



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

## “STOP AL CYBERBULLISMO”

Percorso di sensibilizzazione in IV primaria attraverso una  
campagna di manifesti pubblicitari

Relatore: Manlio Celso Piva

Laureanda  
Chiara Bertolaso

Matricola: 1169183

Anno accademico: 2021/2022

## Sommario

Introduzione.....	4
1. Motivazioni teoriche e didattiche- curricolari alla base del laboratorio.....	6
1.1. Perché insegnare l’educazione mediale alla scuola primaria?.....	6
1.1.1 Che cos’è l’educazione mediale?.....	6
1.1.2. L’uso delle tecnologie nella didattica.....	8
1.1.3. La competenza digitale: letteratura e normativa scolastica - nazionale ed europea- di riferimento.....	11
1.1.4 Il cyberbullismo: presentazione del fenomeno e alcuni dati sulla diffusione tra i giovani.....	13
1.1.4.1 Bullismo e cyberbullismo: aspetti comuni e differenze.....	13
1.1.4.2 Le tipologie di cyberbullismo e i ruoli che si possono rivestire.....	16
1.1.4.3 I possibili motivi dell’indifferenza.....	17
1.1.4.4 I dati sulla diffusione tra i giovani.....	18
1.1.4.5 Cause e conseguenze del cyberbullismo.....	20
1.1.5 Come affrontare il fenomeno del cyberbullismo dal punto di vista educativo e un possibile modello guida per la creazione di progetti sulla prevenzione.....	23
1.1.6 Il linguaggio pubblicitario alla scuola primaria.....	26
1.1.6.1 Le caratteristiche del linguaggio pubblicitario.....	26
1.1.6.2 Perché lavorare sul linguaggio pubblicitario alla scuola primaria?.....	30
1.2 Motivazioni alla scelta delle metodologie didattiche adottate.....	31
2.Realizzazione del percorso laboratoriale.....	35
2.1 Destinatari del laboratorio.....	35
2.2 Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi formativi.....	35
2.3 Metodologie didattiche e tempistiche.....	35
2.4 Narrazione dei singoli incontri.....	36
2.4.1 Primo incontro (23 marzo).....	36
2.4.2 Secondo incontro (30 marzo).....	38
2.4.3 Terzo incontro (6 aprile).....	40
2.4.4 Quarto incontro (13 aprile).....	40
2.4.5 Quinto incontro (20 aprile).....	42
2.4.6 Sesto incontro (11 maggio).....	42
2.4.7 Settimo incontro (16 maggio).....	44
2.4.8 Ottavo incontro (18 maggio).....	46

3.Valutazioni e considerazioni finali .....	49
3.1 L'impostazione della ricerca.....	49
3.2 Analisi dei risultati ottenuti: confronto tra pre-test e post test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo.....	49
3.2.1 Analisi e confronto del pre-test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo .....	49
3.2.2 Analisi e confronto del post test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo .....	55
3.2.3 Valutazione degli apprendimenti: confronto tra pre-test e post test nel gruppo sperimentale .....	59
3.2.4 Valutazione degli apprendimenti: confronto tra pre-test e post test nel gruppo di controllo .....	63
3.3 Considerazioni finali e riprogettazione.....	68
Bibliografia.....	71
Sitografia .....	73
Normativa scolastica.....	74
Materiale grigio .....	74
Allegati .....	75
Allegato 1: Esempi di pre-test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale.....	75
Allegato 2: Esempi di post test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale.....	76
Allegato 3: Esempi di pre-test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo .....	77
Allegato 4: Esempi di post test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo.....	78

## **Introduzione**

Questo lavoro di tesi è mirato a sviluppare negli alunni alcune competenze trasversali legate all'educazione mediale, aspetto sul quale negli ultimi anni la scuola è stata chiamata a intervenire nel suo continuo dialogare con la società, le nuove tecnologie che si vanno affermando, l'impatto che esse hanno nei giovani. In particolare, lo scopo è stato quello di rendere maggiormente consapevole la classe target, ovvero una quarta primaria, del fenomeno del cyberbullismo, approfondendo le caratteristiche, le cause e soprattutto le conseguenze che ne possono derivare per la convivenza civile. Come avremo modo di spiegare più avanti, è importante che la scuola si faccia carico di questa problematica, che purtroppo si è diffusa in maniera consistente negli ultimi anni, in quanto va a toccare l'abito dell'inevitabile comunicazione tra persone.

Per raggiungere questo obiettivo, durante la sperimentazione in questione è stata proposta come compito autentico la creazione di una serie di manifesti pubblicitari che permettesse agli alunni e alle alunne di esprimere in forma creativa e dall'alto potenziale comunicativo i contenuti appresi durante gli incontri, introducendo nel loro percorso formativo le basi dell'analisi pubblicitaria.

A livello di metodologie didattiche, la sperimentazione si è realizzata sotto forma di laboratorio che, come verrà motivato in seguito, risulta essere l'approccio che oggi meglio si presta alla trattazione di questi argomenti con le giovani generazioni.

Il primo capitolo di cui si compone questo lavoro di tesi è rivolto a presentare i riferimenti teorici a supporto del percorso didattico proposto. Dopo alcune considerazioni di carattere generale sull'educazione mediale, si focalizzerà l'attenzione nello specifico dapprima sull'approccio alle tecnologie da parte dell'insegnante nella sua didattica, e in seguito sull'importanza che queste rivestono per l'apprendimento in termini di competenza digitale ed educazione civica, con un approfondimento su uno dei rischi più gravi di un'educazione mediale non efficace: il cyberbullismo. Si concluderà con le motivazioni che invitano a lavorare sul linguaggio pubblicitario anche in contesto scolastico.

Il secondo capitolo è dedicato alla descrizione dei traguardi e degli obiettivi formativi sviluppati nel percorso e alla narrazione dei singoli incontri.

Infine nel terzo capitolo sono stati riportati l'analisi e il confronto dei dati raccolti tramite il pre-test e il post test sia nel gruppo sperimentale che nel gruppo di controllo.

Queste informazioni hanno contribuito a far emergere delle considerazioni finali sull'andamento del percorso didattico che sono entrate a far parte della valutazione degli apprendimenti.

# **1. Motivazioni teoriche e didattiche - curricolari alla base del laboratorio**

## **1.1. Perché insegnare l'educazione mediale alla scuola primaria?**

### **1.1.1 Che cos'è l'educazione mediale?**

Il concetto di educazione mediale nasce da quello anglosassone di Media Education (ME) e ne amplifica la portata: se quest'ultimo, che si è diffuso negli anni '70 del '900 in territorio inglese, è maggiormente legato alla dimensione scolastica (inteso come alfabetizzazione ai linguaggi dei media), del primo se ne parla in maniera significativa nel nostro Paese dagli anni '90, e comprende anche l'educazione ai media che si può verificare in contesti informali e non formali (Rivoltella, 2017). In sostanza si può tracciare un percorso di evoluzione di questo ambito educativo la cui definizione non è ancora totalmente condivisa dall'intera comunità scientifica: da una visione più contestualizzata al mondo della scuola (che dà una valenza anche pedagogica alla Media Education) a una più ampia che comprende anche i processi culturali, sociali e civili e le conseguenze di questi sulla crescita umana, a discapito di un approccio più di stampo pedagogico sul tema.

In ogni caso, tra gli obiettivi fondamentali della Media Education si possono individuare: “la comprensione critica dei media, a livello globale e locale, la creazione di discorsi di partecipazione, la formazione di un pubblico attivo, la produzione di voci medial alternative” (Masterman, 1997, p.14). Per raggiungere questi obiettivi a livello scolastico, alcune dimensioni sulle quali sarebbe opportuno che la didattica dei media si soffermasse sono: educazione *con* i media, *ai* media e *attraverso* i media (Ardizzone, & Rivoltella, 2008).

- Educazione con i media: quando sono utilizzati in maniera funzionale all'insegnamento, servendosi di un supporto mediale (ad esempio LIM, presentazione Power Point, ecc) per trattare determinati argomenti con la classe;
- Educazione ai media: in questo caso il linguaggio specifico e la modalità comunicativa (ad esempio il cinema o la fotografia) sono l'oggetto stesso di ciò che si vuole insegnare;
- Educazione attraverso i media: quando i media vengono proposti come occasione per lavorare su competenze trasversali che generalmente si

ricollegano al vivere in comunità, alla cittadinanza attiva e al rapporto tra l'uomo e l'ambiente.

Dunque il curricolo di educazione mediale si viene a declinare come un qualcosa di trasversale a tutte le discipline di insegnamento e sul quale è opportuno lavorare in ottica *lifelong learning* fin dalla scuola dell'infanzia, tenendo conto delle specificità dell'età dei destinatari (Gonnet, 1997). Inoltre, per realizzare dei percorsi didattici efficaci, a livello di progettazione è opportuno considerare attività che siano sistematiche durante tutto l'anno scolastico (e non sporadiche) e che pertanto siano caratterizzate da una certa organicità anche in termini di contenuti. Questo consentirà di “sviluppare e potenziare nell'alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale” (Indicazioni Nazionali, 2012, p.60), permettendogli non solo di familiarizzare con i codici e i linguaggi espressivi odierni, ma anche di sapere operare con l'informazione complessa e strutturata che da questi viene veicolata. (Roncaglia, 2018).

A questo proposito, risulta essenziale considerare da un punto di vista educativo le nuove modalità di comunicazione che si sono sviluppate negli ultimi anni a seguito della diffusione delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). Quest'ultime, infatti, in qualità di veri e propri media, hanno avuto anche delle implicazioni sulle forme di apprendimento, a partire dalle nuove abilità strumentali richieste ai cittadini per accedere ai servizi sociali (e che perciò andranno insegnate alle giovani generazioni), ai processi cognitivi coinvolti, fino alla possibilità di prendere parte a pratiche collaborative tra compagni tramite la condivisione e l'archiviazione sul cloud.

Da queste consapevolezza, che sono aumentate nel corso negli ultimi vent'anni insieme agli studi a riguardo, è nata la figura del media educator (Ottaviano, 2001), ovvero colui che possiede da una parte le capacità tecniche per impiegare con gli allievi le tecnologie della comunicazione come supporto ai curricula formativi, e dall'altra le competenze pedagogiche - didattiche che gli permettano di avere “una visione teorica delle complesse problematiche che l'evoluzione dei media pone alla società contemporanea ed in particolare i loro risvolti sul piano etico e sociale, con una specifica attenzione alle dinamiche del rapporto tra giovani e media” (p.58). Proprio per la complessità delle competenze richieste, in realtà nell'ambito scolastico la figura del media educator è composta da un'equipe di docenti, e non di uno solo, che viene affiancata da

esperti esterni in caso di bisogno e che promuove anche la formazione tra i colleghi e nel territorio di appartenenza.

### **1.1.2. L'uso delle tecnologie nella didattica**

Calvani (2007) afferma che esiste un dibattito tra chi si oppone aprioristicamente all'uso della tecnologia nella didattica e chi invece in maniera acritica ne millanta gli effetti positivi sull'apprendimento. Lo stesso autore (2018) sostiene che questo atteggiamento dicotomico si basa su alcuni falsi miti presenti nella mentalità comune, i quali inducono a banalizzare quella che in verità è una realtà complessa.

Il primo di questi ritiene che ci sia un rapporto deterministico per il quale all'inserimento delle tecnologie nella didattica corrisponda necessariamente un miglioramento degli apprendimenti. Piuttosto, esistono diverse variabili esterne legate al contesto (riguardanti le metodologie e le pratiche adottate, la relazione educativa che si instaura tra docente e alunno, ecc) che possono agire in senso positivo o negativo sui processi cognitivi. Pertanto le conseguenze su quest'ultimi non saranno influenzate esclusivamente da una caratteristica intrinseca delle tecnologie, ma anche dalle modalità d'uso che verranno proposte alla classe.

Il secondo falso mito riguarda la credenza che ci sia un rapporto di proporzionalità diretta tra l'interattività, la qualità grafica, la possibilità di comunicare con un numero maggiore di persone offerta dalle tecnologie da una parte, e l'apprendimento dall'altra, come se la non obsolescenza di un dispositivo fosse garanzia anche di qualità didattica nel momento in cui viene utilizzato a scuola. Non sempre è così, in quanto non tutte le funzionalità di cui sono dotati i device a disposizione sono efficaci per il raggiungimento dei traguardi e degli obiettivi formativi prefissati dall'insegnante.

Queste credenze errate sottolineano come in realtà il docente sia invitato a valutare di volta in volta la risorsa digitale che vuole adottare nella didattica analizzandone l'affordance, ovvero "le proprietà percepite e reali di una cosa, soprattutto quelle caratteristiche funzionali che determinato come potrebbe essere utilizzata quella determinata cosa" (Pea, 1993, p.51). In sostanza si tratta di capire se quello specifico strumento tecnologico modifica qualitativamente i processi di insegnamento - apprendimento (rivestendo dunque una funzione di catalizzatore), o se semplicemente



rappresenta un'alternativa all'analogico senza aggiungere alcunché di diverso (ovvero un sussidio).

La stessa risorsa digitale in situazioni differenti può essere un catalizzatore o un sussidio, perciò è opportuno che l'insegnante, nel fare le proprie valutazioni, prenda in considerazione alcuni aspetti (Messina, & De Rossi, 2015):

- ipertestualità, ovvero la presenza di collegamenti che rimandano ad altri testi, immagini, audio, grafici, ecc. In questo modo la fruizione da parte dell'utente, non essendo per forza lineare, può adattarsi agli specifici interessi o esigenze di ciascuno, il quale sarà libero di consultare il prodotto nella modalità che preferisce. Tuttavia, in certi casi se questi collegamenti sono numerosi oppure organizzati secondo una complessa struttura a rete, possono risultare dispersivi e di conseguenza rendere più difficile o addirittura impedirne l'accesso;
- interattività, ovvero la possibilità per il fruitore di interagire con il device fornendogli un input e ricevendo un output da parte di quest'ultimo come risultato dell'elaborazione di informazioni. Non si può negare che questa caratteristica coinvolge maggiormente chi sta imparando in quanto gli consente di partecipare attivamente al processo di apprendimento. Tuttavia è anche vero che essere esposti ad un'eccessiva stimolazione in questo senso potrebbe destabilizzare qualcuno, il quale tenderà ad allontanarsi dallo strumento tecnologico per controbilanciare il senso di sopraffazione. Le app indubbiamente rappresentano un esempio lampante di interattività;
- multimedialità, ovvero la compresenza di più codici linguistici (scritto, visivo, sonoro, iconografico, ecc) in un unico medium al fine di comunicare un determinato contenuto. Inizialmente il supporto su cui si intersecavano immagini, testo e suoni consentiva l'accesso a un numero decisamente limitato di informazioni. Ad esempio la cassetta, il DVD o il Cd-Rom abbinati ad un libro cartaceo, oltre a richiedere uno specifico lettore per essere consultati, potevano sì ampliare quanto detto nel testo scritto con immagini esplicative o tracce audio, ma si limitavano ad offrire un contenuto che in qualche maniera era sempre predisposto e selezionato dall'autore. In seguito, con l'avvento di internet, più linguaggi di

comunicazione (televisione, fotografia, radio, telefono, lettura, musica, ecc) sono confluiti in un unico dispositivo, il cellulare, aumentando notevolmente le relazioni tra i media e dando una maggiore libertà al fruitore di ricercare informazioni con una maggiore autonomia di selezione e approfondimento;

- intermedialità, cioè la caratteristica per cui il prodotto si colloca tra più media, oltrepassando i limiti che li separano;
- crossmedialità, ovvero una combinazione di piattaforme (ad esempio il QR Code riportato su una locandina che rimanda alla pagina Facebook dell'evento pubblicizzato tramite una scansione dallo smartphone);
- transmedialità, cioè una distribuzione dei contenuti su diverse piattaforme mediatiche;
- multimodalità, ovvero modi diversi di significare un contenuto che presentano potenzialità e limiti specifici per la comunicazione stessa,

Si è cercato di illustrare i punti di forza e quelli di criticità che possono rivestire le tecnologie se analizzati sotto il profilo della didattica. Infatti è per questo che gli insegnanti, come suggerisce il modello TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) devono possedere competenze non solo di tipo disciplinare, ma anche pedagogico e tecnologico.

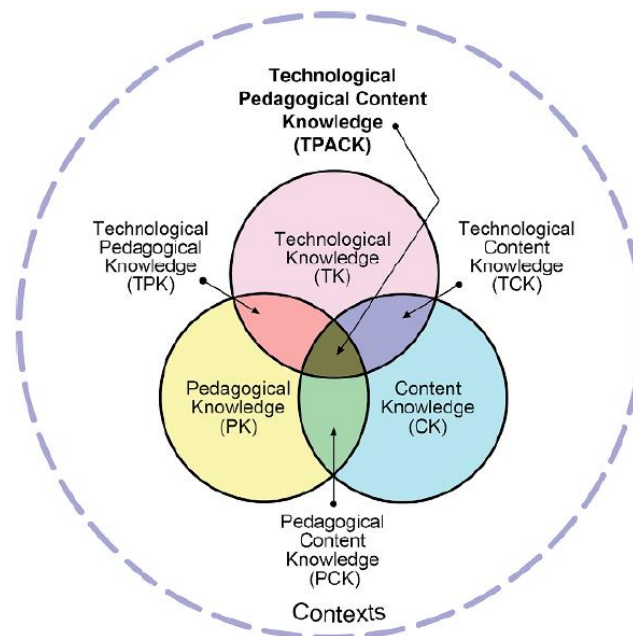


Figura 1: Il modello TPACK (Mishra & Koehler, 2006).

Il punto fondamentale è che queste tre sfere non sono slegate tra loro, ma al contrario sono fortemente integrate. Sono proprio queste zone di promiscuità che il docente deve saper padroneggiare, domandandosi quali metodologie didattiche e quali tecnologie sono più efficaci per l'apprendimento di un dato contenuto o per lo sviluppo di una certa competenza. Si tratta dunque di una nuova forma di "literacy" che rientra nell'alfabetizzazione ai linguaggi multimediali richiesta dalla società odierna sia agli insegnanti che ai futuri cittadini.

In conclusione le tecnologie non devono essere intese né come una panacea di tutti i mali, né come la causa dei problemi da tenere fuori dall'ambito scolastico (dato che comunque nel contesto extrascolastico i bambini e i giovani sono continuamente esposti alle tecnologie), ma come un'opportunità i cui rischi e benefici devono essere valutati di volta in volta da parte dell'insegnante.

### **1.1.3. La competenza digitale: letteratura e normativa scolastica - nazionale ed europea - di riferimento**

Negli ultimi anni la competenza digitale ha assunto un ruolo sempre maggiore all'interno dei curricula scolastici, anche per merito della normativa nazionale ed europea che ha puntato l'accento su questo aspetto. A livello internazionale, la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018 indica otto competenze chiave da sviluppare per l'apprendimento permanente, tra cui la competenza digitale definita come la capacità di utilizzare le tecnologie digitali "con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società" (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p.9). In effetti, questa esigenza in ambito educativo è sorta con il processo di digitalizzazione e ultimamente con la diffusione sempre più ampia nella società delle TIC. Ma per quale motivo risulta necessaria un'attenzione educativa e pedagogica a riguardo, se gli alunni di oggi, "nativi digitali", sembrano essere naturalmente portati ad auto-apprendere l'uso delle tecnologie quotidianamente a loro disposizione?

Calvani, Fini e Ranieri (2010), nel tentare di definire la competenza digitale, sostengono che non sia sufficiente limitarsi a possedere delle abilità tecniche, ma che questo tipo di sapere contestualizzato nella realtà implichi un costrutto complesso e stratificato alla base, che coinvolge i sistemi cognitivi modificandoli. Pertanto, i processi

di apprendimento che vengono attivati sono qualitativamente differenti rispetto a quelli degli alunni delle società del passato.

Quest'ultimo aspetto deve essere tenuto in considerazione da tutta la comunità educante, ma in particolare dagli insegnanti, che sono chiamati a porsi in un atteggiamento critico e riflessivo a riguardo nel momento della progettazione e della realizzazione dei loro percorsi formativi.

Infatti “siamo in una fase di transizione da un mondo di lettere a un mondo di bit” (Midoro, 2015, p.7), in cui se le nuove generazioni possiedono una buona padronanza dal punto di vista tecnico dei dispositivi tecnologici (*ICT literacy*), ormai ampiamente diffusi nella nostra società anche tra i più piccoli, non è scontato che abbiano giocoforza la stessa dimestichezza con questi strumenti a livello comunicativo ed espressivo (*media literacy*) o che sappiano portare a termine in maniera efficace un compito di ricerca (*information literacy*). Vi è poi il tema legato alla cybersicurezza emerso negli ultimi anni: non è detto che tutti siano in grado di individuare opportunità e rischi legati alla frequentazione degli ambienti virtuali, pertanto va insegnato anche a scuola.

Questo si collega a una dimensione di responsabilità e di consapevolezza nell'uso delle tecnologie che rappresenta il fulcro centrale della questione a livello educativo, con delle implicazioni di carattere civico. Un invito a lavorare in questa direzione arriva dalla legge n.92 del 2019, la quale istituisce l'introduzione dell'educazione civica nelle scuole italiane, declinandone i nuclei fondanti. Tra questi, è prevista la cittadinanza digitale definita come “la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali” (Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, 2019, p.2). Per raggiungere questo scopo, è necessario rendere consapevoli i giovani fin dall'età scolastica delle implicazioni dei comportamenti propri e altrui in ambito digitale e delle ripercussioni che questi possono avere sul benessere psicofisico e sull'inclusione sociale. In particolare, il riferimento è al fenomeno che negli ultimi anni purtroppo si sta diffondendo sempre di più nella società odierna soprattutto occidentale, ovvero il cyberbullismo, di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo.

Alla competenza digitale, inoltre, è legato lo sviluppo del pensiero computazionale inteso come un “processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici pianificando una strategia” (Nuovi Scenari, 2018, p.13).

Si tratta del coding, ovvero di metodologia di lavoro che unisce il ragionamento logico con la creatività messa in atto per trovare una o più soluzioni a un determinato problema. La capacità di *problem solving*, che si potrebbe definire come l'agire consapevolmente seguendo una strategia pianificata a monte di una scomposizione analitica della situazione, non solo risulta indispensabile in ambiti quali la programmazione di computer e robot che necessitano di ricevere istruzioni precise per operare, ma anche nella quotidianità, nei momenti in cui ci troviamo di fronte a una molteplicità di circostanze differenti e complesse da dover gestire e risolvere in autonomia.

Perciò lavorare sul pensiero computazionale significa sviluppare una cittadinanza attiva e partecipe operando in maniera trasversale rispetto alle singole discipline. Non è strettamente necessario avere a disposizione dispositivi tecnologici e connessione a internet, in quanto questa modalità di procedere viene perseguita ogniqualvolta ci sia una riflessione metacognitiva a giustificare la scelta di procedure o sequenze di operazioni svolte per risolvere un determinato problema.

Si viene così a formare un nuovo ambiente di apprendimento sia in senso fisico che esperienziale, il quale sappia far fronte alle nuove esigenze della società che si modifica in tempi più rapidi di quanto non accadesse in passato. L'invito a tenere il passo viene anche dal Manifesto delle Avanguardie educative del 2014, dove si afferma che “la fluidità dei processi comunicativi innescati dalle ICT si scontra con ambienti fisici non più in grado di rispondere a contesti educativi in continua evoluzione, e impone un graduale ripensamento degli spazi e dei luoghi che preveda soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta, e in grado di soddisfare contesti sempre diversi” (p.1).

Questo dimostra da quanti aspetti sia composta in realtà la competenza digitale, ed è in questo frangente che si inserisce la necessità di ricevere un'educazione più formale a riguardo, promossa dalla scuola.

#### **1.1.4 Il cyberbullismo: presentazione del fenomeno e alcuni dati sulla diffusione tra i giovani**

##### ***1.1.4.1 Bullismo e cyberbullismo: aspetti comuni e differenze***

Il fenomeno del cyberbullismo richiama il bullismo per alcune caratteristiche in comune e anche nel nome, ma da esso si differenzia per altri aspetti. Genta, Brighi e

Guarini (2013) lo definiscono come “un insieme di condotte aggressive che tramite SMS, MMS, l'utilizzo del web diffonde contenuti denigratori, messaggi e immagini offensivi o lesivi di una persona o di un gruppo di persone” (p. 20). Da queste frasi emerge subito la differenza sostanziale con il bullismo, ovvero l'impiego dei social media come strumento attraverso il quale si esprime un'aggressività intenzionale nei confronti di una o più persone, come sottolineato anche dalla Direttiva Ministeriale del 2007. In questo modo il pettegolezzo, l'insulto, la minaccia ripetuti nel tempo, tipici del bullismo, non vengono veicolati solo attraverso la verbalizzazione o il contatto diretto con la vittima, ma risultano rafforzati dalle possibilità che offre la rete di inviare immagini e video visibili potenzialmente da tutto il mondo (Rivoltella, & Ferrari, 2010). Pertanto, il materiale impiegato avrà una diffusione notevolmente maggiore, creando danni peggiori alla vittima che vedrà screditata la sua figura non solo tra i propri compagni di classe, ma anche da perfetti sconosciuti presenti in rete. Infatti i cyberbulli possono incitare anche altri a condividere il materiale diffuso online, dando inizio a una catena senza fine.

Inoltre, la possibilità di mascherare la propria identità personale, garantita dalle tecnologie tramite la creazione di account che non corrispondono al nome veritiero, consente di non sapere realmente con chi si sta interagendo e, di conseguenza, sentirsi protetti dall'anonimato: non potendo sapere di fatto a chi attribuire la colpa, non si pagheranno le conseguenze delle proprie azioni. Questo meccanismo innesca un processo di deresponsabilizzazione da parte dell'aggressore che rafforza la perpetuazione delle condotte aggressive rispetto a quanto accadrebbe in un contesto faccia a faccia.

Un'altra distinzione con il bullismo è che questi atti di prepotenza online non hanno limiti temporali e spaziali, legati al contesto scolastico, ma possono avvenire sempre, in qualsiasi momento della giornata e in qualunque luogo si trovino gli aggressori e la vittima.

Per questi motivi, il cyberbullismo risulta più aggressivo del bullismo. Tuttavia, ci sono anche delle caratteristiche che accomunano questi due fenomeni (Iannaccone, 2009):

- sia che si tratti di bullismo o di cyberbullismo, in ogni caso c'è una vittima che non riesce a difendersi. Ciò accade perché si viene a delineare una relazione di tipo asimmetrico tra (cyber)vittima e (cyber)bullo, una sorta di squilibrio di potere (fisico e/o sociale, ecc) che non si riesce a rimarginare;

- queste azioni aggressive e violente vengono svolte intenzionalmente al fine di danneggiare una persona (offendendola verbalmente, diffondendo - online o nel mondo reale - dicerie false sul suo conto, escludendola e isolandola dalle relazioni interpersonali);
- c'è una continuità del tempo di questi attacchi.

Da ciò si deduce che per poter definire un episodio di (cyber)bullismo come tale, devono essere presenti tre fattori: l'intenzionalità, la sistematicità e l'asimmetria (Lancini, & Cirillo, 2022, p.101). È proprio la volontà di arrecare dei danni all'altro in maniera continuativa e ripetuta nel tempo, con sempre gli stessi protagonisti nel ruolo di bullo e di vittima, che deve farci distinguere i fenomeni del bullismo e del cyberbullismo da altre dinamiche sociali non piacevoli (quali la presa in giro, lo scherzo, il litigio) nelle quali non sono presenti questi aspetti. È importante sottolineare questa differenza concettuale anche in classe con i bambini, altrimenti si rischia di etichettare qualsiasi avvenimento come episodio di (cyber)bullismo (errore in cui a volte cadono gli adulti). Una ricerca mette in evidenza proprio questa difficoltà nel distinguere episodi di cyberbullismo da scherzi innocenti in un campione di ragazzi/e dagli 11 ai 12 anni (Sposini, 2014, p.25).

A questo proposito, Fedeli (2007) indica cinque dimensioni che possono orientare le figure educative nel comprendere se la situazione in questione può rientrare o meno nel fenomeno del (cyber)bullismo. La prima è la pianificazione, in quanto questi atti non sono fortuiti, ma premeditati e organizzati per tempo. Infatti il (cyber)bullo sceglie attentamente la vittima, generalmente (ma non sempre) timida e isolata, e agisce nel momento o nel luogo in cui il controllo da parte dell'adulto manca o è più debole (che sia lo spazio virtuale in rete o i bagni della scuola nella realtà).

Inoltre, come sottolineato anche prima, vi è un esercizio del potere sul piano fisico, sociale o psicologico nei confronti di una vittima che spesso è sola e vulnerabile. Questo comporta (ed è il terzo elemento) ad assumere dei ruoli ben definiti (la vittima e il bullo), che spesso vengono rivestiti per un lungo periodo prima che un adulto se ne possa accorgere. Ma perché c'è questo ritardo nell'identificazione del problema? Perché c'è una dimensione di gruppo, il quale non denuncia quanto succede in un contesto di omertà più completa (pertanto ugualmente colpevole della situazione), quando non è addirittura complice dell'aggressore. In più, ciò che spinge la vittima a non cercare aiuto è la paura di subire una ritorsione. Se la strategia di subire in silenzio o di banalizzare il problema

ignorandolo può funzionare in certi casi (prese in giro o scherzi poco piacevoli), in altri questa reazione porterà solo a un'escalation della situazione.

Pertanto è opportuno che l'insegnante abbia sempre un occhio di riguardo alle dinamiche relazionali all'interno del gruppo classe, in modo da cogliere il non detto che sta alla base delle relazioni tra pari. Tuttavia, il docente deve avere anche l'onestà intellettuale di non classificare forzatamente qualsiasi episodio di screzio come atto di (cyber)bullismo.

#### ***1.1.4.2 Le tipologie di cyberbullismo e i ruoli che si possono rivestire***

Il cyberbullismo in verità è un termine che al suo interno racchiude molte sfaccettature che implicano diverse motivazioni di base, ma tutte accomunate da un utilizzo malevolo delle tecnologie. Si va dalle molestie tipiche dell'*harassment* e del *cyberstalking*, finalizzate a ferire emotivamente e psicologicamente e ad incutere paura, ai messaggi volutamente provocatori mandati in rete con lo scopo di "infiammare" battaglie verbali online (*flaming*). Oppure il cyberbullismo può avere impatti sulla vita sociale della vittima, screditando la sua reputazione tramite l'invio di messaggi denigratori (*denigration*) o escludendolo volontariamente dalla propria cerchia di amici (*exclusion*). In altri casi, si assiste a una vera e propria sostituzione di identità digitale (*impersonation*) ottenuta o fingendosi qualcun altro tramite la creazione di un account fittizio, o addirittura accedendo al profilo della vittima e sostituendosi a lei. Questo può essere anche un modo per ingannare gli altri, dapprima guadagnandosi la loro stima e poi diffondendo scatti e informazioni private tramite gli strumenti digitali (*tricky* o *outing*).

Un altro fenomeno degno di nota è quello denominato *happy slapping* (letteralmente "schiaffo allegro"). Avvenuto per la prima volta in Inghilterra nel 2004, consiste nel fare delle riprese con i cellulari mentre per divertimento si tirano dei ceffoni a coetanei sconosciuti (o mentre si attua una qualsiasi violenza di tipo fisico o psicologico). Lo scopo è quello di umiliare la vittima, ovviamente ignara di essere ripresa, pubblicando poi queste immagini su internet.

Un'ultima forma di cyberbullismo più recente è quella legata alle sfide, a volte decisamente estreme, che vengono lanciate sui social tra i giovani facendo leva sulla vulnerabilità psicologica ed emotiva di alcuni di essi (si pensi al fenomeno *blue whale* risalente a una decina di anni fa che prevedeva da parte del "giocatore"- nonché vittima-



il superamento di una serie di prove progressivamente più sfidanti, fino ad arrivare al suicidio. In cambio si riceveva la promessa delle tanto ricercate accettazione e “popolarità” tra i coetanei).

Per quanto riguarda i ruoli che può rivestire chi assiste ad episodi di (cyber)bullismo, oltre alla vittima e all’aggressore troviamo gli spettatori, i quali possono a loro volta suddividersi in: aiutanti del bullo, sostenitori del bullo, difensori della vittima e spettatori passivi, che generalmente formano la “maggioranza silenziosa”. L’indifferenza da parte di quest’ultimi, che non intervengono né a favore degli uni né a favore degli altri pur essendo consapevoli che ciò che sta succedendo è sbagliato, viene interpretata generalmente come un tacito assenso alle azioni di prepotenza, di conseguenza rafforzandone la reiterazione. Per questo vengono considerati ugualmente colpevoli per non aver prestato aiuto alla vittima né in maniera diretta confortandola oppure opponendosi al bullo, né indiretta chiedendo l’intervento di un adulto o segnalando online post, commenti o immagini.

#### ***1.1.4.3 I possibili motivi dell’indifferenza***

A questo punto viene spontaneo domandarsi come mai a volte chi assiste a episodi di violenza online o offline sceglie di non intervenire. Latané e Darley (1970) propongono un modello chiamato «effetto spettatore» secondo il quale ci sono cinque fasi da attraversare per rendersi conto di trovarsi di fronte a una situazione di emergenza e agire nella maniera più adeguata: accorgersi della situazione; interpretarla come un’emergenza; assumersi la responsabilità dell’intervento; conoscere le strategie adeguate per intervenire; implementare la decisione. Evidentemente secondo questa visione un inghippo in questo processo di consapevolizzazione comporta un mancato intervento di fronte ad episodi di bullismo o cyberbullismo. A questo riguardo Menesini, Corbo e Nocentini (2019) affermano che nel mondo virtuale è più difficile accorgersi della gravità della situazione proprio per l’ambiguità che lo caratterizza (reazioni non visibili, anonimato, ecc), la quale induce a confondere scherzi o giochi con comportamenti aggressivi veri e propri.

Oppure, di fronte a questa complessità, non sapendo esattamente come reagire, si guarda alla modalità di risposta del gruppo per trarre indizi e ci si adegua alla maggioranza, nella convinzione che i pari abbiano maggiori informazioni e senza riuscire

di fatto ad esercitare un'autonomia di giudizio, di pensiero e di azione. Infatti alcuni studi hanno dimostrato che chi ha un'idea positiva sulle proprie capacità di fornire aiuto agli altri, avrà maggiore possibilità di intervenire a sostegno della vittima.

Nel caso in cui invece si riconosca l'emergenza della situazione, una risposta attiva potrebbe essere comunque inibita dal fenomeno della diffusione della responsabilità, ovvero dalla credenza che non spetti a se stessi ma a qualcun altro intervenire per risolvere la questione.

Altri motivi per cui a volte si assiste senza agire ad episodi di violenza online è il timore che l'adulto possa vietare l'accesso a internet (Sposini, 2014, p.25) oppure il non voler andare contro il gruppo per non rischiare l'esclusione e l'imbarazzo sociale.

#### ***1.1.4.4 I dati sulla diffusione tra i giovani***

Generalmente i dati sulla diffusione di questi episodi sono sottostimati in quanto spesso questi restano nascosti alle figure educative: fino al 50% delle vittime di bullismo non ne parla con i genitori e fino al 60% non ne parla mai, oppure lo fa raramente con gli insegnanti per paura di possibili ripercussioni o per vergogna (dati Ministero della Salute). Alcune ricerche nazionali e internazionali dimostrano che sia il fenomeno del bullismo che quello del cyberbullismo sono in aumento, specialmente a seguito dell'emergenza sanitaria del 2020: secondo i dati di LIGHT, un'azienda specializzata in intelligenza artificiale che ha analizzato milioni di siti web, siti di chat online e piattaforme di gaming, a seguito della pandemia l'aggressività in rete tra i giovani è aumentata del 70%.

Per quanto riguarda nello specifico il nostro Paese, fanno riflettere i risultati ottenuti dall'indagine di Terre des Hommes all'interno dell'Osservatorio (In)difesa realizzato nel 2020: il 68% di 6.000 adolescenti tra i 13 e i 23 anni provenienti da tutta Italia dichiara di aver assistito ad episodi di bullismo o cyberbullismo, mentre ne è vittima il 61%. Inoltre, tra gli aggressori si nota una differenza di genere: l'8,02% delle ragazze ammette di aver compiuto atti di bullismo o cyberbullismo, percentuale che aumenta fino al 14,76% tra i ragazzi. A livello regionale, la situazione non è molto diversa: secondo Save the children, in Veneto nel 2013 i social media erano già una modalità d'attacco usuale per il cyberbullo (65% dei ragazzi) il quale colpiva la vittima tramite la diffusione di foto-immagini denigratorie (70%) o la creazione di gruppi «contro» (57%).

Nell'ambito della stessa ricerca di Save the Children del 2013, in merito alle motivazioni che spingono a prendere di mira un coetaneo, è emerso che quest'ultime si possono racchiudere nella "diversità" della vittima rispetto al gruppo, declinata in varie sfaccettature: domina l'aspetto estetico (67%, con picchi del 77% tra le femmine dai 12 ai 14 anni), seguito dalla timidezza (67%, che sale al 71% sempre per le ragazze preadolescenti) e dal supposto orientamento sessuale (56% che arriva al 62 per i preadolescenti maschi). Inoltre incidono anche l'essere straniero (43%), l'abbigliamento non convenzionale (48%), la bellezza femminile che "spicca" nel gruppo (42%), e persino la disabilità (31%, che aumenta al 36% tra le femmine dai 12 ai 14). Chiude la classifica l'orientamento politico o religioso, che determina atti di bullismo rispettivamente per il 22 e il 20% dei ragazzi.

In merito alla diffusione degli episodi di cyberbullismo, l'ISTAT ha condotto un'indagine conoscitiva sul fenomeno i cui risultati sono stati presentati a Roma nel 2019 dalla Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza. I dati, raccolti tra il 2014 e il 2015, hanno messo in relazione gli atti di bullismo online e offline con alcuni fattori, come riportato nella seguente figura.

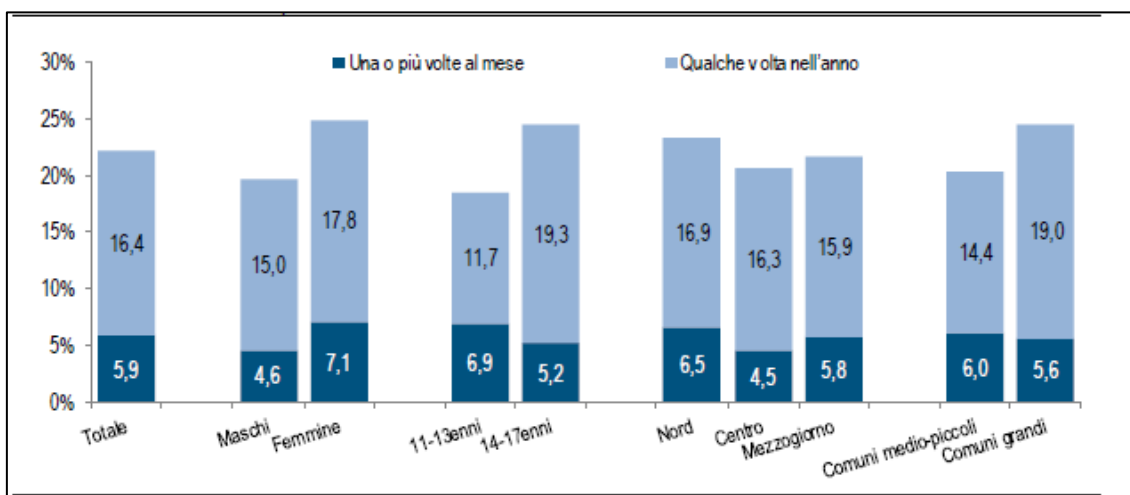


Figura 2: Ragazzi e adolescenti di 11-17 anni per frequenza con cui hanno subito, tramite Internet o telefono cellulare, comportamenti offensivi, non rispettosi e/o violenti, per sesso, per classe di età e per ripartizione territoriale e dimensione demografica del comune di residenza. Anno 2014 (per 100 ragazzi e adolescenti di 11-17 anni con le stesse caratteristiche che usano internet e/o il telefono cellulare). Fonte ISTAT.

Una delle evidenze riscontrate sottolinea che a essere più colpite da frequenti attacchi online sono le femmine rispetto ai maschi (il 7,1% contro il 4,6%). Un altro parametro oggetto di indagine è stato l'ambiente sociale: si è rilevato che la diffusione del fenomeno è maggiore nei contesti di vita molto disagiati rispetto a quelli agiati.

Inoltre, anche la quantità di relazioni sociali sembra incidere sul rischio di subire comportamenti aggressivi e/o violenti: la percentuale di vittime aumenta nel caso in cui quest'ultime abitino in famiglie senza fratelli (57% degli intervistati) contro il 51% di chi ne ha due o più. Anche la frequenza costante di amici nel tempo libero aiuta ad arginare il fenomeno: il 23,6% degli adolescenti che si trova raramente con gli amici (una volta a settimana o meno) è rimasto vittima di prepotenze una o più volte al mese, rispetto al 18% riscontrato tra chi li vede quotidianamente.

Se invece si considera l'area geografica, si è notato che nel Nord Italia sono presenti più casi di cyberbullismo, con una lieve propensione nei comuni medio-piccoli (6,0%) rispetto a quelli grandi (5,6%), percentuali riferite a tutte le zone della Penisola.

Un altro dato significativo che è in controtendenza rispetto al pensiero comune riguarda l'età delle vittime: il numero di quest'ultime è più grande tra gli 11 e i 13 anni per poi diminuire tra i ragazzi frequentanti la scuola secondaria di secondo grado. Questo riscontro evidenzia una criticità educativa che ci invita a lavorare in maniera preventiva già a partire dalla scuola primaria, come tenta di fare questo percorso di tesi.

L'ultima constatazione riguarda il forte legame tra bullismo e cyberbullismo: non solo questi due fenomeni tendono spesso a colpire gli stessi ragazzi (tra quanti hanno riportato di aver subito ripetutamente azioni offensive attraverso i nuovi canali comunicativi una o più volte al mese, ben l'88% ha subito altrettante vessazioni anche in altri contesti del vivere quotidiano), ma è stato dimostrato che chi fa esperienza di questo tipo di violenza ha maggiore probabilità di diventare a sua volta aggressore (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Per questi motivi può essere decisiva l'azione delle figure educative nel cogliere alcuni segnali di disagio sociale al fine di spezzare la catena degli atti di (cyber)bullismo.

#### ***1.1.4.5 Cause e conseguenze del cyberbullismo***

Come mai la violenza (verbale, psicologia, ecc) e l'aggressione si sono spostate dal mondo reale (seppur senza abbandonarlo) a quello digitale? Novara & Regoliosi (2018) sostengono che quest'ultimo sia preferito dai cyberbulli in quanto i genitori fanno fatica ad accedervi a volte per mancanza di capacità di destreggiarsi tra le tecnologie che sono in continua evoluzione, a volte in nome di una privacy che li fa astenersi dal vigilare

sull'utilizzo di questi dispositivi. In altri casi manca una consapevolezza da parte degli adulti che banalizzano le conseguenze di questo problema.

Sono anche altre le motivazioni che spingono i giovani a perpetuare questa violenza online. Si va dal semplice “divertimento” nel deridere gli altri, al senso di soddisfazione personale nell'ottenere il massimo risultato (la condivisione con un pubblico vastissimo) con il minimo sforzo (dato dalla semplicità della diffusione di materiale online), fino a sentimenti di vendetta, rabbia e rancore che intendono riparare una presunta ingiustizia subita. A questo si aggiunge la già citata relazione asimmetrica tra vittima e bullo che nel caso del cyberbullismo è ancora più evidente, in quanto la distanza fisica e l'anonimato mascherano le conseguenze delle proprie azioni. In altri termini, è come se venisse a mancare un meccanismo di auto-regolazione fondato sul senso di colpa e suscitato dall'interfacciarsi direttamente con la sofferenza causata agli altri.

Ciò dimostra che le ragioni che portano a compiere atti di (cyber)bullismo sono molteplici. È necessario però fare una precisazione: proprio perché non è possibile individuarne una singola causa, bisogna essere consapevoli del fatto che cercare le motivazioni sottostanti a questo fenomeno può aiutarci a comprenderlo e a gestirlo, ma non a risolverlo completamente. Infatti la letteratura non insiste sul chiedersi perché si verificano episodi di (cyber)bullismo, tuttavia individua alcuni fattori di rischio, non del tutto esaustivi, che concorrono e che guidano il lavoro di prevenzione delle figure educative in questa direzione. A questo proposito si parla di “modello cumulativo del rischio” il quale comprende aspetti di natura neurobiologica, familiare e sociale che si protraggono nel tempo (Fedeli, 2007).

Uno di questi è quello che comunemente viene chiamato “temperamento difficile”, ovvero la “tendenza [di un ragazzo] a reagire agli stimoli in maniera eccessivamente rapida e intensa” (p.78). Di per sé questo non è un aspetto negativo, però potrebbe portare a comportamenti a rischio in presenza di altre dinamiche sociali e psicologiche sulle quali si può intervenire. Infatti la ricerca ha dimostrato che una disciplina incoerente da parte dei genitori influisce sull'aumento di atteggiamenti aggressivi dei figli che, ricevendo messaggi contrastanti da stili educativi non omogenei, non sapranno come comportarsi di fronte alle differenti situazioni che si presenteranno. Inoltre, anche l'esposizione a un ambiente sociale aggressivo sia nel mondo reale che virtuale (televisione, videogiochi, ecc) rientra nei fattori di rischio. Perciò è opportuno che le figure educative favoriscano

l'ingresso dei più giovani in gruppi di coetanei socialmente adeguati, in quanto in caso contrario alcuni membri potrebbero spingere gli altri a compiere azioni dannose. Intervengono poi altri elementi che riguardano l'ambiente socioeconomico, come la disoccupazione paterna che può triplicare la possibilità di diventare un cyberbullo (Sposini, 2014).

In merito alla cybervittimizzazione, sono stati individuati come fattore di rischio una bassa autostima, bassi livelli di soddisfazione e realizzazione scolastica (Sposini, 2014) e l'ansia sociale (Menesini, Corbo, & Nocentini, 2019), in quanto spesso le vittime di bullismo e cyberbullismo, come detto in precedenza, vengono prese di mira per risultare in qualche modo "diverse" agli occhi dei coetanei.

Invece per quanto riguarda le conseguenze del (cyber)bullismo, i rischi a volte sono stati sminuiti dall'opinione pubblica o lo sono tutt'ora, considerandoli come una semplice presa in giro o un litigio tra coetanei, tanto più se avvengono online, dove "i segni della violenza sarebbero [...] meno tangibili" (Sposini, 2014, p. 53), e non nella realtà fisica. Nonostante ciò, questi due fenomeni possono avere ripercussioni ben pesanti sia per l'aggressore che per la vittima in termini di salute fisica e psicologica e di funzionamento sociale (Menesini, Corbo, & Nocentini, 2019): se il (cyber)bullo potrebbe essere accusato di aver commesso un reato (sancito dalla legge 71 del 2017), la vittima potrebbe avere implicazioni psicologiche non indifferenti anche di lunga durata (depressione, solitudine, ansia, riduzione di autostima e di autocontrollo, disprezzo per se stessi, difficoltà nello stringere legami sociali e affettivi stabili, anche con i genitori) e avere conseguenze anche sul rendimento scolastico e lavorativo (assenze da scuola, difficoltà di concentrazione, livelli educativi più bassi). Inoltre anche la salute fisica ne può risentire in termini di mal di testa, dolori addominali e disturbi del sonno. È stata evidenziata anche una correlazione tra il coinvolgimento in episodi di cyberbullismo e l'uso di tabacco, alcool e droghe, oltre a una maggiore probabilità di compiere atti di autolesionismo e di suicidio.

Tutte queste conseguenze sono amplificate dalla dimensione corale del fenomeno, che fa sentire la vittima in trappola, accerchiata e senza via di fuga. Sola contro tutti.

Da non dimenticare nemmeno le implicazioni per gli spettatori, ovvero per coloro che assistono ad aggressioni e vessazioni in maniera indiretta. Se questi sono compagni di classe, saranno esposti a un clima di conflittualità e di tensione all'interno del gruppo che intaccherà la qualità degli apprendimenti e delle relazioni.

### **1.1.5 Come affrontare il fenomeno del cyberbullismo dal punto di vista educativo e un possibile modello guida per la creazione di progetti sulla prevenzione**

Un possibile approccio delle figure educative al problema del (cyber)bullismo è quello di tipo punitivo: la situazione si risolve rapidamente con l'aggressore che viene rimproverato, se non addirittura bocciato o sospeso da scuola, ma senza essere consapevole delle conseguenze delle proprie azioni. Perciò ci sono possibilità elevate che persista nei suoi atti riprovevoli (Meluzzi, 2014). Dunque in questo caso verrebbe a mancare un reale intervento educativo che tenti di risolvere a fondo la questione, il quale dovrebbe puntare a raggiungere l'autonomia nel comprendere e valutare le diverse situazioni createsi nei rapporti sociali. Pertanto l'adozione di strategie dirette, volte unicamente a ripristinare la giustizia, comporterebbero un limitarsi ad assegnare sanzioni rischiando di fermarsi alla superficie dell'evento accaduto. In aggiunta, considerato che, come già detto, alcune vittime non chiedono l'intervento dell'adulto per il timore che quest'ultimo vieti loro l'accesso a internet, ne consegue che non è sufficiente nemmeno stabilire delle regole precise come comunità educante, in quanto se non viene denunciato il fatto (lo fa solo il 3% secondo Meluzzi, 2004, p.62), non si possono nemmeno applicare le norme.

Non rappresenta una soluzione valida nemmeno negare a priori l'uso dei social media e delle ICT in generale: dato che la loro diffusione è talmente ampia nella nostra società, risulterebbe un provvedimento del tutto anacronistico. Allora quale strada si può perseguire di fronte ad atti di (cyber)bullismo?

Oggi la visione su questo fenomeno ha assunto una maggiore profondità in quanto si è consapevoli innanzitutto dell'importanza del lavoro educativo di prevenzione che si può compiere a riguardo. Inoltre, si è giunti a comprendere che questa criticità non riguarda solo le due persone direttamente interessate (vittima e bullo), ma anche tutto il gruppo classe in quanto va a incidere sulle dinamiche sociali tra compagni. Per questo motivo è necessario che l'insegnante agisca intervenendo su tutto il contesto, in modo da creare le condizioni per garantire un ambiente di apprendimento il più sereno possibile. Ciò significa che al di là di sporadici progetti sul cyberbullismo, i quali comunque consentono di riflettere e sensibilizzare sul tema, a fare la differenza è il modo in cui i docenti si relazionano quotidianamente con gli studenti: se si instaura una relazione affettiva basata sulla gentilezza, sul rispetto e soprattutto sulla fiducia tra compagni e

verso gli insegnanti, il clima di classe sarà sereno e stimolante e favorirà lo sviluppo di un senso di appartenenza ad una comunità in cui trovare supporto emotivo. Tutto questo consente di sviluppare empatia cognitiva e affettiva, individuata come uno dei fattori di protezione dalla cybervittimizzazione (Menesini, Corbo, & Nocentini, 2019).

Inoltre, le stesse autrici sostengono che “nelle classi dove i docenti si sentono più efficaci e capaci di rispondere e gestire i conflitti tra gli studenti, si registra un più basso livello di bullismo e cyberbullismo” (p.165). Questa correlazione tra percezione di competenza dell’insegnante nel curare le dinamiche di gruppo e la minore incidenza di casi di bullismo tradizionale e online è sottolineata anche da Novara & Regoliosi (2018). La loro tesi sostiene che “i bulli non sanno litigare” proprio perché nessuno ha mai insegnato loro a relazionarsi e confrontarsi con gli altri senza ricorrere necessariamente a meccanismi di controllo e di potere in cui uno è succube dell’altro. In altri termini, si riscontra una carenza conflittuale intesa come “l’incapacità di stare nella tensione relazionale, vivendola prevalentemente come una minaccia insopportabile” (p. 63).

Per quanto riguarda i progetti volti alla prevenzione del fenomeno, ci si è chiesti se, considerato il forte legame tra bullismo e cyberbullismo, sia più efficace realizzare programmi di intervento specifici su uno dei due oppure che puntino ad agire sui processi comuni. Questo interrogativo sorge dal fatto che è difficile isolare il contributo di una singola componente all’insieme delle azioni previste, per cui risulta complesso anche valutarne l’efficacia (Menesini, Corbo, & Nocentini, 2019).

È stato dimostrato che per contrastare in maniera efficace il bullismo e il cyberbullismo a lungo termine, il modello che meglio si presta allo scopo è basato sull’evidenza empirica e articolato su più livelli, come mostrato nella figura seguente.

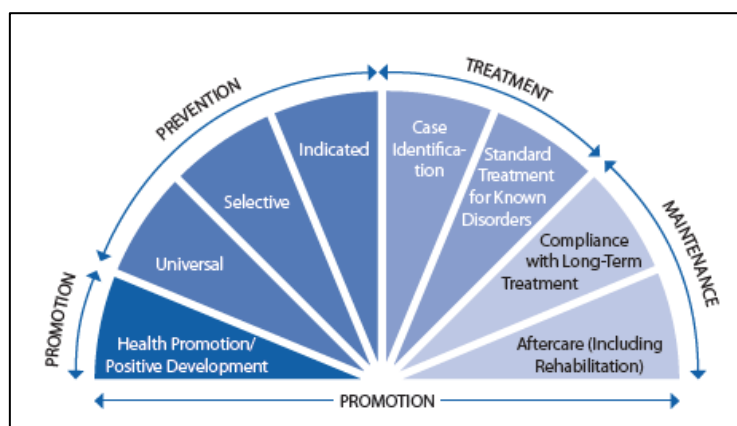
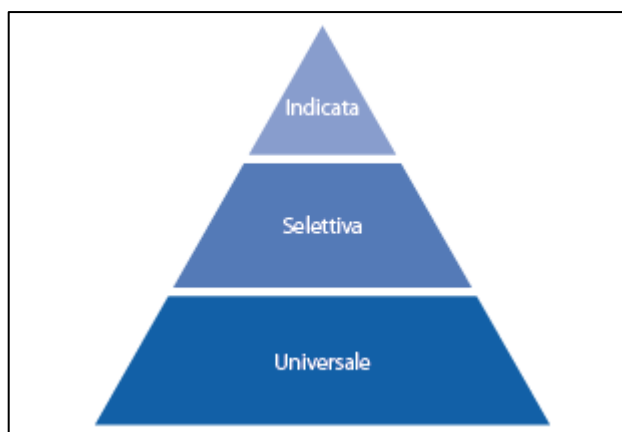


Figura 3: Spettro degli interventi nella salute mentale (adattato dall’Institute of Medicine, 1994 e riportato in Menesini, Corbo, & Nocentini, 2019).



Secondo questo approccio, la prima fase di promozione della salute mentale (per cui sono inclusi anche interventi di prevenzione contro bullismo tradizionale e online) riguarda, nel caso del contesto scolastico, il perseguimento di una convivenza civile e di una coesione all'interno dei membri del gruppo classe. Qui gioca un ruolo fondamentale l'ambiente di apprendimento che l'insegnante riesce a creare nel relazionarsi quotidianamente con i suoi alunni. Si passa poi all'attività di prevenzione del rischio per concludere con il trattamento clinico e il mantenimento secondo le necessità che si presentano.

Analizzando nello specifico la fase di prevenzione, questa si articola su ulteriori tre livelli: universale, selettiva, indicata.



*Figura 4: Livelli di gravità e dimensionalità degli interventi di prevenzione a tre livelli (in Menesini, Corbo, & Nocentini, 2019).*

La piramide in figura 4 mette ben in evidenza le differenze tra i tre livelli per quanto riguarda la numerosità del target coinvolto nell'intervento di prevenzione e la gravità della situazione. La tipologia universale si rivolge a tutti gli studenti, indifferentemente dal fatto che all'interno di quella classe siano avvenuti o meno episodi di bullismo online o offline, in quanto li ritiene tutti potenzialmente a rischio in qualità di vittime, bulli o spettatori. In questa categoria rientrano la maggior parte dei progetti messi in atto dalle scuole. Tuttavia c'è all'incirca un 15% di ragazzi il quale, appartenendo a gruppi a rischio per le condizioni ambientali in cui vive, necessita di un ulteriore intervento di protezione, ovvero quello definito come selettivo, che sarà pertanto più intensivo. Resta poi generalmente ancora un 5% in cui si è individuata la presenza di alcuni sintomi o di comportamenti problematici. Questa percentuale partecipa ai programmi di prevenzione indicata, i quali sono molto più personalizzati sul singolo individuo e hanno come obiettivo quello di dare supporto alla vittima cercando di fermare le prepotenze. In modo

particolare nei progetti che rientrano in questa categoria, il ruolo dei genitori e dei docenti, affiancato a quello degli psicologi, diventa ancora più fondamentale per la buona riuscita del lavoro.

Dunque un modello così strutturato riesce a intervenire con azioni più specifiche e mirate, andando a coprire eventuali mancanze dei livelli precedenti. In questa maniera si tiene conto delle effettive esigenze che possono emergere nella concretezza della realtà e si riesce a fornire risposte maggiormente adeguate.

### **1.1.6 Il linguaggio pubblicitario alla scuola primaria**

Viviamo in un mondo immerso nella pubblicità dal quale è impossibile sfuggire. Televisione, cartellonistica, riviste, vetrine dei negozi, mezzi di trasporto, volantini lasciati nella cassetta della posta, annunci che possono inserirsi in vari momenti di una videoproiezione (che può essere un film in una sala cinematografica o un video su una piattaforma online), social, siti web, passaparola, abbigliamento indossato da se stessi o dagli altri sono tutti ambiti, analogici o digitali, della nostra quotidianità nei quali è presente la pubblicità. In altre parole, volendo usare un'espressione provocatoria, siamo "bombardati" da una quantità di messaggi pubblicitari che è cresciuta notevolmente nel corso della storia. Da qui la necessità di comprendere le caratteristiche e il ruolo che gli annunci pubblicitari assumono a livello economico e commerciale, ma soprattutto ci interessano le ripercussioni sul piano sociale e culturale e conseguentemente le azioni che è opportuno intraprendere sul piano educativo.

#### ***1.1.6.1 Le caratteristiche del linguaggio pubblicitario***

Nonostante la pubblicità si possa far risalire tecnicamente alla nascita della stampa, la sua diffusione è legata al sistema produttivo ed economico della seconda metà del XIX secolo, in cui comincia a diventare un mezzo di comunicazione volto a far conoscere, e di conseguenza vendere, i prodotti realizzati dalle industrie (Zanacchi, 1999b). Lo scopo, dunque, è raggiungere i consumatori per incentivarli ad acquistare i beni (non a caso già nel 1925 nel primo trattato di pubblicità Daniel Starch scrisse che un annuncio per essere efficace deve essere *visto, letto, ricordato, credibile, capace di spingere all'acquisto*). Questa finalità di base resterà fino ai giorni nostri, anche se nel corso del XX secolo le forme pubblicitarie si diversificheranno con la diffusione delle agenzie pubblicitarie e dei mezzi di comunicazione di massa.

Innanzitutto la pubblicità può essere definita come un testo, inteso in termini di “qualsiasi enunciato, verbale o non verbale, scritto o non scritto, costituito da un insieme di parti coerenti [...] e sostenuto da un’intenzionalità comunicativa” (Lever, Rivoltella & Zanacchi, 2002, p.1188), e perciò con delle funzioni specifiche. Due di queste, quella informativa e quella esortativa, secondo Messina (2005) vengono sottolineate da una parte dal termine italiano e spagnolo (“pubblicità” e “publicidad”, ossia “rendere pubblico”), e dall’altra da quello francese e tedesco (“réclame” e “Reklame” che richiamano il verbo latino reclamare). Inoltre l’autrice, insieme ad altri studiosi (Zanacchi, 1999b), sostiene che le funzioni della comunicazione pubblicitaria possono essere riadattate a quelle della comunicazione linguistica individuate da Jakobson (p. 202). Benché possano sovrapporsi e coesistere all’interno di una stessa situazione comunicativa, quasi sempre c’è una che prevale sull’altra in base all’elemento su cui si focalizza l’attenzione:

- referenziale o denotativa (attenzione al contenuto: l’obiettivo è trasmettere un’informazione);
- emotiva o espressiva (attenzione all’emittente: quest’ultimo ha lo scopo di suscitare in chi guarda una certa emozione);
- poetica: (attenzione al messaggio: la pubblicità si compone anche a livello grafico di forme piacevoli ed estetiche che esaltino le qualità del prodotto);
- conativa o imperativa (attenzione al ricevente: vengono suggeriti atteggiamenti e comportamenti che il destinatario dovrebbe intraprendere);
- fatica o contatto (attenzione al canale comunicativo: si mira a creare contatto con il pubblico);
- metalinguistica (attenzione al codice: di solito non molto diffusa, questa funzione si verifica quando al suo interno sono presenti riferimenti alla pubblicità stessa).

Si è detto che la natura persuasiva caratterizza il linguaggio pubblicitario. Questa si manifesta a livello strutturale attraverso la preferenza per testi scritti non eccessivamente lunghi e dai caratteri ben visibili, accostati a immagini dai colori generalmente vivaci e a motivi musicali brevi, melodici e ripetuti (jingle). In questo modo il messaggio viene trasmesso molto velocemente (il tempo di uno sguardo rivolto a un manifesto o della visione di uno spot dalla durata di pochi secondi), cercando di intrattenere (si pensi al

Carosello) e soprattutto di suscitare un'emozione nel pubblico che lo spinga ad acquistare il prodotto.

A livello linguistico, ci sono varie tecniche che vengono usate per attirare l'attenzione sul piano della grafia, della fonologia, della morfologia e della sintassi (Arcangeli, 2008).

Sul versante della grafia, spesso si cerca di violare le aspettative di chi osserva attraverso il non rispetto delle "norme che regolano modernamente l'uso delle maiuscole, la divisione in sillabe, la separazione fra le lettere e le parole [...], [la ripetizione di] segni di punteggiatura", la trasformazione di uno o più caratteri (o di una loro componente) oppure di un'espressione in un'immagine (p.58).

Per la componente fonica, rime, scioglilingua, amplificazioni e riverberi sonori a volte vengono sfruttati con abilità per ripetere singoli fonemi del nome della marca o per rendere anche sul piano sonoro le caratteristiche del prodotto (ad esempio la ripetizione del fonema "r" nei nomi delle automobili che richiama il rumore del rombo).

Nell'ambito della morfologia, si può ricorrere ai superlativi assoluti (strada che ormai viene poco battuta dai pubblicitari per l'uso massiccio che se ne è fatto in passato, motivo per cui ha perso forza espressiva) o ai comparativi di maggioranza (il prodotto in questione è *migliore* di quelli proposti dalla concorrenza). Nella stessa direzione va l'invenzione di composti formati da un prefisso quale "super", "extra", "ultra" seguito da un sostantivo o da un aggettivo.

Per quanto riguarda la sintassi, per valorizzare un prodotto vengono usati gli articoli determinati o indeterminativi: mentre i primi ne sottolineano l'unicità tra tutti gli altri, i secondi fanno leva sulla fama del marchio, "limitandosi" a sottolinearne l'appartenenza del prodotto (*è un film Paramount*). Alla base, infatti, c'è un sillogismo che viene reso in forma implicita ("Tutti i film Paramount sono di altissima qualità", "X è un film Paramount", dunque "X è un film di altissima qualità").

Inoltre, spesso i pubblicitari adottano alcune figure retoriche che sorreggono l'intero impianto comunicativo entrando in simbiosi con il testo. Ad esempio una metafora, dove avviene una sostituzione per similarità (nella pubblicità di un'automobile il veicolo viene sostituito da una carrozzina), oppure una sineddoche in cui si ricorre a un particolare per il tutto (un mattone per una casa).

Queste associazioni che la pubblicità innesta dimostra che quest'ultima "è un luogo della mente: una struttura del pensiero (...). Produce segni e senso. Interagisce con i desideri e i bisogni, influisce sulle categorie estetiche e sui linguaggi, sul nostro stile di vita, sui criteri di giudizio e sui valori" (Testa, 2003, pp.8-9). In altre parole, questa tipologia di comunicazione di massa crea un significato che ha delle ripercussioni notevoli sul nostro modo di essere, di pensare e di guardare il mondo, di cui è opportuno essere consapevoli.

È importante sottolineare anche che la pubblicità è composta di una pluralità di linguaggi (Messina, 2005). Oltre a quello verbale (sia scritto che orale) e quello iconico (a cui appartengono fotografie, disegni, immagini, scelte di impaginazione grafica, ecc), possiamo individuare:

- il linguaggio mimico, gestuale e prossemico della recitazione degli attori nel caso di spot pubblicitari;
- il linguaggio sonoro, di cui fanno parte le musiche, i rumori, la dizione;
- il linguaggio filmico, che consiste nelle scenografie, nei movimenti di macchina, nel montaggio degli audiovisivi.

Tutti questi linguaggi possono essere messi in relazione tra di loro in maniera più o meno complessa e accurata, sempre secondo un progetto pubblicitario ben determinato e intenzionale: potrebbero essere in sintonia se vanno a sottolineare uno stesso elemento, oppure in contrasto se un linguaggio veicola un'informazione, suscita un'emozione o allude a qualcosa e un altro esattamente il contrario.

Per quanto riguarda gli elementi che compongono un annuncio pubblicitario, si possono individuare alcune parti scritte ed altre iconografiche:

- il prodotto, ovvero ciò che viene sponsorizzato;
- il marchio, cioè la ditta che produce quel prodotto (Piva, 2013);
- il logo, rappresentato da un disegno, un simbolo o uno stemma (Arcangeli, 2008);
- lo slogan, ovvero una frase breve e accattivante che invita ad acquistare il prodotto (Piva, 2013);
- il target, cioè coloro a cui è mirata la pubblicità, che può essere un gruppo non ben definito oppure dalle caratteristiche particolari (ad esempio le neomamme nel caso della storica pubblicità del borotalco Neutro Roberts).

Dunque le funzioni, i linguaggi, le componenti di un annuncio pubblicitario devono essere presi in considerazione nel momento in cui si fa un'analisi di questa particolare modalità di comunicazione.

#### ***1.1.6.2 Perché lavorare sul linguaggio pubblicitario alla scuola primaria?***

Anche i bambini, in quanto fruitori di messaggi pubblicitari, sono esposti ai loro effetti fin da un'età precoce. Attratti dai colori, dai personaggi buffi e divertenti, dalle musiche ritmate e dalla reiterazione di questi elementi che suscita il piacere del risaputo, seguono con curiosità e interesse gli spot televisivi (Zanacchi, 1999a). Questo indubbiamente li proietta in un mondo di sogni in cui è possibile giocare con la fantasia, con i benefici che ciò comporta in termini di sviluppo cognitivo e delle capacità creative.

Bisogna considerare però che, essendo un mass media, la pubblicità può presentare delle strutture complesse tipiche di questa modalità di comunicazione che fanno riferimento al sistema sociale e culturale di appartenenza. Nel caso specifico della pubblicità, i bambini non sono ancora in grado di coglierne la natura persuasiva e di decodificare tutti i riferimenti sottintesi che un adulto riesce a cogliere, pertanto queste abilità devono essere sviluppate nel corso del tempo seguendo un percorso graduale. Si può parlare infatti di un'educazione parallela veicolata dai mass media, spesso finalizzata unicamente alla vendita del prodotto e che contrasta con quella promossa dalle agenzie educative tradizionali (in primis la famiglia e la scuola), la quale invece mette al centro la crescita e il benessere dei bambini in qualità di cittadini. A questo proposito, una consapevolezza, che è importante venga raggiunta dalle giovani generazioni, è quella che la rappresentazione della realtà proposta dalle varie forme di pubblicità non sempre corrisponde alla vita vera, in quanto viene manipolata per interessi commerciali. I bambini potrebbero sentirsi delusi e ingannati se percepiscono la non corrispondenza tra ciò che lo spot promette e le reali caratteristiche del prodotto; frustrati se i genitori non soddisfano le richieste dei figli legate alla pubblicità; inferiori o inadeguati se non possiedono l'oggetto pubblicizzato. Inoltre ci possono essere degli effetti di disadattamento se i genitori assecondano ogni loro desiderio per evitare proteste (Zanacchi, 1999a). Perciò per evitare che la pubblicità induca a conclusioni distorte e comportamenti inadeguati dei bambini, è importante far comprendere loro le funzioni di questa tipologia particolare di testo.

Contemporaneamente, è opportuno dar loro le conoscenze e gli strumenti adeguati all'età che permettano loro non solo di non esserne passivamente dipendenti, ma di incrementare le capacità di analisi e interpretative, esaminando le singole componenti del linguaggio pubblicitario (testo scritto, immagini, sonoro, ecc) e cogliendo come queste vengono messe in relazione tra loro. In questa maniera sarà possibile sviluppare pensiero critico e riflessivo, che consenta di avere una certa autonomia di giudizio sugli eventi della nostra società in rapida evoluzione e di quella futura (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2018). In particolare, lavorare sul linguaggio pubblicitario consente di insegnare a “leggere e interpretare in modo critico e attivo i linguaggi delle immagini e quelli multimedia” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 60), acquisendo familiarità anche con lo specifico uso della lingua madre, di segni e simboli all'interno di questa modalità comunicativa volta a catturare l'attenzione dell'audience.

Inoltre, esplicitare i riferimenti, presenti in un messaggio pubblicitario, a opere d'arte, canzoni, racconti, miti, modi di dire, ecc consente di condividere un patrimonio comune, formato da quegli aspetti appartenenti alla cultura del proprio popolo e che magari i bambini ancora non conoscono, permettendo anche a chi non è nato in Italia di sentirsi parte di una comunità.

Diventa chiaro a questo punto che proprio per la complessità che lo caratterizza, l'attuazione di un curriculum scolastico sulla Media Education e in particolare sulla pubblicità coinvolge non solo gli insegnanti di classe, ma anche i genitori (che stanno accanto ai figli nel contesto di vita informale dove l'esposizione ai messaggi pubblicitari è maggiore) e qualche professionista pubblicitario che eventualmente può tenere qualche incontro a scuola con i ragazzi. Tutte queste figure saranno chiamate a collaborare tra loro, in modo da promuovere un'educazione mediale forte e ben strutturata.

## **1.2 Motivazioni alla scelta delle metodologie didattiche adottate**

Per la realizzazione del percorso didattico in questione sono state scelte delle metodologie che permettessero a ciascun alunno di sentirsi protagonista del proprio apprendimento. Già gli esponenti dell'Attivismo pedagogico (Dewey, Montessori, ecc) a partire dalla fine del XIX secolo erano consapevoli che se c'è un coinvolgimento attivo di colui che sta imparando, è molto più probabile che si formino in lui capacità, abilità e competenze maggiormente significative (in quanto agganciate al proprio vissuto e alle

proprie esperienze) e che siano solide per tutto l'arco della vita. Infatti se si impara qualcosa facendo è più divertente, stimolante e gratificante, in quanto vengono attivati più canali di comunicazione e perciò la persona nella sua totalità è completamente immersa nel fare esperienza del mondo circostante. Inoltre, se si lavora su un qualcosa di concreto, si hanno dei riscontri molto più immediati e tangibili che possono facilitare i processi di autovalutazione, sostenendo l'autostima di chi apprende oppure aiutandolo a capire i propri margini di miglioramento su cui lavorare.

A questi principi generali di didattica non fa eccezione l'educazione mediale per la quale la metodologia laboratoriale risulta particolarmente indicata. Infatti per comprendere la valenza espressiva e comunicativa di un medium, è fondamentale sperimentarlo in un contesto di apprendimento concreto, dove ognuno possa dedicarsi alle attività di lettura e scrittura (Piva, 2021). Le prime consistono nell'analisi connotativa (ovvero quella relativa alla descrizione degli elementi evidenti ed inequivocabili) e nell'analisi denotativa (cioè l'individuazione dei rimandi impliciti all'ambiente sociale e culturale di riferimento) del testo mediale indagato. In questo modo si impara a conoscere la forma, il significato e il funzionamento di un medium.

Le attività di scrittura, invece, consentono di manipolare la materia al fine di realizzare un prodotto mediale finale che sia il frutto del contributo di tutti: si comincia dalla fase di ideazione di ciò che si vuole produrre, da concretizzare in seguito con uno storyboard. Si passa poi alla realizzazione dei testi scritti, delle immagini ed eventualmente delle riprese per concludere con la condivisione di quanto prodotto.

Durante questo processo risulta necessaria l'adozione delle metodologie cooperative che, dando spazio al confronto tra pari, secondo la prospettiva pedagogica socioculturale, consentono di "ricomporre i significati profondi delle cose" (Felisatti, 2006, p. 9). In altri termini, si tratta di co-costruire il sapere tramite l'interazione tra compagni, la quale "può favorire situazioni di conflitto socio cognitivo, condizione che stimola i soggetti a cercare di costruire nuove interpretazioni della realtà in grado di superare le discrepanze che nel conflitto vengono alimentate" (Cacciamani, 2008, pp. 28-29). Tra i benefici dell'apprendimento cooperativo, oltre a una maggiore qualità del prodotto finale rispetto a quando viene elaborato individualmente, ricordiamo alcuni processi che vengono attivati a livello sociale (De Rossi, 2019): l'interdipendenza positiva (ovvero la presa di consapevolezza che per raggiungere l'obiettivo comune c'è



bisogno dello sforzo di tutti e che in questo senso ognuno è dipendente dall'altro), l'interazione promozionale faccia a faccia (intesa come un reciproco incoraggiamento), lo sviluppo della responsabilità individuale nei confronti di una comunità (in questo caso gli altri membri del gruppo), il potenziamento di competenze sociali (quali gestire e risolvere conflitti, prendere decisioni, risolvere problemi, trovare un accordo tra punti di vista diversi) e la revisione costante del lavoro svolto e del comportamento di ciascuno. Pertanto questo approccio consente anche di sviluppare la competenza chiave europea "imparare a imparare", rendendo gli alunni maggiormente responsabili del proprio apprendimento e sostenendo la loro motivazione intrinseca ad apprendere.

Un'altra metodologia che è stata adottata nel percorso didattico, in linea con quelle espresse finora, è stata quella della discussione. Far emergere i propri punti di vista (anche discordanti con quelli dei compagni e dell'insegnante), le proprie idee, le ipotesi e le proposte di soluzione a un problema è fondamentale per negoziare i significati e le conoscenze "attraverso un pensiero collettivo che passa dall'uno all'altro, come se non si trattasse più di individui diversi ma di un unico soggetto che parla con più voci" (Pontecorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 2004, p.77). Per far sì che si arrivi a questo clima di confronto reciproco, è necessaria la progettazione di certe condizioni che naturalmente non si verificherebbero a scuola (p.76): un'esperienza comune di partenza che si apra a diverse ipotesi di interpretazione (nel caso specifico la pubblicità alla quale anche i bambini sono esposti), una situazione di *problem solving* collettivo (la creazione di una campagna di manifesti pubblicitari), una modalità di interazione alunni-insegnante che preveda da parte di quest'ultimo non tanto un commento volto a valutare le conoscenze, quanto un rispecchiamento dell'intervento di un bambino o una richiesta di spiegazione e approfondimento. A questo proposito, i media possono essere particolarmente indicati per imparare a costruire una conoscenza socialmente condivisa: essendo artefatti costruiti culturalmente, determinati storicamente e prodotti socialmente, rispecchiano le caratteristiche e l'evoluzione del contesto storico-culturale di riferimento. Pertanto sono degli ottimi oggetti con i quali esercitare le capacità di discussione, argomentazione e pensiero.

Ultima riflessione sulle metodologie riguarda l'uso dei video. La scuola non può prescindere dal tener conto dei cambiamenti della società in quanto il suo compito è proprio quello di formare le nuove generazioni di cittadini. Perciò l'invito è quello a

concepire gli audiovisivi come strumenti didattici a supporto dei curricula formativi, oltre a renderli oggetto stesso dell'apprendimento nell'ambito dell'educazione mediale. Se usati in maniera non completamente passiva con la mediazione dell'insegnante, possono stimolare la discussione e il confronto reciproco, catturando l'attenzione.

In conclusione, in tutte queste metodologie sopra citate "l'insegnante perde la sua centralità per darla agli allievi, diventa un *primus inter pares*, un facilitatore, che implica e si fa implicare nell'attività", in quanto impara e si aggiorna insieme alla classe (Piva, 2013, p.25). In questa maniera chi apprende avrà l'occasione per confrontarsi con i propri pari, co-costruendo conoscenza e assumendo pertanto un ruolo attivo in un contesto laboratoriale.

## **2. Realizzazione del percorso laboratoriale**

### **2.1 Destinatari del laboratorio**

Il percorso di laboratorio si è svolto in una classe quarta primaria dell'Istituto Comprensivo di Este (PD) durante l'anno scolastico 2021/2022. Il gruppo è composto da 23 alunni, di cui 14 femmine e 9 maschi. A causa di assenze dovute alla situazione pandemica, non tutti gli alunni sono riusciti a partecipare con regolarità agli incontri previsti.

### **2.2 Traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi formativi**

**Competenza europea** (*dalle Raccomandazioni del Consiglio Europeo 2018*):  
competenza digitale

**Traguardi per lo sviluppo delle competenze** (*dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012*):

- inizia a riconoscere in modo critico le caratteristiche, le funzioni e i limiti della tecnologia attuale;
- è in grado di osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (manifesti pubblicitari) e di produrre un testo visivo.

**Obiettivi al termine della classe quinta della scuola primaria** (*dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2012*):

- valutare diverse situazioni sociali distinguendole tra scherzi, litigi, episodi di bullismo e reati;
- mettere in atto strategie efficaci qualora ci si trovi ad assistere a episodi di cyberbullismo in qualità di vittima o di spettatore;
- elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per rappresentare e comunicare un certo messaggio;
- individuare nel linguaggio pubblicitario le diverse tipologie di codici e decodificare in forma elementare i diversi significati.

### **2.3 Metodologie didattiche e tempistiche**

Tutto il percorso didattico verte su un compito autentico, che consiste nella realizzazione di una campagna di manifesti pubblicitari contro il cyberbullismo. In accordo con i principi teorici espressi precedentemente, le due principali metodologie che



QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*per me il cyberbullismo è una cosa simile al bullismo, però è un po' più diverso e riguarda internet.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*No.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Mi comporterei come se non fosse niente.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Non so cause e conseguenze.*

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*secondo me il cyberbullismo è un tipo di bullismo dove quelli che lo fanno fanno i delitti. Io quando ho visto un video su YouTube mi viene in mente sia Russia e Ucraina.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*No, non ho assistito a episodi simili di cyberbullismo.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Visto che non sono una vittima di cyberbullismo, invece se mi trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo saprei già che prima o poi hanno e che fanno male.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Le conseguenze che conosco è che prima o poi si fanno male e anche se quando uno fa male a un altro è l'altra persona che ci resta male perché l'altra persona gli ha fatto male apposta.*

Figura 5: Alcuni pre-test compilati dagli alunni.

È seguito un momento di discussione durante il quale sono emerse le preconoscenze della classe sul tema. Sembrava essere già presente una prima consapevolezza a riguardo, data dalle esperienze vissute in prima persona dagli stessi o dai racconti dei loro conoscenti. Ad esempio un'alunna ha riportato che ha sentito parlare di una ragazzina che su *Tik Tok* è stata spinta a compiere una sfida in cui non doveva respirare per più tempo possibile, perciò ha rischiato di morire. Un altro alunno ha raccontato che mentre stava giocando a un videogioco, ha segnalato un giocatore che gli aveva scritto dei messaggi offensivi. Interessante è stato il confronto tra due compagne con punti di vista diversi sulla questione: una sosteneva che secondo lei se si è vittima di bullismo è giusto rispondere anche usando la violenza, l'altra invece era d'accordo nel dire che non bisogna lasciarsi sopraffare passivamente dagli aggressori, ma riteneva che fosse meglio evitare il più possibile il ricorso alla violenza. È stato un confronto costruttivo in quanto ognuna delle due cercava di portare le motivazioni alla propria visione e di ascoltare ciò che veniva ribattuto dall'altra, nel rispetto dei turni di parola.

Degno di nota è anche il fatto che un alunno alla fine dell'incontro abbia chiesto il foglio del pre-test per ampliare le risposte. La richiesta, che non è stata esaudita per non

alterare i dati della ricerca, ha rappresentato comunque un segnale di avvio di un processo di apprendimento.

### 2.4.2 Secondo incontro (30 marzo)

Nel secondo incontro ci siamo dedicati a riflettere su alcune indicazioni per un uso corretto del cellulare e in generale delle tecnologie partendo dalla visione di un video (<https://youtube.com/watch?v=Xap5H36DXsw&feature=share>). Ciascuno ha trascritto liberamente su un foglio i consigli che più l'hanno colpito, come mostrano le seguenti immagini.

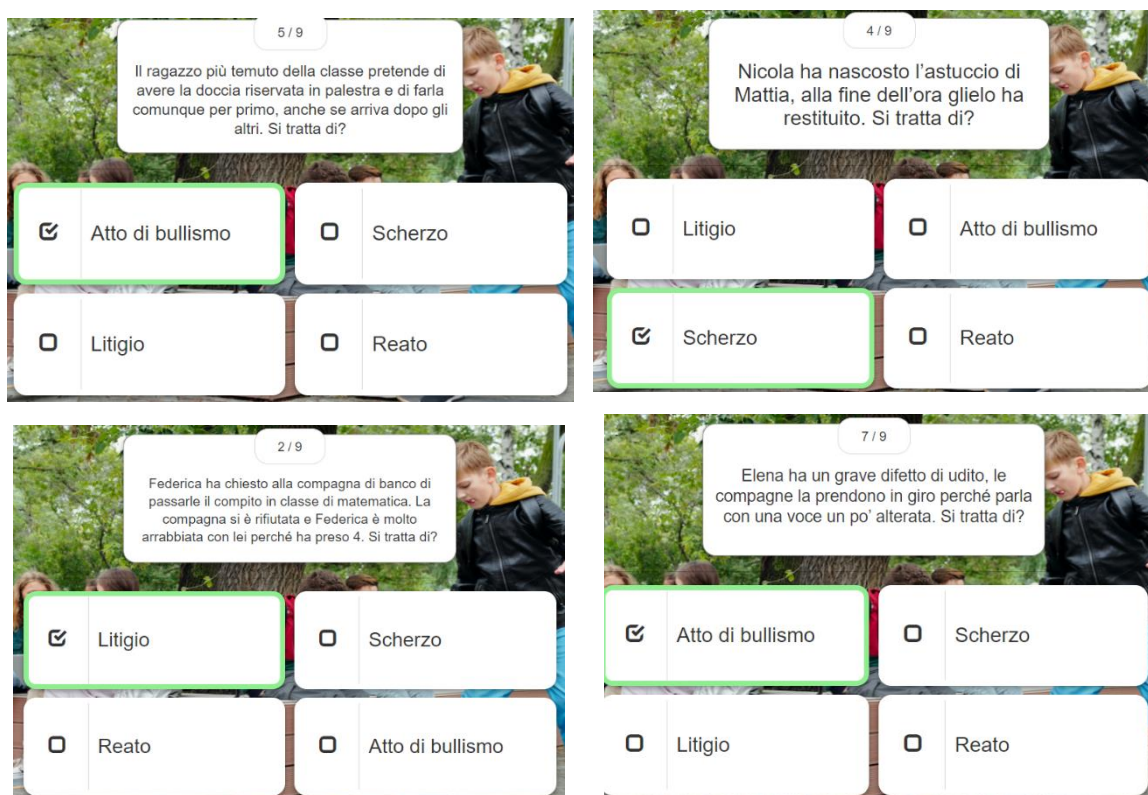


Figura 6: Esempi dei lavori relativi ai consigli per l'uso corretto delle tecnologie.



Nella discussione seguente abbiamo esplicitato i motivi sottostanti a queste indicazioni e qualche alunno ha asserito di essere rimasto colpito soprattutto dal consiglio relativo al limitare il tempo di utilizzo.

In accordo con quanto espresso in precedenza sull'importanza di un percorso di sensibilizzazione al cyberbullismo, nella seconda parte dell'incontro ci siamo dedicati a comprendere la differenza tra alcune situazioni che a volte nemmeno gli adulti interpretano correttamente. Inizialmente è stato chiesto agli alunni quali fossero gli aspetti che secondo loro distinguono uno scherzo, un litigio, un episodio di bullismo o cyberbullismo e un reato. Sono stati fatti vari esempi concreti a riguardo, lasciando spazio alle opinioni di ciascuno. Per rendere l'attività più coinvolgente, si è proposto in seguito un gioco online interattivo (<https://learningapps.org/display?v=ppojyzjca22>) che ha consentito di ampliare le riflessioni in merito. Alcuni alunni sono rimasti sorpresi da certe risposte, infatti non sempre tutti erano d'accordo nel valutare le situazioni proposte. Perciò si è cercato di comprendere il motivo per cui quel termine veniva attribuito a quella specifica circostanza.



*Figura 7: Esempi di domande proposte nel gioco interattivo sulla differenza tra scherzo, litigio, bullismo e reato.*

### 2.4.3 Terzo incontro (6 aprile)

Una volta compreso cosa caratterizza un atto di bullismo, nel terzo incontro è stata proposta un'attività che ha messo in luce la distinzione tra le due tipologie (tradizionale e online). A ogni alunno sono state consegnate delle frasi riportanti dei tratti tipici dell'una o dell'altra specie. Il compito consisteva nell'attribuire ciascuna peculiarità alla categoria corrispondente in una sorta di tabella, come dimostrano le seguenti immagini.

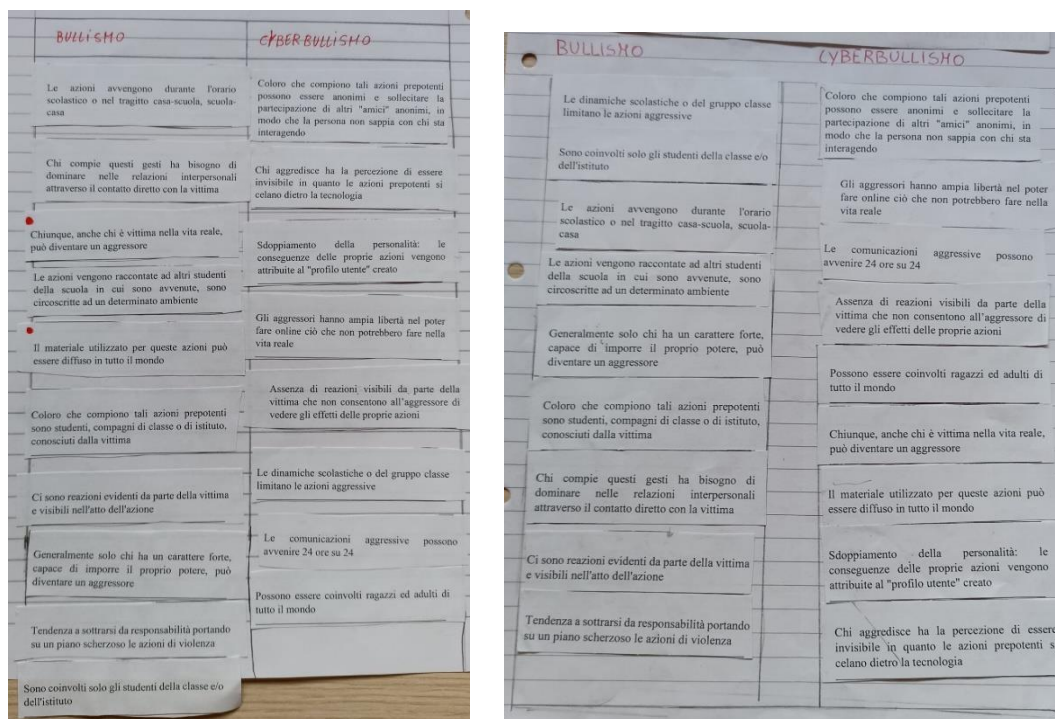


Figura 8: Lavoro in classe sulla differenza tra bullismo e cyberbullismo.

Anche in questo caso un momento di discussione ha consentito di riflettere sulla differenza tra le due forme di aggressione.

### 2.4.4 Quarto incontro (13 aprile)

Nel quarto incontro è stato mostrato un video ([https://www.youtube.com/watch?v=hUIwW2gpw6c&list=RDLVhUIwW2gpw6c&start\\_radio=1&rv=hUIwW2gpw6c&t=2](https://www.youtube.com/watch?v=hUIwW2gpw6c&list=RDLVhUIwW2gpw6c&start_radio=1&rv=hUIwW2gpw6c&t=2)) che fa parte del progetto "European Superkids Online" co-finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del Programma Daphne III. Viene narrata una storia di cyberbullismo, al termine della quale si chiede di scegliere tra tre possibili opzioni, immedesimandosi dapprima con la vittima dell'episodio e in



seguito con lo spettatore. In base alla soluzione scelta, si rimanda ad altri video che illustrano il proseguo della storia (qui la playlist completa

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLLLLeadUsj5HKyrkZxC2ribykDWAmNBXF->).

Non tutti erano d'accordo nell'optare per la stessa alternativa, per cui è stata data la possibilità di confrontarsi tra compagni ragionando sulle implicazioni delle singole reazioni. Ad esempio un'alunna sosteneva che fosse meglio non parlarne con i genitori e aspettare di vedere l'evolversi della situazione, mentre un'altra riteneva più opportuno mettere al corrente i familiari fin da subito.

Dopo queste considerazioni a voce, ciascun alunno ha riportato le proprie riflessioni su un foglio nel quale erano indicate delle domande stimolo.

Dopo aver visto il video proposto in classe, prova a rispondere alle seguenti domande.

1) Chi sono i personaggi della storia? Che ruolo svolgono?  
*Gaetano, Lucia, Maria e la compagna*

2) Quali sono gli atti di (cyber)bullismo che subisce il personaggio? Perché viene bullizzato e quali conseguenze hanno sulla sua vita quotidiana?  
*gli ricevono messaggi stupidi lo chiamano di notte e tante altre*

3) Come reagisce Gaetano agli episodi di (cyber)bullismo? Perché?  
*Gaetano reagisce ridendo però non sembra un vigliacco davanti a Maria*

4) Come reagisce la compagna di classe agli episodi di (cyber)bullismo rivolti a Gaetano?  
*la compagna reagisce pensando che non fa nulla di male*

Dopo aver visto il video proposto in classe, prova a rispondere alle seguenti domande.

1) Chi sono i personaggi della storia? Che ruolo svolgono?  
*Gaetano: il bambino bullizzato Maria: ragazza che gli piace  
 Compagna di classe: racconta la storia (frase)*

2) Quali sono gli atti di (cyber)bullismo che subisce il personaggio? Perché viene bullizzato e quali conseguenze hanno sulla sua vita quotidiana?  
*1 lo chiamano di notte per cose stupide, gli lanciano espressioni di cattiva, lo mettono in imbarazzo a scuola.  
 2 lo fanno sentire stupido e che nessuno gli vuole bene.  
 3 lo chiamano KAY-TANO*

3) Come reagisce Gaetano agli episodi di (cyber)bullismo? Perché?  
*Gaetano ride così che non fa vedere a Maria che era un signacco. Pensa che è un bambino stupido*

4) Come reagisce la compagna di classe agli episodi di (cyber)bullismo rivolti a Gaetano?  
*la compagna dice che non gli fa del male e ride ma gli manda e neanche lo chiama di notte ma si mette a ridere.*

Dopo aver visto il video proposto in classe, prova a rispondere alle seguenti domande.

1) Chi sono i personaggi della storia? Che ruolo svolgono?

GAETANO, MARIA E LA COMPAGNA CHE RACCONTA E QUALTRA COMPAGNI CHE LO BULLIZZANO

GAETANO: RAGAZZO BULLIZZATO  
MARIA: RAGAZZA MATA DA GAETANO  
COMPAGNI: CHE RACCONTA LA STORIA

2) Quali sono gli atti di (cyber)bullismo che subisce il personaggio? Perché viene bullizzato e quali conseguenze hanno sulla sua vita quotidiana?

GAETANO: LO CHIAMANO STAMBEGRANINI, LO CHIAMANO DI NOTTE, MANDA VIDEO IMBARRAZZANTI SU DI LUI IN INTERNET, MANDA SLOGAN, LO PRENDONO IN FURIA, LO PRENDONO IN GIRONO PER IL NOME E I CAPELLI, LE CONSEGUEENZE SONO: LO KISTURANO O LO FANNO STAMBU

3) Come reagisce Gaetano agli episodi di (cyber)bullismo? Perché?

GAETANO REAGISCE RIDENDO PERCHÉ HA PAURA CHE MARIA PENSA CHE SIA UN VIGLIACCIO

4) Come reagisce la compagna di classe agli episodi di (cyber)bullismo rivolti a Gaetano?

FANCESCA: NON PRENDE LE DIFESE DI GAETANO NÈ LO GIUSTA

Dopo aver visto il video proposto in classe, prova a rispondere alle seguenti domande.

1) Chi sono i personaggi della storia? Che ruolo svolgono?

GAETANO, MARIA (SPOGLIA CHE GLI DOLCI), ~~MARIA~~ LUISA CHE UNO SA SE ANDARE A FARE UNO SCHERZO CON I COMPAGNI O NO!!

GAETANO VIENE BULLIZZATO E CYBERBULLIZZATO DA COMPAGNI

2) Quali sono gli atti di (cyber)bullismo che subisce il personaggio? Perché viene bullizzato e quali conseguenze hanno sulla sua vita quotidiana?

IL PERSONAGGIO SUBISCE DELLE COSE "BRUTTE"

-1- VIENE DISTURBATO  
-2- LO CHIAMANO DI NOTTE PER COSE STUPIDE  
-3- LO CHIAMANO GAY-TANO INVECE CHE GAETANO

3) Come reagisce Gaetano agli episodi di (cyber)bullismo? Perché?

GAETANO, OGNI VOLTA CHE VIENE BULLIZZATO, LUI "RIDE!!" PERCHÉ LUI PENSA CHE OGNI VOLTA ~~MARIA~~ LO GUARDA E NON VIUOLE DIMOSTRARE CHE È UN FIFONE!! HA GUARDO TUTTI, O SOLO MARIA NON C'È O NON CI SONO LUI PIANGE E PENSA CHE È STRANO, DIVERSO DA TUTTI!!

4) Come reagisce la compagna di classe agli episodi di (cyber)bullismo rivolti a Gaetano?

LUISA NON SI COMPORTA MA COME GLI ALTRI HA SI COMPORTA MALE!!

Figura 9: Esempi di risposte alle domande di riflessione sulla visione del video.

**2.4.5 Quinto incontro (20 aprile)**

Nel quinto incontro l'attenzione si è spostata sui manifesti pubblicitari. Sono stati mostrati vari esempi di cui si è cercato di fare un'analisi inizialmente sul piano denotativo e in seguito su quello connotativo. In questa maniera è emerso cos'è un manifesto pubblicitario, le sue funzioni e quali caratteristiche lo contraddistinguono. Si è fatto riferimento al concetto di prodotto e di slogan, individuandoli nelle singole pubblicità mostrate. Inoltre, per sottolineare che sia la componente verbale che iconica sono fondamentali per veicolare il messaggio che si vuole comunicare, si è provato a coprire a turno uno dei due elementi e a ipotizzare annunci pubblicitari diversi dall'originale con le informazioni che si avevano a disposizione in quel momento. La classe ha dimostrato un alto livello di interesse e partecipazione all'attività, mettendo in atto buone capacità osservative.

**2.4.6 Sesto incontro (11 maggio)**

Il settimo incontro è cominciato con un gioco online interattivo (<https://learningapps.org/display?v=pcvzo2iyk22>) per riprendere le considerazioni principali emerse la volta precedente in merito ai manifesti pubblicitari. Questa è stata

un'occasione per ampliare le riflessioni a riguardo, facendo riferimento anche al concetto di logo, marchio e target.



Figura 10: Esempi di domande proposte nel gioco interattivo relativo al linguaggio pubblicitario.

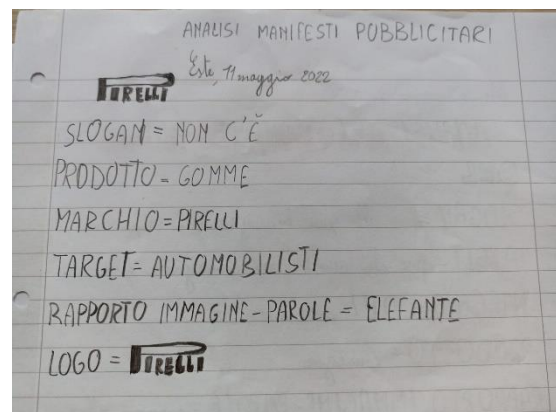
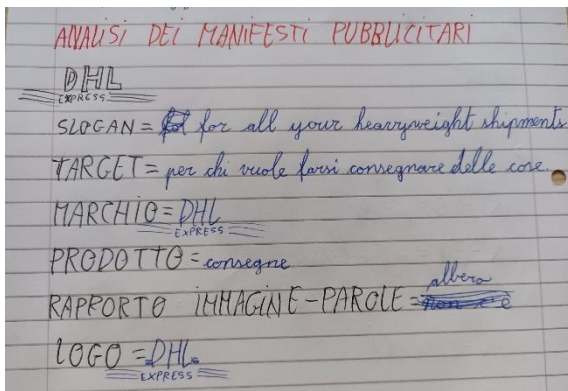
Si è passati poi a svolgere un lavoro a gruppi in cui veniva richiesto di analizzare tre manifesti pubblicitari, diversi per ogni gruppo, individuando le principali componenti (prodotto, slogan, logo, marchio e target). In generale, si può dire che la classe ha mostrato entusiasmo per l'attività. Alcuni gruppi sono riusciti a lavorare maggiormente in autonoma, ad esempio uno di loro non ha avuto difficoltà nell'individuare nel target della pubblicità di una birra un pubblico di adulti over 18. Altri hanno avuto bisogno di domande stimolo da parte mia mirate sulla specifica pubblicità da analizzare, ad esempio nel caso di un manifesto pubblicitario che promuoveva un'automobile, non hanno colto immediatamente la metafora con il riccio (la vettura permette di parcheggiare con estrema precisione come se fosse un riccio con gli aculei pungenti). Nonostante alcune pubblicità fossero obiettivamente più complesse di altre nella loro costruzione, si è comunque scelto di proporle durante l'attività per consentire agli alunni di mettersi alla prova.



Figura 11: Esempi di alcuni manifesti pubblicitari analizzati dagli alunni.

#### 2.4.7 Settimo incontro (16 maggio)

Nel settimo incontro inizialmente è stato lasciato lo spazio per terminare il lavoro di analisi dei manifesti pubblicitari. Le immagini seguenti riportano qualche esempio a riguardo.





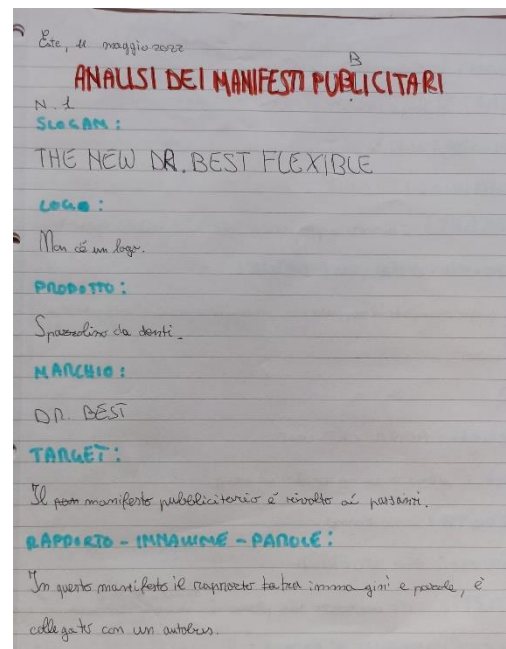
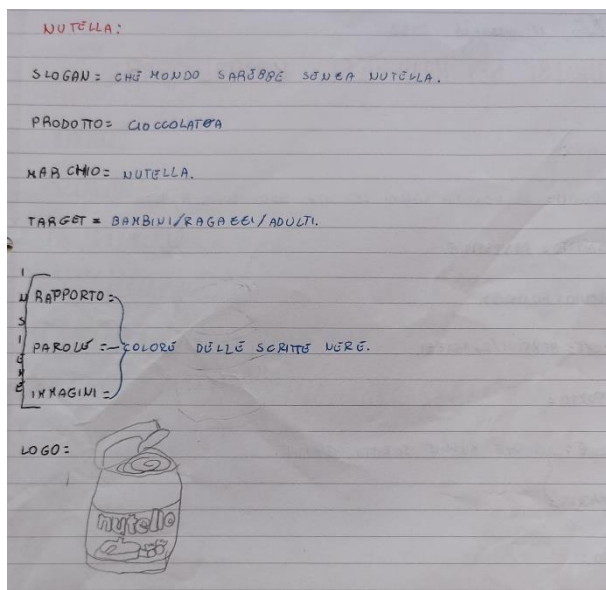


Figura 12: Alcuni esempi di analisi dei manifesti pubblicitari.

In accordo con l'insegnante di classe, si è scelto di formare i gruppi per vicinanza di posizione nell'aula. Infatti seppur le norme anticontagio in quel periodo fossero molto meno restrittive rispetto ai tempi passati, tali da consentire l'avvicinamento fisico tra compagni necessario per la realizzazione di un'attività collettiva, le indicazioni dell'istituto invitavano comunque alla prudenza. L'adozione di questa linea pertanto non ha consentito una libertà di scelta da parte dell'insegnante nella composizione dei team di lavoro, facendo emergere di conseguenza delle problematiche. Ad esempio tra i componenti di un gruppo c'è stata una difficoltà nel collaborare insieme in quanto uno solo si stava prendendo la responsabilità del compito, dato che gli altri non stavano dando il loro contributo. A quel punto sono intervenuta per distribuire più equamente i compiti e così è stato superato in parte l'ostacolo.

Una volta terminato l'elaborato, mantenendo i medesimi gruppi si è passati alla fase di progettazione della campagna pubblicitaria contro il cyberbullismo. L'unico vincolo dato è stato che il manifesto presentasse componenti sia verbali che iconiche, lasciando alla creatività di ciascuno la rimanente parte della fase di ideazione. Ogni gruppo perciò ha condiviso al suo interno le idee emergenti alla luce delle osservazioni sul linguaggio

pubblicitario sottolineate negli incontri precedenti, e ha raccolto le migliori in uno schema guida iniziale. Le immagini sottostanti mostrano alcuni momenti di confronto tra pari.



*Figura 13: Momenti di lavoro collaborativo.*

#### **2.4.8 Ottavo incontro (18 maggio)**

Nell'ultimo incontro i vari gruppi si sono dedicati alla realizzazione del manifesto pubblicitario portandola a termine. Di seguito i prodotti conclusi.



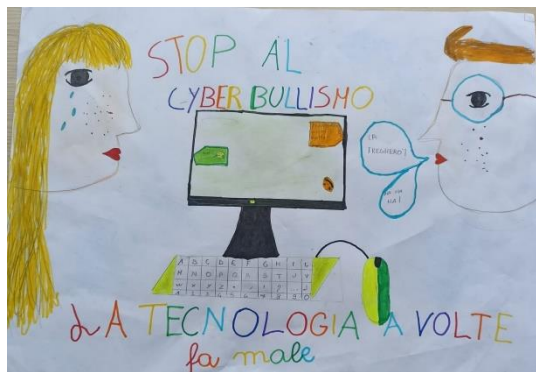


Figura 14: I manifesti pubblicitari realizzati dalla classe.

In seguito ci siamo dedicati a creare collettivamente un manifesto digitale di classe tramite lo strumento *Canva*, in modo da mostrare agli alunni il funzionamento di un media diverso per realizzare un prodotto simile

([https://www.canva.com/design/DAFCikenyv8/pbMnkuMqk0pmBfsPrZxqtQ/view?utm\\_content=DAFCikenyv8&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFCikenyv8/pbMnkuMqk0pmBfsPrZxqtQ/view?utm_content=DAFCikenyv8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink)).



*Figura 15: Manifesto pubblicitario digitale realizzato collettivamente dalla classe tramite lo strumento Canva.*

Il percorso si è concluso con il post test che ha riproposto le stesse domande rivolte alla classe nel primo incontro, a cui questa volta i singoli alunni hanno saputo rispondere con una consapevolezza maggiore.



### **3.Valutazioni e considerazioni finali**

#### **3.1 L'impostazione della ricerca**

Per condurre la ricerca in questione sono stati attivati due gruppi di lavoro: uno sperimentale, costituito dalla classe quarta sopra menzionata a cui è stato proposto il percorso didattico, e uno di controllo che non ha preso parte ad alcuna attività scolastica specifica sul tema del cyberbullismo. A entrambi i gruppi sono stati proposti un questionario iniziale, denominato pre-test, e a distanza di tempo uno finale, chiamato post test, esattamente identici nella loro composizione. In questa maniera è stato possibile a posteriori fare un confronto per ciascun gruppo tra le conoscenze possedute dagli alunni in due momenti distinti.

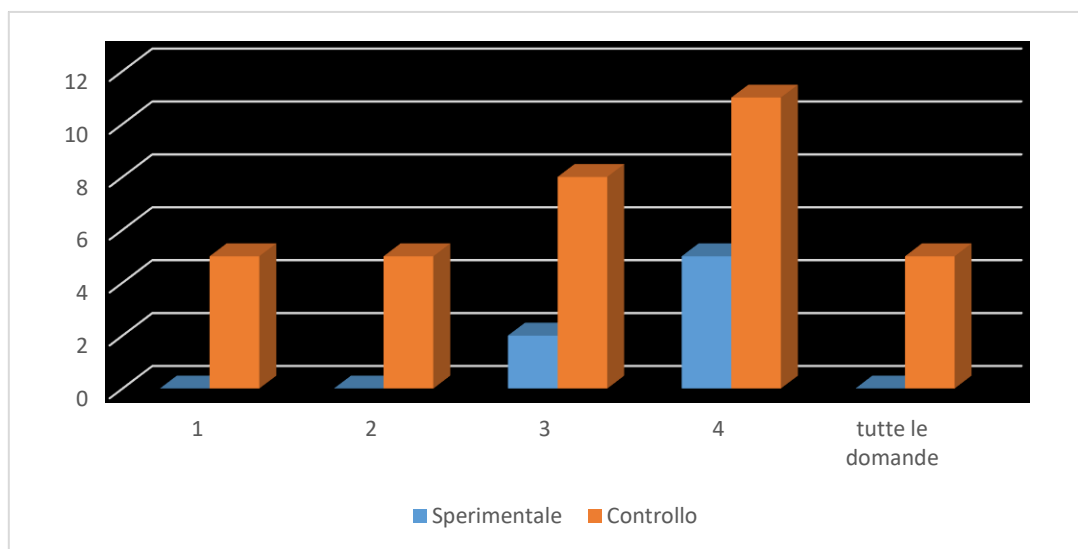
Per quanto riguarda il gruppo di controllo, quest'ultimo è composto da 23 alunni di una classe quarta diversa rispetto a quella in cui si è svolta la sperimentazione, ma appartenente allo stesso plesso. Con questa scelta si è cercato di ridurre l'impatto del fattore età e di quello ambientale (inteso in termini sociali, economici e culturali) sui risultati della ricerca. Confrontando i dati ottenuti dal gruppo di controllo con quelli ricavati dal gruppo sperimentale, è stato possibile valutare l'efficacia del percorso didattico proposto.

#### **3.2 Analisi dei risultati ottenuti: confronto tra pre-test e post test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo**

##### **3.2.1 Analisi e confronto del pre-test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo**

Analizzando i pre-test (vedere allegato 1 e 3), a giudicare dalla lunghezza delle risposte emerge che entrambi i gruppi (sia quello sperimentale che di controllo) hanno individuato con maggiore facilità una possibile definizione di cyberbullismo, con diversi gradi di esattezza, richiesta dalla prima domanda ("Per te che cos'è il cyberbullismo?"). Invece proseguendo con le altre tre, che chiedevano rispettivamente di raccontare un eventuale episodio di cyberbullismo a cui si è preso parte in qualità di vittima o spettatore ("Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta."), di riportare i comportamenti più corretti da mettere in atto in questi casi ("Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?") e le possibili cause e conseguenze di questo fenomeno ("Quali cause e conseguenze del cyberbullismo

conosci?”), si è riscontrato un aumento della difficoltà nel fornire una risposta, come dimostra il seguente grafico.



*Figura 16a: Frequenza di risposte "non so" alle quattro domande del pre-test ("Per te che cos'è il cyberbullismo?"; "Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta."; "Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?"; "Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?") divise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo.*

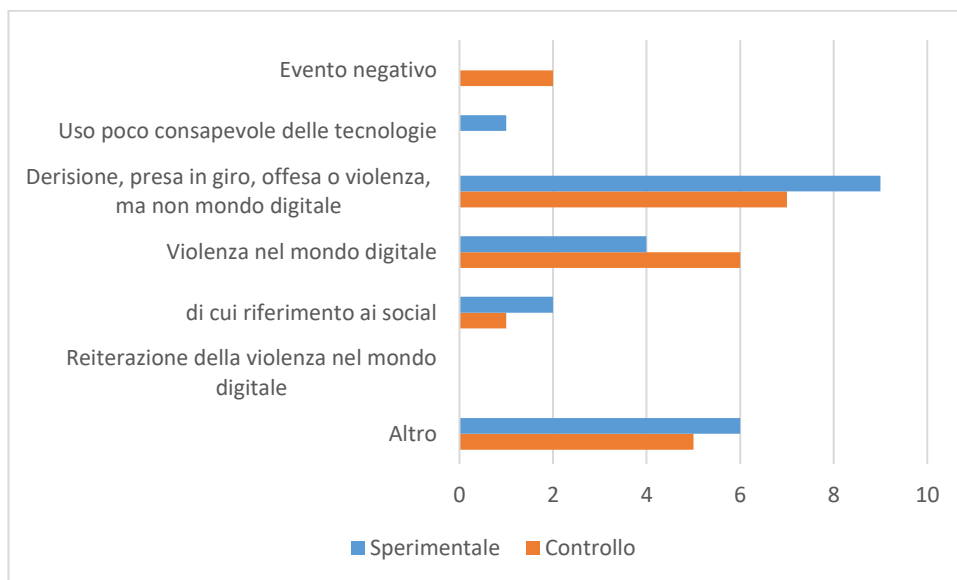
	Sperimentale	Controllo
Totale alunni partecipanti al pre-test	20	20

*Figura 16b: Totale alunni partecipanti al pre-test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo.*

I dati sottolineano una sostanziale differenza tra i due gruppi in merito alle pre-conoscenze sul cyberbullismo: se il gruppo sperimentale, riportando un numero minore di risposte non date, sembra avere già un'idea sul fenomeno (benché dai tratti non sempre precisi e corretti), il gruppo di controllo invece possiede una conoscenza di partenza minore.

Per quanto riguarda la prima domanda che chiedeva una definizione di cyberbullismo, circa 3 alunni su 4 in entrambi i gruppi l'hanno associato in generale a un qualcosa di negativo che coinvolge la relazione tra persone. Tra questi, come dimostrano i dati del grafico sottostante, una parte consistente ha precisato il riferimento alla derisione, alla presa in giro, all'offesa o alla violenza, ma senza citare il contesto digitale in cui avviene questa forma di aggressione. Qualcuno ha espresso esplicitamente il

coinvolgimento del mondo virtuale come caratteristica determinante di questo fenomeno, mentre in pochi hanno fatto riferimento ai social media come possibile strumento di diffusione di violenza. Nessuno ha citato la reiterazione degli episodi di cyberbullismo come discriminante dagli scherzi o dai litigi.



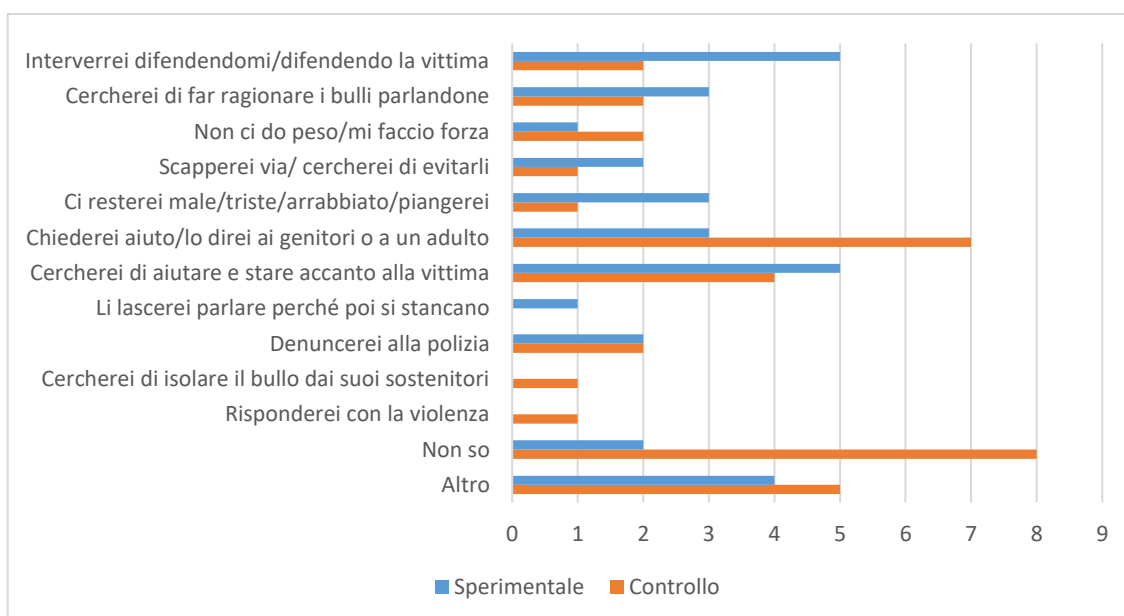
*Figura 17: Frequenza delle tematiche a cui gli alunni, divisi per gruppo sperimentale e gruppo di controllo, hanno fatto riferimento nella risposta alla prima domanda del pre-test ("Per te che cos'è il cyberbullismo?").*

Confrontando i dati del gruppo sperimentale con quello di controllo, si evidenzia che da una parte nel primo c'è stato un minor numero di alunni (7) che ha riportato la derisione, la presa in giro, l'offesa o la violenza come tratto del cyberbullismo, ma senza citare il mondo virtuale. Dall'altra, tra coloro che hanno individuato anche il coinvolgimento dei mezzi tecnologici sono stati di più gli alunni del gruppo sperimentale (6) rispetto a quelli del gruppo di controllo (4).

Tra le misconcezioni che sono state riportate nelle risposte, troviamo la credenza che si tratti di un posto o di un progetto in cui si insegna a non bullizzare gli altri. Un'alunna ritiene che sia una brutta parola da rivolgere a un compagno, senza associare evidentemente delle azioni concrete di aggressione a questo termine. Se in molti hanno colto l'assonanza del termine con il bullismo, nel cercare di individuare le differenze si è fatto riferimento al maggior numero di persone coinvolte nel cyberbullismo e alla messa in atto di una violenza più forte, con conseguenze più gravi. Queste caratteristiche sono corrette, ma sono da considerarsi più come conseguenze che come sostanziali differenze tra i due fenomeni.

In merito alla seconda domanda relativa all'eventuale partecipazione ed episodi di cyberbullismo in qualità di vittima o spettatore<sup>1</sup>, nel gruppo sperimentale solo un alunno ha dichiarato di esser stato offeso mentre giocava online, mentre un'altra ha ricordato di esser stata presa in giro alla scuola dell'infanzia dai bambini più grandi di lei. Invece nel gruppo di controllo due alunni hanno affermato di conoscere delle vittime di cyberbullismo, una ha dichiarato di essere stata presa in giro mentre giocava in rete e un'altra ha raccontato di aver vissuto un episodio di violenza alla scuola dell'infanzia.

Alla richiesta della terza domanda riguardante i comportamenti che avrebbero adottato di fronte a simili situazioni, gli alunni hanno riportato diverse soluzioni, alcune più efficaci di altre, come dimostra il seguente grafico.



*Figura 18: Frequenza dei comportamenti che gli alunni, divisi per gruppo sperimentale e gruppo di controllo, hanno dichiarato che metterebbero in atto di fronte ad episodi di cyberbullismo subiti da se stessi o dagli altri (più di una risposta ciascuno alla terza domanda del pre-test: "Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?").*

Si evidenzia una sostanziale differenza tra i due gruppi per quanto riguarda le frequenze delle risposte.

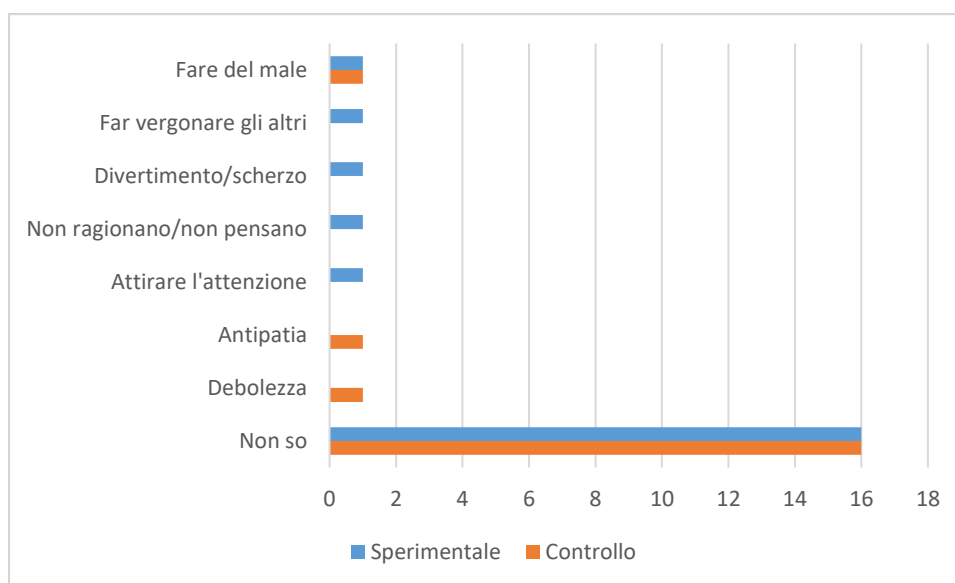
Il gruppo sperimentale ha indicato in misura maggiore l'intervento in difesa della vittima come reazione a episodi di cyberbullismo, a pari merito con il tentativo di aiutarla e starle accanto. Seguono con lo stesso numero di risposte la richiesta di aiuto da parte di

<sup>1</sup> Nell'elaborazione dei dati relativi a questa domanda, si è considerata come risposta affermativa sia l'aver partecipato direttamente a episodi di cyberbullismo in qualità di vittima o spettatore, sia la conoscenza di persone che sono state coinvolte da questo fenomeno.

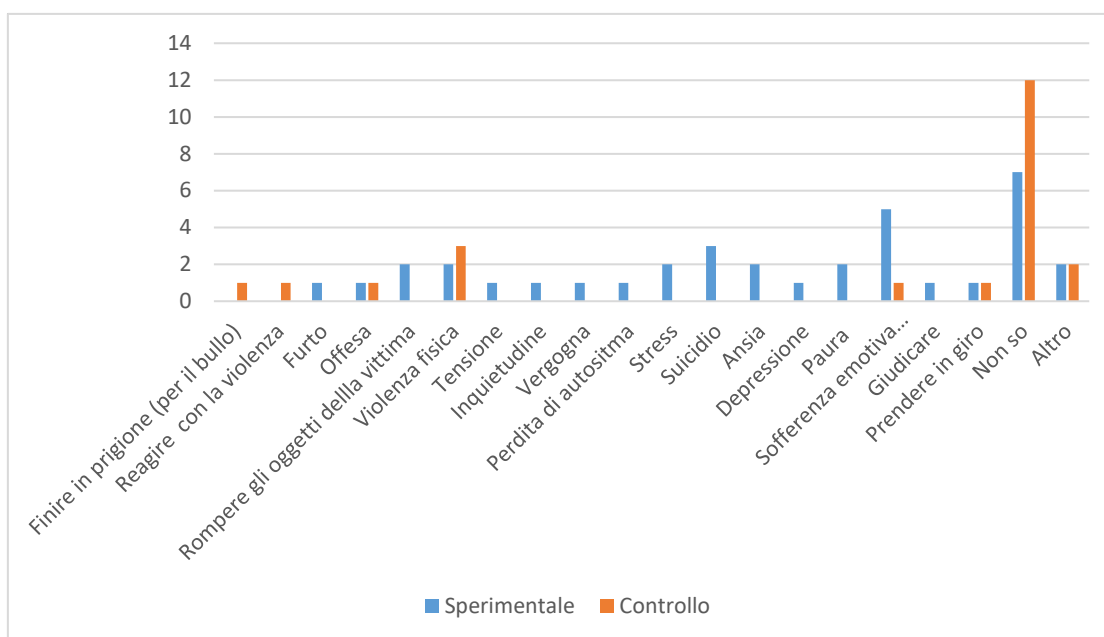
un adulto e il parlare con i bulli per farli ragionare, accompagnate da un senso di rabbia e tristezza nella vittima.

Il gruppo di controllo, invece, si è espresso più a favore di una richiesta di intervento da parte di un adulto, seguita dal tentativo di aiutare e stare accanto alla vittima. Lo stesso numero di persone ha indicato come risposta che metterebbe in atto l'intervento in difesa della vittima, il parlare con i bulli, il non dare peso all'accaduto e la denuncia alla polizia. Da notare l'elevato quantitativo di alunni (poco meno della metà dei partecipanti al pre-test) che dichiara di non sapere come comportarsi di fronte a queste situazioni, numero decisamente inferiore (2) nel gruppo sperimentale.

Nella quarta domanda, guardando il dato delle risposte non date riportato nel grafico sottostante, si evince che entrambi i gruppi hanno avuto maggiore difficoltà a individuare i motivi per cui avvengono gli episodi di cyberbullismo rispetto alle conseguenze che ne derivano.



*Figura 19a: Motivazioni individuate dagli alunni, divisi per gruppo sperimentale e di controllo, per cui avvengono episodi di cyberbullismo (più di una risposta ciascuno alla quarta domanda del pre-test: "Quali cause del cyberbullismo conosci?").*



*Figura 19b: Conseguenze del cyberbullismo individuate dagli alunni, divisi per gruppo sperimentale e di controllo, e riportate nella quarta domanda del pre-test (più di una risposta ciascuno alla domanda “Quali conseguenze del cyberbullismo conosci?”).*

L'unica motivazione che è stata riportata da entrambi i gruppi come spinta a compiere atti di cyberbullismo è stata l'intenzione da parte dell'aggressore a voler fare del male alla vittima. In pochi (1 alunno su 5) si sono spinti ad esprimere una ragione che possa portare a mettere in atto episodi di violenza online e offline, ma sempre diversa da quella indicata dai compagni.

Per quanto riguarda le conseguenze, notiamo che la frequenza delle risposte del gruppo sperimentale è più distribuita rispetto a quella del gruppo di controllo. Ciò significa che già nel pre-test, unendo i contributi dei singoli, il gruppo sperimentale ha individuato un numero quantitativamente maggiore di tipologie di ripercussioni sulla vittima di cyberbullismo in confronto a quello di controllo.

La conseguenza maggiormente riportata dal gruppo sperimentale è stata la sofferenza emotiva della vittima, seguita dal suicidio e a pari merito dallo stress, dall'ansia e dalla paura. Invece il gruppo di controllo ha indicato con maggiore frequenza la violenza fisica, benché non si possa considerare a tutti gli effetti come una conseguenza vera e propria quanto come tratto caratteristico del bullismo.

### 3.2.2 Analisi e confronto del post test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo

Analizzando la frequenza delle risposte non date alle quattro domande del post test (vedere allegato 2 e 4), si può evincere che in assoluto, come già avvenuto per il pre-test, la domanda che ha riscontrato una maggiore difficoltà di risposta è stata la quarta. Alla prima (“Per te che cos’è il cyberbullismo?”) hanno risposto tutti gli alunni coinvolti, mentre nella seconda (“Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.”) e nella terza (“Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.”) si è presentata una situazione opposta tra i due gruppi interessati dalla ricerca: se da un lato il gruppo sperimentale, a differenza di quello di controllo, ha identificato senza esitazioni la propria eventuale partecipazione ad episodi di cyberbullismo (seconda domanda), dall’altra non ha saputo riportare come si sarebbe comportato di fronte a questa situazione, in misura leggermente superiore al gruppo di controllo (terza domanda).

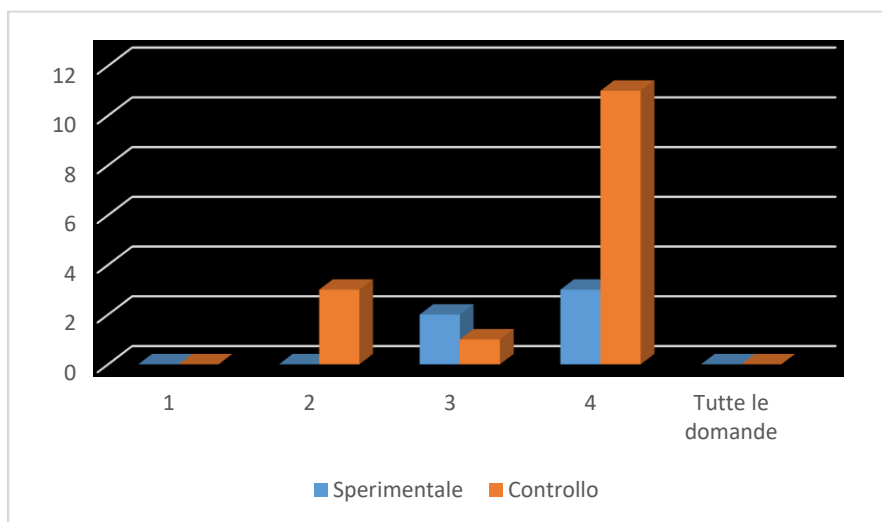
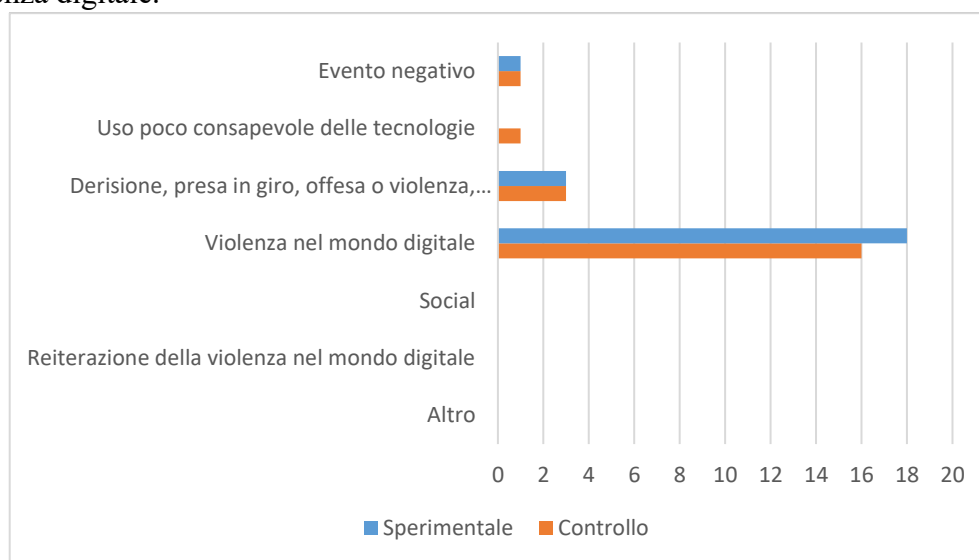


Figura 20a: Frequenza di risposte “non so” alle quattro domande del post test (“Per te che cos’è il cyberbullismo?”; “Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.”; “Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?”; “Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?”) divise per gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

	Sperimentale	Controllo
Totale alunni partecipanti al post test	22	21

Figura 20b: Totale alunni partecipanti al post test nel gruppo sperimentale e in quello di controllo.

In merito alla prima domanda relativa alla definizione di cyberbullismo, nonostante le differenze tra le risposte dei due gruppi non siano sostanziali, si riscontra un maggior numero di alunni del gruppo sperimentale che descrive il cyberbullismo come una forma di violenza digitale.



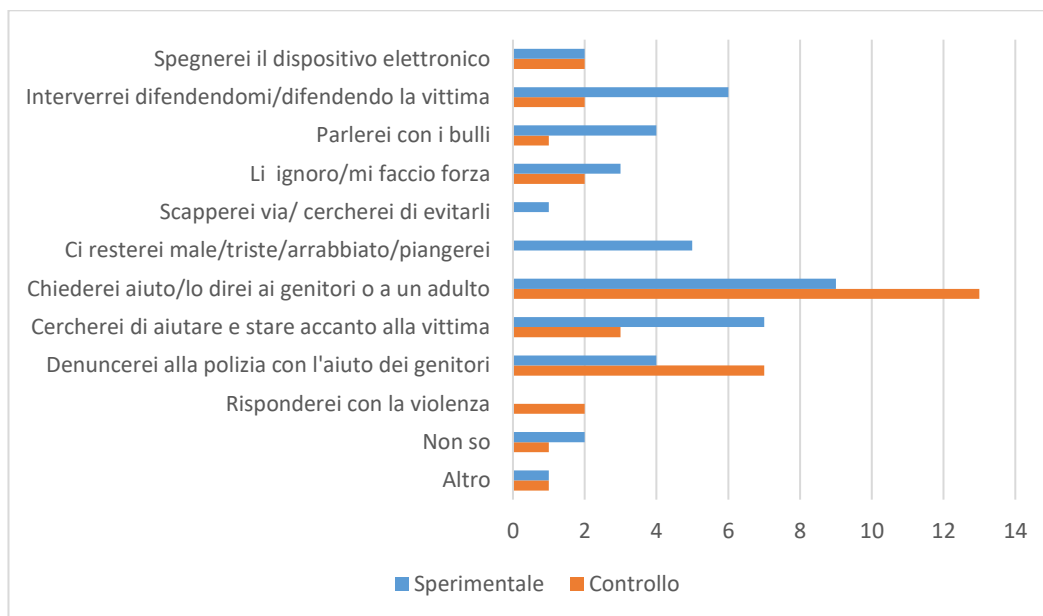
*Figura 21: Frequenza delle tematiche a cui gli alunni, divisi per gruppo sperimentale e gruppo di controllo, hanno fatto riferimento nella risposta alla prima domanda del post test ("Per te che cos'è il cyberbullismo?").*

Alla seconda domanda, solo cinque alunni del gruppo sperimentale hanno dichiarato di aver assistito a episodi di cyberbullismo. Due di questi hanno affermato di essersi sentiti rivolgere delle parolacce o delle bestemmie, mentre un'altra ha raccontato di aver letto dei commenti sgradevoli a un video postato in rete.

Per quanto riguarda la terza domanda, dai dati raccolti si nota che in assoluto la reazione che gli alunni dichiarano di attuare di fronte a episodi di cyberbullismo è quella di chiedere aiuto a un genitore o a un adulto esperto della questione. Proseguendo con l'analisi delle altre risposte, si riscontrano delle differenze tra il gruppo sperimentale e quello di controllo. Escludendo soluzioni quali il ricorso alla violenza fisica, giudicata come non adeguata, e le risposte non date, il gruppo sperimentale ha individuato un numero maggiore di comportamenti efficaci sul breve o sul lungo termine. Dal punto di vista qualitativo le soluzioni proposte sono state maggiormente eterogenee, dimostrando una propensione più significativa all'empatia nei confronti della vittima rispetto al gruppo di controllo. Alcune modalità riportate per aiutarla sono state il tentativo di allontanarla



dal dispositivo e il suggerire reazioni quali chiedere aiuto ai genitori o rivolgersi alla polizia postale.



*Figura 22: Frequenza dei comportamenti che gli alunni, divisi per gruppo sperimentale e gruppo di controllo, hanno dichiarato che metterebbero in atto di fronte ad episodi di cyberbullismo subiti da se stessi o dagli altri (più di una risposta ciascuno alla terza domanda del post test: “Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?”).*

Un’importante differenza tra i due gruppi è stata registrata anche nelle risposte alla quarta domanda sulle cause e le conseguenze del cyberbullismo conosciute dagli alunni. Al netto dell’elevato numero di risposte non date, comunque minore nel gruppo sperimentale, che testimonia una difficoltà in generale nel cogliere questo particolare aspetto del fenomeno in questione, il gruppo sperimentale ha individuato con maggiore precisione e pertinenza le potenziali cause e conseguenze di questa forma di aggressione online.

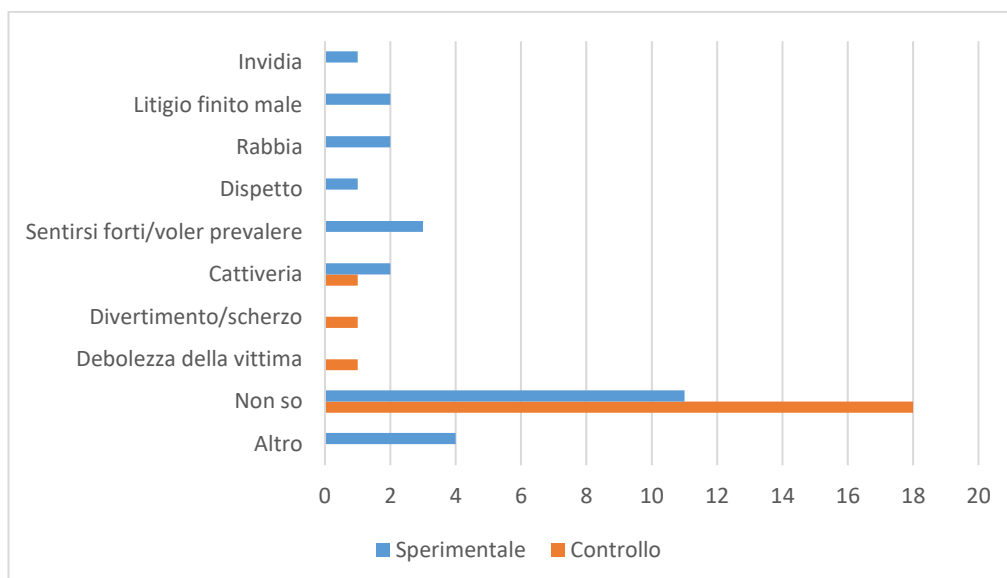


Figura 23a: Motivazioni individuate dagli alunni, divisi per gruppo sperimentale e di controllo, per cui avvengono episodi di cyberbullismo (più di una risposta ciascuno alla quarta domanda del post test: “Quali cause del cyberbullismo conosci?”).

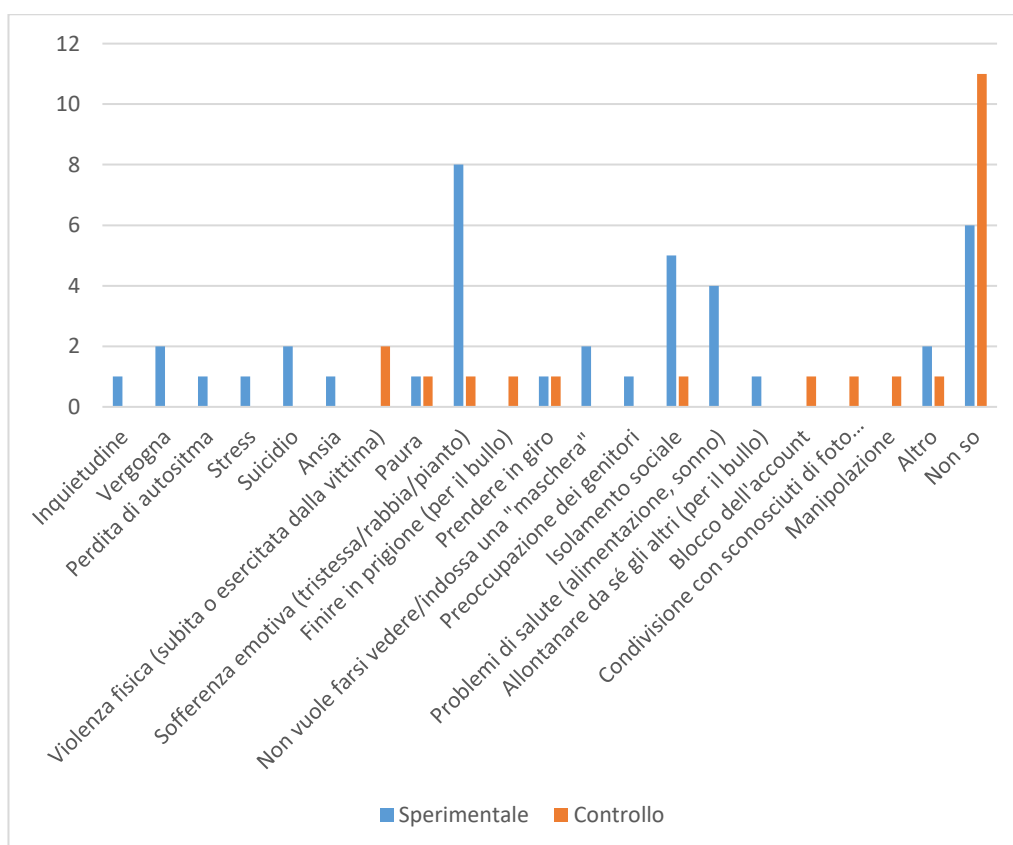


Figura 23b: Conseguenze del cyberbullismo individuate dagli alunni, divisi per gruppo sperimentale e di controllo, e riportate nella quarta domanda del post test (più di una risposta ciascuno alla domanda “Quali conseguenze del cyberbullismo conosci?”).

Nel gruppo sperimentale, il desiderio di sentirsi forti e di voler prevalere sugli altri è stata la motivazione più riportata, seguito con la stessa frequenza di risposte dalla rabbia,

dalla cattiveria e dall'epilogo negativo di un litigio. In merito alle conseguenze degli episodi di cyberbullismo, questi alunni indicano per la maggior parte una sofferenza emotiva della vittima (espressa in termini di tristezza, pianto e/o rabbia), seguita dall'isolamento sociale e dalle ripercussioni sulla salute (in particolare sull'alimentazione e sul sonno). Da notare che gli effetti sulla vittima descritti dalla letteratura, come l'ansia, la perdita di autostima, l'isolamento sociale o il suicidio, vengono riportati esclusivamente o in misura maggiore da alunni appartenenti al gruppo sperimentale.

Del gruppo di controllo, invece, circa 1 alunno su 4 ipotizza delle motivazioni, che sono la debolezza della vittima agli occhi dell'aggressore, la cattiveria e la voglia di divertirsi. In merito alle conseguenze, la distribuzione delle frequenze è molto eterogenea, con una leggera propensione per la violenza fisica che in realtà è più da intendersi come un tratto costituente del bullismo.

### 3.2.3 Valutazione degli apprendimenti: confronto tra pre-test e post test nel gruppo sperimentale

Analizzando la frequenza delle risposte non date dal gruppo sperimentale nel pre-test e nel post test (vedere allegato 1 e 2), non si osserva alcuna variazione numerica, fatta eccezione per l'ultima domanda in cui il dato è sceso. Ciò significa che nella rilevazione finale gli alunni a non aver scritto alcunché sono risultati in numero inferiore rispetto al pre-test.

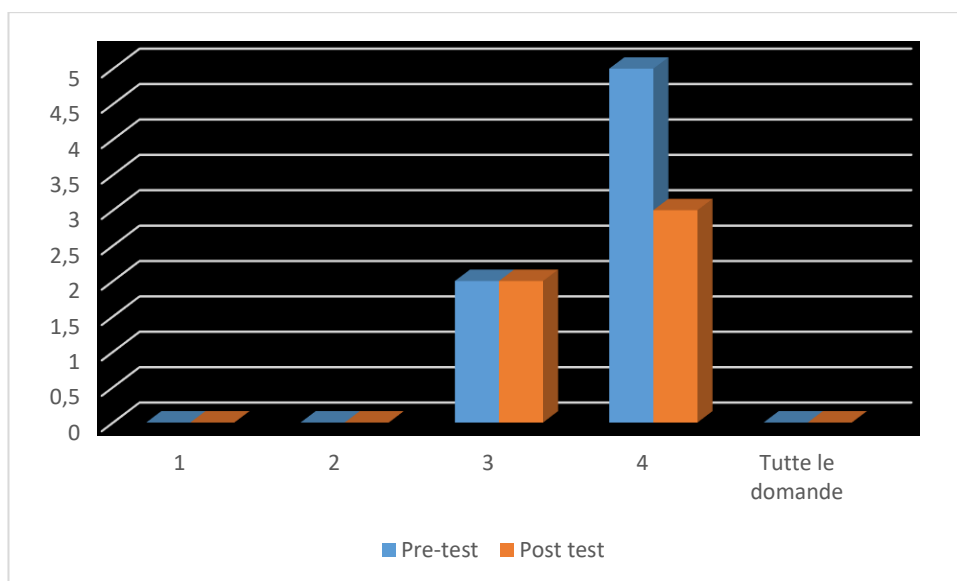


Figura 24a: Frequenza di risposte "non so" date dal gruppo sperimentale alle quattro domande del pre -test e del post test ("Per te che cos'è il cyberbullismo?"; "Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì,

racconta.”; “Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?”; “Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?”).

	Pre -test	Post test
Totale alunni del gruppo sperimentale	20	22

Figura 24b: Totale alunni del gruppo sperimentale partecipanti al pre-test e al post test.

Considerando la definizione di cyberbullismo, emerge un’evoluzione della classe in termini di apprendimento. Se nella rilevazione iniziale un numero notevole di alunni non aveva colto lo spazio digitale come luogo in cui si diffonde il cyberbullismo, nel post test quasi tutti lo citano. Da notare inoltre come le risposte alla fine del percorso hanno perso il loro iniziale carattere eterogeneo per polarizzarsi su due ambiti.

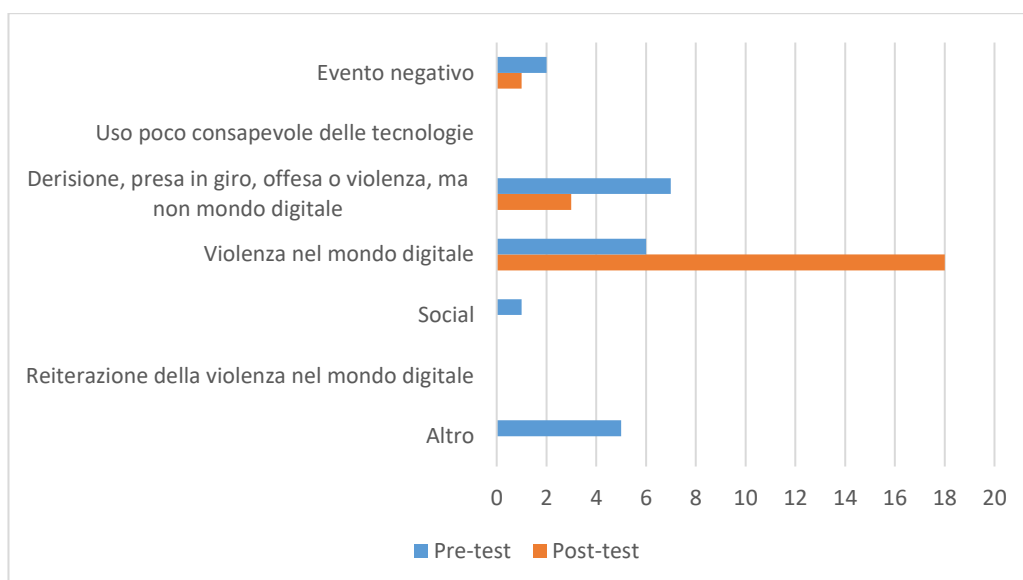
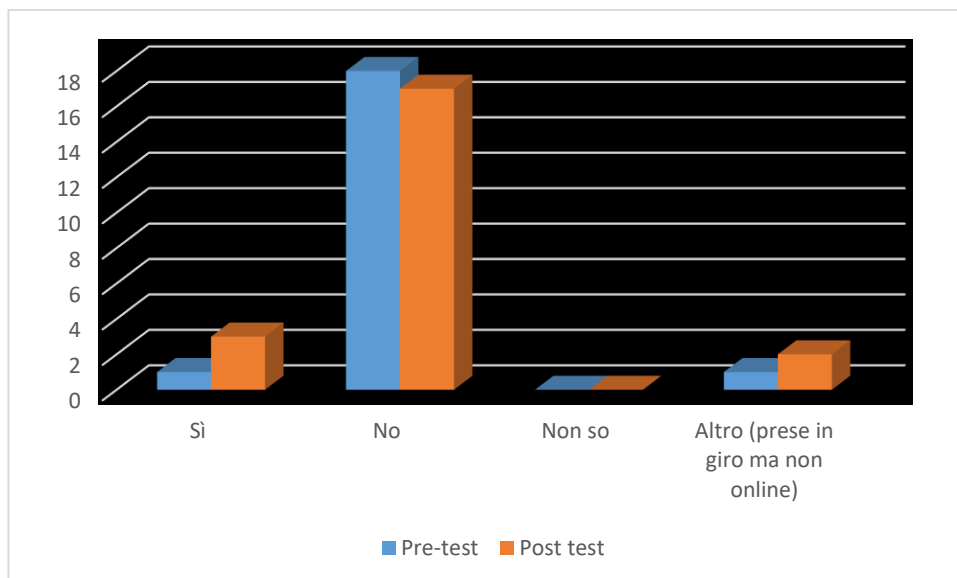


Figura 25: Frequenza delle tematiche a cui gli alunni appartenenti al gruppo sperimentale hanno fatto riferimento nella risposta alla prima domanda del pre-test e del post test (“Per te che cos’è il cyberbullismo?”).

In merito alla seconda domanda sugli eventuali episodi di cyberbullismo vissuti personalmente, si nota che, pur restando nettamente inferiori come valore assoluto, le risposte affermative nel post test sono aumentate, a discapito di quelle negative. Questo dato potrebbe essere interpretato come indice di una maggiore consapevolezza sulla tematica e di conseguenza come attivazione di una riflessione più profonda sul proprio vissuto.

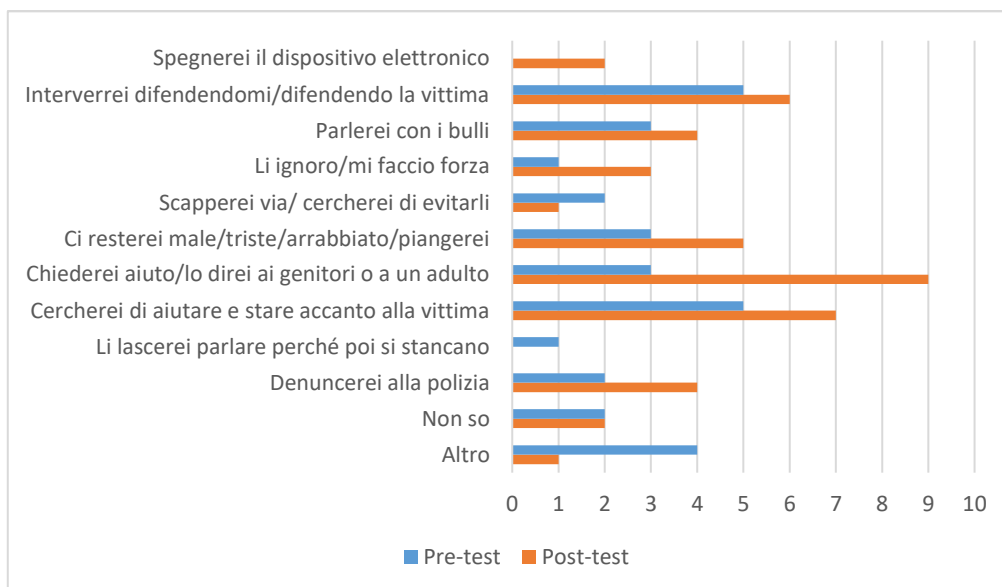


*Figura 26: Frequenza delle risposte date dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale alla seconda domanda del pre-test e del post test (“Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.”).*

Tra chi ha risposto negativamente nella rilevazione finale, da sottolineare un'alunna la quale ha esplicitamente scritto di essersi ricreduta su quanto espresso in precedenza, in quanto era convinta che il cyberbullismo riguardasse qualcos'altro.

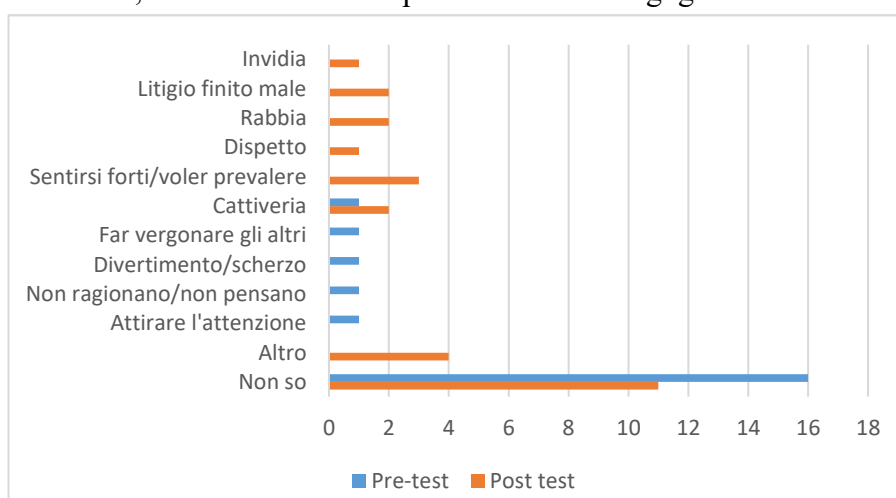
Un'altra alunna, invece, pur dichiarando di non aver mai assistito a episodi simili nella sua vita, ha affermato che durante gli incontri si è immedesimata con la vittima a tal punto che le è sembrato di vivere la situazione in prima persona.

Per quanto riguarda la terza domanda relativa ai comportamenti tenuti di fronte a episodi di cyberbullismo, anche in questo caso si nota un miglioramento verso l'atteggiamento di consapevolezza che si voleva promuovere con questo progetto. Ora più alunni riconoscono l'importanza di chiedere l'aiuto di un adulto per uscire da queste situazioni, dimostrano una maggiore empatia nei confronti della vittima e in generale si dichiarano disposti ad assumere un ruolo più attivo per contrastare il cyberbullismo (ad esempio difendendo la vittima, aiutandola, standole accanto, denunciando il fatto alla polizia o cercando il confronto civile con i bulli).



**Figura 27:** *Frequenza dei comportamenti che gli alunni appartenenti al gruppo sperimentale hanno dichiarato che metterebbero in atto di fronte ad episodi di cyberbullismo subiti da se stessi o dagli altri (più di una risposta ciascuno alla terza domanda del pre-test e del post test: “Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?”).*

Osservando i dati delle risposte all’ultima domanda, si evidenzia che è stato minore il numero di alunni appartenenti al gruppo sperimentale che non ha espresso alcuna motivazione per cui avvengono episodi di cyberbullismo. Nel post test sono emerse nuove cause, quali l’invidia, la rabbia, un litigio che si è evoluto in maniera negativa, la volontà di fare un dispetto e soprattutto il desiderio di prevalere sugli altri per sentirsi forti. Nella rilevazione iniziale, invece, erano state riportate altre motivazioni quali l’intenzione di attirare l’attenzione, di fare uno scherzo pesante e di far vergognare l’altro.



**Figura 28a:** *Motivazioni individuate dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale per cui avvengono episodi di cyberbullismo (più di una risposta ciascuno alla quarta domanda del pre-test e del post test: “Quali cause del cyberbullismo conosci?”).*

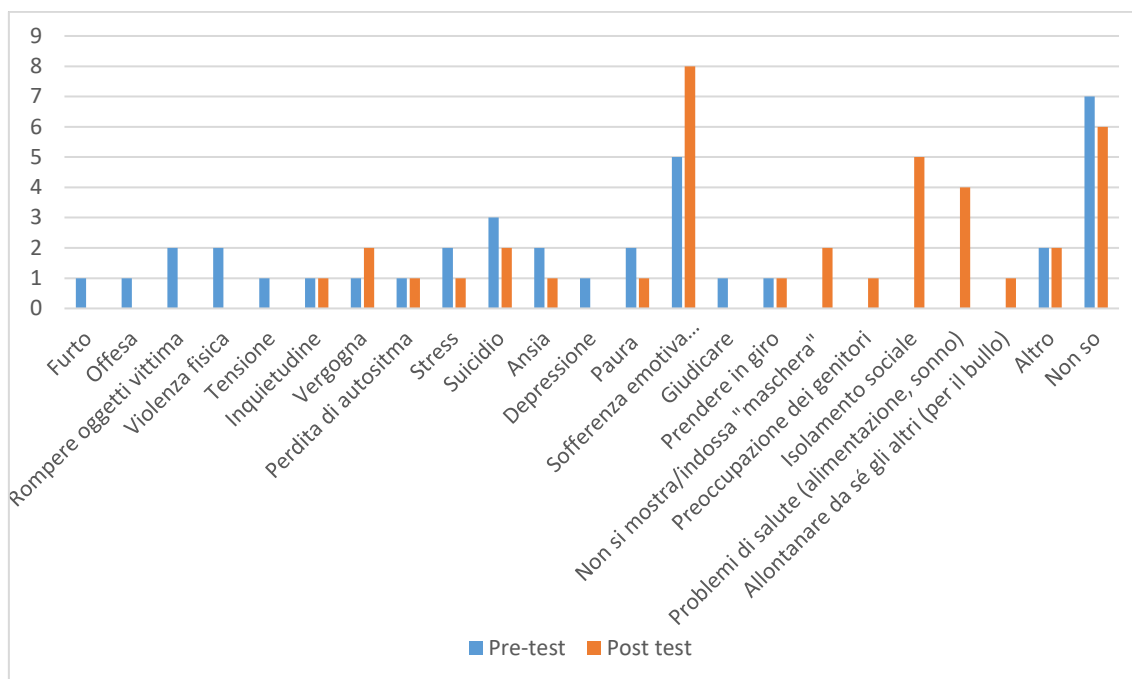


Figura 28b: Conseguenze del cyberbullismo per la vittima individuate dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale (più di una risposta ciascuno alla quarta domanda del pre-test e del post test: "Quali conseguenze del cyberbullismo conosci?").

In merito alle conseguenze sulla vittima individuate dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale, emerge anche in questo caso un minor numero di risposte non date rispetto al pre-test. Inoltre, aumenta significativamente la consapevolezza che la vittima di cyberbullismo ne soffre a livello emotivo in termini di tristezza e rabbia. Come esito della violenza digitale compaiono anche l'isolamento sociale e le ripercussioni sulla salute fisica.

In sintesi, i dati sopra analizzati ci consentono di affermare che negli alunni appartenenti al gruppo sperimentale c'è stato apprendimento per quanto riguarda i quattro aspetti del cyberbullismo presi in considerazione dalle domande del pre-test e del post-test, in particolare i tratti che caratterizzano questo fenomeno (prima domanda) e i comportamenti adeguati da mettere in atto di fronte a situazioni simili (terza domanda).

### 3.2.4 Valutazione degli apprendimenti: confronto tra pre-test e post test nel gruppo di controllo

Se si considera il numero di risposte non date nel pre-test e nel post-test dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo (vedere allegato 3 e 4), si nota che c'è stata una diminuzione del dato tranne per quello relativo la quarta domanda, il quale è rimasto invariato.

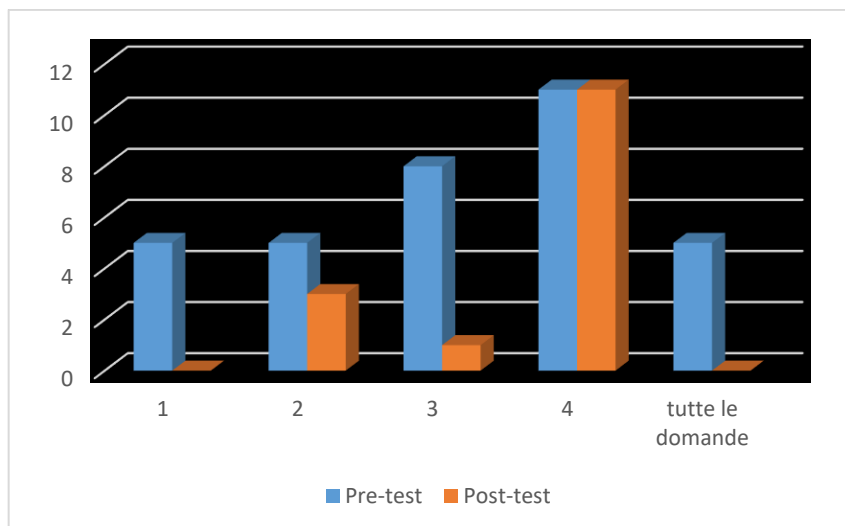


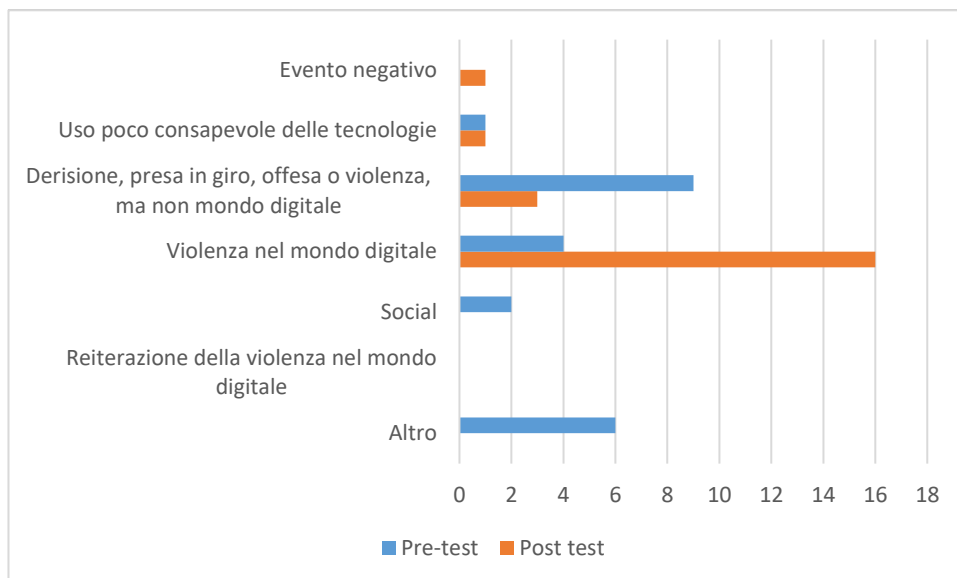
Figura 29a: Frequenza di risposte "non so" date dal gruppo di controllo alle quattro domande del pre -test e del post test ("Per te che cos'è il cyberbullismo?"; "Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta."; "Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?"; "Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?").

	Pre -test	Post test
Totale alunni del gruppo di controllo	20	21

Figura 29b: Totale alunni del gruppo di controllo partecipanti al pre-test e al post test.

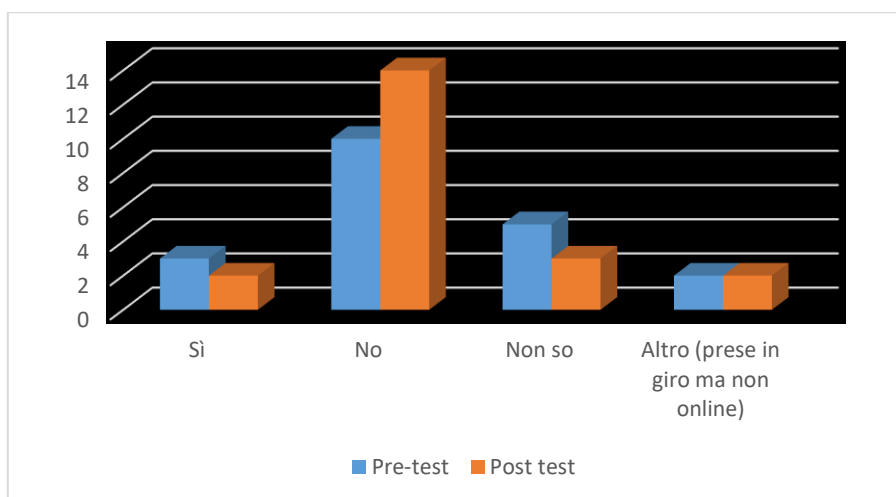
Riguardo alla definizione di cyberbullismo, emerge che un numero più consistente di alunni appartenenti al gruppo di controllo l'ha descritto nella rilevazione finale come una violenza che viene esercitata attraverso gli strumenti tecnologici. Ciò può far pensare che sia avvenuto un processo di apprendimento.





*Figura 30: Frequenza delle tematiche a cui gli alunni appartenenti al gruppo di controllo hanno fatto riferimento nella risposta alla prima domanda del pre-test e del post test (“Per te che cos’è il cyberbullismo?”).*

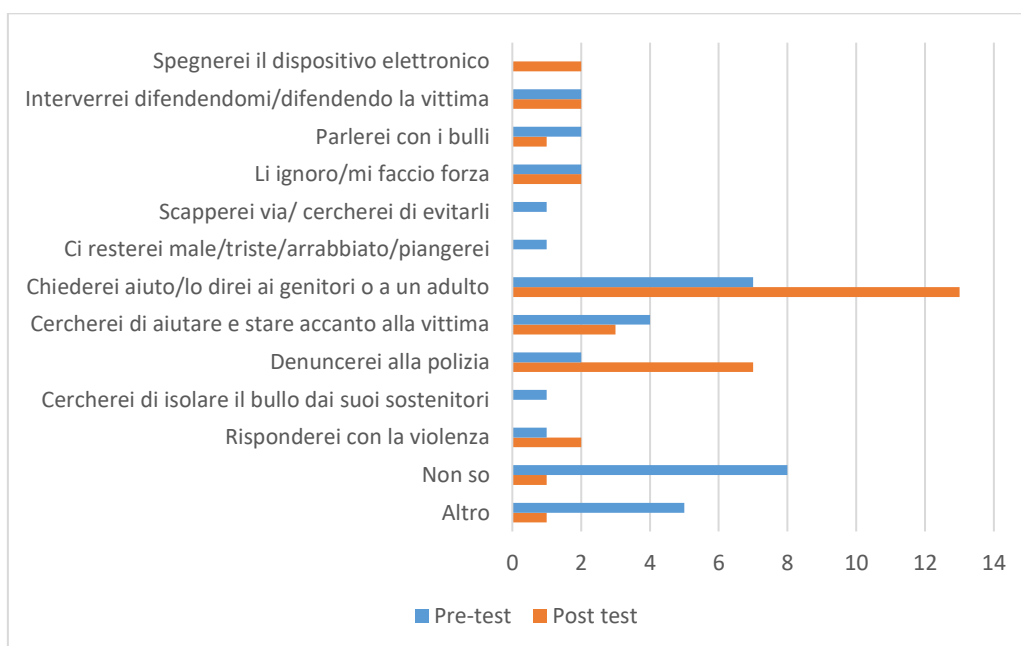
Analizzando le risposte alla seconda domanda, si osserva che rispetto alla rilevazione iniziale gli alunni appartenenti al gruppo di controllo riportano in misura minore la loro partecipazione ad episodi di cyberbullismo in qualità di vittime o di spettatori. È sceso anche il dato relativo alle risposte non date, mentre è rimasto invariato quello riguardante altri fatti descritti nel test.



*Figura 31: Frequenza delle risposte date dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo alla seconda domanda del pre-test e del post test (“Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.”).*

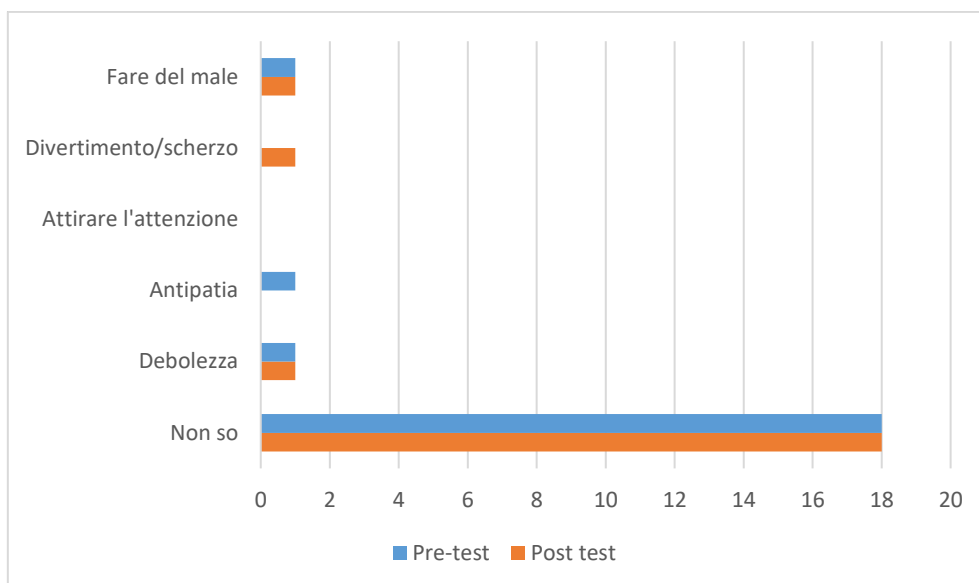
La situazione delle risposte alla terza domanda risulta essere più complessa. Se da un lato si registra un aumento di coloro che chiederebbero l’aiuto di un adulto, dall’altro

è diminuito il dato di chi dichiara che mostrerebbe solidarietà alla vittima standole accanto. Inoltre sono aumentati gli alunni che ricorrerebbero alla violenza per difendersi.

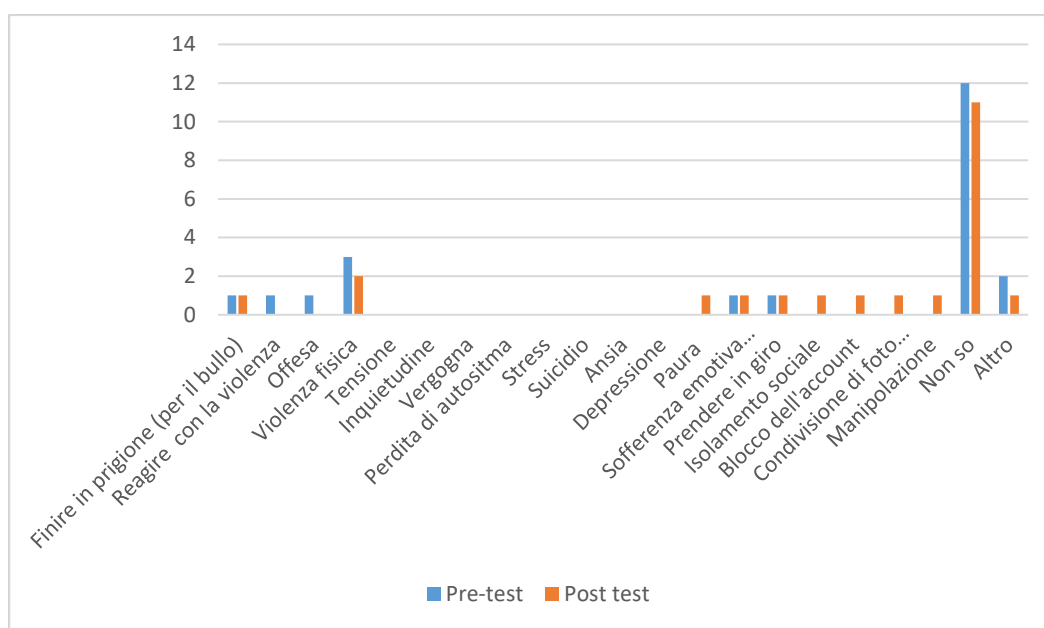


*Figura 32: Frequenza dei comportamenti che gli alunni appartenenti al gruppo di controllo hanno dichiarato che metterebbero in atto di fronte ad episodi di cyberbullismo subiti da se stessi o dagli altri (più di una risposta ciascuno alla terza domanda del pre-test e del post-test: "Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere a un episodio di cyberbullismo?").*

Emerge infine una situazione di sostanziale stabilità nelle cause e nelle conseguenze del cyberbullismo individuate nella risposta alla quarta domanda. Da notare il fatto che le principali ripercussioni del cyberbullismo descritte dalla letteratura (ansia, isolamento sociale, perdita di autostima, suicidio, ecc) non vengono indicate da alcun alunno né nel pre-test né nel post test.



**Figura 33a:** Motivazioni individuate dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo per cui avvengono episodi di cyberbullismo (più di una risposta ciascuno alla quarta domanda del pre-test e del post test: “Quali cause del cyberbullismo conosci?”).



**Figura 33b:** Conseguenze del cyberbullismo per la vittima individuate dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo (più di una risposta ciascuno alla quarta domanda del pre-test e del post test: “Quali conseguenze del cyberbullismo conosci?”).

In sintesi, nonostante il miglioramento registrato nelle risposte alla prima domanda, i comportamenti che gli alunni dichiarano di tenere di fronte a episodi di cyberbullismo, le motivazioni alla base di questo fenomeno e le relative conseguenze riportate fanno pensare che non si sia sviluppata in loro una piena consapevolezza a riguardo. Pertanto in questo caso non si può parlare di apprendimento vero e proprio.

### **3.3 Considerazioni finali e riprogettazione**

Come dimostrano i dati commentati sopra, si può dire che il percorso didattico in questione sia stato efficace in quanto ha consentito alla classe di raggiungere degli apprendimenti e delle nuove consapevolezze su un fenomeno sociale che purtroppo negli ultimi anni si è diffuso in maniera significativa. Anche le metodologie didattiche adottate nel complesso si sono rivelate adeguate a raggiungere gli obiettivi formativi prefissati, così come la disponibilità delle insegnanti, dei bambini e della dirigente ha contribuito alla buona riuscita del progetto.

Per la valutazione del compito autentico, ci si è serviti della seguente rubrica di prodotto come strumento per l'osservazione dei singoli manifesti pubblicitari realizzati collettivamente. Da tale osservazione è emerso che tutti i gruppi di lavoro hanno dimostrato, seppur con diversi livelli, di aver colto gli elementi essenziali del cyberbullismo e del linguaggio pubblicitario, e di essere riusciti a trasferire le capacità e le abilità acquisite durante il percorso nel compito autentico richiesto.

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livelli			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Contenuto	Qualità delle informazioni	Riportare i tratti che caratterizzano il fenomeno cyberbullismo	La situazione rappresentata nel prodotto finale mette in luce gli elementi peculiari del cyberbullismo e propone soluzioni per contrastarlo	La situazione rappresentata nel prodotto finale mette in luce gli elementi peculiari del cyberbullismo	La situazione rappresentata nel prodotto finale è coerente con le tematiche affrontate durante il percorso	La situazione rappresentata nel prodotto finale esula dalle tematiche affrontate durante il percorso
Stile	Comunicazione efficace	Usare il linguaggio pubblicitario per esprimere un messaggio	Il prodotto finale presenta tutte le componenti richieste dall'insegnante (slogan e immagine) e vengono adottate consapevolmente più strategie comunicative efficaci per catturare l'attenzione (domande, rime, filastrocche, ritornelli, colori vivaci, frasi brevi, ecc)	Il prodotto finale presenta tutte le componenti richieste dall'insegnante (slogan e immagine) e viene adottata consapevolmente una strategia comunicativa efficace per catturare l'attenzione (domande, rime, filastrocche, ritornelli, colori vivaci, frasi brevi, ecc)	Il prodotto finale presenta tutte le componenti richieste dall'insegnante (slogan e immagine) e vengono adottate strategie comunicative e casuali o poco efficaci	Il prodotto finale presenta alcune componenti richieste dall'insegnante (slogan o immagine) e vengono adottate strategie comunicative casuali o poco efficaci

Figura 34: Rubrica di prodotto per la valutazione del compito autentico (creazione di un manifesto pubblicitario).

Inoltre, sarebbe stato gratificante per gli alunni condividere con la comunità i manifesti pubblicitari realizzati da loro durante un momento di restituzione di quanto appreso alla cittadinanza, ma purtroppo non c'è stata l'occasione per farlo.

Come spunto di miglioramento, indubbiamente si sarebbe potuto dedicare più tempo a sottolineare la reiterazione degli atti di violenza online come caratteristica discriminante del cyberbullismo e a riflettere sulle implicazioni che quest'ultimo ha nella vita quotidiana della vittima e dell'aggressore, aspetti che sono risultati carenti alla luce dei dati raccolti con il post test.

Per quanto riguarda la raccolta delle informazioni ai fini della ricerca, due domande (in particolare la seconda e la quarta) si sarebbero potute definire in modo più preciso e obiettivo.

In merito alla seconda domanda (“Nella tua vita pensi di esser stato vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.”), esplicitare l’ipotesi che loro stessi potessero esser stati dei cyberbulli durante la loro vita forse avrebbe ampliato le riflessioni da parte degli alunni. Invece questa supposizione è rimasta implicita nella seconda parte della richiesta in cui veniva domandato se avessero assistito ad episodi simili.

Nella quarta domanda (“Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?”) per qualcuno forse ci sono stati dei problemi di comprensione relativi ai termini “cause” e “conseguenze”, o più semplicemente il fatto di averli inseriti all’interno della stessa richiesta ha fatto sì che qualcuno si esprimesse solo sulle une tralasciando le altre e viceversa. Una formulazione meno compatta delle domande a livello morfosintattico forse avrebbe ovviato a questo problema.

Infine, in ottica futura si potrebbe approfondire ulteriormente il tema sviluppato collegandolo alle altre forme di uso malevolo delle tecnologie quali il furto di identità digitale e il phishing. In questo modo l’azione preventiva della scuola in relazione alle dinamiche sociali rafforzerebbe la sua presenza sul territorio in qualità di agenzia educativa.

## **Bibliografia**

- Arcangeli, M. (2008). *Il linguaggio pubblicitario*. Roma: Carrocci.
- Ardizzone, P., & Rivoltella P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (Ed.). (2007). *Tecnologia, scuola, processi cognitivi. Per una ecologia dell'apprendere*. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*. Trento: Erickson.
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design. From classroom to community*. New York City: McGraw-Hill.
- Fedeli, D. (2007). *Strategie antibullismo*. Firenze: Giunti.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Genta, M.L., Brighi, A., & Guarini, A. (2013). *Cyberbullismo*. Milano: Franco Angeli.
- Gonnet, J. (1997). *Éducation e médias*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it. Educazione, formazione e media, Armando, Roma, 2001).
- Iannaccone, N. (Ed.). (2009). *Stop al cyberbullismo. Per un uso corretto e responsabile dei nuovi strumenti di comunicazione*. Molfetta: Meridiana.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological bulletin*, 140(4), 1073.
- Lancini, M., & Cirillo, L. (2022). *Figli di internet. Come aiutarli a crescere tra narcisismo, sexting, cyberbullismo e ritiro sociale*. Trento: Erikson.
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: why doesn't he help?* New York: Appleton-Century Crofts.
- Lever, F., Rivoltella, P.C. & Zancchi A. (2002). *La comunicazione. Il Dizionario di scienze e tecniche*. Roma: Rai-ERI.
- Masterman, L. (1997). *A scuola di media*. Brescia: La Scuola.
- Meluzzi, A. (2014). *Bullismo e cyberbullismo*. Reggio Emilia: Imprimatur.

- Messina, L. (Ed.). (2005). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: Cleup.
- Messina, L., De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Midoro, V. (Ed.). (2015). *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*. Milano: Franco Angeli.
- 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.
- Novara, D., & Regoliosi, L. (2018). *I bulli non sanno litigare. Insegnare ai ragazzi a vivere con gli altri e a rispettarli*. Mondadori: Milano.
- Ottaviano, C. (Ed.). (2001). *Mediare i media. Ruolo e competenze del media educator*. Milano: Franco Angeli.
- Pea, R. (1993). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University.
- Piva, M. (2013). *“Beviamoci pure questa!”. Comunicazione multimediale ed ecosostenibilità. Guida pratica ai laboratori*. Padova: Cleup.
- Piva, M. (Ed.). (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Dino Audino.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (2004). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education. Idee, metodo, ricerca*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella, P.C., & Ferrari, S. (Eds.). (2010). *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*. Milano: Vita e pensiero.
- Roncaglia, G. (2018). *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*. Bari: Laterza.
- Sposini, C. (2014). *Il metodo anti-cyberbullismo. Per un uso consapevole di internet e dei social network*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Testa, A. (2003). *La pubblicità. Suscitare emozioni per accendere desideri*. Bologna: il Mulino.
- Zanacchi, A. (1999a). *Convivere con la pubblicità*. Torino: Elledici.
- Zanacchi, A. (1999b). *La pubblicità. Potere di mercato, responsabilità sociali*. Milano: Lupetti.



## Sitografia

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 16:39

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee\\_guida\\_educazione\\_civica\\_do\\_poCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_do_poCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306)

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 16:41

[http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/5tecnologia\\_didat/1153.pdf](http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/5tecnologia_didat/1153.pdf)

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 16:43

[https://web.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A67\\_Pea\\_93\\_DI\\_CUP.pdf](https://web.stanford.edu/~roypea/RoyPDF%20folder/A67_Pea_93_DI_CUP.pdf)

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 16:44

<https://www.unicef.it/diritti-bambini-italia/bullismo-cyberbullismo/>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 16:46

<https://www.confionline.it/detail.aspx?id=73942>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:01

<https://www.salute.gov.it/portale/saluteBambinoAdolescente/dettaglioContenutiSaluteBambinoAdolescente.jsp?lingua=italiano&id=4469&area=saluteBambino&menu=scuola>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:03

[https://www.salute.gov.it/portale/news/p3\\_2\\_1\\_1\\_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=3905](https://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=3905)

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:04

<https://www.piattaformaelisa.it/linee-di-orientamento-per-la-prevenzione-e-il-contrasto-del-bullismo-e-cyberbullismo/>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:06

<https://corrieredelveneto.corriere.it/veneto/notizie/cronaca/2013/4-febbraio-2013/nel-mirino-timidi-brutte-stranieri-grave-minaccia-cyber-bullismo--2113846747625.shtml>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:08

<https://www.savethechildren.it/press/internet-e-minori-save-children-il-bullismo-anche-rete-il-pericolo-maggiore-il-72-degli>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:09

<https://www.istat.it/it/files/2019/03/Istat-Audizione-27-marzo-2019.pdf>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:15

<https://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf>

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:20

[https://www.unicef.it/diritti-bambini-italia/bullismo-cyberbullismo/#:~:text=Il%20cyberbullismo%20ha%20colpito%20il,\(pi%C3%B9%20v olte%20al%20mese\).](https://www.unicef.it/diritti-bambini-italia/bullismo-cyberbullismo/#:~:text=Il%20cyberbullismo%20ha%20colpito%20il,(pi%C3%B9%20v olte%20al%20mese).)

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:31

[https://www.istat.it/it/files/2020/06/Istat\\_Memoria-scritta\\_Violenza-tra-minori\\_1-giugno-2020.pdf](https://www.istat.it/it/files/2020/06/Istat_Memoria-scritta_Violenza-tra-minori_1-giugno-2020.pdf)

ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:45

Calvani, A. Come cambiano i processi di apprendimento con l'uso delle TIC. (n.d). Retrieved August, 3, 2022 from <https://sito01.seieditrice.com/fare-scuola/files/2018/03/come-cambiano-i-processi-di-apprendimento-con-luso-delle-tic.pdf>  
<https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8841/8416> ultimo accesso 25 settembre 2022 ore 17:50

## **Normativa scolastica**

Direttiva Ministeriale n. 16 del 5 febbraio 2007- Linee di indirizzo generali ed azioni a livello nazionale per la prevenzione e la lotta al bullismo.

Indire (2014). Manifesto delle Avanguardie educative.

Legge 20 agosto 2019, n. 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

Ministero dell'Istruzione. Linee di Orientamento per la prevenzione e il contrasto del Bullismo e Cyberbullismo - aggiornamento 2021 - per le istituzioni scolastiche di ogni grado.

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

MIUR (2018). Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari. Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

## **Materiale grigio**

Slide prof.ssa Marina De Rossi. Corso di metodologie e tecnologie per la didattica. A.A. 2018/2019. Università di Padova.

# Allegati

## Allegato 1: Esempi di pre-test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Per me è il bullismo digitale: davanti a uno schermo.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*Stavo giocando ad un gioco online delle persone e iniziano a prendersi in giro tipo: del corso fai schifo a giocare: ecc.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Io mi sono offeso e me ne sono andato via dal gruppo.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Principalmente per mancanza. No non conosco nessuna causa.*

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Un progetto sul bullismo*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*No*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Cercare di aiutare la persona che subisce le critiche del bullo facendo*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Nessuna*

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*cyberbullismo è un covit silenzio*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*NO*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*NON CONOSCO*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*NON CONOSCO*

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Non so che cosa sia questa parola ma forse lo saprò quando sarò più grande, ma in questa parola c'è nascosto qualcosa dopo il ciber che è una parola seria.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*Non lo mi rendo conto.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Ma questo fenomeno forse lo avrà imitato un minore. Ma forse quando sarò una vittima o un mio compagno, forse il cyberbullismo è una di queste cose?*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Forse il cyberbullismo è una specie di virus? o forse non è così ma forse i miei genitori sapranno in qualche cosa.*

## Allegato 2: Esempi di post test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo sperimentale

**QUESTIONARIO FINALE**

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
 UN BULLISMO VIRTUALE

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta.  
 ME NE SONO STATA UNA VITTIMA O ASSISTITO IN UN EPISODIO  
 PARLA DI UN VARI ESERCI

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
 SPARIRE O METTERE IL TELEFONO PER UN PO' DI TEMPO

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
 MALTE E VESUVIA

**QUESTIONARIO FINALE**

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
 PER ME IL CYBERBULLISMO E' COME PULIZARE UN  
 PABINO DIGITALMENTE, (FARO DIGITAL)

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta.  
 NON SONO MAI (PERFORTUNA) STATA UNA VITTIMA  
 DEL CYBERBULLISMO, HO ASSISTITO A UNA COSA  
 ORRENDA, ERA UN' AMICA MOLTO CARA (NO SCUOLA) HA  
 AMICA COSI' SI CHIAMAVA ROSA E' DEDICA ORA NON CI  
 VEDIAMO SPESSE, LEI PARLEVA E COSI' HA TROVATO  
 CHI HA AVEVA FERITA (CON GENITORI) E LA DENUNCIATO.

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
 IO NON SAPREI COME FARE HA OVVIAMENTE LO DICO  
 HA GENITORI E LO DENUNCEREI, SE SAPREI HA  
 GUARDARE UNA SCENA DEL CYBERBULLISMO  
 CONSOLO CHI E' LA VITTIMA, E NON RIMANGO  
 AD ASPETTARE, (FAREI DENUNCIARE)

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
 MALTE E VESUVIA PERCHÉ VENGONO  
 CYBERBULLIZZATI PERCHÉ SI VUOLONO ESSERE FORTI

**QUESTIONARIO FINALE**

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
 PER ME IL CYBERBULLISMO E' UN TIPOLOGIA DI BULLISMO  
 SOLTANTO ESISTE USANDO LA TECNOLOGIA

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta.  
 NON MI SENTIREI DI ESSERE STATO VITTIMA O ASSISTITO  
 CHI HA ASSISTITO ASSISTITO AD UN EPISODIO DI CYBERBULLISMO

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
 INTANTO CERCHEREI DI NON SENTIRE QUANTO BULLI O "CYBERBULLI"  
 CERCHEREI DI ALLONTANARE LA VITTIMA DALLI SOCCORRI, E  
 RILASCIARE LA PENSERA CHE LEI HA MALTRATTAMENTO

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
 NON PUO' STARE IN PAZE, PER RITORNARE: NON C'ESTAN,  
 CHE DA CHE TI LASCIARE LE COSE ALTRO ALIBISI,  
 E TI PRENDONO IN GLIA

**QUESTIONARIO FINALE**

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
 IL CYBERBULLISMO E' BULLISMO FATTO DIGITALMENTE

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta.  
 NO, NON SONO MAI STATO UNA VITTIMA O HO MAI  
 ASSISTITO AD UN EPISODIO SIMILE, MAI

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
~~INTANTO CERCHEREI DI NON SENTIRE QUANTO BULLI O "CYBERBULLI"~~  
~~CERCHEREI DI ALLONTANARE LA VITTIMA DALLI SOCCORRI, E~~  
~~RILASCIARE LA PENSERA CHE LEI HA MALTRATTAMENTO~~

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
 CONSEGUENZE MOLTO TRISTI, NON VUOLE PIU' DI  
 CASA, NON MANGIARE PIU' E NON HA PIU' VITALITA'  
 CAUSE: INTANTO HA UN RITO BULLISMO

## Allegato 3: Esempi di pre-test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Per me il cyberbullismo è una cosa bruttissima perché vuol dire che qualcuno ti fa qualcosa e non si deve fare.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*Nella mia vita non penso di essere una vittima di cyberbullismo.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Se assisto a un episodio di cyberbullismo gli dico che è una stupida e lo quito così è di metterlo a culla e di regalarlo pezzi di marcia.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Non sono le conosco.*

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Per me il cyberbullismo è una violenza digitale.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*No, nella mia vita non penso di essere stato vittima di <sup>cyberbullismo</sup> e non ho assistito a episodi simili.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Se fossi vittima di cyberbullismo non saprei come comportarmi.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Per me le cause sono: l'antipatia verso qualcuno o lo voglia di far male mentalmente. Mentre le conseguenze per me sono che qualcuno potrebbe reagire in modo sbagliato e/o fare del male fisicamente a qualcuno.*

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Non lo so.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*Non credo di essere stato una vittima.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Lo chiederei ai miei amici.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Non lo so.*

QUESTIONARIO INIZIALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Il cyberbullismo è una cosa che lo mette su internet dopo una foto o un video.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili? Se sì, racconta.  
*Io non penso di essere stato una vittima di cyberbullismo. Io non ho letto un libro che parlava di cyberbullismo.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Se io mi trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo io ho quei ragazzi poter dire che non più può fare perché un ragazzo si può restare molto molto male.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Per me il cyberbullismo è una cosa che si regala se facessero questa cosa potrebbero andare in prigione.*



## Allegato 4: Esempi di post test compilati dagli alunni appartenenti al gruppo di controllo

QUESTIONARIO FINALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Sono delle persone che possono entrare nel telefono, il computer...  
 che si chiamano hacker.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta  
*Non sono mai stato una vittima di cyberbullismo.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Preferisco di essere genitori di chiamare la polizia postale.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Per lavorare: il computer, il telefono...*

QUESTIONARIO FINALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Per me il cyberbullismo è quando una persona viene  
 bullizzata su internet.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta  
*No non ho mai assistito a un episodio del  
 genere.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Io lo dico subito ai miei genitori e in quel  
 caso chiamerò la polizia postale e non dico  
 niente.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Prendere un giro, minacce, insulti.*

QUESTIONARIO FINALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Per me, il cyberbullismo è una forma di violenza digitale.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta  
*No, nella mia vita non penso di essere stato vittima o aver assistito  
 a episodi simili.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Non lo so.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Per me, la causa è la voglia di fare del male e la conseguenza è  
 che chi lo subisce può arrivare a fare dell'autolesione fisica.*

QUESTIONARIO FINALE

1) Per te cos'è il cyberbullismo?  
*Il cyberbullismo è il bullismo attraverso le reti  
 sociali.*

2) Nella tua vita pensi di essere stato una vittima di cyberbullismo? Hai assistito a episodi simili?  
 Se sì, racconta  
*No, non sono mai stato vittima del cyberbullismo.*

3) Come ti comporteresti nel caso in cui fossi una vittima di cyberbullismo? E se ti trovassi ad assistere ad un episodio di cyberbullismo?  
*Se sono vittima del cyberbullismo andrei subito dai  
 miei genitori.*

4) Quali cause e conseguenze del cyberbullismo conosci?  
*Non lo so.*



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

# ALLA SCOPERTA DEI BENI ARTISTICI DI ESTE

Relatore  
Giuseppe Artusi

Laureando/a  
Chiara Bertolaso

Matricola: 1169183

Anno accademico: 2021/2022

Chiara Bertolaso

Matricola n° 1169183

Indirizzo: Via Salvo d'Acquisto, 10 Este (PD)

Telefono: 0429619009

Cellulare: 3923316146

Email: chiara.bertolaso@studenti.unipd.it

Istituto Comprensivo Statale "G. Pascoli" di Este

Indirizzo: Via Ghirardini, 21 Este (PD)

Telefono: 04292823

Fax: 042955677

Email: PDIC89300L@istruzione.it

Dirigente Scolastico: Morato Paola

Scuola primaria "Marco Sartori Borotto"

Classe 3B

Insegnante Tutor: Zogno Rossella



# Sommario

Introduzione.....	5
1. Analisi del contesto .....	6
1.1 L'istituto e il plesso.....	6
1.2 La classe.....	7
2. Progettazione del percorso didattico.....	8
2.1 Presentazione dell'idea progettuale .....	8
2.1.1 Ambito tematico e destinatari .....	8
2.1.2 Motivazioni e interessi che hanno orientato la scelta dell'idea progettuale e valore formativo che si attribuisce all'esperienza .....	8
2.2 Dimensione didattica .....	10
2.2.1 Metodologie didattiche.....	10
2.2.2 Tempistiche .....	10
2.2.3 Identificare i risultati desiderati.....	11
2.2.4 Determinare evidenze di accertabilità .....	12
2.2.5 Pianificare esperienze didattiche .....	14
2.2.6 Inclusione .....	18
2.2.7 Analisi delle pratiche didattiche e professionali .....	19
2.2.7.1. Punti di forza .....	19
2.2.7.2 Spunti di miglioramento .....	19
2.2.8 La valutazione degli apprendimenti .....	20
2.3 Dimensione istituzionale.....	22
2.3.1 Le relazioni con il territorio .....	22
2.3.2 Analisi SWOT .....	23
2.4 Dimensione professionale.....	24
2.4.1 Modalità e strumenti della documentazione didattica.....	24
2.4.2 Abilità acquisite.....	24
2.4.3 Il percorso di tirocinio indiretto .....	25
3. Profilo professionale emergente .....	26
3.1 Scheda di autovalutazione del percorso di tirocinio .....	26
Bibliografia .....	28
Sitografia.....	28
Fonti normative.....	29
Materiale grigio.....	29
Documentazione scolastica.....	29

Allegati .....	30
Allegato 1: brochure realizzata attraverso la Comunicazione Aumentativa Alternativa .....	30
Allegato 2: esempi di questionari di autovalutazione e di gradimento .....	31
Allegato 3: esempio di scambio di comunicazioni con la dirigente scolastica tramite e-mail .....	32
Allegato 4: esempio di scambio di messaggi con la tutor dei tirocinanti per accordarsi sulle attività da proporre in classe.....	32
Allegato 5: esempio di scambio di messaggi con il fotografo per delineare le attività da proporre durante l'incontro in classe .....	33
Allegato 6: esempio di scambio di messaggi con la guida turistica per concordare il percorso dell'uscita .....	33
Allegato 7: esempio di attività in classe tramite la didattica a distanza integrata.....	34

## Introduzione

Il mio progetto di tirocinio dal titolo “Alla scoperta dei beni artistici di Este”, rivolto a una classe terza di scuola primaria, ha avuto lo scopo di aumentare la consapevolezza del valore storico dei beni artistici locali.

Capita spesso sia ai bambini che agli adulti di passare su strade, su ponti, di fronte a chiese o ville anche conosciute perlomeno di nome, ma senza saperne la storia o senza rendersi pienamente conto del significato che questi rivestono per il nostro passato e per il nostro futuro, non riconoscendoli di fatto come fonti storiche (si pensi ai numerosi episodi, successi anche recentemente, di oltraggio ai monumenti cittadini).

Da qui il bisogno a livello educativo di valorizzare il patrimonio artistico e culturale per rispettarlo e salvaguardarlo. A questo proposito, la normativa scolastica ci ricorda che gli insegnanti hanno il compito di “far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato [...] e far apprezzare il loro valore di beni culturali” (Indicazioni Nazionali, 2012, p.53).

Pertanto, si è cercato di guidare la scoperta del territorio da parte degli alunni attraverso una varietà di fonti scritte, orali e visive, coinvolgendo anche degli esperti esterni in ottica sistemica. Questo percorso, basato su metodologie didattiche il più possibile attive, ha portato alla creazione di una brochure sui principali beni artistici di Este.

# 1. Analisi del contesto

## 1.1 L'istituto e il plesso

Dall'analisi del RAV emerge l'immagine di un istituto disponibile a creare rete, a mettere in relazione in ottica sistemica le risorse di cui dispone per offrire un servizio di qualità nel territorio. L'utilizzo di modelli comuni a tutta la scuola per la progettazione didattica, la programmazione per classi parallele e la programmazione in continuità verticale (RAV, p. 18) sottolineano la collaborazione tra i docenti anche di ordini scolastici differenti.

Inoltre, a livello didattico, c'è una notevole attenzione ai processi inclusivi dimostrata dalla progettazione di moduli o unità di apprendimento per il potenziamento delle competenze e dalla adozione di un format condiviso per la predisposizione di PEI/PDP. In questo senso l'istituto è Scuola Polo per l'inclusione e capofila del C.T.I. dell'Ambito Territoriale 22 (PTOF, p. 55).

Anche in ambito valutativo c'è una condivisione di criteri comuni per le diverse discipline (RAV, p. 18), prevedendo attività di recupero per gruppi di livello rivolte a coloro che non dovessero raggiungere gli obiettivi di apprendimento identificati.

Ai fini della realizzazione del progetto didattico, è opportuno notare che l'Istituto Comprensivo di Este si colloca in una "cittadina a misura d'uomo" (PTOF, p.4), offrendo numerosi servizi in generale alla cittadinanza e in particolare alle famiglie e ai ragazzi, permettendo loro una armonica crescita psico-fisica. Vi hanno sede anche diverse associazioni culturali che, assieme all'amministrazione comunale, organizzano frequenti eventi, manifestazioni e occasioni di incontro di vario genere.

Secondo il modello proposto dall'analisi SWOT, indubbiamente questa vivacità di stimoli e la disponibilità degli enti territoriali a collaborare con le scuole rappresentano dei punti di forza per la realizzazione di progetti didattici significativi e autentici, che dialogano con la realtà locale in cui sono inseriti.

## 1.2 La classe

La classe alla quale si è rivolto questo progetto didattico è stata una terza primaria, la stessa nella quale ho svolto l'esperienza di tirocinio lo scorso anno scolastico. Questa continuità di percorso mi ha permesso di conoscere meglio i singoli alunni, cogliendo maggiormente i loro punti di forza, le loro propensioni, le loro difficoltà, ma anche le dinamiche relazionali all'interno del gruppo. Questi elementi raccolti in fase di osservazione sono stati preziosi per proporre attività di collaborazione tra pari (ad esempio i lavori di gruppo) il più possibile efficaci, alle quali la classe non era abituata a causa dei limiti imposti dall'emergenza sanitaria.

In generale si tratta di una classe vivace da un punto di vista cognitivo, che dimostra curiosità e interesse per la maggior parte delle attività didattiche proposte dall'insegnante, seppur nelle diversità individuali. Questo elemento sicuramente ha rappresentato un punto di forza per la buona riuscita del progetto.

## 2. Progettazione del percorso didattico

### 2.1 Presentazione dell'idea progettuale

#### *2.1.1 Ambito tematico e destinatari*

Questo progetto si è posto lo scopo di ampliare la conoscenza del territorio in cui si colloca la scuola (e nel quale risiedono la maggior parte degli alunni coinvolti) e di sviluppare alcune competenze associate allo studio dei beni artistici locali tramite l'analisi delle fonti storiche. Trattandosi di un ambito del sapere decisamente vasto sul quale si possono sviluppare apprendimenti seguendo diverse direzioni, si è scelto di dare un orientamento prettamente storico-artistico, richiamando, dove è stato possibile ed opportuno, elementi di geografia, di educazione mediale, di cittadinanza.

Le scelte didattiche, metodologiche e contenutistiche hanno inoltre tenuto conto del contesto classe al quale il progetto si rivolge, ovvero 22 alunni di terza primaria di cui una in situazione di disabilità.

#### *2.1.2 Motivazioni e interessi che hanno orientato la scelta dell'idea progettuale e valore formativo che si attribuisce all'esperienza*

L'idea di lavorare sulla conoscenza del territorio è nata a partire dal progetto di plesso al quale mi è stato chiesto di partecipare. Questo aspetto è fondamentale nel percorso formativo delle nuove generazioni, in quanto “lo studio della geografia aiuta le persone a capire e apprezzare come si sono formati i luoghi e i paesaggi, come interagiscono le persone e gli ambienti, quali sono le conseguenze che derivano dalle nostre decisioni quotidiane che riguardano lo spazio e il mosaico delle culture e delle società diverse e interconnesse che esistono sulla Terra.” (Carta internazionale sull'educazione geografica, 2016, p.3). Ciò significa che è opportuno che lo studio del territorio riguardi non solo i suoi aspetti più fisici (laghi, monti, fiumi, ecc), ma che abbia anche una valenza sociale legata alla cittadinanza attiva, specialmente per i cittadini del XXI secolo, che si trovano a vivere in un mondo sempre più interconnesso.

Questo valore sociale dell'educazione geografica si manifesta anche sotto forma di riconoscimento della responsabilità di ciascuno nei confronti di uno sviluppo solidale e sostenibile (Rocca, 2007), considerate anche le problematiche legate al cambiamento climatico che sono emerse in maniera preponderante negli ultimi anni.

Appurato il valore formativo dello studio del territorio nei curricula scolastici, la sua massima espressione si esplicita nel patrimonio artistico e culturale, a tal punto che il Consiglio Europeo ha dedicato una specifica competenza chiave alla consapevolezza e all'espressione culturale, definendola come un atteggiamento di comprensione e rispetto per le modalità con le quali le varie culture hanno espresso i loro valori costitutivi.

Per lavorare su questi aspetti nel percorso didattico proposto, si è pensato di ricorrere a una pluralità di linguaggi (scritto, orale e in particolare fotografico) ai quali i bambini dovrebbero essere educati fin dalla scuola dell'infanzia (Messina, 2005). Le ragioni di questa scelta sono principalmente due.

La prima è che non si può ignorare il ruolo che ha avuto negli ultimi anni e che sta avendo la rivoluzione tecnologica nelle esperienze di apprendimento (Messina, & De Rossi, 2015) e in generale nel contesto di vita quotidiana. Pertanto, diventa necessario introdurre le giovani generazioni a un uso corretto e consapevole dei mezzi comunicativi medializzati. Non è sufficiente, infatti, sviluppare una competenza tecnica-strumentale legata alle tecnologie (che nella maggior parte dei casi viene acquisita dai bambini nell'ambito informale), ma serve anche un'attenzione educativa pedagogica da parte dell'adulto nell'accompagnare chi sta crescendo nel percorso di costruzione della relazione tra sé e i media. A questo proposito, negli ultimi anni stanno assumendo una valenza sempre più maggiore le politiche educative europee e nazionali volte alla "reale formazione di capacità critiche, riflessive e creative nei futuri cittadini" relativamente a un uso efficace delle ICT (Ferranti, 2018, p. 7).

La seconda motivazione riguarda il fatto che variando le tipologie di stimoli proposti (scritto, orale, visivo, ecc) durante il percorso, più probabilmente ci si avvicinerà al personale stile di apprendimento di ciascun alunno/a, permettendo "a tutti, senza se e senza ma [...] di beneficiare di processi di insegnamento ed apprendimento di qualità" (Nota, Ginevra, & Soresi, 2015, p. 16). In sostanza, si tratta di adottare una didattica personalizzata, che consiste in quella "famiglia di strategie attraverso le quali si può favorire la coltivazione del talento" (Baldacci, 2002, p.163).

In sintesi, in questo progetto convivono due anime per me particolarmente significative: da una parte la scoperta di posti nuovi legati a uno specifico territorio, dall'altra la fotografia come strumento a disposizione dell'esplorazione e come modalità di documentazione.

## 2.2 Dimensione didattica

### 2.2.1 Metodologie didattiche

Come richiesto dal corso di laurea, per l'ideazione di questo progetto è stato adottato il modello di progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe, finalizzato allo sviluppo di apprendimenti autentici a partire dall'identificazione degli obiettivi da perseguire e dalle evidenze che secondo l'insegnante ne testimoniano il raggiungimento nei singoli alunni.

L'adozione di questa visione di riferimento ha portato a scegliere metodologie didattiche di tipo attivo. Quest'ultime puntano sulla partecipazione attiva degli alunni al proprio processo di apprendimento, risultando così generalmente più efficaci nel conferire maggiore significatività all'esperienza scolastica.

Ad esempio, la metodologia laboratoriale è stata scelta per avvicinare i bambini al mondo della fotografia, in quanto permette di “conoscere forma, significato e funzioni del testo mediale indagato, esplorandolo e condividendo osservazioni, scoperte, conoscenze e riflessioni” (Piva, 2021, p.31). Oltretutto, l'esperienza pratica va promossa dall'insegnante in quanto pone problemi di natura concreta che stimolino il pensiero senza scoraggiare chi li affronta, anzi rappresentando una fonte di motivazione (Zago, 2013).

La metodologia cooperativa, invece, è stata scelta per l'analisi a gruppi dei testi riguardanti i vari beni artistici. Il motivo sottostante è che “mediante l'azione comune fra pari è possibile ricomporre i significati profondi delle cose” (Felisatti, 2006, p. 9), costruendo di fatto il sapere. In altre parole, questa forma di apprendimento tra pari risulta essere molto più significativa rispetto alle metodologie tradizionali in quanto l'interazione tra compagni “può favorire situazioni di conflitto socio cognitivo, condizione che stimola i soggetti a cercare di costruire nuove interpretazioni della realtà in grado di superare le discrepanze che nel conflitto vengono alimentate” (Cacciamani, 2008, pp. 28-29).

Infine, è stato dato spazio anche ai momenti di discussione in classe per favorire il confronto tra i diversi punti di vista e tra le varie esperienze.

### 2.2.2 Tempistiche

Per quanto riguarda le tempistiche, il progetto è stato svolto interamente tra fine febbraio e inizio maggio in circa 15 incontri dalla durata media di 2 ore (3 per le uscite sul territorio). In accordo con la tutor dei tirocinanti, si è scelta una tipologia di scansione



temporale più compatta rispetto ad altre, in modo da favorire il ricordo di quanto fatto nell'incontro precedente ed evitare che la motivazione dei bambini vada scemando.

### ***2.2.3 Identificare i risultati desiderati***

**Competenza chiave** (dalle Raccomandazioni del Consiglio Europeo 2018): competenza europea in materia di consapevolezza ed espressione culturale

**Disciplina:** arte e immagine, storia

**Traguardo per lo sviluppo della competenza** (dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012):

- conosce i principali beni artistico culturali presenti nel proprio territorio e li riconosce come fonti storiche;
- utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre una tipologia di testo visivo (fotografia).

**Obiettivi di apprendimento** (dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum 2012):

- individuare le principali informazioni di carattere storico artistico in un testo scritto ed esporle oralmente;
- geolocalizzare i principali beni artistico culturali presenti nel territorio;
- sperimentare la produzione di un'immagine (fotografia) come documentazione;
- confrontare e/o descrivere in forma scritta due beni artistici di propria conoscenza, seguendo una traccia data;
- riflettere sulla messa in atto di alcuni comportamenti per la salvaguardia dei beni artistico culturali.

**Ambito tematico:** la conoscenza del territorio locale attraverso lo studio delle fonti storiche e artistiche

**Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi:** le preconoscenze dei alunni sui principali beni artistico culturali presenti nel territorio sono state indagate tramite un momento di discussione e raccolte attraverso lo strumento [Google Earth](#). Da queste si è cominciato per poi approfondire il discorso.

Per quanto riguarda invece le competenze di analisi e confronto di fonti storiche, è stato necessario un lavoro maggiormente approfondito, considerata l'età e il livello di competenze raggiunto dei destinatari.

**Situazione iniziale:** creazione di una brochure sui principali beni artistici e culturali di Este.

#### 2.2.4 Determinare evidenze di accertabilità

**Modalità di rilevazione degli apprendimenti:** sono stati valutati i prodotti finali realizzati dagli alunni e i processi che sono stati messi in atto dagli stessi.

**Compito autentico:** creazione di una brochure di classe sui principali beni artistici e culturali di Este.

#### Rubrica di prodotto

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livelli			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Narrazione storica	Riportare i contenuti appresi	La brochure elenca i principali beni artistici	Inserisce tutti i principali beni artistici nel prodotto finale e ne aggiunge altri di propria conoscenza	Inserisce tutti i principali beni artistici nel prodotto finale, anche consultando la documentazione a disposizione	Inserisce parzialmente i principali beni artistici nel prodotto finale	Inserisce i principali beni artistici nel prodotto finale guidato dall'insegnante
		La brochure narra i fatti legati alla storia del bene artistico	Riporta integralmente i fatti legati alla storia del bene artistico consultando la documentazione a disposizione e aggiungendo conoscenze personali	Riporta integralmente i fatti legati alla storia del bene artistico consultando la documentazione a disposizione	Riporta parzialmente i fatti legati alla storia del bene artistico consultando la documentazione a disposizione	Riporta i fatti legati alla storia del bene artistico guidato dall'insegnante
		La brochure contestualizza i beni artistici nel periodo storico di appartenenza	Indica il periodo storico di tutti i beni artistici analizzati, mettendoli a volte in relazione tra di loro	Indica il periodo storico di tutti i beni artistici analizzati, consultando la documentazione a disposizione	Indica il periodo storico di alcuni beni artistici analizzati, consultando la documentazione a disposizione	Indica il periodo storico dei beni artistici con l'aiuto dell'insegnante

	Esprimere il messaggio del prodotto finale	La brochure usa un linguaggio chiaro	Compie scelte linguistiche ed espositive utilizzando i termini propri della materia e connettendo spesso i periodi tra di loro	Compie scelte linguistiche ed espositive utilizzando i termini propri della materia e connettendo parzialmente i periodi tra di loro	Compie scelte linguistiche ed espositive utilizzando i termini propri della materia e con una struttura sintattica semplice	Compie scelte linguistiche ed espositive guidato dall'insegnante
--	--	--------------------------------------	--	--	---	--

### Rubrica di processo

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livelli			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Collaborativa	Prendere decisioni in gruppo	Media i diversi punti di vista	Invita gli altri a portare il proprio punto di vista, lo rispetta e cerca una soluzione comune	Invita gli altri a portare il proprio punto di vista e lo rispetta	Rispetta sempre il punto di vista degli altri	Rispetta a volte il punto di vista degli altri
Cognitiva	Analizzare un testo scritto	Individua le informazioni nel testo	Individua integralmente in un testo le informazioni richieste, riportando anche dei particolari	Individua integralmente in un testo le principali informazioni richieste	Individua parzialmente in un testo le principali informazioni richieste	Individua in un testo le informazioni richieste con l'aiuto
Espositiva	Esporre oralmente	Presenta un bene artistico alla classe	Riferisce integralmente e in autonomia le principali informazioni riguardanti il bene artistico	Riferisce integralmente le principali informazioni riguardanti il bene artistico consultando la traccia a disposizione	Riferisce parzialmente le principali informazioni riguardanti il bene artistico consultando la traccia a disposizione	Riferisce oralmente in modo essenziale alcune informazioni riguardanti il bene artistico

## 2.2.5 Pianificare esperienze didattiche

### Alla scoperta dei beni artistici tramite le immagini



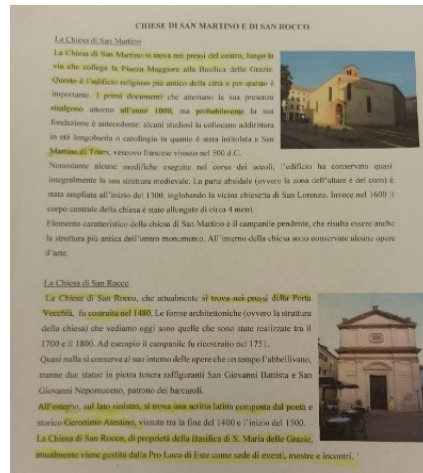
Vengono sperimentati i principi base della fotografia (concetto di inquadratura, 3:4, 16:9, ecc) in preparazione all'incontro con il fotografo. Per fare questo, i bambini utilizzano delle mascherine da usare come "macchina fotografica" e delle immagini di giornale come soggetti.

Nel mentre, riportano il lavoro su un foglio del fascicolo.

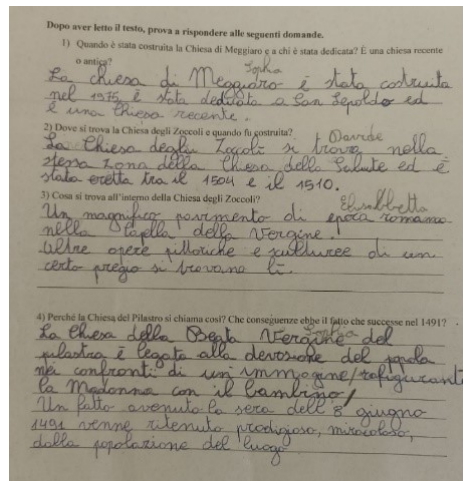


Infine, applicano quanto imparato e i suggerimenti dati dal fotografo inquadrando i beni artistici di Este. Queste fotografie verranno poi commentate in classe e le migliori entreranno a far parte della brochure finale.

## Alla scoperta dei beni artistici tramite le parole scritte



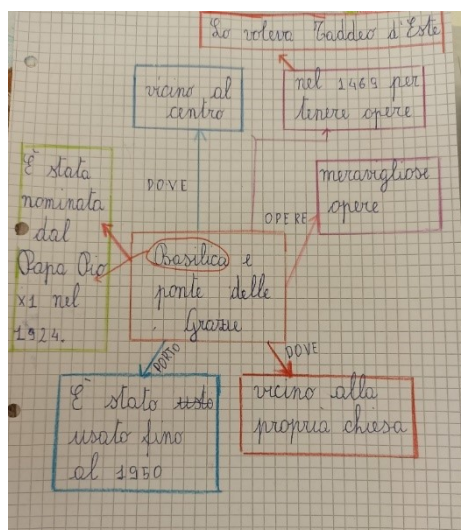
A gruppi, gli alunni leggono un testo riguardante un bene artistico di Este.



Dopo la lettura, rispondono alle domande proposte.



Una metodologia cooperativa, come quella adottata in questo caso, permette lo scambio di opinioni e stimola la curiosità.



Infine, è stata creata una mappa concettuale a partire dal testo e dalle risposte alle domande.

### Alla scoperta dei beni artistici tramite l'oralità



Gli alunni a turno espongono ai compagni ciò che hanno imparato sul bene artistico studiato. Come aiuto hanno il testo, le risposte alle domande o la mappa concettuale preparata in precedenza.

In questo modo, a livello di metodologie didattiche l'aula scolastica diventa decentrata e la scuola dialoga con il territorio.

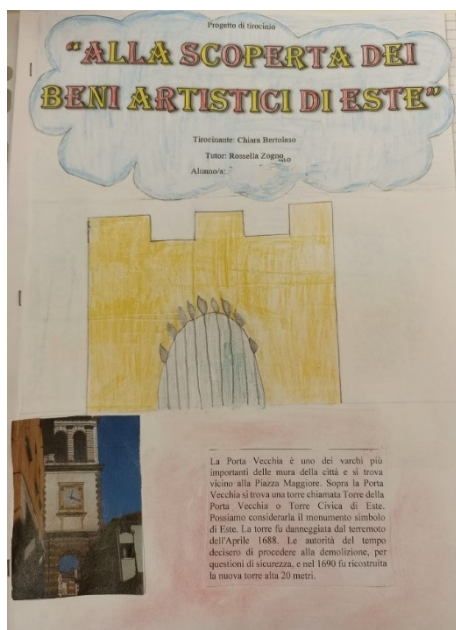




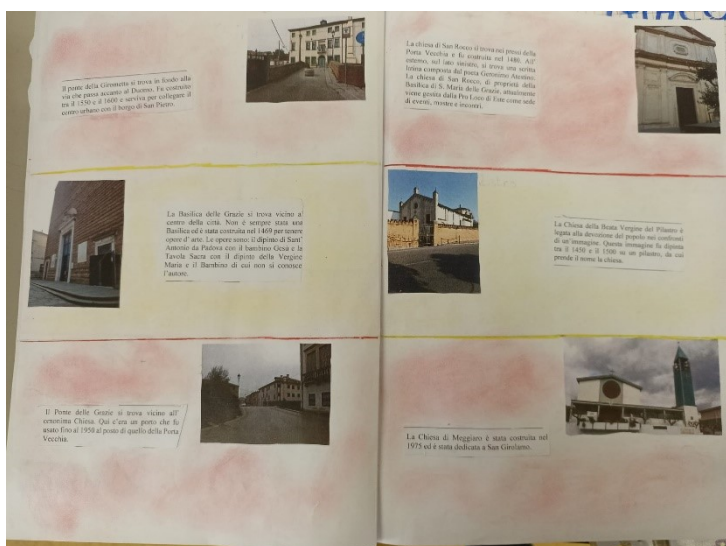
Visita a Villa Byron e all'Arco del Falconetto con la guida turistica.



### Il compito autentico



Come compito autentico, ciascun/a alunno/a ha realizzato la propria brochure.



Le fotografie sono state realizzate dagli stessi bambini, così come le didascalie scritte al computer.

### 2.2.6 Inclusione

Per coinvolgere la bambina in situazione di disabilità, si sono adottate delle buone pratiche inclusive che risultassero efficaci per lo scopo, in un clima di collaborazione e confronto continuo con l'insegnante tutor e con la docente di sostegno. In sostanza, si tratta di proporre molteplici forme di rappresentazione, di azione e di espressione, come suggerito dall'ottica UDL, favorendo così la promozione della piena partecipazione degli alunni alla vita scolastica auspicata dall'Index per l'inclusione (2016).

Ad esempio, alle attività riguardanti gli elementi di base della fotografia ha potuto prendere parte anche la bambina proprio perché è stata scelta una metodologia di tipo laboratoriale basata su un coinvolgimento attivo da parte di chi apprende.

Per quanto riguarda invece le uscite sul territorio, la vicinanza del plesso ai beni artistici da visitare le ha permesso di partecipare all'esperienza, con la possibilità di tornare a scuola a piedi, qualora ne sentisse il desiderio o la necessità, accompagnata dall'insegnante di sostegno. In questa maniera i tempi dell'uscita sono diventati maggiormente flessibili in base alle sue esigenze del momento. In ogni caso, vivere questa esperienza al di fuori dell'edificio scolastico ha rappresentato anche uno stimolo diverso dal solito per lavorare sull'obiettivo che l'insegnante di sostegno si è posta per lei, ovvero quello di abituarla gradualmente a stare nel gruppo di pari.

Infine, il prodotto finale, ovvero la brochure, è stato realizzato utilizzando lo strumento della Comunicazione Aumentativa Alternativa (**vedere allegato 1**).



## ***2.2.7 Analisi delle pratiche didattiche e professionali***

### ***2.2.7.1. Punti di forza***

Un primo punto di forza di questo progetto riguarda la scelta dell'argomento. Infatti i beni artistici rappresentano qualcosa di concreto, quotidianamente sotto gli occhi dei bambini e dunque vicino alla loro realtà. Si sa quanto partire da questo aspetto sia importante per accendere l'interesse dei bambini e per rendere significativa l'esperienza di apprendimento.

Inoltre, introdurre un elemento di novità rispetto all'ordinario, quale l'utilizzo dei dispositivi elettronici, ha permesso di catturare maggiormente la loro attenzione.

Una riflessione a parte la meritano i lavori di gruppo, che hanno funzionato decisamente bene considerato che la classe nella sua esperienza ha avuto rarissime occasioni per mettersi alla prova con questa metodologia didattica, a causa del distanziamento sociale imposto dall'emergenza sanitaria (durante il lockdown del 2020 questi bambini frequentavano la classe prima primaria).

Nonostante ciò, nel complesso tutti i singoli gruppi sono riusciti a portare a termine i compiti richiesti, ovvero quello di rispondere alle domande relative a un testo scritto e di creare una mappa concettuale. Di sette gruppi totali, due hanno lavorato con particolare sintonia tra i loro componenti, mentre gli altri cinque si sono imbattuti in difficoltà di vario genere che comunque sono riusciti a superare.

Infine, le uscite sul territorio sono state particolarmente apprezzate non solo per aver avuto la possibilità di vedere dal vivo ciò che si stava studiando in classe, ma anche per riprendere quella dimensione relazionale con i propri pari che è venuta a mancare in questi ultimi anni di pandemia.

### ***2.2.7.2 Spunti di miglioramento***

In sede di valutazione con la mia tutor dei tirocinanti, abbiamo individuato una serie di spunti di miglioramento da tener presente nel caso in cui si volesse ripetere un'esperienza simile a quella realizzata. Questi riguardano sia la macro-progettazione che la micro-progettazione.

A livello di macro-progettazione, si sarebbero potute approfondire maggiormente le parti relative all'educazione all'immagine (ovvero allo studio della fotografia) in quanto soffermarsi ulteriormente su questo aspetto avrebbe consolidato maggiormente gli

apprendimenti, e alla preparazione all'esposizione orale. Ad esempio, si sarebbe potuto dedicare del tempo anche all'analisi della comunicazione non verbale attraverso video di divulgatori scientifici, al fine di cogliere quella gestualità che accompagna l'esposizione orale rendendola più efficace in termini comunicativi.

A livello di micro-progettazione, invece, nella preparazione di alcuni incontri avrei potuto individuare strategie più valide in relazione alla conduzione delle attività. Un esempio si trova nel seguente estratto da un diario di bordo riferito all'uscita in cui sono state scattate le fotografie ai beni artistici.

*Mi sono resa conto che avrei potuto gestire meglio la situazione: su iniziativa della mia tutor, ho ritirato i tablet al termine di ogni scatto e una volta arrivati alla tappa successiva, li ho riconsegnati allo stesso gruppo di prima grazie alle diverse etichette incollate sui dispositivi. [...]. Questa soluzione è stata molto più efficace rispetto a quella che avevo pensato inizialmente io, ovvero lasciare il tablet in mano ai bambini per tutta la durata dell'uscita*

### 2.2.8 La valutazione degli apprendimenti

La valutazione dell'esperienza è stata svolta nei tre momenti previsti dalla letteratura (Galliani, 2015): all'inizio del percorso (tramite la valutazione delle preconcoscenze attraverso lo strumento [Google Earth](#)), in itinere (attraverso le osservazioni strutturate dalla griglia sottostante specificatamente predisposta) e alla fine (tramite la realizzazione del compito autentico).

Media i diversi punti di vista	Invita gli altri a portare il proprio punto di vista, lo rispetta e cerca una soluzione comune	Invita gli altri a portare il proprio punto di vista e lo rispetta	Rispetta sempre il punto di vista degli altri	Rispetta a volte il punto di vista degli altri
A.D.			X	
B.M.		X		
B.A.			X	
B.A.		X		
C.C.S.	X			
D.A.		X		
F.L.		X		
F.E.		X		

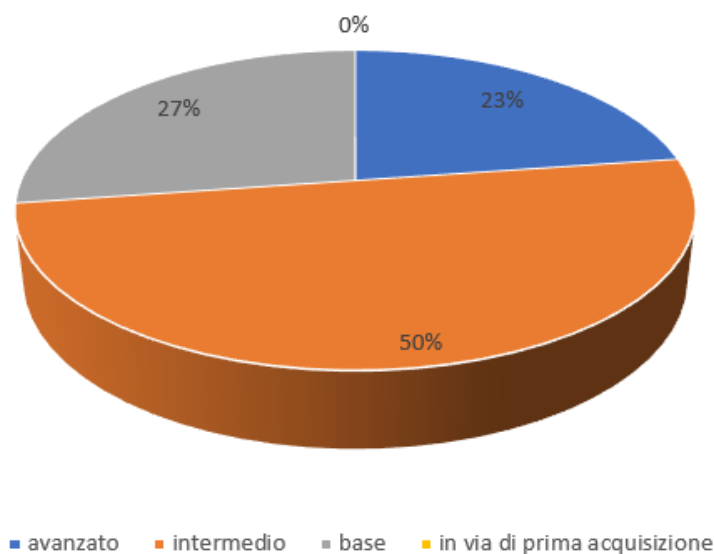
G.C.		X		
G.E.			X	
M.E.		X		
M.L.	X			
M.M.		X		
P.G.	X			
P.F.			X	
P.L.		X		
P.A.		X		
R.L.	X			
S.F.			X	
S.T.		X		
V.F.	X			
W.E.S.			X	

Nel progettare la valutazione degli apprendimenti, si è cercato di seguire il più possibile l'impianto trifocale proposto da Castoldi (2016) in cui vengono coinvolte tre dimensioni: la dimensione oggettiva (che fa riferimento alle prestazioni evidenti e osservabili), la dimensione soggettiva (che riguarda l'attribuzione di significato personale all'esperienza di apprendimento da parte del soggetto e la sua auto percezione di capacità) e la dimensione intersoggettiva (che riguarda cosa gli altri si aspettano che il soggetto sia in grado di fare). L'autore, infatti, sottolineando la complessità della valutazione delle competenze e il necessario coinvolgimento di molteplici stakeholder, sostiene che "il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive" appena menzionate (p. 83).

Alla luce di queste considerazioni, oltre alle due rubriche valutative (una di prodotto riferita alla brochure finale e una di processo riguardante l'intero percorso), è stato predisposto anche un questionario di autovalutazione e di gradimento (**vedere allegato 2**). Da quest'ultimo è emerso che sono piaciute particolarmente le uscite sul territorio, durante le quali ciascuno ha potuto imparare qualcosa di nuovo grazie all'esposizione degli altri compagni. Qualcuno, invece, non ha apprezzato la richiesta di fare un disegno riguardante la visita alla villa.

Tra le attività che sono risultate facili sono state riportate l'esposizione orale, la scrittura al computer delle didascalie per la brochure e le fotografie scattate ai beni artistici. È risultato più difficile, invece, ascoltare quanto esposto dai compagni durante l'uscita (in quanto bisognava tenere a mente anche le proprie informazioni da raccontare) e completare la brochure.

Concludendo, dall'analisi dei risultati riportati nel grafico sottostante, possiamo dire che in generale la classe ha risposto in maniera positiva al progetto proposto, ottenendo valutazioni medio-alte, seppur nelle diversità individuali.



## 2.3 Dimensione istituzionale

### 2.3.1 Le relazioni con il territorio

Nello svolgere il suo ruolo istituzionale, la scuola spesso è chiamata ad entrare in relazione con molteplici interlocutori, i quali compongono quei sistemi sociali che, secondo la teoria bioecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979), concorrono tutti insieme allo sviluppo dell'essere umano.

Per quanto riguarda il mio percorso di tirocinio di quest'anno, gli interlocutori principali sono stati la dirigente scolastica, la tutor dei tirocinanti e gli esperti esterni.

Con la dirigente gli scambi sono avvenuti via e-mail (**vedere allegato 3**), volti principalmente al rilascio di autorizzazioni, mantenendo sempre toni cordiali e un clima positivo di collaborazione.

Considerazioni simili si possono fare per quanto riguarda il rapporto con la tutor, con la quale siamo rimaste costantemente in contatto sia tramite chiamata che via messaggio, confrontandoci e condividendo tutte le attività che sono state proposte in classe (**vedere allegato 4**). In questa maniera siamo riuscite a lavorare insieme creando una buona sintonia che ci ha permesso di superare eventuali difficoltà o imprevisti.

Infine mi sono relazionata anche con i due esperti che ho coinvolto nel progetto: il fotografo e la guida turistica. Con il fotografo ho condiviso ciò che avevo in mente di fare con i bambini e ci siamo confrontati su quali esperienze proporre durante l'incontro previsto (**vedere allegato 5**). Invece con la guida turistica ci siamo accordati per organizzare l'uscita didattica (**vedere allegato 6**).

### 2.3.2 *Analisi SWOT*

Per rilevare le opportunità, i vincoli e le risorse del contesto scolastico ed extra-scolastico, è stato utilizzato il modello proposto dall'analisi SWOT.

Tra i punti di forza indubbiamente spicca la collocazione del plesso nel quale si è svolto il progetto in questione: la scuola si trova nella zona del centro storico, a breve distanza dai monumenti principali della cittadina. Ciò ha consentito di realizzare uscite sul territorio con maggiore facilità, senza dover ricorrere all'utilizzo dei mezzi di trasporto pubblici.

Tra i punti di criticità, invece, in fase di progettazione del percorso sono emerse principalmente le limitazioni dovute all'emergenza sanitaria, che ha reso più complessi gli scambi tra pari dovendo ricorrere a volte alla didattica a distanza integrata (**vedere allegato 7**).

Punti di forza	Punti di criticità
<p><b>AREA STRUTTURALE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenza di uno schermo interattivo</li> </ul> <p><b>AREA ORGANIZZAZIONE E COMUNICAZIONE INTERNA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilità della tutor dei tirocinanti;</li> <li>• Presenza dell'insegnante di sostegno con la quale poter collaborare, anche durante le uscite sul territorio;</li> <li>• Interesse della scuola all'iniziativa (progetto di plesso)</li> </ul> <p><b>AREA DEL RACCORDO E DELLA COMUNICAZIONE CON L'ESTERNO</b></p>	<p><b>AREA STRUTTURALE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitata flessibilità del setting di apprendimento anche a causa delle restrizioni anticontagio</li> </ul> <p><b>AREA CURRICOLARE, PROGETTUALE, DISCIPLINARE E DIDATTICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reperibilità di macchine fotografiche per ciascun alunno</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vicinanza della scuola ai principali monumenti artistici della città, raggiungibili a piedi;</li> <li>• Disponibilità di una guida turistica per presentare una villa locale</li> </ul> <p><b>AREA DELL'EDUCABILITÀ INCLUSIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Varietà delle tipologie di stimoli proposti durante il progetto (scritto, orale, visivo, ecc);</li> <li>• Generale interesse e curiosità da parte della classe per le attività didattiche proposte</li> </ul>	
<b>Opportunità</b>	<b>Rischi</b>
<p><b>AREA STRUTTURALE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenza di un terrazzo sul quale affaccia l'aula e al quale accede quasi esclusivamente la classe in questione;</li> </ul> <p><b>AREA DEL RACCORDO E DELLA COMUNICAZIONE CON L'ESTERNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilità di collaborazione con un esperto di fotografia</li> </ul>	<p><b>AREA STRUTTURALE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilità che la connessione Internet non funzioni</li> </ul> <p><b>AREA DEL RACCORDO E DELLA COMUNICAZIONE CON L'ESTERNO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rischio di entrare in zona gialla nella quale non sono concesse le uscite sul territorio</li> </ul>

## 2.4 Dimensione professionale

### 2.4.1 Modalità e strumenti della documentazione didattica

La documentazione del percorso svolto è stata realizzata scattando alcune fotografie ai momenti più significativi del percorso, tramite la realizzazione di alcuni prodotti da parte degli alunni e attraverso la redazione dei diari di bordo, in cui sono state riportate le attività svolte, la risposta della classe in termini di partecipazione, interesse e tempistiche, il monitoraggio degli apprendimenti e delle riflessioni personali su questi elementi.

### 2.4.2 Abilità acquisite

Tra le abilità acquisite durante questi anni di tirocinio (e in particolare durante l'ultimo), sicuramente va sottolineata la capacità di osservazione del sistema scuola, come riportato nel seguente estratto da un diario di bordo.

*Mentre l'anno scorso vedevo il modo di insegnare della mia tutor come il modello verso il quale tendere in toto, ora credo di essere riuscita a farne un'analisi più critica. [...] Ho individuato altri modi di agire, di essere, di entrare in relazione con gli alunni che magari funzionano per la mia tutor, ma che non appartengono alla mia personalità e che dunque non adatterò nel mio futuro di insegnante.*

*Questo dimostra che le mie capacità di osservazione sono migliorate rispetto agli anni passati di tirocinio, specialmente quello della seconda annualità, in cui facevo più fatica a cogliere certi aspetti e a riportarli in una riflessione scritta.*

Un'altra capacità che ho sviluppato nel tempo è stata quella di gestire una differente risposta da parte della classe in termini di tempistiche rispetto a quanto previsto inizialmente. Una situazione simile, infatti, mi avrebbe messo maggiormente in difficoltà gli anni passati in relazione alla gestione della parte rimanente dell'incontro. Quest'anno, invece, sono riuscita a riformulare quanto programmato, dedicando più spazio ai momenti di discussione e anticipando negli ultimi minuti l'attività con la quale avremmo cominciato l'incontro successivo.

Probabilmente sono riuscita a fare questo perché, rispetto alle precedenti esperienze di tirocinio, avevo in mente in modo più chiaro l'obiettivo verso il quale volevo condurre la classe.

#### ***2.4.3 Il percorso di tirocinio indiretto***

Durante il tirocinio indiretto di quest'anno abbiamo avuto modo di riflettere sulla professionalità docente anche in relazione al nostro profilo professionale emergente, sottolineando la complessità che questa comporta e la pluralità di competenze (didattiche, disciplinari, pedagogiche, relazionali, comunicative, ecc) richieste agli insegnanti per svolgere al meglio la loro professione.

Infatti chi insegna, assieme a chi apprende, inevitabilmente fa parte di una rete sistemica molto forte e strutturata a diversi livelli tra loro interconnessi: dalla realtà di classe a quella territoriale nel senso più ampio del termine, di cui fanno parte in primis le famiglie, ma anche gli enti locali e tutta la comunità educante.

Proprio per la complessità che li caratterizza, è necessario saper analizzare i vari contesti nella quale la scuola si trova inserita. Per far questo, abbiamo imparato a utilizzare l'analisi SWOT, uno strumento che consente di individuare i punti di forza, i punti di criticità, le opportunità e i rischi relativi a uno specifico progetto didattico e su questi basarne la realizzazione.

### 3. Profilo professionale emergente

Durante il mio percorso formativo mi sono resa conto di prediligere l'insegnamento nell'ambito linguistico e in particolare quello della lingua inglese. Infatti mi è sempre piaciuta l'idea di poter sviluppare le competenze comunicative necessarie per interagire in maniera sempre più efficace con una persona straniera, qualunque sia la sua lingua madre. Questo è dimostrato anche dalla mia scelta di frequentare all'epoca un liceo linguistico. Tuttavia, nonostante l'esperienza non del tutto soddisfacente dello scorso anno come supplente di inglese, spero di poter trasmettere questo interesse ai miei futuri alunni.

Inoltre, ritengo che la metodologia ludica – generalmente prevalente nell'insegnamento della lingua inglese ai bambini – mi permetta di entrare in relazione con loro in maniera più profonda rispetto ad altri approcci didattici.

Infine, durante la mia formazione universitaria, sono rimasta colpita dalla presentazione di un percorso didattico sull'accettazione della disabilità e, più in generale, della diversità, presentato durante l'insegnamento di Psicologia della disabilità e dell'integrazione. Sono convinta che lavorare con le nuove generazioni su queste tematiche possa perlomeno tentare di contrastare quel clima di intolleranza e di odio nei confronti del "diverso" che a mio avviso troppo spesso, sotto varie forme (femminicidi, episodi di razzismo, ecc), caratterizza la nostra società.

#### 3.1 Scheda di autovalutazione del percorso di tirocinio

<i>Dimensioni di competenza</i>	<i>Indicatori</i>	<i>Studente</i>
	Individua risorse e bisogni dei gruppi e degli/delle alunni/alunne nei contesti educativi e didattici	Ottimo
	Conosce i quadri teorici, curricolari e normativi pedagogico-didattici e disciplinari	Ottimo
	Progetta interventi educativi e didattici per competenze, orchestrando fondamenti epistemologici e contenuti delle discipline con i processi d'apprendimento degli allievi, le risorse della scuola e del territorio, con attenzione alla dimensione inclusiva	Ottimo
	Conduce interventi educativi e didattici per competenze, in ottica inclusiva, atti a promuovere l'apprendimento significativo e la maturazione sociale e affettiva degli/delle alunni/alunne	Ottimo



<b>Dimensione didattica</b>	Monitora l'intervento didattico	Distinto
	Utilizza in modo opportuno modalità e strumenti per la verifica e la valutazione degli/delle alunni/alunne	Distinto
<b>Dimensione istituzionale</b>	Rileva opportunità, vincoli e risorse del contesto scolastico ed extra-scolastico	Ottimo
	Agisce consapevolmente nel contesto scolastico inteso come organizzazione formativa complessa	Distinto
	Si attiva nel gruppo di tirocinio indiretto come partecipe di una comunità formativa organizzata	Ottimo
	Utilizza adeguate modalità di comunicazione, anche digitale, nei diversi contesti	Distinto
<b>Dimensione professionale</b>	Documenta le pratiche didattiche e professionali attuate, anche attraverso il Portfolio	Ottimo
	Esprime riflessioni significative sulla propria esperienza didattica e formativa, anche in relazione ai quadri teorici di riferimento	Distinto
	<b>Autovaluta le componenti emergenti delle</b> proprie competenze professionali in formazione, orientandole al miglioramento	Ottimo

## Bibliografia

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno*. Torino: UTET Università.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge: Index for Inclusion Network Limited (trad. it. Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola, Carrocci, Roma, 2014).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. (trad. it. Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Lecce: La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Ferranti, C. (2018). *Giocare e apprendere con le tecnologie*. Roma: Carocci.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Nota, L., Ginevra, M.C., & Soresi, S. (Eds.). (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Coop. Libreria Editrice Università di Padova.
- Messina, L. (2005). *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova: Cleup.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Piva, M. (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Dino Audino
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria: Association Supervision for Curriculum Development (trad. it. Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione significativa, Libreria Ateneo Salesiano, Roma, 2004).
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori.

## Sitografia

- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. From <https://udlguidelines.cast.org/> (ultimo accesso sabato 21 maggio 2022 ore 15:10)
- Istituto Comprensivo di Este. From <http://www.ic-este.it/archives/documento/piano-triennale-dellofferta-formativa-ptof> (ultimo accesso sabato 21 maggio 2022 ore 16:30).

## **Fonti normative**

Carta internazionale sull'educazione geografica (2016).

MIUR (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

## **Materiale grigio**

Storti, D. *L'analisi SWOT*.

Tonegato, P. *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*.

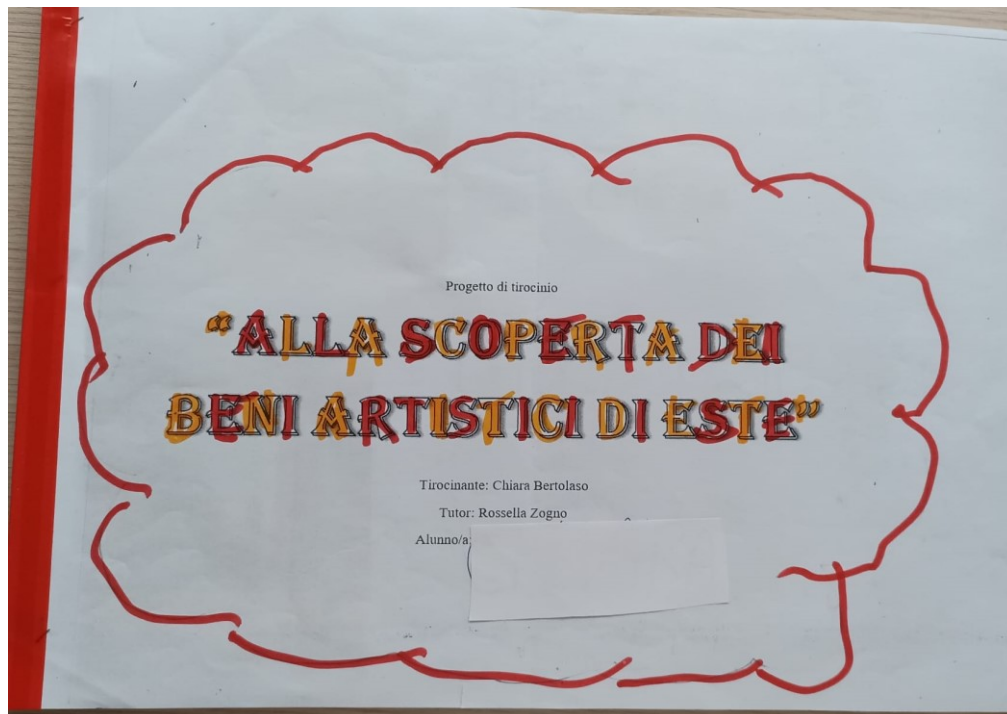
## **Documentazione scolastica**

PTOF 2022/2025 Istituto Comprensivo "Giovanni Pascoli" Este

RAV 2019/2022 Istituto Comprensivo "Giovanni Pascoli" Este

# Allegati

## Allegato 1: brochure realizzata attraverso la Comunicazione Aumentativa Alternativa



## Allegato 2: esempi di questionari di autovalutazione e di gradimento

**SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE E DI GRADIMENTO**

Dopo aver riflettuto sull'esperienza appena conclusa, segna con una X la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

	Molto bene	Abbastanza bene	Devo esercitarmi
Sei riuscito/a a individuare le informazioni essenziali sul bene artistico da riportare nella brochure?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a ad esporre alla classe le principali informazioni del bene artistico che hai studiato?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a collaborare nel lavoro a gruppi?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a impegnarti per portare a termine le attività richieste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a svolgere il lavoro richiesto in autonomia?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quale attività hai trovato facile da svolgere? Quale difficile?

FACILE SCATTARE LE FOTO ANCHE PERCHÉ IL TELEFONO LO USO MOLTO  
 DIFFICILE RICORDARE LE INFORMAZIONI DEI COMPAGNI PERCHÉ AVEVO ANCHE LE MIE INFORMAZIONI DA TENERE IN MENTE E QUINDI FACEVO CONFESSIONE

Cosa ti è piaciuto di questa esperienza? Cosa no?

MI PIACEVANO A VISITARE POSTI NUOVI SCRIVERE ALPC. NON MI PIACE: FARE IL DISEGNO VILVA BIRON

**SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE E DI GRADIMENTO**

Dopo aver riflettuto sull'esperienza appena conclusa, segna con una X la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

	Molto bene	Abbastanza bene	Devo esercitarmi
Sei riuscito/a a individuare le informazioni essenziali sul bene artistico da riportare nella brochure?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a ad esporre alla classe le principali informazioni del bene artistico che hai studiato?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a collaborare nel lavoro a gruppi?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a impegnarti per portare a termine le attività richieste?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a svolgere il lavoro richiesto in autonomia?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quale attività hai trovato facile da svolgere? Quale difficile?

NO NO  
 MOLTO FACILE  
 le attività facili che sono: esporre la relazione, per la brochure, per il disegno della villa BIRON  
 DIFFICILE  
 MESSI LA COSA CHE NON MI ERA DIFFICILE

Cosa ti è piaciuto di questa esperienza? Cosa no?

MI È PIACIUTO TUTTA MA SOPRATTUTTO LEGGERE

**SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE E DI GRADIMENTO**

Dopo aver riflettuto sull'esperienza appena conclusa, segna con una X la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

	Molto bene	Abbastanza bene	Devo esercitarmi
Sei riuscito/a a individuare le informazioni essenziali sul bene artistico da riportare nella brochure?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a ad esporre alla classe le principali informazioni del bene artistico che hai studiato?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a collaborare nel lavoro a gruppi?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a impegnarti per portare a termine le attività richieste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a svolgere il lavoro richiesto in autonomia?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quale attività hai trovato facile da svolgere? Quale difficile?

Ho trovato facile imparare le cose che dovevo dire sui beni artistici e anche fotografarli.  
 Ho trovato difficile compilare la brochure.

Cosa ti è piaciuto di questa esperienza? Cosa no?

Tutto mi è piaciuto.

**SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE E DI GRADIMENTO**

Dopo aver riflettuto sull'esperienza appena conclusa, segna con una X la faccina corrispondente agli obiettivi che hai raggiunto.

	Molto bene	Abbastanza bene	Devo esercitarmi
Sei riuscito/a a individuare le informazioni essenziali sul bene artistico da riportare nella brochure?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a ad esporre alla classe le principali informazioni del bene artistico che hai studiato?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a collaborare nel lavoro a gruppi?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a impegnarti per portare a termine le attività richieste?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei riuscito/a a svolgere il lavoro richiesto in autonomia?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quale attività hai trovato facile da svolgere? Quale difficile?

Ho trovato più facile scrivere al PC e a esporre, un po' difficile la relazione

Cosa ti è piaciuto di questa esperienza? Cosa no?

MI È PIACIUTO ESPORRE E FARE LE ANNOTAZIONI PERCHÉ HO IMPARATO QUALCOSA DI NUOVO E SCRIVERE AL COMPUTER.



## Allegato 3: esempio di scambio di comunicazioni con la dirigente scolastica tramite e-mail

08/04/22, 23:18

Posta di Università degli Studi di Padova - autorizzazione per incontri tirocinio Bertolaso



Chiara Bertolaso <chiara.bertolaso@studenti.unipd.it>

### autorizzazione per incontri tirocinio Bertolaso

pdic89300l@istruzione.it <pdic89300l@istruzione.it>

11 febbraio 2022 13:20

Rispondi a: pdic89300l@istruzione.it

A: BERTOLASO CHIARA <chiara.bertolaso@studenti.unipd.it>

Buongiorno,  
il calendario proposto per il tirocinio va bene.  
Invece, per l'acquisizione di foto dei bambini (sebbene gli stessi non siano riconoscibili) è necessario acquisire esplicita autorizzazione da parte delle famiglie.  
Può preparare una bozza di modulo in cui sono esplicitate finalità e modalità di utilizzo delle immagini e inviarmela?  
Cordiali saluti  
Paola Morato

## Allegato 4: esempio di scambio di messaggi con la tutor dei tirocinanti per accordarsi sulle attività da proporre in classe

5/3/2022

Ciao Rossella, scusa il disturbo di sabato però ho bisogno di chiederti una cosa. Per la prima pagina del fascicolo che faranno martedì mi sono venute in mente due opzioni: una è dare un foglietto con la scritta del titolo del progetto, come ho fatto l'anno scorso, che poi dovranno colorare e incollare sulla prima pagina del loro fascicolo. In questo caso dovrei consegnarne una copia anche a [redacted]

Oppure, dato che sono più grandicelli, potrebbero scrivere direttamente loro il titolo del progetto dove preferiscono, organizzando lo spazio sulla prima pagina come meglio credono e facendo come al solito un disegno a piacere. In questo caso ovviamente non dovrei consegnare nessun materiale a [redacted]. Fammi sapere cosa ne pensi, grazie e buon fine settimana 😊

12:22 ✓

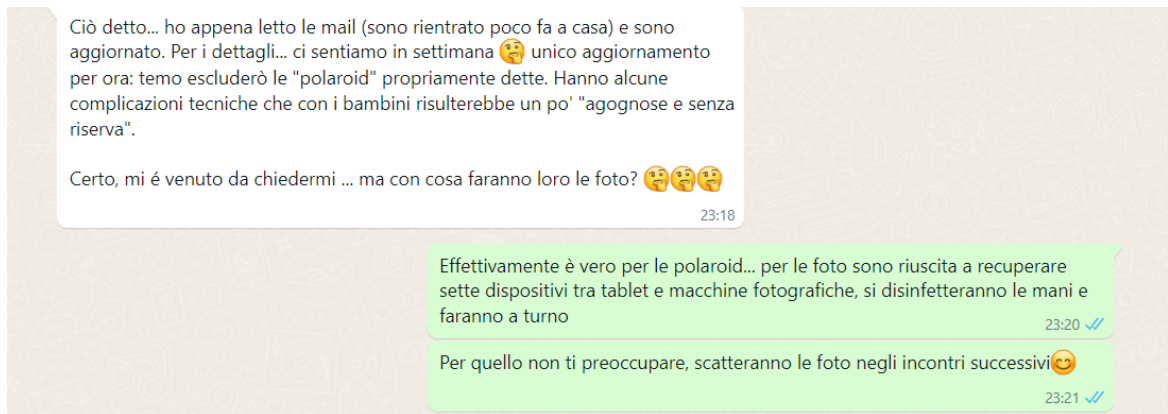
Direi che per il fascicolo fanno da soli. Faremo il titolo al PC per la brochure dal momento che le didascalie saranno pure scritte con il PC. Valuta tu... 😊

14:27

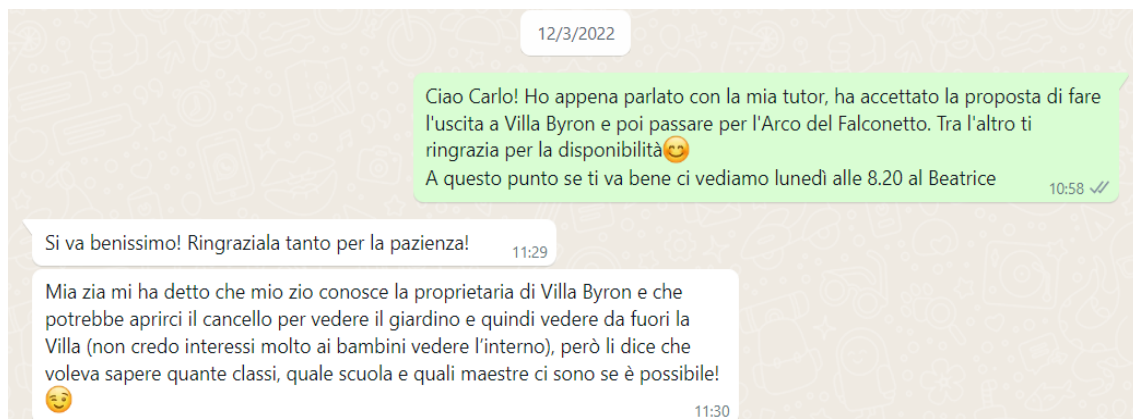
D'accordo, grazie e buon pomeriggio 😊👏

16:01 ✓

## Allegato 5: esempio di scambio di messaggi con il fotografo per delineare le attività da proporre durante l'incontro in classe



## Allegato 6: esempio di scambio di messaggi con la guida turistica per concordare il percorso dell'uscita



## Allegato 7: esempio di attività in classe tramite la didattica a distanza integrata

