attestazioni di livello B2 rilasciate dagli Atenei e/o le certificazioni di livello B2 o superiore rilasciate da Enti riconosciuti dal Ministero ai sensi del DM 3889 del 7 marzo 2012 e ss.mm.ii.

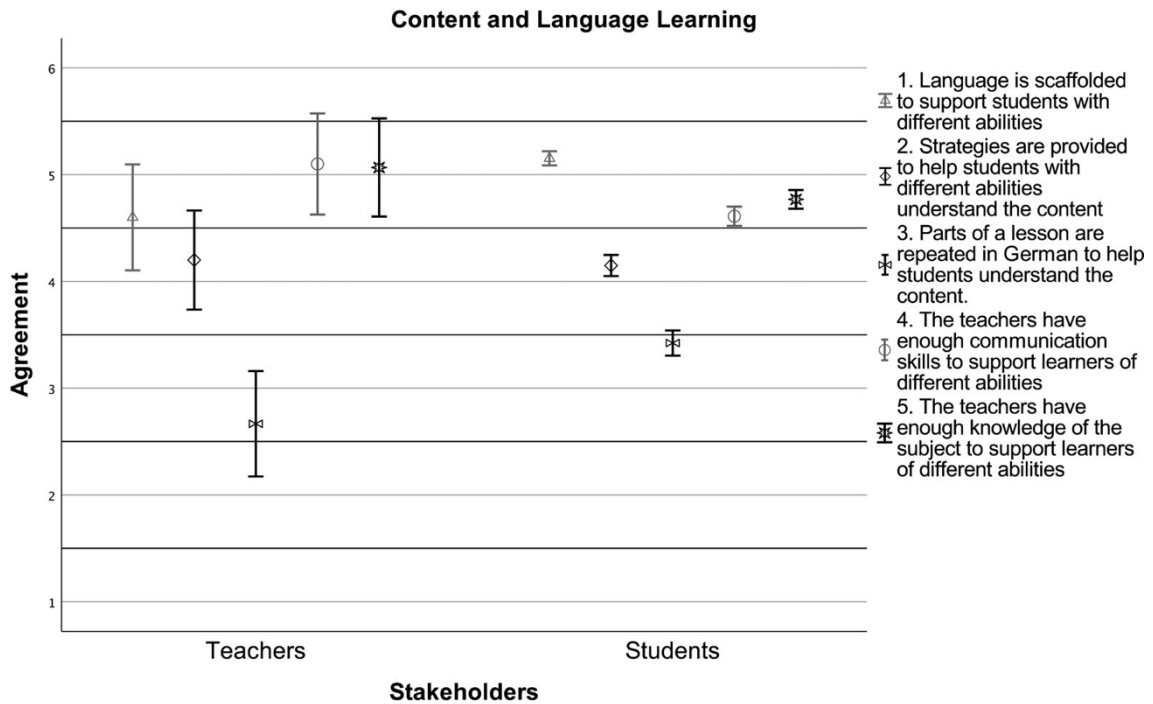
I docenti della scuola dell'infanzia e primaria, che hanno dichiarato la propria disponibilità a partecipare ai corsi di perfezionamento, sono segnalati dalle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 3, comma 4, al competente Ufficio Scolastico Regionale.

La selezione dei corsisti da parte degli Uffici Scolastici Regionali su segnalazione delle istituzioni scolastiche avviene tramite:

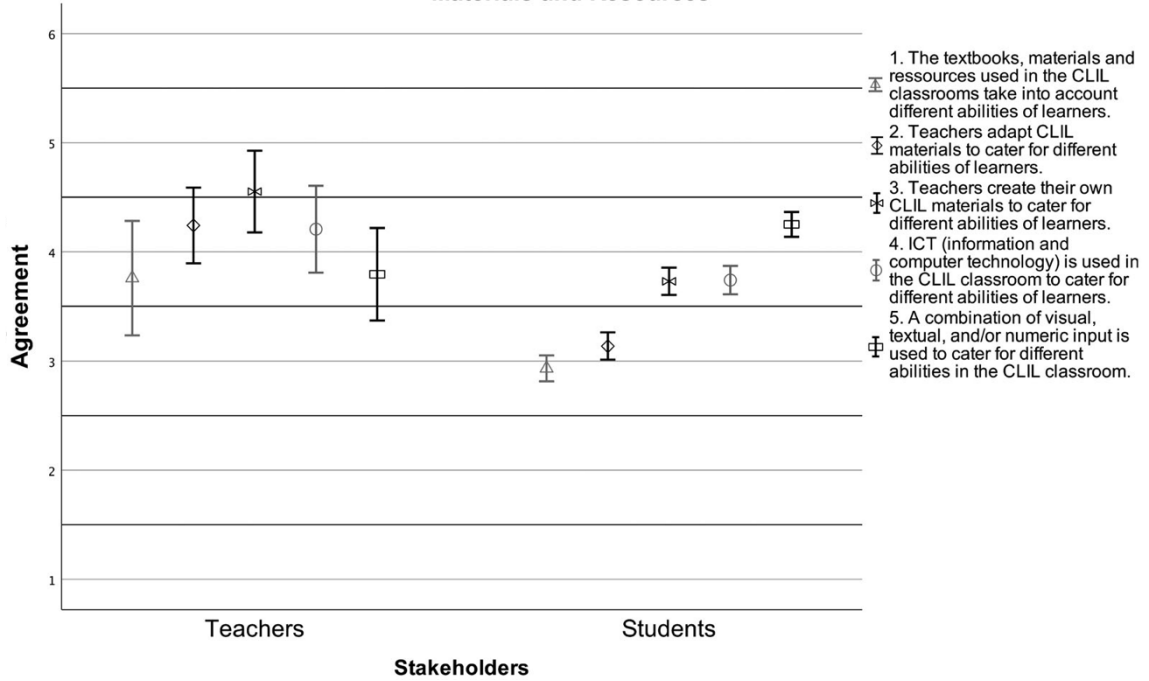
- a) valutazione di esperienze di insegnamento CLIL maturate dai docenti all'interno delle istituzioni scolastiche;
- b) valutazione di attestati/certificati di corsi di formazione CLIL acquisiti in Italia o all'estero di almeno 25 ore ciascuno;
- c) valutazione di attestati/certificazioni di competenza linguistico-comunicativa di livello superiore al B2.

Gli elenchi dei corsisti selezionati distinti per scuola dell'Infanzia e scuola Primaria saranno trasmessi dagli Uffici Scolastici Regionali alle Università individuate in base all'articolo 4, comma 1.

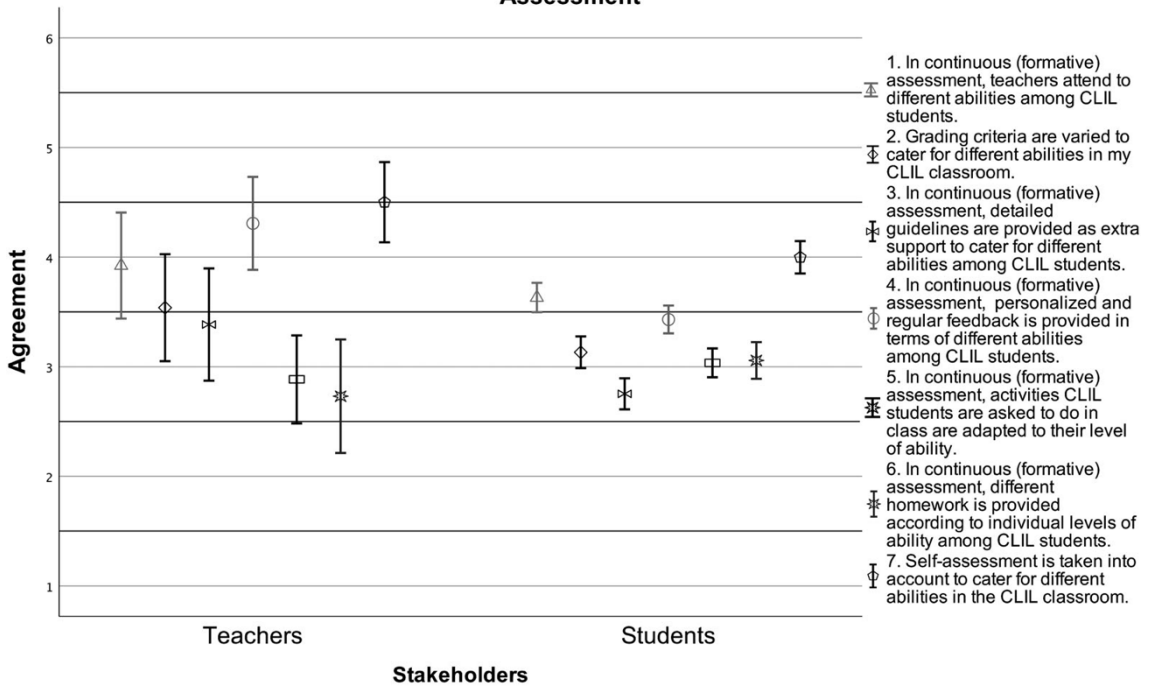
Allegato 2 – Risultati dello studio “Attention to diversity in German CLIL classrooms: multi-perspective research on students’ and teachers’ perceptions”



Methodology and Groupings Materials and Resources



Assessment





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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

C'ERA UNA VOLTA UN ALBERO

Progetto interdisciplinare sul tema della biodiversità

Relatore
Anna Maso

Laureanda
Greta Pavan

Matricola: 1171548

Anno accademico: 2021-2022

Studentessa: Pavan Greta

Matricola: 1171548

Indirizzo: Via Giovanni Sameda, 30, 35124 Padova (Pd)

Telefono: 345 4683383

E-mail: greta.pavan@studenti.unipd.it

Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo di Albignasego

Indirizzo: Via Tito Livio, 1, 35020 Albignasego PD

Telefono/Fax: 049 710031 – 049 7313277

E-mail: pdic895008@pec.istruzione.it

Dirigente Scolastico: Silvonì Federica

Scuola Primaria G. Bonetto

Tutor del tirocinante: Cristina Pellicetti

SOMMARIO

INTRODUZIONE	1
1. “Relatività” di Maurits Cornelis Escher (1953)	3
1.1. La mia “Relatività”: la Scuola Primaria Giovanni Bonetto e le classi 4A e 4B	5
1.2. L’idea progettuale	9
2. Le tre scale principali: la dimensione didattica	11
2.1. Il corrimano	11
2.2. Il percorso	13
2.3. La sosta	30
3. Le tre scale principali: la dimensione istituzionale	37
3.1. La coppia che cammina abbracciata	37
3.2. “Alle scale piace cambiare”	40
4. Le tre scale principali: la dimensione professionale	43
4.1. La relatività.....	43
Riferimenti	47
Bibliografia e sitografia.....	47
Normativa	48
Documentazione scolastica	49
Allegati	1
Allegato 1 – Progetto “Un albero per il futuro”, Ministero della Transizione Ecologica e Carabinieri della Biodiversità	1
Allegato 2 – Format di macroprogettazione degli interventi didattici	5
Allegato 3 – Tabelle di microprogettazione degli interventi didattici	13
Allegato 4 – Le consegne del lavoro di gruppo su Google Classroom	19
Allegato 5 – Il questionario di 4A e 4B	23
Allegato 6 – I risultati del questionario	25
Allegato 7 – La lettera ai genitori	31

INTRODUZIONE

La Relazione Finale di Tirocinio rappresenta la sintesi e riflessione dell'esperienza didattica del V anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. In ottemperanza agli *obiettivi formativi qualificanti* previsti dal D.M. 249/2010, tale documento si propone di mettere in luce le conoscenze, abilità e competenze esperite durante il percorso accademico in ottica riflessiva e professionalizzante.

Al fine di presentare l'esperienza di Tirocinio del V anno, si è scelto di utilizzare una metafora particolarmente significativa, precedentemente adottata durante la stesura del Portfolio di Tirocinio del V anno. Tale immagine evocativa, nella propria complessità e moltitudine di accezioni, ha suscitato riflessioni profonde sul percorso svolto, permettendo di individuare, organizzare ed analizzare i diversi elementi che lo hanno caratterizzato in modo approfondito ed esaustivo. Si crede, difatti, che la metafora individuata consenta di coniugare l'aspetto didattico, con particolare riferimento alla capacità di progettare, realizzare e valutare il Progetto didattico svolto nel presente anno accademico, all'aspetto autoriflessivo, che riguarda la capacità di rielaborazione critica e di riflessione dei costrutti teorici in funzione delle pratiche di insegnamento/apprendimento, al fine di delineare con sempre maggiore precisione la rappresentazione del sé professionale in relazione al proprio percorso formativo e alle competenze professionali dell'insegnante. Inoltre, nella prospettiva della ricerca e innovazione, la scelta di un linguaggio autentico e personale si colloca nella logica di "una revisione che riposiziona, nella professionalità dell'insegnante, l'asse tra didattica e ricerca, abbandonando le sicurezze del passato e accogliendo in pieno la sfida del cambiamento permanente da perseguire in una prospettiva di forte impegno personale e comunitario" (Felisatti, 2009, p.21). Infatti, la presentazione e rielaborazione del proprio lavoro attraverso la metafora costituisce un vincolo ed al contempo un'opportunità, aggiungendo complessità ma conferendo un valore personale profondo, che coniuga e unisce la pratica didattica con la dimensione individuale.

Nel primo capitolo verrà presentato il contesto in relazione al territorio, alla Scuola Primaria di afferenza ed alle classi 4A e 4B, evidenziandone alcuni aspetti rilevanti, e verrà esplicitata l'idea progettuale alla base dell'intervento didattico. Il secondo capitolo

farà riferimento alla dimensione didattica, riguardante le conoscenze teoriche, la pianificazione, la conduzione e la valutazione dell'intervento didattico di Tirocinio e presenterà l'esperienza in modo dettagliato e documentato. Successivamente, la dimensione istituzionale, nel terzo capitolo, esplicherà la relazione e gestione dei rapporti interpersonali nel contesto scolastico ed extra-scolastico; la comunicazione nei diversi contesti ed il confronto e la riflessione sull'analisi SWOT *ex-ante* ed *ex-post*. Infine, il quarto capitolo, concernente la dimensione professionale, proporrà le mie riflessioni in merito all'esperienza di Tirocinio; presenterà una riflessione sulle competenze professionali che sento di aver acquisito e, in conclusione, esporrà le aspettative e prospettive future.

Alla luce di tali considerazioni, la metafora mediata dall'opera "*Relatività*" di Maurits Cornelis Escher (1953) viene proposta come *Leitmotiv* della presente narrazione.

1. "RELATIVITÀ" DI MAURITS CORNELIS ESCHER (1953)

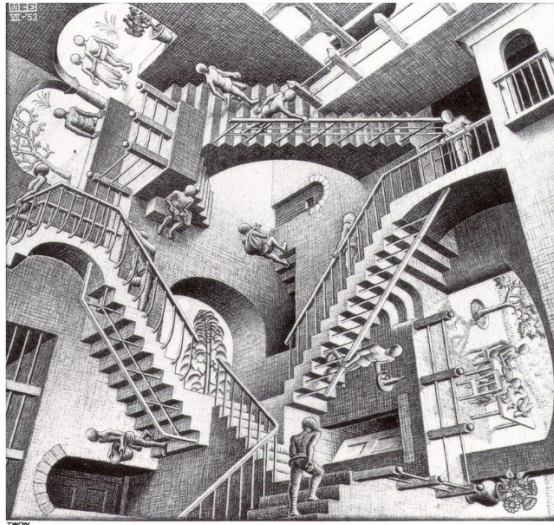


Figura 1: Escher M. C., *Relatività*, 1953. Litografia, 28x29 cm. Collezione privata.

Maurits Cornelis Escher (Leeuwarden, 17 giugno 1898 – Laren, 27 marzo 1972) propone nella celebre litografia "*Relatività*" (1953) (**Figura 1**) tre piani di realtà differenti che, legati insieme, rappresentano un mondo paradossale in cui gli elementi e i personaggi formano uno scenario impossibile, ma costituito a propria volta da una serie infinita di scenari possibili. L'opera non permette una chiara e sola interpretazione: ci si perde nel paradosso del moto perpetuo dei personaggi, che si muovono apparentemente senza mai incontrarsi e seguono percorsi surreali senza un inizio ed una fine.

Escher, però, suggerisce con il titolo della litografia che esiste una modalità per leggere l'opera: cambiare il punto di vista. È difatti affascinante il concetto di relatività che emerge dalla composizione: dal totale caos percettivo iniziale si passa alla concretezza delle azioni dei personaggi e, entrando empaticamente nell'opera, è possibile capire come ciascuno di essi compia di fatto un percorso concreto e reale, perché il punto di vista del singolo crea, uno scalino per volta, la realtà nel paradosso. L'autore, inoltre, contrasta l'apparente incomunicabilità dei personaggi, che si muovono in solitudine e guidati solamente dal proprio punto di vista, con un segno di speranza: la coppia che cammina abbracciata. Esiste quindi la possibilità di incontrarsi, di unire queste scale impossibili e di muoversi sullo stesso pavimento, in un abbraccio sconfinato che supera i limiti dell'opera e avvolge anche noi che osserviamo. Anche le scale, incomprensibili ed

infinite, suggeriscono un decentramento di prospettiva e, anziché perdersi nell'immensità del quadro, è possibile guardare il singolo scalino da salire o scendere, un passo per volta. Ed ecco che l'opera assume un significato nuovo, confortante, e il senso di smarrimento si tramuta in costante meraviglia, perché ogni singolo gradino è una conquista, una scoperta meravigliosa e, anziché tentare disperatamente di trovare un principio ed una meta, si impara ad apprezzare il percorso.

Così come le scale del Castello di *Hogwarts* in *Harry Potter e la Pietra Filosofale* (2001), le scale di Escher sono in costante movimento, sempre collegate ed in relazione tra loro e spostandosi, intersecandosi e sovrapponendosi, rappresentano la multidimensionalità e multidirezionalità del sistema complesso in cui si collocano, in cui ogni minimo spostamento, variazione di tragitto, cambio di rotta ha necessariamente un impatto sulla totalità. Analogamente, anche la scuola può essere definita come un sistema (Tonegato, 2018). Dalla definizione creata in gruppo durante il primo incontro di Tirocinio Indiretto del presente anno accademico, infatti, è emerso quanto segue: un sistema è una rete dinamica e flessibile che organizza ed integra gli elementi complessi che lo compongono, favorendo unione e cooperazione tra le dimensioni. Esso è costituito da diverse parti interconnesse e interdipendenti, per cui se avviene un cambiamento in una, tutte le altre ne risentono. La scuola è un sistema, un insieme di risorse collegate tra loro che hanno un comune scopo formativo. Per un buon funzionamento del sistema scuola, è necessario che le cinque aree si integrino tra di loro e agiscano in sinergia in modo reticolare.

In merito a tali delucidazioni, la presente Relazione Finale, intendendo la scuola come una realtà complessa ed articolata in diverse componenti che si relazionano tra loro in un quadro sistemico, si propone di analizzare i legami tra le diverse aree – interne ed esterne- della scuola, ed il rapporto tra di esse; di ripercorrere le scale della progettazione, realizzazione e valutazione degli interventi svolti; di mettere in risalto la sinergia con i soggetti che hanno accompagnato e sostenuto ogni passo come la coppia dell'opera e di riflettere sul valore dell'esperienza e la crescita personale e professionale durante tale percorso. L'analisi, perciò, procederà scalino per scalino, pianerottolo per

pianerottolo, ma sarà al contempo inserita in una grande visione di insieme, in cui tutti gli elementi sono strettamente correlati da un legame inscindibile.

1.1. La mia *“Relatività”*: la Scuola Primaria Giovanni Bonetto e le classi 4A e 4B

Prima di narrare il percorso svolto, si deve contestualizzare l’opera. Come in una litografia¹, è necessario riportare sulla lastra di pietra calcarea il disegno che si intende riprodurre e cominciare così a costruire lo spazio articolato in cui sono collocate le scale della narrazione ed in cui i personaggi hanno camminato.

La Scuola Primaria “Giovanni Bonetto” è ubicata nel quartiere San Lorenzo di Albignasego (PD). Il territorio dell’Istituto Comprensivo di Albignasego, di cui fa parte, è piuttosto vasto e popoloso e ciò si riflette sul numero di alunni, 2300, e la sua articolazione strutturale in 8 edifici e 9 plessi. Il contesto socioeconomico di Albignasego è pressoché favorevole e la crescita economica e demografica sono in costante aumento; ciò si riflette sul costante aumento delle iscrizioni e sulla mancanza di spazi adeguati ad accogliere il crescente numero di allievi in entrata, come dichiarato nel PTOF. L’Istituto include una moderata percentuale di alunni stranieri, ben integrati e la cui presenza viene valorizzata, considerando la multiculturalità una fonte di arricchimento. Inoltre, accoglie un elevato numero di alunni con disabilità certificata, DSA e BES, per i quali l’Istituto si impegna ad attuare una particolare sinergia tra insegnanti, genitori, territorio e servizi nel favorire e accompagnare loro in adeguati percorsi di inclusione. Per quanto riguarda i cittadini, essi sono prevalentemente di estrazione medio-alta e il Comune mette a disposizione una vasta gamma di servizi, garantendo ai propri abitanti uno stile di vita per la maggior parte agiato. Tra le strutture che il Comune sovvenziona sono presenti la Biblioteca Comunale, il Palazzetto Polivalente, il Distretto Sanitario e il Campo Sportivo. Le strutture sono facilmente accessibili, in buono stato di conservazione e dispongono del servizio mensa e di

¹ **litografia** s. f. [comp. di *lito-* e *-grafia*]. – **1.** Procedimento di riproduzione a stampa diretta di scritti e disegni, che si effettua generalmente con una macchina piana, la cui matrice è costituita da una lastra di pietra calcarea, compatta e porosa (attualmente anche di zinco o di alluminio, e, in macchine rotative, da un cilindro metallico); sulla lastra viene eseguito direttamente o trasportato lo scritto o il disegno da riprodurre, così che, bagnando la matrice con una soluzione di gomma arabica e acido nitrico e spalmandola poi d’inchiostro, risultano nella stampa solo le parti che formano lo scritto o il disegno, mentre le altre non vengono inchiostrate perché rese repellenti ai grassi e ricettive all’acqua.

laboratori multimediali. L'Istituto Comprensivo aderisce all'iniziativa "Scuola 2.0", motivo per il quale tutte le classi dell'Istituto sono dotate di LIM e pc e le sedi sono dotate di copertura integrale di banda in fibra e Wi-Fi. Infine, l'Istituto Comprensivo di Albignasego propone una vasta gamma di iniziative di ampliamento curricolare e aderisce a numerosi progetti in associazione con il territorio; inoltre, si impegna ad offrire alle famiglie, che della scuola sono gli interlocutori fondamentali, occasioni di ascolto, proposta, iniziativa, condivisione e valutazione su quanto l'Istituto progetta e realizza, nella prospettiva della rendicontazione sociale.

Nella prospettiva del *Project Work*, la lettura del contesto scolastico ed extrascolastico è stata focalizzata sin dal principio nell'individuazione delle opportunità ed i vincoli del territorio, dell'Istituto, della scuola e delle classi in cui il Progetto è stato realizzato. Perciò, l'attività esplorativa ed osservativa è proceduta dal generale al particolare, andando ad indagare ed approfondire sempre più nel dettaglio le aree di interesse del possibile intervento didattico.

In merito al plesso "Giovanni Bonetto", è stato possibile effettuare un tour della struttura che ha permesso di analizzare le risorse strutturali e strumentali della scuola e di porre le basi ad una progettazione che le prendesse in considerazione. La visita è stata documentata mediante un diario di bordo, le cui osservazioni sono state successivamente analizzate e rielaborate per la compilazione della griglia per la rilevazione strutturale. Tale esperienza ha permesso la riflessione sulle opportunità strutturali della scuola e, in particolare, l'attenzione è stata rivolta all'aula di informatica ed alla biblioteca scolastica. Dall'osservazione strutturale è emerso che l'aula di informatica, situata al primo piano dell'edificio, si presenta come uno spazio ampio, luminoso ed accogliente; dotato di 25 postazioni con computer fisso con collegamento Internet; 25 tablet a disposizione delle classi e una LIM. Le attrezzature, non essendo molto recenti, risultano relativamente lente e richiedono uno sforzo impegnativo di manutenzione, che avviene regolarmente e con costanza. L'aula viene utilizzata di frequente dalle classi, in particolare per il progetto di tecnologia e robotica, che si inserisce nell'ambito dell'apprendimento digitale per familiarizzare con semplici ambienti di programmazione per poi costruire dei robot e programmarne le azioni. Tale

progetto viene coordinato dall'insegnante di tecnologia, che si occupa analogamente della manutenzione delle apparecchiature tecnologiche del plesso.

Riguardo alla biblioteca scolastica, adiacente al laboratorio di informatica, essa viene utilizzata regolarmente dai docenti per attività di ascolto e lettura in classe. Difatti, il potenziamento della lettura fa parte delle iniziative di ampliamento curricolare dichiarate nel PTOF e la scuola si impegna in tal senso a favorire situazioni motivanti e stimolanti ed a progettare attività di lettura dell'insegnante al gruppo classe, momenti di *Circle Time*, di animazione o drammatizzazione del testo, incontri con autori, visite e attività programmate in collaborazione con la Biblioteca Comunale. Tuttavia, al momento l'aula adibita a biblioteca non è adatta ad accogliere le classi, in quanto ristretta, poco luminosa e bisognosa di interventi. Perciò, i libri vengono prelevati dai docenti e sistemati in uno spazio adibito negli armadi della classe. Ad ogni modo, gli insegnanti sono consapevoli di tale criticità ed esprimono l'intenzione di sistemare l'aula al più presto, per renderla accessibile agli alunni.

Successivamente, è stata condotta un'intervista non strutturata con la responsabile della maggior parte dei progetti attivati nel plesso, con l'intenzione di indagare i progetti attivi, in particolare quelli legati al potenziamento della lettura, e di individuare una possibile collaborazione con essi. Tale confronto, innanzitutto, ha confermato la difficoltà di utilizzare l'aula con gli alunni, in quanto poco accessibile ed ha informato in merito alla sospensione della collaborazione con la Biblioteca Comunale, dovuta principalmente all'emergenza sanitaria del Covid-19. Inoltre, ha consentito di individuare i progetti di lettura attivi nel plesso; le collaborazioni con le case editrici; le modalità di fruizione della biblioteca scolastica e dei libri presenti. L'incontro con quest'insegnante è stato fondamentale per delineare nuove aree di interesse per il *Project Work*. In particolare, la docente ha suggerito una possibile collaborazione con un progetto scientifico, in associazione con i Carabinieri Forestali, che la scuola aveva intenzione di attuare ed ha fornito preziosi consigli e suggerimenti per coniugare l'attività di lettura alla tematica ambientale.

In seguito, la negoziazione è proseguita mediante il confronto con l'insegnante di scienze delle due classi quarte, responsabile del suddetto progetto. "Un albero per il futuro" è

un percorso triennale proposto dal Ministero della Transizione Ecologica ed i Carabinieri della Biodiversità, al quale l'Istituto aveva fatto richiesta di partecipazione. Nella sezione degli allegati viene inserito il documento di presentazione del Progetto in questione (**Allegato 1 – Progetto “Un albero per il futuro”, Ministero della Transizione Ecologica e Carabinieri della Biodiversità**). L'insegnante ha espresso interesse e disponibilità a collaborare in ottica interdisciplinare e di poter iniziare un percorso sugli alberi con le classi 4A e 4B, in previsione degli incontri con i Carabinieri Forestali.

Successivamente, è stato effettuato un colloquio con l'insegnante di tecnologia, nonché responsabile dell'aula di informatica, per ricevere informazioni ed accordarsi su un suo eventuale coinvolgimento nell'intervento didattico. Dopo aver presentato l'idea progettuale e l'intenzione di utilizzare le tecnologie educative a disposizione, il docente ha gentilmente offerto il proprio supporto e sostegno. Inoltre, ha suggerito di utilizzare la piattaforma *Google Classroom* per la collaborazione in grande gruppo e la realizzazione del compito autentico condiviso dalle due classi e, per fare ciò, ha evidenziato la necessità di autorizzazione da parte dei genitori di utilizzare a scuola la password personale di accesso al sito. Anche quest'ultimo accorgimento è stato preso in considerazione durante la progettazione.

In conclusione, è fondamentale presentare i soggetti centrali del Progetto, i primi destinatari e costruttori della conoscenza. L'attività di Tirocinio Diretto è stata svolta in due classi quarte, 4A e 4B, composte entrambe da 25 alunni. Il gruppo classe, per quanto eterogeneo riguardo a provenienze, bisogni formativi e livelli di padronanza, si presenta in entrambi i casi come omogeneo e coeso. L'osservazione dei processi di insegnamento ed apprendimento e delle peculiarità delle classi è stata essenziale per poter declinare l'azione didattica alle potenzialità e bisogni di ciascuna classe e di ciascun bambino. Inoltre, l'opportunità di svolgere l'attività di Tirocinio del II e V anno nel medesimo Istituto Comprensivo, nella medesima scuola, con la medesima Tutor dei tirocinanti e con le stesse classi, ha permesso una considerevole continuità nelle relazioni, consentendo di evidenziare la crescita, le peculiarità ed i bisogni formativi di ciascun alunno e delle classi nel corso degli anni. Infine, l'esperienza con la Tutor di Tirocinio è

stata preziosa: il costante confronto, la disponibilità, il sostegno dell'insegnante sono stati aspetti fondamentali per il percorso svolto.

1.2. L'idea progettuale

La maturazione dell'idea alla base del Progetto, come evidenziato in precedenza, è avvenuta mediante un'attività di esplorazione, osservazione e negoziazione delle risorse del contesto e del territorio, unitamente alla motivazione, agli interessi, alle attitudini personali ed alle conoscenze, abilità e competenze esperite durante il corso di studio e l'attività di Tirocinio.

La progettazione degli interventi di Tirocinio è stata redatta basandosi sul modello di progettazione a ritroso di Wiggins & McTighe (2004). Questo approccio si propone di partire dalla fine del percorso progettuale, individuando innanzitutto i risultati attesi e la modalità di rilevazione degli stessi. Il format di macroprogettazione, in allegato (**Allegato 2 – Format di macroprogettazione degli interventi didattici**), si configura come uno strumento per la progettazione globale dell'intero intervento didattico, nel quale vengono descritti i traguardi, gli obiettivi e le capacità, competenze ed abilità che si intendono perseguire, con riferimento prevalente alle Indicazioni Nazionali (2012). Inoltre, vengono esplicitati la situazione di partenza ed i bisogni formativi degli alunni; il compito autentico e le modalità di rilevazione degli apprendimenti, con annessa la rubrica valutativa.

“C'era una volta un albero” è il Progetto interdisciplinare proposto alle classi 4A e 4B della Scuola Primaria “Giovanni Bonetto” dell'Istituto Comprensivo di Albignasego. L'intervento didattico ha previsto l'attuazione di un percorso di lettura e conoscenza, con attività ed esperienze di vario tipo ad esso legate, che avesse come tematica centrale l'albero e la sua importanza per la vita. Il compito autentico è stato un libro digitale rappresentante il prodotto finale, conclusivo e riassuntivo dell'esperienza didattica. In relazione alla sistemicità, l'intervento didattico è interdisciplinare in quanto ha proposto attività ed esperienze che hanno coinvolto le materie ed i docenti di scienze, italiano, educazione civica e tecnologia. L'intervento, a tal proposito, si è inserito in un percorso didattico più ampio, durante il quale le insegnanti avevano già affrontato questi argomenti con i bambini, avendo altrettanto a cuore la tematica e

considerandone l'importanza. Perciò, il Progetto ha voluto fare tesoro delle competenze, capacità ed abilità già possedute e metterle in gioco per ampliare ulteriormente la conoscenza. Inoltre, ha cercato di valorizzare le risorse strutturali e strumentali del plesso, prevedendo l'utilizzo dell'aula di informatica e della biblioteca scolastica, ed il coinvolgimento delle famiglie, le quali hanno collaborato nella realizzazione del Progetto. In aggiunta, ha privilegiato la continuità orizzontale, progettando esperienze di apprendimento in continuità e collaborazione tra le due classi, senza svolgere lo stesso intervento in parallelo. Infine, ha favorito il raccordo con il contesto extrascolastico aderendo all'iniziativa "Lettere Verdi" della casa editrice Topipittori ed al Progetto "Un albero per il futuro" del Ministero della Transizione Ecologica ed i Carabinieri della Biodiversità, riuscendo ad estendere il Progetto al territorio.

2. LE TRE SCALE PRINCIPALI: LA DIMENSIONE DIDATTICA

In un'ottica reticolare, le tre scale principali che si vedono nel quadro *"Relatività"* (1953) di Escher possono essere paragonate alle tre dimensioni che caratterizzano il Portfolio: la dimensione didattica; la dimensione istituzionale e la dimensione professionale. La prima scalinata è la dimensione didattica, che riguarda l'insieme di conoscenze, abilità e competenze inerenti alle conoscenze teoriche, alla progettazione e conduzione di interventi didattici ed alla valutazione dell'insegnamento.

2.1. Il corrimano

Il Progetto è stato sostenuto, guidato e motivato dalla conoscenza di riferimenti teorici e curricolari, pedagogico-didattici, disciplinari e normativi. Le conoscenze teoriche possono essere considerate la struttura della scala: le solide fondamenta che sostengono ogni singolo gradino e il corrimano che accompagna ciascun passo. Senza le conoscenze alla base, il percorso sarebbe risultato instabile ed incerto, manchevole di trasversalità e motivazione. Perciò, il Progetto si è basato sin dal principio sui quadri curricolari, normativi e metodologici a seguire, che sono stati ampliati ed approfonditi durante la realizzazione dell'intervento didattico.

Innanzitutto, la tematica degli alberi e della loro salvaguardia è di fondamentale importanza, soprattutto per il momento storico che stiamo attraversando. La Conferenza delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici COP26 di quest'anno a Glasgow ha rappresentato un piccolo traguardo verso la salvaguardia della convivenza e lo sviluppo sostenibile e sono stati compiuti alcuni progressi significativi in aree come la produzione di metano e la deforestazione. Al contempo, sono necessari maggiori interventi se vogliamo fermare il cambiamento climatico prima che diventi un processo irreversibile. Ed ecco perché trattare degli alberi con i bambini diventa rilevante: è tempo per tutti noi di agire. L'amore e la protezione dell'albero, fonte di vita, sono il punto di partenza per una società fondata sul rispetto, sulla cura e sulla custodia della vita in ogni sua forma. A questo proposito, le Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (D.M. 22 giugno 2020, n. 35) introducono tra gli obiettivi lo sviluppo sostenibile, l'educazione ambientale, la conoscenza e la tutela del patrimonio

e del territorio. Inoltre, la scuola, ottemperando quanto emerso dal RAV nella prospettiva di miglioramento, si prefigge il conseguimento del seguente obiettivo formativo: “sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali” (art.1, comma 7, L. 107/15).

In riferimento all’aspetto legato alle tecnologie per la didattica, il Progetto è stato mirato a sviluppare le competenze digitali degli studenti attraverso l’eventuale ricerca, scelta e valutazione di informazioni in rete e la realizzazione di un artefatto multimediale. Le competenze, ad un livello base, hanno riguardato principalmente le dimensioni di comunicazione e collaborazione e di creazione di contenuti digitali, in linea con il Quadro di Riferimento per le Competenze Digitali dei Cittadini (AgID, 2018). Inoltre, l’approccio didattico integrato del modello TPACK (Mishra & Koehler, 2006), che è stato sperimentato in misura variabile per tutta la durata dell’intervento, “richiama il principio della trasversalità del nuovo insegnamento, anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari” (D.M. 22 giugno 2020, n. 35, Allegato A, p.1).

Rispetto alla competenza linguistica, l’intervento didattico si è prefisso di promuovere la lettura e di sviluppare familiarità con il libro, privilegiando le tecniche di lettura silenziosa ed individuale; affinare i gusti letterari dei bambini; potenziare la padronanza della lingua italiana; sviluppare la capacità di leggere, di interpretare e comprendere testi di vario tipo; favorire l’integrazione e la socializzazione. “A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione” (MIUR, 2012, p. 37) e “lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l’esercizio pieno della cittadinanza” (*Ibidem*, p. 36), perciò la competenza alfabetica di base ha rappresentato una componente fondamentale del Progetto, avendo veicolato i concetti legati alla tematica ambientale mediante attività ed esperienze concernenti l’educazione linguistica.

In aggiunta, la capacità di imparare ad imparare è stata estremamente rilevante, riguardando le abilità di ricerca, l'autoregolazione, la capacità di governare i tempi del proprio lavoro, le priorità, l'organizzazione degli spazi e degli strumenti, lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità (MIUR, 2018). In particolare, la metodologia *Flipped Classroom*, sperimentata durante l'intervento didattico, ha consentito di contribuire all'apprendimento significativo, coinvolgendo gli alunni a livello cognitivo ed emotivo e vedendoli impegnati personalmente nella costruzione della conoscenza, affiancandoli con il ruolo di tutor.

Infine, l'azione didattica ha tenuto in considerazione i diversi fattori che hanno influenzato la realizzazione dell'intervento, avendo cura di valorizzare le potenzialità di ciascuno e di considerare i bisogni formativi dei singoli alunni. Facendo riferimento alle Linee Guida per l'Inclusione dell'*Universal Design of Learning* (CAST, 2011), all'*Index per l'Inclusione* (Booth & Ainscow, 2002) ed agli *Elementi per una didattica inclusiva* (Tonegato & Pastò), si è cercato di favorire la partecipazione attiva di tutti, utilizzando forme di collaborazione tra gli alunni (lavoro di gruppo, lavoro a coppie, apprendimento cooperativo) e opportune modalità di raggruppamento degli stessi e di avvalersi di diversi codici (orale, scritto, iconico, audio, video) per i materiali didattici e la realizzazione del compito autentico.

2.2. Il percorso

Poggiandosi sulle solide fondamenta e seguendo il corrimano, è possibile iniziare a narrare il percorso, esplicitando e analizzando, uno scalino per volta, gli interventi svolti.

La realizzazione dell'intervento è stata supportata da un diario di bordo, uno strumento di carattere qualitativo funzionale all'autovalutazione ed alla analisi di processo/percorso. Tale diario di bordo è stato caratterizzato dalla descrizione di ciascun incontro suddivisa in tre fasi. La prima fase, di progettazione, ha raccolto tutto ciò che è stato predisposto prima dell'incontro (materiali, confronto con tutor, accorgimenti) e le tabelle di microprogettazione, compilate *ex novo* prima della realizzazione di ciascuna lezione consentendo di modificare e perfezionare l'intervento didattico in itinere, con la possibilità di adattarlo alle opportunità di approfondimento generate dagli alunni ed ai

crescenti bisogni formativi maturati in modo agevole e flessibile. Avendo svolto gli interventi in continuità e non in parallelo, alcune tabelle di microprogettazione, riportate integralmente nella sezione degli allegati (**Allegato 3 – Tabelle di microprogettazione degli interventi didattici**), sono state differenziate tra 4A e 4B. La seconda fase, concernente lo svolgimento, ha esplicitato la realizzazione e lo sviluppo dell'intervento nella sezione, riportando la documentazione dei processi con fotografie, registrazioni vocali e trascrizioni di alcuni interventi significativi. Infine, la fase conclusiva di valutazione e riflessione ha riguardato le considerazioni personali, la valutazione e l'autovalutazione, i feedback ricevuti ed il bilancio generale delle attività svolte durante l'incontro.

Sono stati effettuati sette interventi didattici in ciascuna classe, procedendo per ambito tematico e ampliando progressivamente la conoscenza. Come già asserito in precedenza, la tematica centrale dell'albero e della sua importanza per la vita è stata affrontata in ottica interdisciplinare, coinvolgendo in modo trasversale più discipline ed i docenti di riferimento. Nello specifico, i primi tre incontri hanno riguardato principalmente attività di ascolto, lettura e comprensione, ricerca di informazioni nel testo scritto e produzione scritta. Il quarto e quinto incontro hanno interessato le materie di educazione civica e scienze, trattando dell'Agenda 2030 e della cellula vegetale. Il sesto incontro ha aderito all'iniziativa "Lettere Verdi", coinvolgendo le discipline di italiano, educazione civica e scienze, e, infine, l'ultimo incontro è stato rivolto alla creazione del libro digitale condiviso nell'aula di informatica, coniugando tutti i focus tematici trattati nella realizzazione dell'intervento.

Il primo incontro in 4A e 4B ha seguito la medesima scansione. Difatti, ho preferito introdurre l'argomento e sondare le preconcoscenze con le medesime modalità, in modo da creare un punto di partenza condiviso dal quale poi poter cominciare a differenziare focus, obiettivi ed attività. Inoltre, ho pensato fosse interessante poter effettuare un confronto sulla comprensione della lettura, sul *brainstorming* e sulle produzioni scritte delle due classi. Nella fase iniziale, ho brevemente presentato il Progetto "C'era una volta un albero" e il mio ruolo in esso e, consapevole del percorso svolto dagli alunni su questa tematica nel corso degli anni scolastici, ho cercato di richiamare le

preconoscenze attraverso domande stimolo. È emerso che gli alunni erano già in possesso di numerose conoscenze, abilità e competenze sulla tematica dell'albero e apparivano molto coinvolti, ho avuto così modo di confermare ciò che mi era già stato riferito dalle insegnanti in merito alle esperienze ed ai Progetti sulla tematica svolti nel corso degli anni scolastici precedenti. Sondare tali preconoscenze mi ha permesso di stabilire un punto di partenza dal quale iniziare la mia azione didattica, in modo che essa fosse calibrata a ciò che i bambini sanno, sanno fare, vogliono sapere e vogliono saper fare. La rilevanza delle informazioni dei bambini mi ha permesso di focalizzare ciò che avremmo fatto successivamente, in modo che l'insegnamento fosse a misura dei loro bisogni di apprendimento. In seguito, ho letto il breve libro "L'albero" di Shel Silverstein, del quale è stato inserito il testo su *Google Classroom* in modo che i bambini potessero rileggerlo. Gli alunni hanno ascoltato con interesse ed attenzione. Al termine, ho posto loro alcune domande di comprensione, trascrivendo alcune riflessioni significative emerse (**Figura 2**).

<ol style="list-style-type: none"> 1. Chi sono i protagonisti? 2. Dove si svolge la storia? 3. In che arco temporale? 4. Com'è all'inizio il rapporto tra l'albero e il bambino? 5. Che cosa succede in seguito? 6. Come si conclude la storia? 7. Cosa chiede il bambino all'albero ogni volta che ritorna? 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Come si comporta l'albero? 9. Quale scopo ha il bambino nella vita? E quale scopo ha l'albero? 10. Se doveste scegliere un aggettivo per l'albero e uno per il bambino, quali scegliereste? 11. Quale pensate sia il messaggio che vuole dare l'autore del libro? 12. Se voi foste stati al posto del bambino, cosa avreste fatto di diverso? Vi sareste comportati in un altro modo?
---	--

Figura 2: Le domande di comprensione del testo

Dalla conversazione sono emerse numerose riflessioni interessanti e i bambini hanno dimostrato di aver non soltanto compreso la storia, ma di essere in grado di riflettere su di essa in modo critico. Un aspetto che ho trovato particolarmente interessante della discussione è stata la personificazione dell'albero. Le risposte dei bambini di 4A e 4B avevano in comune la visione dell'albero come persona, come essere vivente; al quale è possibile affezionarsi, con cui giocare, riposarsi e costruire ricordi. Ho ritenuto che questo elemento fosse estremamente rilevante come punto di partenza per il progetto didattico: il fatto che gli alunni e le alunne parlassero dell'albero come di una persona rimanda a significati importanti, quali la cura ed il rispetto. In seguito, alla classe è stato proposto un *brainstorming* servendosi della LIM e della piattaforma *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com>) che ha reso l'attività interattiva ed accattivante. Dopo aver precisato il significato di *brainstorming* e la modalità di partecipazione, è stata posta la domanda chiave, ovvero: "Basandovi sul libro appena letto, sulle vostre esperienze passate, su quello che sapete; perché gli alberi sono importanti?". Entrambe le classi hanno partecipato alla discussione attivamente e con interesse. Ho notato, assieme ai bambini, come nel *brainstorming* fossero emersi numerosi concetti riguardanti l'albero e la sua importanza per noi, non soltanto scientifici (ossigeno, habitat, essere vivente, ...), ma anche astratti, poetici, empirici. Parlare di alberi, perciò, riguarda una molteplicità di dimensioni ed elementi che sono interconnessi. Purtroppo, durante l'intervento in 4B il sito *Mentimeter* ha smesso di funzionare dopo poco e, modificando la progettazione in itinere, ho preferito ricostruire a casa il *brainstorming* così come doveva essere e di riproporlo agli alunni in apertura dell'incontro successivo (Figura 3; Figura 4).



Figura 3: Il brainstorming di 4A



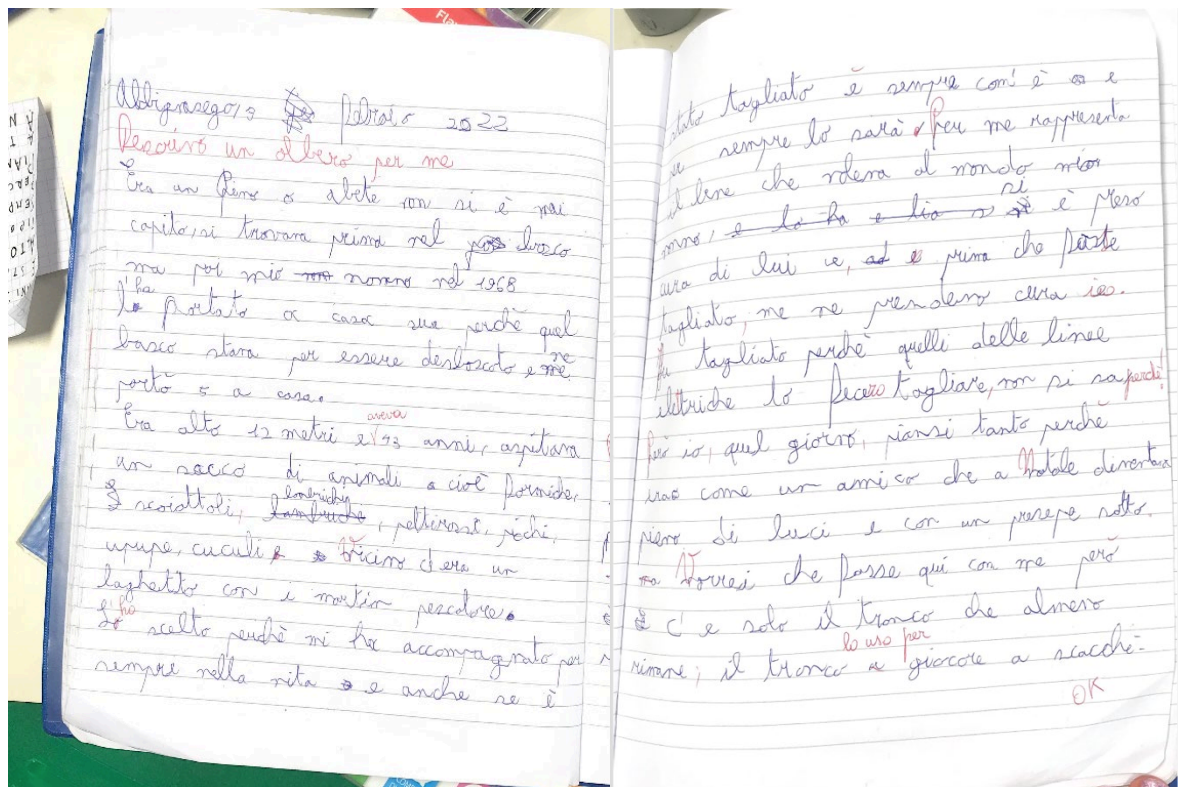
Figura 4: Il brainstorming di 4B

Quindi, come attività conclusiva e di sintesi, ho chiesto ai bambini di scrivere sul quaderno un breve testo con disegno dal titolo “L’albero per me è importante, perché...”. Le produzioni individuali sono state corrette con l’aiuto dell’insegnante di italiano, mia tutor, e ho documentato tutti i temi scattando delle fotografie. Questa evidenza è stata efficace per sondare le preconoscenze ed oggetto di valutazione individuale.

Il secondo ed il terzo incontro hanno previsto l’utilizzo della metodologia *Flipped Classroom*, chiedendo alle due classi di ricercare informazioni e documentare quanto raccolto a casa con l’aiuto dei genitori, per poi condividere e rielaborare la conoscenza in aula. La seconda lezione ha approfondito la scheda del libro, argomento già trattato dall’insegnante di italiano l’anno precedente e presente nella programmazione del quarto anno. L’esperienza riguardava la lettura, comprensione e ricerca di informazioni sulla tematica dell’albero nei libri a disposizione e la trascrizione di tali informazioni in una scheda del libro sul quaderno, seguendo le voci: titolo, autore, editore, genere, personaggi, trama, informazioni raccolte. L’attività è stata svolta singolarmente o in piccolo gruppo, affiancando i bambini in DDI con alcuni alunni in presenza in modo che riuscissero a collaborare insieme. La domanda guida dell’attività era: “*Cosa ho scoperto dell’albero in questo libro?*”. Le informazioni, proprio come il *brainstorming* iniziale, potevano essere di vario tipo, scientifiche, poetiche, fantastiche, astratte. La classe 4B aveva cercato e portato un libro da casa; la classe 4A, invece, aveva usufruito dei libri della biblioteca scolastica, opportunamente selezionati. Avendo già svolto l’intervento in 4B, ho consigliato la scelta di testi di narrativa già letti in precedenza, avendo notato

nell'altra classe che testi come l'enciclopedia avessero reso l'attività particolarmente difficile. L'attività è stata svolta con interesse ed entusiasmo, con il costante aiuto mio e dell'insegnante di italiano, data la complessità della richiesta. La scheda del libro, in generale, è stata completata in modo adeguato. In seguito, è stato chiesto alla classe: *“Quali informazioni nuove avete trovato nel libro, che considerate importanti da condividere con gli altri?”*. Nel momento di condivisione, a cui hanno partecipato molti alunni, sono emersi numerosi concetti nuovi ed importanti, tra i quali ad esempio le foreste pluviali, la deforestazione, l'intervento dell'uomo sull'ambiente, l'albero come casa degli animali, i tipi di alberi e alcune specie di albero. Quest'evidenza ha testimoniato come l'apprendimento per scoperta sia stato efficace: gli alunni, per quanto l'attività fosse nuova e complessa, hanno letto, compreso, raccolto ed interiorizzato le nuove conoscenze.

Il terzo incontro, usufruendo della medesima metodologia, ha visto gli alunni impegnati nella ricerca e raccolta di informazioni su un albero significativo nella propria esperienza personale, per la 4B, e nell'esperienza di altri (genitori, parenti, amici), per la 4A. Entrambe le classi hanno ricevuto una consegna per casa con dei parametri da individuare e trascrivere sotto forma di appunti in merito all'albero scelto o scelto dalla persona intervistata. A questo proposito, la classe 4A ha condotto una vera e propria intervista, ponendo delle domande all'interlocutore selezionato e riportando le risposte. In aula, è stato chiesto loro di scrivere un breve tema seguendo i propri appunti e una traccia scritta sulla LIM e, successivamente, di fare un disegno che rappresentasse fedelmente l'albero. I temi sono stati estremamente interessanti: da un lato, è stato un esercizio di produzione scritta seguendo dei criteri dati; dall'altro, la sensibilità che i bambini, e le persone a loro care, hanno verso gli alberi è emersa nel racconto dell'esperienza e sia io che la mia tutor siamo rimaste piacevolmente sorprese dalla profondità dei testi di alcuni bambini (**Figura 5**).



“Era un pino o un abete, non si è mai capito. Si trovava prima nel bosco, ma poi mio nonno nel 1968 l’ha portato a casa sua perché quel bosco stava per essere disboscato e ne portò 5 a casa. Era alto 12 metri e aveva 43 anni, ospitava un sacco di animali cioè formiche, scoiattoli, lombrichi, pettirossi, picchi, upupe, cuculi. Vicino c’era un laghetto con i martin pescatore. L’ho scelto perché mi ha accompagnato per sempre nella vita e anche se è stato tagliato è sempre con me e per sempre lo sarà. Per me rappresenta il bene che voleva al mondo mio nonno. Si è preso cura di lui e, prima che fosse tagliato, me ne prendevo cura anch’io. Fu tagliato perché quelli delle linee elettriche lo fecero tagliare, non si sa perché! Però io, quel giorno, piansi tanto perché era come un amico che a Natale diventava pieno di luci e con un presepe sotto. Vorrei che fosse qui con me però c’è solo il tronco che almeno rimane, il tronco lo uso per giocare a scacchi.”

Figura 5: Il tema "Un albero importante per me" di un alunno di 4B

In seguito ai primi tre incontri, l'analisi e riflessione sul percorso, veicolata dal diario di bordo e dai *feedback* ricevuti, ha evidenziato una mancanza nell'approfondimento degli aspetti scientifici concernenti l'importanza dell'albero, perciò, in accordo con l'insegnante di italiano e educazione civica e l'insegnante di scienze, è stato riprogettato l'intervento in itinere ed è stato affrontato tale argomento durante i successivi due incontri. Il quarto incontro, difatti, ha riguardato l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile: un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, da raggiungere entro il 2030. In particolare, è stato approfondito l'obiettivo 15, che concerne la vita sulla terra e, quindi, anche gli alberi. L'incontro è iniziato con la lettura della pagina riguardante l'Agenda 2030 del libro di educazione civica ed è proseguito con il collegamento al sito ufficiale ONU (<https://unric.org/it/agenda-2030/>) mediante la LIM e la lettura collettiva dell'obiettivo 15 e di alcuni traguardi ad esso riferiti (15.2; 15.3; 15.8; 15.9).

In entrambe le classi, l'intero incontro è stato svolto oralmente, attraverso la lettura dei testi analogici e multimediali, il confronto reciproco e la discussione guidata. In questo modo, è stato possibile verificare la comprensione autentica degli alunni e le loro idee ed opinioni sul tema della sostenibilità e tutela del Pianeta. Inoltre, i termini poco noti sono stati precisati e definiti durante la discussione in plenaria, avendo cura che tutti gli alunni avessero compreso i nuovi concetti, quali: lo sviluppo sostenibile, il cambiamento climatico, la biodiversità, la deforestazione, il disboscamento, la deforestazione, le specie autoctone, alloctone e invasive. Nel corso della lezione, si è cercato di evidenziare come tali obiettivi e traguardi ci riguardassero in prima persona, cogliendo le opportunità di approfondimento generate dagli alunni e trovando la correlazione con le iniziative promosse dal Comune e dal territorio di Albignasego nella prospettiva della sostenibilità. A questo proposito, nella classe 4A alcuni alunni hanno raccontato di aderire mensilmente ad un evento di raccolta dei rifiuti e pulizia del quartiere, organizzato da un genitore di un alunno del plesso in associazione con l'amministrazione comunale. Nel complesso, le due classi hanno partecipato attivamente con interesse ed entusiasmo; allo stesso tempo, è stato possibile notare come la classe 4A, in confronto

alla 4B, avesse bisogno di maggior sostegno e sollecitazioni durante l'attività orale, quale la discussione in gruppo; a differenza delle attività di produzione scritta precedenti, in cui aveva dimostrato competenze di scrittura leggermente superiori rispetto all'altra classe. In aggiunta, grazie all'autorizzazione delle docenti e dei genitori degli alunni, è stata concessa l'opportunità di effettuare la registrazione vocale dell'incontro in 4A. La registrazione, che verrà approfondita nel capitolo successivo, è stata uno strumento utile alla riflessione ed autovalutazione dell'andamento dell'incontro e del mio ruolo in esso.

Riprendendo i nuovi concetti appresi durante la lezione sull'Agenda 2030, il quinto incontro ha sviluppato la tematica della cellula vegetale. In questa occasione, le lezioni sono state svolte in collaborazione con l'insegnante di scienze delle due classi, la quale, in seguito ad un costante confronto ed alcuni colloqui, ha espresso la disponibilità di cooperazione nel Progetto. Il focus sulla cellula vegetale è stato fondamentale per fissare le nuove conoscenze, in particolare per quanto concerne gli aspetti scientifici dell'importanza dell'albero per la vita. Difatti, sono state presentate ed analizzate la struttura, la funzione e le parti principali che compongono la cellula vegetale (parete cellulare; membrana cellulare; citoplasma; nucleo; vacuoli; cloroplasti), facendo riferimento agli alberi, al processo di fotosintesi clorofilliana, alle funzioni di cattura degli agenti inquinanti; di protezione e sostenimento del terreno; di crescita, riproduzione e decomposizione e di preservazione della biodiversità. La prima fase, di spiegazione della cellula vegetale, è avvenuta mediante una presentazione interattiva realizzata con la piattaforma online *Prezi*, visualizzabile al link: (<https://prezi.com/view/ta3Ps3GOSKlg3bx9ydkG/>). La presentazione ha consentito di proporre i contenuti disciplinari con tecnologie adeguate alle caratteristiche degli alunni e all'oggetto di insegnamento, utilizzando un ambiente digitale atto a promuovere l'apprendimento significativo (Tonegato & Pastò). In seguito alla spiegazione, è stato effettuato un ripasso orale collettivo dei nuovi concetti e, infine, gli alunni hanno rappresentato graficamente la cellula vegetale sul quaderno di scienze, con il sussidio dell'immagine sulla LIM e del libro di scienze, aggiungendo delle didascalie in cui, a parole proprie, spiegavano quanto disegnato (**Figura 6**).

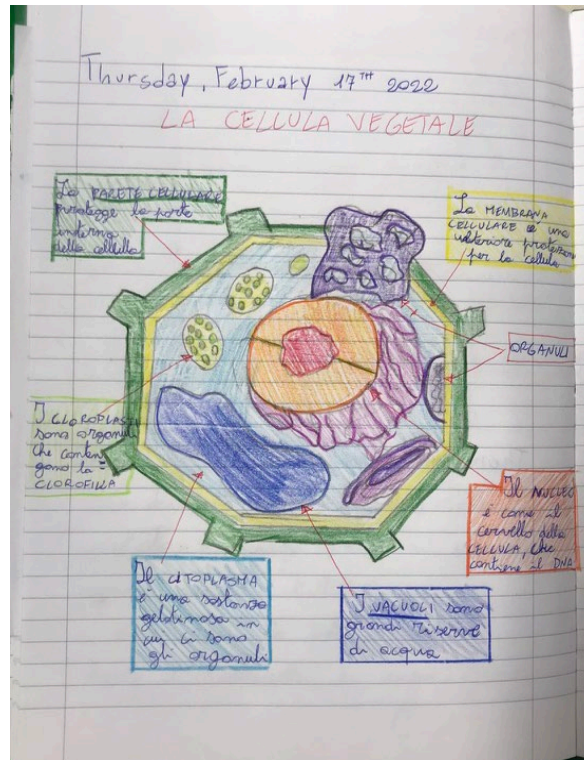


Figura 6: La raffigurazione grafica della cellula vegetale di un'alunna di 4B

Al termine dell'incontro, su richiesta dell'insegnante di scienze, ho realizzato una scheda didattica sulla cellula vegetale che è stata inserita sulla piattaforma *Google Classroom* in modo che le classi potessero studiare quanto trattato in aula (Figura 7).

LA CELLULA VEGETALE

La **CELLULA** è la **parte più piccola** che compone ogni essere vivente. Le cellule sono così piccole da non poter essere viste ad occhio nudo.

Quale strumento utilizziamo per osservarle? Per vedere una cellula serve il **microscopio** e per osservarne le parti interne servono microscopi molto potenti. Una cellula, infatti, è generalmente di dimensioni minuscole, di 100 volte più piccola di un millimetro!

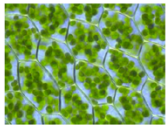
Il termine **VEGETALE** si riferisce a tutti gli organismi **AUTOTROFI**, in grado cioè di prodursi da soli il proprio nutrimento. L'albero, infatti, sfrutta l'**energia luminosa del Sole** per produrre le sostanze nutritive attraverso il processo che si chiama **fotosintesi clorofilliana**. Gli organismi **ETEROTROFI**, al contrario, devono assumere dall'esterno il nutrimento, non essendo in grado di produrlo da soli.

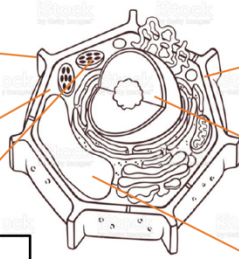
Quali sono le **parti** della cellula vegetale?

La PARETE CELLULARE è un rivestimento rigido che protegge e sostiene la cellula.

Il CITOPLASMA è una sostanza gelatinosa in cui si trovano la maggior parte degli organuli, che hanno la funzione di svolgere le funzioni vitali della cellula.

I CLOROPLASTI sono organuli che contengono la clorofilla. La **clorofilla** è la sostanza che dà il colore verde alle foglie. Assorbe la luce del Sole che serve poi a trasformare l'anidride carbonica assorbita dalle foglie in zuccheri, che sono le sostanze nutritive per la pianta. Durante il processo della **fotosintesi clorofilliana**, la pianta produce ossigeno che libera nell'aria.





La MEMBRANA CELLULARE è un ulteriore strato sottile che la separa e la protegge dall'esterno. Serve anche per far entrare il nutrimento e far uscire gli scarti.

Il NUCLEO è il cervello della cellula: controlla tutte le funzioni e contiene il **DNA**, tutte le informazioni utili sullo sviluppo e riproduzione della cellula.

I VACUOLI sono cavità dove vengono immagazzinate acqua e sostanze nutritive.

Figura 7: La scheda didattica sulla cellula vegetale

Nel sesto incontro, in accordo con la Tutor, le due classi hanno aderito all'iniziativa "Lettere Verdi" della casa editrice Topipittori e Barbara Cuoghi, insegnante e biologa, che prevedeva il coinvolgimento degli alunni nella scrittura di brevi lettere che avessero come protagonisti gli alberi, da inviare agli adulti che fattivamente o teoricamente si occupano di queste tematiche, ad esempio amministratori pubblici, politici, governanti, imprenditori, ma anche alle famiglie, agli amici, ai conoscenti, in modo da "dare il via a una collettiva alfabetizzazione verde a tutela del nostro patrimonio naturalistico da cui dipende strettamente la qualità di vita delle comunità abitanti" (Topipittori & Cuoghi, 2021). L'incontro è stato progettato ricercando una particolare coerenza con la tematica ambientale: fino ad allora, la maggior parte delle attività era stato svolto con l'ausilio di tecnologie educative digitali. Dovendo inviare delle lettere cartacee, la mia premura è stata di procurare carta e buste da lettera in carta riciclata con certificazione forestale riconosciuta a livello internazionale FSC² e di affrontare questa tematica con le due classi, riflettendo con loro come, anche nell'ambito delle proprie possibilità, sia possibile effettuare delle scelte ecologiche nella tutela e nel rispetto degli alberi e dell'ecosistema.

Nella fase iniziale, gli alunni sono stati suddivisi in piccolo gruppo con l'aiuto della mentore, in modo che le attitudini e potenzialità di ciascun componente fossero bilanciate e potessero emergere. Successivamente, è stata presentata l'iniziativa, precisando gli obiettivi, la modalità di lavoro e gli esiti attesi. Inoltre, è stato possibile ripetere con le due classi quale fosse la struttura della lettera, ribadire le regole del linguaggio formale e ripercorrere insieme il percorso della lettera dalla fase di scrittura alla spedizione, argomenti già trattati in precedenza. La possibilità di selezione dei destinatari, inoltre, è stata un utile esercizio di educazione civica, che ha permesso di riflettere sui rappresentanti del nostro territorio e sul loro ruolo specifico. In particolare,

² "Il *Forest Stewardship Council (FSC)* sostiene una silvicoltura responsabile, che è una soluzione fondamentale per combattere il cambiamento climatico. La scelta dei prodotti certificati FSC, a prescindere che si tratti di mobili, materiali da costruzione, carta o tessuti, aiuta a proteggere le foreste, la fauna selvatica, l'acqua pulita e sostiene i popoli indigeni, i lavoratori forestali e le comunità che dipendono da loro. La scelta dei prodotti certificati FSC può anche contribuire a mitigare i cambiamenti climatici sostenendo una gestione responsabile delle foreste mondiali."

in seguito ad una breve discussione guidata, si è deciso di spedire le dieci lettere verdi rispettivamente all'Assessore all'ambiente, alla mobilità e al trasporto pubblico; all'Assessore all'ambiente e transizione ecologica, urbanistica e edilizia privata ed al Responsabile alla tutela del territorio del Comune di Albignasego (PD). Le fasi successive dell'intervento hanno quindi previsto il confronto con i compagni; la riflessione e la negoziazione condivisa delle tematiche da sviluppare; la stesura della lettera in brutta copia sul proprio quaderno di italiano e la correzione e, infine, la trascrizione della lettera sulla carta riciclata e l'indicazione di mittente e destinatario sulla busta. Tale attività si è basata sull'approccio metodologico del *Cooperative Learning*, "un insieme di tecniche di conduzione della classe, nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti" (Comoglio & Cardoso, 1996, p.24). La metodologia, come definito da Johnson & Johnson (1987), garantisce un alto livello di interdipendenza e motivazione in cui tutti sono responsabili di tutti, in un sistema di leadership condivisa. In questo modo, gli alunni inferiscono autonomamente le abilità sociali con il supporto dell'insegnante, che svolge il ruolo di facilitatore. Inoltre, si enfatizzano i compiti e la qualità dei rapporti, ci si aiuta e incoraggia a vicenda. I gruppi controllano la propria interazione ed efficacia mentre lavorano e prestano attenzione alla valutazione di gruppo e/o individuale ed al miglioramento complessivo del gruppo. Nel complesso, tutti i gruppi sono riusciti a cooperare efficacemente e a realizzare delle lettere particolarmente sentite, in cui emerge come tema ricorrente il senso del luogo come spazio vissuto, come "campo di attenzione" (Farinelli, 2003, p.121). I bambini, infatti, hanno riportato nelle proprie lettere riflessioni, problematiche e suggerimenti concreti riguardanti il Comune di Albignasego, il luogo in cui vivono. In questo modo, hanno dimostrato un coinvolgimento emotivo con la tematica e di aver compreso che la tutela degli alberi ci riguarda in prima persona e che, anche in piccola scala nel proprio territorio, è possibile attivarsi fattivamente per salvaguardarli (**Figura 8**).

Allignasego, 3/3. 2022

Egregia assessore all'ambiente,
 siamo cinque bambini della quarta A, della scuola
 Bonetto.
 Le scriviamo questa lettera perché stiamo partecipando ad
 un progetto scolastico sugli alberi.
 Vorremmo parlare del problema dell'importanza degli
 alberi di Allignasego.
 Desideriamo parlare di Via Roma, è piena di edifici
 e c'è solo un albero e vorremmo che ci fossero
 di più.
 La bisnonna di una nostra compagna aveva un albero
 e dopo lo hanno tagliato perché erano arrivati dei
 nuovi proprietari e gli dava fastidio visto che era
 troppo grande. Non ci sembra giusto che l'abbiano
 abbattuto.
 Cordiali saluti
 Mia, Davide, Aurora, Alessia e Riccardo

Allignasego, 3/3/2022

Gentilissima assessore dell'ambiente,
 siamo dei bambini della 4B della scuola Giovanni
 Bonetto.
 Le scriviamo perché stiamo facendo un progetto
 sugli alberi; abbiamo capito quanto siano importanti
 perché ci danno: l'ossigeno, la cortea, il legno e danno
 alberi i frutti.
 Vorremmo chiederle se fosse possibile ripiantare gli alberi
 una volta tagliati o magari aggiungere degli alberi di
 poca Norma. L'ortica dietro la nostra scuola nello skatepark
 se stiamo chiedendo tutte queste cose perché sappiamo quanto
 gli alberi siano indispensabili per la vita sulla terra.
 Magari potrebbe chiedere al comune se potesse riciclare la
 cortea e non sprecarla inutilmente.
 Cordiali saluti
 Alice, Mia, Riccardo G., Laura e Davide.

Figura 8: Esempio di Lettere Verdi realizzate da un gruppo di 4A (dx) ed un gruppo di 4B (sx)

Mediante l'osservazione delle modalità di interazione nel piccolo gruppo degli alunni delle due classi è stato possibile notare come la classe 4B sia riuscita ad effettuare l'opera di confronto e negoziazione delle idee con maggior facilità, cooperando in modo adeguato; mentre, la classe 4A ha necessitato di maggior supporto da parte delle insegnanti. Entrambe le classi hanno comunque portato a termine l'attività in modo soddisfacente: gli alunni hanno partecipato in modo attivo e propositivo e si sono relazionati costruttivamente in gruppo. In seguito, ciascuna lettera verde è stata inserita in una busta ed accompagnata da una breve lettera preliminare di presentazione dell'iniziativa. Le lettere verdi, infine, sono state spedite per posta ai destinatari selezionati, con la possibilità di ricevere una risposta da loro. Al termine dell'esperienza, le lettere verdi realizzate dalle classi sono state inviate per posta elettronica alla redazione della casa editrice Topipittori con l'intenzione di condividere gli esiti di tale interessante iniziativa. Tali aspetti di condivisione e raccordo con l'esterno verranno approfonditi nel terzo capitolo della presente Relazione.

L'incontro conclusivo ha previsto la realizzazione di un *E-book* condiviso nell'aula di informatica. In occasione dell'intervento, è stato possibile beneficiare del confronto con l'insegnante di tecnologia delle classi, il quale, con grande disponibilità, mi ha permesso di aprire un *account* istituzionale personale per utilizzare la piattaforma *Google Classroom* e mi ha spiegato, passo per passo, come utilizzarla in modo adeguato per la realizzazione del libro digitale. Quindi, è stata aperta la *classroom* "Libro digitale", sono stati inseriti gli alunni e, suddivisi in piccoli gruppi da tre, è stata assegnata loro una specifica consegna da svolgere durante l'incontro. Ciascun alunno, perciò, ha ricevuto un ruolo specifico nella realizzazione dell'*E-book*, affidato cercando di accogliere le preferenze espresse nel questionario somministrato al termine del precedente incontro, che verrà approfondito in seguito. Nella piattaforma *online* sono stati inseriti dieci ambiti occupazionali in relazione agli ambiti tematici degli incontri effettuati, nello specifico: la copertina del libro; il libro "L'albero" di Shel Silverstein; il *brainstorming*; "L'albero per me è importante perché..."; la scheda del libro; "Un libro speciale per me e per gli altri"; l'Agenda 2030 e l'obiettivo 15; la cellula vegetale; le lettere verdi; le curiosità sugli alberi. Ciascuna consegna del libro digitale è stata accompagnata dalle istruzioni precise per svolgere l'attività richiesta, in modo che i gruppi potessero svolgere il compito in modo pressoché autonomo (**Figura 9**). Le indicazioni in questione, presenti nella sezione degli allegati (**Allegato 4 – Le consegne del lavoro di gruppo su Google Classroom**), presentavano la stessa struttura: il riassunto dell'attività svolta, la consegna del lavoro di gruppo con annessa la procedura esatta per adempiere i diversi esercizi nel foglio di lavoro della presentazione *Google* e, in allegato, il materiale, le eventuali evidenze significative della relativa esperienza e il collegamento alla presentazione condivisa di *Google Drive*, in cui gli alunni hanno svolto le consegne.



COPERTINA DEL LIBRO



Greta Pavan • 10 mar

100 punti

La copertina è la parte esterna di un libro: il biglietto da visita che presenta il libro al lettore. Osservando la copertina, il lettore capisce di cosa parla il libro, chi l'ha scritto e, spesso, se ha voglia di leggerlo o meno. La copertina, infatti, deve essere semplice ma accattivante: deve attirare l'attenzione. Per fare questo, potete considerare questi aspetti:

- SFONDO: scegliere uno sfondo che ricordi il tema degli alberi (no ai colori troppo accesi o brillanti, meglio colori tenui). [SFONDO > SCEGLI COLORE > FINE]
- TITOLO: scegliere e scrivere il titolo del libro, ad esempio: "PROGETTO C'ERA UNA VOLTA UN ALBERO – LIBRO DIGITALE". Modificare il carattere, la grandezza e la posizione nel foglio. [INSERISCI > WORDART]
- AUTORI: Scrivere chi l'ha realizzato: 4A e 4B (nome e cognome di tutti) e le insegnanti. [INSERISCI > CASELLA DI TESTO]
- IMMAGINI: Cercare su Internet immagini di alberi, salvarle sul computer e inserirle nella copertina. [INSERISCI > IMMAGINE > CARICA DAL COMPUTER]



Figura 9: Esempio di consegna del lavoro di gruppo su Google Classroom

Durante l'incontro, le classi sono state accompagnate nell'aula di informatica e gli alunni si sono seduti sulla base della suddivisione in piccolo gruppo nelle postazioni dotate di computer fisso con collegamento ad *Internet*. Successivamente, sono stati presentati loro il compito autentico e le modalità di lavoro e, con il supporto e sostegno delle insegnanti, tutti gli alunni hanno effettuato l'accesso alla propria area personale di *Google Classroom*, visualizzando la consegna assegnata. Quindi, è stata eseguita la lettura collettiva di tutte le consegne di *Google Classroom*, in modo da condividere con il grande gruppo il compito autentico nella propria globalità e chiarire a priori eventuali dubbi e problematiche. La guida delle insegnanti è stata fondamentale per il completamento delle attività: gli alunni hanno beneficiato dell'aiuto costante delle docenti che hanno regolato e facilitato lo svolgimento del compito. Complessivamente, le classi sono state in grado di svolgere le consegne in modo adeguato ed hanno cooperato efficacemente nel piccolo gruppo. Una volta terminate le attività, gli alunni hanno consegnato il compito su *Google Classroom* ed è stata mia premura revisionare le diverse consegne ed assemblarle assieme nel libro digitale.

Facendo riferimento alle pratiche inclusive, le attività svolte sono state diversificate, in modo da valorizzare le attitudini e potenzialità di ciascuno; si sono avvalse di facilitatori procedurali ed organizzatori anticipati, attraverso le indicazioni di ciascun lavoro; ed hanno coinvolto i diversi codici: orale, scritto, iconico, audio e video. Inoltre, il lavoro

collaborativo è stato di supporto all'inclusione, offrendo possibilità di coesione e confronto con gli altri, promuovendo l'autoregolazione e valorizzando il potenziale di ognuno. In aggiunta, è stata rivolta una particolare attenzione al *layout* ed impaginazione del libro digitale: difatti, il *Font* ed i parametri sono stati appositamente selezionati sulla base di criteri di alta leggibilità, in modo da rendere la lettura dell'*E-book* accessibile a tutti. Nel caso del carattere, ad esempio, "questi *Font* rappresentano degli ausili molto utili per gli individui dislessici che riescono così a poter leggere i diversi file, scrivere correttamente e navigare sui siti internet e permettono a tutti di avvalersi di uno dei propri diritti: il diritto di leggere" (D'Ambrosio, 2017).

In conclusione, l'*E-book* finale si è configurato come il compito autentico conclusivo del Progetto, rappresentante il riassunto e l'analisi del percorso svolto e contenente le attività, i materiali e le riflessioni di ciascun incontro. Inoltre, il libro, pubblicato nella pagina di *Google Classroom*, ha reso possibile la condivisione del processo/percorso con le classi, i docenti, le famiglie, il plesso, l'Istituto ed il territorio come testimonianza e spunto di riflessione, in modo da continuare l'opera di sensibilizzazione del prossimo all'importanza dell'albero ed alla sua tutela (**Figura 10**).

A questo proposito, è possibile visionare il libro digitale al seguente *link*: (https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vQmWPEFavQPGZ1Z8uVR2Yh3ua52jaXPpRF3g08qNkKNXrM6WlJfsdIFonD_Q2dtxJGKL aCNcm_5WymH/pub?start=false&loop=false&delays=3000).

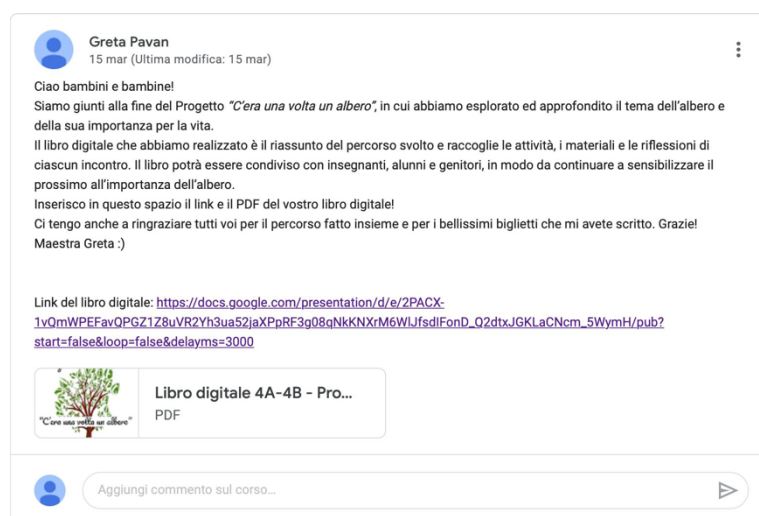


Figura 10: Il messaggio inviato alle classi su *Google Classroom*, con la condivisione del compito autentico

Al termine del Progetto interdisciplinare “C’era una volta un albero”, è stato effettuato un ultimo incontro, non previsto nella progettazione, per ringraziare gli alunni e gli insegnanti per il percorso svolto e ricevere *feedback* sull’intero intervento didattico e sul libro digitale condiviso. Entrambe le classi, riportando anche le impressioni dei genitori, e i docenti si sono dichiarati entusiasti ed hanno apprezzato molto il lavoro conclusivo. In quest’occasione, ho voluto regalare a ciascuna classe una copia del libro “L’albero” di Shel Silverstein, in segno di ringraziamento e come ricordo del cammino percorso assieme. Questo libro, simbolicamente, è stato il principio ed il termine del Progetto ed ha legato le esperienze in una dimensione di circolarità e correlazione.

Infine, come conclusione dell’intervento, il plesso ha aderito nel mese di maggio al Progetto “Un albero per il futuro” ed ha accolto a scuola i Carabinieri della Biodiversità di Vittorio Veneto, i quali hanno portato a scuola 15 latifoglie, di cui 3 roverelle, 3 frassini, 3 carpini, 3 sorbi montani e 2 aceri montani. In particolare, le classi 4A e 4B hanno piantato un carpino ed un acero montano (**Figura 11**).



Figura 11: Alcuni alunni di 4A e 4B durante la messa a dimora dei nuovi alberi (Progetto "Un albero per il futuro")

Le insegnanti, insieme ai Carabinieri, hanno geolocalizzato le piante nel giardino scolastico, assegnando ad ogni nuovo albero un codice che permette ai responsabili del Progetto di localizzare gli alberi piantati.

Intendendo trarre un bilancio complessivo, si ritiene che il Progetto interdisciplinare “C’era una volta un albero” abbia pienamente soddisfatto le attese: gli alunni hanno dimostrato, a livelli variabili, una progressiva crescita in relazione alle conoscenze, abilità

competenze acquisite e un complessivo entusiasmo ed interesse nei riguardi delle attività proposte. Inoltre, entrambe le classi hanno manifestato sensibilità e amore verso la tematica degli alberi, realizzando lavori individuali colmi di emotività e profondità. Oltre a ciò, si crede che il Progetto, nella propria sistematicità e nel costante dialogo con l'esterno, abbia contribuito a educare e sensibilizzare all'importanza degli alberi anche gli altri soggetti coinvolti: i docenti, i genitori e, potenzialmente, anche i responsabili comunali, destinatari delle lettere verdi.

Infine, considerando il mio percorso del presente anno accademico, ritengo rilevante evidenziare la mia crescita personale e professionale: ho avuto modo di approfondire, sperimentare e riflettere sul mio operato; di ragionare sul percorso; di accorgermi dei miei limiti e cercare delle soluzioni, accogliendo la novità e adattandomi in modo flessibile. Mi sono confrontata ed affidata ai docenti e, dalla loro professionalità ed esperienza, ho appreso con entusiasmo e curiosità. Ho colto le opportunità di riflessione generate dagli alunni e mi sono lasciata sorprendere, imparando molto e crescendo insieme a loro. In merito alle motivazioni personali che hanno mosso l'azione didattica, sono fermamente convinta che il compito dell'insegnante non sia quello di insegnare ciò che la appassiona, ma di appassionarsi di ciò che insegna, restando consapevole del fatto che l'insegnamento non sia rivolto a sé stessa, ai propri interessi e bisogni, ma ai bambini e al loro sviluppo armonico. Quest'anno, l'argomento mi ha interessata innegabilmente e mi sono sentita estremamente coinvolta nella realizzazione del Progetto e nella mia attività nel contesto scolastico ed extrascolastico, lavorando con impegno, dedizione e cura. Ho trovato stimolante ed arricchente, inoltre, la coesione che si è delineata tra le discipline, le metodologie, gli insegnanti e i soggetti esterni che vi hanno collaborato. Allo stesso tempo, ho cercato di collocare sempre al primo posto il bambino, realizzando un intervento che valorizzasse le potenzialità del singolo e del gruppo e che procedesse di pari passo con i bisogni e le iniziative degli alunni.

2.3. La sosta

Procedendo passo dopo passo nella complessità delle scale metaforiche della narrazione, è giunto il momento di fermarsi. La sosta, infatti, è un momento fondamentale del tragitto: essa permette di riprendere fiato, di guardare il percorso

svolto e di individuare il prossimo gradino da affrontare. Inoltre, dà l'opportunità di riflettere e analizzare la strada percorsa, interessando un ambito ampio e complesso, ma di estrema importanza, cioè la valutazione. Infatti, "la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo" (MIUR, 2012, p.19). Alla luce di ciò, il Progetto ha previsto e valorizzato diversi momenti di sosta, che vengono ora presentati ed approfonditi.

Innanzitutto, la rilevazione degli apprendimenti ha fatto riferimento all'ottica trifocale di Castoldi (2005). Nello specifico, per il polo soggettivo, la valutazione dell'istanza autovalutativa si è avvalsa del diario di bordo; della documentazione dei processi con fotografie e registrazioni vocali; dei feedback ricevuti da bambini, tutor dei tirocinanti e altri soggetti coinvolti; del Radar delle competenze, uno strumento per l'autovalutazione, e di un questionario somministrato alle classi. L'istanza sociale, del polo intersoggettivo, ha utilizzato la rubrica valutativa realizzata durante la fase di progettazione ed il questionario. Infine, la rilevazione delle evidenze osservabili, dell'istanza empirica del polo oggettivo, è avvenuta mediante la documentazione dei processi con foto e registrazioni vocali, il diario di bordo, gli esiti del questionario e la raccolta e analisi dei lavori svolti.

In primo luogo, il diario di bordo è stato uno strumento estremamente utile che ha consentito di raccogliere dati, analizzare il contesto o la situazione, narrare il percorso in itinere, confrontare, riflettere e mettere in atto un'autovalutazione motivata ed autocritica. Nel corso degli anni, il diario di narrazione dell'intervento ha subito delle personalizzazioni, modificandone alcuni criteri ma lasciando inalterata la struttura di base (prima-durante-dopo). Questo aspetto dimostra quanto la familiarizzazione con lo strumento abbia conferito una certa libertà nell'adattarlo al meglio alle proprie esigenze. L'utilizzo di tale strumento valutativo e della relativa documentazione, dunque, sono stati utili per l'analisi e la riflessione del percorso svolto, sia per l'aspetto autovalutativo che per la verifica della progressiva comprensione degli alunni. Il diario

di bordo ed i feedback ricevuti, infatti, hanno permesso di valutare l'operato e, in caso, di modificare e di ripianificare l'azione didattica quando necessario, come testimoniato nel precedente capitolo. Hanno inoltre evidenziato i punti di forza e di debolezza nella pianificazione, organizzazione e conduzione degli incontri, dando l'opportunità di riflettere su di essi. La documentazione delle attività con le fotografie e la realizzazione del compito autentico hanno consentito di conservare i prodotti dei bambini e di analizzarli successivamente. Oltre a ciò, le immagini ed il libro digitale hanno contribuito alla narrazione e condivisione dell'esperienza, attribuendole senso e servendo da prove concrete e tangibili del percorso svolto.

La valutazione dell'istanza autovalutativa ha inoltre usufruito di uno strumento creato *ad hoc* da un compagno di corso e condiviso con il gruppo di Tirocinio Indiretto, ovvero il Radar delle competenze. Tale strumento di rilevazione era stato precedentemente utilizzato per l'autovalutazione nel corso di Didattica della Geografia del quarto anno di Scienze della Formazione Primaria.

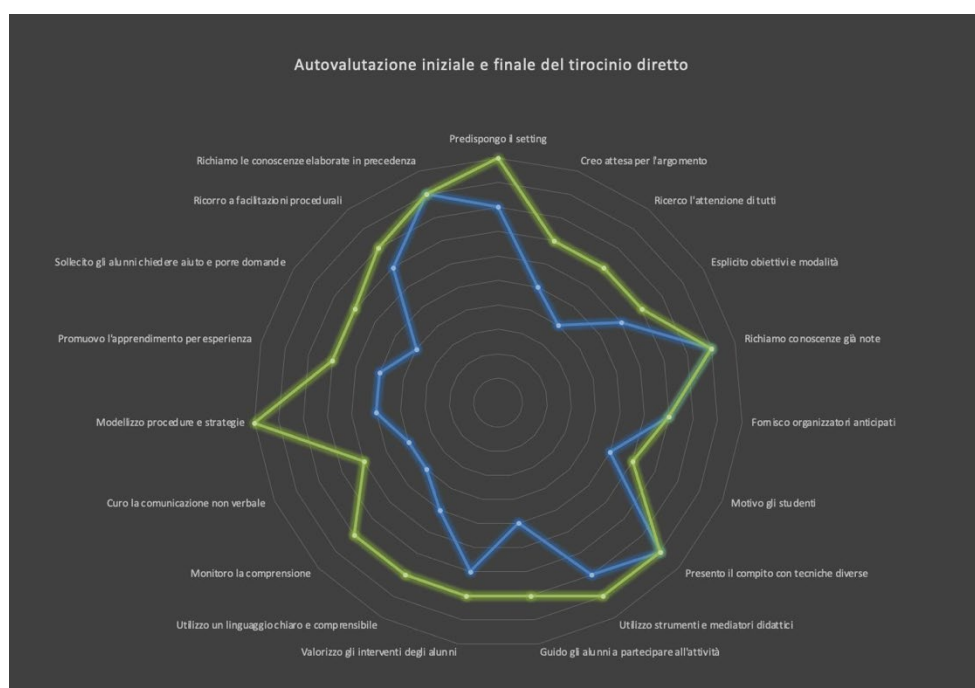


Figura 12: Il Radar delle competenze all'inizio (in blu) e al termine del Progetto (in verde)

Il presente radar delle competenze (**Figura 12**) riporta l'autovalutazione dei punti di forza e di debolezza durante la realizzazione dell'intervento didattico. In particolare, la linea blu riguarda l'autovalutazione in seguito al primo incontro in entrambe le classi; la linea verde l'autovalutazione dopo l'ultimo incontro, al termine dell'intervento

didattico. Questo strumento, che evidenzia chiaramente un miglioramento, ha consentito di riflettere in modo critico sul lavoro svolto e di prestare in itinere anche maggiore attenzione ad aspetti che, inconsapevolmente, avrei probabilmente ignorato ma che sono altrettanto importanti per l'insegnamento (ad esempio la voce "creo attesa per l'argomento").

Oltre a ciò, come affermato nel precedentemente capitolo, è stata data l'autorizzazione, da parte delle insegnanti e dei genitori degli alunni, di effettuare una registrazione vocale durante la lezione concernente l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. L'intero incontro è stato svolto oralmente ed è stata condotta una discussione guidata sulle tematiche affrontate. Grazie alla registrazione vocale, è stato possibile riascoltare l'intervento e riflettere in modo critico sugli aspetti legati alla conduzione. In particolare, ho avuto modo di ragionare sulle strategie comunicative attivate: da un lato, ritengo di essere riuscita a privilegiare l'ascolto attivo ed a valorizzare i contributi degli alunni; dall'altro, credo di essere stata relativamente insicura in alcuni momenti e che avrei potuto favorire maggiormente la partecipazione di tutti. Ad ogni modo, la presenza e l'intervento della Tutor nei momenti di necessità mi hanno dato una graduale sicurezza e sono stati fondamentali, testimoniando ulteriormente l'importanza del fare esperienza.

In merito all'istanza sociale, la rubrica valutativa realizzata durante la progettazione è stata uno strumento congeniale alla certificazione delle conoscenze, abilità e competenze maturate nel corso degli apprendimenti. Tale strumento mi ha permesso di chiarificare i risultati attesi e di valutare in modo oggettivo. La rubrica valutativa ha individuato diversi momenti valutativi, avendo effettuato una valutazione individuale e/o di gruppo in molteplici incontri. In questo modo è stato possibile monitorare non soltanto i risultati finali (valutazione sommativa) ma anche valorizzare il processo-percorso (valutazione formativa). Successivamente, le rubriche valutative compilate sono state raccolte e riassunte in un unico grafico a torta finale, in cui è presente il bilancio conclusivo della valutazione delle quattro dimensioni della griglia tramite il confronto tra le due classi (**Figura 13**).

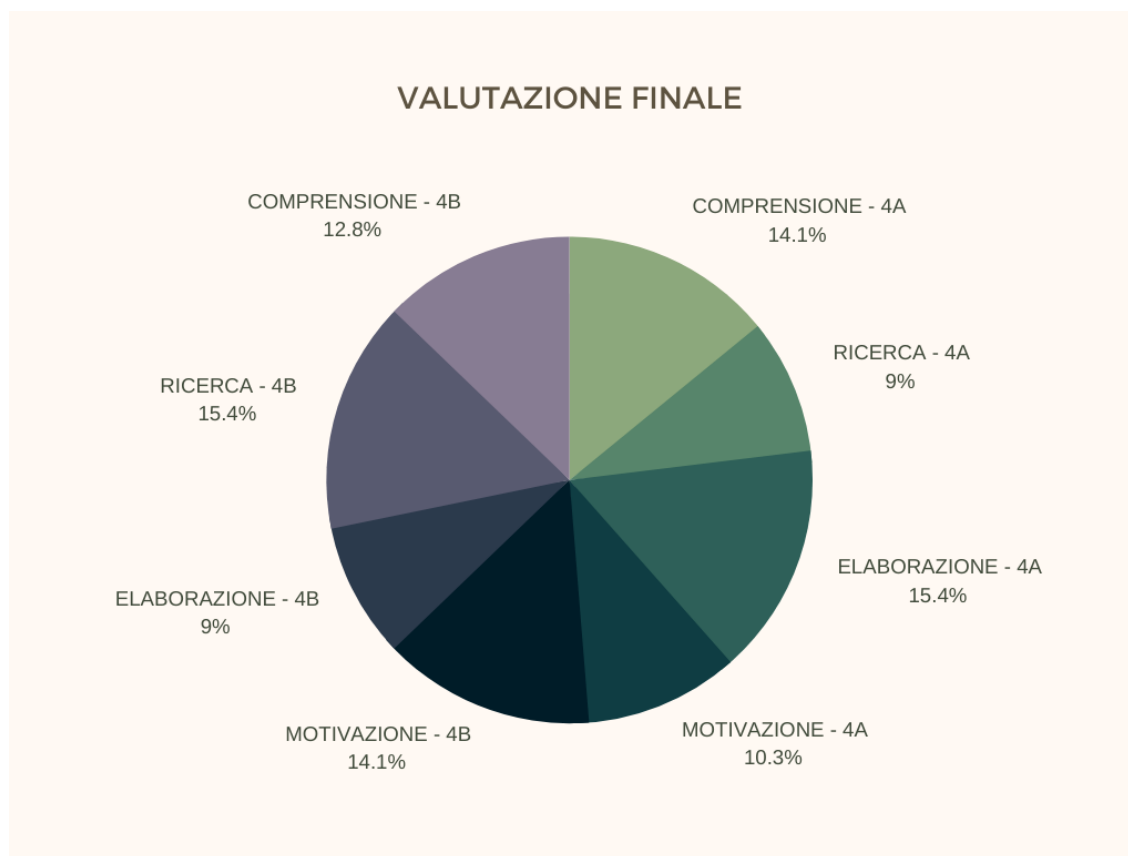


Figura 13: Grafico a torta riguardante la valutazione complessiva delle classi 4A e 4B

Com'è possibile notare nel grafico a seguire i livelli di conoscenze, abilità e competenze dimostrati ed acquisiti dalle due classi sono prevalentemente equilibrati. Infatti, rispetto ai parametri della rubrica valutativa, la classe 4A è riuscita ad eccellere relativamente a comprensione ed elaborazione; mentre la classe 4B si è distinta maggiormente nei riguardi della ricerca e motivazione. Ad ogni modo, il Progetto didattico nella propria globalità ha evidenziato una crescita progressiva degli alunni, potenziando in modo rilevante, equilibrato o anche minimo, le conoscenze, abilità e competenze previste.

Infine, durante l'intervento didattico si è voluto sperimentare per la prima volta uno strumento di carattere quantitativo funzionale alla valutazione di processo/percorso. Il questionario, presente nella sezione degli allegati (**Allegato 5 – Il questionario di 4A e 4B**), aveva come obiettivi quanto segue: sondare l'apprezzamento e le opinioni degli alunni riguardo al Progetto in corso (domande 1-2-3); verificare l'apprendimento degli alunni (domande 4-5); ricevere *feedback* sulle scelte metodologiche, tecniche e strumentali dell'azione didattica, favorendo la conseguente autovalutazione (domande 6-7-8-9) e indagare sulle aree di interesse degli alunni, in previsione del compito

autentico (domanda 10). I questionari somministrati (47) sono stati raccolti ed i dati sono stati successivamente riportati digitalmente, creando dei grafici per l'analisi dei risultati (Allegato 6 – I risultati del questionario).

8. Pensando alle attività svolte, come le valuteresti? (Puoi inserire più di una X per attività)

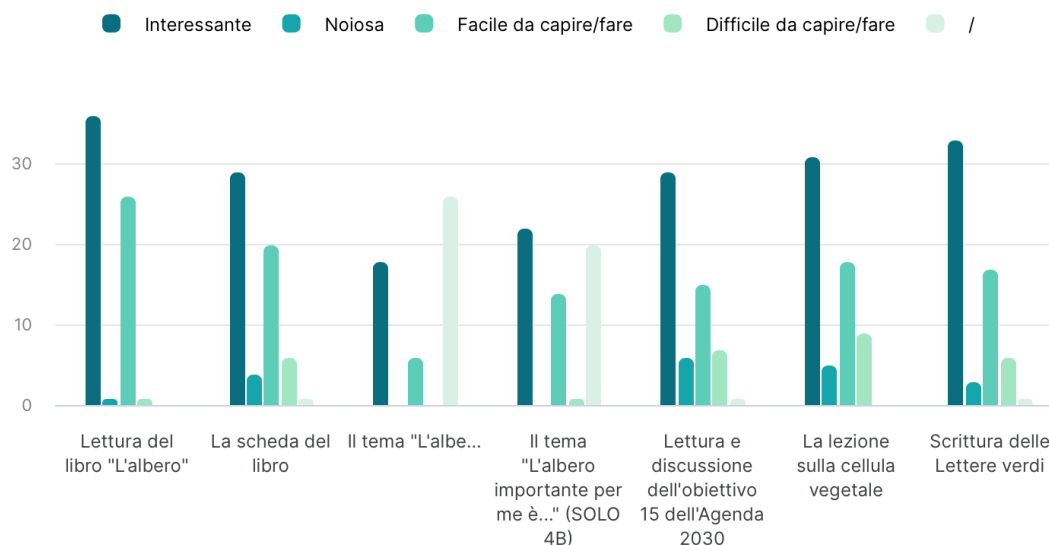


Figura 14: I risultati delle attività svolte

Relativamente all'apprezzamento delle attività (Figura 14), è emerso un generale gradimento riguardo alla lettura del libro "L'albero" di Shel Silverstein ed all'iniziativa "Lettere Verdi"; al contempo, la scheda del libro e la lettura e discussione dell'obiettivo 15 dell'Agenda 2030 hanno raccolto maggiori riscontri negativi, legati alla difficoltà della richiesta.

Nel complesso, il questionario si è rivelato un valido strumento di valutazione dell'esperienza, in grado di coniugare efficacemente ed indagare contemporaneamente tutte e tre le istanze della prospettiva trifocale (Castoldi, 2005) autovalutativa, sociale ed empirica.

3. LE TRE SCALE PRINCIPALI: LA DIMENSIONE ISTITUZIONALE

In un'ottica reticolare, le scale della dimensione didattica si congiungono nel presente capitolo alla seconda scalinata, la dimensione istituzionale, che riguarda la capacità di agire consapevolmente nei contesti, curando le relazioni con i soggetti e la comunicazione tra le parti.

3.1. La coppia che cammina abbracciata

Ed ecco che, con meraviglia, mi sono ritrovata ancora una volta nell'opera di Escher, nella coppia che cammina abbracciata. Come testimoniato in precedenza, durante questo lungo percorso non ho camminato da sola e, soprattutto, non mi sono mai sentita sola: il mio Tirocinio è stato sostenuto da una rete di solide relazioni costruita nel tempo con i bambini e le bambine, gli/le insegnanti, le Tutor, le compagne e i compagni del gruppo di Tirocinio Indiretto. Alcune di queste persone hanno fatto un breve tratto assieme a me, magari ci siamo incontrate in un pianerottolo o ci siamo fatte cenno incrociandoci per le scale; con altre, invece, ho camminato fianco a fianco, sostenendoci a vicenda. Ogni incontro, breve o lungo che sia, mi ha lasciato qualcosa di molto importante e mi ha vista crescere e maturare. E nell'insieme di scale, piani e pianerottoli, ho trovato anche nuovi compagni di viaggio e nuove finestre di opportunità.

Innanzitutto, l'attività di Tirocinio del presente anno accademico è stata sostenuta dal costante confronto, negoziazione e collaborazione con i professionisti della scuola, gli insegnanti. La loro disponibilità ed il loro aiuto sono stati preziosi per la realizzazione di un Progetto interdisciplinare in ottica sistemica, fondato sulla comunicazione con i soggetti e tra le diverse aree del sistema scuola. In particolare, durante il Progetto è stato effettuato un confronto con l'insegnante di sostegno della classe 4A con l'intenzione di valorizzare le potenzialità e le attitudini di ogni alunno e alunna e di proporre esperienze diversificate con una varietà di metodi e strumenti. Lo scambio di idee, ad esempio, mi ha consentito di prestare maggiore attenzione alla suddivisione dei ruoli per la creazione del libro digitale condiviso, creando gruppi equilibrati e scegliendo l'ambito occupazionale di ciascuno sulla base dei consigli ricevuti e della preferenza espressa nel questionario somministrato in precedenza. Inoltre, sono stati effettuati dei

colloqui con la docente di scienze ed il docente di tecnologia delle classi, per concordare la pianificazione, le modalità e lo svolgimento degli incontri che li hanno coinvolti. In collaborazione con l'insegnante di scienze è stato realizzato l'intervento riguardante la cellula vegetale ed il raccordo con il Progetto "Un albero per il futuro" del Ministero della Transizione Ecologica ed i Carabinieri della Biodiversità. La comunicazione e negoziazione con l'insegnante è avvenuta tramite la costante corrispondenza e condivisione di *feedback*, utili a riflettere e rimodulare l'azione didattica. Per quanto concerne il confronto con l'insegnante di tecnologia, nonché responsabile dell'aula di informatica, ho avuto l'opportunità di beneficiare della sua guida nella progettazione e realizzazione del *E-book* conclusivo. Il docente, con grande disponibilità, mi ha accompagnata nella scelta delle modalità e degli strumenti per la costruzione del compito autentico e, conoscendo i livelli di competenza digitale degli alunni, mi ha consigliato come affrontare al meglio l'attività e facilitare le richieste. Infine, per tutta la durata dell'intervento didattico, sono stata seguita, accompagnata e sostenuta dall'insegnante di italiano, la Tutor dei tirocinanti. Con lei ho lavorato in particolare sinergia, costruendo congiuntamente il Progetto e cogliendo le opportunità di crescita professionale generate dall'osservazione delle pratiche didattiche attivate e dai *feedback* ricevuti al termine di ciascun incontro. La cooperazione con la Tutor è stata di grande valore: ritengo che sia una fortuna averla conosciuta e aver trovato un contesto professionale così accogliente e positivo.

Come chiarito in precedenza, l'intervento didattico è stato realizzato mediante il raccordo tra le aree del sistema scuola, coinvolgendo anche il contesto extrascolastico.

A questo proposito, una forma di comunicazione che ho sperimentato durante il V anno è la lettera. La lettera mi ha permesso di comunicare efficacemente con l'ambiente extra-scolastico ed è stata funzionale alla condivisione del mio Progetto con i soggetti esterni coinvolti. La lettera ai genitori, presente nella sezione degli allegati (**Allegato 7 – La lettera ai genitori**), è stata inviata alle famiglie degli alunni di 4A e 4B prima dell'inizio del Progetto interdisciplinare, con l'obiettivo di presentare l'idea progettuale e di chiedere la loro collaborazione nella realizzazione dell'intervento e l'autorizzazione ad utilizzare le credenziali personali di *Google Classroom* a scuola, per

la costruzione del libro digitale condiviso. Questa lettera per me è stata molto importante, in quanto mi ha permesso di coinvolgere i genitori degli alunni delle due classi, che si sono dimostrati fin da subito disponibili e hanno contribuito in prima persona ad arricchire l'esperienza. Inoltre, la richiesta di partecipazione ai genitori mi ha consentito di applicare gli insegnamenti del corso del V anno *Etica della professione docente e Pedagogia delle famiglie*, durante il quale ho avuto modo di approfondire l'importanza della co-educazione. La genitorialità, difatti, è una nozione multideterminata e multidimensionale, che coinvolge fattori prossimali e distali e dev'essere considerata in maniera aperta, contestuale e dinamica. La riuscita scolastica è anch'essa data da un insieme di fattori e riguarda diversi contesti (classe, scuola, comunità, famiglia, alunno); la partecipazione attiva dei genitori nell'ambiente scolastico rende possibile un'alleanza educativa tra scuola e famiglia, in cui l'educazione diventa un processo reciproco: "[...] chi educa i bambini educa sé stesso, educa i loro genitori e, con i loro genitori, educa i loro insegnanti, e con questi insegnanti riscrive i percorsi educativi delle comunità dove essi vivono" (Milani, 2018, p. 14). Per questo, ho ritenuto fondamentale valorizzare la partecipazione dei genitori e dei diversi attori nell'agire educativo, in una dimensione democratica di dialogo e confronto.

Un ulteriore raccordo con l'esterno è avvenuto mediante l'adesione all'iniziativa "Lettere Verdi" della casa editrice Topipittori e Barbara Cuoghi. Le lettere verdi realizzate, infatti, sono state spedite ai destinatari selezionati ed accompagnate dal modello a seguire, in modo che essi, una volta lette, potessero rispondere (**Figura 15**).

Siamo degli alunni e delle alunne delle classi 4A e 4B della Scuola Primaria Giovanni Bonetto di Albignasego.

Insieme ai nostri compagni e alle nostre insegnanti, abbiamo pensato di fare cosa gradita inviandoLe una lettera che speriamo Le interessi perché riguarda uno dei temi cruciali del nostro tempo: la storia, la tutela e il futuro delle aree verdi che ci appartengono. Grazie per aver letto le nostre parole.

Sappiamo che il Suo tempo è prezioso, ma se ha qualche domanda da farci per approfondire l'argomento, se vuole fornirci il Suo punto di vista, o se vuole anche solo dirci che la nostra iniziativa Le è piaciuta può risponderci inviando una lettera o un biglietto a:

Maestra Greta Pavan

Scuola Primaria G. Bonetto

via 16 Marzo, 16

CAP 35020 Città Albignasego PD

Cordiali saluti,

Figura 15: Breve lettera preliminare di condivisione dell'iniziativa "Lettere Verdi"

In aggiunta, le lettere verdi sono state inviate per posta elettronica alla redazione della casa editrice Topipittori, con l'intenzione di condividere l'esperienza con i responsabili del format.

In conclusione, nella prospettiva della ricerca, in questi anni ho preso consapevolezza del fatto che una brava insegnante, per essere tale, non debba essere onnisciente ma debba avere gli strumenti e la voglia per accedere alla conoscenza e accompagnare i propri alunni nell'apprendimento. Quest'anno, in particolare, mi sono resa conto della mia scarsa preparazione nell'ambito scientifico del mio Progetto interdisciplinare sull'importanza dell'albero. Tale preoccupazione è stata anche espressa nell'analisi SWOT *ex-ante*, che verrà approfondita nel capitolo successivo, ritenendola un limite significativo della mia azione didattica. Per questa ragione, ho ritenuto importante prendere atto del mio punto di debolezza e chiedere aiuto. Ho avuto l'opportunità di confrontarmi con un'amica da poco laureata nel corso magistrale di Scienze Naturali all'Università di Padova, la quale mi ha consigliato i contenuti da trattare e mi ha prestato i libri di testo e gli appunti sull'argomento. In questo modo, dal limite della mia preparazione, ho potuto non soltanto erogare un insegnamento opportuno e consapevole ma anche ampliare la mia conoscenza e crescere come professionista.

3.2. "Alle scale piace cambiare"

Così come le scale di Escher, la progettazione ricerca la linearità e l'organizzazione, ma è al contempo consapevole della mutevolezza ed instabilità del percorso, che può presentare imprevisti, ostacoli, cambi di programma e situazioni di inattuabilità di quanto progettato. Ciò che ho imparato lentamente negli anni è proprio questo. La progettazione non deve essere rigorosa, ostinata ed estremamente precisa; piuttosto, la progettazione deve essere consapevole: deve essere consapevole che la base teorica, normativa e formativa su cui poggia sia stabile; che il fine sia centrato sui soggetti dell'apprendimento; che le richieste siano adeguate e che la flessibilità di saper cambiare strada, ricercarne una nuova o tornare sui propri passi quando necessario sia uno dei più grandi punti di forza.

Uno strumento essenziale per la rilevazione di opportunità, vincoli e risorse del contesto è stato sicuramente l'analisi SWOT. Si tratta di uno strumento di pianificazione

strategica utilizzato per individuare in modo contestualizzato i punti di forza, le criticità, le opportunità e le minacce della progettazione. L'analisi SWOT *ex-ante* (Figura 16) mi ha consentito di prendere contatto con le problematiche organizzative, operative e relazionali presenti nel contesto di Tirocinio, lavorativo e formativo prima della realizzazione del Project Work.



Figura 16: L'analisi SWOT *ex-ante*

Analogamente all'analisi *ex-ante*, l'analisi SWOT *ex-post* (Figura 17) si è rivelata uno strumento di analisi e riflessione estremamente funzionale. In questo caso, la tabella è stata compilata in seguito alla realizzazione del Project Work, per verificare se i punti di forza, le criticità, le opportunità e le minacce che erano state ipotizzate si fossero concretizzati. La stesura dell'analisi *ex-post* è avvenuta in questo modo: partendo dall'analisi *ex-ante* ho eliminato gli elementi che non si erano avverati (sottolineati nella tabella) e precisato o aggiunto nuovi elementi che avevo riscontrato durante il progetto (in beige nella tabella).

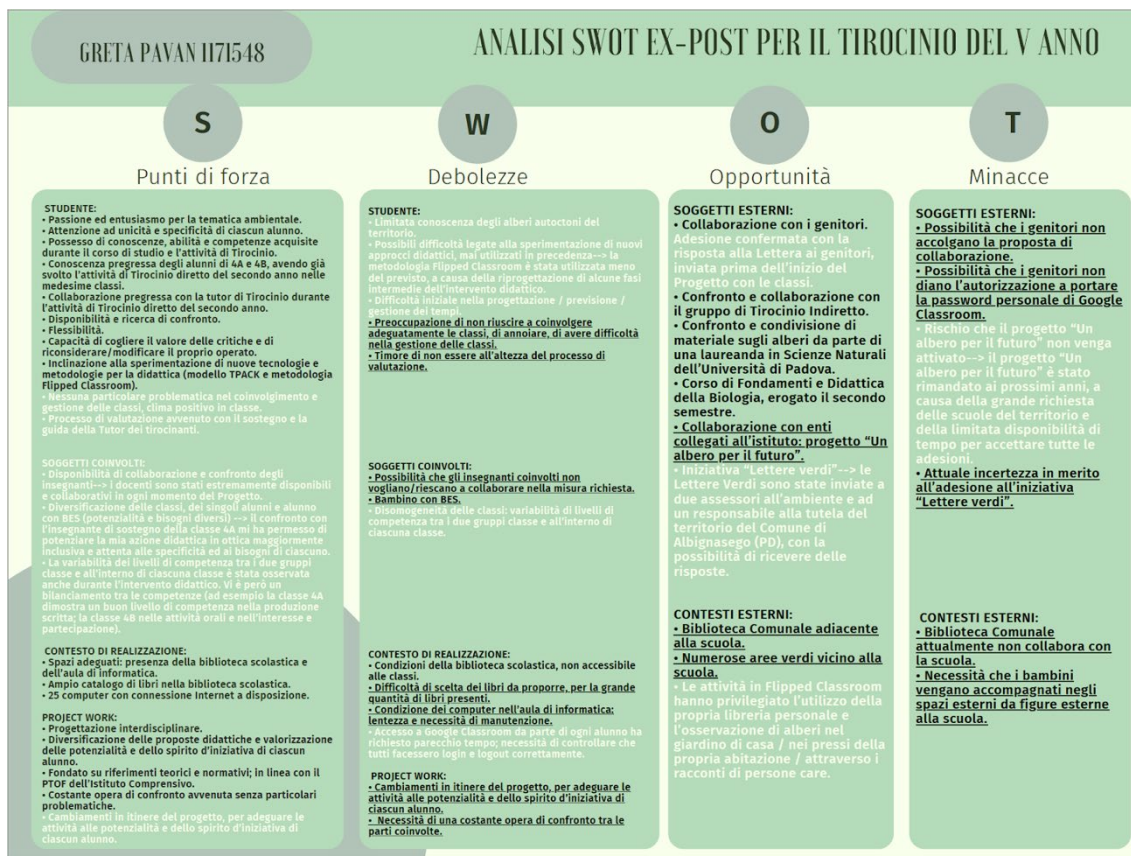


Figura 17: L'analisi SWOT ex-post

Dal confronto tra le due, noto come le mie maggiori preoccupazioni derivassero da insicurezze: avevo timore che i soggetti non collaborassero, che il Progetto subisse dei cambiamenti, che non fossi all'altezza. Alla fine del percorso, mi accorgo di come questi elementi fossero in realtà punti di forza ed opportunità, bastava semplicemente cambiare prospettiva.

4. LE TRE SCALE PRINCIPALI: LA DIMENSIONE PROFESSIONALE

Il percorso giunge ora nella parte finale, la dimensione professionale. Questa dimensione si occupa di approfondire le pratiche didattiche e professionali attuate; di presentare riflessioni significative sull'esperienza didattica e formativa e di autovalutare le componenti emergenti del mio profilo professionale in formazione, che sono aspetti trasversali all'esperienza ed in costante evoluzione, proprio come il percorso rappresentato nella mia metafora.

4.1. La relatività

L'esperienza di Tirocinio svolta in questi quattro anni mi ha sicuramente vista crescere e cambiare, acquisendo una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'insegnamento. Quest'anno ritengo di essere riuscita a mettere ulteriormente a fuoco con la mia lente da futura insegnante quali sono i miei punti di forza e di debolezza, cosa vorrei per il mio futuro da maestra e che tipo di insegnante sono. Mi sento cresciuta professionalmente rispetto lo scorso anno e sento di aver acquisito nuove competenze, tra cui quelle metodologiche-didattiche, approfondendo ad esempio l'uso di tecnologie per la didattica, quelle di valutazione, ricerca e documentazione, per la pianificazione e realizzazione dell'intervento didattico, e quelle relazionali, intensificando il rapporto con alunni e insegnanti ed avendo maggior consapevolezza delle strategie comunicative da attivare.

Percorrendo le scale della mia litografia, ho imparato man mano a decentrare il punto di vista e cambiare prospettiva: così, dall'insieme di rampe di scale, ho iniziato a concentrarmi sul singolo scalino da salire o scendere, un passo per volta. Ed ecco che il senso di smarrimento si è tramutato in costante meraviglia, che il *dover fare* è diventato un *voler fare* e che il percorso ha acquisito un senso profondo.

"Aristotele diceva che la filosofia ha inizio con la meraviglia: la ricerca scientifica, infatti prende avvio da problemi pratici e teorici, cioè da aspettative deluse, da scoppi di meraviglia. Dunque questo meravigliarsi sta all'origine del fascino della ricerca ossia del far scuola" (Orsi, 2003). La ricerca è meraviglia: è cercare l'inesplorato e trovare strade nuove da percorrere. Nel corso dell'esperienza di tirocinante, ho cercato di dare valore a questa meraviglia durante l'insegnamento. Lo stupore è infatti una componente

importante nell'apprendimento e contribuisce a motivare gli alunni e le alunne a conoscere e comprendere. E, se come insegnante ho cercato di meravigliare i miei alunni e le mie alunne, è pur vero che mi sono anche lasciata meravigliare da loro e dalla sensibilità, profondità e unicità che ciascuno di loro ha condiviso con me.

Ho incontrato tante persone che mi hanno motivata e sostenuta; ho camminato fianco a fianco con alcune di queste, confrontandomi e crescendo insieme. Ho conosciuto tanti bambini che hanno confermato giorno per giorno che essere insegnante è il mio sogno e la mia passione e conoscendo loro, ho conosciuto un po' meglio anche me. Ho esplorato e sperimentato con curiosità, con impegno e talvolta con fatica; ho affrontato imprevisti e cercato nuove strade, ho compreso i fallimenti e gioito dei miei piccoli traguardi. Talvolta mi sono fermata su un pianerottolo ad osservare la strada percorsa, a documentare e a riflettere, ripartendo ogni volta con maggiore consapevolezza e voglia di fare.

Giunta al termine del mio cammino accademico, guardo alla strada percorsa con gratitudine ed orgoglio. Desidero allo stesso tempo sottolineare il fatto che sono consapevole di essere solo all'inizio e che quelli che ho descritto come traguardi sono anche punti di partenza, che voglio affrontare con curiosità, entusiasmo, intraprendenza e preparazione. Infatti, nella prospettiva del *lifelong learning*, come insegnante e nella vita, non si smette mai di imparare e di migliorarsi. Per concludere, quest'opera ha riportato alla mente uno specifico ricordo d'infanzia. Da piccola, mia madre mi portava spesso a vedere *La Scala del Sapere* nel Palazzo del Bo' dell'Università di Padova (**Figura 18**), e mi raccontava del percorso allegorico che porta lo studente a raggiungere la Sapienza. E io, salendo gli scalini, percepivo la soddisfazione, la fatica, la distanza dal gradino iniziale e la voglia di continuare a salire.

Ed ora, ferma su uno gradino della mia lunga *Scala del Sapere*, ho voglia di imparare e sono pronta ad affrontare il prossimo scalino.



Figura 18: Gio Ponti, La Scala del Sapere, 1939-1940, pittura a fresco, Padova, Palazzo del Bo'.

RIFERIMENTI

Bibliografia e sitografia

Booth, T. & Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion*, Bristol: CSIE. (trad.it. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, 2008).

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017), *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union. (trad. It. *DigComp 2.1: Il Quadro di Riferimento per le Competenze Digitali dei Cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Agenzia per l'Italia Digitale, 2018).

CAST (2011), *Universal Design for Learning (udl): Guidelines Version 2.0*. Wakefield (ma), trad. it. a cura di G. Savia, P. Mulè (2015, versione 2.0), in <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-italian.pdf>

Castoldi, M. (2005), *Portfolio a scuola*, Brescia: La Scuola.

Comoglio, M., Cardoso, M. A. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo*, Roma: LAS.

D'Ambrosio S. (2017, July 17), *Dislessia, anche un buon Font aiuta*. Retrieved 18 May 2022 from <https://disturbispecificidiapprendimento.it/dislessia-anche-un-buon-font-aiuta/>

Farinelli, F. (2003), *Geografia. Un'introduzione ai modelli del mondo*, Torino: Giulio Einaudi editore.

Felisatti, E. (2009), *L'insegnante ricercatore*, in Felisatti E., Clerici R., (a cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*, Cleup, Padova.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Litografia. Treccani: *Vocabolario Treccani online*. Retrieved 14 May 2022 from <https://www.treccani.it/vocabolario/litografia/>

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

Milani, P. (2018), *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Roma: Carocci.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, Teachers College Record, vol. 108, n. 6.

Orsi, M. (2003), *A scuola senza zaino. Il metodo di un curriculum globale per una scuola Comunità*, Erickson.

Tonegato, P. (2018), *Il sistema scuola: 5 aree per leggere l'istituto scolastico*. Materiale per il tirocinio del 2° anno – Area riservata – Tirocinio 2° anno 2018-2019 – Scienze della Formazione Primaria.

Tonegato, P. & Pastò, B., *Elementi per una didattica inclusiva*, Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria – Interateneo Università di Padova e Università di Verona. Materiali per il Tirocinio del 4° anno di corso.

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

https://www.amazon.it/Premium-Pure-autoadesiva-riciclata-confezione/dp/B00L979CC0/ref=sr_1_44?_mk_it_IT=ÅMÅŽÕÑ&crd=EAETBO1YXDUX&keywords=carta%2Be%2Bbuste%2Briciclate&qid=1652744461&srefix=carta%2Be%2Bbusta%2Briciclata%2Caps%2C149&sr=8-44&th=1

<https://fsc.org/en/about-us#25-years-of-fsc>

<https://www.topipittori.it/it/topipittori/lettere-verdi?fbclid=IwAR2bhA-xPZ9I5rWSb-JAmLxpiOT7OrTCVyMFmpFKJTe4PWDnulNQP5uOI4o>

<https://unalberoperilfuturo.rgpbio.it/scopri-il-progetto/>

<https://ukcop26.org/it/iniziale/>

Normativa

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

D.M. 10 settembre 2010, n. 249, *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.*

D.M. 22 giugno 2020, n. 35, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92.*

MIUR (2012), "Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione", *Annali della Pubblica Istruzione*, LXXXVIII, numero speciale.

MIUR (2018), "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari", *Annali della Pubblica Istruzione*.

Documentazione scolastica

Commissione Tesi – Relazioni Finali del Corso di Studio (Eds.) (2017). RELAZIONE FINALE – TESI – ESAME FINALE DI LAUREA. LINEE GUIDA.

Programma generale tirocinio del 5° anno - Corso di studio magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria – Interateneo Università di Padova e Università di Verona.

PTOF – Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola IC DI ALBIGNASEGO (2019/2020-2021/2022).

ALLEGATI

ALLEGATO 1 – PROGETTO “UN ALBERO PER IL FUTURO”, MINISTERO DELLA TRANSIZIONE ECOLOGICA E CARABINIERI DELLA BIODIVERSITÀ

12/10/21, 09:44

Scopri il progetto - Un albero per il futuro



MINISTERO DELLA
TRANSIZIONE ECOLOGICA

(<http://www.carabinieri.it/arma/oggi/organizzazione/org-per-la-tutela-forestale-ambientale-e-agroalimentare>)

UN ALBERO per il FUTURO

(<https://unalberoperilfuturo.rgpbio.it>)

SCOPRI IL PROGETTO

Crea un bosco diffuso con il Ministero della Transizione Ecologica e i Carabinieri della Biodiversità

C'è UNA SFIDA GLOBALE IN ATTO... una rivoluzione verde che coinvolge tutti i cittadini: modificare il nostro stile di vita e prendersi cura dell'ambiente in cui viviamo.

I Carabinieri Forestali fanno la loro parte tutelando il patrimonio inestimabile delle Riserve Naturali Statali e Foreste demaniali. Una dorsale verde che attraversa idealmente tutto il territorio italiano e che rappresenta un esempio di gestione unitaria di un capitale europeo di biodiversità unico per la sua varietà di habitat.

Possiamo iniziare una nuova sfida insieme ai Carabinieri della Biodiversità per conoscere i nostri tesori verdi e lasciare il nostro segno nel mondo aumentando il livello italiano di biodiversità e di "verde".

Come possiamo fare? Piantiamo un albero e poi un altro e creiamo un bosco diffuso in tutta Italia, fatto di piccoli alberi di specie autoctone che cresceranno con noi accompagnandoci in un percorso che aumenti la qualità ambientale.

Il nostro impegno sarà ripagato da un risparmio di ANIDRIDE CARBONICA nell'aria: 50mila alberi tratterranno già nei primi 10 anni di vita alcuni milioni di Kg di CO2. Gli alberi, infatti, sono in grado di contrastare efficacemente l'inquinamento atmosferico con un costo decisamente inferiore ad altri rimedi non naturali. La piattaforma web ci mostrerà la distribuzione dei nostri alberi e la conseguente riduzione di anidride carbonica.

OBIETTIVI DEL PROGETTO

Il Progetto dei Carabinieri Forestali si propone di coinvolgere gli studenti in un percorso TRIENNALE di:

<https://unalberoperilfuturo.rgpbio.it/scopri-il-progetto/>

1/3

- Conoscenza delle RISERVE NATURALI DELLO STATO E FORESTE DEMANIALI;
- Scoperta degli habitat naturali più vicini al proprio territorio e delle specie animali e vegetali che li popolano;
- Individuazione di quelle aree dove l'ambiente appare più bisognoso di cure, anche all'interno del proprio plesso scolastico; scegliere le specie vegetali più consone per quell'area e metterle a dimora, prendendosene cura; i **Centri Nazionali di Biodiversità Forestale (CNBF) di Peri (VR) e Pieve Santo Stefano (AR)** saranno i protagonisti di una epocale coltura di piccoli alberi e specie vegetali autoctone, individuate appositamente per idoneità all'area in cui verranno messe a dimora. I 28 Reparti Carabinieri Biodiversità contribuiranno a questa coltura, partecipando alla ricerca di particolari specie locali che rischiano di scomparire, per favorirne il ripristino.
- Conoscere i vantaggi per l'ambiente derivanti dalla presenza di più specie arboree: più piante metteremo a dimora maggiore sarà il risparmio di CO2. Volendo visualizzare con un grafico la nostra azione vedremo che con il passare degli anni aumenterà il nostro risparmio di anidride carbonica e il beneficio per l'ambiente e per la nostra salute!
- Condividere la posizione delle piante su una mappa digitale ci aiuterà a formare un unico grande bosco diffuso da nord a sud. Un patrimonio verde di ossigeno e riduzione dell'inquinamento!

DESTINATARI DEL PROGETTO E MODALITA' DI ATTUAZIONE

Il progetto è rivolto alle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado. Gli studenti avranno la possibilità, dietro specifica richiesta dell'Istituto, di incontrare presso le proprie sedi gli esperti del Raggruppamento Carabinieri Biodiversità appartenenti al Reparto territorialmente più prossimo.

La durata complessiva del progetto sarà di **3 anni**.

Ognuna delle 3 annualità sarà caratterizzata da un percorso e un obiettivo, che si concluderà al termine dell'anno scolastico. Ogni anno sono previsti almeno due incontri in classe e una visita della classe presso un centro scoperta dei Carabinieri della Biodiversità.

Durante gli incontri in classe il personale dei Carabinieri Forestale coinvolgerà gli studenti per conoscere le caratteristiche degli ambienti circostanti e invogliando i ragazzi a fare attivamente qualcosa per migliorare la qualità ambientale anche quelle aree che non sono verdi.

Gli studenti potranno verificare i progressi su una mappa digitale che individuerà i luoghi in cui sono stati piantati gli alberi. Alla fine dei tre anni la mappa sarà il risultato concreto dell'impegno degli studenti e dei Carabinieri della Biodiversità per aumentare la superficie verde e il conseguente risparmio di anidride carbonica.

- **Grazie al contributo degli studi effettuati dagli esperti del Centro Nazionale per la Biodiversità di Pieve Santo Stefano (AR), potranno essere confrontate le curve di accrescimento delle piante con i dati relativi allo stoccaggio di CO2.**

Il progetto triennale consentirà di seguire un percorso con le classi fino all'acquisizione dei valori del rispetto dell'ambiente e anche del ruolo che ognuno di noi ha per la salvaguardia della natura.

Sebbene sarà favorita la scelta di classi che abbiano davanti a loro un percorso scolastico triennale, sarà possibile svolgere anche una singola annualità.

PARTECIPAZIONE

La scuola interessata può aderire al progetto compilando l'apposito **form qui** (<https://unalberoperilfuturo.rgpbio.it/partecipazione-istituti/>)

indicando i riferimenti dell'Istituto, le classi, il referente e gli alberi che si ritengono necessari.

12/10/21, 09:44

Scopri il progetto - Un albero per il futuro

Per ulteriori informazioni unalberoperilfuturo@carabinieri.it
(<mailto:unalberoperilfuturo@carabinieri.it>)

Pianta un albero, aumenta il livello di biodiversità e risparmia Co2 con i Carabinieri Forestali



(<https://rgpbio.it/>)

Copyright 2021 - Arma dei Carabinieri |

✉ unalberoperilfuturo@carabinieri.it(<mailto:unalberoperilfuturo@carabinieri.it>)

Utilizziamo i cookie sul nostro sito web per darti l'esperienza più pertinente, ricordando le tue preferenze e le visite ripetute. Cliccando su "Accetta tutto", acconsenti all'uso di TUTTI i cookie. Tuttavia, è possibile visitare "Cookie Settings" per fornire un consenso controllato.

[Cookie Settings](#) [Accetto tutti](#)

ALLEGATO 2 – FORMAT DI MACROPROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI DIDATTICI

TITOLO

C'era una volta un albero. Progetto interdisciplinare sul tema della biodiversità.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

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

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

Competenza alfabetica funzionale; competenza di base in scienze; competenza digitale; capacità di imparare ad imparare; competenza sociale e civica in materia di cittadinanza.

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

Italiano, scienze, educazione civica, tecnologia

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

SCIENZE:

- L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.
- Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi vegetali.
- Trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano.

ITALIANO:

- Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
- Scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre.

EDUCAZIONE CIVICA:

- Promuove il rispetto verso l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria.
- Comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali.

TECNOLOGIA:

- Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.
- Produce semplici modelli o rappresentazioni grafiche del proprio operato utilizzando elementi del disegno tecnico o strumenti multimediali.

Obiettivo/i di apprendimento *(solo per la Scuola Primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*

SCIENZE

- Riconoscere e descrivere le caratteristiche e funzioni dell'albero e il suo ruolo nell'ecosistema.
- Riconoscere e descrivere il concetto di biodiversità.
- Elaborare i primi elementi di classificazione degli alberi sulla base di osservazioni personali.

ITALIANO

- **Letture:**
 - Leggere e confrontare informazioni provenienti da testi diversi per farsi un'idea di un argomento, per trovare spunti a partire dai quali parlare o scrivere.

- **Scrittura:**
 - Produrre racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri sulla tematica dell'albero.
 - Scrivere lettere aperte.
 - Sperimentare liberamente, anche con l'utilizzo del computer, diverse forme di scrittura, adattando il lessico, la struttura del testo, l'impaginazione, le soluzioni grafiche alla forma testuale scelta e integrando eventualmente il testo verbale con materiali multimediali.
- **Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo:**
 - Comprendere e utilizzare parole e termini specifici legati agli alberi ed alla biodiversità.

EDUCAZIONE CIVICA

- Riconoscere l'importanza dell'albero per la salvaguardia del nostro pianeta.
- Promuovere la tutela e salvaguardia degli alberi autoctoni.
- Riconoscere i fattori che minacciano la biodiversità.

TECNOLOGIA

- Rappresentare i dati dell'osservazione attraverso tabelle, mappe, diagrammi, disegni, testi.

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

L'albero ed il suo ruolo nella salvaguardia degli ecosistemi del nostro pianeta e l'importanza della biodiversità per la vita di tutti; attraverso:

- Lettura autonoma e individuale di testi di vario tipo sulla tematica dell'albero, in relazione alla biodiversità.
- Attività di comprensione, ricerca, rielaborazione e analisi delle informazioni raccolte.
- Produzione scritta di brevi elaborati di vario tipo, individuali e di gruppo.
- Realizzazione di un artefatto digitale di raccolta e condivisione dell'esperienza in previsione del Progetto "Un albero per il futuro" in associazione con i Carabinieri Forestali.

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

Il progetto didattico è rivolto alle classi 4A e 4B della Scuola Primaria G. Bonetto; intende inserirsi in un Progetto Scientifico chiamato "Un albero per il futuro", attivato dall'Istituto Comprensivo in collaborazione con il Raggruppamento Carabinieri Biodiversità e si propone di introdurre ed approfondire il ruolo dell'albero nella salvaguardia degli ecosistemi del nostro pianeta, attraverso attività di lettura e comprensione, produzione scritta, ricerca e analisi di informazioni e l'utilizzo di tecnologie digitali.

Come punto di partenza, l'esperienza di apprendimento si baserà sulla consueta attività di lettura individuale proposta annualmente alle classi, durante la quale l'insegnante porta in classe alcuni libri di vario genere letterario dalla Biblioteca Scolastica che gli alunni possono prendere in prestito e leggere. I libri che verranno scelti in occasione dell'intervento avranno come tematica comune l'albero. In seguito, il progetto si svilupperà nelle diverse dimensioni che lo compongono, coinvolgendo diverse figure interne ed esterne alla scuola, discipline, spazi e metodologie, come specificato in precedenza.

In merito ai bisogni formativi degli alunni, in generale, emergono un amore per la lettura silenziosa ed individuale ed un interesse verso la tematica ambientale. Gli alunni, così come tutte le altre classi del plesso, hanno familiarità con il tema dell'ambiente, avendo partecipato dal primo anno di Scuola Primaria ad un Progetto Scientifico del plesso sulla scoperta degli ecosistemi (prato, siepe, orto, stagno, compostiera).

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

- Il plesso ha attivato un progetto chiamato "Un albero per il futuro" con i Carabinieri Forestali, come possiamo contribuire arricchendo l'esperienza?
- Cosa sapete sul concetto di biodiversità?
- Gli alberi sono esseri viventi? Sono importanti per la vita?
- Perché è importante valorizzare gli alberi autoctoni presenti sul territorio?
- L'azione umana condiziona la vita dell'albero? L'albero condiziona la vita dell'uomo? Perché?

- Oltre all'aspetto scientifico, cosa rappresenta per noi l'albero? Quali elementi empirici/poetici possiamo individuare?

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

Gli alunni conoscono parole e termini specifici legati agli alberi ed alla biodiversità e sanno utilizzarle.

Gli alunni conoscono le diverse caratteristiche e funzioni dell'albero e l'importanza della loro tutela e sanno riconoscere tali elementi nei testi scritti.

Gli alunni conoscono libri di vario genere sulla tematica ambientale e riescono a trarre spunto dalle informazioni lette per iniziare a parlare e scrivere.

Gli alunni conoscono le diverse possibilità di ricerca e documentazione con diversi codici (orale, scritto, iconico, audio, video) e sono in grado di ricercare informazioni, raccogliere materiale e documentare processi.

Gli alunni conoscono gli alberi autoctoni del territorio della scuola e sanno scegliere le specie più adatte per la tutela della biodiversità.

Gli alunni conoscono le risorse multimediali e sanno utilizzarle adeguatamente per la creazione di un libro digitale condiviso.

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

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello In via di prima acquisizione
COMPRESIONE	Comprensione della tematica ambientale attraverso la lettura di testi scritti.	<ul style="list-style-type: none"> - Individua nel testo scritto le caratteristiche e le funzioni dell'albero. - Riconosce nel testo scritto gli elementi che rendono gli alberi fondamentali per la vita e ne promuove la salvaguardia. - Individua nel testo scritto parole e termini specifici legati 	<p>L'alunno/a, durante la lettura, individua autonomamente le caratteristiche e le funzioni dell'albero.</p> <p>L'alunno/a riconosce autonomamente ed in modo critico la sua importanza per l'ecosistema e individua e propone azioni e comportamenti volti alla sua tutela.</p> <p>L'alunno/a comprende il lessico specifico legato all'albero e alla biodiversità ed è in grado di</p>	<p>L'alunno/a, durante la lettura, individua le caratteristiche e le funzioni dell'albero.</p> <p>L'alunno/a riconosce autonomamente la sua importanza per l'ecosistema e individua azioni e comportamenti volti alla sua tutela.</p> <p>L'alunno/a comprende il lessico specifico legato all'albero e alla biodiversità ed è in grado di utilizzarlo in modo adeguato.</p>	<p>L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, individua nella lettura le caratteristiche e le funzioni dell'albero.</p> <p>L'alunno/a riconosce la sua importanza per l'ecosistema, con il supporto dell'insegnante, individua azioni e comportamenti volti alla sua tutela.</p> <p>L'alunno/a comprende il lessico essenziale e basilare legato all'albero e alla</p>	<p>L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, individua nella lettura alcune caratteristiche e funzioni dell'albero.</p> <p>L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, riconosce la sua importanza per l'ecosistema.</p> <p>L'alunno/a, con il supporto dell'insegnante, comprende il lessico essenziale e basilare legato all'albero e alla biodiversità.</p>

		agli alberi e sa utilizzarli e in modo adeguato.	utilizzarlo in modo esemplare.		biodiversità ed è in grado di utilizzarlo in modo essenziale.	
RICERCA	Ricerca e documentazione di informazioni sulla tematica ambientale.	- Ricerca informazioni e si documenta, utilizzando codici diversi (orale, scritto, iconico, audio, video) per approfondire il tema dell'albero.	L'alunno/a utilizza strategie di ricerca e documentazione in modo autonomo e con intraprendenza. Fornisce un contributo articolato, rilevante ed originale.	L'alunno/a utilizza strategie di ricerca e documentazione in modo autonomo. Fornisce un contributo articolato e adeguato alla richiesta.	L'alunno/a, con supporto, utilizza strategie di ricerca e documentazione. Fornisce un contributo semplice e adeguato alla richiesta.	L'alunno/a, con supporto, utilizza strategie di ricerca e documentazione. Fornisce un contributo semplice.
ELABORAZIONE	Produzione di artefatti di vario tipo sulla tematica ambientale.	- Produce racconti scritti di esperienze personali o vissute da altri sulla tematica dell'albero. - Utilizza le risorse analogiche e digitali per la realizzazione di artefatti di vario tipo.	L'alunno/a scrive autonomamente e con padronanza lessicale un testo completo, coerente e coeso in forma e contenuto, dimostrando padronanza della tematica. Introduce di propria volontà nuovi aspetti per approfondirla. L'alunno/a utilizza autonomamente le risorse a disposizione e realizza artefatti originali.	L'alunno/a scrive autonomamente un testo abbastanza completo, coerente e coeso in forma e contenuto, dimostrando padronanza della tematica. Se sollecitato, introduce nuovi aspetti per approfondirla. L'alunno/a utilizza le risorse a disposizione e realizza artefatti adeguati alla richiesta.	L'alunno/a scrive un testo sufficientemente completo, coerente e coeso in forma e contenuto. Se sollecitato, dimostra consapevolezza della tematica e prova ad individuare nuovi aspetti per approfondirla. L'alunno/a, su richiesta, utilizza le risorse a disposizione e realizza semplici artefatti.	L'alunno/a scrive un testo semplice e sufficientemente coerente e coeso in forma e contenuto, con il supporto dell'insegnante. L'alunno/a, su richiesta e con supporto, utilizza le risorse a disposizione e realizza artefatti essenziali.

MOTIVAZIONE	Interesse e partecipazione; interazione e relazione; spirito d'iniziativa e impegno.	<ul style="list-style-type: none"> - Dimostrare interesse verso la tematica ambientale. - Partecipare alle attività proposte. - Interagire con gli altri in modo costruttivo. 	L'alunno/a accoglie le proposte didattiche con curiosità ed entusiasmo. Partecipa alle attività proposte in modo attivo e propositivo. Collabora con gli altri in modo pienamente positivo e costruttivo.	L'alunno/a accoglie le proposte didattiche con curiosità ed entusiasmo. Partecipa alle attività proposte in modo attivo. Collabora con gli altri in modo positivo e costruttivo.	L'alunno/a accoglie le proposte didattiche con curiosità. Partecipa su richiesta alle attività proposte. Talvolta collabora con gli altri in modo costruttivo.	L'alunno/a accoglie le proposte didattiche con il supporto dell'insegnante. Partecipa su richiesta ad alcune attività proposte. Talvolta collabora con gli altri.
-------------	--	--	---	--	--	---

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

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

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

L'intervento didattico si struttura con diverse attività ed esperienze, per cui agli alunni viene richiesto uno sforzo produttivo in diverse occasioni. Focus principale del progetto è di presentare ed approfondire l'importanza dell'albero per la salvaguardia del nostro pianeta, di valorizzarne la presenza nel territorio e promuoverne la tutela. La tematica viene affrontata attraverso attività variegate, individuali e di gruppo, garantendo agli alunni di far emergere e valorizzare il proprio potenziale. Le attività, in particolare, riguardano la lettura di testi di vario genere; la ricerca e documentazione di informazioni e materiali; la produzione di racconti brevi su esperienze personali o vissute da altri; la realizzazione di artefatti analogici o digitali di vario tipo. Il processo/percorso viene riassunto ed esplicitato con un libro digitale condiviso, realizzato nell'aula di informatica servendosi della piattaforma Google Classroom, che raccoglie le evidenze dell'esperienza svolta e resta alla classe, al plesso, all'Istituto e al territorio come testimonianza e spunto di riflessione sul ruolo fondamentale dell'albero per la vita.

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

La rilevazione degli apprendimenti utilizza strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale. Per il polo soggettivo, la valutazione dell'istanza autovalutativa si avvale di uno strumento per l'autovalutazione (radar delle competenze), di diari di bordo e dei feedback ricevuti da bambini, tutor dei tirocinanti e altri soggetti coinvolti. L'istanza sociale, del polo intersoggettivo, utilizza la rubrica valutativa realizzata durante la fase di progettazione. Infine, la rilevazione delle evidenze osservabili, dell'istanza empirica del polo oggettivo, avviene mediante la documentazione dei processi con foto e diari di bordo e la raccolta e analisi dei lavori svolti.

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Fase	Tempi	Ambiente/i di apprendimento (setting)	Contenuti	Metodologie	Tecnologie (strumenti e materiali didattici analogici e digitali)	Attività
------	-------	--	-----------	-------------	--	----------

Intervento 1	2 ore	Aula scolastica	L'albero e della sua importanza per la vita; condivisione del percorso che si intende realizzare.	Storytelling; discussione guidata; writing and reading.	Libro sugli alberi della biblioteca scolastica, LIM.	Introduzione del tema attraverso la lettura di un breve racconto sull'albero. Discussione guidata per indagare le idee spontanee degli alunni sull'importanza degli alberi per la vita. Produzione scritta individuale su quanto emerso.
Intervento 2	2 ore	Aula scolastica	Lettura e comprensione di libri sull'albero della biblioteca scolastica; ricerca di informazioni sul testo scritto.	Didattica laboratoriale ; discussione guidata; writing and reading	Libri sugli alberi della biblioteca scolastica, quaderno di italiano.	Approfondimento della tematica attraverso la proposta di libri sull'albero della biblioteca scolastica; ricerca delle caratteristiche, funzioni, informazioni nel testo scritto. Condivisione collettiva dei risultati.
Intervento 3	6 ore	Setting diversi, interni ed esterni alla scuola.	Ricerca di informazioni e documentazione e sulla tematica, attraverso diversi codici.	Flipped Classroom	Molteplicità di materiali e strumenti analogici e digitali in base alla richiesta.	Attività di ricerca, documentazione, elaborazione e produzione di informazioni sull'albero. Contributo personale alla tematica. Attività di condivisione ed analisi del materiale.
Intervento 4	2 ore	Aula scolastica	Selezione del materiale	Didattica laboratoriale ; cooperative learning.	Materiale prodotto/raccolto durante il percorso. Strumenti analogici e digitali in base alla richiesta.	Attività di selezione del materiale raccolto, in previsione del lavoro di raccolta e sintesi dell'esperienza con l'e-book condiviso. Valorizzazione di interessi e

						potenzialità di ciascun alunno.
Intervento 5	3 ore	Aula di informatica	E-book conclusivo	Didattica integrata	Materiale prodotto/raccolto durante il percorso. 25 computer con connessione Internet, LIM, Google Classroom.	Realizzazione dell'e-book condiviso nell'aula di informatica.

ALLEGATO 3 – TABELLE DI MICROPROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI DIDATTICI

INTERVENTO DATA	N.1 Primo incontro. 1 febbraio 2022 4B – 7 febbraio 2022 4A		
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	L'albero e della sua importanza per la vita; sondare le preconoscenze e condividere il percorso che si intende realizzare.		
CONTENUTO	Introduzione del tema attraverso la lettura di un breve racconto sull'albero. Discussione guidata per indagare le idee spontanee degli alunni sull'importanza degli alberi per la vita. Produzione scritta individuale su quanto emerso.		
DURATA	2 ore – Dato che l'intervento viene svolto in due classi (4A e 4B), la durata effettiva dev'essere raddoppiata. Le attività proposte saranno variegate; le due classi opereranno in continuità ma non in parallelo.		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
SINTONIZZAZIONE e LANCIO DELL'ARGOMENTO 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Presentazione ed introduzione del progetto; richiamo su aspetti organizzativi riguardo la gestione della classe (es. modalità di partecipazione). Lettura dell'insegnante di un breve libro della biblioteca scolastica sull'albero; attività di ascolto e comprensione.	Libro sugli alberi della biblioteca scolastica.
SVILUPPO DELLA CONOSCENZA ed ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA 1 ora	AULA SCOLASTICA	Domande stimolo sulla lettura. Rielaborazione delle informazioni. Riflessioni condivise. Tecnica di brainstorming per raccogliere le idee spontanee degli alunni sull'importanza dell'albero per la vita. Discussione su quanto emerso attraverso domande guida, analisi ed approfondimenti dei concetti.	Libro sugli alberi della biblioteca scolastica, LIM.
FINALE DI SINTESI 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Produzione scritta individuale sul quaderno di un breve testo sull'argomento "Il valore dell'albero". Correzione individuale.	Quaderno di italiano, LIM.
INTERVENTO DATA	N.2 Secondo incontro. 2 febbraio 2022 4B		
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	Leggere e selezionare a casa un libro sull'argomento degli alberi (metodologia <i>Flipped Classroom</i>). Completare la scheda del libro riguardante il testo scelto.		
CONTENUTO	Approfondimento della tematica attraverso la scelta e selezione di libri sull'albero propri o della biblioteca scolastica. Ricerca delle caratteristiche, funzioni, informazioni nel testo scritto.		
DURATA	2 ore		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
SINTONIZZAZIONE e LANCIO DELL'ARGOMENTO	Setting diversi, esterni alla scuola.	Scelta individuale (o in piccolo gruppo) di libri sugli alberi di vario genere letterario propri o della biblioteca scolastica. Attività di lettura e comprensione.	Libri sugli alberi propri o della biblioteca scolastica.
SVILUPPO DELLA CONOSCENZA 30 min	AULA SCOLASTICA	Condivisione dei libri scelti; presentazione della scheda del libro nelle varie parti.	Libri sugli alberi propri o della biblioteca scolastica.
ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA 1 ora	AULA SCOLASTICA	Ricerca di nuove informazioni sull'albero, da aggiungere alle conoscenze pregresse. Compilazione della scheda del libro sul quaderno.	Libri sugli alberi propri o della biblioteca scolastica, quaderno di italiano.
FINALE DI SINTESI 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Correzione individuale. Condivisione collettiva dei risultati, discussione guidata.	Libri sugli alberi propri o della biblioteca scolastica, quaderno di italiano.

INTERVENTO DATA	N.2 Secondo incontro. 8 febbraio 2022 4A		
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	Leggere e selezionare un libro della biblioteca scolastica sull'argomento degli alberi. Completare la scheda del libro riguardante il testo scelto.		
CONTENUTO	Approfondimento della tematica attraverso la proposta di libri sull'albero della biblioteca scolastica, ricerca delle caratteristiche, funzioni, informazioni nel testo scritto.		
DURATA	2 ore		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
SINTONIZZAZIONE e LANCIO DELL'ARGOMENTO 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Proposta di lettura individuale o in piccolo gruppo di libri sugli alberi di vario genere letterario della biblioteca scolastica. Attività di lettura e comprensione. Condivisione dei libri scelti; presentazione della scheda del libro nelle varie parti	Libri sugli alberi della biblioteca scolastica.
SVILUPPO DELLA CONOSCENZA ed ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA 1 ora	AULA SCOLASTICA	Ricerca di nuove informazioni sull'albero, da aggiungere alle conoscenze pregresse. Compilazione della scheda del libro sul quaderno.	Libri sugli alberi della biblioteca scolastica, quaderno di italiano.
FINALE DI SINTESI 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Correzione individuale. Condivisione collettiva dei risultati, discussione guidata.	Libri sugli alberi della biblioteca scolastica, quaderno di italiano.
INTERVENTO DATA	N.3 Terzo incontro. 3 febbraio 2022 4B		
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	Ricerca informazioni e documentazione sulla tematica, attraverso diversi codici. Produrre un racconto scritto su un'esperienza personale legata ad un albero significativo.		
CONTENUTO	Ricerca personale e con soggetti esterni di informazioni e documentazione sulla tematica, attraverso diversi codici (orale, scritto, iconico, audio, video). Utilizzo della metodologia <i>Flipped Classroom</i> . Produzione scritta di un racconto breve di un'esperienza personale legata ad un albero significativo.		
DURATA	2 ore		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
RICERCA, DOCUMENTAZIONE, ELABORAZIONE E PRODUZIONE circa 1 ora	AMBIENTE DI APPRENDIMENTO VARIABILE	Attività di ricerca, documentazione, elaborazione e produzione di informazioni su un albero significativo nella propria esperienza di vita. Contributo personale alla tematica. Gli alunni ricercano e documentano individualmente a casa altri elementi per arricchire la conoscenza, riguardo un albero significativo nella propria esperienza. Durante questa fase, si prevede il contributo di genitori e parenti, i quali avranno ricevuto precedentemente una lettera di presentazione del progetto e di richiesta di collaborazione.	Molteplicità di materiali e strumenti analogici.
CONDIVISIONE ED ANALISI circa 2 ore	AULA SCOLASTICA	In classe, si condivide ed analizza il materiale, partendo dalla condivisione degli alunni. Ciascun alunno deve utilizzare le informazioni raccolte per scrivere un breve racconto sull'albero scelto e un disegno che rappresenti quell'albero. Il testo scritto sarà oggetto di valutazione individuale.	Quaderno di italiano.

INTERVENTO N.3	Terzo incontro. 9 febbraio 2022 4A		
DATA			
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	Ricerca informazioni e documentazione sulla tematica, attraverso diversi codici. Produrre un racconto scritto su un'esperienza vissuta da altri legata ad un albero significativo.		
CONTENUTO	Ricerca personale e con soggetti esterni di informazioni e documentazione sulla tematica, attraverso diversi codici (orale, scritto, iconico, audio, video). Utilizzo della metodologia <i>Flipped Classroom</i> . Produzione scritta di un racconto breve sull'esperienza di un genitore/parente/amico/conoscente riguardante un albero significativo.		
DURATA	2 ore		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
RICERCA, DOCUMENTAZIONE, ELABORAZIONE E PRODUZIONE circa 1 ora	AMBIENTE DI APPRENDIMENTO VARIABILE	Attività di ricerca, documentazione, elaborazione e produzione di informazioni su un albero significativo nell'esperienza di vita di un genitore/parente/amico/conoscente. Gli alunni ricercano e documentano individualmente a casa altri elementi per arricchire la conoscenza, riguardo un albero significativo nel vissuto di persone care. La ricerca e raccolta di informazione avviene attraverso un'intervista semi-strutturata condotta dagli alunni. Durante questa fase, si prevede il contributo di genitori e parenti, i quali avranno ricevuto precedentemente una lettera di presentazione del progetto e di richiesta di collaborazione.	Molteplicità di materiali e strumenti analogici.
CONDIVISIONE ED ANALISI circa 2 ore	AULA SCOLASTICA	In classe, si condivide ed analizza il materiale, partendo dalla condivisione degli alunni. Ciascun alunno deve utilizzare le informazioni raccolte per scrivere un breve racconto sull'albero scelto dalla persona intervistata e un disegno che rappresenti quell'albero. Il testo scritto sarà oggetto di valutazione individuale.	Quaderno di italiano.

INTERVENTO N.4	Quarto incontro. 8 febbraio 2022 4B – 14 febbraio 2022 4A		
DATA			
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	Agenda 2030: obiettivo 15, "La vita sulla terra"		
CONTENUTO	L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, obiettivi e traguardi.		
DURATA	2 ore – Dato che l'intervento viene svolto in due classi (4A e 4B), la durata effettiva dev'essere raddoppiata. Le attività proposte saranno variegate; le due classi opereranno in continuità ma non in parallelo.		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
SINTONIZZAZIONE E LANCIO DELL'ARGOMENTO circa 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Lettura collettiva di pagina 30 del libro di testo di educazione Civica, inerente all'Agenda 2030. Lettura dei 17 obiettivi. Domande stimolo per sollecitare la comprensione e precisazione dei termini poco noti.	Libro di testo di educazione civica
ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA 1 ora	AULA SCOLASTICA	Servendosi della LIM, consultazione del sito ufficiale ONU dell'Agenda 2030. Focus sull'obiettivo 15 "La vita sulla terra", lettura condivisa dell'obiettivo e di alcuni traguardi ad esso associati (15.2; 15.3; 15.8; 15.9). Pausa per ciascun traguardo, riflessione e discussione sul significato e definizione di nuovi concetti, quali la biodiversità, il cambiamento climatico, la deforestazione, il disboscamento, la deforestazione, le specie autoctone e le specie invasive.	Libro di testo di educazione civica, LIM.
FINALE DI SINTESI 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Discussione guidata sulla tematica.	Libro di testo di educazione civica, LIM.

INTERVENTO DATA	N.5 Quinto incontro. 15 febbraio 2022 4A – 17 febbraio 2022 4B		
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	Approfondire l'importanza degli alberi dal punto di vista scientifico, focus sulla cellula vegetale.		
CONTENUTO	La diversità vegetale. La cellula vegetale.		
DURATA	2 ore – Dato che l'intervento viene svolto in due classi (4A e 4B), la durata effettiva dev'essere raddoppiata. Le attività proposte saranno variegata; le due classi opereranno in continuità ma non in parallelo.		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
SINTONIZZAZIONE e LANCIO DELL'ARGOMENTO 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Domande stimolo al fine di sondare le prenoscenze. Rimando al concetto di biodiversità, nello specifico la varietà vegetale. Introduzione della cellula vegetale.	LIM, libro di testo di scienze.
SVILUPPO DELLA CONOSCENZA ed ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA 1 ora	AULA SCOLASTICA	Spiegazione dei nuovi contenuti sulla cellula vegetale (caratteristiche, struttura, funzioni) attraverso una presentazione interattiva sulla LIM. Domande sonda nel corso dell'attività.	Presentazione Prezi, LIM, libro di testo di scienze, quaderno di scienze.
FINALE DI SINTESI 30 minuti	AULA SCOLASTICA	Discussione guidata su quanto emerso. Rappresentazione grafica individuale della cellula vegetale con didascalie sul quaderno di scienze. Assegnazione di una scheda didattica sull'argomento svolto da studiare a casa.	Scheda didattica, libro di testo di scienze, quaderno di italiano.

INTERVENTO DATA	N.6 Sesto incontro. 3 marzo 2022 4B – 3 marzo 2022 4A		
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	<i>Lettere verdi</i>		
CONTENUTO	Adesione all'iniziativa <i>Lettere verdi</i> della casa editrice <i>Topipittori</i> , che consiste nel coinvolgere i bambini nella scrittura di brevi lettere sugli alberi "da inviare agli adulti che fattivamente si occupano (o si dovrebbero occupare) di queste tematiche (come amministratori pubblici, politici, governanti, imprenditori...), ma anche ai genitori, ai loro amici, ai vicini di casa, per dare il via a una collettiva alfabetizzazione verde a tutela del nostro patrimonio naturalistico da cui dipende strettamente la qualità di vita delle comunità abitanti".		
DURATA	2 ore – Dato che l'intervento viene svolto in due classi (4A e 4B), la durata effettiva dev'essere raddoppiata. Le attività proposte saranno variegata; le due classi opereranno in continuità ma non in parallelo.		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
SINTONIZZAZIONE e LANCIO DELL'ARGOMENTO circa 50 minuti	AULA SCOLASTICA	Presentazione dell'iniziativa <i>Lettere verdi</i> e spiegazione delle attività che si svolgeranno. Domande stimolo sulla lettera -argomento già affrontato da entrambe le classi- per sondare le prenoscenze. Suddivisione in piccoli gruppi e scelta dei destinatari (assessori, genitori, parenti e amici). Scelta dell'argomento.	LIM
ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA 1 ora	AULA SCOLASTICA	Stesura della lettera in brutta copia e, successivamente, in bella copia su carta riciclata. Possibilità di consultare libri di testo o Internet per maggiori informazioni sull'argomento scelto.	LIM, PC, carta e buste da lettere.
FINALE DI SINTESI 10 minuti	AULA SCOLASTICA	Condivisione in plenaria delle lettere di ciascun gruppo. Spiegazione sul percorso che faranno le lettere e possibilità di ricevere delle risposte. Somministrazione del questionario.	<i>Lettere verdi</i> Questionario di gradimento

INTERVENTO DATA	N.7 Settimo incontro. 10 marzo 2022 4A – 10 marzo 2022 4B		
OBIETTIVO/I dell'intervento did.	Creazione del libro digitale condiviso.		
CONTENUTO	Realizzazione dell'e-book condiviso nell'aula di informatica.		
DURATA	2 ore – Dato che l'intervento viene svolto in due classi (4A e 4B), la durata effettiva dev'essere raddoppiata. Le attività proposte saranno variegate; le due classi opereranno in continuità ma non in parallelo.		
FASI E TEMPI	SETTING	ATTIVITÀ (specificare cosa si intende fare in ciascuna fase nel dettaglio)	MATERIALI e STRUMENTI (analogici e digitali)
SINTONIZZAZIONE E LANCIO DELL'ARGOMENTO circa 50 minuti	AULA DI INFORMATICA	Introduzione del compito autentico e riepilogo collettivo del percorso svolto. Spiegazione del lavoro e accesso all'area personale di <i>Google Classroom</i> . Assegnazione dei compiti in piccolo gruppo. Lettura in piccolo gruppo della consegna. Chiarimento di eventuali dubbi.	Materiale prodotto/raccolto durante il percorso, 25 computer con connessione Internet.
ELABORAZIONE DELLA CONOSCENZA 1 ora	AULA DI INFORMATICA	Attività in piccolo gruppo di svolgimento del compito assegnato.	Materiale prodotto/raccolto durante il percorso, 25 computer con connessione Internet.
FINALE DI SINTESI 10 minuti	AULA DI INFORMATICA	Dopo che tutti i lavori di gruppo sono stati sistemati ed assemblati dall'insegnante, il libro digitale viene pubblicato sulla pagina del corso della piattaforma <i>Google Classroom</i> .	Materiale prodotto/raccolto durante il percorso, 25 computer con connessione Internet.

ALLEGATO 4 – LE CONSEGNE DEL LAVORO DI GRUPPO SU *GOOGLE CLASSROOM*

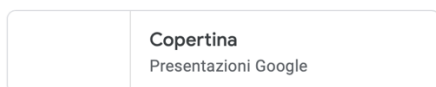
COPERTINA DEL LIBRO ⋮

Greta Pavan • 10 mar

100 punti

La copertina è la parte esterna di un libro: il biglietto da visita che presenta il libro al lettore. Osservando la copertina, il lettore capisce di cosa parla il libro, chi l'ha scritto e, spesso, se ha voglia di leggerlo o meno. La copertina, infatti, deve essere semplice ma accattivante: deve attirare l'attenzione. Per fare questo, potete considerare questi aspetti:

- SFONDO: scegliere uno sfondo che ricordi il tema degli alberi (no ai colori troppo accesi o brillanti, meglio colori tenui). [SFONDO > SCEGLI COLORE > FINE]
- TITOLO: scegliere e scrivere il titolo del libro, ad esempio: "PROGETTO C'ERA UNA VOLTA UN ALBERO – LIBRO DIGITALE". Modificare il carattere, la grandezza e la posizione nel foglio. [INSERISCI > WORDART]
- AUTORI: Scrivere chi l'ha realizzato: 4A e 4B (nome e cognome di tutti) e le insegnanti. [INSERISCI > CASELLA DI TESTO]
- IMMAGINI: Cercare su Internet immagini di alberi, salvarle sul computer e inserirle nella copertina. [INSERISCI > IMMAGINE > CARICA DAL COMPUTER]



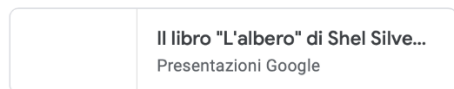
IL LIBRO "L'ALBERO" DI SHEL SILVERSTEIN ⋮

Greta Pavan • 10 mar (Ultima modifica: 10 mar)

100 punti

Il primo incontro abbiamo letto il libro "Un albero" di Shel Silverstein che racconta di un'amicizia tra un albero e un bambino, che pian piano cresce e diventa grande. Il libro è piaciuto molto e sono state fatte delle interessanti riflessioni.

- 4B: Sarebbe bello se uno di voi rileggesse la storia a voce alta e registrasse la lettura. La registrazione audio potrà essere inserita nel libro [INSERISCI > AUDIO]. Per registrare la storia, dovete andare dalla maestra Greta. Nel frattempo, chi non registra può inserire il testo della storia [INSERISCI > CASELLA DI TESTO].
- 4A: Cercate di ricordare le riflessioni che abbiamo fatto dopo aver letto la storia, riflettete insieme su cosa pensate ora e scrivete un breve testo con il titolo: "Se fossimo stati al posto del bambino, come avremmo trattato l'albero?" [INSERISCI > CASELLA DI TESTO].



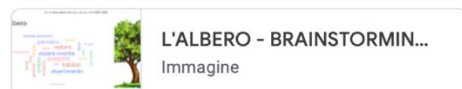
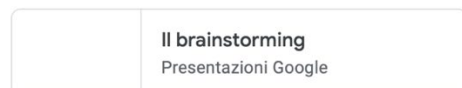
IL BRAINSTORMING ⋮

Greta Pavan • 10 mar (Ultima modifica: 10 mar)

100 punti

Il primo incontro abbiamo fatto un brainstorming, una "tempesta di cervelli" con l'obiettivo di capire le idee di ciascuno in merito agli alberi e alla loro importanza.

- Salvate sul computer ed inserite le immagini dei due brainstorming [INSERISCI > IMMAGINE > CARICA DAL COMPUTER] e scrivete una breve riflessione. Cos'è il brainstorming? Come si fa? Ci sono risposte giuste o sbagliate? Dai due brainstorming cosa si capisce degli alberi? Potendo aggiungere qualche altra parola, ora al termine del percorso, quale aggiungereste?





L'ALBERO PER ME È IMPORTANTE PERCHÉ...



Greta Pavan • 10 mar (Ultima modifica: 10 mar)

100 punti

Alla fine del primo incontro ciascuno di voi ha scritto un breve testo sull'importanza dell'albero, cercando di raccogliere e riassumere le informazioni dalla lettura del libro "L'albero" di Shel Silverstein e dall'attività di brainstorming.

- Inserite alcune fotografie dei testi **[INSERISCI > IMMAGINE > CARICA DAL COMPUTER]**.
- Riscrivete al computer alcuni testi. Prendete il vostro quaderno di italiano e riscrivete uno dei vostri testi. **[INSERISCI > CASELLA DI TESTO]**.

	L'albero per me è important... Presentazioni Google		IMG_0117.HEIC Immagine
	IMG_0120.HEIC Immagine		IMG_0121.HEIC Immagine
	IMG_0132.HEIC Immagine		IMG_0133.HEIC Immagine
	IMG_0239.HEIC Immagine		IMG_0240.HEIC Immagine
	IMG_0263.HEIC Immagine		IMG_0264.HEIC Immagine



LA SCHEDE DEL LIBRO



Greta Pavan • 10 mar (Ultima modifica: 10 mar)

100 punti

Il secondo incontro abbiamo esplorato le pagine dei libri che parlano di alberi. Erano tutti libri diversi, ma il tema comune era sempre quello dell'albero. Abbiamo cercato di trovare delle informazioni nuove, interessanti e degne di nota e le abbiamo raccolte in una scheda del libro.

- Inserite alcune fotografie di schede del libro **[INSERISCI > IMMAGINE > CARICA DAL COMPUTER]**.
- Riscrivete al computer alcune schede del libro. Prendete il vostro quaderno di italiano e riscrivete una delle vostre schede del libro. **[INSERISCI > CASELLA DI TESTO]**.

	La scheda del libro Presentazioni Google		IMG_0147.HEIC Immagine
	IMG_0149.HEIC Immagine		IMG_0150.HEIC Immagine
	IMG_0151.HEIC Immagine		

UN ALBERO SPECIALE PER ME (4B) E PER GLI ALTRI (4A)

Greta Pavan • 10 mar (Ultima modifica: 10 mar)

100 punti

Durante il terzo incontro, la classe 4B ha pensato ad un albero speciale per sé; mentre la 4A ha intervistato genitori, amici o parenti su un albero speciale per loro. Avete scritto dei testi bellissimi, che dimostrano come possa nascere un legame affettivo profondo tra le persone e gli alberi.

- Prendete il vostro quaderno di italiano e riscrivete uno di questi testi. **[INSERISCI > CASELLA DI TESTO]**. Una volta finito, se volete inserire l'immagine del disegno o registrare a voce uno testi, chiedete alla maestra come fare.

	4B - Un albero speciale per ... Presentazioni Google		4A - Un albero speciale per ... Presentazioni Google
	DI REALTÀ.pdf PDF		Documenti scansionati2.pdf PDF
	Documenti scansionati3.pdf PDF		

LA CELLULA VEGETALE

Greta Pavan • 10 mar

100 punti

Il quinto incontro abbiamo parlato della cellula: la più piccola parte che compone la materia vivente. In particolare, abbiamo analizzato la cellula vegetale e le sue parti.

- Inserite alcune fotografie dei disegni delle cellule vegetali **[INSERISCI > IMMAGINE > CARICA DAL COMPUTER]**.
- Scrivete un breve testo in cui descrivete la cellula vegetale, potete aiutarvi con la scheda che trovate nei materiali o sul vostro quaderno di scienze **[INSERISCI > CASELLA DI TESTO]**.

	La cellula vegetale Presentazioni Google		IMG_0336.HEIC Immagine
	IMG_0343.HEIC Immagine		IMG_0345.HEIC Immagine
	LA CELLULA VEGETALE.pdf PDF		



LETTERE VERDI



Greta Pavan • 10 mar (Ultima modifica: 10 mar)

100 punti

Lo scorso incontro abbiamo partecipato ad un'iniziativa della casa editrice *Topipittori* chiamata Lettere Verdi: lettere che parlano di alberi. L'obiettivo di queste lettere è quello di condividere informazioni e sensazioni; sensibilizzare ed interessare il prossimo alla tematica dell'albero e dell'ambiente. Le lettere sono state spedite a due assessori all'ambiente e ad un responsabile alla tutela del territorio del Comune di Albignasego, con la possibilità che ci rispondano!

- Scrivete una breve descrizione dell'iniziativa; di come ci siamo divisi in gruppi e di quello che abbiamo fatto [INSERISCI > CASELLA DI TESTO].
- Inserite le immagini delle Lettere Verdi [INSERISCI > IMMAGINE > CARICA DAL COMPUTER].

	Lettere Verdi Presentazioni Google		Lettere Verdi.pdf PDF
	img1.jpg Immagine		img5.jpg Immagine
	img8.jpg Immagine		img11.jpg Immagine
	img13.jpg Immagine		img14.jpg Immagine



CURIOSITÀ SUGLI ALBERI



Greta Pavan • 10 mar (Ultima modifica: 10 mar)

100 punti

Nel libro digitale possiamo inserire anche alcune curiosità, immagini e citazioni sugli alberi, in modo da renderlo più interessante!!

- Cercate su Internet alcune curiosità e citazioni che trovate interessanti da inserire nel nostro libro, copiatele ed incollatele. [INSERISCI > CASELLA DI TESTO > INCOLLA].

	Curiosità sugli alberi Presentazioni Google
--	---

ALLEGATO 5 – IL QUESTIONARIO DI 4A E 4B

C'era una volta un albero - Questionario per le classi 4A e 4B

Ciao bambine e bambini! Vi chiedo di rispondere alle seguenti domande sul Progetto "C'era una volta un albero", che stiamo svolgendo insieme.

Rispondete sinceramente e senza pensarci troppo, non ci sono risposte giuste o sbagliate.

Grazie ☺

Maestra Greta

1 Il Progetto "C'era una volta un albero" è stato interessante per te?



Si

Abbastanza

No

2 Pensi che il Progetto sia stato utile per capire meglio l'importanza dell'albero?

Sì, ho scoperto cose nuove e mi sento più esperto/a sull'argomento.

No, conoscevo già tutti gli aspetti e non ho scoperto nulla di nuovo.

3 Pensi sia importante parlare degli alberi e della loro importanza con gli altri (insegnanti, genitori, amici, parenti, eccetera)?

Sì, perché parlando possiamo imparare cose nuove e diventare più attenti e rispettosi.

No, perché sono cose di scuola e loro non c'entrano.

Non ci ho pensato.

4 Scrivi tre ragioni per cui l'albero è importante per la vita (non solo scientifiche).

5 Scrivi tre modi per proteggere e salvaguardare gli alberi.

6 Hai trovato più interessante l'attività singola o quella svolta in gruppo?

L'attività singola

L'attività in gruppo

7 Pensando alle attività svolte, come le valuteresti? (Puoi inserire più di una X per attività)

	Interessante	Noiosa	Facile da capire/fare	Difficile da capire/fare
Letture del libro "L'albero"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La scheda del libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il tema "L'albero importante per i miei genitori/nonni/parenti/amici è..." (SOLO 4A)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il tema "L'albero importante per me è..." (SOLO 4B)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Letture e discussione dell'obiettivo 15 dell'Agenda 2030	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La lezione sulla cellula vegetale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scrittura delle Lettere verdi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Quale attività ti è piaciuta di più? Perché?

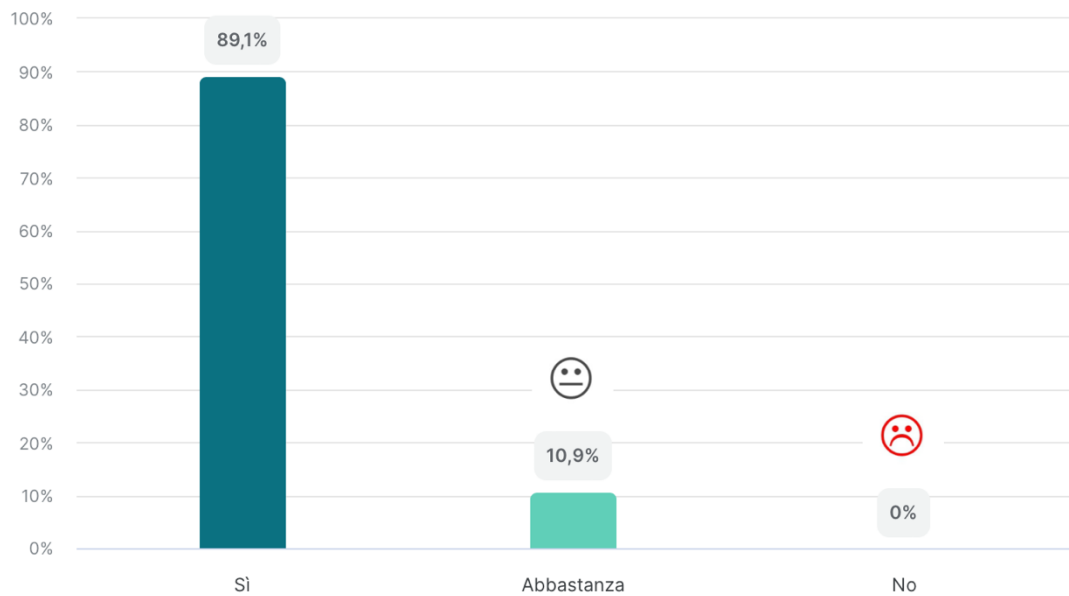
9 Quale attività ti è piaciuta di meno? Perché?

10 Nella fase finale costruiremo un libro digitale (al computer!) sul percorso fatto insieme. Se potessi scegliere, di quale aspetto preferiresti occuparti? (Puoi sceglierne più di uno)

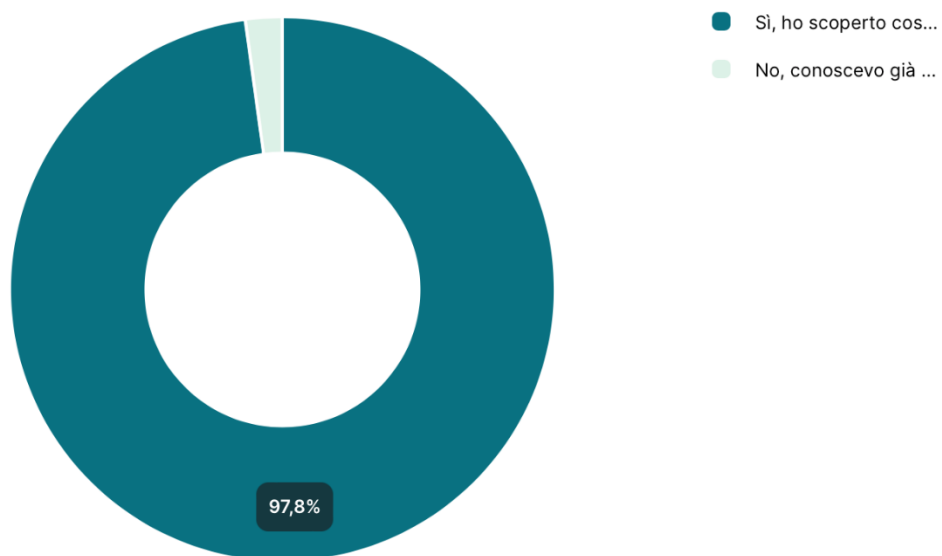
Istruzioni domanda: Il libro digitale sarà il riassunto di tutto ciò che abbiamo fatto insieme durante il percorso. Il libro potrà essere condiviso con insegnanti, alunni e genitori, in modo da continuare a sensibilizzare il prossimo all'importanza dell'albero. Siamo in tanti, perciò ognuno avrà un ruolo preciso con indicazioni precise. Perciò, vi chiedo quale di queste attività vi piacerebbe svolgere.

- | | | | |
|--|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fare la copertina del libro | <input type="checkbox"/> Inserire immagini, fotografie e disegni | <input type="checkbox"/> Inserire informazioni e curiosità | <input type="checkbox"/> Registrare audio |
| <input type="checkbox"/> Ricopiare testi al computer | <input type="checkbox"/> Scrivere delle riflessioni | | |

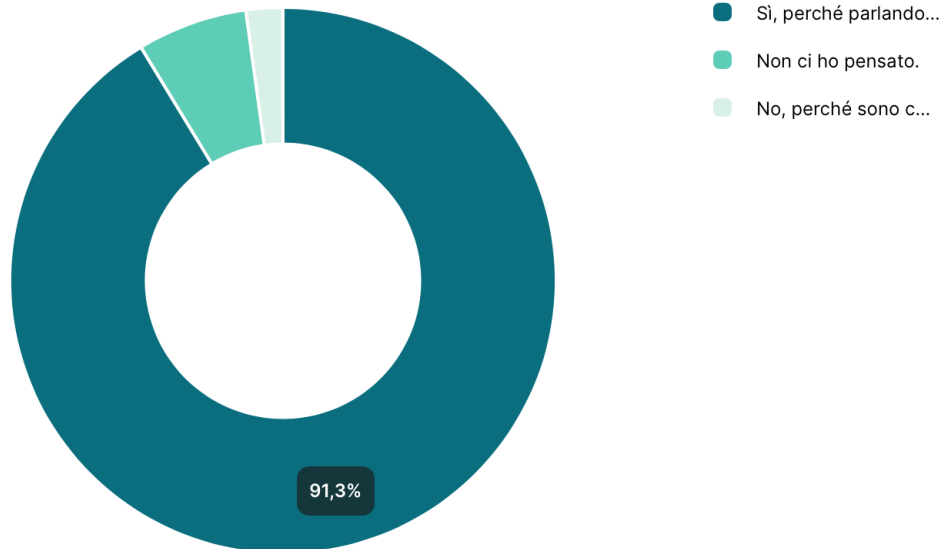
2. Il Progetto "C'era una volta un albero" è stato interessante per te?



3. Pensi che il Progetto sia stato utile per capire meglio l'importanza dell'albero?



4. Pensi sia importante parlare degli alberi e della loro importanza con gli altri (insegnanti, genitori, amici, parenti, eccetera)?



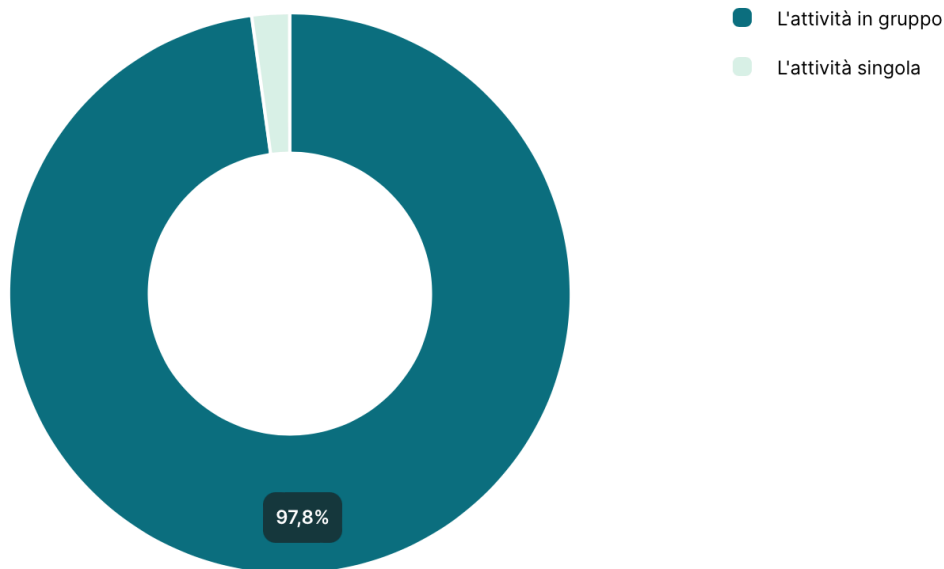
5. Scrivi tre ragioni per cui l'albero è importante per la vita (non solo scientifiche).

1. Perché serve per l'ossigeno 2. Perché ci possiamo tingere i suoi frutti 3. Perché magari se sei triste o ti addorci magari il suoi meglio e ti tranquillizza
 1. Perché permettono la vita sulla terra 2. Perché possono essere usati per il riparo 3. Perché si possono costruire tanti oggetti
 1. Perché senza gli alberi non ci sarebbe vita 2. Perché ci dà i frutti 3. Perché rende il mondo bello
 1. Perché se non respiravamo 2. Perché ci vivono gli animali 3. Perché è bello da vedere
 1. Per noi perché senza l'albero non c'è la terra 2. Perché ci dà i fogli e i frutti 3. Perché è importante per le piante
 1. Per l'aria 2. Per gli animali in cui ci vivono 3. Per giocare e divertirsi
 1. Perché danno colore alla terra 2. Perché sono belli 3. Perché sono profumati
 1. Perché da ossigeno 2. Perché fa da tana agli animali 3. Perché dà i frutti
 1. Perché ci dà l'ossigeno 2. Perché ci dà delle risorse naturali 3. Perché ospita tanti esseri viventi
 1. Per l'ossigeno 2. Per la natura 3. Per gli animali
 1. Perché assorbe l'aria sporca 2. Perché tiene il terreno 3. Perché tante cose che usiamo vengono dagli alberi
 1. Per l'ossigeno 2. Per i frutti 3. Per l'ambiente
 1. Perché ci dà dei doni 2. Perché ci dà l'ossigeno 3. Perché ci fa compagnia
 1. Per gli animali 2. Per dare riparo 3. Per produrre legna
 1. Perché ci dà l'ossigeno altrimenti non ci sarebbe vita 2. Perché ci dà l'ombra 3. Perché ci dà il riparo sia per noi che per gli animali
 1. Perché ci dà l'ossigeno 2. Perché ci dà i materiali (legna) 3. Perché ci dà i frutti
 1. Perché ci dà vita 2. Perché ci dà ossigeno 3. Perché ci diverte
 1. Si può giocare 2. Per costruire oggetti 3. Per fare delle cose
 1. Perché ci fanno divertire noi quando ci arrampichiamo 2. Perché ci dà ossigeno 3. Perché fa da casa agli animali
 1. Perché ci dà ossigeno 2. Perché con i suoi rami si possono creare tante cose
 1. Perché ci dà la carta 3. Perché ci dà la legna
 1. Per la natura 2. Per gli animali 3. Per dare protezione
 1. Perché ci dà ossigeno e vita 2. Per respirare 3. Perché ci dà i frutti per nutrirsi
 1. Ci possiamo mettere sul vilano 2. Ci serve la carta 3. Si dorme meglio
 1. Perché ci danno tutto 2. Perché danno una tana per gli animali 3. Perché sono molto belli
 1. Per l'ossigeno 2. Per ripararsi 3. Per scaldarsi
 1. Perché ci dà l'ossigeno 2. Perché ci dà ossigeno 3. Perché ci aiuta a respirare
 1. Per gli animali 2. Per la natura 3. Per l'ossigeno
 1. Perché ci dà i frutti 2. Perché produce carta 3. Perché ci dà la legna
 1. Non scaldare gli alberi 3. Non giocare tanto
 1. Perché ci aiuta a respirare 2. Perché ci fa tanta carta 3. Perché ci dà il legno per costruire
 1. Per l'ossigeno 2. Per il riparo 3. Per fare le case con le foglie
 1. L'albero è importante per la mia vita 2. Perché produce ossigeno e ci dà la carta 3. Ci si può arrampicare sopra
 1. L'albero è importante perché ci dà tante cose 2. L'albero è importante quindi non dobbiamo inquinare 3. L'albero è un essere vivente e dobbiamo rispettarlo
 1. Per l'ossigeno 2. Per il legno 3. Quando cadono possiamo prenderne la legna
 1. Possiamo costruirci le case 2. Si può affaccare l'altalema 3. Gli animali ci possono vivere dentro
 1. Per i frutti 2. Per il legno 3. Per arrampicarsi quindi divertirsi
 1. Perché da ossigeno 2. Perché ci dona il legno per aiutarci a costruire 3. Perché ci dà cibo sano
 1. Perché l'albero ti può consolare 2. Perché ci dà l'ossigeno 3. Perché con gli alberi si può divertire
 1. Perché produce ossigeno 2. Perché l'albero è come un amico 3. Perché lo sto rigare per le persone e dai habitat per gli animali
 1. Perché fa ombra 2. Perché ci si può giocare 3. Perché si possono fare le case
 1. Perché fornisce riparo per molti animali 2. Perché è utile ci divertiamo anche con un albero 3. Perché ci fornisce ossigeno

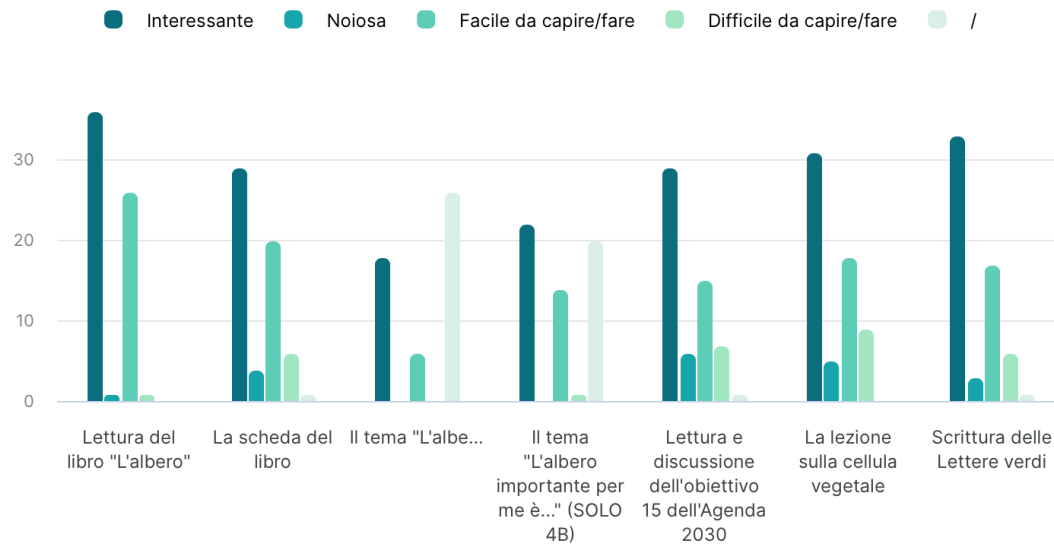
6. Scrivi tre modi per proteggere e salvaguardare gli alberi.

1. Non si taglia la legna 2. Non bisogna dargli fuoco 3. Non si strappano le foglie dall'albero 1. Non si danno fuoco 2. Non si deve inquinare 3. Non si devono abbattere gli alberi
1. Non inquinare 2. Non tagliare i rami 3. Non tagliare il tronco e neanche le radici 1. Non tagliarli in varie parti 2. Non incendiare i boschi 3. Non inquinare i boschi
1. Possiamo mettere dei cartelli 2. Possiamo smettere di costruire case 3. Possiamo proteggere 1. Per salvarli non si tagliano 2. Salvare gli alberi che stanno morendo 3. Perché stanno dando fuoco alle foreste
1. Non piantarli tanto vicino alle fabbriche/industrie 2. Non abbatterli 3. Non togliere le radici 1. Rispettare l'Agenda 2030 2. Non bruciarli per avere altro non importante 3. Non sfruttarli troppo
1. Io proteggersi gli alberi perché se vedo qualcuno tagliare un albero andrei lì e gli dico "cosa fai?" 2. Se gli danno del veleno lo chiamano la pozione 3. E se gli tagliano i rami gli dico "perché lo fate?"
1. Dargli importanza 2. Dargli sicurezza 3. Dargli aiuto 1. Dare acqua 2. Non tagliare gli alberi 3. Non inquinare
1. Facendo un parco accessibile a tutti 2. Mettendone di più dove non si possono tagliare 3. Non mettendoli vicino alle fabbriche
1. Incendiare a un albero 2. Fare una violazione 3. Usare dei cartelloni e non abbatterli 1. Non tagliarli 2. Non incendiarli 3. Fare una zona per loro
1. Non inquinare 2. Non bruciare le foreste 3. Non si devono strappare i rami
1. Non buttare la spazzatura per terra 2. Non tagliare le foreste 3. Non bruciare le foreste
1. Non dare incendi alle foreste 2. Piantare nuovi alberi 3. Non tagliare gli alberi
1. Non disboscare 2. Non buttare sigarette 1. Riciclare la carta 2. Piantare più alberi 3. Non staccare i rami
1. Non tagliare gli alberi 2. Non inquinare 3. Non dare fuoco agli alberi 1. Non incendiarli 2. Non tagliando gli alberi 1. Non tagliarli 2. Non dargli fuoco 3. Li possiamo curare
1. Scrivere un cartello 2. Mettere un cestino 3. Non gettare le cartacce per terra
1. Non inquinare 2. Cercando di non strappare i rami 3. Non tagliarli
1. Non fare il disboscamento 2. Non inquinare 3. Non fare incendi
1. Non disboscare le foreste 2. Raccogliere la plastica 3. Mettere dei cartelli
1. Non buttare plastica vicino 2. Non fare gas inquinanti 3. Non tagliare tanti alberi
1. Inquinare meno 2. Non tagliarli 3. Polare gli alberi 1. Non abbatterli 2. Prendersi cura
1. Non tagliare gli alberi 2. Non fare tanto gas 3. Non abbattere i fiori 1. L'albero ci dà l'ossigeno 2. L'albero può essere un amico 3. L'albero ha i suoi diritti come noi
1. Il primo modo è che non dobbiamo fare gli incendi 2. Per me dobbiamo mettere delle videocamere che sorvegliano tutti 3. Il terzo modo è che dobbiamo mettere più alberi
3. Per proteggerli 2. Ci dà frutti 3. Ci dà pace 1. Diminuire il disboscamento 2. Piantare altri alberi 3. Costruire grandi giardini in cui piantarli
1. Consumare meno le fabbriche 2. Non abbatterli 3. Non strapparli le foglie 1. Costruire di meno 2. Non inquinare 3. Non abbattere alberi se non serve
1. Non inquinare 2. Proteggerli da chi vuole tagliarli per niente 3. Non incendiare i boschi 1. Ci vivono degli animali 2. Ci danno la frutta 3. Ci si può arrampicare
1. Piantarne di più 2. Usare case in rovina ristrutturate 3. Non tagliare gli alberi senza motivo 1. Potremmo mettere delle recinzioni 2. Potremmo curarli ogni giorno e dargli da bere 3. Non distruggerli
1. Non tagliarli 2. Non rompere le foglie 3. Trattarli come se fossa una persona 1. Non tagliarli 2. Non utilizzarli molto 3. Non inquinare perché il clima cambia
1. Non tagliare gli alberi 2. Non strappare le foglie e i rami 1. Non tagliare gli alberi 2. Non strappare le foglie 3. Rispettare l'habitat naturale
1. Non tagliare gli alberi 2. Non incendiare gli alberi 3. Non si strappano le foglie e i rami 1. Incendiare di non abbattere gli alberi 2. Piantando più alberi 3. Non inquinare perché l'inquinamento fa male anche agli alberi

7. Hai trovato più interessante l'attività singola o quella svolta in gruppo?



8. Pensando alle attività svolte, come le valuteresti? (Puoi inserire più di una X per attività)



9. Quale attività ti è piaciuta di più? Perché?

L'attività che mi è piaciuta di più è quella in cui parlavamo del nostro albero. Perché per me l'albero di cui ho parlato è molto importante e con la lettera l'ho capito ancora di più.

Mi è piaciuta di più l'attività dell'albero preferito di mio papà perché è bello sapere che c'era un bel legame fra un albero e mio papà.

Mi è piaciuta di più la lezione sulla cellula vegetale perché è stata una lezione molto interessante.

Quando siamo andati a lavorare con il computer perché con i miei amici discutevamo.

Quando mia nonna mi ha raccontato del suo albero significativo perché ho potuto scoprire cose nuove su di lei.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella in cui dovevamo cercare informazioni sugli alberi.

Quella della copertina del libro dell'albero perché ho usato il PC per fare per la prima volta una copertina.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella della cellula vegetale perché ho imparato le parti della cellula.

Quella sulla cellula vegetale perché era interessantissima e facile da capire.

La cellula vegetale perché abbiamo lavorato in gruppo ed è stato divertente.

Il tema dell'albero importante per me perché potevo parlare del mio albero.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella della cellula vegetale perché è interessante disegnare le cellule.

Le Lettere Verdi perché l'abbiamo fatta in gruppo.

La lettura del libro "L'albero" perché racconta dell'importanza dell'albero.

Il libro digitale perché si usa il PC.

La scheda del libro perché era bello l'argomento e anche perché si lavorava in gruppo.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella al computer perché è stato bello lavorare in gruppo.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella con il computer perché sono abbastanza bravo al computer.

Le Lettere Verdi

Il libro digitale perché eravamo in gruppo.

Quella dell'albero preferito per me perché è importante.

Il libro digitale

Quella sul computer perché eravamo in gruppo.

Il tema Lettere Verdi perché sono molto belle.

Quelle che abbiamo fatto in gruppo.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella sulla cellula vegetale.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella al computer perché mi piacciono le cose da fare al computer.

Il tema "L'albero importante per me".

L'attività che mi è piaciuta di più è la scrittura delle Lettere Verdi.

È lavoro in gruppo perché.

La scrittura delle Lettere Verdi perché mi piaceva, perché stavamo scrivendo una lettera per salvare gli alberi.

La lettura del libro "L'albero" perché era molto bello.

La lettura del libro "L'albero" perché è stato bello ma anche interessante.

Il tema sull'albero importante per me per dire che c'è per me l'albero.

La cellula vegetale perché mi sono divertita ed era interessante.

L'attività che mi è piaciuta di più è quella dell'aula di informatica perché ognuno poteva fare quello che voleva.

L'albero importante per me perché potevo scrivere le mie emozioni.

Mi è piaciuto fare il libro digitale perché mi piace lavorare al computer.

Quelle delle Lettere Verdi perché era interessante e quella con il computer perché è bello scrivere, incollare e fare tutto al computer.

Mi è piaciuto fare di più l'Agenda 2030 perché era una cosa nuova e che non sapevo.

Mi sono piaciute tutte però quella che mi è piaciuta di più è quella dell'albero importante per me.

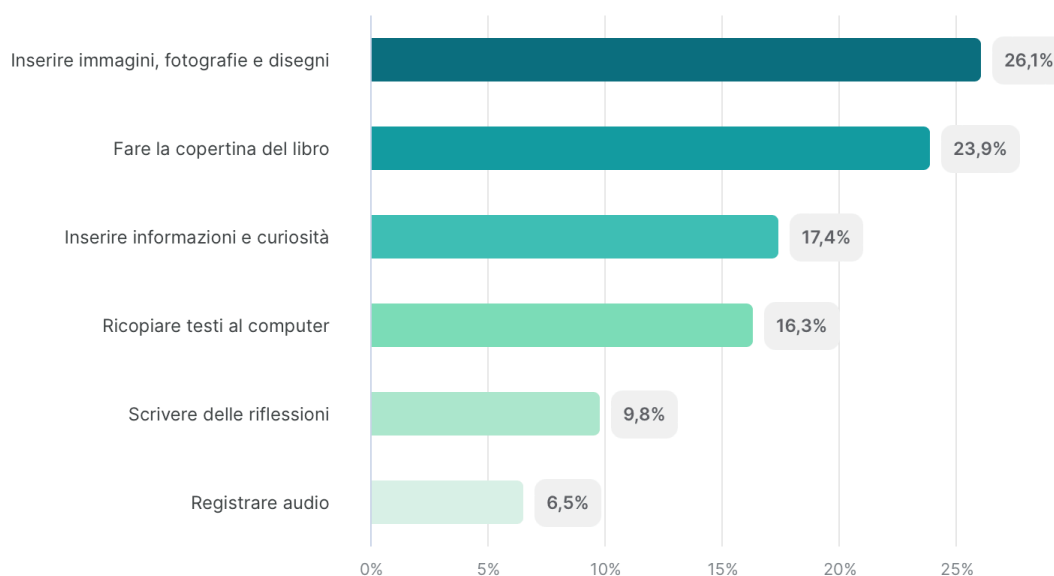
L'attività che mi è piaciuta di più è quella in gruppo perché possiamo collaborare.

L'attività che mi è piaciuta di più è stata quella della scheda del libro perché mi piace cercare le informazioni nei libri.

10. Quale attività ti è piaciuta di meno? Perché?

L'attività che non mi è tanto piaciuta è quella dell'albero importante per me.
Mi è piaciuta di meno la lezione sulla cellula vegetale perché l'avevamo già studiata. Quella della scrittura delle Lettere Verdi perché non sapevo cosa scrivere.
L'attività che mi è piaciuta di meno è quella della lettura del libro perché non ho capito bene e non riuscivo a farla.
L'albero importante per me perché abbiamo scritto delle robe che non mi sono piaciute. Quella che mi è piaciuta di meno è l'attività delle Lettere Verdi.
L'Agenda 2030 perché era facile ma era una cosa secondaria e da adulti.
La cellula vegetale perché era difficile da capire. L'attività che mi è piaciuta meno è l'Agenda 2030.
Dettare il testo perché non mi piace dettare. Mi sono piaciute tutte in realtà.
Mi è piaciuto tutto.
Tutte stupende. / La cellula vegetale
La scheda del libro perché c'era tanto da scrivere. / Nessuna / La lettere verdi
Dettare / Mi sono piaciute tutte
La cellula vegetale perché ci sono parole difficili da ricordare.
Quella della Agenda 2030 perché era noiosa e difficile da capire. La discussione dell'obiettivo 15, perché è un po' noioso.
La scrittura delle Lettere Verdi perché non si capiva. L'Agenda 2030 perché non mi ha impressionata.
Nessuna, perché sono state tutte molto belle ed interessanti. L'attività che mi è piaciuta di meno è quella dell'Agenda 2030.
Quella della scheda del libro perché era un po' facile. L'attività che non mi è piaciuta è quella in cui dovevo scrivere tutti i nomi e cognomi dei compagni.
Mi è piaciuto fare di meno la cellula vegetale perché non mi piace tanto scienze e perché non era un argomento molto interessante.

11. Nella fase finale costruiremo un libro digitale (al computer!) sul percorso fatto insieme. Se potessi scegliere, di quale aspetto preferiresti occuparti? (Puoi sceglierne più di uno)



ALLEGATO 7 – LA LETTERA AI GENITORI

All'attenzione delle famiglie degli alunni/e di 4A e 4B,

mi presento: sono Greta Pavan, studentessa al quinto ed ultimo anno di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Padova e svolgo l'attività di Tirocinio nelle Vostre classi, accompagnata dalla maestra Cristina Pellicetti, mia Tutor.

Scrivo questa lettera in quanto vorrei presentare il mio Progetto "*C'era una volta un albero*" che coinvolgerà nel mese di febbraio le due classi ed alcuni docenti che, con disponibilità, hanno deciso di offrire il proprio aiuto. Si tratta di un Progetto interdisciplinare che si propone di approfondire le tematiche legate all'albero; al suo ruolo nella salvaguardia degli ecosistemi del nostro pianeta ed all'importanza della biodiversità per la vita di tutti. La tematica degli alberi e della loro salvaguardia è di fondamentale importanza, soprattutto per il momento storico che stiamo attraversando. La Conferenza delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici COP26 di novembre 2021 a Glasgow ha rappresentato un piccolo traguardo verso la salvaguardia della convivenza e lo sviluppo sostenibile e sono stati compiuti alcuni progressi significativi in aree come la produzione di metano e la deforestazione. Al contempo, sono necessari maggiori interventi se vogliamo fermare il cambiamento climatico prima che diventi un processo irreversibile. Ed ecco perché trattare degli alberi con i bambini diventa rilevante: è tempo per tutti noi di agire e i bambini, in quanto cittadini del domani, sono il cambiamento positivo che condiziona il futuro del pianeta e dell'umanità. L'amore e la protezione dell'albero, fonte di vita, sono il punto di partenza per una società fondata sul rispetto, sulla cura e sulla custodia della vita in ogni sua forma.

Il mio intervento si inserisce in un percorso didattico più ampio, durante il quale le insegnanti hanno già affrontato questi argomenti con i bambini, avendo altrettanto a cuore la tematica e considerandone l'importanza. Perciò, il Progetto intende fare tesoro delle competenze, capacità ed abilità già possedute e metterle in gioco per ampliare ulteriormente la conoscenza.

L'intervento didattico riguarderà le materie di scienze, italiano, educazione civica e tecnologia, attraverso attività di lettura e comprensione, produzione scritta, ricerca e analisi di informazioni e l'utilizzo di tecnologie digitali. Per arricchire l'esperienza, ho pensato di chiederVi di collaborare, compatibilmente alla Vostra disponibilità e nella misura che preferite. Il Progetto, infatti, prevede delle fasi in cui gli alunni ricercano informazioni e raccolgono testimonianze sugli alberi e la biodiversità a casa e poi condividono quanto scoperto in classe. Penso che il Vostro contributo possa essere fondamentale per dare ulteriore valore al percorso didattico. Per questo motivo, lascio il mio indirizzo e-mail istituzionale (greta.pavan@studenti.unipd.it), in modo che possiate contattarmi per domande, suggerimenti, feedback e l'invio di eventuali materiali realizzati a casa.

Infine, prevedo di utilizzare con i bambini la piattaforma online Google Classroom per la realizzazione di un libro digitale conclusivo del percorso, che raccolga le evidenze dell'esperienza svolta e resti come testimonianza e spunto di riflessione sul ruolo fondamentale dell'albero per la vita. Per questa ragione, avrei bisogno della Vostra autorizzazione ad utilizzare le credenziali personali di Google Classroom degli alunni nell'aula di informatica della scuola, in modo che possano collaborare. Ciascun alunno/a dovrebbe portare il proprio nome utente e password nel giorno previsto (comunicato successivamente) ed utilizzarle per accedere dal computer della scuola. Vi assicuro la massima cura ed attenzione nel processo.

Il/la sottoscritto/a _____, genitore dell'alunno/a _____ della classe 4__, autorizza l'alunno/a ad utilizzare le credenziali personali della piattaforma Google Classroom a scuola, durante lo svolgimento del Progetto didattico "*C'era una volta un albero*".

Luogo e data

Firma

Colgo l'occasione per ringraziarVi anticipatamente per l'attenzione e la collaborazione e concludo con una citazione che apprezzo particolarmente.

Non ereditiamo la Terra dai nostri antenati, la prendiamo in prestito dai nostri figli.
(Proverbio nativo americano)

Greta Pavan