

PEPITO POP-UP®



Direzione scientifica
Carlo Petracca

**GUIDA
PER L'INSEGNANTE
STORIA**

1

INDICE

PRESENTAZIONE DEL CORSO

- 2 Corso per il triennio. Pepito Pop - Up un progetto innovativo e inclusivo
- 3 Accogliere e motivare
- 3 A scuola di competenze
- 4 Materiali per l'alunno
- 5 Materiali per l'insegnante e la classe

PROGRAMMAZIONE ANNUALE

- 6 Programmazione di Storia

PROGRAMMAZIONE MENSILE

- 7 Programmazione mensile di Storia

PROGRAMMAZIONE ANNUALE

- 8 Libro delle discipline: Educazione Civica

TABELLE PER LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

- 9 Nuovi criteri di Valutazione degli Apprendimenti
- 10 Storia: nucleo tematico Uso delle fonti e organizzazione delle informazioni
- 12 Storia: nucleo tematico Organizzazione delle informazioni e strumenti concettuali
- 13 Educazione Civica: nucleo tematico Costituzione
- 14 Educazione Civica: nucleo tematico Sviluppo sostenibile
- 15 Educazione Civica: nucleo tematico Cittadinanza digitale

PERCORSO DI STORIA ED EDUCAZIONE CIVICA

- 16 Prima o poi...
- 17-21 Schede di lavoro
- 22 Prima, dopo e ancora dopo
- 23 Il teatrino in classe

- 24-27 Schede di lavoro
- 28 Azioni di diversa durata
- 29-31 Schede di lavoro
- 32 Il tempo ciclico
- 33-55 Schede di lavoro
- 56 Le Grandi Narrazioni della Storia
- 57 Racconti sui personaggi storici che hanno avuto un ruolo importante per l'Unità dell'Italia
- 57 Giuseppe Garibaldi
- 58 L'incontro a Teano
- 59 Camillo Benso conte di Cavour
- 60 Anita Garibaldi
- 61 Giuseppe Mazzini
- 62 Goffredo Mameli
- 63 Luciano Manara
- 64 Cristina Trivulzio di Belgiojoso
- 65-72 Schede di lavoro
- 73 Racconti sui protagonisti di eroismo e virtù civili nella Resistenza
- 73 Salvo D'acquisto
- 74 I fratelli Cervi
- 75 Le staffette partigiane
- 76-78 Schede di lavoro

COMPITI DI REALTÀ PER SVILUPPARE LE COMPETENZE

- 79 Introduzione
- 83 La progettazione per competenze
- 88 Come costruire una unità di apprendimento
- 88 Fase della progettazione
- 91 Fase della realizzazione
- 95 Esempio di una unità di apprendimento
- 104 Valutazione e certificazione delle competenze
- 109 Compito di realtà: La mia giornata
- 111-126 Schede di lavoro

Corso per il triennio

Pepito Pop-Up

Un progetto innovativo e inclusivo

Fare per imparare

Pepito POP - UP è un corso per il triennio della scuola primaria davvero completo, ideato per accompagnare ogni bambina e ogni bambino in un percorso formativo **ricco e coinvolgente**.

Crediamo che imparare sia un'esperienza a 360 gradi! Per questo, le nostre attività didattiche sono studiate per:

- **Stimolare le capacità intellettive e riflessive.** Incoraggiamo la curiosità, il ragionamento e l'abilità di porre domande e trovare soluzioni.
- **Sviluppare le capacità manuali e creative:** diamo spazio alla fantasia, all'espressione personale e al piacere di "fare" con le proprie mani.

Raccontare per esprimersi

Da sempre i bambini e le bambine si appassionano ai racconti; per questo anche i contenuti disciplinari devono essere veicolati dalla narrazione che incuriosisce, stimola e motiva l'apprendimento.

Inoltre, attraverso la narrazione, i bambini e le bambine imparano ad esprimersi e a mettere in evidenza i loro personali processi conoscitivi.

Infatti, imparando a raccontare le proprie esperienze, e quindi aprendo se stessi agli altri, gli alunni compiono un doppio processo apprenditivo: quello della scrittura, attraverso il quale imparano a trasformare i racconti orali in storie scritte, e quello della **lettura**, che li rende partecipi delle storie narrate nei libri.

Il coinvolgimento emotivo

Nel processo di apprendimento giocano un ruolo prioritario le emozioni. E le emozioni passano attraverso la narrazione e lo sviluppo di percorsi didattici inclusivi, nei quali a tutti gli alunni è offerta la possibilità di esprimere se stessi e di trovare la propria inclinazione verso le discipline, verso il sapere.

Il simpatico pappagallo Pepito è il compagno di scuola che ogni bambino vorrebbe avere! L'amico che accoglie e diverte, incuriosisce e condivide.

Il risultato? Un corso dove tutti si sentono protagonisti, imparano con entusiasmo, e sviluppano pienamente intelligenza e creatività.

Accogliere e motivare

Accogliere significa ricevere, sentire, accettare. A livello etimologico richiama la parola raccogliere, ed è da qui che parte l'impegno di creare un corso che sia davvero accogliente per tutti, che crei agio e non disagio, che accompagni i bambini nel progressivo percorso di crescita. Accogliere significa anche essere pronti ad accogliere l'imprevisto e rimodulare le proprie fasi di progettazione se necessario. Tutto è in evoluzione, quindi l'atteggiamento dinamico di chi è sempre disponibile ad accogliere le opportunità che si presentano è fondamentale nell'insegnamento. Le varie proposte didattiche inserite nel triennio mirano a suscitare negli allievi un senso di motivazione e di curiosità che li spinga ad aver voglia di conoscere, di scoprire, di imparare, di essere protagonisti attivi dell'apprendimento. In tutti i libri che compongono il corso sono proposti percorsi di apprendimento graduali, pagine speciali, mappe concettuali, attività e modalità di lavoro coinvolgenti per stimolare la curiosità dei bambini e tenere alta la loro attenzione.

Ad esempio il *cooperative learning*, segnalato dalla rubrica  TUTTI INSIEME, che rappresenta il lavoro di gruppo. La classe è intesa come piccoli gruppi che cooperano tra loro per formare un gruppo unito e cooperante.

Tutte le attività didattiche proposte, sia quelle che si avvalgono di metodologie tradizionali sia quelle laboratoriali che prevedono metodologie innovative (come ad esempio le STEAM e il coding) sono proposte in modo accessibile ai bambini.

**Metodologie
didattiche attive**

A scuola di competenze

L'intero corso è centrato sulla didattica per competenze, nella convinzione che questo approccio possa notevolmente migliorare la qualità della formazione e dei risultati dell'apprendimento conseguiti dagli alunni.

La competenza può essere definita come la capacità di risolvere una situazione-problema, il più vicina al mondo reale, attraverso l'uso di conoscenze e abilità già acquisite o che si acquisiscono nel corso della risoluzione della situazione problematica.

Le competenze, in una società in costante trasformazione, devono essere flessibili e adattabili nei vari contesti di apprendimento.

Lo scopo è preparare le alunne e gli alunni a "imparare ad imparare" valorizzando il loro potenziale di apprendimento e favorendo l'autostima.

**Imparare
a imparare**

Materiali per l'alunno

A SCELTA



Il Quaderno
dell'Accoglienza



Metodo Stampato



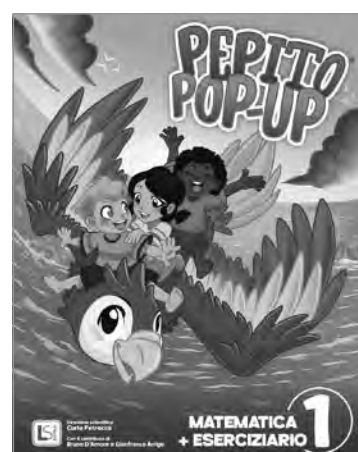
Metodo 4 caratteri



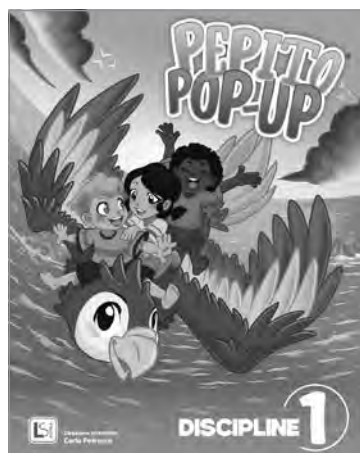
Quaderno di Scrittura



Lecture



Matematica
+ esercizario



Scienze, Storia, Geografia,
Ed. Civica, E. finanziaria



Quaderno di Valutazione
e Autovalutazione



Il mio quaderno Pop-Up
con attività STEAM

Materiali per l'insegnante e la classe

Guide disciplinari con la programmazione annuale e mensile



Guida di Italiano



Guida di Matematica



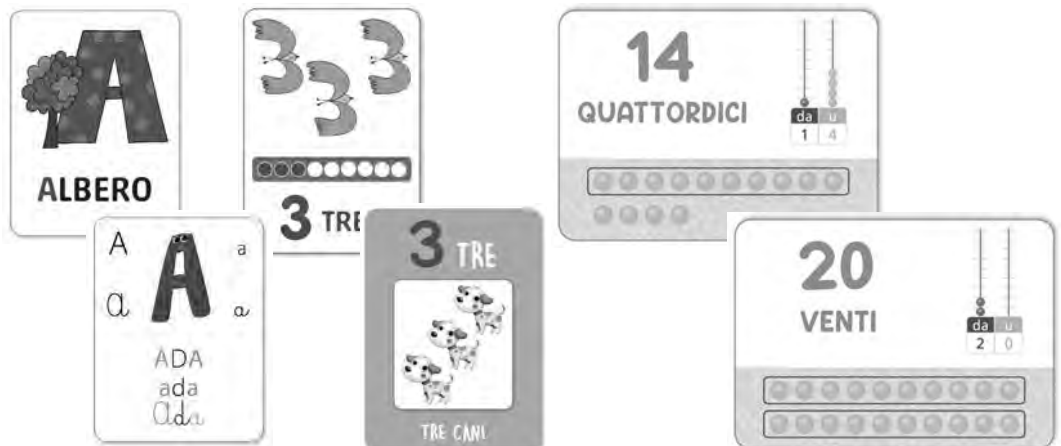
Guida di Storia



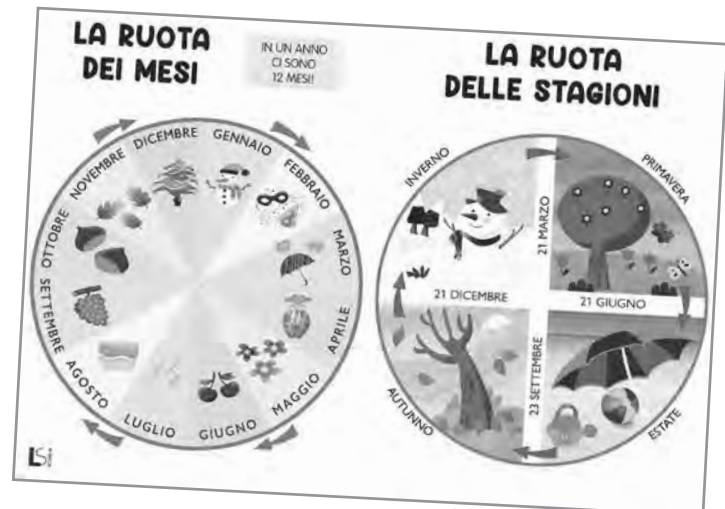
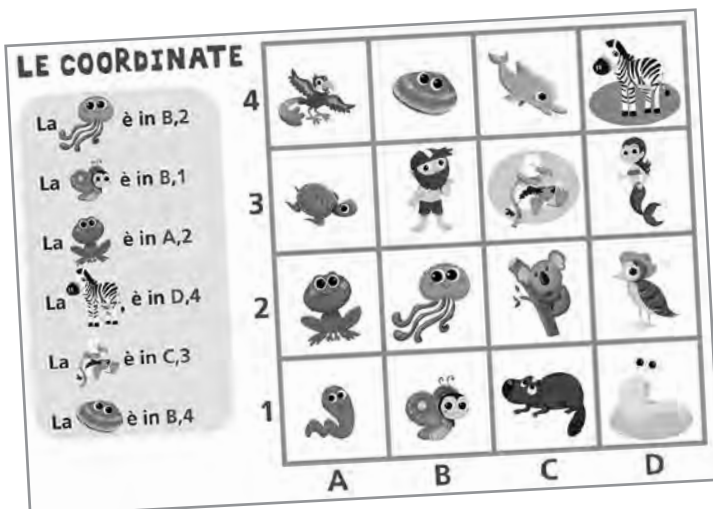
Guida di Scienze



Guida di Geografia



Alfabetiere e Numeriere murale double face con i numeri fino a 20!



Poster disciplinari e Mappe concettuali

Programmazione annuale di Storia

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA: COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE A IMPARARE

Competenze attese (conoscenze)	Compiti di realtà per la valutazione delle competenze	Argomenti	Contenuti	Raccordi disciplinari
Gli alunni svilupperanno nei primi due anni della scuola primaria la familiarità con alcuni strumenti, funzionali all'acquisizione delle conoscenze, in grado di favorire la comprensione e l'apprendimento della storia. Tali strumenti riguardano: i concetti di successione e contemporaneità delle azioni, la comprensione della durata delle azioni, la rappresentazione del tempo ciclico (giorno, settimana, mese, stagione, anno...), la periodizzazione e la linea del tempo, la comprensione della relazione di causa-effetto, l'uso delle sequenze temporali (prima, dopo, infine, adesso...); la biografia personale e familiare.	Il libro delle azioni Prepara un piccolo libretto in cui illustrerai con disegni e brevi frasi la tua giornata. Descrivi i diversi momenti della giornata in ordine cronologico: da quando ti svegli a quando vai a dormire. Dedica una pagina a ogni momento che scegli di raccontare. Rappresenta il momento scelto con un disegno. Sotto il disegno scrivi una frase o un breve testo per raccontare e spiegare cosa hai disegnato. Regala il tuo libretto al tuo compagno di banco.	• Acquisire familiarità con la realtà del proprio paese, della propria città, del proprio quartiere (uffici pubblici, luoghi d'arte, monumenti, piazze e loro significato). • Comprendere il significato della linea del tempo. • Personaggi e vicende ricavati da Bibbia, Iliade, Odissea, Eneide (in forma molto semplificata) per conoscere le radici della cultura occidentale. • Racconti ricavati dalle vicende del Risorgimento e della Resistenza collegati a riferimenti territoriali e all'esperienza dei bambini (es. Piccola vedetta lombarda, i martiri del Belfiore, le 5 Giornate di Milano, Anita Garibaldi, Salvo d'Acquisto, altri protagonisti di eroismo e di virtù civili nella Resistenza).	• Che cos'è il tempo? • Prima-dopo • Prima-dopo-infine • Nello stesso momento • Passato, presente, futuro • Il tempo è come una linea • La durata delle azioni • La giornata • La mia giornata • La settimana del pulcino • Ieri, oggi e domani • Le stagioni • La filastrocca dei mesi • La via in cui abitano Anna e Pietro • La scuola di Anna e Pietro • La piazza centrale • Un monumento per ricordare... La grandi narrazioni della storia • Il dio creatore • Il dio Khnum • Il gigante Pangu • La donna ragno	Italiano Arte e immagine Inglese

Programmazione mensile di Storia

Mese	Argomento	Riferimenti al testo delle discipline	Riferimento alla guida docente: schede di lavoro
Settembre	Che cos'è il tempo	<i>p. 2</i>	
Ottobre	Gli indicatori temporali: • prima/dopo	<i>p. 3</i>	Schede 1 - 2 - 3 - 4 - 5
Novembre	Gli indicatori temporali: • prima/dopo/infine	<i>p. 4</i>	Schede 6 - 7 - 8
Dicembre/Gennaio	La contemporaneità Passato - presente - futuro Il tempo è come una linea La durata delle azioni	<i>pp. 5 - 8</i>	Scheda 9 Schede 10 - 11 - 12
Verifica di fine quadrimestre	• L'alunno usa correttamente gli indicatori temporali • L'alunno utilizza correttamente le parole della contemporaneità	<i>p. 9</i>	
Febbraio	La giornata	<i>pp. 10 - 13</i>	Schede 13 - 14 - 15
Marzo	La settimana	<i>pp. 14 - 15</i>	Schede 16 - 17- 18 -19
Aprile	Le stagioni	<i>pp. 16 - 17</i>	Schede 20 - 30
Maggio/Giugno	I mesi	<i>p. 18</i>	Schede 31 -35
Verifica di fine quadrimestre	• L'alunno conosce le parti della giornata • L'alunno conosce i giorni della settimana • L'alunno conosce i mesi • L'alunno conosce le stagioni	<i>p. 19</i>	

Libro delle discipline: Educazione civica

COMPETENZA CHIAVE EUROPEA: • COMPETENZA IN MATERIA DI CITTADINANZA
• COMPETENZA PERSONALE E SOCIALE • COMPETENZA DIGITALE

Competenze attese (conoscenze)	Compiti di realtà per la valutazione delle competenze	Argomenti	Contenuti	Raccordi disciplinari
L'educazione civica contribuisce a sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà.	La mia giornata Un nuovo compagno proveniente da un Paese straniero è arrivato da poco in classe. Per dargli il benvenuto preparate un piccolo libretto in cui illustrerete con disegni e brevi frasi la vostra giornata. Lavorate individualmente. Dedicate una pagina a ogni momento che sceglierete di raccontare; rappresentatelo con un disegno e sotto scrivete una frase o un breve testo per descriverlo. Incollate insieme le pagine di tutti i compagni e regalate il vostro libretto al nuovo compagno.	Cittadinanza e Costituzione • Riconoscere i colori della bandiera italiana. • Comprendere l'importanza del rispetto delle regole nel gruppo sociale. Cittadinanza e Sostenibilità • Individuare le azioni necessarie per l'igiene personale. • Riconoscere i comportamenti corretti per affrontare una situazione di pericolo. • Riconoscere l'importanza della differenziazione dei rifiuti. Cittadinanza Digitale • Individuare i comportamenti corretti per navigare in Internet.	• Quanto tempo? • Quali giochi? • Vivere insieme • Le regole • A scuola • Sicurezza a scuola • Germi? No, grazie! • Gli amici dell'igiene • Salute e sicurezza • Rispetta l'ambiente	Italiano Matematica Coding Arte e immagine Educazione fisica Scienze Storia Musica

Nuovi criteri di valutazione degli apprendimenti

L'O.M. n. 3 del 09.01.2025 ha modificato le norme relative alla valutazione degli apprendimenti nella Scuola primaria prevedendo che, a decorrere dall'anno scolastico 2024/2025, venga espressa attraverso giudizi sintetici, da "Ottimo" a "Non sufficiente", correlati alla descrizione dei livelli di apprendimento raggiunti per ciascuna disciplina, compreso l'insegnamento dell'educazione civica.

Si riporta di seguito il documento ufficiale, definito Allegato A, con la descrizione dei giudizi sintetici per la valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria.

GIUDIZIO SINTETICO	DESCRIZIONE
Ottimo	L'alunno svolge e porta a termine le attività con autonomia e consapevolezza, riuscendo ad affrontare anche situazioni complesse e non proposte in precedenza. È in grado di utilizzare conoscenze, abilità e competenze per svolgere con continuità compiti e risolvere problemi, anche difficili, in modo originale e personale. Si esprime correttamente, con particolare proprietà di linguaggio, capacità critica e di argomentazione, in modalità adeguate al contesto.
Distinto	L'alunno svolge e porta a termine le attività con autonomia e consapevolezza, riuscendo ad affrontare anche situazioni complesse. È in grado di utilizzare conoscenze, abilità e competenze per svolgere con continuità compiti e risolvere problemi anche difficili. Si esprime correttamente, con proprietà di linguaggio e capacità di argomentazione, in modalità adeguate al contesto.
Buono	L'alunno svolge e porta a termine le attività con autonomia e consapevolezza. È in grado di utilizzare conoscenze, abilità e competenze per svolgere con continuità compiti e risolvere problemi. Si esprime correttamente, collegando le principali informazioni e usando un linguaggio adeguato al contesto.
Discreto	L'alunno svolge e porta a termine le attività con parziale autonomia e consapevolezza. È in grado di utilizzare alcune conoscenze, abilità e competenze per svolgere compiti e risolvere problemi non particolarmente complessi. Si esprime correttamente, con un lessico semplice e adeguato al contesto.
Sufficiente	L'alunno svolge le attività principalmente sotto la guida e con il supporto del docente. È in grado di applicare alcune conoscenze e abilità per svolgere semplici compiti e problemi, solo se già affrontati in precedenza. Si esprime con un lessico limitato e con qualche incertezza.
Non sufficiente	L'alunno non riesce abitualmente a svolgere le attività proposte, anche se guidato dal docente. Applica solo saltuariamente conoscenze e abilità per svolgere alcuni semplici compiti. Si esprime con incertezza e in maniera non adeguata al contesto.

Secondo l'O.M. n. 3/2025 le istituzioni scolastiche possono riportare nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento previsti dal curriculum di istituto, anche se non possono essere valutati singolarmente. È possibile, però integrare il documento di valutazione con una documentazione scritta aggiuntiva che declini i giudizi sintetici descrivendo le padronanze conseguite dall'alunno rispetto agli obiettivi di apprendimento previsti nei diversi nuclei tematici disciplinari.

Si fornisce tale descrizione che risulta utile non solo per un'eventuale documentazione scritta aggiuntiva, ma anche per la "valutazione dialogata" da mettere in atto con gli alunni e gli stessi genitori. La suddetta descrizione può essere utile, inoltre, per effettuare la declinazione, per ciascun anno di corso e per ogni disciplina, dei giudizi sintetici riportati nell'Allegato A. Tale declinazione, come richiesto dal comma 6 dell'art. 3 dell'O.M. n. 3/2025, va inserita nel Piano Triennale dell'offerta formativa unitamente ai criteri di valutazione definiti dagli organi collegiali della scuola.

Si precisa che gli obiettivi di apprendimento riportati nelle pagine seguenti rappresentano una proposta editoriale da assumere con molta flessibilità e da integrare e modificare eventualmente da parte dei docenti.

Storia - classe prima

NUCLEO TEMATICO: Uso delle fonti e organizzazione delle informazioni

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	GIUDIZIO SINTETICO	DESCRIZIONE DEL GIUDIZIO
Riconoscere relazioni di successione in fatti ed esperienze.	Ottimo	L'alunno riconosce con sicurezza e in piena autonomia i mutamenti prodotti dal tempo nella propria sfera personale e in oggetti di uso comune. È in grado di riconoscere fonti di diverso tipo e sa ricavare in modo autonomo informazioni e conoscenze su aspetti del suo passato. Sa riordinare cronologicamente eventi anche non attinenti alla propria sfera personale.
	Distinto	L'alunno riconosce con sicurezza e buona autonomia i mutamenti prodotti dal tempo nella propria sfera personale e in oggetti di uso comune. È in grado di riconoscere fonti di diverso tipo e sa ricavare in modo quasi autonomo informazioni e conoscenze su aspetti del suo passato. Sa riordinare cronologicamente eventi, specialmente se attinenti alla propria sfera personale.
	Buono	L'alunno riconosce con sufficiente sicurezza e autonomia i mutamenti prodotti dal tempo nella propria sfera personale e in oggetti di uso comune. È in grado di riconoscere fonti di diverso tipo e sa ricavare informazioni e conoscenze su aspetti del suo passato. Sa riordinare cronologicamente eventi attinenti alla propria sfera personale.
	Discreto	L'alunno riconosce in modo adeguato i mutamenti prodotti dal tempo nella propria sfera personale. È in grado di riconoscere fonti di diverso tipo e, con il supporto dell'insegnante, sa ricavare informazioni e conoscenze su aspetti del suo passato. Con parziale autonomia, riordina cronologicamente eventi attinenti alla propria sfera personale.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	GIUDIZIO SINTETICO	DESCRIZIONE DEL GIUDIZIO
	Sufficiente	L'alunno riconosce con qualche difficoltà i mutamenti prodotti dal tempo nella propria sfera personale. Con il supporto dell'insegnante ricava informazioni su aspetti del suo passato. Con qualche difficoltà, riordina cronologicamente eventi attinenti alla propria sfera personale.
	Non sufficiente	L'alunno ha difficoltà a riconoscere i mutamenti prodotti dal tempo. Tuttavia, osservando insieme all'insegnante fotografie che forniscono informazioni su aspetti del suo passato riesce a stabilire relazioni di successione.

Storia - classe prima

NUCLEO TEMATICO: Organizzazione delle informazioni e strumenti concettuali

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	GIUDIZIO SINTETICO	DESCRIZIONE DEL GIUDIZIO
•Cogliere la durata degli avvenimenti. •Riconoscere cicli temporali in fenomeni ed esperienze vissute e narrate.	Ottimo	L'alunno riconosce con buona sicurezza e in piena autonomia relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. Sa organizzare in modo autonomo le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali come la linea del tempo e le ruote dei mesi e delle stagioni.
	Distinto	L'alunno riconosce con sufficiente sicurezza e in piena autonomia relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. Sa organizzare in modo parzialmente autonomo le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali come la linea del tempo e le ruote dei mesi e delle stagioni.
	Buono	L'alunno riconosce in modo adeguato e con sufficiente autonomia relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. Lavorando in gruppo con i compagni riesce a organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali come la linea del tempo e le ruote dei mesi e delle stagioni.
	Discreto	L'alunno riconosce in modo adeguato relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. Lavorando in gruppo con i compagni riesce a organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali come la linea del tempo e le ruote dei mesi e delle stagioni.
	Sufficiente	L'alunno riconosce con qualche insicurezza relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze vissute e narrate. Con il supporto dell'insegnante e dei compagni riesce a organizzare le conoscenze acquisite in semplici schemi temporali come la linea del tempo e le ruote dei mesi e delle stagioni.
	Non sufficiente	L'alunno ha difficoltà a riconoscere relazioni di successione e di contemporaneità, durate, periodi, cicli temporali, mutamenti, in fenomeni ed esperienze narrate. Con il supporto dell'insegnante e con l'ausilio di schemi temporali già pronti, può riuscire a cogliere relazioni di successione e di contemporaneità nei fenomeni e nelle esperienze del proprio vissuto.

Educazione civica - classe prima

NUCLEO TEMATICO: Costituzione

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	GIUDIZIO SINTETICO	DESCRIZIONE DEL GIUDIZIO
Conoscere le regole della comunità di appartenenza e la loro importanza.	Ottimo	L'alunno riconosce e mette in pratica in modo autonomo e consapevole le regole di convivenza in tutti gli ambienti, sia quelli vissuti quotidianamente come la casa, la palestra e la scuola, sia quelli meno frequentati come la strada, il parco, la piscina, ecc. È in grado di descrivere autonomamente conflitti interpersonali in vari contesti, individuandone le cause e le possibili risoluzioni pacifiche.
	Distinto	L'alunno riconosce e mette in pratica in modo autonomo e consapevole le regole di convivenza in tutti gli ambienti del suo vissuto quotidiano. È in grado di descrivere autonomamente conflitti interpersonali che riguardano la vita del gruppo classe individuandone le cause e le possibili risoluzioni pacifiche.
	Buono	L'alunno riconosce e mette in pratica in modo quasi del tutto autonomo e consapevole le regole di convivenza in tutti gli ambienti del suo vissuto quotidiano. Individua le cause di comuni conflitti interpersonali tipici del gruppo classe e propone le possibili risoluzioni pacifiche.
	Discreto	L'alunno generalmente conosce le regole di convivenza, se guidato, individua le cause di comuni conflitti interpersonali tipici del gruppo classe e propone le possibili risoluzioni pacifiche esprimendosi con un lessico semplice e adeguato al contesto.
	Sufficiente	L'alunno conosce solo alcune regole di convivenza, ma è incline a uniformare il suo comportamento ai modelli di riferimento proposti dall'insegnante.
	Non sufficiente	L'alunno conosce solo poche regole di convivenza, ma se viene coinvolto in situazioni di gioco, tende a riconoscere e rispettare le regole fondamentali.

Educazione civica - classe prima

NUCLEO TEMATICO: Sviluppo sostenibile

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	GIUDIZIO SINTETICO	DESCRIZIONE DEL GIUDIZIO
Comprendere le conseguenze sull'ambiente di alcune azioni.	Ottimo	L'alunno riconosce con piena consapevolezza gli effetti di comportamenti scorretti sull'ambiente e mette in pratica autonomamente condotte rispettose del patrimonio ambientale e culturale.
	Distinto	L'alunno riconosce in modo abbastanza consapevole gli effetti di comportamenti scorretti sull'ambiente e mette in pratica autonomamente condotte rispettose del patrimonio ambientale e culturale.
	Buono	L'alunno riconosce le conseguenze sull'ambiente di alcune azioni scorrette e mette in pratica autonomamente comportamenti rispettosi del patrimonio ambientale e culturale.
	Discreto	L'alunno riconosce con parziale autonomia e consapevolezza le conseguenze sull'ambiente di alcune azioni scorrette e mette in pratica condotte rispettose del patrimonio ambientale e culturale.
	Sufficiente	L'alunno riconosce solo in parte le conseguenze sull'ambiente di alcune azioni e deve essere guidato a mettere in pratica condotte rispettose del patrimonio ambientale e culturale.
	Non sufficiente	L'alunno deve essere guidato a riconoscere le conseguenze sull'ambiente di alcune azioni scorrette e gli vanno indicate le condotte rispettose del patrimonio ambientale e culturale.

Educazione civica - classe prima

NUCLEO TEMATICO: Cittadinanza digitale

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	GIUDIZIO SINTETICO	DESCRIZIONE DEL GIUDIZIO
Riconoscere la funzione di alcuni strumenti tecnologici.	Ottimo	L'alunno riconosce con sicurezza la funzione degli strumenti tecnologici. Sa utilizzare correttamente i dispositivi digitali a scopo didattico riuscendo a portare a termine le attività con autonomia e consapevolezza. È in grado di utilizzare il linguaggio computazionale in modo originale e personale.
	Distinto	L'alunno riconosce con sicurezza la funzione degli strumenti tecnologici. Sa utilizzare correttamente i dispositivi digitali a scopo didattico riuscendo a portare a termine le attività con autonomia e consapevolezza. Utilizza correttamente il linguaggio computazionale.
	Buono	L'alunno riconosce la funzione degli strumenti tecnologici e sa utilizzare correttamente i dispositivi digitali a scopo didattico riuscendo a portare a termine le attività con parziale autonomia e consapevolezza. Utilizza correttamente il linguaggio computazionale.
	Discreto	L'alunno riconosce la funzione solo di alcuni strumenti tecnologici che sa usare correttamente. Con il supporto dei compagni utilizza correttamente il linguaggio computazionale.
	Sufficiente	L'alunno riconosce la funzione solo di pochi strumenti tecnologici che usa in modo abbastanza corretto. Con il supporto dei compagni utilizza con qualche incertezza il linguaggio computazionale.
	Non sufficiente	L'alunno non riconosce la funzione degli strumenti tecnologici e non sa utilizzare il linguaggio computazionale, mostra però positiva partecipazione alle attività di gruppo. Sarebbe utile che l'alunno conducesse le attività con i compagni, all'interno di gruppi di lavoro.

Prima o poi...

Per educare gli alunni al senso del tempo e alla relazione di successione fra azioni o eventi, guidiamoli a compiere alcune semplici esperienze pratiche. Distribuiamo i fogli A4 e invitiamo gli alunni ad illustrare un soggetto a piacere. L'attività servirà a far compiere loro più "azioni" (*aprire lo zaino, prendere l'astuccio e i colori, sistemarli sul banco e disegnare*). In questo modo avremo del "materiale" su cui far riflettere gli alunni sulla successione del *prima* e del *dopo*. Li guidiamo, con alcune domande-stimolo, a ricostruire coppie di azioni legate all'esperienza vissuta: «Cosa avete fatto *prima* di prendere l'astuccio e i colori? Cosa avete fatto *dopo* aver sistemato l'astuccio e i colori sul banco?» e così via. Dopo aver dialogato con gli alunni, ricostruiamo a coppie le azioni compiute, dicendo: «*Prima* avete aperto lo zaino, *dopo* avete preso l'astuccio e i colori»; «*Prima* avete preso l'astuccio e i colori e *dopo* li avete sistemati sul banco»; «*Prima* avete sistemato l'astuccio e i colori sul banco e *dopo* avete disegnato».

Quando gli alunni avranno ben chiari i concetti del *prima* e del *dopo* in riferimento alle azioni compiute, facciamo illustrare le coppie di azioni su un foglio diviso a metà: nella metà di sinistra facciamo disegnare ciò che accade *prima* e in quella di destra ciò che accade *dopo*.



PRIMA MI VESTO



POI METTO LE SCARPE

Scheda 1

PRIMA E DOPO

■ OSSERVA I DISEGNI. COLORA DI BLU LA CORNICE DELL'AZIONE CHE ACCADE PRIMA E DI ROSSO LA CORNICE DELL'AZIONE CHE ACCADE DOPO.



INFILI LA CAMICIA



ABBOTTONI LA CAMICIA

■ COMPLETA.

• IO PRIMA

.....

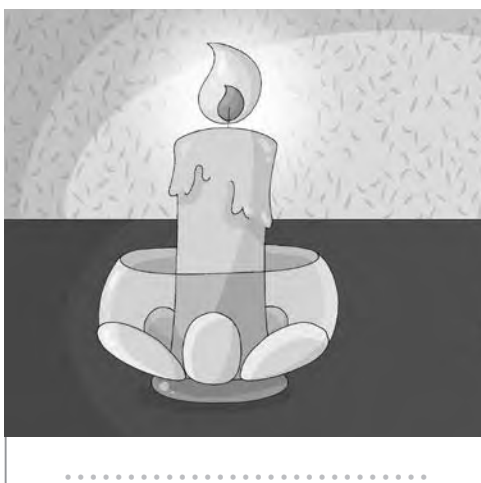
• DOPO

.....

Nome Data

PRIMA O DOPO

■ SCRIVI SOTTO OGNI IMMAGINE PRIMA O DOPO.
POI RITAGLIA E RIORDINA LE SEQUENZE.



Nome Data

SUCCEDE IN GIARDINO

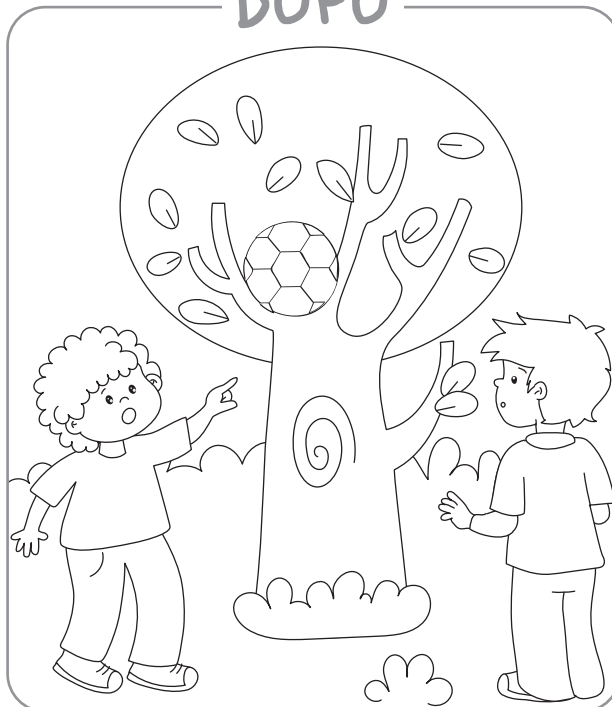
■ OSSERVA LE VIGNETTE E LEGGI LE DIDASCALIE.

PRIMA



DUE BAMBINI GIOCANO
A PALLA IN GIARDINO.

DOPO



LA PALLA FINISCE
SULL'ALBERO E SI
IMPIGLIA TRA I RAMI.

■ DAI UN NOME AI BAMBINI E RISPONDI ALLE
DOMANDE.

NOMI:

COSA FANNO PRIMA?

COSA SUCCEDE DOPO?

COME È POTUTO SUCCEDERE?

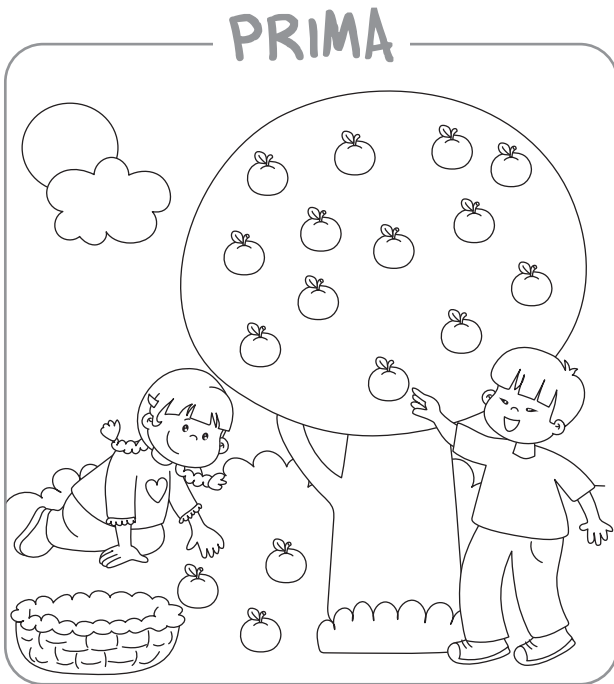
COSA FARESTI TU PER RIPRENDERE LA PALLA?

.....

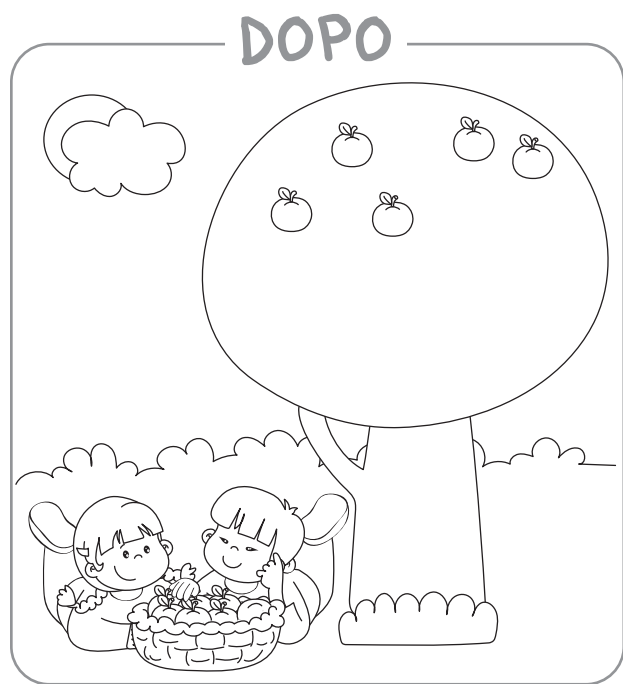
Nome Data

SUCCEDE IN CAMPAGNA

■ OSSERVA LE VIGNETTE E LEGGI LE DIDASCALIE.



**DUE BAMBINI
RACCOLGONO LE MELE
DALL'ALBERO.**



**QUANDO IL CESTO
È PIENO DI MELE I
BAMBINI SI RIPOSANO
SDRAIATI SULL'ERBA.**

■ DAI UN NOME AI BAMBINI E RISPONDI ALLE
DOMANDE.

NOMI:

COSA FANNO PRIMA?

COSA SUCCEDE DOPO?

QUANTO TEMPO SARÀ TRASCORSO?

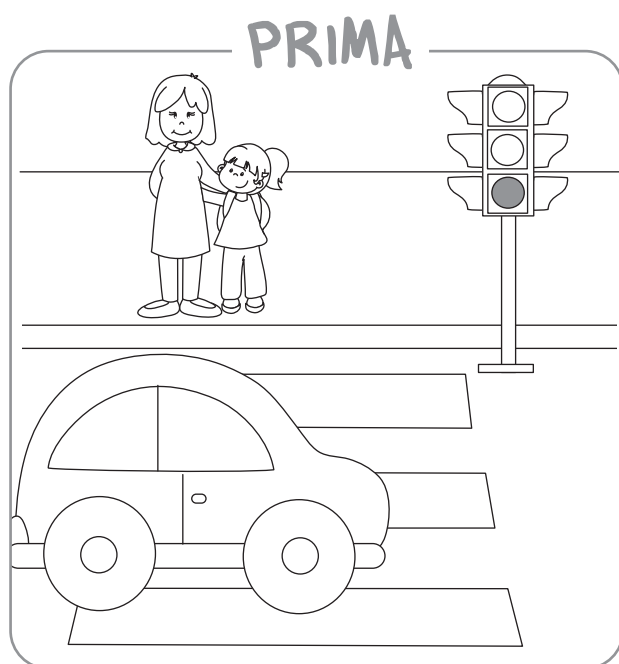
COSA FARESTI TU AL POSTO DEI BAMBINI?

.....

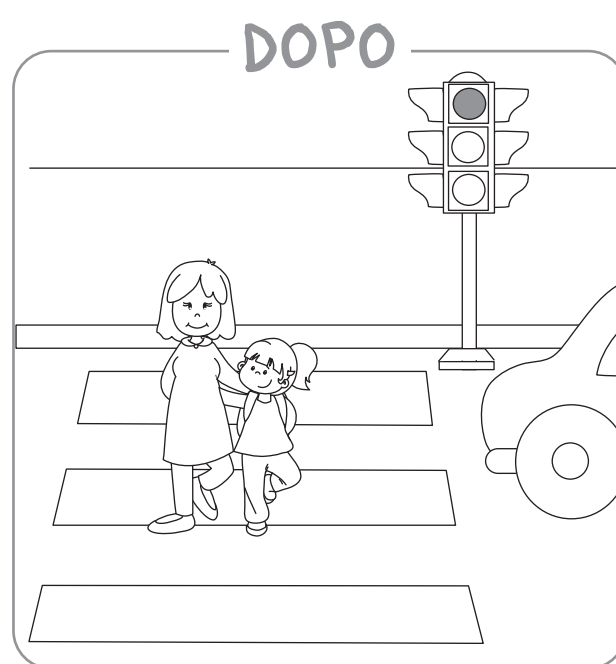
Nome Data

SUCCEDE IN CITTÀ

■ OSSERVA LE VIGNETTE E LEGGI LE DIDASCALIE.



LE AUTOMOBILI
TRANSITANO SULLA
VIA, MENTRE I PEDONI
ASPETTANO PER
ATTRAVERSARE.



I PEDONI
ATTRAVERSANO LA
STRADA, MENTRE LE
AUTOMOBILI SONO
FERME AL SEMAFORO.

■ RISPONDI ALLE DOMANDE.

QUANTE PERSONE SONO A PIEDI?

COSA FANNO PRIMA?

COSA SUCCEDE DOPO?

COSA HA PRODOTTO IL CAMBIAMENTO?

Nome Data

Prima, dopo e ancora dopo

Passiamo ad applicare la successione temporale in situazioni scandite da tre momenti: *prima*, *dopo* e *dopo ancora*. Partiamo sempre dall'analisi di alcune esperienze quotidiane ben note agli alunni, come ad esempio mettersi le scarpe, lavarsi i denti, bere un bicchiere d'acqua e così via.

Scandiamo ogni situazione in tre momenti differenti, ossia in una successione di tre azioni. Ad ogni azione associamo l'indicatore temporale adatto (*prima*, *dopo* e *dopo ancora*) e schematizziamo alla lavagna.

Interagiamo poi con gli alunni, considerando una situazione alla volta e stimolandoli a ricostruire le varie azioni in successione. Ad esempio, chiediamo: «Per lavarci i denti cosa facciamo *prima*? E *dopo*? E *ancora dopo*?».

PRIMA	Prendo lo spazzolino	Prendo le scarpe
DOPO	Metto il dentifricio	Infilo le scarpe
ANCORA DOPO	Spazzolo i denti	Allaccio le scarpe

PRENDO LO SPAZZOLINO	SPAZZOLO I DENTI	INFILO LE SCARPE
METTO IL DENTIFRICIO	PRENDO LE SCARPE	ALLACCIO LE SCARPE

Prepariamo delle strisce di carta, su cui scrivere le varie azioni e, su un cartellone, riportiamo la schematizzazione fatta alla lavagna (senza indicare le varie azioni). Disponiamo le strisce di carta in disordine sulla cattedra e coinvolgiamo gli alunni nel gioco della ricostruzione; a turno, chiamiamo gli alunni, facciamo scegliere a caso una striscia e li guidiamo a indicare in quale colonna e in quale riga del cartellone incollarla.

Assecondiamo gli alunni anche quando ci suggeriscono in modo errato. In questo caso, prima di incollare le strisce, li guidiamo a immaginare le situazioni insensate che potrebbero crearsi. Possiamo farli riflettere chiedendo, ad esempio: «Le azioni sono nell'ordine giusto? Mettiamo il dentifricio sullo spazzolino dopo che ci siamo lavati i denti? Prima allacciamo le scarpe e dopo le infiliamo?».

Il teatrino in classe

Diamo in fotocopia e leggiamo la favola Il leone e la lepre, divisa in sequenze e liberamente adattata da Esopo.

Avviamo una conversazione collettiva per fissare le tre sequenze della storia.

Chiediamo, ad esempio: «Cosa succede all'inizio? Cosa succede dopo? Il leone insegue il cervo prima o dopo aver visto la lepre?».

IL LEONE E LA LEPRE

1. UN GIORNO UN LEONE SI IMBATTÉ IN UNA LEPRE E DECISE DI SBRANARLA.

2. A UN TRATTO VIDE UN CERVO CHE PASSAVA DI LÌ E PENSÒ: «IL CERVO È UN BOCCONE BEN PIÙ ABBONDANTE DELLA LEPRE!». COSÌ, ABBANDONÒ LA LEPRE, CHE RIUSCÌ A FUGGIRE, E SI LANCIÒ ALL'INSEGUIMENTO DEL CERVO, SENZA PERÒ CATTURARLO.

3. TORNÒ DALLA LEPRE. CHE DELUSIONE! LA LEPRE LO AVEVA LASCIATO A BOCCA ASCIUTTA.

Dividiamo la classe in tre gruppi: ognuno illustrerà una sequenza della storia su un cartoncino A3. Realizzati i disegni, li uniamo e stimoliamo gli alunni a ricostruire la storia per immagini.

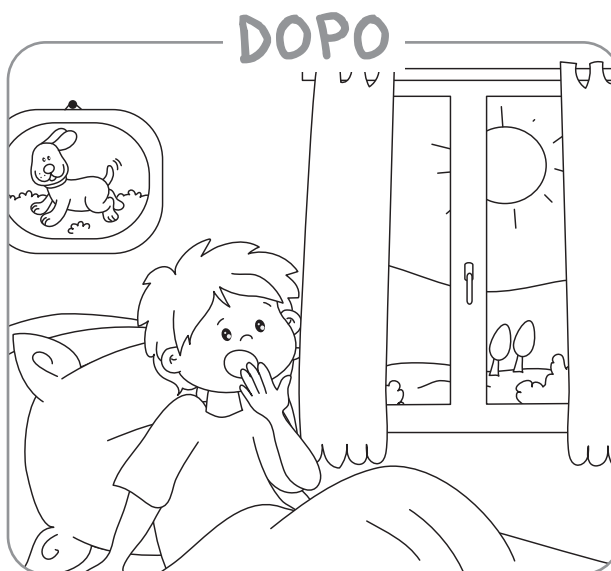
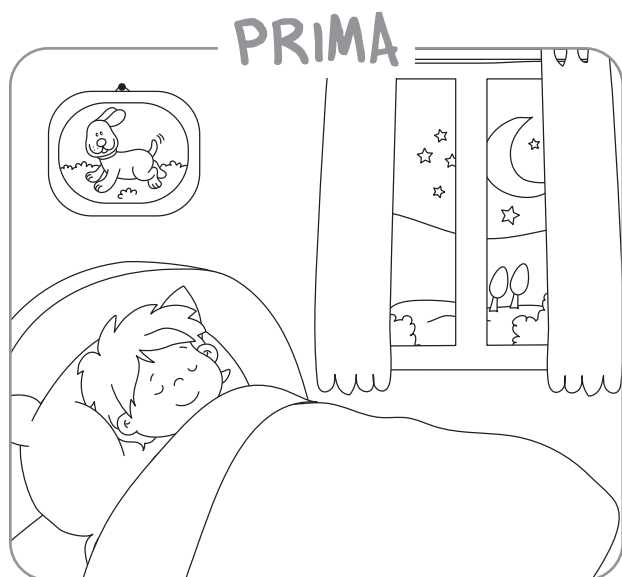
Proponiamo, poi, il gioco della drammatizzazione: scegliamo tre alunni ed assegniamo, rispettivamente, il ruolo di leone, di lepre e di cervo. Quindi, li guidiamo a mimare le tre scene in sequenza:

- *Il leone vede la lepre e decide di sbranarla.*
- *Il leone vede il cervo e lo insegue, senza riuscire a catturarlo; intanto la lepre fugge.*
- *Il leone torna dalla lepre che lo ha lasciato a bocca asciutta.*

Durante la “messinscena”, scandiamo i tre momenti, annunciando l'inizio di ogni scena (scena prima, scena seconda, scena terza). Ripetiamo le scene altre volte, coinvolgendo altri alunni.

IL RISVEGLIO

■ OSSERVA LE VIGNETTE.



■ RACCONTA.

PRIMA

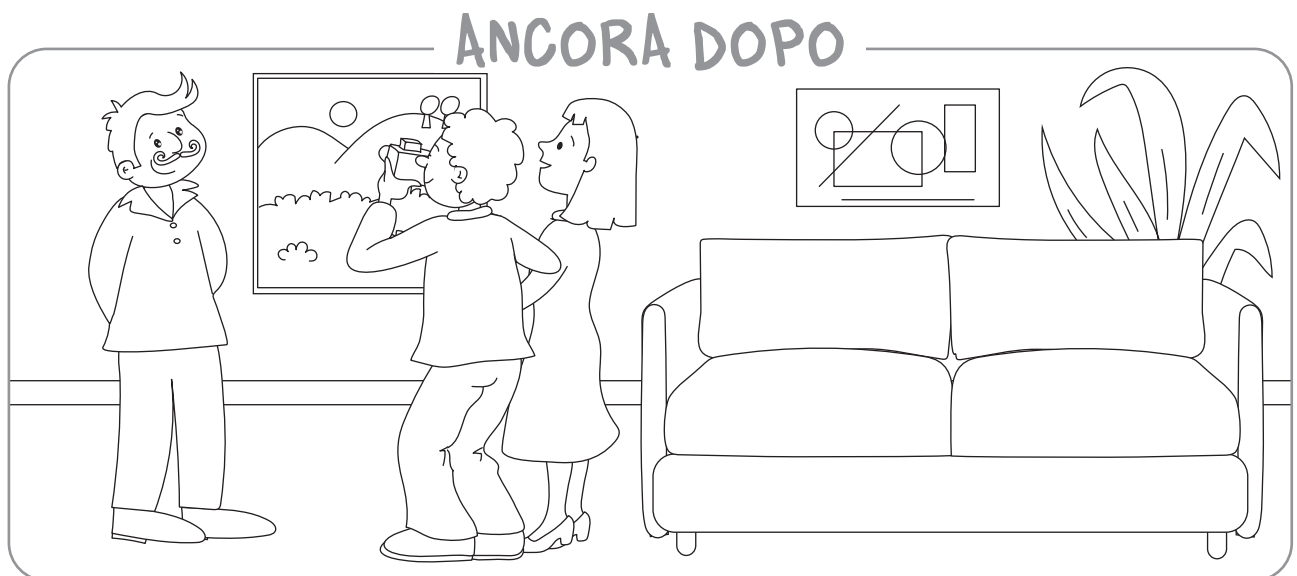
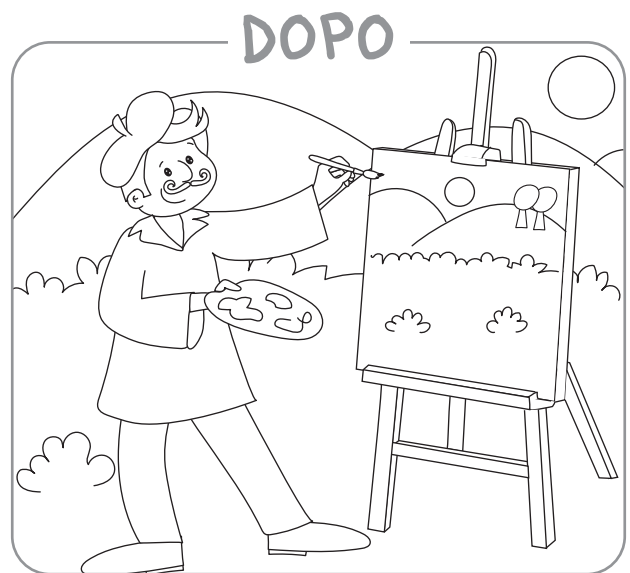
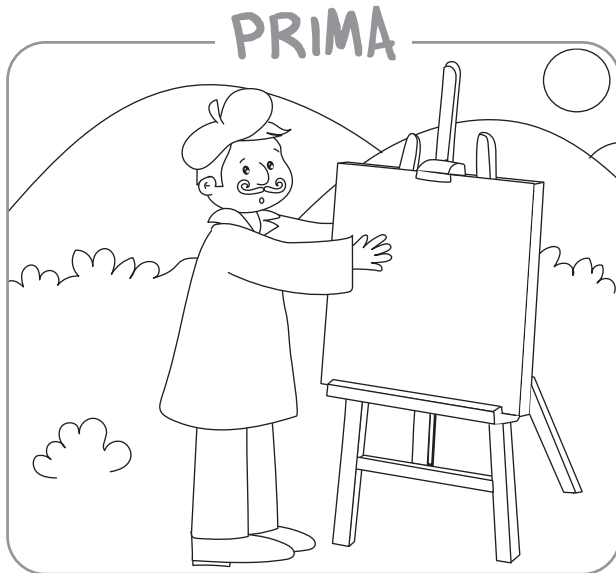
DOPO

ANCORA DOPO

Nome Data

IL PITTORE

■ OSSERVA LE VIGNETTE.



■ RACCONTA.

PRIMA

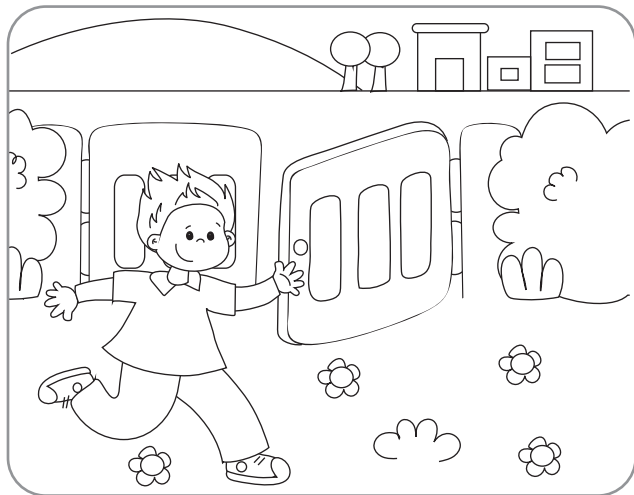
DOPO

ANCORA DOPO

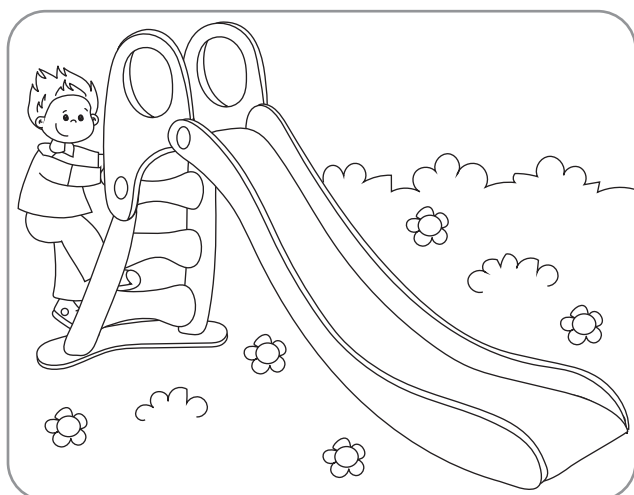
Nome Data

AL PARCO GIOCHI

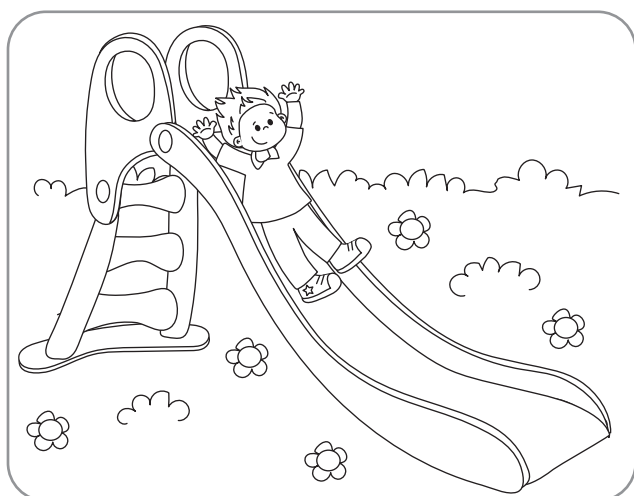
■ OSSERVA I DISEGNI E SCRIVI UNA STORIA.



PRIMA.....



DOPO.....



ANCORA DOPO.....

Nome Data

NELLO STESSO MOMENTO

■ OSSERVA IL DISEGNO E COMPLETA LE FRASI IN BASSO.



MENTRE LA SUONA LA CHITARRA EDO,
OLGA E BATTONO LE MANI. NELLO STESSO
MOMENTO SUONA IL TAMBURELLO.
CONTEMPORANEAMENTE AGITA LE MARACAS.

■ SCRIVI TRE AZIONI CHE RIESCI A SVOLGERE
CONTEMPORANEAMENTE.

IO NELLO STESSO MOMENTO RIESCO A

.....

.....

Nome Data

Azioni di diversa durata

Dividiamo la classe in tre gruppi ed assegniamo ad ognuno un'azione da svolgere. Le azioni scelte devono avere durate differenti. Ad esempio: scrivere il proprio nome, fare e colorare un disegno e leggere un breve racconto. Prepariamo un cartellone. Spieghiamo che il tempo impiegato per svolgere ogni azione sarà rappresentato da una striscia colorata: la striscia corrispondente all'azione più breve sarà la più corta, un po' più lunga sarà la striscia corrispondente all'azione che verrà terminata per seconda, ancora più lunga sarà la striscia corrispondente all'azione che verrà conclusa per ultima. Dunque, diamo il via alle attività: i gruppi inizieranno a svolgere i compiti loro assegnati tutti nello stesso momento.

Sarà il gruppo A a terminare per primo. Nell'attesa che gli altri gruppi finiscano, gli daremo il compito di registrare le durate colorando le strisce sul cartellone.

Terminati tutti e tre i compiti, facciamo riflettere gli alunni su quanto rappresentato nel cartellone, notando che le azioni hanno durate diverse: si impiega meno tempo a scrivere il proprio nome piuttosto che a fare un disegno. Con lo stesso meccanismo di rappresentazione della durata, facciamo valutare la durata di altre azioni e quindi di altri momenti. Ad esempio, confrontiamo le azioni svolte prima della ricreazione e quelle svolte durante la ricreazione e chiediamo: «Quale dei due momenti dura di meno? Quale di più?».

Fotocopiamo e consegniamo agli alunni la seguente tabella invitandoli a completarla aggiungendo altre azioni che hanno durata diversa.

DURA DI PIÙ	DURA DI MENO
• LEZIONE • SCRIVERE IL NOME • LAVARE I CAPELLI • GUARDARE UN FILM • CONTARE FINO A 10 • BERE UN BICCHIERE D'ACQUA • • • •	• RICREAZIONE • FARE UN DISEGNO • LAVARE LE MANI • GUARDARE UN CARTONE • CONTARE FINO A 20 • FARE LA DOCCIA • • • •

L'AZIONE PIÙ LUNGA

■ IN OGNI COPPIA DI AZIONI, CERCHIA L'AZIONE CHE DURA DI PIÙ.



COLPIRE LA PALLA CON
LA RACCHETTA.



PREPARARE UNA TORTA.



ASCOLTARE LA LEZIONE
A SCUOLA.



SALTARE UN OSTACOLO.

Nome Data

L'AZIONE PIÙ CORTA

■ IN OGNI COPPIA DI AZIONI, CERCHIA L'AZIONE CHE DURA DI MENO.



ANDARE A SCUOLA
IN BICICLETTA.



TIRARE UN CALCIO
AL PALLONE.



COLPIRE UNA PALLINA
CON LA MAZZA.



SCENDERE SULLA
PISTA DA SCI.

Nome Data

DURA DI PIÙ, DURA DI MENO

■ CERCHIA DI ROSSO L'AZIONE CHE DURA DI PIÙ.
CERCHIA DI VERDE L'AZIONE CHE DURA DI MENO.



FARE UN GIRO
SUL WINDSURF.



AFFERRARE LA SBARRA
E SALTARE GIÙ.

■ COLORA DI ROSSO IL PALLINO DELL'AZIONE
CHE DURA DI PIÙ. COLORA DI VERDE IL PALLINO
DELL'AZIONE CHE DURA DI MENO.

- DORMIRE TUTTA LA NOTTE. ☐
- FARE COLAZIONE. ☐

- BERE UN SUCCO DI FRUTTA. ☐
- FARE LA DOCCIA. ☐

- MANGIARE UN GELATO. ☐
- GONFIARE UN PALLONCINO. ☐

- FARE I COMPITI. ☐
- GUARDARE UN CARTONE IN TV. ☐

Nome Data

Il tempo ciclico

Una distinzione che si può far emergere è quella tra tempo lineare, che passa e non torna più e tempo ciclico, legato ad aspetti che ritornano periodicamente, come il giorno e la notte, le stagioni, i giorni della settimana, i mesi ecc.

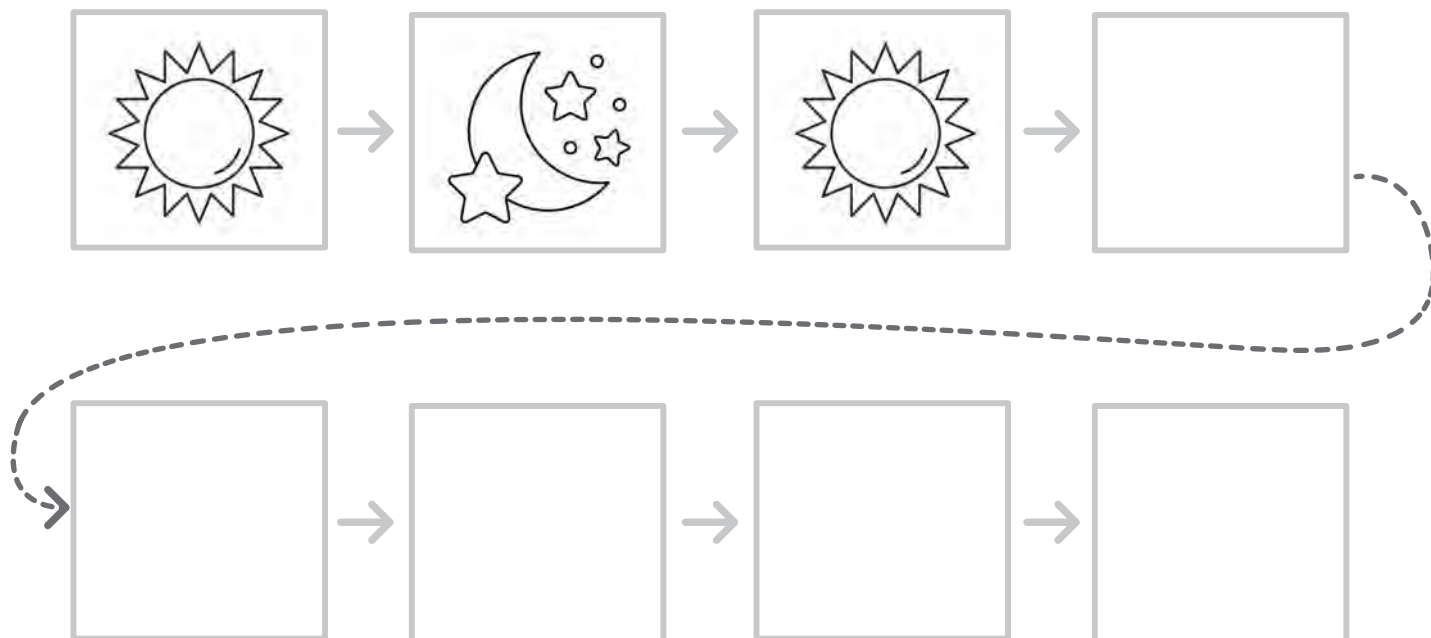
Tale distinzione può essere accompagnata anche da un approfondimento sul lessico basato sulle parole che caratterizzano il tempo che scorre (prima, durante, dopo, ora, adesso ecc.) o i nomi specifici della suddivisione temporale della nostra vita (nomi dei mesi, nomi dei giorni della settimana ecc.), facendo attenzione che i concetti e le parole del tempo non vengano acquisiti rapidamente dagli allievi perché richiedono pazienza e ripetizione. Per poter comprendere la ciclicità del tempo e i vari nomi che lo identificano, risulta molto utile l'uso della **ruota del giorno**, della **ruota della settimana**, della **ruota dei mesi** e della **ruota delle stagioni** che si possono facilmente realizzare in classe con un'attività laboratoriale.

Le ruote

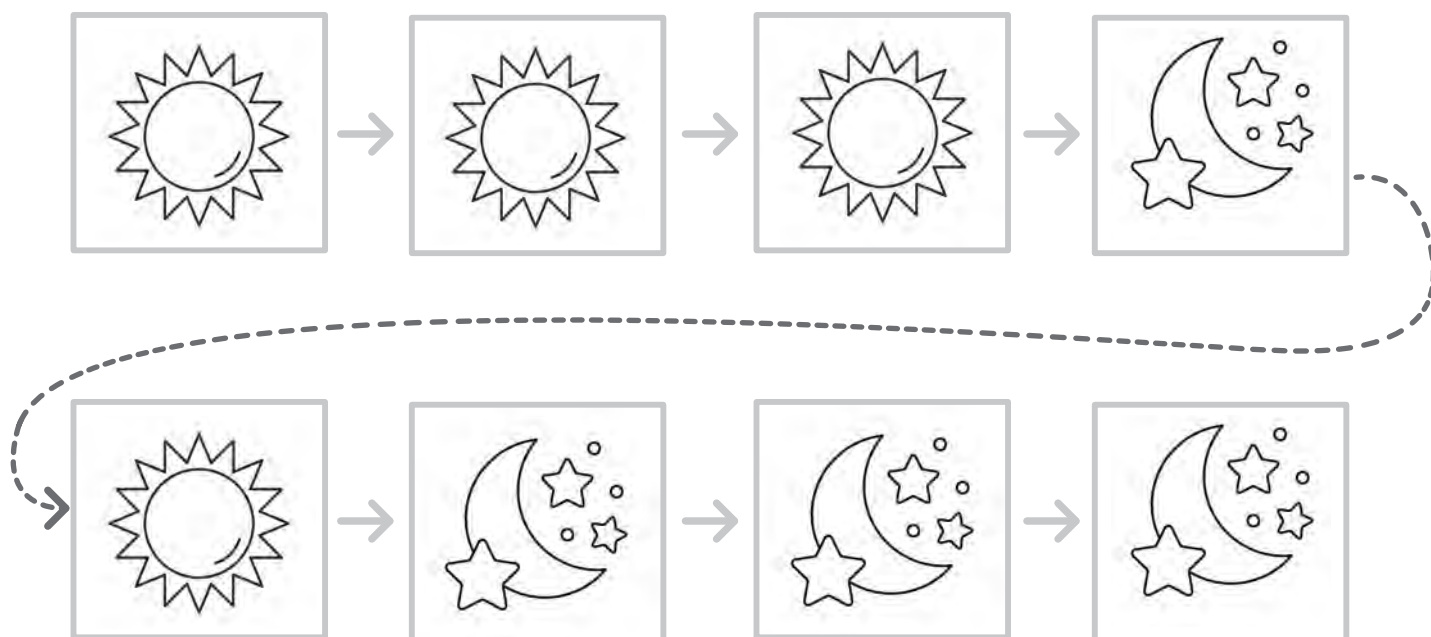


DI GIORNO E DI NOTTE

■ COMPLETA I RITMI GIORNO-NOTTE.



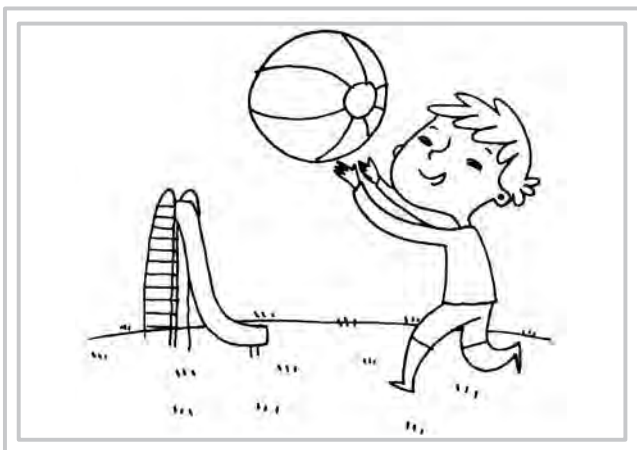
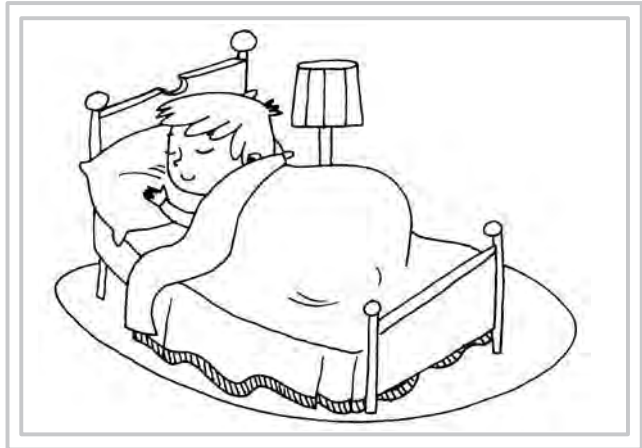
■ TROVA GLI ERRORI E CANCELLALI CON UNA X.



Nome Data

NOTTE E GIORNO: CHE COSA SI FA

■ COLORA DI GIALLO LE CORNICI DELLE AZIONI CHE SI SVOLGONO DI GIORNO E DI BLU LE CORNICI DELLE AZIONI CHE SI SVOLGONO DI NOTTE.



Nome Data

LA GIORNATA

■ DISEGNA NEGLI SPAZI LE ATTIVITÀ CHE SVOLGI DURANTE I DIVERSI MOMENTI DELLA GIORNATA.

MATTINO

POMERIGGIO

SERA

NOTTE

Nome Data

CHE GIORNO È?

■ QUESTO GATTINO OGNI GIORNO DELLA SETTIMANA FA UNA COSA DIVERSA.



LUNEDÌ



MARTEDÌ



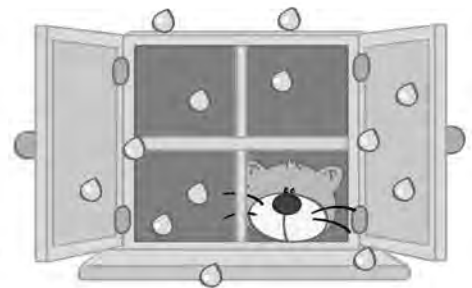
MERCOLEDÌ



GIOVEDÌ



VENERDÌ



SABATO



DOMENICA

■ COMPLETA CON I NOMI DEI GIORNI DELLA SETTIMANA.

..... VA SULLO SKATEBOARD.
 GIOCA CON LA FARFALLA.
 STA CON LA TARTARUGA.
 MANGIA IL FORMAGGIO.
 FA UNA PASSEGGIATA.

Nome Data

LA SETTIMANA IN ORDINE

■ LEGGI I CARTELLINI E SCRIVI I NOMI DEI GIORNI DELLA SETTIMANA IN ORDINE.

SABATO

MERCOLEDÌ

MARTEDÌ

VENERDÌ

LUNEDÌ

GIOVEDÌ

DOMENICA

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

■ RISPONDI ALLE DOMANDE.

- QUANTI GIORNI CI SONO IN UNA SETTIMANA?
- QUAL È IL PRIMO GIORNO DELLA SETTIMANA?
- QUAL È L'ULTIMO GIORNO DELLA SETTIMANA?

Nome Data

SE OGGI È LUNEDÌ

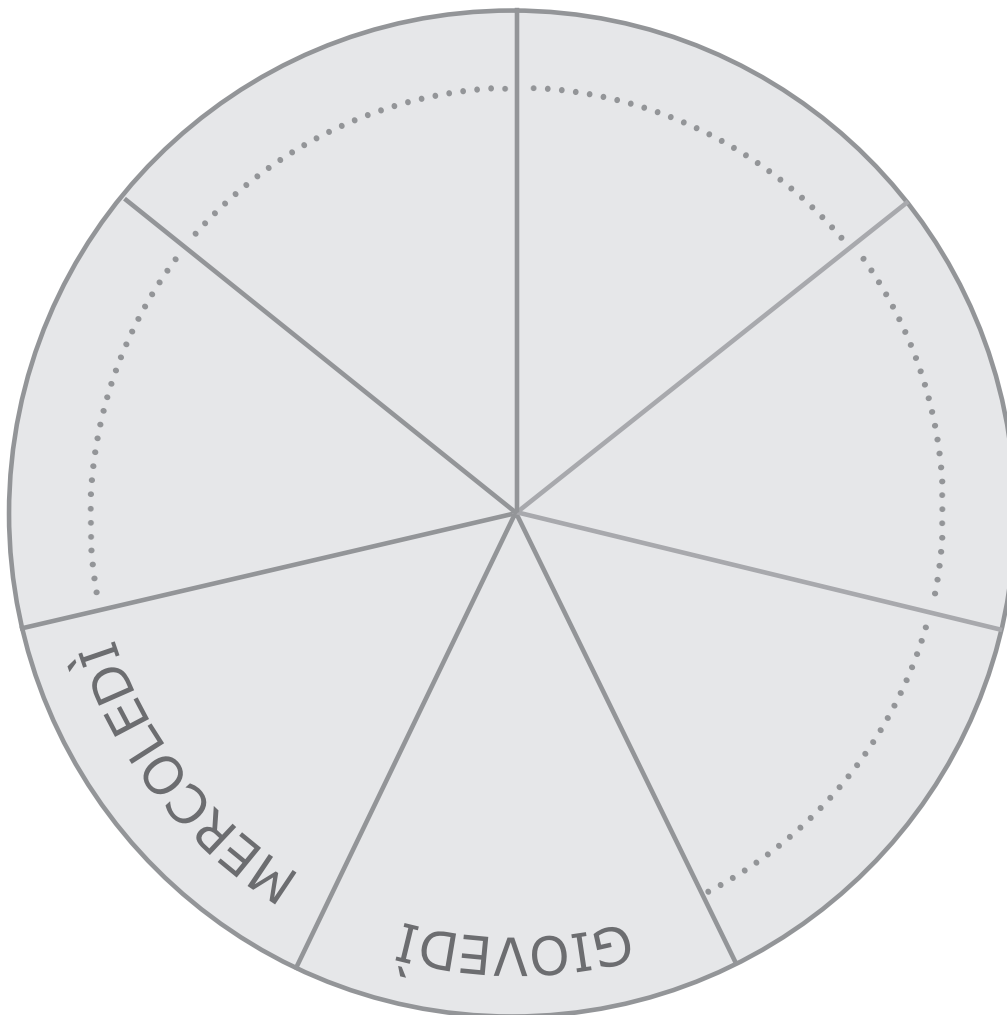
■ COMPLETA.

IERI	OGGI	DOMANI
GIOVEDÌ		
MARTEDÌ		
DOMENICA		
MERCOLEDÌ		
SABATO		
VENERDÌ		
LUNEDÌ		

Nome Data

LA SETTIMANA

■ COMPLETA LA RUOTA CON I GIORNI DELLA SETTIMANA.



■ METTI UNA **x** SU VERO (**V**) O FALSO (**F**).

- SE OGGI È LUNEDÌ, DOMANI SARÀ MARTEDÌ.
- IERI ERA SABATO, OGGI È LUNEDÌ.
- OGGI È DOMENICA, IERI ERA SABATO.
- PRIMA DI MERCOLEDÌ C'È GIOVEDÌ.
- DOPO MERCOLEDÌ C'È GIOVEDÌ.

☐ V	☐ F
☐ V	☐ F
☐ V	☐ F
☐ V	☐ F
☐ V	☐ F

Nome Data

LE STAGIONI

■ OSSERVA, POI COLLEGA LE IMMAGINI ALLA STAGIONE GIUSTA.

AUTUNNO	ESTATE	INVERNO	PRIMAVERA
			

■ COMPLETA LE FRASI.

- A PRIMAVERA
- D'ESTATE
- IN AUTUNNO
- D'INVERNO

Nome Data

LE STAGIONI

■ OSSERVA BENE LE SCENETTE CHE RAPPRESENTANO LE 4 STAGIONI. IN OGNUNA DI ESSE C'È UN INTRUSO. CERCHIALO.



■ QUALE STAGIONE TI PIACE DI PIÙ?

.....

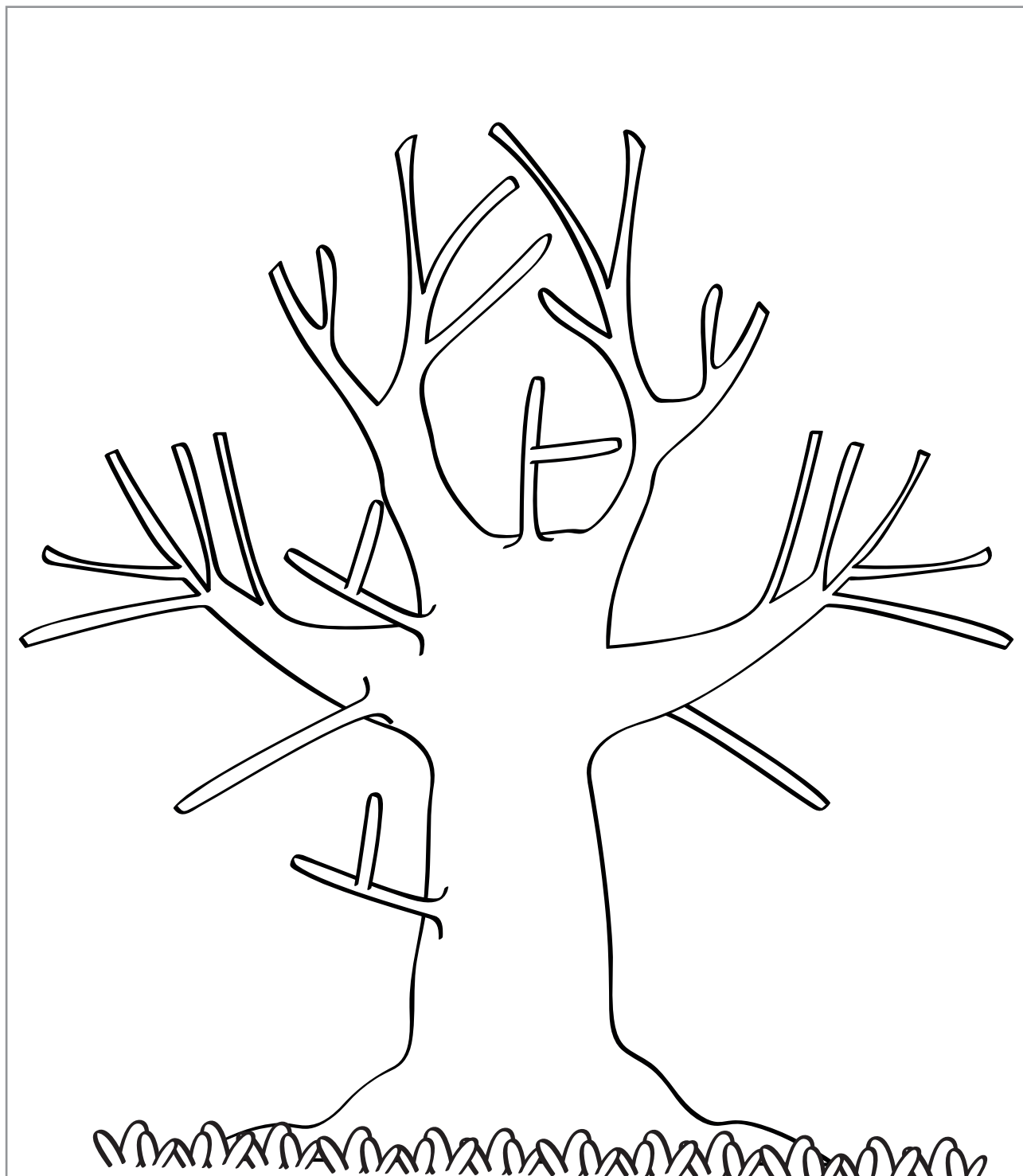
DISEGNA CHE COSA TI PIACE FARE IN QUEL PERIODO DELL'ANNO.



Nome Data

L'INVERNO

■ COLORA IL TRONCO E I RAMI DI MARRONE.
INCOLLA BATUFFOLI DI OVATTA PER RAPPRESENTARE
LA NEVE.



Nome Data

INVERNO

■ COLORA IL DISEGNO.



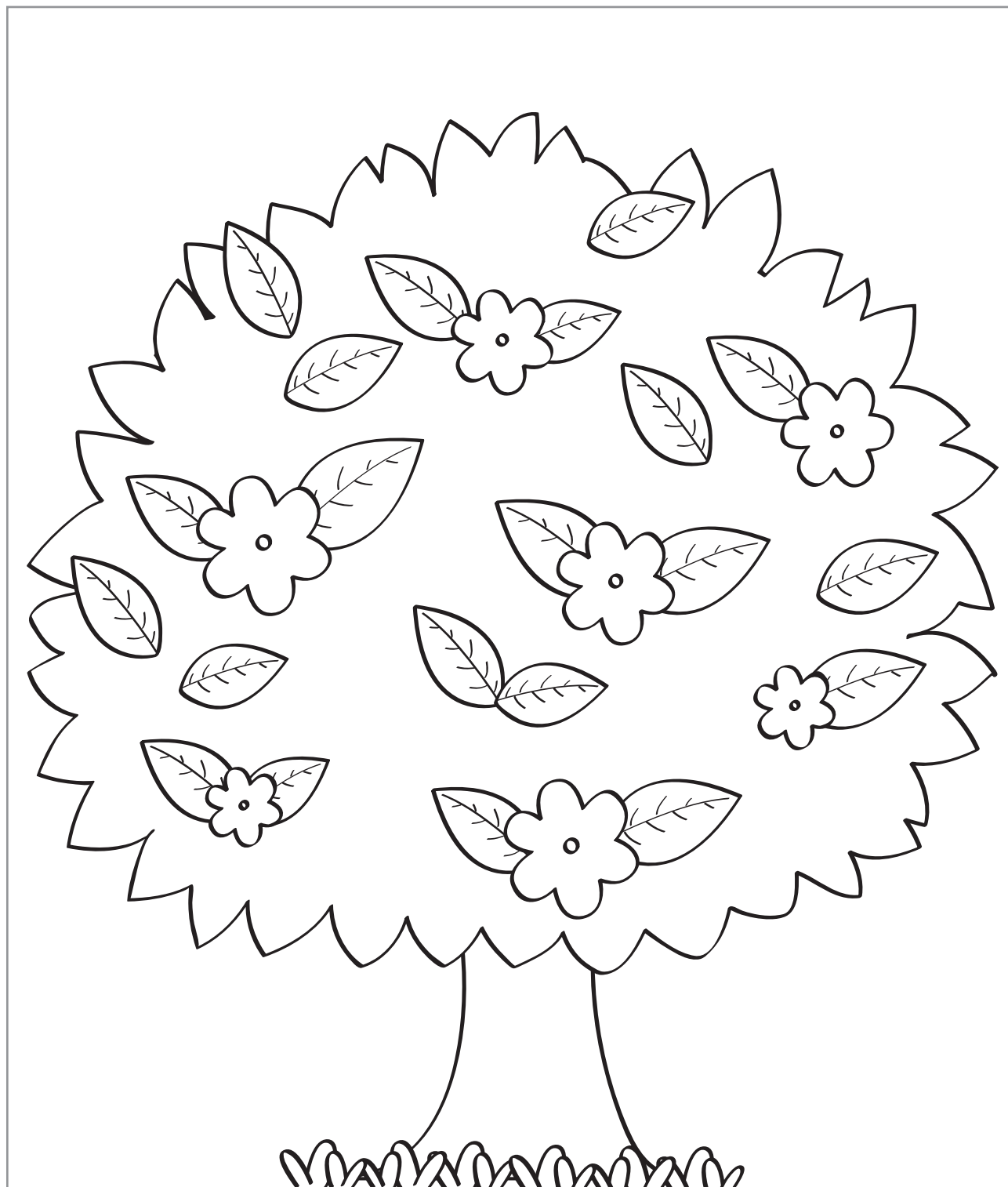
■ CONVERSA CON L'INSEGNANTE E I COMPAGNI.

- QUALI VESTITI SI INDOSSANO D'INVERNO?

Nome Data

LA PRIMAVERA

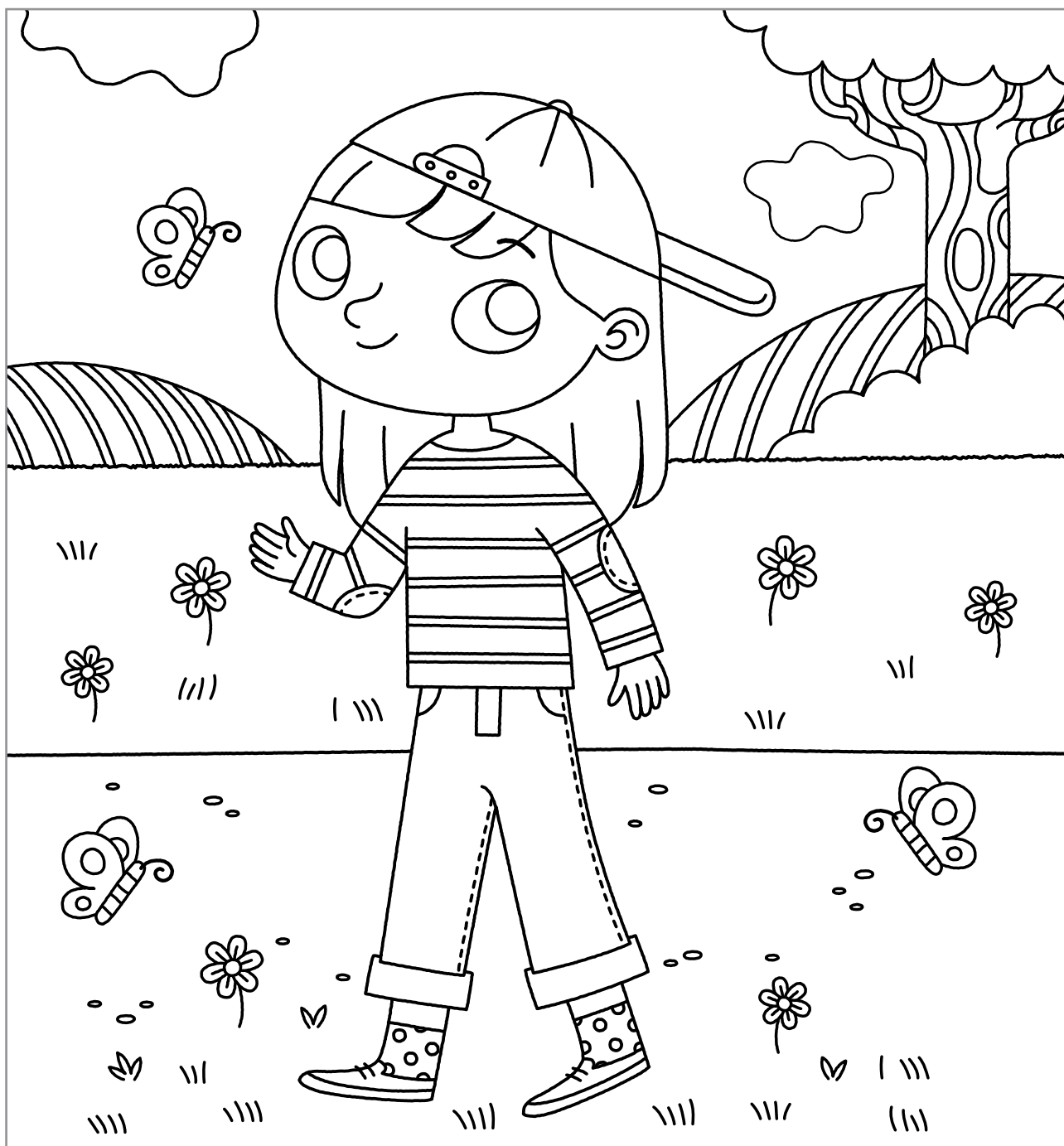
■ COLORA IL TRONCO E I RAMI DI MARRONE, LE FOGLIOLINE DI VERDE.



Nome Data

PRIMAVERA

■ COLORA IL DISEGNO.



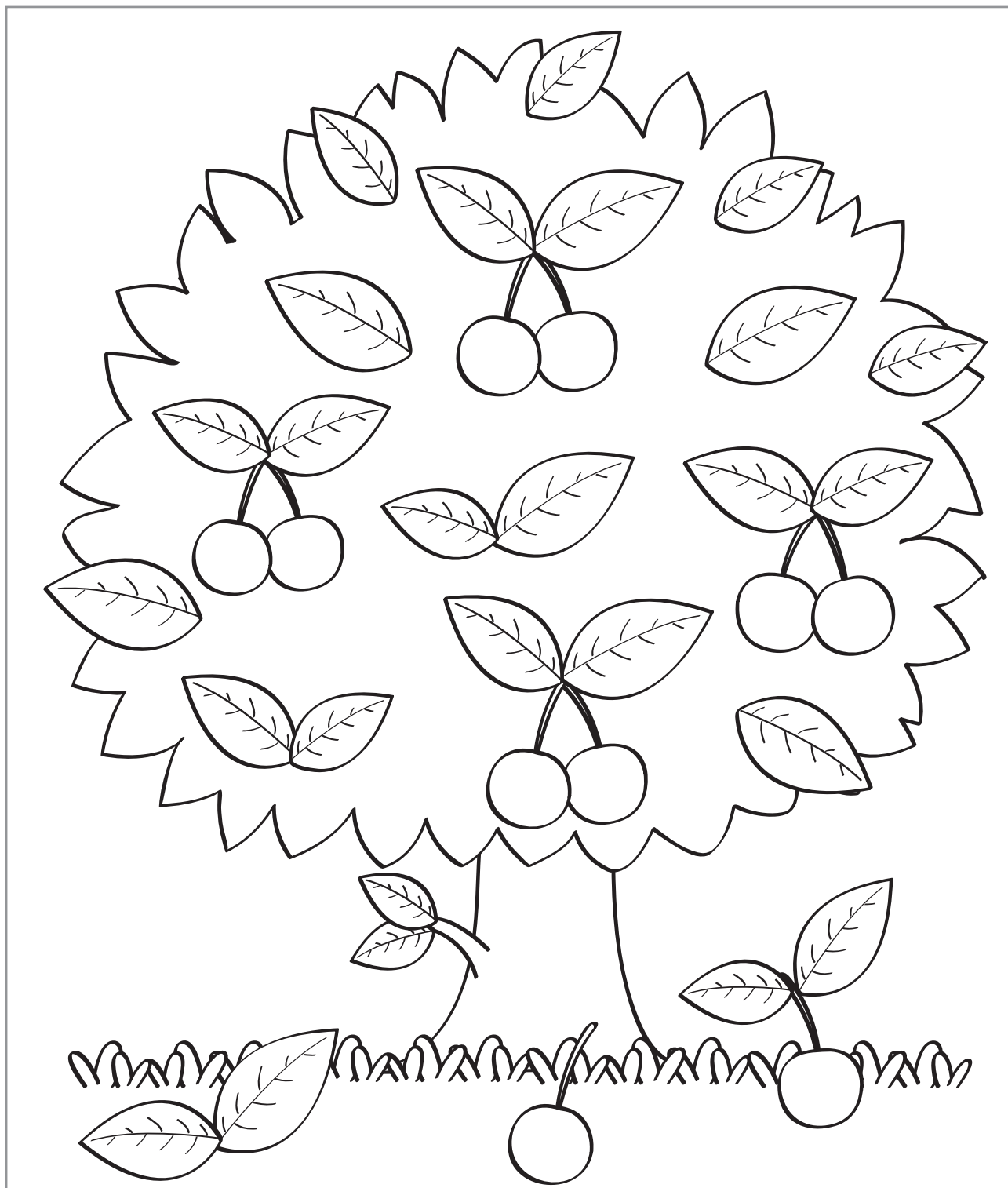
■ CONVERSA CON L'INSEGNANTE E I COMPAGNI.

- QUALI VESTITI SI INDOSSANO A PRIMAVERA?

Nome Data

L'ESTATE

■ COLORA IL DISEGNO. USA IL GIALLO, IL ROSSO, IL VERDE, IL CELESTE.



Nome Data

ESTATE

■ COLORA IL DISEGNO.



■ CONVERSA CON L'INSEGNANTE E I COMPAGNI.

- QUALI VESTITI SI INDOSSANO D'ESTATE?

Nome Data

L'AUTUNNO

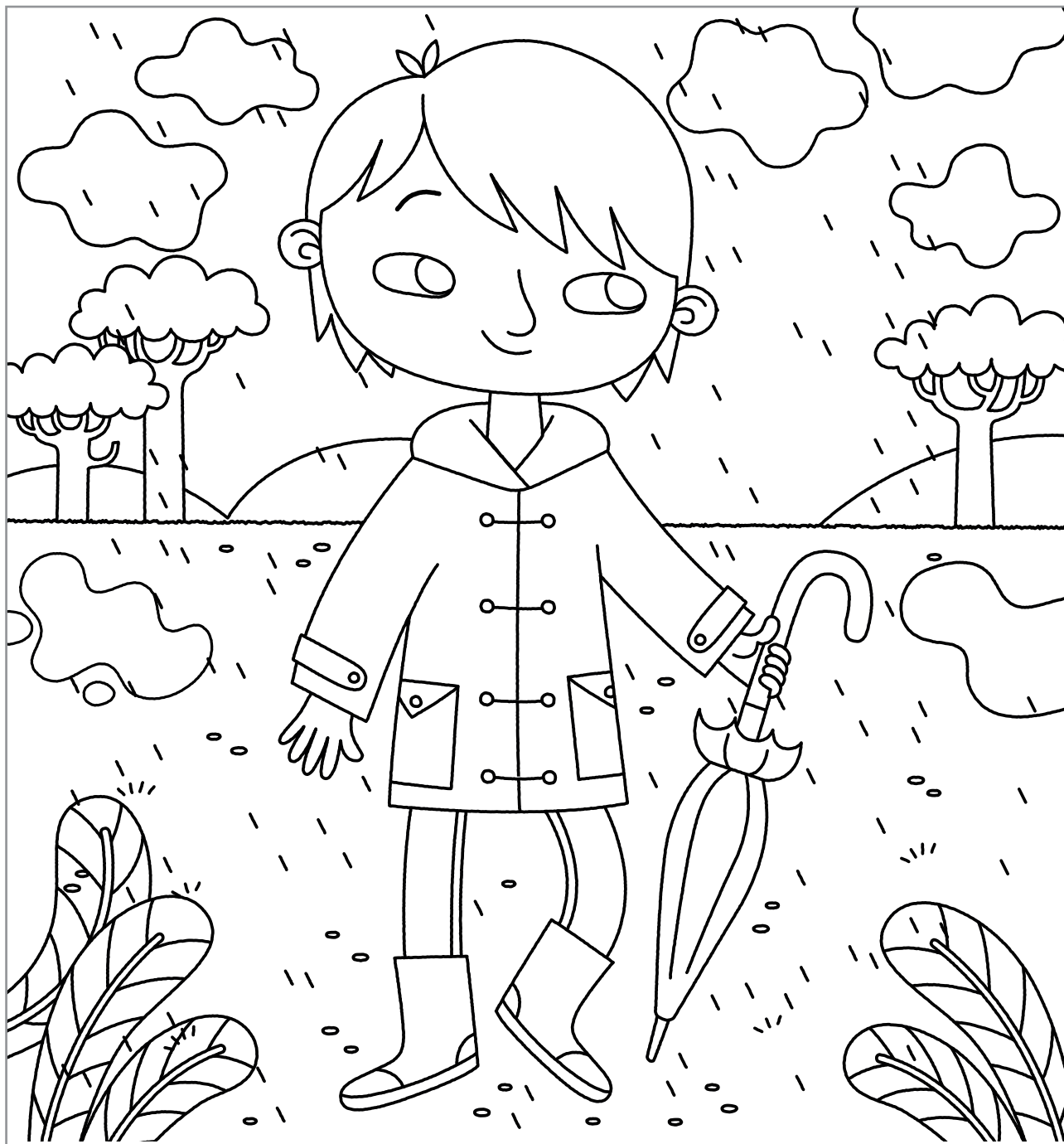
■ COLORA IL TRONCO E I RAMI DI MARRONE, LE FOGLIE DI GIALLO.



Nome Data

AUTUNNO

■ COLORA IL DISEGNO.



■ CONVERSA CON L'INSEGNANTE E I COMPAGNI.

- QUALI VESTITI SI INDOSSANO IN AUTUNNO?

Nome Data

LE STAGIONI IN CAMPAGNA

■ OSSERVA LE SCENETTE E SCRIVI I NOMI DELLE STAGIONI.



.....



.....



.....



.....

Nome Data

DI MESE IN MESE

■ COMPLETA LA TABELLA UTILIZZANDO, SE NECESSARIO, LA RUOTA DEI MESI.

MESE PRECEDENTE	MESE IN CORSO	MESE SUCCESSIVO
.....	FEBBRAIO	.....
.....	NOVEMBRE	.....
.....	OTTOBRE	.....
.....	GIUGNO	.....
.....	AGOSTO	.....
.....	SETTEMBRE	.....
.....	LUGLIO	.....
.....	MARZO	.....
.....	GENNAIO	.....
.....	APRILE	.....
.....	DICEMBRE	.....
.....	MAGGIO	.....

Nome Data

I MESI DELL'ANNO

■ SCRIVI I MESI DELL'ANNO IN ORDINE NEL CALENDARIO.



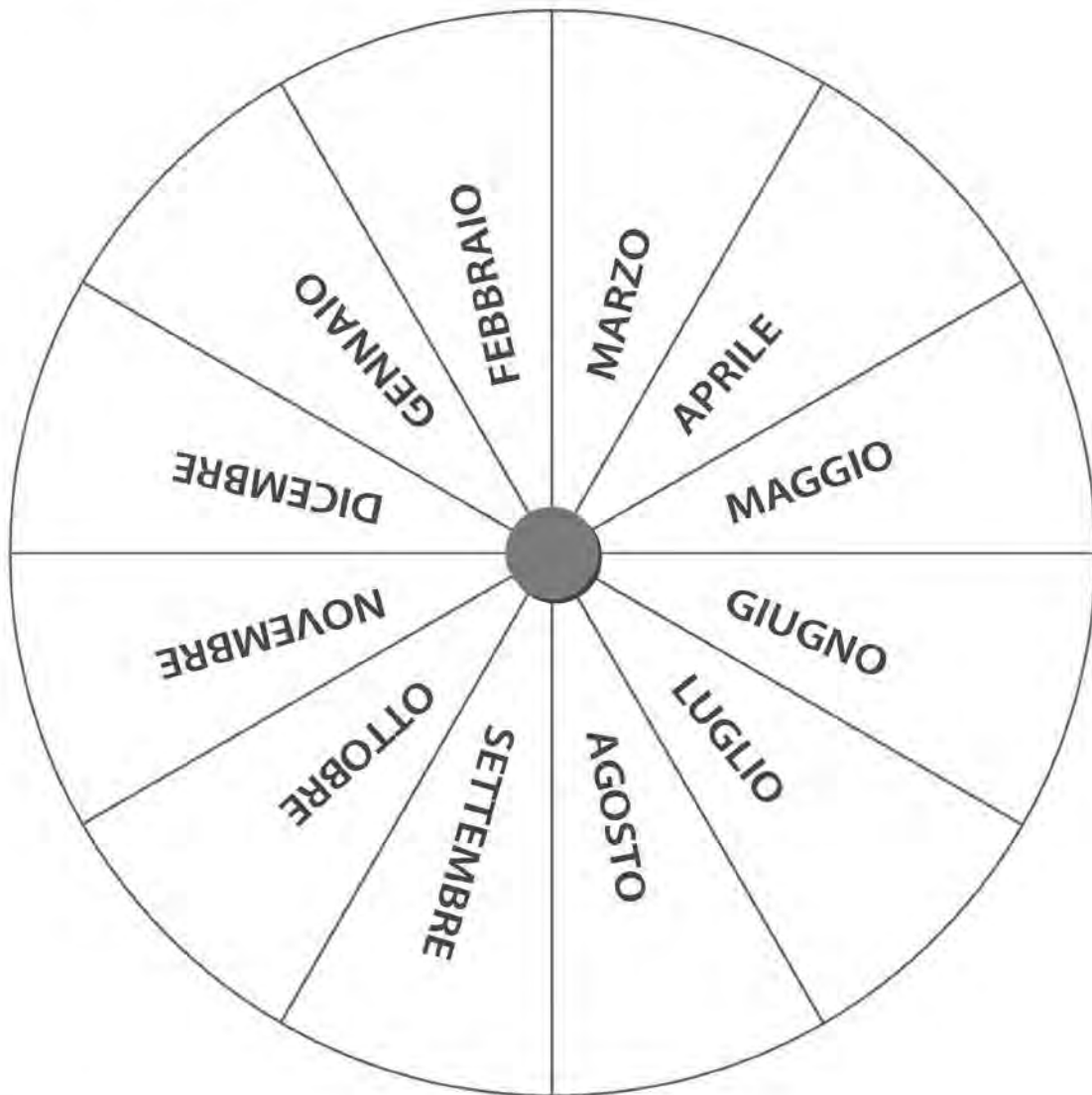
CALENDARIO

1	Gennaio
2	.....
3	.....
4	.....
5	.....
6	.....
7	.....
8	.....
9	.....
10	.....
11	.....
12	.....

Nome Data

I MESI

■ COLORA LA RUOTA DEI MESI E RISPONDI ALLE DOMANDE.



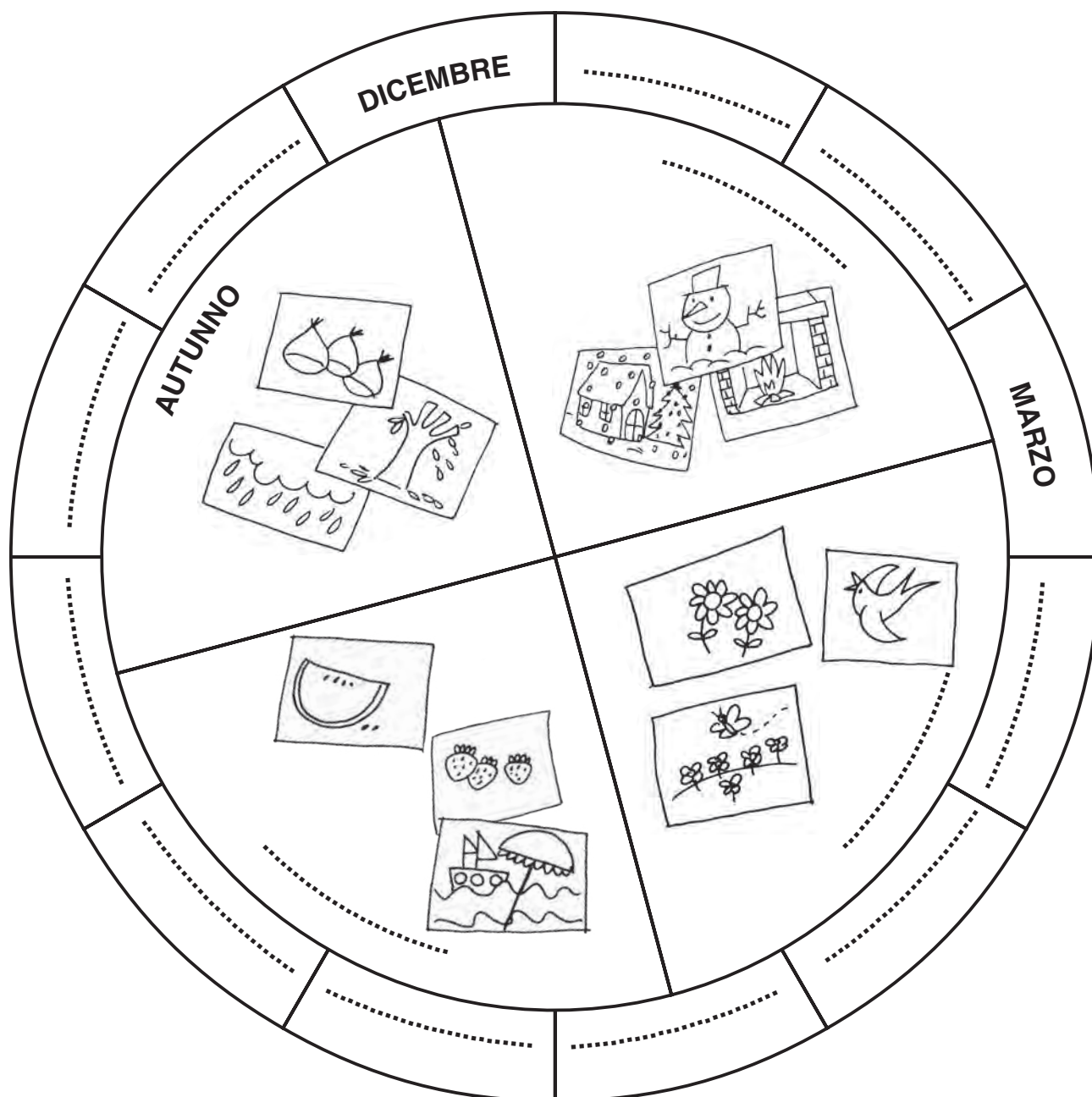
■ RISPONDI GUARDANDO LA RUOTA.

- QUAL È IL MESE CHE SEGUE GENNAIO?
- QUAL È IL MESE CHE PRECEDE APRILE?
- QUAL È IL MESE CHE SEGUE NOVEMBRE?

Nome Data

LA RUOTA DEI MESI E DELLE STAGIONI

■ COMPLETA LA RUOTA CON I NOMI DEI MESI E DELLE STAGIONI.



■ COLORA LA RUOTA E I DISEGNI.

Nome Data

IL MESE PIÙ BELLO

■ QUAL È IL MESE CHE TI PIACE DI PIÙ? DISEGNALO.

Nome Data

Le grandi narrazioni della storia

Nelle vigenti indicazioni nazionali della scuola primaria è espressamente specificato che l'insegnante nelle classi prima e seconda deve servirsi della narrazione per introdurre fatti storici come la nascita dell'Italia.

In effetti la narrazione è considerata lo strumento principe per i bambini più piccoli (6-7 anni). A questa età, i concetti astratti di "Stato" o "Costituzione" sono difficili da afferrare, ma la **struttura del racconto** (con protagonisti, sfide da superare e un lieto fine) permette loro di iniziare a costruire un'identità storica.

Presentare figure come Garibaldi o Vittorio Emanuele II non come nomi su un libro, ma come personaggi che affrontano avventure per un ideale comune, rende la storia vicina al vissuto dei bambini, li aiuta a immedesimarsi e a ricordare meglio i fatti. A questa età è importante fare leva sul senso di coraggio e di unione.

Nel libro di storia di classe prima sono state inserite alcune brevi letture pensate proprio per essere lette ad alta voce in classe e per presentare alcuni personaggi storici.

STORIA

LA PIAZZA CENTRALE

AL CENTRO DELLA CITTÀ DI ANNA E PIETRO C'È UNA GRANDE PIAZZA CON UNA BELLA FONTANA. LA PIAZZA È INTITOLATA A GIUSEPPE GARIBALDI.



Legge l'insegnante

Giuseppe Garibaldi era un uomo molto coraggioso, un grande eroe che ha combattuto per unire l'Italia. È ricordato soprattutto perché fu il comandante della Spedizione dei Mille, l'episodio più importante del Risorgimento italiano. A compiere la spedizione furono un migliaio di volontari di tutta Italia, che il 6 maggio 1860 partirono da Quarto, in Liguria, e l'11 maggio sbarcarono a Marsala, in Sicilia. Lo scopo della spedizione era quello di aiutare i siciliani a sconfiggere i Borboni che governavano il Regno delle Due Sicilie e unificare tutta l'Italia. Garibaldi agiva in nome del re Vittorio Emanuele II di Savoia, re di Piemonte e Sardegna, che voleva unire tutta l'Italia sotto di sé.

SCRIVI IL NOME DI UNA PIAZZA DELLA TUA CITTÀ.

24

LA MIA CITTÀ IERI E OGGI

UN MONUMENTO PER RICORDARE...

PASSEGGIANDO PER LE VIE DI PAESI E CITTÀ CAPITA SPESSO DI INCONTRARE STATUE E MONUMENTI DEDICATI A ILLUSTRI PERSONAGGI DEL PASSATO CHE MERITANO DI ESSERE RICORDATI PER IL LORO VALORE. NELL'IMMAGINE VEDI UNA PICCOLA PIAZZA DI MILANO CON LA STATUA DI CRISTINA TRIVULZIO DI BELGIOIOSO.



Legge l'insegnante

Cristina Trivulzio di Belgioioso, patriota, giornalista e scrittrice italiana era una donna molto coraggiosa e molto intelligente che è vissuta tantissimo tempo fa, quando l'Italia non era ancora unita come la conosciamo oggi. Lei amava tantissimo il suo paese e voleva che tutti fossero liberi e felici. Cristina amava viaggiare, leggere e parlare con persone che, come lei, sognavano un'Italia migliore. È stata una vera eroina e, grazie anche a persone come lei, oggi viviamo in un paese unito e libero.

SCRIVI IL NOME DELLA TUA CITTÀ E DI UN MONUMENTO.

25

Di seguito l'insegnante trova altri brevi racconti scritti con un linguaggio semplice e pensati proprio per essere letti ad alta voce in classe.

Racconti sui personaggi storici che hanno avuto un ruolo importante per l'Unità dell'Italia

Giuseppe Garibaldi: il Capitano dai Mille Cuori

«C'era una volta un uomo con una grande camicia rossa e un cuore ancora più grande. Si chiamava Giuseppe. Giuseppe amava così tanto l'Italia che, quando la vide divisa in tanti pezzetti come un vetro rotto, decise di fare qualcosa. Salì su una nave con mille amici, tutti vestiti di rosso come lui. Non avevano armi magiche, ma avevano un sogno: far diventare l'Italia una sola grande famiglia. Viaggiarono per mare e per terra, e ovunque andassero, la gente faceva festa perché Giuseppe portava la speranza di essere finalmente liberi.»

L'incontro a Teano: una grande stretta di mano

“Mentre Giuseppe risaliva da sud con le sue camicie rosse, da nord arrivava un Re di nome Vittorio Emanuele II. I due si incontrarono su una strada polverosa. Avrebbero potuto litigare per decidere chi dovesse comandare, e invece... sapete cosa fecero? Si strinsero la mano! In quel momento, Giuseppe disse al Re: ‘Ecco l’Italia, ora è unita’. Fu la stretta di mano più importante della storia, perché trasformò tanti piccoli regni in un unico, grande Paese.”

Camillo Benso Conte di Cavour: il tessitore di sogni

“In un ufficio pieno di mappe e libri, viveva Camillo. Non portava la camicia rossa e non sapeva usare la spada, ma aveva una mente finissima. Camillo era come un grande appassionato di puzzle: guardava i pezzetti dell'Italia sparsi qua e là e pensava a come incastrarli. Con la sua penna e la sua intelligenza, scriveva lettere a tutti i re d'Europa, convincendoli che un'Italia unita sarebbe stata una cosa bellissima. Se Garibaldi era il braccio che agiva, Camillo era la mente che pianificava tutto con pazienza e saggezza.”

Anita Garibaldi: una donna molto coraggiosa

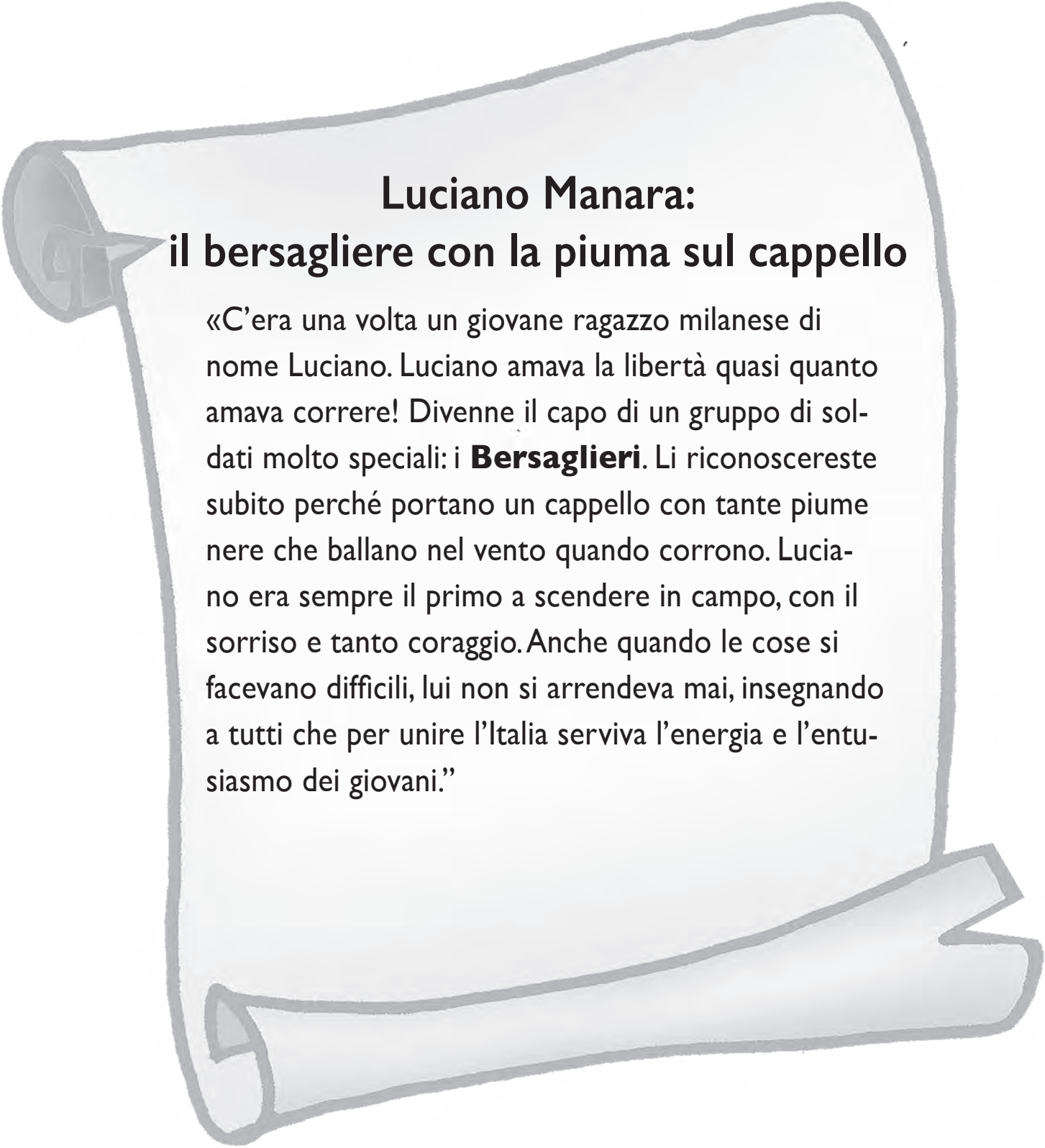
“Giuseppe Garibaldi non era solo nelle sue avventure. Accanto a lui c’era Anita, una donna coraggiosa che sapeva cavalcare velocemente come il vento. Anita non aveva paura di nulla: seguiva Giuseppe nelle battaglie, curava i soldati feriti e attraversava fiumi e foreste. Insieme erano una squadra imbattibile! Anita ci insegna che per costruire un Paese libero serve il coraggio di tutti, uomini e donne, che combattono fianco a fianco per lo stesso sogno.”

Giuseppe Mazzini: l'uomo del grande sogno

«C'era una volta un uomo di nome Giuseppe (sì, un altro Giuseppe!) che amava così tanto la libertà da vestirsi quasi sempre di nero. Sapete perché? Diceva che finché l'Italia non fosse stata unita e libera, lui sarebbe stato un po' triste, come se portasse il lutto. Giuseppe Mazzini non usava spade, ma passava le sue giornate a scrivere idee bellissime su piccoli fogli di carta che faceva viaggiare in segreto. Il suo sogno era che l'Italia diventasse una 'Repubblica', cioè un posto dove tutti i cittadini, come in una grande classe, potessero decidere insieme le regole per vivere felici.»

Goffredo Mameli: il poeta della musica

“Mentre gli altri pensavano e combattevano, c’era un ragazzo giovane e pieno di energia di nome Goffredo. Lui amava le parole e la musica. Un giorno scrisse una poesia così potente che faceva battere il cuore a chiunque la leggesse. Quella poesia diceva: ‘Fratelli d’Italia!’. Un amico musicista compose una melodia travolgente e così nacque il nostro Inno Nazionale. Goffredo ci insegna che anche con una canzone si può aiutare a unire un intero Paese, perché la musica ci fa sentire tutti parte della stessa squadra.”



Luciano Manara: il bersagliere con la piuma sul cappello

«C'era una volta un giovane ragazzo milanese di nome Luciano. Luciano amava la libertà quasi quanto amava correre! Divenne il capo di un gruppo di soldati molto speciali: i **Bersaglieri**. Li riconoscereste subito perché portano un cappello con tante piume nere che ballano nel vento quando corrono. Luciano era sempre il primo a scendere in campo, con il sorriso e tanto coraggio. Anche quando le cose si facevano difficili, lui non si arrendeva mai, insegnando a tutti che per unire l'Italia serviva l'energia e l'entusiasmo dei giovani.»

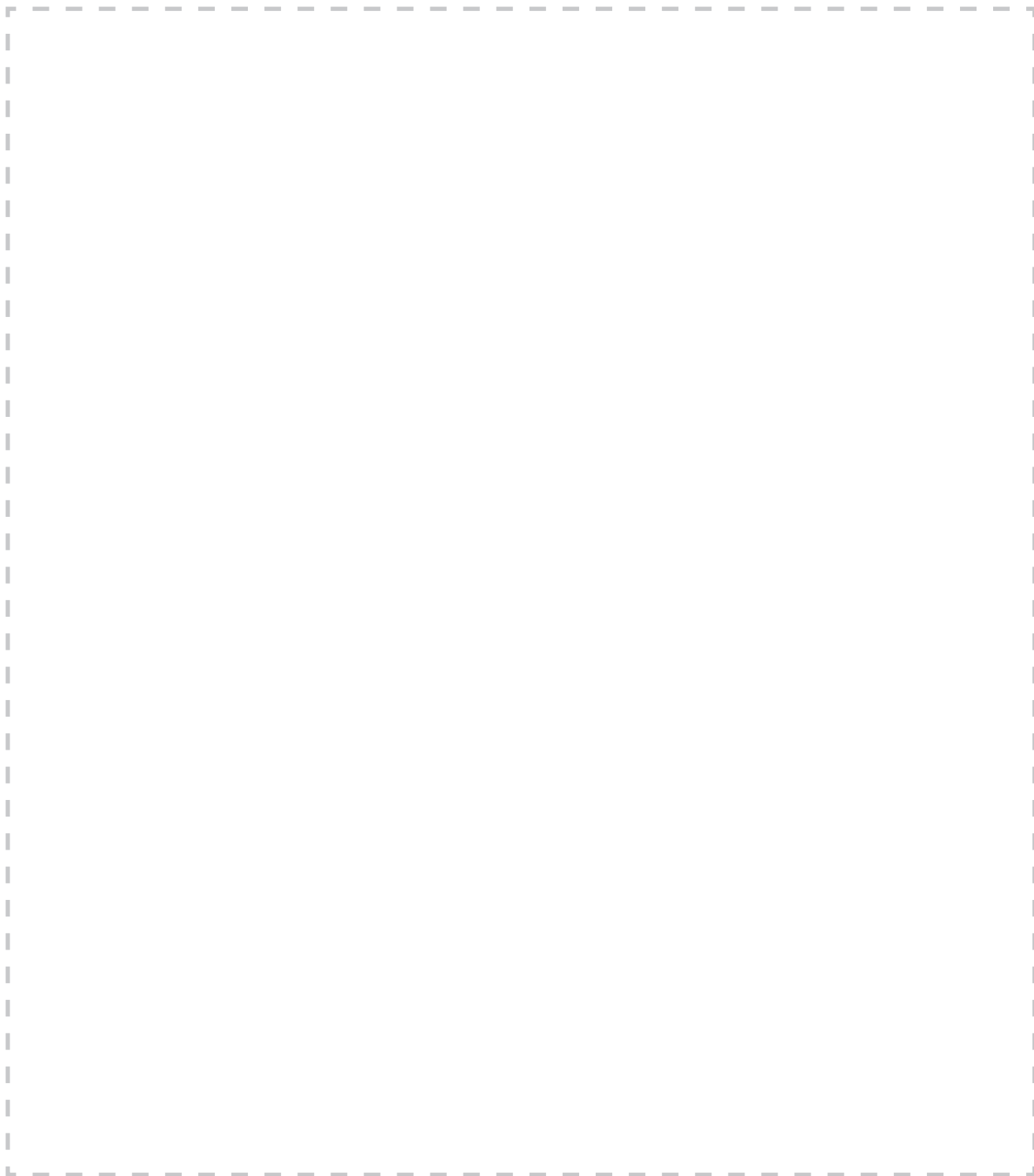
Cristina Trivulzio di Belgiojoso: la principessa infermiera

“Immaginate una principessa che vive in un bellissimo palazzo, piena di gioielli e vestiti eleganti. Questa era Cristina, ma lei decise che voleva fare qualcosa di più grande. Invece di restare a guardare, usò i suoi soldi e la sua intelligenza per aiutare l'Italia. Quando c'erano le battaglie, Cristina organizzava degli ospedali per curare i soldati feriti, portando loro cibo, bende e parole di conforto. È stata come una 'mamma' per tanti giovani soldati, dimostrando che si può combattere per il proprio Paese anche con la cura e la gentilezza.”

Facciamo svolgere una scheda di lavoro per ciascuno dei personaggi raccontati.

GIUSEPPE GARIBALDI

■ SAI CHE GIUSEPPE GARIBALDI INDOSSAVA UNA CAMICIA ROSSA, CERCA ALTRI PARTICOLARI SUL SUO ASPETTO FISICO E DISEGNA IL SUO RITRATTO.



Nome Data

RE VITTORIO EMANUELE II

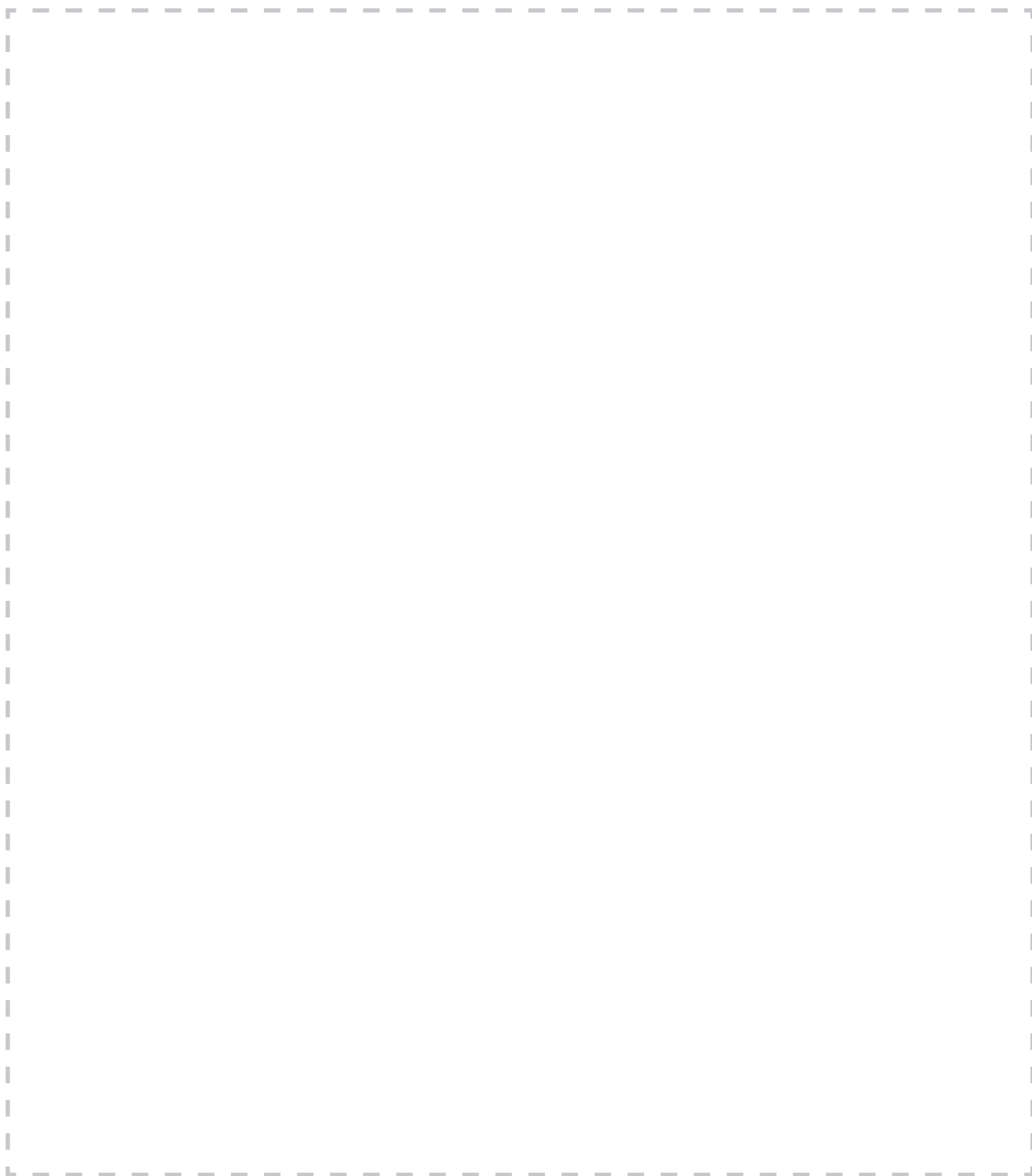
■ IL RE VITTORIO EMANUELE II AVEVA DUE GRANDI BAFFI, CERCA ALTRI PARTICOLARI SUL SUO ASPETTO FISICO E DISEGNA IL SUO RITRATTO.



Nome Data

CAMILLO BENSO CONTE DI CAVOUR

■ CAMILLO BENSO CONTE DI CAVOUR INDOSSAVA UN PAIO DI OCCHIALI ROTONDI, CERCA ALTRI PARTICOLARI SUL SUO ASPETTO FISICO E DISEGNA IL SUO RITRATTO.



Nome Data

ANITA GARIBALDI

■ SAI CHE ANITA GARIBALDI ERA UNA BRAVA CAVALLERIZZA, DISEGNALA MENTRE ATTRAVERSA UN FIUME IN GROPPA AL SUO CAVALLO.

Nome Data

GIUSEPPE MAZZINI

■ SAI CHE GIUSEPPE MAZZINI SCRIVEVA I SUOI SOGNI PER L'UNITÀ D'ITALIA SU DEI FOGLI CHE POI FACEVA VIAGGIARE IN GRAN SEGRETO. SCRIVI UN TUO "SOGNO" PER LA CLASSE, PROPRIO COME FACEVA MAZZINI CON I SUOI MESSAGGI SEGRETI E METTILO NELLA "SCATOLA DEI SOGNI" DELLA TUA CLASSE. POI, INSIEME AI COMPAGNI E ALL'INSEGNANTE LEGGETE TUTTI I VOSTRI PENSIERI.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nome Data

GOFFREDO MAMELI

■ L'INNO DI MAMELI (CHE IN REALTÀ SI CHIAMA *IL CANTO DEGLI ITALIANI*) È UNA POESIA CARICA DI ENERGIA PERCHÉ CONTIENE L'INVITO A "SVEGLIARSI" E A SENTIRSI UNITI.

FRATELLI D'ITALIA,
L'ITALIA S'È DESTA,
DELL'ELMO DI SCIPIO
S'È CINTA LA TESTA.

■ COLLEGA LE ESPRESSIONI DELL'INNO AL LORO SIGNIFICATO.

**L'ITALIA
S'È DESTA**

GLI ITALIANI NON SONO SOLO VICINI DI CASA, MA SONO COME UNA GRANDE FAMIGLIA CHE SI VUOLE BENE E SI AIUTA.

**L'ELMO
DI SCIPIO**

DESTA SIGNIFICA SVEGLIA. L'ITALIA È STATA COME UNA "BELLA ADDORMENTATA" PER TANTO TEMPO, CHE FINALMENTE HA APERTO GLI OCCHI E HA DECISO DI ALZARSI IN PIEDI.

**FRATELLI
D'ITALIA**

L'ELMO SERVE A PROTEGGERSI E INDICA CHE L'ITALIA È PRONTA A ESSERE CORAGGIOSA, PROPRIO COME I GRANDI EROI DEL PASSATO.

Nome Data

LUCIANO MANARA

■ LUCIANO MANARA NON ERA SOLO UN SOLDATO, ERA UN LEADER CHE GUIDAVA I SUOI AMICI CON ENTUSIASMO. LE PIUME SUL CAPPELLO SERVIVANO A FAR VEDERE CHI CORREVA PIÙ VELOCE E A DARE CORAGGIO A CHI RESTAVA INDIETRO.

■ COSTRUISCI UN CERCHIETTO DI CARTA NERA O UN PICCOLO CAPPELLO A CUI DOVRAI AGGIUNGERE DELLE PIUME (CHE POSSONO ESSERE VERE O RITAGLIATE NELLA CARTA). POI INDOSSA IL TUO CAPPELLO E GUIDA I TUOI "COMPAGNI BERSAGLIERI" A PASSO DI CORSA (O SALTELLANDO) DA UNA PARTE ALL'ALTRA DELL'AULA O DEL CORTILE PER CONSEGNARE UN "MESSAGGIO DI LIBERTÀ" (UN DISEGNO O UNA PAROLA COME "UNIONE" O "ITALIA"). RICORDA, BISOGNA MUOVERSI TUTTI INSIEME, SEGUENDO IL RITMO IMPRESSO DAL "CAPO".



Nome Data

CRISTINA TRIVULZIO DI BELGIOJOSO

■ CRISTINA TRIVULZIO DI BELGIOJOSO ERA UNA DONNA CHE NON USAVA LA SPADA, MA LA SUA INTELLIGENZA E IL SUO CUORE PER CURARE E AIUTARE CHI COMBATTEVA PER L'ITALIA.

■ SCRIVI UN BIGLIETTO CON DISEGNI E MESSAGGI GENTILI PER DARE FORZA A CHI SOFFRE, AD ESEMPIO UN DISEGNO DI UN SOLE PER DARE SPERANZA OPPURE UNA FRASE GENTILE "SIAMO CON TE!".



Nome Data

Racconti sui protagonisti di eroismo e virtù civili nella Resistenza

Salvo d'Acquisto: il giovane carabiniere dal cuore d'oro

«C'era una volta un ragazzo di nome Salvo che indossava una divisa scura e un cappello con una fiamma d'argento. Salvo era un Carabiniere e il suo compito era proteggere le persone. Un giorno terribile, alcuni soldati cattivi volevano fare del male a 22 persone innocenti che non avevano fatto nulla di male. Salvo, che era molto giovane ma tanto coraggioso, disse: 'Non toccateli! Sono stato io!'. Anche se non era vero, Salvo lo disse per salvare la vita di tutti quei papà e nonni. Grazie al suo gesto d'amore, quelle persone poterono tornare a casa dalle loro famiglie. Salvo ci insegna che un vero eroe è chi mette la vita degli altri prima della propria.»

I fratelli Cervi: i sette contadini e il grande mappamondo

“In una fattoria della nostra campagna vivevano sette fratelli. Erano contadini, amavano la terra e il loro papà, Alcide. Anche se lavoravano sodo nei campi, i fratelli Cervi amavano studiare e sognavano un mondo dove non ci fossero più guerre. Sapete cosa fecero? Comprarono un grande mappamondo e lo misero su un carro per farlo vedere a tutti, dicendo: ‘Il mondo è grande e siamo tutti fratelli!’. Quando arrivò la guerra, loro non si tirarono indietro e aiutarono chiunque avesse bisogno di rifugio, diventando un simbolo di libertà che brilla ancora oggi come una stella.”

Le staffette partigiane: le postine del coraggio

“Durante la Resistenza, c'erano delle ragazze giovanissime chiamate 'Staffette'. Non avevano armi, ma avevano delle biciclette vecchiette e tanta forza nelle gambe. Pedalavano per chilometri tra le montagne e le città per portare messaggi segreti nascosti nelle calze o nei cestini della merenda. Senza di loro, i partigiani non avrebbero saputo come aiutarsi. Queste ragazze rischiavano tutto per far tornare la pace e ci insegnano che anche un piccolo gesto, come pedalare veloce per portare un messaggio, può cambiare la storia di un intero Paese.”

LA FIAMMA DEL CARABINIERE

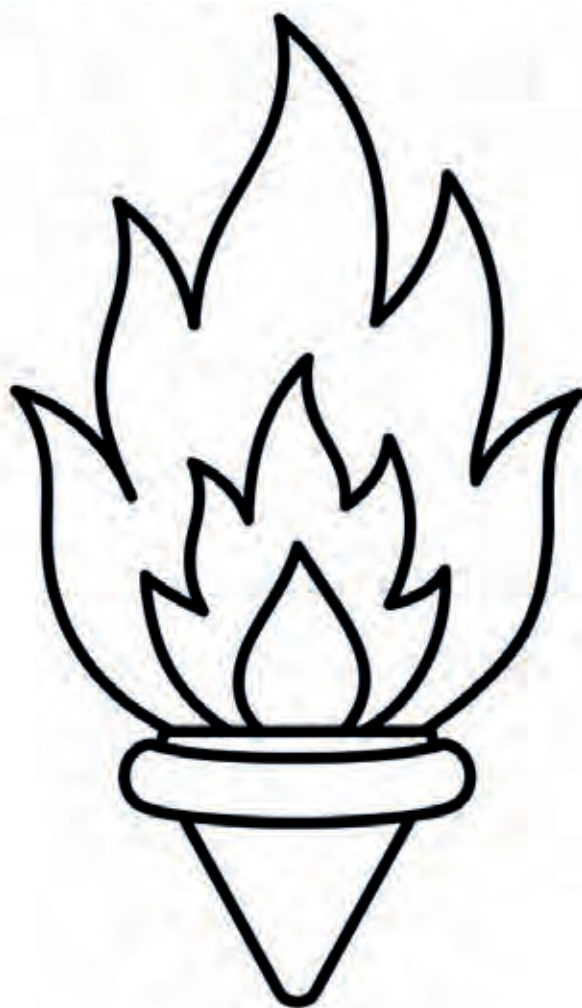
■ SALVO D'ACQUISTO ERA UN CARABINIERE. LA FIAMMA È IL SIMBOLO DEI CARABINIERI.

LA FIAMMA NON SCOTTA, MA "ILLUMINA" LA STRADA A CHI SI È PERSO E "RISCALDA" CHI HA FREDDO O PAURA.

■ COLORA LA FIAMMA.

LA FIAMMA DEL CARABINEIRE

LA LUCE CHE PROTEGGE
IL CALORE CHE CONSOLA



Nome Data

IL MAPPAMONDO DELL'AMICIZIA

■ DISEGNA INSIEME AI TUOI COMPAGNI UN GRANDE CERCHIO SU UN CARTELLONE DA APPENDERE ALLA PARETE, DOVE OGNUNO DI VOI INCOLLA IL SUO "PETALO" DI AMICIZIA.

POTRAI VEDERE COME I PENSIERI GENTILI DI TUTTE LE TUE COMPAGNE E DI TUTTI I TUOI COMPAGNI DI CLASSE "ABBRACCIANO" TUTTO IL MONDO, PROPRIO COME SOGNAVANO I SETTE FRATELLI CERVI.

■ SCRIVI ALCUNI PENSIERI GENTILI NEI PETALI.



Nome Data

IL MESSAGGIO NASCOSTO

■ LE STAFFETTE SAPEVANO TRASFORMARE UN MESSAGGIO IMPORTANTE IN QUALCOSA DI INVISIBILE PER GLI OCCHI DEI “CATTIVI”, MA CHIARO PER GLI AMICI. LE STAFFETTE NASCONDEVANO I MESSAGGI SOTTO IL CIBO O I FIORI.

■ PROVA ANCHE TU A NASCONDERE UN MESSAGGIO SEGRETO.

PENSA A UNA “**PAROLA DI PACE**” O A UN PICCOLO DISEGNO CHE RAPPRESENTI LA LIBERTÀ (UNA COLOMBA, UN FIORE, UNA STRETTA DI MANO) E SCRIVILA O DISEGNALA IN MODO MOLTO PICCOLO IN QUESTA PAGINA. POI NASCONDI IL TUO MESSAGGIO DISEGNANDOCI TUTTO INTORNO UN GRANDE **CESTINO DELLA MERENDA** PIENO DI COSE BUONE (MELE, PANE, FORMAGGIO) O UN MAZZO DI FIORI CAMPESTRI. IL DISEGNO DOVRÀ ESSERE COSÌ BELLO E COLORATO DA “NASCONDERE” IL SEGRETO AGLI OCCHI DI CHI GUARDA DISTRAATTAMENTE.

Nome Data

Introduzione

di Carlo Petracca

Compiti di realtà per sviluppare competenze

■ La didattica per competenze rappresenta una innovazione di rilievo che da circa venti anni occupa il dibattito pedagogico e didattico sulla scuola fino ad essere accolta e sostenuta negli ordinamenti scolastici di quasi tutti i Paesi europei ed extraeuropei, compreso il nostro.

■ Il Parlamento e il Consiglio dell'Unione europea con Raccomandazione del 18.12.2006 hanno invitato gli Stati membri a approfondire ogni sforzo affinché i sistemi scolastici assumessero come obiettivo il conseguimento da parte degli studenti delle seguenti *competenze chiave europee*:

La *comunicazione nella madrelingua* è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero.

La *comunicazione nelle lingue straniere* condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi.

La *competenza matematica* è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni). La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

La *competenza digitale* consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza.

Le *competenze sociali* e civiche includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica.

Il *senso di iniziativa e l'imprenditorialità* concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo.

Consapevolezza ed espressione culturale riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

■ Le *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo (D.M. 16.11.2012) asseriscono che questo ordine e grado di scuola è finalizzato a far conseguire agli allievi le seguenti competenze del *Profilo dello studente*:

Lo studente al termine del primo ciclo, attraverso gli apprendimenti sviluppati a scuola, lo studio personale, le esperienze educative vissute in famiglia e nella comunità, è in grado di iniziare ad affrontare in autonomia e con responsabilità, le situazioni di vita tipiche della propria età, riflettendo ed esprimendo la propria personalità in tutte le sue dimensioni.

Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco. Interpreta i sistemi simbolici e culturali della società, orienta le proprie scelte in modo consapevole, rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie personali opinioni e sensibilità. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri.

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Riesce ad utilizzare una lingua europea nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche gli consentono di analizzare dati e fatti della realtà e di verificare l'attendibilità delle analisi quantitative e statistiche proposte da altri. Il possesso di un pensiero razionale gli consente di affrontare problemi e situazioni sulla base di elementi certi e di avere consapevolezza dei limiti delle affermazioni che riguardano questioni complesse che non si prestano a spiegazioni univoche.

Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è allo stesso tempo capace di ricercare e di procurarsi velocemente nuove informazioni ed impegnarsi in nuovi apprendimenti anche in modo autonomo.

Ha cura e rispetto di sé, come presupposto di un sano e corretto stile di vita. Assimila il senso e la necessità del rispetto della convivenza civile. Ha attenzione per le funzioni pubbliche alle quali partecipa nelle diverse forme in cui questo può avvenire: momenti educativi informali e non formali, esposizione pubblica del proprio lavoro, occasioni rituali nelle comunità che frequenta, azioni di solidarietà, manifestazioni sportive non agonistiche, volontariato, ecc.

Dimostra originalità e spirito di iniziativa. Si assume le proprie responsabilità e chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

In relazione alle proprie potenzialità e al proprio talento si impegna in campi espressivi, motori ed artistici che gli sono congeniali. È disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti.

■ Sempre le *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo prevedono per ogni disciplina *Traguardi di sviluppo delle competenze* che, come afferma il testo ministeriale, sono **prescrittivi**, riferimenti ineludibili per l'azione didattica e criteri per la valutazione delle competenze del Profilo.

■ La didattica per competenze richiede agli insegnanti la revisione delle quattro fasi in cui si struttura la loro professionalità:

1. la costruzione del *curricolo disciplinare* per competenze in modo da superare o perlomeno integrare il modello di progettazione per obiettivi;
2. l'azione didattica che giorno per giorno si svolge nelle classi mediante la costruzione di Unità di apprendimento;
3. la valutazione delle competenze acquisite dagli alunni mediante prove specifiche (compiti di realtà, osservazioni sistematiche e autobiografie cognitive);
4. la certificazione delle competenze secondo modelli forniti dal ministero.

■ Questa pubblicazione vuole fornire un contributo agli insegnanti sui quattro punti sopraindicati e in modo specifico sui punti 2 e 3 e risulta strutturata nel modo seguente:

1. la descrizione del modello di progettazione per competenze in modo da superare o meglio integrare il modello di progettazione per obiettivi;

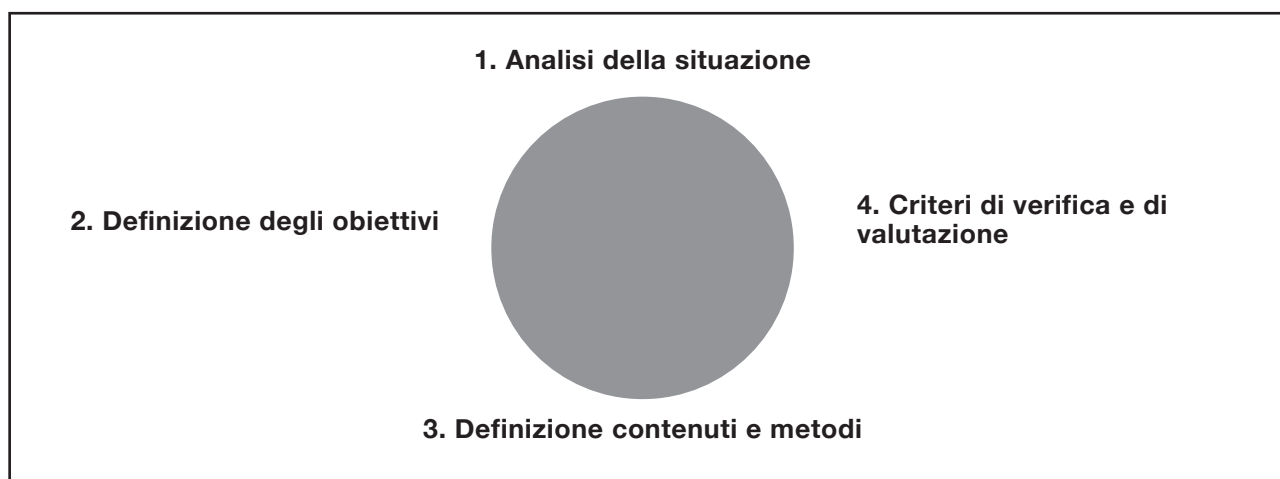
2. la descrizione delle modalità di costruzione delle Unità di apprendimento;
3. esempi di alcune Unità di apprendimento realizzate in classe;
4. compiti di realtà per ogni classe, strutturati secondo un format che rispetta le ultime conquiste della letteratura in merito;
5. domande stimolo per permettere agli studenti di ricostruire, al termine del percorso, la propria autobiografia cognitiva;
6. una molteplicità di schede di sviluppo delle conoscenze propedeutiche e necessarie per poter svolgere i compiti di realtà presentati.

La struttura sopradescritta consente ad ogni insegnante di organizzare la propria attività didattica e le proprie Unità di apprendimento intorno a compiti di realtà predefiniti, collegati strettamente alle conoscenze e alle abilità che, comunque, gli alunni devono acquisire nelle discipline coinvolte.

La progettazione per competenze

di Carlo Petracca

■ L'approccio didattico per competenze richiede il superamento del modello di progettazione per obiettivi che ancora circola nelle scuole. Questo modello, apparso nella scuola italiana a metà degli anni Settanta, essenzialmente si ispira alla proposta di A.H. Nicholls¹, racchiusa nel testo *Guida pratica all'elaborazione del curricolo* la cui prima edizione risale al 1975, che suggeriva un modello circolare in quattro fasi, come rappresentato nella **figura 1**.



■ Tutte le programmazioni degli insegnanti, in effetti, partono dalla analisi della situazione di partenza della classe, indicano poi, sulla base dei risultati di tale analisi, gli obiettivi da raggiungere, selezionano poi i contenuti, le attività e le metodologie e indicano infine i criteri di verifica e di valutazione che saranno adottati per accertare se gli obiettivi programmati sono stati raggiunti.

Ebbene in che cosa cambia rispetto a questo modello una programmazione per competenze? Tra i tanti aspetti innovativi proposti dalle *Indicazioni nazionali*, l'unico ad avere il carattere di assoluta novità è senza dubbio la presenza dei *Traguardi di sviluppo delle competenze*, assenti nei tradizionali "programmi" precedenti. Essi, secondo il testo ministeriale, sono riferimenti ineludibili per l'azione didattica, rappresentano i criteri per la valutazione delle competenze e sono prescrittivi.

■ Le scuole hanno la libertà e la responsabilità di organizzarsi e di scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati. Se i traguardi sono criteri ineludibili per l'azione didattica significa che ogni insegnante nel suo fare scuola quotidiano non può ignorarli, ma se devono essere presenti nell'attività di insegnamento devono essere presenti anche nella propria programmazione: non si può agire al di fuori di quanto programmato poiché verrebbe

¹ Cfr. A.H. Nicholls, *Guida pratica all'elaborazione del curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1991.

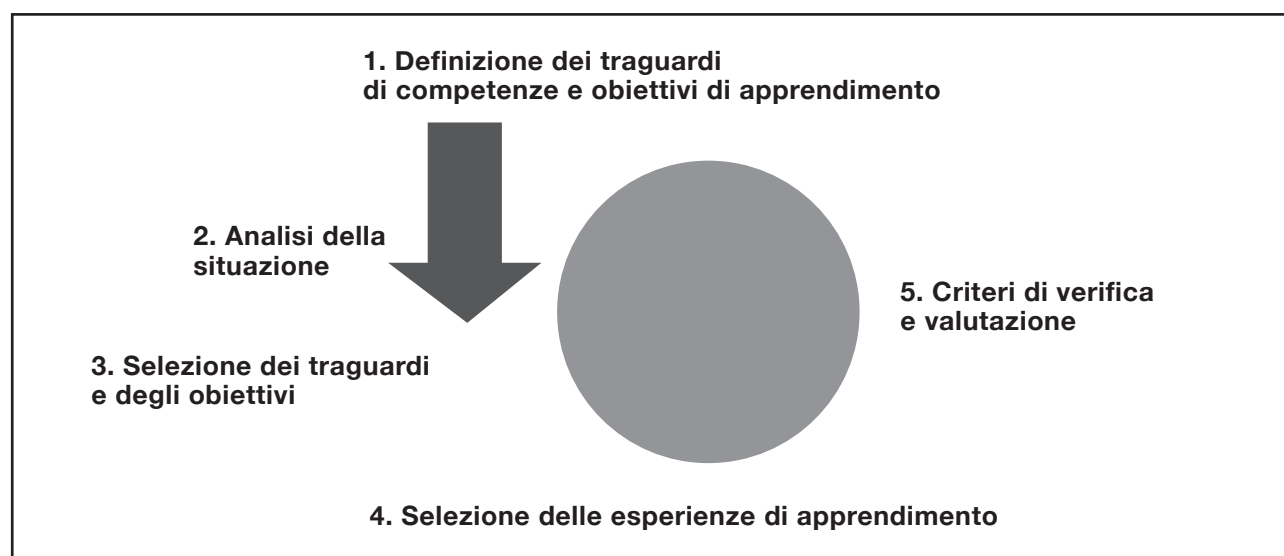
a perdere significato l'intenzionalità educativa che necessita di un progetto formativo da seguire per non andare alla deriva.

Se sono criteri per la valutazione delle competenze a maggiore ragione è necessaria l'azione di progettazione prima e di sviluppo poi in quanto ogni insegnante ha diritto a valutare e certificare solo ciò che con ogni sforzo ha cercato di sviluppare.

Se tali traguardi non possono essere ignorati nella fase di progettazione viene da chiedersi: il modello circolare per obiettivi (*figura 1.*) ha ancora una sua validità? Può essere ancora usato?

Crediamo di poter rispondere a questi interrogativi asserendo che il modello circolare per obiettivi ha ancora una sua validità se apportiamo alcune modifiche richieste dalla progettazione per competenze e rappresentate nella *figura 2.*

Ora cerchiamo di illustrare la *figura 2.* indicando anche le fasi di costruzione del curricolo disciplinare.



Definizione dei traguardi di competenze e degli obiettivi di apprendimento

■ Se i traguardi di competenze sono prescrittivi significa che essi sono il punto di partenza di qualsiasi programmazione indipendentemente dalla situazione della classe e dalle peculiarità degli alunni in termini di bisogni e di potenzialità. La *prescrittività* dei traguardi è sembrata a molti una richiesta impositiva e autoritaria, quasi a risveglio di una tendenza centralistica del ministero, e soprattutto in contraddizione con la libertà di insegnamento, riconosciuta fin dai decreti delegati del 1974 e assunta, con l'autonomia didattica delle scuole, a rango istituzionale.

Questa percezione è errata perché alla prescrittività dei traguardi è legato il *diritto all'istruzione* nella sua accezione più recente. Questo diritto ha conosciuto una evoluzione storica che è bene richiamare sinteticamente. All'inizio tale diritto, che comporta sempre un obbligo, è stato reclamato e imposto con la formula dell'*obbligo scolastico*, espresso sostanzialmente con il *diritto di accesso* alla scuola. Tutti hanno diritto di accedere a scuola, senza alcuna distinzione, e qualora il singolo incontri ostacoli per l'esercizio di tale diritto-dovere interviene lo Stato a rimuovere tali ostacoli attraverso la gratuità del trasporto, del servizio, dei libri, della mensa, ecc. Anzi qualora il singolo, nonostante tali agevolazioni, non voglia ugualmente esercitare tale diritto interviene lo Stato con l'imposizione tanto da ricorrere a sanzioni se si verifica l'evasione dall'obbligo scolastico.

Con il tempo l'obbligo scolastico ha superato il diritto di accesso ed ha inglobato il *diritto di permanenza* a scuola: tutti hanno diritto non solo di accedere a scuola, ma di permanervi con agio. Questo concetto genera gli interventi, attivati nel tempo, sia a livello di politica scolastica che di pratica didattica, tesi a contenere la dispersione scolastica, l'insuccesso scolastico, il disagio scolastico.

Successivamente al diritto di permanenza è stato aggiunto il *diritto all'istruzione* nel senso che tutti

hanno diritto a una istruzione di qualità. La legge n. 9 del 1999 che ha esteso per prima l'obbligo scolastico a sedici anni (la fine del biennio delle superiori) aveva per oggetto: obbligo di istruzione e non più obbligo scolastico. Questo obbligo all'istruzione nei nostri giorni si fa coincidere con il diritto all'uguaglianza dei risultati di apprendimento nel senso che tutti hanno diritto non solo di accesso, non solo di permanenza, ma soprattutto a conseguire quei risultati di apprendimento ritenuti indispensabili all'esercizio di una cittadinanza attiva.

Partendo da queste considerazioni la prescrittività dei traguardi vuole proprio assicurare il *diritto all'uguaglianza dei risultati di apprendimento*. È come se si volesse dire: un ragazzo che per tre anni frequenta la scuola dell'infanzia, per cinque anni la primaria e per tre anni la secondaria di primo grado ha diritto a conseguire, in ogni ordine di scuola, i traguardi di competenza indicati per ogni campo di esperienza e per ogni disciplina (al termine della primaria e della secondaria di primo grado) perché tali traguardi sono considerati essenziali e irrinunciabili, altrimenti il suo diritto all'istruzione viene vanificato.

■ Possiamo concludere asserendo che i traguardi sono prescrittivi nel senso che sono strumenti insostituibili per l'esercizio del diritto all'istruzione. Ecco perché ai docenti si chiede come prima operazione della loro programmazione di definire i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento. Ma perché "definire" se sono stati definiti dalle *Indicazioni*?

Cerchiamo di esemplificare l'operazione concreta che i docenti devono fare. Un docente che insegna storia in una terza primaria come prima operazione della propria programmazione deve definire quali traguardi di competenza, tra quelli previsti dalle *Indicazioni*, sono essenziali e irrinunciabili per una terza classe. In effetti i traguardi indicati al termine della primaria (come al termine della scuola dell'infanzia e della scuola secondaria di primo grado) sono prescrittivi non solo per la classe terminale, bensì per tutto l'arco temporale di riferimento: tre anni, cinque anni, tre anni. Nemmeno è possibile, partendo da questo assunto, che si possano riprendere pedissequamente e con una operazione di copia e incolla si assumano nella loro interezza in ogni anno. Qualche traguardo in effetti può essere presente in tutti gli anni, qualcun altro si lascia in terza e qualcun altro si prende in terza o in altre classi. In sintesi i traguardi vanno "definiti" nel senso che vanno spalmati nell'arco dei tre, cinque e tre anni a seconda delle potenzialità della classe. Se proprio in una disciplina dovesse risultare (cosa difficile) che tutti i traguardi previsti sono pertinenti per ogni classe allora si assumono nella loro interezza.

■ Con la stessa modalità si definiscono gli obiettivi di apprendimento ritenuti strumentali a sviluppare i traguardi di competenza e adeguati alla classe in cui si insegna. È da precisare che gli obiettivi di apprendimento non sono affatto prescrittivi, ma piuttosto "indicativi" nel senso che il testo ministeriale ne indica un ventaglio abbastanza ampio all'interno del quale spetta ai docenti fare una scelta. Se i traguardi di competenza per la loro prescrittività non possono essere ignorati, gli obiettivi di apprendimento si prestano ad una selezione.

Questo quadro iniziale in cui vengono definiti i traguardi di competenze e gli obiettivi di apprendimento rappresenta il punto di arrivo del cammino di un anno, fissato aprioristicamente, perché ritenuto adeguato ad assicurare l'uguaglianza dei risultati di apprendimento quale garanzia di soddisfazione del diritto all'istruzione. Si potrebbe dire che tale quadro rappresenta le terminalità ossia dove si vuole arrivare e in un certo senso le "attese" e il "dover essere" dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Analisi della situazione di partenza

■ Dopo aver completato l'operazione precedente si effettua l'analisi della situazione di partenza della classe, presente anche nella progettazione per obiettivi come prima fase. Quale rapporto lega questa operazione a quella precedente? Dopo aver stabilito il quadro delle attese irrinunciabili è necessario accertare la distanza degli allievi rispetto a tale quadro. Si tratta di raccogliere informazioni per conoscere a che punto si trovano gli allievi rispetto al punto di arrivo.

La freccia che lega il punto 1 al punto 2 nella *figura 2* è la *freccia del bisogno* nel senso che più gli allievi sono lontani dal punto di arrivo più esprimono un bisogno formativo, più sono lontani più

chiedono aiuto senza dubbio silenziosamente. Il bisogno in questo caso può essere definito come distanza tra la situazione reale e la situazione attesa, come discrepanza tra *l'essere e il dover essere*. Da questo confronto scaturisce e prende avvio la terza fase.

Selezione dei traguardi di competenza e degli obiettivi di apprendimento

■ Si tratta di una ripetizione della fase 1? Certamente no. Dall'analisi della situazione di partenza può risultare che gli alunni rispetto ad alcuni traguardi attesi si trovano ad una giusta distanza che permette di lavorare ordinariamente, mentre rispetto ad altri si trovano ad una distanza notevole. Tale ultima situazione può derivare da una molteplicità di cause: aspetti non trattati nella scolarità pregressa, situazioni di disagio motivazionale legato alla crescita, situazioni di disagio familiare, ecc. A fronte di tale situazione di norma gli insegnanti sono portati ad adeguare le attese alla situazione della classe, in un certo senso ad abbassare le attese e le terminalità, definite nella fase 1.

Fare lo sconto di obiettivi a qualcuno che riteniamo non possa farcela potrebbe sembrare una forma di rispetto della persona o addirittura una dovuta benevolenza educativa (a te chiedo di meno), invece non è così: fare lo sconto di obiettivi può significare anche fare un torto al soggetto che così viene riconfermato nel suo stato di inferiorità. Se chiedere traguardi irrinunciabili a tutti può porci il dubbio di esercitare una violenza a chi non può farcela e per una benevolenza umana e pedagogica lasciamo che ciascuno si sviluppi secondo quello che può, non potrebbe essere ugualmente una violenza il lasciare l'alunno assoggettato ai condizionamenti socioambientali e familiari?

Il docente a questo punto pone un'altra domanda: se i traguardi irrinunciabili non sono comunque raggiunti, allora sono autorizzato a escludere, a respingere dal sistema scolastico? E non si incrementa in questo modo la dispersione che si vuole evitare come obiettivo attuale dei sistemi educativi? Una risposta operativa potrebbe essere la seguente: prima di fare lo sconto degli obiettivi è necessario esaminare, come già detto, la distanza che intercorre tra essi e il soggetto. Qualora tale distanza fosse rilevante si tratta di escogitare strategie e attività che possano permettere al soggetto di colmarla. La personalizzazione si concretizza e si realizza nel processo e non nelle terminalità attese: dare di più lungo il cammino a chi ha più bisogno e non abbassare la meta. Qualora la distanza tra il soggetto e i traguardi comuni fosse realmente incolmabile, nonostante la diversificazione dei mezzi, delle attività e dell'intero percorso, allora siamo tenuti, per non essere costringiti nei confronti del soggetto, a prevedere delle tappe intermedie che rappresentano non necessariamente la rinuncia alla meta, ma un progressivo avvicinamento a essa.

Selezione delle esperienze di apprendimento

■ In via preliminare facciamo notare che l'espressione *esperienze di apprendimento* è altamente innovativa rispetto a quella utilizzata nel modello di progettazione per obiettivi (*figura 1*) *definizione di contenuti e metodi*. Le esperienze di apprendimento hanno un ventaglio semantico e pedagogico molto più ampio. Non si tratta in effetti di fare un elenco di contenuti che saranno affrontati e delle metodologie a cui si farà ricorso per esporre tali contenuti (centratura sull'insegnamento), bensì di ipotizzare esperienze di apprendimento che indichino lo spazio fisico di realizzazione quale la classe, la scuola, l'extrascuola (visite guidate, viaggi di istruzione, uscite didattiche, ecc.), la dimensione sociale (lavoro individuale, di gruppo e cooperativo), i materiali cui si farà ricorso (libri, materiale cartaceo, materiale digitale, ecc.).

In questo modo si costruisce una unità di apprendimento che ha una dimensione più ampia rispetto alla tradizionale unità didattica. Le unità di apprendimento, con la loro dimensione più globale e modulare, assumono un grande potenziale personalizzante in quanto ammettono al loro interno la diversificazione delle attività (e non la riduzione degli obiettivi) a seconda dei bisogni dei singoli allievi. Solo in questo modo si può riuscire a mantenere omogenei, il più possibile, i risultati attesi (traguardi di competenza) dagli alunni e prevedere che i percorsi interni per raggiungerli possano essere diversificati nei tempi, nelle attività e negli strumenti. Occorre dare di più a chi ha di meno in quanto fare parti uguali fra disuguali, come diceva don Milani, è la più grande ingiustizia!

■ In conclusione, a livello pedagogico, le esperienze di apprendimento vogliono assicurare che tutti gli alunni possano raggiungere i traguardi di competenza che sono prescrittivi. Ricorriamo a una metafora per chiarire questo concetto. Il docente che insegna storia nella terza primaria in un anno intero aiuta gli

alunni a nuotare nei saperi della storia per portarli sulla riva che rappresenta il dover essere (traguardi di competenza). Se ci sono alcuni alunni molto lontani dalla riva non possiamo, per quanto specificato nei punti precedenti, fare sconti di obiettivi e avvicinare la riva a loro!

■ Dobbiamo invece costruire esperienze di apprendimento tali da consentire anche a chi sta molto lontano di arrivare a riva: dare di più a chi ha più bisogno. Il ricorso alle relazioni di aiuto, alle azioni di *tutoring* e di *peer education* (gli alunni più bravi che aiutano i più deboli), ad attività opzionali aggiuntive, sono strumenti utili per fare in modo che tutti possano arrivare a riva². Il dubbio, magari espresso anche da alcuni genitori, che gli alunni più bravi in questo modo siano sacrificati non ha alcuna validità poiché quando una persona riesce a spiegare e a far comprendere un concetto a chi non l'ha compreso non perde affatto tempo, non ferma il passo, bensì assume quel concetto a una maggiore profondità: è questa anche la risposta che si può dare al dubbio del genitore o dello stesso docente.

Nella fase 4 si realizza la prescrittività dei traguardi di competenza e non solo nei punti 1 e 3: non basta definirli in corrispondenza alla classe di riferimento (fase 1) e non basta selezionarli secondo il loro grado di urgenza (fase 3), è necessario fare in modo che tutti gli alunni possano raggiungerli ad un livello di accettabilità o perlomeno fare tutto il possibile affinché ciò avvenga, anche se poi, a conclusione del percorso, dovessimo constatare che per una molteplicità di fattori la riva non è stata raggiunta.

Criteri di verifica e di valutazione

■ Questa ultima fase potrebbe sembrare simile a quella richiesta dal modello di progettazione per obiettivi poiché l'espressione utilizzata è identica sia nella *figura 1* che nella *figura 2*. Non è così. È da precisare intanto che l'oggetto della valutazione oggi rispetto al passato si è ampliato poiché i docenti sono chiamati a valutare tre aspetti: gli apprendimenti (conoscenze e abilità), il comportamento e le competenze. I criteri e le prove di valutazione dei tre aspetti sono diversi e in questa fase devono essere esplicitati chiaramente per evitare che si usino le medesime prove per valutare apprendimenti e competenze (sarebbe una contraddizione docimologica) oppure che per il comportamento si faccia riferimento a indicatori diversi da insegnante a insegnante.

È necessario anche esplicitare la distinzione tra verifica e valutazione che non sono sinonimi, come purtroppo nella pratica vengono intesi, ma si differenziano e hanno scopi diversi. La verifica si realizza durante il processo di apprendimento e consiste nella raccolta di informazioni che servono appunto per "verificare" se il processo si sta compiendo nel modo giusto e nel caso contrario per attivare procedure compensative e migliorative: la verifica dunque non ha funzione misurativa nel senso che attribuisce livelli o voti, ma funzione informativa, migliorativa e proattiva.

■ La valutazione, invece, avviene alla fine del processo per accertare il livello di possesso degli apprendimenti e delle competenze ed ha funzione misurativa nel senso che si esprime con l'attribuzione del livello o del voto. Per l'approfondimento di tali concetti si rimanda ad altra pubblicazione dedicata proprio alla valutazione e certificazione³.

² Cfr. C. Petracca, *Sviluppare competenze... ma come?*, Lisciani, Teramo, 2015.

³ Cfr. C. Petracca, *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo, 2015.

Come costruire una unità di apprendimento

di Rossella Di Donato e Anna Maria Evangelista

Fase della progettazione

Definizione del percorso

■ Il punto di partenza è la definizione di una unità di apprendimento che porti gli alunni, attraverso esperienze significative, alla costruzione di competenze sia in ambito disciplinare che trasversale, mirando al profilo d'uscita previsto dalle *Indicazioni nazionali* per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione emanate con il D.M. 254/2012.

La definizione dei traguardi di competenza e dei relativi obiettivi di apprendimento, stabiliti dallo standard nazionale, è il primo passo nella fase di progettazione, cui segue l'analisi accurata della situazione di partenza per la predisposizione di un percorso contestualizzato, rispondente ai bisogni reali degli alunni.

■ È fondamentale tener conto di quelle che M. Pellerey definisce "le risorse interne possedute" da ogni studente, quindi del bagaglio delle conoscenze concettuali e operative già possedute, delle convinzioni maturate e delle motivazioni messe in campo, per far sì che le stesse vengano attivate di fronte agli stimoli offerti da nuove esperienze formative. Viene così stimolato un processo di rimodulazione funzionale alla costruzione di nuove conoscenze promuovendo, al contempo, lo sviluppo di schemi logici e cognitivi di tipo percettivo, induttivo, deduttivo, dialettico, mnemonico e creativo, all'interno di un ambiente di apprendimento appositamente predisposto.

La selezione dei traguardi, degli obiettivi specifici e delle esperienze di apprendimento, a dimostrazione dell'intenzionalità educativa propria di un'azione didattica consapevole e finalizzata, apre la via alla realizzazione di un progetto formativo per lo sviluppo integrale di ciascun alunno¹.

Scopo del percorso

■ Scopo di ciascun percorso è creare i presupposti per il graduale *raggiungimento dei traguardi di competenza prescrittivi* che sono riportati nelle *Indicazioni nazionali*. A tal fine è importante che l'insegnante tenga conto non solo degli aspetti squisitamente disciplinari, ma anche della dimensione interdisciplinare e dei raccordi con le competenze trasversali, dello sviluppo di processi di astrazione via via più complessi, così come della sfera socio-affettiva e relazionale: l'integrazione di "sapere", "saper fare" e "saper essere" attraverso percorsi di costruzione condivisa delle conoscenze è indispensabile per una formazione integrale della persona.

Contesto sociale e culturale di riferimento

■ Nella definizione del percorso è importante un'attenta ricognizione del contesto in cui si svolge l'esperienza di apprendimento, indicando:

¹ C. Petracca, *La costruzione del curriculum per competenze*, Lisciani, Teramo, 2015, p. 73.

- il livello organizzativo nell'ambito della classe: il clima relazionale rilevato tra gli alunni; la tipologia di legami stabiliti, deboli o consolidati; se i bambini hanno margini di autonomia operativa e organizzativa...;
- la presenza di alunni diversamente abili;
- la presenza di alunni stranieri e il grado di conoscenza della lingua italiana;
- la presenza di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento o con Bisogni Educativi Speciali;
- le eventuali risorse professionali a supporto, operanti nell'ambito della classe;
- le eventuali risorse presenti sul territorio: strutture, agenzie, o associazioni che consentono di collaborare e portare avanti un percorso formativo allargato.

Organizzazione dell'ambiente di apprendimento

■ L'organizzazione dell'ambiente di apprendimento deve favorire negli alunni l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità all'interno di un contesto appositamente predisposto: *noi costruiamo conoscenza legandoci al contesto in cui ci troviamo e relazionandoci all'interno di esso in un processo continuo di negoziazione di significati.*

■ È importante quindi promuovere lo sviluppo di schemi logici e cognitivi che permettano la mobilitazione di conoscenze e abilità (schemi percettivi, induttivi, deduttivi...) e quindi di una cognizione situata e distribuita all'interno del gruppo di lavoro.

La predisposizione dell'ambiente di apprendimento presuppone da parte del docente la scelta delle linee metodologiche più appropriate, l'individuazione degli spazi e degli strumenti funzionali alle attività, nonché la definizione dei tempi necessari per la realizzazione delle diverse fasi del percorso.

Scelte metodologiche

- Apprendimento collaborativo e cooperativo per una costruzione condivisa delle conoscenze.
- Problematizzazione attraverso: dissonanze cognitive, analogie e differenze, interrogativi, paradossi...
- Brainstorming per una ricognizione delle conoscenze ingenue e spontanee possedute dai bambini, del loro vissuto esperienziale.
- Scaffolding (tutoring tra pari).
- Attività laboratoriale (punti focali):
 - problematizzazione;
 - individuazione di somiglianze, differenze, analogie;
 - promozione di un atteggiamento di ricerca attraverso il fare, lo sperimentare;
 - costruzione di modelli e di realtà condivisi e, il più possibile, vicini a quelli scientifici;
 - ottica interdisciplinare;
 - didattica interattiva in una dimensione sociale dell'apprendimento e dello sviluppo dei processi cognitivi;
 - divisione di compiti e funzioni;
 - costruzione soggettiva ed intersoggettiva di reti, mappe, sistemi;
 - prospettiva meta-cognitiva.

Tempi

I tempi vengono definiti sulla base della complessità dell'esperienza programmata ed eventualmente rimodulati nel corso delle attività.

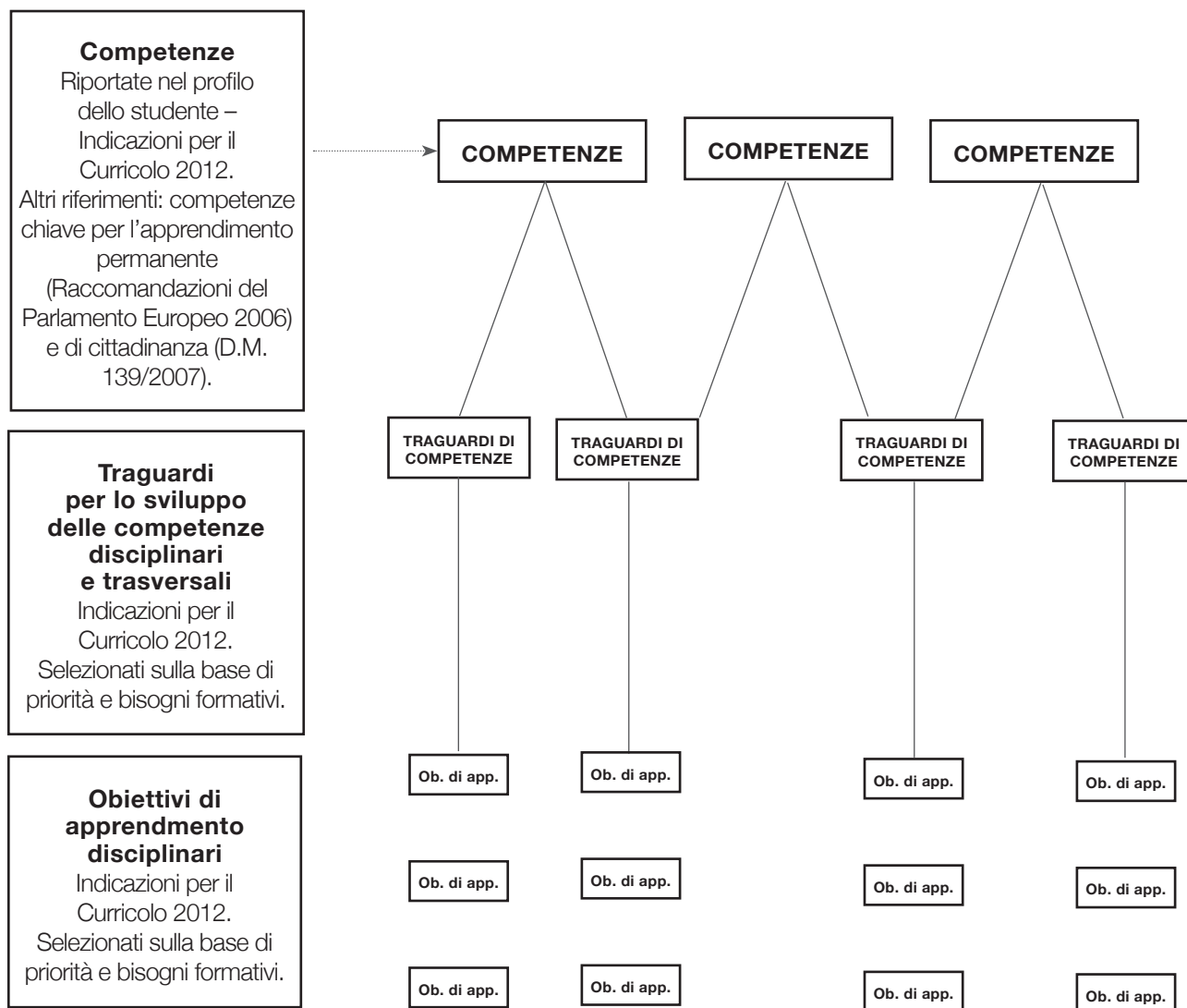
Spazi

Aule, laboratori, strutture presenti nella scuola e nel territorio.

Materiali e strumenti

Nella scelta si terrà conto delle risorse presenti nella scuola e nell'ambito del territorio, nonché dei necessari strumenti compensativi in caso di presenza di alunni DSA.

PERCORSO DI PROGETTAZIONE DI UNA UNITÀ DI APPRENDIMENTO



ESPERIENZE O ATTIVITÀ DI APPRENDIMENTO

che tengano conto

- di una adeguata diversificazione delle proposte didattiche mirando sempre alla problematizzazione e allo sviluppo, di processi cognitivi,
- dei raccordi interdisciplinari,
- di misure compensative e dispensative,
- della possibilità di interventi multimediali per l'integrazione di più codici e linguaggi.

VERIFICA DEGLI APPRENDIMENTI

Per rilevare l'acquisizione di conoscenze e abilità disciplinari

prove strutturate,
semistrustrate, aperte

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

Per rilevare il progressivo raggiungimento dei traguardi di competenza

compiti di
realtà

osservazioni
sistematiche

autobiografie
cognitive

Fase della realizzazione

Creare motivazione

■ Il punto di partenza dell'esperienza formativa è sempre un'*attività stimolante* che, facendo leva su diversi aspetti percettivi, porti gli alunni a "inciampare" in situazioni problematiche e a procedere seguendo il criterio delle analogie e delle differenze, ma anche ad esprimere le proprie idee e a confrontarsi attraverso scambi e dialoghi interattivi per pervenire, attraverso una negoziazione continua di significati, a una costruzione condivisa delle competenze. Un avvio particolarmente significativo è quello dato da un *compito di realtà* che porti gli alunni a svolgere in gruppo un'attività contestualizzata e più complessa, in un ambito quanto più possibile vicino alla realtà.

Fase di avvio

■ La scelta delle modalità con cui dare inizio a una esperienza di apprendimento è fondamentale per avviare il processo di conoscenza e concettualizzazione: sia che venga proposta un'attività di osservazione, sia che si prediliga un momento di ascolto, una lettura di immagini, o una qualunque altra situazione motivante, ciò che è importante è porre gli alunni dinanzi a fenomeni, oggetti, elementi di vario tipo e stimolare la loro riflessione, *favorendo il ricorso ai canali percettivi come primo approccio alla realtà*.

La problematizzazione

■ È necessario che l'insegnante non presenti contesti già definiti ma *situazioni problematiche* cui trovare risposte e soluzioni partendo dalla libera formulazione di ipotesi.

Ricordando Dewey, è bene che ogni percorso didattico significativo si sviluppi sulla base di *fenomenologie che si sperimentino e/o osservino*, piuttosto che su fatti raccontati o descritti dall'insegnante oppure da un libro di testo.

I diversi aspetti della fase di realizzazione

Verbalizzazione scritta individuale

■ Dopo un'attività di ascolto, lettura, osservazione, ecc., può essere interessante proporre ai bambini una breve narrazione individuale, in forma scritta o come "conversazione clinica" se gli alunni non sanno ancora leggere. Questo perché il linguaggio permette una forma di organizzazione del pensiero dando avvio al processo cognitivo e ad una prima individuazione delle relazioni che caratterizzano i fenomeni osservati; in secondo luogo, perché va considerato che nell'ambito di una classe ci saranno sempre alunni che partecipano in maniera attiva e propositiva, ed altri che intervengono solo se sollecitati o in maniera sporadica.

La richiesta di una verbalizzazione individuale fa sì che l'insegnante possa raccogliere i pensieri, le ipotesi, le osservazioni di tutti gli alunni, compresi coloro che esprimono con più difficoltà le proprie idee, poiché si richiederà di fornire una semplice descrizione di quanto osservato, cogliendo gli aspetti spazio-temporali o eventuali trasformazioni, senza badare alla correttezza formale o a una concettualizzazione adeguata. La lettura delle verbalizzazioni individuali, inoltre, dà al docente la possibilità di cogliere segnali sul modo in cui ogni bambino struttura il proprio pensiero incamminandosi e procedendo verso la conoscenza. Naturalmente si farà attenzione all'eventuale presenza di alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento: in caso di alunni con dislessia l'utilizzo del computer e di un software di videoscrittura rappresenta un importante strumento compensativo.

Discussione e confronto nel grande gruppo

■ Fondamentale è la fase della discussione collettiva, del *confronto dialogico*; è la fase in cui dagli aspetti pratici si procede verso una costruzione della conoscenza condivisa nell'ambito del gruppo

dei pari: è proprio nell'interazione, nello scambio linguistico con gli altri e nella negoziazione di significati che l'alunno si appropria di nuovi strumenti cognitivi che gli consentiranno di affinare sempre più quella prima forma di conoscenza che va man mano elaborando.

L'insegnante, dopo una prima *problematizzazione*, avvia il confronto dando inizio ad uno scambio verbale: i bambini, a turno, prendono parte alla discussione integrandosi ma anche contraddicendosi; l'insegnante interviene favorendo la costruzione di connessioni e relazioni tra i pezzi di conoscenza così da evitare frammentazioni. Ogni bambino ha l'opportunità di precisare e completare le proprie conoscenze individuando parallelismi, similitudini, analogie.

Fondamentale, in questa fase, la *regia educativa del docente* che non solo pone domande chiare e mirate, che favoriscano l'interazione e la partecipazione di tutti gli alunni, ma farà attenzione a circoscrivere il campo della discussione e a rilevare le forme linguistiche utilizzate dai bambini: queste infatti possono fornire indicazioni utili sui ragionamenti condotti, sul processo di costruzione del pensiero, sull'uso di analogie, similitudini e metafore per dare spiegazioni.

L'insegnante, dunque

- osserva
- ascolta
- interagisce per coinvolgere
- incoraggia al confronto costruttivo
- riduce la difficoltà del compito
- riformula a specchio per far evolvere il processo di apprendimento
- controlla la frustrazione
- indirizza, indica, corregge.

■ Al termine del confronto l'insegnante e i bambini possono costruire insieme una prima mappa concettuale.

Utile, nel corso delle discussioni, l'uso di una *griglia di osservazione sistematica* per tutti gli aspetti afferenti alla sfera socio-affettiva e relazionale.

Inoltre, in un *diario di bordo* il docente potrà raccogliere i dati rilevati e, al contempo, annotare le impressioni e le osservazioni personali in chiave riflessiva, in un percorso volto alla ricerca e all'analisi del proprio "fare".

Affinamento della concettualizzazione

■ Il confronto e la discussione nel grande gruppo, sulla base dell'esperienza condivisa, consentono il superamento delle conoscenze pregresse, spontanee o non organizzate e la progressiva sistematizzazione delle nuove informazioni all'interno di quadri organizzati del sapere, nell'ottica di un apprendimento significativo.

È questo un processo attivo e collaborativo, centrato su una dimensione dialogica all'interno di un contesto di apprendimento appositamente strutturato, in cui l'alunno sia portato a riflettere sui processi messi in atto e a integrare e costruire reti sempre più complesse di conoscenze.

Produzione condivisa

■ Una fase interessante del percorso può essere quella in cui si arriva a produrre insieme una verbalizzazione condivisa che, in maniera chiara e corretta, non solo riporti le conoscenze acquisite andando così a realizzare un personale materiale di studio, ma, in chiave metacognitiva, rappresenti anche il resoconto del processo di costruzione della conoscenza messo in atto dal gruppo.

Tre sono i momenti fondamentali:

- *comprensione* – importante per la coordinazione inter-individuale;
- *accordo* – le idee devono essere accettate e validate da ciascun partecipante;
- *sintesi* – può essere assicurata a turno o affidata ad un partecipante più competente.

Documentazione alunno

- Rielaborazioni delle informazioni raccolte, che possono diventare *materiali di studio condivisi* all'interno della classe.
- Ricostruzione individuale della *mappa in cui riunire in sintesi le informazioni* acquisite sul tema. È importante porre attenzione all'eventuale presenza di alunni con dislessia, per i quali si può proporre la ricostruzione della mappa utilizzando fotografie e immagini.
- *Rappresentazioni grafiche e resoconti verbali individuali di fasi dell'esperienza.*
- *Ricostruzione fotografica* dell'esperienza con cui descrivere il percorso narrando le fasi in sequenza, per potenziare i processi metacognitivi.
- Raccolta del materiale prodotto in forme diverse di *documentazione* realizzate collettivamente, nell'ottica della dimensione sociale dell'apprendimento.
- Strumenti di autovalutazione, come le *autobiografie cognitive*.

Documentazione docenti

- Compilazione del *diario di bordo* – sezione controllo.
- *Griglie di osservazione sistematica* compilate nel corso delle attività, che permettono di rilevare i processi cognitivi attivati dagli alunni, i diversi aspetti afferenti alla sfera socio-affettiva e relazionale, le dinamiche messe in atto nell'ambito del grande e del piccolo gruppo e le diverse forme di coinvolgimento degli alunni con difficoltà nell'ottica di un miglioramento continuo della didattica in chiave inclusiva.
- *Autobiografie cognitive* degli alunni, che rappresentano un'importante documentazione dei processi mentali messi in atto da ciascuno di essi.

Fase della valutazione formativa e autentica¹

■ Al termine del percorso è fondamentale una valutazione formativa e autentica dei processi messi in atto nel corso dell'attività di insegnamento/apprendimento.

Prove di verifica

■ Le *prove di verifica* strutturate, semi-strutturate o aperte consentiranno la rilevazione dell'apprendimento di conoscenze e abilità nell'ambito dei diversi percorsi disciplinari, per una valutazione del profitto conseguito da ciascun alunno.

I compiti di realtà

■ Fondamentale però è soprattutto la predisposizione di strumenti che consentano al docente la rilevazione dei livelli di competenza raggiunti dall'alunno, attraverso *compiti di realtà* che lo pongano dinanzi alla necessità di utilizzare le conoscenze e le abilità apprese in un contesto nuovo, diverso dalle attività consuete, quanto più possibile vicino a situazioni di vita autentica, le stesse che gli adulti vivono nella realtà quotidiana. È in questo modo che egli può mobilitare tutte le proprie risorse, mettendo in atto il proprio potenziale cognitivo e utilizzando schemi logici sempre più complessi, in un graduale percorso verso l'affinamento dei processi di astrazione.

Le osservazioni sistematiche

■ Le *osservazioni sistematiche* condotte durante le diverse fasi dell'esperienza, unitamente ai dati raccolti mediante le prove di verifica e i compiti di realtà, oltre che ai diversi indicatori qualitativi in grado di fornire un feedback costante dei processi in atto, consentono all'insegnante di rilevare:

- gli aspetti più specificamente legati al potenziamento cognitivo di ciascun alunno, quindi al "sapere" e al "saper fare", e al "saper utilizzare" i saperi acquisiti (competenze);

¹ Cfr. C. Petracca, *Valutare e certificare nella scuola*, Lisciani, Teramo, 2015.

- gli atteggiamenti propri della dimensione personale e relazionale, il “saper essere” nel contesto della classe e del gruppo di lavoro;
- la disposizione di ciascun alunno ad apprendere, il “saper imparare”;
- la motivazione e il senso di autoefficacia emersi nel percorso di costruzione condivisa delle conoscenze.

Narrazioni, mappe di sintesi, autobiografie cognitive

■ Un’ulteriore fase di fondamentale importanza è data dalla *ricognizione dei processi metacognitivi*, che porta l’alunno a ricostruire il percorso realizzato così da prendere consapevolezza dei processi messi in atto. In tal modo anche il docente può ricevere importanti informazioni sul modo di procedere di ciascun alunno, sui processi di concettualizzazione, sul senso e sul significato che egli stesso ha attribuito al suo lavoro, sulla dimensione emotiva e sul modo in cui ha vissuto la condivisione con i compagni.

Strumenti per sollecitare la riflessione metacognitiva sono

- *la narrazione* o rielaborazione verbale del percorso;
- la descrizione orale delle *mappe di sintesi*;
- *l’autobiografia cognitiva* sulla base di domande guida del docente:
 - Cosa ho imparato?
 - Ho saputo organizzare le attività necessarie per lo svolgimento del compito?
 - Ho stabilito a priori la sequenza delle azioni?
 - Ho incontrato inciampi? Quali strategie ho messo in atto per superarli?
 - Ho chiesto aiuto?
 - Ho apportato cambiamenti?
 - Ho raggiunto l’obiettivo?
 - Cosa mi è piaciuto di più?
 - Cosa non mi è piaciuto?
 - Cosa vorrei cambiare?

Esempio di unità di apprendimento

di Rossella Di Donato e Anna Maria Evangelista

La scoperta del mondo vegetale scienze - classe terza

FASE DELLA PROGETTAZIONE

Contesto sociale e culturale di riferimento

■ Percorso rivolto ad alunni di scuola primaria, classe terza.

Sono presenti nella classe:

- un alunno con Disturbi Specifici di Apprendimento: dislessia; la tipologia degli interventi individualizzati, le misure compensative e dispensative sono riportate nel Piano Didattico Personalizzato;
- un'alunna straniera con una conoscenza discreta della lingua italiana.

Scopo del percorso

■ Arricchire le conoscenze relative al mondo vegetale – in particolare all'utilità delle piante per l'uomo – avviando al contempo una riflessione sull'educazione ambientale, in una dimensione interdisciplinare con l'ambito geografico e linguistico, attraverso un percorso di costruzione condivisa del sapere.

Competenze del profilo

COMPETENZE CHIAVE	PROFILO DELLE COMPETENZE
Comunicazione nella madrelingua o lingua di istruzione.	Ha una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati, di raccontare le proprie esperienze e di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.
Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia.	Utilizza le sue conoscenze matematiche e scientifico-tecnologiche per trovare e giustificare soluzioni a problemi reali.
Competenze digitali.	Usa le tecnologie in contesti comunicativi concreti per ricercare dati e informazioni e per interagire con soggetti diversi.
Imparare ad imparare.	Possiede un patrimonio di conoscenze e nozioni di base ed è in grado di ricercare ed organizzare nuove informazioni.
Imparare ad imparare. Competenze sociali e civiche.	Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti. Si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme agli altri
Competenze sociali e civiche.	Rispetta le regole condivise, collabora con gli altri per la costruzione del bene comune. Si assume le proprie responsabilità, chiede aiuto quando si trova in difficoltà e sa fornire aiuto a chi lo chiede.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze disciplinari

SCIENZE

- L'alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere.
- Esplora i fenomeni con un approccio scientifico: con l'aiuto dell'insegnante, dei compagni, l'alunno in modo autonomo osserva e descrive lo svolgersi dei fatti, formula domande, anche sulla base di ipotesi personali, propone e realizza semplici esperimenti.
- Riconosce le principali caratteristiche e i modi di vivere di organismi animali e vegetali.
- Espone in forma chiara ciò che ha sperimentato utilizzando un linguaggio appropriato.
- Trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano.

ITALIANO

- Legge e comprende testi di vario tipo, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi.
- Utilizza abilità funzionali allo studio: individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato...

GEOGRAFIA

- Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.
- Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di interconnessione

TECNOLOGIA

- Si orienta tra i diversi mezzi di comunicazione ed è in grado di farne un uso adeguato a seconda delle diverse situazioni.

Obiettivi di apprendimento

SCIENZE	ITALIANO	GEOGRAFIA	TECNOLOGIA
Osservare e sperimentare sul campo Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali naturali (ad opera di agenti atmosferici, dell'acqua...) e quelle ad opera dell'uomo (urbanizzazione, coltivazione, industrializzazione). L'uomo i viventi e l'ambiente Riconoscere e descrivere le caratteristiche di ambienti osservati.	Ascolto e parlato Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola. Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. Ricostruire le fasi di un'esperienza vissuta a scuola o in altri contesti. Lettura Prevedere il contenuto di un testo semplice in base ad alcuni elementi come il titolo e le immagini: comprendere il significato di parole non note in base al testo. Leggere testi informativi cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni.	Paesaggio Conoscere il territorio circostante attraverso l'aspetto percettivo e l'osservazione diretta. Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita della propria regione. Regione e sistema territoriale Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane.	Vedere e osservare Riconoscere le funzioni principali di una applicazione informatica. Intervenire e trasformare Cercare, selezionare, scaricare da internet notizie e informazioni.

Organizzazione dell'ambiente di apprendimento

■ Nella predisposizione dell'ambiente di apprendimento si è scelto di mirare allo sviluppo di schemi logici e cognitivi che consentissero la mobilitazione di conoscenze e abilità di tipo percettivo, induttivo, deduttivo, dialettico e creativo.

Lo sviluppo di cognizioni situate e condivise è stato favorito dalle scelte metodologiche, fondate sulla problematizzazione in ogni fase del percorso formativo; sono state pertanto predisposte attività laboratoriali che puntassero sui seguenti aspetti:

- *attività sperimentale*, proponendo esperienze dirette di laboratorio;
- *dimensione sociale dell'apprendimento*, attraverso forme di apprendimento collaborativo e cooperativo, scaffolding, tutoring tra pari, in una costruzione condivisa della conoscenza;
- *trasversalità* tra gli ambiti disciplinari, che insieme mirano alla costruzione di conoscenze non parcellizzate ma correlate in quadri sistemici del sapere;
- *ricorso alle tecnologie didattiche*, intese esse stesse come nuovo ambiente di apprendimento;
- *problem solving*, per realizzare un apprendimento significativo che stimoli la formulazione di ipotesi e la costruzione di processi logici per lo sviluppo delle competenze.

SPAZI	TEMPI	MATERIALI E STRUMENTI
• Aula • Biblioteca • Laboratorio di informatica	• Due settimane • Attività condotte nel corso delle ore di scienze, informatica, in parte italiano.	• LIM • libri • computer nel laboratorio di informatica • fotocamera • materiali facilmente reperibili

FASE DELLA REALIZZAZIONE

Motivazione

■ L'insegnante ha scelto di raggiungere i traguardi programmati attraverso un percorso che, partendo da un'attività percettiva stimolante, portasse gli alunni a scoprire alcune caratteristiche delle piante seguendo il criterio delle analogie e delle differenze.

L'inserimento di elementi di dissonanza ha stimolato nei bambini l'esigenza di approfondire e fare ricerca utilizzando le diverse risorse a disposizione, mirando alla riorganizzazione delle conoscenze attraverso la costruzione di mappe, fino al piacere di verificare le nuove informazioni attraverso un esperimento scientifico.

SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITÀ

Dall'osservazione alla concettualizzazione

■ Come *situazione d'avvio* l'insegnante propone agli alunni il gioco dell'*Indovina cosa...*? mostrando una serie di oggetti di varia natura e ponendo la seguente domanda:

Che cos'hanno in comune tutti questi oggetti?



Verbalizzazione scritta individuale e discussione di gruppo

■ Gli alunni appuntano individualmente le proprie osservazioni sui singoli oggetti presentati in uno schema appositamente predisposto.

La lettura delle osservazioni registrate ha dato il via alla discussione e al confronto nel grande gruppo.

P. – Sono fatti con materiali diversi; alcuni però sono di legno.

S. – La mela, le fragole e i pomodori sono frutti, sono dei vegetali.

A. – Anche gli oggetti di legno provengono dalle piante... E anche la carta del giornale...

Perché la carta del giornale?

R. – Perché la carta si fa con gli alberi!

L. – Sì, con la cellulosa, io l'ho visto su un libro!

R. – Sì, infatti noi la raccogliamo nella raccolta differenziata e viene riciclata per non far abbattere più gli alberi!

Quindi quali sono gli oggetti che hanno qualcosa in comune?

S. – Il cucchiaino, lo xilofono e la barca di legno, la frutta e i pomodori e anche la carta: provengono tutti dalle piante...

L. – Anche il profumo: dentro ci mettono i petali dei fiori!

E gli altri oggetti?

P. – I guanti sono fatti di gomma, non c'entrano con i vegetali!

B. – E neanche la maglia: è di stoffa, è di cotone...

■ Nella discussione collettiva e nella successiva *verbalizzazione condivisa* viene individuata la provenienza dal regno vegetale come elemento comune alla maggioranza degli oggetti osservati: seguendo il *criterio dell'analogia* vengono infatti raggruppati gli oggetti facilmente riconducibili al mondo vegetale, ma appaiono due elementi di dissonanza, rappresentati dal guanto di lattice e dalla maglietta di cotone.

E allora che cosa avranno a che fare con tutto il resto il guanto di lattice e la maglietta di cotone? Perché stanno lì?

Nasce la necessità di fare ricerche attraverso la consultazione di enciclopedie multimediali con la LIM, per reperire informazioni sul lattice e sul cotone. L'esito dell'attività di ricerca è la scoperta che anche il lattice e il cotone provengono dal mondo vegetale.

Quali informazioni utili avete trovato sulla gomma e sul cotone?

– La gomma si produce con il lattice che si ricava dalla corteccia dell'albero della gomma.

– Il cotone nasce a batuffoli su una pianta, la pianta del cotone. Anche il lino è una pianta, ci si fanno le stoffe leggere, per l'estate!

E allora che cos'hanno in comune tutti gli oggetti presenti sul tavolo?

– Provengono tutti dalle piante, dai vegetali!

■ Ulteriori approfondimenti per arricchire le proprie conoscenze sul regno vegetale e su ciò che le piante forniscono all'uomo si ottengono attraverso la consultazione di altre fonti:

- in biblioteca – su libri di scienza ed enciclopedie per ragazzi;
- nel laboratorio di informatica – attraverso l'utilizzo di motori di ricerca e la consultazione di siti web sulla base di una sitografia fornita dall'insegnante; salvataggio di informazioni e di immagini; archiviazione in cartelle; stampa.

Modalità di conduzione del lavoro di ricerca

- *Ricerca individuale* di articoli sul mondo dei vegetali;
- *Confronto tra pari* sugli argomenti affini trovati;
- *Lettura selettiva* delle informazioni in piccoli gruppi;
- *Rielaborazione scritta* delle informazioni in gruppi di 2 o 3 alunni.

Anche nel corso delle attività di ricerca è fondamentale il ruolo dell'insegnante, che prima interviene con domande-stimolo e spunti di riflessione, poi porta gli alunni a trarre delle conclusioni:

Quindi le piante sono importanti per l'uomo?

D. – Sì, ci danno tanti prodotti da mangiare...

L. – L'uomo ci fa tante cose con le piante... gli strumenti musicali, i profumi, le medicine... anche la gomma...

A. – Con il legno degli alberi si fanno tante cose: si fanno i mobili, le barche, i giocattoli...

R. – Ma le piante ci danno anche l'ossigeno! Lo avevamo studiato!

M. – Sì, la fotosintesi clorofilliana!

È vero, ma allora proviamo a mettere insieme tutte le informazioni che abbiamo sulle piante...

L'insegnante, nel corso della conversazione guidata, annota su una *griglia* appositamente predisposta le osservazioni sistematiche relative ai seguenti indicatori:

Autonomia: *è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace.*

- Dimostra di possedere dei copioni di riferimento.
- Sa formulare ipotesi e trovare soluzioni.
- Ragiona sugli indizi collegandoli alle conoscenze e alle abilità già acquisite.

Relazione: *interagisce con i compagni, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo.*

- Condivide le opinioni con gli altri riprendendo le idee dei compagni e rilanciandole per progredire nel ragionamento comune.

Partecipazione: *collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo.*

- Prende parte in maniera attiva alle esperienze di gruppo.

Responsabilità: *rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta.*

- Mostra impegno durante il lavoro completando la propria parte entro i tempi previsti.

Flessibilità: *reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte divergenti, con soluzioni funzionali, con utilizzo originale di materiali...*

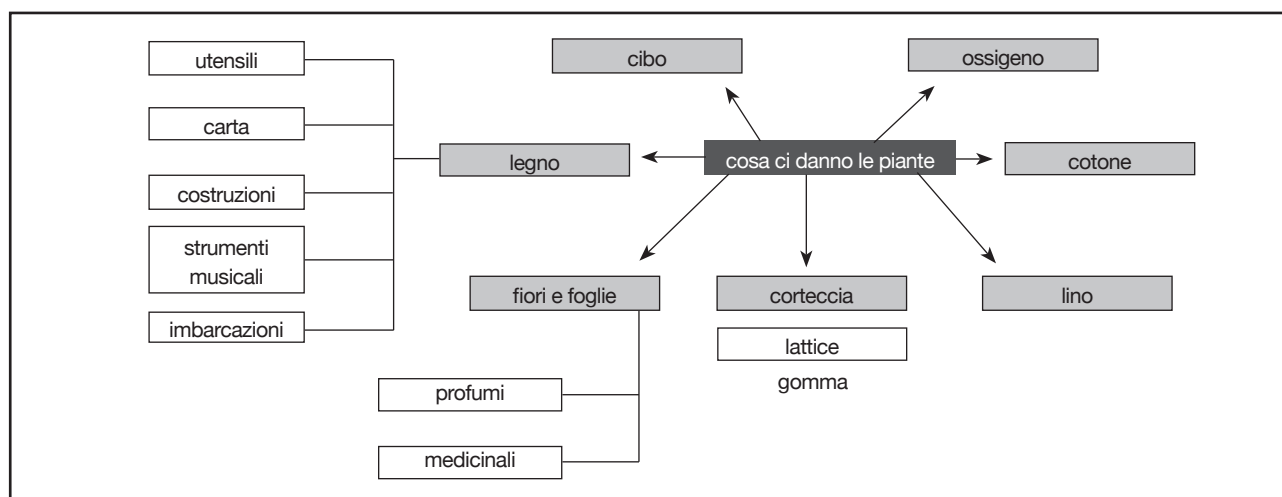
- Esprime capacità creative trovando soluzioni originali e alternative.

Consapevolezza: *è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.*

■ Successivamente le informazioni raccolte dagli alunni in relazione al mondo vegetale vengono organizzate e sistemate in una *mappa* costruita collettivamente alla LIM (*vedi schema nella pagina successiva*). Dal lavoro di ricerca gli alunni hanno quindi scoperto delle informazioni in più, tra queste l'importanza delle radici per sostenere il terreno e proteggere dalle frane; l'insegnante coglie l'occasione per attivare la *problematizzazione* e chiede alla classe:

Ma che cosa sono le frane?

■ L'insegnante pone le domande lasciando che gli alunni formulino liberamente le loro risposte sulla base di esperienze, ricordi...



Vi è capitato di vedere una frana?

Dove? Quando?

Dove accadono di solito le frane? In quali ambienti?

Quando accadono? In che situazioni?

Perché?

Nella scelta delle domande da porre per condurre la conversazione, l'insegnante

- evita domande chiuse che non aprono possibilità di intervento;
- rispecchia con prontezza ed efficacia il feedback richiesto;
- riconosce, capisce quando le situazioni si devono approfondire;
- controlla il processo di apprendimento di ognuno;
- parla con i bambini di cosa osserva rispetto ai loro progressi o difficoltà;
- evita messaggi che bloccano l'espressione di pensieri, riflessioni;
- favorisce l'interazione tra i bambini.

Contestualizzazione

■ Gli alunni intervengono nella discussione recuperando le informazioni già possedute grazie ad esperienze personali, a notizie ascoltate alla televisione o raccontate da familiari, ma anche recuperando conoscenze acquisite in altri ambiti di studio, in particolar modo in quello geografico.

Al termine della discussione l'insegnante pone un nuovo problema:

Ma sarà vero ciò che avete letto, cioè che le radici possono trattenere il terreno e salvaguardare il territorio dalle frane?

Attività laboratoriale: il fare

■ Per dare una risposta si decide di simulare con un esperimento la situazione che può determinare una frana. Vengono costruiti due microambienti utilizzando semplici bottiglie di plastica:

- nella prima bottiglia viene messo solo del terriccio;
- nella seconda vengono sistemate delle piantine con la zolla di terra.

L'insegnante chiede agli alunni:

Cosa accadrà se versiamo tanta acqua simulando la pioggia?

Come sarà l'acqua che uscirà dalle due bottiglie?

Vengono formulate ipotesi sui possibili effetti dell'acqua versata nelle due bottiglie; si passa quindi alla simulazione della pioggia e all'osservazione degli effetti per la verifica delle ipotesi attraverso il confronto dell'acqua raccolta nei due contenitori posti sotto le bottiglie.

Discussione nel grande gruppo:

Cosa abbiamo notato confrontando l'acqua nei due contenitori?

Che differenze ci sono?

Perché?

Cosa abbiamo capito?

Si traggono le *conclusioni* e si procede alla verbalizzazione collettiva sul quaderno in un'attività di sintesi condivisa nel grande gruppo:

- L'albero è importante non solo per i prodotti che fornisce o che permette all'uomo di costruire, ma anche per l'azione delle radici che, trattenendo il terreno, riducono il rischio di frane e i conseguenti danni per il territorio.
- Se l'uomo abbatte tutti gli alberi per le proprie produzioni non solo ci sarà meno ossigeno, ma il territorio verrà gravemente danneggiato.
- È importante quindi piantare sempre nuovi alberi per mantenere e preservare l'equilibrio ambientale.



Per arricchire la riflessione

■ Lettura in classe del libro *L'uomo che piantava gli alberi* di J. Giono.

FASE DELLA VALUTAZIONE FORMATIVA E AUTENTICA

Attività di verifica individuale sulle conoscenze acquisite: *cosa ha appreso?*

- test di verifica a risposta multipla e domande aperte
- colloqui

Compito di realtà: come utilizza le conoscenze e le abilità acquisite in un contesto diverso? L'insegnante propone agli alunni il seguente compito:

Compito di realtà

In vista di una manifestazione di educazione scientifica che vedrà coinvolta anche la nostra scuola con l'organizzazione di una mostra di lavori realizzati dagli alunni, preparate dei cartelloni da esporre sul tema "Le piante, nostre amiche".

Lavorerete divisi in 3 gruppi, ogni gruppo avrà il compito di realizzare un cartellone su un aspetto specifico:

- Tutto ciò che le piante forniscono all'uomo
- Curiosità sul mondo vegetale
- Spazio esperimenti

Vengono quindi organizzati tre gruppi quanto più possibile eterogenei al loro interno, in cui sia inoltre garantito l'affiancamento di un compagno con ruolo di tutor all'alunno DSA e all'alunna straniera. L'insegnante dà modo agli alunni di utilizzare liberamente tutti gli strumenti e i materiali a disposizione della classe; al termine dei lavori ciascun gruppo ha il compito di trovare un titolo adeguato ad ogni cartellone, arrivando così ad una sintesi condivisa.

Nel corso dei lavori di gruppo vengono effettuate le osservazioni sistematiche mediante check list appositamente predisposte, che permettono all'insegnante di registrare informazioni riguardo alle dinamiche relazionali nell'ambito dei gruppi di lavoro, alla sfera socio-affettiva di ciascun alunno, alle modalità di partecipazione al lavoro, con particolare attenzione alla condivisione dei percorsi da parte dell'alunno DSA e dell'alunna straniera (vedi lo schema nelle pagine successive).



■ Accanto a una rielaborazione verbale del percorso (*narrazione*) e alla descrizione orale delle mappe di sintesi, l'insegnante propone la compilazione di una *autobiorafia cognitiva* con domande guida per favorire un processo di riflessione meta-cognitiva:

Ho saputo organizzare le attività necessarie per lo svolgimento del compito?

Ho stabilito a priori la sequenza delle azioni?

Ho incontrato inciampi? Quali strategie ho messo in atto per superarli? Ho chiesto aiuto?

Ho apportato cambiamenti?

Ho raggiunto l'obiettivo?

Ho lavorato entro i tempi stabiliti?

Cosa ho imparato?

Cosa mi è piaciuto di più?

Cosa non mi è piaciuto?

Cosa vorrei cambiare?

AUTONOMIA	Ricerca materiali e strumenti funzionali al compito.
	Utilizza i materiali a disposizione in modo opportuno.
	Assume iniziative nell'organizzazione del lavoro nell'ambito del gruppo.
	Dimostra una buona comprensione delle consegne e delle regole date.
PARTECIPAZIONE	Collabora attivamente alla realizzazione del lavoro.
	Apporta contributi pertinenti al compito e utili alla sua realizzazione.
	Condivide le diverse fasi del lavoro con tutti i compagni del proprio gruppo.
	Chiede aiuto o offre sostegno in caso di difficoltà.
	Manifesta interesse e motivazione nei confronti dell'attività.
RESPONSABILITÀ	Porta a termine il compito che gli è stato assegnato all'interno del gruppo.
	Rispetta i tempi di lavoro previsti.
RELAZIONE	Si rapporta con tutti i membri del proprio gruppo.
	Confronta le proprie proposte con quelle altrui per giungere ad una decisione comune funzionale al compito.
	Utilizza modalità corrette e rispettose nello scambio verbale all'interno del gruppo.
	Sa aspettare il proprio turno e rispettare quello dei compagni.
FLESSIBILITÀ	Propone al gruppo soluzioni alternative e originali per la realizzazione del compito.
CONSAPEVOLEZZA	Si mostra consapevole delle conseguenze delle scelte effettuate nelle diverse fasi di realizzazione.
	Rimodula le proprie proposte sulla base degli effetti man mano riscontrati.

DOCUMENTAZIONE ALUNNI

- Rielaborazioni delle informazioni raccolte, che diventano materiali di studio condivisi all'interno della classe in sostituzione del consueto libro di testo.
- Ricostruzione individuale della mappa in cui riunire in sintesi le informazioni acquisite sul tema.
- Ricostruzione fotografica dell'esperienza con cui descrivere il percorso narrando le fasi in sequenza.
- Raccolta del materiale prodotto in cartelloni realizzati collettivamente.
- Autobiografie cognitive.

DOCUMENTAZIONE DOCENTI

- Compilazione del *diario di bordo* – sezione controllo.
- Check list per l'osservazione sistematica.
- Autobiografie cognitive degli alunni.

Valutazione e certificazione delle competenze

di Carlo Petracca

■ Sviluppare competenze negli alunni risulta ancora una operazione complessa che richiede la messa in atto di procedure e attività didattiche specifiche e persino diverse da quelle tradizionali, utilizzate per far acquisire agli alunni conoscenze e abilità.

Un elemento cardine per lo sviluppo e nello stesso tempo per la valutazione delle competenze risulta essere il ricorso a *compiti di realtà* che, secondo le Linee-guida allegate alla circolare ministeriale n. 3 del 13 febbraio 2015, si identificano nella *richiesta rivolta allo studente di risolvere una situazione problematica, complessa e nuova, quanto più possibile vicina al mondo reale, utilizzando conoscenze e abilità già acquisite e trasferendo procedure e condotte cognitive in contesti e ambiti di riferimento moderatamente diversi da quelli resi familiari dalla pratica didattica*.

È evidente che i compiti di realtà sono prove, richieste per la valutazione delle competenze da cui poi discende la loro certificazione. A ben riflettere, però essi sono nello stesso tempo, come qualsiasi altra prova di valutazione, strumento di acquisizione e di sviluppo di competenze.

Le caratteristiche dei compiti di realtà

■ Le scuole e i docenti, già da qualche anno, si stanno impegnando a elaborare *compiti di realtà*, definiti anche in alcune realtà territoriali *compiti autentici*, *prove autentiche*, *compiti unitari di apprendimento*, ecc., ma i prodotti sono ancora piuttosto eterogenei. Dall'eterogeneità si può uscire se si definiscono e condividono i criteri e le caratteristiche essenziali che tale tipologia di prova deve possedere.

Proviamo ad elencare quelle che, a nostro parere, sono le caratteristiche essenziali.

Complessità e novità

■ La situazione-problema posta agli alunni deve essere, *complessa*, ossia deve essere articolata in modo tale che le risposte non siano di immediata e facile individuazione. L'alunno deve avvertire di essere di fronte a una situazione per la cui risoluzione occorra un cammino simile a quello che si compie in una ricerca: analisi del problema, formulazione di più ipotesi di risoluzione, ricerca di informazioni che possano corroborare o falsificare una o più soluzioni avanzate, scelta di una soluzione da percorrere, strutturazione del percorso risolutivo, realizzazione delle fasi di lavoro ed elaborazione del prodotto finale.

La situazione-problema posta deve essere *inedita*, ossia si deve presentare per la prima volta agli alunni, altrimenti si annulla la problematicità e si entra nel tradizionale campo della restituzione dell'appreso, come avviene con le prove tradizionali (strutturate e non strutturate) che si utilizzano per la valutazione degli apprendimenti. La novità, però, non deve necessariamente riguardare la tipologia e la struttura del prodotto finale, bensì il percorso risolutivo. Se chiediamo agli alunni, ad esempio, di costruire un dépliant per illustrare ai genitori l'importanza dell'acqua e per indurli a un minor consumo, non è detto che non si possa più chiedere di costruire un dépliant per un'altra situazione-problema. La novità, inoltre, non deve necessariamente riguardare il contenuto in quanto su uno stesso argomento (esempio dell'acqua) un gruppo può essere invitato a costruire un dépliant e un gruppo a costruire un regolamento per un accorto utilizzo dell'acqua in casa o a scuola.

Contesto, luogo e tempo

■ Un compito di realtà per essere *reale* deve necessariamente indicare il contesto, i tempi e i luoghi di realizzazione. Per contesto si intende la descrizione della situazione reale in cui il problema si pone: ad esempio, nelle nostre case e a scuola si verifica un abuso del consumo di acqua potabile, fino ad arrivare a veri e propri sprechi: trovate una possibile soluzione a tale problema.

I docenti lamentano che non sempre e non tutti i contenuti possono essere collocati in contesti reali. Questo è pur vero, ma il principio di realtà può essere assicurato per trasposizione temporale o spaziale del contesto. Se, ad esempio, chiediamo agli alunni di fare un'*intervista impossibile* a un personaggio del passato immaginando di essere dei giornalisti di quel periodo storico abbiamo effettuato una trasposizione temporale del contesto che rimane, però, anche reale.

Le *interviste impossibili* risultano essere dei compiti di realtà molto motivanti per gli alunni e richiedono un approfondimento dei contenuti trattati che lo studio ordinario non assicura. Proporre di fare una intervista impossibile a Gabriele D'Annunzio richiede (ancora di più se rivolta a studenti di scuole secondarie) di de-strutturare e ristrutturare tutto il contenuto di studio in domande e risposte. Questa operazione produrrà un livello di assimilazione di quel contenuto molto più profondo di uno studio tradizionale.

La trasposizione del contesto può essere anche spaziale se, ad esempio, si dà agli alunni questa consegna: *immaginate di effettuare un viaggio in Irlanda e di stendere un resoconto che possa invogliare eventuali turisti a visitare questo paese*. Il principio di realtà non significa che ciò che viene richiesto debba realmente accadere, ma può essere anche ipotizzato che accada realmente.

Nella nostra vita ordinaria, del resto, spesso siamo chiamati a compiere azioni reali che, però, non si realizzano: un architetto che elabora un progetto per la costruzione di una casa compie un'azione reale e si trova di fronte a un compito di realtà, ma non realizza concretamente la casa. In questo modo anche l'obiezione che viene espressa da alcuni docenti delle scuole superiori (valida del resto anche per la scuola primaria) secondo cui le materie astratte (ad esempio la matematica) difficilmente si prestano a essere trattate con compiti di realtà può essere in parte superata. Con queste precisazioni il ventaglio di compiti di realtà si amplia e si possono ridurre le difficoltà che i docenti incontrano.

Anche il tempo è un elemento importante del principio di realtà: va sempre indicato agli alunni quanto tempo hanno a disposizione per portare a termine il compito loro assegnato. A questo proposito alcuni insegnanti, rimasti in verità abbarbicati alla didattica tradizionale, fanno presente che dedicare spazio allo sviluppo di competenze e ai compiti di realtà sottrae tempo al loro insegnamento. A parte la considerazione sull'efficacia che un insegnamento tradizionale possa avere, questa preoccupazione si può e si deve ridurre assumendo come principio che un compito di realtà non debba essere necessariamente svolto nella sua completezza a scuola, ma possa essere svolto in parte a scuola e in parte a casa.

Disciplinarità e pluri-interdisciplinarità

■ È stato molto dibattuto se i compiti di realtà debbano essere di natura disciplinare o trasversale. Le posizioni sono diverse in quanto ci sono sostenitori della disciplinarità e sostenitori della pluri/interdisciplinarità dell'insegnamento (basti pensare rispettivamente a H. Gardner ed a E. Morin). Dall'una o dall'altra tesi scaturisce la stessa natura che si vuole assegnare alla competenza (disciplinare o trasversale) e poi la stessa natura del compito di realtà.

Pur non escludendo prove che chiamino in causa una sola disciplina, si ritiene opportuno privilegiare prove per la cui risoluzione l'alunno debba richiamare in forma integrata, componendoli autonomamente, più apprendimenti acquisiti.

Riteniamo che, come a livello epistemologico il sapere ha una natura disciplinare e pluri-interdisciplinare e come a livello didattico l'insegnamento assume la duplice natura¹, così le prove di valutazione, e in questo caso i compiti di realtà, possono essere sia di natura disciplinare che trasversale. Non ha, dunque, alcuna

¹ Cfr. C. Petracca, *Sviluppare competenze... ma come?*, Lisciani, Teramo 2015, pp. 45-58.

giustificazione scientifica, didattica e docimologica la pretesa di costruire compiti di realtà necessariamente pluri-interdisciplinari.

Compiti di realtà finali e intermedi

■ È anche opportuno, per rispettare il principio della complessità, che il compito non si riduca a una semplice esercitazione da poter svolgere in poco tempo, ma sia inserito all'interno di una *unità di apprendimento* che occupi uno spazio temporale e contenutistico piuttosto considerevole. In questo caso gli insegnanti prevedono un *compito di realtà* finale che si svolge per tutta la durata dell'unità di apprendimento e si conclude con la presentazione del prodotto finale richiesto. Con tale procedura si verifica, però, un inconveniente: il numero dei compiti di realtà che si svolgono nel corso dell'anno si riduce e corrisponde al numero delle unità di apprendimento svolte. È da tenere presente che i compiti di realtà, come anche altre prove di valutazione (esercitazioni tradizionali, interrogazione orale, ecc.), non sono solo strumenti di accertamento, ma anche strumenti di sviluppo e promozione delle competenze: più compiti di realtà gli alunni svolgono più crescono le loro competenze.

Partendo da tali considerazioni è opportuno che una *unità di apprendimento* preveda oltre al compito di realtà finale anche compiti di realtà intermedi che presentano una minore articolazione e possono essere svolti in minor tempo, ma che comunque conservano tutte le caratteristiche di tale tipologia di prove.

Conoscenze acquisite e da acquisire

■ Un'altra problematica riguarda le conoscenze da utilizzare per la risoluzione delle situazioni-problema. Si discute se nell'affrontare i compiti di realtà gli alunni debbano possedere già le conoscenze necessarie oppure le debbano acquisire proprio durante il percorso. Riteniamo che le due ipotesi non debbano essere poste in alternativa.

Se per competenza si intende la capacità degli alunni di risolvere situazioni problematiche attraverso l'utilizzo, efficace e intelligente, di conoscenze già possedute non si comprende per quale motivo un compito di realtà debba rifiutare tale modalità. Ritorniamo al compito, realmente realizzato in una scuola primaria, che richiedeva agli alunni di costruire un *dépliant* per illustrare ai genitori l'importanza dell'acqua e per indurli a un minor consumo. L'insegnante aveva già svolto in classe un'attività su questo argomento e, attraverso problematizzazioni ricorsive (*Secondo voi si può vivere senza acqua? Nel nostro corpo c'è solo sangue o anche acqua? Perché quanto ci tagliamo non esce acqua? Una pianta può vivere senza acqua? Nella vita di tutti i giorni quando usiamo l'acqua? ecc.*), aveva effettuato un'efficace attività di lettura e discussione di testi che mettevano in risalto il grande consumo di acqua fino allo spreco che oggi se ne fa, e la preoccupante scarsità cui andiamo incontro nel futuro tanto che un testo ipotizzava che l'acqua sarebbe diventata preziosa come l'oro.

I bambini avevano compreso perfettamente il problema e avevano assimilato bene le conoscenze veicolate dai testi letti e discussi. Il compito di realtà in questo caso ha richiesto agli alunni l'utilizzo delle conoscenze pregresse, ma non si è trattato di una semplice restituzione o sintesi di quanto appreso, bensì di una selezione delle informazioni ritenute necessarie allo scopo, di una loro organizzazione, di una loro integrazione nel codice iconico, di una valutazione circa la sinteticità o analiticità del messaggio conclusivo, ecc. Sono da ritenere, quindi, pertinenti ed efficaci i compiti di realtà che richiedono di utilizzare conoscenze già acquisite, come del resto avviene spesso nella nostra vita di adulti.

È chiaro che, se una didattica per competenze chiama in causa il costruttivismo sociale e tutte le modalità laboratoriali e attive attraverso cui si perviene all'apprendimento, il far acquisire conoscenze e abilità, attraverso e mediante la risoluzione di compiti di realtà, risulta senza dubbio più efficace perché l'alunno in questo modo si impadronisce delle procedure attraverso cui si ricercano, si selezionano e si organizzano conoscenze; acquisisce autonomia conoscitiva ed accresce il suo potenziale cognitivo che gli risulterà molto utile nel futuro.

In conclusione, un *compito di realtà* è strumento attraverso cui possiamo accertare in che modo l'alunno sa utilizzare le conoscenze già acquisite, ma anche un'attività attraverso cui gli alunni acquisiscono autonomamente, sotto la guida dell'insegnante, conoscenze e abilità che contemporaneamente vengono utilizzate per la risoluzione della situazione problematica.

Individuale e collettivo

■ Anche queste due polarità si rincorrono in questa prima fase di costruzione di compiti di realtà. L'orientamento generale è quello di superare il contesto classe per far lavorare gli alunni in piccoli gruppi. Formare gruppi di alunni (4-5 componenti) con potenzialità diverse significa permettere ai più deboli di crescere per *emulazione collettiva*: spesso gli alunni apprendono più dai compagni che dagli insegnanti. Tutte le forme, del resto, di *peer education*, di *cooperative learning*, di *comunità di apprendimento* che sono consigliate in una didattica per competenze trovano piena realizzazione nella risoluzione dei compiti di realtà. L'obiezione poi che nei gruppi eterogenei i più deboli "vanno a rimorchio" dei più dotati non ha senso se accettiamo il principio che bisogna dare a tutti le occasioni per poter progredire al massimo delle proprie potenzialità. In ogni modo, per evitare forme di scarsa collaborazione si possono assegnare anche funzioni diverse all'interno del gruppo così che ciascuno partecipi mettendo a disposizione le proprie potenzialità. Può anche succedere che un alunno considerato debole possa rivelarsi eccellente in alcune operazioni (ad esempio il disegno) e venire impegnato all'interno del gruppo in questa attività. La distribuzione delle funzioni può anche avvenire differenziando le operazioni: ad alcuni si richiede di ricercare su internet le informazioni necessarie, ad altri di effettuare la stessa ricerca intervistando i genitori, ad altri di consultare i libri della biblioteca, ecc.

Un'ulteriore modalità di coinvolgimento di tutti i componenti del gruppo può consistere nel richiedere un'alternanza nelle azioni di coordinamento del gruppo: la stesura di un sintetico diario di bordo che riporti le operazioni compiute nei momenti di lavoro, la raccolta della documentazione e altre operazioni possono essere svolte a rotazione in modo da coinvolgere tutti i componenti del gruppo.

FORMAT DEL COMPITO DI REALTÀ
Complessità e novità: il compito deve essere articolato in modo tale che le risposte non siano di immediata e facile individuazione. La situazione-problema posta, inoltre, deve essere inedita, ossia si deve presentare per la prima volta agli alunni, altrimenti si annulla la problematicità e si entra nel tradizionale campo della restituzione dell'appreso.
Contesto luogo e tempo: un compito di realtà per essere reale deve necessariamente indicare il contesto, i tempi e i luoghi di realizzazione. Il principio di realtà può essere assicurato anche con la trasposizione temporale o spaziale del contesto e quindi con situazioni immaginate come possibili.
Disciplinarietà e pluri-disciplinarietà: è preferibile che il compito di realtà sia pluri/interdisciplinare, ma non si esclude che possa essere disciplinare. In ogni modo vanno sempre indicate le discipline coinvolte.
Compiti di realtà finali e intermedi: in una Unità di apprendimento, oltre al compito di realtà finale che viene svolto per tutta la durata dell'attività, possono essere previsti anche compiti di realtà intermedi che richiedono minor tempo di svolgimento.
Conoscenze acquisite e da acquisire: le conoscenze necessarie alla realizzazione del compito di realtà possono essere già acquisite totalmente o in parte, oppure vengono acquisite lungo il percorso.
Individuale e collettivo: è preferibile che un compito di realtà venga svolto da un gruppo ristretto di alunni, ma non è escluso che in alcune circostanze possa essere svolto in forma individuale.
Destinatario e scopo: indicare il destinatario e lo scopo del prodotto finale da elaborare rappresenta un altro ineludibile principio di realtà.

Da tutte queste considerazioni, però non si può assolutizzare il principio che un compito di realtà debba essere svolto necessariamente a livello collettivo. È preferibile che sia così, ma non si può escludere una risoluzione di un compito di realtà che sia opera squisitamente individuale. Le *interviste impossibili*, ad esempio, si prestano ad essere svolte a livello individuale e possono chiamare il singolo a un'attività più responsabile e oltretutto più adeguata alle proprie potenzialità.

Destinatario e scopo

■ Le nostre azioni di tutti i giorni hanno sempre uno o più destinatari e uno o più scopi anche quando non vengono esplicitati. Destinatario e scopo diventano imprescindibili quando costruiamo un messaggio sia esso scritto, orale, iconico, digitale, ecc. Il destinatario può essere se stesso, un altro, un piccolo pubblico e un grande pubblico. Lo scopo può essere quello di informare, convincere, emozionare, descrivere, narrare, ecc. Il principio di realtà richiede, quindi, di indicare sempre il destinatario e lo scopo quando si invitano gli alunni a risolvere una situazione-problema.

Quando agli inizi degli anni Sessanta, sotto la spinta dell'educazione linguistica democratica, raccolta anche nelle dieci tesi GISCEL, furono sottoposte a severa critica le scritture tradizionali (tema, riassunto e prosa), ritenute poco motivanti e poco utili, e vennero proposte le cosiddette "scritture reali" (cartolina, lettera, manifesto pubblicitario, avvisi, regolamenti, ecc.) uno degli elementi su cui si insisteva maggiormente era proprio la previsione del destinatario e dello scopo. In carenza di tale previsione l'alunno di norma prefigura l'insegnante come destinatario del suo messaggio e scrive con lo scopo di avere la sua approvazione. Tenendo presenti le considerazioni fin qui effettuate si propone, nella pagina accanto, un sintetico format per la costruzione di compiti di realtà.

CLASSE 1 | COMPITO DI REALTÀ | LA MIA GIORNATA

LA MIA GIORNATA. PREMESSA

- Nel compito di realtà proposto gli alunni sono impegnati nella realizzazione di un libretto illustrato nel quale racconteranno la loro giornata.
- Il lavoro si svolgerà individualmente. Ogni alunno dovrà scegliere di quali momenti della giornata parlare. Dedicherà una pagina a ogni momento, che rappresenterà con un disegno e descriverà con una breve didascalia. L'alunno dovrà presentare i diversi momenti della giornata in ordine cronologico.
- Il *contesto reale* del compito di realtà è dato dall'arrivo di un nuovo compagno di classe straniero (*destinatario*).
- Il compito di realtà è *pluridisciplinare* in quanto coinvolge gli ambiti linguistico, storico, artistico e civico.
- Le *conoscenze acquisite* necessarie alla realizzazione del compito di realtà si riferiscono alla capacità di scrivere testi narrando esperienze personali e esponendo i fatti in ordine cronologico, alla conoscenza delle parti della giornata e alla capacità di elaborare produzioni personali per rappresentare il proprio vissuto.

SCHEDE DI CONSOLIDAMENTO

Scheda di lavoro 1	Italiano	Riconoscere e usare gli aggettivi qualificativi.
Scheda di lavoro 2	Italiano	Riconoscere e usare i verbi.
Scheda di lavoro 3	Italiano	Ricostruire attraverso immagini la successione temporale di una storia.
Schede di lavoro 4-6	Italiano	Leggere e comprendere un testo narrativo.
Schede di lavoro 7-8	Italiano	Comprendere e riprodurre un brano rispettando le sequenze.
Scheda di lavoro 9	Italiano	Produrre un semplice testo sul proprio vissuto a partire da alcune immagini.
Schede di lavoro 10-11	Italiano	Produrre un semplice testo narrativo in relazione a sequenze narrative.
Schede di lavoro 12-13	Storia	Riconoscere i rapporti di successione in una serie di azioni quotidiane.
Scheda di lavoro 14	Storia	Conoscere la relazione ciclica dei momenti della giornata.
Scheda di lavoro 15	Cittadinanza e Costituzione	Favorire il dialogo attraverso la condivisione di esperienze.
Scheda di lavoro 16	Arte e immagine	Contestualizzare immagini in base ai momenti della giornata.

CLASSE 1 | COMPITO DI REALTÀ | LA MIA GIORNATA

LA MIA GIORNATA

- In occasione dell'arrivo di nuovo compagno di classe proveniente da un Paese straniero, preparate un piccolo libretto in cui illustrerete con disegni e brevi frasi la vostra giornata.
- Lavorate individualmente.
- Descrivete i diversi momenti della giornata in ordine cronologico, da quando vi svegliate a quando andate a dormire. Parlate anche delle persone che sono con voi durante il giorno: familiari, parenti, amici...
- Dedicate una pagina a ogni momento che sceglierete di raccontare. Rappresentate il momento scelto con un disegno. Sotto il disegno scrivete una frase o un breve testo per raccontare e spiegare cosa avete disegnato.
- Regalate il vostro libretto al nuovo compagno.

TRAGUARDI
di competenza

L'alunno:

- scrive testi corretti nell'ortografia, chiari e coerenti, legati all'esperienza e alle diverse occasioni di scrittura che la scuola offre;
- usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni;
- utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi (espressivi, narrativi, rappresentativi e comunicativi) e rielabora in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti (grafico-espressivi, pittorici e plastici, ma anche audiovisivi e multimediali).

Modalità

Il lavoro si svolge individualmente

Destinatario

Un compagno di classe straniero

Discipline coinvolte

Italiano, Storia, Arte e immagine, Cittadinanza e Costituzione

Scopo

Realizzare un libretto che racconta con testi e immagini la propria giornata

AUTOBIOGRAFIA COGNITIVA

Per svolgere questo compito di realtà hai dovuto:

- scegliere i momenti della giornata da illustrare e raccontare;
- ordinare i momenti scelti in ordine cronologico, secondo le parti della giornata;
- rappresentare ogni momento con un disegno;
- scrivere brevi didascalie;
- rilegare le pagine e realizzare la copertina del libretto.

Adesso rifletti sull'esperienza che hai compiuto. Le seguenti domande ti aiuteranno a considerare vari aspetti dell'attività e a valutare il tuo impegno.

- Quale attività ti è piaciuta di più? Perché?
- Quale attività ti è piaciuta di meno? Perché?
- Hai avuto bisogno dell'aiuto di un adulto?
- Hai avuto difficoltà? Come le hai superate?
- Se dovessi ripetere questo compito, cosa faresti diversamente?

Autovalutazione

ATTRIBUISCI AL TUO LAVORO UNA VALUTAZIONE UTILIZZANDO LE LETTERE. TIENI PRESENTE CHE **A** È IL VALORE MAGGIORE E **D** È IL VALORE MINORE.

☐ **A** ☐ **B** ☐ **C** ☐ **D**

LE QUALITÀ

■ UNISCI OGNI NOME ALLA SUA QUALITÀ.

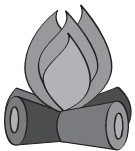


GELATO

PESANTE

FREDDO

TORTA



FUOCO

SALATO

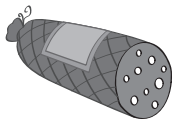
CALDO

DIVANO



SOFFICE

DOLCE



SALAME

ELEFANTE



■ COM'È? SCRIVI DUE QUALITÀ PER OGNI NOME.



IL CANE

.....
.....

IL FIORE

.....
.....



IL LEONE

.....
.....

IL SOLE

.....
.....



Nome Data

LE AZIONI

■ COLLEGA CON UNA → LE AZIONI ADATTE A OGNI SOGGETTO.



RUGGISCE



NUOTA



ROTOLO

SQUITTISCE



SBOCCIA

VOLA



■ PER OGNI SOGGETTO SCRIVI ALCUNE AZIONI CHE PUÒ COMPIERE.



CORRE

.....

.....



.....

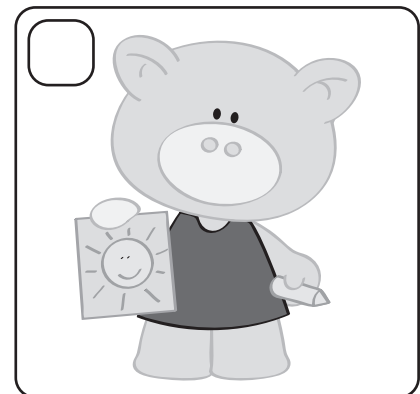
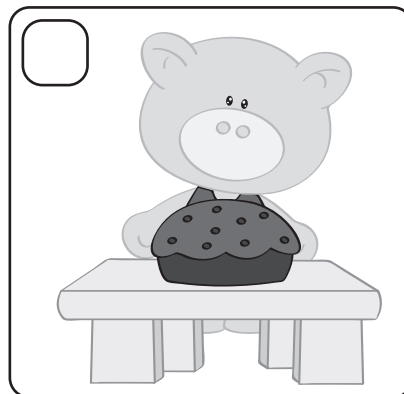
.....



Nome Data

LINDO PORCELLO

■ LEGGI E NUMERA I DISEGNI CORRISPONDENTI ALLE DIDASCALIE.



LINDO PORCELLO
FA UN BEL
DISEGNO.

1

LINDO PORCELLO
VA IN BICICLETTA
E CADE NEL
FANGO.

2

LINDO PORCELLO
È TUTTO SPORCO
DI FANGO.

3

LINDO PORCELLO
FA IL BAGNO NEL
MASTELLO.

4

LINDO PORCELLO
È DI NUOVO
PULITO E VA IN
CUCINA.

5

LINDO PORCELLO
MANGIA LA TORTA
AL CIOCCOLATO.

6

Adatt. da Eric Battut, *Lindo Porcello*, Bohem

Nome Data

IL LETTO A CASTELLO

■ LEGGI IL TESTO.

MELA E TITO DORMONO IN UN LETTO A CASTELLO. QUANDO IL LETTO È ARRIVATO TUTTI E DUE VOLEVANO ANDARE A DORMIRE DI SOPRA. LA MAMMA HA DETTO: «FACCIAMO COSÌ: DORMIRÀ SOPRA UNA SETTIMANA TITO E UNA SETTIMANA MELA». OGNI TANTO TITO E MELA FANNO LA LOTTA SUL LETTO DI SOTTO, O SU QUELLO DI SOPRA. OPPURE SI TIRANO I CUSCINI DA SOPRA A SOTTO E VICEVERSA.



Adatt. da R. Piumini, *La casa arancione*, Einaudi ragazzi 2000

■ RISPONDI ALLE DOMANDE METTENDO UNA X SULLE RISPOSTE ESATTE.

- DOVE DORMONO MELA E TITO?
☐ IN DUE LETTI SEPARATI.
☐ IN UN LETTO A CASTELLO.
- DOVE VOGLIONO STARE MELA E TITO?
☐ TUTTI E DUE NEL LETTO DI SOPRA.
☐ MELA NEL LETTO DI SOPRA, TITO NEL LETTO DI SOTTO.
- COSA HA DECISO LA MAMMA DI MELA E TITO?
☐ DORMIRANNO NEL LETTO DI SOPRA UNA SETTIMANA CIASCUNO.
☐ TITO DORMIRÀ SOTTO E MELA SOPRA.

Nome Data

ARRIVA LA SORELLINA

■ LEGGI IL TESTO.

CREDEVO DI ESSERE STATA CHIARA...

AVEVO CHIESTO UN CANE!

NON UN MOSTRO CHE MI SBAVA

TUTTE LE BAMBOLE E, COSA

BEN PEGGIORE, TANTO TANTO

PUZZOLENTE!

INSOMMA... IO AVEVO DETTO

CANE! AVREI AVUTO UN AMICO NEL

MOMENTO DEL BISOGNO, SEMPRE

PRONTO A GIOCARE E DI CUI MI

SAREI PRESA CURA...

LO GIURO, IL CANE IO LO VOLEVO DAVVERO... MA UNA

SORELLA VA BENE LO STESSO!



Adatt. da Ilaria Pigaglio, *Avevo detto cane!*, Fatatrac

■ RISPONDI ALLE DOMANDE.

• DOVE DORMONO MELA E TITO?

☐ IN DUE LETTI SEPARATI.

☐ IN UN LETTO A CASTELLO.

• DOVE VOGLIONO STARE MELA E TITO?

☐ TUTTI E DUE NEL LETTO DI SOPRA.

☐ MELA NEL LETTO DI SOPRA, TITO NEL LETTO DI SOTTO.

• COSA HA DECISO LA MAMMA DI MELA E TITO?

☐ DORMIRANNO NEL LETTO DI SOPRA UNA SETTIMANA
CIASCUNO.

☐ TITO DORMIRÀ SOTTO E MELA SOPRA.

Nome Data

A SCUOLA CON IL NONNO

■ LEGGI IL TESTO.

LEO VA A SCUOLA CON IL NONNO CHE A VOLTE È DAVVERO UN PO' SBADATO, NON HA GUARDATO L'OROLOGIO E L'HA SVEGLIATO UN'ORA PRIMA.

COSÌ LEO HA IL TEMPO DI ALZARSI CON CALMA E DI ANDARE A SCUOLA A PIEDI.

«LEO NON CORRERE, CI SONO LE MACCHINE!» LEO SA CHE BISOGNA STARE ATTENTI MA NON HA PAURA PERCHÉ IL NONNO GLI TIENE FORTE LA MANO. LEO E IL NONNO ATTRAVERSANO IL PARCO, IL RUMORE DELLE AUTO È LONTANO E ANCHE LA PUZZA DI FUMO NERO. QUANTE COSE SI NOTANO MENTRE SI CAMMINA! I SASSI SULLA STRADA, LE PIANTINE SELVATICHE, LE SCARPE DELLE PERSONE...



A. Comazzetto, M. Turchi, P. Depero, *Leo e il movimento*, Carthusia

■ RISPONDI ALLE DOMANDE.

• PERCHÉ LEO SI SVEGLIA PRESTO?

☐ PERCHÉ NON GLI PIACE DORMIRE.

☐ PERCHÉ IL NONNO LO HA SVEGLIATO UN'ORA PRIMA.

• DOVE VANNO LEO E IL NONNO?

☐ A SCUOLA

☐ A GIOCARE

• PERCHÉ LEO NON HA PAURA?

☐ PERCHÉ È GRANDE.

☐ PERCHÉ IL NONNO GLI TIENE LA MANO.

Nome Data

IL LUPO E IL CANE

■ LEGGI IL TESTO.

UN LUPO MOLTO VELOCE INCONTRA UN GIORNO UN CANE CON TANTO FIUTO E GLI DICE: «FACCIAMO UNO SCAMBIO. SE TU MI DAI IL TUO FIUTO, IO TI DO LA MIA VELOCITÀ». IL CANE ACCETTA. IL LUPO DÀ AL CANE LA SUA VELOCITÀ E IL CANE NE APPROFITTA PER FUGGIRE A GAMBE LEVATE, SENZA DARGLI NIENTE IN CAMBIO. IL LUPO CI RIMANE MOLTO MALE E DICE A SE STESSO: «LA PROSSIMA VOLTA CI PENSERÒ BENE PRIMA DI PROPORRE UNO SCAMBIO AL CANE».

Adatt. da F. Lazzarato, *Fiabe da un minuto*, Mondadori 1996

■ RIORDINA LE SEQUENZE.



■ ORA PROVA A DESCRIVERE LE SEQUENZE CON PAROLE TUE.

1)

.....

2)

.....

3)

.....

Nome Data

IL TOPOLINO GOLOSO

■ LEGGI IL TESTO E RISPONDI ALLA DOMANDA.

UNA NOTTE UN TOPOLINO SI INFILO' IN UNA BOTTEGA E COMINCIÒ AD ANNUSARE INTORNO. LA BOTTEGA ERA PIENA DI COSE BUONE. MA DA DOVE COMINCIARE? STAVA PER ATTACCARE IL CACIO QUANDO, DA OGNI LATO DELLA CANTINA, GLI GIUNSERO ALLE NARICI IL PROFUMO DELLA SALSICCIA E DELLA CIOCCOLATA! IL POVERO TOPOLINO CORREVA SU E GIÙ SENZA SOSTA. PROPRIO NON SAPEVA COSA MANGIARE PER PRIMO. ED ECCO CHE, IMPROVVISAMENTE, SI ACCESE LA LUCE, QUALCUNO ENTRÒ NELLA BOTTEGA E CACCIÒ VIA IL TOPOLINO CHE, RITORNATO DAGLI ALTRI TOPI, DISSE LORO: «IN QUELLA BOTTEGA NON CI TORNO PIÙ! PROPRIO QUANDO STAI PER ROSICCHIARE QUALCOSA DI BUONO TI CACCIAANO VIA!».

Adatt. da U. Wölfel, *Storie per ridere*, Nuove edizioni romane 1992

- SECONDO TE, CHI HA CACCIATO IL TOPOLINO?



■ GUARDA IL DISEGNO E RACCONTA COME È FINITA LA STORIA.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nome Data

I MOMENTI DELLA GIORNATA

■ SCRIVI COSA FAI IN ALCUNI MOMENTI DELLA GIORNATA.
AIUTATI CON LE IMMAGINI.



LA MATTINA

.....

.....



A SCUOLA

.....

.....



AL PARCO

.....

.....



A CASA

.....

.....

Nome Data

SCRIVO UNA STORIA FANTASTICA

■ OSSERVA LE VIGNETTE E SCRIVI LA STORIA.



UNA STREGA VUOLE CUCINARE

.....

.....

.....



.....

.....

.....

Nome Data

UNA GIORNATA AL MARE

■ OSSERVA LE VIGNETTE E SCRIVI LA STORIA.



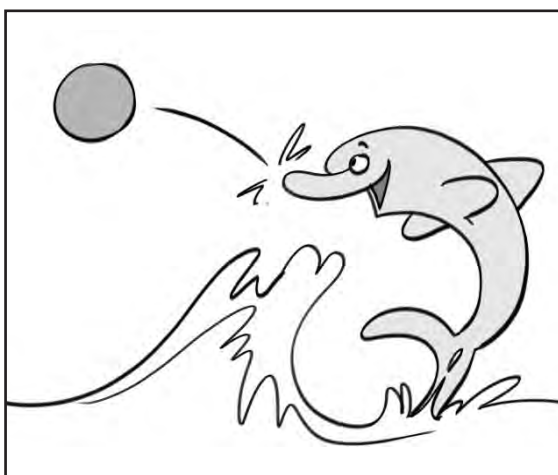
LUCA E CHIARA VANNO
AL MARE E

.....
.....



IMPROVVISAMENTE

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



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



ALLA FINE

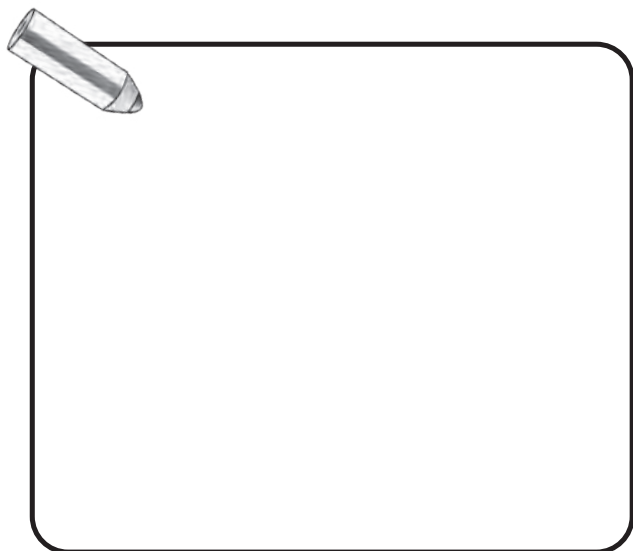
.....
.....
.....

Nome Data

PRIMA E DOPO

■ DISEGNA LA VIGNETTA MANCANTE. SPIEGA A VOCE CHE COSA È ACCADUTO **PRIMA**.

PRIMA



DOPO

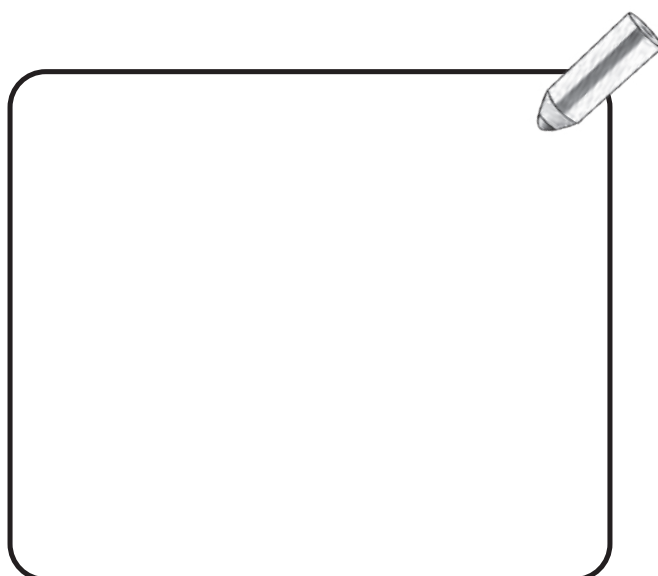


■ DISEGNA E RACCONTA A VOCE CHE COSA SUCCEDERÀ **DOPO**.

PRIMA



DOPO



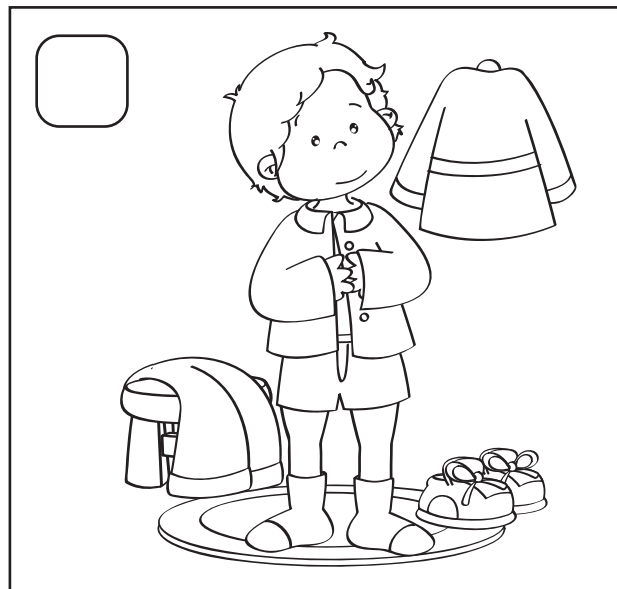
Nome Data

PRIMA DI DORMIRE

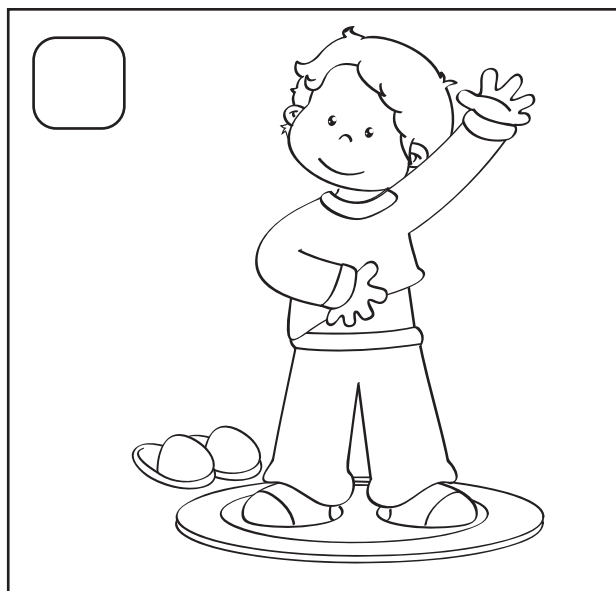
■ QUALI AZIONI COMPI PRIMA DI ANDARE A DORMIRE?
NUMERA LE VIGNETTE DA 1 A 4.



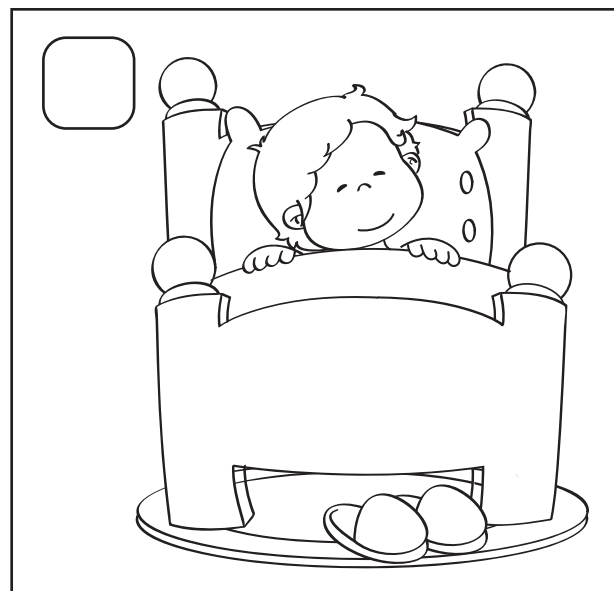
FACCIO LA DOCCIA.



MI SPOGLIO.



INDOSSO IL PIGIAMA.



MI INFILO NEL LETTO E
DORMO.

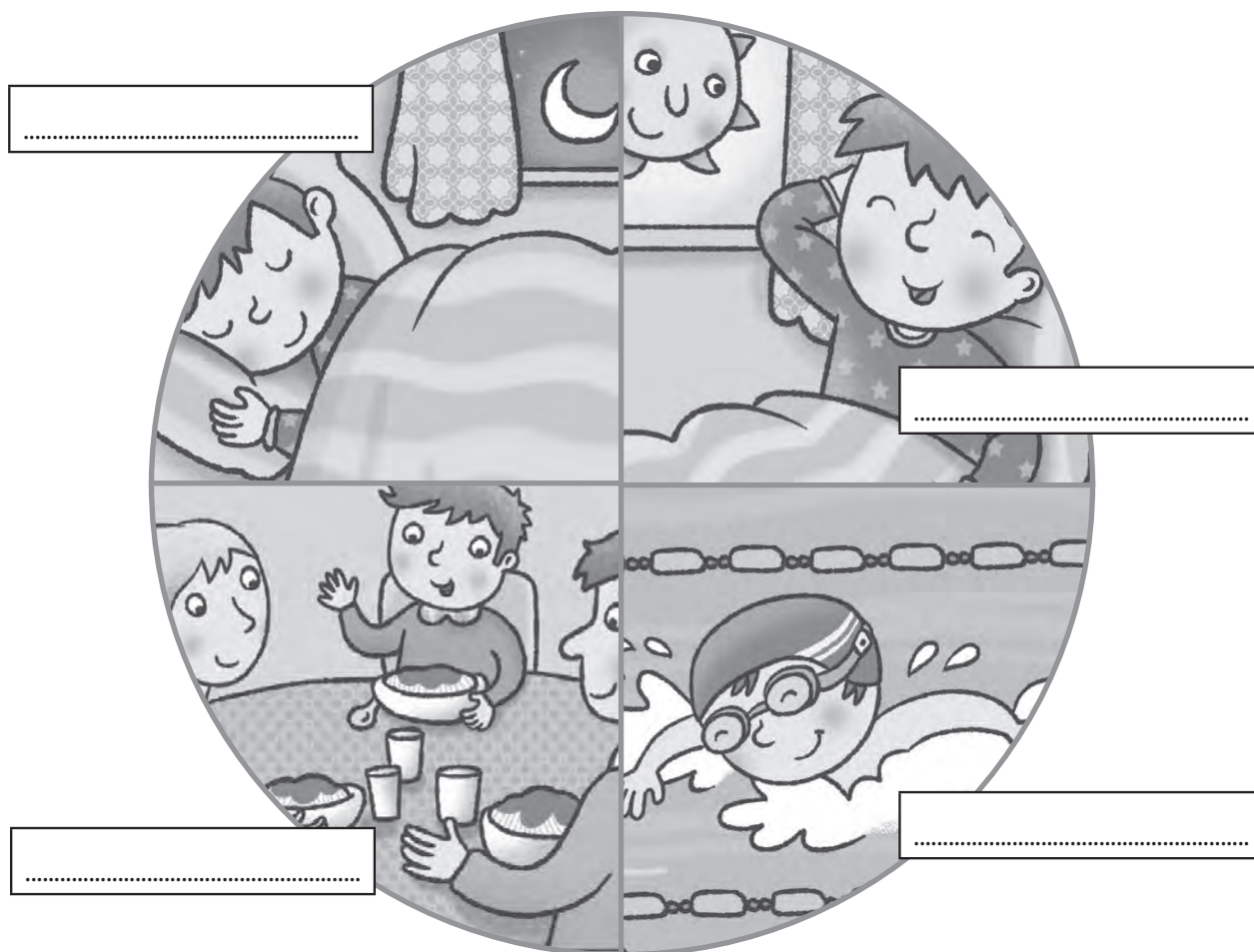
■ COLORA I DISEGNI.

Nome Data

LA GIORNATA

■ OSSERVA I DISEGNI E SCRIVI I NOMI DELLA GIORNATA AL POSTO GIUSTO NEI CARTELLINI.

MATTINA • POMERIGGIO • SERA • NOTTE



■ SCRIVI COSA FA IL BAMBINO NEI DIVERSI MOMENTI DELLA GIORNATA.

MATTINA

POMERIGGIO

SERA

NOTTE

Nome Data

NUOVI AMICI

■ LEGGI IL BRANO.

QUEST'ANNO HO INIZIATO LA PRIMA CLASSE DELLA SCUOLA PRIMARIA. CONOSCEVO GIÀ ALCUNI BAMBINI PERCHÉ HANNO FREQUENTATO LA MIA STESSA SCUOLA DELL'INFANZIA. TRA I MIEI NUOVI COMPAGNI C'È UN BAMBINO ALBANESE CHE SI CHIAMA MARJUS E UNA BAMBINA CHE VIENE DALL'ARGENTINA CHE SI CHIAMA COSTANZA.

I PRIMI GIORNI DI SCUOLA ERANO UN PO' TIMIDI E PARLAVANO POCO. SONO SUBITO DIVENTATA LORO AMICA E ADESSO GIOCHIAMO SEMPRE INSIEME. MI HANNO INSEGNATO ANCHE DEI GIOCHI TIPICI DEI LORO PAESI.



■ RISPONDI ALLE DOMANDE.

• NELLA TUA CLASSE CI SONO BAMBINI ARRIVATI DA POCO TEMPO?

☐ SÌ ☐ NO

• COME TI COMPORTI CON I BAMBINI CHE NON CONOSCI?

☐ ASPETTO CHE VENGANO LORO A CONOSCERMI.

☐ MI PRESENTO IO PER PRIMO.

• CHE GIOCHI TI PIACE FARE CON I TUOI COMPAGNI DI CLASSE?

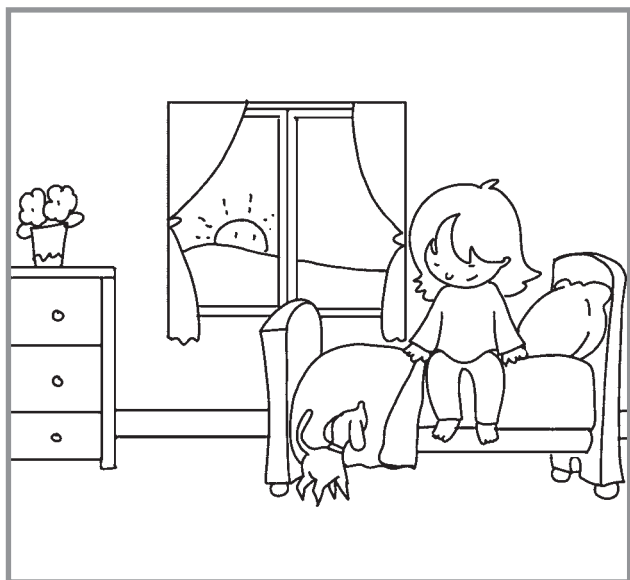
.....

.....

Nome Data

LA GIORNATA DI MARTINA

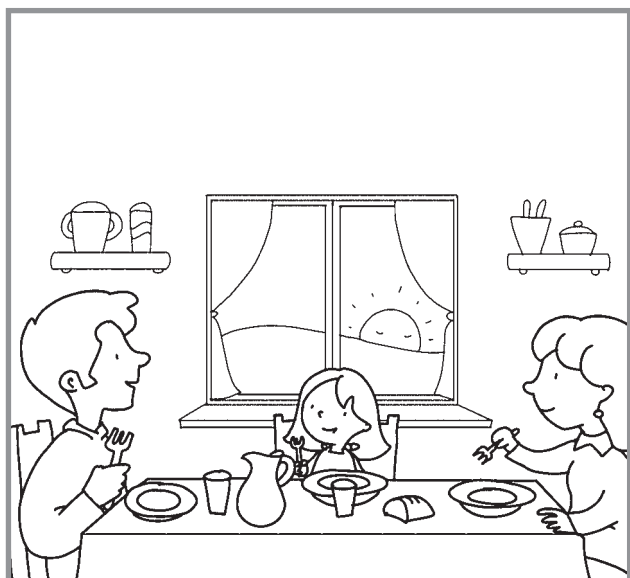
■ COLORA LE SCENETTE. USA LE TINTE PIÙ ADATTE AI DIVERSI MOMENTI DELLA GIORNATA.



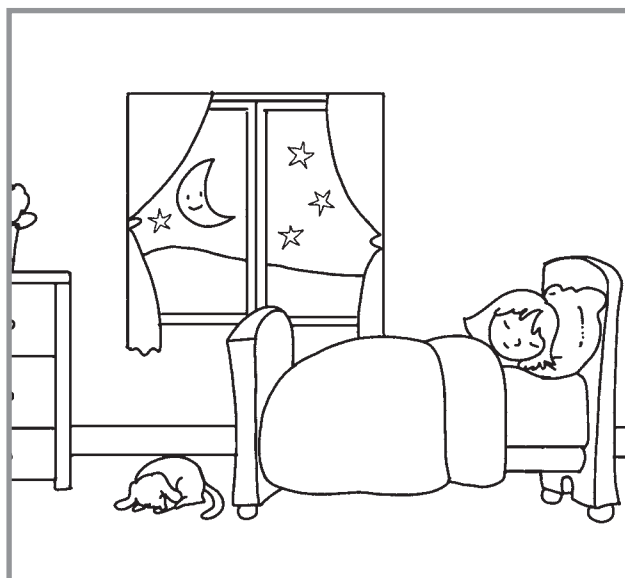
MATTINO



POMERIGGIO



SERA



NOTTE

Nome Data

