

ISTITUTO COMPRENSIVO PESCARA 4

SCUOLA DELL'INFANZIA

“IGNAZIO SILONE”

UNITÀ DI APPRENDIMENTO:

**TITOLO: “L’INSIEME FA LA FORZA!
IO CONOSCO TE E TU CONOSCI ME”**

PREMESSA

“Le regole a scuola”

Dai Nuovi Orientamenti alle Nuove Indicazioni finanche alle Raccomandazioni europee appare chiaro il monito: la promozione di una crescita individuale, sotto i diversi punti di vista, finalizzata ad una interazione positiva, aperta, significativa con l'altro da sé.

Ricordando i pilastri dell'istruzione indicati dall'UNESCO, emerge il valore fondante *dell'imparare a vivere insieme, a conoscere, a fare, a essere*. Delors valorizza il primo, attraverso uno sviluppo della conoscenza dell'altro, della sua storia, delle sue tradizioni e della sua spiritualità.

Percependo le nostre crescenti interdipendenze e valutando le sfide e i rischi dell'avvenire, si perviene alla definizione di “progetti comuni”, ovvero una gestione intelligente e pacifica degli inevitabili conflitti (UNESCO 1996 pag. 18).

Una prospettiva decisamente e significativamente in sintonia con alcuni classici, come Maria Montessori, che teorizza il bambino padre dell'uomo e auspica un'educazione alla pace, ma che si inquadra anche in perfetta sintonia con contemporanei come Edgar Morin. Impostazioni capaci di leggere il proprio tempo nel passato e nel futuro indicando le vie del compimento per l'uomo “planetario”; in Morin è l'uomo del dialogo, della comunicazione, dello scambio; in Maria Montessori il bambino è il modello potenziale di un uomo nuovo, un uomo di pace grazie ad un'educazione capace di una rivoluzione valoriale: la garanzia dei valori di libertà, pace, emancipazione, comunicazione, democrazia.

Maria Montessori propone una ecologia dell'educazione fondata sui valori del rispetto, della dignità insieme a quello della libertà.

Gli adulti spesso sommergono i bambini di attenzioni che impediscono loro di crescere in autonomia e in libertà. Si sostituiscono spesso ai bambini soffocando la loro personalità con qualcosa che è lontano dai loro interessi rendendoli infelici. “Aiutami a fare da solo!” : i bambini hanno bisogno di fare da soli, hanno bisogno di rischiare il fallimento e la delusione e di superare gli ostacoli affrontando le paure. Possono essere aiutati in questo compito attraverso la montessoriana normalizzazione. Solo questo è garanzia di conseguimento di quella dignità umana che nasce dal sentimento della propria indipendenza.

Ecco il valore della regola in un ambiente impregnato di una dimensione affettiva e valoriale ricca di significati: la regola è certezza, è normatività, è raggio di azione chiaramente definito e articolato ma è anche spazio dell'eccezione quando se ne è colto il principio fondante; è terreno della negoziazione e dello scambio: è la dialettica delle trame e dei rapporti.

La regola in questo senso, ha come prima funzione quella di **fornire una guida al comportamento del bambino**. Si tratta di un compito critico, soprattutto nella scuola dell'Infanzia dove i comportamenti sono fortemente egocentrici e autocentrati. Come si può facilmente intuire, l'assenza di regole significa lasciare il bambino privo di guida, il che aumenta il rischio di comportamenti problematici.

Un'altra funzione delle regole è quella di rendere l'ambiente prevedibile. Spesso, infatti, i bambini manifestano i comportamenti più problematici nel momento in cui non riescono a trovare un ordine e una prevedibilità nel contesto di vita, sperimentando sensazioni di disorientamento e di ansia. In terzo luogo, la presenza di regole condivise è il prerequisito essenziale per fondare l'appartenenza al gruppo e per regolarne al suo interno le relazioni.

L'apprendimento non può essere ridotto solo alla relazione insegnante-bambino, ma è determinato anche dal contesto, dai diversi stili cognitivi, dalle diverse intelligenze che hanno bisogno di essere tradotti in spazi organizzati, differenziati e flessibili.

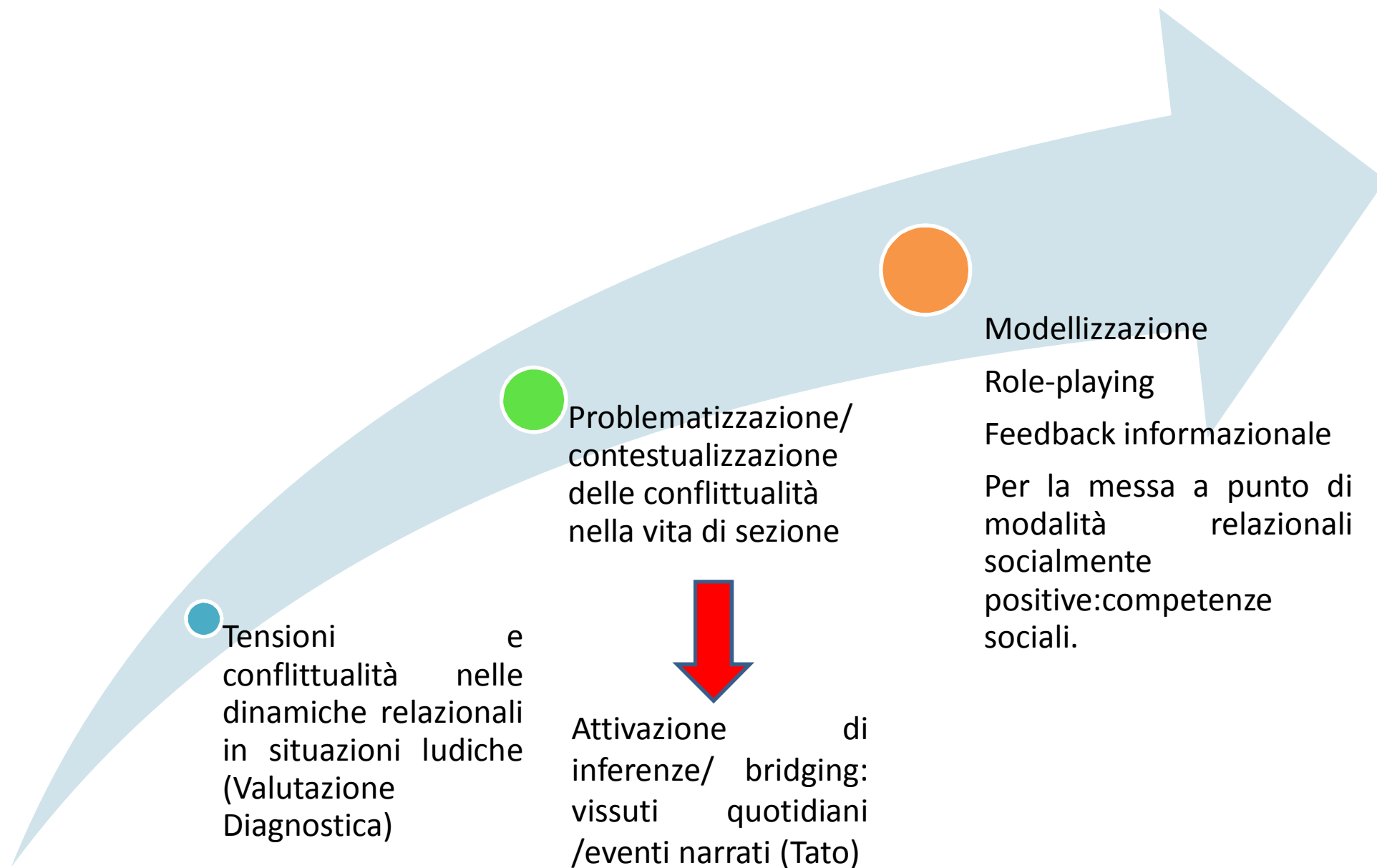
La scuola è, secondo la teoria di Bronfenbrenner, un microsistema ovvero

[...]uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali in cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete”.

Secondo Daniel Goleman la vera competenza si basa sull'intelligenza emotiva che si fonda su due tipi di competenza:

- una personale, connessa al modo in cui controlliamo noi stessi;
- una sociale, legata al modo in cui gestiamo le relazioni sociali con gli altri.

Essere competenti o agire con competenza, significa quindi per Goleman essere in grado di far fronte a situazioni complesse, mobilitando e fondendo in maniera pertinente una grande quantità di risorse personali e sociali.



“L’insieme fa la forza”

DI ANNA CERASOLI

“Basta bastonate! L’ultima volta che le aveva prese era stato quel brutto giorno della grande neve, quando la mano rozza dell’uomo aveva aperto il sacchetto in cui se ne stava rintanato accanto a un meraviglioso tozzo di pane raffermo. Era lì che studiava come sgranocchiarselo in santa pace, senza fare troppo rumore, ed ecco che una luce improvvisa e un urlo agghiacciante avevano distrutto quel piccolo paradiso.

Via brutta bestiaccia, via! Isolato dalla neve e derubato da un roditore: questo è il colmo della sventura!”

Tato era fuggito inciampando di qua e di là, alla ricerca di una minima fessura in cui scappare. Ma l’omone aveva brandito un enorme cucchiaino di legno e l’aveva rincorso ovunque, cercando di assestarglielo sulla schiena. Per fortuna a salvarlo era spuntata la presa d’aria del camino, che però non gli aveva potuto risparmiare una sonora legnata sulla coda...

Avrebbe voluto tornarsene a casa a farsi consolare dai suoi cari, ma la neve era così alta che non riuscì a fare nemmeno un passo. I suoi stupendi denti, che avevano vinto innumerevoli battaglie e primeggiato in tante competizioni, ora battevano a più non posso per quel freddo micidiale che avvolgeva la campagna. Tremando come una foglia, si mise a scavare una buca nella neve per trovarvi riparo e aspettare tempi migliori. Da quella piccola tana ora poteva osservare tutto ciò che avveniva nella casa. Ecco l’omone, ancora infuriato, e insieme a lui io suo cocco: il cane. Quello a cui faceva tante carezze, a cui riempiva di cibo squisito l’intera ciotola, quello che poteva starsene addirittura sdraiato sui suoi piedi, vicino al camino! Per Tato, invece, solo bastonate. Quale malvagità aveva spinto l’omone a maltrattare così vilmente l’erede di una delle più nobili famiglie dell’intero circondario? I Topini de Topinibus meritavano rispetto e ammirazione!

Da anni e anni i suoi nonni, i suoi genitori, le zie e gli zii, la banda di cugini, le orgogliose sorelle e gli arditi fratelli davano filo da torcere e procuravano notti insonni a tutti i gatti della zona, che mai avevano potuto vantare un solo prigioniero! Tato guardò l'omone e, come in un solenne giuramento, ripeté a se stesso:” Basta bastonate, ho una dignità da difendere io!”.

Ma proprio in quel momento, ecco spuntare dietro i vetri appannati il più atroce dei marchingegni: la famigerata trappola per topi, una spaventosa macchina di cui più volte aveva sentito parlare nel consiglio degli anziani. Una cosa che gli era sembrata assurda, troppo crudele, inventata solo per mettere in riga quei discoli dei suoi fratelli. E, invece, ecco lì l'omone che con cinica cura ne sistemava alcune proprio per lui, mancava solo la dedica. Una vera ingiustizia. Al cane coccole ai topi trappole! Eppure, anche se per un fugace istante, loro due si erano guardati negli occhi, come tra simili...

Non c'era tempo da perdere, bisognava far sparire quelle armi micidiali. Avrebbe organizzato una squadra di topi come si deve, capaci di intrufolarsi in casa e trascinare fuori le trappole col loro beffardo bocconcino di formaggio. Un compito che richiedeva forza e coraggio! Fu con questo pensiero che Tato riuscì a trovare sonno in quella sfortunata notte invernale. Quando si svegliò, il sole aveva sciolto il primo strato di neve rendendo più agevole il percorso verso casa. Ad aspettarlo trovò solo i parenti NON più GIOVANI.

Quante feste, quanti baci, quanti abbracci! Genitori, nonni e zii vollero sapere per filo e per segno tutta la storia di quella brutta ferita sulla coda. Nel silenzio generale Tato raccontò dell'enorme cucchiaino di legno, della fuga spericolata, della terribile trappola. Ma quando illustrò il piano che aveva in mente, nessuno seppe trattenere esclamazioni e frasi di incoraggiamento. Insieme studiarono un piano d'attacco.

Di lì a poco i giovani rientrarono carichi di ogni bendidio racimolato nelle cantine della zona. Anche oro vollero sapere tutti i dettagli della sua disavventura e a Tato non mancarono certo gli argomenti per convincerli all'azione. Il piano era pronto, ora bastava selezionare la squadra che, con forza e coraggio, avrebbe dato la lezione all'omone. Di coraggiosi, sicuramente, c'erano i suoi fratelli Zippo e Cardine, che un giorno avevano messo in fuga un enorme gatto di città, smarriti nel grande orto. C'era sua sorella Zoe, che aveva alzato la voce per zittire il più arrogante dei roditori, venuto da fuori a comandare nel loro quartiere. C'era la bella zia Mami, che aveva salvato la sua prole finita in un secchio della spazzatura e infine c'era Maciste, un cugino che aveva riso in faccia al figlio dell'omone, armato di forcone. I forti era facile elencarli. Sei topi, sei pesi massimi: Zippo, Muscolo; Cardine, Maciste, Castagna e Mami. Erano tutti quelli che, durante l'ultima edizione dei giochi tra tane, avevano vinto, anzi stravinto, alla gara di tiro alla fune! Peccato che Muscolo e Castagna erano forti sì, ma anche un po' fifoni. Tato ricordava quella volta in cui li aveva visti fuggire a gambe levate, spaventati da un innocuo porcospino! Come si dice, uno il coraggio non se lo può dare. E invece, nell'impresa che sarebbe passata alla storia come Trappola bye bye di coraggio ne serviva e tanto. Dunque, dunque, i forti e coraggiosi, quelli che avrebbero certamente tremato di fronte all'omone e che avrebbero portato a spalla, senza sforzo, le macchine micidiali erano: Cardine, Zippo, Maciste e Mami, un quartetto on i fiocchi! Gli altri, i topi non forti o non coraggiosi, avrebbero seguito l'impresa attraverso una fessura del tetto pronti a intervenire in caso di necessità.

L'omone stava facendo il riposino pomeridiano e russava come un treno a vapore che arranca in salita, stracarico di pesi. Mentre Tato, da fuori, dirigeva l'operazione, i nostri quattro eroi entravano indisturbati attraverso la presa d'aria del camino. Tutto filò liscio, solo la mole di Maciste dovette sostenere un duro scontro con le dimensioni troppo anguste del condotto.

Non erano trascorsi più di dieci minuti che già le trappole, private delle loro invianti esche al formaggio, giacevano innocue fuori della casa. L'omone aprì gli occhi, fece un lungo sbadiglio, si stiracchio e, sicuro di sé, andò a controllare le trappole. Quale fu lo stupore nello scoprire che nessuna era al proprio posto! Con la stesa tra le mani, uscì in giardino e si mise a sbraitare: “Questi topi mi renderanno pazzo! Non capisco da dove entrano e da dove escono, per dispetto fanno i loro bisogni in cucina, si divertono a bucarci i maglioni e ora rubano addirittura il formaggio dalle trappole!” Che brutta idea si era fatto dei Topinibus! Non era certo per dispetto che s'intrufolavano nella sua casa, ma per sfuggire alla fame e al gran freddo. Tato decise che bisognava chiarirgli un po' di cose...

Quella sera nella tana fu festa grande. Con i bocconcini di formaggio prelevati dalle trappole si diede vita a uno squisito banchetto, durante il quale Tato prese a parlare dell'omone: “Il punto è che non ci capisce, non sa dei nostri problemi ... noi non siamo ladri!”.

“È giunto il momento di farci conoscere, bisogna mostrare all'omone tuta la fierrezza della nostra stirpe. Chi possiede un maglia o un cappello con lo stemma dei Topinis de Topinibus domani sfilerà sotto le sue finestre”. Gli altri, quelli che non avevano una maglia e non avevano nemmeno un cappello, sentendosi esclusi proposero: “Veniamo anche noi” Porteremo cartelli si cui scriveremo le nostre ragioni”.

Il mattino seguente, un corteo di topi impettiti e fieri sfilava sotto lo sguardo incredulo dell'omone: che con il cappello, chi con la maglia, chi con entrambe le cose. Gli altri, dall'alto di un mucchio di neve, mostravano cartelli esplicatori. L'omone leggeva attento, ma il suo viso non accennava rasserenarsi, anzi era ancor più indispettito. Al suo fianco, il cane guardava i topi dall'alto in basso, sembrava farsi beffe di loro, come a dire: “L'omone è amico mio, io sì che lo capisco!”

Ecco dove sbagliavano i Topini de Topinibus: non bastava che si facessero capire dall'omone, bisognava che anche loro provassero a capire lui.

Proprio come faceva il cane, che accettava tutte le sue manie di ordine e pulizia, compresa la fissa che i bisogni, grandi e piccoli, vanno fatti fuori nel giardino, anche se c'è un freddo micidiale. Quante volte Tato lo aveva visto uscire per un semplice goccio di pipì! Roba da pazzi, con tutti gli angolini disponibili della casa... sì a pensarci bene, era proprio quello il segreto della loro amicizia: si capivano l'un l'altro!

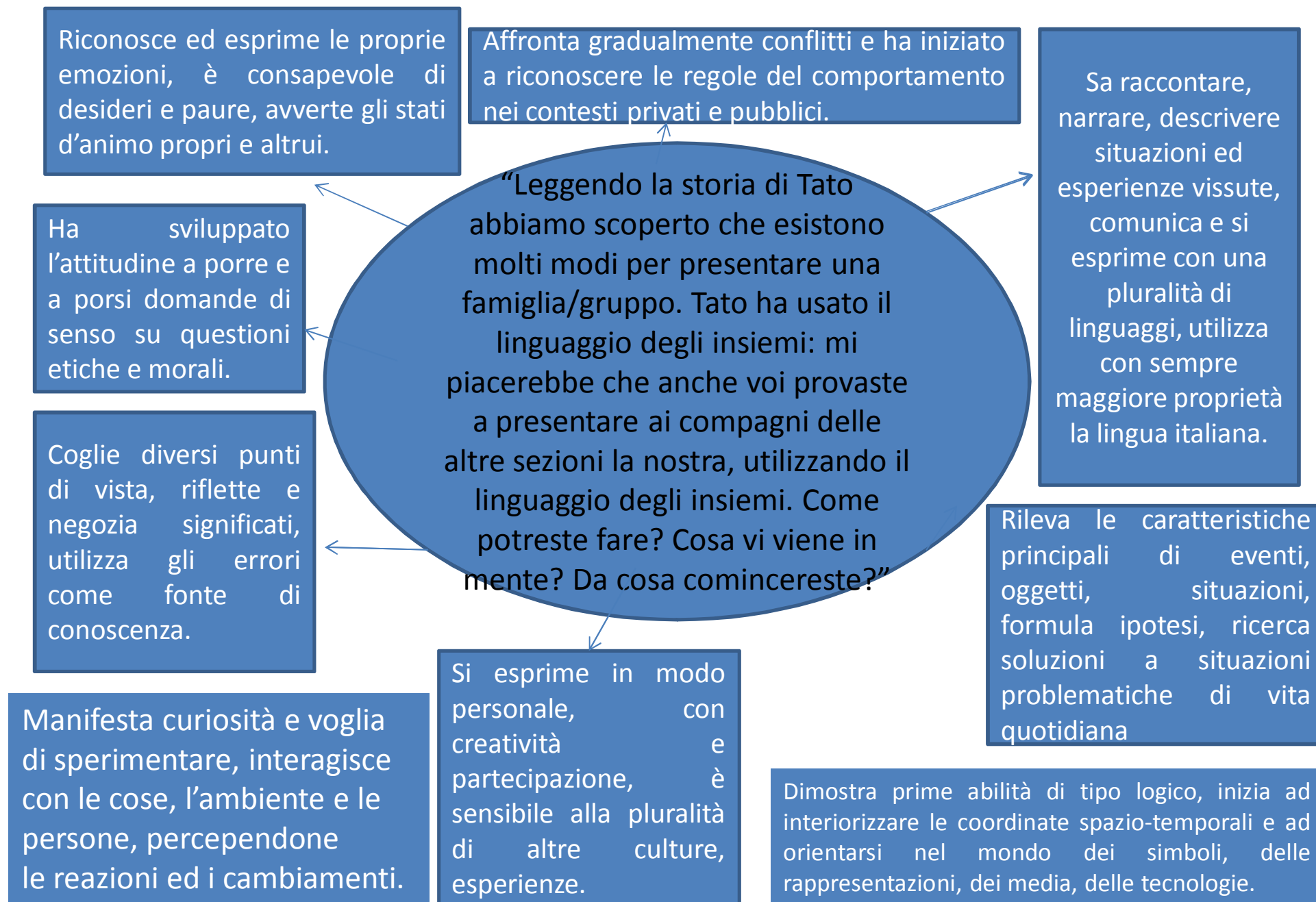
Dunque la soluzione era lì a portata di mano: comprendersi e andare tutti d'accordo. Che fossero topi, uomini o cani, rispettandosi potevamo vivere insieme. In un battibaleno, Tato prese vernice e pennelli, e scrisse: "I TOPINIS DE TOPINIBUS VOGLIONO DIVENTARE TUOI AMICI... E ANCHE UN PO' DEL TUO CANE".

Il resto della famiglia si unì all'iniziativa: chi rammendava maglioni dell'omone, chi prendeva scopa e paletta per ripulire il pavimento della cucina e chi vestendosi da attore rallegrava la compagnia.

A vedere tutto ciò l'omone si convinse. Per la prima volta il suo cipiglio arrabbiato si tramutò in un sorriso gioioso. "In fondo tra amici si vive meglio" pensò e con un poco di compagnia questo gelido inverno passerà più in fretta".

Quella notte, mentre la neve continuava a cadere soffice sulla campagna, la casa risuonò di un felice russare: sembrava proprio un concertino, un inno alla gioia di stare **insieme**.

Competenze in uscita dalla scuola dell'Infanzia alla Primaria- Indicazioni Nazionali per il curriculum



Il sé e l'altro

Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta.
Ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere comunitario.

Immagini, suoni e colori

Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.

“Leggendo la storia di Tato abbiamo scoperto che esistono molti modi per presentare una famiglia/gruppo. Tato ha usato il linguaggio degli insiemi: mi piacerebbe che anche voi provaste a presentare ai compagni delle altre sezioni la nostra, utilizzando il linguaggio degli insiemi. Come potreste fare? Cosa vi viene in mente? Da cosa comincereste?”

I discorsi e le parole

Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative. Chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definire regole

Il corpo e il movimento

Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.

La conoscenza del mondo

Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo. Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.

I traguardi di sviluppo esplicitati sono desunti dalle Indicazioni Nazionali.

Il sé e l'altro

Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta. Ha raggiunto una prima consapevolezza dei propri diritti e doveri, delle regole del vivere comunitario.

Immagini, suoni e colori

Utilizza spontaneamente attività grafico-pittoriche-manipolative per esprimere sentimenti e per rielaborare aspetti reali e fantastici, vissuti ed esperienze

“Leggendo la storia di Tato abbiamo scoperto che esistono molti modi per presentare una famiglia/gruppo. Tato ha usato il linguaggio degli insiemi: mi piacerebbe che anche voi provaste a presentare ai compagni delle altre sezioni la nostra, utilizzando il linguaggio degli insiemi. Come potreste fare? Cosa vi viene in mente? Da cosa comincereste?”

I discorsi e le parole

Utilizzare un linguaggio chiaro e formulare frasi semplici e corrette, per discutere i personali punti di vista e argomentarne i contenuti, per riferire contenuti letti o ascoltati

Il corpo e il movimento

Conosce dettagliatamente gli elementi che compongono il corpo e individua somiglianze e differenze tra sé e gli altri

La conoscenza del mondo

- Ç Raggruppa in base a più caratteristiche comuni e opera classificazioni in base a criteri dati
- Ç Attribuisce valore numerico ai raggruppamenti effettuando operazioni concrete sulle quantità
- Ç Riordina in sequenze temporali storie

Obiettivi di apprendimento declinati in seno alla Progettazione di Plesso

Motivazione

L'inserimento nell'ambiente scolastico (per i bambini di tre anni), il ritrovarsi e il riscoprirsi (per i bambini di 4 e 5 anni), il conoscere nuovi compagni portano inevitabilmente a stabilire e vivere dinamiche relazionali che, seppur incentrate sulla dimensione amicale, possono connotarsi in termini che non sempre sono sereni e positivi; soprattutto, quando i conflitti nascono da *fraintendimenti* e *interpretazioni non corrette dei comportamenti altrui*.

La lettura della storia di *Anna Cerasoli*, ***“L'insieme fa la forza”*** ha favorito riflessioni sull'origine di “tensioni” e condotte non sempre pertinenti, legate a malintesi e ad una non adeguata conoscenza dell'altro.

Oltre alle riflessioni, espresse verbalmente e graficamente, sono state create condizioni utili ai fini di una definizione di reali “opportunità” per ogni bambino di riconoscere la diversità come valore, rispettando l'altro da sé, imparando e assumendo come valore la reciprocità e il rispetto.

La selezione dei traguardi di sviluppo, degli obiettivi di apprendimento, strumentali alla loro realizzazione, la definizione di una unità di apprendimento, articolata in un percorso concluso con la declinazione di una attività sfidante, un compito di realtà sulla presentazione della propria sezione, ha aperto la via alla realizzazione di un percorso formativo per lo sviluppo integrale di ciascun bambino, intenzionalmente costruito e pensato come azione didattica finalizzata alla creazione di un clima relazionale più sereno e aperto allo scambio tra pari.

Partendo dalle osservazioni occasionali e sistematiche, condotte sin dai primi giorni di scuola, si è sviluppata una azione volta a far emergere il bagaglio di conoscenze dei bambini, le convinzioni maturate, le motivazioni messe in gioco intorno all'idea *di stare bene insieme a scuola*, allo scopo di operare un processo di rimodulazione funzionale alla costruzione di competenze sociali (di relazione, di affermazione di sé, di espressione del sé) per scoprire, attraverso una costruzione più serena di rapporti, il valore dell'“altro” come interlocutore privilegiato per scambi costruttivi e gratificanti.

Si è attivato, a tale scopo, un percorso che, partendo da una riflessione sui contenuti di una storia letta e operando rimandi e continue inferenze tra le tensioni sorte fra il protagonista Tato/essere umano e quelle che connotano la vita di relazione nella sezione, ha consentito una progressiva conquista di una positiva identità di gruppo all'interno del quale le individualità, rispettate e valorizzate nella loro specificità, hanno potuto trovare una naturale e autentica modalità di espressione, riconoscendo nel contempo l'esistenza e la necessità di operare un reale rispetto reciproco.

Tappa importante del percorso è stata quella di focalizzare l'attenzione di ciascuno sugli effetti che le specifiche singole azioni possono avere sugli altri, "leggendo" nelle reazioni che esse possono suscitare le motivazioni che le hanno potute originare.

È stato fondamentale incoraggiare il gruppo a formulare domande, riferire considerazioni e produrre resoconti del tipo causa- effetto.

Di fronte alle condotte inadeguate, si è cercato di far emergere cosa avrebbero dovuto concretamente fare, evitando di spostare troppo l'attenzione sui comportamenti scorretti e facendo comunque esplicitare le ragioni insite in quelle reazioni.

Metodologia:

apprendimento contestualizzato, collaborativo e cooperativo per una costruzione condivisa di conoscenze;

problematizzazione;

brainstorming per una ricognizione delle conoscenze ingenue e spontanee, del vissuto esperienziale, per la discussione di punti di vista;

mediazione attiva(osservazione, ascolto, coinvolgimento diretto, incoraggiamento al confronto, semplificazione/riduzione della difficoltà;

riformulazione a specchio per favorire l'evoluzione del processo apprenditivo;

osservazioni guidate;

tutoring;

utilizzo delle metodologie dialogiche: conversazione a tema, dibattito guidato;

role - playing;

rappresentazione attraverso linguaggio simbolico, grafico e verbale puntando alla definizione di termini condivisi.

Percorso operativo comune a tutte e tre le fasce di età:

Presentazione del gruppo sezione

Appello

Realizzazione di ritratti individuali: ogni bambino userà il proprio ritratto al mattino per segnalare la sua presenza a scuola. Nel corso delle settimane successive useranno anche le foto cui abbineranno il proprio nome. Per l'identità sessuale utilizzeranno sempre al momento dell'appello cubetti di costruzioni di colore diverso (maschi=blu; femmine=rosso).

Individuazione dei bambini nuovi scritti con riferimento sia ai bambini di tre anni che ai bambini di quattro e cinque anni.

Lettura della storia "l'insieme fa la forza"

Domande - stimolo rivolte ai bambini per accertare la comprensione del racconto.

Drammatizzazione dei momenti salienti della storia.

Giochiamo con gli insiemi utilizzando i cerchi e i protagonisti della storia realizzati su cartoncino.

Giochi con gli insiemi, utilizzando cerchi ,costruzioni e altro materiale.

Raggruppamenti per forma ,per colore e per dimensione.

Conversazioni e riflessioni sulle caratteristiche distintive dei bambini della sezione sia fisiche che psicologiche.

Raggruppamenti dei bambini secondo criteri diversi: per età, per colore degli occhi, dei capelli, ecc.

Raggruppamenti sulla base di peculiarità comportamentali e/o psicologiche.

Percorso operativo comune ai bambini di 4 e 5 anni:

Realizzazione di mongolfiere in carta da regalare ai bambini nuovi iscritti come gesto di benvenuto.

Attività grafica individuale: disegna il tuo amico preferito; disegna i bambini nuovi iscritti nella sezione dei DELFINI;

Attività grafica individuale: disegna l'angolo/spazio sezione che preferisci per giocare con i tuoi amici.

Rielaborazione grafico pittoriche dei personaggi e delle sequenze più importanti

Individuazione della situazione problematica caratterizzante il racconto;

Individuazione delle soluzioni possibili anche alla luce di quanto letto;

Individuazione dei comportamenti che hanno alimentato i malintesi;

Riflessione su alcuni comportamenti che anche a scuola possono originare malintesi e conflitti;

Rappresentazione grafica dei protagonisti sulla base delle loro qualità fisiche e psicologiche (i GIOVANI, i CORAGGIOSI, i FORTI) (i NON PIU' GIOVANI, i FIFONI)

Individuazione del concetto di insieme

Rappresentazione liberamente scelta mediante modalità dell'insiemistica, di alcuni personaggi (caratteristiche fisiche, psicologiche, abbigliamento)

Problematizzazione

Ins: “Cosa è successo a Tato e alla sua famiglia? È successo anche a voi ? A cosa vi ha fatto pensare questa storia?”

B: “L’uomo e i topini non andavano d’accordo e però questo è successo perché l’omone si era fatto una brutta idea dei topini”

B: “L’uomo li chiama ladri ma non aveva capito che loro rubavano perché avevano fame”

B: “Litigano e si fanno i dispetti”

Ins: “Vi viene in mente che anche a scuola può capitare qualcosa di simile?”

B: “Anche a noi capita che un bambino all’inizio non ci piace solo perché non ci fa giocare ma poi quando lo conosciamo meglio magari ci è pure simpatico”

B: “Pure Tato dice ‘E’ arrivato il momento di farci conoscere e mostrare all’omone che non siamo ladri”

B: “L’omone non aveva capito perché loro rubavano e gli facevano i dispetti!”

B: “Noi allora dobbiamo fare come Tato: i dispetti sono inutili, perché poi lui me li rifà”

B: “Prima di farci i dispetti dobbiamo parlare”

Ins: “Perciò io vi invito sempre a dire le vostre idee ai compagni; vi invito a fare capire perché siete arrabbiati o tristi... che ne dite? Funziona?”

B: “A volte sì però a volte devi venire tu per far ragionare l’altro bambino”

Ins.: “Qual è la prima cosa che dovete fare per essere buoni amici?”

B: “Ascoltare!”

B: “Non arrabbiarsi subito!”

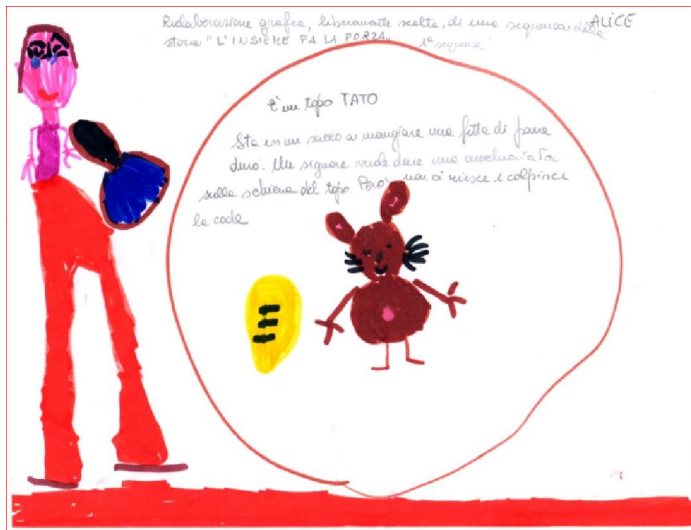
B: “Non dire non sei più mio amico”

B: “Il segreto dell’amicizia è : non basta farsi capire ma bisogna anche capire l’altro! Anche noi non dobbiamo solo farci capire dai compagni ma dobbiamo anche sforzarci di capire l’altro!”

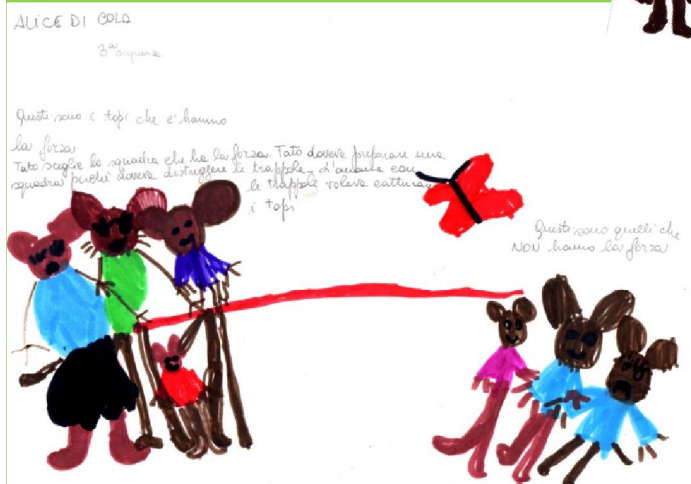
B: “Perché se tu vuoi una cosa e anche l’altro la vuole devi capirlo così lui capirà te!”

B: “Siamo tutti amici anche quando litighiamo perché poi sappiamo che quel compagno ci piace anche così! Perché prima di litigare abbiamo giocato con lui e abbiamo visto come è bello!”

B: “Come i topini hanno accettato l’uomo e le sue idee anche noi dobbiamo accettare le idee degli altri. Qualche volta ci arrabbiamo e non vogliamo ascoltare ... poi però impariamo ad avere pazienza e ci mettiamo ad ascoltare quello che dicono gli altri... anche se non mi piace”



Rappresentazione attraverso il linguaggio grafico. Verbalizzazioni.



NOI NON
SIAMO
CATTIVI

Rappresentazione grafica di una sequenza del racconto



NOI NON
ABBIAMO
IL CIBO

GIADA

Ho disegnato dei topini che fanno il tiro alle corde. Ci sono 2 squadre; una è quella vincitrice e un'altra è la squadra perdente e i topini sono per terra. Tato chiama i forti perché deve preparare una squadra per distruggere tutte le trappole dell'uomo.

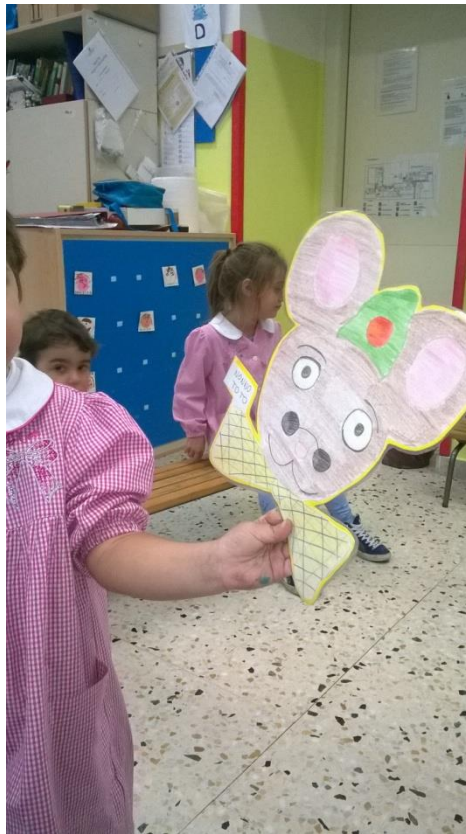


Tutti insieme ora!
La pace è fatta!



Dopo aver analizzato la trama del racconto evidenziando i malintesi che avevano alimentato “il conflitto” e lo “scontro”, pervenendo, attraverso una serie di problematizzazione, alla formulazione di ipotesi, i bambini hanno analizzato le condotte utili al superamento della situazione problema. (Grande gruppo)

Successivamente hanno giocato pervenendo alla definizione di insiemi e usando i personaggi della storia da me realizzati in cartone e plastificati



Hanno formato insiemi sulla base di vari criteri assegnati, individuando insiemi vuoti, di appartenenza e non, usando i nessi logici e, o, non.





**Un insieme di topini con
il maglione ...**



**Individua nell'insieme costruito il topino che NON ha
gli occhiali e segnalo come meglio preferisci**



Un insieme di topini NON più giovani: indovina l'intruso

Costruiamo un insieme con un elemento di **non appartenenza**: un topino si è intrufolato nell'insieme sbagliato Indovina chi è! A caccia dell'intruso.



Ins: “Come possiamo fare per presentare la nostra sezione utilizzando il linguaggio degli insiemi come ha fatto Tato? Ricordate che la sua famiglia è formata da tanti topini e ognuno di loro ha una caratteristica però , INSIEME, sempre uniti, sono riusciti a trovare un accordo con l’uomo e a diventare suo amico. Ricordate che anche voi siete diversi gli uni dagli altri per caratteristiche fisiche e comportamenti e avete comunque tutti aspetti importanti. Anche voi ogni tanto litigate ma poi cercate di trovare un accordo, cercate delle soluzioni!

Se dovessimo presentare i bambini di questa sezione come fareste utilizzando la stessa modalità di Tato?”

B: “Possiamo contarci e formare l’insieme dei bambini della sezione dei delfini”

B: “Possiamo contare prima i bambini e poi le bambine”

B: “Possiamo contare tutti i tre e poi i quattro e poi i cinque”

B: “Possiamo contare le bambine di tre anni e i maschietti di tre, poi quelli di quattro e i cinque”

B: “Possiamo contare e fare l’insieme dei bambini biondi, poi i castani e i biondi”

Ins.: “Ho una curiosità: ma solo gli insiemi conosciamo oppure possiamo rappresentare alcune caratteristiche anche in un altro modo?”

Jason: “Con l’istogramma!”

Ins.: “Pensate che sia buona l’idea di Jason?”

Diego: “Sì perché lì puoi anche contare il numero esatto dei bambini che hanno il colore dei capelli e possiamo presentarci anche così”

Ins.: “Quali altre caratteristiche possiamo considerare?”

Ilario: “Gli occhi: io ho gli occhi azzurri; Diego li ha marroni e Francesco.... Li ha neri”

Ins.: “Che possiamo usare?”

Diego: “L’istogramma del mese.”

Iniziano le registrazioni: ogni bambino appone il suo simbolo in corrispondenza della colonna esatta.

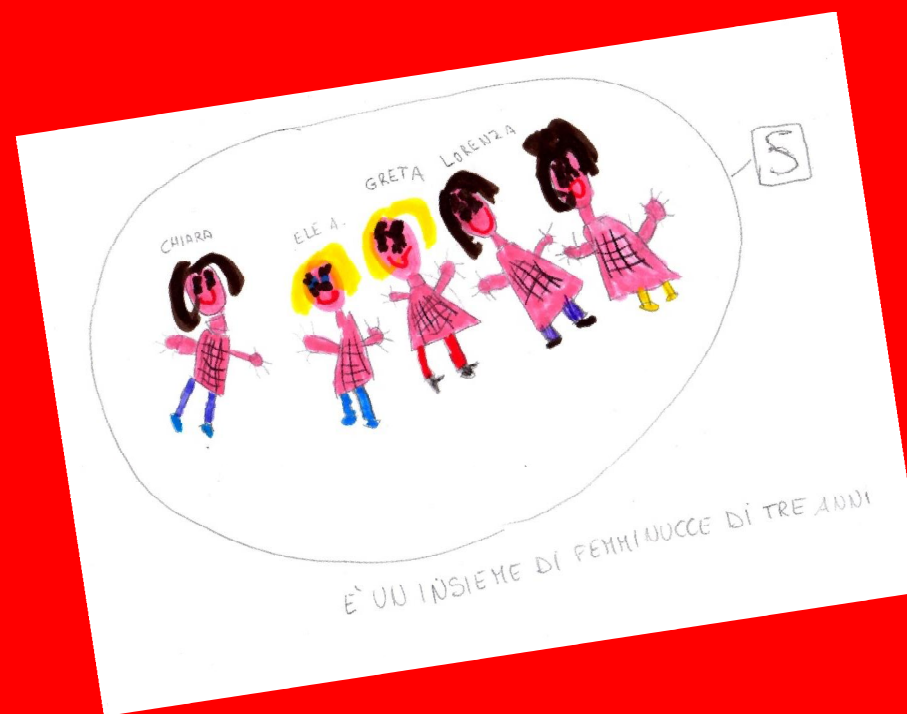
Con la stessa modalità si procede alla registrazione del colore dei capelli

La nostra sezione: prima forma di descrizione, utilizzando dati riferibili a identità di genere e anagrafica

Un insieme di bambine di 5 anni



Un insieme di bambine di tre anni



Un insieme di bambine di 4 anni
Un insieme di maschietti di 5 anni



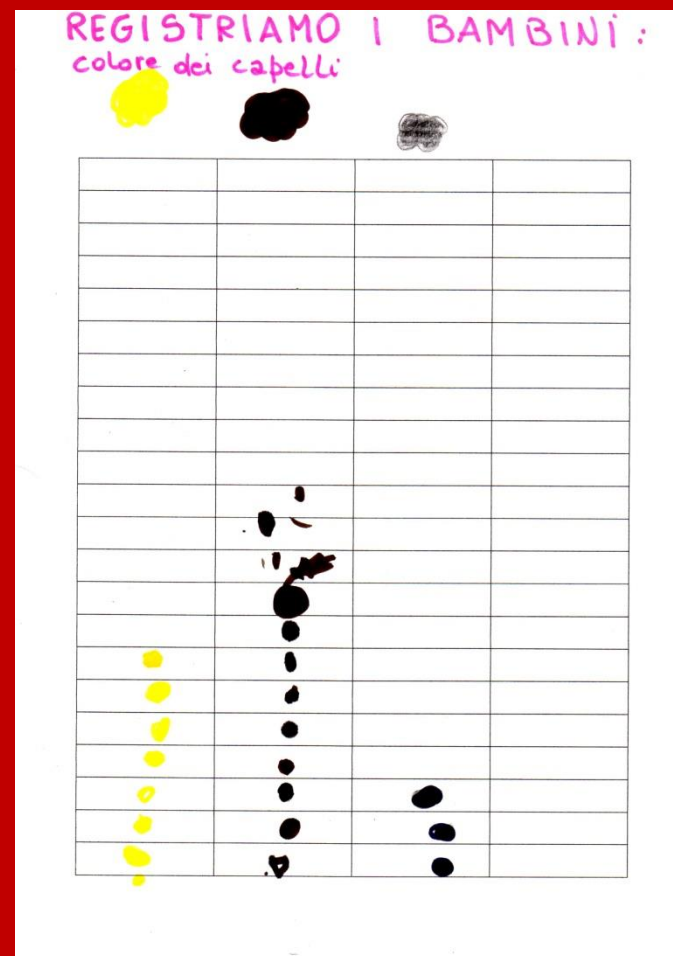
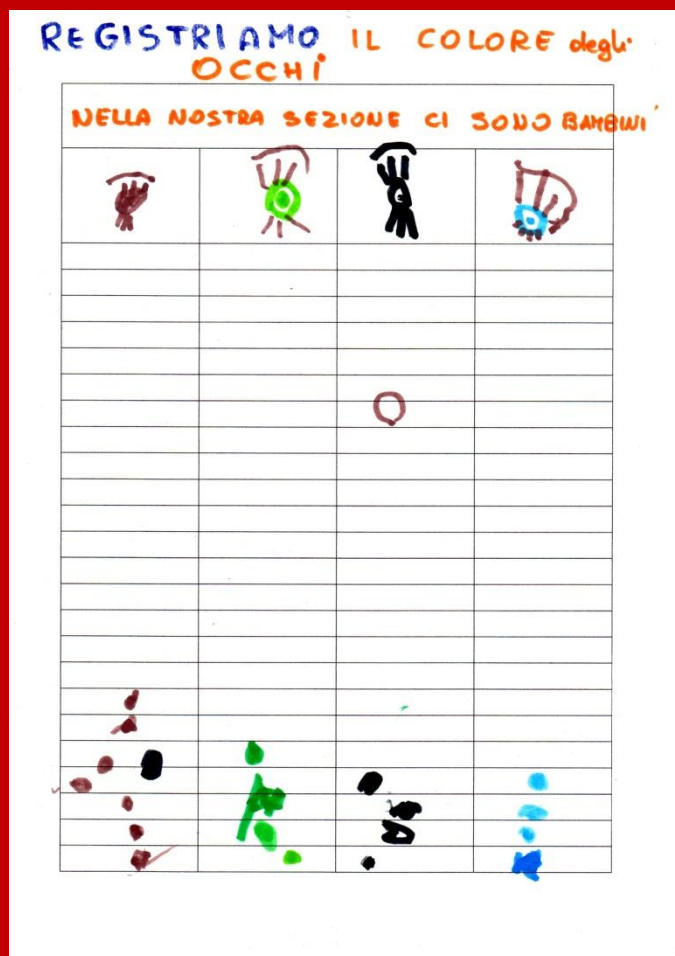
Un insieme di bambini maschi
di 4 anni



Un insieme di
maschietti di 3 anni



Istogrammi



Ins.: “Bambini però possiamo raggruppare e formare insieme anche tenendo conto di altre caratteristiche. Pensiamo ancora alla storia di Tato: come li presenta?”

B: “Dice che alcuni sono forti, altri sono coraggiosi, poi ci sono i non coraggiosi e poi i coraggiosi! I fifoni!”

Ins.: “Quindi come possiamo fare?”

B: “I bambini più alti”

B: “I bambini più muscolosi e forti”

B: “I bambini che saltano più in alto”

B: “I più canterini”

B: “I più composti”

B: “I bambini che lavorano di più”

B: “I più chiacchieroni”

B: “Anche quelli che si arrabbiano di più”

B: “I mangioni!”

B: “Quelli che fanno di più il calendario, perché abbiamo l’istogramma e vediamo lì”

B: “Quelli che stanno distratti”

B: “I distratti”

Un insieme di bambini che... si
arrabbiano facilmente

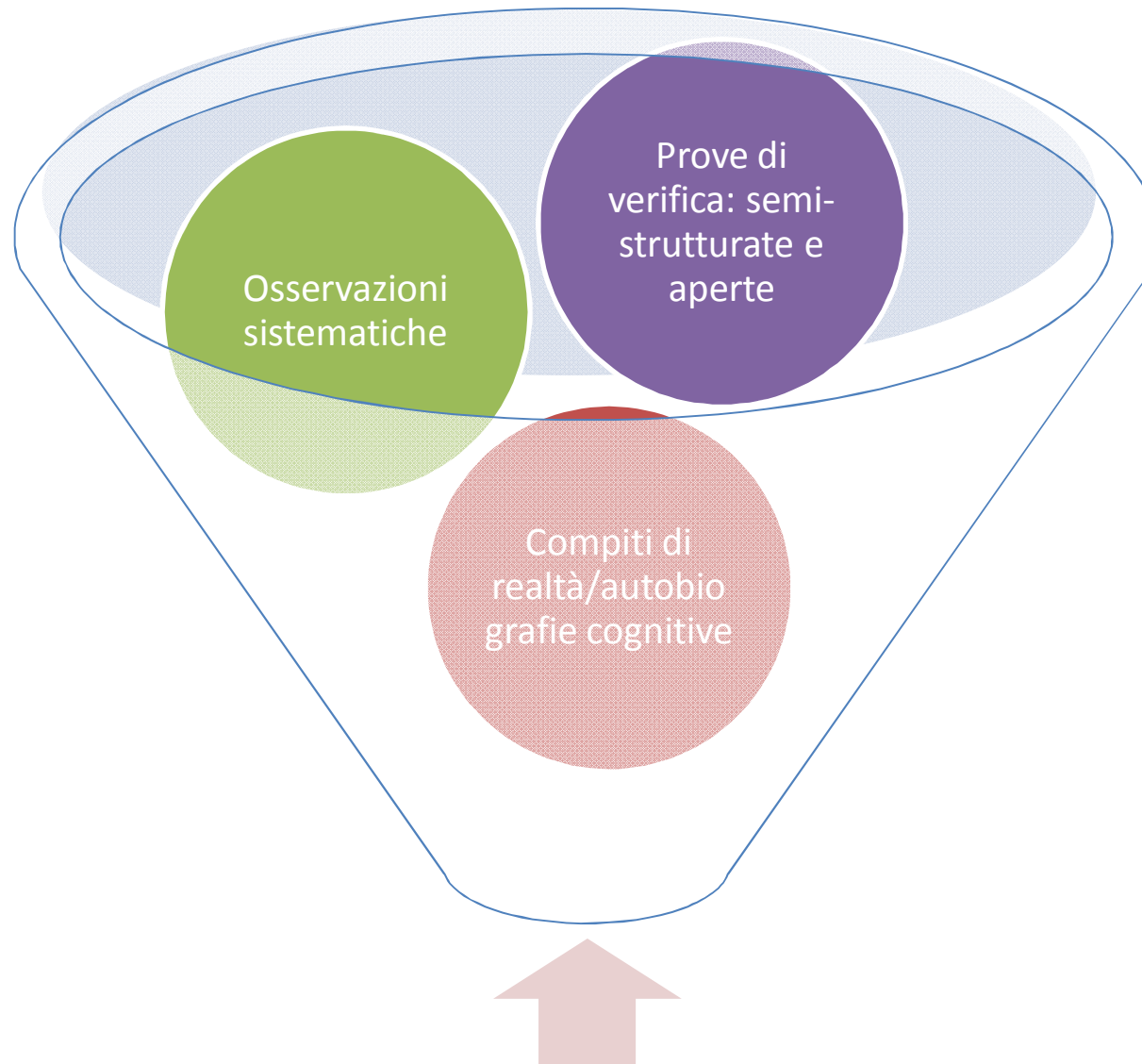


L'insieme dei bambini mangioni



Un insieme di bambini più alti.
L'attività ha richiesto una misurazione delle
altezze e un conseguente confronto per
pervenire ad una seriazione.





Documentazione docenti



Prove di verifica:
semi-strutturate e
libere

- Per la rilevazione dell'apprendimento di conoscenze e abilità

Osservazioni
sistematiche

- Durante le diverse fasi dell'esperienza.
- Con i diversi indicatori qualitativi per fornire un feed-back costante dei processi in atto: potenziamento cognitivo, dimensione personale e relazionale, disposizione ad apprendere, motivazione e senso di autoefficacia

Compiti di
realtà/autobiografie
cognitive

- Per la rilevazione dei livelli di competenza raggiunti
- Per ricostruire il percorso realizzato, cogliendo gli aspetti di concettualizzazione, di dimensione emotiva e di condivisione con i compagni.

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE:

• Osservazioni sistematiche:

**• Vedi allegato A;
Allegato A**

Bambino:	1	2	3	A 4
A <u>Autonomia:</u> Ricerca materiali e strumenti funzionali al compito	si spontaneamente e con efficacia	abbastanza ma solo in situazioni note	solo se stimolato dall'insegnante	solo se supportato dall'insegnante
B Utilizza materiali a disposizione in modo opportuno	si spontaneamente e con efficacia	abbastanza ma solo in situazioni note	solo se stimolato dall'insegnante	solo se supportato dall'insegnante
C Assume iniziative nell'organizzazione del lavoro/attività nell'ambito del gruppo	si spontaneamente e con efficacia	abbastanza ma solo in situazioni note	solo se stimolato dall'insegnante	solo se supportato dall'insegnante
D Dimostra una buona comprensione delle consegne e delle regole date.	si spontaneamente e con efficacia	abbastanza ma solo in situazioni note	solo se stimolato dall'insegnante	solo se supportato dall'insegnante

<u>Relazione</u> E Si rapporta con tutti i bambini	si spontaneamente	adeguatamente	abbastanza	Solo con la mediazione dell'insegnate
F Confronta le proprie proposte con quelle altrui per giungere ad una decisione comune funzionale al compito	si spontaneamente	adeguatamente	abbastanza	Solo con la mediazione dell'insegnate
G Utilizza modalità corrette e rispettose nello scambio verbale Sa aspettare il proprio turno e rispettare quello dei compagni	si spontaneamente	adeguatamente	abbastanza	Solo con la mediazione dell'insegnate

<u>Partecipazione</u> H Collabora attivamente alla realizzazione del lavoro	Spontaneamente e in modo costante	Serenamente, se invitato a farlo	Solo su sollecitazione dell'insegnante	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante
I Apporta contributi pertinenti alla realizzazione/svolgimento del compito/attività	Spontaneamente e in modo costante	Serenamente, se invitato a farlo	Solo su sollecitazione dell'insegnante	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante
L. Condivide i momenti di attuazione dell'attività con tutti i compagni Chiede aiuto e offre sostegno in caso di difficoltà	Spontaneamente e in modo costante	Serenamente, se invitato a farlo	Solo su sollecitazione dell'insegnante	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante
M. Manifesta interesse e motivazione nei confronti dell'attività	Spontaneamente e in modo costante	Serenamente, se invitato a farlo	Solo su sollecitazione dell'insegnante	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante

<u>Responsabilità</u> N. Porta a termine il compito assegnato	Si, regolarmente	Si, abitualmente	Si, se sollecitato dall'insegnante	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante
O. Rispetta i tempi di attuazione dell'attività prefissati	Si, regolarmente	Si, abitualmente	Si, se sollecitato dall'insegnante	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante
<u>Flessibilità</u> P. Propone al gruppo soluzioni alternative e originali per la realizzazione del compito	Spesso	A volte	Raramente	Tende a dare risposte stereotipate

<u>Consapevolezza</u> Q. Si mostra consapevole delle conseguenze delle scelte effettuate nelle diverse fasi di realizzazione	Molto rispetto alla sua fascia di età	Adeguatamente rispetto alla sua fascia di età	Abbastanza	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante
R. Rimodula le proprie proposte sulla base degli effetti che via via sono riscontrati.	Molto rispetto alla sua fascia di età	Adeguatamente rispetto alla sua fascia di età	Abbastanza	Con difficoltà e necessita della mediazione dell'insegnante

[illegible]

Autobiografie cognitive

B: “A me la storia di Tato è piaciuta tanto: è stata divertente e mi ha fatto ridere”.

B: “Mi sono piaciute le immagini del libro e la storia ha parlato dell’amicizia; a me è piaciuta molto”.

B: “Mi sono divertita quando abbiamo fatto gli attori e abbiamo fatto finta di essere noi i topini. Però mi è piaciuto anche quando abbiamo parlato dei comportamenti a scuola!”

B: “Mi sono divertito quando abbiamo parlato di tutti i mangioni, di tutti quelli che si arrabbiano!”

B: “L’amicizia è una cosa preziosa, d’oro. È bello avere un buon amico ! Ma ricordati di non fargli i dispetti ”



GLOSSARIO

TRAGUARDI DI COMPETENZE

I traguardi di competenza del PROFILO DELL'ALUNNO A CONCLUSIONE del triennio esplicitati nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* sono enunciati nella Programmazione di Plesso. Essi ricercano una integrazione tra i *Campi di Esperienza*, intrecciandosi con i traguardi di sviluppo e articolandosi intorno ai nuclei fondanti.

I traguardi di sviluppo delle competenze, anch'essi riportati nella Programmazione di Plesso, rappresentano riferimenti ineludibili per le docenti; infatti indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale del bambino. Essi sono essenzialmente ripresi dalle *Indicazioni Nazionali*, ma in alcuni passi le docenti hanno operato sintesi o lievi modifiche per meglio orientare l'azione didattica.

I traguardi riportati nella Programmazione sono stati selezionati partendo dalle potenzialità dei bambini. Gli altri sono declinati nel curricolo di istituto.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO:

Gli obiettivi di apprendimento, strumentali a sviluppare i traguardi di competenza, sono elencati nella Programmazione di Plesso.

Essi declinati per fasce di età per meglio rispondere ai bisogni formativi dei bambini.

ORGANIZZAZIONE *DELL'AMBIENTE* *DI* *APPRENDIMENTO.*

L'organizzazione dell'ambiente di apprendimento ha come obiettivo quello di favorire negli alunni l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità all'interno di un contesto appositamente predisposto. Poiché il processo di costruzione delle conoscenze avviene in rapporto al contesto di appartenenza e relazionandoci all'interno di esso mediante un processo continuo di negoziazione dei significati, diventa imprescindibile la cura per tale organizzazione. Nella predisposizione degli ambienti di apprendimento, pertanto, si ritiene opportuno favorire una pluralità di situazioni/occasioni finalizzate ad una mobilitazione delle conoscenze e abilità di tipo percettivo, induttivo, deduttivo, dialettico e creativo.

Lo sviluppo di cognizioni situate e condivise è rimesso alle scelte metodologiche fondate sulla problematizzazione in ogni fase del percorso formativo. Saranno promosse la dimensione sociale dell'apprendimento, attraverso apprendimento collaborativo e cooperativo, tutoring e costruzione condivisa della conoscenza. La costruzione di un clima socio-relazionale positivo in sezione rappresenta dunque una condizione irrinunciabile, fondante per ogni altra considerazione. Altro aspetto significativo è la trasversalità tra i Campi di Esperienza: essa è indispensabile per favorire la costruzione di conoscenze non parcellizzate ma correlate in quadri sistemici del sapere.

METODOLOGIE

Apprendimento collaborativo e cooperativo per una costruzione condivisa delle conoscenze:

Un'ampia definizione di "apprendimento collaborativo" viene data da Kaye che lo identifica con "l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità ed atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di gruppo o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo". Inoltre egli distingue l'apprendimento collaborativo da quello cooperativo: Kaye pensa che solo l'individuo può apprendere, l'apprendimento di gruppo è il riflesso della somma degli apprendimenti dei singoli membri e differenzia il "learning" (acquisizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti individuali) da "group performance" (dimostrazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti da parte del gruppo). Ciò che distingue una comunità collaborativa dalla maggior parte delle altre è il desiderio di costruire nuovi significati e nuove conoscenze attraverso la collaborazione con gli altri. Vuol dire: condividere compiti, voler creare qualcosa di nuovo o di diverso, attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato in contrasto con il semplice scambio di informazioni o esecuzione di istruzioni. Si considera apprendimento collaborativo anche quello tra persone che lavorano insieme, senza tener conto del fatto che l'apprendimento sia lo scopo principale ed esplicito o secondario e casuale. In poche parole, si definisce come un apprendimento individuale prodotto da un processo di gruppo.

L'apprendimento cooperativo è inteso invece come un processo di istruzione che coinvolge gli studenti nel lavoro di gruppo per raggiungere un fine comune. Esso si connota pertanto come un insieme di processi e di strategie che aiutano i componenti del gruppo a lavorare assieme al fine di raggiungere uno specifico obiettivo o prodotto, precedentemente definiti.

Il lavoro cooperativo ha caratteristiche maggiormente direttive e, generalmente, viene controllato nel suo svolgimento da un docente o supervisore. Per tale motivo può essere definito come centrato sul docente, mentre la modalità dell'apprendimento collaborativo è focalizzato sulla libera e costruttiva interazione fra i partecipanti.

Problematizzazione:

In didattica il termine non ha un significato univoco (Orange, 2005). Sintetizzando, si può parlare di problematizzazione dei saperi scolastici, intendendo quel processo in base al quale i saperi insegnati risultano essere la risposta a delle domande e non delle spiegazioni slegate dal problema che le ha originate ("saperi proposizionali", Develay, 1995; Astolfi, 2008). Si può intendere la problematizzazione anche come processo di costruzione di "situazioni-problema" (Fabre, 1997; Martini, 2012) in cui l'alunno accetta di impegnarsi nella risoluzione di un compito perché lo sente intrinsecamente motivante. Tali situazioni sono delle sfide cognitive per gli studenti, pur rimanendo entro i limiti della loro zona di sviluppo prossimale.

Brainstorming:

Questa tecnica si rivela molto utile a scuola ai fini dell'apprendimento perché permette al bambino di focalizzare la sua attenzione sul tema andando a recuperare le sue conoscenze ed esperienze pregresse. Questo lo aiuta ad agganciare meglio le informazioni nuove successive e a tenere anche più alta la motivazione perché scoprire che quell'argomento lo si conosce già un pochino fa aumentare di conseguenza la sensazione di controllo sull'apprendimento.

METODOLOGIE

DIALOGICHE:

DIALOGO = situazione comunicativa tra due persone che difendono due tesi opposte.

DIBATTITO = situazione comunicativa tra due gruppi di persone che difendono due tesi opposte.

DISCUSSIONE = situazione comunicativa in un gruppo di persone che discutono di un problema senza la predeterminazione delle ... , ma con la determinazione dell'approdo finale.

CONVERSAZIONE = situazione comunicativa in un gruppo di persone senza predeterminazione di tesi e senza la previsione dell'approdo finale.

CONVERSAZIONE a tema = situazione comunicativa in un gruppo di persone con una predeterminazione di contenuti e senza l'approdo finale.

VALUTAZIONE

Anche la valutazione concorre a meglio configurare e definire i principi enunciati. Essa, in quanto strumento di riflessione e di crescita, "accompagna e segue i percorsi curricolari". Insieme alle osservazioni, la valutazione costituisce lo strumento privilegiato per una continua regolazione della progettazione, consentendo l'introduzione di modifiche e integrazioni che risultano più opportune e utili ai fini di una calibratura delle attività sulle esigenze dei bambini. Si utilizza la valutazione formativa perché si basa su dati di processo, disegni, prodotti dei bambini, osservazioni sistematiche: essa tiene conto non solo delle conoscenze ma anche dei modi di essere dell'alunno, ossia, la sua motivazione, l'affettività, l'impegno e la determinazione.

Ad un insegnamento basato sulla problematizzazione delle esperienze e degli apprendimenti corrisponde una valutazione di "pensare critico" o di "applicazione" o di "soluzione del problema". La Valutazione sarà Autentica, perché si pone come educativa, autovalutativa, predittiva, centrata sullo bambino, estesa alle disposizioni della mente, continua e profondamente connessa con il mondo reale, motivante, rispettosa dei processi reali di apprendimento. Pertanto le sue caratteristiche salienti saranno quelle di non essere ripetitiva, né terminale, mai selettiva, sempre trasparente e responsabilizzante.

Per questo una fase fondamentale è rappresentata dalla ricognizione dei processi meta cognitivi, che porta il bambino a ricostruire il percorso realizzato così da prendere coscienza dei processi agiti. Il docente dal canto suo, potrà acquisire informazioni sul modo di procedere di ciascun alunno, sui processi di concettualizzazione e sul senso che il piccolo ha attribuito al suo lavoro, senza trascurare la dimensione emotiva e relazionale, di condivisione con i compagni.

"La valutazione autentica è la valutazione che ricorre continuamente nel contesto di un ambiente di apprendimento significativo e riflette le esperienze di apprendimento reale e meritevole che può essere documentato attraverso l'osservazione, le registrazioni di fatti, i giornali, i diari, gli elaborati di lavoro, le conferenze, il portfolio, lo scrivere, le discussioni, gli esperimenti, le presentazioni, le dimostrazioni, i progetti, e altri metodi. Le valutazioni autentiche possono includere compiti individuali come anche di gruppo. L'enfasi è sulla riflessione, sulla comprensione e sulla crescita piuttosto che sulle risposte fondate solo sul ricordo di fatti isolati. L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere i bambini in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale. Nella valutazione autentica, c'è un intento personale, una ragione a impegnarsi, e un ascolto vero che sono al di là delle capacità/doti dell'insegnante (Crafton, 1991).