



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

FACILITARE IL PROCESSO TRA LETTURA E COMPrensIONE

Ricerca empirica in una classe quarta di scuola primaria

Relatore: Ferraro Gilberto

Laureanda: Mazzucato Arianna
Matricola: 1196376

Anno accademico: 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1: FRAMEWORK TEORICO.....	9
1.1 La lettura	9
1.1.1 Il modello di Hoover e Gough.....	11
1.1.2 L'interazione con il testo scritto	13
1.2 La comprensione	14
1.2.1 La costruzione attraverso conoscenze pregresse.....	15
1.2.2 I modelli di comprensione del testo di Kintsch e Van Dijk	18
1.2.3 Insegnamento della comprensione: criteri e approcci.....	20
1.2.3.1 <i>Approcci centrati sul testo</i>	21
1.2.3.2 <i>Approcci centrati sul lettore</i>	24
1.2.4 Strategie per comprendere	26
1.2.5 Comprendere il testo narrativo	30
1.2.6 Strumenti utili.....	32
1.3 Passaggio dalla comprensione allo studio.....	35
1.3.1 Il metodo WRW	36
1.3.1.1 <i>Processo</i>	38
1.3.1.2 <i>Metacognizione</i>	39
1.3.1.3 <i>Fiducia</i>	39
1.3.1.4 <i>Routine</i>	39
1.3.1.5 <i>Laboratorio</i>	40
CAPITOLO 2: DISEGNO DI RICERCA.....	42
2.1 La ricerca di tipo empirico	43
2.2 Il tema della ricerca.....	44
2.3 Domanda e ipotesi di ricerca	44
2.4 Finalità e scopi della ricerca	45
2.5 Piano di lavoro.....	46

2.5.1	Contesto e Territorio	47
2.5.2	La classe di intervento	49
2.5.3	La classe di controllo.....	49
2.6	Strumenti	50
2.6.1	Le prove di lettura e di comprensione MT	50
2.6.1.1	<i>Prova iniziale</i>	52
2.6.1.2	<i>Prova finale</i>	56
2.6.1.3	<i>Le strategie al centro della ricerca</i>	61
2.7	Tempi	66
2.8	La progettazione dell'intervento	66
2.8.1	Le tre fasi della progettazione	67
2.8.2	Motivazioni e giustificazione delle scelte	74
CAPITOLO 3: L'INTERVENTO DIDATTICO		79
3.1	Attività 1: Lo schema a Y	79
3.1.1	Voci nel Parco	82
3.2	Attività 2: Cuore, mano e cervello	83
3.2.1	Io parlo come un fiume	85
3.3	Attività 3: Il grafico della trama	88
3.3.1	Il coraggio di Lupo Azzurro	92
3.3.2	Tad	94
3.3.3	Il Leone e la Leonessa	95
3.4	Attività 4: One pager	96
3.4.1	La volpe e il Tomte.....	98
3.4.2	Orme nella neve	100
3.5	La bambina di vetro	101
3.6	Somministrazione delle prove	109
3.7	Valutazione delle prove	110
CAPITOLO 4: RACCOLTA E INTERPRETAZIONE DEI DATI		115
4.1	Dati prova iniziale	115

4.2	Dati prova finale	120
4.3	Focus sulla classe d'intervento	124
	CONCLUSIONE	133
	RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	136

INTRODUZIONE

Le abilità di lettura e di comprensione sono trasversalmente utili e funzionali a tutte le varie discipline.

Nel primo ciclo di istruzione la scuola ha il compito di permettere agli alunni di acquisire gli strumenti necessari ad una «alfabetizzazione funzionale»: agli allievi viene data la possibilità di ampliare il patrimonio orale e imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura [...] e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e continua per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo. (Indicazioni Nazionali, 2012 p. 36)

Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche [...] e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. (Ibidem p. 37)

Il presente progetto di tesi si propone di verificare se, in una classe IV di scuola primaria, la connessione tra abilità di lettura e processo di comprensione è incrementata dall'utilizzo di interventi didattici con facilitazioni procedurali.

La ricerca proposta è di tipo empirico e prevede il coinvolgimento di due gruppi, uno di controllo e uno d'intervento, ricoperti rispettivamente dalle classi IV°A della scuola primaria Albanese Battisti e IV°C della scuola primaria Papa Luciani- De Amicis, entrambe dell'IC di Cervarese-Rovolon.

In entrambe le classi è stata somministrata una prova iniziale e di una prova finale, i cui risultati sono stati analizzati nella descrizione degli esiti dell'intervento.

La struttura di questo documento è articolata in quattro capitoli centrali e una conclusione.

Il primo capitolo, *Framework teorico*, presenta un'analisi dei riferimenti teorici che sostengono la ricerca. Sono presentati i processi di lettura, di comprensione e infine un breve accenno allo studio, evidenziandone le principali basi teoriche. È posta

particolare attenzione al passaggio e al legame tra lettura e comprensione, esplicitando alcuni modelli come quello proposto da Kintsch e Van Dijk (1978) o, più in generale, sugli approcci centrati sul testo o sul lettore. Si passa poi alla presentazione di alcune strategie e strumenti utili alla comprensione. Alla fine del capitolo sono presentati i principi su cui si basa il metodo WRW che sarà poi utilizzato in fase d'intervento.

Il secondo capitolo, *Il disegno di ricerca*, presenta una breve descrizione del modello di ricerca empirica utilizzato e l'esposizione delle fasi che la compongono. Vi è quindi, una presentazione del contesto e del territorio in cui si trovano le due classi, la loro composizione, la descrizione delle prove somministrate e i riferimenti ai tempi.

Di seguito, si potrà trovare una descrizione degli strumenti utilizzati nella classe d'intervento e la sua progettazione dettagliata suddivisa in tre fasi seguendo i modelli di Wiggins e McTighe (2004) e di Castoldi (2011).

Il terzo capitolo, *L'intervento didattico*, riporta la narrazione e la documentazione della conduzione dei singoli interventi con particolare attenzione all'utilizzo e alla personalizzazione degli strumenti da parte degli alunni. Nella loro presentazione, le attività sono state suddivise per tipologia e sono accompagnate da immagini esemplificative e significative. Alla fine del capitolo sono presenti due paragrafi riguardanti la somministrazione e la valutazione delle prove.

Il quarto capitolo, *Raccolta e interpretazione dei dati*, riporta la tabulazione dei dati delle prove e la loro analisi. Sono distinti in paragrafi differenti i dati riguardanti la prova iniziale e a quella finale in entrambe le classi, per poi presentare alcune considerazioni relative solo alla classe d'intervento.

Nel capitolo dedicato alle *Conclusioni*, è riportata un'interpretazione generale dei risultati della ricerca, con riferimento all'ipotesi inizialmente formulata, al fine di fornire un'adeguata risposta alla domanda di ricerca. Quest'interpretazione ha promosso una mia riflessione personale sulle connessioni che legano questo lavoro di

tesi al mio essere un'insegnante in formazione, cogliendo possibili sviluppi futuri di questa ricerca e della sua applicazione in classe.

CAPITOLO 1: FRAMEWORK TEORICO

1.1 La lettura

Nella scuola primaria, una delle prime abilità che si cerca di sviluppare è quella della lettura in quanto “l’abilità di leggere e comprendere un testo rappresenta un’acquisizione fondamentale nella vita di ogni individuo, poiché in una società alfabetizzata molti apprendimenti passano attraverso la capacità di leggere, comprendere e studiare testi” (Cisotto L., 2006, pag.99).

È importante sottolineare che l’inizio della nostra storia con la lettura non coincide con l’inizio della scuola, bensì può essere ricondotto al momento in cui un adulto ci ha preso in braccio e ha letto per noi. Qualsiasi lettura, infatti, non cade mai nel vuoto: permette di etichettare parole, di sentirci amati, di coltivare la nostra naturale genialità linguistica, di prevedere e di dedurre, di sperimentare emozioni nostre e altrui.

Quando noi leggiamo una parola, il cervello non la collega a un solo significato: deve riconoscere, recuperare informazioni pregresse e metterle in relazione allo sviluppo personale, biologico ed intellettuale. Ecco perché un libro dice sempre cose diverse non solo a lettori diversi, ma anche allo stesso lettore: non è un circolo chiuso.

La storia della lettura a scuola può essere considerata storia di tentativi più che di discussione sistematica. Sempre più docenti leggono in classe, organizzano incontri con gli autori e si pongono il problema di educare alla lettura per la vita e alla comprensione dei testi, perché il lavoro sulla lettura e sulla scrittura è un laboratorio di costruzione cooperativa di libertà (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021 pag.7). Quella degli insegnanti è, infatti, più di una missione didattica: si tratta di concorrere a formare dei cittadini, in grado di leggere, comprendere e interpretare il mondo che li circonda, reale o digitale che sia.

Nucera diceva che “La lettura è l’atto estremo di ospitalità, gesto che non lascia spazio al rifiuto, in quanto non si può neppure rifiutare un testo senza prima averlo

onestamente ospitato, senza aver ascoltato con attenzione il suo racconto” (Nucera, 2000, p. 153). La lettura è quindi atto dovuto, obbligato e a questa è da abbinarci anche la comprensione di quanto letto.

L'introduzione che si trova nella Nuova guida alla comprensione del testo 3, fa capire velocemente concetti che molte volte non sono chiari neanche agli adulti. Gli autori si rivolgono agli studenti (in particolare a quelli dagli 8 anni in su) e chiedono:

“Sei un buon lettore? No, non vogliamo sapere se leggi bene ad alta voce. Non vogliamo neppure sapere se leggi tanto. Vogliamo che tu ti chieda: “Quando leggo, capisco?”. Man mano che cresci e prosegui negli studi devi affrontare letture sempre più impegnative. A volte quando leggi un testo, ti è facile capirne immediatamente il significato, a volte no: devi fermarti, pensarci, rileggere... A volte però vai avanti spedito, ti sembra di capire bene tutto, ma se qualcuno, magari l'insegnante, ti fa una domanda specifica, ti accorgi di non saper rispondere. Forse hai letto in modo superficiale o forse il testo era più difficile di quanto ti apparisse. Diventare un “buon lettore” significa comprendere ciò che si legge, ma significa anche “capire di non aver capito” e saper trovare nel testo la soluzione ai propri dubbi. Significa poi essere, sempre più, in grado di approfondire il significato di ciò che si legge e apprezzarne le sfumature, i significati nascosti, le ragioni per cui quel testo è stato scritto”.

Rivolgendosi in questo modo a un pubblico di piccoli nuovi lettori si fa capire loro in cosa consiste la lettura e li si espone ad un nuovo modo di approcciarsi ai libri e alla loro comprensione.

Tornando agli adulti, molte volte però si pensa che per facilitare la comprensione di un testo sia sufficiente ripeterne più volte la lettura ed esplicitare il significato delle parole ignote. A questo proposito la descrizione del “capire un testo” come complessa attività di pensiero ha suscitato negli insegnanti più attenti un'idea meno deterministica della comprensione e una valutazione più prudente degli esiti conseguiti dagli allievi in questo campo (ibidem). La lettura però non corrisponde alla

semplice decodifica di un codice, bensì “è un processo complesso e raffinato perché mette in relazione un emittente e un ricevente, che comunicano attraverso un sistema molto speciale inventato dagli esseri umani milioni di anni fa, la scrittura, che, infatti, è la codifica con segni scritti del linguaggio umano” (Cardarello e Bertolini, 2020, pag.21).

Alla fine degli anni Novanta, la concezione del compito di lettura risulta, ad opera del cognitivismo, profondamente rinnovata. Sul piano didattico, l’effetto più importante del rinnovamento riguarda lo spostamento del focus dall’accertamento della lettura come prodotto alla guida dei processi sottostanti la comprensione, con lo scopo di migliorare le strategie con cui l’allievo lavora sul testo e ne costruisce i significati (Lumbelli, 1996).

Il tema di saper leggere e capire i testi non è certo “nuovo”, bensì ha radici molto lontane. Dai tempi di Comenius e del suo *Orbis Sensualium Pictus* (1658) si sono prodotti manuali per insegnare il codice e il lessico. Nella storia, la letteratura psicodidattica dell’insegnare a leggere si è concentrata prevalentemente sull’insegnamento del codice e ha lasciato sullo sfondo, in secondo piano, quello della comprensione, considerata, come ribadito precedentemente, un’inevitabile conseguenza dell’apprendimento della capacità decifratrice o un’abilità magari collegata all’intelligenza del singolo. Solo recentemente è stata dimostrata l’indipendenza del processo di decodifica da quello di comprensione grazie a numerosi studi (Cardarello, Bertolini 2020 pag.24) e questo ha posto il problema della necessità di esplicite tecniche di facilitazione per il secondo. Tale indipendenza è ben compendiata ad esempio negli studi e nel modello di Hoover e Gough.

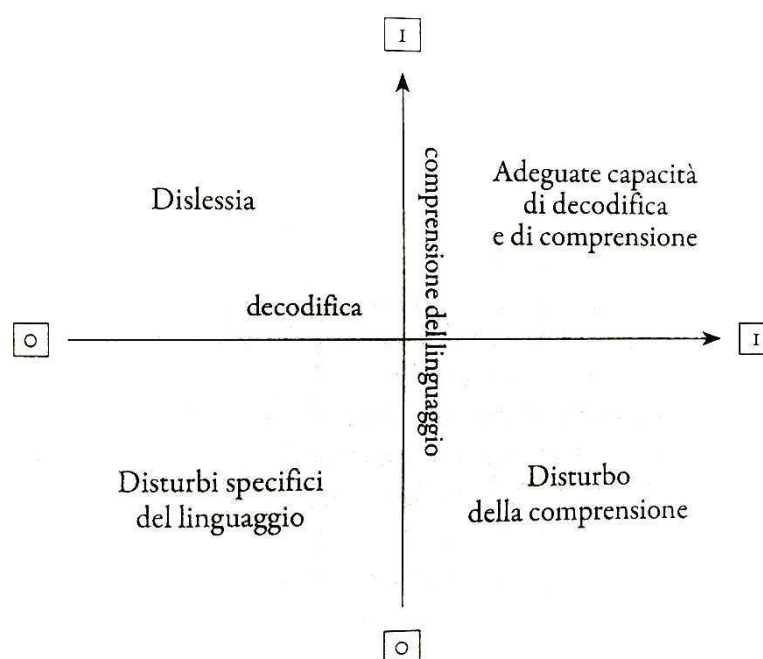
1.1.1 Il modello di Hoover e Gough

Il modello di Hoover e Gough (1990), noto come Simple View of Reading (SVR), sintetizza gli esiti di un vasto corpus di ricerche sperimentali asserendo la relativa indipendenza delle due dimensioni che concorrono alla lettura: e cioè la codifica e la comprensione linguistica.

Le due dimensioni vengono rappresentate secondo un piano ortogonale per segnalarne l'indipendenza, e ne vengono delineate le polarità: con O si indica la carenza di quella dimensione, con I il suo pieno possesso: ovviamente come suggerisce la direzione, le persone si dispongono lungo un continuum di capacità in ciascuna dimensione.

Figura 1: Schematizzazione del modello Simple View of Reading

Fonte: Levorato (2011)



Nella *Figura 1* a ciascun quadrante individuato dall'intersezione delle due dimensioni corrisponde un preciso gruppo di soggetti caratterizzati dalla doppia componente. Tali studi sulle componenti cognitive del processo di comprensione hanno alimentato ricerche utili dal punto di vista diagnostico volte a concludere che per analizzare i bisogni dei propri destinatari occorre aver ben presente la dimensione del fenomeno di scarso letteratismo (diffuso in circa il 50% dei quindicenni) e non confonderlo con i disturbi di comprensione (2%-4%) (Cardarello, Bertolini, 2020 p.25). Proprio per questo motivo e per non incorrere in errori dettati da "luoghi comuni" è

importante favorire una buona interazione con il testo scritto, non solo applicando una lettura ripetuta ma usando strategie utili al suo miglioramento.

1.1.2 L'interazione con il testo scritto

La ricerca cognitivista ha dedicato in modo particolare la sua attenzione alla descrizione dei processi mentali del lettore che si attivano quando è impegnato nella comprensione di un testo. L'interazione con il testo scritto è un'attività assolutamente peculiare della vita scolastica, dalla primaria all'università. Molti insegnanti ritengono di promuovere la comprensione del testo dei loro allievi per il solo fatto di richiedere loro una lettura sistematica e ripetuta di testi, ma la verità è che azioni e attività per potenziare questa capacità sono raramente intraprese in modo esplicito.

Sempre più spesso nelle scuole vengono somministrate delle prove per verificare il livello di comprensione di un testo senza aver proposto metodi e strategie per facilitare questo difficile compito. L'approccio docimologico, che approfondisce gli strumenti di verifica della comprensione, ha conosciuto, grazie a pedagogisti specializzati, anche in Italia una discreta affermazione a partire dagli anni Settanta contribuendo a diffondere nelle scuole l'attenzione sull'importanza della comprensione e dell'interazione con il testo scritto. Per questo motivo sulla lettura e sulla comprensione sono stati redatti e diffusi vari strumenti ed esercizi che, nonostante fossero stati creati per un utilizzo a livello accademico, hanno influenzato anche gli insegnanti. Nonostante questo però, se da una parte è aumentata molto la quantità di strumenti elaborati per una corretta e articolata valutazione, dall'altra non vi è stata una corrispondenza nell'aumentare gli studi sulla didattica della comprensione del testo. Al contrario, la grande produzione di prove di valutazione sembra avere indotto a ritenere che l'unico modo per promuovere la capacità di comprensione di un testo sia esattamente quello di abituare gli studenti a rispondere a prove di comprensione, a svolgere insomma molti esercizi in merito. È da notare quindi come vi sia una notevole sproporzione tra la diffusione di materiali docimologici per la comprensione del testo e l'esiguità di percorsi di stimolazione. Anche nella riflessione pedagogica della lettura, il tema della comprensione compare di rado, in modo

perlopiù subordinato ai temi profondi e rilevanti della lettura quando la si pensa come strumento per la formazione personale, per la coltivazione delle opinioni e dei sentimenti, per l'umanizzazione di tutti, per il contatto con i classici della letteratura.

Una delle ragioni della scarsa attuazione d'interventi didattici specifici risiede sicuramente nell'inadeguata consapevolezza dei processi che agiscono nella mente del lettore in termini di costruzione che si trovano illustrati in questa tesi quando verrà affrontata la costruzione nei processi attraverso conoscenze pregresse. Per avere maggiore chiarezza rispetto a quanto affermato è importante mettere in evidenza la ricerca in merito al processo di comprensione.

1.2 La comprensione

La comprensione è un'attività di elaborazione cognitiva finalizzata alla costruzione del significato del testo ed è un processo dinamico che richiede la produzione di rappresentazioni coerenti e d'inferenze a molteplici livelli. Tale processo può essere descritto sinteticamente in questi termini:

- i. La memoria prende in carico il materiale linguistico e lo sottopone a elaborazione;
- ii. Attraverso quest'attività, le informazioni linguistiche vengono rielaborate in una forma adatta ad essere conservate, una sorta di linguaggio della mente;
- iii. La mente del lettore utilizza le strutture di conoscenza disponibili in memoria per riconoscere il significato delle informazioni linguistiche;
- iv. Tali strutture sono continuamente aggiornate e create mediante l'interazione con informazioni nuove.

(Levorato, 2000, p. 12-3)

Per la costruzione del significato il lettore si avvale contemporaneamente delle informazioni linguistiche fornite dal testo e delle conoscenze sul mondo, sui testi, sulla lingua di cui egli già dispone e che mantiene nella memoria a lungo termine.

Secondo Beker, Jolles e van der Broek (2017) si può descrivere la comprensione come un'attività "multicomponentiale", riferendosi a essa considerandola come sintesi di una varietà di livelli d'elaborazione cognitiva. Anche all'interno dei processi di elaborazione cognitiva del testo sono da distinguere diversi livelli, che interessano gli educatori e gli insegnanti nella misura in cui approfondiscono e articolano le possibilità di azione didattica in tale direzione. Essere consapevoli dei livelli di comprensione significa infatti essere in grado di capire dove si inceppano le capacità di comprensione e, dunque, dove si può agire in chiave didattica di volta in volta. (Cardarello, Bertolini, 2020 p.28)

1.2.1 La costruzione attraverso conoscenze pregresse

Come esposto precedentemente, la causa della scarsa attuazione di interventi didattici mirati alla comprensione può essere attribuita all'inconsapevolezza, sia da parte del discente sia da parte del docente, dei processi che agiscono nella mente del lettore e che sono diversi tra la lettura e la comprensione. Beker, Jolles e van der Broek (2017) distinguono due diversi livelli di elaborazione dividendo i processi automatici da quelli consapevoli e "strategici". La distinzione è importante perché un'educazione alla comprensione li considera e promuove entrambi.

Tra i processi automatici, che Beker, Jolles e van der Broek (2017) definiscono "passivi", quello assolutamente basilare è costituito dalla continua integrazione del testo attraverso il ricorso alle conoscenze pregresse, sia linguistiche che extralinguistiche. Il testo non esprime mai tutto ciò che occorre per capirlo, lasciando implicite molte informazioni che considera disponibili nella mente del lettore. Come diceva Umberto Eco, infatti "il testo è un meccanismo pigro, economico" che necessita di un lettore che sappia riempire gli spazi di "non detto" e collabori alla costruzione del significato.

Si può affermare quindi che un testo è incompleto senza l'intervento di un lettore che, con la sua attività interpretativa, riempia di senso gli "spazi bianchi" di cui il testo è necessariamente intessuto. Eco interpreta quest'affermazione in modo

radicale intendendo il lavoro di integrazione e interpretazione che sempre un lettore fa quando si accosta ad un testo: a quell'automatico ricorso del lettore alla conoscenza del mondo che già possiede.

Le conoscenze prime che ci permettono di capire una frase si trovano sicuramente nella memoria semantica, in cui sono stivati i significati, e che ha due peculiarità: si tratta di un luogo ad accesso automatico e contiene conoscenze e concetti in modo organizzato (Levorato, 1988). Le parole attivano la conoscenza posseduta, stivata e attiva nella memoria semantica, che non consta di definizioni, ma ha una struttura di nodi o reti di concetti o schemi o script, costituiti da informazioni e concetti legati tra loro. La nostra esperienza ha strutturato queste reti in modo economico, cioè tale che il richiamo di un aspetto ne richiami automaticamente altri collegati. Le reti però differiscono da persona a persona, quindi, quando si sottolinea l'importanza del lessico nella comprensione non si dovrebbe trascurare il fatto che a seconda dei soggetti, lo stesso termine può richiamare una nuvola di significati più o meno ricca e più o meno appropriata e soprattutto una conoscenza più o meno profonda. Questa influenza dovuta al livello di ricchezza della conoscenza viene indicata in letteratura come "ipotesi della qualità lessicale" di Perfetti, secondo cui la comprensione linguistica è correlata al livello di conoscenza di cui dispone il lettore su un dato argomento (Cain, Barnes, 2017).

Si può affermare quindi che gli schemi sono delle organizzazioni di significato abbastanza stabili nella nostra mente, che si rendono automaticamente disponibili quando incontriamo una parola. Questo processo di attivazione dello schema, la maggior parte delle volte non consapevole e automatico è chiamato "costruzione di significato" (Boscolo, 1997; Cisotto, 2006). Ciò significa che, quando noi leggiamo, la nostra mente ci mette a disposizione una grande quantità d'informazioni "satelliti" delle parole incontrate, gli schemi appunto, ed è per questo che siamo pronti ad aggiungere al testo le informazioni non dette, e dunque a riempire il significato con le nostre conoscenze.

Riprendendo quanto sostenuto nel paragrafo 1.1, si sottolinea nuovamente come la lettura di un testo non corrisponde con la lettura di una parola o di una frase né con il mero riconoscimento del loro significato: la lettura è infatti un processo sequenziale in cui la costruzione del significato di una parola e di una frase si deve combinare con quella delle parole e delle frasi seguenti. Questo processo viene definito integrazione testuale ed è peculiare del testo. Il testo si distingue da altri tipi di discorso per i suoi caratteri peculiari: è, infatti, “un’occorrenza comunicativa specifica caratterizzata da coesione e coerenza”, come insegnano i linguisti De Beaugrande e Dressler.

La coesione denota tutte le funzioni utilizzate per segnalare le relazioni tra gli elementi di superficie del testo: è definita dalle dipendenze grammaticali (legamenti, connettivi) che collegano le strutture linguistiche del testo.

La coerenza concerne la connessione tra i contenuti presenti nel testo, ossia riguarda la continuità di senso all’interno del testo stesso. Dunque occorre considerare le caratteristiche di coesione e coerenza come peculiari del testo per cogliere appieno il significato che vi assume il processo di comprensione.

La comprensione del testo equivale infatti alla costruzione di una rappresentazione mentale del significato globale che vi è espresso, e tale rappresentazione dovrà mantenere una propria coerenza, speculare a quella del prodotto letto. Dunque, la comprensione del testo richiede il ricorso sia agli schemi del lettore già ampiamente spiegati, sia ai processi d’integrazione. Con “integrazione” quindi, nella prospettiva di Kintsch, non si deve intendere tanto il fatto che le conoscenze pregresse del lettore integrano le parole del testo, quanto piuttosto che le frasi successive vengono integrate tra di loro, cioè danno luogo a significati coerenti frutto della selezione e connessione delle informazioni frase dopo frase.

Il processo d’integrazione implica perciò anche un’automatica opera di selezione dei possibili significati di una parola o di una frase: se nella fase di costruzione il ricorso alla conoscenza pregressa è ampio e comporta l’attivazione di nodi non sempre

pertinenti, nella fase di integrazione la mente seleziona i nodi che si rilevano più adeguati alle fasi successive. Detto altrimenti, la comprensione del testo avviene, secondo il modello di Kintsch, in modo sequenziale: ogni segmento del testo è immediatamente costruito e integrato, poiché le connessioni più forti devono essere mantenute attive nel fuoco di attenzione per poter poi essere integrate, coerentemente, con le informazioni della frase successiva (Boscolo, 1997, p. 199; Cisotto, 2006). Questa sintesi che ogni lettore fa di continuo, tanto inavvertitamente quanto automaticamente, mentre legge un testo è ciò che viene definito microstruttura. La quale non è un consapevole riassunto, né una sua consapevole parafrasi, ma è la forma discorsiva di un significato integrato prodotto dalla mente del lettore. Davanti a parole che possono rinviare a schemi multipli e diversi, la mente del lettore è chiamata a selezionare quelli che sono compatibili con il co-testo. Alla luce dell'affermazione in cui si dice che la mente partecipa alla costruzione della comprensione del testo gli studiosi si sono posti la domanda su quali siano le regole che sovrintendono il processo di generazione delle microstrutture. Tra le ipotesi avanzate, quelle degli stessi Kintsch e van Dijk (1983) risulta la più convincente.

1.2.2 I modelli di comprensione del testo di Kintsch e Van Dijk

Kintsch e van Dijk, descrivono le complesse operazioni cognitive che intervengono nel passaggio dalla comprensione letterale alla rappresentazione semantica attraverso due modelli: il primo basato su macro regole e che pone l'accento sull'analisi proposizionale del testo e sulle unità semantiche di cui esso si compone, il secondo basato sulla situazione e che richiama la teoria dei modelli mentali (Johnson-Laird, 1982).

Il primo modello è quello anticipato anche nel paragrafo precedente e che possiamo sintetizzare così: nella comprensione avviene un primo livello di superficie o microstrutturale che riguarda le singole proposizioni e le loro relazioni. Le preposizioni, una volta "estratte", vengono collegate tra loro formando una rappresentazione semantica coerente e integrata (livello macro-strutturale). Nel rappresentarsi il contenuto di un brano, il lettore trasforma singole proposizioni ricche d'informazioni e

dettagli, in altre di carattere più generale. Sulla base degli esiti di ricerche sperimentali Kintsch e van Dijk hanno individuato tre principali regole di corrispondenza semantica che sottendono questa “trasformazione”:

- regola della cancellazione o selezione: le informazioni principali vengono selezionate per entrare a far parte della microstruttura, mentre le proposizioni ritenute inutili dal lettore ai fini della comprensione vengono trascurate. Queste ultime possono essere le proposizioni ridondanti, le ripetizioni o quelle con significati che non hanno legami con il resto del testo.

- regola della generalizzazione: proposizioni o singole parole vengono sostituite e raggruppate all’interno di una proposizione unica che appartiene ad una categoria sovraordinata che le riassume e include tutte;

- regola della costruzione: una serie di proposizioni viene sostituita da una macro-proposizione con un significato più generale. Le inferenze generate sono probabili e non necessariamente vere, a differenza di ciò che avviene con la regola della generalizzazione.

Il modello di Kintsch e van Dijk del 1978 assegna dunque notevole importanza alle conoscenze linguistiche con cui il lettore stabilisce relazioni coerenti fra le frasi del testo, ma non tiene in debito conto l’interazione tra le conoscenze linguistiche e le conoscenze sul mondo (Orsolini, 1999, p.168). Mentre gli occhi scorrono le parole, la mente attribuisce loro dei significati attivando un modello mentale interno relativo all’argomento. I due autori hanno quindi rivisto il modello precedente introducendo il concetto di modello della situazione. In questa nuova impostazione, viene riconosciuta la centralità delle conoscenze del lettore, in quanto costituiscono lo sfondo entro il quale le informazioni del testo vengono istanziate. Il loro recupero durante la lettura concorre alla costruzione di una rappresentazione del testo che non è una riproduzione fedele della sua struttura di superficie, ma è più povera e più ricca contemporaneamente. Più povera di dettagli ma più ricca di quelle conoscenze che il

testo lascia solo presupporre e che il lettore recupera dalla sua enciclopedia del mondo.

Questi due modelli presentati s'iscrivono in una visione della comprensione ispirata alla concezione classica del cognitivismo. Kintsch ha elaborato tra gli anni 1988 e 1994 un altro modello che risente degli influssi del connessionismo. Secondo l'autore, oltre a riferirsi ai processi interni del lettore, è necessario tenere conto anche del contesto e adottare di conseguenza un approccio sensibile ai suoi vincoli e alle sue caratteristiche. In quest'ottica Kintsch propone quindi un modello definito di costruzione-integrazione che spiega la comprensione di un brano come l'avvicinarsi di una sequenza di cicli d'elaborazione del testo in cui la fase di costruzione e quella d'integrazione si alternano. Come tradurre nella pratica tutto ciò? Esistono vari criteri e approcci tramite i quali ci si può avvicinare a una matura capacità di comprensione.

1.2.3 Insegnamento della comprensione: criteri e approcci

Essendo la comprensione nella lettura una vera e propria competenza complessa, e dipendendo la stessa capacità di lettura da una pluralità di processi e fattori come il possesso della lingua, la motivazione personale, l'atteggiamento strategico, la memoria di lavoro e molti altri, non stupisce che l'attenzione al "leggere e capire" sia da molti anni al centro di una vasta letteratura specialistica. Fiore all'occhiello è la scuola Statunitense dove sono state attivate sia politiche scolastiche centrate sul recupero di questa competenza, sia veri e propri programmi sperimentali. Multiple sperimentazioni e programmi innovativi sono stati realizzati con lo scopo di educare alla comprensione ampie fasce della popolazione scolastica, perché quasi ovunque si riconosce la cosiddetta *illiteracy*, ovvero una diffusa debolezza in tal senso da parte di interi gruppi sociali emarginati, nonché una competenza insufficiente nel trattamento del testo (Cardarelli, Bertolini, 2020 p.70).

In una rassegna di studi, alcuni autori hanno cercato di sintetizzare in dieci punti le azioni didattiche salienti che la scuola dovrebbe realizzare per favorire negli allievi una buona capacità di comprensione (Duke et al., 2011, p.52):

- 1) Costruire la conoscenza del mondo e delle discipline.
- 2) Esporre gli studenti a una grande varietà di testi.
- 3) Fornire testi e contesti motivanti per la lettura.
- 4) Insegnare strategie per la comprensione.
- 5) Insegnare le strutture del testo.
- 6) Coinvolgere gli studenti in discussioni sui libri.
- 7) Costruire il vocabolario e la conoscenza del linguaggio.
- 8) Integrare lettura e scrittura.
- 9) Osservare e valutare.
- 10) Differenziare le modalità di istruzione.

La maggior parte di queste raccomandazioni sono intuitive anche se ancora poco applicate. Due nello specifico si riferiscono in modo diretto al processo di comprensione. La prima è quella relativa all'insegnamento delle strutture dei testi. Secondo gli esiti di alcune ricerche, infatti, la comprensione migliora se gli allievi dispongono della conoscenza di strutture formali dei testi, cioè se conoscono e riconoscono la struttura del genere testuale. La seconda raccomandazione specifica è quella riguardante l'insegnamento delle strategie di comprensione perché rimanda a tutti quei processi strategici, cioè consapevoli e intenzionali, di avvicinamento al testo, di cui parleremo nel paragrafo 1.2.4.

I vari approcci per l'avvicinamento e l'insegnamento della comprensione possono essere idealmente divisi in: approcci centrati sul testo o approcci centrati sul lettore.

1.2.3.1 Approcci centrati sul testo

Promuovere un insegnamento centrato sul testo significa applicare una metodologia didattica centrata sull'elaborazione del testo e riconducibile al filone

dell'insegnamento delle abilità. In quest'approccio un ruolo cruciale è occupato dal fare domande. Dispositivo che ha una lunghissima storia e tradizione nella didattica, il "fare domande" svolge un ruolo speciale nella didattica della comprensione del testo. Alcuni approcci di tipo strategico (Duke, Pearson, 2002 b; McKee, 2012) stimolano il lettore a porsi autonomamente domande su quanto sta leggendo; mentre in altri casi le domande sono poste al lettore per sondare o stimolare la sua elaborazione di qualche passaggio del testo. In generale, il porre domande agli allievi è una delle attività centrali nel fare scuola: non solo nei momenti di verifica, ma anche nello svolgimento di spiegazioni, illustrazioni e commenti che non si esauriscano in un monologo. Le domande sul testo sono ben conosciute anche dai non addetti ai lavori anche perché coincidono con la struttura delle prove standardizzate di valutazione più note. Infatti, gli strumenti di verifica della comprensione di *surveys* internazionali, come PIRLS, OCSE-PISA e le prove nazionali INVALSI, dedicano sempre uno spazio privilegiato alle domande. In particolare, l'articolazione di tali testi prevede di norma un ampio numero di domande strutturate, cioè di quesiti con risposte predefinite, e un numero minore di quesiti aperti.

Un altro tipo di domande è quello posto prima della lettura che, almeno nella letteratura internazionale, sono domande che richiedono ai ragazzi di richiamare alla mente ciò che conoscono dell'argomento oppure di fare previsioni sul contenuto del testo dopo averne letto solo il titolo. In questi casi la funzione della domanda è quella, dal punto di vista dei processi, di attivare la conoscenza pregressa rispetto al tema o all'argomento, mentre dal punto di vista generale è quella di mettere il lettore nella condizione di avere aspettative utili per esplorare il testo con una disposizione attiva, anche per cercare nel testo una conferma o una smentita delle sue previsioni. (Cardarello, Bertolini, 2020 p.96)

Le domande poste alla fine del testo possono essere d'integrazione complessiva, di sintesi e spesso di valutazione. Esse includono anche processi d'integrazione locale e sondano spesso l'esito di molti processi realizzati nel corso della lettura. Tali domande

possono poi vertere sul contenuto specifico del testo, sollecitando a volte il mero ricordo di informazioni, altre volte vere e proprie integrazioni testuali.

Dal punto di vista dei processi la distinzione fondamentale è tra domande testuali, che implicano una semplice ricognizione del testo, e domande inferenziali, che richiedono un'elaborazione maggiore. Seguendo Anderson e Kulhavy (1972) e Cisotto (2006), è possibile effettuare una distinzione fra tre tipi di domande: le domande letterali o di tipo fatturale, le domande a parafrasi, le domande di tipo concettuali

Riprendendo quanto spiegato nel paragrafo 1.2.1 a proposito di schemi e script e per collegarlo all'argomento delle domande è utile dire questi stanno alla base della produzione di inferenze. Le inferenze sono informazioni attivate durante la lettura e non esplicitamente affermate nel testo (van der Broek, 1994, p.556) che concorrono alla costruzione di una rappresentazione semantica coerente. I processi inferenziali rappresentano attualmente il settore di indagine più vivace della ricerca sulla comprensione. Just e Carpenter (1987) sostengono che il ruolo principale delle inferenze consiste nel creare connessioni tra frasi quando tali connessioni non sono espresse in modo esplicito, attraverso il processo inferenziale, il lettore riesce anche ad attribuire il significato più adatto a parole polisemiche.

Ricerche rilevanti di E. Kintsch e W Kintsch (1995) avevano già testimoniato come la semplice richiesta ai lettori di commentare la propria comprensione, "via via che essi procedevano nella lettura", favorisse la capacità di fare inferenze sul testo, incrementandone sensibilmente la capacità di capire (Lumbelli, 2009, p.39). La condizione di verbalizzazione, cioè, spinge il lettore a essere attivo e in questo modo ne favorisce i progressi nella capacità di comprensione. Nel corso dell'intervista centrata sul lettore che verbalizza, e in presenza di un adulto che si limita a ripetere fedelmente l'espressione del pensiero del lettore, senza suggerire, richiedere o valutare, accade di riconoscere chiaramente la modifica di un pensiero, la sua correzione, il ripensamento dell'intervistato, in altre parole la documentazione di un progresso nella comprensione realizzato mentre il lettore verbalizza la sua comprensione (Cardarello, 1986; Bertolini, 2012). La ricerca di Lumbelli ha fatto

emergere, in particolare, difficoltà ed errori di comprensione tipici sia dei testi espositivi che s’incontrano a scuola, sia dei testi narrativi come quelli ordinariamente esposti alla fruizione di bambini e ragazzi. Si è concentrata soprattutto su alcune difficoltà che riguardano il processo d’integrazione testuale, quello che Kintsch ha illustrato come un processo di “cucitura” che dà luogo alle microstrutture di significato durante la lettura. Si tratta di difficoltà meno vistose rispetto ad altre e che possono balzare agli occhi anche di un insegnante che ritiene che lì si annidino i principali problemi di comprensione. La ricerca di Lumbelli, invece, mette in luce tipici problemi d’integrazione, e segnatamente d’integrazione inferenziale, che tendono a sfuggire alla percezione del lettore abituale, o esperto. Alcuni di questi problemi sono annoverati tra i sette tipi di “problemi di comprensibilità” dei testi: essi sono l’aggiunta relativizzante, l’aggiunta problematizzante, l’esempio difficile, l’identità ostacolata, il nesso difficile, il nesso non segnalato, il nesso distanziato (Lumbelli, 1989, pp.51-85).

1.2.3.2 Approcci centrati sul lettore

Promuovere un processo centrato sul lettore significa lavorare con il “Reciprocal Teaching”. Diversi studiosi l’hanno definito utilizzando una varietà di termini, che considereremo come sinonimici anche se non lo sono esattamente. Si tratta di un approccio, una metodologia, un modello, un programma didattico (Brown, Palincsar, 1987; Cisotto, 2006; Tolchinsky, Pipkin, 2001; Okkinga et al., 2018) che si propone di insegnare e quindi di sostenere l’apprendimento, da parte degli allievi, di quelle strategie cognitive che i lettori esperti utilizzano abitualmente in compiti di comprensione del testo. Tale insegnamento, in estrema sintesi, avviene grazie al lavoro di un insegnante che mostra agli alunni le strategie di lettura e che poi li guida e sostiene nell’applicazione di quelle strategie in un contesto di lavoro definito “collaborativo” (Terruggi, 2009; Tarchi, Pinto, 2016), nel senso che prende forma grazie all’interazione tra pari in attività condotte a coppie o in piccoli gruppi.

Nel retroterra culturale alla base del RT si trovano certamente lavori d’impostazione socio-costruttivista, come gli studi di Vygotskij, il quale riferendosi all’apprendimento sostiene che ogni funzione psichica superiore compare nello

sviluppo del bambino due volte: dapprima si manifesta ed esercita all'esterno su un piano sociale e solo dopo, grazie all'interiorizzazione, tale funzione può essere svolta anche a livello individuale e dunque psicologico (Vygotskij, 1978).

L'RT è un approccio che nasce dall'alveo del socio-costruttivismo, volto all'insegnamento diretto di strategie di lettura abitualmente utilizzate dai good comprehenders. Questo avviene proponendo agli allievi delle precise attività che da un lato sottendono l'utilizzo e dunque anche lo sviluppo di strategie esperte di lettura e che dall'altro si collocano, secondo le intenzioni di Palincsar e Brown (1984), nella zona di sviluppo prossimale degli studenti a cui si rivolgono. Secondo Okkinga et al. (2018), sono tre i macro principi didattici che l'insegnante assolve quando sviluppa il programma RT:

- Il modelling, attraverso il quale vengono introdotte e mostrate le strategie per la comprensione;
- Lo scaffolding, che è lo strumento che consente di sostenere gli allievi nell'utilizzo delle strategie di comprensione;
- Il fading, che permette un graduale ritiro dell'impalcatura di sostegno via via che gli studenti mostrano di aver imparato a utilizzare strategie di comprensione.

Il processo d'insegnamento-apprendimento che prende vita grazie a questi principi è caratterizzato dal graduale trasferimento di responsabilità sul compito dall'insegnante agli studenti (Palincsar, Brown, 1984). Inizialmente, infatti, è l'adulto il responsabile dello svolgimento del compito. Egli deve presentare le attività e le strategie utilizzandole in prima persona. Gradualmente poi tale compito sarà ceduto agli studenti chiedendo loro di svolgere le attività, ritraendo man mano il sostegno dell'adulto. Si tratta dunque di un percorso che vede un graduale cambiamento del ruolo giocato dall'adulto, che all'inizio è un modello esperto, una guida forte, l'elemento centrale attorno a cui ruota la squadra. Poi

diventa un coach empatico, un allenatore che osserva, guida e sostiene la squadra quando occorre (Tarchi, Pinto, 2016).

Durante il percorso di RT la classe si confronta con diversi e molteplici testi attraverso quattro esercizi che si ripetono ad ogni incontro, volti a sollecitare lo sviluppo di altrettante strategie di lettura: il *questioning*, il *summarizing*, il *clarifyng* e il *predicting*. Queste quattro attività hanno lo scopo di sollecitare talune operazioni cognitive coinvolte nel processo di comprensione, che tipicamente vengono utilizzate in modo automatico e corretto dai *good comprehenders*, meno da parte dei *poor comprehenders*. Nel prossimo paragrafo verranno illustrate proprio alcune strategie di lettura e di comprensione provenienti sia dal RT che da altri filoni di pensiero.

1.2.4 Strategie per comprendere

Come ribadito fin qui, è importante che le attività di lettura che vengono proposte in classe abbiano come scopo ultimo la comprensione. Gli alunni non sempre sono consapevoli che l'obiettivo della lettura non riguarda tanto la decodifica fluida delle parole o l'individuazione degli elementi espliciti di un testo. Lo scopo finale è quello di arrivare a penetrare e comprendere in profondità il testo che si ha davanti, arrivando a coglierne tutti i significati attraverso un processo attivo che prevede un dialogo costante tra il testo stesso e le esperienze di vita personale (Cavadini et al., 2021, pag.39).

Le ricerche del National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) sono particolarmente ricche di strategie per la comprensione e suggeriscono un'ampia gamma di attività, che risultano variamente selezionate nei resoconti di vari autori. Le più ricorrenti, e peraltro rilevanti, sono quelle indicate di seguito (Cardarello, Bertolini, 2020, p.75):

- Impostare/dare obiettivi per la lettura (setting purposes for reading);
- Prevedere, cioè fare previsioni sul testo (previewing and predicting);

- Attivare la conoscenza pregressa (activating prior knowledge);
- Monitorare il processo di lettura e comprensione, spiegare, fissare (monitoring, clarifyng and fixing);
- Visualizzare e creare rappresentazioni grafiche (visualing and creating visual representations);
- Fare inferenze (drawing inferences);
- Porsi domande e pensare ad alta voce (self-questioning and thinking aloud);
- Fare sintesi e ripetere parole (summarizing and retelling)

(Duke et al., 2011, p.64)

Come si può riscontrare, vengono inclusi in questa lista sia processi automatici sia veri e propri processi strategici.

Si è specificato che la lista delle strategie efficaci può cambiare a seconda degli autori. Ad esempio, in una ricognizione del loro “tasso di efficacia” e includendo il riferimento al medesimo documento del NICHD, McKee (2012) sottolinea che l’insegnamento di strategie di lettura e comprensione deve dotare gli allievi di otto principali capacità individuali. L’elenco di queste strategie è redatto sulla base di evidenze empiriche, ovvero degli esiti di ricerche della letteratura accreditata che ne hanno riscontrato l’efficacia:

- Monitoraggio della comprensione durante la lettura;
- Apprendimento cooperativo;
- Uso di organizzatori semantici e grafici (tipica attività intrapresa consapevolmente a fini di apprendimento e non di sola comprensione);
- Struttura della storia (che ne indica la “conoscenza”);
- Rispondere a domande poste dall’insegnante;

- Produzione di domande, quando gli allievi si pongono domande sul testo;
- Riassumere, con ricerca delle idee principali;
- Insegnamento di strategie multiple (ovvero quelle citate sopra)

Un altro modello d'insegnamento orientato a dotare il lettore di capacità strategiche nella comprensione è lo Students Achieving Independent Learning (SAIL) (Bergman, 1992; Bergman, Schuder, 1993) che gode di molta fama e successo negli USA. Il SAIL riconosce e potenzia due tipi di strategie; quelle cognitive che comprendono le quattro strategie specifiche del RT e quelle interpretative, che includono un ventaglio molto eterogeneo di operazioni intellettuali connesse al testo in vario modo (Figura 2).

Figura 2: Principali strategie applicabili con l'utilizzo della metodologia SAIL

Fonte: Duke, Pearson (2002b, p. 229)

Strategie cognitive	Strategie interpretative
Pensare ad alta voce	Sviluppo del personaggio (immaginare lo stato d'animo, identificarsi con un personaggio)
Costruire immagini	Creare temi
<i>Predire</i>	Leggere per scopi diversi
<i>Chiarire</i>	Distinguere tra letterale e figurativo
<i>Porsi domande</i>	Cercare un punto di vista coerente
<i>Riassumere</i>	Collegare un testo all'esperienza personale
Analisi della grammatica della storia	Collegare un testo ad altri testi
Analisi della struttura del testo	Reagire a caratteristiche del testo come il punto di vista, il tono e l'umore

Un elemento su cui è utile prestare attenzione è che tra le strategie compare esplicitamente un aspetto non sempre menzionato da altri autori: il *pensare ad alta voce*. Si tratta di una pratica interessante, che può riguardare tanto l'insegnante quanto gli allievi, con effetti diversi. Il "pensare ad alta voce" è indicato anche tra le sei strategie di comprensione della lettura proposte da Gentile (2017, p. 16) per il contesto italiano, elaborate sulla scorta dei lavori di Pearson e colleghi (Duke, Pearson, 2002; Pearson, 2004; Pearson, Gallagher, 1983):

- 1) Fare previsioni;
- 2) Pensare ad alta voce;
- 3) Riassumere;
- 4) Conoscere la struttura dei testi;
- 5) Schematizzare le informazioni testuali;
- 6) Formulare domande.

A questo proposito Gentile ricorda che, in generale, la ricerca ha dimostrato l'utilità del pensare ad alta voce, da parte dell'insegnante, quando combinato con altre strategie, ma non dimentica di segnalare gli studi che evidenziano come il pensare ad alta voce del lettore ne abbia dimostrato la produttività proprio dal punto di vista del controllo e della comprensione (Gentile, 2017 pp..117-8). Tra le strategie qui sopra elencate si trovano "riassumere" e "schematizzare le informazioni testuali": esse evidenziano che il bersaglio di questo insegnamento è l'apprendimento dal testo molto più che il processo di comprensione. Nella descrizione delle sei strategie selezionate, inoltre, Gentile illustra anche la modalità di insegnamento canonica, con cui, in primo luogo, l'insegnante esplicita e mostra, attraverso il proprio pensiero ad alta voce, in che modo agisce nell'applicazione di ogni singola strategia a un testo. In seguito, egli propone agli allievi di replicare tale comportamento strategico, riducendo progressivamente il proprio controllo e lasciandoli parallelamente liberi di autoregolarsi. Modalità didattica già ribadita anche da McKeown, Beck, Blake (2009, pp. 218-20):

L'approccio strategico si basa sull'insegnamento diretto di specifiche "procedure", come riassumere, fare inferenze, generare domande e usarle nell'interazione con il testo: si tratta appunto di strategie e routine per trattare il testo che hanno dimostrato di essere molto efficaci in generale nei compiti di apprendimento. Tali approcci strategici includono compiti metacognitivi, applicati alla lettura del testo, e in particolare l'autocontrollo e l'automonitoraggio della

comprensione. Nell'insegnamento di tali procedure sono determinanti due aspetti cruciali, e cioè l'esplicitazione della procedura da parte dell'insegnante, e il modellamento esplicito, cioè l'imitazione da parte degli allievi della procedura osservata nell'insegnante.

Considerate le inferenze, di cui si è già abbondantemente riferito in precedenza, Orsolini (1999, p.170) scrive che "esse sono il vero occhio del lettore: le sue conoscenze, le immagini che popolano la sua mente illuminano e riempiono di senso la parola scritta. Ma il testo dà alla parola una casa che rimane anche quando i lettori avranno altri occhi", cosicché il processo inferenziale, non potrà essere arbitrario, poiché orientato e tenuto sotto controllo dai dati del testo. Pertanto anche la conoscenza del tipo di testo che si sta leggendo gioca un ruolo importante, in quanto concorre a suscitare aspettative circa il tipo di informazioni che ci si può aspettare o la loro organizzazione. Questo è particolarmente vero per la comprensione del testo narrativo.

1.2.5 Comprendere il testo narrativo

Un programma d'intervento didattico in cui si rispecchiano molte delle tendenze segnate dagli ultimi studi sulla comprensione e che si caratterizza dunque per l'attenzione posta agli aspetti processuali è quello elaborato da De Beni, Cornoldi, Carretti e Meneghetti (2003). Il programma presenta una serie di materiali e spunti didattici per potenziare le strategie dei lettori inesperti e si rivolge a dieci abilità fondamentali per la comprensione. Alcune sono riferibili soprattutto ai testi narrativi e riguardano le capacità di individuare i "nodi del testo" (personaggi, luoghi, tempi, fatti), attribuendo a ciascuno le informazioni giuste, e di ricostruire la sequenza degli eventi distinguendo la loro tipologia: fatti che esprimono azioni agite o subite dai personaggi, relative a eventi esterni o interni (emozioni e pensieri) e sequenze descrittive. Altre capacità sono trasversali nel senso che investono vari tipi di testo e riguardano: la struttura sintattica dei periodi e le sue relazioni con il piano dei significati, l'individuazione di collegamenti tra le parti del testo, la produzione d'inferenze, l'attivazione di modelli mentali pertinenti e la rilevazione di errori,

incongruenze e lacune del testo, capacità queste ultime che giocano un ruolo fondamentale nella produzione di rappresentazioni semantiche coerenti e ben organizzate. Fra le attitudini più importanti da formare nel giovane lettore vi è inoltre la “sensibilità al testo”, ossia la capacità di valutarne e gestirne la complessità, e l’“attenzione” alla sua gerarchia interna, riferita al diverso grado d’importanza da attribuire alle informazioni. Per ultimo, il programma illustra una serie di proposte per potenziare nei giovani lettori “la flessibilità”, un’abilità tipicamente metacognitiva che contraddistingue, di fatto, il lettore competente e su cui ci soffermeremo più avanti. I settori privilegiati della ricerca didattica degli ultimi vent’anni ispirata ai modelli cognitivi di comprensione del testo sono stati: i processi inferenziali, le operazioni di riassunto, le caratteristiche testuali e la verifica della comprensione.

In particolare Barlett (1932) ha verificato per primo gli effetti facilitanti dell’organizzazione narrativa sul ricordo di eventi. Sostanzialmente dice che “la comprensione migliora se gli allievi dispongono della conoscenza delle strutture formali dei testi, cioè se conoscono e riconoscono la struttura del genere testuale”. Questo perché, la conoscenza della struttura del testo attiva le “giuste aspettative” nel lettore rendendolo più pronto e disponibile a collocare le nuove informazioni che via via incontra in una rete di significati prevedibili. L’ipotesi di Barlett è stata poi ripresa da una serie di studi d’ispirazione cognitiva che, negli anni settanta, hanno inaugurato un ampio filone di ricerca sull’organizzazione delle storie. Si deve a Rumelhart (1975) il primo articolo su uno schema delle storie: lo schema costituisce una rappresentazione mentale organizzata degli elementi di una storia che crea quindi le giuste aspettative. Lo schema rende la storia più memorabile e definisce gli elementi strutturali necessari affinché essa sia ben formata. Il concetto di schema adottato da molti autori (Mandler, Johnson, 1977; Stein, Glenn, 1979; Stein, Trabasso, 1982) ha portato a individuare una “grammatica delle storie”, una macrosintassi o sistema di regole in base alle quali le storie vengono comprese e prodotte (De Beni et al., 2003). In particolare, ogni storia si basa sulla distinzione tra la categoria dello sfondo (setting) e l’episodio. Il primo costituisce un’introduzione generale e contiene informazioni sul

contesto fisico, sociale e temporale in cui hanno luogo gli eventi della storia. L'episodio si compone a sua volta di cinque categorie disposte in sequenza:

- a) Evento iniziale: dà avvio alla concatenazione dei fatti della storia, si rappresenta per il protagonista come un problema e lo obbliga a formulare un obiettivo.
- b) Risposta interna: è una reazione emotiva che implica la decisione del protagonista di adottare un certo comportamento.
- c) Tentativo: è un'azione o una serie di azioni che vengono attivate per raggiungere l'obiettivo, ossia risolvere il problema.
- d) Conseguenza: è un evento-situazione che segna il raggiungimento o meno dell'obiettivo.
- e) Reazione: rappresenta una risposta interna che esprime i sentimenti del protagonista circa il risultato delle proprie azioni.

La diffusa conoscenza, se non teorica almeno pratica e applicativa, della grammatica delle storie può essere una ragione, non certo l'unica, che spiega come mai i testi narrativi risultano spesso più facili di quelli espositivi (McNamara, 2001).

1.2.6 Strumenti utili

Si andranno ora ad analizzare i principi e le conoscenze provenienti dalla ricerca psico-educativa nell'ambito della comprensione del testo, come possono essere inclusi nel lavoro a scuola e come possono interessare e innervare la pratica scolastica, ponendoli in relazione a temi ampi e tipici della didattica generale come quello della progettazione, nei diversi rapporti che essa intrattiene con le dimensioni metodologica, organizzativa e relazionale che qualificano e delineano l'azione di insegnamento (Castoldi, 2015) . E soprattutto come spiegare il perché sia importante lavorare sulla comprensione del testo. Da una parte, Il Consiglio dell'Unione Europea e il governo italiano riconoscono l'importanza che tutti i cittadini siano capaci di

comprendere i diversi testi con cui hanno continuamente a che fare, e per questo chiedono chiaramente alla scuola di assumere anche il compito / dovere di sostenere lo sviluppo di tale abilità. Dall'altra parte, le indagini nazionali e internazionali mostrano che gli studenti italiani non eccellono nelle prove di valutazione della comprensione. La scuola si trova in una posizione cruciale e quindi non può esimersi dal progettare e realizzare interventi didattici in tale ambito.

Il primo strumento per il miglioramento della comprensione del testo che la scuola può utilizzare è la progettazione di unità di apprendimento, nell'accezione estesa proposta da Baldacci (2005). Secondo l'autore, infatti, l'espressione convenzionale "unità di apprendimento" indica tutte le forme di organizzazione didattica dotate di obiettivi, metodi, attività e modalità di valutazione. Si tratta pertanto di un'espressione ampia che racchiude e include una rosa di diverse organizzazioni progettuali. È importante ribadire come la promozione della comprensione del testo non è da intendere come un compito a carico solo dell'insegnante di italiano, in quanto tutto il corpo docente, a prescindere dalla specifica disciplina insegnata, dovrebbe impegnarsi nel mettere a punto e realizzare percorsi in tale direzione. Progettare è lo strumento che per eccellenza sottrae l'azione didattica allo spontaneismo e all'improvvisazione, all'estemporaneità e alla casualità. La progettazione, piuttosto, è utile per intenzionare l'intervento formativo (Cerri, 2007; Rivoltella, Rossi, 2017; Nigris, Balconi, Zecca 2019). Nell'ambito della comprensione del testo è importante che tale progettazione sia mossa da un'intenzionalità consapevole. Vale a dire che sia messa a punto e portata avanti da un insegnante consapevole non solo della meta verso cui accompagnare gli studenti (Pellerey, Grzadziel, 2011), ma anche, perché formato sul tema, degli strumenti e delle metodologie da adottare per raggiungere tale meta. Nel progettare bisogna tenere presente che non basta chiedere di svolgere individualmente gli esercizi che il libro di lettura adottato dichiara come volti a sostenere la comprensione, perché non di rado si tratta di esercizi che rimangono sulla superficie del testo. Le aree deficitarie sono altre, come già abbondantemente illustrato, ovvero quelle che riguardano le operazioni inferenziali e il controllo metacognitivo (Cain, Oakhill, 2007). Purtroppo per lavorare in

questi ambiti i libri scolastici non sono molto d'aiuto. Nella progettazione bisogna tenere conto dell'importanza del confronto e dello scambio con l'insegnante. Una buona progettazione deve quindi far convivere sia i suggerimenti dati dalla ricerca sull'argomento, sia la specificità della classe. Progettare vuol dire anche contestualizzare (Baldacci, 2005): solo gli insegnanti di quella classe, grazie all'accurata conoscenza che hanno della stessa, sono in grado di progettare unità di apprendimento dove strumenti, tecniche, materiali e approcci assumono forme che rendono quella progettazione "a misura" (Brandani, Tomisich, 2005) di quella classe. A questo proposito, Pellerey e Grzadziel (2011) parlano di una "terza via" che l'insegnante dovrebbe percorrere quando progetta, che nasce dall'integrazione della via deduttiva, che privilegia la meta ma tiene poco conto delle caratteristiche del gruppo dei bambini da coinvolgere nelle attività, con la via induttiva, che al contrario privilegia la conoscenza del gruppo e dunque anche la rilevazione dei suoi bisogni e delle sue richieste formative, ma che si preoccupa meno del complessivo percorso da intraprendere. Per rendere quella progettazione sempre più "a misura" di quella classe, occorre inoltre non considerare in modo rigido e prescrittivo il lavoro progettuale (Cerri, 2007). La progettazione delinea come si intende procedere; via via che le proposte didattiche prendono forma in classe, sulla base delle risposte dei bambini l'insegnante può e dovrebbe rivedere continuamente la propria progettazione per modificare o raffinare l'ipotesi inizialmente delineata (Nigris, Balconi, Zecca, 2019). Tale principio di flessibilità (Castoldi, 2015) vale anche per le altre dimensioni, come il raggruppamento di lavoro, i tempi destinati alle attività o le strategie didattiche (Bonaiuti, 2014) da utilizzare in modo prevalente o combinato (Calvani, 2014; Nigris, Teruggi, Zuccoli, 2016).

Per realizzare questo si può percorrere la strada del Reciprocal Teaching (paragrafo 1.2.3.2) o quella dell'elaborazione dei significati (Cardarello, Bertolini, 2020). Questo secondo approccio si posiziona a un livello più microscopico, andando a sostenere la capacità di svolgere singole o poche, ma comunque precise, operazioni cognitive coinvolte nel più ampio processo di comprensione, che sappiamo bene essere multi-componenziale. I due approcci non sono comunque da intendere come

necessariamente alternativi, ma possono essere utilizzati insieme. In entrambi però è necessario il tempo adeguato: ne serve molto e ripetitivo in quanto lo scopo è sostenere un passaggio importante ma faticoso che consiste nel transito da una situazione iniziale, in cui lo studente tratta i testi in modo inconsapevolmente automatico e impreciso a una situazione di apprendimento finale in cui egli interagisce con il testo secondo modalità più efficaci, migliorate e raffinate (Lumbelli, 2003).

1.3 Passaggio dalla comprensione allo studio

Nella trattazione teorica, anche di tipo pedagogico, spesso quando ci si riferisce al tema della comprensione di un testo, si sommano e si trattano indistintamente il processo di comprensione e quello di apprendimento, che nella prospettiva cognitivista tendono a essere definiti in modo analogo (Cardarello, Bertolini, 2020 p.56). È rilevante invece, sia sul piano teorico sia in prospettiva educativa, distinguere tra il processo di creazione di una rappresentazione mentale significativa del testo durante la lettura, cioè quella che chiamiamo comprensione, e la codifica e acquisizione di tale rappresentazione nella memoria a lungo termine che chiamiamo apprendimento (Beker, van den Broek, 2017, p.30). L'implicazione reciproca tra l'uno e l'altro processo è indubbia: la comprensione di quanto si legge è indispensabile per l'apprendimento del contenuto letto. L'interazione tra comprensione e apprendimento in riferimento ai testi scritti va mantenuta nel fuoco dell'attenzione, perché se in ordine all'apprendimento tutti i processi intenzionali e strategici possono essere tenuti sotto controllo, è altrettanto utile, per lo stesso apprendimento, non trascurare l'azione di quelli automatici, spesso poco considerati tra le strategie di lettura. Dunque, se un ragazzino non capisce un testo può darsi che la sua performance non dipenda solo da una scarsa capacità "strategica", ma anche da una scarsa funzionalità o funzionamento dei processi automatici. Perciò, tutti gli strumenti di sostegno alla lettura per l'apprendimento non esauriscono i modi in cui si può insegnare a capire.

Esistono moltissime tipologie di strategie legate all'apprendimento, ognuna delle quali risponde in maniera chiara a un preciso momento delle attività di studio. Le strategie che si riferiscono alla comprensione dei testi, rivestono un ruolo importante

nei primi due momenti del processo di studio individuati da Anderson (1978) e Devine (1987) citati in Cisotto (2006). Gli autori distinguono, per quanto riguarda le attività di studio, tre diverse fasi: “Pre-lettura, lettura e post-lettura” (Cisotto L. , 2006, p. 189). La prima fase, la pre-lettura, “consiste in una rapida ricognizione del materiale da studiare, con cui lo studente cerca di orientarsi nel compito, definendo obiettivi e organizzando l’attività: egli utilizza gli indizi del testo per farsi un’idea generale dell’argomento, considera l’ampiezza dei brani, dà uno sguardo d’insieme alle parti, scorre rapidamente titoli e sottotitoli e valuta il tempo a disposizione” (Ibidem). Le strategie che fanno capo a questa fase di studio comprendono le domande che lo studente si pone prima di leggere il brano al fine di recuperare le proprie preconcoscenze rispetto al tema e l’analisi dei paragrafi con lo scopo di individuare la struttura generale del testo. La seconda fase, la lettura, “si focalizza sulla comprensione dei contenuti del brano, con lo scopo di trasformare la sequenza di informazioni esposte in forma lineare sulla pagina scritta in un’organizzazione concettuale significativa”. Le strategie, riferibili a questa fase, sono la ricerca nel testo delle informazioni più importanti, la creazione di appunti e la costruzione di mappe concettuali, riassunti... L’ultima fase, la terza, post-lettura, “è destinata (invece) a perfezionare l’apprendimento creando collegamenti con le conoscenze apprese in precedenza. Per fissare le informazioni nuove è utile il ricorso a specifiche strategie di memoria, come l’uso di parole chiave e riferimenti autobiografici e spaziali per la rievocazione veloce”(ibidem).

In questa tesi in particolare l’intento è di sperimentare in che modo le abilità di lettura favoriscono la connessione tra la lettura stessa e la comprensione di quanto letto in vista di una futura creazione di un buon metodo di studio. Per farlo utilizzerò alcune strategie proprie del metodo WRW.

1.3.1 Il metodo WRW

Il metodo WRW (Writing and Reading Workshop) è una metodologia statunitense, sviluppata dal Teacher College della Columbia University a partire dagli anni Settanta del XX secolo e che ha tra i suoi capisaldi l’insegnamento della lettura e

della scrittura come processo e non come prodotto. Per quanto riguarda la lettura, tre sono le direttrici su cui ci si muove: lettura autonoma, lettura ad alta voce e strategie per comprendere. Focalizzando l'attenzione sull'ultima di queste, il metodo sostiene che la lettura profonda dei testi sia la chiave per sperimentare l'analisi del testo scritto, scomporlo e ricomporlo e definire le caratteristiche del genere a cui appartiene; si tratta quindi di realizzare una lettura dal punto di vista dello scrittore. Il lavoro che viene proposto è quindi lento, uno "scavo" nei testi attraverso varie strategie in modo che possa avvenire una comprensione il più possibile completa e corretta. La chiave è il tempo dato agli alunni per comprendere, interpretare e trovare connessioni tra il testo e altre esperienze di vita. (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021).

Il *Writing and Reading Workshop* è pienamente in linea con le Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione che valorizzano una didattica per competenze in cui "lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora" (Indicazioni nazionali, pag.7).

Le Indicazioni inoltre ricordano che "nel processo di apprendimento l'alunno porta una grande ricchezza di esperienze e conoscenze acquisite fuori dalla scuola e attraverso i diversi media oggi disponibili a tutti, mette in gioco aspettative ed emozioni, si presenta con una dotazione di informazioni, abilità, modalità di apprendere che l'azione didattica dovrà opportunamente richiamare, esplorare, problematizzare. In questo modo l'allievo riesce a dare senso a quello che va imparando" (*Ibidem*, pag. 27).

Il metodo del *Writing and Reading Workshop* si armonizza con tali indicazioni, ponendo lo studente al centro del processo educativo: attraverso la didattica laboratoriale il docente segue ogni alunno nel suo personale percorso di crescita e lo accompagna nello sviluppo dell'abitudine alla riflessione metacognitiva.

Per quanto riguarda la lettura, le Indicazioni ricordano che “a scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un’ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell’ascolto di testi letti dall’insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere” (*Ibidem*, pag. 31). Lo spazio che all’interno del *Workshop* viene dedicato alla lettura rispetta pienamente le *Indicazioni nazionali*, garantendo agli studenti tempo per la lettura, libertà di scelta e acquisizione di strategie per lo sviluppo del piacere della lettura e per la comprensione del testo, anche attraverso la connessione di questo alla propria esperienza individuale. Non solo: lo stimolo a riflettere, interpretare, esporre ad altri il proprio punto di vista, presentare libri ritenuti interessanti sono tutte attività che mirano a sviluppare altre competenze disciplinari e trasversali mirate alla comunicazione nella lingua madre.

Alcune strategie per la comprensione utilizzate nell’applicazione di questo metodo sono: lo schema a Y, la strategia “cuore, mano e cervello”, il grafico della trama e la “one pager”. Tali strategie saranno spiegate in modo approfondito al paragrafo 2.6.1.3. quando verranno presentate le attività degli interventi.

Alla base del metodo WRW ci sono alcune parole- chiave che accompagnano tutte le attività e qui di seguito ne vengono sintetizzate alcune con lo scopo di far capire bene la metodologia che sta alla base.

1.3.1.1 Processo

Leggere e scrivere non sono doti naturali e innate dell’uomo come parlare o camminare. Appunto per questo però possono, anzi devono, essere imparate. (Chambers, 2015)

Il verbo imparare presuppone anche la presenza del verbo “insegnare”. Insegnare a scrivere e a leggere comporta lavorare su processi, non su prodotti. I lettori, come gli scrittori, hanno bisogno di feedback continui mentre sviluppano un

percorso, non solo alla fine quando devono consegnare un prodotto. Tutto ciò garantisce anche una crescita personale e individuale di ogni alunno. Ognuno di loro potrà, con le consulenze del docente, individuare il proprio percorso nella scrittura e nella lettura, il proprio personale modo di essere scrittore o lettore, nel rispetto delle caratteristiche e dei talenti individuali di ciascuno.

1.3.1.2 Metacognizione

L'abitudine alla riflessione sul processo messo in atto è fondamentale per raggiungere la padronanza che produce competenza vera. Porsi domande sul modo di apprendere aiuta a individuare punti deboli su cui ancora migliorare e punti forti su cui far leva. La metacognizione nella pratica del WRW s'inserisce in ogni azione didattica legata sia alla lettura che alla scrittura. La metacognizione afferisce alla pedagogia della memoria: quanto appreso si ricorda di più se narrato. Nell'era dell'eterno presente, il ricordo recupera il passato e lo proietta nel futuro, attraverso le aspettative e i desideri.

1.3.1.3 Fiducia

Come ogni altra metodologia anche il WRW non può risolvere ogni problema o gestire tutte le possibili difficoltà. Non è una ricetta infallibile e replicabile sempre allo stesso modo, in ogni classe, in ogni situazione.

Tuttavia c'è un elemento fondamentale che ci caratterizza in questo percorso: la fiducia. Occorre avere fiducia che i ragazzi leggeranno e scriveranno (Poletti Riz, 2017), costruire con loro ogni giorno un tassello di un mosaico vivente che prenderà forma sotto i nostri occhi. Se il docente vive la fiducia nel suo progetto, essa trapassa nei ragazzi aumentandone l'interesse, la serenità e l'autostima.

1.3.1.4 Routine

Il laboratorio nel WRW è un ambiente di apprendimento strutturato ma non rigido. Ciò significa che mette una cornice a determinate attività didattiche, che potrebbero essere già state sperimentate singolarmente, portandole a sistema e nello

stesso tempo organizza con precisione i tempi di lavoro in classe perché nulla vada sprecato. Il laboratorio è dunque impostato in modo metodico e routinario. I tempi di lettura e scrittura individuali o di gruppo sono prevedibili e generano sicurezza e serenità nella comunità degli studenti. Permettono ai ragazzi di programmare i tempi di lavoro e al docente di individuare le strategie opportune e pianificare gli interventi didattici.

1.3.1.5 Laboratorio

Jenny Poletti Riz (2017) ha usato la metafora della bottega rinascimentale per descrivere il laboratorio. Andare a bottega è quello che si diceva nella Firenze del Rinascimento e che è riproposto: l'apprendista, individualmente e con gli altri, impara copiando e imitando il maestro. Il maestro non solo fa partecipe i lavoranti del suo sapere, ma impara e cresce insieme a loro. Nella struttura del laboratorio WRW ognuno conta uno ma contribuisce al lavoro di tanti. Ognuno riceve la giusta dose di attenzione personale al suo percorso, ma nello stesso tempo, contribuisce alla crescita complessiva di tutti e del gruppo.

CAPITOLO 2: DISEGNO DI RICERCA

Fare ricerca è un processo di conoscenza e di arricchimento del sapere, in quanto spinge al confronto. Spinge alla scelta e al raffronto sui principi, sulle strategie e sulle strumentazioni utilizzate, offrendo alla comunità scientifica la possibilità di capire meglio determinati campi del sapere, di migliorare gli interventi in determinati contesti e settori professionali e di riflettere sulle professionalità (Benvenuto, 2015 pag. 12).

La ricerca è una forma di costruzione del sapere, realizzata attraverso un metodo scientifico. Attraverso la trasparenza delle procedure attivate e la possibilità di controllo, essa consente di giungere a risultati validi e affidabili, con processi replicabili. La ricerca, per essere tale, deve essere condotta secondo una pianificazione razionale e rigorosa, che formalizza i passaggi di costruzione delle conoscenze (Coggi e Ricchiardi, 2005, pag.19).

Anche per quello che riguarda la “ricerca in educazione” s’intende come una riflessione sul fatto educativo, condotta con appropriato metodo scientifico (Trincherò, 2002) e viene definita come “la capacità di risolvere, in maniera attiva, i problemi che si presentano di volta in volta nell’ambito educativo” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 11). Emerge chiaramente, da queste definizioni, come per attuare una ricerca in educazione, siano necessarie alcune condizioni: l’esistenza di un problema o di un oggetto di studio e l’utilizzo di un metodo appropriato.

La ricerca in educazione può essere condotta con metodi diversi: si può distinguere una ricerca teoretico-argomentativa, di tipo filosofico, finalizzata a sviluppare le teorie e i modelli educativi; una ricerca storica, preoccupata di studiare l’evoluzione nel tempo dei modelli e delle pratiche pedagogiche; una di tipo empirico (descrittivo- sperimentale o interpretativa), che fonda la costruzione di conoscenze sulla rilevazione sistematica di dati in un contesto concreto (ibidem).

2.1 La ricerca di tipo empirico

Per verificare l'ipotesi di ricerca, la modalità che si intende utilizzare è la ricerca di tipo empirico. Questo tipo di ricerca [...] in educazione viene spesso confusa con l'attuazione di innovazioni o di buone esperienze. La ricerca si distingue da queste ultime, però, proprio per il rigore con cui sono svolti i passaggi di costruzione delle conoscenze. Essi prevedono un'attenta pianificazione preliminare, che esige la formulazione d'ipotesi appropriate, l'elaborazione di un piano di verifica, la rilevazione e l'analisi dei dati e la socializzazione degli stessi (ibidem).

Le strategie di ricerca empirica possono a loro volta essere classificate in diversi modi. Sono riportati in questa sede solo due criteri di classificazione generali al fine di individuare quello utilizzato e quindi successivamente spiegato analiticamente. Il primo criterio riguarda l'approccio che il ricercatore ha con la realtà studiata, finalizzato ad osservarla senza trasformazioni o a studiare gli effetti dell'introduzione di un intervento. A questo proposito si può distinguere tra ricerca osservativa da quella con intervento. La seconda categorizzazione implica una distinzione più complessa, che riguarda le attese e le scelte di fondo del ricercatore rispetto alla possibilità o meno di conoscere la realtà, alle strategie e agli strumenti da adottare e alla natura dei dati da rilevare (di tipo numerico-quantitativo o ermeneutico-qualitativo). Secondo questo secondo criterio si può distinguere una ricerca qualitativa da una quantitativa.

L'opzione considerata è la ricerca quantitativa con intervento la quale si svolge seguendo un processo ordinato in cui è possibile individuare alcuni passaggi essenziali.

Le considerazioni finali assumeranno carattere qualitativo solo nella misura della rilevazione delle strategie scelte e utilizzate per svolgere la prova conclusiva.

Nel momento in cui si intende progettare e attuare una ricerca empirica in ambito educativo occorre esplicitare queste fasi al fine di rendere più trasparente il processo avviato. Le fasi qui sotto riportate sono frutto di una sintesi tra quanto presentato da Benvenuto (2015) e Coggi e Ricchiardi (2005).

2.2 Il tema della ricerca

Il primo momento della ricerca empirica consiste nell'individuare l'argomento su cui occorre indagare. Secondo Coggi e Ricchiardi (2005) il tema scelto deve essere:

- Interessante per il ricercatore e rilevante per la società alla quale appartiene;
- Originale e non scontato;
- Fattibile in termini di costi, tempi e risorse umane;
- Sufficientemente delimitato in quanto un tema troppo ampio e generico difficilmente attiva una ricerca empirica attuabile;
- Non eccessivamente circoscritto in quanto un tema troppo specifico raramente porta a conclusioni socialmente rilevanti;

Alla luce di queste premesse la mia ricerca si concentra sulla connessione tra le abilità di lettura e di comprensione. Il mio interesse per questo argomento è nato durante questi anni universitari e, in particolare, durante la mia esperienza di tirocinio diretto e di supplenze alla scuola primaria. Ho notato che è una tendenza molto diffusa credere che basti insegnare a leggere per poter dire che i propri alunni sono anche in grado di comprendere ciò che hanno letto. Molti libri di testo di quelli più adottati nelle scuole associano piccoli esercizi di comprensione a margine del brano da leggere e gli insegnanti ne assegnano l'esecuzione in modo automatico, ritenendo implicitamente che a seguito della sola lettura si possa arrivare alla comprensione. L'intervento che s'intende utilizzare in questa ricerca si concentra sul metodo WRW e su strumenti ispirati a questo metodo che andranno a stimolare i bambini al corretto utilizzo della propria metacognizione per arrivare ad una buona comprensione del testo. Partendo da questo tema è stata posta la domanda di ricerca.

2.3 Domanda e ipotesi di ricerca

La domanda di ricerca di partenza è dunque: **La connessione tra abilità di lettura e di comprensione è incrementata attraverso la pianificazione di un intervento didattico che prevede facilitazioni procedurali?**

Esplicitata le domande di ricerca è importante formulare le proprie ipotesi.

L'ipotesi è una possibile risposta al problema che il ricercatore si è posto, una proposizione espressa in forma dichiarativa, cioè un asserto che contiene delle aspettative nei confronti degli eventi (Coggi e Ricchiardi, 2005)

L'ipotesi di ricerca formulata è sintetizzata da quest'affermazione: **Si intende verificare che la connessione tra abilità di lettura e di comprensione, in alunni di classe quarta di scuola primaria, è incrementata dall'utilizzo di interventi didattici con facilitazioni procedurali.**

In particolare le facilitazioni procedurali che saranno utilizzate riprendono i principi cardine del metodo WRW.

2.4 Finalità e scopi della ricerca

“Il perché di una ricerca rimanda direttamente alla sua natura. Possiamo intendere il perché di una ricerca come il momento della sua nascita, come bisogno di ricerca, ma anche come termine, come fine della ricerca. Perché essa nasce è l'esigenza conoscitiva, a cosa punta è la sua finalità conoscitiva.” (Benvenuto, 2015 pag.63)

Essendo questa ricerca di tipo empirico, la finalità principale è quella di verificare e testare la validità di un metodo, e nello specifico di alcune strategie pratiche per vedere se il loro utilizzo migliora le capacità di comprensione del testo. Andando a verificare questo, si troverà una risposta alla domanda di ricerca riportata nel paragrafo precedente e si potrà controllare se quindi l'ipotesi formulata può essere confermata o no.

Lo scopo pratico che mi auspico di poter ottenere è quello di definire e dimostrare l'utilità di alcuni strumenti pratici d'immediato utilizzo che gli insegnanti possono impiegare e proporre in classe come alternativa ai tradizionali strumenti.

2.5 Piano di lavoro

Come spiegato precedentemente il piano di lavoro prevede di utilizzare come modello la ricerca con intervento e, precisamente, una ricerca con un piano di lavoro a due gruppi.

Il modello “prevede la presenza di un gruppo [d’intervento] e di un gruppo di controllo che sono inizialmente identici rispetto a tutti i fattori che possono incidere sulla variabile dipendente” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 49) e segue dei passaggi ben definiti. Inizialmente è necessario rilevare la situazione di partenza di entrambi i gruppi, al fine di stabilire il livello iniziale di ognuno di essi. Successivamente si introduce nel primo gruppo, di controllo, il fattore ordinario e nel secondo, di intervento, il metodo innovativo. Al termine dell’esperienza si rileva la situazione finale di entrambi i gruppi. È possibile, a questo punto, analizzare le due situazioni finali e stabilire se il metodo innovativo abbia avuto un’influenza sulla situazione problematica. Si stabilisce in questo modo se la variabile indipendente ha avuto un effetto sulla variabile dipendente.

Un ricercatore, nel momento in cui decide di passare alla fase di rilevazione dei dati, deve definire con cura i soggetti a cui si intende generalizzare i risultati del suo studio. [...]Tale insieme dei soggetti, che presenta una caratteristica comune ben individuabile (nel mio caso la frequentazione della classe quarta primaria), è detto popolazione statistica. [...]La ricerca però raramente può coinvolgere tutti i membri che fanno parte di una popolazione e per questo ho dovuto ricorrere ad un campionamento. Il campione di questa ricerca è di tipo non probabilistico in quanto è stato scelto sulla base di procedure non casuali. È importante sottolineare come i risultati ottenuti su campioni non probabilistici non consentono la generalizzazione ma possono essere trasferiti, con prudenza, a contesti comparabili a quello nel quale si è svolta la ricerca. Per facilitare la trasferibilità degli esiti, in questo caso, è importante che siano accuratamente descritte le condizioni nei quali i dati sono stati rilevati e le caratteristiche del campione non probabilistico. (Coggi e Ricchiardi, 2005)

Per questo motivo viene proposta ora un'analisi del contesto e del territorio in cui si trovano le due classi scelte per questa ricerca.

2.5.1 Contesto e Territorio

In riferimento alla ricerca, essa coinvolge due classi quarte di scuola primaria dell'IC di Cervarese-Rovolon: la classe 4°C del Plesso "Papa Luciani" di Fossona e la classe 4° A del Plesso "Battisti-Albanese" di Bastia entrambe situate nella zona dei Colli Euganei in provincia di Padova. Seguendo il modello del piano di lavoro con due gruppi, inizialmente si rileverà la situazione di partenza di entrambi i gruppi attraverso una prova di comprensione standardizzata. Successivamente nella classe di intervento, la 4°C, si terrà un intervento didattico mirato all'utilizzo di alcune strategie di comprensione del testo. La classe di controllo, invece, la 4°A, seguirà la sua normale progettazione didattica e le lezioni tenute dall'insegnante curricolare. Al termine dell'intervento didattico verranno raccolti i dati somministrando un'ulteriore prova di comprensione della stessa tipologia. In questo modo si andrà a verificare l'utilità dell'intervento sulle strategie che facilitano il passaggio dalla lettura alla comprensione.

L'IC dove si svolgerà questa ricerca copre un bacino territoriale comprendente due comuni e conta vari plessi: 2 scuole dell'infanzia ("Le Ginestre" di Cervarese e "Il Bucaneve" di Carbonara), 2 scuole primarie ("Battisti- Albanese" di Bastia e "Papa Luciani" di Fossona) e 2 scuole secondarie di primo grado ("A. Manzoni" di Bastia e "K. Wojtyla" di Montemerlo). Analizzando il contesto, così come inserito nel PTOF dell'IC in riferimento al triennio 2022-2025 è possibile riscontrare queste caratteristiche territoriali:

Per quanto riguarda il Comune di Cervarese S.C., esso occupa un territorio pianeggiante se si eccettua il colle di Montemerlo che ne segna il confine a Sud, mentre il fiume Bacchiglione segna il confine a Nord. Ad Ovest confina con il comune di Rovolon e la provincia di Vicenza mentre ad Est con i comuni di Veggiano e Teolo. I residenti al 31.10. 2021 sono 5683, di cui 284 sono stranieri. Sono presenti attività

agricole e aziende vivaistiche; piccole e medie industrie; imprese di costruzione; attività commerciali, trattorie, ristoranti, servizi. Nel territorio sono presenti associazioni di carattere culturale e per il tempo libero, di impegno sociale e civile e di carattere sportivo. Da alcuni anni funziona a Montemerlo una biblioteca pubblica, associata al Consorzio Biblioteche Padovane facente capo ad Abano Terme, che offre anche la possibilità di una consultazione informatica dei volumi.

Per quanto riguarda il Comune di Rovolon, esso occupa un territorio sia pianeggiante che collinare: il centro di Rovolon ed i vecchi insediamenti di Carbonara sono situati in collina, mentre il territorio rimanente si trova in pianura. Il comune di Rovolon è inserito nel Parco Regionale Colli Euganei. I residenti al 31.10. 2021 sono 4890, la percentuale di cittadini stranieri residenti è del 6,85% (3,95% extracomunitari, 2,90% comunitari). Sono presenti attività agricole, piccole e medie industrie, imprese di costruzione, attività commerciali, agriturismi, ristoranti, servizi. Nel territorio ci sono associazioni di carattere culturale, di impegno sociale e civile, di carattere sportivo e per il tempo libero. Nel comune funziona una biblioteca pubblica associata al Consorzio Biblioteche Padovane facente capo ad Abano Terme che offre anche qui la possibilità di una consultazione informatica dei volumi posseduti dal sistema stesso. Il Dirigente Scolastico di questo Istituto è il dott. Enrico Cardillo.

In particolare la ricerca si concentrerà nelle due classi sopra citate di cui la 4°C del Plesso “Papa Luciani” si trova nel comune di Cervarese e la 4°A del Plesso “Battisti-Albanese” nel comune di Rovolon. Entrambi i plessi, per quanto riguarda l’aspetto strutturale, sono ben organizzati: dispongono di aule grandi e attrezzate con la LIM; in tutte e due le scuole è presente una biblioteca, una mensa e aule adibite a diversi laboratori. Il tempo scuola in entrambe le classi è di 31 ore settimanali distribuite in 5 giorni (3 giorni dalle 8:00 alle 13:00 e 2 giorni dalle 8.00 alle 16.00). In entrambe le situazioni le aule sono spaziose e ben fornite di materiali e strumenti: ci sono banchi, sedie, cattedra, armadi e mensole ad altezza di bambino per permetterne un utilizzo autonomo. I banchi sono disposti a ferro di cavallo, con una predisposizione orientata alla corretta fruizione della LIM, della Lavagna in ardesia e di tutti i cartelloni/ poster

appesi alle pareti. In entrambe le classi è stato predisposto un angolo dedicato alle attività a tema a seconda del periodo dell'anno.

2.5.2 La classe di intervento

Secondo quanto riportato in una delle relazioni fatte all'inizio dell'anno, la classe 4°C della scuola "Papa Luciani" di Fossona è formata da 16 alunni di cui 8 femmine e 8 maschi. Gli alunni dimostrano complessivamente un comportamento adeguato e rispettoso delle regole della convivenza, durante le attività in aula. Nei momenti liberi i loro comportamenti sono adeguati.

Le insegnanti rilevano che gli alunni procedono con regolarità nel loro lavoro, sono motivati e seguono le attività con impegno, partecipando con interesse alla vita di classe; mantengono il ritmo del lavoro e dimostrano curiosità nell'affrontare le nuove proposte.

Nella classe sono inclusi due alunni con disabilità che trovano un clima positivo e di accoglienza.

Durante il mese di Dicembre sono potuta entrare in classe per un'osservazione accurata in modo da poter rilevare bisogni e caratteristiche generali del gruppo. Mi ha accolto la maestra Lorella Breda che insegna in questa classe da tre anni Italiano, Arte e immagine, Musica, Educazione Fisica, Storia e Geografia.

L'insegnante mi ha illustrato la progettazione di classe e il suo metodo di insegnamento basato molto sul dialogo e sull'ascolto attivo e reciproco. I bambini si sono dimostrati curiosi e attenti.

2.5.3 La classe di controllo

La classe 4°A della scuola "Battisti-Albanese" di Bastia è composta da 17 alunni di cui 7 maschi e 10 femmine. Nella classe è inserito un bambino con disabilità e un bambino con BES. All'inizio dell'anno scolastico sono state inserite anche due bambine ucraine che presentano ancora qualche difficoltà linguistica e che usufruiscono di un programma di potenziamento. Le insegnanti rilevano che gli alunni riescono a lavorare bene in gruppo ma devono continuamente essere richiamati per il comportamento. Le

attività vengono accolte con interesse e curiosità. Durante il mese di Gennaio ho effettuato la mia osservazione della classe per poter individuare le peculiarità del gruppo. Sono stata accolta dalla maestra Caterina Martini che svolge nella scuola anche la funzione di "primo collaboratore del Dirigente Scolastico". Per questo suo incarico ha ridotto le ore di insegnamento e si occupa solo di Italiano e Arte e immagine. L'insegnante mi ha illustrato il percorso fatto dagli alunni fino a qui e ho potuto osservare le modalità di lavoro.

2.6 Strumenti

La ricerca quantitativa si avvale di una molteplicità di strumenti. Questi rilevano i dati in forma strutturata, così da consentire la classificazione delle osservazioni, il loro conteggio, l'eventuale ordinamento o graduazione, nonché l'identificazione di unità per la misurazione vera e propria. Lo strumento scelto in questa ricerca consiste in delle prove oggettive strutturate. "Si definiscono oggettive le prove che sono costituite da quesiti formulati in modo tale da stimolare risposte rigidamente predeterminate e per questo motivo sicuramente e interamente esatte o errate". (Calonghi, 1983)

La scelta degli strumenti per valutare la comprensione deve essere fatta seguendo alcuni criteri fondamentali per poter poi ricavare delle informazioni utili in sede di trattamento; le prove scelte devono essere delle prove obiettive e standardizzate, devono cioè poter fornire delle indicazioni precise che consentano di calcolare un punteggio intersoggettivamente verificabile, devono permettere di confrontare il punteggio così ottenuto con una distribuzione normativa di punteggi che indichi a che livello si situa la prestazione del ragazzo. In Italia, la valutazione iniziale del livello di comprensione può essere fatta utilizzando le "prove di comprensione MT".

2.6.1 Le prove di lettura e di comprensione MT

Le prove MT di comprensione permettono di valutare la comprensione in diverse fasce di scolarità.

Le prove sono costituite da un brano seguito da una serie di domande a scelta multipla. Fino alla seconda elementare le alternative di risposta sono solo tre, mentre dalla terza in poi diventano quattro. I brani si differenziano secondo le età sulla base del contenuto e della complessità sintattica e lessicale del testo. [...] Le istruzioni impartite richiedono che il ragazzo legga attentamente il brano e in seguito risponda alle domande relative a ciò che ha letto; per fare questo ha sempre a disposizione il testo, per evitare di valutare la memoria di ciò che ha letto piuttosto che la capacità di comprendere. Le prove MT sono provviste di punteggi normativi di riferimento che consentono di ricavare utili informazioni sulla prestazione ottenuta. (Cornoldi, Colpo, 2005)

La letteratura internazionale e nazionale (cfr. per rassegne Carlisle, 1991; Carver, 1992; Cornoldi e Oakhill, 1995; Zoccolotti, Angelelli, Judica e Luzzatti, 2005) mostra come modalità di somministrazioni differenti delle prove possano portare a riscontri diversi e quindi sia particolarmente delicata la scelta della procedura da adottare e delle sue implicazioni. Un punto oggi sempre più riconosciuto è che sia opportuno diversificare nel modo più netto l'abilità di comprensione da quella di decodifica. Far leggere il soggetto ad alta voce e quindi interrogarlo sulla sua comprensione costituisce quindi una prassi molto pericolosa. La stessa richiesta di rapidità nella comprensione, pure importante (Carver, 1992), può tuttavia produrre un'eccessiva influenza dell'abilità di decodifica su quella di comprensione. Nella metodologia utilizzata nelle prove MT, la valutazione della comprensione viene differenziata in maniera radicale, eliminando le coercizioni della rapidità, della lettura ad alta voce, della memoria, delle abilità di produzione linguistica: il soggetto può leggere al ritmo preferito, silenziosamente, tornare quando vuole a riconsiderare il testo. L'inclusione di domande a scelta multipla evita che le abilità di esprimersi abbiano un peso e rende la valutazione più facile e più soddisfacente a livello psicometrico. Un punto delicato della valutazione della comprensione è legato alla tipologia di testi (Carlisle, 1991) e alla conoscenza del dominio: un bambino può essere aiutato dal fatto di conoscere le cose di cui si parla o trovarsi particolarmente bene con un certo tipo di testo. Questi due aspetti non sono facilmente controllabili, perché legati a caratteristiche dei singoli

individui o a numerose differenziazioni fra tipi di testo (De Beni e Pazzaglia, 1995). Nelle prove si cerca di tenere conto di ciò proponendo contenuti di fronte ai quali quasi tutti i bambini potrebbero trovarsi a pari livello di conoscenza iniziale (non alto) e prevedendo accanto ai molti semplici testi originari, dei testi notevolmente differenti. (Cornoldi e Colpo, 2011)

Nelle fasi di rilevazione dei dati, sia iniziale che finale, saranno proposte agli alunni di entrambe le classi due prove di comprensione costituite dal gruppo MT: la prima all'inizio della rilevazione e la seconda dopo aver svolto il mio intervento nella classe 4°C.

2.6.1.1 Prova iniziale

La prima prova è un testo dal titolo "Il Panda" , scelto dalla batteria di Prove di Lettura MT-2 per la Scuola Primaria e pensata come "prova di indagine approfondita intermedia" per le classi quarte. La prova è articolata in una lettura del testo con conseguente comprensione composta da 14 item con quattro alternative verbali.

IL PANDA

Il panda è un buffo e timido orsacchiottone di abitudini ritirate e abitatore delle foreste di bambù di alta montagna del Tibet orientale e della Cina meridionale. Gli piace giocare, scivolare sull'erba, fare capriole.

E' molto bravo ad arrampicarsi sugli alberi grazie alle sue dimensioni ridotte.

Un po' per la sua rarità, un po' per il suo aspetto grazioso, quasi da animale di pezza è stato scelto come simbolo dalla più grande organizzazione internazionale per la conservazione degli animali, il fondo mondiale per la natura (WWF).

Tranne che allo zoo di Pechino non si è mai riusciti a far riprodurre in cattività questo graziosissimo animale bianco e nero, che tutti chiamano orso, ma che con gli orsi ha solo una lontana parentela, poiché appartiene alla stessa famiglia dei procioni.

Il panda si nutre quasi esclusivamente di germogli di bambù, che mangia in grosse quantità dato che si tratta di un nutrimento poco nutriente. Infatti ne mangia circa dodici chilogrammi al giorno.

Raccoglie delicatamente le foglie e i germogli con le zampe anteriori: una specie di sesto dito gli permette di afferrare anche i pezzetti più piccoli.

Inoltre la sua abitudine a stare seduto o sdraiato sul dorso, mentre strappa a morsi il cibo con le zampe anteriori, lo rende irresistibile.

Rispondi alle domande facendo una crocetta sulla risposta giusta

1. Il panda:

- a) Non ha voglia di farsi vedere e di mettersi in mostra
- b) È contento se tutti lo guardano
- c) Gira sempre in cerca di novità
- d) Ama vivere in campagna con orsi e procioni

2. Il panda è bravo a salire sugli alberi perché:

- a) Si allena ogni giorno
- b) In Cina gli alberi sono piccoli e bassi
- c) È un animale molto forte
- d) È piccolo e agile

3. Il fondo mondiale per la natura (WWF) è:

- a) Una Organizzazione Internazionale
- b) Un Parco Nazionale del Tibet
- c) Una Associazione che protegge i panda
- d) Il simbolo del Panda

4. In che posto si è riusciti a far riprodurre i panda?

- a) A Roma
- b) In alcuni circhi di Pechino
- c) In uno zoo della Cina
- d) In un parco del WWF

5. È molto difficile che il panda si riproduca:

- a) Quando non è in libertà
- b) Nelle foreste del Tibet
- c) Perché è cattivo e antisociale
- d) Durante l'inverno

6. Perché si cerca di far riprodurre il panda in cattività?

- a) Per la sua pelliccia pregiata
- b) Per regalarne uno ai bambini
- c) Perché è molto richiesto negli zoo
- d) Perché ce ne sono pochi

7. Possiamo dire che il panda:

- a) In realtà è proprio un orso di piccole dimensioni
- b) È un animale amico dell'uomo e può vivere nelle nostre case
- c) Appartiene alla stessa categoria di animali a cui appartiene il procione
- d) Appartiene ad una specie rara ed è unico nel suo genere

8. Cosa mangia il panda?

- a) Di solito si nutre di germogli e di foglie
- b) È capace di divorare un albero intero, tronco e rami
- c) Solo pezzi molto piccoli di una pianta
- d) Solo alimenti molto nutrienti

9. Quanto bambù mangia ogni giorno il panda?

- a) Diversi chilogrammi
- b) Tutto un albero
- c) Due chilogrammi
- d) Dipende da quanto ha fame

10. Il panda mangia molto bambù perché:

- a) Ha molta fame
- b) Non c'è altro da mangiare
- c) Il bambù è un alimento poco nutriente
- d) Deve accumulare grasso per l'inverno

11. Il panda vive soprattutto in Cina perché:

- a) Lì è vicino allo zoo di Pechino
- b) Lì trova il suo cibo preferito
- c) In Cina ci sono molti alberi dove si può arrampicare
- d) È il simbolo scelto dal WWF

12. Il sesto dito permette al panda di:

- a) Prendere anche pezzi molto piccoli di bambù
- b) Prendere il bambù con le zampe anteriori
- c) Cercare i pezzi piccoli di bambù
- d) Tagliare il bambù in piccoli pezzi

13. In questo brano l'argomento principale è:

- a) A cosa serve il bambù
- b) La vita e le abitudini del panda
- c) Che cosa fa il WWF
- d) Come vivono gli orsi in Cina

14. Questo brano è

- a) Un testo informativo
- b) Una favola
- c) Un racconto di un bambino
- d) Un'avventura

2.6.1.2 Prova finale

La prova finale, utile a valutare l'influenza del mio intervento nel fenomeno da osservare, è un testo dal titolo "Il viaggio delle anguille". La prova è strutturalmente simile a quella iniziale: è articolata in una lettura del testo con conseguente comprensione composta da 10 item con quattro alternative verbali. È inserita nella Batteria di Prove MT come "prova in ingresso" della classe quinta. È importante sottolineare come l'ordine di presentazione e di utilizzazione delle Prove MT nelle varie classi della scuola primaria è in rapporto diretto con il crescere delle difficoltà del materiale di lettura, con particolare riferimento ad alcune variabili quali: difficoltà sintattica e semantica, lunghezza del brano e minutezza del carattere tipografico (*ibidem*).

IL VIAGGIO DELLE ANGUILLE

Tutti voi sapete che nei nostri fiumi e nei nostri laghi vivono le anguille. Ma sapete anche dove nascono?

Quando si avvicina il tempo di deporre le uova, l'anguilla sente un grande bisogno di discendere lungo la corrente di un fiume. Perciò, se si trova già in un fiume, va verso la sua foce, e se si trova in un lago imbocca il fiume che esce dal lago.

Quando giunge al mare, intraprende un lunghissimo viaggio. Attraversa tutto il Mare Mediterraneo, passa per lo Stretto di Gibilterra ed entra nell'Oceano Atlantico, che attraversa quasi completamente.

Quando è giunta in una zona piena di alghe, chiamata mar dei Sargassi, essa depone le uova e poi muore, scomparendo nelle profondità marine.

Nello stesso luogo arrivano, per riprodursi, anche le anguille che vivono nei fiumi e nei laghi americani.

Quando le uova si dischiudono, le piccole anguille, lunghe solo qualche centimetro, iniziano il viaggio di ritorno, nuotando e lasciandosi trasportare dalle correnti. Quelle nate da anguille americane vanno verso l'America; quelle nate da anguille europee tornano verso l'Europa.

Il viaggio, per queste ultime, è lunghissimo, dura tre anni. Ma finalmente esse possono risalire i fiumi e tornare nei laghi, dove vivranno fino al momento in cui

l'istinto le avvertirà che è giunto anche per loro il tempo del grande viaggio verso il mare e l'oceano.

Rispondi alle domande facendo una crocetta sulla risposta giusta

1. Quando le anguille abbandonano i nostri fiumi e i nostri laghi?

- A) Quando viene la primavera
- B) Quando si avvicina il momento in cui devono deporre le uova.
- C) Quando ne hanno voglia.
- D) Quando viene l'inverno.

2. Quale oceano le anguille attraversano?

- A) Atlantico
- B) Indiano
- C) Pacifico
- D) Glaciale Artico

3. Il mar dei Sargassi come si presenta?

- A) È una zona d'acqua purissima
- B) È un mare con molte alghe
- C) È un mare molto pescoso
- D) È una zona piena di coralli e rocce

4. Che cosa fanno le anguille dopo aver depresso le uova?

- A) Tornano verso i nostri fiumi e i nostri laghi
- B) Vanno verso i fiumi e i laghi americani
- C) Accompagnano i loro piccoli nel viaggio di ritorno
- D) Scompaiono finendo nel fondo del mare

5. Quando le anguille nuove lasciano il mar dei Sargassi?

- A) Quando viene l'inverno
- B) Quando sono diventate adulte

- C) Subito dopo che le uova si sono aperte
- D) Quando è tempo di deporre le uova

6. Che cosa fanno le anguille nate da madri americane?

- A) Vanno nei fiumi e nei laghi americani
- B) Si dividono in una parte che va in America e una parte che viene da noi
- C) Rimangono nel mar dei Sargassi
- D) Scompaiono nelle profondità marine

7. Quanto tempo impiega un'anguilla per andare dal mar dei Sargassi fino ai nostri fiumi?

- A) Pochi mesi
- B) Alcuni anni
- C) Tre settimane
- D) Quando viene l'inverno

8. Quanto è grande l'anguilla che inizia il viaggio dal mar dei Sargassi?

- A) È molto lunga e stretta
- B) È lunga metà di un'anguilla che ha raggiunto il massimo dello sviluppo
- C) È più piccola di un pastello da disegno
- D) È grossa e tozza

9. Le anguille si riproducono:

- A) Nei fiumi
- B) Nei laghi
- C) In tutti i mari
- D) Nel mar dei Sargassi

10. Quante volte le anguille depongono le uova?

- A) Tre volte nella vita

- B) Tutti gli anni
- C) Una sola volta nella vita
- D) Tutti i mesi

Allo scopo di rendere significativa la prova finale, mentre nella classe di controllo verrà somministrata solo la prova appena presentata, in quella di intervento verrà richiesto di analizzare il testo utilizzando uno degli strumenti conosciuti e sperimentati insieme e, solo successivamente, verrà indicato loro di rispondere agli item chiusi.

Verranno messi a disposizione tutti e quattro gli strumenti utilizzati insieme in classe (“Il grafico della trama”, “Cuore, mano, cervello”, “Lo schema a Y” e “One Pager”). Gli alunni potranno scegliere quale utilizzare, motivando la loro scelta e lo compileranno in autonomia. Verrà specificato loro che lo strumento e la sua compilazione non saranno oggetto di valutazione ma che devono essere considerati come “risorsa” per svolgere meglio la prova di comprensione.

Grazie a questo tipo di richiesta, l’analisi dei risultati assumerà una connotazione anche di tipo qualitativo in quanto verranno analizzate anche le scelte effettuate e le motivazioni che le accompagnano.

Si propone ora l’esemplificazione della “guida all’utilizzo delle strategie” che verrà fornita agli alunni della classe d’intervento.

Utilizza questo foglio come una “guida” per scegliere la strategia che preferisci. Ricorda che quelle proposte non sono domande a cui dover rispondere obbligatoriamente. Ti possono servire come spunto per personalizzare lo strumento che sceglierai.

CUORE, MANO, CERVELLO

<p>CUORE</p>  <p>Ciò che prova (prova ad immaginare di</p>	<p>MANO</p>  <p>Ciò che fa</p>	<p>CERVELLO</p>  <p>Ciò che pensa (prova ad immaginare di</p>
---	---	--

essere un'anguilla come quella di cui parla il testo. Cosa proveresti?)	(elenca le cose che fa, i luoghi, le tempistiche, in modo che poi sia più facile per te ricercare le informazioni)	essere un'anguilla come quella di cui parla il testo, cosa potresti pensare? Utilizza le informazioni contenute nel testo)
--	--	---

GRAFICO DELLA TRAMA:

Prova a disegnare un grafico con le informazioni contenute in questo testo mettendo nei picchi più alti quelle che secondo te sono più importanti delle altre.

ONE PAGER

Costruisci una ONE PAGER del testo in cui inserisci tutte le informazioni che ritieni utili per presentare il testo!

SCHEMA A Y

IMPRESSIONI

Cosa mi ha colpito di quello che ho letto?

Quali dettagli mi hanno fatto maggiormente riflettere?

Quali sono i particolari che secondo te sono importanti da segnalare per dire di avere compreso il testo?

CONNESSIONI

Cosa ti fa venire in mente questo testo?

Trovi altri elementi simili in altri testi, libri, materie?

DOMANDE

Quali domande o curiosità ti suscita questo testo?

Prova a porti delle domande importanti che potrebbero guidarti nella comprensione del testo.

2.6.1.3 Le strategie al centro della ricerca

Durante l'intervento in classe si andrà a verificare l'efficacia di facilitazioni procedurali utilizzate nel metodo WRW. In particolare verranno sperimentate tre diverse strategie che illustrate brevemente qui di seguito e a cui è opportuno fare riferimento quando, nel capitolo successivo, sarà presentata la progettazione della parte operativa della ricerca.

Lo schema a Y

La lettura mette sempre in moto un processo maieutico perché inevitabilmente si attivano connessioni con le esperienze personali. Condurre gli alunni a comprendere il testo in modo così emozionale, attiva un'esperienza di lettura profonda e vicina ai loro interessi, veicolando e stimolando in modo molto più significativo contenuti e processi cognitivi importanti.

Utilizzando lo schema ad Y si apprende a sistematizzare gli elementi rilevanti per il lettore per poi dividerli e ragionare sulla propria esperienza con altri lettori, in uno scambio da vera comunità ermeneutica, tipico di un approccio laboratoriale della lettura.

Dopo aver letto un albo, un racconto, un capitolo o un libro intero, la personale esperienza di lettura viene elaborata seguendo lo schema a Y.

È semplicemente un foglio diviso in tre parti, che funge da organizzatore grafico e mentale.

In un foglio o in una pagina di quaderno tracciamo una grande Y, in modo da avere tre spazi distinti (Figura 3: Lo schema a Y)

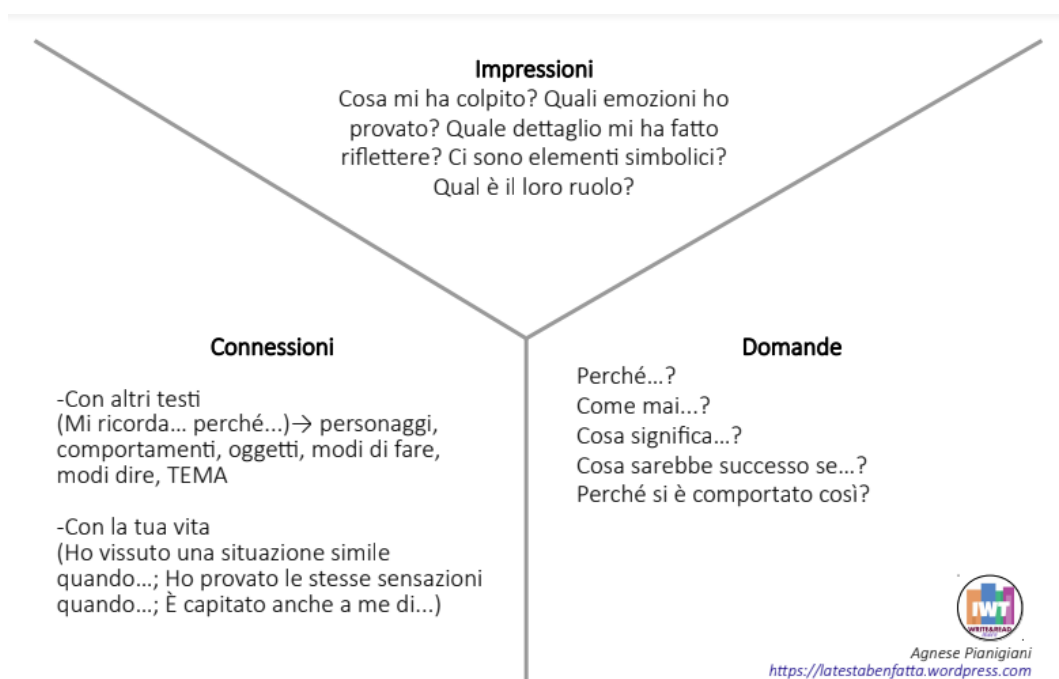
Nella parte in alto si scrivono impressioni, emozioni, elementi che ci hanno colpito, emozionati, particolari che ci sono piaciuti particolarmente

Nello spazio a sinistra scriveremo le varie connessioni notate con altri libri/albi/poesie/film o con la nostra vita

Nella terza sezione del foglio completeremo il lavoro di riflessione sul testo letto con le domande che ci ha suscitato, che vorremmo porre all'autore oppure a un personaggio.

Figura 3: Lo schema ad Y

Fonte: www.italianwritingteachers.it



La strategia "Cuore, mano e cervello"

I personaggi sono il cuore pulsante di una storia, sono gli attori di quel potente teatro che è la narrazione. I personaggi sono persone che vivono e agiscono all'interno di un testo e, proprio per questo, hanno un'esistenza "limitata" che dipende dal contesto in cui sono inserite. Spetta al lettore andare ad analizzarli più in profondità e a questo serve proprio questa strategia che consiste nel selezionare le informazioni esplicite di un personaggio all'interno di un testo. "Cuore, mano e cervello" serve a classificare le informazioni su un personaggio in base alle azioni, ai pensieri e alle caratteristiche fisiche. Questa strategia permette di individuare e sintetizzare

caratteristiche del personaggio come i sentimenti, le azioni e i pensieri e di avere un iniziale quadro di analisi sul quale poi inserire l'interpretazione più profonda.

Nel proporre questa strategia si invitano gli alunni a realizzare e compilare una tabella a tre colonne con i seguenti titoli: CUORE, MANO, CERVELLO come nella figura 4: L "Cuore, Mano, Cervello". Nel cuore vanno riportati le emozioni e i sentimenti provati dal personaggio. La mano indica, invece, le azioni compiute dal personaggio e le relazioni con gli altri personaggi. Nella colonna del cervello vanno inseriti i pensieri e i desideri, sia quelli che vengono esplicitati dal testo sia quelli che si possono ricavare e dedurre.

Figura 4:Cuore, Mano e Cervello

Fonte: Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021 pag. 84

CUORE <i>Che cosa prova il personaggio</i>	MANO <i>Quali azioni compie</i>	CERVELLO <i>Che cosa pensa</i>

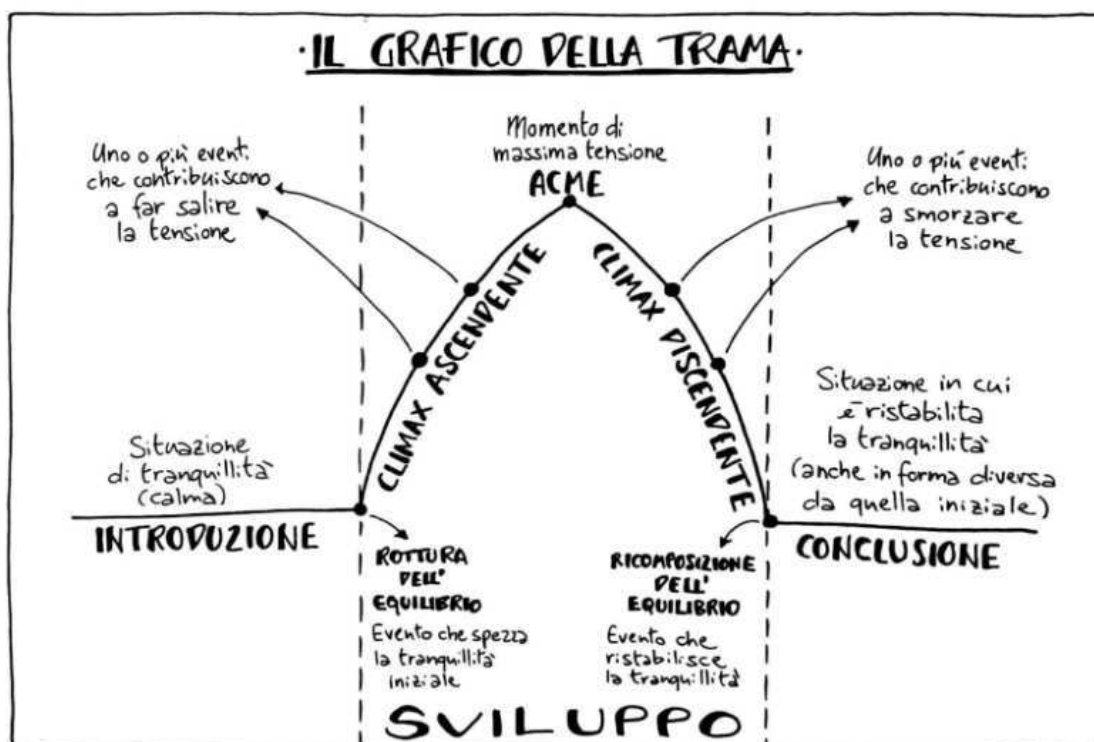
La strategia "Il grafico della trama"

Questa strategia consiste nell'individuare le scene che compongono un testo lineare e rappresentarle graficamente su una curva in modo da mettere in evidenza i momenti fondamentali della narrazione e il suo andamento. Con la ripetizione di questa strategia gli alunni imparano che la maggior parte dei testi lineari non solo è divisa in tre momenti (introduzione, sviluppo e conclusione) ma presenta un andamento tipico scandito da eventi particolari. Come si può vedere dalla Figura 5: Il grafico della trama, l'introduzione viene rappresentata da una linea retta perché la tensione è minima; poi accade un evento che cambia l'andamento della storia e introduce il conflitto (rottura dell'equilibrio). La curva inizia poi a salire (climax ascendente) fino a raggiungere il culmine nell'acme (o Spannung), ovvero il massimo della tensione. Da quel momento in poi le cose iniziano a tornare a posto (climax

discendente) e la curva scende per giungere a uno scioglimento. Infine, la conclusione (di nuovo una linea retta) riporta la situazione all'equilibrio iniziale, oppure ne stabilisce uno nuovo. (Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021). È importante spiegare ai propri alunni che il modello proposto può subire delle variazioni in base all'andamento del testo.

Figura 5: Il grafico della trama

Fonte: Cavadini, De Martin, Pianigiani, 2021 pag. 54



La strategia "One Pager"

La strategia "One Pager" consiste nel disegnare e scrivere in una sola pagina gli aspetti salienti di un libro. Questo organizzatore grafico viene utilizzato anche in ambito aziendale e da qualche anno è entrato anche nella didattica, diventando uno degli strumenti più proposti nel metodo WRW. In particolare, se ne fa menzione nel repertorio di strategie di *inquiry* (indagine, ricerca) dell'AVID (*Advancement Via Individual Determination*), una associazione che ha come scopo quello di aiutare le scuole a colmare il divario di apprendimento tra gli studenti delle varie classi sociali per

cercare di garantire a tutti il pieno successo formativo. Lo scopo principale di questo strumento risiede proprio in un'operazione di sintesi, perché l'alunno è accompagnato attraverso la grafica, i disegni, le parole a ricomporre un testo non attraverso la rigida griglia della "scheda del libro", ma attraverso la sua veste di lettore e quindi anche attraverso la sua sensibilità interpretativa e la sua creatività (*ibidem*).

Nella realizzazione di una "One Pager" è necessario seguire delle precise istruzioni legate allo spazio nel foglio, fornite e reperibili nel sito ufficiale del metodo WRW (<https://www.italianwritingteachers.it/>) e qui sintetizzate.

La rigidità nella organizzazione della pagina favorisce l'organizzazione mentale di quanto si vuole scrivere e in qualche modo costringe a non saltare passaggi che si reputano indispensabili. Ovviamente le indicazioni diminuiscono con il livello di esperienza del lettore.

Occorre ricavare dalla pagina un bordo, all'interno del quale scrivere le parole o i concetti-chiave del libro. Qui vi possono essere anche riferimenti ai temi principali.

Nell'angolo in alto a sinistra si mette un disegno (ma va bene anche un collage o un'immagine a piacere) di un oggetto fortemente simbolico, accompagnato da una citazione o una breve frase che ne faccia capire l'importanza.

In alto a destra va messa un'immagine, un simbolo, uno scarabocchio che rappresenti i personaggi principali, magari mettendo in evidenza, a parole, come essi cambino durante lo svolgimento della storia.

In basso a destra si inseriscono citazioni e relativi commenti che facciano capire lo stile di scrittura dell'autore. Qui si può spiegare come lo scrittore usa le parole, se si tratta di un testo lento o veloce o se si fa ricorso a una struttura complessa con anticipazioni o flashback.

In basso a sinistra si inseriscono invece le connessioni. Sia attraverso le immagini, sia attraverso il testo, qui occorre mettere in relazione i temi del libro con l'attualità del mondo di oggi, ma anche con altre letture fatte.

Negli spazi liberi all'interno del foglio si trova il cuore del libro: la parte centrale, infatti, è dedicata, oltre che al nome dell'autore e al titolo, anche a citazioni che rappresentano il testo nel suo insieme, a immagini o disegni sui momenti cruciali della trama, all'esplicitazione dei temi principali del romanzo e, in generale, a tutto quanto si ritiene importante aggiungere per invogliare qualcuno a leggere il libro.

Lo spazio circoscritto di un foglio impone una scelta di cosa dire e disegnare, mostrando il livello di profondità della lettura stessa: l'alunno è costretto a decidere cosa è importante per lui e a mostrare ciò che i suoi occhi hanno visto.

2.7 Tempi

Nella strutturazione e nella conduzione di questo percorso di ricerca è possibile riconoscere 4 momenti fondamentali scanditi in questo modo:

- a) L'osservazione del contesto in cui si andrà a lavorare per analizzarne le caratteristiche principali (sia nella classe d'intervento che in quella di controllo)
→ verrà osservata un'intera mattinata scolastica per circa 9 ore complessive
- b) La somministrazione del test iniziale in entrambe le classi → la somministrazione del test richiederà circa 2 ore complessive
- c) L'intervento didattico sull'utilizzo delle strategie del metodo WRW nella classe 4°C → l'intervento didattico è programmato per 9 incontri di 2 ore ciascuna.
- d) La somministrazione del test finale in entrambe le classi → la somministrazione del test richiederà circa 2 ore complessive

2.8 La progettazione dell'intervento

Il modello di progettazione che sarà utilizzato per l'intervento è quello della "Progettazione a ritroso", teorizzata da Wiggins e McTighe che sostiene che una buona programmazione debba iniziare dalla fine, dai risultati desiderati e che poi si ricavi il curriculum dalle evidenze dell'apprendimento richieste dallo standard e dall'insegnamento necessari per abilitare gli studenti a funzionare adeguatamente. Si

può considerare la progettazione a ritroso come un'analisi del compito finalizzata a uno scopo ben preciso: quello dichiarato nelle prime fasi.

La logica della progettazione a ritroso suggerisce per il curricolo una sequenza di pianificazione, la quale si struttura in tre fasi:

1. Identificare i risultati desiderati
2. Determinare evidenze di accettabilità
3. Pianificare esperienze e istruzione

(Wiggins e McTighe, 2004, pag.31)

Lo schema proposto per sintetizzare queste fasi è quello fornito dall'Università di Padova per la progettazione dell'intervento didattico nell'ambito del tirocinio diretto ed è stato creato proprio partendo dalla logica di Wiggins e McTighe (2004) e con qualche riferimento al modello di progettazione di Castoldi (2011).

2.8.1 Le tre fasi della progettazione

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI

In questa prima fase si considerano i propri scopi, si esamina il contenuto degli standard e si rivedono le aspettative a livello di curricolo.

Competenza chiave

Competenza alfabetica funzionale.

La competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare ed interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti (2018, Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea C 189/7. Allegato competenze chiave per l'apprendimento permanente, quadro di riferimento europeo).

Disciplina di riferimento

Italiano

Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una “alfabetizzazione funzionale”: gli allievi devono [...], da una parte, padroneggiare le tecniche di lettura e scrittura, dall’altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e deve continuare per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo. (Indicazioni Nazionali, 2012)

Traguardo per lo sviluppo della competenza

L’allievo 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.

Obiettivi di apprendimento

Lettura

Usare, nella lettura di vari tipi di testo, opportune strategie per analizzare il contenuto; porsi domande all’inizio e durante la lettura del testo; cogliere indizi utili a risolvere i nodi della comprensione.

Ricerca informazioni in testi di diversa natura e provenienza per scopi pratici o conoscitivi, applicando tecniche di supporto alla comprensione (quali, ad esempio, sottolineare, annotare informazioni, costruire mappe o schemi ecc.)

Ambito tematico

Lettura e Comprensione del testo

Situazione problema

È possibile pianificare un intervento didattico che attraverso facilitazioni procedurali incrementi la connessione tra abilità di lettura e comprensione?

Conoscenze e abilità

Al termine dell'unità gli allievi avranno maggiori abilità di comprensione e sapranno utilizzare nuovi strumenti per comprendere testi di tipo narrativo.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

L'approccio della progettazione a ritroso incoraggia gli insegnanti e i programmatori di curricula, in primo luogo, ad assumere la forma mentis del progettista prima di sviluppare unità e lezioni specifiche e, di conseguenza, a decidere sin dall'inizio come determinare se gli studenti hanno conseguito le comprensioni desiderate.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Item di rilevazione e test (Batteria di prove MT). Si tratta di domande semplici e focalizzate sul contenuto. Esse hanno varie caratteristiche:

- Vanno ad accertare informazioni fattuali, concetti e abilità isolate
- Usano il formato della risposta selezionata
- Sono convergenti, generalmente hanno una risposta unica e la migliore.
- Sono corretti facilmente usando strumenti di rilevamento dei punteggi
- Sono generalmente sicure

(Wiggins e McTighe, 2004, pag.37)

In riferimento particolare alle prove scelte:

- Permettono il confronto in quanto test ufficiali standardizzati

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Una volta identificati chiaramente i risultati (comprensioni durevoli) e tenute presenti appropriate evidenze della comprensione, è possibile procedere a pianificare le attività dell'istruzione.

Tutte le lezioni avranno la durata di 2 ore e verranno svolte in aula. La disposizione dei banchi potrebbe variare in base alle attività da fare. Gli alunni e l'insegnante di classe sono abituati a muovere i banchi e a disporli ad isole oppure a ferro di cavallo per favorire attività e conversazioni di tipo differente.

La scansione delle lezioni presente in questa tabella inizia dopo la somministrazione della prova iniziale e si conclude prima della somministrazione di quella finale.

Lezione	Setting	Strategie	Metodologie	Attività principali
1	Aula della classe	Schema a Y	<p>Approccio metodologico: metodo interrogativo e attivo</p> <p>Format: intervento metacognitivo e laboratorio</p> <p>Tecnica: Brainstorming, riflessione guidata, esposizione dialogica e dimostrativa.</p>	<p>Riflessione sulla propria definizione di lettura e comprensione</p> <p>Presentazione dello "schema a Y": struttura e utilizzo</p> <p>Lettura del libro: "Vietato agli elefanti" di Lisa Mantchev</p> <p>Comprensione della storia con l'utilizzo dello strumento presentato.</p>

Obiettivi prima lezione:

Spiegare ai bambini l'importanza di una buona lettura e comprensione.

Recuperare le loro strategie di lettura e i loro processi di comprensione.

Presentare un nuovo strumento utile alla comprensione: lo schema a Y

2	Aula della classe	Schema a Y	<p>Approccio metodologico: metodo attivo e permissivo</p> <p>Format: laboratorio</p> <p>Tecnica: apprendimento cooperativo con tecniche di riproduzione operativa</p>	<p>Utilizzo dello strumento "schema ad Y" dopo la lettura di "Geremia, il lupo buono, incontra cappuccetto rosso" di Olimpia Ruiz di Altamirano. Lavoro a piccoli gruppi.</p>
<p>Obiettivo seconda lezione:</p> <p>Sperimentare lo strumento presentato alla lezione precedente da poter utilizzare nel processo di comprensione del testo: lo schema a Y</p>				
3	Aula della classe	Cuore mano cervello	<p>Approccio metodologico: metodo interrogativo e attivo</p> <p>Format: intervento metacognitivo e laboratorio</p> <p>Tecnica: Circle time, riflessione guidata, esposizione dialogica e dimostrativa.</p>	<p>Presentazione dello strumento: "cuore, mano, cervello": struttura e utilizzo.</p> <p>Lettura dell'albo: "I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore" di William Joyce</p> <p>Comprensione della storia con l'utilizzo dello strumento presentato.</p>
<p>Obiettivo terza lezione:</p> <p>Conoscere un nuovo strumento: "cuore, mano e cervello" da poter utilizzare nel processo di analisi del testo.</p> <p>Lavorare in piccolo gruppo sull'utilizzo del nuovo strumento.</p>				
4	Aula della classe	Cuore mano cervello	<p>Approccio metodologico: metodo attivo</p> <p>Format: laboratorio</p>	<p>Utilizzo dello strumento "cuore, mano, cervello" dopo la lettura di "La bambina di Vetro" di</p>

			Tecnica: apprendimento cooperativo con tecniche di riproduzione operativa	Beatrice Alemagna. Lavoro individuale e condivisione in piccoli gruppi.
<p>Obiettivo quarta lezione:</p> <p>Utilizzare lo strumento introdotto nella lezione precedente per svolgere la comprensione di un testo prima individualmente poi in piccolo gruppo</p>				
5	Aula della classe	Cuore mano cervello	<p>Approccio metodologico: metodo attivo e permissivo</p> <p>Format: laboratorio e intervento metacognitivo</p> <p>Tecnica: apprendimento cooperativo con tecniche di riproduzione operativa e riflessione guidata</p>	<p>Utilizzo dello strumento "Cuore, mano, cervello" per analizzare il libro "Io parlo come un fiume" di Jordan Scott e Sydney Smith e successiva personalizzazione grafica dello strumento.</p>
<p>Obiettivo quinta lezione:</p> <p>Riflettere sull'utilità dello strumento utilizzato nelle lezioni precedenti e personalizzazione dello stesso.</p>				
6	Aula della classe	Il grafico della trama	<p>Approccio metodologico: metodo interrogativo e attivo</p> <p>Format: intervento metacognitivo e laboratorio</p> <p>Tecnica: Circle time, riflessione guidata, esposizione dialogica e dimostrativa.</p>	<p>Presentazione dello strumento: "il grafico della trama": struttura e utilizzo.</p> <p>Lettura dell'albo: "La zattera" di Oliver de Solminihac</p> <p>Comprensione della storia con l'utilizzo dello strumento presentato.</p>
<p>Obiettivo sesta lezione:</p>				

Riconoscere e saper riprodurre l'andamento di una storia individuando i momenti principali				
7	Aula della classe	Il grafico della trama	<p>Approccio metodologico: metodo attivo</p> <p>Format: laboratorio</p> <p>Tecnica: uso di esempi e tecniche di riproduzione operativa</p>	<p>Utilizzo dello strumento "Il grafico della trama" dopo la lettura di "Tad" di Benji Davies per capire la struttura del racconto.</p> <p>Lavoro collettivo</p>
<p>Obiettivo settima lezione:</p> <p>Saper individuare il momento di massima tensione di una storia e il suo andamento tenendo conto della rottura dell'equilibrio (e sua ricomposizione) tipica dei testi narrativi</p>				
8	Aula della classe	One Pager	<p>Approccio metodologico: metodo interrogativo e attivo</p> <p>Format: lezione dialogica e dimostrativa, laboratorio</p> <p>Tecnica: Circle time, riflessione guidata, esposizione dialogica e dimostrativa.</p>	<p>Presentazione dello strumento: "One Pager": struttura e utilizzo. Conversazione sul libro letto nel "momento della lettura" in aula: Orme nella neve di Beatrice Masini.</p> <p>Raccolta di idee per la costruzione della One Pager su questo libro</p>
<p>Obiettivo ottava lezione:</p> <p>Riflettere sull'importanza della sintesi per l'organizzazione delle idee e delle conoscenze: utilizzare la one pager per sintetizzare tutte le informazioni principali su una pagina.</p>				
9	Aula della classe	One Pager	<p>Approccio metodologico: metodo permissivo</p> <p>Format: intervento</p>	<p>Costruzione della One Pager del libro: Orme nella neve di Beatrice Masini in piccoli</p>

			metacognitivo e transfer in situazione reale Tecnica: esperienza in situazione autoregolazione	gruppi e poi presentazione del proprio lavoro agli altri compagni.
Obiettivo nona lezione:				
Saper costruire una one pager con le informazioni principali di un libro letto.				

2.8.2 Motivazioni e giustificazione delle scelte

La metodologia che si utilizzerà per la progettazione prevede la suddivisione di ogni lezione in cinque parti:

1. I primi momenti della lezione verranno dedicati alla fase di sintonizzazione con l'obiettivo principale di creare il giusto clima per lavorare. Questa fase richiede poco tempo ma, se svolta bene, sta alla base della buona riuscita di tutto l'intervento.
2. Nei successivi venti minuti verrà dedicato il tempo alla fase di lancio dell'argomento con obiettivo principale la familiarizzazione con il compito
3. Il terzo momento, nonché quello più lungo e che impegnerà i bambini maggiormente è quello dello sviluppo della conoscenza con obiettivo la partecipazione attiva dei destinatari
4. Successivamente ci sarà una fase di elaborazione cognitiva con obiettivo la riflessione e il consolidamento dell'attività
5. Infine , la fase conclusiva avrà come scopo l'autovalutazione e/o la conclusione dell'attività.

(Grigolato, L., Focchiatti, L. (2019). Incontri di tirocinio indiretto del secondo anno – appunti, Università di Padova, materiale NP)

Nella tabella si possono inoltre trovare le indicazioni sulle metodologie. Nella scelta metodologica è importante tenere conto:

- Se si è in grado di integrare i vecchi e i nuovi apprendimenti
- Come si può motivare gli alunni
- Definire i traguardi di apprendimento
- Come richiamare durante le varie lezioni gli apprendimenti in modo continuativo
- Come integrare i contenuti con le altre discipline
- Come usare vari codici comunicativi

I metodi possibili (e riscontrabili nella tabella) sono:

- Metodo affermativo caratterizzato dal fatto che il docente ha le conoscenze e l'alunno ricopre un ruolo esecutivo e imitativo. Le soft skill più sollecitate sono l'autoregolazione, la comunicazione e l'ascolto efficace
- Metodo interrogativo, basato sulla maieutica, sulla formulazione di domande per far emergere le conoscenze degli alunni. Le soft skill principali sono: il problem posing, lavorare in gruppo e stare con gli altri, rispettare il proprio turno e sviluppare la competenza relazionale.
- Metodo attivo, ovvero un metodo di tipo laboratoriale dove l'apprendimento avviene per esperienza. Le soft skill in gioco sono l'apprendimento collaborativo, sviluppare la competenza relazionale e lo spirito di imprenditorialità.
- Metodo permissivo che comprende le attività didattiche in cui l'allievo apprende in modo autonomo e in cui sono sollecitate soft skill come l'autoregolazione e l'autonomia.

(De Rossi, M. (2019) Corso di metodologie e didattiche e tecnologie per la didattica – appunti, Università di Padova, materiale NP)

Nelle proposte dell'intervento spesso questi metodi vengono presentati associati a seconda delle attività pensate.

Nel predisporre tutte le attività è stato tenuto conto del modello TPACK di Koehler e Mishra (2009). I due autori in questo acronimo (che sta per Technological,

Pedagogical and Content Knowledge) includono e coniugano concettualmente i tre saperi di base che dovrebbe avere un insegnante (CK- conoscenza dei contenuti, PK- conoscenza didattica, TK- conoscenza delle tecnologie). Queste *knowledge* a loro volta dovrebbero essere integrate per formare la PCK- conoscenza pedagogica delle discipline, TCK- conoscenza tecnologica del contenuto e TPK- conoscenza tecnologica pedagogica. Tutte queste tre integrazioni si fondono a loro volta proprio nell'acronimo TPACK. (ibidem)

Come è possibile constatare dalla tabella sopra riportata è stato scelto di proporre ad ogni lezione un albo illustrato e non uno spezzone di testo come è comune trovare nei libri scolastici. Gli albi illustrati vengono considerati *“produzioni editoriali pensate perlopiù per la scuola dell’infanzia, per il primo ciclo della scuola primaria. [...]Nella scelta dei libri per bambini più grandi (secondo ciclo della scuola primaria e/o secondaria di primo grado), gli adulti a diverso titolo impegnati nell’educazione dei ragazzi sono spesso restii ad offrire, oltre alle opere di narrativa, anche albi illustrati e graphic novel”* (Campagnaro, 2013). Invece è importante dire che l'utilizzo di questa forma editoriale basata sul narrare per immagini è importante anche dopo la prima infanzia in quanto *“nell’esperienza formativa della lettura, l’immersione in un libro con immagini alimenta il coinvolgimento emotivo di un bambino, perché gli consente di godere doppiamente, nelle opere più riuscite, dell’esperienza del racconto: il testo soddisfa il suo bisogno di storie, le figure alimentano la sua dimensione immaginativa. [...] Il viaggio visivo attraverso la narrazione fantastica può destare interesse e meraviglia anche nei ragazzi più grandi, e configurarsi come un’autentica esperienza educativa. Il picturebook è uno strumento preziosissimo perché, se adeguatamente proposto, consente di operare su tre livelli del pensiero umano: linguistico, visivo-spaziale, metacognitivo”*. (ibidem, pg. 95)

Si ritiene inoltre che l'utilizzo di albi illustrati aiuti i bambini nel processo di comprensione del testo in quanto la storia raccontata è inizia e finisce nel libro dando coerenza e semplicità. I brani tratti dai libri invece molte volte risultano incompleti e

collegati direttamente alle parti precedenti e successive che però rimangono sconosciute.

Gli albi saranno presentati in tre modalità differenti:

- 1) mediante lettura del libro fisicamente presente e sfogliabile
- 2) ascoltando e guardando la lettura del libro presentata tramite un video
- 3) presentando prima la sola lettura del libro per poi riproporla associando il medium visivo.

CAPITOLO 3: L'INTERVENTO DIDATTICO

Rispetto a quanto programmato e descritto nel capitolo precedente, le attività proposte hanno subito qualche modifica legata ai bisogni degli alunni e al loro interesse dimostrato nelle varie attività. Una modifica è stata, ad esempio, riguardante la scelta degli albi. Alcuni di quelli che si era programmato di proporre, erano già stati letti e analizzati in classe quindi sono stati sostituiti in modo che risultassero “nuovi” per tutti.

Ogni volta che si è preso in considerazione un nuovo albo, si è partiti dalla copertina e dalla sua analisi, prestando molta attenzione a disegni, colori e particolari. Durante la lettura le immagini sono state mostrate anche ai bambini in modo molto preciso in quanto “arricchiscono” il testo di molti particolari utili alla comprensione.

Il capitolo che si snoderà da qui in poi è suddiviso per paragrafi legati alle varie strategie ed attività ad esse collegate. Come si potrà leggere e approfondire di seguito, è stato scelto di presentare e “usare” con gli alunni ognuna delle strategie legandole ad albi o testi diversi, per poi, alla fine farle sperimentare tutte per uno stesso albo per aiutare i bambini a capire il loro giusto utilizzo e le informazioni che dà uno o l'altro strumento.

In questo modo gli alunni hanno dimostrato più consapevolezza nella scelta dello strumento da utilizzare in base alle informazioni e al tipo di prova proposta.

Il primo giorno in cui ho visto gli alunni delle due classe, sia di controllo che d'intervento, mi sono presentata illustrando loro il motivo della mia presenza in classe e le caratteristiche delle attività che avremo affrontato assieme. È stata poi somministrata la prova iniziale. Dalla lezione successiva, nella classe di intervento, sono iniziate le varie attività previste nella ricerca.

3.1 Attività 1: Lo schema a Y

Il primo strumento presentato è stato “Lo schema a Y”. Tale strumento è stato illustrato tramite l'analisi del significato delle parole: CONNESSIONI, IMPRESSIONI,

DOMANDE. È stato importante capire il significato che gli alunni attribuivano a queste parole tramite le loro preconoscenze. Essi compivano associazioni come:

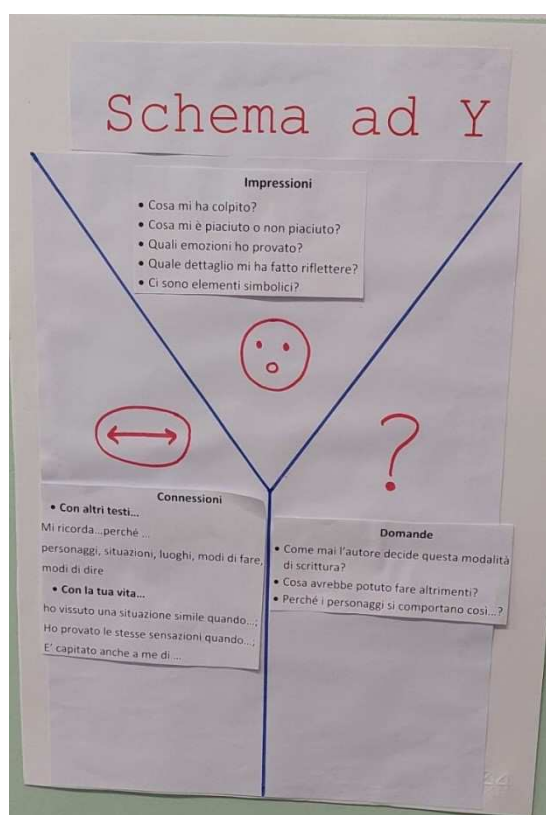
DOMANDE → VERIFICA O INTERROGAZIONE

CONNESSIONI → INTERNET

IMPRESSIONI → ARTE

Sono rimasti colpiti dallo scoprire di poterle utilizzare per analizzare un testo e è avvenuto quindi un ragionamento collettivo su come poter utilizzare queste parole nella comprensione di una storia, di un albo o di un testo scritto. Sono stati poi forniti agli alunni alcuni spunti di riflessione da cui partire per poter comporre ognuno il proprio schema ad Y. Tali spunti si presentano come domande guida che però, non sono rigide, ma possono essere modificate, ampliate o ridotte in base al tipo di testo che si ha davanti.

Figura 6: Cartellone schema a Y



Nella *Figura 6* è riportato il cartellone (formato A3) che è stato costruito con le informazioni riguardanti lo schema a Y in modo che potesse rimanere sempre visibile nell'aula. Ogni alunno nel proprio quaderno ha poi realizzato il proprio schema in formato ridotto e la classe ha ragionato assieme sulle domande da poter inserire in ogni parte indipendentemente dalla storia. Questa prima bozza è servita a creare una lista di spunti da cui poter attingere successivamente.

Le considerazioni che sono emerse sono:

- Nella parte delle "IMPRESSIONI" devono essere annotati i pensieri, le emozioni, le parti più significative ed eventuali elementi simbolici. Alcuni alunni hanno notato come le informazioni da inserire non sono quelle esplicitamente riportate dall'autore ma che devono essere ricercate a partire da quelle, compiendo anche un'analisi più profonda.
- Nella parte "CONNESSIONI" vanno appuntati i collegamenti che ci portano a legare il testo letto/ascoltato ad altri libri, oppure anche a film, canzoni o situazioni simili vissute in prima persona o viste succedere. I bambini in questa sezione si sono dimostrati molto partecipi nel raccontare le proprie esperienze. È stato compito dell'insegnante fornire domande guida per facilitare le connessioni con il testo.
- Nella sezione legata alle "DOMANDE" invece viene chiesto agli alunni di immaginare dei quesiti da poter porre all'autore allo scopo di chiarire alcuni punti, o addirittura delle domande da poter porre direttamente ai personaggi. Questa parte è stata molto importante perché, mentre gli alunni proponevano le proprie domande, la classe si è resa conto che ad alcune si poteva già trovare la risposta nel testo, capendo quindi di aver compreso inizialmente solo in modo superficiale quanto letto. Considerando questa sezione come un collegamento diretto con l'autore si è deciso di poter inserire qui anche eventuali consigli su prossimi lavori o su un'eventuale riscrittura della storia.

Dopo aver fatto conoscere agli alunni questo nuovo strumento, ne è stato proposto l'utilizzo in riferimento all'albo "Voci nel Parco" di Anthony Browne. Inizialmente era stato programmato di analizzare "Vietato agli elefanti" di Lisa

Mantchev e “Geremia, il lupo buono, incontra cappuccetto rosso” di Olimpia Ruiz di Altamirano. Alla fine è stato utilizzato il libro di Browne A. in quanto era stato ricevuto dalla classe come regalo nell’ambito di un progetto sull’ambiente appena concluso. È stato possibile attuare questa modifica considerando che il cambio dell’albo da analizzare non influenza l’attività in quanto il focus è sullo strumento di analisi, e non sul contenuto del testo.

3.1.1 Voci nel Parco

Dopo una prima lettura dell’albo e una seconda lettura attenta e focalizzata anche all’analisi delle immagini, è stato chiesto agli alunni di scegliere le “domande-guida” da poter utilizzare con questo testo e, grazie al contributo di tutti, si sono riuscite ad individuare quelle più adatte. Successivamente si è ragionato assieme su possibili risposte tramite conversazione guidata.

È stata scelta questa tecnica, in cui la presenza e la mediazione dell’adulto guida il ragionamento, per cercare di tranquillizzare i bambini, che sono apparsi un po’ spaventati dalla novità. Dopo che i primi hanno iniziato a provare a dare risposte, il clima è diventato meno teso e anche i bambini apparentemente più timidi si sono dimostrati interessati e partecipi.

Una volta “rotto il ghiaccio”, la richiesta fatta agli alunni è stata quella di scrivere all’interno del proprio schema quello che ci si era detti a voce.

Nonostante il lavoro collettivo sia stato svolto prima di quello scritto, nei vari “schemi” realizzati si sono potute notare molte personalizzazioni. La sezione più ricca è risultata essere quella delle “Domande”. Gli alunni hanno dimostrato molto interesse nel chiedere all’autore chiarimenti su comportamenti dei personaggi e si sono dimostrati anche molto attenti nel dare consigli di scrittura.

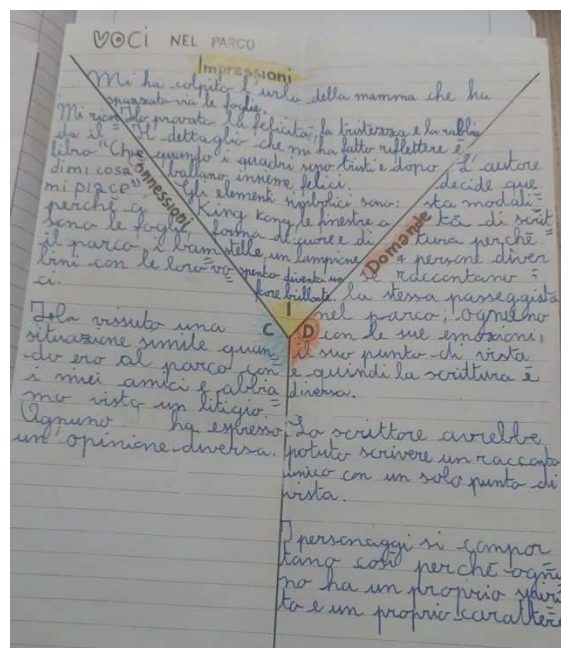
Una particolarità dell’albo che ha incuriosito molto gli alunni è stata la struttura “a più voci” per indicare i vari punti di vista dai quali si può “vivere” il parco.

Alla fine dell'attività gli alunni si sono resi conto di aver letto il testo in modo diverso dal solito, di aver utilizzato uno strumento nuovo, che inizialmente non avevano capito come potesse legarsi alla comprensione, e di essere riusciti a capire e intuire aspetti che da una prima lettura non avevano colto.

In particolare l'alunno S.S. ha detto:

“Lo sai maestra, quando ci hai detto che avremmo fatto un'attività sulla comprensione, pensavo di dover rispondere alle domande sui personaggi e sulle parole difficili che non conosciamo. Poi, quando ho scoperto cosa ci volevi far fare mi sono un po' spaventato, alla fine però mi è proprio piaciuto! Penso leggerò ancora questo libro perché ogni volta che lo si rilegge si scoprono cose nuove!”

Figura 7: Realizzazione dello schema a Y dell'alunna P.B.



3.2 Attività 2: Cuore, mano e cervello

Il secondo strumento presentato è stato lo schema "cuore, mano, cervello", ribattezzato subito dagli alunni "cuore, mano testa" e, tenuto conto del significato che rimane invariato, modificato anche nei cartelloni in classe. È stato spiegato ai bambini

che questo strumento può risultare molto utile per analizzare i personaggi delle storie in un modo più completo delle solite domande di descrizione oggettiva e soggettiva.

Figura 8: cartellone schema cuore-mano-testa



È stata poi fornita la consegna per costruire ognuno il proprio schema dando queste istruzioni:

- per attuarlo è sufficiente suddividere in tre parti un foglio e apporre dei simboli: quello di un cuore, di una mano e di una testa.
- Ogni sezione dovrà ospitare determinate informazioni da dividere tra i pensieri, le azioni e le emozioni /sentimenti.
- Per risultare più concreti nelle richieste con gli alunni, ho associato ad ogni sezione una piccolissima descrizione che li può aiutare a capire cosa riportare in quella sezione:

CUORE→ciò che il protagonista prova (quali emozioni? Quali sentimenti?)

MANO→ciò che il protagonista fa

TESTA→ ciò che il protagonista pensa (anche se non è scritto provo a mettermi nei suoi panni)

Figura 9: Schema cuore-mano-testa nel quaderno di W.A.



Per sperimentare questa tecnica è stato scelto l'albo: "Io parlo come un fiume" di Jordan Scott e Sydney Smith.

3.2.1 Io parlo come un fiume

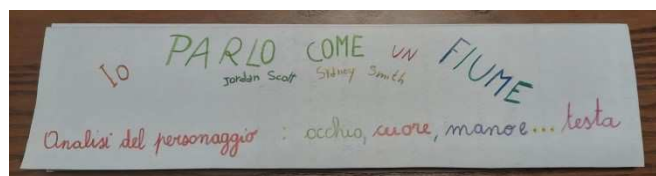
Come specificato precedentemente, anche questo libro è stato presentato partendo dalla copertina e dalle due anticipazioni.

È stato chiesto agli alunni: "Secondo te, di cosa parlerà questo albo?".

Le risposte sono state molto diverse le une dalle altre, alcuni alunni hanno indovinato alcuni aspetti ma nessuno ha detto tutto giusto. Questo modo di presentare l'albo è risultato utile sia come sintonizzazione nel compito (la lezione precedente di ed. fisica ha lasciato gli alunni particolarmente agitati e non volevo iniziare il lavoro senza recuperare almeno una piccola parte di attenzione), che come strumento per creare aspettative. Al momento della lettura infatti tutti gli alunni si sono dimostrati attenti per capire se qualche loro anticipazione potesse essere stata corretta. Per questo albo si è deciso di utilizzare come prima modalità, un video proiettato alla LIM con relativa audio lettura (<https://www.youtube.com/watch?v=KYse9s4ToT4>).

Successivamente gli alunni hanno potuto consultarne la versione cartacea.

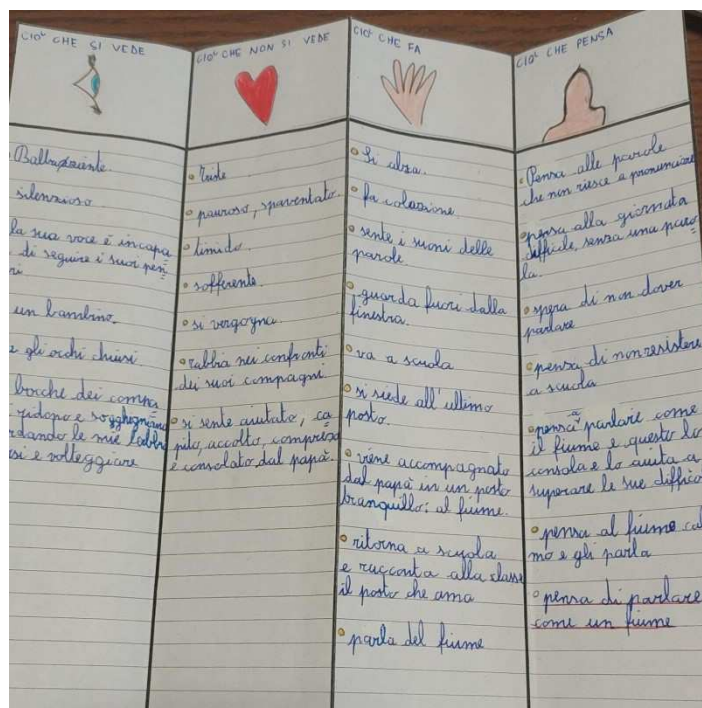
Figura 10: Copertina attività "Io parlo come un fiume" di L.B.



Dopo la lettura e le prime considerazioni degli alunni, si è proposto loro di organizzare le proprie idee tenendo conto della divisione dello schema "Cuore-mano-testa".

A turno ognuno ha potuto dire cosa avrebbe potuto inserire nella parte del cuore, della testa o della mano. È stato a questo punto che con gli alunni è stata operata un'ulteriore distinzione. È stata proprio l'alunna A.Z. infatti a sottolineare che non sapeva dove inserire delle informazioni che però voleva dire. È stato spiegato alla classe che questi strumenti devono essere utili a loro, che ogni testo ha caratteristiche diverse e che ognuno può avere idee diverse. A.Z. ha spiegato ai compagni cosa avrebbe voluto e siamo giunti insieme alla conclusione di aggiungere una colonna e un simbolo allo schema per l'analisi del personaggio di questo albo. Si è quindi aggiunto un occhio descrivendolo come "ciò che si vede" e abbiamo rinominato il cuore "ciò che non si vede" per contrapporlo al precedente.

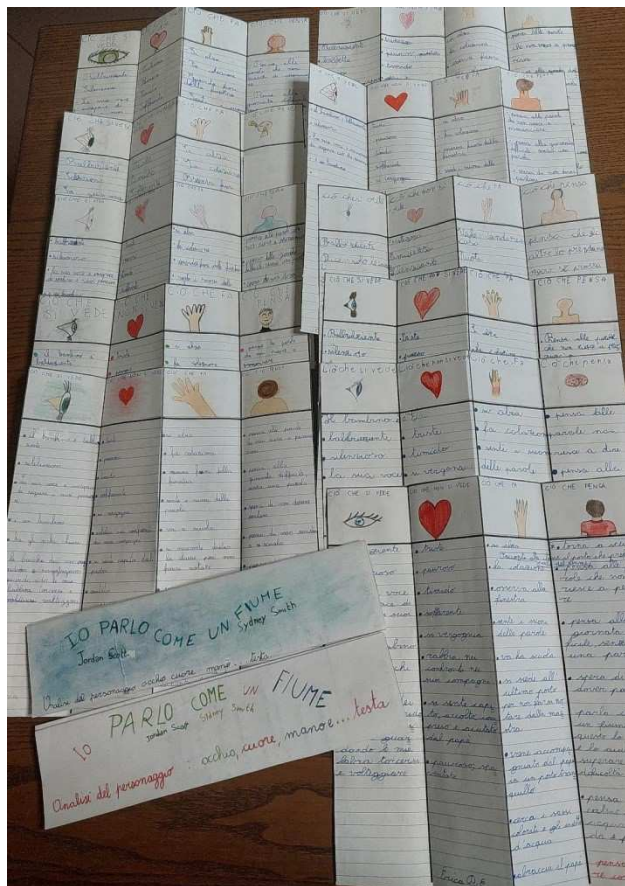
Figura 11: Realizzazione dello schema "Cuore-mano-testa e occhio" dell'alunna E.D.C



Anche in questo caso è stato molto interessante vedere le personalizzazioni di ogni alunno nel suo lavoro.

Alla fine tutti i lavori sono stati ritirati per condividerli in modo "anonimo" con la classe. Si sono letti quindi alcuni spezzoni senza indicarne l'autore chiedendo ai bambini di intervenire se volevano dire qualcosa, se non si trovavano d'accordo o se volevano aggiungere informazioni. È stata in questa occasione che E.V. e S.P. hanno conversato perché non si trovavano d'accordo sulla colonna dove inserire determinate informazioni. La conclusione che si è riusciti a concordare è che ci sono delle informazioni che alcuni ritengono siano evidenti e altri no. Si è ribadito, approfittando di questa situazione, l'importanza di non considerare queste strategie come compiti da risolvere e che poi verranno valutati ma di considerarli come strumenti utili a comprendere a fondo un testo.

Figura 12: Analisi del personaggio "Io parlo come un fiume"



Inizialmente, nella progettazione era stato inserito anche lo stesso lavoro con l'albo: "I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore" di William Joice. Si è scelto però di non approfondirlo per problemi legati ai tempi: è stato appurato e considerato che i momenti di discussione e di confronto orale hanno riempito le giornate più di quanto si fosse programmato inizialmente. Essendo però, anche e soprattutto quello, un momento molto importante, non sono mai state interrotte le attività per mancanza di tempo, ma ne è stato ridotto il numero. Un altro aspetto che non si era considerato è la richiesta da parte degli alunni di rileggere alcune pagine più e più volte, per coglierne più particolari.

3.3 Attività 3: Il grafico della trama

Il terzo strumento presentato alla classe è stato il Grafico delle Trama. Nella fase di sintonizzazione della lezione è stato chiesto ad ogni bambino di pensare ad una

storia che aveva letto o che aveva in mente e di raccontarla riassumendola il più possibile. Per far comprendere meglio il compito è stato fornito un esempio con la storia di Cappuccetto Rosso.

Gli alunni hanno scelto tutti testi diversi: dai grandi classici di Cenerentola, Biancaneve e i sette nani, I tre porcellini a storie legate a testi letti in classe nei mesi e negli anni precedenti. P.B. ha scelto di raccontare la storia narrata in “Io parlo come un fiume”, albo analizzato la lezione precedente.

Dopo aver dato la parola a tutti, la conversazione è stata guidata nell’analisi delle caratteristiche comuni e non comuni delle storie raccontate. Gli alunni, scavando anche nelle preconcoscenze di italiano degli anni precedenti, hanno saputo dire che in ogni storia c’è un momento in cui l’equilibrio viene rotto da qualcuno o qualcosa. Si è ragionato insieme sul fatto che questa parte è fondamentale nei racconti perché crea suspense e fa venire voglia di continuare a leggere. A.Z. l’ha definito “il momento in cui si è preoccupati per il protagonista”. S.S. ha detto che “i personaggi buoni in questo momento sembrano essere nei guai, ma per fortuna, succede qualcosa che porta al lieto fine”. N.B. ha sottolineato che “alle volte la situazione non torna ad essere bella, ma finisce male. Alle volte il momento di suspense dura poco, altre volte fino alla fine della storia!”

È stato indicato agli alunni che esiste una strategia per poter visualizzare subito i momenti importanti che ci aiutano a raccontare una storia. Grazie alle considerazioni dei bambini si è definita quella che è la struttura prevalente, soprattutto nelle storie per bambini ed è stata denominata “CURVA A CAMPANA”, proprio per la sua forma. All’inizio e alla fine del racconto si può riscontrare una situazione di equilibrio: le cose vanno bene, i personaggi vivono la loro vita tranquilla. A mano a mano che la storia continua, succede qualcosa che fa arrivare al culmine la situazione: abbiamo chiamato questo punto MOMENTO CRUCIALE o ACME.

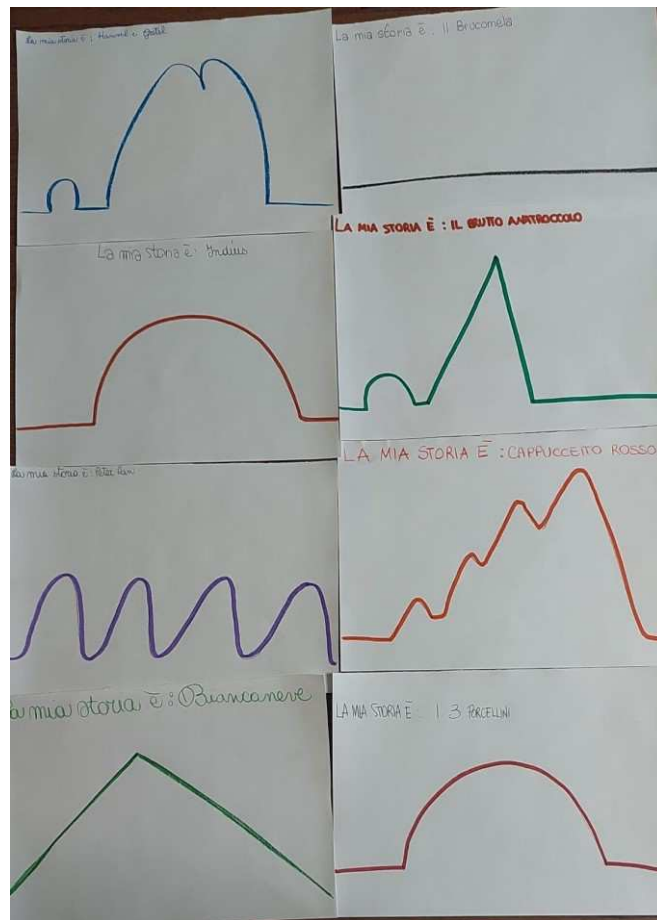
Figura 13: Cartellone "Il grafico della Trama"



È stato spiegato ai bambini che ogni campana può essere diversa dall'altra in base alla storia: potrebbe essere più appuntita, più tondeggiante. Addirittura in alcune storie potrebbe esserci più di un momento cruciale, o magari la trama potrebbe essere "piatta" e potremmo indicare con delle increspature non tanto i momenti cruciali, quanto le informazioni più importanti contenute nel testo.

Date queste premesse, e forniti alcuni esempi, ogni bambino ha provato a disegnare in un foglio il Grafico della Trama riferito alla storia che aveva raccontato precedentemente. La consegna prevedeva di costruire solo il grafico, senza scrivere nulla. La spiegazione del perché si era scelto di fare un disegno piuttosto che un altro è avvenuta a voce, divisi in 3 gruppi di 5 alunni ciascuno.

Figura 14 Grafici delle storie



Dopo che nei gruppi tutti i componenti sono riusciti ad esporre il proprio grafico, gli alunni sono stati rimescolati e sono stati creati altri 3 gruppi, diversi dai precedenti. Ad ogni gruppo è stato chiesto di scegliere un brano in una lista di cinque titoli. Nessun gruppo poteva lavorare sul testo di un altro.

La consegna è stata:

Dopo aver letto con attenzione il brano proposto, prova a costruire assieme ai tuoi compagni il grafico della trama!

Attenzione: ricordate che se in un testo non riuscite a individuare il momento cruciale, potete utilizzare il grafico per mettere in evidenza le informazioni più importanti!

Buon lavoro!

Le cinque proposte sono state:

- “La zattera” di Oliver de Solminihac
- “Tad” di Benji Davies
- “Il coraggio di Lupo Azzurro”, brano tratto da “L’occhio del lupo” di Daniel Pennac
- “Il leone e la leonessa”, brano tratto dal manuale di prove MT per la scuola primaria (riferimento: prova iniziale quarta primaria).
- “I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore” di William Joyce

(Alcuni di questi titoli fanno riferimento ad albi illustrati, ma gli alunni non lo sapevano perché a loro sono stati proposti solo come brani in una fotocopia A4. Alla fine dell’attività sono stati presentati ai gruppi interessati gli albi cartacei, in modo che potessero sfogliarli e coglierne caratteristiche peculiari).

Figura 15: Proposte per l’utilizzo del Grafico della Trama



Alla fine del lavoro ogni gruppo, tramite un portavoce, ha illustrato al resto della classe il proprio grafico, motivando le scelte e riassumendo il lavoro svolto.

3.3.1 Il coraggio di Lupo Azzurro

Il gruppo 1 ha scelto di analizzare “Il coraggio di Lupo Azzurro”. I componenti hanno scelto di dividere il testo in cinque momenti e di costruire un grafico fatto come una curva a campana, riprendendo quello presente nel cartellone (Figura 13). I momenti individuati sono:

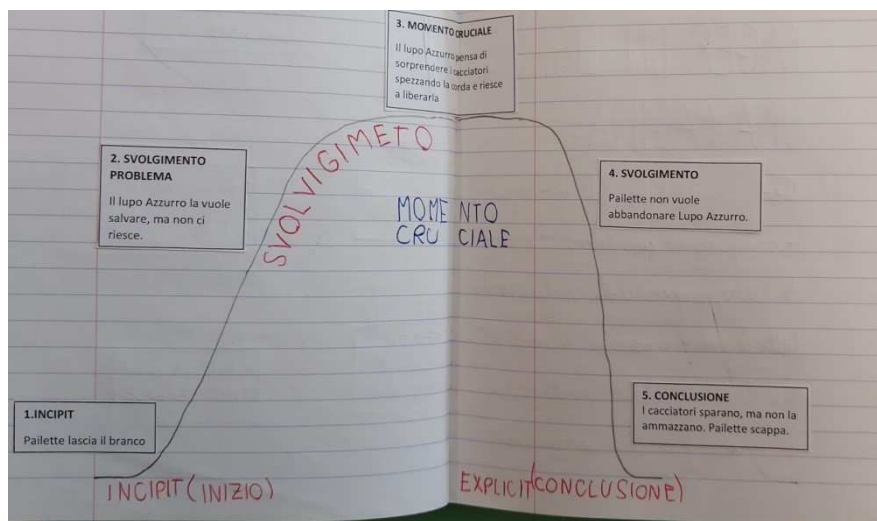
- INCIPIT (Paillette lascia il branco)

- SVOLGIMENTO E COMPARSA DEL PROBLEMA (Il lupo Azzurro la vuole salvare, ma non ci riesce)
- MOMENTO CRUCIALE (Il lupo Azzurro pensa di sorprendere i cacciatori spezzando la corda e riesce a liberarla)
- SVOLGIMENTO (Paillette non vuole abbandonare lupo Azzurro)
- CONCLUSIONE (I cacciatori sparano, ma non la ammazzano. Paillette scappa)

All'interno del gruppo si è discusso perché S.S. riteneva che il momento cruciale individuato non fosse corretto. Tramite conversazione guidata, si è cercato di far arrivare il gruppo ad avere una risposta unanime, senza tuttavia definire giusta o sbagliata la scelta fatta. È stato ricordato che questa strategia non è uno strumento di verifica dell'insegnante ma uno strumento che dovrebbe aiutare loro a fare chiarezza sul testo. Si è ribadito quindi che, se nell'utilizzo individuale di questa strategia S.S. avesse voluto cambiare qualcosa, avrebbe potuto farlo! Il lavoro in gruppo richiesto in quel momento prevedeva però una sola risposta da parte di tutti.

Il lavoro è stato svolto su un foglio A3 e successivamente è stato trascritto a computer e stampato per renderlo accessibile anche a W. A., membro del gruppo.

Figura 16: Il coraggio di Lupo Azzurro Gruppo 1



3.3.2 Tad

Il gruppo 2 ha scelto invece “Tad” di Benji Davies. I componenti dopo aver letto attentamente la storia hanno provato ad individuare il momento cruciale. Dopo aver discusso confrontando le diverse opinioni, sono giunti alla conclusione che c’erano due momenti in cui l’equilibrio cambiava, uno più marcato e l’altro meno riconoscibile. Hanno deciso quindi di rappresentare questa differenza con due diverse altezze.

Il primo momento di rottura dell’equilibrio secondo i componenti del gruppo è all’inizio, quando, accorgendosi di rimanere sempre più piccolo dei suoi compagni, Tad si sente sempre indifeso e impaurito.

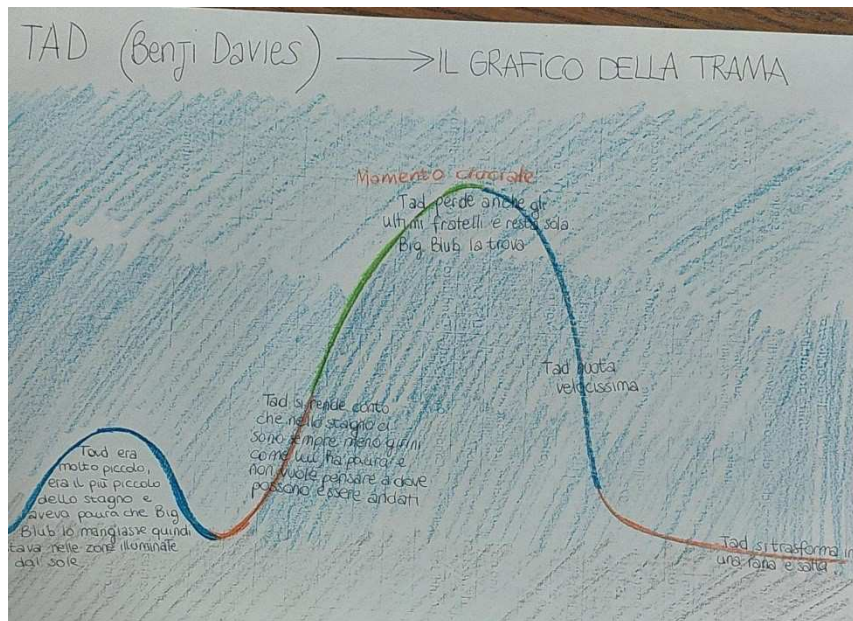
La storia comincia a “salire” quando Tad si rende conto che nello stagno ci sono sempre meno girini come lui e comincia ad avere davvero paura di Big Blub, la minaccia sconosciuta.

Il momento cruciale più evidente è stato individuato dal gruppo nel momento in cui Tad rimane completamente da solo perché anche i suoi ultimi due fratellini spariscono. In quel momento deve fare qualcosa!

A questo punto il gruppo continua la curva discendente descrivendo il movimento veloce di Tad che scappa da Big Blub per poi terminare nella metamorfosi del girino che si trasforma in rana e salta fuori dallo stagno sfuggendo alla morsa del pesce cattivo.

Il grafico della trama è stato poi colorato da A. C. che ha contribuito in questo modo al lavoro di gruppo!

Figura 17: Tad. Gruppo 2



3.3.3 Il Leone e la Leonessa

Il terzo gruppo ha scelto di analizzare “Il Leone e la Leonessa”. Dopo aver letto il brano due volte ad alta voce, gli alunni hanno cominciato a ragionare insieme su quale potesse essere il momento cruciale. Sono giunti presto alla conclusione che il brano non è di tipo narrativo, ma informativo e descrittivo. Hanno pertanto deciso di costruire un grafico con le informazioni principali.

Hanno proceduto come segue:

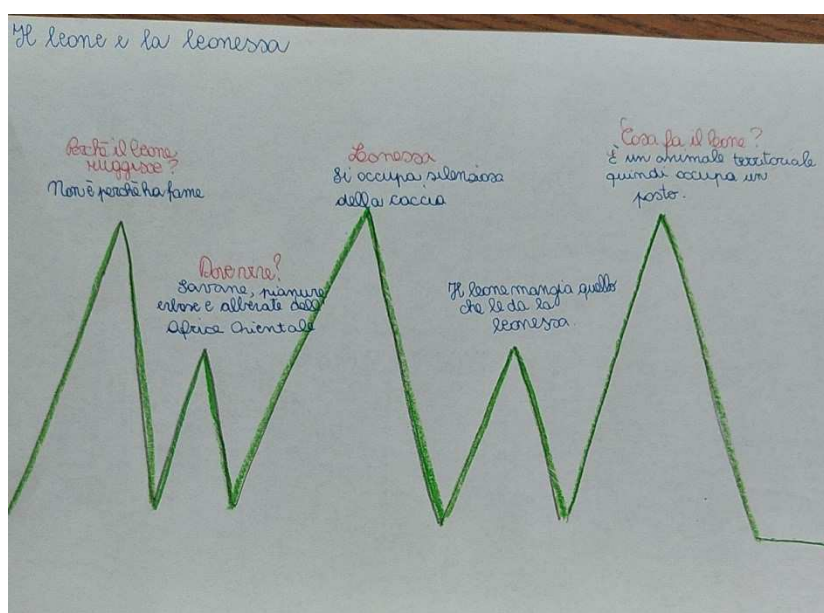
- 1) Hanno individuato i punti principali del brano
- 2) Hanno inventato per ogni punto una domanda o un titolo esemplificativo (questa operazione è stata facilitata dal brano che poneva esplicitamente delle domande per guidare alla lettura)
- 3) Hanno deciso di disegnare una montagna più o meno alta per ogni punto individuato
- 4) Hanno assegnato ad ogni montagna un punto

Il loro modo di procedere ha dei chiari riferimenti con il metodo di studio che usano nelle materie come storia, geografia e scienze.

I punti individuati, come è possibile vedere nella Figura 18 sono:

- Perché il leone ruggisce? Non è perché ha fame.
- Dove vive? Savane, pianure erbose e alberate dell’Africa Orientale
- La Leonessa: si occupa silenziosa della caccia
- Un punto privo di titolo ma riassunto così: “Il leone mangia quello che le dà la leonessa”
- Cosa fa il leone? È un “animale territoriale” quindi occupa un posto.

Figura 18: Il Leone e la Leonessa. Gruppo 3



3.4 Attività 4: One pager

Il quarto e ultimo strumento che ho presentato alla classe è stata la “ONE PAGER”. Si è iniziato spiegando il significato del nome: “Tutto in una pagina”. È stato sottolineato che ovviamente non si tratterà di scrivere tutto un testo, un libro o un albo in una facciata ma che lo scopo è quello di selezionare le informazioni da inserire in una “pagina di presentazione” che deve essere accattivante e invogliare il lettore a scegliere di leggere proprio quel testo, libro o albo.

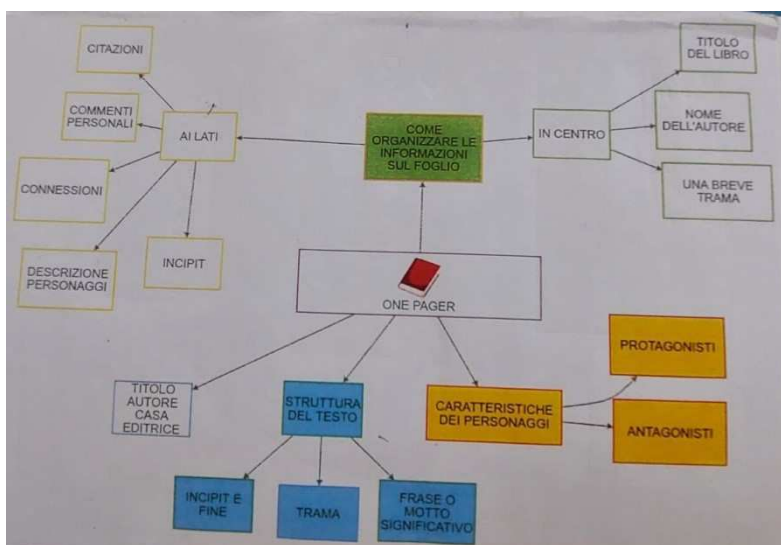
Come per le altre strategie presentate nelle lezioni precedenti, anche questa non ha uno schema fisso, da seguire nei minimi dettagli e da rispettare pedissequamente ma degli spunti che si possono adattare e personalizzare.

Sono state fornite quindi solo alcune linee guida generali, come ad esempio la costruzione nel foglio della cornice che servirà a delimitare gli spazi e la scrittura del titolo al centro.

Si è poi detto che nella *ONE PAGER* ci potranno essere riferimenti al tempo, al luogo, ai personaggi, alla trama, all'incipit e alla conclusione, alle frasi che più hanno colpito... e ognuno può aggiungere ciò che crede utile!

È stato presentato ad ognuno lo schema della Figura 19 e illustrato alla classe alcuni esempi di One Pager tramite foto recuperate nel web, in particolare nel sito ufficiale del metodo WRW.

Figura 19: Organizzazione foglio per One Pager



Dopo aver chiarito tutti i punti contenenti nello schema e aver discusso sulle somiglianze e differenze dei vari esempi presentati, è iniziata la lettura dell'albo "La volpe e il Tomte" di Astrid Lindgren.

3.4.1 La volpe e il Tomte

Dopo un'attenta analisi della copertina e del titolo, si è passati alla lettura del libro. Durante la lettura ogni alunno ha avuto nel banco in vista un foglio A4 già suddiviso precedentemente in due parti con una cornice.

Dopo la rilettura dell'albo è iniziata l'analisi, seguendo lo schema guida della One Pager.

Al centro è stata incollata un'immagine della copertina e successivamente si sono analizzati i personaggi (dividendoli in protagonista e personaggi secondari) e l'ambientazione.

Per rendere accattivante questo lavoro sono state fornite agli alunni delle piccole immagini da colorare riferite ai vari ambiti da approfondire. Questo "supporto visivo" è stato utile anche per i bambini più introversi e silenziosi che, sentendosi sicuri nelle risposte da dare, si sono messi maggiormente in gioco.

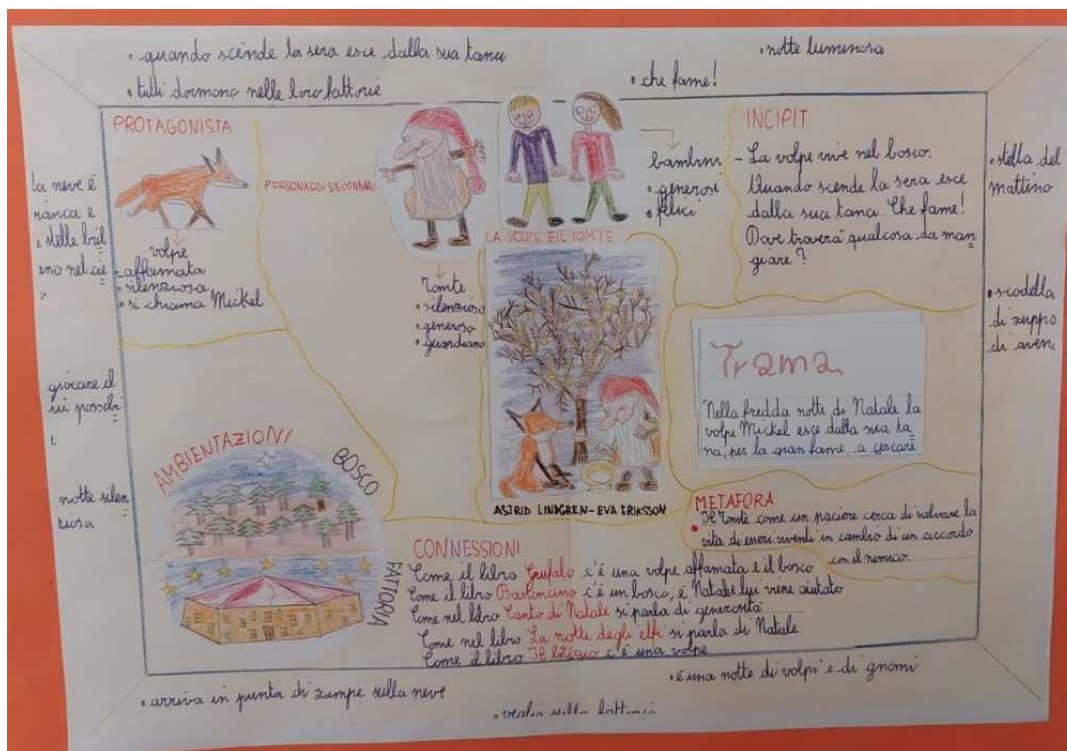
Successivamente è stato deciso insieme di trascrivere l'incipit e una metafora riguardante il Tomte riconosciuta dall'alunno S.S.

Una parte della classe ha espresso la propria opinione nell'utilità di inserire in una One Pager anche le connessioni con altre storie e libri. Questa osservazione deriva dal lavoro svolto sullo schema a Y che ha lasciato un forte ricordo riguardo all'importanza di fare collegamenti. P.B. ha motivato la sua volontà a inserire le connessioni anche nella one pager dicendo che "Se una persona legge che questo libro ha delle parti simili al Gruffalò e quest'ultimo gli era piaciuto tanto, magari è più invogliato a leggere anche questo, che potrebbe essere simile. Le connessioni creano curiosità secondo me".

Successivamente si è provato a riassumere il contenuto dell'albo in poche righe in modo da poter scrivere anche una breve trama. Seguendo l'esempio di alcune One Pager illustrate precedentemente, è stato deciso di scriverla in un foglietto che poi sarebbe stato incollato come una finestrella nella One Pager.

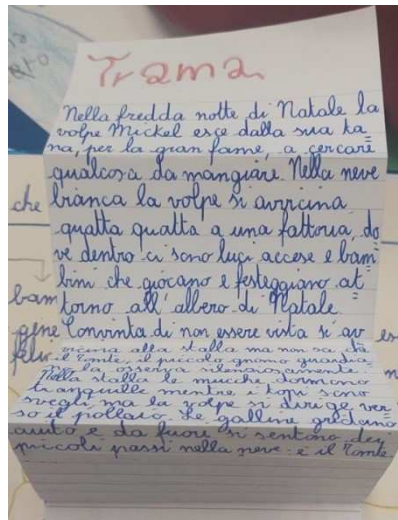
Infine, nella cornice esterna sono state scritte delle frasi e delle espressioni importanti dell'albo.

Figura 20: La volpe e il Tomte One Pager dell'alunno L.B.



L'ostacolo principale riscontrato su molti alunni è stata la difficoltà a gestire lo spazio, alcuni punti del foglio alla fine sono risultati più riempiti e altri più vuoti. Per cercare di riempire gli spazi bianchi ogni alunno ha scelto un colore e ha sfumato la parte centrale del foglio.

Figura 21: dettaglio della trama One Pager



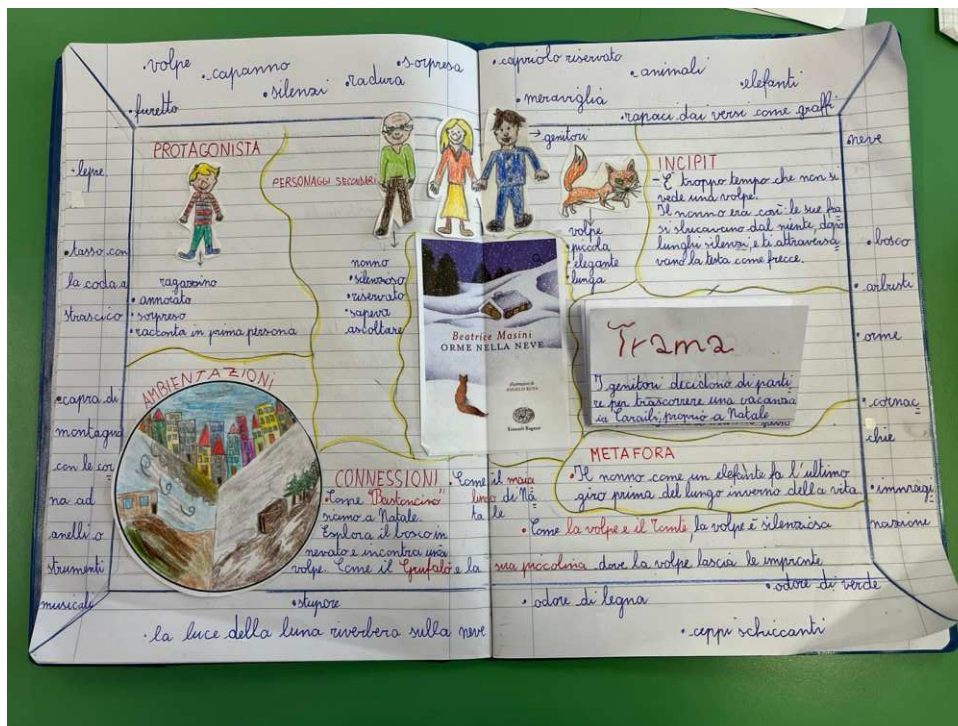
3.4.2 Orme nella neve

Come è possibile consultare nel capitolo precedente, era stato programmato di costruire la One Pager del libro “Orme nella neve” di Beatrice Masini. Si era deciso di prendere in considerazione questo libro perché, consultandomi con l’insegnante di classe, sarebbe stato in programma di finire di leggerlo a inizio febbraio. La lettura di questo libro è avvenuta infatti in classe in un momento designato alla “Lettura collettiva”. Per svariati motivi la lettura del libro non è stata conclusa nei tempi quindi si sono dovuti cambiare i piani ed è stata scelta “La volpe e il Tomte” come già illustrato.

Durante le vacanze di carnevale un’alunna, A. T. ha deciso di completare la lettura degli ultimi capitoli mancanti e di costruire la One Pager del libro facendomela vedere al rientro a scuola. Ho apprezzato molto questa iniziativa! La struttura che A. T. ha dato al suo lavoro è molto simile a quella utilizzata in classe, sia nelle informazioni inserite che nell’utilizzo delle immagini e dei colori.

A.T. ha illustrato ai suoi compagni la One Pager da lui prodotta e una copia a colori è stata esposta in aula affianco ai cartelloni sulle altre strategie.

Figura 22: One Pager Orme nella neve dell'alunna A.T.

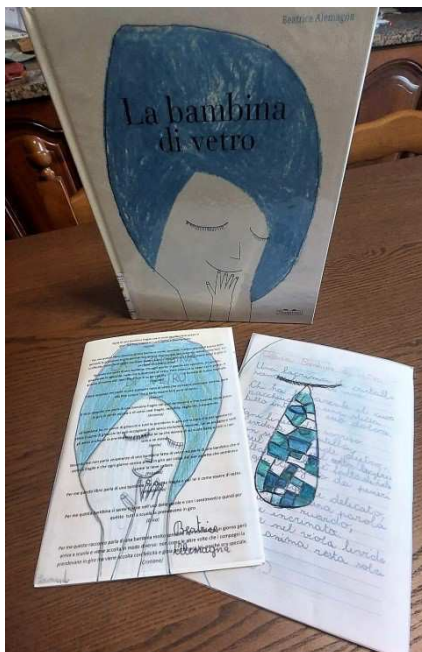


3.5 La bambina di vetro

Come specificato all'inizio di questo capitolo, dopo la presentazione e l'utilizzo delle singole strategie su libri e albi diversi, è stato deciso di farle sperimentare tutte e quattro in riferimento allo stesso albo illustrato, in modo che gli alunni potessero comprendere bene le differenze tra i vari strumenti e potessero collegare ogni strategia ad un particolare tipo di informazione.

L'albo scelto per perseguire questo scopo è "La bambina di vetro" di Beatrice Alemagna. Tutti i lavori svolti su questo libro sono stati poi raccolti in un unico libretto personale che è stato personalizzato con attività di completamento che esulano da questa ricerca.

Figura 23: La bambina di vetro



Prima di iniziare le attività su questo albo, sono state anticipate agli alunni le consegne successive: utilizzare tutte e quattro le strategie viste assieme, cercando di cogliere gli elementi essenziali da inserire in ognuna. Si è ritenuto utile quindi, tramite una mappa alla lavagna ottenuta attraverso la tecnica del brainstorming, appuntare gli elementi a cui prestare attenzione durante la lettura. Sono emerse quindi parole come: il tempo, il luogo, i personaggi, l'incipit, le connessioni, il momento cruciale...

Successivamente si è iniziato con l'analisi della copertina e del titolo.

Per non perdere nessun intervento, è stato utilizzato un registratore e, riascoltando le anticipazioni degli alunni, si è deciso di raccogliere (eliminando eventuali doppi) e stamparle in un foglio di carta lucida che è stato messo davanti alla riproduzione della copertina.

L'autrice del libro, che è anche l'illustratrice, ha "giocato" all'interno della storia con le trasparenze, effetto che abbiamo cercato di riprodurre nel libretto di ogni alunno. Nelle anticipazioni sono emersi diversi punti di vista, alcuni corrispondenti al testo, altri meno.

Dopo aver ragionato sulla copertina, è stato letto una prima volta il testo senza interruzioni, per poi rileggerlo fermandosi qualora i bambini avessero avuto domande o curiosità. Le parole all'interno dell'albo non sono tante, ma le immagini hanno suscitato non poco interesse.

Gli alunni si sono dimostrati curiosi e interessati fin dalla prima pagina. La prima strategia abbozzata è stata la One Pager. La decisione di partire da questa è stata presa dagli alunni che erano concordi nel dire che all'interno della One Pager si possono inserire riferimenti alle altre strategie. Dopo aver diviso il foglio disegnando la cornice, ogni alunno ha scritto al centro il titolo e l'autrice. Successivamente si è passati a scrivere le frasi e le espressioni più significative incontrate.

Nella One Pager sono stati inseriti anche i riferimenti al luogo e al tempo. Mentre per il secondo non ci sono stati dubbi nel definirlo "indefinito", per il luogo ci sono state diverse opinioni. L'autrice nell'albo utilizza l'espressione: "In un villaggio tra Bilbao e Firenze". Un alunno sapeva che Bilbao è una città spagnola, mentre Firenze è italiana. È sorto il dubbio sulla reale ambientazione della storia. Dopo una lunga discussione in cui ognuno ha espresso la propria opinione, A.Z. ha detto che secondo lei "l'autrice ha scritto questi due luoghi così distanti tra loro per lasciarci decidere dove ambientare questa storia". Molti alunni sono rimasti con il dubbio aperto tanto che questa questione è stata molto ambita nella sezione "domande" dello schema a Y.

La compilazione della One Pager è proseguita con l'analisi dei personaggi. In particolare sono stati citati sia la protagonista che i personaggi secondari. È stato deciso di inserire anche una "finestrella" in cui saremmo poi andati ad inserire lo schema "CUORE-MANO-TESTA" proprio sulla protagonista Gisèle.

In altre due sezioni sono state poi riportati l'incipit e la conclusione.

In questa One Pager non sono state inserite immagini (solo C.M. ha deciso di fare dei disegni in sostituzione ad alcune parole).

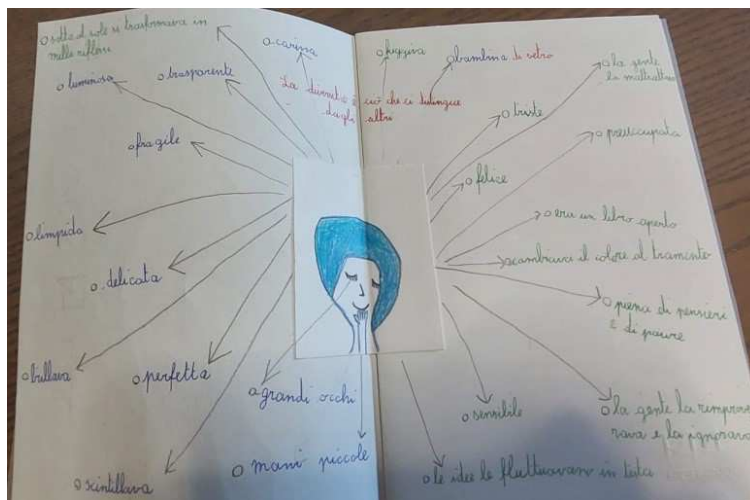
Come “allegati” è stato inserito sia lo schema “CUORE-MANO-TESTA” già nominato, sia il grafico della trama. Lo schema ad Y è stato invece compilato in un foglio a parte!

Figura 24: One pager "La bambina di vetro" dell'alunna A.Z.






Prima di iniziare a costruire lo strumento “CUORE-MANO-TESTA” si sono raccolte le idee e le conoscenze emerse dal libro sulla protagonista in modo da avere una “lista” da cui ricavare le informazioni. È stata realizzata alla lavagna una mappa a raggiera con indicati tutti i termini emersi. È stato poi chiesto agli alunni di copiarla in un foglio così da tenerne traccia.

Figura 25: Il personaggio di Gisèle. Schema dell'alunno E.G.



Partendo da questa mappa si è poi proceduto alla realizzazione dello schema “cuore-mano-testa”. Per questo lavoro gli studenti hanno potuto lavorare a coppie in modo da confrontarsi e collaborare.

Figura 26: Cuore, mano e testa. Schema dell'alunno S.S.

CUORE 	MANO 	TESTA 
<p>SENTIMENTI / EMOZIONI</p> <p>La protagonista di questa storia, Gisèle quando è piccola forse è felice perché tutti la vanno a trovare e la trattano bene perché è fatta di vetro.</p> <p>Quando cresce diventa triste perché non può più avere segreti e tutti vedono i suoi pensieri. Gisèle è talmente triste che va via di casa ma poi si sente sola e capisce che deve tornare ed essere felice con la sua famiglia.</p>	<p>COSA FA?</p> <p>Quando è piccola Gisèle è contenta e fa la sua vita. I suoi pensieri sono belli quindi le persone che li vedono sono felici.</p> <p>Quando cresce comincia a pensare cose brutte quindi la prendono in giro. Lei piange e scappa via di casa.</p> <p>Quando è lontana dai suoi genitori capisce che anche lì la prendono in giro e decide di tornare a casa.</p>	<p>QUALI SONO I SUOI PENSIERI</p> <p>I suoi pensieri finché è piccola sono belli. Lei si sente felice e apprezzata.</p> <p>Quando cresce, come succede sempre si scoprono cose nuove e si fanno pensieri più brutti. I suoi brutti pensieri però li possono vedere tutti e quindi lei diventa sempre più triste e i suoi pensieri sempre più nuovi.</p> <p>Alla fine della storia lei capisce che non deve farsi influenzare dalle altre persone e non deve ascoltare le prese in giro.</p>

Successivamente si è passati alla realizzazione del grafico della Trama. Dopo un'attenta analisi della trama tramite un riassunto orale (che poi è stato anche trascritto e inserito nella One Pager), si è riscontrato che anche questa storia ha un solo momento cruciale, individuato dai bambini nella parte in cui Gisèle decide di partire, lasciando la famiglia, per allontanarsi dalle persone che la deridevano per i propri pensieri.

Il grafico scelto è stato quindi quello della "curva a campana". I bordi della curva sono sinuosi in quanto non c'è un episodio nello specifico che porta alla rottura dell'equilibrio, ma una serie di avvenimenti che si sommano. Allo stesso modo anche il ritorno alla situazione di partenza è curvilineo e non spezzato in quanto l'equilibrio viene raggiunto tramite una lenta consapevolezza e non tramite "l'incantesimo" di un aiutante.

Figura 27: Il grafico della Trama dell'alunno S. S.



È stato scelto di tenere per ultimo lo schema ad Y per poter avere più materiale da inserire. Questo strumento è stato realizzato in piccoli gruppi (quattro gruppi da tre persone e un gruppo da quattro) e poi condiviso con il resto dei compagni da un portavoce assegnato precedentemente.

Sono state fornite agli alunni alcune domande guida per ogni sezione che sono state stampate in un foglio di carta lucida e apposte sopra lo schema scritto dagli studenti.

Nella sezione delle Impressioni gli alunni nei vari gruppi hanno risposto prevalentemente alla domanda sulle emozioni, focalizzandosi sulla tristezza provata da Gisèle che si sentiva presa in giro.

Nella sezione delle Connessioni i legami più forti sono stati con “Giacomo di Cristallo”, favola di Gianni Rodari e con la canzone “Albachiara” di Vasco Rossi, che gli alunni avevano ascoltato e analizzato l’anno precedente con l’esperto di musica.

In alcuni gruppi sono emersi anche racconti personali in cui qualche alunno diceva di aver vissuto una situazione simile a quella di Gisèle.

Nella sezione delle Domande invece, le curiosità maggiori sono risultate essere quelle legate al luogo in cui si svolge la storia e alle caratteristiche dei genitori di Gisèle per capire se anche loro sono di vetro.

Figura 28: Lo schema a Y. La bambina di vetro degli alunni A.T. e L.B.

Mi ha colpito quando i miei genitori l'hanno
 lasciata andare via. Ho provato un po' di
 tristezza perché la gente la prende in giro
 come se conoscesse bene perché ha preso
 questo coraggio ed è tornata a casa. Mi
 ha fatto riflettere quando la gente la prende in giro perché
 fa venire in mente di vedere tutti i miei
 quando ero nell'altra classe
 e la maestra urlava
 troppo e a me non
 piaceva ma non riuscivo
 ad essere forte e a dirglielo
 così cambiando classe sono
 riuscita a superare quella
 fragilità e adesso che sono
 cresciuta sono come una roccia

Perché la bambina è
 di vetro?
 Perché la bambina è trappola
 Perché è nata proprio a
 Belluno?
 Perché i suoi pensieri si vede
 no?

Ma non capisco la parte quando si è innamorata
 non so se è il grande degli altri e forse a scriverlo
 ho pensato tristezza perché ha pensato un po' come
 essere in profondità e non pensare e felicità per
 che prende coraggio e fiducia con se stessa
 e torna a casa.
 Le parole che me hanno fatto riflettere
 sono state quando il giudice si è
 se sulla fine che rimaneva tut-
 ta intesa. Per me è
 diventata forte.

Questo testo mi fa ven-
 ire in mente il libro "I giacinti"
 di Cristoforo Colombo perché anche lui
 è fatto di vetro ma quando diventa di
 legno gli viene una palla di fuoco
 dietro alla testa.
 Ho vissuto un'emozione simile quan-
 do ero a scuola e i bambini di qui
 ha me hanno preso in giro per un mes-
 te. Questo mi faceva star male e
 non riuscivo nemmeno a raccontarlo
 alla mamma.
 Ho capito che era meglio lascia-
 re perdere il pensiero brutto.

Perché la bambina è
 di vetro?
 Perché la bambina è trappola
 Perché è nata proprio a
 Belluno?
 Perché i suoi pensieri si vede
 no?

3.6 Somministrazione delle prove

La prova iniziale e la prova finale sono state somministrate lo stesso giorno al gruppo di intervento e al gruppo di controllo.

Per la prova iniziale il tempo messo a disposizione per lo svolgimento è stato uguale per entrambi i gruppi, così come la modalità di somministrazione. È stato consegnato ad ogni alunno il foglio con il brano da leggere e le domande di comprensione. È stato richiesto di scrivere il nome e la sola iniziale del cognome. L'insegnante ha letto le consegne e sono stati chiariti i dubbi degli studenti.

Nelle prove MT non esiste limite prefissato di tempo (Cornoldi, Colpo, 2011). Per comodità e questioni organizzative è stato calcolato un tempo indicativo (di cui si troveranno i riferimenti di seguito); nel caso in cui, durante lo svolgimento della prova, si fosse rilevata la necessità di tempo aggiuntivo per più di qualche alunno, sarebbe stato concesso.

Le indicazioni degli autori sono infatti che

“il tempo a disposizione si può considerare concluso quando circa i 9/10 della classe hanno terminato di rispondere alle domande. A questo punto l'esaminatore si avvicinerà ai pochi bambini che non hanno ancora finito la prova e li inviterà a terminare nel più breve tempo possibile. Contemporaneamente cercherà di comprendere i motivi del loro ritardo [...]”. (*ibidem*, pag. 16)

Il tempo a disposizione indicativo calcolato è stato di 40 minuti complessivi.

Nella classe IV°A (classe di controllo) sono state fornite le traduzioni in Russo alle due alunne di origine ucraina. Agli alunni con certificazione di Dislessia è stata fornita una prova stampata in formato più grande e con le lettere e le parole ben distanziate, come suggerito dall'insegnante di classe.

Il giorno della somministrazione della prova iniziale nella classe IV°A erano presenti 15 alunni su 17. In IV°C erano presenti 15 alunni su 16.

Anche la prova finale è stata somministrata lo stesso giorno in entrambe le classi.

Alla classe di controllo (IV°A) sono state fornite le medesime indicazioni della prova iniziale; il tempo a disposizione indicativo è stato di 40 minuti complessivi.

Nella classe d'intervento (IV°C) la prova è stata divisa in due parti: la prima che prevedeva la lettura del testo e la costruzione di uno strumento tra quelli proposti. Solo alla fine di questa parte sono state fornite agli studenti anche le domande chiuse a cui dover rispondere. Il tempo a disposizione indicativo è stato di 60 minuti complessivi.

Il giorno della somministrazione della prova finale nella classe IV°A erano presenti 16 alunni su 17. In IV°C erano presenti 16 alunni su 16.

3.7 Valutazione delle prove

Secondo le indicazioni delle prove MT, la valutazione avviene assegnando 1 punto per ogni risposta esatta. Se un bambino ha compreso male le istruzioni e ha fatto molte risposte e/o lasciato molte domande in bianco si possono apportare delle correzioni (mezzo punto quando una delle due risposte fornite è esatta, un punto per ogni quattro domande senza risposte) (*ibidem*, pag. 17).

È stato utilizzato questo criterio per la valutazione oggettiva delle prove di comprensione.

Le strategie utilizzate dalla classe d'intervento nell'ambito della prova finale sono state invece oggetto di una valutazione qualitativa per la quale è stato predisposto un ulteriore strumento, la rubrica valutativa, descritta come "un prospetto sintetico di descrizione di una determinata competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative relative ad un certo allievo" (Castoldi M., 2016, p. 94).

La rubrica predisposta è formata da diverse componenti:

- Le dimensioni che indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono un determinato oggetto di valutazione;

- I criteri che definiscono i parametri di qualità in base a cui si valuta un determinato oggetto;
- Gli indicatori che precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno delle dimensioni e/o dei criteri considerati;
- I livelli che descrivono una progressione nell'intensità con cui sono presenti le dimensioni/criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello meno elevato a quello più elevato;

Dimensione	Criterio	Indicatore	Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Iniziale
Utilizzo e scelta dello strumento/ strategia da utilizzare	Scegliere ed utilizzare consapevolmente e con coerenza uno strumento tra quelli analizzati in classe per la comprensione di testi.	Sceglie e utilizza coerentemente uno strumento che risulta utile alla comprensione del testo	L'alunno sceglie e utilizza in modo autonomo e appropriato lo strumento scelto.	L'alunno sceglie e utilizza in modo appropriato ma con qualche incertezza lo strumento selezionato	L'alunno, se guidato nella scelta, utilizza lo strumento selezionato in modo appropriato.
Comprensione del testo	Comprendere un testo	Comprende correttamente il testo proposto	L'alunno, in modo autonomo ed adeguato,	L'alunno comprende il testo in modo adeguato	L'alunno comprende il testo in modo parziale

			comprend e il testo.	ma con qualche incertezza .	nte appropriat o.
--	--	--	-------------------------	--------------------------------------	-------------------------

Per la valutazione delle domande chiuse e la relativa associazione ad un livello (presente nella tabella nella seconda dimensione analizzata), si fa riferimento ai valori indicativi presenti in tabella (Figura 29) e che tengono conto di quattro fasce di prestazione previste per le prove MT: criterio pienamente raggiunto (Livello Avanzato); prestazione sufficiente rispetto al criterio (Livello Intermedio), richiesta di attenzione e richiesta di intervento immediato (che rientrano entrambi nel Livello Iniziale).

Figura 29: schema per la collocazione dei punteggi nelle prove MT

Tabella 4-1 – continua

Classe	Prova	Brano	Criterio pienamente raggiunto	Prestazione sufficiente rispetto al criterio	Richiesta attenzione	Richiesta intervento immediato
II ingresso	comprensione correttezza rapidità	Fiaba tappeto Ali Ali	10 fino a 4 >1.82	da 7 a 9 da 5 a 19 1.82-.88	5 e 6 da 20 a 23 .87-.70	fino a 4 24 e oltre <.70
II approfond.	compr. 1 compr. 2 compr. 1 e 2	Semaforo Riccio	11 e 12 11 e 12 da 21 a 24	da 7 a 10 da 8 a 10 da 15 a 20	5 e 6 6 e 7 da 10 a 14	fino a 4 fino a 5 fino a 9
II intermedia	comprensione correttezza rapidità	Volpe L'uomo che L'uomo che	10 0 e 1 >2.22	da 7 a 9 da 2 a 7 2.22-1.19	5 e 6 da 8 a 11 1.18-.95	fino a 4 12 e oltre <.95
II finale	comprensione correttezza rapidità	Nanetto I topi I topi	9 e 10 fino a 3 >2.86	7 e 8 da 4 a 10 2.86-1.55	5 e 6 da 11 a 16 1.54-1.33	fino a 4 17 e oltre <1.33
III ingresso	comprensione correttezza rapidità	Sbadiglio Tra il dire Tra il dire	9 e 10 fino a 2 >3.30	da 6 a 8 da 3 a 8 3.30-1.55	4 e 5 da 9 a 15 1.54-1.18	fino a 3 16 e oltre <1.18
III approfond.	compr. 1 compr. 2 compr. 1 e 2	Re Alfredo Gatta zoppa	12 12 23 e 24	da 9 a 11 10 e 11 da 19 a 22	7 e 8 8 e 9 16, 17, 18	fino a 6 fino a 7 fino a 15
III intermedia	comprensione correttezza rapidità	Asino L'idea L'idea	9 e 10 fino a 3 >3.50	7 e 8 da 4 a 10 3.50-1.83	5 e 6 da 11 a 15 1.82-1.54	fino a 4 16 e oltre <1.54
III finale	comprensione correttezza rapidità	Mercante La botte La botte	9 e 10 fino a 2 >3.70	7 e 8 da 3 a 7 3.70-2.23	5 e 6 da 8 a 11 2.22-1.82	fino a 4 12 e oltre <1.82
IV ingresso	comprensione correttezza rapidità	Leone L'indovina L'indovina	9 e 10 fino a 2 >3.60	7 e 8 da 3 a 8 3.60-1.83	5 e 6 da 9 a 13 1.82-1.54	fino a 4 14 e oltre <1.54
IV approfond.	compr. 1 compr. 2 compr. 1 e 2	voglia di giocare Il panda	da 12 a 14 da 12 a 14 da 21 a 28	da 2 a 11 da 8 a 11 da 17 a 23	7 e 8 6 e 7 da 13 a 16	fino a 6 fino a 5 fino a 12
IV finale	comprensione correttezza rapidità	Croce Un occhio Un occhio	10 fino a 2 >4.0	da 7 a 9 da 3 a 6 4.0-2.23	6 e 5 da 7 a 11 2.22-1.82	fino a 4 12 e oltre <1.82
V ingresso	comprensione correttezza rapidità	Anguille Proverbi Proverbi	10 fino a 3 >4.0	da 7 a 9 da 4 a 10 4.0-2.61	5 e 6 da 11 a 19 2.60-2.18	fino a 4 20 e oltre <2.18
V approfond.	compr. 1 compr. 2 compr. 1 e 2	Omar Orso	13 e 14 da 12 a 14 da 24 a 28	da 10 a 12 da 9 a 11 da 19 a 23	da 7 a 9 da 6 a 8 da 14 a 18	fino a 6 fino a 5 fino a 13
V finale	compr. 1 compr. 2 compr. 1 e 2 correttezza rapidità	Fiume azzurro Caverna Case Case	10 10 19 e 20 fino a 2 >4.20	da 7 a 9 da 7 a 9 da 15 a 18 da 3 a 9 4.20-2.87	5 e 6 5 e 6 da 12 a 14 da 10 a 19 2.86-2.22	fino a 4 fino a 4 fino a 11 20 e oltre <2.22

Nota. Per le variabili correttezza e rapidità di lettura la fascia *Richiesta di attenzione* include i casi tra il 15° ed il 5° percentile e la fascia *Richiesta di intervento immediato* i casi che si collocano al di sotto del 5° percentile.

CAPITOLO 4: RACCOLTA E INTERPRETAZIONE DEI DATI

Per la rilevazione dei dati relativi alla comprensione del testo è stato somministrato, precedentemente all'inizio dell'intervento in classe, una prova scelta dalla batteria di prove MT (per le caratteristiche della prova si veda il paragrafo 2.6.1). Tale prova è stata somministrata sia alla classe d'intervento che a quella di controllo.

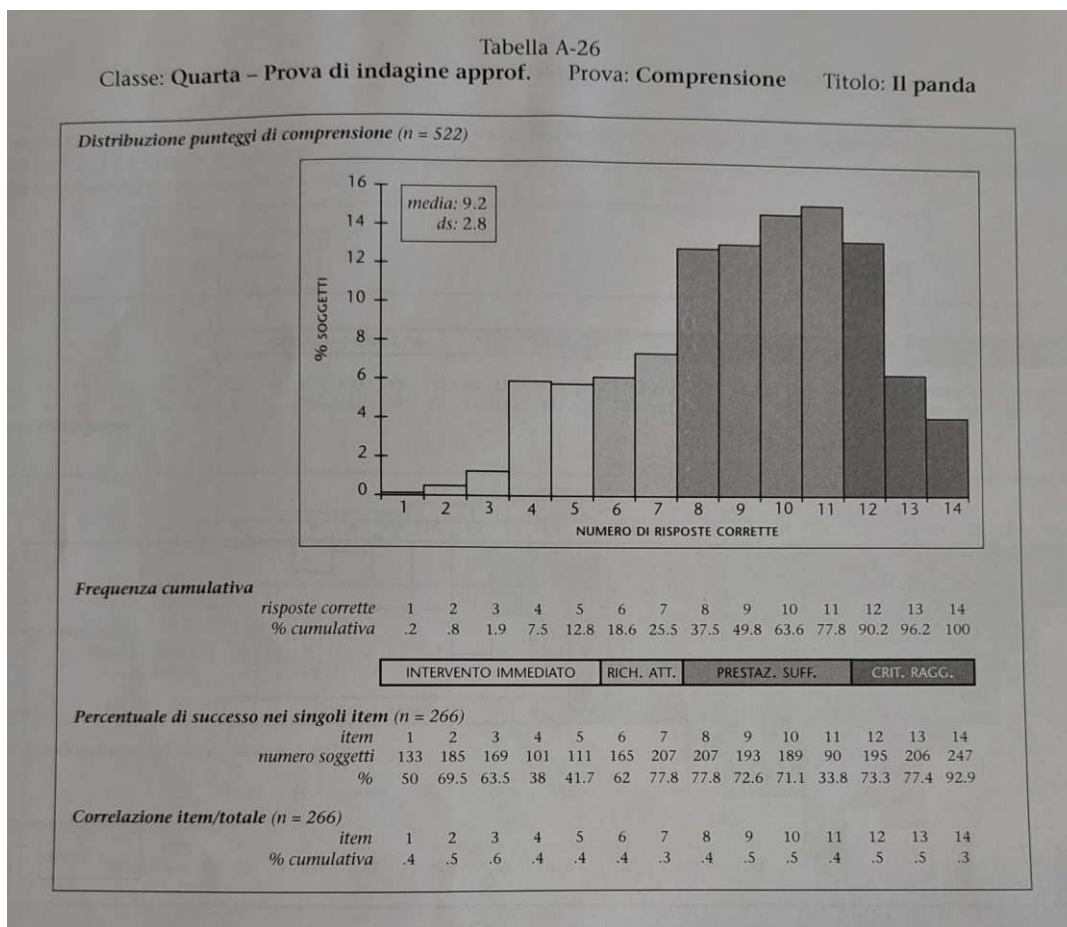
Alla fine dell'intervento è stata somministrata un'altra prova dalle caratteristiche simili accompagnata (solo nella classe d'intervento) ad una richiesta di utilizzo di una strategia tra quelle sperimentate precedentemente insieme.

I dati raccolti in queste prove sono stati comparati con il campione di standardizzazione proposto da Cornoldi e Colpo (2011).

4.1 Dati prova iniziale

Nella *Figura 30*: è possibile consultare i dati del campione standard relativi alla prova iniziale. La prova, nell'ambito della ricerca di Cornoldi e Colpo è stata somministrata coinvolgendo 522 soggetti frequentanti la classe quarta di scuola primaria provenienti da varie regioni italiane.

Figura 30: Distribuzione punteggi standardizzati (Cornoldi, Colpo, 2011, pag. 89)



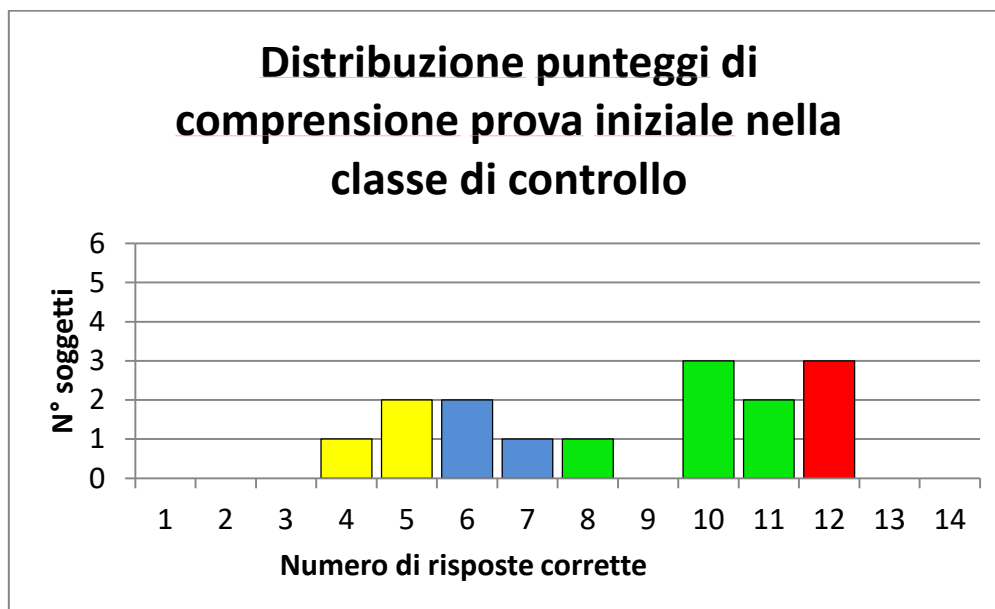
I dati raccolti nella prova iniziale “Il Panda” proposta nella classe di controllo IV°A evidenziano una media di 8,6 risposte corrette su 14.

Considerando la frequenza delle risposte corrette si ha quanto segue:

- fino a 3 risposte corrette → 0%
- 4 risposte corrette → 6,7%
- 5 risposte corrette → 13,3%
- 6 risposte corrette → 13,3%
- 7 risposte corrette → 6,7%
- 8 risposte corrette → 6,7%
- 9 risposte corrette → 0%
- 10 risposte corrette → 20%
- 11 risposte corrette → 13,3%

- 12 risposte corrette → 20%
- 13 o 14 risposte corrette → 0%

Figura 31: Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi della prova iniziale nella classe di controllo



- Richiesta di intervento immediato
- Richiesta attenzione
- Prestazione sufficiente
- Criterio pienamente raggiunto

Il grafico in Figura 31 riporta la distribuzione dei punteggi di comprensione della prova iniziale in IV°A (classe di controllo) evidenziando con il colore giallo i valori che rientrano nel livello classificato da Cornoldi e Colpo (2011) come “intervento immediato”, di colore blu i valori che rientrano in “richiesta di attivazione”, di colore verde i valori di “prestazione sufficiente” e di rosso i valori relativi a “criterio raggiunto”. Tali colorazioni rimarranno con le medesime corrispondenze anche nei prossimi grafici relativi a queste informazioni.

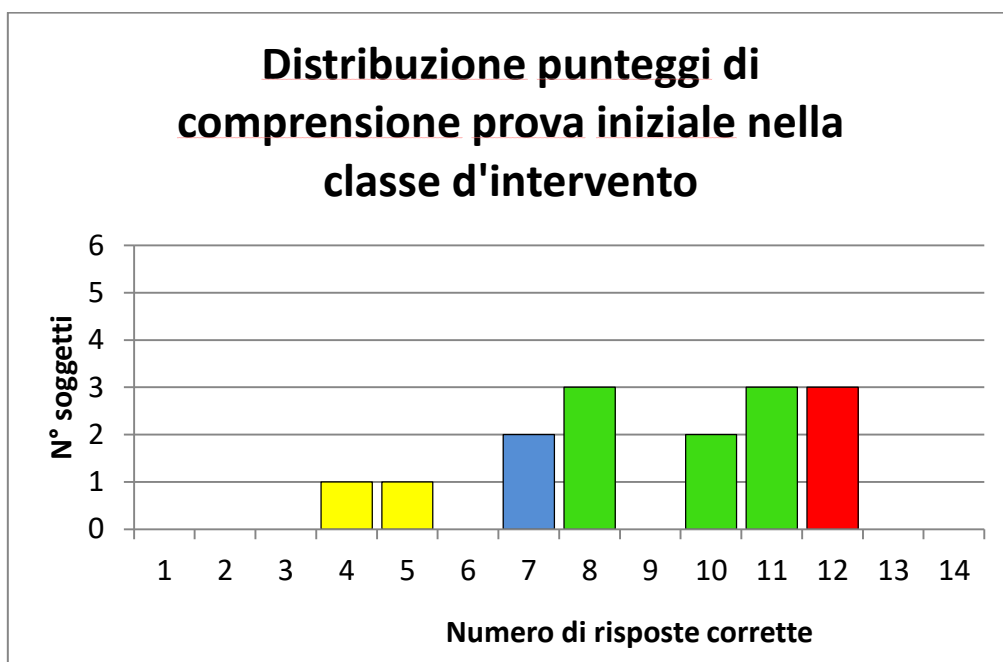
I dati raccolti nella prova iniziale nella classe di intervento (IV°C) evidenziano una media di 9 risposte corrette su 14.

Considerando la frequenza delle risposte corrette si ha quanto segue:

- fino a 3 risposte corrette → 0%

- 4 risposte corrette → 6,7%
- 5 risposte corrette → 6,7%
- 6 risposte corrette → 0%
- 7 risposte corrette → 20%
- 8 risposte corrette → 13,3%
- 9 risposte corrette → 0%
- 10 risposte corrette → 13,3%
- 11 risposte corrette → 20%
- 12 risposte corrette → 20%
- 13 o 14 risposte corrette → 0%

Figura 32: Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi della prova iniziale nella classe d'intervento



- Richiesta di intervento immediato
- Richiesta attenzione
- Prestazione sufficiente
- Criterio pienamente raggiunto

Il grafico in Figura 32 riporta la distribuzione dei punteggi di comprensione della prova iniziale in IV°C.

A seguito di un confronto di questi dati con il campione di standardizzazione è possibile affermare che il numero di risposte corrette in entrambe le classi è leggermente inferiore alla media.

Si propone ora un grafico di confronto dei risultati della prova iniziale nelle due classi con come riferimento il numero di risposte corrette e un altro grafico con il riferimento ai livelli raggiunti. Come si può notare anche visivamente dal secondo grafico, si conferma ciò che è appena stato affermato: le due classi, con piccole differenze, possono essere considerati in linea. Per entrambe le classi, la media di risposte corrette rientra nel livello: “prestazione sufficiente”.

Figura 33: Rappresentazione grafica confronto punteggi prova iniziale.

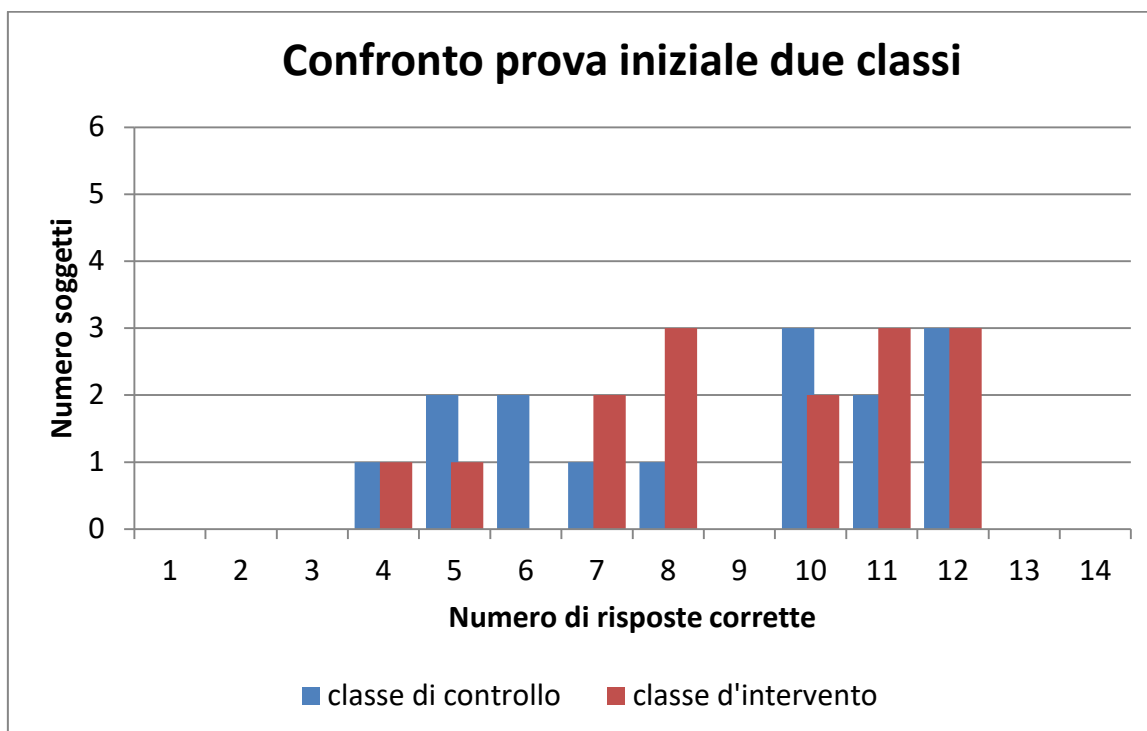
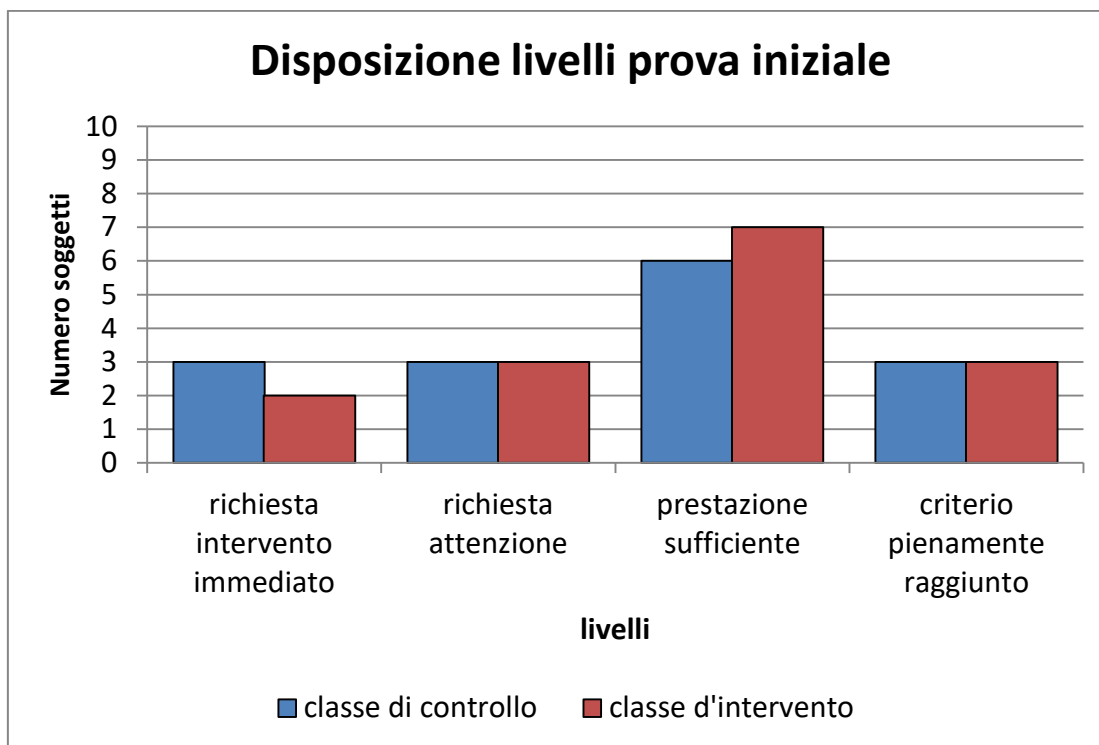


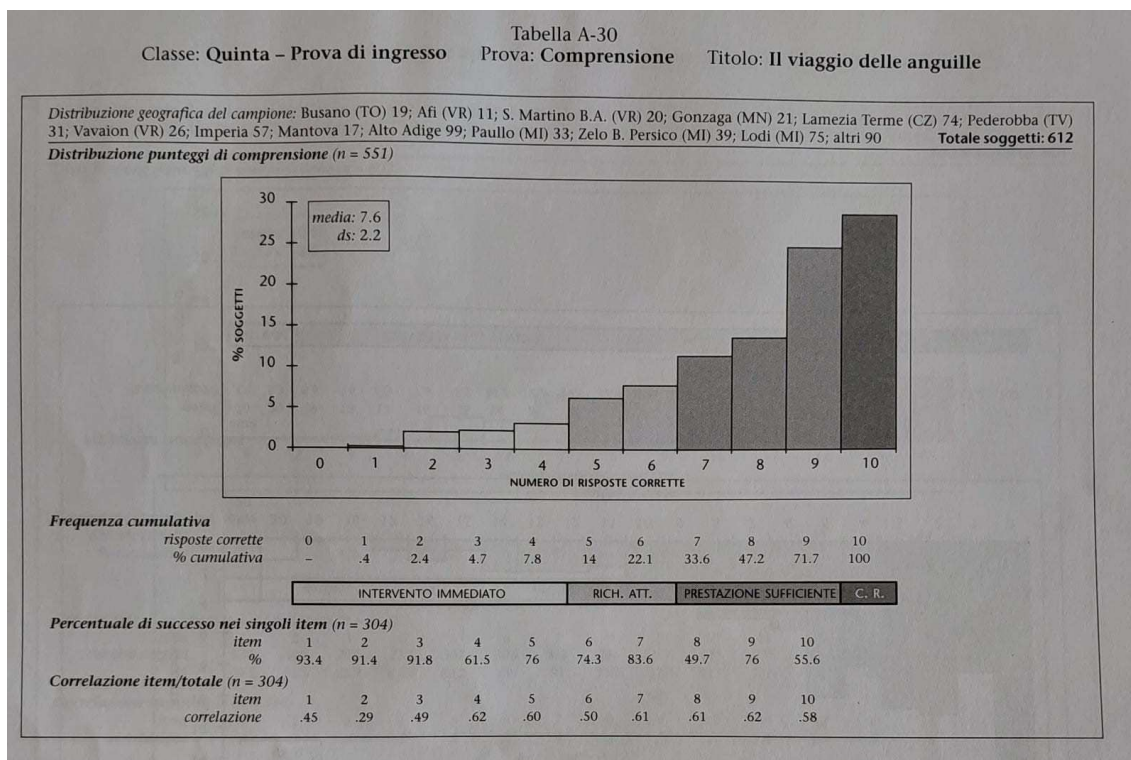
Figura 34: Rappresentazione grafica confronto livelli prova iniziale.



4.2 Dati prova finale

Si considerano ora i dati raccolti nella prova finale, partendo dalla presentazione della tabella con i dati standardizzati forniti dalla ricerca di Cornoldi e Colpo (2011). Tale prova è stata somministrata ad un campione di 612 soggetti frequentanti la classe V di scuola primaria provenienti da varie regioni italiane.

Figura 35: Tabella dati prova finale (Cornoldi, Colpo, 2011 pag. 93)

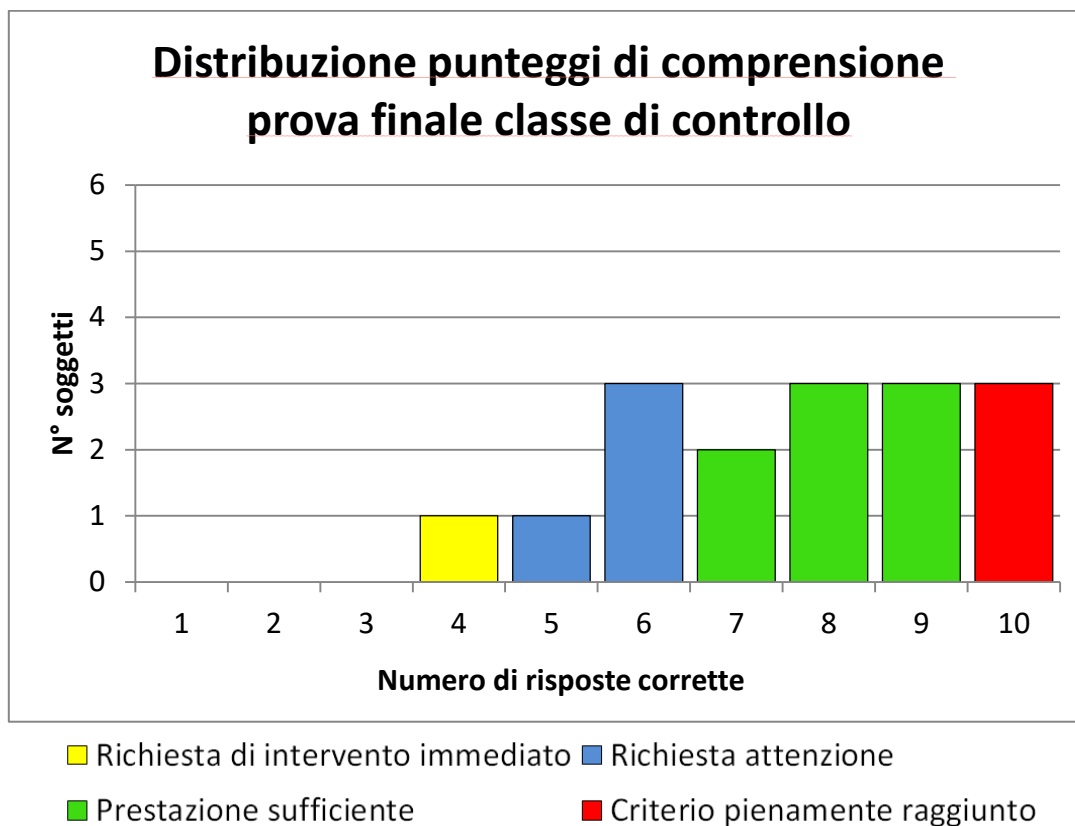


La somministrazione della prova finale “Il viaggio delle Anguille” proposta nella classe di controllo IV[°]A ha evidenziato una media di risposte corrette corrispondente a 7,6 su 10.

Considerando la frequenza delle risposte corrette si ha quanto segue:

- fino a 3 risposte corrette → 0%
- 4 risposte corrette → 6,3%
- 5 risposte corrette → 6,3%
- 6 risposte corrette → 18,7%
- 7 risposte corrette → 12,5%
- 8 risposte corrette → 18,7%
- 9 risposte corrette → 18,7%
- 10 risposte corrette → 18,7%

Figura 36: Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi della prova finale nella classe di controllo

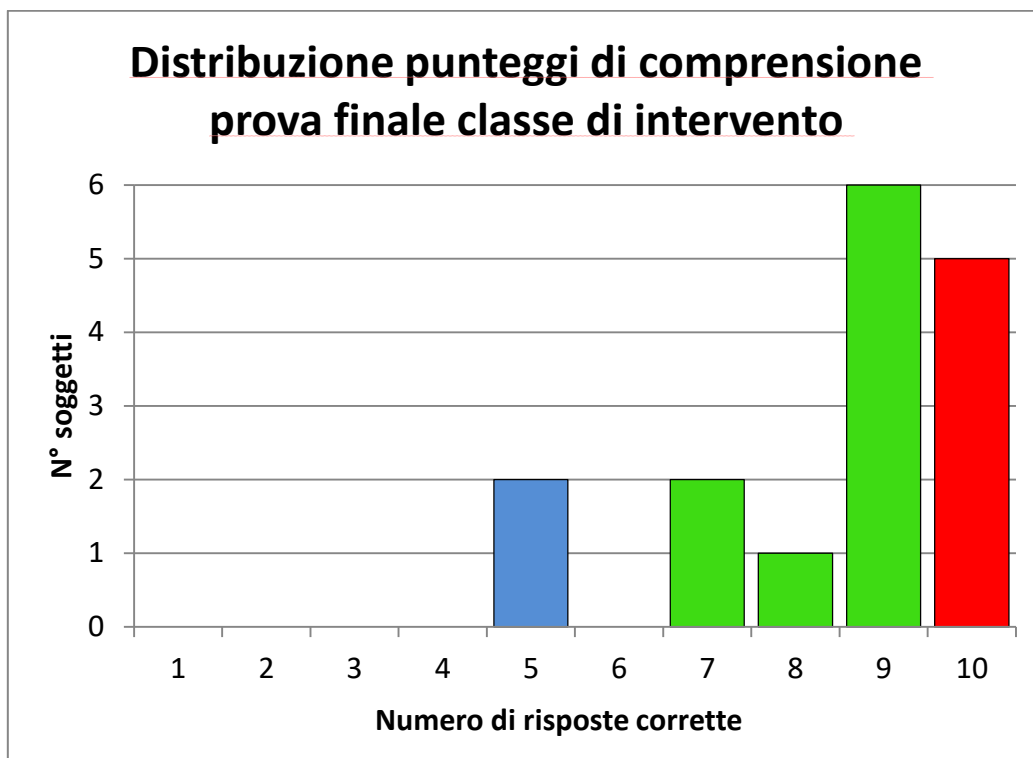


La somministrazione della prova finale “Il viaggio delle Anguille” proposta nella classe d’intervento IV°C ha evidenziato una media di risposte corrette corrispondente a 8,5 su 10.

Considerando la frequenza delle risposte corrette si ha quanto segue:

- fino a 4 risposte corrette → 0%
- 5 risposte corrette → 18,7%
- 6 risposte corrette → 0%
- 7 risposte corrette → 12,5%
- 8 risposte corrette → 6,3%
- 9 risposte corrette → 37,5%
- 10 risposte corrette → 31,3%

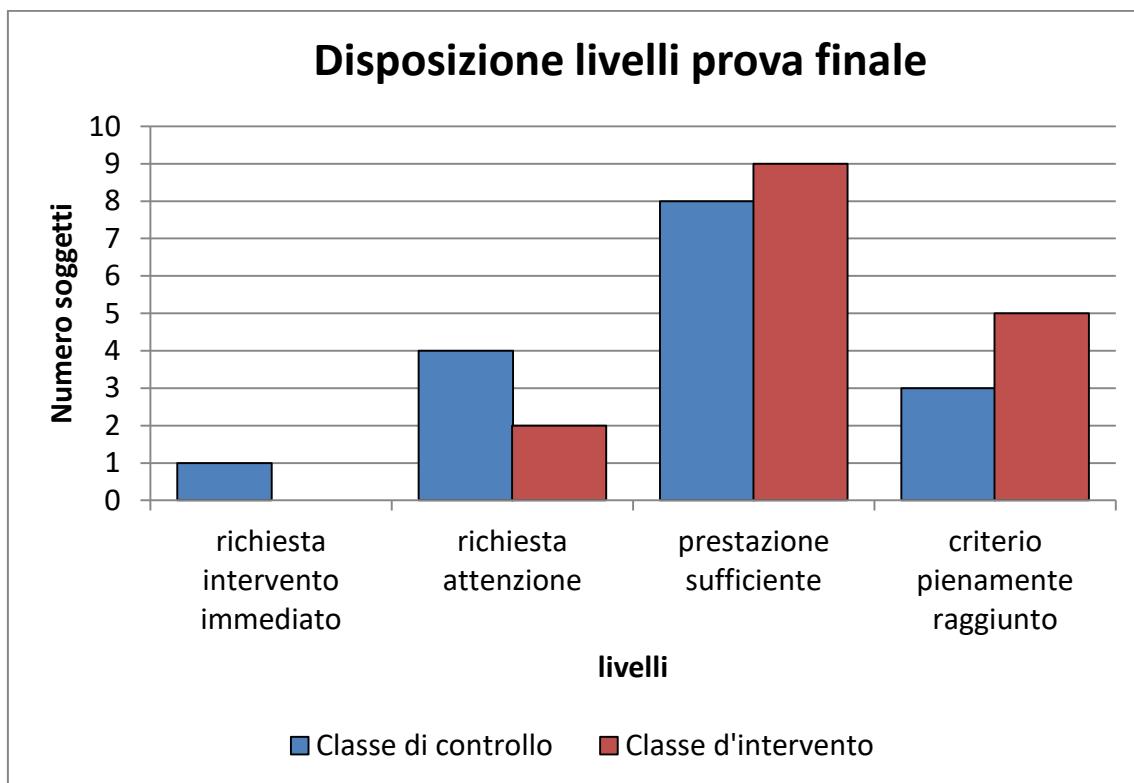
Figura 37: Rappresentazione grafica della distribuzione dei punteggi della prova finale nella classe d'intervento



- Richiesta di intervento immediato
- Richiesta attenzione
- Prestazione sufficiente
- Criterio pienamente raggiunto

A seguito di un confronto di questi dati con il campione di standardizzazione è possibile affermare che il numero di risposte corrette nella classe di controllo corrisponde esattamente alla media; mentre nella classe d'intervento è superiore alla media (8,5 contro 7,6).

Figura 38: Rappresentazione grafica confronto livelli prova finale

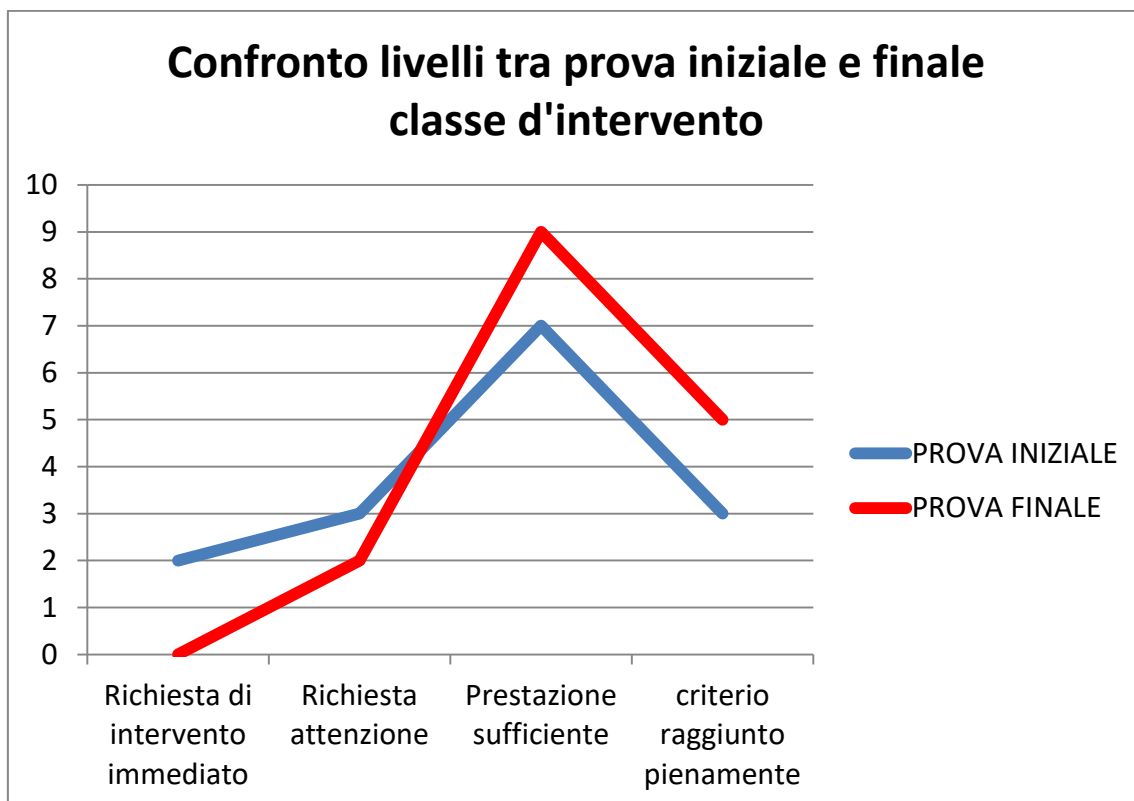


Nel grafico in Figura 38 è proposto un grafico con il confronto delle due classi relativamente al livello raggiunto.

4.3 Focus sulla classe d'intervento

Focalizzando l'attenzione sulla classe d'intervento, si propone un grafico di confronto tra i livelli raggiunti nella prova iniziale e quelli raggiunti nella prova finale.

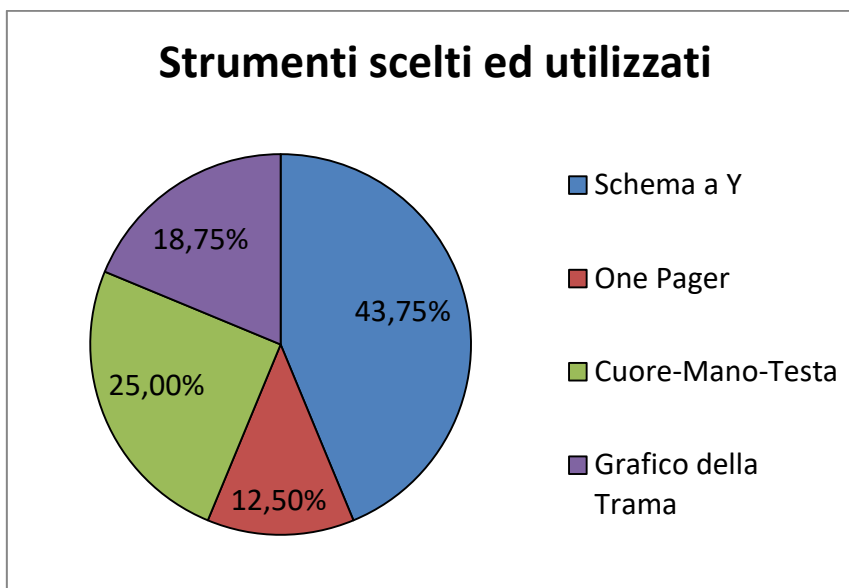
Figura 39: Rappresentazione grafica del confronto tra prova iniziale e finale in IV°C



Come si può notare, dalla somministrazione della prova finale si possono riscontrare meno alunni nella fascia di richiesta di intervento immediato e un aumento degli alunni che invece hanno raggiunto prestazioni sufficienti e criterio pienamente raggiunto rispetto a quello iniziale. Si ricorda che nella classe d'intervento, ovvero la IV°C, prima dello svolgimento delle domande di comprensione della prova finale è stato chiesto di utilizzare una delle strategie analizzate precedentemente insieme durante le lezioni, e di applicare uno strumento al brano per facilitarne la comprensione.

È stato volontariamente permesso agli alunni di scegliere lo strumento che preferivano, chiedendo loro di giustificare la propria scelta.

Figura 40: Rappresentazione grafica strumenti scelti per facilitare la comprensione



Nell'areogramma in Figura 40 è possibile vedere la percentuale di alunni che ha scelto ogni strumento come facilitatore per la comprensione del testo.

Le motivazioni nella scelta sono state varie:

- A.T. ha scelto di utilizzare il "Grafico della Trama" dando questa motivazione: "Leggendo in testo mi è venuto in mente il lavoro fatto con il mio gruppo sul brano "Il leone e la leonessa" e, siccome mi aveva fatto capire bene le informazioni principali, mi è sembrato lo strumento più giusto da utilizzare." Nella figura 41 è possibile notare come abbia proceduto prima sottolineando nel testo le informazioni più importanti e poi riportandole nel grafico ponendole ad altezze diverse in base al livello di importanza.

Figura 41: Il grafico della Trama di A.T.

IL VIAGGIO DELLE ANGUILLE

Tutti voi sapete che nei nostri fiumi e nei nostri laghi vivono le anguille. Ma sapete anche dove nascono? Quando si avvicina il tempo di deporre le uova, l'anguilla sente un grande bisogno di discendere lungo la corrente di un fiume. Perciò, se si trova già in un fiume, va verso la sua foce, e se si trova in un lago imbocca il fiume che esce dal lago.

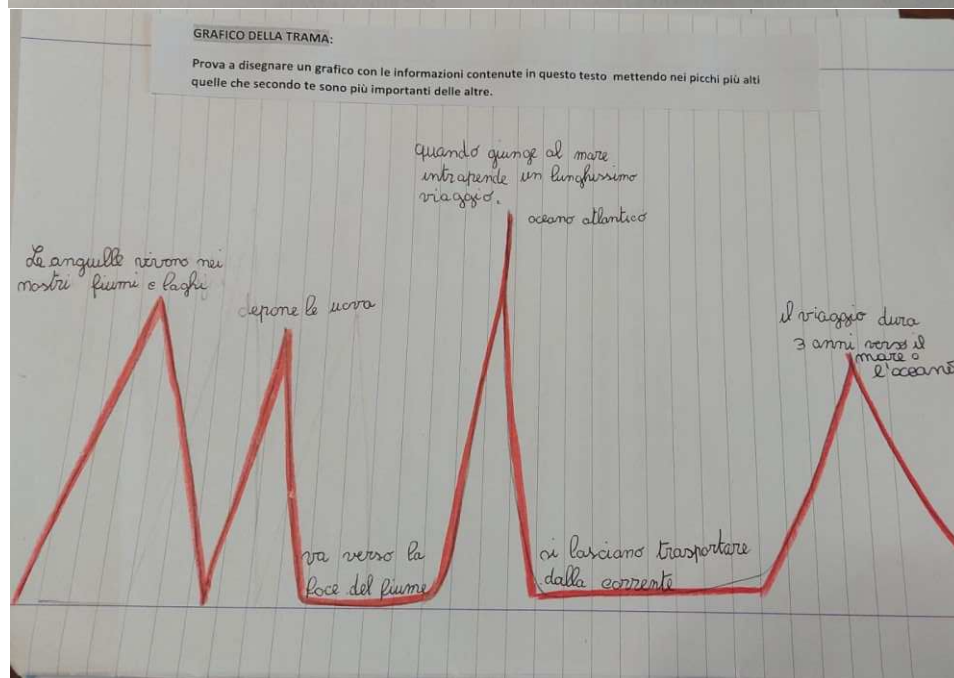
Quando giunge al mare, intraprende un lunghissimo viaggio. Attraversa tutto il Mare Mediterraneo, passa per lo Stretto di Gibilterra ed entra nell'Oceano Atlantico, che attraversa quasi completamente.

Quando è giunta in una zona piena di alghe, chiamata mar dei Sargassi, essa depone le uova e poi muore, scomparendo nelle profondità marine.

Nello stesso luogo arrivano, per riprodursi, anche le anguille che vivono nei fiumi e nei laghi americani.

Quando le uova si dischiudono, le piccole anguille, lunghe solo qualche centimetro, iniziano il viaggio di ritorno, nuotando e lasciandosi trasportare dalle correnti. Quelle nate da anguille americane vanno verso l'America; quelle nate da anguille europee tornano verso l'Europa.

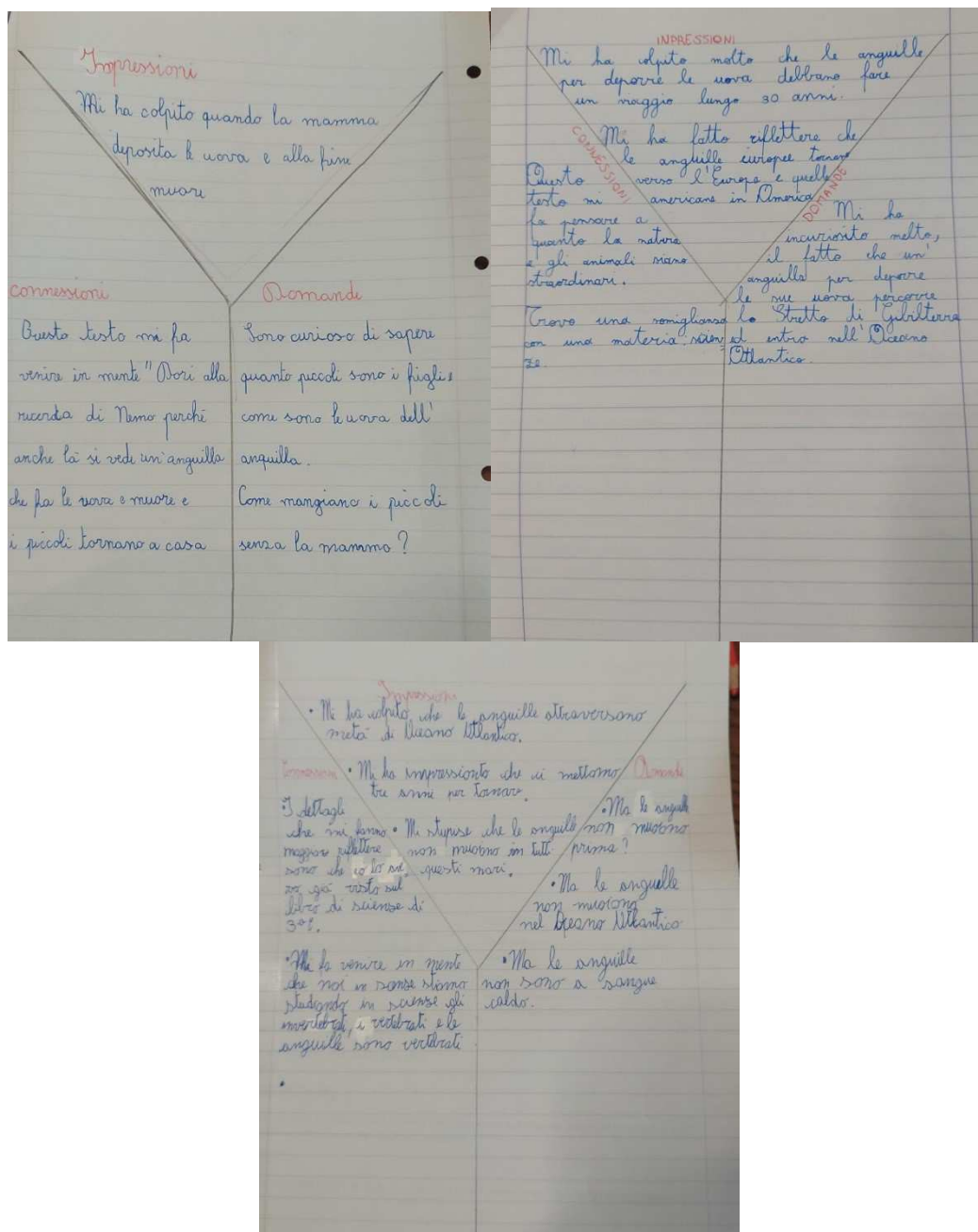
Il viaggio, per queste ultime, è lunghissimo, dura tre anni. Ma finalmente esse possono risalire i fiumi e tornare nei laghi, dove vivranno fino al momento in cui l'istinto le avvertirà che è giunto anche per loro il tempo del grande viaggio verso il mare e l'oceano.



- G.C. ha scelto di utilizzare lo schema a Y perché è la strategia che le permette di dire tutto quello che pensa sul brano letto.
- L.B. ha scelto lo schema a Y perché ritiene che sia la strategia più facile da utilizzare e ha capito bene come usarla.
- Anche P.B. ha scelto lo schema a Y perché aveva tante domande da fare all'autore del brano e questo strumento le ha permesso di farlo.

Nella figura 42 sono presentati alcuni esempi di schema a Y realizzati dagli alunni.

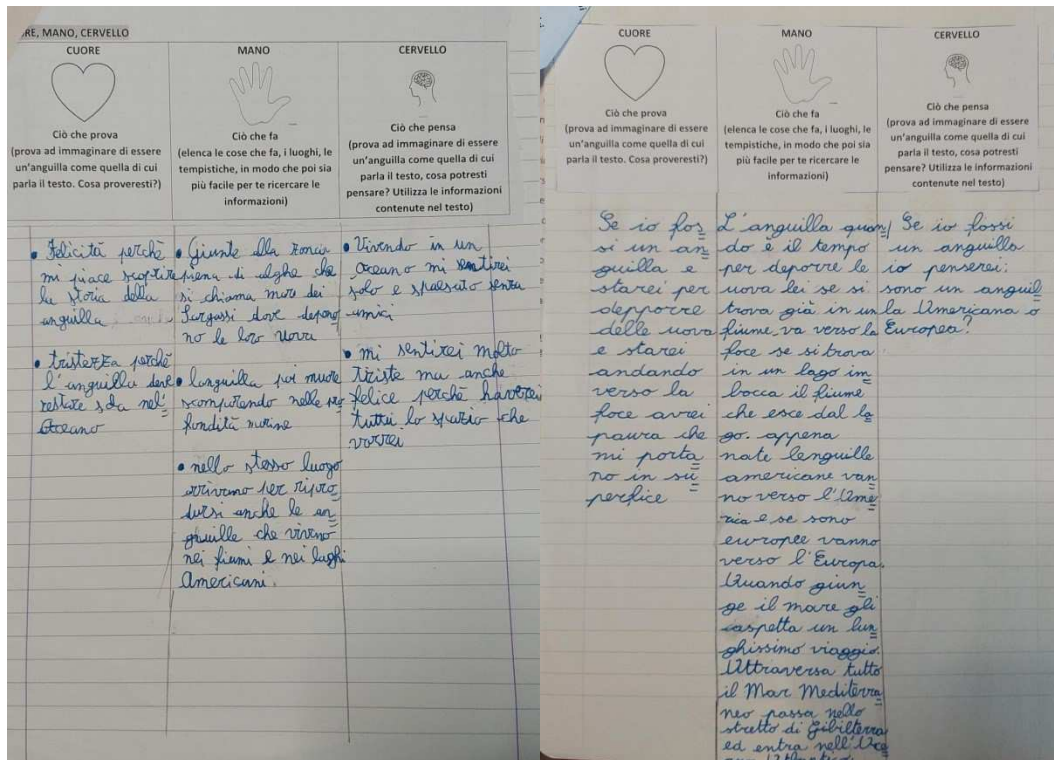
Figura 42: Lo schema a Y di L.B, P.B, G.C.



- E.D.C. ha scelto lo strumento "Cuore-mano-testa" perché sperimentandolo in classe ha capito che le torna utile a mettere ordine a tutte le informazioni.
- F.P. ha scelto la stessa strategia perché è quella che gli piace di più e che quindi gli risulta più facile. Aggiunge anche nella sua motivazione: "sono felice di utilizzare queste strategie perché non mi sembra di fare un compito con un

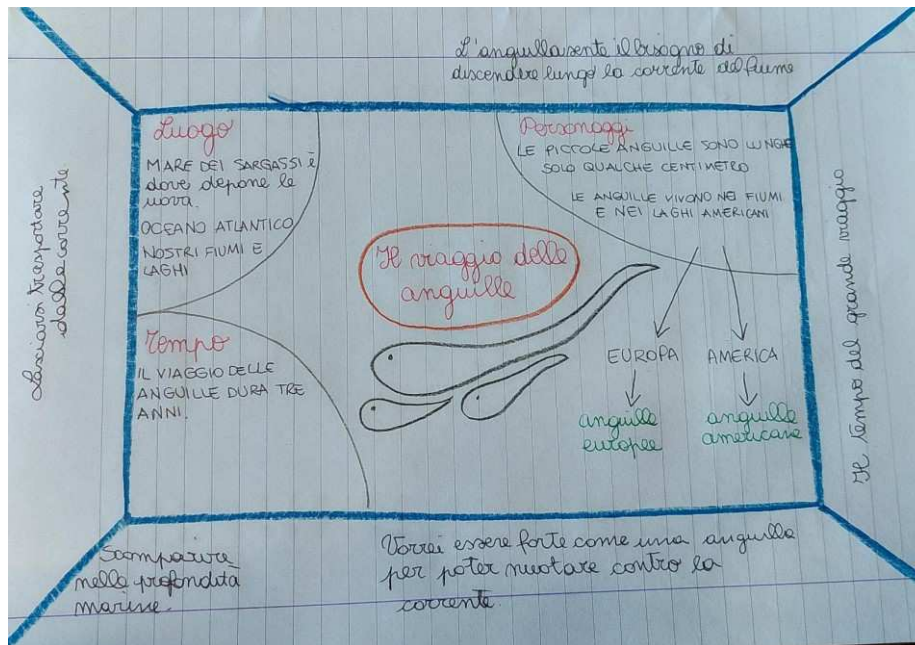
voto. Quello che scrivo è giusto per me ma potrebbe essere diverso per qualcun altro. In questo modo mi sento più libero di scrivere ciò che penso veramente.”

Figura 43: "cuore-mano-testa" di F.P e E.D.C.



- A.Z. ha scelto la One Pager perché la ritiene lo strumento più completo. Ha aggiunto: "mi sarebbe piaciuto completare la One Pager con più disegni e colori ma avevo paura non mi bastasse il tempo".

Figura 44: One Pager di A.Z.



Il miglioramento dei risultati nella prova che ha previsto anche l'utilizzo di questi strumenti, porta a definirli utili e facilitanti per incrementare le abilità di comprensione in quanto stimolano l'alunno a creare collegamenti, a fare inferenze, a porsi sempre nuove domande. Gli alunni, infatti, come è possibile riscontrare nella documentazione dei lavori svolti, grazie all'utilizzo delle diverse strategie, hanno sperimentato tutti e sei gli aspetti della "comprensione profonda" delineati da Wiggins e McTighe (2004). Hanno dovuto spiegare i fatti presentati nelle storie lette, interpretare idee ed eventi e applicare/ adattare le loro conoscenze alle varie situazioni. Contemporaneamente hanno sperimentato l'"avere prospettiva", l'empatizzare e l'avere autoconoscenza.

Gli strumenti presentati agli alunni e sperimentati con loro non contenevano domande legate alla comprensione di un testo in particolare, con riferimenti specifici ai personaggi o agli eventi, ma erano generali e composti da domande legate alle emozioni, ai pensieri, alle connessioni. Nell'utilizzare lo schema a Y o lo strumento "Cuore-Mano-Testa", e anche gli altri strumenti, gli alunni hanno dovuto creare connessioni, legami, sperimentare l'empatia e la conoscenza del "Perché e del Come" (Ibidem, p. 79). Questi strumenti rendono quindi la comprensione non un semplice meccanismo di analisi di un testo fine a sé stesso e legato alla decodifica delle

informazioni in esso contenute, ma un lavoro di metacognizione che va oltre il brano letto, che si collega con la propria esperienza e che crea legami con le conoscenze pregresse.

Analizzando i lavori svolti sull' albo "La bambina di vetro" e confrontandoli con le prime attività su "Voci del Parco" è possibile notare la crescente capacità dei bambini nel creare connessioni con altri libri. La ripetuta richiesta esplicita di porsi domande e formulare eventuali quesiti all'autore ha spinto i bambini a "provare a mettersi nei panni di...", come è riscontrabile nelle attività sul libro "Io parlo come un fiume".

Inoltre, nei momenti di riflessione guidata in classe, soprattutto negli ultimi incontri, è stata riscontrata una maggiore disposizione a rispondere alle domande poste ragionando a voce alta ed esternando i propri pensieri.

Il quesito "Chi è il protagonista della storia?" durante le prime lezioni portava a risposte brevi e chiuse. Durante il lavoro di gruppo sul grafico della trama ogni gruppo ha, invece, ragionato insieme su questa domanda, motivando le risposte date e discutendo sulla possibile veridicità di risposte diverse dalla propria.

Il test finale, essendo composto da domande chiuse a scelta multipla, non ha potuto dimostrare direttamente i processi mentali che gli alunni hanno compiuto per arrivare alle risposte. Un'attenta analisi delle strategie utilizzate e del numero di risposte corrette per ogni quesito porta, però, a ritenere utile e facilitante il loro utilizzo per una corretta risoluzione della prova di comprensione.

CONCLUSIONE

Il lavoro di ricerca si conclude con una risposta affermativa alla domanda di ricerca inizialmente posta: è stato quindi verificato che, in un percorso in IV primaria, la connessione tra abilità di lettura e di comprensione potrebbe essere incrementata attraverso la pianificazione di un intervento didattico che prevede facilitazioni procedurali.

È stato volontariamente usato il verbo al congiuntivo perché il risultato della ricerca non è generalizzabile poiché non si tratta di una ricerca di tipo sperimentale ma di tipo empirico. Nonostante i risultati non siano generalizzabili, è possibile comunque ipotizzare che la metodologia utilizzata e gli strumenti proposti, possano essere considerati adeguati anche in altre situazioni, che presentino variabili di contesto simili a quelle presentate.

È verificato che, in questa situazione, dal punto di vista cognitivo, il tipo di intervento proposto ha favorito la connessione tra abilità di lettura e di comprensione, pertanto la metodologia utilizzata ha ricoperto un ruolo importante e non è trascurabile. Come già descritto nel capitolo precedente, gli strumenti proposti e la metodologia utilizzata, rispettano e incentivano la diversità. Ogni alunno può personalizzare lo strumento scelto e renderlo più adatto al proprio stile cognitivo andando in questo modo a incrementare ulteriormente la connessione tra lettura e comprensione.

Il percorso proposto ha avuto un riscontro positivo anche in termini di approccio personale agli esercizi di comprensione. Gli alunni si sono dimostrati attenti e precisi nella risoluzione delle consegne date e, una volta presa confidenza con i nuovi strumenti, hanno dimostrato di saperli utilizzare anche in situazioni non note e non guidate e di saperne trarre gli elementi utili per l'attività in corso. Ad esempio: le domande dello "schema a Y" sono state utilizzate da alcuni studenti anche nella creazione della "One Pager". Altri studenti hanno utilizzato lo schema "grafico della trama" per cercare le informazioni per poter rispondere alle domande chiuse senza dover tornare a leggere il brano dall'inizio.

La maggior parte degli studenti è stata concorde nel dire che gli strumenti utilizzati sono stati utili per “entrare nel testo” e per leggerlo da vari punti di vista. Hanno rilevato che, anche se nelle strategie usate non venivano riportate solo le informazioni utili per rispondere alle domande, sono state utili per capire i collegamenti logici e di causa effetto. Gli alunni della classe d’intervento sono riusciti quindi a rispondere correttamente alle domande di comprensione e, la maggior parte di loro è riuscita a collocarsi su un livello di comprensione maggiore rispetto alla prova iniziale.

Dal punto di vista professionale, aver proposto queste strategie mi ha fatto capire che è proprio dalle loro risposte e dalle loro interpretazioni che bisogna partire per generare interesse e per aumentarne le potenzialità. Ho riscontrato anche che, dopo aver presentato tutte le strategie, è stato utile lasciare agli alunni la scelta di quale utilizzare. In questo modo ogni studente si è sentito libero di scegliere la strategia che riteneva più facile, o più completa.

Alcuni studenti della classe mi hanno riferito di sentirsi più liberi di scrivere i loro pensieri se il compito non è valutato con un giudizio scritto. Nell’illustrare agli studenti il corretto utilizzo delle strategie ho sottolineato il fine per cui sono state pensate e proposte, ovvero quello di essere utili a chi le adopera per migliorare il livello di comprensione di un testo e non per fini valutativi. Questo aspetto è servito a me per capire quanto sia importante mettere gli alunni nelle condizioni migliori per esprimersi, senza barriere dettate dal giudizio o dalla dicotomia giusto/sbagliato.

Questo lavoro di tesi mi ha quindi reso più consapevole dell’importanza di fornire agli studenti degli strumenti che li aiutino a esprimersi e che li rendano, anche se indirettamente, più abili nella comprensione. Ho imparato l’importanza di saper ascoltare le idee di tutti e di pensare ad attività che non devono essere diverse per ogni alunno ma che devono essere personalizzabili, modellabili e non rigide in modo da permettere a bambini con intelligenze di tipo diverso di utilizzarle e di trarne vantaggio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Anderson, R. C., Kulhavy, R. V. (1972). *Learning Concepts from Definitions*, in "American Educational Research Journal"

Baldacci, M. (2005). *Unità di apprendimento e programmazione*. Napoli: Tecnodid

Bartlett, E. J. (1979). *Curriculum, Concepts of Literacy, and Social Class*, in L. B. Resnick, P.A. Weaver (eds.), *Theory and Practice of Early Reading*, Lawrence Erlbaum Associates. New York: Hillsdale

Beker, K., Jolles, D., Van den Broek, P. (2017). *Meaningful Learning from Texts. The Construction of Knowledge Representations*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Benvenuto, G.(2015). *Stili e metodi della ricerca educative*. Roma: Carrocci editore

Bergman, J. L. (1992), *SAIL: A Way to Success and Independence for Low-Achieving Readers*, in "The Reading Teacher", 45

Bergman, J.L., Schuder T. (1993). *Teaching At-Risk Students to Read Strategically*, in "Educational Leadership", 50

Bertolini, C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione fin dall'infanzia*. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior

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

Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carrocci

Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET

Boscolo, P. (2006). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: UTET

Brandani, W., Tomisich, M. (2005). *La progettazione educativa*. Roma: Carrocci

- Brown, A. L., Palincsar, S. (1987). *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies: A Natural History of One Program of Enhancing Learning*. Norwood
- Cain, K., Barnes, M.A. (2017), *Reading Comprehension. What Develops and When?*, In Cain, D., Compton, R., Parrila, Theories of Reading Development. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Cain, K., Oakhill, J. (2007). *Reading Comprehension Difficulties. Correlates, Causes and Consequences*, in Id (eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. New York: Guilford Press
- Calonghi, L. (1983), *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scuola*, Novara: De Agostini
- Calvani, A. (2014), *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carrocci
- Campagnaro, M. (2013). *Educare lo sguardo. Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati. Encyclopaideia*. XVII (35), 89-108
- Cardarello, R. (1986). *Incomprensioni di un cartone animato alla TV: itinerari delle informazioni perdute*, in "IKON" 13
- Cardarello, R., Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma: Carrocci
- Carlisle, J.F. (1991). *Planning an assessment of listening and reading comprehension*. *Topics in Language Disorders*, 12, 17-31
- Carver, R.P. (1992). *What do standardized tests of reading comprehension measure in terms of efficiency, accuracy, and rate?*, in *Reading Research Quarterly*, 27, 346-359
- Castoldi, M. (2015). *Didattica Generale*. Milano: Mondadori
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carrocci
- Cerri, R. (2007). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Roma: Carrocci

Cavadini, L., De Martin, L., Pianigiani, A. (2021). *Leggere, comprendere, condividere. Guida all'analisi del testo narrativo*. Milano-Torino: Pearson Italia

Chambers, A. (2015). *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Modena: Equilibri editore

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci

Cornoldi, C., Colpo, Giovanni. (2011). *Prove di Lettura MT-2 per la Scuola Primaria*. Firenze: Giunti

Cornoldi, C., De Beni, R., & MT, G. (2015). *Imparare a studiare - Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson

Cornoldi, C., Oakhill, J. (a cura di) (1995). *Reading comprehension difficulties*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

De Beaugrande, R., Dressler, A. W. (1984). *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino

De Beni, R., Cornoldi, C., Caponi, B., Gasparetto, R. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 2. Attività di avvio*. Trento: Erickson

De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., Meneghetti, C. (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 1. Introduzione teorica generale al programma. Le prove criteriali di livello A e B*. Trento: Erickson

De Beni, R., Pazzaglia, F. (1991). *Letture e metacognizione – Attività didattiche per la comprensione del testo*. Trento: Erickson

De Beni, R., Pazzaglia, F. (1995). *La comprensione del testo: Modelli teorici e programmi di intervento*. Torino: Utet-libreria

De Beni, R., Vocetti, C., Cornoldi, C., Gruppo MT (2003). *Nuova guida alla comprensione del testo. Volume 3. Livello A: attività per alunni dagli 8 ai 12 anni.* Trento: Erickson

De Rossi M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community.* MacGraw-Hill, N.Y.-Milano.

Duke, N. K., Pearson, P. D. (2002b). *Reading Comprehension: Strategies That Work,* Newark (DE): International Reading Association

Duke, N.K. et al (2011). *Essential Elements of Fostering and Teaching Reading Comprehension, in S. J. Samuels, A. E. Farstrup (eds.). What Research Has to Say about Reading Instruction.* Newark (DE): International Reading Association

Eco, U. (1979). *Lector in fabula.* Milano: Bompiani

Gentile, M. (2004). *Strategie pratiche per insegnare ad apprendere.* Roma: Edizioni Carlo Amore

Genile, M. (2017). *Strategie di comprensione dell'apprendimento da testo scritto,* in "Form@re", 17

Johanson-Laird, P.N. (1982). *Mental Models: Toward a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness.* Cambridge : Cambridge University Press (Trad. It Modelli Mentali, Il Mulino, Bologna 1988)

Just, M. A., Carpenter, P. A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension.* Boston: Allyn & Bacon

Kintsch, E., Kintsch, W. (1995). *Strategies to Promote Active Learning from texts: Individual Differences in Background Knowledge,* in "Swiss Journal of Psychology", 54

Kintsch, W., Van Dijk, T. A. (1978). *Toward a Model of Text Comprehension and Production,* in "Psychological Review", 85

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60-70
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino
- Levorato, M. C. (2011). *La comprensione del testo: lingua scritta e lingua orale*, convegno "Leggere e Capire. Nuove ricerche", Reggio Emilia 19-20 maggio 2011
- Lumbelli, L. (a cura di) (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma: Editori Riuniti
- Lumbelli, L. (1996). *Focusing on Text Comprehension as a Problem-solving Task: A Fostering Project for Culturally Deprived Children*, in Cornoldi, Oakhill (1996)
- Lumbelli, L. (2003). *Per un controllo consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi ed alla stimolazione*, in O. Albanese, P. A. Doudin, D. Martin (a cura di), *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza
- Mandler, J. M., Johnson, N. S. (1977). *Remembrance, of things Parsed: Story, Structure and Recall*, in "Cognitive Psychology"
- McKee, S. (2012). *Reading Comprehension, What We Know: A Review of research 1995 to 2011*, in "Language Testing in Asia", 2
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Blake, R.G.K. (2009). *Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches*, in "Reading Research Quarterly", 44

McNamara, D.S. (2001). *Reading Both High- Coherence and Low-Coherence Texts: Effects of Text Sequence and Prior Knowledge*, in "Canadian Journal of Experimental Psychology", 55

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

Nichd (National Institute of Child Health and Human Development) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence- Based Assessment of the Scientific Research Literature on Teading and Its Implications for Teading Instructions*. Washington DC: US Governement Printing Office

Nigris, E., Balconi, B., Zecca, L. (a cura di) (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Torino: Pearson

Nigris, E., Teruggi, L. A., Zuccoli, F. (2016). *Didattica generale*. Torino: Pearson

Nucera, D. (2000). *I viaggi e la letteratura*. In Gnisci (2000b)

Okkinga, M., et al (2018). *Effect of reciprocal Teaching on reading Comprehension of Low- Achieving Adolescents. The Importance of Specific Teacher Skills*, in "Journal of Research in Reading" 41

Orsolini, M.(1999). *Imparare a leggere*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino

Palincsar, A.S., Brown, A. L. (1984). *Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities*, in "Cognition and Instruction",1,2

Pellerey, M., Grzadziel, D. (2011). *Educare. Per una pedagogia Intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS

Poletti Riz, J. (2017). *Scrittori di diventa*. Trento: Erickson

Poletti Riz, J., Pognante, S. (2022). *Educare alla lettura con il WRW- Writing and Reading Workshop*. Trento: Erickson

Rivoltella, P. C., Rossi, P.G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola

Serafini, F. (2004). *Lessons in Comprehension: Explicit Instruction in the Reading Workshop*. Londra: Heinemann

Stein, N.L., Glenn, C.G. (1979). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children*, in R. Freedle (ed.), *New Directions in Discourse Processing*. Norwood: Ablex

Tarchi, C., Pinto, G. (2016). *Reciprocal Teaching: Analysing Interactive dynamics in the Co-Construction of a Text's Meaning*, in "The Journal of Educational Research", 109

Teruggi, L.A. (2009). *Leggere e scrivere a scuola: dalla ricerca alla didattica*, Carrocci, Roma.

Tolchinsky, L., Pipkin, M. (2001). *Seis Lectores en busca de un texto*, in M. T. Bofarull, *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, Graò: Barcelona

Van den Broek, P. (1994b). *Comprehension and memory of Narrative Texts: Inferential Processes and the Construction of Coherence*, in M. A. Gersbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press

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

Zoccolotti, P.L., Angelelli, P., Judica, A., Luzzatti, C. (2005). *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura. Manuale per la valutazione*. Roma: Carrocci

MATERIALE NON PUBBLICATO

De Rossi, M. (2019). *Corso di metodologie e didattiche e tecnologie per la didattica – appunti*, Università di Padova, materiale NP

Grigolato, L., Focchiatti, L. (2019). Incontri di tirocinio indiretto del secondo anno – appunti, Università di Padova, materiale NP

FONTI NORMATIVE

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente del 18 dicembre 2006.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sul Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente del 23 aprile 2008.

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea. 04/06/2018, C 189/7

MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

MIUR (2018). Indicazioni nazionali e nuovi scenari, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

SITOGRAFIA

<https://www.italianwritingteachers.it/> (ultima consultazione 02/02/2023)

<https://www.youtube.com/watch?v=KYse9s4ToT4> (ultima consultazione 05/04/2023)

ALBI ILLUSTRATI UTILIZZATI DURANTE L'INTERVENTO IN CLASSE

Browne, A. (2017). *Voci nel Parco*. Padova: Camelozampa

Mantchev, L. (2015). *Vietato agli elefanti*. Firenze: Giunti editore

Ruiz di Altamarano, O. (2018) *Geremia, il lupo buono, incontra cappuccetto rosso*. Stati Uniti: CreateSpace Independent Publishing Platform

Scott, J., Smith, S. (2021). *Io parlo come un fiume*. Roma: Orecchio Acerbo

De Solminihac, O. (2015). *La zattera*. Roma: Orecchio acerbo

Banji, D. (2019) *Tad*. Torino: Giralangolo editore

Pennac, D. (2006) *L'occhio del lupo*. Firenze:Salani Editore

Joice, W. (2012). *I fantastici libri volanti di Mr. Morris Lessmore*. Milano: Rizzoli

Lindgren, A. (2018). *La volpe e il Tomte*. Milano: Il gioco di leggere

Masini, B.(2018). *Orme nella neve*. Trieste: Einaudi Ragazzi

Alemagna, B. (2020). *La bambina di vetro*. Milano: Topipittori

RINGRAZIAMENTI

Questa tesi di laurea segna la conclusione del mio percorso universitario durato ben cinque anni. Ritengo doveroso ringraziare le persone che mi hanno accompagnato nel raggiungimento di questo traguardo.

Desidero, innanzitutto, ringraziare il professor Ferraro, relatore di questa tesi, per la professionalità, la pazienza, l'attenzione e la gentilezza con cui ha guidato la stesura dell'elaborato.

Grazie alla mia famiglia: a mamma e a papà perché mi hanno sempre sostenuto e hanno creduto in me dal primo istante. Grazie di avermi fatto capire quelli che sono i valori importanti nella vita e di continuare a dimostrarmi che la felicità si costruisce insieme giorno dopo giorno.

Un immenso grazie a mia sorella Mariachiara perché è sempre stata e sempre sarà il mio punto fermo e la mia prima confidente. Siamo cresciute insieme e la stima reciproca che ci accompagna ci fa essere l'una indispensabile per l'altra.

Un ringraziamento a Davide, per la pazienza con cui ha atteso il coronamento di questo traguardo e per tutto quello che mi ha donato in questi anni. Il futuro, ormai vicinissimo, ci riserba grandi traguardi e sono felice che lui sia con me anche in questo.

A Martina, Sofia, Laura, Filippo e Benedetta, perché questo percorso non sarebbe stato lo stesso senza di loro..

Grazie all'IC di Cervarese Rovolon per avermi accolta e aver contribuito alla mia formazione. In particolar modo ringrazio maestra Barbara Mansutti per avermi accompagnato negli anni dimostrandomi sempre la sua professionalità e maestra Lorella Breda per avermi fatto innamorare di questa professione fin da quando ero seduta nei banchi di scuola e avermi permesso di concludere questo mio percorso in sua presenza.

Infine, ringrazio me stessa, per essere così intraprendente e testarda, per aver creduto in questo percorso e per volere sempre dare il massimo!



UNIVERSITÀ 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

UN LIBRO E MILLE VIAGGI

Percorso alla scoperta della ricchezza nascosta nei libri

Relatore
Lucia Lazzari

Laureanda
Arianna Mazzucato

Matricola: 1196376

Anno accademico: 2022-2023

Dati studentessa:

Cognome e nome: Mazzucato Arianna

Matricola: 1196376

Indirizzo: via campanella 15/A Bastia di Rovolon (PD)

Telefono: 3490817678

E-mail: arianna.mazzucato.1@studenti.unipd.it

Dati istituto scolastico:

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo di Cervarese - Rovolon

Indirizzo: via Sant'Antonio, 98 Cervarese Santa Croce (PD)

Telefono: 0499915871

Fax: 0499915289

E-mail: (ministeriale: PDIC858009@ISTRUZIONE.IT)

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Cardillo Enrico

Scuola primaria di Bastia "Battisti - Albanese"

Telefono: 049 9910222

Cognome e nome del Tutor mentore: Mansutti Barbara

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO 1: IL PIACERE DELLA LETTURA.....	7
1.1 Argomento e motivazioni.....	7
1.2 Riferimenti teorici	8
CAPITOLO 2: IL MODELLO ECOLOGICO A SCUOLA.....	14
2.1 Il Microsistema: LA CLASSE.....	15
2.2 Il Mesosistema: IL PLESSO.....	17
2.3 L'Esosistema: L'ISTITUTO COMPRENSIVO.....	17
2.4 Il Macrosistema: IL TERRITORIO.....	19
CAPITOLO 3: PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DELL'INTERVENTO..	22
3.1 Progettazione in ottica sistemica.....	22
3.2 Progettazione dell'intervento in ottica inclusiva.....	25
3.3 La realizzazione dell'intervento	28
3.4 La valutazione.....	42
CAPITOLO 4: RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE.....	47
4.1 L'analisi SWOT	47
4.2 Il mio bagaglio personale	49
4.3 Il mio profilo professionale emergente	51
4.4 Uno sguardo al futuro	53
RIFERIMENTI	57
BIBLIOGRAFIA.....	57
FONTI NORMATIVE.....	61
DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA	62
MATERIALE GRIGIO.....	62

ALLEGATI	64
Allegato 1: Terza fase progettazione	64
Allegato 2: Lettera dall'Assessore	66
Allegato 3: Libri presentati.....	67
Allegato 4: <i>Silent Book</i> di Cipì.....	69
Allegato 5: Prova di ascolto.....	71
Allegato 6: Rubrica valutativa.....	74
Allegato 7: Rubrica compilata	75

INTRODUZIONE

Il titolo scelto per questa relazione “Un libro e mille viaggi. Percorso alla scoperta della ricchezza nascosta nei libri”, vuole essere esplicativo delle potenzialità racchiuse nei libri.

Rodari scrive che leggendo noi incontriamo le sterminate riserve dell’immaginazione. Il libro è palestra, laboratorio della fantasia. Leggere in effetti amplia il mondo, fa vivere altre vite, fa uscire da sé per viaggiare lontano. I viaggi che permette sono viaggi sicuri, viaggi che consentono sempre il ritorno. E il viaggiatore ne ritorna più forte, più in grado di capire e affrontare la sua realtà. Il grande viaggio di Bastiano ne “La storia infinita” inizia con un libro aperto in soffitta, in un tempo dedicato alla lettura, scelto e non imposto. Finisce con il ritorno a casa di un bambino più forte, più consapevole e più sereno.

Josè Saramago nel suo “Viaggio in Portogallo”, dice che la felicità ha molte facce. Viaggiare, probabilmente, è una di queste. Affidi i fiori a chi sappia badarvi, e incominci. O ricominci. Nessun viaggio è definitivo.

Il titolo scelto è ben associato anche ai pensieri di questi due autori e sottolinea la dimensione spaziale che si amplia leggendo i libri. Il tema del viaggio è sempre ricorrente nei miei lavori e quest’anno ho voluto legarlo alla lettura per unire due sfere apparentemente distanti ma che, grazie ad una progettazione in ottica sistemica e ad un buon raccordo con il territorio, possono fondersi l’una sull’altra. Gli alunni infatti avranno la possibilità di viaggiare con i libri, andare a teatro, in biblioteca, comprendere le emozioni degli altri e soprattutto mettere ordine alle proprie.

Per la stesura di questo elaborato ho deciso di procedere dal generale al particolare. Per sviluppare il documento in ottica sistemica ho ritenuto utile suddividere e sviluppare i capitoli come segue.

Nel primo capitolo si possono leggere le motivazioni che mi hanno spinto a scegliere questo argomento e una ricerca teorica della letteratura sul tema. Ho cercato di unire conoscenze derivate dai vari insegnamenti dell’università a ricerche personali sul tema.

Il secondo capitolo illustra un'analisi approfondita del contesto in cui ho lavorato, a partire dalla classe di riferimento, ovvero una seconda di scuola primaria, fino al territorio in cui è inserita.

Ho potuto integrare le informazioni dei primi due capitoli per presentare nel terzo gli aspetti legati alla progettazione, conduzione e valutazione dell'intervento didattico evidenziando le modifiche e le scelte fatte.

Nel quarto capitolo si può trovare una riflessione in ottica professionalizzante che raccoglie i frutti non solo di quest'ultima annualità ma che racchiude considerazioni rispetto a tutto il percorso di tirocinio, con particolare riferimento alle competenze maturate nell'arco di questi anni, le quali costituiranno un bagaglio importante per il mio futuro.

CAPITOLO 1: IL PIACERE DELLA LETTURA

1.1 Argomento e motivazioni

L'argomento che ho deciso di analizzare per il mio intervento è la lettura e, in modo particolare, il piacere della lettura. Il mio rapporto con i libri è cambiato negli anni: da piccola, quando frequentavo la scuola primaria, ricordo di non essere stata una buona lettrice, non sentivo il desiderio di andare in biblioteca e mi limitavo a leggere quello che mi veniva assegnato a scuola. Nell'anno in cui frequentavo la quarta primaria, ho ricevuto in regalo il libro di Roald Dahl, *Matilde* e me ne sono completamente innamorata. Le avventure di questa bambina mi appassionavano molto: la signorina Dolcemiele era il mio modello di maestra ideale e la direttrice Spezzindue mi trasmetteva paura per il suo aspetto e il suo carattere, ma allo stesso tempo mi faceva divertire molto. Sono sempre stata molto ligia alle regole e gli scherzi organizzati da Matilde mi permettevano di evadere e di immaginare una scuola diversa dalla mia! Un passaggio fondamentale del libro è stato quello relativo alle visite nella biblioteca del paese di Matilde. Mia mamma mi ha riferito che è stato proprio leggendo questo libro che ho chiesto per la prima volta di essere portata in una biblioteca. Mi immaginavo una stanza come quella descritta nel romanzo e una gigantesca poltrona di pelle in cui affondare immersa nella lettura. La prima visione della biblioteca del mio paese invece fu diversa: era colorata, c'erano dei giochi ed era molto frequentata dai bambini.

Il libro di Roald Dahl l'ho divorato in pochissimo tempo e riletto molte volte. Non riuscivo però a trovare un altro libro che mi soddisfacesse come quello quindi ben presto persi la curiosità e cominciai ad andare sempre meno in biblioteca. Al tempo delle scuole medie sono riuscita a scovare un altro libro che mi ha appassionato: *Scarpette di Drago* di Jessica D. George. Il genere è completamente diverso da quelli che credevo essere i miei gusti: parlava di draghi, di oggetti magici e di avventure surreali.

È stato solo negli anni del liceo che, però, mi sono veramente innamorata della lettura: leggevo molti libri di quelli consigliati dai professori, ma ero riuscita a crearmi anche degli interessi personali. Ho avuto il periodo del romanzo rosa

ad impronta storica, il periodo dei gialli e dei thriller e il periodo della narrativa classica. Ad oggi, se visito una nuova città devo per forza entrare in una delle librerie, mi ritrovo a sfogliare i libri, a sentirne il profumo e a passare ore e ore seduta nella poltrona della biblioteca.

Mi è successo talvolta di entrare nelle classi e di percepire un rapporto con la lettura “forzato” e vincolato alle richieste della scuola, proprio come lo era stato per me da piccola. È stato questo ricordo legato al mio passato ad indirizzarmi verso l’argomento scelto.

La scuola primaria rappresenta uno dei primi stadi di vita scolastica di uno studente. Qualsiasi sia il tipo di intelligenza di un bambino (Gardner, 2005) la lettura farà parte integrante della sua vita. È compito degli insegnanti far sì che i bambini abbiano un buon rapporto con la lettura, che la coltivino e che non la vedano come un compito ma come un piacere.

Nel mio percorso di tirocinio di quest’ultimo anno, ho cercato di trattare uno degli argomenti più classici per la scuola, come la lettura, seguendo i nascenti bisogni dei bambini di oggi che, ultrastimolati e non più abituati alla noia, si stancano in fretta delle proposte fatte e ricercano continue sollecitazioni.

1.2 Riferimenti teorici

La mia ricerca dei riferimenti teorici e normativi sul piacere della lettura è iniziata dal documento che in questi anni si è rivelato essere parte fondamentale del sapere di un insegnante: le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). Queste Indicazioni affermano che l’alunno, al termine del primo ciclo di istruzione, dovrebbe essere in grado di “comprendere enunciati e testi di una certa complessità”; sottolineano inoltre che un “[...] ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell’incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione” (Indicazioni Nazionali, 2012 p.29). Partendo da questa premessa di carattere normativo, è interessante rilevare che, negli ultimi quarant’anni, si

sono intensificati gli studi che approfondiscono il ruolo del lettore: come tutti gli atti di comunicazione infatti, anche il testo ha un destinatario, le cui risposte ed emozioni possono essere analizzate e approfondite. Numerose ricerche a livello internazionale e nazionale hanno evidenziato come la lettura possa provocare, infatti, l'immersione piena nel mondo della narrazione e l'estraniamento da altri stimoli. (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018, p.23).

Il piacere della lettura è stato oggetto di numerose ricerche a partire dagli anni '80: alcuni studiosi hanno messo in relazione il piacere della lettura con l'interesse suscitato da ciò che si legge o con la soddisfazione ricavata dall'atto di lettura (Clark, Rumboldt, 2006) altri hanno descritto la lettura per piacere come un'attività che dipende dalle esperienze precedenti del lettore, dalle sue concezioni del sé e del mondo (Miall, 1989) e dal contesto sociale (Graff, 1982). Un rinnovamento significativo dello studio del piacere della lettura è offerto dal filone teorico del *Reading Response Criticism* che fa riferimento alla risposta positiva del lettore al testo, con ricerche che hanno indagato la lettura finalizzata allo svago (Greaney, 1980), la lettura ludica (Nell, 1988) e ricreativa (McKenna, Kear, Ellsworth, 1995), la lettura indipendente e volontaria (Cullinan, 2000). Queste finalità sono state un interessante spunto per progettare le attività nel mio progetto.

Nonostante la presenza di vari punti di vista, la maggior parte degli studiosi è concorde nel definire il piacere alla lettura come un'emozione che nasce dall'incontro tra componenti cognitive e affettive, e che è alla base di un rapporto positivo e coinvolgente la storia, in quanto permette al lettore di apprezzare il testo e di utilizzare l'immaginazione, grazie alla quale è possibile accrescere le proprie conoscenze emotive e cognitive (Levorato, 2000).

Per favorire l'incontro con il piacere della lettura è necessario che l'insegnante vada verso l'interpretazione e la **pratica dialogica**, superando la concezione didatticistica della letteratura basata sull'analisi testuale. In quest'ottica la lettura viene integrata in modo appropriato nel curriculum di italiano, che diviene curriculum in azione con le caratteristiche di un dominio **conversazionale**, in cui l'appropriazione degli strumenti per leggere con piacere è esso stesso piacere (Cisotto, 2006). L'insegnante **stimola** gli studenti

ad attribuire significato personale a quanto leggono, in un clima di classe adatto, fornendo facilitazioni prima durante e dopo la lettura, attraverso percorsi di lettura tra più testi, in cui l'alunno possa fare propri i valori di una storia, assaporando che cosa e come viene raccontato. Il **coinvolgimento** nelle storie ha un grande valore educativo, in quanto, arricchisce la conoscenza generale del soggetto, consentendo **l'esplorazione** e la comprensione di altre culture, la **partecipazione comunitaria**, la presa di decisioni e lo sviluppo delle capacità d'intuizione della natura umana (Dewey, 1961). Leggere inoltre offre **l'opportunità** di imparare a **conoscere le proprie emozioni** e quelli degli altri, migliorando la capacità di comunicare e di stare in **relazione** con le persone e favorendo uno sguardo lucido e consapevole della complessità, parzialità e problematicità delle letture interpretative e del "**carattere interdialogico**" di ogni verità (Luperini, 2013, p. 61).

Un percorso proficuo di educazione alla lettura dovrebbe inoltre promuovere la centralità della lettura e delle letture dei singoli come membri di una comunità. All'interno della classe/comunità, il libro è oggetto di conversazione e le diverse interpretazioni occasione di confronto; una classe, basandosi sulla condivisione di valori di fondo, si apre al dialogo e ha la diversità di letture, divenendo luogo di **inclusione, crescita, e confronto**[...] (Luperini, p. 93).

È necessario riservare particolare attenzione alle **metodologie collaborative** di lavoro, come l'apprendimento cooperativo e la costruzione della conoscenza tramite discussione, in cui **l'interazione** viene realizzata a più livelli secondo la tecnica **dell'insegnamento reciproco** (Palincsar & Brown, 1984), che prevede che il lettore, in piccolo gruppo, formuli ipotesi e previsioni, faccia domande ai compagni, spieghi porzioni di testo e riassume agli altri (Bertolini, 2012).

Il significato di un racconto emerge così dalla **conversazione** e dalla **problematicità**: ogni storia può essere interpretata in una molteplicità di modi diversi. Il confronto ad alta voce sui libri è un'attività che è contemporaneamente individuale e collettiva: discutere con i compagni spinge poi a considerare altri punti di vista, favorendo la costruzione di nuovi significati,

che saranno unici e arricchiti dai contributi di conoscenza offerti da ciascuno (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018, p. 37)

Tramite il libro, intenzionalmente o no, si forniscono insegnamenti e modelli che vengono interiorizzati attraverso processi di **immedesimazione** e di **identificazione**, fino ad acquisirne alcune caratteristiche tratti di personalità (Nobile pag 30)

Salvi (2011), rivolgendosi idealmente agli scrittori per ragazzi, ricorda che “ogni frase, ogni azione, ogni valore che comunicherete attraverso le vostre storie potrà avere una grandissima influenza su di loro- sia in positivo che in negativo naturalmente”. Puntualizza inoltre un’altra caratteristica che differenzia la letteratura per l’infanzia rispetto a quel per adulti: “quello che leggiamo da bambini crea il nostro immaginario, ci influenza, ci guida, ci offre modelli di comportamento, esattamente come accade per la televisione o al cinema. Con la differenza che durante l’infanzia l’effetto della parola scritta è ancora 1000 volte più potente” (Nobile, 2017 p. 30)

Le parole chiave che ho scelto di evidenziare fin qui mi hanno aiutato e guidato nel passaggio dalla teoria alla pratica. L’aspetto interessante riguarda la concatenazione di tutti i concetti e la loro non assoluta pertinenza con l’argomento da me scelto. Se si leggono infatti tali parole, si noterà che non riguardano la lettura in senso stretto ma che possono, e dovrebbero, essere associate sempre ad ogni argomento o tema che si affronta a scuola. Temi come la relazione, l’inclusione, la partecipazione comunitaria sono trasversali e possono essere ritrovati anche nelle spiegazioni delle Competenze Chiave Europee (2018).

In riferimento a ciò, uno dei focus su cui abbiamo lavorato molto durante questo percorso di studi è l’inclusione. Nel momento di progettazione si pensano attività volte ad includere e far partecipare tutti gli alunni, ognuno con le proprie peculiarità, difficoltà e potenzialità per far in modo che la classe comunità sia un luogo dove ogni alunno possa esprimersi al massimo. Anche gli atteggiamenti che assumono gli insegnanti possono influenzare e moderare la relazione tra le loro conoscenze, le credenze e le scelte messe da loro in atto rispetto alle pratiche educative inclusive (Cross, 2005; Proctor & Niemeyer,

2001). Riprendendo quanto riportato da Sgaramella T.M. (in Nota, Ginevra, Soresi, 2015 p. 110), per essere un insegnante inclusivo bisogna, quindi, riconoscere l'unicità delle persone, guardare alla diversità come a una ricchezza e riconoscere il proprio ruolo di agente di cambiamento contro gli stereotipi.

Molta attenzione è stata posta anche sul ragionamento e sulle riflessioni. Come riporta la prof.ssa Santi (2006), l'attività intellettuale è stimolata da determinate motivazioni e disposizioni ad apprendere e a risolvere problemi ritenuti rilevanti dal soggetto e dalla comunità in cui è inserito; al medesimo tempo il tipo di conoscenza posseduta, le rappresentazioni, ipotesi e credenze sul mondo elaborate, nonché le modalità di pensiero specifiche adottate individualmente, agiscono sulle motivazioni, le disposizioni, gli atteggiamenti, gli stili cognitivi personali del soggetto che pensa, modificandoli. I risultati delle proprie attività mentali hanno un alto valore formativo e funzionano da feedback per l'attività successiva.

CAPITOLO 2: IL MODELLO ECOLOGICO A SCUOLA

Nelle Indicazioni Nazionali (2012), al capitolo dedicato alla comunità educativa, comunità professionale e cittadinanza, viene spiegato che ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori. Al suo interno assume particolare rilievo la comunità professionale dei docenti che, valorizzando la libertà, l'iniziativa e la collaborazione di tutti, si impegna a riconoscere al proprio interno le differenti capacità, sensibilità e competenze, a farla agire in sinergia, a negoziare in modo proficuo le diversità e gli eventuali conflitti per costruire un progetto di scuola partendo dalle Indicazioni Nazionali.

L'elaborazione e la realizzazione del curricolo costituiscono pertanto un processo dinamico e aperto, e rappresentano per la comunità scolastica un'occasione di partecipazione e di apprendimento continuo. La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese.

È importante quindi, dopo essersi ben documentati sul tema che si intende trattare, andare ad analizzare i propri destinatari. Come suggerito nelle Indicazioni Nazionali (2012) è importante non considerare solo gli alunni ma anche le famiglie e il territorio in quanto possono (e dovrebbero sempre) essere considerate la comunità di riferimento e di supporto.

Per compiere questa analisi ho deciso di procedere dalla presentazione della classe al territorio, passando per il plesso e l'IC di afferenza.

Questa analisi per stadi e per comunità via via sempre più grandi e numerose è associabile alla teoria ecologica di Bronfenbrenner (2002), la quale sostiene che possiamo comprendere il comportamento degli individui soltanto prestando attenzione alla totalità degli ambienti di cui fanno parte. Questi

influenzano in primo luogo la persona, ma si influenzano anche a vicenda attraverso l'interazione reciproca.

Bronfenbrenner individua quattro sistemi complessi e che sono interconnessi tra loro e vanno a formare l'ambiente nella sua descrizione più completa (ovvero come insieme integrato). Ho associato ognuno di questi sistemi ad un contesto osservato.

2.1 Il Microsistema: LA CLASSE

Il Microsistema è quel complesso di relazioni esistenti tra la persona e l'ambiente di cui ha esperienza diretta e in cui, quindi, risulta evidente l'influenza reciproca tra bambino e sistema. Immaginando la teoria ecologica e associandola alla metafora della matrioska, il microsistema sarebbe la bambola più piccola, che sta dentro a tutte le altre e nel nostro caso è rappresentato dalla Classe.

La mia classe di riferimento è la II°B: è composta da 15 bambini, di cui 8 femmine e 7 maschi con un tempo-scuola di 40 ore settimanali distribuite dal lunedì al venerdì. Sono presenti alcuni bambini con genitori stranieri, ma tutti sono ben integrati e conoscono bene la lingua. Ho avuto la possibilità di lavorare con gli stessi alunni anche nell'ambito del tirocinio del quarto anno; l'osservazione di questa annualità è potuta quindi andare oltre ad aspetti già analizzati lo scorso anno, come quelli strutturali. Ho potuto, infatti, focalizzarmi sulle caratteristiche della classe e il clima durante le attività. Gli alunni si sono dimostrati curiosi e attenti, vivaci ma allo stesso tempo rispettosi. La disposizione dei banchi è stata per qualche lezione a due lunghe file e per il restante tempo a tavoli separati. Ho notato che gli alunni non sono abituati a collaborare e a condividere. Probabilmente questo egocentrismo è da imputare in parte all'età ancora infantile, in parte alla situazione emergenziale pandemica che li ha accompagnati negli ultimi anni e non ha permesso loro di sperimentare molte attività. L'insegnante di classe che mi ha accolto, la maestra Barbara Mansutti, insegna italiano, storia, geografia e arte immagine. Durante le ore di osservazione ho notato che dà molta importanza al momento della lettura e che, ogni mattina, ci dedica una parte della lezione ponendo alla fine del brano

letto un feedback che valorizzi l'attività anche agli occhi della famiglia. Alcuni alunni sono molto veloci nella lettura, per altri è ancora necessario molto allenamento. Un bambino in particolare, D.G. risulta essere molto critico e selettivo nelle attività da svolgere, capita spesso che lui non voglia partecipare e rimanga per tutto il tempo nel suo banco a giocare con l'astuccio o a disegnare su fogli bianchi. Un altro alunno, D. B., è seguito in ambiente extrascolastico da una specialista per improvvisi e violenti scatti di rabbia che, essendosi manifestati talvolta anche a scuola, hanno messo in pericolo l'incolumità degli altri alunni e costretto a chiamare i genitori. Non è presente tuttavia nessuna certificazione che permetta la realizzazione di attività personalizzate. È cura dell'insegnante riflettere di volta in volta sulla fattibilità di alcune proposte in base soprattutto al comportamento di D.B. nel corso della mattinata.

L'aula della classe è situata al piano terra, proprio davanti alla portineria: questa posizione permette di poter richiedere un aiuto tempestivo ai collaboratori scolastici in caso di necessità, ma allo stesso tempo, crea disturbo per il continuo passaggio di persone fuori dalla porta dell'aula. All'interno ci sono 15 banchetti mobili e una cattedra posta frontalmente a loro, una lavagna in ardesia e una LIM. La posizione di quest'ultima non è molto funzionale perché, essendo posta lateralmente, non ha una visuale buona per tutti gli alunni e non permette di poterla usare senza girare i banchi. Questo strumento non viene molto utilizzato dalle insegnanti di classe anche per continui problemi di rete e di connessione con il proiettore.

L'osservazione dei processi di insegnamento/apprendimento e delle routine della classe è stata fondamentale per progettare, condurre e valutare il mio intervento e per comprendere le strategie più adatte a gestire gli alunni proponendo attività diverse e con metodologie innovative e suscitando l'interesse di tutti. Ho utilizzato in particolare alcune griglie di osservazione progettate durante gli incontri di TI e personalizzate secondo le esigenze della classe. Ho ritenuto molto utile realizzare un diario di bordo in cui poter appuntare osservazioni e considerazioni liberamente, organizzando lo spazio del foglio a mio piacimento e riuscendo in questo modo a recuperare molte

informazioni utili in fase di progettazione, realizzazione, valutazione e riflessione sul lavoro svolto.

2.2 Il Mesosistema: IL PLESSO

Il Mesosistema comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo in via di sviluppo, in questo caso il bambino, partecipa attivamente. Utilizzando la stessa metafora di prima, il Mesosistema sarebbe quello che avvolge la prima matrioska e nel nostro caso specifico il Plesso Scolastico.

La II°B fa parte del plesso di scuola primaria "Battisti- Albanese" di Bastia. La scuola è grande, conta 12 classi e circa 200 bambini. Lo spazio totale interno è organizzato in due piani mentre l'esterno è caratterizzato da due ampi cortili. Sono presenti vari spazi: una mensa, un'aula magna, l'aula informatica, la biblioteca, una palestra e alcune aule adibite a laboratori. Come facilmente consultabile nel sito d'istituto, il plesso ha organizzato vari progetti in questo anno scolastico, tra cui "l'orto a scuola", un "laboratorio di robotica educativa" e alcuni "incontri con l'autore". Gli spazi presenti sono ampi ma molto spesso non vengono sfruttati in modo ottimale: l'aula informatica viene usata poco e i laboratori non vengono utilizzati per gli scopi per cui sono stati creati ma molto spesso come magazzino dove depositare lavori ad asciugare o da conservare.

Ho scoperto solo quest'anno, verso la fine del mio percorso, che a scuola sono disponibili e utilizzabili molti tablet. Molte insegnanti non prendono neanche in considerazione questo strumento che invece è una grande risorsa perché non sanno utilizzarlo o perché hanno paura del comportamento degli studenti. Io ho deciso di farlo utilizzare ai bambini in occasione di alcune lezioni per compilare il questionario di autovalutazione e per costruire insieme una mappa di parole legate alla lettura!

2.3 L'Esosistema: L'ISTITUTO COMPRENSIVO

La matrioska leggermente più grande è rappresentata dall'Esosistema che è costituito da una o più situazioni ambientali a cui il bambino non partecipa

direttamente; nelle quali però si verificano eventi che influenzano l'ambiente con cui è in contatto.

Nel nostro caso specifico si tratta dell'istituto Comprensivo di Cervarese Rovolon che conta 6 plessi totali dislocati in 2 comuni e 6 frazioni, e che si situa in una zona periferica tra la provincia di Padova e quella di Vicenza. Fino allo scorso A. S. i plessi erano 7: due si sono accorpati e uniti per permettere una ristrutturazione dell'edificio di Montemerlo.

Sono vari i progetti presentati e realizzati a livello di Istituto e consultabili nel sito <https://www.istitutocomprensivocervarese.edu.it/>, tra cui l'organizzazione di una passeggiata ecologica e la *Easter Bonnets Competition*.

Nel PTOF d'Istituto aggiornato per gli anni 2022-2025 è possibile ritrovare specifico riferimento ai "Progetti di ampliamento dell'Offerta Formativa", in particolare nell'area espressivo-comunicativa, troviamo, tra le finalità dell'Istituto, quella dello sviluppo della creatività, della progettualità e della ricerca. Viene definito che tali finalità richiedono un'educazione all'espressività intesa non come spontaneismo espressivo, ma come educazione ad una riflessione su di sé e sugli altri. Lo sviluppo delle capacità espressive parte dal senso di curiosità, di ricerca e avviene attraverso l'abitudine all'utilizzo di diversi codici: mimico, gestuale, verbale (scritto e orale), musicale, grafico... Viene concluso infine che queste finalità si declinano in progetti che si sviluppano sugli assi: lettura, teatro, arte, lingue straniere e attività motoria. Ho preso spunto proprio da questo documento per decidere come declinare il mio progetto e quali attività inserire.

Sempre nel PTOF si legge che la scuola si propone come principale fine educativo, in collaborazione con la famiglia, la formazione integrale della persona valorizzando l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. Per raggiungere questo fine primario la scuola offre un ambiente educativo e di apprendimento nel quale l'alunno possa esprimere al meglio le sue capacità; valorizza l'esperienza posseduta da ogni alunno; differenzia l'intervento didattico-educativo, rispettando le diversità individuali, sociali e culturali [...] Fa questo attraverso l'individualizzazione dell'insegnamento basata su proposte alternative, rispettose degli stili cognitivi degli allievi.

L'IC di Cervarese-Rovolon per favorire il processo di lettura ha partecipato anche quest'anno all'iniziativa "lo leggo perchè" e il plesso di Bastia ha raccolto ben 55 libri per poter andare ad arricchire la biblioteca scolastica.

Nel RAV (2022-2025), in merito all'integrazione con il territorio e ai rapporti con le famiglie, si legge che: "La scuola partecipa ad alcune reti, ma ha poche collaborazioni con soggetti esterni. La scuola non partecipa frequentemente a momenti di confronto con i soggetti presenti nel territorio per la promozione delle politiche formative. Però, ha offerto comunque qualche iniziativa rivolta ai genitori e qualche momento di confronto sull'offerta formativa".

2.4 Il Macrosistema: IL TERRITORIO

L'ultima matrioska, quella più grande e che contiene le altre, è il Macrosistema, che rappresenta il contesto sovrastrutturale che condiziona i sistemi di livello più basso e che è legato a culture, credenze, norme, valori.

Nel nostro caso si tratta del Territorio in cui la scuola è inserita. In particolare, il plesso Battisti-Albanese si trova nel comune di Rovolon, il quale occupa un territorio sia pianeggiante che collinare: il centro di Rovolon ed i vecchi insediamenti di Carbonara sono situati in collina, mentre il territorio rimanente si trova in pianura. Il comune è inserito nel Parco Regionale Colli Euganei. I residenti al 31.10. 2021 sono 4890, la percentuale di cittadini stranieri residenti è del 6,85% (3,95% extracomunitari, 2,90% comunitari). Sono presenti attività agricole, piccole e medie industrie, imprese di costruzione, attività commerciali, agriturismi, ristoranti, servizi. Nel territorio ci sono associazioni di carattere culturale, di impegno sociale e civile, di carattere sportivo e per il tempo libero. Nel comune funziona una biblioteca pubblica associata al Consorzio Biblioteche Padovane facente capo ad Abano Terme che offre anche qui la possibilità di una consultazione informatica dei volumi posseduti dal sistema stesso. (PTOF 2022-2025, p. 4). Le informazioni relative alla Biblioteca sono consultabili al sito: <https://www.comune.rovolon.pd.it/biblioteca-0>.

Un'altra realtà, non facente parte del comune di Rovolon ma di quello di Padova è il Teatro ai Colli, che ogni anno propone delle rappresentazioni

dedicate alla scuola e a cui partecipano decine di scolaresche da tutta la provincia. Teatro ai colli: <https://www.teatroaicolli.it/>.

Guardando questi sistemi da un'ottica generale, dovrebbe svilupparsi fiducia reciproca tra loro, un accordo su quelle che sono le mete da perseguire e su quello che può essere l'equilibrio di potere di ogni livello, al fine di poter creare le condizioni migliori per il bambino. È proprio da questa teoria ecologica quindi che si evince l'importanza dell'alleanza e del sostegno reciproco tra i vari contesti, che permette di accrescere il potenziale educativo di ogni sistema.

CAPITOLO 3: PROGETTAZIONE E REALIZZAZIONE DELL'INTERVENTO

Dopo un'attenta analisi del territorio e delle sue risorse ho progettato un intervento didattico che potesse promuovere il piacere della lettura, così come descritto da Levorato (2000). Mi sono ritrovata a dover considerare molte variabili: le caratteristiche degli alunni, le loro abitudini, i loro bisogni e interessi, le risorse del territorio e dell'Istituto Comprensivo e le varie progettazioni pensate per la classe. Progettando volevo portare novità senza però sconvolgere i ritmi e le abitudini che i bambini avevano costruito con le loro insegnanti. Memore dell'intervento svolto l'anno precedente sempre nella stessa classe, e per svolgere un progetto che fosse in continuità con l'attività realizzata con gli stessi bambini, ho deciso di presentare agli alunni un'altra missione da portare a termine affidata loro direttamente dal vicesindaco e assessore all'istruzione del comune di Rovolon. La missione affidata svolge il ruolo di filo rosso che lega tutte le attività.

3.1 Progettazione in ottica sistemica

L'argomento centrale della mia progettazione riguarda la lettura e in modo particolare il piacere della lettura. Il mio scopo è stato quello di sensibilizzare i bambini all'importanza dei libri in tutte le loro sfaccettature e renderli consapevoli delle infinite potenzialità che questi offrono, non limitatamente alla sfera scolastica ma più in generale nella sfera extrascolastica e legata agli interessi e alle passioni.

Come descritto nel capitolo precedente, la classe e i bambini non sono gli unici personaggi del proprio apprendimento ma non sono altro che un microsistema che interagisce con gli altri sistemi. Il focus di questa quinta annualità di tirocinio era proprio quello di sapere progettare, realizzare e valutare un intervento in ottica sistemica, ovvero considerando tutto ciò che, direttamente o indirettamente, influenza l'apprendimento degli alunni.

Per illustrare il mio percorso ho deciso quindi di far riferimento allo schema delle cinque aree del sistema scuola (Cisotto, 2007) riassunto in modo chiaro dal professor Tonegato.

Nella progettazione dell'intervento ho cercato di mettere in pratica le Indicazioni Nazionali, e in modo particolare quelle relative al primo ciclo di Istruzione in cui viene specificato che, fin dai primi anni la scuola promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé [...]

Per riuscire in questo compito ambizioso, è necessario, innanzitutto, predisporre un ambiente di apprendimento utile ed efficiente.

Per quanto concerne **l'area strutturale**, ho già precedentemente descritto una panoramica generale della scuola e dell'aula. Per rendere gli spazi a disposizione realmente funzionali alle attività ho predisposto vari setting a seconda della lezione o del laboratorio previsto. Per lavorare in gruppo abbiamo spostato i tavoli formando delle isole; per i momenti di conversazione guidata abbiamo disposto i banchi in modo circolare e per realizzare il manifesto li abbiamo uniti tutti insieme al centro dell'aula. Per le attività legate alla recitazione e al mimo è stata utilizzata anche un'altra aula vuota vicino alla classe e il corridoio della portineria. Lo stupore iniziale dei bambini nel vedere cambiare l'aula e la sua disposizione interna mi ha fatto capire l'importanza di renderli partecipi delle proprie scelte. Dopo qualche lezione sono stati proprio gli alunni a suggerire quale secondo loro sarebbe stata la disposizione ideale per i lavori proposti! La predisposizione di ambienti di apprendimento, non fatti solo di cose ma anche di persone, è un punto fondamentale della progettazione che può portare al successo o meno di un'attività.

Riferendomi **all'area dell'organizzazione e della comunicazione interna**, mi sono ritrovata a dover relazionarmi con alunni, la mia tutor mentore e anche insegnanti delle altre classi con ruoli legati alla biblioteca scolastica. Maestra Barbara, la mia tutor scolastica, ha avuto un ruolo fondamentale per la

riuscita dell'intervento: si è dimostrata sempre molto disponibile e attenta alle mie necessità; ha risposto alle mie domande, dubbi e incertezze e mi ha fornito molti feedback interessanti. In fase di progettazione, ho previsto delle attività da svolgere in co-teaching con lei. Questa scelta è stata frutto di una riflessione legata al ruolo della maestra in classe durante gli interventi: anche se le lezioni e i laboratori sono condotti da me, perché non sfruttare l'occasione di essere in due e trasformarla in un valore aggiunto? In fase di progettazione ho quindi pensato ad attività da fare in aula e fuori aula in cui favorire lavori di gruppo e circle time. In questi momenti ho ritenuto importante la presenza di una seconda persona che potesse aiutarmi a dedicare il giusto tempo a tutti senza che nessuno si sentisse trascurato.

Obiettivo di questa annualità è anche di progettare includendo soggetti esterni alla scuola in modo da interagire direttamente con il Macrosistema Territorio che ho descritto prima. Per quanto riguarda **l'area del raccordo e comunicazione con l'esterno**, ho avuto modo di collaborare con il Comune, nella persona del vicesindaco e assessore all'istruzione Mattia Montemezzo, con la biblioteca comunale, interfacciandomi con la bibliotecaria Maria, e con il Teatro ai Colli per la visione di una rappresentazione sul libro Cipì. Nella fase di realizzazione la classe ha avuto modo di confrontarsi anche con una sezione della scuola dell'infanzia parrocchiale, in visita nella scuola primaria e ha potuto anche scambiare informazioni con un'altra scuola del territorio grazie alla collaborazione di un genitore che ci ha fatto avere delle foto della loro biblioteca per poter fare dei confronti.

In riferimento **all'area dell'educabilità inclusiva**, nella progettazione e conduzione ho fatto riferimento ai principi dell'UDL (CAST, 2018) fornendo molteplici mezzi di rappresentazione, azione ed espressione e motivazione. Come suggerito dalle Indicazioni Nazionali (2012), ho proposto attività ed esperienze didattiche che stimolassero diversi canali sensoriali e diversi interessi: dalla mimica al teatro, dall'ascolto alla lettura animata. Ho prestato attenzione al "cosa" proporre, "come" presentarlo e "perché" farlo. La riflessione su queste tre domande non è stata solo personale ma condivisa con gli alunni e

maestra Barbara. Ho cercato infine di valorizzare le esperienze personali di ciascun bambino per orientare poi l'apprendimento sulla base delle loro preconoscenze. Molte delle attività proposte sono state realizzate tramite lavori di gruppo organizzati cambiando ogni volta sia i componenti che i ruoli di ciascun alunno. La scelta non è stata affidata al caso e non è stata lasciata ai bambini ma è stata il frutto di un'attenta analisi delle caratteristiche di ciascuno in modo da valorizzare i punti di forza e lavorare sulle debolezze.

I riferimenti **all'area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica** sono stati già in parte presentati nel capitolo precedente e sono anche sintetizzati nella matrice di progettazione consultabile nel prossimo paragrafo. In fase di progettazione ho predisposto attività basate su un modello context-oriented in cui, quindi, il focus dell'agire didattico è centrato sui contesti e sugli ambienti d'apprendimento contemplando tutti gli strumenti di sviluppo del potenziale formativo dei saperi (paradigma ecologico e di matrice costruttivista). Gli approcci metodologici scelti sono prevalentemente di tipo attivo e permissivo. Le attività didattiche sono state strutturate in modo che l'allievo avesse la possibilità di apprendere in modo autonomo e talvolta, stimolato da esperienze laboratoriali. Le soft skill attivate sono: l'apprendimento collaborativo, lo spirito di imprenditorialità e l'autoregolazione. In fase di progettazione avevo previsto di utilizzare anche vari tipi di tecnologie, sia di processo che di prodotto: alcune di tipo tradizionale altre digitali.

3.2 Progettazione dell'intervento in ottica inclusiva

Il modello di progettazione utilizzato per l'intervento è quello della "Progettazione a ritroso", teorizzata da Wiggins e McTighe (2004) che sostiene che una buona programmazione debba iniziare dalla fine, dai risultati desiderati e che poi si ricavi il curriculum dalle evidenze dell'apprendimento richieste dallo standard e dall'insegnamento necessari per abilitare gli studenti a funzionare adeguatamente. Si può considerare la progettazione a ritroso come un'analisi del compito finalizzata a uno scopo ben preciso: quello dichiarato nelle prime fasi.

Competenza chiave

Competenza imprenditoriale.

Si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri. Si fonda sulla creatività, sul pensiero critico e sulla risoluzione di problemi, sull'iniziativa e sulla perseveranza, nonché sulla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario.

Disciplina di riferimento

Italiano / Educazione Civica

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza

L'allievo 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.

L'allievo è consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua.

Obiettivi di apprendimento

Ascoltare testi narrativi ed espositivi mostrando di saperne cogliere il senso globale e riesporli in modo comprensibile a chi ascolta utilizzando varie forme di comunicazione.

Scegliere e selezionare testi di tipo diverso, continui e non continui, in vista di scopi pratici, di intrattenimento e di svago tenendo conto dei propri gusti personali.

Bisogni formativi e di apprendimento *(in relazione al traguardo indicato)*

Gli alunni sono molto curiosi di fronte alla lettura e accolgono in maniera positiva la maggior parte delle proposte che vengono fatte loro. Per alimentare e sostenere questa curiosità è importante esporli a varie attività che hanno la lettura come incipit e che poi li portano a esplorare nuovi mondi. Ascoltando le

storie raccontate con vari tipi di canali si va a stimolare la loro capacità di comprensione e di successiva esposizione per raccontarle. Essendo il primo anno di didattica “no covid” è importante che i bambini sperimentino lezioni di tipo diverso, collaborativo, laboratoriale e di transfert in situazione reale.

Situazione di partenza (*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*)

Alla classe 2B arriva una lettera dall'assessore all'istruzione del Comune di Rovolon che spiega come sempre meno bambini si avvicinano alla lettura come attività piacevole e come gli iscritti e frequentatori della biblioteca comunale siano sempre meno. Chiede quindi aiuto ai bambini per trovare una soluzione a questo problema e fa un invito a tutti gli alunni: andare a fare visita alla biblioteca comunale e andare a conoscere la bibliotecaria per capire assieme a lei un modo per poter risolvere questa questione di rilevanza pubblica.

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

- **Compito/i autentico/i**

La mission che viene data ai bambini è quella di realizzare uno slogan o un manifesto da regalare alla biblioteca comunale e a quella scolastica in cui siano racchiuse tutte le idee riguardanti la lettura e tutti i suoi possibili utilizzi. Questo perché sempre meno persone leggono e di conseguenza si perdono tutto quello che di bello l'esperienza può offrire.

- **Modalità di rilevazione degli apprendimenti** (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale¹*)

La rilevazione degli apprendimenti avverrà tenendo conto sia dello sguardo soggettivo (autovalutazione), sia dello sguardo oggettivo (compito autentico), sia di quello intersoggettivo (rubrica di valutazione).

Nella fase di progettazione era stata predisposta una tabella contenente le principali attività con i tempi, che costituiscono la terza fase della progettazione. Dedicando tutto il prossimo paragrafo alla descrizione delle attività, ho deciso di

inserire questa terza parte di progettazione in allegato (Allegato 1: Terza fase progettazione).

3.3 La realizzazione dell'intervento

Per cercare di rendere più chiara possibile la narrazione dell'intervento realizzato ho deciso di illustrare lo svolgimento delle varie attività tramite un'analisi critica, mettendo in evidenza non tutti i passaggi effettuati, ma quelli più significativi. Proprio per questo motivo le attività non sono presentate divise per giornate ma come un continuum di eventi e proposte legate le une alle altre per struttura o significato. Molte attività non coincidono pienamente con quanto programmato in quanto in corso d'opera ho dovuto modificare alcuni passaggi rispettando i tempi degli alunni, i loro feedback e i suggerimenti dell'insegnante mentore.

Il primo giorno i bambini hanno ricevuto una lettera dall'assessore all'istruzione del comune di Rovolon (Allegato 2: Lettera dall'Assessore) che riportava dei saluti, un invito a visitare la biblioteca comunale e una sfida per la II°B, ovvero la realizzazione di uno strumento utile a far avvicinare sempre più persone alla lettura. Dopo l'iniziale euforia degli alunni che si sono sentiti orgogliosi di essere stati scelti per questa missione, abbiamo ragionato assieme sulle loro aspettative nei confronti della biblioteca, sulle loro preconoscenze e sulla loro eventuale frequentazione con la famiglia. Solo un paio di bambini hanno dichiarato di frequentare la biblioteca comunale, altri hanno esposto i propri dubbi e perplessità.

- S.A. pensa che la biblioteca comunale sia un luogo grande con molti scaffali altissimi e libri impolverati. Non crede ci siano libri per bambini.

- C.F. crede che la biblioteca sia il posto in cui vendono i libri.

Dopo aver ascoltato l'opinione di tutti, ci siamo accordati su alcune domande da porre alla bibliotecaria per chiarire alcuni dubbi.

Il 17 gennaio la classe, accogliendo l'invito fatto, si è recata in biblioteca dove, la signora Maria ha illustrato le regole da rispettare e alcune informazioni sui servizi che offre. La guida tra gli scaffali ha lasciato i bambini molto sorpresi:

la maggior parte delle considerazioni si basava sullo stupore nel trovare libri in lingue straniere e così tanti libri per bambini.



Figura 1: Uscita alla biblioteca comunale

Dopo la guida e la spiegazione, la signora Maria ha proposto un'attività (che avevo concordato precedentemente con lei) che comprendeva la lettura di un libro e una ricerca tra gli scaffali. Il libro scelto, "Geremia. Il lupo buono incontra Cappuccetto Rosso" di O. Ruiz di Altamirano, è risultato divertente per gli alunni in quanto racconta una classica storia, conosciuta da tutti, con un finale molto diverso dall'originale. Ho scelto questo libro anche in accordo con la tutor mentore per agganciarli al programma in corso di svolgimento che stava trattando i racconti di fantasia. A questa lettura è seguita una conversazione guidata e un'attività a gruppi che consisteva nello scegliere un libro conosciuto tra quelli contrassegnati da un particolare talloncino posto proprio per l'occasione e cercare di inventare insieme una versione diversa della storia. I bambini, divisi in quattro gruppi hanno avuto poi l'occasione di esporre la loro versione agli altri. Prima di tornare a scuola la bibliotecaria ha consegnato ad ogni bambino un piccolo ricordo della mattinata e il foglio da compilare per richiedere la tessera bibliotecaria per chi non ne fosse in possesso.



Figura 2: Regalo della biblioteca agli alunni

L'attività successiva è consistita nel riportare, in alcuni foglietti anonimi, le nuove scoperte sulla biblioteca. Le frasi più significative sono state:

- ci possono andare anche i bambini e se si legge tanto si vincono dei premi;
- si può andare anche solo a guardare;
- i libri non si pagano;
- serve la tessera della biblioteca;
- ci sono tanti libri per i grandi;
- in biblioteca ci sono anche i quotidiani;
- oltre ai libri ci sono anche i film;
- quando saremo grandi potremo andare a studiare in biblioteca;
- se si perde o si rovina un libro bisogna ricomprarlo.

Questo confronto con gli alunni è servito anche a me per capire cosa dare per scontato o meno delle preconoscenze degli alunni.

Abbiamo poi riletto assieme la sfida assegnata e raccolto le idee di tutti su come portarla a termine. È emersa da questo confronto la necessità di ritornare a visitare la biblioteca scolastica (già frequentata mensilmente dagli alunni con la propria docente) per poterla vedere con occhi diversi a seguito della visita a quella comunale. Sono emerse alcune considerazioni e spunti di riflessione su cosa si potrebbe modificare per migliorare l'ambiente:

- Ci sono pochi libri;
- Ci veniamo poco spesso e non ci possiamo venire il pomeriggio;
- Come vengono catalogati?;
- È una stanza piccola;
- Dovremo stare in biblioteca a leggere, non solo portare via i libri;
- Forse molti bambini non restituiscono i libri presi;
- Mancano silent book.

Dopo aver scritto in una lettera queste considerazioni e averla recapitata alla docente responsabile della biblioteca, ho deciso di presentare agli alunni una carrellata di libri diversi gli uni dagli altri per grafica, dimensioni, contenuto e target di riferimento. Ho fatto una ricerca nelle varie biblioteche e librerie della zona, alcuni volumi me li sono fatta prestare da conoscenti e li ho illustrati agli alunni tramite un lavoro di gruppo in cui veniva chiesto di registrarne caratteristiche, punti di forza o di debolezza senza doverli leggere integralmente ma girando nella stanza per consultarli come fosse un museo con vari quadri. Gli alunni hanno posto molte domande sul perché alcuni libri fossero fatti così. Sono rimasti impressionati che esistessero anche libri per bambini in inglese.



Figura 3: Varie tipologie di libri

Questa attività di scoperta dei vari tipi di libri è stata molto importante per me perché mi ha fatto capire l'importanza di creare meraviglia negli occhi degli alunni e la necessità costante di stimolarli alla scoperta. Hanno imparato a sfogliare un libro senza per forza doverlo leggere tutto, hanno capito quali sono le caratteristiche fondamentali sempre presenti e hanno lavorato anche sulle classificazioni.

Nell'(Allegato 3: Libri presentati) sono sintetizzati e illustrati alcuni libri presentati agli alunni divisi per tipologia.

Tornando alla sfida da portare a termine, la classe ha lavorato sulle proprie aspettative nei confronti della lettura e su quelle che potrebbero essere le strategie da utilizzare per incentivarla. Contestualmente, la classe ha ricevuto in regalo dalla biblioteca comunale un libro speciale: Cipì di Mario Lodi. Su suggerimento dei bambini, l'approccio al libro è iniziato con l'analisi della copertina e con le aspettative sul contenuto. Si è poi proseguito con la lettura del primo capitolo. In accordo con l'insegnante della classe si è deciso di prevedere ogni giorno un piccolo momento dedicato alla lettura di un capitolo

del libro con anche il racconto da parte di bambini sempre diversi, dei capitoli precedenti.

Durante l'osservazione del contesto, avevo notato che alcuni alunni utilizzavano spesso il mezzo grafico e artistico per esprimersi e, nelle occasioni di disegno, apparivano più tranquilli e meno "sotto pressione". Considerando anche l'assenza nella biblioteca scolastica di silent book, abbiamo deciso di realizzarne uno da donare per arricchire le tipologie di libri. Questa attività creativa è stata realizzata per tutto il corso della lettura anche se non è stata fatta una rappresentazione per ogni capitolo ma solo delle parti salienti del libro o quelle che sono piaciute di più ai bambini. La realizzazione grafica di un materiale autentico è risultata utile anche considerando le ore a disposizione: entravo a scuola soprattutto nelle ore pomeridiane, i bambini erano molto stanchi e ho constatato che questa attività di lettura e rappresentazione li metteva a loro agio.

Arrivati al capitolo numero 4 intitolato "Il prigioniero", abbiamo svolto un'attività di mimo: prima i bambini divisi a gruppi hanno letto alcune parti del capitolo e poi hanno organizzato il loro mimo. Successivamente l'hanno rappresentato davanti alla classe. È stato interessante vedere come gruppi diversi abbiano rappresentato le stesse scene in modi molto differenti tra loro.

La mia paura iniziale nel proporre il mimo era che non prendessero sul serio l'attività e che ridessero senza pensare. Mi sono dovuta ricredere. Ho dovuto richiamare più volte l'attenzione all'inizio ma poi hanno lavorato bene. D.G., bambino timido e che tende a restare indietro, in questa attività in cui non doveva parlare ha dato il meglio di sé.

Una parte fondamentale di questa attività è stata quando ho chiesto ai bambini di commentare il proprio lavoro e quello degli altri. Nelle risposte di ognuno ho percepito un grado di attenzione nei confronti dell'altro maggiore rispetto alle mie aspettative. Ho indicato io la scaletta per rispondere: prima bisognava dire un'aspetto positivo e uno negativo del proprio lavoro, poi un complimento all'altro gruppo e infine una critica accompagnata da un

suggerimento di miglioramento. Ho notato che i bambini ragionavano attentamente sulle critiche da fare in quanto avrebbero dovuto anche trovare un suggerimento adatto.



Figura 4: Lavoro di gruppo

Dopo l'attività, i bambini mi hanno detto che per loro sarebbe stato più facile far capire il contenuto se assieme al mimo ci fossero state anche le parole. Ho introdotto così la lettura animata. La lezione successiva la classe è stata divisa nuovamente in gruppi e ogni gruppo aveva un capitolo diverso. In ogni attività di questo tipo tutti i componenti avevano un ruolo. Ogni gruppo doveva avere: un referente/regista, un narratore e gli altri erano attori. Si sono dovuti accordare perché alcuni dovevano fare due parti.

L'insegnante, durante uno dei momenti di feedback sui miei interventi, mi ha riferito di un momento di tensione di due bambini scoppiato in un pianto. Durante la lezione di geografia sugli elementi del mare un bambino aveva detto ad un altro che il suo lavoro non andava bene e che stava facendo una cosa sbagliata. Questo si è messo a piangere e alla fine anche quello che aveva accusato il compagno si è messo a piangere, per paura di aver rovinato l'amicizia. Il giorno stesso non è stata risolta la questione perché i due bambini si sono arrabbiati e non ne hanno voluto più parlare.

Ho proposto all'insegnante di poter riparlare io con gli alunni di questo argomento partendo da un libro che avevo scoperto da poco proprio girando per le librerie: Il vaso vuoto di Charlotte Hunt. La lezione successiva abbiamo letto il libro, discusso sul significato di fondo e ogni bambino ha realizzato il suo vaso vuoto da cui poi ha fatto germogliare il proprio fiore.

Abbiamo deciso insieme l'insegnamento del libro da tenere sempre in mente: "HAI FATTO DEL TUO MEGLIO! Quando si è certi di aver dato il massimo si deve camminare a testa alta al di là del risultato". L'attività è piaciuta molto sia agli alunni che alle insegnanti della classe. Per questo motivo abbiamo deciso insieme di realizzare un cartellone da mettere nella porta della classe per condividere questo messaggio con tutti i bambini della scuola.



Figura 5: La porta dell'aula con l'attività svolta

La lezione successiva ho chiesto ai bambini un feedback sull'attività svolta e mi hanno colpito queste parole

- Ho imparato che ognuno deve fare del suo meglio e non ci devono essere i confronti negativi.
- Il bambino protagonista del litigio ha aggiunto inoltre che ha scoperto che i libri servono anche per fare pace! Ecco il significato dei libri.

Avendo svolto quest'attività non programmata ho dovuto ridurre quanto avevo previsto nel progetto. La lezione successiva l'abbiamo utilizzata per concludere il libro di Cipì del quale mancavano solo due capitoli e per preparare la classe all'uscita al Teatro ai Colli che si sarebbe svolta il 27 febbraio.

La rappresentazione teatrale è stata molto apprezzata dai bambini che si sono divertiti e dimostrati partecipi durante lo spettacolo. L'attrice protagonista che interpretava da sola i vari personaggi della storia è stata coinvolgente e lo spettacolo si è dimostrato nel complesso adatto all'età.



Figura 6: Uscita a Teatro

La lezione successiva abbiamo discusso della rappresentazione e pensato ad un'idea per il manifesto. Le idee principali sono state: creare una montagna di libri; una farfalla con le pagine al posto della ali o un albero che ha per radici un libro e le foglie pop-up. Per decidere quale proposta scegliere abbiamo proceduto con una votazione che ha decretato vincitrice l'ultima idea. Abbiamo quindi realizzato il manifesto, ogni bambino ha dato il suo contributo nella colorazione e con la polverina dello sfondo. Per realizzare l'effetto pop-up nelle foglie abbiamo deciso di farle aprire a libretto e di inserire all'interno le considerazioni finali sulla lettura di ciascun alunno. Questa idea è stata proposta dai bambini a seguito di una lezione di scienze sulla linfa che scorre dalle radici (rappresentate proprio da un libro) alle foglie.

L'ultima lezione è servita per assemblare il silent book unendo tutti i disegni fatti e mettendo la copertina (Allegato 4: Silent Book di Cipi)



Figura 8: Silent Book di Cipi

Ho poi deciso di somministrare una piccola prova di ascolto e comprensione per avere un dato oggettivo su quanto gli alunni comprendono di quello che ascoltano. (Allegato 5: Prova di ascolto). La prova è stata valutata tramite un'autocorrezione di gruppo in cui ogni bambino doveva correggere con la matita la prova di un compagno per poi riconsegnarla e controllare gli errori. Ho scelto questa modalità perché non volevo che gli alunni la percepissero come una delle verifiche che svolgono abitualmente alla fine dell'argomento ma come un "mettersi alla prova" e capire da soli il proprio livello. Ogni alunno ha dovuto poi scrivere nel proprio foglio se secondo lui aveva raggiunto un buon livello o se poteva migliorare. Mi ha colpito la risposta di D.G. che ha scritto: "non credo di aver raggiunto il livello ma mi sono impegnato tanto quindi sono felice lo stesso. Spero di fare ancora meglio la prossima volta". Credo che sia questo il vero significato della valutazione. La media della classe delle risposte esatte supera il 75% e nessun alunno ha avuto punteggi nel livello "In via di prima acquisizione".

Come avevo programmato, il manifesto realizzato è stato regalato alla biblioteca comunale. Rimarrà comunque a scuola fino alla fine dell'anno scolastico per poterlo esporre anche alla mostra del libro in programma per inizio giugno. Siamo comunque andati a farlo vedere alla bibliotecaria e

all'assessore Montemezzo e, cogliendo l'occasione, Maria ha consegnato a tutti i bambini che ne erano sprovvisti la tessera e quindi ogni alunni ha potuto prendere in prestito un libro da poter leggere a casa.

Ho prestato attenzione alle scelte fatte in modo da poter valutare consapevolmente il percorso di crescita degli alunni.

Abbiamo poi regalato alla scuola un silent book, consegnandolo alla referente della biblioteca.

Al termine del percorso ho deciso di somministrare agli alunni un questionario di autovalutazione da compilare con l'ausilio dei tablet.

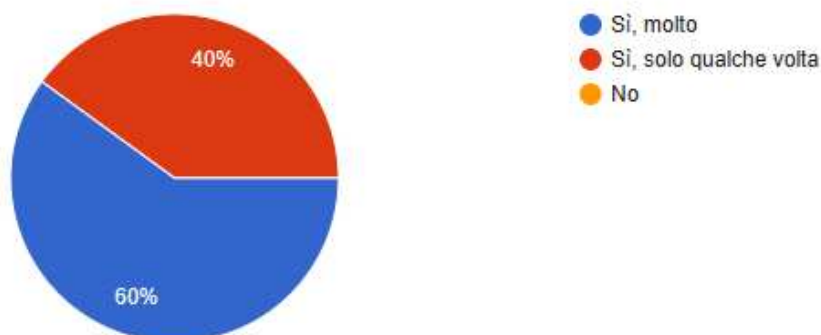
Link al questionario per gli alunni:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScos9ozeJlyl0Ek9ydbLUsJ3QYDp4HHQJjTYE3ijnKilqtspA/viewform?usp=sf_link

Riporto di seguito le risposte a due domande che ho ritenuto particolarmente significative:

Ti piace leggere

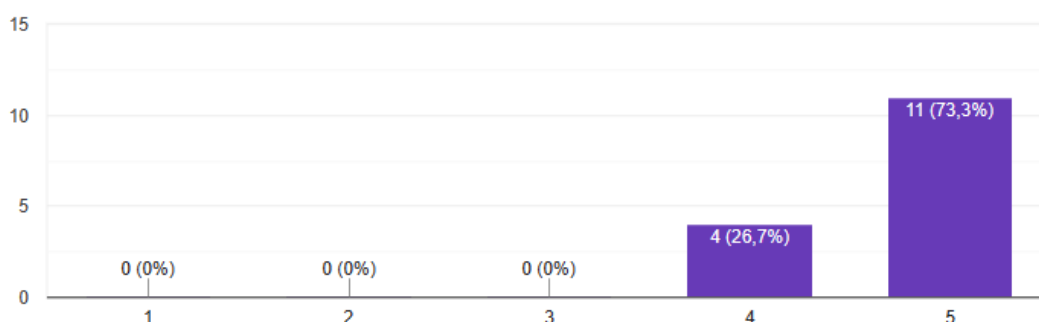
15 risposte



Ti sono piaciute le attività proposte?

Copia

15 risposte



Durante le ore successive in cui ero a scuola per l'automonitoraggio e le ore di controllo dopo l'intervento, sono venuti in visita nel plesso i bambini dell'infanzia parrocchiale del paese. Hanno fatto un giro a salutare tutte le classi e la II°B ha voluto mostrare e spiegare il silent book realizzato. È stato molto bello vedere come, anche se l'attività è stata improvvisa e non programmata, i bambini della primaria hanno fatto il possibile per far contenti i più piccolini e questi ultimi sono rimasti attenti per tutta la spiegazione e alla fine hanno fatto un grande applauso.

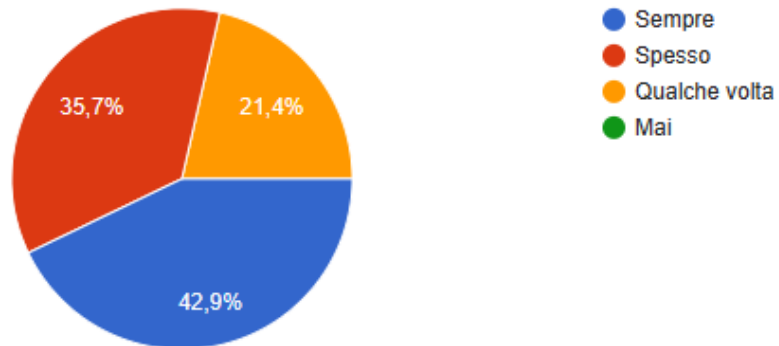
Come conclusione del lavoro ho chiesto anche ai genitori di compilare un breve questionario sulle attività proposte. Ho usato come mezzo di comunicazione il gruppo whatsapp delle famiglie tramite il rappresentante di classe. Nonostante non sia un mezzo ufficiale, credo sia stata la scelta giusta perché ben 14 genitori su 15 l'hanno compilato mentre l'insegnante mi ha riferito che la comunicazione tramite mail istituzionale è più complicata. Ho scelto di inserire qui le domande che ritengo più significative e i consigli e suggerimenti dei genitori. Penso che il loro feedback sia molto importante e ho apprezzato molto le parole di ciascuno. Credo che sarebbe utile somministrare questionari di questo tipo a tutte le classi per capire la percezione che le famiglie hanno delle attività fatte a scuola.

Link al questionario per i genitori:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScIYGegkBnXCmV0EZntXGw3FfFeEmOXQ-cmANso99eZuIrVg/viewform?usp=pp_url

Suo/a figlio/a le ha raccontato quanto veniva svolto a scuola?

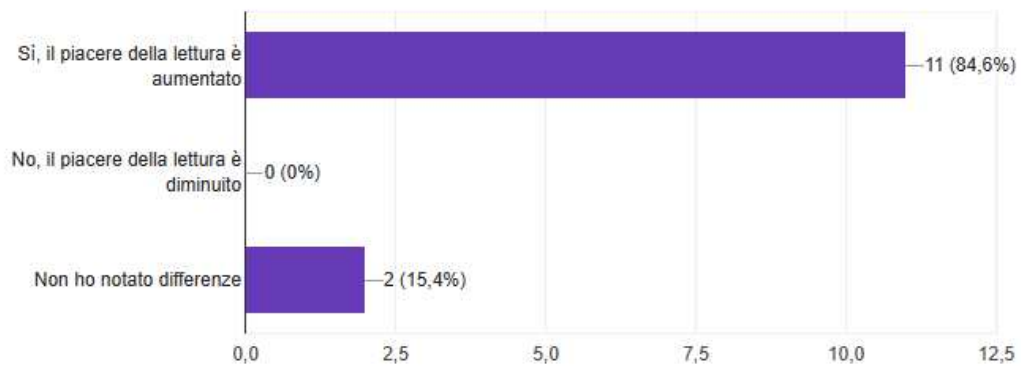
14 risposte



Crede che il progetto svolto in classe sulla lettura abbia aiutato ad aumentare il piacere della lettura in suo/a figlio/a?

 Copi

13 risposte



Ha dei consigli o dei suggerimenti da darmi?

10 risposte

Il consiglio non è proprio per lei ma per la scuola in generale. Bisognerebbe far amare di più quello che si fa! Mio figlio è stato molto contento delle attività svolte e dopo aver scoperto i libri in CAA mi ha chiesto di comprarne uno perchè voleva cercare di leggere "decifrandoli". Questo per una mamma vuol dire molto

Io sono una grande amante della lettura e finalmente anche mia figlia vuole venire in biblioteca con me. La prima volta che me lo ha chiesto mi ha spiegato tutta la disposizione dei libri e mi ha fatto vedere i libri che avevano usato per il lavoro di gruppo

Solo grazie per l'iniziativa! Anche solo l'uscita fino alla biblioteca è stata vissuta da mio figlio come una gita interessante. Ho scoperto anche io cose nuove grazie ai suoi racconti

Mia figlia mi ha chiesto di farle vedere i suoi libri di quando era piccola e mi ha rimproverato perchè non ce n'è neanche uno in inglese! Sono contenta si stia appassionando alla lettura

Ad essere sincera non ho notato differenze sul suo approccio alla lettura ma ho notato che mi ha raccontato volentieri quello che succedeva a scuola e mi parlava orgoglioso dei lavori svolti. Il giorno che ha avuto lui il ruolo di regista del gruppo era molto emozionato e a casa ha giocato a fare i lavori di gruppo

Andate più spesso in biblioteca

Ho apprezzato che non sia stato proposto un lavoro di comprensione scritto per ogni cosa letta. la percezione è stata che mia figlia si sia goduta di più la lettura

Consiglio di continuare a trasmettere la stessa passione nei prossimi anni perchè i bambini l'hanno percepita e questo risulta un buon auspicio per la scuola del futuro

Mio figlio mi ha chiesto un libro pop-up per il compleanno. Penso che la scelta si commenti da sola. Grazie

Usare la tecnologia a disposizione a scuola anche per le altre materie. I bambini sono stati contenti dei tablet e hanno capito che non servono solo per giocare

3.4 La valutazione

La valutazione è parte integrante della progettazione e della conduzione ed è importante valutare non solo alla conclusione di un percorso ma anche all'inizio e durante lo svolgimento (Galliani, 2015). Per ottenere una valutazione complessiva e per seguire un filo rosso che mi aiutasse nell'essere oggettiva e focalizzarmi su determinati aspetti, ho utilizzato lo strumento della "Rubrica Valutativa" (Allegato 6: Rubrica Valutativa), presentato durante il corso di Modelli e strumenti per la valutazione tenuto dalla professoressa Restiglian nel quarto anno accademico e sperimentata anche nel laboratorio dello stesso insegnamento.

Nella rubrica sono evidenziate dimensioni, criteri, indicatori e livelli che la rendono “un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative relative a un certo allievo o a un determinato gruppo di allievi” (Castoldi, 2016, p. 94). Come consigliato dai docenti universitari e dai tutor di laboratorio, ho deciso di inserire nella rubrica solo due criteri, ma che fossero significativi: uno associato al piacere della lettura e l'altro all'ascolto e parlato. Questa scelta mi ha aiutato a concentrarmi meglio sui criteri scelti, evitando di perdermi nell'osservare troppe situazioni.

Il modello di riferimento teorico su cui mi sono basata per la costruzione è quello di Castoldi che trova il punto di forza nelle sue funzioni: eterovalutativa per il docente, ma anche autovalutativa per lo studente. A questo proposito ho declinato la valutazione facendo riferimento anche all'ottica trifocale (Pellerey, 2004), la quale afferma che, “una solida base su cui impostare la sfida della valutazione delle competenze è il principio di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospettica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono” (Castoldi, 2016 p. 81).

Per quanto riguarda la valutazione di tipo oggettivo ho utilizzato la correzione delle prove di ascolto e comprensione e in particolare i punteggi ottenuti. Per la valutazione oggettiva ho tenuto conto anche delle attività svolte in classe: i momenti di osservazione del modo di lavorare in gruppo, della scelta dei libri in biblioteca, del livello di ascolto della lettura da parte dell'insegnante sono stati fondamentali per rendere più chiara la mia visione di ogni bambino. Ho ritenuto importante considerare non solo il livello raggiunto alla fine ma soprattutto i progressi rispetto alle prime lezioni. Anche le risposte ai questionari dei genitori mi hanno aiutato a prendere consapevolezza del miglioramento o

aumento di comportamenti positivi nei confronti della lettura. L'anonimato delle risposte non mi ha consentito di associarli ad un alunno o all'altro ma mi ha presentato un livello generale di gruppo/classe. Anche la realizzazione del silent book e del manifesto è stata uno strumento fondamentale per la valutazione. Il giudizio non si è concentrato molto sull'aspetto grafico e legato alla manualità ma soprattutto sull'associazione di significati.

Com'è possibile riscontrare dalla Rubrica di Valutazione, i criteri e i livelli concentrano molta attenzione sulle scelte e sulla possibile autonomia e consapevolezza degli alunni. Per questo motivo la valutazione oggettiva si è dovuta interfacciare con quella soggettiva e con quella intersoggettiva, caratterizzata soprattutto dal confronto con la tutor mentore e dai suoi continui feedback. Molte attività sono state progettate e realizzate prevedendo momenti di dialogo, di conversazione guidata e di lavori di gruppo: questi momenti mi hanno permesso di indagare, strada facendo, caratteristiche emerse in itinere e non previste inizialmente. Le domande guida sono state fondamentali per personalizzare gli interventi degli alunni e le varie risposte, cercando di far interagire tutti, ognuno nelle modalità più opportune.

Alla luce della spiegazione dei vari tipi di valutazione attuata, ho potuto compilare la rubrica (Allegato 7: Rubrica compilata) per attestare il livello degli alunni tenendo conto di tutte le attività svolte e cercando di sintetizzarne il giudizio per i due criteri stabiliti. Ho deciso anche di accompagnare la comunicazione del livello ad una breve spiegazione narrativa che illustrasse il percorso compiuto e i miglioramenti osservati. Quando ho consegnato ad ogni alunno il suo giudizio, molti sono rimasti sorpresi perché non si aspettavano questa modalità. Nei commenti che sono riuscita ad ascoltare nella ricreazione successiva, uno in particolare mi ha colpito:

“Io ho raggiunto il livello intermedio nell'ascolto e parlato. Pensavo di essere stata bravissima però è vero che quando ascoltavo il testo del pesciolino mi sono distratta qualche volta e poi ho sbagliato le risposte. Penso che la prossima volta starò molto attenta”.

Complessivamente i livelli raggiunti dagli alunni sono più che buoni, soprattutto per la dimensione del piacere della lettura. Sono molto soddisfatta in quanto, come ho spiegato nelle motivazioni che mi hanno spinto a scegliere questo argomento, provare piacere per la lettura significa poterla utilizzare e sfruttare nella vita per i propri interessi: non è un tema a sé stante ma riguarda trasversalmente tutte le materie e tutti i campi di esperienza.

Un ruolo importante nella valutazione è stato svolto anche dal questionario che hanno compilato gli alunni in quanto ho potuto capire la loro percezione delle attività, il loro livello di gradimento e , più in generale, il loro feedback.

CAPITOLO 4: RIFLESSIONI IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

Riflettere sul proprio lavoro, sui propri successi e anche sulle proprie sconfitte è il modo migliore per poter trarre da ogni situazione gli elementi positivi che portano alla crescita e quelli negativi che devono essere modificati. Il corso di studi di Scienze della Formazione Primaria ha sempre posto molta importanza nei momenti riflessivi, incentivandoli, chiedendoli esplicitamente e dedicandoci ampi spazi. Arrivati a quest'ultima relazione non posso esimermi dal produrre un'ulteriore riflessione su quello che ho vissuto in questi anni e sulle competenze acquisite grazie al percorso svolto. Inizio quindi con l'illustrare lo strumento che mi ha permesso di rendere oggettiva la mia riflessione portandomi a segnalare eventuali punti di forza o criticità della progettazione e della successiva realizzazione. Credo che in ogni fase della vita sia importante fare questa valutazione costi/benefici al fine di rendere più utile e proficuo possibile il proprio lavoro.

Ho proseguito poi spiegando il bagaglio personale che mi porto da quest'esperienza: ovviamente non ho potuto inserire tutto quello che ho imparato in questi cinque anni, ma ho cercato di sintetizzare gli aspetti di ciascun anno con una o due parole chiave. Ho illustrato poi le competenze che ho acquisito e che mi aiuteranno nella professione e soprattutto nella vita; per poi concludere con uno sguardo a quel futuro che cinque anni fa sembrava lontanissimo e che invece è arrivato i fretta!

4.1 L'analisi SWOT

Nel percorso di tirocinio abbiamo fatto più volte esperienza di ciò che significa dover essere flessibili a livello progettuale, didattico e professionale. Il contesto in cui siamo inseriti, i fattori, i soggetti e le Istituzioni coinvolti, sono profondamente determinanti nella buona riuscita dell'intero progetto di lavoro e, per questo motivo, non possono essere considerati staccati gli uni dagli altri. Lo sono ancora di più in una progettazione sistemica, in quanto tutte le parti sono

in stretta relazione tra di loro, per cui se avviene un cambiamento in una, tutte le altre ne risentono e di conseguenza vengono a loro volta modificate.

Nella fase di progettazione è stato quindi importante valutare le criticità e i rischi che caratterizzavano il nostro intervento, senza dimenticare i punti di forza e le opportunità, i quali ci hanno aiutato a capire come intervenire per rendere quanto più efficace possibile l'intero lavoro. Per questa valutazione ho utilizzato l'analisi SWOT, uno strumento strategico che mira ad individuare tutte le variabili implicate nel contesto di realizzazione e gli interventi più appropriati per conseguire gli obiettivi previsti. Le variabili possono avere natura interna o esterna. Le prime, essendo proprie del contesto di analisi, possono essere cambiate per portare ad un miglioramento, le altre invece, derivando dal contesto esterno, sono più difficilmente modificabili e necessitano di un maggior controllo e della progettazione di piani alternativi.

L'analisi SWOT svolta in fase di progettazione mi ha aiutato a tenere sotto controllo le minacce evidenziate e di sfruttare al meglio quelli che avevo considerato i punti di forza.

Grazie alla forte motivazione che mi ha spinto sempre a mettermi in gioco, ho potuto trasformare alcune minacce in opportunità. Avevo segnalato infatti come minaccia interna l'imprevedibilità del comportamento dei bambini e delle situazioni scolastiche al di fuori dei miei interventi. Come spiegato precedentemente, durante una giornata precedente alla mia presenza si è verificato un litigio tra due compagni di classe. Questo avrebbe potuto condizionare negativamente la realizzazione di quanto progettato. Ho scelto invece di provare a risolvere il problema creatosi proprio modificando la mia progettazione e seguendo quelle che erano le esigenze degli alunni in quello specifico giorno. Abbiamo messo da parte ciò che pensavo di proporre e abbiamo lavorato invece su un nuovo libro che parlasse proprio delle potenzialità di ognuno e dell'importanza di dare il massimo.

Quel litigio non solo mi ha dato la possibilità di mettere alla prova la mia elasticità nella progettazione, ma mi ha fatto capire che le esperienze più significative per gli alunni sono proprio quelle che partono dalle loro necessità e dai loro vissuti.

Ritengo dunque di aver capito, quest'anno più di tutti gli altri, l'importanza di progettare con la consapevolezza che il lavoro non sarà mai precisamente come lo avevamo pensato, ma sarà lo stesso perfetto.

4.2 Il mio bagaglio personale

Ognuno dei cinque anni appena trascorsi mi ha insegnato qualcosa che rimarrà per sempre nel mio bagaglio personale. Il primo anno di università ho imparato a curare l'**attesa**: il programma non prevedeva il tirocinio e ho vissuto gli studi come una prosecuzione del liceo. I corsi frequentati mi hanno aiutata ad entrare a pieno nelle materie umanistiche e, in modo particolare il corso di Pedagogia e Diritti per l'Infanzia mi ha fatto riflettere sull'importanza di non concentrarsi solo sugli aspetti didattici delle materie ma anche su argomenti trasversali e non sempre affrontati esplicitamente. La lettura del libro di Korczak J. "Come amare il bambino" è stato il giusto stimolo che mi ha permesso di iniziare a vedere il mondo della scuola non più da studentessa ma da insegnante in formazione.

Il secondo anno è iniziato colmo di mille **aspettative**. Abbiamo finalmente iniziato il percorso di tirocinio e ci siamo concentrati in modo particolare sull'**osservazione**. Ho imparato nomi e sigle del mondo della scuola che ignoravo e ho partecipato a molte riunioni cercando di mettere ordine alle idee. Non è stato subito facile capire i ruoli e le mansioni all'interno dell'ambiente scolastico. Arrivata alla fine del percorso, dopo molte ore passate a osservare, confrontarmi e lavorare, tutto mi sembra più chiaro. Ho capito che tutto ciò che ho osservato il secondo anno di tirocinio è solo un piccolo pezzo del meccanismo che "governa" la scuola: ognuno deve avere i suoi compiti ma non

deve focalizzarsi solo su quelli. È importante che ci sia collaborazione, fiducia e impegno reciproco. Potendo osservare passivamente le insegnanti ho notato l'importanza del rapporto e della sincronia tra colleghe, la rilevanza del saper lavorare in team e soprattutto il ruolo dei vari organi collegiali.

Il terzo anno mi ha insegnato a essere **elastica** e mi ha allenato a fronteggiare gli imprevisti. Ho svolto il mio tirocinio diretto alla scuola dell'infanzia e ho iniziato a scoprire un ambiente e un'età che inizialmente sottovalutavo. Ho conosciuto delle insegnanti che hanno saputo trasmettermi la loro passione e la loro voglia di mettersi in gioco in nuove sfide nonostante l'età vicina alla pensione. Ho dovuto destreggiarmi tra LEAD, lezioni in presenza, mascherine e distanziamento. L'ho vissuta come una grande sfida e ne sono uscita molto arricchita sia personalmente che professionalmente. Ho approfittato della collaborazione con una collega di tirocinio per sperimentare il co-teaching ed è stato proprio grazie a lei che ho capito l'importanza della collaborazione e la doppia ricchezza che se ne può ricavare. Ho avuto la possibilità in questi anni di entrare a scuola come supplente ed ho cercato di sfruttare al meglio le ore di compresenza proprio facendo riferimento all'esperienza svolta in sezione.

Il quarto anno ci siamo concentrati sulla **valutazione** e sull'inclusione. Ho approfittato del focus dell'annualità per partecipare a molti webinar e incontri sul tema valutativo e questo mi ha aiutato ad esaminare la letteratura sul tema e le varie opinioni in merito. Ho imparato a non dare importanza ai numeri o ai prodotti, ma soprattutto ai processi. Ho iniziato ad utilizzare griglie e tabelle osservative/valutative e ad appuntarmi in un quaderno molti aspetti che prima ignoravo. Nella compilazione delle rubriche valutative e dei giudizi ho imparato a concentrare l'attenzione sugli aspetti positivi di ognuno e non sulle mancanze. Ho rivalutato il valore della correzione, demonizzata da alcuni e valorizzata da altri: ho capito che è veramente importante come la si fa. Agli alunni serve una correzione che li faccia crescere, non che li umili.

Dal quinto anno ho imparato soprattutto la **perseveranza e l'importanza delle persone**. Mi sono ritrovata a svolgere alcune supplenze in varie classi e ho riflettuto sulla sensazione di instabilità dei bambini che cambiano insegnante tutti gli anni. Ho conosciuto maestre stanche del proprio lavoro che mi hanno trasmesso un po' di paura per il mio futuro. Ho conosciuto però altre professioniste che mi hanno resa ancora più convinta della mia scelta. Girando tra varie scuole ho capito l'importanza che hanno le persone nel fare la differenza, ho percepito le sensazioni dei bambini nell'avere in classe un docente o un altro e ho finalmente compreso che il compito di un'insegnante non si esaurisce nei libri, nella classe o nella scuola, ma esce dal cortile, entra nelle biblioteche, nei teatri, nei comuni e soprattutto nelle famiglie.

4.3 Il mio profilo professionale emergente

Riprendendo tutti gli aspetti positivi (e in parte anche quelli negativi) esplicitati nel paragrafo precedente, risulta chiaro che il corso di studi e, in particolare, il percorso di tirocinio, è stato per me il contesto ideale per far emergere molte competenze che non credevo di possedere e aumentare la potenzialità delle mie caratteristiche personali.

Una delle competenze più importanti che credo di aver sviluppato in questi anni è quella di tipo relazionale e comunicativo, sia in contesto accademico che scolastico. Ho sempre ritenuto molto importante il rapporto tra alunno-insegnante, arrivando passo dopo passo a sperimentare un vero e proprio ascolto attivo nei confronti delle altre persone e cercando di trasmettere questa pratica anche agli altri. La capacità di entrare in relazione autentica con i bambini è rappresentata dal riconoscimento dell'“unitarietà del soggetto che apprende, di superare la distinzione tra aspetti cognitivi e aspetti emotivi nei processi di apprendimento-insegnamento, di considerare la relazione con e tra gli allievi come un prerequisito, una condizione, uno strumento, un obiettivo del processo formativo” (Franceschini, 2009, p. 209).

Ho cercato, soprattutto in quest'ultima annualità di tirocinio, di far parlare molto i bambini, sia attraverso le parole, sia attraverso il corpo e i disegni. Ho scoperto in questo modo che, quando gli alunni si sentono ascoltati, a loro volta ascoltano di più, prestano maggiore attenzione agli altri e sviluppano quelle competenze trasversali che non appartengono nello specifico a nessuna disciplina, ma che le riguardano tutte.

In questi anni ho imparato anche a essere più sicura di me stessa. Se inizialmente sentivo di aver bisogno di mille conferme e di molte certezze, lavorando con la dinamicità e imprevedibilità dei bambini, mi sono resa conto di dover essere più determinata ed ho cercato di mettermi alla prova proprio durante il tirocinio. Il feedback che mi è giunto dalla tutor mentore conferma questa mia crescita personale.

Questa crescente determinazione mi ha portato anche a dovermi documentare bene sulle scelte, in modo da prenderle consapevolmente. È grazie a questo che ho capito l'importanza degli insegnamenti teorici che l'università ci ha impartito su tutte le discipline. Analogamente ho compreso che il "fare didattico" non può essere insegnato come una formula di matematica ma deve essere sperimentato e interiorizzato da ogni persona rendendolo proprio.

La competenza comunicativa maturata è stata molto utile anche nei rapporti con i genitori: come spiegato precedentemente, infatti, ho deciso di somministrare un questionario anche ai genitori e, in particolare nell'ultima domanda, ho chiesto loro di darmi suggerimenti e/o consigli. Non nascondo che temevo un po' il loro feedback in quanto in questi anni, soprattutto nella mia esperienza di supplente nelle scuole, ho riscontrato un malessere generale degli insegnanti nei rapporti con genitori sempre più esigenti. Il risultato è stato invece molto soddisfacente: mi hanno dato alcuni consigli e soprattutto mi hanno fatto capire cosa realmente è rimasto ai bambini delle attività svolte. Ritengo quindi di aver maturato una maggiore consapevolezza anche sulla ricchezza che rappresentano i genitori e sull'importanza di collaborare con loro

per rendere realmente integrato il sistema che riguarda l'educazione dei bambini e la loro crescita.

Un'altra competenza rilevante è quella valutativa. Analizzando il mio percorso mi sono resa conto di quanto sono maturata su questo aspetto. Mentre i primi anni prestavo poca attenzione al momento valutativo e mi soffermavo nell'indicare ad ogni alunni i suoi errori; durante il tirocinio di quest'ultimo anno ho finalmente capito l'importanza di dedicare il giusto tempo anche e soprattutto all'analisi dei progressi. Ho dedicato a tutti il tempo necessario, ho ascoltato i dubbi e le incertezze, ho lodato i miglioramenti e guidato gli alunni nella comprensione delle proprie difficoltà. Ho notato che in questo modo i bambini hanno affrontato il momento della valutazione in modo più sereno e piacevole, considerandola parte integrante del processo educativo.

Ho avuto modo in questi ultimi mesi, di ripercorrere tutti i momenti vissuti negli ultimi cinque anni e, in occasione della stesura del portfolio, ho dovuto pensare ad una metafora che descrivesse il mio percorso. Ho scelto la montagna perché è il mio luogo preferito, perché adoro fare le escursioni: scelgo molto spesso quelle più impegnative perché, anche se so che farò fatica, sono consapevole che il panorama in cima sarà più bello. Per la presentazione del Portfolio, ho preparato un video in cui ho realizzato un'analisi in ottica sistemica del mio percorso di studi, integrando la mia vita personale con quella scolastica, accademica e professionale. Il video è visualizzabile al seguente link: <https://we.tl/t-lDxmjHtlIPM>

4.4 Uno sguardo al futuro

Ogni anno alla fine della relazione sul tirocinio svolto ci viene chiesto di proiettarci all'anno successivo. Io a settembre mi auguro di essere in una scuola del territorio per poter finalmente mettere in pratica tutto quello che ho imparato in questi anni. Sono consapevole che quello dell'insegnante è un lavoro che richiede formazione e aggiornamenti continui nel tempo. So che ho

ancora molte cose da imparare e che probabilmente non finirò mai di farlo. Questo percorso mi ha aiutata a credere di più in me stessa, e a creare un bagaglio di ricordi positivi, ma anche denso di aspetti da migliorare e su cui continuare a lavorare. Ciò che ho imparato però è che, senza ombra di dubbio, in questa professione non mi sentirò mai sola e potrò sempre contare sulla collaborazione con altre docenti. Spero di potermi confrontare in modo proficuo con le mie future colleghe, prendendo esempio da loro e, a mia volta, potendo favorire anche in loro un arricchimento e una crescita professionale.

Anche in questi anni non sono mai stata sola, ho camminato assieme alla mentore, Barbara Mansutti, alle Tutor coordinatrice, Lucia Lazzari e organizzatrice, Roberta Focchiatti. Tutte le persone incontrate hanno contribuito, in modi diversi ma complementari, a farmi crescere personalmente e professionalmente; mi hanno accompagnato in questo lungo percorso che a volte è apparso molto duro, altre incredibilmente affascinante. Anche i miei compagni di tirocinio indiretto hanno costituito un supporto indispensabile, una fonte di reciproco scambio e solidale vicinanza. Spero di poterli ritrovare nei prossimi anni come colleghi nelle scuole, in modo da poter continuare il percorso di collaborazione e sostegno iniziato in ambiente accademico.

Parlando di futuro non posso esimermi dal citare i bambini che ho conosciuto in questi anni e in modo particolare gli alunni della II°B.

Il mio augurio è quello di aver lasciato un segno sia in quei bambini che da grandi diventeranno scrittori, sia in quei bambini che diventeranno scienziati e fisici affinché ognuno possa trovare nei libri non solo la conoscenza e il sapere ma anche la spensieratezza, l'evasione e la follia!

Allo stesso modo spero di poter svolgere anche con i miei futuri alunni attività che possano arricchirli sotto molteplici punti di vista. So che tutto dipende da me, dalla mia intraprendenza e determinazione. Credo che questo corso di studi mi abbia dato buone basi per potercela fare e che tutto quello che

mi manca, io lo debba cercare dentro di me continuando a mettermi in gioco e ad aggiornarmi per dare il massimo.

Concludo con una frase di S Ignazio di Antiochia che ho letto in un museo e che da allora riporto nella prima pagina dell'agenda di ogni anno, in modo da poterla leggere e ripetere ogni qualvolta ne sento la necessità:

*“Si educa molto con quel che si dice,
ancora di più con quel che si fa,
ma molto di più con quel che si è”.*

Per il mio futuro mi auguro quindi di poter dire di essere insegnante, poterlo fare, ma soprattutto, poterlo essere!

RIFERIMENTI

BIBLIOGRAFIA

- Batini, F. (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce: alcuni risultati della ricerca scientifica internazionale*. Milano: Franco Angeli
- Benetton, M. (2022). The ethical and pedagogical competence of the teacher in personal training and building a community of practice. *Pedagogia oggi* 1
- Bertolini, C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Bergamo: edizioni junior.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986)
- CACCIAMANI S., *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci
- Cardarelo, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Retrieved June 6, 2022, from UDL Guidelines: <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma: Carrocci
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chambers, A. (2006). *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*. Torino: Edizioni Scuola
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carrocci.

- Cisotto L. (2007). Le buone pratiche della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, in Moro F., Cisotto L. (a cura di), La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cisotto, L., Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson
- Clark, C., & Rumboldt, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. London: National Literacy Trust.
- Cornoldi, C., Colpo, Giovanni. (2011). *Prove di Lettura MT-2 per la Scuola Primaria*. Firenze: Giunti
- Cross, B.E. (2005). *New racism, reformed teacher education, and the same oppression. Educational Studies*, 38 (3), p. 263-274
- Cullinan, B. E. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Reading Research*, 3.
- Dahl, R. (1988). *Matilde*. Firenze: Salani
- Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella editrice
- Day George, J. (2007) *Scarpette di Drago*. Casale Monferrato: Piemme
- De Rossi, M., & Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia
- Fogarolo, F. Munaro, C. (2014). *Fare inclusione*. Roma: ERICKSON
- Franceschini, G. (2009). Lo scenario contemporaneo: dalla didattica alla didattica critica. In *Didattica: struttura, evoluzione e modelli*. Bologna: Clueb.

- Fumarco, G. (2006). Professione docente. Ruoli e competenze. Roma: Carocci
- Galliani, L. (2015). L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori. Brescia: La scuola
- Gardner, H. (2005). Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento. Trento: Erikson Traduzione di Lo Iacono, G.
- Gentile, F., (2021). *Valutare oggi. Dalla valutazione dell'apprendimento alla valutazione per l'apprendimento*. Roma: Edizioni Accademia
- Gordon T. (2001). Né con le buone, né con le cattive. Bambini e disciplina. Molfetta: La Meridiana
- Graff, G. (1982). Beyond the culture wars. New York: Norton
- Greaney, V. (1980). Factors related to the amount and type of leisure reading. *Reading Research Quarterly*, 3, p. 337-357
- Grion, V., Aquario, D., Restiglian, E., (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup
- Hunt, C. (1999). Il vaso vuoto. Segrate: Rizzoli
- Indire (2002). Standard professionali per l'insegnamento. In *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Levorato, M. C. (2000). Le emozioni della lettura. Bologna: il Mulino.
- Lodi, M. (1972). *Cipi*. Torino: Einaudi
- Lombello Soffiato D., Lo Brano, A. (2004). *Inciampare nel problema. Il processo di ricerca dell'informazione nella biblioteca scolastica multimediale*. Padova: Imprimitur
- Lombello Soffiato, D. (2006). La biblioteca scolastica in azione. Padova: Cleup

- Luperini, R (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni
- McKenna, M., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitude toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, p. 934-956.
- Miall, D.S. (1989). Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literacy Narratives. *Cognition and Emotion*, 3 (1), p. 377-397
- Milani, P. (2022), *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Prevenire e contrastare le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson
- Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure. *Reading Research Quarterly*, 23 (1), p. 6-50.
- Nobile, A. (2017). *Pedagogia della letteratura giovanile*. Brescia: ELS La Scuola
- Nota, L., Ginevra, M.C., Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension-foresting and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, p. 117-175
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il "Portfolio"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia
- Proctor, R., & Niemeyer, J.A. (2001). *Preservice teacher beliefs about inclusion implications for early intervention educators. Journal of Early Intervention*. 24(1). P.55-66

- Proust, M. traduzione di Feroldi, D.(2016). *Il piacere della lettura*. Milano: Feltrinelli
- Rossi, P.G., & Magnoler, P. (2015). La valutazione del Progetto formativo: criteri per la fase progettuale, realizzativa e documentale degli interventi. In Galliani, L. *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Salvi, M. (2011). *Scrivere libri per ragazzi*. Roma: Audino
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso*. Napoli: LIGUORI
- Saramago, J. (1982) *Viaggio in Portogallo*. Milano: Feltrinelli
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domeneghini
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori
- Valentino Merletti, R. & Tognolini, B. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Vitella, M., Grotto, V., Cortiana, P. (2018) *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Padova: Cleup
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

FONTI NORMATIVE

- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Raccomandazione 2018/C 189/01:
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

- Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica (Pubblicata in G.U. 21 agosto 2019 n. 195).
- MIUR, D.M. 16 novembre 2012, n. 254. Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.
- MIUR, 1 marzo 2018, n. 3645. Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.
- Miur, D.M 22 giugno 2020, n. 35. Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica

DOCUMENTAZIONE SCOLASTICA

- PROGETTAZIONE DEL PLESSO (disponibile nel plesso)
- Sito Istituto: <http://nuovo.comprensivocervarese.it/>
- PTOF dell'Istituto <https://www.istitutocomprensivocervarese.edu.it/pagine/ptof--piano-triennale-dellofferta-formativa-2019-2022>
- RAV d'Istituto
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/PDIC858009/di-cervarese-santa-croce/valutazione/>

MATERIALE GRIGIO

- Appunti personali e slides dell'insegnamento di *Metodologie didattiche e Tecnologie per la didattica* (professoressa M. De Rossi, A.A. 2019/2020).
- Appunti personali e slides dell'insegnamento di *Comunicazione e mediazione didattica in contesti cooperativi* (professoressa M. De Rossi, A.A. 2020/2021).
- Appunti personali e slides dell'insegnamento di *Modelli e strumenti per la valutazione* (professoressa E. Restiglian, A.A. 2021/2022).

- Appunti personali e slides dell'insegnamento di Educazione al testo letterario (professoressa P. Cortiana, A.A. 2018/2019).
- Appunti personali e slides dell'insegnamento di *Linguistica e Letteratura Italiana* (professore G. Ferraro, A.A. 2019/2020).
- Appunti personali e slides dell'insegnamento di *Pedagogia dell'infanzia, dell'adolescenza e diritti del bambino* (professoressa M. Benetton, A.A. 2018/2019).
- Appunti personali e slides dell'insegnamento di *Etica della Professione docente e Pedagogia della famiglia* (professoressa G. Milani, e M. Benetton A.A. 2022/2023).
- Video Portfolio: <https://we.tl/t-lDxmjHtlPM>

ALLEGATI

Allegato 1: Terza fase progettazione

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE ²				
	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
1 (2h)	Avvicinamento all'argomento da trattare e analisi delle preconoscenze.	Approccio metodologico: metodo attivo e permissivo Format: Intervento metacognitivo Tecnica: brainstorming, conversazione clinica.	Lettera del comune. Cartellone in cui poter scrivere le idee che scaturiscono dai bambini.	Letture della lettera spedita dal comune. Ragionamento collettivo sul valore della lettura per i bambini e sulla loro frequentazione della biblioteca scolastica e/o comunale. Brainstorming sulle loro considerazioni.
2 (3h)	Analisi del contesto di lavoro da parte dei bambini.	Approccio metodologico: metodo permissivo e interrogativo Format: Transfer in situazione reale Tecnica: uscita didattica, apprendimento per scoperta guidata	Materiale fornito dalla biblioteca. Macchina fotografica per documentare le risorse della biblioteca comunale.	La classe accoglie l'invito spedito dall'assessore comunale a visitare la biblioteca comunale. Si raggiunge il sito a piedi e si ascolta la spiegazione della signora Maria, la bibliotecaria. Piccolo laboratorio in biblioteca.
3 (3h)	Presentazione del compito di realtà da dover "risolvere" per rispondere alle richieste del Comune.	Approccio metodologico: metodo interrogativo e attivo Format: intervento metacognitivo con riflessione guidata Tecnica: conversazione clinica e tecniche cooperative (problem solving)	LIM per visionare le foto fatte; fogli e lavagna per raccogliere le idee	Considerazioni su come possiamo aiutare il Comune a risolvere il problema. Con i libri si possono fare moltissime cose: alla scoperta e catalogazione dei vari tipi di libri. Cosa manca nelle biblioteche? Analisi dei bisogni
4 (3h)	Presentazione del compito autentico e inizio del laboratorio di lettura attraverso la scoperta del libro di M. Lodi: Cipì. (attività di prelettura)	Approccio metodologico: metodo interrogativo e attivo Format: intervento metacognitivo con riflessione guidata Tecnica: conversazione clinica e tecniche cooperative	Predisposizione della struttura generale di un manifesto. Libro di M.Lodi impacchettato che arriva in regalo alla classe.	Ripresa degli argomenti affrontati e brainstorming di idee su come poter aiutare le biblioteche: costruiamo un manifesto <u>con</u> la ricchezza della lettura. Cosa si potrebbe fare per far amare i libri ai bambini? Ci arriva in regalo un libro guida: Cipì di Mario Lodi.
5 (2h)	Inizio della lettura del libro Cipì e della sua analisi. Riflessione sui vari tipi di lettura e sperimentazione (lettura ad alta voce, autonoma, a coppie...)	Approccio metodologico: Format: Laboratorio di apprendimento e di cooperazione peer to peer. Tecnica: cooperazione nella lettura autonoma e nell'ascolto.	Libro di Cipì, fogli da disegno e materiale di cancelleria.	Inizio della lettura di Cipì Lettura ad alta voce e lettura dell'adulto. Disegniamo.
6 (3h)	Analisi di un modo diverso per raccontare un libro: il mimo e la lettura animata (visione di una lettura animata nella LIM e organizzazione per una piccola lettura animata in classe).	Approccio metodologico: metodo attivo Format: laboratoriale Tecnica: story telling e scrittura creativa.	LIM. Materiale di cancelleria	Raccontiamo il libro in un modo diverso: il mimo. Organizziamo una lettura animata.
7 (2h)	Presentazione delle letture animate da parte dei bambini. Presentazione di un nuovo modo di raccontare: la recitazione.	Approccio metodologico: metodo permissivo Format: laboratoriale Tecnica: role playing e story telling	LIM, materiali di cancelleria.	Letture animate fatte dai bambini. Un altro modo di raccontare un libro: la recitazione.
8 (4h)	Visione di un'opera teatrale.	Approccio metodologico: metodo permissivo e attivo. Format: Transfer in situazione reale Tecnica: uscita didattica	-	Uscita al teatro ai Colli a vedere la rappresentazione teatrale di Cipì.

² Nella tabella sotto riportata sono presentate in modo schematico le attività programmate secondo una scansione "a giornate". Tuttavia è importante sottolineare come le uniche fisse e vincolanti sono la 2 e la 8 in quanto date fissate con gli enti esterni. Le altre sono state definite in modo provvisorio ma i tempi specifici saranno riprogrammati mano a mano che si svolgeranno in quanto il ritmo e la velocità sono dettati dai bambini stessi e, vista l'importanza delle esperienze, sarà mia premura rispettare i tempi di tutti e dedicare ad ogni attività la giusta importanza.

9 (3h)	Raccolta delle idee e realizzazione del manifesto in gruppi.	Approccio metodologico: metodo attivo e permissivo Format: laboratoriale Tecnica: laboratorio creativo e problem solving	Cartellone e materiale di cancelleria.	Ricapitoliamo le idee e realizziamo il manifesto mettendo assieme tutte le attività svolte.
10 (2h)	Preparazione dell'esposizione di quanto svolto e autovalutazione	Approccio metodologico: metodo interrogativo Format: intervento metacognitivo Tecnica: conversazione clinica e autovalutazione	Cartellone (manifesto) realizzato e appunti per l'esposizione.	Riflessione su quanto svolto e autovalutazione da parte degli alunni.
11 (3h)	Presentazione del lavoro svolto e consegna del manifesto preparato alla biblioteca scolastica e comunale.	Approccio metodologico: metodo attivo Format: lezione espositiva fatta dai bambini Tecnica: presentazione del lavoro svolto	Manifesti da consegnare alle biblioteche	Presentazione del manifesto della biblioteca della scuola e consegna dello stesso alla biblioteca comunale alla presenza dell'assessore all'istruzione.

Allegato 2: Lettera dall'Assessore



Comune di Rovolon

Cari bambini della classe II^B della scuola di Bastia, vi scrivo questa lettera per invitarvi ufficialmente a far visita alla nostra Biblioteca Comunale!

L'invito è per Martedì 17 Gennaio 2023 alle ore 9.00. Ad attendervi ci sarà Maria, la nostra bibliotecaria che vi farà da guida per scoprire quanti fantastici libri si possono trovare tra gli scaffali.

Questo invito è diretto a voi anche per un altro motivo: ho una sfida da proporvi e so che voi amate le sfide! Sono sempre meno i bambini e i ragazzi che leggono e che coltivano il piacere della lettura: vorrei quindi che voi, che avete imparato a leggere da poco e che siete curiosi e attenti, mi deste una mano per invogliare anche gli altri a leggere! Dietro ad ogni libro si possono nascondere tante cose... viaggi, storie fantastiche, storie reali...

Decidete voi la modalità da usare: stupitemi e stupitevi!

Spero possiate accettare la sfida e fare del vostro meglio: contiamo tutti su di voi!



e



*L'Assessore alla Cultura
all'Istruzione*

Allegato 3: Libri presentati

★ LIBRI POP- UP IN INGLESE

"Leaves: An Autumn Pop-Up Books" di Lindsay Dale- Scott



★ LIBRI PER LA PRIMISSIMA INFANZIA

"Fiori" di Tullet Hervè



★ LIBRI A LEPORELLO

"Via della Paura" di Amandine Piu e Gilles Baum



★ LIBRI CON DOPPIA SCRITTURA (ANCHE IN CODICE BRAILLE)

"Di che colore è il vento?" di Anne Herbaunts



★ LIBRI INTAGLIATI

"Nascita" di Druvert Helene



★ LIBRI IN CAA

"Ninna Nanna per una Pecorella" di Eleonora Bellini e Massimo Caccia



Allegato 4: *Silent Book* di Cipi





lipi mi è piaciuto perché...

Quando ho sentito il racconto
mi è sembrata una bellissima
storia.

Quando ero al teatro ho visto
la scena del gufo e mi sono un
po' spaventata.

Rebecca

Allegato 5: Prova di ascolto

Lettura da parte dell'insegnante (gli alunni NON hanno una copia del testo da consultare). È una prova di ascolto.

GUIZZINO

In un angolo lontano del mare viveva una famiglia di pesciolini tutti rossi. Solo uno era nero come una cozza. Nuotava più veloce di tutti gli altri. Si chiamava Guizzino. Un brutto giorno un grosso tonno, feroce e molto affamato, apparve fra le onde. In un solo boccone ingoiò tutti i pesciolini rossi.

Solo Guizzino riuscì a fuggire.

Nuotò lontano. Era spaventato e si sentì solo e molto triste.

Ma il mare era pieno di sorprese e a poco a poco nuotando fra una meraviglia e l'altra Guizzino tornò ad essere felice.

Vide una medusa piena dei colori dell'arcobaleno, pesci misteriosi che sembravano tirati da fili invisibili, e anemoni di mare che ondeggiavano come palme al vento.

Ed ecco che all'ombra degli scogli e delle alghe scoprì una famiglia di pesciolini rossi proprio come quelli del suo branco.

«Andiamo a nuotare nel sole e a vedere il mondo» disse felice.

«Non si può – risposero i pesciolini – i grandi tonni ci mangerebbero».

«Ma non si può vivere così nella paura, – disse Guizzino – bisogna pur inventare qualcosa».

Guizzino pensò a lungo. E improvvisamente disse: «Ho trovato: noi nuoteremo tutti insieme come il più grande pesce del mare».

Spiegò come dovevano nuotare tutti insieme vicini, ognuno al suo posto. Quando ebbero imparato a nuotare vicini, disse: «Io sono l'occhio».

Nuotarono nel grande freddo del mattino e nel sole del mezzogiorno, ma uniti riuscirono a cacciare il grande pesce.

NOME E COGNOME.....DATA.....

Dopo aver ascoltato attentamente la lettura dell'insegnante, rispondi alle seguenti domandemettendo una X nella risposta che ritieni corretta.

1. Chi è Guizzino?

- Un pesciolino rosso
- Una cozza nera
- Un pesciolino nero

2. Quale animale è molto pericoloso per Guizzino?

- Un pesce misterioso
- Una medusa
- Un tonno

3. Perché Guizzino riesce a non farsi mangiare dall'animale molto pericoloso?

- Nuota velocemente
- Sta lontano dai pesciolini rossi
- Si nasconde dietro uno scoglio

4. Come si sente Guizzino dopo aver perso la sua famiglia di pesciolini?

- Arrabbiato
- Triste
- Insicuro

5. Che cosa propone Guizzino agli altri pesci?

- Di nuotare insieme formando un grande pesce
- Di nuotare più velocemente del grande pesce
- Di nuotare lontano dal grande pesce

6. I pesciolini rossi cacciano qualcuno. Chi?

- I pesci misteriosi
- La medusa e gli anemoni
- Il grande pesce

7. Quali sono i personaggi principali della storia?

- Guizzino, il tonno e la medusa
- Guizzino, i pesci misteriosi e i pesci rossi
- Guizzino, i pesci rossi e il tonno

8. In quale ordine accadono i fatti nel racconto che hai letto?

Metti una crocetta nel quadratino accanto alla lettera che elenca l'ordine giusto dei fatti. Osserva che ogni fatto è indicato con un numero.

- 1) I pesciolini rossi vivono nascosti fra gli scogli.
2) Il grande pesce scappa.
3) Guizzino nuota con i pesciolini rossi.
- 1) I pesciolini rossi vivono nascosti fra gli scogli.
2) Guizzino nuota con i pesciolini rossi.
3) Il grande pesce scappa.
- 1) Il grande pesce scappa.
2) Guizzino nuota con i pesciolini rossi.
3) I pesciolini rossi vivono nascosti fra gli scogli.

QUESTA PROVA È STATA:

- FACILISSIMA
- FACILE
- UN PO' FACILE E UN PO' DIFFICILE
- DIFFICILE
- DIFFICILISSIMA

Autocorrezione:

HO RISPOSTO CORRETTAMENTE A DOMANDE SU 8.

CREDI DI AVER RAGGIUNTO UN BUON RISULTATO O DI POTER MIGLIORARE?

.....

.....

.....

.....

Allegato 6: Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Piacere della lettura	Saper scegliere un libro da leggere adatto e piacevole.	Sceglie in modo autonomo i libri da leggere dimostrando una buona attitudine verso la lettura. Sa riferire quali libri gli sono piaciuti e perché.	Dimostra di saper apprezzare i libri che legge, discriminando quelli che gli piacciono di più da quelli che non lo interessano. Legge in modo autonomo capendo gli argomenti e il filo conduttore. Sceglie in modo autonomo e sicuro i libri da leggere.	Dimostra che leggere è per lui un'attività piacevole. Qualche volta prende l'iniziativa e legge da solo. Capisce quello che legge o chiede se qualcosa non gli è chiaro. Riesce a scegliere da solo i libri da leggere.	Legge se sollecitato dall'insegnante o dal gruppo dei pari. Utilizzando materiali strutturati e non riesce a comprendere il significato del testo. Nella scelta viene guidato dall'insegnante in base a quelli che sono i suoi interessi.	Legge solo se invitato dall'insegnante a farlo senza riuscire a dare un proprio parere sulla lettura. Legge in modo poco proficuo, e sa arrivare al significato di quanto letto solo se guidato da domande specifiche. Nello scegliere i libri si affida totalmente a quello che gli viene consigliato senza discriminare l'argomento.
Ascolto e Parlato	Saper ascoltare e comprendere un testo e riferirlo tramite varie metodologie	Ascolta e comprende i testi che gli vengono letti e sa riportare quanto ascoltato tramite la rappresentazione grafica-pittorica, la mimica, il riassunto, la recitazione.	Ascolta con attenzione e interesse testi di vario genere e ne coglie in modo autonomo il senso globale. Sa trasferire con sicurezza la storia in un altro canale ed esprimerla utilizzando altre metodologie quali: la rappresentazione grafica-pittorica, la mimica, il riassunto, la recitazione.	Ascolta con attenzione e interesse testi di vario genere e inizia a cogliere in modo più sicuro e autonomo il senso globale di quanto ascoltato. Sa trasferire la storia in un altro canale ed esprimerla utilizzando altre metodologie quali: la rappresentazione grafica-pittorica, la mimica, il riassunto, la recitazione.	Ascolta con maggiore attenzione e continuità testi di vario genere, pur mostrando una particolare predilezione per quelli narrativi. Se aiutato riesce a rappresentare quanto ascoltato in altre forme come: la rappresentazione grafica-pittorica, la mimica, il riassunto, la recitazione.	Ascolta solo in modo saltuario e se continuamente stimolato testi di vario genere. Se gli viene fornito materiale strutturato e con l'aiuto dell'insegnante riesce a trasferire quanto ha ascoltato e a riprodurlo tramite la rappresentazione grafica-pittorica, la mimica, il riassunto, la recitazione.

Allegato 7: Rubrica compilata

NOMI	CRITERIO 1				CRITERIO 2			
	AVA	INT	BAS	INIZ	AVA	INT	BAS	INIZ
A.S.	X				X			
A.R.		X			X			
A.G.			X			X		
B.G.	X				X			
B.D.		X				X		
D.G.	X						X	
F.C.	X					X		
M.F.		X					X	
M.D.	X				X			
R.M.		X			X			
P.R.		X				X		
S.T.	X				X			
S.E.	X				X			
S.A.	X				X			
Z.R.		X				X		