



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

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI

LA DIDATTICA NEL PERIODO COVID
Un'analisi delle opinioni degli insegnanti

Relatore
Prof.ssa Manuela Scioni

Laureanda
Giulia Cazzaro

Matricola: 1141087

Anno accademico: 2021-2022

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1. DIRITTO ALLO STUDIO	3
1.1. L'Agenda 2030 e la qualità educativa	4
1.2. Diritto allo studio al tempo del COVID-19.....	5
1.3. La situazione italiana durante il COVID-19.....	8
CAPITOLO 2. LE TECNOLOGIE A SCUOLA.....	11
2.1 La concezione delle tecnologie nei documenti Europei prima del COVID-19 .	11
2.2 Iniziative nazionali per la scuola digitale prima del COVID-19.....	12
2.3 Le tecnologie nel processo educativo.....	15
2.4 Formazione degli insegnanti in merito alle tecnologie.....	20
2.4.1 La Competenza Digitale	20
2.4.2 Da un approccio tradizionale ad un approccio costruttivista	24
2.4.3 Il PCK e il T-PACK.....	25
2.5 Distance Learning e Relazione Educativa.....	27
2.6 Ambienti di apprendimento	29
2.7 Differenze tra Didattica a Distanza (DaD) e Didattica Digitale Integrata (DDI)	32
CAPITOLO 3. L'INDAGINE.....	35
3.1 Struttura del questionario e campione di riferimento	35
3.2 Preparazione e formazione dell'Istituto e del docente	38
3.3 Primo periodo di quarantena: DaD.....	41
3.3.1 Strumenti per la comunicazione	41
3.3.1.1 La comunicazione con gli alunni.....	41
3.3.1.2 La comunicazione con le famiglie.....	43

3.3.1.3	La comunicazione con il team docente.....	44
3.3.2	Rimodulazione.....	46
3.3.3	Piattaforme preferite.....	50
3.3.4	Collaborazione con altre figure	55
3.3.5	Confronto tra la didattica in presenza e la didattica a distanza.....	57
3.3.6	Possibili criticità emerse.....	59
3.3.7	Possibili difficoltà emerse	63
3.3.7.1	Nei rapporti con le famiglie degli alunni.....	63
3.3.7.2	Nei rapporti con gli alunni.....	65
3.3.8	Emozioni provate.....	67
3.4	Secondo periodo: DDI	69
3.4.1	Ritorno a scuola	70
3.4.2	Utilizzo degli strumenti DAD nella didattica in presenza.....	72
3.4.3	Possibili miglioramenti da DAD a DDI	74
CAPITOLO 4. SWOT ANALYSIS DEL QUESTIONARIO DI INDAGINE		76
CAPITOLO 5. RIFLESSIONI E CONCLUSIONE		79
5.1.	Considerazioni finali.....	79
5.2.	Riflessione personale	82
Bibliografia e Sitografia		84
Riferimenti normativi		93
Ringraziamenti		94
Allegati		96
	Allegato 1: Il questionario inviato ai docenti.....	96

INTRODUZIONE

A causa dell'emergenza sanitaria causata dal COVID-19, da febbraio 2020 sono stati presi alcuni provvedimenti necessari al contenimento della diffusione del virus, con restrizioni riguardanti la mobilità dei cittadini e la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale. Inizialmente le misure di isolamento riguardavano solamente le regioni del nord Italia, ma, a partire dal 10 marzo 2020, il governo ha poi esteso le misure di blocco a tutte le regioni del Paese.

Per circa due mesi, fino ai primi giorni di maggio 2020, i bambini e loro famiglie hanno vissuto in quasi totale isolamento, senza la possibilità di tornare in presenza a scuola fino a settembre.

A causa di questa chiusura, gli insegnanti, molti senza alcun tipo di formazione e di preparazione preliminare, hanno attivato una nuova modalità di didattica e apprendimento a distanza (DaD), erogata attraverso diversi canali, tra cui piattaforme online, video e materiali didattici cartacei.

Per aiutare le scuole e le famiglie in questo periodo di difficoltà, il Ministero dell'Istruzione italiano ha stanziato 85 milioni di euro così suddivisi: 70 milioni sono stati destinati a fornire dispositivi digitali e connettività ai bambini e ragazzi provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, 10 milioni alle scuole per l'acquisizione di piattaforme educative online e 5 milioni destinati alla formazione e alla preparazione degli insegnanti per la didattica a distanza (Mascheroni et al., 2021).

Successivamente, a settembre 2020, si è passati alla didattica digitale integrata (D.D.I.), la quale ha dato la possibilità agli insegnanti e agli studenti di ritornare a fare lezione tra le mura scolastiche, integrando alla didattica in presenza l'uso delle piattaforme educative online. Questa integrazione è stata resa necessaria per far fronte alla situazione pandemica; infatti, a causa di quarantene per positività o isolamenti fiduciarî, molti bambini sono stati costretti a rimanere all'interno della propria abitazione, potendo però comunque seguire l'attività didattica utilizzando queste risorse online, mentre l'insegnante e i compagni di classe svolgevano la lezione in presenza.

Lo scopo della tesi è quello di analizzare le opinioni degli insegnanti su come hanno affrontato il periodo pandemico, analizzando diversi aspetti, tra cui l'area comunicativa e quella didattica, e se alcuni elementi, come la rimodulazione o le difficoltà riscontrate durante la didattica a distanza, possono essere state influenzate dall'età o dalla formazione ricevuta prima e durante la DaD.

Il presente lavoro si suddivide in cinque capitoli.

All'interno del primo viene introdotto l'argomento relativo al diritto allo studio, prestando particolare attenzione a quanto è successo ad inizio pandemia, sia nel mondo che in Italia.

Per descrivere al meglio lo sfondo sul quale la mia tesi affonda le sue radici, nel secondo capitolo sono presenti le informazioni riguardanti l'utilizzo delle tecnologie all'interno della scuola e l'importanza della competenza digitale, sia per gli alunni, ma anche per gli insegnanti. All'interno di questo capitolo si parla di Didattica a Distanza, di come questa non sia un'invenzione dovuta al Coronavirus e di quali siano le differenze con la Didattica Digitale Integrata.

Il terzo capitolo è strettamente legato alla ricerca. L'indagine è stata svolta ponendo un questionario online ai docenti delle scuole primarie presenti nella zona di Padova e provincia. All'interno di questo capitolo si è cercato di capire se alcuni elementi, come una formazione ricevuta prima della pandemia, l'età o le formazioni attivate all'interno degli istituti (sia riguardanti le tecnologie che riguardanti la didattica a distanza), possono aver influenzato alcuni aspetti della DaD o della DDI.

Il quarto capitolo contiene l'analisi SWOT, la quale si è rivelata utile per raccogliere i punti di forza di debolezza, le opportunità e i rischi del questionario d'indagine e del suo contesto.

Il quinto capitolo conclude la tesi esponendo le riflessioni sui risultati ottenuti dall'indagine e presentando le personali conclusioni sul tema trattato.

CAPITOLO 1. DIRITTO ALLO STUDIO

L'articolo 34 della Costituzione recita:

“La scuola è aperta a tutti.

L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.”

Questo articolo è la base del diritto all'istruzione, la quale deve essere libera e aperta a tutti i cittadini. Inoltre, viene sottolineata non solo l'importanza dell'istruzione come diritto di ogni cittadino, ma anche come dovere dello stato di renderla fruibile per tutti.

Il fine della scuola è di favorire l'inclusione intesa come riconoscimento e valorizzazione dell'originalità e dell'unicità di ciascun alunno, allo stesso tempo favorendo, sostenendo e potenziando le specifiche abilità di tutti; pertanto, è compito della scuola individuare un percorso diretto a valorizzare l'individuo.

È fondamentale promuovere l'istruzione e l'educazione nella scuola alla luce della Costituzione italiana, dei suoi valori di uguaglianza, di libertà e di indiscriminato accesso al sapere, nel rispetto quotidiano dei diritti di tutti gli uomini e dell'ambiente.

Far diventare quindi la scuola un ambiente capace di accogliere le differenze, cercando di rendere quotidianità la costruzione di percorsi individualizzati e personalizzati, attraverso i quali ciascuno possa realizzare il massimo delle proprie potenzialità e quindi riuscire a creare uno spazio in cui tutti possano apprendere senza essere considerati diversi dai compagni.

Le persone, sin dalla nascita, sono titolari di diritti personali inviolabili. Questi diritti sono propri della persona e, come scrive Falanga (2013), “sono connessi con le finalità dell'Istituzione scolastica, quindi con l'istruzione, la formazione e l'educazione dello studente” (p. 17).

1.1. L'Agenda 2030 e la qualità educativa

L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile è stata sottoscritta nel 2015 dai 193 stati appartenenti all'Organizzazione delle Nazioni Unite. Questo piano di azione presenta 17 obiettivi, 169 traguardi e oltre 240 indicatori, sulla quale ogni paese viene poi valutato in modo periodico in sede ONU. Infatti, tutti i paesi sono chiamati a cambiare prospettiva e a progredire, agendo in modo trasversale.

Gli obiettivi si articolano su tre dimensioni dello sviluppo sostenibile, in un approccio integrato: crescita economica, tutela dell'ambiente e inclusione sociale; non si riferiscono solamente all'ambiente, ma anche all'economia, alla società e alle istituzioni (vedi Figura 1).



Figura 1 Sustainable Development Goals – Agenda 2030

L'obiettivo numero 4, in particolare, riguarda la qualità educativa: fornire un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. Al suo interno, troviamo il traguardo 4.7, relativo all'Educazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile:

“By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality,

promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development" (ONU, 2015, p. 17).

L'Educazione viene descritta come un processo che può generare cambiamenti rispetto alla conoscenza, alle capacità e al comportamento, con il fine di creare una società più sostenibile e inclusiva per tutti.

Anche l'UNESCO (2020 b), nell'ambito del progetto Educazione alla cittadinanza globale, ha riconosciuto l'importanza dell'educazione per il raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda2030.

L'educazione riveste un ruolo fondamentale, sia come obiettivo a sé stante (vedi obiettivo 4), sia come elemento in grado di far raggiungere ulteriori traguardi.

All'interno di questo processo di cambiamento e trasformazione, la scuola è chiamata ad aiutare, con il fine di raggiungere i traguardi e includere i principi di sostenibilità all'interno dell'apprendimento didattico, proponendo una didattica che miri a sensibilizzare, responsabilizzare, cambiare e migliorare.

In questo modo, risulta appartenere ad una comunità più ampia, dove politica, economia, cultura e società sono interdipendenti tra loro, creando anche un legame tra locale, nazionale e globale. Il motto *"think globally, act locally"* si riferisce al contesto globale richiamando l'importanza di agire localmente, senza aspettare istruzioni "dall'alto".

Il progetto finale dell'Agenda 2030 è indispensabile da raggiungere. La scuola deve essere considerata come la principale istituzione educativa, in grado di rendere nota a tutti il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, facendo prendere consapevolezza e coinvolgendo le nuove generazioni.

1.2. Diritto allo studio al tempo del COVID-19

In questo sotto capitolo approfondiremo le conseguenze dirette che gli studenti e gli insegnanti hanno vissuto durante il periodo di pandemia in cui il diritto allo studio ha faticato ad essere rispettato.

“Il 9 gennaio 2020 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha dichiarato l'avvenuto isolamento, da parte delle autorità sanitarie cinesi, di un nuovo ceppo di coronavirus mai identificato prima nell'uomo: il 2019-nCoV (conosciuto anche come COVID-2019)” (Camera dei deputati, 2020).

Questo nuovo virus, denominato anche Sars-Cov-2, viene registrato per la prima volta nella città cinese di Wuhan. La sua velocità di espansione e l'alta carica virale lo portano velocemente a diffondersi negli altri paesi e a dare inizio ad una vera e propria pandemia.

Per questo motivo, molti stati hanno deciso di chiudere le scuole come parte di una politica di distanziamento fisico, al fine di rallentare la trasmissione e alleviare il carico sui sistemi sanitari.

L'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, ha stimato che nel 2020 138 paesi hanno deciso di chiudere le scuole a livello nazionale e molti altri hanno implementato le chiusure regionali o locali. Queste chiusure scolastiche hanno colpito l'istruzione dell'80% dei bambini in tutto il mondo.

Secondo le analisi di Save the Children (2021), si prevede che nel 2030 il 20% dei giovani tra i 14 e i 24 anni non sarà in grado di leggere, questo perché la pandemia ha peggiorato l'apprendimento, già carente in alcuni paesi del mondo.

Infatti, è la prima volta dalla fine della Seconda guerra mondiale, che l'istruzione ha un blackout a scala globale, l'85% dei Paesi che hanno aderito al lockdown, ha interrotto completamente le attività didattiche, mentre solo il 15% ha sperimentato la Didattica a Distanza (UNESCO, 2020 a). Tra il 27 marzo e i primi di aprile 2020 si è verificato il picco massimo di scuole chiuse, che ha interessato il 90% circa degli studenti del mondo coinvolgendo un totale di 191 Stati. .

La Figura 2 mostra la situazione a marzo 2020 in merito alla chiusura delle scuole a causa del Covid-19.

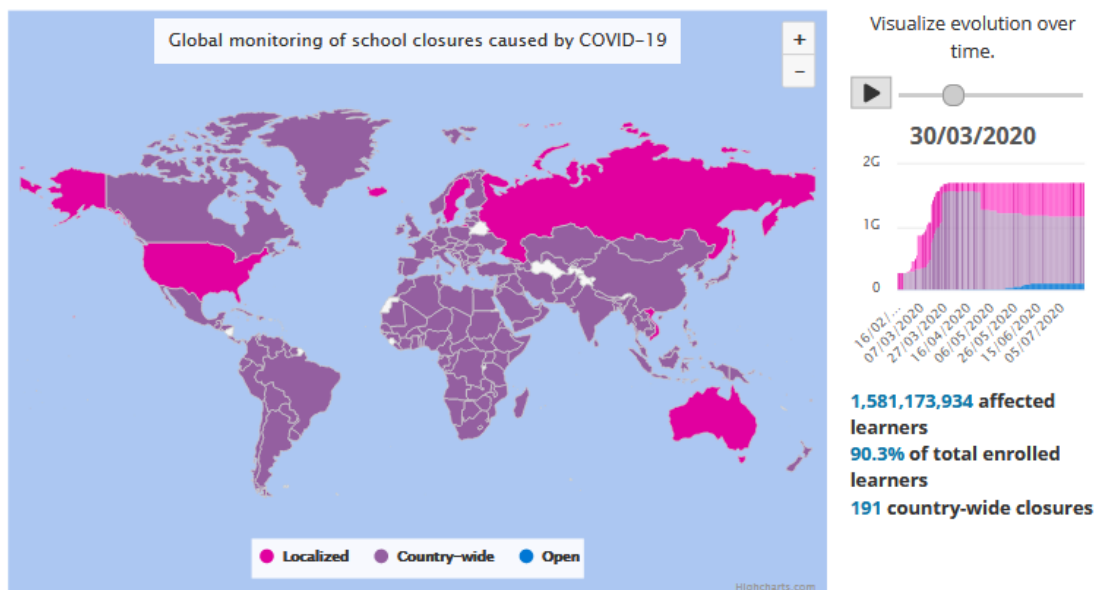
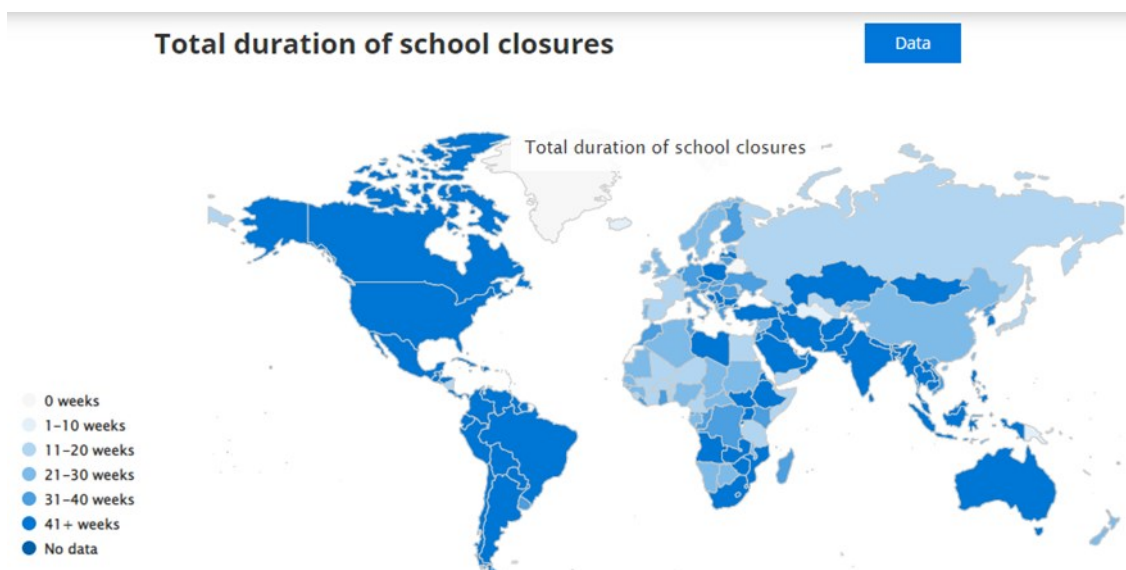


Figura 2 Monitoraggio chiusura scuole nel mondo a marzo 2020 (UNESCO)

Con il passare dei mesi, si è osservato un lento ritorno alla normalità, che ha consentito la riapertura delle scuole in alcuni Paesi. In Europa il primo ad aprire è stato la Svizzera, dopo sei settimane, seguito poi la Croazia, con dieci. L'ultimo Stato a far riprendere le attività scolastiche in presenza è la Macedonia del Nord, dopo ben cinquantaquattro settimane (vedi figura 3).

Figura 3 Durata delle chiusure delle scuole nel mondo a causa del COVID-19 (UNESCO)



1.3. La situazione italiana durante il COVID-19

In Italia il 31 gennaio 2020, in seguito alla delibera del Consiglio dei ministri, proposta dal Presidente del Consiglio, viene dichiarato lo stato di emergenza.

Dopo la scoperta dei primi focolai nel lombardo-veneto, vengono adottati i primi provvedimenti, tra cui viene concesso al Ministro della salute e al Presidente della giunta regionale la possibilità di emettere ordinanze e decreti relativi alla questione sanitaria (Legge n.833/1978).

Tra questi decreti ritroviamo quello del 4 marzo 2020 e quello del 9 marzo 2020, in cui le imposizioni, che prima interessavano solo i territori maggiormente colpiti dal virus, vengono estese a livello nazionale. Viene quindi sospesa, per ogni ordine e grado, l'attività scolastica fino al 15 marzo e i dirigenti scolastici dei vari istituti vengono esortati ad iniziare la didattica a distanza.

In uno dei decreti successivi viene nuovamente rimandato l'inizio delle attività didattiche in presenza al 25 marzo.

Davanti a queste richieste la scuola si ritrova a dover affrontare la propria arretratezza, non solo riguardo il modello d'istruzione e gli strumenti da utilizzare, ma anche la poca preparazione e la formazione di cui gli insegnanti erano dotati.

Con il decreto "Cura Italia", approvato il 24 aprile 2020, lo stato si è attivato per il sostentamento delle diverse attività, tra cui quelle scolastiche. In particolare, sono stati stanziati i fondi per il sostegno per la didattica a distanza, oltre che per le pulizie straordinarie al rientro a scuola. Gli insegnanti hanno avuto quindi la possibilità di formarsi sulle metodologie e-learning, dando la possibilità agli studenti di continuare ad avere il diritto allo studio.

A causa dell'emergenza pandemica, tutti i cittadini, bambini compresi, hanno vissuto in totale isolamento. Per questo motivo, gli studenti italiani, escludendo le interruzioni scolastiche programmate, hanno perso circa 65 giorni di scuola "regolare" (UNESCO, 2020 a). "Bambini, ragazzi, giovani, allontanati dalle scuole, dai loro compagni, dai loro docenti, dalla loro abituale vita di relazione e di crescita formativa e rinchiusi, come gli adulti, nelle proprie case per un tempo indefinito e incomprensibile"

(Alario & Caroppo, 2020, p.21). La didattica a distanza ha rappresentato per gli studenti e le loro famiglie un po' di routine quotidiana nelle giornate di quarantena, dando anche la possibilità agli alunni di poter mantenere i contatti con gli insegnanti e i compagni di classe.

Sebbene sia in corso un dibattito scientifico sull'efficacia della chiusura delle scuole riguardo la trasmissione del virus, il fatto che siano rimaste chiuse per un lungo periodo di tempo ha avuto conseguenze sociali dannose per i bambini, con la possibilità che si siano aggravate le disuguaglianze già esistenti (Van Lancker, W. & Parolin, Z., 2020).

Alcune indagini hanno riferito che a marzo 2020 il 67% delle scuole aveva erogato le proprie attività didattiche nella modalità online, raggiungendo 6,7 milioni di alunni in Italia, su un totale di 8,3 milioni (Masheroni et al., 2021). L'ISTAT (2020 a) ha inoltre stimato che circa 3 milioni di studenti di età compresa tra i 6 e i 16 anni, ha avuto difficoltà nella partecipazione alla didattica a distanza, a causa della mancanza di dispositivi digitali o della scarsa connessione alla rete.

Le altre ragioni per cui la DaD ha richiesto più tempo per l'attivazione in alcune scuole, si possono ricondurre a sei fattori: difficoltà tecniche delle famiglie, carenze formative nei docenti, carenze organizzative delle scuole, disaccordo nella comunità scolastica, carenza di supporto delle famiglie e difficoltà tecniche dei docenti (Ianes & Bellacicco, 2020).

La chiusura delle scuole di ogni ordine e grado si è prorogata fino al termine dell'anno scolastico. Il ritorno a scuola in presenza è avvenuto a settembre 2020, in cui la Didattica a Distanza è stata sostituita con la Didattica Digitale Integrata. Questa modalità di erogazione della didattica era differenziata a seconda del livello di contagio regionale e, di conseguenza, "durante questo periodo non tutti gli studenti hanno avuto le stesse opportunità di apprendimento e non tutti gli insegnanti hanno avuto le stesse possibilità di insegnamento" (Stanzione & De Santis, 2021). Tuttavia, la DDI ha permesso ai bambini che non potevano recarsi nelle classi, poiché chiusi nella propria abitazione in quarantena per contatto o per positività, di seguire la lezione da remoto,

garantendo la continuazione delle attività didattiche e, di conseguenza, il diritto allo studio.

La pandemia ci ha catapultati in un mondo digitalizzato al quale ci stavamo preparando in questi ultimi anni, ma per il quale non eravamo forse così pronti.

Nel prossimo capitolo si parlerà dell'introduzione delle tecnologie e delle risorse digitali all'interno delle scuole, sia a livello europeo che nazionale, e i vantaggi che possono portare se introdotti nelle attività didattiche, focalizzandosi sul supporto che hanno fornito durante la pandemia, inizialmente nella didattica a distanza e poi nella didattica digitale integrata.

CAPITOLO 2. LE TECNOLOGIE A SCUOLA

2.1 La concezione delle tecnologie nei documenti Europei prima del COVID-19

Le metodologie didattiche sono un insieme di strategie utilizzate per realizzare le teorie didattiche ed ottenere così un apprendimento significativo, tenendo conto non solo delle possibilità ma anche dei numerosi vincoli, come spazi, tempi, ambienti, risorse, presenti all'interno del contesto scuola.

Al giorno d'oggi, la didattica è fortemente condizionata dagli elementi didattici a disposizione dell'insegnante: tecnologia e media permettono una conoscenza più avanzata e condivisa, in quanto, grazie al fondamentale ruolo dell'educazione, riescono a sviluppare processi interculturali/inclusivi e rendere quindi i soggetti più partecipi nella comunità.

All'interno del contesto europeo, le politiche educative in materia ICT (*Information and Communication Technology*) si legano alla transizione verso la società della conoscenza. Nel 2000, il Consiglio Europeo ha tenuto una sessione straordinaria a Lisbona per "stabilire un obiettivo strategico chiaro e concordare un programma ambizioso al fine di creare infrastrutture del sapere, promuovere l'innovazione e le riforme economiche e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d'istruzione" (Consiglio Europeo, 2000); passare quindi ad un'economia digitale basata sulla conoscenza per la crescita, la competitività e l'occupazione, sviluppando di conseguenza un'istruzione digitale.

A questo proposito, gli Stati puntavano a modernizzare il modello sociale europeo investendo sulle persone e costruendo uno stato sociale attivo; pertanto, entro il 2001, dovevano garantire accesso a internet e alle risorse multimediali a tutte le scuole appartenenti all'Unione Europea, e, entro la fine del 2002, che gli insegnanti sapessero usarli.

Dal 2010 al 2020 si è svolta la Strategia Europa 2020, focalizzata sull'istruzione, la ricerca e l'innovazione, e la società digitale. In particolare, prevedeva come

fondamentale l'utilizzo delle tecnologie, al fine di creare una società del sapere in cui vi sia crescita, competitività e occupazione, attraverso più strategie:

1. Garantire a tutti gli studenti, al termine del ciclo di studi, la possibilità di acquisire una cultura digitale, offrendo così un bagaglio di conoscenze fondamentali per il loro futuro;
2. Fornire a tutti gli insegnanti una cultura adeguata adattando i relativi programmi di formazione e introducendo misure che promuovano l'utilizzo concreto delle tecnologie digitali durante le attività didattiche;
3. Offrire una formazione permanente a tutti i lavoratori al fine di acquisire e mantenere una cultura digitale, aggiornando le proprie competenze.

Nel prossimo sottocapitolo, invece, ci concentreremo sulle iniziative digitali svolte nel contesto italiano.

2.2 Iniziative nazionali per la scuola digitale prima del COVID-19

Le prime iniziative attuate in Italia per promuovere le azioni digitali hanno inizio a metà degli anni Ottanta, con il Piano Nazionale per l'Informazione, con proposte legate a progetti per l'introduzione delle tecnologie informatiche all'interno delle scuole, ma con riferimento solamente alle scuole superiori.

Successivamente, il Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PSTD) (1995-2000) aveva lo scopo di estendere a tutte le scuole l'uso delle tecnologie digitali, dando ai docenti una prima formazione di base riguardante la multimedialità e le possibilità applicative e, infine, inserendo la multimedialità all'interno delle normali attività curricolari, così da incidere sulla struttura dei processi di apprendimento e di insegnamento. Inoltre, la strategia adottata dal Ministero della Pubblica Istruzione permetteva di rendere flessibile il piano di sviluppo delle tecnologie multimediali, secondo le esigenze e le possibilità presenti nel territorio.

Nel 2002 si aggiunse un altro Programma Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, *ForTic*. Questo piano attua le indicazioni contenute nei piani Europei per la formazione sia degli studenti che degli insegnanti, e propone di "garantire alle giovani generazioni: il possesso, alla fine del loro percorso scolastico, della capacità di usare gli strumenti messi a disposizione dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)" (Miur, 2002).

All'interno di questo programma sono indicati i tre livelli di competenza che gli insegnanti devono acquisire: competenza di base sull'uso del computer da integrare nelle attività didattiche, conoscenze avanzate circa il rapporto tra didattica e tecnologie, e competenze informatiche avanzate, volte alla capacità di progettare, sviluppare e utilizzare in modo proficuo le tecnologie.

Nel 2007 viene lanciato il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), con lo scopo di investire nella promozione di nuove pratiche e modelli organizzativi nel sistema scuola; all'interno di questo piano vi sono tre principali iniziative.

La prima tra queste è l'azione LIM, che prevede il finanziamento per l'acquisto di lavagne interattive multimediali e la formazione e preparazione degli insegnanti su come utilizzarle.

Nella seconda azione, Cl@ssi 2.0, gli ambienti di apprendimento vengono modificati attraverso l'utilizzo costante e diffuso delle tecnologie come supporto alla didattica in aula, dando a ogni studente un computer personale.

Infine, come ultima azione, viene promossa l'Editoria Digitale Scolastica, il cui obiettivo è di trasferire le risorse didattiche dal formato cartaceo a quello digitale (ebook), individuando come benefici la possibilità per gli studenti di modificare, commentare e interagire con il testo, attuando anche processi collaborativi.

Nel 2011 viene introdotto il Patto per la Scuol@ 2.0, il quale presenta le stesse caratteristiche di Cl@sse 2.0, ma è allargato all'intera scuola. Infatti, vengono coinvolte alcune scuole con il fine di proseguire il percorso di innovazione e di trasformazione degli ambienti didattici attraverso l'uso delle tecnologie, dotando le aule di proiettori, LIM e computer personali per gli studenti.

Questi piani di azione presentano diverse criticità. Infatti, i fondi da utilizzare per le iniziative nazionali per la scuola digitale risultano non abbastanza ed episodici, e favoriscono gli Istituti già attivi sul piano digitale. Inoltre, vi è la necessità di ripensare alla formazione del docente per integrare le tecnologie nella pratica dell'insegnamento in classe.

In Italia, dal 2015 viene proposto il PNSD, il Piano Nazionale Scuola Digitale, sviluppato all'interno della riforma de La Buona Scuola (L. 107/2015), al cui centro vi sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale. Esso compare all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.) degli Istituti come integrazione fondamentale ed obbligatoria, assieme alla "Cittadinanza Digitale".

All'interno del Piano viene rinnovata l'idea di scuola, intesa come spazio aperto per l'apprendimento e non unicamente come luogo fisico. La scuola deve poter offrire connessione e piattaforme interattive per creare un ambiente di apprendimento per la didattica digitale integrata e la collaborazione; per questo motivo è possibile utilizzare i propri device per la didattica (*Bring Your Own Device – BYOD*). Gli insegnanti possono inoltre conoscere, interagire e accedere a Risorse Educative Aperte (*Open Educational Resources*) per tenersi continuamente aggiornati e cercare nuove possibilità di innovazione. Inoltre, all'interno della scuola, viene inserita una nuova figura: l'animatore digitale, il quale è un docente che ha il compito di coordinare la diffusione dell'innovazione digitale nell'ambito delle azioni previste dal PTOF e le attività del PNSD.

Questo Piano risponde quindi alla chiamata per la costruzione di una visione di Educazione nell'era digitale, così da mettere gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze per la vita. Come scrive il Miur nella pagina relativa al Piano Nazionale Scuola Digitale, "Le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica, in primis le attività orientate alla formazione e all'apprendimento, ma anche l'amministrazione, contaminando, e di fatto ricongiungendoli, tutti gli ambienti della scuola: classi, ambienti comuni, spazi laboratoriali, spazi Individuali e spazi informali."

2.3 Le tecnologie nel processo educativo

Con il termine tecnologia si definisce “sia lo strumento che consente la soluzione di problemi, sia la tecnica che combina le risorse per conseguire i risultati.” (Jovane, 2006). Le Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC), supportano il cittadino all’interno della sua quotidianità, rendendolo partecipe, attivo, critico e informato.

La società di oggi, oltre che digitale, è una società liquida, poiché non è più in grado di offrire una visione salda della vita, è continuamente attraversata da trasformazioni e ibridazioni di diverse culture, mettendo la scuola, così come la conoscenza, in una condizione di “rivoluzione permanente”, volta a sviluppare le abilità relazionali, l’apprendimento e la conoscenza critica dei giovani “utenti”, chiamati anche nativi digitali.

Anche la partecipazione caratterizza la società dei nostri giorni, poiché “sposta il focus della costruzione di competenze (*literacy*) dall’espressione individuale al coinvolgimento nella comunità” (Jenkins, 2010, p.60).

Come scrive Galliani (2002), esistono due diversi tipi di tecnologie: tecnologie di processo e tecnologie di prodotto.

Le prime si riferiscono alla strutturazione e ottimizzazione di ambienti e interventi didattici, qualificandoli rispetto l’analisi organizzativa, alla produzione e scelta dei materiali didattici e dei media, alla gestione e conduzione delle dinamiche educative e alla valutazione dei processi insegnamento/apprendimento.

Le seconde, invece, presentano un riferimento diretto alle tecnologie e al loro utilizzo nella didattica e sono distinte in cinque categorie: tipografiche, audiovisive, informatiche, multimediali e telematiche. Tuttavia, il computer è diventato “una sorta di medium universale o di meta-medium che può simulare gli altri codici e le altre tecnologie della comunicazione.” (Solidoro, 2004, p.73).

Grazie all’uso di queste tecnologie si è aperto un nuovo mondo, con diverse possibilità di ricerca e condivisione delle informazioni, oltre a nuovi termini lessicali propri dell’ambito.

Come sostiene Tim Berners-Lee (2001), “il fine ultimo del Web è migliorare la nostra esistenza reticolare nel mondo”. Il Web 2.0 è un’evoluzione perché il ruolo assegnato agli utenti è sempre più da protagonisti nelle dinamiche di produzione, comunicazione e condivisione; all’interno di questo troviamo i *Social Software*, i quali permettono la collaborazione e la cooperazione con altri utenti.

Nell’ambito della scuola ritroviamo come uno dei principali *software* digitali il registro elettronico, il quale permette di gestire la vita di classe, registrando voti, assenze e argomenti svolti durante le ore di lezione, con la possibilità di far leggere ai genitori cosa succede all’interno dell’aula. È stato introdotto negli istituti dal decreto Monti (2011), il quale pianificava la “dematerializzazione delle procedure amministrative in materia di istruzione”.

Le *App* costituiscono le applicazioni informatiche per tablet e smartphone e presentano un’interfaccia semplificata, essenziale e intuitiva; sono molto utili per la didattica poiché permettono di rendere più attiva e dinamica la didattica.

Un altro strumento che si è diffuso in questi ultimi anni è la *piattaforma e-learning*, chiamata anche *Virtual Learning Environment*. Tra le più conosciute troviamo *Moodle*, che permette varie azioni: editare corsi e lezioni, pubblicare informazioni e risorse didattiche, organizzare e gestire gruppi di lavoro e anche proporre test di verifica agli utenti.

Le classi virtuali, come Zoom o Google Meet, permettono di mettere in collegamento insegnanti e studenti di una specifica classe, creando un contesto di apprendimento interattivo e collaborativo.

Altro strumento è l’e-book, il libro in formato digitale, a cui si può avere accesso da un computer o un dispositivo mobile, che permette di poter usufruire di contenuti scaricabili online, compensando o approfondendo determinati temi o argomenti contenuti nei libri cartacei degli studenti.

Tutti questi strumenti possono essere utilizzati in classe grazie alla lavagna multimediale interattiva (LIM), una lavagna elettronica collegata ad un computer, su

cui è possibile, utilizzando il dito oppure un pennarello elettronico specifico, disegnare e scrivere. Questa, presenta tutte le funzioni di uno schermo del computer e, grazie alla connessione ad Internet, offrendo la possibilità di navigare in rete.

La LIM viene utilizzata dagli insegnanti per supportare visivamente la lezione con immagini e video. Grazie a queste misure tecnologiche diventa più semplice offrire strumenti compensativi agli alunni con difficoltà, oltre che dare supporto a tutti gli altri studenti. Le diverse modalità di rappresentazione offerte dalla LIM consentono all'insegnante di migliorare l'esposizione dei contenuti e di modellare idee e concetti astratti in maniera nuova, attraverso i diversi canali (audio, video, testo), così da facilitare l'attenzione e la comprensione degli alunni; l'utilizzo di questa lavagna sposta l'attenzione dal docente al contenuto trattato. In aggiunta, gli studenti risultano essere più coinvolti e motivati quando vengono utilizzate le tecnologie.

È importante che l'integrazione tra le tecnologie e il rapporto con i media riguardi "tutti i tipi di apprendimento e tutte le attività", interessi "l'intero curriculum" e coinvolga "tutte le discipline" (Pérez Tornero, 2008, p.18).

Tecnologie e media sono, nella pratica della vita quotidiana e della formazione, in rapporto indissolubile con l'apprendimento, consentendo di sviluppare diverse tipologie di abilità e competenze: in qualità di dispositivi istituzionali si rafforzano le abilità strumentali; in qualità di sistemi simbolici si incrementano i processi cognitivi; in qualità di mediatori sociali si accrescono la partecipazione e le pratiche collaborative e cooperative (Messina, 2002).

Secondo Calvani (2004) esistono tre principali fasi del processo di sviluppo delle nuove tecnologie nella scuola.

La prima fase è computer come *tutor*, nella quale al computer è affidato il ruolo di gestione delle tappe dell'apprendimento dello studente, utilizzando degli specifici programmi didattici.

Nella seconda fase il computer viene considerato come *tool*, in cui il computer viene utilizzato come utensile cognitivo, attraverso la presenza dei software per la produttività personale (videoscrittura, foglio elettronico etc.).

La terza fase riguarda il computer come *tool multimediale*, questo strumento, infatti, diventa un utensile comunicativo multimediale a cui è possibile associare le diverse funzionalità relative all'immagine, al suono e al video.

Successivamente, nella quarta ed ultima fase, il computer raggiunge la forma più social delle tecnologie digitali, viene utilizzato per navigare, grazie ad internet, alla ricerca di informazioni, inviare e ricevere messaggi, condividere e costruire online dei prodotti. Lo strumento diventa *computer tool comunicativo*.

Per la scelta del software, è importante che l'insegnante consideri: le potenzialità didattiche, le intenzionalità del docente che lo intende utilizzare e le condizioni di utilizzo.

In merito all'utilizzo didattico, è opportuno tener presente che ogni risorsa è connotata da opportunità d'uso e vincoli, che possono influire nel potenziale apprendimento. Fondamentale è esaminare attentamente le tecnologie che danno la possibilità di progettare e dare la forma desiderata al proprio prodotto e di utilizzare diverse forme di comprensione, conoscenza, espressione e critica.

Roberto Maragliano e Alberto Abruzzese (2008) ritengono che "l'azione educativa possa svolgere importanti azioni di s drammatizzazione e di conseguente incremento dei livelli di consapevolezza, sia educando alla tecnologia, dunque al suo uso sapiente e consapevole, sia facendo della tecnologia stessa, criticamente intesa, una risorsa per l'educazione." (p.4). Questi strumenti tecnologici sono infatti risorse neutre, ciò che li definisce è la metodologia e come l'insegnante sceglie di utilizzarli nel suo insegnamento; le tecnologie non costituiscono un nemico della scuola, ma un alleato che può amplificarne il potere e il ruolo soprattutto perché ormai sono parte della quotidianità di tutti (Bruschi & Perissinotto, 2020).

Uno studio di Lei (2010) categorizza le tecnologie in cinque grandi gruppi, a seconda della loro natura e degli scopi d'uso: tecnologie specifiche della disciplina, tecnologie sociali-comunicative, tecnologie per la costruzione, tecnologie per l'intrattenimento e l'esplorazione, tecnologie "generali". Queste ultime comprendono quelle tecnologie che possono essere utilizzate all'interno di ogni area disciplinare e per ogni fine.

Anche Conole e Dyke (2004) propongono una classificazione delle possibili azioni delle tecnologie, con il fine di comprendere come le tecnologie possano supportare in modo più efficace l'apprendimento degli studenti e quali potrebbero essere le problematiche da incontrare nel loro utilizzo.

Le caratteristiche delle tecnologie che forniscono supporto per l'apprendimento sono:

- Accessibilità: l'abbondanza di informazioni che si possono trovare;
- Diversità: possibilità di rapportarsi con molteplici situazioni;
- Comunicazione e collaborazione: vengono potenziate grazie all'uso delle nuove tecnologie, consentendo nuove modalità di dialogo;
- Riflessione: le tecnologie possono aiutare a stimolare la riflessione;
- Multimodalità e non-linearità: il web permette di adattare percorsi e strategie individualizzate al singolo;
- Immediatezza: la velocità di scambio ha ridotto notevolmente i tempi di attesa nella ricerca e di risposta;

Invece, le problematiche che si riscontrano nell'uso delle tecnologie possono essere:

- Rischio, fragilità e incertezza: legati alla vulnerabilità delle ICT o agli abusi;
- Velocità di cambiamento: navigare tra le varie informazioni e ricercare quelle attendibili è complicato, a causa della velocità di accesso ai materiali;
- Monopolizzazione: standardizzazione dei diversi aspetti coinvolti;
- Controllo: le nuove tecnologie consentono, a chi ne ha il potere, di osservare e conoscere i comportamenti.

2.4 Formazione degli insegnanti in merito alle tecnologie

2.4.1 La Competenza Digitale

Il Parlamento Europeo e il Consiglio dell'UE hanno presentato nel 2006 le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, che permettono la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione, e si caratterizzano come competenze per la vita. Come è scritto nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari (2018) queste otto competenze costituiscono, dal punto di vista metodologico, un *framework* capace di contenere le competenze culturali afferenti alle diverse discipline e le competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie ad operare nel mondo e ad interagire con gli altri.

Come abbiamo visto, gli insegnanti sono al contempo interpreti e mediatori dei cambiamenti che le tecnologie determinano all'interno della società acquisendo le otto competenze chiave.



Figura 4 Le 8 Competenze Chiave (2018)

All'interno di queste si trova la competenza digitale, la quale viene ritenuta fondamentale, e consiste nel saper utilizzare con dimestichezza spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la ricerca.

Come dice Ferrari (2012), si tratta di una competenza “trasversale”, che consente di acquisire anche le altre competenze chiave, come ad esempio il calcolo.

Questa competenza è supportata dalle abilità di base nelle ICT (*Information and Communication Technology*), ossia l'utilizzo del computer per reperire, valutare, produrre e presentare informazioni, oltre che a partecipare a reti collaborative tramite l'uso di Internet (Messina & De Rossi, 2015).

La competenza digitale è data dall'implicazione di cinque principali tipi di literacy, ovvero:

1. *ICT literacy*: la conoscenza tecnica e l'utilizzo di un computer e di applicazioni software;
2. *Internet literacy*: la capacità di operare in ambienti multimediali di rete, conoscere il web e riuscire ad orientarsi in esso;
3. *Information literacy*: consiste nel trovare, organizzare ed elaborare le informazioni;
4. *Media literacy*: la capacità di interpretare, utilizzare e produrre con i media;
5. *Digital literacy*: ingloba tutte le altre *literacy* e riguarda il saper utilizzare gli strumenti digitali in modo responsabile, efficace e mirato.

Come scrive Ala-Mutka (2011), è possibile rappresentare in tre grandi blocchi le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che concorrono a caratterizzare la competenza digitale.

Nel primo blocco si trovano le competenze e abilità strumentali, le quali si suddividono in operative e relative al medium. Il secondo blocco, invece, riguarda le competenze e abilità avanzate, che sono applicative, strategiche e riferite a obiettivi personali; queste competenze si possono ascrivere in quattro aree: creare comunicazione e collaborazione, gestione delle informazioni, apprendimento e problem solving, e partecipazione significativa.

Si aggiungono poi, nel terzo e ultimo blocco, gli atteggiamenti nei confronti dell'impiego di abilità e conoscenze: interculturale, critico, creativo, autonomo e responsabile.

Grazie a questo modello concettuale, viene fornito un ipotetico percorso per lo sviluppo della competenza digitale, che ovviamente deve essere adattato in base alle diversità dei singoli e dei gruppi.

In conclusione, è quindi necessaria la formazione degli insegnanti nella competenza digitale, in quanto competenza chiave; tuttavia, la formazione deve includere la competenza digitale avanzata e non concentrarsi solo sulle abilità d'uso delle ICT.

Nello specifico, le competenze che andranno ad essere sviluppate nella didattica sono determinate dal DigCompEdu. Esso è un gruppo di lavoro della Commissione Europea che si occupa di redigere un *Syllabus* di "base comune" per tutti gli Stati, riguardante le Competenze nelle ICT dell'insegnante e, di conseguenza, degli alunni (Bocconi, Earp, & Panesi, 2018).

Secondo il gruppo di lavoro della Commissione Europea, all'interno della competenza digitale troviamo tre macroaree di azione, al cui interno vi sono ben 22 competenze organizzate secondo sei aree (Vedi Figura 3).

La prima macroarea riguarda le competenze professionali dell'educatore: il *Professional Engagement*, ossia la capacità organizzativa e gestionale della professione, sapendosi muovere attivamente tra le diverse risorse presenti nel territorio, comprese le ICT.

La seconda area di azione riguarda le competenze pedagogiche dell'educatore e le metodologie utilizzate per la didattica. All'interno di questa area troviamo: *Digital Resources*, ossia la capacità di utilizzare le risorse digitali in modo efficace; *Teaching and Learning*, che consiste nella capacità di saper come e in che misura variare l'insegnamento a seconda dell'età e delle caratteristiche degli studenti; *l'Assessment*, riguarda il saper utilizzare gli strumenti corretti ai fini della valutazione; e *l'Empowering Learners*, il dare forza agli apprendimenti ponendo al centro di questo gli alunni stessi, personalizzandolo e scegliendo l'approccio più indicato per loro.

Infine, nell'ultima macroarea si ritrovano le modalità per facilitare le competenze degli alunni, in particolare quella digitale, e i sistemi di supporto agli studenti con bisogni educativi speciali.

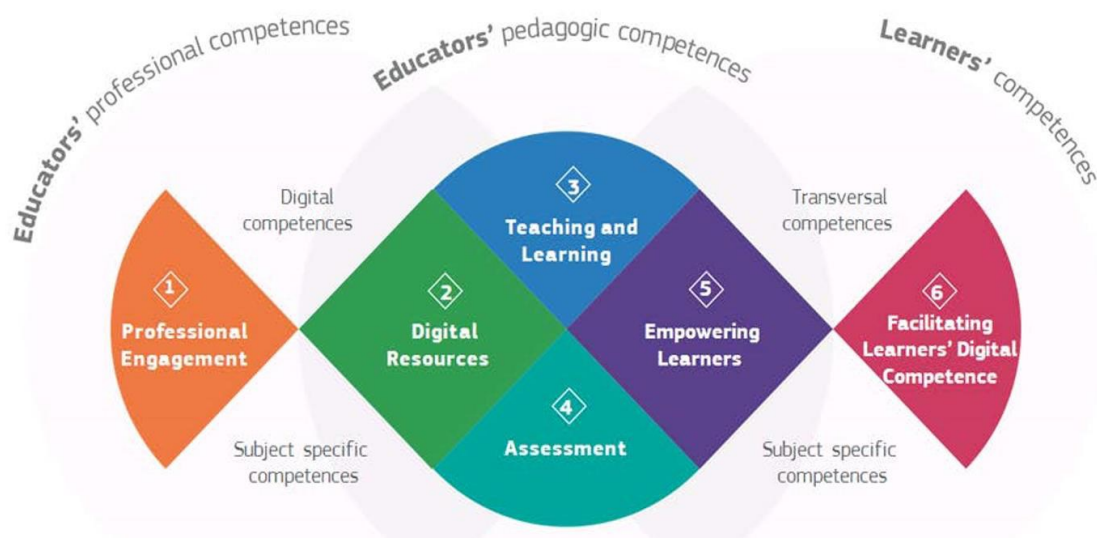


Figura 5 Digital Competence Framework for Educators. European Union, 1995-2018

Le competenze trasversali sono riconducibili anche al documento “Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile” (UNESCO, 2017).

All’interno del documento redatto dall’UNESCO sono descritte le competenze chiave per la promozione dello sviluppo sostenibile; tra queste ritroviamo la “Competenza collaborativa” e la Competenza di pensiero critico”.

La “Competenza collaborativa” viene definita come la capacità di relazionarsi con se stessi e con gli altri, rispettando i bisogni e le opinioni, e gestendo i conflitti, per facilitare un approccio collaborativo e partecipato alla risoluzione dei problemi. A questa competenza si legano la capacità di interagire e condividere le informazioni grazie all’uso di tecnologie digitali.

La “Competenza di pensiero critico”, invece, consiste nella capacità di riflettere sui propri valori e azioni riguardanti il tema della sostenibilità. Questa competenza si intreccia alla competenza digitale in quanto la seconda è necessaria per navigare, scegliere e giudicare le informazioni e i contenuti digitali.

La competenza digitale è necessaria per intervenire nei processi decisionali locali, nazionali e internazionali, affinché contribuisca in modo consapevole al raggiungimento dei traguardi e degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile descritti nell’Agenda 2030, programma di cui si è parlato nel sotto capitolo 1.1.

L'insegnante deve essere possessore di queste competenze, così da promuoverle anche ai bambini, integrando le ICT e gli strumenti tecnologici all'interno dell'ambiente di apprendimento didattico, aggiungendo quindi ai suoi saperi le tecnologie e le nuove forme di insegnamento.

All'interno della propria didattica è importante che vengano promosse attività, utilizzando nuove metodologie e tecniche, che permettano di sviluppare forme di conoscenza atte a costruire le competenze.

Se gli insegnanti propongono metodi collaborativi, riflessivi, costruttivi e non passivi, gli studenti potranno diventare cittadini socialmente attivi nella loro realtà che cercano di comprendere e fare propria tramite esperienze sia all'interno della classe che all'esterno.

2.4.2 Da un approccio tradizionale ad un approccio costruttivista

Ancora oggi è necessario riflettere su quali debbano essere le effettive modalità di impiego delle tecnologie informatiche e telematiche all'interno delle aule scolastiche. Esistono due concezioni pedagogiche di riferimento: l'approccio tradizionalista e l'approccio costruttivista.

Nell'approccio tradizionalista il computer viene considerato come un tutor, come un "copia e incolla", in questo modo non vi è attenzione all'apprendimento significativo degli studenti. Infatti, vi è solamente un controllo del processo di apprendimento, poiché questo approccio modula i ritmi e fornisce i feedback meramente valutativi. Si tratta di una didattica più passiva, in cui le potenzialità delle nuove tecnologie non vengono considerate pienamente.

L'approccio costruttivista, al contrario, considera le tecnologie e la rete come strumenti cognitivi e sociali, in grado di creare ambienti di apprendimento per lo sviluppo del personale processo di acquisizione (Messina, 2002). Il computer non viene visto come un sostituto dell'insegnante, ma come un *tool*, quindi un "utensile educativo", che supporta il processo di apprendimento nel quale lo studente è posto al centro, capace di dilatare la conoscenza e il processo per la sua acquisizione, favorendo sia l'autonomia che la creatività.

È quindi fondamentale per l'insegnante abbandonare la visione tecnicistica dell'apprendimento, tipica di un approccio tradizionale, per passare ad un approccio costruttivista, in cui non vi sono "ricette pronte", ma piuttosto stimoli per creare una "propria didattica", passando così da "programmazione a progettazione".

2.4.3 Il PCK e il T-PACK

È importante ricordare che non è sufficiente che vengano introdotte le tecnologie all'interno del processo educativo, è infatti necessario che il docente abbia le competenze nei diversi aspetti a 360°.

Shulman (1986) considera la conoscenza dell'insegnante come un insieme di tre conoscenze: *Content Knowledge* (CK), *Curricular Knowledge* (CuK) e *Pedagogical-Content Knowledge* (PCK).

La prima (CK) si riferisce alla capacità dell'insegnante di "non solo presentare agli studenti le verità accettate in un dominio, ma anche di essere in grado di spiegare perché una particolare asserzione si ritiene giustificata, perché val la pena conoscerla e come si collega ad altre asserzioni, sia all'interno della disciplina e indipendentemente da essa, sia in teoria che in pratica" (p.9).

La seconda categoria (CuK) è la conoscenza curricolare e si riferisce ai "programmi di insegnamento", ai materiali didattici coinvolti e alle indicazioni per l'utilizzo di quest'ultimi.

L'ultima categoria (PCK) è la conoscenza pedagogica dei contenuti (PCK), ossia quella che lega e unisce la conoscenza dei contenuti e della pedagogia, che va oltre alla conoscenza della disciplina in sé; riguarda quindi la capacità dell'insegnante di trasformare la conoscenza dei contenuti adattandola al contesto e alle diverse abilità degli studenti.

Mishra e Koehler (2006) hanno introdotto l'evoluzione del modello proposto da Shulman, integrando ai contenuti e alla conoscenza pedagogica, l'uso della tecnologia.

Il modello del TPACK spiega che un insegnante deve essere competente rispetto all'intersezione tra tre tipi di conoscenza: *Technological Knowledge* (TK), *Content*

Knowledge (CK) e Pedagogical Knowledge (PK); il docente deve avere conoscenze non solo in relazione alla tecnologia in sé, alla pedagogia e al contenuto specifico del suo ambito disciplinare, ma soprattutto in relazione alle intersezioni di questi domini, ovvero a quegli usi della tecnologia che supportano strategie pedagogiche adeguate in relazione alla sua materia d'insegnamento. (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018)

La prima competenza (TK) riguarda la conoscenza tecnica, ovvero il saper utilizzare il computer e conoscere l'utilizzo di alcuni applicativi (come Power Point, Word...).

La seconda competenza (CK), ovvero la conoscenza disciplinare, consiste, come abbiamo visto, nel conoscere le linee portanti della propria disciplina, saper individuare i "nuclei centrali", saper strutturare le conoscenze in percorsi e identificare le attività da proporre, infine saper fornire stimoli e connessioni tra gli argomenti (anche interdisciplinari).

L'ultima competenza (PK) è la conoscenza pedagogica, quindi il conoscere le metodologie migliori per comunicare, sintetizzare e adattare le conoscenze alla capacità degli studenti ed essere in grado di programmare obiettivi ed attuarli, tenendo in considerazione i feedback e le possibili difficoltà da parte degli studenti.

L'utilizzo di queste tre competenze dà origine al modello TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), il quale indica come nella preparazione dei futuri insegnanti si debba tenere in considerazione la relazione dinamica e "transazionale" tra le tre componenti e, come per contenuto e pedagogia in precedenza, la tecnologia non vada introdotta nel contesto formativo come elemento a sé stante, ma come una componente di uno scenario più vasto: è l'integrazione di questi domini diversi che supporta il docente nell'insegnare una materia con il supporto della tecnologia (Niess, 2005). È importante che si abbia come obiettivo quello di integrare l'uso delle tecnologie nella didattica per determinati ambiti disciplinari, ovvero all'incrocio dei domini di conoscenza del TPACK.

Nella TK, viene sottolineato come non sia necessaria per il docente una padronanza assoluta del dominio, ma piuttosto sia necessario imparare ad avvalersi di

risorse per operare l'integrazione degli strumenti tecnologici. (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018).

Sarebbe utile, quindi, modificare gli ambienti di apprendimento rendendoli innovativi, accostare ai linguaggi più tradizionali quelli multimediali ed interattivi e, insieme, i processi di insegnamento/ apprendimento, passando quindi da una didattica tradizionale ad una didattica attiva e collaborativa.

2.5 Distance Learning e Relazione Educativa

La definizione di Cambridge di "distance learning" è "a way of studying in which you do not attend a school, college, or university, but study from where you live, usually being taught and given work to do over the internet".

Per questo tipo di didattica, quindi, è importante avere a disposizione un computer collegato ad una rete internet, così da avere la possibilità di imparare da qualsiasi luogo e in ogni momento. Infatti, in questo processo educativo, l'insegnante e gli studenti sono fisicamente separati l'uno dall'altro.

Nella nota prot. 388 del 17 marzo 2020, emanata dal Miur, ed inviata alle scuole con le prime indicazioni operative per le attività di DAD si sottolinea che:

"La didattica a distanza, in queste difficili settimane, ha avuto e ha due significati: da un lato, sta servendo a mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combattendo il rischio di isolamento e di demotivazione. Dall'altro lato, è essenziale per non interrompere il percorso di apprendimento".

Inoltre, si legge:

"Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un "ambiente di apprendimento", per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta."

Per la creazione di questo nuovo ambiente di apprendimento in grado di sfruttare le potenzialità del web, della tecnologia e della multimedialità, si utilizzano un insieme di metodologie e strategie didattiche facenti parte dell'e-learning, letteralmente "apprendimento elettronico".

Non esiste una definizione standard di questo tipo di apprendimento, ma quella maggiormente riconosciuta è stata elaborata dalla Commissione delle Comunità Europee nel documento COM (2001) 172; con "*eLearning*" si intende "l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza" (p.2).

Uno degli scopi primari dell'*e-learning* è quello di mettere insieme risorse, condividendo con il gruppo esperienze e collaborando per portare a termine le attività, favorendo l'interscambio di informazioni rilevanti, creando un ambiente di apprendimento adatto all'elaborazione dei contenuti.

Le piattaforme e-learning sono quindi finalizzate alla progettazione, implementazione, strutturazione, gestione e valutazione delle attività formative in rete; hanno la capacità di gestire sia gli utenti, ma anche di gestire i contenuti e, di conseguenza, i processi di formazione.

Come nella didattica tradizionale, nella DaD vengono messi in relazione educativa sia gli insegnanti con gli alunni che gli alunni stessi tra di loro. Possiamo distinguere quindi due tipologie di relazione educativa: verticale ed orizzontale.

La relazione educativa verticale si basa sulla relazione classica tra il docente, colui che possiede il sapere esperto, e l'alunno. È necessario che l'insegnante, per la didattica, tenga in considerazione diversi aspetti, tra cui l'autonomia di ogni singolo studente, le sue modalità di apprendimento e i diversi profili pedagogici. Inoltre, bisogna valutare il contesto di provenienza, la motivazione, le conoscenze pregresse degli alunni e, infine, la difficoltà degli argomenti che si intendono proporre, e gli strumenti a disposizione con cui affrontarli.

La relazione educativa orizzontale, invece, riguarda esclusivamente il rapporto tra gli allievi, tra pari che attivano domande, risposte e iniziative di aiuti reciproco.

Tuttavia, la partecipazione e l'instaurazione di legami possono in egual modo andare a fortificare oppure ad ostacolare l'apprendimento.

Viene da sé che la didattica a distanza abbia influenzato particolarmente la relazione educativa orizzontale. È possibile però migliorarla con l'inserimento di innumerevoli progetti ed attività che hanno come scopo ultimo lo scambio di informazioni e la collaborazione tra pari.

Bisogna però aggiungere che gli ambienti virtuali offrono la possibilità di creare situazioni socialmente significative in situazioni di isolamento. Questo può succedere sia se gli studenti non hanno la possibilità di vedersi perché sparsi sul territorio, come la realtà australiana, ma anche la nostra realtà di oggi durante la pandemia.

Le funzioni di comunicazione sincrona e asincrona permettono agli studenti impossibilitati di raggiungere la scuola di mantenere contatto con gli insegnanti e i coetanei; questa nuova modalità rappresenta una valida risposta a ostacoli altrimenti difficilmente aggirabili.

2.6 Ambienti di apprendimento

Per poter sfruttare al meglio e in chiave di reale innovazione le potenzialità delle nuove tecnologie digitali, è importante affrontare la progettazione degli ambienti in modo integrato, così da creare un legame tra ciò che accade in aula e quanto può essere svolto online. Tuttavia, la qualità dei contenuti digitali rappresenta il fattore determinante del successo dell'efficacia di questo ambiente.

L'insegnante rimane responsabile del processo formativo e può controllare i risultati ottenuti dagli alunni, anche se può diventare più difficile differenziare l'offerta formativa e i percorsi di apprendimento in base ai bisogni dei singoli studenti rispetto alla didattica tradizionale.

Vantaggi ulteriori possono derivare dalla natura dei contenuti proposti, come simulazioni, esercizi, attività interattive, percorsi di approfondimento; il digitale offre infatti la possibilità di misurarsi con molteplici linguaggi (Biondi, 2007).

Fondamentale per gli insegnanti è quindi l'inserimento di un approccio più creativo e flessibile, per stimolare gli alunni adeguatamente, proponendo attività flessibili e organizzate diversamente, ma ugualmente valide; il docente deve inoltre assicurarsi che i suoi insegnamenti siano stati compresi e assimilati dallo studente.

L'insegnante deve tener conto del suo potere nell'avvicinare gli studenti o di frenarli nei confronti dell'apprendimento di nuovi concetti e nella conoscenza della disciplina. Lo scopo ultimo è quello di trovare un compromesso e garantire in egual modo l'apprendimento da parte di tutti gli studenti.

È infatti compito dell'insegnante valorizzare le specificità di ognuno, tenendo bene a mente i tre principi fondamentali dell'*Universal Design for Learning*, ossia fornire: molteplici forme di rappresentazione del contenuto, molteplici forme di azione ed espressione e molteplici forme di coinvolgimento, anche attraverso l'utilizzo delle tecnologie. Il docente deve ricordarsi *a chi* e *cosa* sta insegnando, tenendo presente che la finalità di una classe differenziata è di pianificare attivamente e coerentemente per aiutare ciascun alunno ad apprendere (Tomlinson, 2006).

Rispetto alla didattica tradizionale, la DaD viene svolta in una dimensione spazio-temporale che presenta delle sostanziali differenze sia in relazione agli effettivi impegni svolti che riguardo ai ruoli. Nella didattica a distanza l'apprendimento è mediato dal computer e dalla connessione internet; il docente diventa una sorta di tutor che prepara il materiale, segue le attività svolte dallo studente e attiva pratiche valutative. È fondamentale che l'insegnante crei situazioni di apprendimento di cui gli studenti possano fruire in modo autonomo, o quasi, dalla propria abitazione. Ogni bambino deve mantenere la sua condizione di apprendimento, andando a sfruttare le potenzialità tecnologiche messe a disposizione.

La tecnologia permette, quindi, una maggiore propensione all'autonomia se utilizzata in modo adeguato (Mavilia & Pisani, 2018).

In seguito ai numerosi cambiamenti è fondamentale creare una "didattica per competenze", in quanto in un mondo del lavoro in continua evoluzione bisogna formare persone con la capacità di adattamento e riadattamento e con una visione

trasversale, con la capacità di formarsi continuamente e in modo autonomo, creando una forma mentis all'apprendimento che sia, come prima cosa, flessibile.

Si deve quindi cambiare prospettiva e passare da un insegnamento curricolare puramente conoscitivo, ad una didattica centrata sulla costruzione sociale dell'apprendimento, in cui vi è integrazione tra i diversi tipi di apprendimento (formale, informale e non formale). Grazie a questa didattica gli studenti hanno la possibilità di creare delle "soft skills", ossia quelle competenze trasversali che aiutano a creare un apprendimento significativo.

Per realizzare un ambiente di apprendimento efficace, è importante partire dalle esperienze e dalle attività sociali del bambino, così da impostare la metodologia su una stretta connessione fra il fare e il pensare, tra la vita e la scuola (Dewey, 1982). I bambini di oggi hanno a disposizione gli strumenti tecnologici e le risorse digitali all'interno della propria quotidianità. Valorizzando l'utilizzo della tecnologia all'interno dell'apprendimento, i nuovi contenuti potranno essere ancorati e appresi più facilmente dal bambino. Infatti, partendo dalle esperienze personali si crea una stretta connessione fra il fare e il pensare, tra la vita e la scuola.

L'insegnante non deve essere un esperto disciplinare e quindi preoccuparsi di aggiungere fatti nuovi alla scienza che insegna, ma piuttosto riuscire ad individuare gli elementi della disciplina già presenti nell'esperienza di vita dei bambini.

Se l'insegnante collega l'apprendimento alle emozioni del ragazzino e a ciò che è presente nella sua quotidianità, sarà più facile che questi apprenda con più facilità, rispetto alla situazione in cui ciò che viene insegnato rimane distante dalle sue emozioni (Wolfe, 2001).

È fondamentale individuare gli interessi che possano favorire il loro sviluppo verso l'aspetto logico della disciplina, proponendo quindi una metodologia esperienziale e manipolando successivamente il contenuto, aiutandosi con l'uso degli strumenti e delle risorse digitali.

L'idea di ambiente d'apprendimento da realizzare in classe è quella di un ambiente organizzato e funzionale per tutti i bambini, incentrato su quest'ultimi e sulle loro esperienze personali. "Lo spazio in cui i bambini apprendono è fondamentale;

infatti, viene proposto per facilitare gli incontri e il fare insieme. Lo spazio tende a garantire che ogni bambino preso singolarmente ed anche i gruppi di bambini si sentano a proprio agio.” (Edwards, Gandini & Forman, 1995).

Come è scritto anche nelle Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018) “Tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l’empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della pro-socialità.”.

2.7 Differenze tra Didattica a Distanza (DaD) e Didattica Digitale Integrata (DDI)

La Didattica a Distanza, abbreviata per comodità in DaD, viene definita dalla Nota Ministeriale del 17 marzo 2020 come “Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l’impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l’interazione su sistemi e *app* interattive educative propriamente digitali”.

Questa didattica nel primo lockdown ha rappresentato una novità per tutti, un approccio innovativo nei confronti del processo di apprendimento, anche per quelle realtà che erano già all’avanguardia nel campo delle tecnologie applicate alla didattica.

Tuttavia, non è stata accolta con entusiasmo e leggerezza dalle persone coinvolte. Infatti, ha posto di fronte ad importanti sfide alle quali probabilmente molti dei diretti interessati non erano sufficientemente preparati; basta pensare all’adattamento alle piattaforme digitali o agli strumenti necessari alla loro acquisizione (Global Education Monitoring Report, 2020; Education Endowment Foundation, 2020).

Si è trattata di una fase causata da un'emergenza, che è stata affrontata dagli insegnanti consolidando le proprie competenze strada facendo, aumentando di volta in volta la propria formazione riguardo le nuove risorse tecnologiche.

L'insegnante ha avuto la possibilità di proporre nuovi ruoli e nuovi modelli educativi che prima non sono stati quasi mai utilizzati, come la *flipped classroom* o l'utilizzo di *LearningApps* per aiutare nell'apprendimento, proponendo quindi anche del materiale interattivo. Più complicati sono stati la gestione della classe e della sfera emotiva degli studenti, poiché l'impossibilità di relazionarsi direttamente con loro ha influito negativamente in questi aspetti.

Gli alunni avevano la possibilità di lavorare virtualmente in gruppo e con strumenti digitali, sviluppando maggiore autonomia, rafforzando le competenze informatiche e digitali.

È stato importante incoraggiare l'apprendimento collaborativo, poiché imparare non è solo un processo individuale, e realizzando attività didattiche, anche a distanza, di collaborazione e cooperazione, vengono favorite l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa.

Grazie alla conoscenza reciproca e all'affiatamento, ciascuno può trovare un senso comunitario e un migliore equilibrio con il gruppo e il gruppo può trovare sempre nuovi obiettivi comuni da raggiungere creando un clima di fiducia e rispetto reciproco nel quale può crescere l'autostima di ognuno (Toffano Martini, 2007).

La Didattica Digitale Integrata (DDI), introdotta da settembre 2020, invece, rappresenta un tentativo di tornare ad una didattica il più possibile "ordinaria", utilizzando le tecnologie in modo consapevole e competente, integrandole nelle attività quotidiane di tutti i giorni.

Il MIUR, nelle Linee guida per la Didattica digitale integrata pubblicate il 7 agosto 2020, ha definito quest'ultima come "metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento [...], modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza" (MIUR, 7 agosto 2020, p.2).

Infatti, questa tipologia di didattica non si svolge unicamente online, ma alterna e integra le lezioni con l'utilizzo anche delle piattaforme digitali. Si svolgono attività a scuola, all'interno dell'aula di lezione insieme ai compagni e agli insegnanti, attività sincrone, come presentazioni, compiti in classe svolti online sulla piattaforma, e attività asincrone, come lo svolgimento dei compiti a casa in modalità offline e in autonomia; creando uno spazio che unisce tradizionale e digitale, in cui una parte delle lezioni e delle verifiche degli apprendimenti viene svolta in presenza, un'altra parte online, grazie all'integrazione e al supporto di tecnologie come la LIM, una presentazione Power Point, video, quiz in rete (Gastaldi, 2020).

In questo modo, come già spiegato nel sotto capitolo 2.3, il Web 2.0 e i vari software che si trovano all'interno diventano delle ottime modalità per poter ampliare l'ambiente di apprendimento rendendolo partecipativo e collaborativo, poiché l'apprendimento stesso viene trasformato e reso maggiormente creativo, autodiretto, condiviso.

Come scritto nel sotto capitolo 2.4.3., è importante che l'insegnante abbia una solida conoscenza dei contenuti (CK), ossia delle discipline e di ciò che deve essere insegnato e appreso, dei metodi (PK), ovvero le pratiche e i processi di insegnamento e apprendimento, e, infine, delle tecnologie (TK), sia tradizionali, come la lavagna d'ardesia, ma anche quelle più avanzate come software o la LIM.

La Didattica Digitale Integrata risulta essere molto efficace nel caso in cui uno o più studenti non hanno la possibilità di frequentare le lezioni in presenza, ad esempio se sono in isolamento fiduciario nella propria abitazione. Si crea un ambiente fisico e virtuale al tempo stesso, nel quale sono presenti tutti i fattori necessari all'apprendimento, ovvero i contenuti, i processi, gli attori e le relazioni tra loro.

Nella lettera alla comunità scolastica per la riapertura delle scuole a settembre, la ministra dell'Istruzione ha scritto ai docenti che la didattica digitale integrata ingloba la DaD con la prospettiva di "una scuola radicata nel presente, ma con lo sguardo rivolto al futuro".

CAPITOLO 3. L'INDAGINE

LA DIDATTICA IN PERIODO COVID-19: L'OPINIONE DEGLI INSEGNANTI

3.1 Struttura del questionario e campione di riferimento

L'indagine svolta per questa tesi rientra all'interno della ricerca educativa. Quest'ultima è una forma di costruzione del sapere riguardante il contesto scuola e viene realizzata tramite il metodo scientifico, il quale permette di poter giungere a risultati validi e replicabili (Coggi & Ricchiardi, 2005).

L'educazione, infatti, è un fatto osservabile, sperimentabile e suscettibile al controllo empirico. È quindi possibile individuare e introdurre, in relazione all'analisi fatta in precedenza, dei possibili cambiamenti migliorativi nell'organizzazione della didattica all'interno di un contesto educativo.

Sotto la supervisione della prof.ssa Manuela Scioni del Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università degli Studi di Padova, nell'ambito del corso di studio in Scienze della Formazione Primaria, ho condotto uno studio finalizzato ad indagare le opinioni degli insegnanti di Scuola Primaria sulla didattica in periodo Covid, con l'obiettivo di verificare se certi elementi, come la formazione ricevuta o l'età, possono aver influenzato alcuni aspetti della didattica a distanza e della didattica digitale integrata.

Il questionario era suddiviso in tre sezioni principali. La prima, di introduzione, comprendeva l'area socio-anagrafica con le informazioni personali degli intervistati; la seconda sezione si riferiva al periodo di Didattica a Distanza (DaD) svoltosi durante il primo lockdown, da marzo a giugno 2020; mentre la terza ed ultima sezione riguardava il ritorno alla didattica in presenza, con l'aggiunta della Didattica Digitale Integrata (DDI), da settembre 2020.

L'indagine svolta per questa tesi è di tipo quantitativo, poiché vengono individuati i fattori rilevanti in una realtà educativa, i quali vengono poi descritti attraverso l'uso degli strumenti della statistica.

I metodi statistici permettono di organizzare le osservazioni, ordinare i dati in tabelle, sintetizzarli e operare confronti.

Gran parte delle domande presenti nel questionario di indagine erano chiuse di tipo dicotomico o con scale di giudizio.

Il questionario era anonimo e le informazioni raccolte sono state trattate in modo aggregato nel rispetto della normativa in materia di protezione dei dati personali (GDPR 2016/679, dlgs 101/2018) e sono state utilizzate esclusivamente per fini scientifici e statistici.

La compilazione del questionario ha richiesto in media 13 minuti.

Il questionario è stato inviato ai 68 Istituti Comprensivi di Padova e provincia tramite una mail indirizzata ai Dirigenti Scolastici e riguardava solamente i docenti di scuola primaria. Ogni istituto aveva un proprio link personalizzato per la compilazione del questionario, al fine di poter tenere controllato il numero delle risposte.

In allegato alla mail era presente anche la lettera di presentazione per i dirigenti, per informarli dell'ambito di indagine.

Le mail di invito sono state inviate i primi giorni di giugno 2021 e il questionario doveva essere compilato entro la fine di giugno 2021.

Purtroppo, dei 68 Istituti coinvolti, 47 hanno deciso di non partecipare all'indagine. Tuttavia, 6 Istituti tra questi hanno comunque risposto alla mail di richiesta specificando che non sarebbero riusciti a coinvolgere i docenti, visti i numerosi impegni richiesti in quel periodo.

Pertanto, le risposte complete raccolte sono state di 149 docenti, suddivisi nei 21 Istituti che hanno deciso di collaborare rispondendo al questionario. Le risposte per ciascun istituto vanno da un minimo di 1 a un massimo di 22.

È possibile che gli istituti che hanno accolto la richiesta di partecipazione dei docenti al questionario siano quelli che sono riusciti ad attuare la Didattica a Distanza senza complicanze, poiché gli insegnanti hanno svolto in precedenza una formazione inerente alle nuove tecnologie e alle risorse digitali.

Come si può evincere dai dati anagrafici raccolti, la maggioranza degli insegnanti che ha compilato il questionario è di genere femminile, con un'età maggiore di 41 anni. La classe di età più numerosa è ≥ 51 (42,9%). Sono pochi i docenti che hanno risposto ad avere un'età inferiore ai 30 anni. Percentuale molto bassa anche per gli insegnanti di genere maschile, che ricoprono solamente il 4% del campione di riferimento. Il dato è in linea con le caratteristiche dei docenti di scuola primaria a livello nazionale. Nell'anno scolastico 2019/2020, infatti, il 96,4% degli insegnanti di ruolo era di genere femminile.

Per quanto riguarda l'età anagrafica, l'età media del corpo docente della scuola primaria sembra essere rappresentata dal campione. Nel 2019, infatti, il 58% degli insegnanti di questo grado scolastico, aveva almeno 50 anni.

Tabella 1 Distribuzione dei docenti per età e genere

Conteggio di Fascia d'età:					Totale complessivo (%)
	≤ 30 (%)	31-40 (%)	41-50 (%)	≥ 51 (%)	
Femminile	7,4%	16,8%	28,2%	42,9%	95,3%
Maschile		1,3%	2%	0,7 %	4%
Preferisco non rispondere				0,7%	0,7%
Totale complessivo	7,4%	18,1%	30,2%	44,3%	100%

È stato poi chiesto quali fossero le discipline insegnate, con la possibilità di inserire più risposte in caso di necessità. Sono molti i docenti che insegnano più di una sola materia all'interno della scuola. Dal grafico 1 è possibile osservare che vi è una buona copertura di tutte le materie e c'è equilibrio tra le discipline umanistiche e le discipline scientifiche. L'area motoria-espressiva, invece, è quella che ha la percentuale minore.

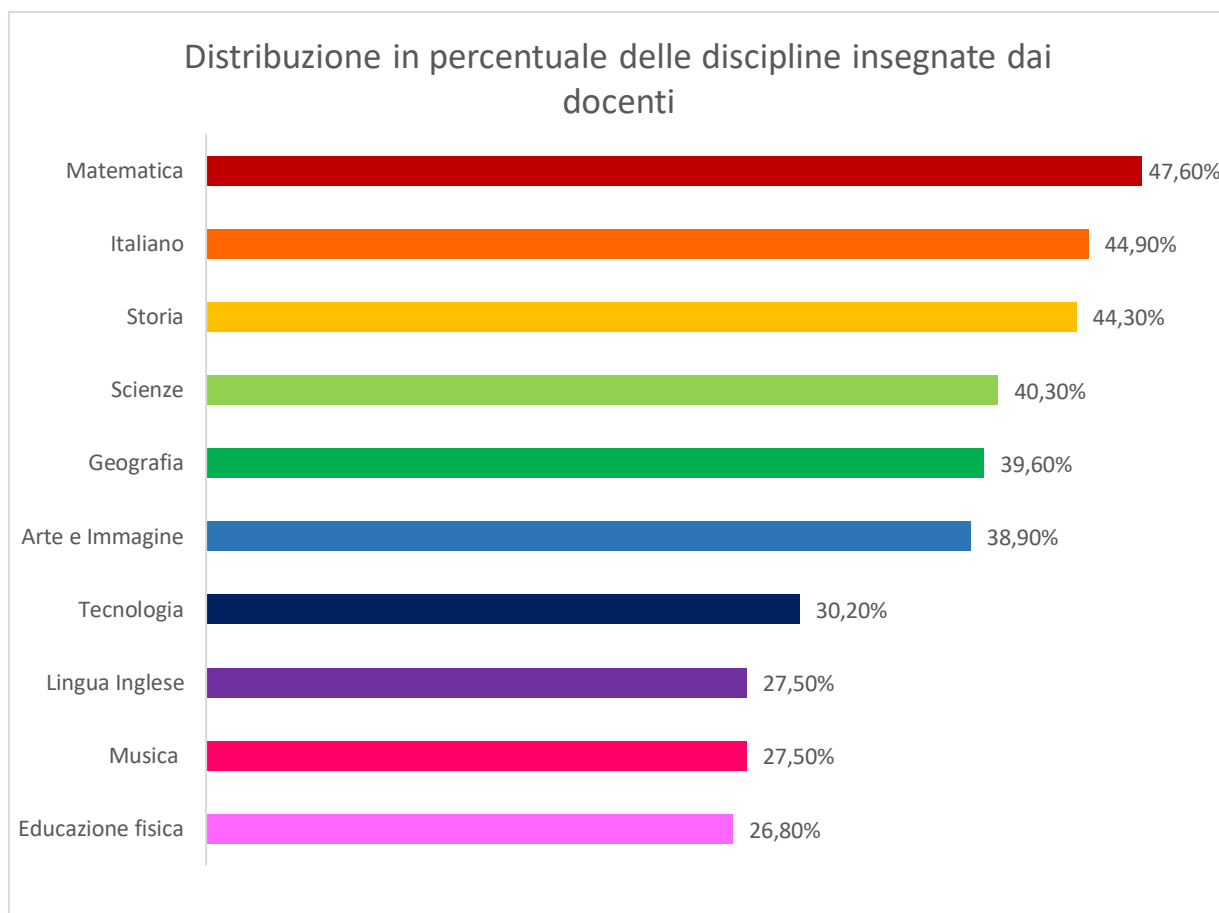


Grafico 1 Distribuzione in percentuale delle discipline insegnate dai docenti che hanno risposto al questionario

3.2 Preparazione e formazione dell'Istituto e del docente

All'interno del questionario proposto, sono state poste anche delle domande in riferimento alla preparazione dell'istituto e alla formazione del singolo docente sull'utilizzo delle tecnologie. Era infatti importante sapere quale fosse il punto di partenza prima della Didattica a Distanza, sia sull'utilizzo di strumenti elettronici (domande 1 e 6), che sulla formazione (domande 2,3 e 7). Inoltre, sono state poste domande sul monitoraggio e la valutazione dell'efficacia della didattica a distanza (domanda 4) e sull'intenzione di utilizzarla anche in futuro (domanda 5).

Tabella 2 Preparazione dell'istituto e del docente sull'uso delle tecnologie

Preparazione dell'Istituto e del docente			
	No (%)	Non so (%)	Sì (%)
1) Nella Sua scuola era già in uso il registro elettronico?	8,7 %	0,7 %	90,6 %
2) Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulle nuove tecnologie?	29,5 %	7,4 %	63,0 %
3) Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulla DaD?	59,7 %	7,4 %	32,9 %
4) Nella Sua scuola sono previste forme di monitoraggio e valutazione sull'efficacia della DaD?	32,2 %	23,5 %	44,3 %
5) Pensa che dopo questa esperienza integrerà la Sua didattica con forme di DaD?	10,7 %	40,9 %	48,4 %
6) Prima di marzo 2020, aveva già praticato forme di DaD?	91,3 %	0	8,7 %
7) Prima di marzo 2020, aveva partecipato a corsi di formazione sulla DaD?	84,6 %	0	15,4 %

Il 90,6% dei docenti ha risposto che all'interno del proprio Istituto era già in uso il registro elettronico, mentre l'8,7% che non lo era. Questa ultima percentuale, per quanto bassa, fa riflettere su quanto fossero impreparate alcune scuole prima della pandemia.

I numerosi "Non lo so" presenti nelle domande 2 e 3 è probabile che siano le risposte degli insegnanti che sono entrati quest'anno all'interno dell'Istituto e non sono a conoscenza di ciò che è stato fatto negli anni precedenti.

Dai dati ottenuti si può riscontrare che il 40,9 % dei docenti non sa se integrerà alla didattica forme di DaD; tuttavia, il 10,7 % degli insegnanti ha già deciso che non la utilizzerà.

È interessante poter osservare che il 15,4 % dei docenti aveva partecipato a corsi di formazione riguardanti la Didattica a Distanza e l'8,7 ne aveva anche già praticato forme prima di marzo 2020. La percentuale rimane comunque molto bassa. Sarebbe stato interessante poter indagare anche la tipologia di formazione effettuata prima della DaD.

Dai risultati ottenuti, si evidenzia che il 29,5% dei docenti dichiara che la scuola non ha svolto alcun corso di formazione sulle nuove tecnologie, una percentuale abbastanza alta, considerando che, secondo i programmi nazionali digitali attuati nell'ultimo decennio, gli insegnanti avrebbero dovuto svolgere attività di preparazione e formazione. Dai dati OCSE del 2018 si evidenzia che la metà degli insegnanti italiani non ha ricevuto una formazione formale sull'utilizzo di questi strumenti tecnologici all'interno della propria didattica, e molti di loro non si sentono abbastanza preparati nell'utilizzarla quotidianamente.

Inoltre, il 59,7% degli insegnanti che ha risposto al questionario di indagine, attesta che, nonostante il periodo di pandemia, non sono stati svolti corsi di formazione sulla didattica a distanza all'interno della propria scuola.

Riguardo le forme di monitoraggio e di valutazione sull'efficacia della didattica a distanza, il 23,5% degli insegnanti non sa se sono state attivate all'interno del proprio istituto e il 32,2% dichiara che non viene fatto nulla.

3.3 Primo periodo di quarantena: DaD

3.3.1 Strumenti per la comunicazione

In questa parte di questionario si è indagato sull'utilizzo da parte degli insegnanti di alcuni strumenti tecnologici durante la Didattica a Distanza nel periodo del primo lockdown, avvenuto da marzo a giugno 2020, con le diverse persone appartenenti alla comunità scolastica: alunni, famiglie e team docente.

Per ogni strumento tecnologico, gli insegnanti dovevano dare una valutazione da 1 a 5 rispetto all'utilizzo di quella risorsa, secondo la seguente scala:

1	2	3	4	5
Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre

3.3.1.1 La comunicazione con gli alunni

Per la comunicazione con gli alunni, è stato chiesto agli insegnanti quanto avessero utilizzato i seguenti strumenti tecnologici:

- Piattaforme digitali e classi virtuali (per es. *Google Suite for Education, Google meet, Google Classroom, Zoom*)
- Registro elettronico
- App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, presentazioni etc. (per es. *Google Documenti, Google Presentazioni*)
- YouTube
- Siti di libri di testo digitali
- Blog (per es. *Padlet*)

Come si può notare dal grafico riassuntivo sottostante, il registro elettronico, le piattaforme digitali e le classi virtuali sono le tecnologie maggiormente utilizzate dagli insegnanti nel periodo di Didattica a Distanza per la comunicazione con gli studenti della propria classe. Probabilmente questo è dovuto al fatto che sono gli strumenti più semplici da utilizzare sia per i docenti che per gli alunni.

Il registro elettronico, infatti, come si è visto nel sotto capitolo precedente, era già utilizzato da gran parte degli Istituti Comprensivi, poiché molto utile come strumento organizzativo e comunicativo per la didattica.

Le risorse innovative, come YouTube o le Applicazioni Interattive, sono state utilizzate dagli insegnanti, ma non con molta frequenza.

I Blog, invece, non sono stati utili per la comunicazione agli alunni da parte dei docenti.

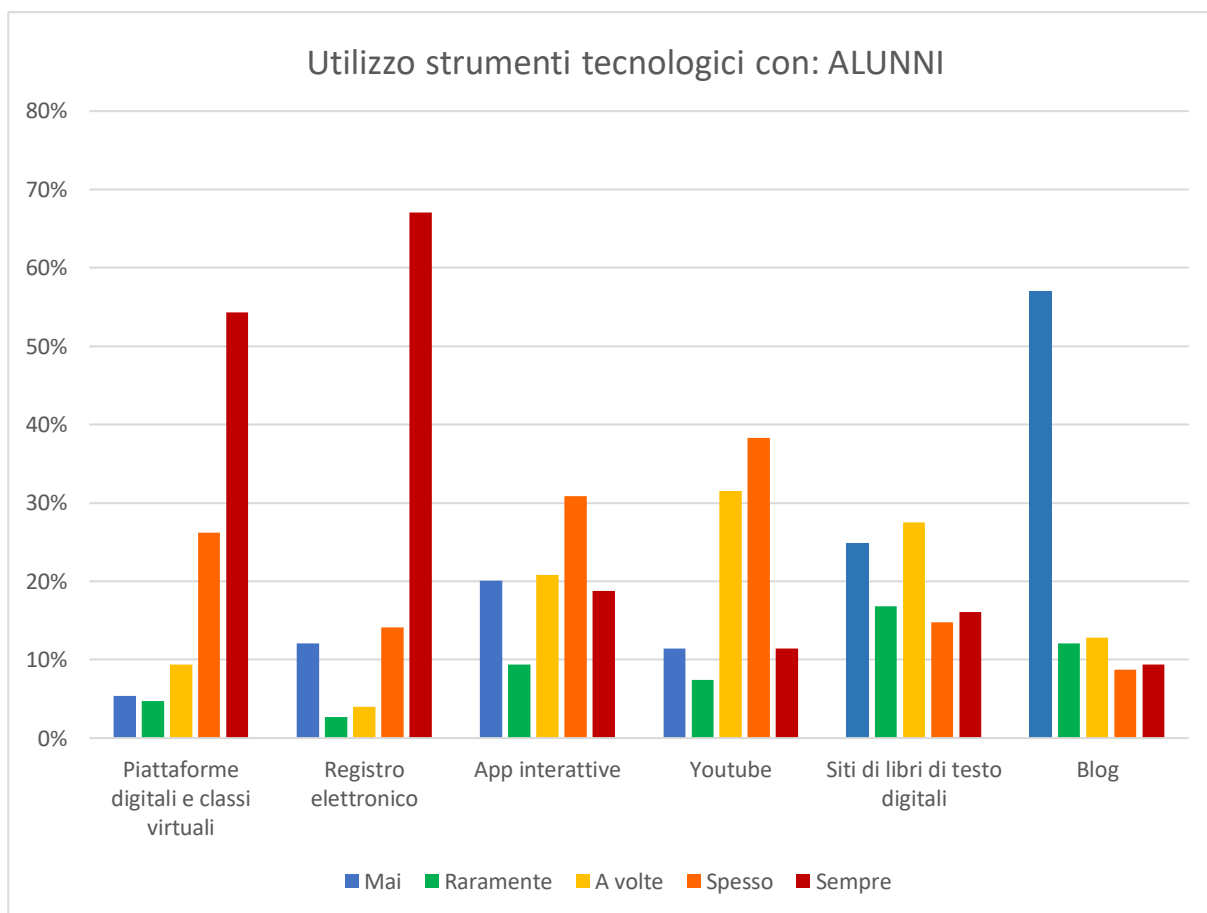


Grafico 2 Distribuzione in percentuale sull'utilizzo degli strumenti tecnologici da parte dei docenti per la comunicazione con gli alunni

I libri di testo digitale vengono utilizzati in modo sporadico. Pur essendo strumenti introdotti già da diversi anni, non sono mai entrati nella didattica quotidiana.

3.3.1.2 *La comunicazione con le famiglie*

Sono stati poi indagati gli strumenti utilizzati per la comunicazione con le famiglie degli studenti. Le possibili risposte per questa domanda erano come quelle della precedente a cui sono state aggiunte: la messaggistica, istantanea, l'e-mail, il telefono e il sito della scuola. Questi ultimi strumenti sono quelli che vengono maggiormente utilizzati dagli adulti provvisti di uno smartphone. Tuttavia, sono state tolte le opzioni YouTube, Applicazioni interattive e il Sito del libro digitale. Le modalità indagate sono state quindi:

- Piattaforme digitali e classi virtuali (per es. Google Suite for Education, Google meet, Google Classroom, Zoom)
- Registro elettronico
- Messaggistica istantanea e chat di gruppo (Telegram, WhatsApp, Google Hangouts etc.)
- E-mail
- Telefono (chiamate)
- Blog (per es. Padlet)
- Sito della scuola
- Social (come Facebook, Instagram)

Per la comunicazione con le famiglie degli alunni, gli insegnanti hanno preferito utilizzare il classico registro elettronico e le piattaforme digitali. Anche la messaggistica istantanea e le e-mail sono state utilizzate con frequenza per la comunicazione con le famiglie degli studenti.

Il sito della scuola, invece, non è stato preso molto in considerazione, probabilmente perché molto spesso non sono abbastanza aggiornati con le ultime informazioni fornite dalla segreteria e, di conseguenza, gli insegnanti, e le famiglie degli alunni, tendono a non usufruirne. Anche questo è uno strumento già presente, ma poco utilizzato.

Infine, i Social e i Blog non sono modalità che possono essere usate per la comunicazione con i genitori.

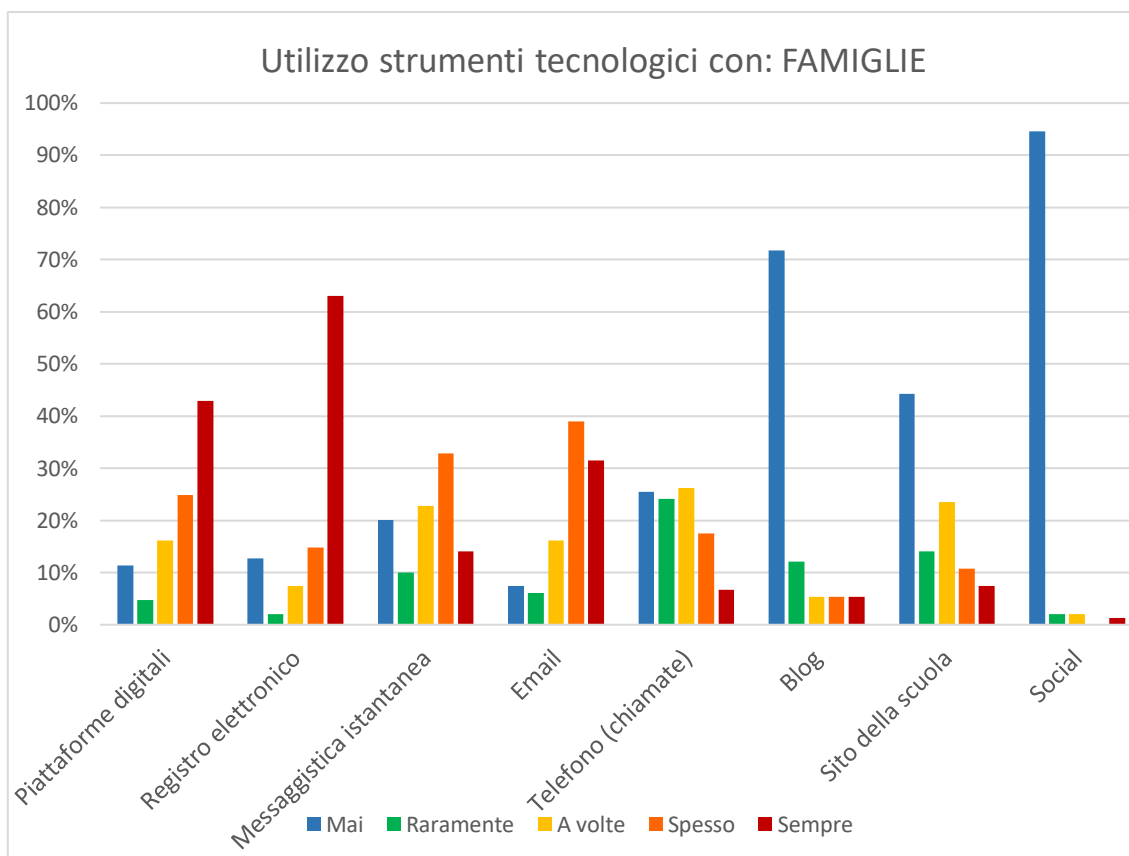


Grafico 3 Distribuzione in percentuale sull'utilizzo degli strumenti tecnologici da parte dei docenti per la comunicazione con le famiglie degli alunni

3.3.1.3 La comunicazione con il team docente

La stessa domanda è stata infine proposta per la comunicazione con il team docente. Le risposte possibili erano come quelle della comunicazione con le famiglie degli studenti, a cui sono state aggiunte nuovamente le Applicazioni Interattive, in quanto sono conosciute dagli insegnanti della scuola e possono essere utili per comunicare le informazioni tramite un file condiviso. Le modalità considerate, quindi, sono state:

- Piattaforme digitali e classi virtuali (per es. Google Suite for Education, Google meet, Google Classroom, Zoom)
- Registro elettronico

- Messaggistica istantanea e chat di gruppo (Telegram, WhatsApp, Google Hangouts etc.)
- E-mail
- Telefono (chiamate)
- Blog (per es. Padlet)
- Sito della scuola
- Social (come Facebook, Instagram)
- App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, presentazioni etc. (per es. Google Documenti, Google Presentazioni)

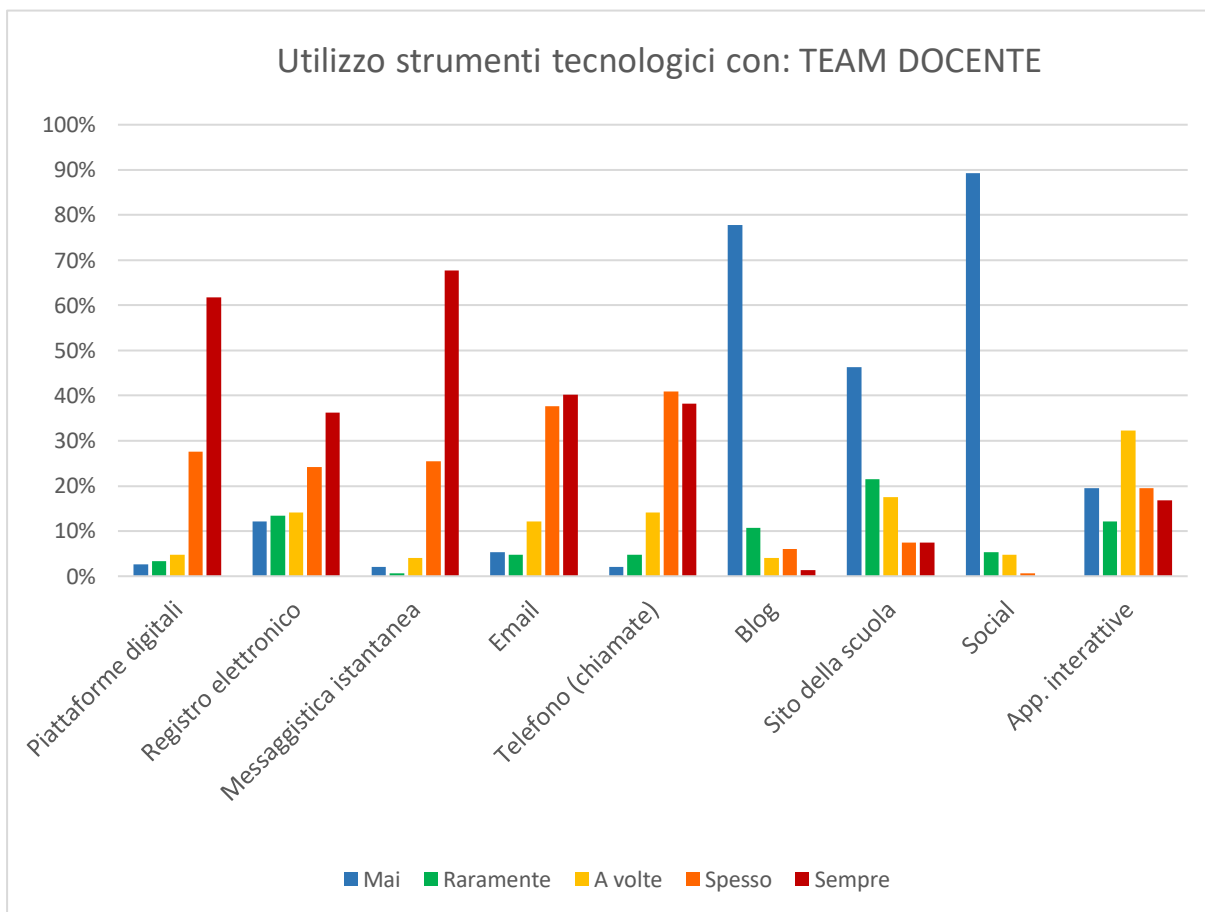


Grafico 4 Distribuzione in percentuale degli strumenti tecnologici utilizzati dagli insegnanti per la comunicazione con il team docente

Per la comunicazione con il team docente, gli insegnanti hanno preferito la modalità sincrona piuttosto che asincrona, utilizzato maggiormente la messaggistica istantanea, come Telegram, WhatsApp o Google Hangouts, oppure piattaforme digitali

e classi virtuali. Anche in questo caso, come nella comunicazione con gli alunni e le rispettive famiglie, i Social, i Blog e il Sito della scuola non sono stati usati (vedi grafico 4).

Telefono ed e-mail sono stati entrambi utilizzati frequentemente da molti degli insegnanti.

Il registro elettronico, invece, nella comunicazione con i docenti viene utilizzato in misura minore rispetto alla comunicazione con gli alunni e le loro famiglie. Questo è probabilmente dovuto al fatto che i docenti preferiscono strumenti più immediati, con un tempo di risposta più breve.

È possibile osservare che esistono una varietà di strumenti per la comunicazione che si possono adattare alle diverse categorie di destinatari che si presentano, così da renderla il più efficace possibile, sia relazione al contenuto che si vuole trasmettere, ma anche in relazione al rapporto esistente tra gli interlocutori.

3.3.2 Rimodulazione

In questa sezione del questionario è stato chiesto ai docenti di dare una valutazione sull'impatto che la didattica a distanza ha avuto rispetto alla rimodulazione della programmazione didattica, secondo la seguente scala:

1	2	3	4
Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto

Questa domanda è stata fatta per poter indagare quanto i docenti hanno dovuto apportare modifiche rispetto alla didattica tradizionale, che si svolge normalmente in presenza, e rispetto alla programmazione di quest'ultima

Gli aspetti considerati all'interno del questionario sono diversi:

- Rimodulazione degli obiettivi di apprendimento
- Rimodulazione delle strategie didattiche

- Aumento del monte ore di DaD (sia di preparazione che per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale in presenza
- Rimodulazione della collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/consiglio di classe, il dipartimento – o i colleghi della stessa disciplina-, il collegio docenti)
- Riorganizzazione della programmazione

Come si evince dal grafico sottostante, le rimodulazioni che i docenti hanno dovuto apportare maggiormente per la Didattica a Distanza rispetto a quella in presenza riguardano le strategie didattiche e l'aumento del monte ore. Infatti, le strategie utilizzate online sono differenti rispetto a quelle della didattica tradizionale e questo può richiedere maggior tempo di preparazione per le attività da proporre agli alunni. Bisogna infatti considerare che le lezioni sincrone erano di durata ridotta rispetto a quelle in presenza (45 minuti le prime, rispetto ad un'ora delle seconde), quindi probabilmente l'aumento del monte ore è dovuto ad una necessità da parte dell'insegnante di riorganizzare e modificare le attività didattiche.

Dal grafico 5 è possibile osservare che gli insegnanti hanno preferito mantenere gli obiettivi di apprendimento che si erano prefissati durante la didattica in presenza.

Dalle risposte ottenute si evidenzia che vi è stata una rimodulazione anche riguardo gli altri aspetti considerati; questo perché nessuno si aspettava che iniziasse una pandemia a livello mondiale e che le scuole chiudessero, di conseguenza gli insegnanti hanno dovuto apportare diverse modifiche.

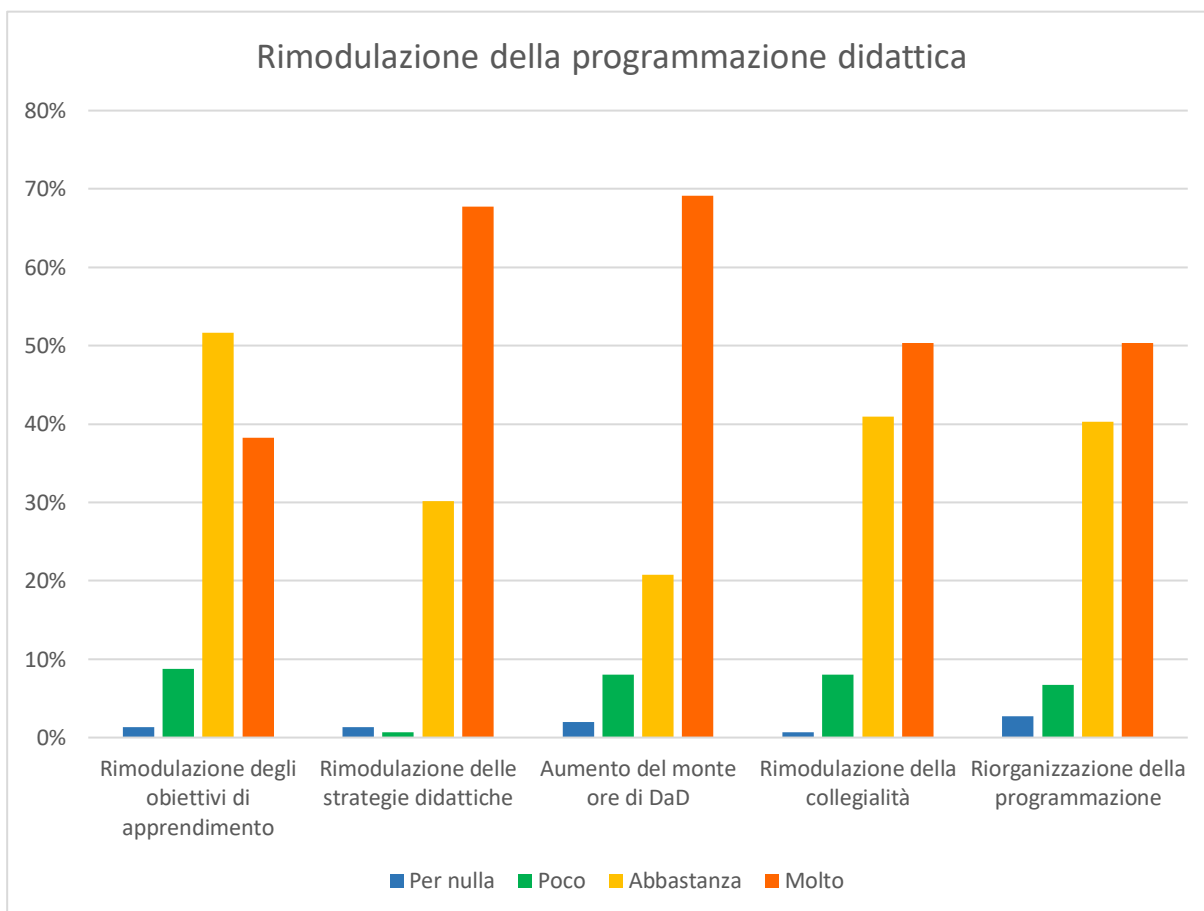


Grafico 5 Distribuzione delle risposte riguardanti diversi aspetti della rimodulazione della didattica

Ho voluto poi analizzare, nello specifico, le risposte alla domanda di rimodulazione del monte ore durante la didattica a distanza, per vedere se ci fossero variazioni tra chi ha svolto una formazione prima di marzo 2020, chi aveva svolto formazioni all'interno del proprio istituto e chi invece non ha svolto alcun tipo di formazione.

Dai dati presenti nella tabella 3, è possibile osservare che l'88,9% dei docenti, che ha svolto una formazione prima della pandemia, dichiara di aver riscontrato un aumento del monte ore lavorative dedicate alla preparazione e allo svolgimento delle lezioni durante la didattica a distanza. Tuttavia, la differenza con chi non ha ricevuto questa tipologia di formazione è minima.

Conteggio di Aumento del monte ore di DaD rispetto alla formazione ricevuta prima della pandemia			
	No	Sì	Totale complessivo
Abbastanza + Molto	90,2%	88,9%	89,9%
Per nulla + Poco	9,8%	11,1%	10,1%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Tabella 3 Distribuzione risposte dell'aumento del monte ore in DaD rispetto alla formazione svolta prima di marzo 2020

Successivamente, sono state analizzate anche le risposte dei docenti i cui istituti hanno attivato corsi di formazione sull'utilizzo degli strumenti tecnologici e la didattica a distanza.

Nella tabella 4 sottostante, si evidenzia che, nonostante la formazione attivata nell'istituto riguardo le nuove tecnologie e le risorse digitali, le risposte positive degli insegnanti alla domanda sulla rimodulazione del monte ore sono elevate (92,6%). Solo il 7,4% dei docenti ha risposto "per nulla" o "poco".

Tuttavia, si evidenzia una differenza dell'8,5% di risposte tra chi ha svolto questo tipo di formazione e chi no. Infatti, l'84,1% dei docenti che non sono stati formati sulle tecnologie, ha risposto "abbastanza" o "molto" e il 15,9% "per nulla" o "poco".

Tabella 4 Distribuzione risposte dell'aumento del monte ore in DaD rispetto alla formazione sulle tecnologie attivata dalla scuola

Conteggio di Aumento del monte ore di DaD rispetto alla formazione sulle tecnologie ricevuta dalla scuola			
	No	Sì	Totale complessivo
Abbastanza + Molto	84,1%	92,6%	89,9%
Per nulla + Poco	15,9%	7,4%	10,1%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Numeri simili si hanno anche nell'incrocio dati tra le scuole che hanno svolto corsi di formazione riguardanti la didattica a distanza e l'aumento del monte ore

(91,8%) (vedi tabella 5). Non c'è praticamente differenza tra le risposte di chi ha svolto questa tipologia di formazione e chi invece no.

Tabella 5 Distribuzione risposte dell'aumento del monte ore in DaD rispetto alla formazione sulla DaD attivata dalla scuola

Conteggio di Aumento del monte ore di DaD rispetto alla formazione DaD ricevuta dalla scuola			
	No	Sì	Totale complessivo
Abbastanza + Molto	87,6%	91,8%	89,1%
Per nulla + Poco	12,4%	8,2%	10,9%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Si può quindi concludere che la gran parte dei docenti, compresi quelli che avevano svolto un qualsiasi tipo di formazione precedentemente, ha riscontrato la problematica dell'aumento del monte ore settimanale dovuto alla preparazione delle attività didattiche da effettuare a distanza.

3.3.3 Piattaforme preferite

Agli insegnanti è stato chiesto anche la modalità preferita per lo svolgimento della didattica a distanza e, con quale frequenza sono state utilizzate le diverse modalità proposte.

Per ogni strumento tecnologico, gli insegnanti dovevano dare una valutazione da 1 a 5 rispetto alla frequenza di utilizzo di quello strumento per la didattica, secondo la seguente scala:

1	2	3	4	5
Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre

Le diverse modalità considerate nell'indagine erano:

- Videolezione frontale (asincrona)
- Videolezione frontale interattiva, con scambio e dialogo

- Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi/caricati
- Compiti a casa e studio individuale
- Utilizzo dei libri di testo
- Proposte didattiche e presentazioni di lavori individuali da parte di studenti o gruppi
- Classe capovolta
- Laboratori virtuali
- Giochi interattivi (per es. LearningApps, Wordwall)

Nel grafico 6 si può vedere come gli insegnanti abbiano preferito utilizzare le classiche videolezioni frontali, sia sincrone con la possibilità di dialogo che asincrone, interventi di spiegazione scritta dei materiali caricati. Tuttavia, anche lo studio individuale e i compiti a casa, attraverso il libro di testo, sono stati fortemente utilizzati.

Come scrive Toselli (2020), “il libro infatti è il primo vero strumento di DaD efficace: grazie alla sua replicabilità in un numero potenzialmente infinito di copie, possiamo dare informazioni, quindi, insegnare anche a chi non è presente nello spazio e nel tempo, cioè non si trova nella stessa aula quando è presente anche il docente” (p.15). In questo modo, i bambini hanno avuto bisogno di un supporto costante per l’apprendimento, che riuscisse a seguirli nei compiti, come un genitore o un familiare.

Durante la didattica a distanza le famiglie hanno ricoperto un ruolo importante nell’apprendimento dei figli e hanno potuto osservare in modo più ampio come avviene il processo di acquisizione delle conoscenze (Bubb & Jones, 2020). Molte di queste hanno percepito in modo positivo questa nuova modalità di fare scuola e le competenze maturate dai bambini attraverso essa, notando nei propri figli maggiore autonomia nell’utilizzo delle tecnologie digitali e nell’organizzazione delle proprie attività scolastiche (UNESCO, UNICEF and the World Bank, 2020). Tuttavia, è stato difficile per i genitori riuscire a conciliare il lavoro e la vita scolastica dei figli, dovendo supportarli costantemente nella didattica a distanza e mantenere i rapporti con gli insegnanti e gli altri genitori della classe (Brossard et al., 2020).

Le modalità di lezione più ricercate, come i laboratori virtuali o la classe capovolta, non sono state svolte dai docenti, forse anche perché sono più complicate da gestire e necessitano di una maggiore preparazione in ambito didattico, sia da parte degli insegnanti che degli studenti. Come mostra anche la ricerca di Passarelli, Giovannella e Persico (2020), solo il 12% degli intervistati ha cercato di virare verso modalità alternative a quelle tradizionali, sfruttando le potenzialità offerte dagli strumenti digitali. Infatti, gli insegnanti che prediligono le lezioni sincrone hanno adottato solitamente nuove forme di interazione tra docenti e allievi (incontri individuali, incontri a piccoli gruppi...), seguendo un approccio più “innovativo”. Chi invece ha preferito seguire un approccio più “tradizionale”, ha condiviso con gli studenti video e materiali in modalità asincrona (Di Blas et al., 2021).

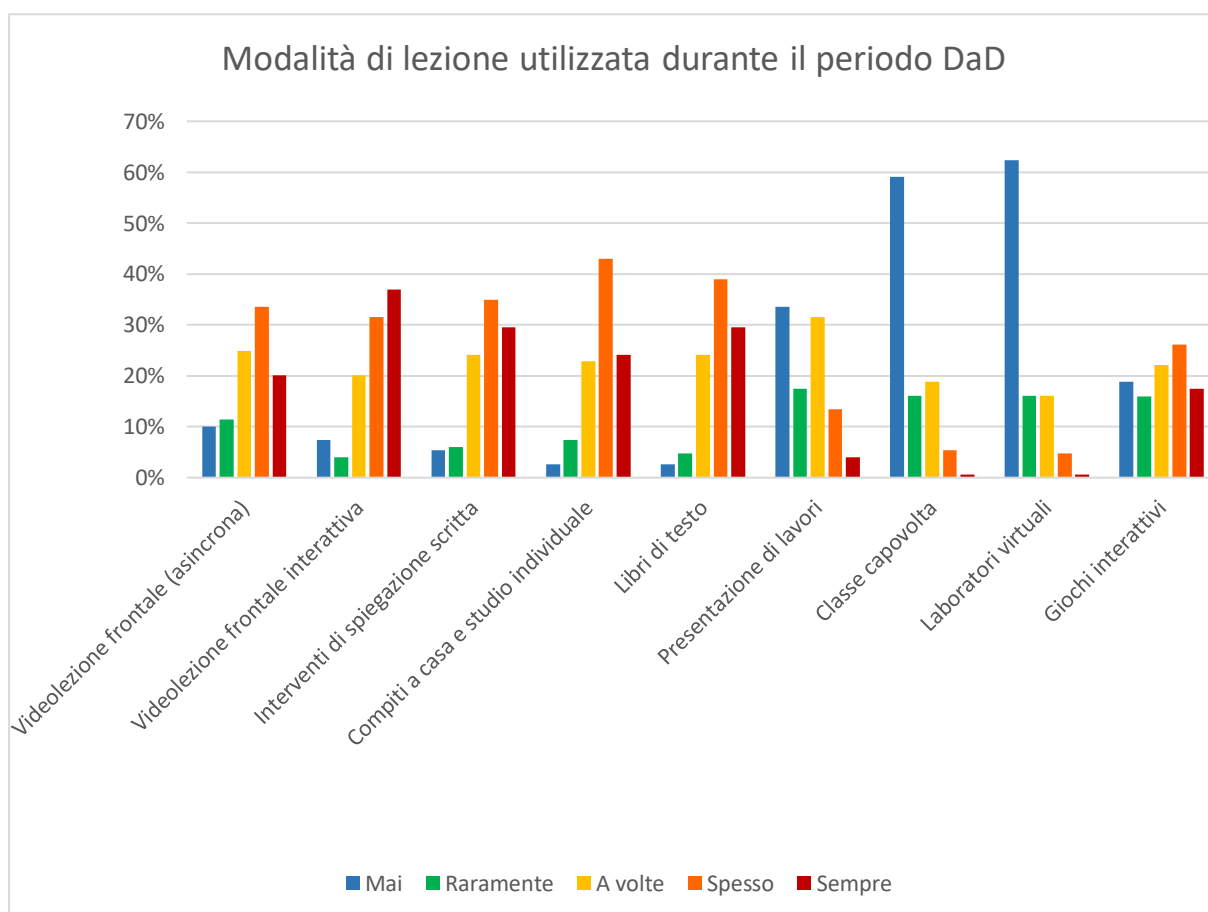


Grafico 6 Distribuzione in percentuale delle risposte dei docenti alla modalità di lezione utilizzata durante la didattica a distanza

Per quanto riguarda i giochi interattivi, come Wordwall o LearningApps, le risposte degli insegnanti sono distribuite in modo più o meno equo nella scala di frequenza di utilizzo.

I dati raccolti sono stati poi analizzati nello specifico, concentrando l'attenzione solo su alcune modalità di lezione proposte dal questionario: videolezione frontale asincrona, videolezione frontale interattiva, interventi di spiegazione scritta dei materiali e libri di testo. Questi aspetti sono poi stati approfonditi secondo le fasce di età dei rispondenti del questionario, ≤ 50 anni e ≥ 51 anni, così da verificare se ci fossero differenze, rispetto all'età, sull'utilizzo delle diverse modalità di lezione attuate durante la didattica a distanza.

Tabella 6 Distribuzione risposte sull'utilizzo della videolezione asincrona rispetto all'età dei docenti

Videolezione frontale (asincrona)			
	≤ 50	≥ 51	Totale complessivo
Spesso + Sempre	53,8%	67,9%	59,7%
Raramente + A volte	46,2%	32,1%	40,3%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Come si vede dalla tabella 6, il 67,9% dei docenti della fascia d'età ≥ 51 anni dichiara di preferire l'utilizzo della videolezione frontale asincrona, rispetto alla fascia più giovane (53,8%). Il 46,2% di questa ultima categoria, infatti, ha risposto che, durante la didattica a distanza, ha usato questa modalità "raramente" o "a volte".

Tabella 7 Distribuzione risposte sull'utilizzo della videolezione sincrona rispetto all'età dei docenti

Videolezione frontale interattiva, con scambio e dialogo			
	≤ 50	≥ 51	Totale complessivo
Spesso + Sempre	69,2%	80,0%	73,9%
Raramente + A volte	30,8%	20,0%	26,1%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Dai dati raccolti nella tabella 7, si evidenzia che la fascia degli insegnanti con età ≥ 51 anni ha utilizzato con maggior frequenza la modalità di lezione frontale interattiva (80,0%), la quale offre la possibilità di scambiare idee e dialogare con gli studenti.

Il gruppo di docenti della fascia più giovane afferma di averla utilizzata spesso o sempre per il 69,2%, prediligendo la modalità di videolezione asincrona (vedi dati tabella 6).

Tuttavia, i docenti della fascia d'età ≥ 51 anni hanno preferito svolgere anche interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi o caricati online (72,1%), rispetto invece alla fascia più giovane (65%).

Tabella 8 Distribuzione risposte sugli interventi di spiegazione scritta dei materiali rispetto all'età dei docenti

Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi/caricati			
	≤ 50	≥ 51	Totale complessivo
Spesso + Sempre	65,0%	72,1%	68,1%
Raramente + A volte	35,0%	27,9%	31,9%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Per concludere, l'ultimo strumento considerato è il libro di testo. L'utilizzo di questo elemento è risultato fondamentale, soprattutto all'inizio del periodo di pandemia, in cui i docenti hanno dovuto riorganizzarsi e le linee guida erano ancora vaghe.

Tabella 9 Distribuzione risposte sull'utilizzo dei libri di testo rispetto all'età dei docenti

Utilizzo dei libri di testo			
	≤ 50	≥ 51	Totale complessivo
Spesso + Sempre	70,4%	70,3%	70,3%
Raramente + A volte	29,6%	29,7%	29,7%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Infatti, è possibile osservare dai dati della tabella 9 che la percentuale di utilizzo dei libri di testo tra le due fasce di età prese in considerazione, è equiparabile. Questo

strumento si è rivelato un importante supporto per le attività didattiche a distanza, a prescindere dall'età degli insegnanti.

3.3.4 Collaborazione con altre figure

Una delle domande chieste per l'indagine si riferiva alla collaborazione avvenuta con le diverse figure appartenenti alla comunità scolastica durante la Didattica a Distanza, e in quale misura questa è avvenuta. Questa domanda è stata fatta per capire il supporto che gli insegnanti hanno ricevuto dalle figure appartenenti del mondo della scuola durante il periodo di Didattica a Distanza.

Le figure rispetto a cui si è chiesta un'opinione erano:

- Team/Consiglio di classe/sezione
- Coordinatore di classe
- Colleghi della sua disciplina o Dipartimento
- Rappresentante di classe
- Dirigente Scolastico e/o del suo staff
- Collegio Docenti
- Altri genitori della classe

La scala di riferimento per le risposte è stata:

1	2	3	4
Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto

Dalla raccolta dati del grafico 7, è emerso che i docenti hanno collaborato maggiormente con i propri colleghi della classe, in particolare con il coordinatore, e con i rappresentanti di classe, probabilmente per necessità di organizzazione e di comunicazione. La scuola è una realtà complessa, un insieme di fattori messi in relazione costante tra loro, che ha bisogno di più attori per migliorarsi.

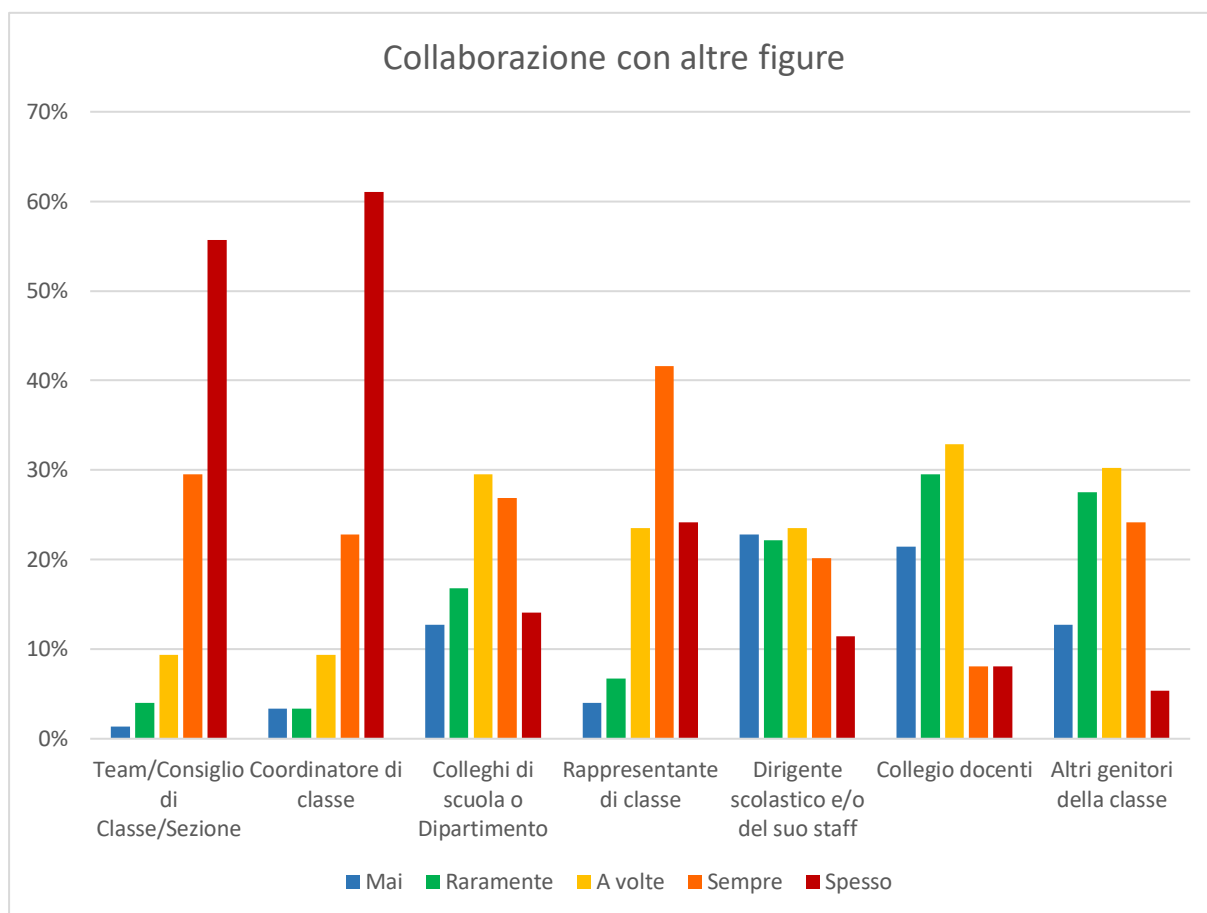


Grafico 7 Distribuzione risposte riguardo la collaborazione con altre figure durante la didattica a distanza

La comunicazione con il collegio docenti o con il Dirigente Scolastico dell'Istituto di appartenenza e il suo staff è poca, probabilmente dovuta anche al fatto che gli impegni del personale scolastico sono stati molti, a causa delle numerose difficoltà causate dalla pandemia e, di conseguenza, dalla didattica a distanza. Sarebbe stato più opportuno che ci fosse una maggiore collaborazione e cooperazione tra tutte le figure appartenenti al sistema scuola del proprio Istituto, soprattutto il dirigente scolastico, cosicché gli insegnanti potessero seguire una sorta di linea comune nella didattica.

Per quanto riguarda la collaborazione con gli altri genitori della classe, probabilmente i docenti si appoggiavano maggiormente al rappresentante per comodità e immediatezza.

3.3.5 Confronto tra la didattica in presenza e la didattica a distanza

È stato chiesto agli insegnanti di paragonare la didattica in presenza alla didattica a distanza, indagando se alcuni aspetti dell'attività lavorativa sono migliorati durante quest'ultima. Questa domanda è stata fatta per capire se alcuni aspetti della didattica a distanza possono essere considerati delle opportunità.

La scala di riferimento era:

1	2	3	4
Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto

Gli aspetti indagati sono stati:

- Flessibilità del luogo di lavoro
- Flessibilità dell'orario di lavoro
- Possibilità di fare attività innovative e diverse da quelle della didattica in presenza
- Possibilità di individualizzare maggiormente le attività
- Possibilità di coinvolgimento delle famiglie
- Possibilità di acquisire nuove competenze da parte dell'insegnante

La Didattica a Distanza, secondo i docenti coinvolti nell'indagine, ha dato la possibilità agli insegnanti di rendere flessibile il luogo e orario di lavoro, in quanto entrambi non sono più stati "fissi". Tuttavia, una buona percentuale afferma il contrario, forse dovuto al fatto che la preparazione delle attività didattiche ha richiesto tempi maggiori e, essendo in quarantena, il luogo dove poter svolgere il proprio lavoro era limitato. Questi fattori hanno modificato quella che era la routine quotidiana dei docenti.

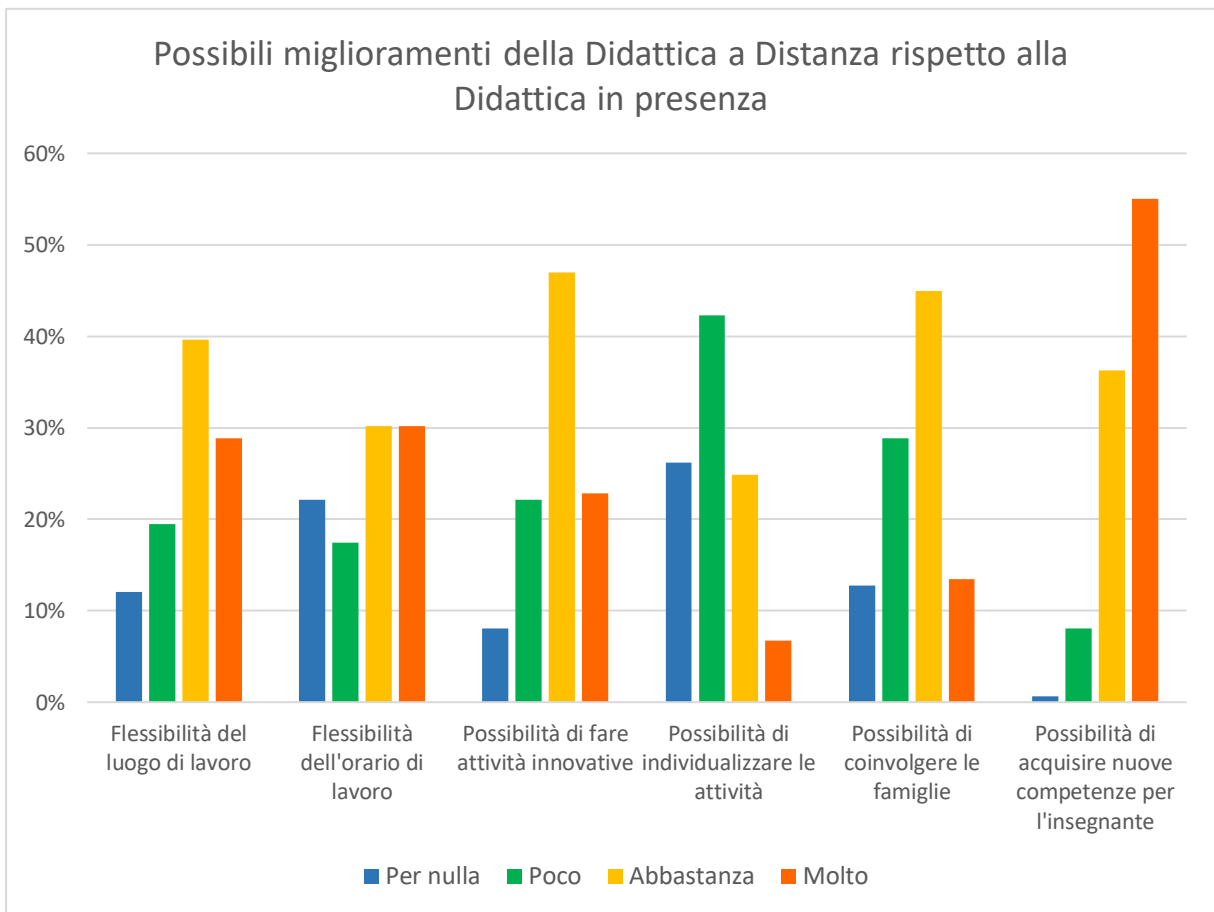


Grafico 8 Distribuzione risposte sui possibili miglioramenti nella DaD rispetto la didattica tradizionale

Dai dati del grafico 8 è possibile osservare che, grazie alla Didattica a Distanza, i docenti hanno avuto la possibilità di acquisire nuove competenze sia a livello professionale che a livello didattico. Come scrive Felisatti (2013), la scuola è una *learning organization*, ossia un'organizzazione in cui le persone possono espandere in modo continuo le proprie capacità, per raggiungere i risultati desiderati, creando e scoprendo nuovi modelli e strumenti, integrando diversi punti di vista. Si apprende attraverso l'azione e l'esperienza dei diversi membri che vi appartengono, non c'è un vertice che pensa e la base che esegue, ma è un "pensiero e azione a tutti i livelli". Esiste un legame tra miglioramento, cambiamento e apprendimento; i docenti cercano di incrementare di continuo le loro capacità di conseguire i risultati a cui aspirano.

È alta anche la percentuale di insegnanti che ha risposto che vi è stata la possibilità di svolgere attività innovative con gli alunni.

Possiamo quindi dire che molti docenti hanno colto la didattica a distanza come un'opportunità per mettersi in gioco, acquisendo nuove competenze e proponendo attività diverse rispetto all'apprendimento tradizionale in presenza.

Come si può vedere dal grafico delle risposte, risulta però difficile individualizzare le attività in base alle necessità degli studenti della classe. La presenza del Covid e la successiva chiusura della scuola, ha reso più evidente le problematiche che prima erano latenti: la mancanza di una didattica inclusiva pianificata, quindi un'integrazione scolastica degli allievi con disabilità ancora molto carente, e una carenza di competenze digitali da parte degli insegnanti (Mulè, 2020).

Anche la possibilità di coinvolgere le famiglie è limitata, questa può dipendere sia dal contesto presente all'interno dell'abitazione dello studente, ma anche da altri fattori. È importante ricordare che molti genitori hanno dovuto seguire i propri figli durante la didattica a distanza, supportandoli come meglio riuscivano e cercando di conciliare il tutto con il proprio lavoro.

3.3.6 Possibili criticità emerse

Oltre a valutare i possibili miglioramenti sono state indagate le possibili criticità riscontrate durante lo svolgimento della Didattica a Distanza.

La scala di riferimento per le risposte è stata:

1	2	3	4	5
Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre

In particolare, gli insegnanti dovevano rispondere in quale misura hanno riscontrato le seguenti criticità:

- Aumento dei tempi di lavoro
- Difficoltà personali nella gestione della DaD (es. figli in casa, mancanza di Wi-Fi o di PC)

- Difficoltà nella gestione della classe nel suo complesso (es. interruzioni da parte degli alunni, telecamere spente, difficoltà nel far intervenire tutti, assenze o ritardi degli studenti)
- Difficoltà legate a fattori di disturbo negli ambienti nelle case degli studenti
- Difficoltà tecniche nei collegamenti internet (per esempio perdita di connessione) da parte dell'insegnante
- Difficoltà tecniche nei collegamenti internet (per esempio perdita di connessione) da parte degli studenti
- Gestione degli strumenti tecnologici (es. utilizzo delle piattaforme, siti, applicazioni...)

La maggiore criticità riscontrata durante lo svolgimento della Didattica a Distanza riguarda l'aumento dei tempi di lavoro da parte degli insegnanti per lo svolgimento delle lezioni. Come già spiegato nel capitolo precedente, l'organizzazione e la preparazione didattica richiede una maggiore quantità di tempo, soprattutto se gli strumenti da utilizzare sono diversi da quelli usati nelle lezioni tradizionali. Probabilmente molti docenti non erano abbastanza formati e preparati sull'utilizzo di queste nuove tecnologie. Infatti, questo aumento di ore ha coinvolto tutti gli insegnanti.

Sono state presenti anche difficoltà nella gestione della classe. Queste probabilmente sono dovute all'impossibilità di rapportarsi a uno a uno con gli studenti per capire se un argomento è stato compreso, oppure per evitare distrazioni che si possono normalmente creare durante lo svolgimento della lezione. La relazione educativa è fondamentale in quanto essa costituisce "la categoria pedagogica per eccellenza, in quanto richiama l'importanza del prendersi cura dell'altro come identità in divenire" (Benetton & Mores, 2013, p.9).

Dal grafico 9 si evidenziano anche difficoltà tecniche degli studenti, seguono poi difficoltà personali dei docenti e difficoltà di gestione della classe.

Le difficoltà legate a fattori di disturbo risultano essere presente, anche se non in elevata misura (47% "a volte").

Dai dati è possibile osservare che vengono segnalate meno difficoltà legate a fattori tecnici e/o aspetti tecnologici.

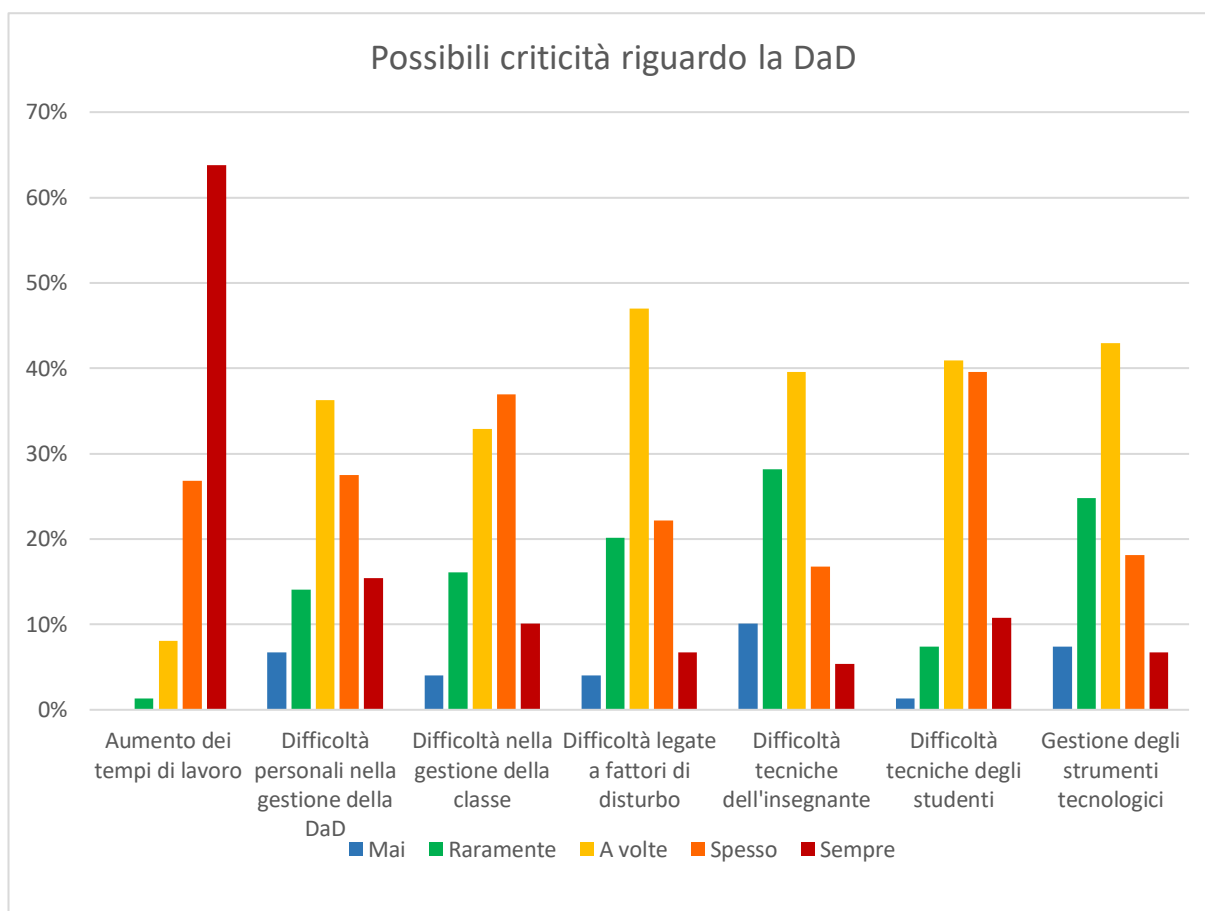


Grafico 9 Distribuzione risposte riguardo le possibili criticità riscontrate durante la didattica a distanza

Sono stati poi analizzati alcuni di questi aspetti rispetto alla fascia d'età di appartenenza del campione di indagine: difficoltà personali nella gestione della DaD e difficoltà nella gestione della classe.

Dai dati raccolti nella tabella 10, è possibile osservare che la fascia di docenti con età ≥ 51 ha avuto meno difficoltà personali nella gestione della Didattica a Distanza (33,3%). Infatti, il 55,7% della fascia ≤ 50 ha risposto "spesso" o "sempre". Questo probabilmente è dovuto al fatto che gli insegnanti più giovani presentano una situazione familiare meno "stabile", in quanto in media hanno figli con età minore.

Come scritto nei capitoli precedenti, il bambino della scuola primaria necessita molto spesso di un supporto da parte di un familiare nello svolgere le attività scolastiche; il docente deve quindi conciliare il proprio lavoro con le necessità del bambino.

Tabella 10 Distribuzione risposte sulle difficoltà personali nella gestione della DaD rispetto all'età

Difficoltà personali nella gestione della DaD rispetto all'età			
	≤ 50	≥ 51	Totale complessivo
Spesso + Sempre	55,7%	33,3%	46,0%
Raramente + A volte	44,3%	66,7%	54,0%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

Nella gestione della classe, la fascia d'età ≥ 51 ha presentato meno difficoltà rispetto alla fascia più giovane (rispettivamente 53,1% e 43,5%). È probabile che l'esperienza didattica maturata nel tempo possa aver aiutato nel comprendere meglio i bisogni degli alunni all'interno della classe, anche se a distanza, riuscendo a mantenere un clima positivo e senza problematiche.

Tabella 11 Distribuzione risposte sulle difficoltà personali nella gestione della classe durante la DaD rispetto all'età

Difficoltà nella gestione della classe nel suo complesso rispetto all'età			
	≤ 50	≥ 51	Totale complessivo
Spesso + Sempre	53,1%	43,5%	49,0%
Raramente + A volte	46,9%	56,5%	51,0%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

3.3.7 Possibili difficoltà emerse

3.3.7.1 Nei rapporti con le famiglie degli alunni

Le possibili difficoltà riscontrate durante lo svolgimento della Didattica a Distanza sono state indagate con due ulteriori domande. I docenti avevano la possibilità di inserire massimo quattro risposte e di aggiungere altri aspetti.

La prima domanda indagava i rapporti con le famiglie degli alunni secondo alcuni fattori:

- Intromissione nelle attività didattiche
- Mancanza di collaborazione
- Disinteresse per le attività didattiche
- Assenteismo
- Insufficienza delle tecnologie
- Difficoltà nell'uso delle tecnologie
- Comunicazione
- Supporto inadeguato da parte dei genitori
- Altro:
 - Mancanza del rapporto personale

La maggior parte dei docenti, come si può notare dal grafico 10, ha avuto difficoltà nell'utilizzo delle tecnologie (79%). Inoltre, alcuni insegnanti hanno riscontrato l'insufficienza di esse all'interno delle case degli studenti (52%). Non tutte le famiglie hanno la fortuna di possedere strumenti tecnologici in grado di supportare la DaD e le diverse esigenze dei diversi membri della famiglia. Secondo un'indagine ISTAT del periodo 2018-2019, la media nazionale per famiglie senza alcun tipo di strumento elettronico è del 30%. Solo, il 22,2% della popolazione italiana aveva una strumentazione informatica adeguata, ossia un pc o tablet per componente e l'accesso ad una rete internet (ISTAT, 2020).

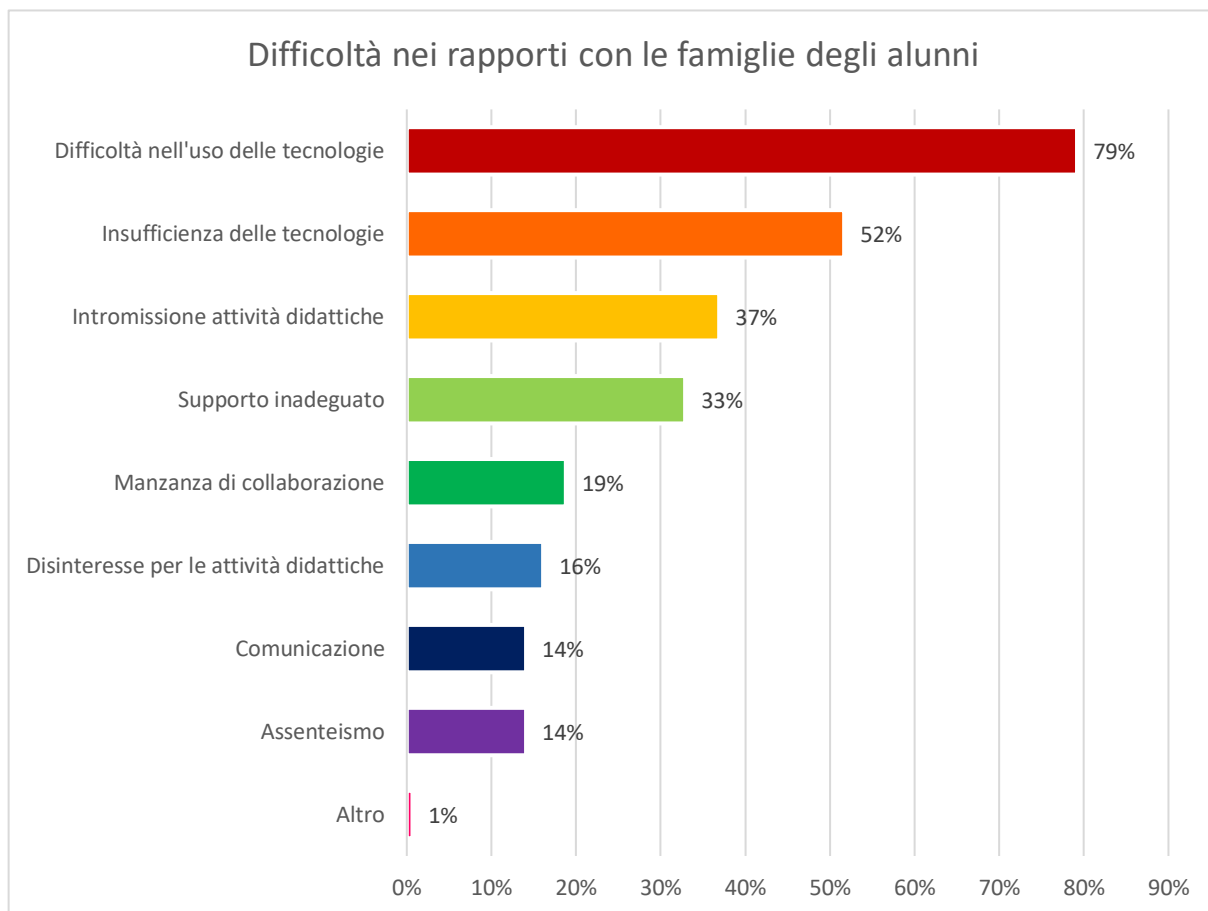


Grafico 10 distribuzione risposte sulle possibili difficoltà emerse nei rapporti con le famiglie degli alunni durante la didattica a distanza

L'intromissione e il supporto inadeguato ai figli non risultano avere numeri particolarmente importanti, ma sono comunque presenti. Problemi minori invece sono stati la mancanza di collaborazione, disinteresse, comunicazione e assenteismo.

Inoltre, possiamo pensare di aver considerato tutte le possibilità in quanto la parte di "altro" è di solo 1%.

3.3.7.2 *Nei rapporti con gli alunni*

La seconda domanda, invece, si riferiva alle possibili difficoltà riscontrate nei rapporti con gli alunni della classe. In questo caso le modalità rilevate sono le seguenti:

- Criticità nella valutazione
- Difficoltà di concentrazione degli alunni
- Difficoltà a percepire la partecipazione dei singoli studenti
- Ridotta autonomia degli studenti
- Difficoltà nei rapporti con alunni con bisogni educativi speciali
- Difficoltà nei rapporti con alunni stranieri
- Difficoltà relazionali/motivazionali nei confronti degli studenti
- Altro

Anche in questo caso i rispondenti avevano la possibilità di indicare ulteriori modalità non prese in considerazione nel questionario di indagine

Le criticità emerse in questa domanda riguardante il rapporto con gli alunni sono varie, come si può vedere dal grafico 11. Le risposte ottenute, infatti, fanno intendere che sono state tutte riscontrate all'interno delle lezioni svolte durante la Didattica a Distanza.

La problematica più segnalata è relativa alla concentrazione degli alunni (54%), seguono poi le difficoltà nei rapporti con gli alunni con bisogni educativi speciali e con gli alunni stranieri (rispettivamente 48% e 43%). Poco più bassa (42%) è la percentuale di risposte relativa alle criticità riscontrate nella valutazione.

Vengono evidenziate anche complicazioni rispetto la ridotta autonomia degli studenti, la percezione della loro partecipazione e le difficoltà relazionali e motivazionali degli stessi.

La modalità "altro" ha riguardato il 3% dei rispondenti. All'interno di questa possibilità i docenti hanno segnalato: l'abbassamento dell'umore degli studenti, la mancanza di coinvolgimento empatico, la difficoltà di mantenere un flusso comunicativo a causa di continue interruzioni per problemi tecnici e la mancanza di

informazioni fornite agli alunni su come utilizzare le varie piattaforme (l'insegnante, nelle poche ore a disposizione, doveva provvedere ad illustrarne le caratteristiche).

La criticità nei rapporti con gli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) è probabilmente dovuta alla mancanza di formazione sufficiente sulle tecnologie adattabili ai singoli alunni. La difficoltà di riuscire ad individualizzare le attività in base alle necessità del singolo alunno era emersa anche nel sottocapitolo 3.3.5.

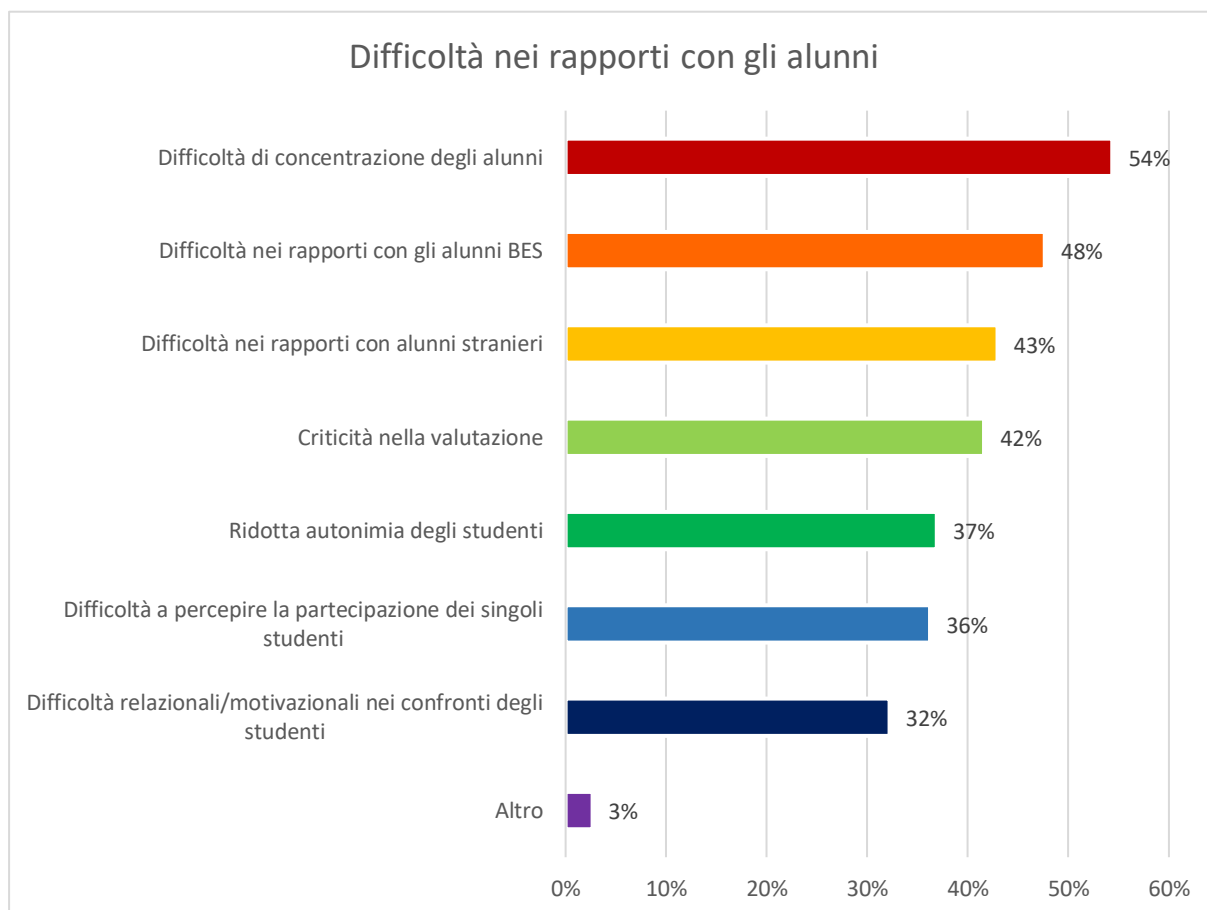


Grafico 11 Distribuzione risposte riguardo le possibili difficoltà riscontrate nei rapporti con gli alunni

3.3.8 Emozioni provate

Infine, in conclusione della seconda parte di questionario relativa alla Didattica a Distanza, è stato chiesto al docente in quale misura ha provato le seguenti emozioni:

- Tristezza
- Inadeguatezza
- Senso di impotenza
- Rabbia/irritazione
- Insoddisfazione lavorativa
- Fatica
- Ansia
- Senso di responsabilità
- Empatia
- Entusiasmo

La scala di riferimento per le risposte era:

1	2	3	4	5
Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre

Questa domanda è stata fatta per capire come si sono sentiti i docenti durante il periodo di Didattica a Distanza nella pandemia, dovendosi rapportare con gli alunni, le famiglie e i propri colleghi tramite l'utilizzo di un computer o di uno smartphone.

Il seguente quesito è stato posto ai docenti nonostante fosse passato ormai del tempo dalla prima pandemia; l'impatto, infatti, è stato molto forte e le emozioni provate sono rimaste "vive" all'interno di ogni insegnante.

Secondo l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2020), la pandemia prolungata, oltre ai suoi molteplici effetti di salute, reddito e benessere degli individui, è possibile che metta in difficoltà tutta la comunità, compresi insegnanti e studenti, anche a livello psicologico.

Gli insegnanti coinvolti hanno risposto che l'emozione provata maggiormente è il senso di responsabilità che hanno nei confronti dei bambini e della loro crescita. È

importante che i docenti abbiano tenuto sempre a mente il proprio ruolo, il cui fine ultimo è sempre il bambino.

Tuttavia, la fatica durante questo periodo di Didattica a Distanza è stata molta. Anche l'empatia è uno dei sentimenti che è stato presente durante il periodo di pandemia, seguito dall'entusiasmo e dall'ansia.

Gli altri sentimenti negativi come tristezza, inadeguatezza, senso di impotenza, rabbia e insoddisfazione lavorativa sono state provate in misura minore.

Il malessere psicologico risulta strettamente correlato all'aumento del tempo trascorso nella preparazione delle attività e nelle riunioni con i colleghi.

Al contrario, i momenti di interazione con gli alunni sono associati al coinvolgimento e alla soddisfazione lavorativa. Inoltre, i docenti di scuola primaria hanno presentato un benessere psicologico e lavorativo maggiormente compromesso rispetto ai colleghi di scuole di ordini superiori; questo è dovuto probabilmente a delle maggiori difficoltà riscontrate nell'utilizzo delle nuove tecnologie da parte loro e da parte dei bambini (Mattucci, Soncini & Flores, 2020).

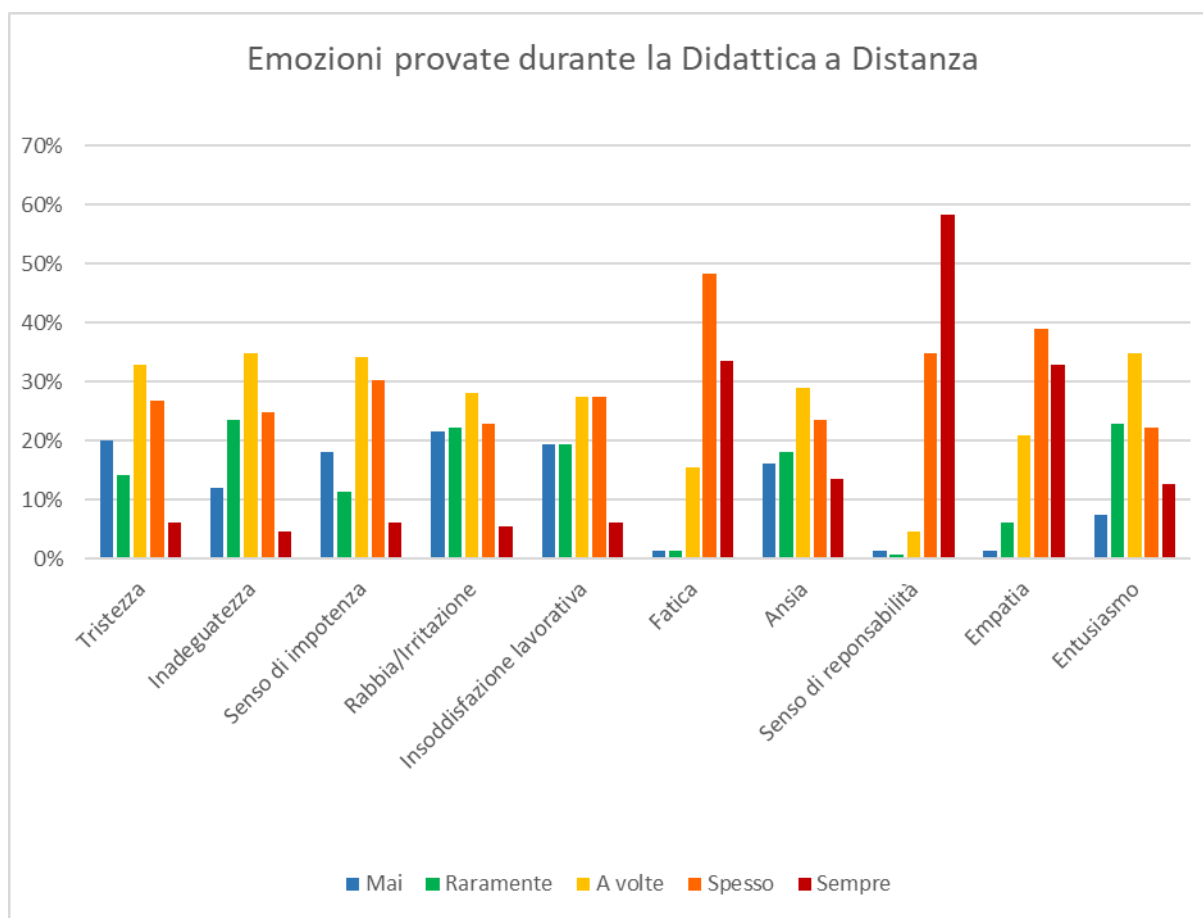


Grafico 12 Distribuzione risposte sulle emozioni provate

3.4 Secondo periodo: DDI

Le domande seguenti fanno riferimento al periodo compreso tra settembre 2020 a giugno 2021, in cui si è ritornati ad una didattica in presenza, ma con il supporto della Didattica Digitale Integrata (DDI). Questo periodo è caratterizzato da un maggior uso delle tecnologie presenti in aula, come proiettore, LIM e pc. La DDI diventa la soluzione più efficace per mantenere una continuità didattica nel caso in cui uno o più bambini non potessero svolgere le lezioni in presenza.

Inoltre, alcune domande hanno indagato le possibili differenze tra la didattica a distanza svolta nel primo lockdown (da marzo 2020) e la didattica svolta nel secondo lockdown (marzo 2021).

3.4.1 Ritorno a scuola

È stato chiesto ai docenti in quale misura fossero preoccupati di alcuni aspetti che riguardano lo svolgimento della Didattica Digitale Integrata e il ritorno a scuola.

In particolare, sono stati indagati i seguenti fattori:

- Difficoltà organizzative (es. classi ridotte, mascherine in aula)
- Conciliazione lavoro/famiglia (se i figli/nipoti non dovessero andare a scuola)
- Difficoltà ad aiutare gli studenti ad elaborare la situazione legata al COVID-19
- Paura che riprendendo la scuola i contagi aumentino
- Rischio di dover tornare a svolgere parte della didattica online
- Aumento del carico di lavoro
- Necessità di recuperare gli argomenti che non sono stati fatti durante la DaD
- Paura di un aumento del divario tra alunni causato dalla didattica a distanza

La scala di riferimento considerata era la seguente:

1	2	3	4	5
Mai	Raramente	A volte	Spesso	Sempre

Dal grafico 13 emerge che gli insegnanti sono preoccupati maggiormente nella necessità di recuperare gli argomenti che non sono riusciti a svolgere, o a concludere, durante l'anno precedente. La conseguenza di questa paura è il possibile aumento di carico di lavoro che ci sarà al ritorno in aula.

È inoltre presente la paura che la Didattica a Distanza abbia causato un divario tra gli alunni presenti all'interno delle classi. Tuttavia, sarebbe importante capire se le lacune che si sono create durante l'anno precedente, sono recuperabili almeno in parte (Cervilli, 2022).

La paura dei contagi non risulta essere una delle principali preoccupazioni per gli insegnanti; infatti, è distribuita nella scala di riferimento delle risposte.

Al contrario, il rischio di dover svolgere parte della didattica online ha destato una preoccupazione maggiore (42% ha risposto “spesso” e il 15% “molto”). Anche la difficoltà ad aiutare gli studenti a elaborare ciò che è successo, e sta succedendo, è abbastanza sentita.

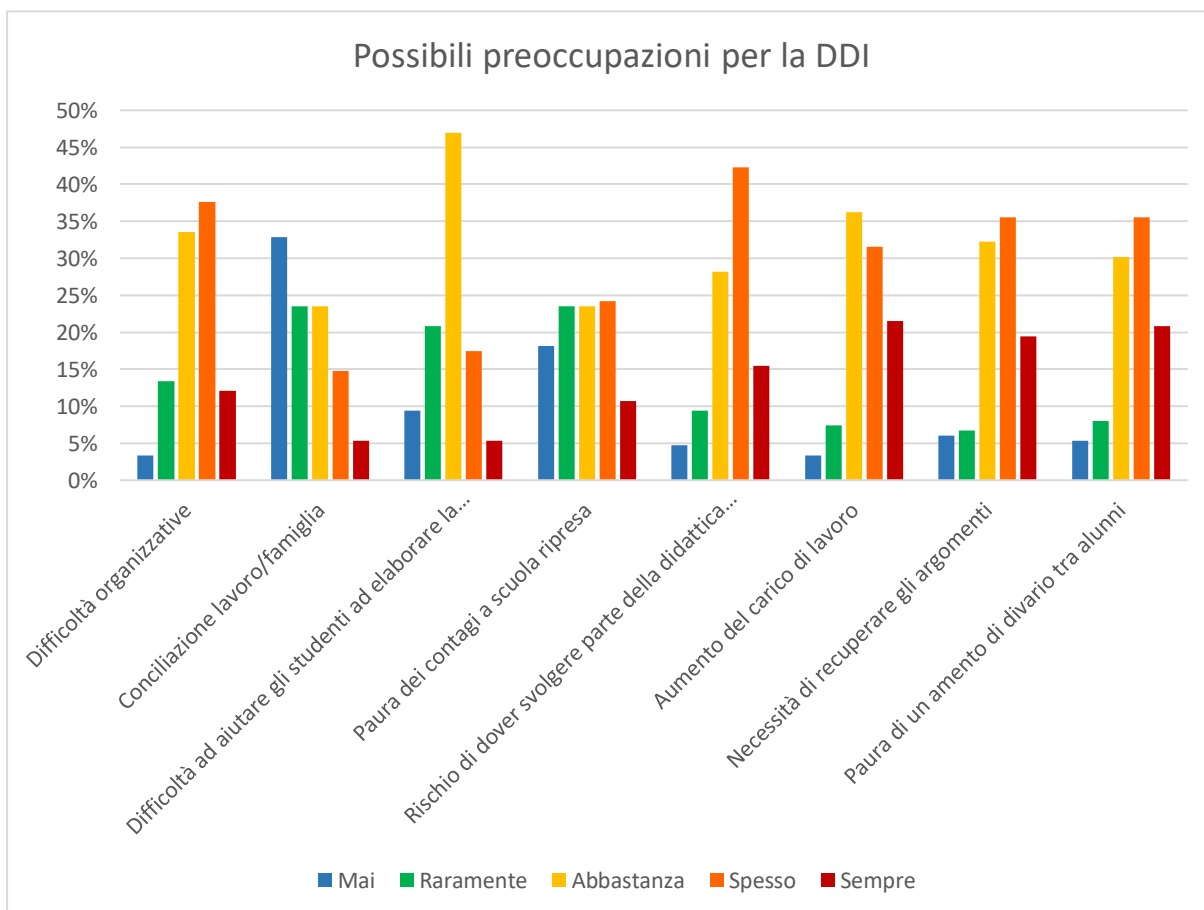


Grafico 13 Distribuzione risposte sulle possibili preoccupazioni per la DDI

Sembrerebbe che la conciliazione del lavoro con la famiglia non sia un problema per molti dei docenti. Tuttavia, incrociando i dati raccolti per questa domanda e le fasce d’età di appartenenza degli insegnanti che hanno risposto all’indagine, è evidente che gli insegnanti della fascia d’età ≤ 50 presentano una preoccupazione maggiore rispetto agli altri (34,8% i primi, 19,4% i secondi). Se i figli o i nipoti dovessero rimanere a casa a causa di quarantene per positività, gli insegnanti più giovani avrebbero probabilmente più complicazioni. Questo fatto era visibile anche nel

capitolo 3.3.6 riguardo le criticità emerse durante la didattica a distanza, alla voce “difficoltà personali nella gestione della DaD”.

Tabella 12 Distribuzione risposte relative alla preoccupazione per la conciliazione del lavoro e famiglia durante la DDI rispetto all'età

Preoccupazione per la conciliazione lavoro/famiglia durante la DDI, rispetto all'età			
	≤ 50	≥ 51	Totale complessivo
Spesso + Sempre	34,8%	19,4%	30,0%
Raramente + A volte	65,2%	80,6%	70,0%
Totale complessivo	100,0%	100,0%	100,0%

3.4.2 Utilizzo degli strumenti DAD nella didattica in presenza

La penultima domanda del questionario andava ad analizzare quali fossero le opinioni sul possibile riutilizzo delle tecnologie scoperte ed usate durante la Didattica a Distanza, all'interno della Didattica in presenza.

Dal grafico 14, si nota che il 79,2% degli insegnanti ha risposto che continuerà ad utilizzare gli strumenti della didattica a distanza come supporto per la didattica in presenza. Solamente il 20,8% dei docenti ha dato risposta negativa.

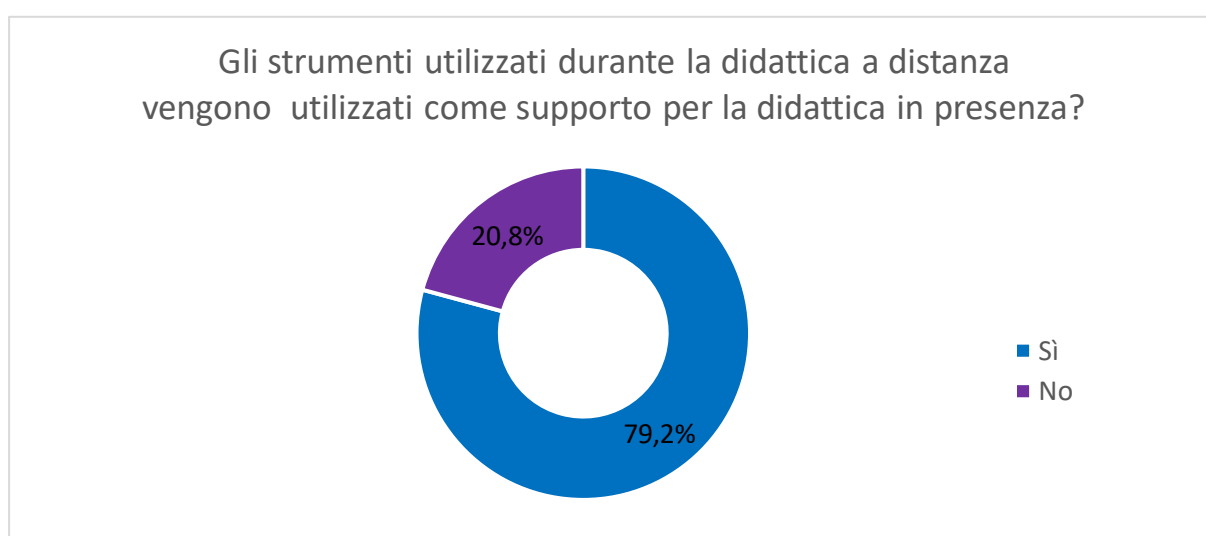


Grafico 14 Distribuzione delle risposte sul possibile utilizzo degli strumenti anche durante la DDI

Come si può evincere dal grafico numero 15, il registro elettronico (61%) e le piattaforme digitali (57%) sono gli strumenti che gli insegnanti continuano ad utilizzare quotidianamente durante la didattica in presenza. Quest'ultime, nello specifico, permettono di far seguire le lezioni ai bambini in isolamento nella propria abitazione a causa del covid. Infatti, l'insegnante è fisicamente in aula a svolgere la lezione, insieme al resto del gruppo classe. È importante ricordare che "la formazione a distanza non si è mai posta l'obiettivo di rimpiazzare quella dal vivo, ma semmai di affiancarla laddove non fosse possibile per lo studente seguire un corso stanziale di persona" (Gastaldi, 2020, p.46).

Anche i giochi interattivi, come le *LearningApps* e *Wordwall*, continuano ad essere utilizzati dagli insegnanti durante la didattica digitale integrata (50% di risposte), in quanto rendono le attività didattiche in presenza più stimolanti e attive.

Poco più bassa è la percentuale di risposte relative all'utilizzo di YouTube, delle applicazioni interattive e dei siti di libri di testo digitali.

Anche in questo caso, come nella Didattica a Distanza, i Blog non vengono utilizzati (8%).

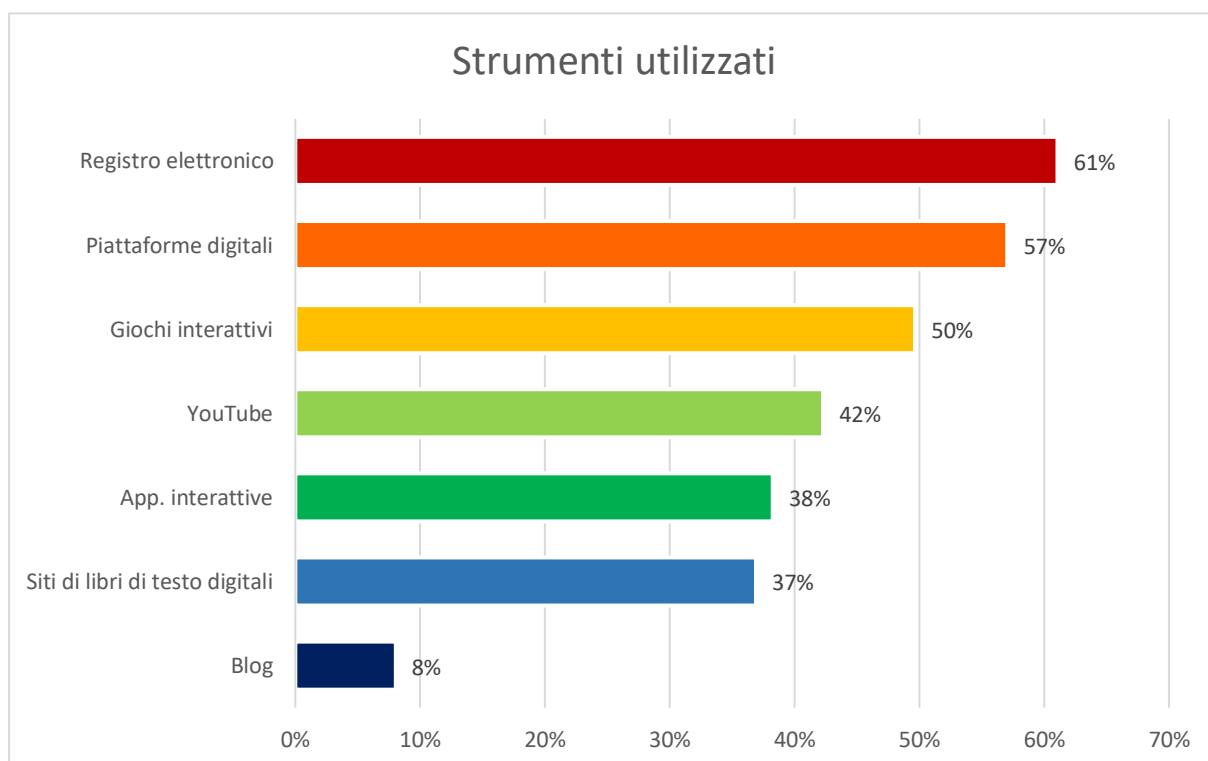


Grafico 15 Distribuzione risposte sui possibili strumenti che si utilizzano in DDI

3.4.3 Possibili miglioramenti da DAD a DDI

Infine, come domanda conclusiva dell'intero questionario, è stato chiesto agli insegnanti se, a distanza di un anno dall'inizio della pandemia, vi sono stati dei miglioramenti con l'utilizzo della Didattica Digitale Integrata (DDI) rispetto la Didattica a Distanza (DaD).

Come si può notare dal grafico numero 16, il 94% dei docenti che ha risposto al questionario ha dichiarato che vi sono stati dei miglioramenti rispetto alla didattica svolta nel primo periodo di lockdown di marzo 2020.

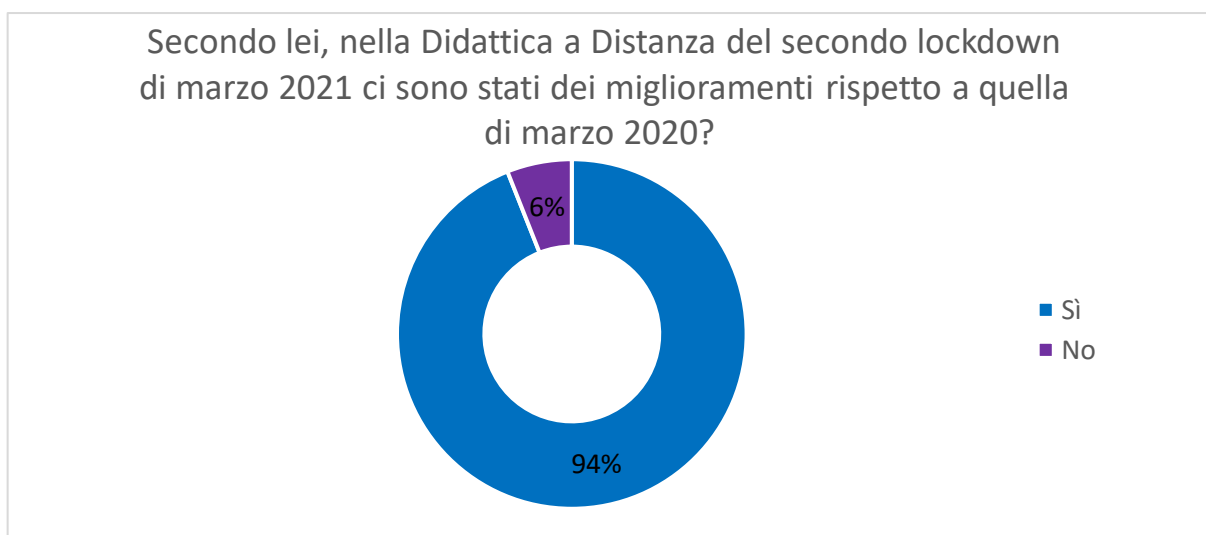


Grafico 16 Distribuzione risposte alla domanda se vi sono stati dei miglioramenti sulla didattica da marzo 2020 e marzo 2021

Infatti, dal grafico 17 si evidenzia che, rispetto al primo periodo della pandemia, gli insegnanti avevano maggiore conoscenza delle risorse e degli strumenti per la didattica, grazie anche alle formazioni sul loro utilizzo che sono state proposte dai vari istituti.

Inoltre, sono migliorati anche i rapporti con gli alunni e le loro famiglie, probabilmente dovuto al fatto che erano tutti più preparati riguardo l'utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali.

A questi aspetti sono state aggiunte dagli insegnanti ulteriori considerazioni, tra cui: maggiore organizzazione, coordinazione e instaurazione di regole comuni da parte

del dirigente scolastico e dal team docente, la possibilità di avere degli alunni in presenza in classe, maggiore familiarità con le tecnologie e maggiori attrezzature tecnologiche in aula.

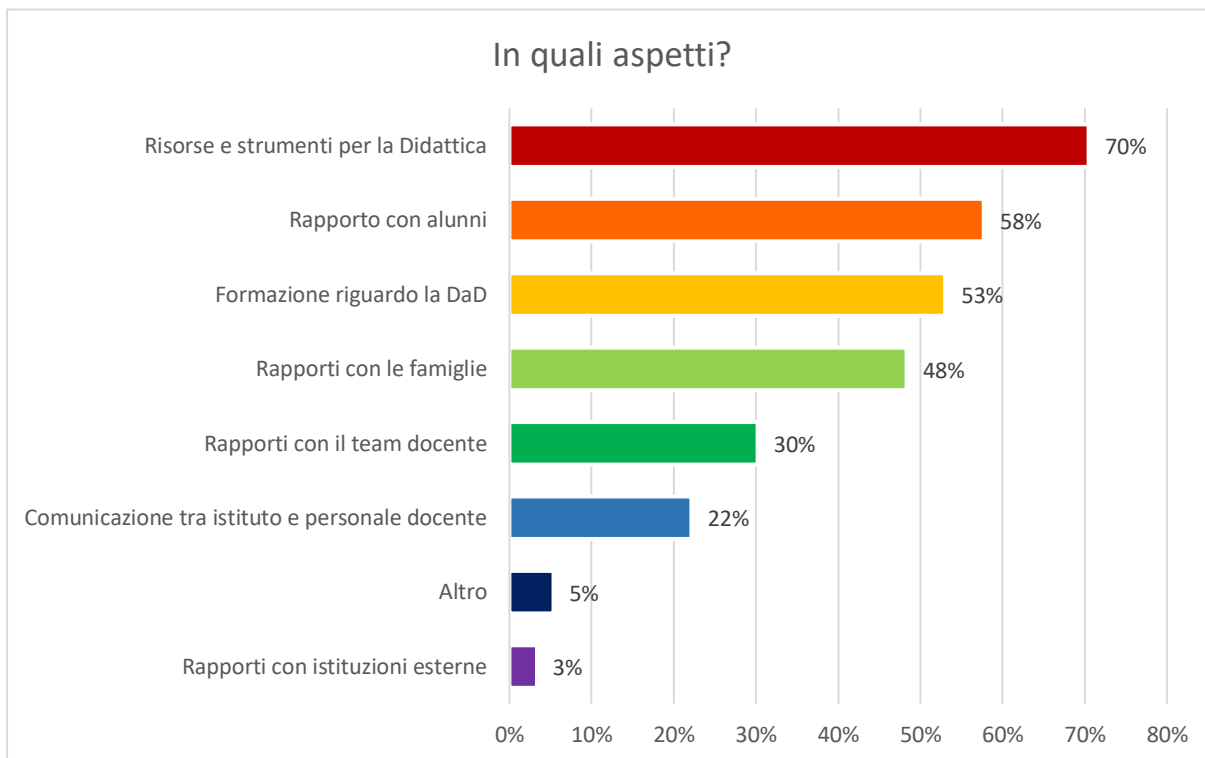


Grafico 17 Distribuzione risposte sui possibili miglioramenti da DaD a DDI

CAPITOLO 4. SWOT ANALYSIS DEL QUESTIONARIO DI INDAGINE

Per analizzare e valutare i punti di forza, di debolezza, le opportunità e le minacce del questionario di indagine, mi sono servita dell'analisi SWOT, una strategia di marketing sviluppata negli anni '50-'60 del 1900. Questa analisi ha lo scopo di "identificare fino a che punto i fattori di forza e di debolezza sono rilevanti e in grado di influenzare i cambiamenti dell'ambiente competitivo" (Johnson, Whittington & Scholes, 2014, p.94), consentendo di "riflettere su aspetti che presentano tassi elevati di complessità ed aspetti diversi tra loro non necessariamente coerenti e correlati" (Nota, Ginevra & Soresi, 2015, p.54).

Più in particolare, la *SWOT analysis*, partendo dal suo acronimo, mira a rilevare:

- I punti di forza (*Strenghts*)
- I punti di debolezza (*Weaknesses*)
- Le opportunità (*Opportunities*)
- Le minacce (*Threats*)

Questo strumento è in grado di fornire supporto agli specialisti e ai protagonisti di un contesto per effettuare l'analisi di un fenomeno. Infatti, nel mio caso, è stato possibile porre attenzione sui punti di forza e le opportunità che questa indagine può presentare, al fine di potenziarli e beneficiarne, prestando però attenzione ai punti di debolezza e ai rischi.

ANALISI SWOT	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p>Elementi interni</p> <p><i>In riferimento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>ai soggetti coinvolti nell'indagine</i> • <i>al contesto di realizzazione</i> 	<p><i>Punti di Forza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionario anonimo; • Coinvolgimento degli insegnanti; • Confronto tra didattica tradizionale, didattica a distanza (DaD) e 	<p><i>Punti di Debolezza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • All'interno del questionario mancava la disciplina "Religione"; • L'arco temporale considerato era lungo e molti insegnanti

<p><i>dell'indagine</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>al questionario di indagine</i> 	<p>didattica digitale integrata (DDI);</p>	<p>possono aver dimenticato alcuni dettagli del primo periodo della pandemia;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nel questionario non era considerato che alcuni docenti non stavano frequentando lo stesso istituto dell'anno precedente;
<p>Elementi esterni <i>In riferimento a soggetti e contesti esterni</i></p>	<p><i>Opportunità:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Confronto tra vari istituti appartenenti alla città di Padova e provincia; • Argomento attuale • Possibilità di fornire punti di partenza per altre ricerche 	<p><i>Minacce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Campione ridotto poiché tanti istituti non hanno partecipato

Una delle criticità che è stata riscontrata dopo aver somministrato l'indagine, è stata la dimenticanza dell'inserimento della disciplina "religione" all'interno delle discipline insegnate dai docenti intervistati.

Inoltre, nel redigere il questionario non si è tenuto conto che nell'a.s. 2020/2021 alcuni docenti, soprattutto quelli a tempo determinato, non stavano frequentando lo stesso istituto dell'anno precedente. Questi insegnanti, avendo operato in contesti diversi, possono aver trovato difficoltà nel rispondere ad alcune domande del questionario, seppure fosse prevista la modalità "non so".

Infine, in relazione all'arco temporale considerato dall'indagine, c'è il rischio che a giugno 2021 molti insegnanti possano aver dimenticato alcuni dettagli, più o meno rilevanti, del primo periodo della pandemia.

Tuttavia, coinvolgendo in modo anonimo i docenti, è stato possibile indagare le loro opinioni riguardanti il periodo vissuto durante la pandemia, analizzando le difficoltà incontrate e confrontando i diversi tipi di didattica: in presenza, a distanza e digitale integrata.

La principale minaccia esterna rilevata è stata la misura ridotta del campione; su 68 istituti comprensivi, infatti, solo 21 hanno accettato di partecipare. È possibile che questi istituti siano stati quelli maggiormente preparati ad attivare la Didattica a Distanza senza complicazioni, in quanto gli insegnanti sono riusciti a svolgere in precedenza una formazione inerente alle risorse digitali e alle nuove tecnologie. Inoltre, sarebbe stato più opportuno scegliere un altro periodo per la somministrazione del questionario, in quanto il mese di giugno è ricco di impegni per gli istituti e, di conseguenza, per i docenti.

Tra le opportunità offerte da questa ricerca, troviamo la possibilità di operare un confronto tra diversi istituti della provincia di Padova; ciò è stato realizzato grazie alla condivisione di esperienze e di punti di vista, riguardo ad un argomento molto attuale come l'impatto che la pandemia ha avuto sulla Scuola.

Inoltre, questa indagine può rappresentare un punto di partenza per altre ricerche volte ad approfondire o ad ampliare il lavoro qui presentato.

CAPITOLO 5. RIFLESSIONI E CONCLUSIONE

5.1. Considerazioni finali

Grazie a questa ricerca, è stato possibile indagare le opinioni degli insegnanti su diversi aspetti presenti nella didattica a distanza e nella didattica digitale integrata.

Fino a qualche anno fa sarebbe stato quasi impossibile poter continuare a svolgere la didattica con le scuole chiuse a causa di una pandemia.

La didattica a distanza è stata adottata durante il lockdown come soluzione di emergenza, ma ha rappresentato una chance di rinnovamento dell'insegnamento; infatti, l'adozione di risorse digitali ha favorito il continuo svolgimento delle lezioni durante questo periodo. Tuttavia, riguardo le tecnologie, dal questionario sono emerse difficoltà sia per gli alunni e le loro famiglie, che per gli insegnanti. Non è scontato che ogni casa sia provvista di sufficienti computer o di una connessione ad Internet, entrambi necessari per il corretto svolgimento delle attività didattiche a distanza.

Dalla ricerca è emerso che gran parte dei docenti, a prescindere dalla formazione ricevuta, ha riscontrato la problematica dell'aumento del monte ore settimanale, dovuto alla necessità di modificare le strategie didattiche per adattare alla DaD. Una particolare criticità è stata rilevata nel riuscire ad individualizzare le attività didattiche in relazione ai bisogni dei singoli studenti, soprattutto per gli alunni con bisogni educativi speciali e stranieri. Probabilmente sarebbe opportuno pensare ad una formazione più specifica e approfondita rispetto a questa problematica, andando incontro alle necessità di ognuno e integrando le tecnologie alla didattica.

Esistono molteplici tipologie di strumenti digitali e i docenti, durante la didattica a distanza, hanno provato a conoscerli e ad utilizzarli nel modo più opportuno. Infatti, come si legge dall'articolo scritto da Legrottaglie e Ligorio (2014), gli effetti riguardanti l'uso delle tecnologie in ambito scolastico dipendono soprattutto dal modo in cui esse sono utilizzate e non solamente dalle risorse informatiche presenti all'interno della scuola. Come affermano Bruschi e Perissinotto (2020), "la storia ci consegna una semplice verità: le tecnologie della comunicazione, da quelle più rudimentali a quelle

più sofisticate, hanno tutte un obiettivo comune, quello di annullare la distanza” (p. 25), e grazie a piattaforme digitali e spazi virtuali le pareti dell’aula si espandono aprendo le proprie finestre su quelle del mondo, il materiale scolastico tradizionalmente usato dagli alunni e alunne viene mescolato agli strumenti tecnologici e tutto si mette a servizio delle scelte e delle necessità (Messina & De Rossi, 2015).

È fondamentale che l’insegnante continui a formarsi riguardo le tecnologie e il loro sviluppo, poiché il bambino di oggi, chiamato da Prensky “nativo digitale” (Prensky, 2006), cresce, comunica e socializza nel nuovo ambiente, apprendendo attraverso nuovi schemi, immagini, suoni e giochi, ed esplorando in maniera non lineare, in costante interazione con i pari, al fine di condividere le proprie esperienze e conoscenze (Himanen, 2001).

Lo studente diventa protagonista e costruttore di un processo attivo e sociale del proprio sapere, in un ambiente di apprendimento “basato sulla ricerca e la scoperta, a rete, esperienziale, collaborativo, attivo autorganizzato, centrato sul problem solving e sulla condivisione dei saperi” (Ferri 2008, p. 64).

Il nuovo ambiente cognitivo che si è creato in questi anni di pandemia predilige una fusione di diverse tipologie di linguaggi, preferendo una pratica comunicativa orizzontale e interattiva, piuttosto di una verticale e gerarchica. Si ha l’opportunità di sviluppare contesti di apprendimento caratterizzati da una pluralità di strumenti a supporto del processo educativo degli studenti, incrementando le attività sociali, in quanto si generano occasioni di scambio, condivisione e collaborazione.

Nonostante si possa pensare che gli insegnanti più giovani siano più competenti riguardo le nuove tecnologie e le risorse digitali, dai dati dell’indagine è evidente che questi docenti hanno riscontrato più difficoltà in alcuni aspetti. In particolare, per quanto riguarda la gestione della classe, si è rivelata fondamentale l’esperienza didattica maturata nel tempo nei soggetti con età ≥ 51 .

Un ulteriore problema è stato individuato nella gestione della vita lavorativa e familiare. I docenti con età ≤ 50 , probabilmente, hanno avuto maggiori difficoltà nel conciliare il lavoro e le attività scolastiche dei figli piccoli. Questo fatto è stato

riscontrato non solo durante la didattica a distanza, ma anche tra le preoccupazioni per il ritorno a scuola in presenza.

In conclusione, l'esperienza vissuta durante il primo periodo di pandemia ha aiutato gli insegnanti a prevenire disagi e a dare una forma mentis al docente affinché continui ad aggiornarsi individualmente e costantemente nei confronti dell'utilizzo delle nuove tecnologie, per creare così una didattica digitale interattiva. Ricordiamo infatti che la preparazione e la formazione personale è, per la maggior parte delle volte, lasciata alla volontà del singolo, fondamentale è quindi la decisione di auto-formarsi.

I docenti si sono trovati ad affrontare sfide e difficoltà e molti di loro, per non farsi trovare impreparati, hanno iniziato a partecipare ad esperienze di formazione online riguardanti le risorse tecnologiche, gli strumenti e le piattaforme digitali, oltre a tematiche relative alle metodologie e alla valutazione. Secondo una ricerca svolta dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa ben quattro docenti su cinque sono stati coinvolti in tali attività, e un docente su cinque è motivato a frequentare altri incontri di formazione (INDIRE, 2020). È importante che i docenti mantengano il senso di responsabilità, tenendo sempre a mente il proprio ruolo e che fine ultimo è sempre il bambino e il suo sviluppo, e per farlo è opportuno continuare a formarsi e a mettersi in gioco.

Per la formazione, gli insegnanti utilizzano fonti diverse e numerose, istituzionali ed informali. Le fonti maggiormente scelte in merito alle competenze tecnologiche sono "prevalentemente di tipo informale (ricerche personali, rapporto "tra pari" con i colleghi, consultazione di esperti esterni alla scuola), a discapito di modalità più strutturate ed istituzionali" (Di Blas et. al., 2018 a, p.44).

Le scuole sono state le prime a chiudere e le ultime ad aprire: solo con l'inizio del nuovo anno scolastico sono riprese alcune lezioni in presenza. L'uso delle tecnologie e l'esperienza maturata in questi mesi di online learning hanno dato la possibilità di costruire una scuola completamente nuova, in cui le lezioni tradizionali sono integrate con gli strumenti tecnologici con cui si è entrati in confidenza durante questi mesi.

5.2. Riflessione personale

All'interno della relazione di tirocinio del quinto anno avevo utilizzato la metafora del "Marimo", un'alga del lago Akan, in Giappone, per riflettere sulla professione dell'insegnante. Questa pianta, infatti, è una delle più particolari del mondo visto che riesce ad assumere una forma geometrica perfetta di un colore verde brillante. I piccoli movimenti circolari delle correnti dei fondali dei laghi in cui cresce in natura, aiutano il Marimo a prendere la sua tipica forma rotondeggiante. Cresce mediamente di 5 millimetri ogni anno, può vivere oltre i 200 anni e per questo motivo viene considerato come un portafortuna, qualcosa che, se ben curato, può essere eterno.

Lo considero la metafora della continua crescita personale e professionale del ruolo dell'insegnante, che, grazie alle continue influenze esterne dell'ecosistema a cui appartiene, permette di acquisire competenze per arricchirsi sotto molteplici aspetti, implementando le capacità e cercando di raggiungere e mantenere una forma sferica armoniosa, continuando a crescere e a formarsi un po' per volta.

All'inizio del mio percorso universitario avevo inteso l'insegnante come una figura professionale, slegata dal più ampio contesto che la circonda, concentrandomi maggiormente sulla relazione bambino - docente.

Con il passare degli anni, ho compreso, invece, l'importanza del confronto e della collaborazione tra il docente e le varie figure che fanno parte del sistema scuola.

Essere buoni docenti non significa solo trasmettere contenuti, ma è anche tanto altro; insegnare contenuti infatti, non è la cosa principale che definisce un buon insegnante, in quanto assume anche una notevole importanza prestare attenzione alla relazione e ai bisogni degli studenti.

L'idea di insegnante che avevo era legata più alla teoria, al mio personale vissuto di studente e alle osservazioni iniziali, mentre quella attuale si rifà alla mia esperienza sul campo, ad una consapevolezza maggiore, oltre che alle competenze e conoscenze acquisite durante questi anni.

Possiamo concludere che l'insegnante è "l'uomo dal multiforme ingegno", una persona competente in grado di assumere un atteggiamento flessibile di fronte agli imprevisti e alle diverse situazioni che incontra in classe e a scuola.

La flessibilità si è rivelata una caratteristica fondamentale, soprattutto in questo periodo storico, in quanto il docente si è trovato a dover improvvisare, poiché colto alla sprovvista. Improvvisare "significa imparare ad aprirsi alla categoria del rischio, dell'imprevisto, accettandole come opportunità di crescita, di miglioramento" (Santi & Zorzi, 2015, p.355).

Inoltre, l'insegnante, caratterizzato da una formazione continua e da una costante curiosità, parte dal comprendere i bisogni degli studenti per la sua progettazione e sta al passo con il cambiamento, applicando nuove tecnologie e metodologie nella sua didattica, in ottica di miglioramento e adattamento al contesto.

Bibliografia e Sitografia

Abruzzese, A. & Maragliano, R. (2008). *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*. Milano: Mondadori.

Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Alario, F., & Caroppo, E. (2020). *Didattica di emergenza e riapertura. Voci dalla scuola*. Roma: Castelvechi.

Benetton, M., & Mores, E. (2013). Con gli occhi di studenti e docenti: la responsabilità della relazione educativa oggi. *Studium Educationis*, 3, 7-20. Retrieved September 1, 2021, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/467/450>

Berners-Lee, T. (2001). *L'architettura del nuovo Web. Dall'inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*. Milano: Feltrinelli.

Biondi, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie*. Lavis: Apogeo.

Bocconi, S., Earp, J., & Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Retrieved September 1, 2021, from <https://doi.org/10.17471/54008>

Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S., & Reuge, N. (2020). Parental Engagement in Children's Learning: Insights for remote learning response during COVID-19. *Innocenti Research Briefs*. Retrieved September 1, 2021, from <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-09%20CL.pdf>

Bruschi, B. & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Bari: Editori Laterza.

Bubb, S. & Jones, M.A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listen to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23 (3),

209-222. Retrieved September 1, 2021, from <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>

Cambridge Dictionary. *Distance Learning*.

Retrieved September 1, 2021, from <https://dictionary.cambridge.org/distance-learning>

Camera dei deputati (2020). *Provvedimento. Misure sull'emergenza coronavirus*.

Retrieved September 1, 2021, from <https://www.camera.it/documentazione.pdf>

Calvani, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia in educazione*. Roma: Carrocci.

CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA:

Author. Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.

Cervilli, M. (2022, January 1). La scuola che non molla. *Inchieste*, 365, 29-31.

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

Commissione Europea (2001). *Piano d'azione eLearning–Pensare all'istruzione di domani*. Retrieved September 1, 2021, from [https://ec.europa.eu/COM\(2001\)172=it](https://ec.europa.eu/COM(2001)172=it)

Commissione Europea (2005). *Proposta di Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Retrieved September 1, 2021, from <https://eur-lex.europa.eu/TXT/PDF/?EN>

Commissione Europea (2010). *Europa 2020: Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Retrieved September 1, 2021, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>

Commissione Europea (2017). *Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*. Retrieved September 1, 2021, from

https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf

Conole, G. & Dyke, M. (2004). What are the affordances of information and communication and technologies. *ALT-J Research in Learning Technology*, 12 (2), 113-124.

Consiglio Europeo (2000). *Strategia di Lisbona*. Retrieved September 1, 2021, from https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

Dewey, J. (1982). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Blas, N., Fabbri, M. & Ferrari, L. (2018 a). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 24-38.

Di Blas, N., Fabbri, M. & Ferrari, L. (2018 b). I docenti italiani e la formazione alle competenze tecnologiche. *FORM@RE*, 18 (2), 33 - 47. Retrieved September 1, 2021, from <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3745/3745>

Di Blas, N., Fabbri, M., Ferrari, L. & Trentini, M. (2021). Before and during the pandemic: teaching practices and teacher training in different school levels and grades. [Special Issue] *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 51–61. Retrieved September 1, 2021, from <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p51>

Education Endowment Foundation (2020). *Remote learning rapid evidence assessment*. Retrieved September 1, 2021, from <https://edtechhub.org/wp-content/Remote Learning Rapid Evidence Assessment.pdf>

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1995), *I cento linguaggi dei bambini*. Bergamo: Junior.

Falanga, M. (2013). *Elementi di diritto scolastico*. Torino: La Scuola.

Felisatti, E., Mazzucco, C (2013). *Insegnanti in ricerca*. Lecce: PensaMultimedia.

Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ferri, P. (2008). *La scuola digitale*. Milano: Mondadori.

Galliani, L. (2002). Pedagogia, comunicazione e didattica dei media. *Studium Educationis*, 3, 642-654.

Gastaldi, S. (2020). *Lo so f@re! Guida all'apprendimento misto e all'insegnamento (anche) a distanza*. Milano: Mondadori.

Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown. *Bricks*, (4). Retrieved September 1, 2021, from <http://www.rivistabricks.it/wp-content/Giovannella.pdf>

Global Education Monitoring Report (2020). *Covid-19: Where's the discussion on distance learning training for teachers?* Retrieved September 1, 2021, from <https://gemreportunesco.wordpress.com/training-for-teachers>

Himanen, P. (2001). *L'etica hacker e lo spirito dell'informazione*. Milano: Feltrinelli.

lanes, D., & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (3), 25-47. Retrieved September 1, 2021, from <https://integrazione-scolastica-sociale/didattica-a-distanza-durante-il-lockdown/>

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. (2020). *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo*. Retrieved September 1, 2021, from <https://www.indire.it/wp-content//2020.pdf>

Istituto Nazionale di Statistica (2020 a). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. Retrieved September 1, 2021, from <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Sintesi2020.pdf>

Istituto Nazionale di Statistica (2020 b). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Retrieved September 1, 2021, from <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini Studio.

Johnson, G., Whittington, R., & Scholes, K. (2014). *Strategia aziendale*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Jovane, F. (2006). *Tecnologia*. Enciclopedia Italiana – VII Appendice. Retrieved September 1, 2021, from <https://www.treccani.it/enciclopedia/tecnologia>

Lei, J. (2010). Quantity versus quality: A new approach to examine the relationship between technology use and student outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 41 (3), 455-472.

Legrottaglie, S., & Ligorio, M.B. (2014). L'uso delle tecnologie a scuola: il punto di vista dei docenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (3), 183-190. Retrieved September 1, 2021, from <https://docplayer.it/52617044-L-uso-delle-tecnologie.html>

Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning*, 16 (36), 3-25. Retrieved September 1, 2021, from <http://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>

Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. & Kardefelt-Winther D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF.

Matteucci, M., Soncini, A. & Floris, F. (2020). *Insegnanti e pandemia. DAD, benessere psicologico e lavorativo degli insegnanti in tempo di COVID-19*. DOI:[10.6092/unibo/amsacta/6537](https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6537)

Mavilia, R. & Pisani, R. (2018). *Management delle nuove tecnologie per l'inclusione e l'innovazione sociale*. Milano: Egea.

Messina, L. (2002). Media e apprendimento: il contributo della ricerca psicopedagogica. *Studium Educationis*, 3, 593-615.

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

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.

Miur (1997-2000). *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche–PSTD*.

Retrieved September 1, 2021, from

https://archivio.pubblica.istruzione.it/innovazione_scuola/pstd.htm

Miur (2002). *Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*.

Retrieved September 1, 2021, from

https://archivio.pubblica.istruzione.it/linee_guida_for_tic.pdf

Miur (2015). *Piano Nazionale per la Scuola Digitale*.

Retrieved September 2, 2021, from <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>

Mulè, P. (2020). The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 25, 165–177.

Retrieved September 1, 2021, from <https://doi.org/10.7346/SIRD-022020-P165>

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 509-523.

Nota, L., Ginevra, M.C., & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.

OCSE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: TALIS OECD Publishing. Retrieved September 1, 2021, from <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Retrieved September 1, 2021, from https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf

OECD (2020). *Covid-19: protecting people and societies*. Retrieved September 1, 2021, from <https://www.oecd.org/inclusive-growth.pdf>

ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved September 2, 2021, from https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Pérez Tornero, J. M. (2008). *Teacher training curricula for media and information literacy. Background Strategy Paper*. Retrieved September 2, 2021, from http://www.unesco.org/MULTIMEDIA/teacher_training_curricula_en.pdf

Prensky, M. (2006). *Don't bother me, Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help*. Stretford: Paragon House.

Santi, M., & Zorzi, E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani. *Itinera*, 10, 351-361. Retrieved September 2, 2021, from <https://riviste.unimi.it/itinera/article/view/6669>

Save the Children (2021, September 3). *Build forward better. How the global community must act now to secure children's learning in crises*. London: Save the Children.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Società Italiana di Ricerca Didattica. (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. Retrieved September 2, 2021, from <https://www.sird.it/wpcontent/uploads.pdf>

Solidoro, A. (2004). Editoria digitale. Convergenza della codifica, divergenza dei supporti dell'offerta. In C. Cacciola, P. Carbone, P. Ferri & A. Solidoro (Eds.), *Editoria multimediale. Scenari, metodologie, contenuti* (pp. 59-117). Milano: Guerini e Associati.

Stanzione, I. & De Santis, C. (2021). The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics' methods. [Special Issue] *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 95–109. Retrieved September 2, 2021, from <https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p95>

Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La biblioteca pensa.

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: Las.

Toselli, L. (2020). *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*. Milano: Edizioni Sonda.

UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile*.

Retrieved September 2, 2021, from <https://saturdaysforfuture.it/public.pdf>

UNESCO (2020 a). *Education: From disruption to recovery*.

Retrieved September 2, 2021, from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO (2020 b). *Supporting teachers in back-to-school efforts after COVID-19 closures: A toolkit for school leaders*.

Retrieved September 2, 2021, from <https://en.unesco.org/supporting-teachers-covid>

UNESCO, UNICEF and the World Bank (2020). *Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures, round 2*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.

Retrieved September 2, 2021, from <https://data.unicef.org/resources/national-education-responses-to-covid19/>

Van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5.

Retrieved September 2, 2021, from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles.pdf>

Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Riferimenti normativi

Costituzione Italiana

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e Primaria (2012)

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018)

Legge 517/77

Legge 59/1997

Legge 107/2015

D.P.R. 275/99

D.L. 201/2011

D.M. 139/2007

D.P.C.M. del 04/03/2020; Misure per il contrasto e il contenimento del contagio sull'intero territorio nazionale.

D.P.C.M. del 09/03/2020; Misure urgenti di contenimento del contagio sull'intero territorio nazionale.

Ordinanza del Ministero della Salute del 12/03/2020; Classificazione del Veneto in fascia rossa.

M.I. n.388 del 17/03/2020; Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.

M.I. n.662 del 12/03/2020; Avvio attività presenza alunni con Bisogni Educativi Speciali, certificati e gruppi di pari.

Linee guida per la Didattica Digitale Integrata del 07/08/2020.

Ringraziamenti

Questi ultimi anni sono stati difficili per tutti. La pandemia ha reso stressanti e demotivanti gli ultimi anni di università.

Come gli insegnanti di scuola primaria a cui ho proposto la mia indagine, anche i docenti universitari hanno dovuto affrontare una modalità di didattica completamente diversa e a cui non erano abituati. Per questo motivo, noi studenti ci siamo ritrovati a dover studiare su libri che non erano possibili da reperire e a seguire lezioni infinite davanti al computer, con la speranza che la connessione ad Internet riuscisse a reggere per tutto il tempo. Ma, con i miei tempi, sono riuscita ad andare avanti e a concludere gli esami, anche orali.

A settembre 2021 ho iniziato a lavorare a scuola in due classi: una seconda e una quinta. Sono entrambe molto vivaci, soprattutto la quinta, ma tra loro ci sono bambini curiosi e vogliosi di imparare cose nuove. Ammetto che è impegnativo, il tirocinio fatto durante il periodo universitario non è nulla in confronto al tempo e le energie richieste dalla scuola.

Conciliare il lavoro e la scrittura della tesi è risultato più difficile di quanto pensassi. E, come se non bastasse, nei mesi successivi, ci sono stati avvenimenti che mi hanno portato a rinunciare ad uno dei due impegni perché non avevo abbastanza energie per entrambi.

Ho evitato la tesi per mesi, abbandonandola in una cartella sul desktop, perché non riuscivo a continuare. Il mio cervello aveva creato una sorta di “rifiuto” per tutto ciò che richiedeva più attenzione di quella che riuscivo a dedicarne. Tuttavia, ero a conoscenza di star facendo qualcosa di completamente sbagliato, e, per questo, passavo intere giornate a chiedermi perché non riuscissi a concentrarmi su entrambe le cose. Come mai tutti gli altri riuscissero a farcela mentre io no.

Ho iniziato a parlarne con alcuni dei miei amici, i quali sono riusciti a supportarmi e a darmi consigli in questo momento di smarrimento. Mi hanno telefonato la mattina per farmi alzare dal letto per iniziare la giornata, hanno passato ore in videochiamata con me per controllarmi che riuscissi a fare qualcosa di produttivo, mandato video

divertenti così da farmi ridere, obbligata a fare passeggiate, anche con il freddo, per evitare di farmi stare sempre davanti al computer, invitata a casa loro a mangiare perché sapevano che altrimenti avrei saltato i pasti, e persino lasciato barrette di cioccolata nella buca delle lettere.

Ragion per cui vorrei ringraziarli tutti, perché mi sono stati vicini anche quando pensavo di non volere più nessuno al mio fianco.

Vorrei anche ringraziare la mia famiglia, per aver creduto in me e nelle mie capacità, permettendomi di studiare ciò che mi è sempre piaciuto, sostenendomi e non facendomi mancare nulla.

Un ringraziamento speciale va poi alla mia relatrice, che con disponibilità e con i suoi consigli, mi ha accompagnata nella stesura dell'elaborato finale.

E vorrei ringraziare me stessa, perché sono riuscita ad accettare l'aiuto degli altri e a tenere duro, cercando di affrontare le giornate minuto per minuto, mettendo un po' di energia in ogni cosa, finché non sono riuscita ad andare avanti.

Allegati

Allegato 1: Il questionario inviato ai docenti



0%

La didattica nel periodo Covid: l'opinione degli insegnanti

Gentile insegnante,

sotto la supervisione della prof.ssa Manuela Scioni del Dipartimento di Scienze Statistiche dell'Università degli Studi di Padova, nell'ambito del corso di studio in Scienze della Formazione Primaria, sto conducendo uno studio finalizzato ad indagare le opinioni degli insegnanti di Scuola Primaria sulla didattica in periodo Covid.

Il questionario è suddiviso in tre sezioni principali. La prima è di introduzione e comprende l'area socio-anagrafica con le informazioni personali; la seconda sezione si riferisce al periodo di Didattica a Distanza (DAD) svoltosi durante il primo lockdown, da Marzo a Giugno 2020; mentre la terza ed ultima sezione riguarda il ritorno alla didattica in presenza, con l'aggiunta della Didattica Digitale Integrata (DDI), da Settembre 2020 (tuttora in corso).

Il questionario è anonimo e le informazioni raccolte saranno trattate in modo aggregato nel rispetto della normativa in materia di protezione dei dati personali (GDPR 2016/679, dlgs 101/2018) e saranno utilizzate esclusivamente per fini scientifici e statistici. Lei potrà esercitare il diritto di accesso ai propri dati, di limitazione del trattamento, di opposizione al trattamento, di presentare reclamo all'autorità di controllo. Potrà ottenere, inoltre, la rettifica e, in casi estremi, la cancellazione dei Suoi dati. Il responsabile della ricerca è la dott.ssa Manuela Scioni (scioni@stat.unipd.it).

La compilazione del questionario è semplice e non Le chiederà più di 10-12 minuti. Le chiedo gentilmente di compilare il questionario entro Giugno.

La ringrazio per la sua collaborazione,

Giulia Cazzaro

Avanti

AREA SOCIO-ANAGRAFICA

***Genere:**

- Maschile
- Femminile
- Preferisco non rispondere

***Fascia d'età:**

- Meno di 30 anni
- 31-40
- 41-50
- Oltre i 51

***Disciplina/e insegnata/e: (possibili più risposte)**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Matematica | <input type="checkbox"/> Musica |
| <input type="checkbox"/> Scienze | <input type="checkbox"/> Storia |
| <input type="checkbox"/> Italiano | <input type="checkbox"/> Geografia |
| <input type="checkbox"/> Lingua Inglese e seconda lingua comunitaria | <input type="checkbox"/> Educazione fisica |
| <input type="checkbox"/> Arte e Immagine | <input type="checkbox"/> Tecnologia |

***Anni di servizio:**

- Meno di 3
- Tra 4 e i 10
- Tra 11 e i 20
- Tra 21 e i 30
- Oltre i 31

***Posizione attuale:**

- Precario
- Di ruolo

***Funzioni aggiuntive: (possibili più risposte)**

- Nessuna
- Collaboratore
- Vicario
- Funzione strumentale
- Coordinatore di classe

B. DIDATTICA A DISTANZA

**Le prossime domande saranno relative al periodo svolto durante la Didattica a Distanza nel lockdown avvenuto da Marzo a Giugno 2020.*

Durante il periodo di DaD, quanto ha utilizzato i seguenti strumenti tecnologici con gli alunni?

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Piattaforme digitali e classi virtuali (per es. Google Suite for Education, Google meet, Google Classroom, Zoom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registro elettronico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, presentazioni etc. (per es. Google Documenti, Google Presentazioni)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siti di libri di testo digitali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blog (per es. Padlet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

****Durante il periodo di DaD, quanto ha utilizzato i seguenti strumenti tecnologici con le famiglie?***

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Piattaforme digitali e classi virtuali (per es. Google Suite for Education, Google meet, Google Classroom, Zoom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messaggistica istantanea e chat di gruppo (Telegram, WhatsApp, Google Hangouts etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registro elettronico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefono (chiamate)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sito della scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blog (per es. Padlet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social (come Facebook, Instagram)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Durante il periodo di DaD, quanto ha utilizzato i seguenti strumenti tecnologici con il team docente?**

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Piattaforme digitali e classi virtuali (per es. Google Suite for Education, Google meet, Google Classroom, Zoom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messaggistica istantanea e chat di gruppo (Telegram, WhatsApp, Google Hangouts etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registro elettronico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, presentazioni etc (per es. Google Documenti, Google Presentazioni)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefono (chiamate)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sito della scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blog (per es. Padlet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social (come Facebook, Instagram)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Durante il periodo di DaD, con quale frequenza ha utilizzato le seguenti modalità di lezione?**

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Videolezione frontale (asincrona)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videolezione frontale interattiva, con scambio e dialogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi/caricati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compiti a casa e studio individuale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzo dei libri di testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proposte didattiche e presentazioni di lavori individuali da parte di studenti o gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Classe capovolta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratori virtuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Giochi interattivi (per es. LearningApps, Wordwall)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***NECESSARIO INSERIRE UN TESTO**

	Si	Non so	No
Nella Sua scuola era già in uso il registro elettronico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulle nuove tecnologie?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulla DaD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola sono previste forme di monitoraggio e valutazione sull'efficacia della DaD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensa che dopo questa esperienza integrerà la Sua didattica con forme di DaD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Prima di Marzo 2020, aveva già praticato forme di DaD?**

- Si
 No

***Prima di Marzo 2020, aveva partecipato a corsi di formazione sulla DaD?**

- Si
 No

Avanti

C. AREA DIDATTICA

***In questa sezione Le chiediamo di dare una valutazione sull'impatto che la didattica a distanza ha avuto rispetto alla rimodulazione della programmazione didattica.**

Quanto importante è stato l'impatto della DaD su ciascuno dei seguenti aspetti?

	1 Per nulla	2 Poco	3 Abbasta nza	4 Molto
Rimodulazione degli obiettivi di apprendimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rimodulazione delle strategie didattiche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento del monte ore di DaD (sia di preparazione che per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale in presenza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rimodulazione della collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/consiglio di classe, il dipartimento - o i colleghi della stessa disciplina-, il collegio docenti).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riorganizzazione della programmazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Rispetto alla didattica in presenza, in quale misura la DaD ha migliorato i seguenti aspetti?**

	1 Per nulla	2 Poco	3 Abbasta nza	4 Molto
Flessibilità del luogo di lavoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flessibilità dell'orario di lavoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilità di fare attività innovative e diverse da quelle della didattica in presenza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilità di individualizzare maggiormente le attività.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilità di coinvolgimento delle famiglie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilità di acquisire nuove competenze da parte dell'insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Durante il periodo di DaD, quanto ha collaborato con le seguenti figure?**

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Team/Consiglio di classe/sezione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordinatore di classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colleghi della sua disciplina o Dipartimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rappresentante di classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dirigente Scolastico e/o del suo staff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collegio Docenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altri genitori della classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Durante il periodo di DaD, in quale misura ha incontrato le seguenti criticità?**

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Aumento dei tempi di lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà personali nella gestione della DaD (es. figli in casa, mancanza di Wi-Fi o di PC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà nella gestione della classe nel suo complesso (es. interruzioni da parte degli alunni, telecamere spente, difficoltà nel far intervenire tutti, assenze o ritardi degli studenti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà legate a fattori di disturbo negli ambienti nelle case degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà tecniche nei collegamenti internet (per esempio perdita di connessione) da parte dell'insegnante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà tecniche nei collegamenti internet (per esempio perdita di connessione) da parte degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestione degli strumenti tecnologici (es. utilizzo delle piattaforme, siti, applicazioni...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Quali delle seguenti difficoltà ha riscontrato nei rapporti con le famiglie degli alunni? (possibile più di una risposta, max 4 risposte)**

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Intromissione nelle attività didattiche | <input type="checkbox"/> Difficoltà nell'uso delle tecnologie |
| <input type="checkbox"/> Mancanza di collaborazione | <input type="checkbox"/> Comunicazione |
| <input type="checkbox"/> Disinteresse per le attività didattiche | <input type="checkbox"/> Supporto inadeguato da parte dei genitori |
| <input type="checkbox"/> Assenteismo | <input type="checkbox"/> Altra difficoltà, specificare:
<input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Insufficienza delle tecnologie | |

***Quali delle seguenti difficoltà ha riscontrato nei rapporti con gli alunni? (possibile più di una risposta, max 4 risposte)**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Criticità nella valutazione | <input type="checkbox"/> Difficoltà nei rapporti con alunni con bisogni educativi speciali |
| <input type="checkbox"/> Difficoltà di concentrazione degli alunni | <input type="checkbox"/> Difficoltà nei rapporti con alunni stranieri |
| <input type="checkbox"/> Difficoltà a percepire la partecipazione dei singoli studenti | <input type="checkbox"/> Difficoltà relazionali/motivazionali nei confronti degli studenti |
| <input type="checkbox"/> Ridotta autonomia degli studenti | <input type="checkbox"/> Altra difficoltà, specificare:
<input type="text"/> |

***Durante il periodo di DaD, quanto spesso ha provato le seguenti emozioni?**

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Tristezza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inadeguatezza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senso di impotenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rabbia/irritazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insoddisfazione lavorativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fatica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senso di responsabilità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soddisfazione lavorativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entusiasmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avanti

RITORNO ALLA DIDATTICA IN PRESENZA E DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA

**Le domande seguenti faranno riferimento al periodo compreso tra Settembre 2020 ad oggi, in cui si è ritornati ad una didattica in presenza, ma con il supporto della didattica digitale integrata (DDI). Inoltre, alcune domande verteranno sulle differenze tra la didattica a distanza svolta nel primo lockdown (da marzo 2020) e la didattica svolta nel secondo lockdown (marzo 2021).*

Quanto spesso ha provato preoccupazione per ciascuno dei seguenti aspetti?

	1 Mai	2 Rara ment e	3 A volte	4 Spess o	5 Semp re
Difficoltà organizzative (es. classi ridotte, mascherine in aula).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conciliazione lavoro/famiglia (se i figli/nipoti non dovessero andare a scuola).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà ad aiutare gli studenti ad elaborare la situazione legata al COVID-19.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paura che riprendendo la scuola i contagi aumentino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rischio di dover tornare a svolgere parte della didattica online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento del carico di lavoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Necessità di recuperare gli argomenti che non sono stati fatti durante la DaD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paura di un aumento del divario tra alunni causato dalla didattica a distanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***Gli strumenti utilizzati durante la didattica a distanza vengono utilizzati come supporto per la didattica in presenza?**

- Sì
 No

***Secondo lei, nella Didattica a Distanza del secondo lockdown di marzo 2021 ci sono stati dei miglioramenti rispetto a quella di marzo 2020?**

- Sì
 No



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

IL FUMETTO

Impariamo a comunicare in un modo diverso

Relatore

Cinzia Polato

Laureanda

Giulia Cazzaro

Matricola: 1141087

Anno accademico: 2020/2021

Cognome e nome studente: Cazzaro Giulia

Matricola: 1141087

Indirizzo: Via Don Milani, 113 - 35020 Albignasego (PD)

Telefono: 349 1962793

E-mail: giulia.cazzaro@studenti.unipd.it

Denominazione Istituzione Scolastica di afferenza: Istituto Comprensivo di
Albignasego

Indirizzo: Via Tito Livio, 1 – 35020 Albignasego (PD)

Telefono: 049 710031

Fax: 049710031

E-mail: pdic895008@istruzione.it

Cognome e nome del Dirigente Scolastico: Silvoni Federica

Plesso accogliente: Scuola Primaria "Raggio di Sole"

Cognome e nome dell'insegnante Tutor dei tirocinanti: Mazzon Melissa

INDICE

Introduzione	3
1. Analisi del contesto	4
2. Intervento didattico.....	6
2.1 <i>Sintesi dal progetto.....</i>	6
2.1.1 <i>Focus dell'intervento, interessi e motivazioni</i>	6
2.1.2 <i>Riferimenti teorici e normativi</i>	7
2.1.3 <i>Struttura generale dell'intervento didattico</i>	10
2.2 <i>Narrazione documentata e riflessiva degli interventi</i>	11
2.3 <i>Modalità di valutazione.....</i>	17
3. Autoriflessione in ottima professionalizzante	20
Bibliografia e sitografia	25
Normativa	26
Documentazione scolastica	27
Allegati	
<i>Allegato n.1.....</i>	28
<i>Allegato n.2.....</i>	35
<i>Allegato n.3.....</i>	36
<i>Allegato n.4.....</i>	39
<i>Allegato n.5.....</i>	42

Introduzione

Il quarto anno di tirocinio permette di toccare nuovamente con mano ciò che sarà il nostro futuro. Come l'anno scorso, nel tirocinio di quest'anno il nostro ruolo viene completamente ribaltato e passa da "osservatore passivo" ad attivo.

Infatti, durante le ore di tirocinio diretto del primo periodo, mi sono concentrata sull'osservazione del contesto e dei processi di insegnamento ed apprendimento nella classe, in vista della progettazione e la predisposizione dell'intervento didattico di trenta ore che ho svolto durante il secondo semestre.

L'intervento didattico è stato strutturato secondo le tre fasi del modello della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe: identificazione dei risultati desiderati, determinazione delle evidenze di accettabilità e pianificazione delle esperienze didattiche.

Il progetto che ho realizzato riguardava il fumetto; insieme ai bambini abbiamo studiato le sue caratteristiche ed elementi significativi con l'obiettivo di crearne uno di classe. Inoltre, i bambini hanno avuto la possibilità di svolgere una visita didattica virtuale della Biblioteca del comune di Albignasego, scoprendo anche le modalità per prendere in prestito i numerosi libri presenti. A questo si è aggiunta anche la possibilità di coinvolgere le famiglie degli alunni, proponendo loro un questionario relativo ai fumetti. Infatti, uno degli obiettivi del quinto anno è quello di concentrarsi sul raccordo sistemico tra la dimensione didattica, istituzionale e professionale.

All'interno di questa relazione, oltre ad una analisi del contesto, espongo le motivazioni che mi hanno condotto a questo ambito di scelta, i riferimenti teorici e normativi che mi hanno aiutato nelle scelte progettuali, la struttura dell'intervento didattico che ho svolto, le modalità di valutazione adottate e, infine, un'autoriflessione in ottica professionalizzante.

"La narrativa crea realtà così irresistibili da modellare l'esperienza non soltanto dei mondi ritratti dalla fantasia, ma anche del mondo reale." (J. Bruner, 2002)

1. Analisi del contesto

L'Istituto Comprensivo di Albignasego comprende otto plessi: sette scuole primarie (situate nelle diverse frazioni del comune di Albignasego) e una scuola secondaria di primo grado.

La scuola Primaria nell'Istituto comprensivo di Albignasego offre due tempi scuola: il tempo normale e il tempo pieno.

In occasione dei 43 anni della legge 517 che ha promosso l'inserimento nelle scuole degli alunni disabili è stata programmata nell'Istituto, per il quarto anno consecutivo, la Settimana dell'Inclusione. Tale iniziativa, scaturita dalla collaborazione tra Comune, Istituzioni scolastiche, famiglie e associazioni del territorio, prevede una serie di attività ed eventi formativi e informativi rivolti ad alunni, insegnanti e cittadinanza. Con poesie, film, racconti e riflessioni di gruppo, i bambini scoprono quanto ognuno di noi sia unico, diverso dall'altro e, per questo motivo, importante. È compito educativo dell'insegnante accompagnare i percorsi di crescita di alunni e alunne, perché imparino a sentirsi parte del gruppo senza dover rinunciare o vergognarsi della propria specificità e diversità. (Granata, 2016)

Oltre ai progetti inerenti all'inclusione, vengono rivolte iniziative riguardanti le attività motorie, musicali ed espressive, come strumento di supporto allo sviluppo personale di ogni allievo con l'obiettivo di far crescere la sensibilità di ciascuno, utilizzando tali educazioni come modalità di comunicazione tra i bambini/ragazzi e adulti. Per la riuscita di molti di questi progetti vengono coinvolti numerosi enti appartenenti al territorio circostante, come la Biblioteca Comunale di Albignasego o il centro diurno "Il Nodo".

Progetto molto interessante è il progetto "il tempo della lettura", in cui, quando sono presenti dei momenti di "pausa", come l'attesa per andare al bagno, i bambini hanno la possibilità di leggere il libro preso in prestito dalla piccola biblioteca che hanno in classe.

Ho svolto le mie ore di tirocinio diretto alla scuola Primaria "Raggio di Sole" a Mandriola, plesso che avevo già avuto la possibilità di conoscere negli anni precedenti. Questa scuola è una delle sette primarie appartenenti all'Istituto

Comprensivo di Albignasego e sorge in prossimità del Centro Infanzia “Padre Antonio” e di un parco giochi.

La struttura, disposta su un unico piano, è a forma di ferro di cavallo, la cui parte centrale è adibita a cortile asfaltato in cui sono presenti canestri e altri giochi, mentre il giardino, con molti alberi, circonda l'intero edificio. All'interno del cancello si trovano alcune rastrelliere, infatti la scuola è raggiungibile tramite pista ciclabile.

Fino all'anno scorso, vi era un'unica sezione per ogni annata, ma quest'anno, a causa dell'emergenza sanitaria, le classi più numerose, in particolare la classe terza e la classe quarta, sono state divise in due. Per la creazione di queste nuove classi, in mancanza di spazio, sono state utilizzate l'aula della biblioteca e l'aula laboratoriale di arte e musica.

All'interno di ogni aula, si trova la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) e un computer portatile per l'insegnante. La LIM viene utilizzata dagli insegnanti per supportare visivamente la lezione con immagini e video. Grazie a queste misure tecnologiche diventa più semplice offrire strumenti compensativi agli alunni con difficoltà, oltre che dare supporto anche a tutti gli altri studenti. Inoltre, gli insegnanti e i bambini hanno imparato ad utilizzare Google Classroom durante il periodo di DaD, motivo per cui alcuni materiali, soprattutto quelli scolastici in caso di assenze in classe, vengono caricati direttamente sulla piattaforma.

Il mio intervento di tirocinio si è svolto nelle due classi quarte, composte da 13 bambini ciascuna. Avevo già avuto modo di conoscere sia i bambini che gli insegnanti delle due classi, in quanto l'anno scorso avevo svolto le mie ore di tirocinio diretto con loro, anche se a quel tempo facevano parte di un'unica classe. Per la divisione di questa, gli insegnanti hanno tenuto conto di alcune amicizie e legami che si erano creati tra gli studenti, cosicché rimanessero integre le dinamiche di gruppo presenti. In questo modo, è stata creata una classe più tranquilla, con all'interno un bambino con disturbi specifici dell'apprendimento (disgrafia) e uno con bisogni educativi speciali, mentre, nell'altra classe, molto più esuberante, si trova uno studente con disortografia e dislessia.

Nel complesso, però, entrambe le classi risultano essere molto vivaci e curiose di imparare e di informarsi, oltre che unite e collaborative. Gli insegnanti, infatti, hanno effettuato negli anni precedenti attività di cooperazione e collaborazione per creare un buon clima tra i bambini.

I processi di insegnamento e di apprendimento presenti sono vari, ma, purtroppo, non si possono più svolgere lavori a coppie; le spiegazioni, invece, vengono effettuate per di più in modalità frontale utilizzando la LIM, dopo però aver svolto in precedenza una conversazione clinica con domande stimolo con tutta la classe, in modo da rilevare le preconoscenze e far emergere le informazioni significative utili per capire.

Per l'osservazione ho utilizzato gli strumenti costruiti durante i precedenti anni di tirocinio indiretto, ovvero i diari di bordo e le griglie di osservazione delle lezioni, annotando le mie riflessioni, le informazioni che apprendevo e ciò che osservavo.

2. Intervento didattico

2.1 Sintesi dal progetto

2.1.1 Focus dell'intervento, interessi e motivazioni

L'intervento di tirocinio si è svolto durante le ore di Italiano. La tematica su cui ho costruito il mio project work è quella del fumetto, infatti l'istituto, come ogni anno, ha attivato un progetto relativo al potenziamento della lettura, proponendo anche incontri con autori. In particolare, le due classi quarte del plesso, hanno avuto l'opportunità di incontrare uno dei fondatori della libreria "Pel di Carota" di Padova, il quale ha svolto delle attività laboratoriali inerenti al fumetto. Per questo motivo, la mia insegnante mentore mi ha chiesto di dare delle informazioni generali ai bambini riguardo la tematica. Fortunatamente, questo tema è a me molto caro, in quanto, fin da piccola, i miei genitori mi hanno avvicinato al mondo della lettura leggendo "Topolino" e le strisce dei "Peanuts".

Il fumetto è un linguaggio duttile, una forma espressiva originale, una narrazione visiva di grande impatto emozionale, in cui parola e immagine non sono ibridi o accostati, ma integrati. Il loro equilibrio deve essere tale da favorire

la comprensione del fruitore attraverso un processo capace di creare quell'illusione di realtà che costituisce il fondamento stesso del fumetto.

Il fumetto ha anche molteplici rapporti con gli altri linguaggi, si colloca tra quelli narrativi in generale, è "figlio" dell'illustrazione, della caricatura, della letteratura illustrata, ha comuni riferimenti con la pittura, la fotografia, la grafica, ma si è costituito come sintesi nuova, in grado di assolvere in maniera propria ed originale alle varie esigenze della comunicazione.

Anche il problema dell'assenza di movimento e suono, che caratterizzano invece altri linguaggi narrativi per immagini, come il cinema o il cartone animato, è stato superato grazie ad un sapiente uso dei tratti grafici e delle lettere.

Questa tipologia di testo narrativo continua a rappresentare una forma di lettura "leggera", piacevole, emotivamente coinvolgente. Esso garantisce al fruitore percorsi di lettura autonomi, meno vincolanti di quelli di un testo scritto, poiché diviene frutto di libera scelta il soffermarsi prima o prevalentemente sulle immagini oppure sulle parole. La lettura dei fumetti è, inoltre, originariamente frutto di quella intuizione percettiva (Arnheim, 1987) che esercitiamo dalla nascita e che ci permette di afferrare i piccoli e grandi segni contenuti nella realtà come in un "testo" visivo e riconoscerli associandoli ad altre esperienze anche personali.

Come afferma Wolfe (2001), se l'insegnante collega l'apprendimento alle emozioni del ragazzino, sarà più facile che questi apprenda rispetto alla situazione in cui ciò che viene insegnato rimane distante dalle sue emozioni.

2.1.2 Riferimenti teorici e normativi

La Mission dell'Istituto, presente anche nel *P.T.O.F.*, è l'inclusione intesa come riconoscimento e valorizzazione dell'originalità e dell'unicità di ciascun alunno, allo stesso tempo favorendo, sostenendo e potenziando le specifiche abilità di tutti. Lo scopo è quello di promuovere l'istruzione e l'educazione nella scuola alla luce della Costituzione italiana, dei suoi valori di uguaglianza, di libertà e di indiscriminato accesso al sapere, coniugando lo studio del sistema dei diritti e dei doveri inerenti alla persona, come enunciato nella Carta anche in prospettiva storica, con il più ampio tema del rispetto quotidiano dei diritti di tutti gli uomini e dell'ambiente. Far diventare quindi la scuola un ambiente capace di

accogliere le differenze, cercando di rendere quotidiana la costruzione di percorsi individualizzati e personalizzati, attraverso i quali ciascuno possa realizzare il massimo delle proprie potenzialità e quindi riuscire a creare uno spazio in cui tutti possano apprendere senza essere considerati diversi dai compagni. Il testo del fumetto e le sue caratteristiche che lo contraddistinguono, possono aiutare a raggiungere questo fine.

È inoltre, compito dell'insegnante valorizzare le specificità di ognuno, tenendo bene a mente i tre principi fondamentali dell'*Universal Design for Learning*, ossia fornire: molteplici forme di rappresentazione del contenuto, molteplici forme di azione ed espressione e molteplici forme di coinvolgimento. Il docente deve ricordare *a chi* e *cosa* sta insegnando, ricordando che la finalità di una classe differenziata è di pianificare attivamente e coerentemente per aiutare ciascun alunno ad apprendere. (Tomlinson, 2006)

All'interno dei corsi di *Pedagogia dell'infanzia, dell'adolescenza e dei diritti del bambino* e di *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione* sono stati trattati autori in cui il bambino viene considerato come soggetto attivo.

Il primo tra questi è Dewey, il quale considera importante partire dalle esperienze e dalle attività sociali del bambino per impostare la metodologia su una stretta connessione fra il fare e il pensare, tra la vita e la scuola. (Dewey, 1982). Questa teoria viene poi arricchita dal cognitivismo di Piaget, il quale considera l'esperienza come stimolazione del pensiero ad assimilare nuovi dati trasformando gli schemi mentali che già si possiedono.

Il bambino, mentre realizza un comportamento esplorativo, arriva a scoprire funzioni, significati e relazione delle situazioni e a far proprie procedure conoscitive che poi vengono riapplicate in situazioni simili. Infatti, valorizzando l'esperienza e le conoscenze degli alunni, i nuovi contenuti verranno ancorati e appresi più facilmente. Partendo dalle esperienze personali si crea, quindi, una stretta connessione fra il fare e il pensare, tra la vita e la scuola.

Inoltre, secondo Bruner esiste un bisogno di raccontare, e di raccontarsi, e grazie alla letteratura si possono vivere esperienze che possono non essere concretamente vissute nella vita reale, ma che, dopo averle letto, entrano comunque a far parte del proprio bagaglio culturale. (Bruner, 1986)

Il fumetto diventa anche uno strumento per imparare a pensare, poiché impegna gli studenti nel ragionare sul testo e affinare il potenziale cognitivo. (Cisotto, 2006)

All'interno del corso di *Pedagogia interculturale* viene trattata anche l'importanza di intrecciare storie di identità e di alterità. Esistono, infatti, delle principali direttrici etiche ed educative per la scelta dei testi e tra queste si ritrovano la rilevanza della persona e l'intreccio tra la propria vita e quella degli altri. (Bertazzo, 2016)

Il corso *Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica* mi ha fatto riflettere sull'importanza dell'utilizzo delle tre competenze (*TPACK*) necessarie per la formazione degli insegnanti. Questo modello spiega che un insegnante deve essere competente rispetto all'intersezione tra tre tipi di conoscenza: pedagogia, contenuti disciplinari e tecnologia. L'insegnante deve essere competente non solo in relazione alla tecnologia in sé, alla pedagogia e al contenuto specifico del suo ambito disciplinare, ma soprattutto in relazione alle intersezioni di questi domini, ovvero a quegli usi della tecnologia che supportano strategie pedagogiche adeguate in relazione alla sua materia d'insegnamento. (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018)

Grazie al *Laboratorio di Educazione Artistica e Mediale* ho potuto scoprire l'importanza del fumetto, i suoi vantaggi e i suoi utilizzi. Infatti, nella lingua codificata è necessario apprendere un sistema interpretativo (grammatica), mentre il linguaggio visivo del fumetto presenta delle caratteristiche universali, come l'essere comprensibile e leggibile ai vari livelli. Questa potenzialità è d'aiuto per tutti i bambini delle classi, ma soprattutto per i bambini con Bisogni Educativi Speciali. Inoltre, durante lo svolgimento del laboratorio, ho potuto sperimentare in prima persona la creazione di un fumetto, utilizzando anche le tecnologie, in particolare Comic Life, un programma utile per la realizzazione e l'ideazione.

Le *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012) e le *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018) permettono di riflettere sull'importanza della lettura fin dai primi anni e su come sia la lettura di studio che la lettura spontanea debbano essere parimenti praticate e sviluppate.

2.1.3 Struttura generale dell'intervento didattico

Il mio intervento, della durata di trenta ore, è stato suddiviso in due; ho svolto infatti 15 ore nella 4A e 15 ore nella 4B, facendo, in ogni classe, cinque incontri da due ore e cinque incontri da un'ora. Tuttavia, a questi incontri in presenza si è aggiunto anche un incontro conclusivo per ogni classe, svolto online su Google Meet.

Per la progettazione dell'intervento mi sono servita del format che si basa sulla progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe, i quali sostengono che, affinché ci sia una comprensione significativa e profonda negli alunni, è necessario considerarla nei suoi sei aspetti: spiegazione, interpretazione, applicazione, prospettiva, empatia e autoconoscenza, poiché quando comprendiamo siamo anche in grado di "offrire resoconti e giustificazioni di fenomeni, fatti e dati; fornire una significativa dimensione storica o personale a idee ed eventi; adattare ciò che sappiamo a una diversità di contesti; vedere il quadro generale e percepire in modo sensibile gli altri, le cose che ci circondano e lo stile personale" (Wiggins & McTighe, 2004, pag.77).

La progettazione a ritroso è costituita da tre fasi: la prima consiste nell'identificare i risultati attesi, all'interno della quale si considerano i propri scopi, si esamina il contenuto degli standard e si rivedono le aspettative a livello di curricolo; nella seconda fase bisogna determinare le evidenze di accettabilità, per decidere sin dall'inizio come determinare se gli studenti hanno conseguito le comprensioni desiderate; infine, la terza fase consiste nel pianificare le esperienze, quindi le attività da sviluppare e proporre in classe.

In riferimento alla prima fase, le discipline coinvolte dal mio progetto sono Italiano e Arte e Immagine. I traguardi per lo sviluppo della competenza e gli obiettivi di apprendimento sono riportati all'interno del format di progettazione. (Vedi allegato n.1)

Le competenze chiave coinvolte in questo percorso sono la competenza alfabetica funzionale e la competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare. Il mio intervento didattico, per le competenze culturali di base, si

inserisce all'interno dell'asse dei linguaggi, in particolare la padronanza della lingua italiana: leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo.

Il percorso è stato svolto all'interno di due classi quarte, da 13 bambini ciascuna. La 4A comprende 7 femmine e 6 maschi, all'interno è presente un B.E.S. con difficoltà di comprensione e un lessico carente dovuto alla lingua e un bambino disgrafico. All'interno della 4B si trovano 8 femmine e 5 maschi, in questa classe è presente un bambino con disortografia e dislessia. Nel complesso all'interno di entrambe le classi si trovano bambini con diverse caratteristiche peculiari e abilità. Sono due classi vivaci, curiose e collaborative, grazie alle attività riguardanti l'aver cura per gli altri effettuate negli anni precedenti. La lettura è parte integrante delle loro giornate, poiché leggono nei momenti di pausa tra una lezione e l'altra.

Nella seconda fase della progettazione a ritroso, è chiesto di individuare un compito autentico, il quale ha la capacità di motivare gli alunni, di stimolare l'apprendimento cooperativo e di sviluppare abilità e competenze, così da costruire il proprio sapere in modo attivo. Per questo motivo ho deciso di proporre come compito autentico la creazione di un fumetto di classe, utilizzando le risorse tecnologiche a disposizione.

2.2 Narrazione documentata e riflessiva degli interventi

In relazione alla progettazione di classe, l'argomento sarebbe stato affrontato durante il secondo quadrimestre dell'anno scolastico corrente, parlando dei diversi tipi di testo narrativo.

Ho iniziato l'intervento didattico nei primi giorni di Febbraio, andando due volte a settimana, e sono riuscita a svolgere tutti gli incontri in presenza a scuola, ad esclusione dell'incontro conclusivo, svoltosi su Google Meet.

All'interno delle ore in presenza ho voluto affrontare attività inerenti alla scoperta del mondo del fumetto, analizzando gli elementi presenti e necessari per la sua realizzazione. Siamo partiti dal generale trovando qual è stato il primo fumetto creato e le differenze tra vignetta, striscia e tavola. Abbiamo anche scoperto che non tutti i fumetti si leggono nello stesso modo, infatti in Giappone si leggono al contrario!

Successivamente siamo passati agli elementi caratteristici: i diversi tipi di ballon e i suoi contorni, le onomatopée, le figure cinetiche, le diverse inquadrature e punti di vista, le didascalie e gli ideogrammi. Ad ogni spiegazione seguiva poi un'attività interattiva di gioco, così da rendere più interattivo e coinvolgente l'apprendimento degli argomenti.

Negli incontri successivi le attività proposte erano di vario tipo, con lo scopo di prendere pian piano confidenza con il fumetto e i suoi elementi; infatti, gli studenti hanno scritto il testo su vignette vuote, hanno messo in ordine le sequenze temporali di una storia, hanno fatto un fumetto di una favola già conosciuta e, infine, hanno creato un fumetto personale partendo da zero. Il fine ultimo dell'intero percorso era la creazione di un fumetto di classe utilizzando le tecnologie, in particolare il programma Comic Life, così da diventare dei veri e propri fumettisti.

Con il mio progetto sono riuscita a coinvolgere anche le famiglie delle due classi, proponendo un questionario.

Durante il primo incontro ho creato, insieme ai bambini delle classi, un'intervista da fare ai propri genitori, fratelli o nonni, per scoprire quali fumetti leggessero, o leggono tuttora. Le domande erano molto varie, da quelle più generali come "qual è il tuo fumetto preferito?" oppure "qual è il personaggio che non ti piace?", a quelle più ricercate "sai quando e dove è nato il primo fumetto?" o anche "in quale momento della giornata ti piaceva leggere?". Naturalmente alcune delle domande delle due classi erano simili, ma molte altre erano completamente diverse.

Gli studenti si sono divertiti molto nello scoprire qualcosa di nuovo riguardo i loro familiari e nel conoscere nuovi fumetti.

[\(Questionario per i genitori\)](#)

La mia idea era che l'intervista venisse registrata utilizzando un cellulare, così da poter condividere il video o il file audio su Google Classroom, piattaforma che i bambini hanno imparato ad utilizzare durante la DaD. In questo modo gli studenti della 4A avrebbero potuto vedere i video dei compagni della 4B e viceversa, così da mantenere un contatto tra le due classi. Purtroppo, solo pochi bambini sono riusciti a caricare il file sulla piattaforma, a causa del suo peso elevato. Tutte le

interviste però sono state discusse e confrontate nelle classi, per vedere se ci fossero somiglianze o differenze tra le risposte ottenute.

Come ottica sistemica riguardante il territorio, ho voluto portare una visita virtuale della Biblioteca Comunale di Albignasego, ponendo l'attenzione sull'area per ragazzi e su dove trovare i fumetti, inserendo anche le istruzioni per prendere in prestito un libro sia utilizzando la tessera che facendo richiesta dal catalogo online della biblioteca (Opac). La scuola, attraverso i numerosi progetti per il potenziamento che vengono avviati ogni anno nell'Istituto, ha sempre stimolato i bambini verso la lettura e per questo motivo gli studenti conoscono molto bene la realtà della Biblioteca Comunale.

Mi sarebbe piaciuto avere la possibilità di svolgere un'intervista in modalità sincrona, cosicché i bambini potessero porre domande ai bibliotecari, ma purtroppo, a causa della mancanza dei mezzi necessari, ci siamo dovuti accontentare.

Durante lo svolgimento del mio progetto, mi sono servita della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) per aiutarmi nelle spiegazioni fornendo esempi con immagini e video, rendendo più semplice la comprensione agli alunni, soprattutto agli studenti con più difficoltà (B.E.S. e D.S.A.). Le diverse modalità di rappresentazione offerte dalla LIM consentono all'insegnante di migliorare l'esposizione dei contenuti e di modellare idee e concetti astratti in maniera nuova, così da facilitare l'attenzione e la comprensione degli alunni; l'utilizzo di questa lavagna sposta l'attenzione dal docente al contenuto trattato. In aggiunta, gli studenti risultano essere più coinvolti e motivati quando vengono utilizzate le tecnologie.

Inoltre, nelle prime settimane di intervento, alcuni bambini erano in isolamento fiduciario a casa, di conseguenza le lezioni venivano seguite a distanza, seguendo le istruzioni riportate nel Piano e Regolamento scolastico per la Didattica Digitale Integrata dell'Istituto.

L'utilizzo della LIM e della piattaforma di Istituto richiede di integrare tre diverse competenze: Technological Knowledge (TK), Content Knowledge (CK) e Pedagogical Knowledge (PK).

La prima competenza (TK) riguarda la conoscenza tecnica, ovvero il saper utilizzare il computer e conoscere l'utilizzo di alcuni applicativi (come power point, word...).

La seconda competenza (CK), ovvero la conoscenza disciplinare, consiste nel conoscere le linee portanti della propria disciplina, saper individuare i "nuclei centrali", saper strutturare le conoscenze in percorsi e identificare le attività da proporre, infine saper fornire stimoli e connessioni tra gli argomenti (anche interdisciplinari).

L'ultima competenza (PK) è la conoscenza pedagogica, quindi il conoscere le metodologie migliori per comunicare, sintetizzare e adattare le conoscenze alla capacità degli studenti ed essere in grado di programmare obiettivi ed attuarli, tenendo in considerazione i feedback e le possibili difficoltà da parte degli studenti.

L'utilizzo di queste tre competenze dà origine al modello TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), il quale indica come nella preparazione dei futuri insegnanti si debba tenere in considerazione la relazione dinamica e "transazionale" tra le tre componenti e, come per contenuto e pedagogia in precedenza, la tecnologia non vada introdotta nel contesto formativo come elemento a sé stante, ma come una componente di uno scenario più vasto: è l'integrazione di questi domini diversi che supporta il docente nell'insegnare una materia con il supporto della tecnologia (Niess, 2005). È importante che si abbia come obiettivo quello di integrare l'uso delle tecnologie nella didattica per determinati ambiti disciplinari, ovvero all'incrocio dei domini di conoscenza del TPACK.

Nella TK, viene sottolineato come non sia necessaria per il docente una padronanza assoluta del dominio, ma piuttosto sia necessario imparare ad avvalersi di risorse per operare l'integrazione degli strumenti tecnologici. (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018). Sarebbe utile, quindi, modificare gli ambienti di apprendimento rendendoli innovativi, accostare ai linguaggi più tradizionali quelli multimediali ed interattivi e, insieme, i processi di insegnamento/ apprendimento, passando quindi da una didattica tradizionale ad una didattica attiva e collaborativa.

L'idea di ambiente di apprendimento a cui ho aspirato e che volevo realizzare durante gli interventi in classe, è quella di un ambiente organizzato e funzionale per tutti i bambini, cercando di incentrarlo su quest'ultimi e sulle loro esperienze personali. Infatti, è importante partire da quest'ultime per creare una stretta connessione fra il fare e il pensare, tra la vita e la scuola. L'esperienza viene intesa come stimolazione del pensiero ad assimilare nuovi dati trasformando gli schemi mentali che già si possiedono. "Lo spazio in cui i bambini apprendono è fondamentale, infatti viene proposto per facilitare gli incontri e il fare insieme. Lo spazio tende a garantire che ogni bambino preso singolarmente ed anche i gruppi di bambini si sentano a proprio agio." (Edwards, Gandini, Forman, 1995). Come è scritto anche nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018) "Tutti gli apprendimenti devono contribuire a costruire gli strumenti di cittadinanza e ad alimentare le competenze sociali e civiche. Un ambiente di apprendimento centrato sulla discussione, la comunicazione, il lavoro cooperativo, la contestualizzazione dei saperi nella realtà, al fine di migliorarla, l'empatia, la responsabilità offrono modelli virtuosi di convivenza e di esercizio della pro-socialità."

Per questo motivo, ho voluto svolgere la maggior parte delle attività in modo da coinvolgere l'intero gruppo classe, non potendo effettuare lavori di gruppo, fatta eccezione per la creazione del fumetto personale, in cui ogni bambino ha potuto dare libero sfogo alla propria immaginazione e crearlo a suo piacimento. Il compito autentico, al contrario, è stato creato e sviluppato secondo le idee di tutti gli studenti, collaborando e cooperando insieme nella creazione di un prodotto finale. Tuttavia, la tutor mentore ed io abbiamo preferito fornire un tema di partenza comune per entrambe le classi, gli Egizi, in quanto argomento affrontato in aula nello stesso periodo nella disciplina di Storia, non volendo che gli studenti prendessero direzioni troppo ampie. Entrambe le storie create risultano essere uniche ed originali e ogni alunno ha fatto parte del lavoro: tutti insieme hanno creato il testo e, successivamente, ognuno si è preso carico della costruzione di due vignette.

L'approccio del Cooperative Learning è quello che per propria natura corrisponde alle istanze interculturali, promuove infatti l'apertura e il

decentramento, il dialogo e la mediazione, la collaborazione e la partecipazione (Agostinetto, 2016).

È infatti importante incoraggiare l'apprendimento collaborativo, poiché imparare non è solo un processo individuale, e realizzando attività didattiche in forma di laboratorio vengono favorite l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa. Grazie alla conoscenza reciproca e all'affiatamento, ciascuno può trovare un senso comunitario e un migliore equilibrio con il gruppo e il gruppo può trovare sempre nuovi obiettivi comuni da raggiungere creando un clima di fiducia e rispetto reciproco nel quale può crescere l'autostima di ognuno (Toffano Martini, 2007).

Per il mio intervento, oltre alle attività interattive svolte con la LIM della classe, ho voluto utilizzare anche la parte relativa al fumetto del libro di testo adottato dalla scuola.

Inoltre, per la stesura dello schema del fumetto di classe, ho utilizzato i materiali ottenuti durante il laboratorio di *Educazione Artistica e Mediale*, svolto durante il secondo semestre del quarto anno.

Lo schema della stesura dei fumetti e i compiti autentici creati dai due gruppi classe sono visibili al seguente link di Google Drive: [Schema e compiti autentici](#).

Per analizzare e valutare i punti di forza, di debolezza, le opportunità e le minacce del Project Work, mi sono servita dell'analisi S.W.O.T. (***Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats***), una strategia di marketing sviluppata negli anni '50-'60 del 1900.

Questo strumento è in grado di fornire supporto agli specialisti e ai protagonisti di un contesto per effettuare l'analisi di un fenomeno. L'obiettivo principale era quello di studiare l'ambiente circostante aiutando a mettere in risalto determinate caratteristiche che sarebbero state importanti per facilitare le decisioni e per guidare le strategie.

ANALISI SWOT	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni <i>In riferimento:</i>	<i>Punti di Forza:</i>	<i>Punti di Debolezza:</i>

<ul style="list-style-type: none"> - <i>allo studente</i> - <i>ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work;</i> - <i>al contesto di realizzazione del project work;</i> - <i>al project work</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdisciplinarietà con Arte e Immagine; • Utilizzo di Google Classroom per il caricamento dei materiali e di Comic Life per la realizzazione del compito autentico; • Sviluppo della socializzazione durante i lavori di gruppo; • Confronto e collaborazione tra i compagni; • Utilizzo della LIM presente in classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • I libri della biblioteca di classe non possono essere presi in prestito se non sono stati disinfettati; • Non tutti i genitori saranno disposti a collaborare per il project; • La connessione internet è instabile; • Impossibilità di fare le attività nel classico modo laboratoriale.
<p style="text-align: center;">Elementi esterni</p> <p><i>In riferimento a soggetti e contesti esterni</i></p>	<p><i>Opportunità:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca take away in cui si possono prendere in prestito i libri ordinati dal catalogo online. • Il fumetto creato nel compito autentico sarà fruibile da tutti; • Il project si lega all'istituto con il progetto "il tempo della lettura". 	<p><i>Minacce:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dover fare un video all'esperto, no possibilità di dialogo con i bambini; • In caso di lockdown non potrò recarmi alla Biblioteca Comunale per fare il video.

2.3 Modalità di valutazione

La valutazione ha tenuto conto sia della verifica qualitativa riguardante gli elementi rappresentativi del fumetto, che dell'autovalutazione, in cui ogni bambino ha dato una propria opinione sul lavoro che ha svolto nelle diverse attività. A questa si è aggiunta anche la valutazione di processo, che ha tenuto conto anche della collaborazione, partecipazione ed impegno durante le attività in classe. Inoltre, all'inizio del mio intervento, ho proposto un questionario per verificare le preconoscenze riguardo gli argomenti.

La mia idea era quindi quella di svolgere una valutazione delle competenze utilizzando uno sguardo trifocale (Pellerey, 1994), tenendo in considerazione la dimensione oggettiva, quella soggettiva e, infine, la dimensione intersoggettiva. La rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e

pluriprospettica dell'oggetto di analisi. Infatti, non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere l'oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle differenze che li contraddistinguono (Castoldi).

La valutazione è legata a ciascun alunno e deve essere condotta a partire dai suoi risultati, che non devono mai essere comparati a quelli degli altri allievi, ma alla situazione di partenza e allo stile cognitivo personale. (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018)

Per la dimensione soggettiva, a conclusione dell'intero percorso, ho proposto agli studenti un'autovalutazione su Google Moduli, in cui ogni bambino ha avuto la possibilità di dare un'opinione al lavoro che ha svolto sia da solo sia all'interno del gruppo classe. Autovalutarsi è importante per l'alunno, poiché permette di ricostruire la propria esperienza di apprendimento, tenendo in considerazione l'impegno impiegato e le competenze raggiunte.

In aggiunta, all'interno del questionario, avevo inserito anche qualche domanda inerente alla progettazione delle attività svolte, per capire se le scelte didattiche affrontate fossero state ottimali ed efficaci per loro.

Per la dimensione oggettiva mi sono servita della rubrica valutativa, valutando diverse dimensioni, quali: comprensione, uso di strategie, fumetto e collaborazione; ogni dimensione veniva poi valutata secondo due indicatori di prestazione. (Vedi allegato n.3)

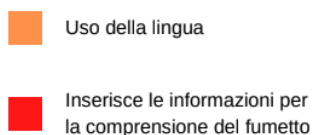
La rubrica valutativa è stata modificata rispetto a quella presentata nel project work, in quanto le attività hanno subito variazioni.

In particolare, per la dimensione relativa il fumetto ho deciso di utilizzare come indicatori di prestazione l'uso della lingua e l'inserimento di informazioni per la comprensione del testo del fumetto. In questo modo sono riuscita a prendere in considerazione sia la forma che il contenuto.

Qui sotto vi sono i grafici delle due classi in cui sono riportati i livelli raggiunti da ogni studente per questa dimensione.

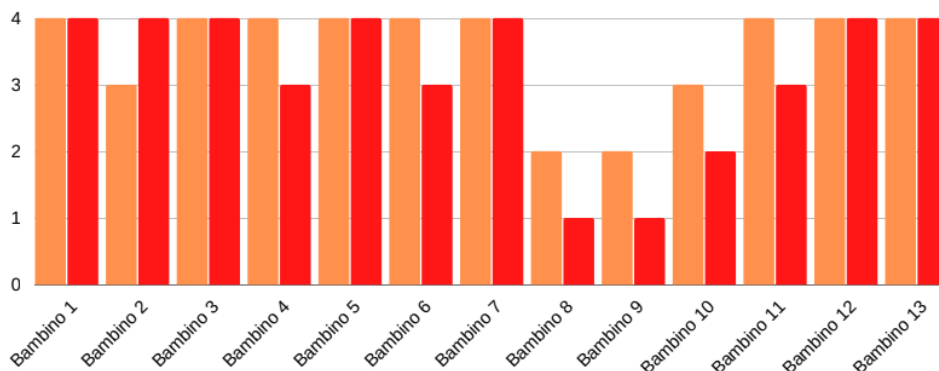
DIMENSIONE FUMETTO

Classe 4A



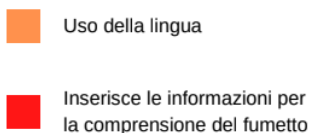
CLASSE 4A

Livello 1: In via di prima acquisizione
 Livello 2: Base
 Livello 3: Intermedio
 Livello 4: Avanzato



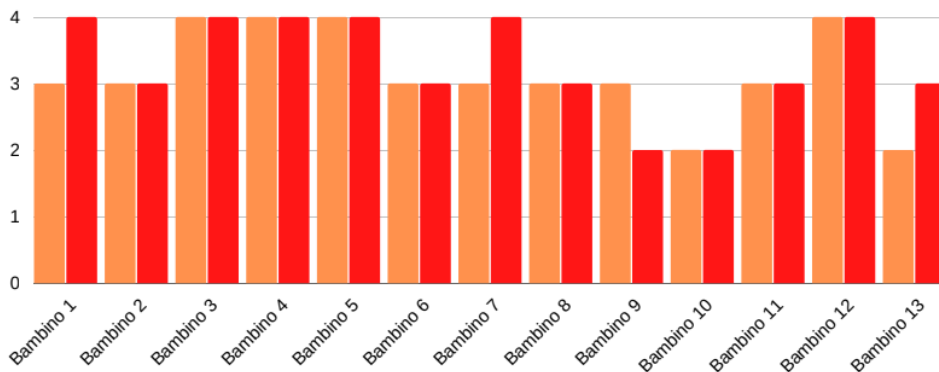
DIMENSIONE FUMETTO

Classe 4B



CLASSE 4B

Livello 1: In via di prima acquisizione
 Livello 2: Base
 Livello 3: Intermedio
 Livello 4: Avanzato



I risultati raggiunti dagli studenti sono buoni, in entrambe le classi la maggior parte degli alunni ha raggiunto il livello intermedio e avanzato in entrambi i due indicatori di prestazione, solo in pochi il livello base e il livello in via di prima acquisizione.

Tutti i grafici relativi alle valutazioni sono disponibili al seguente link di Google Drive: [Grafici Valutazione](#).

Per quanto riguarda la dimensione intersoggettiva, oltre all'osservazione costante durante le attività, ho svolto insieme agli studenti momenti di confronto

e riflessione al termine degli incontri. In questo modo i bambini hanno potuto condividere opinioni e idee, collaborando insieme e interagendo con il gruppo.

3. Autoriflessione in ottima professionalizzante

Quest'anno di tirocinio è stato particolarmente interessante, ma anche stressante, soprattutto nel secondo periodo, in cui siamo stati messi alla prova; oltre al fatto che le scadenze erano tutte anticipate rispetto a quelle degli anni scorsi, poiché siamo prossimi alla laurea.

Per il tirocinio diretto, il primo periodo si è svolto senza troppi problemi, anche se nelle scuole erano presenti molte limitazioni, dalle mascherine e le distanze di sicurezza alla difficoltà di avere il via libera da parte dell'Istituto di poter entrare a scuola.

Ammetto che rientrare a scuola è stato molto piacevole, in quanto gli alunni con cui ho fatto il mio intervento erano gli stessi dell'anno scorso, con la differenza che invece di essere un'unica classe, quest'anno ne sono state create due. Per questo motivo erano felici di potermi rivedere ed io ero contenta di poter svolgere nuovamente il tirocinio con loro, anche se con un progetto diverso rispetto a quello dell'anno precedente.

La tutor mentore mi ha accolto con disponibilità ed entusiasmo, spiegandomi nel dettaglio tutte le novità presenti, dalla Didattica Digitale Integrata (D.D.I.) alle nuove modalità di valutazione periodica e finale degli alunni.

Inoltre, mi ha molto stupito vedere come le classi fossero ben attrezzate e preparate nel caso in cui uno o più studenti rimanessero a casa, sia dal punto di vista organizzativo che dal punto di vista tecnologico. Adattarsi a questo nuovo metodo di insegnamento dà la possibilità di imparare ad utilizzare programmi e strumenti innovativi che possono essere utili anche nel futuro, in quanto la tecnologia è ormai parte della quotidianità di tutti, bambini compresi. Infatti, utilizzando nuove metodologie interattive, l'apprendimento diventa più stimolante e interessante rispetto all'apprendimento standard.

All'interno del tirocinio diretto ho avuto il piacere di confrontarmi con la mia tutor mentore, che mi ha supportato e osservato in tutto il corso del mio intervento didattico. Dalla griglia osservativa per la raccolta dati "Strumenti per osservare la

lezione” di L. Cisotto che ho fatto compilare dalla mia tutor mentore, ho potuto constatare con certezza che sono migliorata notevolmente rispetto agli anni passati e che, soprattutto, ho iniziato ad essere più sicura di me stessa e di quello che faccio. (Vedi allegato n.4)

Inoltre, grazie all'utilizzo dei diari di bordo, ho avuto la possibilità di riflettere e ripensare alle attività svolte in classe, tenendo conto sia degli aspetti positivi che di quelli negativi riscontrati prima, durante e dopo l'intervento, così da prenderne visione per le attività successive.

La possibilità di confrontarsi con i compagni era uno dei punti di maggior rilievo del tirocinio indiretto in presenza, ma purtroppo quest'anno si è svolto completamente online, di conseguenza il rapporto con gli altri è diminuito molto. Inoltre, ad inizio anno, il mio gruppo di tirocinio indiretto è stato diviso, e così anche le amicizie che si erano create; mi sono quindi ritrovata all'interno di un gruppo in cui avrei dovuto stringere rapporti a distanza; fortunatamente sia i miei nuovi compagni che la tutor coordinatrice mi hanno accolto con disponibilità, aiutandomi quando avevo dei dubbi e in caso di bisogno.

Sia la tutor coordinatrice che la tutor organizzatrice sono state figure fondamentali per il percorso di tirocinio, in quanto hanno sempre proposto attività formative ed utili per lo sviluppo delle competenze professionali.

Ad esempio, ad aprile è avvenuta la consegna del Portfolio, uno strumento utile a favorire l'autoanalisi e l'autovalutazione dei tratti emergenti delle diverse componenti delle competenze professionali in maturazione nel corso dell'attività di tirocinio, selezionando le evidenze più rappresentative del miglioramento progressivo del proprio profilo professionale emergente. Si tratta infatti di uno strumento composto da documenti e materiali di diversa natura e genere (foto, video, file audio, prodotti dei bambini, narrazioni...).

In particolare, all'interno del Portfolio sono presenti le tre dimensioni delle competenze: istituzionale, professionale e didattica; ogni dimensione presenta degli specifici criteri di riferimento.

Nella dimensione istituzionale si trova tutto ciò che riguarda la collaborazione e confronto con tutti gli attori del sistema scolastico (genitori, personale ATA, colleghi...), con l'istituto stesso e i legami con la territorialità.

All'interno della dimensione didattica si trovano i materiali che fanno riferimento all'organizzazione, alla preparazione e progettazione, alla flessibilità, all'utilizzo di nuove metodologie e tecnologie, alle conoscenze teoriche, alla personalizzazione e al coinvolgimento degli alunni in una didattica attiva.

La dimensione professionale rappresenta tutto ciò che sono ora, anche grazie alle esperienze vissute negli anni precedenti; la continua formazione, l'adattamento alle situazioni che ho incontrato e la riflessione sul proprio profilo personale emergente.

All'interno del Portfolio, per questa dimensione, avevo utilizzato la metafora del "Marimo", un'alga del lago Akan, in Giappone, una delle più particolari del mondo visto che riesce ad assumere una forma geometrica perfetta di un colore verde brillante. Infatti, i piccoli movimenti circolari delle correnti dei fondali dei laghi in cui cresce in natura, aiutano il Marimo a prendere la sua tipica forma rotondeggiante.

Questa alga cresce mediamente di 5 millimetri ogni anno e può vivere oltre i 200 anni e per questo motivo viene considerato come un portafortuna, qualcosa che, se ben curato, può essere eterno.

La considero la metafora di questa mia continua crescita personale e professionale, che, grazie alle continue influenze esterne dell'ecosistema a cui appartengo, mi permette di acquisire competenze per arricchirmi sotto molteplici aspetti. Pertanto, allo stesso modo, spero anche io nel mio piccolo di continuare ad implementare le mie capacità e cercare di raggiungere e mantenere una forma sferica armoniosa, continuando a crescere un po' per volta. Questa crescita è visibile anche nell'Autovalutazione delle competenze professionali in formazione. (Vedi allegato n.5)

Grazie al tirocinio indiretto ho potuto ragionare riguardo la figura dell'insegnante. All'inizio del mio percorso avevo inteso l'insegnante come una figura professionale, slegata dal più ampio contesto che la circonda, concentrandomi maggiormente sulla relazione bambino - docente. Ho compreso, invece, l'importanza del confronto e della collaborazione tra il docente e le varie figure che fanno parte del sistema scuola. Essere buoni docenti non significa solo trasmettere contenuti, ma è anche tanto altro; insegnare contenuti,

infatti, non è la cosa principale che definisce un buon insegnante, in quanto assume anche una notevole importanza prestare attenzione alla relazione e ai bisogni degli studenti.

L'idea di insegnante che avevamo era legata più alla teoria, al mio personale vissuto di studente e alle osservazioni iniziali, mentre quella attuale si rifà alla mia esperienza sul campo, ad una consapevolezza maggiore, oltre che alle competenze /conoscenze acquisite durante questi anni.

Oggi possiamo dire che l'insegnante è "l'uomo dal multiforme ingegno".

Il docente è una persona competente in grado di assumere un atteggiamento flessibile di fronte agli imprevisti e alle diverse situazioni che incontra in classe e a scuola. Caratterizzato da una formazione continua e da una costante curiosità, parte dal comprendere i bisogni degli studenti per la sua progettazione e sta al passo con il cambiamento, applicando nuove tecnologie e metodologie nella sua didattica. È inoltre consapevole dell'importanza della riflessione prima, durante e dopo il suo lavoro in ottica di miglioramento e adattamento al contesto.

In generale, nel tirocinio di quest'anno mi sono messa in gioco in prima persona, maturando competenze di organizzazione dei tempi, metodologiche e valutative. Ho sviluppato abilità di pianificazione e di progettazione, creando un intervento didattico per poi riprogettarlo o modificandolo sia in base alle esigenze degli studenti che alla didattica a distanza; mi sono anche concentrata sul raccordo sistemico tra la dimensione didattica, istituzionale e professionale; infine, ho riflettuto sul mio profilo professionale emergente, relazionandomi nei contesti educativi, formativi e professionali.

Questo tirocinio mi ha anche fatto capire come la "scuola" sia il luogo di incontro e di crescita delle persone che vi partecipano: bambini, insegnanti e famiglie. Educare e istruire significa essenzialmente consegnare il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto; introducendo i bambini alla vita adulta, preparandoli al futuro, fornendo loro le competenze necessarie per essere protagonisti all'interno del contesto sociale in cui vivono; accompagnandoli, quindi, nel percorso di

formazione personale che ogni bambino compie, sostenendo la sua ricerca di senso e il faticoso e continuo processo di costruzione della propria personalità.

Ho molta voglia di scoprire nuove cose e di affrontare nuove sfide, promettendomi di essere intraprendente, di mettermi in gioco e di impegnarmi ancora di più, ma soprattutto di non lasciarmi prendere dalla paura di sbagliare.

Bibliografia e sitografia

Agostinetto, L., *Oltre il velo: L'intercultura che fa scuola*, in "Studium Educatonis, fare intercultura", numero 1, 2016, pp. 71-86.

Arnheim, R. (1987). *Intuizione e intelletto. Nuovi saggi di psicologia dell'arte*. Milano: Feltrinelli.

Bertazzo, M., *Narrare a scuola: storie dentro e oltre i confini*, in "Studium Educatonis, fare intercultura", numero 1, 2016, pp. 123-135.

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma: Editori Laterza.

Bruner, J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma: Editori Laterza.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

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

Dewey, J. (1982). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Blas, N., Fabbri, M. & Ferrari, L. (2018). Il modello TPACK nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche. *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (1), pp. 24-38.

Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1995), *I cento linguaggi dei bambini*.

Granata, A (2016). *Pedagogia delle diversità*. Roma: Carocci.

Messina, L. (2004). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: Cleup.

Messina, L. (2007). *Accompagnarsi nei media*. Lecce: Pensa Multimedia.

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), pp.509-523.

Scarpa, L. (2019). *Io fumetto... e tu? Manuale per piccoli grandi autori*. Roma: ComicOut.

Toffano Martini, E. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: La biblioteca pensa.

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: Las.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione*. Roma: Las.

Wolfe, P. (2001). *Brain matters: Translating research into classroom practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

<https://bibliopadova.comperio.it/>

Normativa

Costituzione Italiana

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e Primaria (2012)

Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2018)

Legge 517/77

Legge 107/2015

D.P.R. 275/99

D.M. 139/2007

D.M. 214/2012

Ordinanza del Ministero dell'Istruzione n.172 del 04/12/2020; Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria.

D.P.C.M. del 02/03/2021; Misure di contenimento del contagio sull'intero territorio nazionale.

Ordinanza del Ministero della Salute del 12/03/2021; Classificazione del Veneto in fascia rossa.

M.I. n.662 del 12/03/2021; Avvio attività presenza alunni con Bisogni Educativi Speciali, certificati e gruppi di pari.

Linee guida per la Didattica Digitale Integrata del 07/08/2020.

Documentazione scolastica

P.T.O.F. Istituto Comprensivo di Albignasego.

Curriculum Scuola Primaria.

Protocollo n. 0013186/2020 del 31/07/2020 dell'Istituto Comprensivo di Albignasego; oggetto: Sdoppiamento classi scuola primaria.

Protocollo n. 0015841/2020 del 16/09/2020 dell'Istituto Comprensivo di Albignasego; Protocollo scolastico covid-19.

Piano e Regolamento scolastico per la Didattica Digitale Integrata dell'Istituto Comprensivo di Albignasego a.s. 2020/2021.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI (Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)

- **Competenza chiave:**
 - Competenza alfabetica funzionale;
 - Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.
- **Competenza culturale di base:** Asse dei linguaggi: Padronanza della lingua italiana: Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo
- **Competenze di cittadinanza:** Imparare ad imparare, Progettare, Collaborare e partecipare.
- **Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento:**
 - Italiano
 - **Traguardo/i per lo sviluppo della competenza:**
 - Italiano: Legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi
 - Arte e Immagine: È in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini
 - **Obiettivo/i di apprendimento:**
 - Sfruttare le informazioni della titolazione, delle immagini e delle didascalie per farsi un'idea del testo che si intende leggere;
 - Produrre testi creativi sulla base di modelli dati;
 - Individuare nel linguaggio del fumetto le diverse tipologie di codici, le sequenze narrative e decodificare in forma elementare i diversi significati;
 - Rispettare le regole condivise, collaborare con gli altri per la costruzione del bene comune esprimendo le proprie opinioni;
 - Impegnarsi per portare a compimento il lavoro iniziato insieme ad altri.
 - **Ambito tematico:** Il fumetto: quali sono gli elementi rappresentativi e come realizzarlo
 - **Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi:** Classi quarte, da 13 bambini ciascuna. 4A: 7 femmine e 6 maschi; è presente un BES con difficoltà di comprensione e un lessico carente dovuto alla lingua e un bambino disgrafico. 4B: 8 femmine e 5 maschi; è presente un bambino con disortografia e dislessia. Nel complesso all'interno di entrambe le classi si trovano bambini con diverse caratteristiche peculiari e abilità. Sono due classi vivaci, curiose e collaborative, grazie alle attività riguardanti l'aver cura per gli altri effettuate negli anni precedenti. La lettura è parte integrante delle loro giornate, poiché leggono nei momenti di pausa tra una lezione e l'altra.

- **Situazione problema:** L'insegnante chiede informazione ai bambini sull'incontro che rientra nel progetto del fumetto promosso dalla libreria "Pel di Carota" che hanno svolto qualche giorno prima e in cui hanno scoperto che esistono diverse tipologie di fumetti. Successivamente chiede dunque ai bambini se sanno com'è fatto un fumetto e se lo sanno costruire, facendo le seguenti domande: "Se un giorno voleste imparare a costruire un fumetto, voi riuscireste a farlo? Perché per imparare a farlo bisogna prima conoscere alcune cose! Diventiamo dei veri e propri fumettisti e impariamo anche noi a scrivere un fumetto!"
- **Conoscenze e abilità:** (Vedi obiettivi di apprendimento)

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ (*In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?*)

- **Modalità di rilevazione degli apprendimenti:**
 - Autovalutazione per gli studenti del percorso svolto;
 - Diario di bordo;
 - Rubriche valutative;
- **Compito autentico:** Creazione di un fumetto di classe utilizzando le risorse tecnologiche

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE (*Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?*)

<u>Tempi</u>	<u>Ambiente/i di apprendimento (setting)</u>	<u>Contenuti</u>	<u>Metodologie</u>	<u>Tecnologie (strumenti, materiali didattici analogici e digitali)</u>	<u>Attività</u>
1° incontro <u>2h</u>	Aula	<i>Il fumetto e intervista ai familiari</i>	<i><u>Intervento di teorizzazione:</u> con lo scopo di evidenziare gli aspetti teorici</i>	Voce, domande	<i>Conversazione con i bambini e ripresa delle attività che hanno fatto all'incontro che rientra nel progetto del fumetto promosso dalla libreria "Pel di Carota". Conversazione clinica con domande stimolo per verificare le preconoscenze riguardo l'argomento del fumetto e la sua struttura. (Se un giorno voleste imparare a costruire un fumetto, voi riuscireste a farlo? Perché per imparare a farlo, prima bisogna conoscere alcune</i>

				<p>Voce, LIM</p> <p>Voce, LIM, quaderni, Classroom</p>	<p><i>cose! Diventiamo dei veri e propri fumettisti e impariamo anche noi a scrivere un fumetto!</i></p> <p><i>Avete dei fumetti in casa? Li leggete insieme alla vostra famiglia?")</i></p> <p><i>Presentazione del progetto sul fumetto e spiegazione di ciò che si farà, in particolare la creazione del fumetto di classe, mostrando alcuni esempi.</i></p> <p><i>Creazione intervista da fare ai genitori o alla famiglia per sapere se leggessero fumetti e quali. (si propone ai bambini di registrare o videoregistrare l'intervista e di compilare comunque il questionario cartaceo per la settimana successiva)</i></p>
2° incontro <u>1h</u>	Aula	Teoria del fumetto	<u>Intervento di teorizzazione:</u> con lo scopo di evidenziare gli aspetti teorici	Voce, LIM, presentazione PP	Presentazione power point della teoria del fumetto: cos'è il fumetto, quali sono i suoi elementi principali, i diversi contorni dei balloon, onomatopree, figure cinetiche, inquadratura, didascalie... Utilizzo di alcuni giochi per la comprensione
3° incontro <u>2h</u>	Aula	Analisi dei questionari e messa in pratica della teoria del fumetto	<u>Intervento di teorizzazione:</u> con lo scopo di evidenziare gli aspetti teorici svolti negli	Voce, questionari compilati, LIM Voce, LIM, power point	Inizio con la ripresa delle interviste del questionario alle famiglie; analisi e discussione dei dati e creazione di grafici alla LIM. Conclusione del Power point delle caratteristiche del fumetto.

		<i>e i suoi elementi</i>	<i>incontri precedenti</i> <u>Laboratorio:</u> <i>per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica</i>	<i>di presentazio ne del fumetto, fotocopie per le due attività, penne, matite</i>	<i>Recupero della teoria, con diverse attività:</i> - <i>Cosa rappresentano i diversi contorni dei balloon</i> - <i>Analisi dei segni metaforici, spiegarli a parole, abbinarli alle diverse immagini e provare a pensare/inventare altri segni metaforici</i>
4° incontro <i><u>1h</u></i>	<i>Aula</i>	<i>Messa in pratica della teoria del fumetto e i suoi elementi.</i>	<u>Laboratorio:</u> <i>per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica</i>	<i>Voce, LIM, power point di presentazio ne del fumetto, fotocopie</i> <i>Voce, flashcards delle sequenze narrative, LIM, penne, matite</i>	<i>Conclusione delle attività iniziate l'incontro precedente.</i> <i>Attività di riordino di un fumetto (per imparare le possibili successioni delle sequenze narrative).</i>
5° incontro <i>2h</i>	<i>Aula</i>	<i>Le sequenze temporali e il testo del fumetto</i>	<u>Laboratorio:</u> <i>per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica</i>	<i>Voce, domande stimolo, recupero dei materiali, libro di testo</i> <i>Voce, fotocopie diversi fumetti</i>	<i>Utilizzo del libro di testo per la parte dei fumetti.</i> <i>Scrivere testo inventato su dei fumetti disegnati, ma vuoti colorarli e presentazione di ciò che gli studenti hanno creato alla classe</i> <i>Creazione di un fumetto a partire da una breve storia che già conoscono ("La lepre e la tartaruga").</i>

				<p>vuoti, matita, gomma, colori</p> <p>Voce, testo con breve storia, matita, gomma, colori, LIM</p>	
<p>6° incontro</p> <p><u>1h</u></p>	Aula	<p>Le sequenze temporali e il fumetto personale</p>	<p><u>Laboratorio:</u> per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica</p>	<p>Voce, testo con breve storia, LIM, vignette create</p> <p>Matita, gomma, foglio con diverse vignette, LIM, scaletta per creazione del fumetto</p>	<p>Recupero delle vignette create nell'incontro precedente, così da visionare le differenze e similitudini.</p> <p>Creazione fumetto breve e personale (utilizzo della LIM per la scaletta per la progettazione di un fumetto e delle vignette).</p>
<p>7° incontro</p> <p><u>1h</u></p>	Aula	<p>Il fumetto personale</p>	<p><u>Laboratorio:</u> per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica</p>	<p>Matita, gomma, foglio con diverse vignette, LIM, scaletta per</p>	<p>Continuazione della creazione del fumetto personale</p>

				creazione del fumetto	
8° incontro <u>2h</u>	Aula	Creazione di un fumetto personale e video della gita virtuale alla Biblioteca Comunale di Albignasego	<u>Laboratorio:</u> per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica <u>Lezione frontale</u> <u>narrativa:</u> per introdurre l'argomento attraverso la visione di un filmato	Voce, recupero dei fumetti personali creati Foglio con autovalutazione, penna LIM, Voce, video	Conclusione del fumetto individuale ed esposizione dei lavori. Visione del video su come effettuare un prestito in biblioteca e dove sono i fumetti all'interno della biblioteca di Albignasego
9° incontro <u>1h</u>	Aula	Creazione di un fumetto di classe	<u>Laboratorio:</u> per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica	Voce, LIM, scaletta per creazione del fumetto	Pensare alla storia del fumetto di classe seguendo la scaletta di progettazione
10° incontro <u>2h</u>	Aula	Creazione di un fumetto di classe	<u>Laboratorio:</u> per costruire una conoscenza significativa attraverso la pratica	Voce, LIM, scaletta per creazione del fumetto Fogli bianchi, colori, matite,	Conclusione della stesura dello schema del fumetto di classe Creazione di una/due vignette a testa della storia, da poter scannerizzare/fotografare e inserire nel programma di Comic Life per creare il fumetto in modalità digitale

				<i>penne, Comic Life</i>	
11° incontro <u>online</u>	<i>Aula virtuale: Google Meet</i>	<i>Valutazione e autovalutazione delle competenze</i>	<i><u>Intervento di teorizzazione:</u> con lo scopo di evidenziare gli aspetti teorici dell'attività pratica svolta negli incontri precedenti</i>	<i>Google Meet Google Meet, Google Moduli</i>	<i>Visione del fumetto di classe creato Breve verifica sul fumetto e sulla sua struttura Autovalutazione dell'attività di creazione del fumetto con il gruppo classe</i>

Allegato n.2

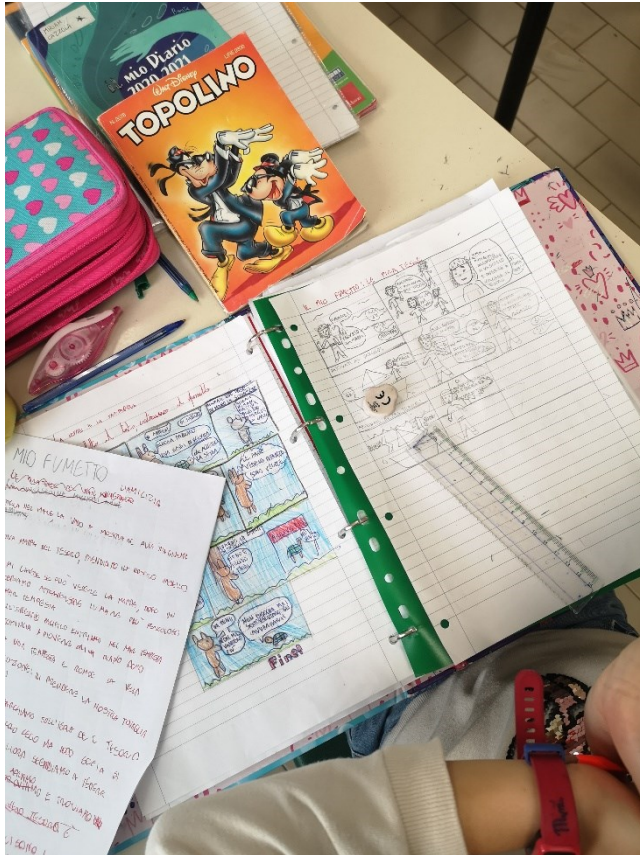
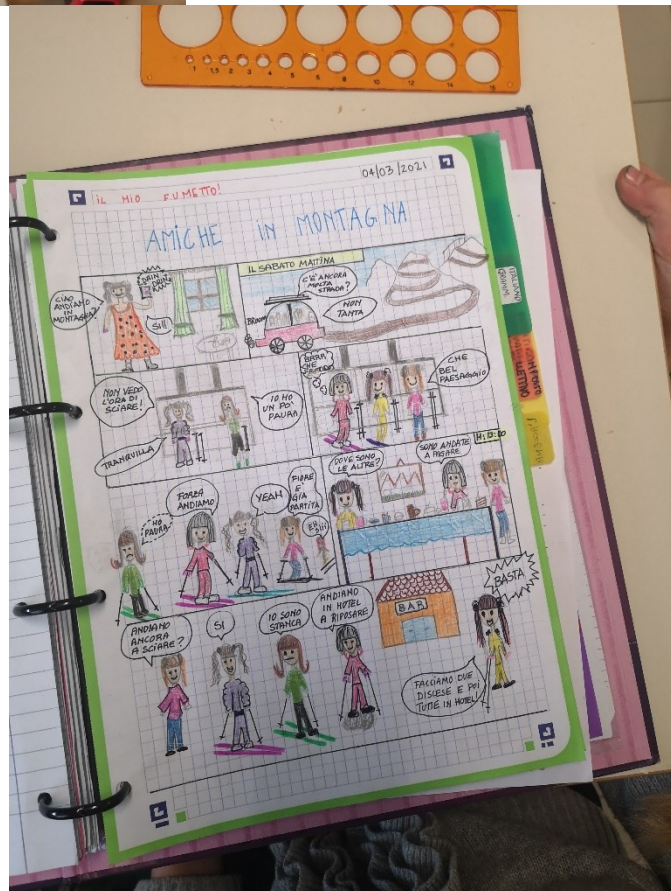


Foto di alcuni dei fumetti personali che sono stati creati dai bambini.

Al seguente link drive sono visibili altri fumetti: [Fumetti Personali Studenti](#).



Rubrica valutativa

Italiano

Classe: quarta primaria

Traguardi di competenza:

- Legge e **comprende** testi di vario tipo, continui e non continui, ne **individua** il senso globale e le informazioni principali, **utilizzando strategie** di lettura adeguate agli scopi.
- È in grado di **osservare, esplorare, descrivere e leggere** immagini
- **Partecipa** attivamente ai lavori di gruppo.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI DI PRESTAZIONE	LIVELLI DI PADRONANZA			
	conoscenze e abilità atteggiamenti		precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati			
			AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
Comprensione	Comprensione globale del significato del testo e delle singole parole	Riconosce il tema e le parole chiave, comprendendo il significato del testo	L'alunno in modo autonomo e responsabile comprende il testo presentato, individuando i collegamenti logici e	L'alunno in modo autonomo comprende il testo presentato, individuando i nessi logici e causali. Talvolta crea inferenze.	L'alunno comprende il significato globale del testo presentato, individua i nessi logici e causali a volte con l'aiuto di facilitazioni procedurali	L'alunno comprende il significato globale del testo e i vari collegamenti logici solo se viene aiutato

	Collegamento delle varie informazioni	Individua nessi logici e causali	causali e creando inferenze.		e l'aiuto dell'insegnante o dei compagni.	dall'insegnante o dai compagni.
Uso di strategie	Uso dei diversi tipi di strategie di lettura	Si orienta grazie alla tecnologia del testo Utilizza le immagini per facilitare la comprensione del testo presente	L'alunno conosce e utilizza le diverse strategie di lettura del testo, scegliendo in modo autonomo e responsabile quella più adeguata al testo sotto esamina, in particolare utilizza le immagini per la comprensione. Se necessario combina tra loro diverse strategie.	L'alunno conosce e utilizza le diverse strategie di lettura del testo, scegliendo in modo autonomo e responsabile quella più adeguata al testo sotto esamina, utilizza le immagini per la comprensione.	L'alunno conosce le diverse strategie di lettura, ma le sa utilizzare con l'aiuto di facilitazioni procedurali (domande guida, esempi di schemi...).	L'alunno utilizza le strategie di lettura solo se incoraggiato o aiutato costantemente dall'insegnante o dai compagni.
Fumetto	Forma Contenuto	Uso della lingua Inserimento delle informazioni per la comprensione del fumetto	L'alunno include tutti gli elementi tipici del fumetto che vengono inseriti, in modo autonomo, coerentemente; all'interno il testo non presenta errori ortografici. Inoltre, l'alunno include nel prodotto finale tutte le informazioni più rilevanti per la comprensione piena della vicenda.	L'alunno include tutti gli elementi tipici del fumetto che vengono inseriti in modo pertinente; il testo risulta essere corretto, senza errori ortografici. Inoltre, l'alunno include nel prodotto finale quasi tutte le informazioni necessarie per la comprensione piena della vicenda	L'alunno include gli elementi essenziali tipici del fumetto che vengono inseriti quasi sempre in modo pertinente; il testo presenta pochi errori ortografici. Inoltre, l'alunno fornisce le informazioni necessarie alla comprensione piena della vicenda con l'aiuto di facilitazioni procedurali	L'alunno include gli elementi essenziali tipici del fumetto e scrive il testo in modo corretto solo se guidato dall'insegnante o dai compagni. Inoltre, l'alunno inserisce le informazioni necessarie alla comprensione del testo solo se aiutato

					(esempi e/o domande guida).	dall'insegnante o dai compagni.
Collaborazione	Rispetto delle consegne date Partecipazione nel gruppo	Svolge i compiti assegnati, rispettando le regole e i tempi di lavoro Partecipa alle discussioni e porta contributi	L'alunno svolge in autonomia i compiti affidati, con cura e precisione. Rispetta le regole, i tempi del lavoro e sa controllarli su di sé e nel gruppo. Avvia e partecipa alle discussioni, portando contributi originali e individuando soluzioni nuove.	L'alunno svolge in autonomia i compiti affidati, con cura e precisione. Rispetta le regole, i tempi del lavoro ed è in grado di controllarli su di sé. Partecipa attivamente alle discussioni, portando contributi.	L'alunno svolge i compiti affidati con istruzioni e supervisione dell'adulto e dei compagni e con il supporto di essi, rispetta i tempi del lavoro e le regole del gruppo. Partecipa alla discussione portando alcuni contributi.	L'alunno svolge i compiti affidati al gruppo con sollecitazioni, dietro precise istruzioni e supervisione e con il controllo dell'insegnante e dei compagni, rispetta i tempi del lavoro e le regole del gruppo. Se sollecitato, porta il proprio contributo.

STRUMENTI per OSSERVARE LA LEZIONE

**Materiali a cura di Lerida Cisotto
Tratti dalle dispense del corso di “Didattica
Generale” - a.a. 2012-2013**

Osservazione della lezione

Griglia osservativa ¹ (scala di valutazione ordinale) da utilizzare per la raccolta dei dati nell'osservazione della lezione. Segnare con una X per ciascun indicatore il livello di intensità di presenza.

Dati di contesto

Istituto	IC ALBIGNASEGO
Plesso e Scuola P. o In.	RAGGIO DI SOLE, SCUOLA PRIMARIA
Classe – sezione	4A e 4B
Tirocinante	GIULIA CAZZARO
Tutor Mentore	MELISSA MAZZON

Fasi della lezione, obiettivi e indicatori Scala di valutazione

1. FASE DI SINTONIZZAZIONE <i>Obiettivo: Creare il clima</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
1.1. L'insegnante predispone il setting - contesto in relazione all'attività da svolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
1.2. L'insegnante utilizza routines (canti, mimi, registrazione tempo atmosferico...) per creare senso di accoglienza e reclutare l'attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>
1.3. L'insegnante crea attesa per l'argomento da introdurre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
1.4. L'insegnante favorisce la conversazione libera e il racconto di esperienze personali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
1.5. L'insegnante rivolge lo sguardo a tutti gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
1.6. L'insegnante osserva il clima della classe e gli atteggiamenti degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
1.7. L'insegnante si preoccupa se qualche bambino tende a estraniarsi e non si lascia coinvolgere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X

2. FASE DI LANCIO DELL'ARGOMENTO <i>Obiettivo: Ingresso nel compito; familiarizzare con l'argomento</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
2.1. L'insegnante richiama conoscenze già note alla classe per avviare lo sviluppo dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
2.2. L'insegnante fornisce organizzatori anticipati: esempi, domande, simulazioni, immagini, per introdurre l'argomento della lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
2.3. L'insegnante concorda con gli alunni criteri di comportamento per la partecipazione al dialogo didattico (alzare la mano, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
2.4. L'insegnante utilizza strategie per motivare gli alunni e favorire la loro partecipazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
2.5. L'insegnante esplicita e negozia con gli alunni obiettivi, tempi, e modalità di svolgimento dell'attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X

3. FASE DI SVILUPPO DELLA CONOSCENZA <i>Obiettivo: cambiamento concettuale e/o procedurale</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
3.1. L'insegnante presenta l'argomento ricorrendo a tecniche e strategie multiple: spiegazioni, lezione interattiva, esempi, simulazioni, applicazioni, modelli, immagini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.2. L'insegnante utilizza strumenti e mediatori didattici di vario tipo: libro, LIM, video, ecc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.3. L'insegnante sollecita e guida gli alunni a partecipare al dialogo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.4. L'insegnante valorizza le osservazioni degli alunni e utilizza le loro preconoscenze per lo sviluppo dell'argomento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.5. L'insegnante utilizza un linguaggio adeguato agli alunni e alla disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.6. L'insegnante monitora periodicamente la comprensione degli alunni e la conquista graduale di autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.7. L'insegnante si preoccupa di alunni che non partecipano e non interagiscono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.8. L'insegnante crea le condizioni affinché anche gli alunni in difficoltà possano seguire le attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
3.9. L'insegnante modula volume, prosodia della voce, espressione del volto, orientamento dello sguardo e postura in coerenza con gli scopi comunicativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X

4. FASE DI ELABORAZIONE COGNITIVA <i>Obiettivo: integrazione rete concettuale</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
4.1. L'insegnante utilizza metodologie differenziate in base al tipo di argomento, di attività e delle caratteristiche degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.2. L'insegnante crea in classe le condizioni per la costruzione condivisa delle conoscenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.3. L'insegnante modella procedure e strategie per il compito e invita gli alunni a osservarle e a interagire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.4. L'insegnante promuove l'apprendimento per esperienza diretta tramite attività di laboratorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.5. L'insegnante favorisce l'apprendimento per scoperta e basato sul problem solving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.6. L'insegnante sollecita gli alunni ad esplicitare la comprensione, a porre domande e a chiedere aiuto nei passaggi poco chiari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.7. L'insegnante ricorre a facilitazioni procedurali e a strategie di personalizzazione dell'apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.8. L'insegnante si avvale di una pluralità di mediatori e materiali didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.9. L'insegnante crea le condizioni per integrare conoscenze di argomenti e discipline diversi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
4.10. L'insegnante cura l'organizzazione e la sistematizzazione delle nuove conoscenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X

5. FASE FINALE DI SINTESI <i>Obiettivo: sintetizzare quanto proposto</i> Durata:	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
5.1. L'insegnante richiama sinteticamente le conoscenze elaborate nelle fasi precedenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
5.2. L'insegnante accerta i risultati di apprendimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X
5.3. L'insegnante assegna attività di approfondimento coerenti con l'argomento trattato e che tengono conto delle capacità degli allievi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X

Allegato n.5

PORTFOLIO: Autovalutazione delle competenze professionali in formazione

Studente/essa	Cazzaro Giulia
Gruppo/Tutor	Padova Nord / Polato Cinzia
Data	25/03/2021

