

Didattica universale Storia e geografia per le classi 3-4-5

Programmazione annuale,
traguardi e unità di lavoro

SCUOLA PRIMARIA

Gianluca Amatori, Francesca M. Corsi
e Ricerca e Sviluppo Erickson

GRANDI GUIDE
DIDATTICA

Erickson

DIDATTICA UNIVERSALE

Il concetto di inclusione, specie nel contesto scolastico italiano, è legato al mondo della gestione della classe di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali o disabilità, al fine quindi di rispondere a bisogni specifici di alcuni.

La dimensione universale della didattica propone un superamento di questa logica e si pone al contrario come azione programmatica per pianificare un percorso di apprendimento significativo, realmente inclusivo e fondato sulle caratteristiche del gruppo a cui si rivolge.

In quest'ottica la serie «Didattica universale» propone guide didattiche disciplinari che incentivano l'innovazione inclusiva, mediante una progettazione mirata al raggiungimento di traguardi chiave e unità di lavoro capaci di sviluppare apprendimento e partecipazione in tutto il gruppo classe. Ogni volume è strutturato in tre sezioni principali:

- sezione 1: introduzione al concetto di didattica universale e spiegazione del modello di riferimento;
- sezione 2: indicazioni trasversali per una pianificazione didattica efficace e inclusiva;
- sezione 3: programmazione didattica articolata in traguardi e unità di lavoro per la didattica della disciplina nelle diverse classi, con riferimenti alle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012).

Sulla base della programmazione didattica annuale, sarà possibile attivare le programmazioni specifiche che le esigenze della classe richiederanno.

IN QUESTO VOLUME

STORIA

Classe terza

1. Individuare le tracce e ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze del passato;
2. C'è tempo e tempo;
3. Individuare analogie e differenze tra quadri storico-sociali diversi

Classe quarta

1. Conoscere le società studiate per individuare le relazioni tra gruppi e contesti spaziali;
2. Comprendere i testi storici;
3. Saper raccontare i fatti studiati

Classe quinta

1. Leggere una carta storico-geografica relativa alle civiltà studiate;
2. Le civiltà dell'antica Grecia;
3. Il sistema occidentale del tempo storico

GEOGRAFIA

Classe terza

1. Muoversi e orientarsi consapevolmente nello spazio circostante;
2. Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane;
3. Conoscere il paesaggio e l'ambiente circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta

Classe quarta

1. La morfologia del territorio italiano;
2. Conoscere le acque del territorio italiano e la loro influenza sul clima;
3. Comprendere il concetto di spazio geografico come esito dell'interdipendenza di elementi fisici e antropici

Classe quinta

1. Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti;
2. L'Europa;
3. Acquisire il concetto di regione geografica e regione politica a partire dal contesto italiano

Una Guida per «innovare includendo» in modo responsabile e creativo la didattica delle discipline.

GLI AUTORI

GIANLUCA AMATORI

Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università Europea di Roma, dove insegna Pedagogia Speciale per l'Inclusione e Didattica Speciale e Tecnologie per l'Inclusione nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

FRANCESCA M. CORSI

Insegnante nella scuola primaria, nella quale ha lavorato come docente specializzata per il sostegno. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Scienze dell'Educazione presso l'Università degli Studi Roma Tre. Si occupa di formazione dei docenti nell'ambito della didattica e della pedagogia speciale.

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

Il Team persegue il fine di sviluppare e diffondere competenze, metodologie, strumenti e prodotti derivati sia dalla ricerca scientifica sia dalle migliori prassi e caratterizzati da qualità, innovazione e pragmaticità.

€ 27,50



9 788859 103597 8

www.erickson.it



MATERIALE ONLINE vai su:
<https://risorseonline.erickson.it>

INDICE

- 7** Prefazione La serie «Didattica universale»
- 31** Introduzione Strategie per pianificare l'inclusione

- 39** Storia - Classe terza
- 41** Traguardo 1 – Individuare le tracce e ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze del passato
- 57** Traguardo 2 – C'è tempo e tempo
- 71** Traguardo 3 – Individuare analogie e differenze tra quadri storico-sociali diversi

- 85** Storia - Classe quarta
- 87** Traguardo 1 – Conoscere le società studiate per individuare le relazioni tra gruppi e contesti spaziali
- 105** Traguardo 2 – Comprendere i testi storici
- 123** Traguardo 3 – Saper raccontare i fatti studiati

- 141** Storia - Classe quinta
- 143** Traguardo 1 – Leggere una carta storico-geografica relativa alle civiltà studiate
- 159** Traguardo 2 – Le civiltà dell'antica Grecia
- 173** Traguardo 3 – Il sistema occidentale del tempo storico

- 189** Geografia - Classe terza
- 191** Traguardo 1 – Muoversi e orientarsi consapevolmente nello spazio circostante
- 209** Traguardo 2 – Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane
- 223** Traguardo 3 – Conoscere il paesaggio e l'ambiente circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta

239 Geografia - Classe quarta

241 Traguardo 1 – La morfologia del territorio italiano

255 Traguardo 2 – Conoscere le acque del territorio italiano e la loro influenza sul clima

275 Traguardo 3 – Comprendere il concetto di spazio geografico come esito dell'interdipendenza di elementi fisici e antropici

289 Geografia - Classe quinta

291 Traguardo 1 – Estendere le proprie carte mentali al territorio italiano, all'Europa e ai diversi continenti

309 Traguardo 2 – L'Europa

323 Traguardo 3 – Acquisire il concetto di regione geografica e regione politica a partire dal contesto italiano

PREFAZIONE

La serie «Didattica universale»

Francesco Zambotti e Sara Franch, Area Educazione Ricerca e Sviluppo, Erickson

Perché universale? Non bastava inclusiva?

Con il termine *universale* si intende la didattica capace di pianificare e dirigere la propria azione educativa nel rispetto di tutte le variabili personali che compongono la classe e la comunità scolastica. È la didattica di base, generale e disciplinare, che si rivolge al 100% degli alunni e delle alunne e si costruisce a partire dalle differenze presenti in classe.

È un passo avanti rispetto al solo concetto di inclusione, che, specie nel contesto italiano, rimane ancora connotato da un certo grado di specialità, di risposta al bisogno di alcuni, legato al mondo della gestione della classe in presenza di alunni e alunne con Bisogni Educativi Speciali o disabilità (e dalle relative Normative nelle quali è stato appunto inizialmente inserito il concetto di inclusione). Un concetto, quello di inclusione, che da più fronti inizia a stare stretto nel panorama culturale italiano (e non). Come scrive Vera Gheno, nel concetto di «*inclusività*» permane un limite, uno squilibrio tra chi include e chi è incluso: «sopravvive l'idea che esista chi ha in qualche modo il potere o il diritto di includere» (Gheno, 2022, p. 54),¹ pur nelle migliori intenzioni di accogliere, dare legittimità ed equità di soluzioni. La dimensione universale della didattica propone quindi un superamento deciso della logica per cui l'inclusione sia necessaria per rispondere a bisogni specifici di alcuni, e si pone al contrario come azione programmatica di base, per la scuola in ogni situazione, per pianificare un percorso di apprendimento significativo, realmente inclusivo e fondato sulle caratteristiche del gruppo a cui si rivolge. Come scrive Ianes, «se vogliamo davvero muoverci verso l'universalità dovremmo essere ossessionati dallo scoprire, comprendere e valorizzare in ogni modo le differenze dei nostri alunni» (Canevaro e Ianes, 2021, p. 11).²

In quest'ottica la serie «Didattica universale» è composta da *guide didattiche disciplinari*, che incentivino *l'innovazione inclusiva*, mediante una progettazione didattica mirata al raggiungimento di traguardi chiave e Unità di lavoro capaci di sviluppare apprendimento e partecipazione in tutto il gruppo classe, senza distinzione, nei principali ambiti disciplinari.

È ormai chiaro, infatti, che in ogni ordine e grado di scuola le caratteristiche personali, sociali e culturali sono talmente varie e variabili, che una didattica rigida, improntata su una certa tradizionale «normalità», a cui si vanno ad aggiungere misure specifiche per rispondere ai bisogni di alcuni, non è più sufficiente né efficace. Ancora Gheno ci spinge in maniera decisa a «smontare l'idea del *normocentrismo* che è alla base della nostra società» (Gheno, 2022, p. 61). Pur parlandone in ambito linguistico e non educativo, questo invito è del tutto estendibile al nostro contesto scolastico e didattico. Continuare a pensare che esista una norma che debba essere adattata per rispondere al bisogno di qualcuno, non è il presupposto per la creazione di un contesto di apprendimento universale e realmente inclusivo. Dati di ricerca ed evidenze didattiche dimostrano che per affrontare con consapevolezza e coerenza le sfide quotidiane dell'apprendimento, è necessario innovare sia le strategie didattiche e gli strumenti, sia le visioni pedagogiche e culturali che

¹ Gheno V. (2022), *Chiamami così*, Trento, Il Margine.

² Canevaro A. e Ianes D. (2021), *Un'altra didattica è possibile*, Trento, Erickson.

sottendono l'azione in classe nell'ottica della differenziazione, della flessibilità, della responsabilità e autonomia personale, utilizzando nella maniera più efficiente possibile tutte le risorse di cui la scuola dispone, sia all'interno della classe, sia nell'Istituto, sia nella rete extrascolastica.

Tra queste risorse, le prime utilizzabili in maniera nuova ed efficiente sono quelle umane, rappresentate sia dal corpo docente curricolare e di sostegno sia dalle tante figure professionali che operano nella scuola, come educatori professionali, psicologi scolastici, assistenti all'autonomia e alla comunicazione, senza scordare il personale ATA che pure può portare un grande contributo allo sviluppo di un contesto realmente inclusivo.

La didattica universale, inoltre, mette alla base della sua azione un ruolo di primo piano della comunità classe, del lavoro collaborativo, attivo e costruttivo di compagni e compagne nel corso dell'attività didattica. Questa è certamente una delle risorse meno sfruttate a pieno nella scuola italiana, specialmente negli ordini superiori. È invece un fertile terreno di innovazione inclusiva, nella misura in cui non ci si limiti a proporre solo metodologie di lavoro di gruppo per fare eseguire compiti già precostituiti, ma si costruisca giorno per giorno una vera *comunità di apprendimento aperto*, basata sulla conoscenza reciproca, sull'aiuto spontaneo, sull'empatia, sul dialogo e sulla costruzione di un contesto di lavoro collaborativo e partecipativo.

La serie di guide «Didattica universale» ha quindi la finalità di *offrire una programmazione didattica articolata e flessibile capace di accompagnare nei diversi anni e per i diversi ambiti disciplinari l'azione didattica*, proponendo dei percorsi ampi di lavoro in cui vi siano grandi possibilità di personalizzazione per i diversi contesti classe in cui verranno utilizzati.

Ogni volume è strutturato in tre parti principali:

- un'introduzione che illustra il modello di riferimento;
- una sezione con indicazioni trasversali per la creazione di un contesto inclusivo in classe;
- la descrizione di traguardi, indicazioni di programmazione e Unità di lavoro per la didattica della disciplina nelle diverse classi, rispetto al modello teorico proposto.

Grazie alle Unità di lavoro si andranno quindi a creare degli spazi di azione educativa e didattica in cui sarà più semplice programmare e gestire anche *l'utilizzo di strumenti specifici e piani didattici personalizzati e individualizzati*, dal momento che la caratteristica di base della classe sarà la flessibilità. Sulla base della programmazione didattica annuale proposta delle guide, infatti, sarà possibile attivare le diverse programmazioni specifiche che le esigenze della classe richiederanno. Tuttavia, la solida base universale della proposta presente nei volumi, garantirà una migliore gestione anche di queste necessarie programmazioni specifiche.

Valorizzare le caratteristiche di ciascuno, promuovere un insegnamento sensibile alle differenze, capace di stimolare i diversi stili di insegnamento e di apprendimento creando una comunità coesa in cui le competenze relazionali e disciplinari si sviluppano per raggiungere i fondamentali traguardi scolastici, è la missione della serie «Didattica universale». Per innovare la didattica delle discipline in maniera inclusiva, responsabile e creativa e permettere a ogni insegnante di affrontare con maggiore sicurezza il lavoro in classe.

Didattica universale per l'innovazione inclusiva: il modello di riferimento

Quali dimensioni didattiche attivare e in quali contesti?

I processi didattici di innovazione non possono che essere finalizzati alla costruzione di un contesto educativo inclusivo e più in generale di una società più equa e rispettosa delle differenze.

Questa finalità specifica è certamente una grande sfida, che a volte sentiamo anche superiore alle nostre forze, di singoli individui impegnati quotidianamente nella scuola. Certamente sappiamo bene che un contesto inclusivo, con una dirigenza e un clima scolastico che valorizza e promuove i principi di unicità e inclusività può essere un grande facilitatore. Tuttavia, *ciascuna persona ha un grande potere di scelta individuale nella programmazione didattica delle proprie attività*, e nell'influenzare il corpo docente e il corpo di professionisti che operano nell'Istituto. Con questa consapevolezza abbiamo cercato di proporre un modello di didattica generale che andasse ad aumentare le possibilità di innovazione inclusiva. Questo stesso modello fa da cornice di riferimento al progetto di collaborazione che Erickson propone assieme a Rizzoli Education per la scuola primaria e secondaria di primo grado. In questa partnership abbiamo appunto coniato il progetto DAII (Didattica Aumentata per l'Inclusione e l'Innovazione) e gli stessi principi didattici sottendono la struttura di questa serie editoriale.

Alla base del modello DAII ci sono due domande chiave:

- «Quali azioni didattiche devo mettere al centro della mia azione come insegnante per promuovere una didattica disciplinare davvero capace di valorizzare tutte le differenze che compongono il gruppo classe?»
- «Come organizzare gli spazi e il contesto della mia didattica per far sì che il gruppo classe possa sfruttare a pieno tutte le potenzialità dei propri componenti e del territorio in cui si trova a vivere?».

Da queste due domande chiave deriva per l'appunto lo scheletro del modello didattico sul quale sono costruite queste guide e che ritroverete nelle successive sezioni e traguardi dell'intera opera. Abbiamo individuato sette dimensioni didattiche chiave per la promozione di una didattica universale:

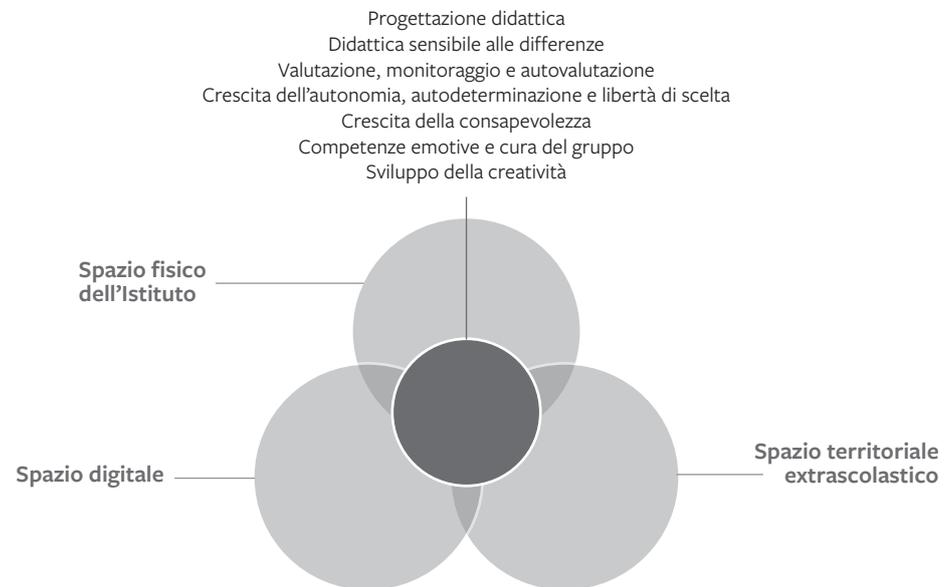
1. Progettazione didattica
2. Didattica sensibile alle differenze
3. Valutazione, monitoraggio e autovalutazione
4. Crescita dell'autonomia, autodeterminazione e libertà di scelta
5. Crescita della consapevolezza
6. Competenze emotive e cura del gruppo
7. Sviluppo della creatività.

Le sette macro-dimensioni didattiche, che andremo a presentare nel dettaglio in questa prima sezione, interagiscono con spazi e contesti differenti, che la scuola non sempre valorizza in pieno:

- lo spazio fisico della scuola, dell'aula e dell'Istituto
- lo spazio territoriale extrascolastico
- lo spazio digitale.

I traguardi e le Unità di lavoro che compongono la terza sezione della guida, così come le indicazioni trasversali sulla creazione di un contesto inclusivo contenute nella seconda sezione, hanno quindi lo scopo di promuovere un approccio pie-

namente inclusivo attivando quanti più fattori di innovazione sia nelle strategie didattiche, sia nei materiali, sia nei luoghi nei quali il gruppo classe vive, impara e socializza.



I contesti: basta solo l'aula?

La domanda è retorica, ovviamente, ma quando ci cimentiamo con la programmazione disciplinare molto spesso siamo concentrati principalmente sulle competenze specifiche della disciplina, sulle conoscenze e sulle strategie didattiche principali che vogliamo attivare per raggiungerle. Facciamo più fatica a immaginare il contesto generale di azione e lo limitiamo in maniera spontanea spesso al solo spazio fisico della classe, se non addirittura a quello del banco.

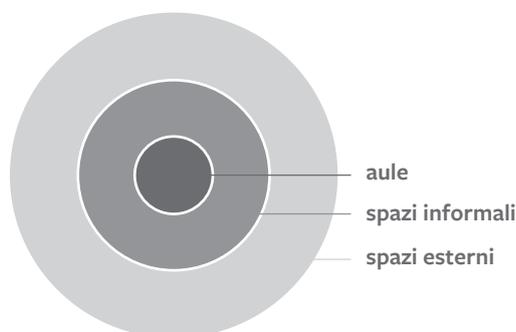
Un ragionamento pienamente inclusivo, al contrario, parte da una riflessione sui contesti che arricchiscono le possibilità di differenziazione didattica e di innovazione. Abbiamo già anticipato che lo *spazio digitale*, lo *spazio dell'Istituto* e lo *spazio extrascolastico* sono i tre terreni che cercheremo di sfruttare al meglio nella nostra proposta. Pur brevemente, dato che per ciascuno esiste una vasta letteratura specifica, vorremmo presentare le principali opportunità collegate a ciascuno dei tre.

Lo spazio fisico della scuola: quali gradi di libertà?

Un plesso scolastico ci offre diversi gradi di azione e libertà di scelta a seconda del contesto professionale in cui ci troviamo a lavorare e della struttura vera e propria degli edifici. Ci sono scuole molto innovative che da anni riflettono sull'importanza degli spazi educativi e scuole che invece sono ferme a una rigida impostazione di trenta-quaranta anni fa. Tuttavia, è assodato che improntare la propria didattica sulla flessibilità degli spazi porti grandi vantaggi in termini di attivazione, coinvolgimento, partecipazione e crescita di competenze (Tosi, 2019).³

³ Tosi L. (2019), *Fare didattica in spazi flessibili*, Firenze, Giunti Scuola.

Possiamo quindi individuare tre ambiti di ampliamento di opportunità didattiche: le *aule*, *gli spazi informali*, *gli spazi esterni*.



Le aule

Senza affrontare qui i temi legati all'allestimento degli spazi, dal punto di vista strettamente didattico, il lavoro nelle aule scolastiche determina e svela la nostra impostazione generale. Come indicazione generale, certamente c'è quella di creare un contesto flessibile, in cui i banchi vengano disposti a seconda delle esigenze del momento (in maniera cooperativa a isola, a ferro di cavallo per i momenti dialogici e individuali), riservando, se l'aula lo consente, degli spazi liberi per il movimento o per momenti informali. Anche gli spazi verticali hanno grande importanza per documentare attivamente il lavoro dei gruppi, o per utilizzare materiali che interagiscano con il lavoro nei banchi (ad esempio i materiali della serie Poster Attivi Erickson). Troppo spesso, infatti, i muri servono solo per mostrare lavori già finiti, o peggio, per poster generici di case editrici o iniziative culturali. Il modello «Senza zaino» ha fatto scuola in questo senso, pur sapendo che non è sempre possibile strutturare i nostri spazi in maniera così articolata, rimane un punto di riferimento importante per chiunque voglia interrogarsi sul come utilizzare lo spazio dell'aula in funzione degli alunni e delle alunne (Orsi, 2017).⁴

Spazi informali

Pur con tutte le limitazioni che spesso l'edilizia scolastica impone agli insegnanti, la finalità sarebbe quella di pensare i contesti di apprendimento come supporto alla valorizzazione di diverse modalità di apprendimento e di efficace gestione di un lavoro differenziato. Per superare questi limiti, tanti esempi di edilizia scolastica inclusiva ci dimostrano che può essere utile pensare modalità diverse di gestione degli spazi. L'organizzazione DADA, in cui sono le classi a spostarsi nei laboratori allestiti, è una pratica qui da noi ritenuta innovativa, ma utilizzata da decenni nelle scuole statunitensi di ogni ordine e grado. Un'altra strategia è valorizzare i corridoi in modo che vengano trasformati in spazi di aggregazione attiva, utilizzati strutturalmente nel corso dell'attività didattica, come spazi di confronto e collaborazione tra gruppi o per incontri di monitoraggio tra docenti e alunni e alunne.

⁴ Orsi M. (2017), *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson.

INTRODUZIONE

Strategie per pianificare l'inclusione

La storia e la geografia rappresentano due discipline fondamentali, che rivestono un ruolo cruciale nell'educazione delle alunne e degli alunni sul mondo che li circonda e sul passato dell'umanità. Sono, per altro, intrinsecamente inclusive nella loro natura, poiché cercano di comprendere e rappresentare la diversità umana in tutte le sue forme. Tuttavia, è bene sottolineare che lo studio di tali discipline può risultare anche ostico o demotivante per molti alunni, indipendentemente dalla loro età. Questo può derivare da varie ragioni.

Prima di tutto, il linguaggio storico-geografico può risultare complesso a causa dell'uso di termini tecnici che non fanno parte del vocabolario di base, nonché dalla strutturazione complessa degli argomenti trattati nei testi scolastici, che talvolta possono risultare confusi o presupporre conoscenze pregresse. Inoltre, le scelte comunicative del docente potrebbero non essere adeguate al gruppo classe o non riuscire a coinvolgere tutti. L'elaborazione e il collegamento di una serie di date cronologiche o di eventi, così come le nomenclature di elementi naturali, possono rappresentare ulteriori sfide. Tali ostacoli possono essere riscontrati da tutti gli alunni, ma alcuni, in particolare quelli con Bisogni Educativi Speciali, possono incontrare difficoltà aggiuntive. In un'aula caratterizzata da una grande eterogeneità, è importante che il docente di storia e di geografia sia consapevole di tali sfide per riuscire a progettare interventi efficaci che non si limitino all'adozione *tout court* di strumenti compensativi e misure dispensative, bensì che siano in grado di affrontare le diverse modalità di apprendimento degli alunni, senza trascurare nessuno.

Si rende necessario, allora, pensare non solamente a una didattica delle discipline, in senso stretto, quanto più alla costruzione di un *setting* che faciliti l'apprendimento e che consenta, al contempo, la creazione e il consolidamento di relazioni tra tutti gli attori coinvolti.

Per questa ragione, abbiamo pensato all'utilizzo di strategie didattiche particolarmente efficaci sul piano inclusivo che, da un lato, non richiedano necessariamente un adattamento dei contenuti in virtù di una mediazione più efficace e personalizzata sul piano comunicativo e, dall'altro, potenzino l'apprendimento per scoperta attraverso attività prevalentemente in piccolo gruppo o in coppia.

Coerenza e flessibilità come pilastri della didattica inclusiva

L'elemento determinante nella promozione di una didattica inclusiva, a prescindere dall'ambito disciplinare, va senza dubbio ricercato nella capacità progettuale dei docenti, i quali, attraverso scelte metodologiche e organizzative, possono impegnarsi nella rimozione delle barriere che ostacolano l'apprendimento per tutti e nel portare alla luce i talenti di ciascuno.

L'aspetto più importante della Progettazione universale per l'apprendimento (UDL – Universal Design for Learning) è legato allo scopo di eliminare all'origine i possibili ostacoli che potrebbero manifestarsi come barriera per qualcuno. In questo aspetto si riconosce, quindi, il suo carattere universale poiché non individua un destinatario specifico ma si rivolge a una pluralità di funzionamenti possibili. Evidentemente, ciò non significa eliminare le programmazioni individuali per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) che possono necessitare di particolari forme di personalizzazione, ma semplicemente contemplare la necessità di

avviare percorsi curricolari che fin dall'inizio possano essere flessibili e fornire maggiori opportunità di apprendimento, perché in grado di offrire stimoli didattici diversificati per andare incontro alle esigenze del più alto numero possibile di allieve e allievi.

Il concetto di flessibilità è il primo pilastro della nostra idea di didattica inclusiva. Etimologicamente, il termine rimanda alla caratteristica di potersi piegare senza rompersi: ha a che fare con la duttilità, con l'elasticità. Una programmazione e una didattica inclusiva flessibili contemplan fin dall'inizio la possibilità di essere vulnerabili, ovvero adattabili ai diversi contesti contingenti. Secondo lo sfondo dell'approccio dell'UDL, dunque, la flessibilità è il minimo comune denominatore per la strutturazione di percorsi di insegnamento-apprendimento finalizzati a promuovere la partecipazione, a coinvolgere tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli.

La seconda caratteristica fondamentale della didattica inclusiva è rintracciabile nella coerenza del docente nella sua gestione dentro e fuori dalla classe. Quest'ultima, infatti, va concepita come ambiente sia fisico sia sociale, all'interno del quale molteplici dimensioni concorrono a influenzare il processo di insegnamento-apprendimento: da quelle strutturali (l'aula e la sua illuminazione, le pareti, i decori, ecc.) a quelle socio-relazionali (il gruppo di alunni con le sue specifiche caratteristiche, le famiglie degli alunni, i rapporti con i colleghi, ecc.).

La coerenza dell'insegnante si concretizza nella sua intenzionalità, nella ferma convinzione — comprovata dalle prassi quotidiane — che, nell'esercizio della propria professionalità, si è costantemente chiamati ad assumere un numero elevato di decisioni immediate. Per tale ragione, a fronte dell'eterogeneità delle classi e della multidimensionalità del concetto stesso, per praticare l'inclusione è indispensabile, oltre alla flessibilità, anche una certa coerenza educativo-didattica, che sostenga le azioni e le decisioni richiamando a logiche progettuali *ex ante* ma sempre volte al futuro.

I due pilastri sinora esplicitati vanno sempre considerati congiuntamente: coerenza e flessibilità se slegate snaturano l'intenzionalità didattica. L'insegnante coerente ma non flessibile agisce con rigidità, scontrandosi, quindi, con la naturale esigenza della contemporaneità di accogliere la poliedricità e la multifattorialità dei contesti scolastici e, soprattutto, umani. Quando il docente, per contro, è solo flessibile e non coerente può cadere nell'errore dell'immediatezza, dell'istinto, dell'improvvisazione, sposando una visione della didattica come prassi ascientifica, privando le azioni di insegnamento-apprendimento della cornice progettuale che ne è all'origine.

Per rispondere ai diversi bisogni della scuola di oggi (e del futuro) è necessario, allora, riappropriarsi della logica progettuale, possibilmente interdisciplinare, in direzione della promozione di obiettivi di padronanza e non di prestazione. L'azione didattica del docente, allora, deve essere sostenuta da principi di coerenza e flessibilità non soltanto a favore del processo inclusivo, ma anche per garantire significatività all'intero processo di insegnamento-apprendimento.

Per tale ragione, riteniamo fondamentale il momento della programmazione settimanale condivisa, prevista contrattualmente per i docenti della scuola primaria. In tal senso, si ravvisa la necessità di una strutturazione ancora più delineata del tempo della programmazione (che rischia, in molti casi, di rappresentare un momento di individualità o, nella peggiore delle ipotesi, di essere utilizzato per altri scopi e altre finalità) oltre alla speranza di una diffusione di tale prassi anche per tutti gli altri ordini di scuola.

Alcune strategie efficaci

Nella strutturazione del lavoro che vi apprestate a leggere, abbiamo ritenuto opportuno richiamare alcune strategie didattiche particolarmente efficaci per l'insegnamento della storia e della geografia, delle quali brevemente riportiamo i nuclei principali.

Il tutoring

Il tutoring nella didattica è un approccio pedagogico che prevede l'assistenza e il supporto individuale o di gruppo fornito da un tutor — generalmente più esperto o competente nell'argomento trattato — a uno o più alunni (*tutees*) che necessitano di supporto per affinare le proprie competenze o in relazione al consolidamento di un determinato argomento.

Il tutoring può assumere varie forme e svilupparsi in diverse modalità, a seconda delle esigenze degli alunni e degli obiettivi dell'insegnamento. Ad esempio, può essere fornito tramite sessioni individuali, lezioni di gruppo, supporto online o in ambienti diversi dal contesto scolastico, monitoraggio e feedback regolari su compiti e prestazioni, o anche attraverso programmi strutturati di tutoraggio che prevedono incontri sistematici con il tutor.

Le attività di tutoring possono riguardare diversi ambiti, tra cui:

- il supporto all'apprendimento: il tutoring mira ad aiutare gli alunni a migliorare le proprie competenze in una determinata materia (nel nostro caso, nella storia e nella geografia), fornendo spiegazioni aggiuntive, esercizi pratici, chiarimenti su argomenti più complessi e assistenza nello svolgimento dei compiti;
- il sostegno emotivo e motivazionale: oltre alla dimensione più strettamente connessa ai contenuti disciplinari, il tutoring può anche includere il supporto emotivo e motivazionale per gli alunni, incoraggiandoli, aumentando la fiducia in sé stessi e aiutandoli a superare eventuali difficoltà o blocchi emotivi legati all'apprendimento;
- lo sviluppo delle abilità di studio: i tutor possono aiutare i loro compagni a sviluppare abilità di studio efficaci, come la pianificazione del tempo, le strategie di apprendimento, la gestione dello stress e la preparazione alle prove di valutazione;
- il miglioramento delle competenze trasversali: il tutoring può concentrarsi anche sullo sviluppo di competenze trasversali, come la comunicazione efficace, il lavoro di squadra, il problem solving e il pensiero critico.

Il tutoring è considerato una strategia efficace per favorire l'apprendimento personalizzato e migliorare le prestazioni delle alunne e degli alunni. Tuttavia, è importante che sia ben strutturato, personalizzato e mirato alle esigenze specifiche al fine di massimizzare i benefici dell'approccio. Inoltre, è opportuno ricordare che, ai fini inclusivi, i ruoli tra *tutor* e *tutee* devono essere intercambiabili, per potenziare il più possibile la dimensione relazionale e sociale, implicita nelle attività legate all'utilizzo di questa strategia.

L'apprendimento cooperativo

Il *cooperative learning*, o apprendimento cooperativo, è un approccio educativo che coinvolge gli alunni in un lavoro di gruppo strutturato, mirando a promuo-

vere l'apprendimento collaborativo e lo sviluppo delle abilità sociali. Nella scuola primaria, il cooperative learning viene utilizzato per favorire l'apprendimento attivo, l'interazione tra gli alunni e la costruzione del sapere attraverso la collaborazione. Alcuni elementi chiave del cooperative learning nella scuola primaria risultano essere:

- il lavoro di gruppo: le alunne e gli alunni vengono organizzati in piccoli gruppi eterogenei, di solito composti da 4-5 membri, in cui collaborano per raggiungere obiettivi comuni;
- l'interdipendenza positiva: tutti gli alunni sono interdipendenti nel raggiungere gli obiettivi del gruppo, il che significa che il successo di ciascun individuo è legato al successo del gruppo nel suo insieme. Questo promuove un senso di responsabilità collettiva e incoraggia la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo;
- ruoli e responsabilità: all'interno di ciascun gruppo, è necessario assegnare un ruolo specifico a ogni membro. Questo aiuta a distribuire le responsabilità e a favorire la partecipazione equa di tutti i membri del gruppo. Ovviamente, tali ruoli devono alternarsi con sistematicità;
- l'apprendimento reciproco: le alunne e gli alunni hanno l'opportunità di insegnare e imparare gli uni dagli altri, condividendo conoscenze, esperienze e punti di vista diversi. Questo favorisce la costruzione condivisa del sapere e lo sviluppo delle abilità di comunicazione e di *problem solving*;
- feedback e riflessione: durante e alla fine delle attività di gruppo, gli alunni sono incoraggiati a fornirsi feedback e a riflettere sull'esperienza di apprendimento attraverso forme di autovalutazione. Questo aiuta a consolidare la comprensione degli argomenti trattati e a migliorare le abilità metacognitive degli alunni;
- la strutturazione delle attività: le attività di cooperative learning sono progettate in modo da essere stimolanti, coinvolgenti e adatte alle capacità e agli interessi degli alunni. Possono includere discussioni di gruppo, risoluzione di problemi, progetti collaborativi, giochi educativi, e altro ancora.

Il debate

Il *debate* (o dibattito regolamentato) è una strategia in grado di coinvolgere le alunne e gli alunni in discussioni strutturate e argomentate su temi controversi o complessi. Durante un *debate*, gli alunni vengono divisi in due o più gruppi e vengono assegnati ruoli specifici per difendere o contestare un'idea, una posizione o una risoluzione.

Ecco come di solito si svolge un *debate* nella didattica:

- assegnazione dei ruoli: gli alunni vengono divisi in due squadre: quella dei «pro» (coloro che sostengono una posizione) o quella dei «contro» (coloro che contestano la posizione). A questi, si aggiungono i *timekeeper*, coloro che tengono il tempo dei singoli interventi, e la giuria, solitamente composta da tre membri;
- ricerca e preparazione: ogni squadra ha il compito di condurre ricerche approfondite sul tema oggetto della discussione, raccogliendo prove e fonti sicure, elaborando le proprie argomentazioni e preparando strategie persuasive a sostegno della propria posizione;
- svolgimento del *debate*: durante il *debate*, i gruppi si alternano nel presentare i propri argomenti, fornendo prove e citazioni per supportare le proprie posizioni. Gli alunni devono anche essere in grado di rispondere alle domande e alle critiche degli altri gruppi in modo argomentato;

- riflessione e valutazione: alla fine del debate, gli alunni hanno l'opportunità di riflettere sull'esperienza, valutare il proprio rendimento e quello dei loro compagni, e trarre conclusioni sulle argomentazioni presentate, richiamando ancora una volta l'importanza dell'autovalutazione, soprattutto sul piano metacognitivo.

Il debate nella didattica offre diversi vantaggi educativi, anche sul piano inclusivo. In primo luogo, aiuta le alunne e gli alunni a sviluppare abilità di ricerca, analisi critica, pensiero logico e capacità di comunicazione efficace. Inoltre, promuove la capacità degli alunni di considerare argomenti da diverse prospettive e di sviluppare il rispetto per le opinioni degli altri. Infine, il debate rende l'apprendimento più coinvolgente e significativo, poiché gli alunni sono attivamente coinvolti nel processo di costruzione della conoscenza e nel confronto di idee.

Il circle time

Il *circle time*, o «tempo del cerchio», è una strategia utilizzata principalmente per favorire la comunicazione, la partecipazione e lo sviluppo socio-emotivo delle bambine e dei bambini. Questo approccio coinvolge gli alunni in un cerchio per partecipare ad attività strutturate di condivisione, discussione e interazione. È molto funzionale a creare un clima positivo e inclusivo in classe. Le alunne, gli alunni e l'insegnante si dispongono in cerchio e, durante il *circle time*, gli alunni hanno l'opportunità di condividere le proprie esperienze, pensieri, emozioni e idee con il resto della classe. Questo può includere racconti personali, pensieri sulla giornata, desideri, preoccupazioni o argomenti di interesse comune. Durante l'attività, vengono stabilite e rispettate regole di comunicazione che promuovono il rispetto reciproco, l'ascolto attivo e la partecipazione equa di tutti gli alunni, che hanno modo di imparare a ascoltare gli altri senza interrompere, a rispettare le opinioni diverse e a comunicare in modo chiaro e rispettoso.

Questa prospettiva fa da sfondo a una pluralità di tecniche che si basano sui medesimi principi: ad esempio, il *brainstorming* o la *philosophy for children*.

Alcuni strumenti per l'apprendimento efficace

Considerata la specificità delle discipline storico-geografiche, riteniamo importante, in questa sede, ricordare le caratteristiche principali di alcuni strumenti ai quali faremo riferimento in alcune unità di lavoro: in particolare le mappe concettuali, le mappe mentali e il lapbook.

Le mappe concettuali

Si tratta di strumenti grafici utilizzati per rappresentare le relazioni concettuali tra idee, concetti o informazioni costituiti da nodi collegati da linee o frecce che indicano le relazioni tra di essi. Le mappe concettuali presentano una struttura gerarchica, con concetti più generali o fondamentali posti nella parte superiore della mappa, e concetti più specifici o dettagliati posti ai livelli inferiori o periferici. Le relazioni tra i concetti sono rappresentate da linee o frecce che collegano i diversi

nodi della mappa. Queste connessioni indicano le relazioni di causa-effetto, di correlazione, di gerarchia o di sequenza temporale tra i concetti.

Le mappe concettuali utilizzano parole chiave o frasi brevi per rappresentare i concetti, evitando di utilizzare frasi complesse o dettagliate. Questo aiuta a mantenere la mappa chiara e facilmente comprensibile.

Una particolare caratteristica delle mappe concettuali è che assumono una struttura reticolare, in cui i concetti sono collegati in modo non lineare e interconnesso. Può essere previsto l'utilizzo di colori e simboli per evidenziare categorie o relazioni specifiche tra i concetti, facilitando la comprensione visiva della mappa. Per la loro struttura, funzionano bene soprattutto come organizzatore anticipato di contenuti o per la rielaborazione di concetti.

Le mappe mentali

Le mappe mentali sono strumenti visivi utilizzati per organizzare e rappresentare idee, concetti e informazioni in modo non lineare e associativo. Sono spesso create a partire da un'idea principale posta al centro della mappa, da cui si dipartono rami o connessioni che collegano concetti correlati o dettagli a essa. Le mappe mentali si basano sul concetto di pensiero radiante, che promuove l'associazione libera e creativa di idee. Ogni mappa mentale, infatti, presenta un'idea centrale o un concetto principale posto al centro del foglio, intorno al quale si sviluppano i rami e le connessioni con altre idee. Le mappe mentali permettono l'associazione libera di idee e concetti, senza seguire una struttura gerarchica rigida. Le connessioni tra le idee possono essere create in modo intuitivo e spontaneo, anche attraverso l'utilizzo di parole chiave, brevi frasi e immagini per rappresentare le idee e i concetti.

Ciò che le diversifica dalle mappe concettuali è che non seguono una struttura lineare o gerarchica, ma piuttosto si sviluppano radialmente intorno all'idea centrale. Questo permette una rappresentazione visiva flessibile e creativa (dunque soggettiva) delle informazioni. Per questa ragione, non funzionano bene come organizzatori anticipati ma solamente come rielaborazione personale dei concetti già presentati e in corso di apprendimento.

Il lapbook

Il lapbook è una mappa tridimensionale e interattiva che le alunne e gli alunni possono costruire, individualmente o in gruppo, per riepilogare i contenuti principali di un tema dell'apprendimento. Si tratta di una sorta di mini-libro a portafoglio o a fisarmonica, composto da varie pieghe, tasche, schede e altri elementi interattivi, all'interno dei quali gli alunni possono inserire informazioni, immagini, disegni, diagrammi e altro ancora, per rappresentare in modo visivo e coinvolgente un determinato argomento o concetto. La parte anteriore e posteriore del lapbook solitamente includono il titolo del progetto, il nome di chi lo ha realizzato e/o altre informazioni pertinenti. Le schede interne, invece, possono contenere testi, immagini, grafici, tabelle, disegni o altre informazioni relative all'argomento. Si possono includere anche elementi interattivi, come schede da sollevare, ruote girevoli, pieghe a fisarmonica, flap o altri dispositivi, a evidenziare la creatività degli alunni e la personalizzazione del materiale, consentendo loro di progettare e decorare il lapbook in base ai propri gusti e stili di apprendimento.

Dalla valutazione all'autovalutazione

Nell'ambito della didattica inclusiva, la valutazione e l'autovalutazione rivestono un ruolo di fondamentale importanza nel garantire che ciascuna alunna e ciascun alunno abbiano l'opportunità di apprendere e di dimostrare le proprie competenze in un ambiente equo e rispettoso della diversità. In questo contesto, la valutazione non è solo un mezzo per misurare il successo degli alunni in termini di acquisizioni disciplinari, ma soprattutto un'opportunità per promuovere la partecipazione attiva, la riflessione critica e la crescita personale. Attraverso una valutazione inclusiva e un'autovalutazione consapevole, i docenti possono creare un ambiente che valorizzi le differenze individuali e sostenga il successo di ogni alunno.

Una delle caratteristiche principali della valutazione inclusiva è la flessibilità nei metodi, negli strumenti e nelle modalità di valutazione. I docenti sono chiamati sempre più ad adottare un approccio diversificato, che tenga conto delle diverse abilità, degli stili di apprendimento e dei bisogni degli alunni. Inoltre, è essenziale adattare le modalità di valutazione per garantire che gli alunni con disabilità o BES possano dimostrare le proprie competenze in modo equo e accessibile, in conformità alle loro esigenze e ai diversi funzionamenti.

In particolare, l'autovalutazione rappresenta un pilastro fondamentale della valutazione inclusiva. Gli alunni dovrebbero essere incoraggiati a riflettere criticamente sul proprio apprendimento e a valutare le proprie prestazioni in modo consapevole. Questo processo non solo aiuta le alunne e gli alunni a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie abilità e delle aree in cui possono migliorare, ma promuove anche un senso di responsabilità e autonomia nell'apprendimento.

Un ulteriore elemento cruciale della valutazione inclusiva è la personalizzazione del feedback fornito agli alunni. Il feedback dovrebbe essere mirato, costruttivo, sistematico, immediato e adattato alle esigenze individuali degli alunni. Attraverso un feedback personalizzato, i docenti possono aiutare alunne e alunni a comprendere meglio i propri punti di forza e le aree di miglioramento, fornendo suggerimenti specifici.

Va da sé che, per realizzare pienamente i principi dell'inclusione attraverso la valutazione e l'autovalutazione, è necessaria una stretta collaborazione tra docenti, alunni, famiglie e tutti gli altri membri della comunità educante.

Solamente insieme è possibile lavorare per sviluppare strategie didattiche e di valutazione efficaci che rispettino la diversità degli alunni e promuovano un ambiente di apprendimento inclusivo e accogliente per tutti.

STORIA – CLASSE TERZA

TRAGUARDO 1

Individuare le tracce e ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze del passato

ATTIVAZIONE: Sulle tracce della Storia

p. 43

SVILUPPO UDL 1: La Storia siamo noi!

p. 46

SVILUPPO UDL 2: Verso un tempo più lontano

p. 49

COMPITO DI REALTÀ FINALE: La scatola della memoria

p. 52

TRAGUARDO 2

C'è tempo e tempo

ATTIVAZIONE: Che tempo?

p. 59

SVILUPPO UDL 1: Il nastro di Möbius

p. 62

SVILUPPO UDL 2: La ciclicità del tempo

p. 64

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Realizziamo un fossile

p. 67

TRAGUARDO 3

Individuare analogie e differenze tra quadri storico-sociali diversi

ATTIVAZIONE: I primi uomini sulla Terra

p. 74

SVILUPPO UDL 1: La Preistoria

p. 76

SVILUPPO UDL 2: Dal Paleolitico al Neolitico

p. 79

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Il domino tra Paleolitico e Neolitico

p. 81

TRAGUARDO 1

Individuare le tracce e ricavare da fonti di tipo diverso informazioni e conoscenze del passato

Presentazione del traguardo

Il primo traguardo della classe terza è incentrato sulla *ricerca di informazioni provenienti da fonti di tipo diverso per ricostruire il passato*.

Ci domandiamo spesso cosa significhi insegnare storia oggi ai bambini della scuola primaria. Ed è proprio da questa domanda che vorremmo iniziare a ragionare sulla *didattica della storia* e su quali siano i meccanismi messi in atto affinché si renda il bambino consapevole dei fatti che sono accaduti, e che accadono, intorno a lui. Quando i bambini intraprendono lo studio della storia si mostrano in genere entusiasti e interessati: in particolare quando proponiamo loro di intraprendere percorsi storici di ricostruzione del contesto temporale a loro vicino. Immaginiamo il ritorno dalle vacanze estive, il passato della propria classe, le loro vite e quelle dei loro familiari. Di fronte a situazioni del genere è quasi sempre il bambino stesso a proporci esperienze di vita e testimonianze personali che ha piacere di raccontare. Si inizia proprio, dunque, dall'*ascolto*: cosa è stato per loro il primo giorno di scuola, il primo dentino caduto, il primo viaggio in aereo. Invitiamo i bambini a portare a scuola i materiali che testimoniano i loro racconti, i reperti che hanno trovato durante le loro vacanze, le cartoline e i biglietti del cinema e dei musei che hanno visitato. E ancora: facciamogli intervistare nonni, parenti, amici, chiediamo loro di informarsi su fatti accaduti a loro stessi o a persone vicine. Poi ragioniamo sul fatto che, quasi sempre, le esperienze personali di uno sono le stesse esperienze personali anche del gruppo classe. Stiamo chiedendo un'operazione cognitiva non sempre facile per i nostri alunni, ovvero lo spostamento delle esperienze personali su un piano comune. Stiamo già costruendo la Storia. Rifacendoci anche alle Indicazioni Nazionali del 2012 abbiamo una chiara lettura sul senso di insegnare la storia al giorno d'oggi: la storia intesa come *campo disciplinare*. Più di ogni altra materia la storia facilita il processo di consapevolezza che inserisce lo studente al centro del suo sapere e che lo pone in collegamento con il suo passato e il suo presente. Il lavoro degli storici, che in modo via via più analitico e preciso raccontano e revisionano i fatti, mantenendo un occhio sempre vigile al presente, chiede alla scuola di assolvere a un grande e fondamentale compito: contribuire all'educazione e alla valorizzazione del patrimonio culturale e allo sviluppo della cittadinanza attiva di tutti e di ciascuno.

Dalle Indicazioni Nazionali alle 7 dimensioni didattiche

Le Indicazioni Nazionali del 2012 si caratterizzano per la promozione di una *didattica attiva* nell'insegnamento della storia, che si incentra proprio sull'osservazione del territorio e delle tracce in esso presenti e prevede l'*uso delle diverse tipologie di fonti* che ne scaturiscono. Occorre dunque passare per quanto possibile dalla lezione frontale alla *didattica laboratoriale*, alla progettazione di unità di apprendimento, all'organizzazione di attività ludiche e di uscite didattiche nel territorio. I bambini, durante tutta la scuola primaria, costruiranno le loro conoscenze storiche sulla base della pianificazione di una serie di attività che prevedono l'uso di documenti, di carte storiche e geografiche, di mappe concettuali. Il laboratorio di storia organizzato attraverso il lavoro di gruppo permetterà anche ai bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES) di esprimere le proprie capacità e di essere aiutati dai compagni nei loro momenti di difficoltà. Questi due fattori incrementeranno l'autostima dei bambini, anche di quelli con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), che si percepiranno attivi e padroni del loro processo di conoscenza, ma andrà ad arricchire anche il gruppo classe, sia sul piano cognitivo, sia su quello emotivo.



Obiettivi specifici



Calendarizzazione e durata



Come valorizzare il gruppo

Progettazione del traguardo

Obiettivi

Il primo traguardo lavora su questi **obiettivi specifici**.

OBIETTIVI SPECIFICI

- ▶ Riconoscere le tracce storiche presenti sul proprio territorio e in altri ambienti.
- ▶ Ricavare informazioni da semplici fonti storiche e utilizzarle per una ricostruzione storica.

Calendarizzazione e durata

| Mesi | Fase | Durata |
|-------------------|--|--------|
| Settembre | Attivazione: <i>Sulle tracce della Storia</i> | 2 ore |
| Settembre-ottobre | UDL1: <i>La Storia siamo noi!</i> | 4 ore |
| Ottobre-novembre | UDL 2: <i>Verso un tempo più lontano</i> | 4 ore |
| Novembre | Compito di realtà: <i>La scatola della memoria</i> | 3 ore |

Come valorizziamo il gruppo

In questo traguardo, il coinvolgimento dei bambini avviene attraverso scambi comunicativi con domande guidate dall'insegnante e, in un secondo momento, proponendo ai bambini di lavorare in coppia o in piccolo gruppo, proprio per dare modo agli alunni di interagire e scambiarsi informazioni reciprocamente. Questo aumenterà l'appartenenza al gruppo classe e la valorizzazione di tutti e di ciascuno.

ATTIVAZIONE: Sulle tracce della Storia

All'inizio della classe terza, i bambini e le bambine hanno molte e diverse aspettative nei confronti della storia; lo scopo dell'insegnante sarà quello di condurre gli alunni all'interno di questa disciplina fornendo loro i giusti strumenti affinché il loro percorso didattico si colleghi alla realtà che vivono.

Ecco perché, nei primi giorni di scuola, è fondamentale non solo ristabilire un buon clima emotivo all'interno del gruppo classe, ma anche organizzare una fase di rilevazione delle conoscenze e delle abilità già possedute dagli alunni. In questa prima fase, partiamo da un'esperienza condivisa relativa al passato recente dei bambini, come ad esempio le vacanze estive appena trascorse, per presentare, in seguito, le attività volte al recupero di conoscenze e abilità consolidate nei precedenti due anni scolastici. I primi giorni di scuola diventano quindi lo spazio privilegiato per raccontare e raccontarsi: lasciamo spazio alle loro narrazioni e cogliamo l'occasione per sottolineare come, quasi inconsapevolmente, stiano già costruendo un *loro* percorso storico. Organizziamo un momento di conversazione guidata, mirata a cogliere informazioni spazio-temporali, collocando i luoghi sia da un punto di vista geografico sia temporale. In particolare, impegniamo i bambini nel ricordare mesi dell'anno e giorni della settimana, così da poter costruire una linea cronologica dei loro eventi.

| | |
|---|---|
|  | <p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Partecipare a scambi comunicativi. ▶ Raccontare eventi del proprio passato recente utilizzando gli indicatori spazio-temporali giusti. ▶ Collocare nel tempo i fatti relativi alla successione dei momenti della giornata o di un semplice compito quotidiano. |
|  | <p>Spazi e tempi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Aula scolastica, cortile, uscite didattiche. ▶ L'attivazione viene praticata sempre nei momenti di conversazione guidata e possono andare ben oltre i tre mesi di questo traguardo. |
|  | <p>Materiali necessari</p> <p>Scheda di lavoro, quaderno, cartelloni, reperti portati dagli studenti o trovati a scuola (ad esempio in cortile).</p> |



Descrizione

Descrizione dell'attività

Per l'attività, si prevede di cominciare con una conversazione sull'argomento delle vacanze estive: potremmo pensare di lasciare il banco e la sedia e creare un ambiente meno formale, nel quale i bambini possano esprimersi con libertà e senza la sensazione di imbarazzo o timidezza che alcuni potrebbero sperimentare nello scambio comunicativo «destrutturato». Proponiamo quindi a ciascuno di scegliere un avvenimento in particolare, accaduto durante la pausa estiva, e proponiamo alcune domande stimolo per l'individuazione di dati utili:

- In che mese è accaduto l'evento a cui ti riferisci?
- Dove?
- Con chi eri?
- Succede ogni estate o è stata la prima volta?



Risorse online
 C3_T1_attivazione
 sch_01

Durante la conversazione, invitiamo i bambini ad ascoltare le esperienze di tutti, spronandoli a prendere parte alla conversazione e mostrando noi stessi alcuni esempi della nostra estate legati alla quotidianità di quel periodo: una passeggiata nel bosco, una gita al mare, un'escursione in montagna. Facciamo seguire poi un momento di riflessione scritta con alcune domande stimolo (si veda la scheda riportata di seguito disponibile in formato stampabile nelle [risorse online](#)).

C3_T1_attivazione_sch_01

SULLE TRACCE DELLA STORIA

DOMANDE STIMOLO

- In che mese è accaduto l'evento a cui ti riferisci?

- Dove?

- Con chi eri?

- Succede ogni estate o è stata la prima volta?

- Quando sono iniziate le tue vacanze?

- In che luogo sei stato?

- Per quanto tempo?

- Quando sono finite le tue vacanze?

- Hai reperti da mostrare e portarci in classe?

© 2014/15 Anzani, F.M. Coni e M. Ortolano, *Didattica universale* — Scare e girato per le classi 3 - 4 - 5, Trevis, Erickson

Controlliamo singolarmente le risposte e invitiamo i bambini a leggerle nuovamente ad alta voce: appena tutti avranno terminato, potremo soffermarci sulla domanda di inizio e di fine vacanze. Scriviamo sulla lavagna digitale la data del bambino che ha iniziato le vacanze per primo e la data del bambino che le ha finite per ultimo. Forniamo a ciascuno quattro strisce del calendario, così da avere un mese a striscia (giugno, luglio, agosto e settembre) con indicati i giorni. Ogni bambino attaccherà sul quaderno le strisce in ordine cronologico e segnerà in verde il giorno dell'inizio delle proprie vacanze e in rosso la data della fine; in arancione segnerà il periodo che va dall'inizio alla fine delle vacanze.

Per stabilire un clima inclusivo e di collaborazione, potremmo anche pensare di chiedere a ogni bambino di fare lo stesso lavoro sulle strisce (che forniremo nuovamente) indicando la data di inizio e di fine vacanze dell'amico di banco.

Prepariamo poi una tabella all'interno di un programma di videoscrittura. Inseriamo tante righe quanti sono i bambini, e due colonne nelle quali indichiamo il DOVE e il QUANDO. Ciascuno di loro digiterà il proprio nome su una riga e riporterà nella colonna DOVE l'indicazione del paesaggio tipico legato al luogo delle proprie vacanze (mare, montagna, collina, città, ecc.) e nella colonna QUANDO la data del soggiorno. Al termine, potremo riscontrare tutti i luoghi visitati e il periodo in cui è avvenuto l'evento. L'insegnante potrà, poi, ordinare i dati in tabella secondo la cronologia inserita nella colonna QUANDO. Concluso il lavoro, chiederemo ai bambini:

- Chi è andato in vacanza a giugno (ecc.)?
- Chi è andato in vacanza nello stesso mese?
- Chi nello stesso luogo?
- Chi in luoghi diversi?
- Mentre un bambino si trovava al mare, chi si trovava in montagna?



Come personalizzare

La lettura dei dati aiuta i bambini ad avvicinarsi alla comprensione delle linee temporali che durante lo studio della storia verrà ampiamente utilizzato.

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

I vantaggi nell'insegnare storia sono anche dettati dal fatto che, in particolare alla primaria, possiamo avvalerci di diverse metodologie, come quella del *cooperative learning*, che innescano processi inclusivi determinanti per ottenere un clima di classe positivo e collaborativo.

L'apprendimento cooperativo, infatti, consente simultaneamente l'acquisizione di contenuti disciplinari e lo sviluppo di abilità sociali; inoltre permette a tutti gli studenti di lavorare al proprio livello di competenza attraverso, ad esempio, la divisione dei compiti nel gruppo, ma anche per i materiali forniti diversificati dall'insegnante a ognuno di loro. In considerazione di ciò, privilegeremo, all'interno di tutti i traguardi, i lavori di coppia e/o di piccolo gruppo che aiutano a sviluppare alcune competenze relazionali di base, necessarie per lavorare, produrre e governare le discipline orali. La riflessione sul processo di apprendimento, anche per gli studenti con bisogni educativi speciali, si basa soprattutto sulle competenze metacognitive di colui che apprende. Essere consapevoli del modo in cui si impara, della strategia più utile, della metodologia più efficace, sono elementi necessari e indispensabili da considerare nella pratica didattica quotidiana del docente. Tutto ciò, d'altronde, rientra proprio in una delle competenze chiave europee, quella dell'*imparare a imparare*.



Cosa osservare

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito alla:

- partecipazione alla discussione in classe;
- collaborazione tra compagni;
- competenza di base nell'utilizzare gli indicatori temporali per narrare esperienze vissute e completare grafici per collocare gli eventi della propria vita.

Di seguito, presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi di classe.



Risorse online
C3_T1_attivazione
griglia osservazione

| ASCOLTO |
|--|
| È attento/a a ciò che dicono gli altri/le altre? |
| Accoglie nei propri ragionamenti il punto di vista degli/delle altri/e? |
| COLLABORAZIONE |
| Collabora nel gruppo ascoltando e intervenendo nel rispetto di tutti e di tutte? |
| COMPRESIONE |
| Ha compreso il funzionamento degli indicatori temporali? |

SVILUPPO UDL 1: La Storia siamo noi!

Quando facciamo riferimento alle dimensioni personali e familiari dei nostri alunni, facciamo sempre attenzione alle diverse situazioni sociali esistenti tra i bambini. È un argomento che va affrontato con delicatezza e rispettando le situazioni e i bisogni di ciascuno: solitamente, sarà il docente a orientare la scelta degli aspetti da tenere in considerazione e quelli da eludere. Appurato questo, iniziamo la lezione esplorando il tempo attuale, il presente, partendo dalle conoscenze pregresse degli alunni. Stimoliamo la riflessione con due domande: «Chi sono?» e poi «Chi siamo?». In modo graduale e per alzata di mano invitiamo i bambini a reperire nella loro mente tutte le informazioni che hanno per rispondere alle domande. Lasciamo il tempo necessario per comprendere bene il senso della domanda: gli alunni dovranno poi compilare, in forma scritta, la propria scheda individuale con parole e/o disegni. Punto di partenza per questo percorso sarà sicuramente aiutare i bambini a osservare concretamente i cambiamenti che sono avvenuti in loro, comparando il presente con il passato: potremmo infatti chiedere ai bambini di misurare il loro corpo (oggi e tra qualche mese), la lunghezza dei loro piedi, dei loro capelli; potremmo chiedere loro di portare fotografie della classe degli anni precedenti per operare un confronto rispetto a come sono diventati ora; la creazione di un museo temporaneo degli oggetti della propria infanzia; la comparazione con le storie personali degli altri compagni per riscontrare analogie e differenze. In questa prima fase, può essere utile programmare lavori di coppia, durante i quali i bambini possano scambiarsi reciprocamente informazioni sulla propria vita, cercando di cogliere similitudini e differenze.

| | |
|---|--|
|  | <p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Parlare di sé. ▶ Raccontare le proprie esperienze personali. ▶ Cogliere i cambiamenti fisici e cognitivi rispetto al passato. |
|  | <p>Spazi e tempi</p> <p>L'attività si svolge in aula e può essere svolta in due ore per almeno due settimane.</p> |
|  | <p>Materiali necessari</p> <p>Scheda di lavoro, cartoncino, fogli, materiale di cancelleria.</p> |



Descrizione



Risorse online
C3_T1_UDL1
sch_01

Descrizione dell'attività

In questo primo traguardo si presentano delle semplici attività che permettono ai bambini di stabilire nuovamente un clima di classe inclusivo ed emotivamente accogliente. Il supporto dell'attività è fornito da una scheda con una serie di domande stimolo a cui rispondere e un grande cartellone realizzato con la carta da pacchi che il docente appenderà in classe (si veda la scheda riportata di seguito disponibile in formato stampabile nelle [risorse online](#)).

C3_3T_L001_04_01

LA STORIA SIAMO NOI!

DOMANDE STIMOLO

- Come ti chiami?

- Quando sei nato?

- Quanti siete in famiglia?

- Quali sono le cose che ti piace fare nel tempo libero?

- Quali sono i tuoi piatti preferiti?

- Qual è la materia scolastica che ti piace di più?

- Pratici qualche sport?

© 2014 G. Anselmi, F.M. Cora e M.S. Prichard. Obiettivo universale — Storia e geografia per la classe 3 - F. G. Trono, Erickson

Chi siamo?

L'attività inizia mettendo su ogni banco un cartoncino con la scritta: CHI SEI? I bambini dovranno disegnare il proprio autoritratto per poi rispondere ad alcune domande. Potremmo anche pensare di fare uscire i bambini dalla classe, ad esempio nel tempo della ricreazione, o la mattina prima che entrino in classe, e far trovare i fogli già sul banco: potremmo raccontare loro che un misterioso interlocutore, magari qualcuno che viene dal passato, voglia sapere i loro nomi, quanti anni hanno, dove vivono, quale scuola frequentano, quanti sono in famiglia, cosa mangiano, come si vestono. Quando tutti hanno concluso, disponiamoli in semicerchio davanti alla lavagna digitale sulla quale abbiamo riportato la scritta «LA NOSTRA CLASSE» (con la sezione giusta, ad esempio la 3B) e invitiamo i bambini, uno alla volta, a esporre le informazioni riportate sulla propria scheda individuale. Potremmo poi pensare a un lavoro di coppia o in piccolo gruppo: lo scopo sarà quello di individuare le informazioni comuni, emerse dai racconti e dalle schede personali, in merito ad alcune aree semantiche (la scuola, la famiglia, l'ambiente, ecc.). In questo modo, si delinea un piccolo quadro di civiltà, contenente tutte le informazioni derivate dal lavoro individuale svolto precedentemente.

Autovalutazione

L'obiettivo dell'attività va condiviso con i bambini e le bambine della classe, prima dell'avvio del lavoro; nello specifico, si domanderà agli alunni se, valorizzando le proprie esperienze personali, si sia favorita l'esplorazione e la scoperta della propria cultura, ma anche la conoscenza del proprio modo di apprendere.



Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Il momento di maggiore criticità è, probabilmente, dettato da alcuni bambini che potrebbero avere esperienze personali non sempre piacevoli da raccontare e condividere. In questo caso teniamo a mente l'esigenza di affrontare con delicatezza gli

argomenti che toccano più da vicino la sfera familiare, e magari dare più spazio agli aspetti che si condividono con il gruppo classe, come l’inizio della scuola primaria, lo sport praticato, ecc. È evidente che creare fin da subito un clima di classe che aiuti i bambini a sentirsi accolti farà la differenza. Per questo, ricorrere ad alcune strategie, come ad esempio il *circle time*, usato quotidianamente, potrebbe essere di grande efficacia perché gli studenti hanno già familiarizzato con le modalità di intervento più opportune all’interno delle discussioni di gruppo, rispettando eventuali compagni più timidi e/o riservati. Attraverso questa strategia, tutti possono esprimere la propria opinione sotto la supervisione dell’insegnante: il suo compito è quello di tenere le redini della discussione, facilitando il dibattito e gestendo i turni di parola. Inoltre, tale strategia aiuta anche a esprimere emozioni e stati d’animo che possono cambiare in base a determinati eventi, spingendo a riconoscersi nelle esperienze che gli altri hanno fatto e da cui hanno imparato qualcosa.



Cosa osservare



Risorse online
 C3_T1_UDL1
 griglia osservazione

Cosa possiamo osservare

Durante l’attività possiamo osservare e valutare alcune competenze relative a:

- l’ascolto
- la partecipazione
- il rispetto dell’ordine cronologico nel raccontare i fatti.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

| ASCOLTO |
|--|
| È attento/a a ciò che dicono gli altri/le altre? |
| Accoglie nei propri ragionamenti il punto di vista degli altri? |
| PARTECIPAZIONE |
| Partecipa nel gruppo ascoltando e intervenendo nel rispetto di tutti e di tutte? |
| COMPRESIONE |
| Rispetta l’ordine cronologico nel raccontare i propri fatti autobiografici? |

SVILUPPO UDL 2: Verso un tempo più lontano

Nella classe terza, è buona abitudine proporre ai bambini percorsi che indaghino eventi temporalmente lontani ma che siano per loro familiari, magari anche solo sul piano affettivo. Gli adulti che li circondano (genitori, nonni e bisnonni) fanno parte del loro mondo ma hanno vissuto in contesti ambientali e sociali molto diversi. L'esito di tali analisi, che strizza l'occhio al passato, da un lato diverte i bambini, che si sentono scopritori di un mondo magari sconosciuto, dall'altro li aiuta a conoscere il tempo nella prospettiva longitudinale del «secolo». La ricostruzione del passato generazionale può essere esplorata attraverso interviste e questionari somministrati ai diretti interessati per raccogliere informazioni.



Competenze coinvolte

- ▶ Muoversi sulla linea del tempo.
- ▶ Ricavare informazioni e utilizzarle per costruire un quadro di sintesi della civiltà.



Spazi e tempi

L'attività si svolge in aula. Complessivamente si possono utilizzare due ore per due settimane (in totale quattro ore), considerando in più il lavoro che potrebbero svolgere a casa.



Materiali necessari

Fogli, linee del tempo, materiali di cancelleria.



Descrizione

Descrizione dell'attività

Disponiamo i bambini in cerchio e, rispettando sempre i turni di parola, iniziamo a chiedere ai bambini cosa fanno della vita che facevano i loro nonni da bambini. Possiamo iniziare domandando l'età che hanno ora e se qualche bambino ricorda la loro data di nascita esatta. Ascoltiamo e annotiamo i vari interventi, soffermandoci primariamente sui dati anagrafici e temporali: scriviamo sulla lavagna digitale i nomi dei nonni con la loro età corrispondente. Potremmo anche confrontare le diverse età e stabilire il nonno o la nonna più giovane e quello/a più anziano/a; potremmo capire anche se ci sono ancora dei bisnonni/e e la differenza di età tra loro e i nonni; e infine, dalle informazioni raccolte, potremmo anche segnare sul quaderno prima, e in formato grafico sulla lavagna digitale, la data di nascita degli alunni e quella dei loro nonni e collocare le date su una linea temporale. Se possibile inseriamo anche la data di nascita dei loro genitori per avere una comparazione di tre (o quattro) generazioni a confronto. Osserviamo, infine, la linea cronologica di ognuno e sollecitiamo i bambini ad analizzarla.

Il quadro di civiltà dei nostri nonni

Per indagare il passato recente dei nostri nonni, avvaliamoci degli stessi aspetti e degli stessi ambiti semantici che abbiamo considerato per costruire il quadro di civiltà degli alunni nell'UDL precedente: in questo modo, sarà più semplice, per i bambini, ripercorrere le tappe metacognitive a supporto dell'attività. Scriviamo, dunque, alla lavagna digitale tutti gli aspetti che saranno da considerare: ambiente,



Cosa osservare



Risorse online
 C3_T1_UDL2
 griglia osservazione

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- competenze linguistiche
- partecipazione agli scambi comunicativi
- capacità di affrontare situazioni nuove e di saperle comparare
- capacità di raccontare e individuare eventi in successione tra di loro.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

| COMPETENZE LINGUISTICHE |
|--|
| Esprime il proprio punto di vista? |
| Utilizza forme comunicative corrette per gli scambi comunicativi? |
| PARTECIPAZIONE |
| Interviene nelle discussioni di gruppo e in coppia? |
| Partecipa in modo propositivo e accoglie le proposte nei lavori in piccolo gruppo? |
| SPIRITO D'INIZIATIVA |
| Si attiva in modo propositivo con idee originali? |

COMPITO DI REALTÀ FINALE: La scatola della memoria

Il lavoro svolto sinora ci è servito per ristabilire un clima di classe inclusivo, ma anche per raccontare le proprie esperienze dando loro un valore aggiunto, ovvero la capacità di diventare, esse stesse, Storia. Per concludere il nostro percorso, avvaliamoci di immagini e/o di oggetti che riguardano il passato dei bambini e quello dei nonni, ma anche ritagli di riviste, foto, immagini tratte da libri o da internet e chiediamo di portare a scuola tutto il materiale. Ricordiamo insieme ai bambini i diversi ambiti che abbiamo già usato precedentemente: ambiente, alimentazione, scuola, abbigliamento ecc. Scopriamo quali informazioni è possibile ricavare dalle immagini e sintetizziamo le caratteristiche di ogni aspetto. In questo modo continueremo a scoprire e conoscere gli aspetti della civiltà in cui vivono, la civiltà occidentale del XXI secolo, a confronto con il secolo scorso.

| | |
|---|--|
|  | <p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Muoversi sulla linea del tempo. ▶ Ricavare informazioni e utilizzarle per costruire un quadro di sintesi della civiltà. |
|  | <p>Spazi e tempi</p> <p>L'attività si svolge in aula. Complessivamente si possono utilizzare due ore per due settimane (in totale quattro ore), considerando in più il lavoro che potrebbero svolgere a casa.</p> |



Descrizione

Descrizione dell'attività

Poniamo alcune domande stimolo finalizzate a operare una sintesi del percorso già svolto.

Prepariamo poi tante scatole quante sono le aree semantiche considerate per la costruzione dei diversi quadri di civiltà (bambini e nonni) e mettiamo un'etichetta identificativa sopra a ogni scatola.

Attraverso un lavoro di coppia o in piccolo gruppo, chiediamo ai bambini di scegliere un ambito e di inserire le immagini, che abbiamo precedentemente ricavato, dentro alla scatola giusta. Da un'immagine possiamo ricavare molteplici informazioni. Faremo lo stesso lavoro con i reperti che avevamo conservato dal lavoro con i nonni e confrontiamo le immagini e le fonti che abbiamo del nostro presente e del recente passato.

Quali differenze notiamo? In quale ambito in particolare? Perché secondo voi il tempo ha cambiato più un ambito rispetto a un altro?



Come personalizzare

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Lo sfondo inclusivo in questo compito di realtà è rappresentato dalla possibilità di svolgere l'attività in modo cooperativo e collaborativo. In questa fase è sempre preferibile evitare verifiche strutturate e formali, a favore, invece, di strategie quali: il circle time, la discussione guidata, la didattica laboratoriale, così da creare le condizioni ottimali affinché il compagno stesso sia la risorsa privilegiata per sostenere il bambino, soprattutto negli scambi comunicativi.



Cosa osservare



Risorse online
 C3_T1_compito realtà
 griglia osservazione



Valutazione



Risorse online
 C3_T1_compito realtà
 autovalutazione

Inoltre, attraverso la manipolazione di materiali, gli alunni non vedranno una distanza tra quello che studiano e quello che vivono, perché saranno protagonisti del loro fare, che si collega perfettamente alle competenze chiave che vogliamo far emergere, e cioè:

- la competenza personale e sociale e la capacità di imparare a imparare;
- la competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;
- la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare:

- la competenza sociale
- la capacità di affrontare situazioni nuove
- la capacità di discriminare i reperti in base a delle caratteristiche ben precise.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

| COMPETENZA SOCIALE |
|---|
| Partecipa in modo propositivo e accoglie le proposte nei lavori in piccolo gruppo o in coppia? |
| AUTONOMIA |
| È autonomo nella individuazione dell'abbinamento immagine/scatola oppure si appoggia alle decisioni degli altri compagni? |
| ARGOMENTAZIONE |
| È in grado di motivare e illustrare le proprie idee o proposte di soluzione? |

Come possiamo strutturare la valutazione del compito di realtà

Per affrontare correttamente il momento della valutazione del compito di realtà, possiamo seguire lo schema proposto di seguito, disponibile nelle [risorse online](#) in formato stampabile.

| | |
|---|---|
| Cosa valuto | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Autonomia. ▶ Gestione delle risorse. ▶ Capacità di affrontare una situazione nuova. |
| Come lo valuto | Per l'autovalutazione l'insegnante si baserà sulle osservazioni libere e strutturate. |
| Come favorisco l'autovalutazione | L'autovalutazione può essere facilitata e favorita da una discussione in classe su come si è stati percepiti dagli altri; inoltre si potrebbe chiedere a ogni alunno di rispondere in forma scritta a due domande presenti nella scheda riportata di seguito e disponibile nelle risorse online: COME TI SEI PERCEPITO/SENTITO NEL TUO LAVORO? COME PENSI TI ABBIANO PERCEPITO/SENTITO GLI ALTRI NEL LAVORARE CON TE? |

CS_31_completo_valutazione

SCHEDA DI AUTOPERCEZIONE E AUTOVALUTAZIONE

COME TI SEI PERCEPTO/SENTITO NEL TUO LAVORO?

A Mi è piaciuta la sfida

B Mi sembrava tutto così difficile

C Ho avuto paura

D Fortuna che ci sono i miei compagni

COME PENSI TI ABBIANO PERCEPTO/SENTITO GLI ALTRI NEL LAVORARE CON TE?

IL MIO PUNTO DI VISTA: _____

IL FEEDBACK DEI COMPAGNI: _____

IL FEEDBACK DELL'INSEGNANTE: _____

© 2014 G. Amadi, F.M. Russo e B.C. Erickson, Didattica universale — Storia e geografia per le classi 3 - 4 - 5, Trento, Erickson

PERCORSO SULLE ABILITÀ DI STUDIO

La classe terza è un buon momento per sostenere e sviluppare nei bambini nelle bambine anche la capacità di studiare. In questo percorso strutturato in tre momenti si andranno a presentare tre strategie di studio: una strategia di pre-lettura, come imparare a sottolineare e come organizzare il momento dei compiti.

Introduzione

Studiare richiede diverse abilità: devo saper leggere il testo da studiare, comprenderlo, elaborarlo in modo che le informazioni (almeno quelle principali) passino nella mia memoria a lungo termine, e saperle richiamare nel modo giusto. Infatti è diverso dover spiegare un argomento a parole che rispondere a domande puntuali per iscritto.

Studenti e studentesse con alcune difficoltà scolastiche possono trovare lo studio difficile per motivi diversi. È utile esserne consapevoli per poter proporre loro le strategie efficaci per superare o aggirare le proprie difficoltà e riuscire a studiare con successo.

Studenti e studentesse che non sono sicuri nell'uso della lingua italiana possono incontrare difficoltà nel vocabolario specifico presente nei testi di studio e quindi possono necessitare di un lavoro sui termini poco frequenti e poco comuni per poter comprendere quanto stanno leggendo e poterlo studiare.

Studenti e studentesse con difficoltà nella comprensione del testo possono fare fatica ad accedere al contenuto di quanto stanno leggendo e questo porterà conseguenti difficoltà nello studio. In questo caso risulta quindi importante trovare delle strategie appropriate per assicurarsi che ci sia una buona comprensione di quanto si deve andare a studiare.

Nel caso di uno studente o di una studentessa con dislessia, dobbiamo considerare che un possibile ostacolo è proprio la lettura del testo. Infatti, se l'abilità di lettura è faticosa, può consumare molte energie dello studente o della studentessa e lasciarne libere poche per i passaggi successivi (la comprensione di quanto si è letto e la memorizzazione delle informazioni principali). La sintesi vocale o la lettura da parte di qualcun'altro può solo in parte risolvere il problema. Infatti non è semplice memorizzare grandi quantità di informazioni senza poterle leggere e rileggere in autonomia. Nello stesso tempo è importante che studenti e studentesse con dislessia diventino più autonomi possibili (Friso et al., 2011).

Un modo per raggiungere questo obiettivo è quello di insegnare loro delle strategie efficaci che non prevedono la lettura sistematica di grandi parti di testo.

Friso G., Amadio V., Paiano A., Russo M.R. e Cornoldi C. (2011), *Studio efficace per ragazzi con DSA*, Trento, Erickson.

Zamperlin C., Benvenuti M., Molin A., Vocetti R. e De Beni R. (2009), *Superabilità. Valutazione e potenziamento delle abilità trasversali*, Firenze, Giunti Scuola.

La strategia proposta in questo box non è utile solo a studenti con dislessia, ma a tutti gli studenti. Infatti consente di costruirsi uno schema mentale (che poi deve essere riempito delle informazioni presenti nel testo) per organizzare le informazioni che man mano leggiamo. Permette anche di farsi una prima idea del contenuto del testo da studiare leggendo una quantità limitata di testo. Questo favorisce la comprensione del suo contenuto.

Si suggerisce di applicare questa strategia prima di iniziare a leggere il testo da studiare.

Strategia pre-lettura:

1. Leggi il titolo
2. Leggi le parole in grassetto
3. Osserva le immagini
4. Pensa: di cosa parlerà questo paragrafo/testo?

Strategia tratta e adattata da Zamperlin e colleghi (2009).

STORIA – CLASSE QUARTA

TRAGUARDO 1
Conoscere le società studiate
per individuare le relazioni tra
gruppi e contesti spaziali

ATTIVAZIONE: Le civiltà dei fiumi p. 89

SVILUPPO UDL 1: L'uomo e l'ambiente p. 92

SVILUPPO UDL 2: I quadri storico-sociali delle civiltà p. 96

COMPITO DI REALTÀ FINALE: La scuola: Sumeri vs noi p. 100

TRAGUARDO 2
Comprendere i testi storici

ATTIVAZIONE: Il testo storico p. 108

SVILUPPO UDL 1: La misurazione del tempo p. 111

SVILUPPO UDL 2: Le parole chiave p. 115

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Il codice di Hammurabi della classe p. 118

TRAGUARDO 3
Saper raccontare i fatti studiati

ATTIVAZIONE: Gli Egizi p. 126

SVILUPPO UDL 1: Confronto tra civiltà p. 129

SVILUPPO UDL 2: La classe diventa un museo p. 133

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Costruiamo i papiri! p. 136

STORIA – CLASSE QUINTA

TRAGUARDO 1
Leggere una carta storico-geografica relativa alle civiltà studiate

ATTIVAZIONE: Uno sguardo al passato... p. 146

SVILUPPO UDL 1: I popoli dell'antica Grecia p. 149

SVILUPPO UDL 2: I poemi epici p. 153

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Podcast sull'*Odissea* p. 155

TRAGUARDO 2
Le civiltà dell'antica Grecia

ATTIVAZIONE: Sparta e Atene p. 161

SVILUPPO UDL 1: I Macedoni p. 163

SVILUPPO UDL 2: La cultura ellenistica p. 166

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Un democratico confronto p. 168

TRAGUARDO 3
Il sistema occidentale del tempo storico

ATTIVAZIONE: La periodizzazione a.C. e d.C p. 175

SVILUPPO UDL 1: La civiltà romana p. 177

SVILUPPO UDL 2: Insulae vs domus p. 181

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Debate tra monarchici e repubblicani p. 184

GEOGRAFIA – CLASSE TERZA

TRAGUARDO 1
Muoversi e orientarsi
consapevolmente nello spazio
circostante

ATTIVAZIONE: Orientiamoci p. 194

SVILUPPO UDL 1: Come dei navigatori! p. 197

SVILUPPO UDL 2: I punti cardinali p. 200

COMPITO DI REALTÀ FINALE: La costruzione della rosa dei venti p. 205

TRAGUARDO 2
Comprendere che il territorio
è uno spazio organizzato
e modificato dalle attività
umane

ATTIVAZIONE: Dalla realtà alla rappresentazione p. 211

SVILUPPO UDL 1: Siamo dei geografi! p. 213

SVILUPPO UDL 2: Le carte geografiche p. 216

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Il mio quartiere p. 219

TRAGUARDO 3
Conoscere il paesaggio
e l'ambiente circostante
attraverso l'approccio percettivo
e l'osservazione diretta

ATTIVAZIONE: Il paesaggio p. 226

SVILUPPO UDL 1: Elementi naturali ed elementi antropici p. 228

SVILUPPO UDL 2: Paesaggi nell'arte p. 231

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Ecologisti *in erba* p. 234

TRAGUARDO 1

Muoversi e orientarsi consapevolmente nello spazio circostante

Presentazione del traguardo

Il primo traguardo della classe terza è incentrato sulla lettura e la comprensione delle rappresentazioni cartografiche e, dunque, sulla consapevolezza dello spazio che ci circonda.

Quando iniziamo lo studio della geografia in classe terza siamo soliti domandare ai bambini che cosa significhi per loro questa parola: in seconda, hanno compreso che la geografia è la scienza che studia il rapporto tra l'ambiente, cioè il territorio nel quale oggi viviamo, e l'uomo. La geografia, ora, si trova quindi a stringere la mano alla storia perché lo spazio non è statico e la geografia non può prescindere dalla dimensione del tempo, dalla quale trae molte delle sue possibilità di leggere e interpretare i fatti che proprio nel territorio hanno lasciato testimonianza. Date queste premesse, in questo traguardo ci occuperemo della geografia sempre nell'ottica della personalizzazione, rendendo esplicito che ogni alunno ha esigenze diverse e specifiche e che migliora se viene messo nella condizione di essere supportato dai compagni e dall'insegnante, mostrando i propri punti di forza. Altra fondamentale opportunità formativa offerta dalla geografia è quella di abituare a osservare la realtà da punti di vista diversi, che consentono di considerare e rispettare visioni plurime, in un approccio interculturale dal vicino al lontano. Vista da questa prospettiva, oltre che nella conoscenza e nel confronto tra realtà fisiche, territoriali e umane diversificate, si evidenzia il notevole apporto della geografia al tema della cittadinanza, dell'intercultura e all'interiorizzazione dei valori della solidarietà, del rispetto e dell'accettazione dell'altro da sé nonché dell'integrazione umana, sociale e culturale. Inoltre, contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro.

Le competenze in gioco

Questo complesso di attività si articola intorno a:



Le attività proposte in classe serviranno per mobilitare tali competenze, ma avranno anche l'obiettivo (come abbiamo già visto nei traguardi riferiti alla storia) di attivare competenze in tempi e spazi extrascolastici, come a casa, proprio per rinforzare le abilità sociali e le competenze legate ai lavori svolti in gruppo tra i bambini e le bambine.

Dalle Indicazioni Nazionali alle 7 dimensioni didattiche

Le Indicazioni Nazionali 2012 illustrano come la geografia abbia l'obiettivo di rafforzare le conoscenze e le competenze inerenti alla sostenibilità ambientale, alla cittadinanza, alla coesione sociale, alla convivenza civile e al confronto interculturale; inoltre, anche il documento «Indicazioni Nazionali e nuovi scenari per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione» ribadisce tale concetto, ribadendo con maggiore enfasi che la geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita. È disciplina «di cerniera» per eccellenza, poiché consente di mettere in relazione tanti temi di rilevante importanza. Viene proposta ai docenti una geografia attiva, al passo con i tempi, che aiuta gli alunni a ragionare in maniera globale e che presta attenzione al benessere del pianeta da un punto di vista della sostenibilità e dell'ecologia.

Il traguardo è progettato tenendo in considerazione le competenze fondamentali nella fase di avvio della classe quinta e le Indicazioni Nazionali. L'esposizione orale, unita alla comprensione di carte storiche geografiche e alle competenze digitali, si sommano alle competenze sociali necessarie alla didattica laboratoriale nell'attività di coppia o di piccolo gruppo. Le attività sono inoltre pensate per poter sviluppare la capacità di prendere decisioni in modo autonomo, saperne valutare i tempi, gli strumenti e le risorse rispetto a un compito assegnato.

Compito del docente sarà quindi quello di progettare un percorso che sia il più operativo possibile.

La valutazione delle competenze si svolgerà in diversi momenti: le UDL saranno organizzate in modo da poter valutare le competenze in gioco; inoltre il compito di realtà finale propone un'attività pratica per fissare i punti di riferimento arbitrari necessari per orientarsi nell'ambiente. La classe è organizzata, come sempre, in gruppi di lavoro e ogni gruppo ha la possibilità di attingere ai materiali e alle esperienze accumulate nei due anni precedenti (per la costruzione di linee temporali, mappe concettuali, slide, ecc.).

Durante tutte le attività del traguardo gli strumenti irrinunciabili saranno proprio la personalizzazione del materiale e la collaborazione tra pari che permetterà di favorire le competenze di ogni singolo alunno.



Obiettivi specifici



Calendarizzazione e durata



Come valorizzare il gruppo

Progettazione del traguardo

Obiettivi

Il primo traguardo lavora su questi **obiettivi specifici**.

OBIETTIVI SPECIFICI

- ▶ Muoversi consapevolmente nello spazio circostante, orientandosi attraverso punti di riferimento, utilizzando gli indicatori topologici e le mappe di spazi noti che si formano nella mente.
- ▶ Conoscere e utilizzare i punti di riferimento arbitrari per orientarsi nell'ambiente conosciuto.
- ▶ Sapersi orientare, negli spazi vissuti, utilizzando i punti cardinali legati all'esperienza dell'osservazione del sole.
- ▶ Comprendere la relatività della posizione rispetto ai punti cardinali.

Calendarizzazione e durata

| Mesi | Fase | Durata |
|------------------|--|--------------------|
| Settembre | Attivazione: <i>Orientiamoci</i> | 2 ore |
| Ottobre-novembre | UDL1: <i>Come dei navigatori!</i> | Dalle 2 alle 4 ore |
| Novembre | UDL 2: <i>I punti cardinali</i> | 1 ora e mezza |
| Dicembre | Compito di realtà: <i>La costruzione della rosa dei venti</i> | 2 ore |

Come valorizziamo il gruppo

In questo traguardo il coinvolgimento dei bambini avviene in diversi momenti e con strategie che metteranno in luce le loro competenze sociali: ad attività di coppia verranno alternate attività di gruppo e piccolo gruppo. Nel compito di realtà finale sarà inserito anche un lavoro di manipolazione e di costruzione che permetterà ai bambini che hanno più competenze artistiche di essere valorizzati. Tutto questo consentirà all'insegnante di lavorare sugli aspetti socioaffettivi che il lavoro di squadra comporta.

altre vuote. Lasciamo che, per qualche minuto, i bambini siano in grado di esplorare ogni angolo della palestra e poi facciamoli fermare. Per sviluppare ulteriormente il senso dello spazio, introduciamo una nuova regola: al nostro «stop» i bambini dovranno fermarsi, facendo attenzione ad avere uno spazio equo tra loro, sempre nell'ottica di non creare spazi vuoti. L'insegnante poi chiederà a turno a ogni bambino «chi c'è alla tua destra? chi c'è dietro? e avanti? e alla tua sinistra?» così da incentivare il discorso sulla spazialità richiamando i primi concetti topologici.

I percorsi

Un altro gioco sempre molto divertente per i bambini è quello che prevede un percorso da svolgere. Tale tipo di attività viene svolta sin da piccolissimi per sviluppare la psicomotricità degli alunni, ma può assolutamente essere rivisto per adattarsi maggiormente all'età. Ad esempio, in questo caso, il percorso potrebbe aiutare non solo a sviluppare i concetti topologici di dentro/fuori, destra/sinistra, sopra/sotto, ma potrà essere propedeutico a un percorso «virtuale» che i bambini svolgeranno successivamente attraverso il coding. Infatti gli alunni potranno sperimentare su sé stessi prima, e sul robot poi, la guida di un altro compagno. Disponiamo i bambini a coppie: uno dei due sarà la guida e l'altro l'esecutore: il bambino dovrà percorrere un tragitto che il suo compagno predisporrà per lui, facendo attenzione a eseguire attentamente gli ordini del compagno: «Salta nel cerchio, rotola per terra, gira a sinistra, sali sul mattoncino...». In questo modo continueranno a esplorare lo spazio comprendendo, però, anche le indicazioni su come svolgere il percorso, partendo proprio dal loro corpo.

Coding

I bambini, giocando, hanno sperimentato il loro corpo e la spazialità che li circonda. Come ultimo step, all'interno dell'attivazione, potremmo inserire delle attività di coding. Gli alunni impareranno in questo modo non solo a programmare e a sviluppare il pensiero computazionale, ossia l'insieme di tutti i processi che vengono attivati per risolvere e superare un ostacolo in modo creativo, ma continueranno a sollecitare la motricità. Si propone quindi il coding attraverso esercizi con riferimenti visivi, giochi di direzionalità, giochi di orientamento seguendo le indicazioni (destra/sinistra, avanti/indietro) forniti prima dalla maestra e poi anche da un compagno; si creerà un reticolato sul pavimento e i bambini si muoveranno su di esso. Infine si potrà ricorrere anche all'aiuto di un robot didattico: verrà chiesto agli alunni di muovere il robot o sul reticolo costruito sul pavimento oppure con l'eventuale reticolato fornito insieme al robot. Terminata l'attività in gruppo, i bambini registreranno sul quaderno il percorso svolto, ricreando la sequenza di movimenti attraverso una serie di indicatori direzionali grafici (freccia a destra, freccia a sinistra, freccia verso l'alto, ecc.) in modo tale da riassumere le diverse azioni svolte all'interno del percorso stesso.



Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Inclusione e personalizzazione sono promosse dalle conoscenze che il bambino già porta con sé, dandogli però la possibilità di arricchirle e valorizzarle ulteriormente. Infatti, i bambini sperimenteranno una situazione che già conoscono, in modo



Cosa osservare



Risorse online
C3_T1_attivazione
griglia osservazione

tale da eliminare o prevenire la possibile tensione generata dalla richiesta di una nuova prestazione. Inseriremo l'attività contestualizzandola in modo più ampio e dettagliato, così da favorire la scoperta di nuove relazioni e nuovi significati legati al loro quotidiano.

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- le competenze di base per la spazialità
- la partecipazione
- l'autonomia.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

| ASCOLTO |
|--|
| È attento/a a ciò che dicono gli altri/le altre? |
| Accoglie nei propri ragionamenti il punto di vista degli/delle altri/e? |
| PARTECIPAZIONE |
| Collabora nel gruppo ascoltando e intervenendo nel rispetto di tutti e di tutte? |
| COMPrensIONE |
| Ha compreso il funzionamento degli indicatori temporali? |

SVILUPPO UDL 1: Come dei navigatori!

Come abbiamo già scritto in precedenza, i primi mesi della terza ci serviranno per consolidare tutte le esperienze svolte e vissute dai bambini in seconda. È necessario quindi verificare che tutti gli alunni, all'inizio del nuovo anno scolastico, siano in possesso delle abilità necessarie per affrontare i nuovi argomenti e recuperare laddove si intravedessero delle lacune. In questa UDL, l'obiettivo sarà quello di creare un percorso geografico che li condurrà a orientarsi nello spazio con sempre maggiore autonomia e consapevolezza. Attraverso delle prove, che potrebbero essere svolte anche in coppia, chiediamo ai bambini di riconoscere oggetti da punti di vista diversi, o di riconoscere ambienti diversi, di descrivere dei percorsi individuando i punti di riferimento, di percorrere le strade per uscire dai labirinti e infine di orientarsi su un reticolo.



Competenze coinvolte

- ▶ Utilizzare i punti di riferimento per orientarsi nello spazio vissuto.
- ▶ Partecipare ad attività ludiche e cooperative.



Spazi e tempi

L'aula è organizzata in modo tale da consentire lo svolgimento di attività che richiedono spazi ampi e agevoli. La soluzione migliore sarebbe comunque quella di sistemare i banchi a ferro di cavallo, così da avere lo spazio al centro dell'aula, oppure a isole, così da permettere lavori in *cooperative learning*. La durata è di un'ora e mezza a settimana per circa due mesi.



Materiali necessari

Fogli, matite e pennarelli, benda.



Descrizione

Descrizione dell'attività

Presenteremo il gioco finale dopo aver lavorato in gruppi di lavoro, così da aver creato prima una situazione emotiva rassicurante e serena che permetterà a ogni bambino di esprimersi liberamente durante l'attività ludica. Riprendiamo insieme agli alunni il discorso relativo allo spazio che avevamo già sperimentato in palestra (e che avranno già svolto nel primo biennio della scuola primaria). Potremmo improvvisare un ripasso verbale prendendo come punto di riferimento un oggetto della loro classe o proprio loro stessi e chiedendo loro: «cosa c'è dietro? e davanti? a destra/sinistra?». In questo modo avremmo familiarizzato anche con l'aula e con gli oggetti presenti. Proponiamo ai bambini di scrivere insieme un testo che indichi, a chi non conosce la scuola, la strada per arrivare dal cancello principale di entrata sino alla nostra classe, prendendo alcuni punti di riferimento precisi:

«Dal cancello cammina dritto fino alla porta d'ingresso principale: appena dentro l'atrio davanti a te troverai la cattedra dove solitamente sono presenti i collaboratori scolastici; poco più avanti, a sinistra ci sarà il palco dove ci esibiamo negli spettacoli di fine anno mentre a destra troverai la porta per entrare nella mensa scolastica. Nel mezzo, ci sarà un corridoio che devi percorrere tutto sino alle scale; salendo le scale e arrivando al secondo piano, la prima porta che troverai alla tua sinistra è la nostra aula».

Scriviamo il testo alla lavagna digitale e diamo la possibilità a tutti, per alzata di mano, di fornire punti di riferimento e/o strategie diverse per arrivare alla classe.

Ascoltiamo le indicazioni di tutti e di tutte e poi spieghiamo ai bambini che questo tipo di orientamento si chiama «topologico» e si basa sui punti di riferimento presenti nello spazio. Cerchiamo insieme a loro di dare una definizione di «punto di riferimento» ed esortiamoli a cercare, nella loro mente, i propri punti di riferimento per il percorso casa-scuola. Sicuramente i bambini arriveranno a dire che «il punto di riferimento è un elemento fisso che serve per orientarsi nello spazio». Chiediamo quindi a ognuno di loro quali sono i propri punti di riferimento: la chiesa, i giardini, la banca, la panetteria e, in base a questi, i bambini creeranno, disegnandola, la strada che percorrono ogni mattina per arrivare a scuola. Si potrebbe poi proporre di scambiarsi i disegni tra vicini di banco e di raccontare o di scrivere, in forma descrittiva, il percorso rappresentato dal compagno: se il disegno è ricco e preciso e, soprattutto, se sono presenti dei punti di riferimento chiari, si riuscirà sicuramente a descrivere il percorso corretto.

Il percorso

Come attività intermedia, da svolgere in coppia, proponiamo un piccolo testo che conduce i bambini a riconoscere, ancora una volta, l'importanza dei punti di riferimento:

«Flavia e Tommaso vogliono andare a vedere un film al loro cinema preferito, ma devono spiegare la strada anche ad Andrea che vuole andare con loro, ma non sa come arrivarci. I bambini sanno che Andrea partirà dalla piazza della città: a quel punto dovrà prendere la strada accanto all'edicola, girare a destra subito dopo la farmacia, proseguire dritto fino al bar "Polvere di stelle", girare a sinistra e si troverà il cinema proprio davanti».

Bendiamoci!

Come avevamo già preventivato all'inizio dell'UDL, potremmo pensare di introdurre un'attività ludica (da riproporre in diversi momenti del percorso in zone diverse della scuola: in aula, in cortile, nell'atrio, in palestra...): dopo aver osservato attentamente l'aula e i punti di riferimento principali (banchi, cattedra, armadio, ecc.) invitiamo i bambini, uno alla volta, a mettersi la benda sugli occhi per raggiungere diverse mete. Alla fine del percorso, prestando attenzione al fatto che non si facciano male, chiediamo come sono riusciti a orientarsi nel percorso e quali punti di riferimento, nello specifico, hanno considerato.



Come personalizzare



Cosa osservare

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

L'insegnante deve sempre tenere alta la motivazione degli alunni: questo è molto importante perché attraverso un ascolto attivo e partecipato i bambini riescono a mettersi gli uni nei panni degli altri avvalendosi delle molteplici prospettive per giungere, quindi, a una conoscenza condivisa. L'attività ludica e il lavoro di gruppo sono strategie che permettono a tutti di giungere autonomamente e senza ansia alla conquista della conoscenza.

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:



Risorse online
C3_T1_UDL1
 griglia osservazione

- la padronanza della spazialità utilizzando i punti di riferimento dell'aula;
- la disponibilità all'ascolto e all'aiuto reciproco;
- l'autonomia.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

| SPAZIALITÀ |
|--|
| È attento/a a ciò che dicono gli altri/le altre? |
| Accoglie nei propri ragionamenti il punto di vista degli/delle altri/e? |
| PARTECIPAZIONE |
| Partecipa nel gruppo ascoltando e intervenendo nel rispetto di tutti e di tutte? |
| COMPRESIONE |
| Rispetta l'ordine cronologico nel raccontare i propri fatti autobiografici? |

SVILUPPO UDL 2: I punti cardinali

Insieme ai bambini riflettiamo, ancora una volta, sulla definizione di punto di riferimento: ormai sicuramente tutti sanno rispondere alla domanda sui concetti topologici. Potremmo, quindi, spingerci ancora più in là nella riflessione: come possiamo orientarci in alcuni luoghi dove i punti di riferimento artificiali non esistono o sono molto pochi (basti pensare al mare, al deserto, a una foresta e a qualsiasi altro luogo naturale)?

| | |
|--|--|
|  | <p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Individuare i punti cardinali nel cortile della scuola o in aula utilizzando il sole. ▶ Arricchire il lessico. ▶ Orientarsi tramite la bussola. |
|  | <p>Spazi e tempi</p> <p>L'attività è da svolgere preferibilmente in cortile. Ogni sessione di lavoro dovrebbe occupare un'ora e mezza per circa un mese.</p> |
|  | <p>Materiali necessari</p> <p>Schede di lavoro, bussola.</p> |



Descrizione

Descrizione dell'attività

La discussione collettiva è sempre il modo migliore per introdurre un nuovo argomento. Quindi, domandiamo: dove non esistono punti di riferimento nello spazio, cosa può essere utile osservare? Ascoltiamo attentamente tutte le proposte dei bambini e poi conduciamoli, in modo guidato, alla risposta corretta (qualora non fosse già emersa da loro) e cioè che per orientarsi si può osservare il sole, che assume diverse posizioni nel corso della giornata. Continuiamo la conversazione con gli alunni domandandogli se hanno mai visto l'alba o il tramonto: se ci facciamo caso, infatti, il sole sorge tutte le mattine nella stessa direzione e tramonta, tutte le sere, nella direzione opposta.

Indichiamo chiaramente ai bambini sulla lavagna digitale i diversi punti cardinali: Est: il punto in cui sorge il sole (Levante o Oriente);

Ovest: il punto in cui il sole tramonta (Ponente o Occidente);

Sud: quando il sole è alto nel cielo a mezzogiorno (Meridione: si trova a metà del suo viaggio);

Nord: il punto opposto al Sud e non si trova nell'arco che il sole compie durante la giornata (è detto anche Mezzanotte o Settentrione).

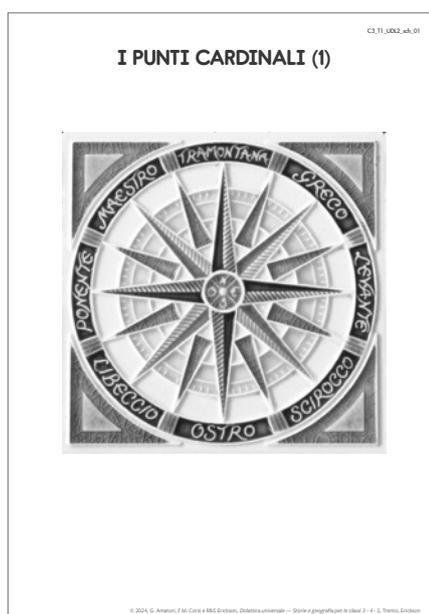
Ovviamente si potrà ragionare sui termini che ci aiuteranno a comprendere l'etimologia dei punti cardinali, ma affinché la cosa sia ancora più efficace è sempre meglio poterla osservare concretamente: se la scuola ha a disposizione un giardino o un cortile esterno potremmo cogliere l'occasione e scendere proprio alle ore 12 per poter osservare che la direzione del sole in quel preciso momento è rivolta a sud. Come possiamo, poi, individuare gli altri punti cardinali? Disponiamo i bambini con le braccia rivolte verso il sole e spieghiamo che la loro ombra rappresenta il nord, ovest è la direzione del braccio destro (dove il sole tramonta) ed est il braccio sinistro (dove il sole sorge). Tornati in aula, sempre in base alla direzione del sole, potremmo costruire dei cartellini da appendere in aula così da individuare



Risorse online
 C3_T1_UDL2
 sch_01

anche lì i punti cardinali. Osservando l’aula potremmo poi elencare gli oggetti che si trovano a nord, a sud e così via. Sarà molto importante pensare anche, attraverso un lavoro di gruppo, di disegnare su un foglio di carta millimetrata o a quadretti, gli elementi dell’aula, ricordando che, per convenzione, sulle mappe e sulle carte il nord è sempre indicato in alto. Attraverso questo tipo di attività, anticiperemo, senza esplicitarlo, anche il discorso sulla riduzione in scala, che presenteremo dettagliatamente più avanti.

Ora, per terminare la prima parte dell’attività, attraverso un lavoro che sarà possibile svolgere in coppia, consegniamo ai bambini una scheda di lavoro in cui potranno individuare i punti cardinali su uno strumento che spiegheremo nella seconda parte dell’attività (si veda la scheda riportata di seguito disponibile in formato stampabile nelle [risorse online](#)).



La rosa dei venti

All’interno delle UDL creiamo sempre una situazione dove i bambini possano sperimentare attività ludiche che avviino sempre a forme di conoscenza basate più sull’esperienza che sullo studio mnemonico. Spieghiamo, consegnando loro un breve testo, che cos’è la rosa dei venti e da chi veniva utilizzata:

«La rosa dei venti più semplice ha quattro punte, che indicano i quattro punti cardinali: Nord, Sud, Est e Ovest. Il “modello” di rosa dei venti più diffuso, però, di punte ne ha otto, per indicare i quattro punti cardinali più i quattro intermedi, che vengono associati ai nomi dei venti che spirano dalle relative direzioni. I popoli antichi che vivevano intorno al mar Mediterraneo avevano dato dei nomi ai venti che soffiavano sempre nella stessa direzione. Chiamavano Tramontana il vento freddo che arrivava da Nord; Scirocco quello caldo che veniva da Sud/Sud-Est. Alcuni venti, come il Ponente o il Levante, avevano gli stessi nomi dei punti cardinali».

Dopo aver letto insieme il testo e aver accolto tutte le domande e le riflessioni dei bambini, si può proporre un’esercitazione che i bambini dovranno completare a coppie: un allievo fornisce all’altro le indicazioni in merito a dove collocare i diversi nomi dei venti all’interno della rosa. Così, attraverso un gioco, i bambini impareranno i nomi di alcuni dei principali venti e la loro collocazione rispetto ai punti cardinali.

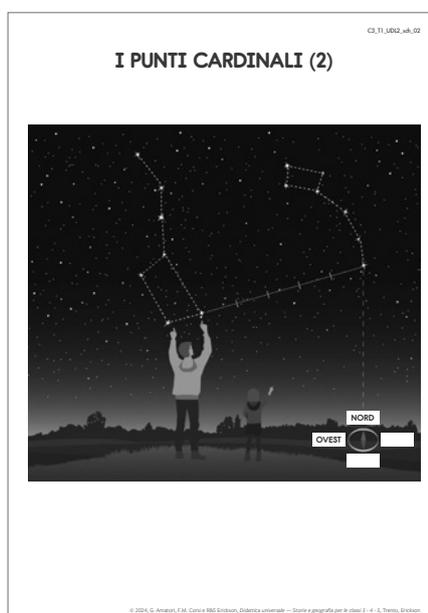


Risorse online
 C3_T1_UDL2
 sch_02

Orientarsi di notte

Ora che i bambini hanno imparato cosa sono i punti di riferimento, ma anche come possiamo orientarci solamente con la presenza del sole, sorgerà spontanea in loro una domanda: come fare durante la notte? Quasi sicuramente i bambini penseranno alle stelle: spieghiamo, dunque, che anche questo metodo è usato sin dall'antichità e che di notte per trovare il nord basterà cercare la Stella Polare. Per individuarla, abbiamo bisogno di cercare altri due gruppi di stelle: il carro maggiore e il carro minore. Attraverso la lavagna digitale, colleghiamoci online e mostriamo loro i due carri e la stella polare, la più luminosa.

Proponiamo ai bambini di costruire un cartellone che rappresenti le costellazioni, cioè un insieme di stelle che sembrano formare figure di oggetti, animali, esseri mitologici; proponiamo poi un esercizio per verificare se hanno capito come orientarsi grazie alle stelle (si veda la scheda riportata di seguito disponibile in formato stampabile nelle [risorse online](#)).



Ricerca a casa sulle costellazioni

Per far sì che la geografia diventi una materia esperienziale, nella quale la cooperazione e la condivisione della conoscenza siano alla base di ogni attività, proponiamo una ricerca di gruppo da svolgere a casa. Spieghiamo ai bambini che gli astronomi hanno individuato diverse costellazioni nel cielo, tra cui quelle dello zodiaco. Spieghiamo alla classe che i miti e le leggende hanno sempre occupato un ruolo importante nell'astronomia: venivano utilizzati dagli antichi per spiegare fenomeni naturali e astronomici e anche per predire il futuro. Si riteneva che gli astri, tramutati in animali mitologici, oggetti ed eroi, influenzassero la vita dell'uomo. Tra i primi popoli a utilizzare questo sistema ci furono i Babilonesi, con lo zodiaco, poi fu la volta di altri popoli antichi, giungendo infine a oggi. Chiediamo, quindi, ai bambini di scegliere alcuni segni dello zodiaco e sviluppare una ricerca da presentare con slide alla classe: la formazione dei gruppi potrebbe essere casuale (ad esempio: bambini con lo stesso segno zodiacale) o su indicazione dell'insegnante.

Orientarsi tramite la bussola

Chiediamo ai bambini se secondo loro oggi è facile viaggiare: ascoltiamo le loro esperienze di viaggio. Ci sarà chi ha preso il treno, chi l'aereo, chi si è spostato prevalentemente in automobile o con i pullman, ma tutti quanti avranno fatto esperienza di spostarsi utilizzando un mezzo di trasporto. Come si fa a raggiungere un luogo senza sbagliare strada? Sicuramente i bambini richiederanno alla mente il navigatore satellitare o comunque i cartelli stradali che sono lungo tutte le strade. Come ci si può orientare, però, in mezzo al mare, dove non ci sono cartelli e indicazioni? Se ci si spinge lontano dalla costa, questa ci appare tutta uguale; anche in un viaggio nel deserto potrebbe accaderci la stessa cosa. E quindi, come si potrebbe fare? Suggeriamo loro che già gli uomini di qualche migliaio di anni fa sentivano il bisogno di conoscere la posizione del luogo in cui si trovavano per potersi poi dirigere verso la località desiderata. I bambini hanno appreso che di giorno si prendeva in considerazione il sole, mentre di notte la stella polare. Ma quando era nuvoloso e né di giorno né di notte si poteva osservare il cielo? Si trovavano in difficoltà soprattutto i marinai, che per questo motivo, non si allontanavano mai molto dalla costa. Si basavano su alcuni suoni e rumori dei villaggi abitati da uomini o popolati da animali, ma per il resto quando dovevano sbarcare andavano un po' alla cieca. Tutto cambiò quando alcuni mercanti portarono dall'Oriente una scatoletta contenente un ago calamitato, in grado di segnare sempre il nord: quale sarà questo prezioso strumento? Proviamo a far ragionare i bambini che sicuramente, almeno per sentito dire, avranno già nel loro bagaglio di conoscenze la parola *bussola*. Non basta parlarne, dobbiamo mostrarla agli alunni: poniamo la bussola su un banco o comunque su una superficie piana; restiamo in attesa che l'ago magnetico sia fermo e che punti verso nord; infine facciamo notare ai bambini che anche girando la bussola, l'ago indica sempre la stessa direzione.

Infine potremmo proporre ai bambini di utilizzare la bussola per verificare l'orientamento dello spazio in cui ci troviamo, cioè l'aula. Avevamo già attaccato i cartellini sulle pareti con i punti cardinali basandoci sul sole, ora verificiamolo anche con l'utilizzo della bussola.



Come personalizzare

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Tutte le attività proposte possono essere svolte in coppia o in gruppo e questo favorisce la piena inclusione di tutti i bambini: infatti ogni attività è pensata perché non rimanga fine a sé stessa, ma diventi sempre un'esperienza concreta. Lo studio della geografia, così fatto, può dare un rilevante contributo allo sviluppo dell'autonomia personale



Cosa osservare

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- le capacità di orientamento
- l'autonomia dei bambini e delle bambine
- la capacità di collaborazione nella coppia e nel gruppo.



Risorse online
 C3_T1_UDL2
 griglia osservazione

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

| COMPETENZE LINGUISTICHE |
|--|
| Esprime il proprio punto di vista? |
| Utilizza forme comunicative corrette per gli scambi comunicativi? |
| PARTECIPAZIONE |
| Interviene nelle discussioni di gruppo e in coppia? |
| Partecipa in modo propositivo e accoglie le proposte nei lavori in piccolo gruppo? |
| SPIRITO D'INIZIATIVA |
| Si attiva in modo propositivo con idee originali? |

COMPITO DI REALTÀ FINALE: La costruzione della rosa dei venti

Il traguardo si conclude con una proposta operativa da inserire in un contesto di realtà. Si chiederà al gruppo classe di realizzare una rosa dei venti.

| | |
|---|--|
|  | <p>Competenze coinvolte</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Abilità manipolative. ▶ Conoscenze geografiche. ▶ Competenze relazionali. |
|  | <p>Spazi e tempi</p> <p>Le attività si svolgeranno nell'aula con i banchi disposti a isole per una durata di circa due ore.</p> |
|  | <p>Materiali necessari</p> <p>Matita, righello, un bicchiere di plastica, un barattolo, forbici, pennarelli.</p> |



Descrizione

Descrizione dell'attività

La proposta didattica è molto semplice. I bambini e le bambine hanno già conosciuto la rosa dei venti e sanno a cosa servisse nell'antichità. Ora si chiederà ai bambini di immaginare di essere dei commercianti antichi e di doversi orientare nel mare. Come fare? Bisognerà costruire la rosa dei venti. Disponiamo la classe con i banchi a isole, formiamo dei gruppi all'interno della classe da 4/5 bambini per gruppo e consegniamo loro un foglio con le istruzioni per costruire la rosa dei venti. Come già sappiamo, in ogni lavoro di cooperative learning ogni bambino avrà un compito specifico: chi avrà l'incarico di leggere le istruzioni, chi della costruzione vera e propria, chi del monitoraggio in itinere e finale. Il grande obiettivo dei compiti di realtà è portare a un incremento delle competenze, della motivazione e della partecipazione attiva degli studenti che, collaborando insieme, sviluppano la collaborazione e la prosocialità favorendo un clima di classe sereno e accogliente.

Di seguito riportiamo le istruzioni:

- da un foglio A4 bianco si dovrà ricavare un quadrato; per farlo basterà piegarlo a metà lungo la diagonale, riaprire il quadrato e piegarlo lungo l'altra diagonale, tagliare il foglio eccedente, riaprire il quadrato e piegarlo a metà. Poi bisognerà ripetere l'operazione sugli altri due lati;
- quando si saranno formate 4 pieghe i bambini le ripasseranno con la matita e il righello;
- infine disegneranno 2 circonferenze: una più piccola e una più grande;
- segneranno i punti in cui si incrociano le due diagonali con la circonferenza piccola e le uniranno al punto della metà dei lati trovati con la piegatura: si otterranno le quattro direzioni nord, sud, est e ovest;
- segneranno i punti in cui si incrociano le due diagonali con la circonferenza più grande;
- sulle diagonali misureranno con il righello 3 o 4 cm dalla circonferenza piccola;
- infine uniranno i punti di incrocio con il punto segnato a 3 o 4 cm e si otterranno le posizioni intermedie NE - SE - SO - NO.



Come personalizzare



Cosa osservare



Risorse online
 C3_T1_compito realtà
 griglia osservazione



Valutazione



Risorse online
 C3_T1_compito realtà
 autovalutazione

Terminata la costruzione dello strumento si potrebbe pensare a un'attività trasversale con arte e italiano. Si chiederà ai bambini di disegnare delle grandi nuvole da appendere in aula che simulino il soffio del vento così da memorizzare quale vento viene da nord, da sud, da est e da ovest. Ogni vento potrebbe essere disegnato con una sua caratteristica fisica ben precisa. Chiediamo ai bambini: quali caratteristiche fisiche potrebbe avere la Tramontana che viene da nord? È un vento molto freddo che di solito porta tempo asciutto, cielo sereno e visibilità buona. Come potrebbe essere il suo carattere se fosse una persona? E il Levante, che invece è un vento che, come dice il nome, spira da est ed è tipicamente estivo? O lo Scirocco che proviene dal continente africano, perciò è molto caldo e secco?

E così via sino ad avere una carta d'identità dei venti precisa e ricca di significato.

Come possiamo favorire l'inclusione e personalizzare il materiale

Un compito di realtà basato sulla manualità e sull'interdisciplinarietà rende l'attività stimolante e gratificante. Infatti tutti i bambini troveranno il canale espressivo a loro più congeniale mettendo in atto e in luce competenze che nella lezione frontale potrebbero non venire a galla. Inoltre, il lavoro di gruppo diverte i bambini e crea un clima di classe sereno e accogliente.

Cosa possiamo osservare

Durante lo svolgimento dell'attività proposte possiamo osservare e valutare i progressi in merito a:

- le abilità nel riconoscere i punti cardinali e il sapersi orientare rispetto a essi
- l'autonomia delle bambine e dei bambini
- lo spirito d'iniziativa e di collaborazione.

Di seguito presentiamo le domande-guida per la costruzione di una griglia di osservazione (disponibile per la stampa nelle [risorse online](#)), utile a monitorare i progressi della classe.

| COMPETENZA SOCIALE |
|---|
| Partecipa in modo propositivo e accoglie le proposte nei lavori in piccolo gruppo o in coppia? |
| AUTONOMIA |
| È autonomo nella individuazione dell'abbinamento immagine/scatola oppure si appoggia alle decisioni degli/delle altri/e compagni/e? |
| ARGOMENTAZIONE |
| È in grado di motivare e illustrare le proprie idee o proposte di soluzione? |

Come possiamo strutturare la valutazione del compito di realtà

Per affrontare correttamente il momento della valutazione del compito di realtà, possiamo seguire lo schema proposto di seguito, disponibile nelle [risorse online](#) in formato stampabile.

| | |
|---|---|
| Cosa valuto | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Autonomia. ▶ Gestione delle risorse. ▶ Competenze relative alla prosocialità e alla collaborazione tra pari. |
| Come lo valuto | Attraverso osservazioni mirate. |
| Come favorisco l'autovalutazione | <p>L'autovalutazione può essere facilitata e favorita da una discussione in classe su come si è stati percepiti dagli altri; inoltre si potrebbe chiedere a ogni alunno di rispondere in forma scritta a due domande presenti nella scheda riportata di seguito e disponibile nelle risorse online: COME TI SEI PERCEPITO/SENTITO NEL TUO LAVORO? COME PENSI TI ABBIANO PERCEPITO/SENTITO GLI ALTRI NEL LAVORARE CON TE?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: right; font-size: small;">CS_31_compito_realtà_casualizzazione</p> <p style="text-align: center;">SCHEDA DI AUTOPERCEZIONE E AUTOVALUTAZIONE</p> <p>COME TI SEI PERCEPITO/SENTITO NEL TUO LAVORO?</p> <p><input type="checkbox"/> A) Mi è piaciuta la sfida</p> <p><input type="checkbox"/> B) Mi sembrava tutto così difficile</p> <p><input type="checkbox"/> C) Ho avuto paura</p> <p><input type="checkbox"/> D) Fortuna che ci sono i miei compagni</p> <p>COME PENSI TI ABBIANO PERCEPITO/SENTITO GLI ALTRI NEL LAVORARE CON TE?</p> <p>IL MIO PUNTO DI VISTA: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>IL FEEDBACK DEI COMPAGNI: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>IL FEEDBACK DELL'INSEGNANTE: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="font-size: x-small; text-align: center;">© 2024, G. Amadori, F.M. Corio e B&B Erickson, Didattica antirazzista — Scelte e progetti per le classi 1 - 4 - 5, Trento, Erickson</p> </div> |

GEOGRAFIA – CLASSE QUARTA

TRAGUARDO 1 La morfologia del territorio italiano

ATTIVAZIONE: La mia casa p. 243

SVILUPPO UDL 1: Cosa fa un geografo? p. 245

SVILUPPO UDL 2: L'Italia tra montagne, colline e pianure p. 248

COMPITO DI REALTÀ FINALE: L'eruzione di un vulcano! p. 252

TRAGUARDO 2 Conoscere le acque del territorio italiano e la loro influenza sul clima

ATTIVAZIONE: La nostra penisola p. 257

SVILUPPO UDL 1: Il mare p. 259

SVILUPPO UDL 2: I fiumi e i laghi italiani p. 264

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Una classe di... meteorologi! p. 270

TRAGUARDO 3 Comprendere il concetto di spazio geografico come esito dell'interdipendenza di elementi fisici e antropici

ATTIVAZIONE: L'uomo e l'ambiente p. 277

SVILUPPO UDL 1: Le fonti di energia p. 279

SVILUPPO UDL 2: L'ambiente e i pericoli per l'uomo p. 282

COMPITO DI REALTÀ FINALE: Le bellezze dell'Italia in un podcast p. 285

| | |
|---|--|
| Cosa valuto | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Autonomia. ▶ Gestione delle risorse. ▶ Competenze relative alla prosocialità e alla collaborazione tra pari. |
| Come lo valuto | Attraverso osservazioni mirate. |
| Come favorisco l'autovalutazione | <p>L'autovalutazione può essere facilitata e favorita da una discussione in classe su come si è stati percepiti dagli altri; inoltre si potrebbe chiedere a ogni alunno di rispondere in forma scritta a due domande presenti nella scheda riportata di seguito e disponibile nelle risorse online: COME TI SEI PERCEPITO/SENTITO NEL TUO LAVORO? COME PENSI TI ABBIANO PERCEPITO/SENTITO GLI ALTRI NEL LAVORARE CON TE?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: right; font-size: small;">C4_13_compito_realtà_casualizzazione</p> <p style="text-align: center;">SCHEDA DI AUTOPERCEZIONE E AUTOVALUTAZIONE</p> <p>COME TI SEI PERCEPITO/SENTITO NEL TUO LAVORO?</p> <p><input type="checkbox"/> A) Mi è piaciuta la sfida</p> <p><input type="checkbox"/> B) Mi sembrava tutto così difficile</p> <p><input type="checkbox"/> C) Ho avuto paura</p> <p><input type="checkbox"/> D) Fortuna che ci sono i miei compagni</p> <p>COME PENSI TI ABBIANO PERCEPITO/SENTITO GLI ALTRI NEL LAVORARE CON TE?</p> <p>IL MIO PUNTO DI VISTA: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>IL FEEDBACK DEI COMPAGNI: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>IL FEEDBACK DELL'INSEGNANTE: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p style="font-size: x-small; text-align: center;">© 2024, G. Amadori, F.M. Corio e B&B Erickson, Didattica antirazzista — Scelte e progetti per le classi 1 - 4 - 5, Trento, Erickson</p> </div> |