



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
Applicata - FISPPA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PEDAGOGIA

Relazione finale

MEDIA EDUCATION E PRIMA INFANZIA

**Una ricerca su dispositivi digitali e servizi educativi
per la prima infanzia**

Relatore:

Prof. Cecchinato Graziano

Co-Relatore:

Prof. Foschi Laura Carlotta

Laureanda:

Basso Sara

Matricola 2060460

Anno accademico 2023/2023

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1: BAMBINI NELL'ERA DIGITALE	4
1. Bambini e nuove tecnologie	4
1.1 Tecnologie digitali e bambini: alcuni studi e ricerche	6
1.1.1 Studi e ricerche in ambito italiano	7
2. Nativi digitali?	9
3. Apocalittici e integrati	13
4. Rischi ed opportunità	15
5. Perché educare al digitale nella prima infanzia	22
CAPITOLO 2: LA MEDIA EDUCATION NELLA PRIMA INFANZIA.....	25
1. Cosa si intende per Media Education?	25
2. Media education nella prima infanzia, perché e come è possibile?	29
2.1 Perché i servizi educativi 0-6 dovrebbero proporre percorsi di <i>media education</i>	30
2.1.1 Riferimenti normativi sul digitale nelle scuole dell'Infanzia e nei servizi educativi 0-6.....	35
2.2 Includere le tecnologie digitali e strutturare i percorsi per lo 0-6.....	40
2.2.1 Alcune esperienze	45
3. Educatori ed insegnanti come media educator?.....	50
4. Il ruolo delle famiglie	53
CAPITOLO 3: RICERCA	61
1. Introduzione	61
2. Metodologia	63
2.1 Partecipanti	63

2.2 Strumenti.....	64
2.3 Procedimento.....	67
CAPITOLO 4: RISULTATI DELLA RICERCA.....	68
1. Presenza ed utilizzo dei dispositivi digitali nei servizi educativi 0-6	68
2. Opinione del personale educativo sull'uso degli strumenti e la loro formazione	75
3. Opinione sul ruolo dei genitori e la loro informazione/formazione da parte dei servizi educativi.....	82
CONCLUSIONI	86
BIBLIOGRAFIA	90
SITOGRAFIA.....	100
ALLEGATO 1	102

INTRODUZIONE

Il presente elaborato nasce dalla volontà di indagare un tema che volente o nolente oggi giorno fa parte della nostra quotidianità. La società contemporanea, infatti, è intrisa di digitale e ciò non può che far pensare a come questo elemento abbia influito ed influisca sul nostro modo di vivere, di relazionarci, di pensare e di apprendere. Ma più che concentrarsi su noi adulti che spesso possediamo la capacità di poter scegliere e comprendere ciò che può essere un'opportunità e cosa invece può diventare un rischio, ci siamo voluti focalizzare sulla prima infanzia. In questo periodo di vita i soggetti sono nel loro pieno sviluppo ed anzi stanno iniziando ad affacciarsi al mondo, scoprendolo in primis attraverso gli adulti di riferimento che li circondano e alle esperienze che gli propongono, ma anche attraverso i servizi educativi, che sono i primi ecosistemi esterni alla famiglia in cui i bambini sono immersi. Sappiamo infatti che l'Early Childhood Development (ECD), ossia quel periodo che va dalla gravidanza agli 8 anni circa, risulta essere il trampolino di lancio per l'intera vita dei soggetti e la sua qualità dipende dagli "interventi precoci" e le esperienze vissute dal bambino nel contesto familiare e negli altri sistemi ambientali. Sembra essere ormai normale vedere bambini anche molto piccoli avere tra le mani ed utilizzare dispositivi digitali dato che presentano caratteristiche che li rendono intuitivi e facilmente fruibili. Spesso per questo si colpevolizzano i genitori, ma in quanto educatrice ciò che mi ha spinto a realizzare questo elaborato è stata la volontà di interrogarmi ed intraprendere un percorso per comprendere ed analizzare se e come i nidi e le scuole dell'infanzia in quanto contesti volti all'educazione dei bambini possano e debbano mettere in atto azioni educative anche rispetto alle tecnologie. È quindi realmente efficace rendere i servizi educativi per la prima infanzia luoghi "media free", come spesso accade, o è meglio inserire le tecnologie all'interno di essi? Ed eventualmente, qual è il modo più appropriato per inserirle e per fare in modo che i bambini non siano solamente fruitori passivi? La *media education* sembra essere da questo punto di vista un approccio che permette lo sviluppo di un pensiero critico e consapevole nei confronti delle tecnologie, perciò perché non utilizzarlo anche per la prima infanzia, al fine di porre le basi per lo sviluppo di quella competenza digitale che è ormai necessaria per vivere nel contesto odierno?

Ebbene il presente elaborato intende quindi indagare l'uso dei dispositivi digitali come strumento educativo utilizzabile all'interno dei servizi per la prima infanzia per sviluppare un percorso di *media education*.

Nello specifico nel primo capitolo analizzeremo i bambini nell'era digitale, soffermandoci sul rapporto che intercorre tra di essi e le nuove tecnologie. Potremo comprendere attraverso alcuni studi, internazionali ma anche del contesto italiano, come questo rapporto si instauri sempre più in tenera età e stia diventando sempre più consistente sia in termini di numeri che di tempi. Ci dedicheremo inoltre all'analisi dell'appellativo "Nativi Digitali", spesso utilizzato nei confronti dei bambini nati in quest'epoca digitale, mettendo in luce alcuni rischi che esso comporta. Passeremo poi a delineare le due principali linee di pensiero che si sono sviluppate rispetto al rapporto tra bambini e nuove tecnologie, ossia quella degli Apocalittici e quella degli Integrati. Successivamente riporteremo i principali rischi e le principali opportunità che i dispositivi digitali possono arrecare/comportare per la salute e lo sviluppo del bambino. Alla luce di quanto riportato, al termine del capitolo giungeremo a riflettere sul perché sia importante educare fin dalla prima infanzia al digitale.

Il secondo capitolo invece si soffermerà sull'analizzare la *Media Education*. Innanzitutto, daremo una definizione a questa disciplina per poi passare a delinearne brevemente il percorso storico e le principali caratteristiche ed accezioni. Successivamente ci addentreremo nel pensare alle motivazioni per cui la *Media Education* possa essere sviluppata anche nella prima infanzia, specificando il perché i servizi educativi 0-6 dovrebbero proporre tali percorsi, facendo anche riferimento alle normative sul digitale presenti in Italia, e sul come poterli progettare e concretizzare, offrendo esempi di alcune esperienze che sono state realizzate. Passeremo poi ad analizzare il ruolo di *media educator* che gli educatori e gli insegnanti potrebbero avere nell'ottica di un'educazione digitale che sia trasversale nei contesti educativi, accennando al problema della mancanza di conoscenze e competenze da parte dei professionisti dell'educazione rispetto a questa tematica e alla necessità quindi di una formazione specifica. Concluderemo

soffermandoci sull'importanza delle figure genitoriali e di una buona collaborazione tra famiglia e servizi per rendere quanto più efficace l'educazione digitale dei bambini.

Nel terzo capitolo verrà presentata la ricerca nata con l'obiettivo principale di indagare la presenza, la rispettiva frequenza e le modalità d'utilizzo dei dispositivi digitali all'interno dei servizi educativi per lo 0-6 nel territorio di Padova e provincia, e l'opinione di educatori ed insegnanti rispetto alla tematica dei dispositivi digitali in ambito educativo. Si procederà quindi con l'esposizione delle motivazioni che ci hanno portato ad intraprendere questa ricerca, alla definizione degli obiettivi e della metodologia utilizzata.

Nel quarto ed ultimo capitolo si procederà con l'analisi dei dati ottenuti tramite la somministrazione di un questionario e la discussione di quanto emerso dallo studio.

CAPITOLO 1: BAMBINI NELL'ERA DIGITALE

1. Bambini e nuove tecnologie

A partire dalla seconda metà del XX secolo vi è stato un aumento costante di tecnologie e new media nella nostra società che ha portato questi strumenti ad essere sempre più presenti nelle nostre vite quotidiane. Essi però non hanno pervaso solamente le vite degli adulti, ma anche quelle dei bambini in quanto, nonostante i dispositivi non siano stati pensati in modo specifico per loro, sono entrati in ambito domestico attraverso l'uso che ne fanno i genitori, diventando così strumenti che popolano anche la vita dell'infanzia.

Quando parliamo di tecnologie digitali facciamo riferimento a strumenti che comprendono l'interazione con uno schermo, quali smartphone, tablet, computer, e-book e televisione (ora smart-tv). A partire dagli anni Dieci del presente secolo, infatti, il mondo dell'infanzia è stato maggiormente soggetto all'influenza di questi strumenti poiché essi presentano interfacce *touch* che permettono, a differenza delle precedenti tecnologie, una stimolazione visuale, uditiva ed anche tattile. I bambini esplorano il mondo attraverso i sensi e gli schermi *touch* screen ampliano questa scoperta introducendo la corporeità. Essi quindi permettono ai bambini più piccoli, che non sanno ancora leggere e scrivere e non hanno raggiunto una coordinazione oculo-manuale elevata, di interagire molto prima con le tecnologie rispetto al passato, quando l'utilizzo dei dispositivi digitali, come ad esempio il computer, era vincolato a delle competenze di base (Metastasio, 2021a). Il loro utilizzo è quindi molto più semplice e intuitivo; infatti, come sottolinea Marangi (2023)

“Gli schermi e i dispositivi digitali che i bambini e le bambine incontrano fin dai primi mesi della loro vita sono utilizzabili e attivabili a partire dall'intuizione e dalla sperimentazione, anche senza particolari ragionamenti o analisi. Con pochissimi gesti, che possono essere reiterati con facilità o memorizzati immediatamente rispetto a quanto fanno le persone intorno a loro, i bambini e le bambine interagiscono con i media

digitali in maniera molto semplice e, in apparenza, efficace.” (Marangi, 2023, p. 20)

Le nuove tecnologie, quindi, sono strumenti con un'elevata *affordance* (“opportunità”) (Di Bari, 2015). Non è raro vedere bambini di 1 o 2 anni d'età che abbiano compiuto gesti quali lo strisciare il dito indice da sinistra a destra, il muovere le dita per cercare di ingrandire o ridurre, il cliccare sugli oggetti per esplorarli o nelle loro attività di gioco simbolico abbiano imitato gli adulti facendo finta di utilizzare un dispositivo digitale (Rossi, 2021; Di Bari, 2023b). Come sottolinea Brito(2016) infatti, i bambini sono degli osservatori astuti e oltre ad imparare ad utilizzare i *device*, sviluppano la comprensione del ruolo della tecnologia osservando gli adulti che utilizzano i media digitali. Comprendiamo perciò l'importanza ed il ruolo che le figure di riferimento hanno anche in quest'ambito di vita dei bambini, non solo per lo stile di mediazione che essi adottano ma anche per le modalità in cui essi utilizzano i dispositivi.

I nuovi media stanno diventando fondamentali per i bambini, non tanto per il sempre maggior tempo speso interagendovi, quanto per la pervasività che hanno nella vita quotidiana rispetto alla capacità di dare senso al mondo e di connettersi gli uni con gli altri, tanto che Bega, Marani e Prandi (2018) sostengono che le dimensioni reale e virtuale, materiale e immateriale dell'ambiente in cui i bambini costruiscono la loro conoscenza sono inscindibili e le realtà sono plurime ed integrate. I bambini, infatti, crescono immersi nei media e i prodotti e le informazioni da esse veicolati, insieme alla letteratura, le fiabe, le figure mitiche e le leggende, concorrono alla costituzione della cosiddetta cultura simbolica infantile, ossia le rappresentazioni e simboli espressivi delle credenze, delle premure e dei valori dei bambini. Oltre ad essa, i nuovi media hanno iniziato ad influenzare anche la cultura materiale dell'infanzia, ossia i vestiti, i libri, gli oggetti artistici e i giocattoli, tra cui anche il computer, i videogames e le App. Ciò perché vi è stato un processo di “intertestualità” ossia un'estensione dei personaggi e delle narrazioni mediatiche al di là del singolo medium o genere, creando un consumo multiplo. (Colombo et al., 2020)

I bambini sono quindi colti da

“Una pervasività che, d’altra parte, si avvantaggia ulteriormente delle mutazioni tecnologiche che la stessa televisione in quanto medium sta attraversando: oggi il consumo televisivo non è più riconducibile alla sola esposizione ai contenuti *on air*, schedulati secondo un palinsesto rigido gestito per appuntamento, ma significa *timeshifting*, ovvero liberazione dello schermo televisivo dal regime temporale e di contenuti imposto dal *producer controller flow*, a favore di logiche di fruizione *anytime*; e significa tv connesse, schermi Internet *enabled*, che cominciano ad ospitare servizi televisivi non lineari (*on demand*), che inevitabilmente producono un aumento del tempo trascorso davanti allo schermo.” (Buckingham, 2013, p. 65)

Quest’influenza tra media e bambini è riscontrabile anche dal fatto che quest’ultimi vengono ora considerati come dei veri e propri consumatori per cui vengono creati, oltre che prodotti mediali specifici (YouTube Kids, RaiYoyo, ecc.) anche strumenti digitali appositi (Storytellers, fotocamere digitali e tablet per bambini, ecc.). Se prendiamo in considerazione le App possiamo vedere come molte siano sviluppate appositamente per i bambini anche molto piccoli e diversificate rispetto al tipo di categoria. Vi sono infatti app ludiche e di intrattenimento e App specifiche pensate per l’educazione/istruzione del bambino, ossia pensate per “insegnare” (Nesti, 2018).

1.1 Tecnologie digitali e bambini: alcuni studi e ricerche

Alcuni studi hanno analizzato proprio il rapporto che intercorre tra bambini della fascia tra gli 0 e i 6 anni d’età e le tecnologie digitali, soffermandosi sull’analisi della presenza di tali strumenti nella vita dei bambini e il tempo di utilizzo.

A livello internazionale una delle organizzazioni più conosciute che tratta il rapporto dei media e delle tecnologie con i bambini è il Common Sense Media¹; in particolare essa ha prodotto diversi rapporti sull’utilizzo dei media da parte dei bambini negli Stati Uniti di età compresa tra 0 e 8 anni. L’ultimo rapporto datato

¹ <https://www.commonsensemedia.org/about-us/our-mission>

2020 ha messo in luce come il tempo medio di utilizzo quotidiano nei bambini al di sotto dei 2 anni di età è di 49 minuti, per poi salire a due ore e mezza nei bambini tra i 2 e i 4 anni ed arrivare alle tre ore nei bambini tra i 5 e gli 8 anni. Quasi i tre quarti del tempo risulta essere speso per guardare la televisione ed i video. Ciò che si differenzia rispetto al rapporto del 2015 è che il tempo speso per guardare i video online in siti come YouTube è aumentato oltre il doppio, raggiungendo così ben 39 minuti giornalieri. Ai video online seguono poi 30 minuti a giorno dedicati ai servizi streaming (Netflix, ecc.), e solamente 18 minuti sono utilizzati per guardare i programmi TV. Il 46% dei bambini dai 2 ai 4 anni e il 67% dai 5 agli 8 anni dispongono di un proprio *device* (tablet o smartphone) aumentando così la possibilità di visione online.

Lo studio riporta anche la presenza di nuove tecnologie come: gli *smart speakers* e i *virtual assistants*, quali Alexa e Siri, che permettono un'interazione verbale con device online e personaggi virtuali; la realtà virtuale (VR) che crea un ambiente immersivo; i dispositivi indossabili, come gli *smartwatch* che permettono ai genitori di monitorare i figli e permettono a questi ultimi di chiamare numeri preprogrammati. I primi tra questi strumenti hanno incrementato di molto la loro presenza nelle case, passando dal 9% del 2017 al 41% nel 2020. In particolare, si è visto che la percentuale di interazione da parte dei bambini con questi device è del 25%; principalmente vengono utilizzati per ascoltare musica e solo in una piccola percentuale per ascoltare storie o per addormentarsi (Rideout, Robb, 2020).

In un recente studio realizzato in Inghilterra con bambini di età compresa tra i 3 e 5 anni, relativo all'utilizzo dei dispositivi mobili e alle applicazioni da loro più comunemente utilizzate (YouTube, YouTube Kids, Siri e servizi di streaming video) è risultato che l'utilizzo medio giornaliero di ogni bambino è 115,3 minuti al giorno, con il 14,9% dei bambini oggetto del campione che ha registrato una media di utilizzo di oltre 4 ore al giorno (Grollo et al., 2023)

1.1.1 Studi e ricerche in ambito italiano

Lo studio qualitativo *Young Children (0-8) and Digital Technology* del 2015 rispetto ai resoconti in ambito italiano ha riscontrato come i bambini siano immersi in case ricche

di strumenti digitali fin dalla loro tenera età; perlopiù esse presentano dispositivi come la televisione, gli smartphone, console per i videogames e iPads/tablets. In realtà l'alta presenza di questi dispositivi non è necessariamente correlata al maggior utilizzo da parte dei bambini e alla loro possibilità di accedervi. Effettivamente tra le "attività digitali" i bambini sembrano essere maggiormente interessati ai giochi e ai video, anche se queste attività non rientrano nell'elenco di quelle digitali e analogiche preferite per il tempo libero in generale (Chaudron, 2015).

Uno studio condotto da INDIRE, l'Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa, ha mostrato come i bambini al di fuori del contesto scolastico siano "sommersi" dalle tecnologie, infatti l'89,4% delle famiglie che ha partecipato all'indagine è risultato essere connesso ad Internet ed il 77,2% vive all'interno di ambienti moderatamente e fortemente tecnologici, ossia con 3 o più dispositivi digitali. Le tecnologie più diffuse ed utilizzate tra i dispositivi posseduti sembrano essere smartphone e tablet, rispettivamente con il 24,4% e il 49,8% di utilizzo; nel 44% dei casi i bambini risultano avere un dispositivo digitale ad uso esclusivo. Le attività per le quali vengono utilizzati i dispositivi sono principalmente il giocare, il vedere video o cartoni animati o programmi tv, ascoltare la musica; mentre solo percentuali al di sotto del 5% si sono riscontrate per attività quali l'utilizzo di app educative, il disegnare e la ricerca di informazioni (Anichini, Bartolini, 2018).

Secondo una ricerca del Centro per la Salute del Bambino onlus e dall'Associazione Culturale Pediatri (2018) 8 bambini su 10 tra i 3 e i 5 anni sanno usare il cellulare dei genitori, il 30% dei genitori usa lo smartphone per calmare i più piccoli già durante il primo anno di vita e il 70% dal secondo anno. Uno dei motivi per cui bambini chiedono precocemente il cellulare del genitore è anche questo: "fa parte dell'ambiente "on-life" di relazione" (Grego ², save the children)

Anche i rapporti ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica) del 2019 riportano come la quasi totalità dei nuclei familiari che ha accesso ad Internet includa almeno un figlio

² <https://retezerosei.savethechildren.it/approfondimenti/diritto-protezione/luso-delle-tecnologie-digitali-nei-bambini-da-0-a-6-anni/>

minorenne, anche se il 33,8% delle famiglie risulta non possedere un computer od un tablet in casa.

Il rapporto del 2018 dell'EU Kids Online ha messo in luce come l'88% dei bambini italiani utilizzi quotidianamente dispositivi connessi a Internet a casa. Si è riscontrato come le tecnologie preferite dai bambini siano soprattutto i tablet, poiché grazie alle loro dimensioni, alla portabilità e la facilità d'uso consentono una fruizione più facile e maneggevole (Biraglia, Metastasio, 2021).

La pandemia sembra aver mantenuto, se non addirittura accelerato, il processo di diffusione ed utilizzo del digitale in età sempre più precoce. Marangi (2023) infatti ha riportato come due studi dell'Università Bicocca di Milano effettuati coinvolgendo i genitori residenti in Lombardia abbiano riscontrato come semplicemente tra il primo e il secondo lockdown per la fascia 0-5 anni vi sia stato un aumento del 30% rispetto all'utilizzo delle tecnologie e dei media digitali, e del 40% per la televisione. Per quanto concerne i tempi di utilizzo dei dispositivi per scopi quali il gioco, lo svago e la socialità, il 30% non li ha mai utilizzati, il 37% è rimasto sotto l'ora di utilizzo, il 18% circa un'ora al giorno mentre il 15% dalle due ore in su.

2. Nativi digitali?

Oggi giorno sentiamo spesso associare il termine "Nativi Digitali" a bambini e ragazzi perché nati nell'era digitale. A partire dal 2001, anno in cui Prensky utilizzò per la prima volta questo termine, il concetto di "Nativi Digitali" "ha prodotto un malinteso, lasciando credere che le/i bambine/i e le/i ragazze/i, per il semplice fatto di essere nati in un'epoca caratterizzata dalla presenza delle nuove tecnologie, le sapessero usare con consapevolezza e competenza" (Mariani, 2018, p. 37).

Prensky (2001) in realtà coniò questo termine per indicare i giovani studenti del college, nati intorno alla metà degli anni Ottanta, i quali hanno vissuto la loro intera vita circondati da computer fissi, videogames, videocamere, cellulari, ecc. Egli, come sostiene Di Bari (2023b), voleva sottolineare come le nuove generazioni padroneggiassero come dei "madrelingua" gli schermi e il digitale ed avessero una certa

complicità con questi nuovi strumenti rispetto agli “immigrati digitali”, ossia i giovani adulti, gli adulti e gli anziani che, dato il loro confronto con tali strumenti in età più avanzata, difficilmente possono raggiungere quel livello di competenza. Ciò che per Tisseron (2013) rende i “Nativi Digitali” diversi dagli “immigrati digitali” rispetto alle competenze con Internet e le tecnologie è il loro desiderio, la loro curiosità priva di preoccupazioni.

Questa idea dei “Nativi Digitali” però porta con sé alcuni problemi. Innanzitutto quello di attribuire questa definizione a soggetti che presentano condizioni differenti rispetto a quelle presenti nel momento in cui è stata coniata, poiché i bambini ed i ragazzi oggi si ritrovano circondati da smartphone, tablet, connessioni rapide, realtà virtuali, ecc.. Un secondo problema è dare per scontato che i soggetti nati in ambienti in cui sono presenti diversi strumenti tecnologici abbiano capacità innate nell'utilizzarli (Marangi, 2023).

Come sostengono diversi autori è perciò più adatto parlare di “confidenza” nell'utilizzo degli strumenti digitali più che di “competenza”, in quanto quest'ultima:

“consiste nel saper ‘saper fare’ che si abbina al ‘sapere’ e, soprattutto, nella trasferibilità di quanto è stato appreso anche in altri ambiti. Le abilità che i bambini sviluppano per il fatto di essere immersi, fin dalla nascita, in un ambiente caratterizzato dalla presenza delle tecnologie sono l'esito dell'utilizzo di strumenti molto intuitivi; tuttavia, per trasformarsi in reale competenza occorre che accanto all'intuito intervenga il ragionamento, che ci sia una piena consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni, non soltanto sul piano tecnico ma anche su quello cognitivo e persino etico.” (Di Bari, 2023b, p. 26).

I bambini come abbiamo visto, soprattutto con la diffusione delle tecnologie touch, riescono in modo intuitivo a comprendere le operazioni da compiere, come ad esempio il passaggio da un'immagine a quella successiva all'interno della galleria del cellulare, e l'utilizzo di applicazioni che puntano su questo aspetto non fa altro che rinforzare ciò che i bambini sanno fare e non permettono di creare competenza digitale, in quanto

non è certo che si azioni il ragionamento e che il bambino sappia trasferire quella conoscenza (Riva, 2014; Di Bari, 2018).

Marangi (2023) sottolinea infatti come lo stesso Prensky si rese conto dei fraintendimenti che la sua definizione poteva creare. Per questo motivo successivamente assunse la prospettiva della saggezza digitale (*digital wisdom*) che si contrappone proprio alla *digital skillness* ovvero a quelle competenze tecniche che erano state attribuite ai Nativi Digitali quali rapidità, dimestichezza con i diversi supporti, ma mancanza di creatività, di capacità di comunicare e di consapevolezza.

Papadopoulou e colleghi (2023) con la loro ricerca hanno messo in luce l'importanza dell'interesse dei bambini per i media digitali, poiché "even when a child displays 'desirable' digital skills [...] this doesn't necessarily mean that she/he is inclined towards digital media, or even likes them" (Papadopoulou et al., 2023, p. 20). Infatti nonostante sia innegabile che molti bambini abbiano un'attitudine per le tecnologie, alcuni dimostrano disinteresse o timidezza nell'utilizzo di giochi digitali o giochi didattici interattivi (Lydia Plowman, 2016). È per questo motivo che la confidenza dei bambini e degli adolescenti nei confronti della tecnologia non può essere considerata "generazionale" in quanto questa confidenza tecnologica non può prescindere dal contesto geografico, culturale e sociale in cui i bambini crescono, anche perché non tutti hanno le stesse possibilità e capacità di accesso al digitale e ciò crea forme di *digital divide* (Di Bari 2018, 2023b).

Marangi (2023) individua tre diversi tipi di *digital divide*: rispetto al mancato accesso alle connessioni e all'assenza di possesso dei dispositivi tecnologici; quello relativo alla mancanza di competenze digitali pur avendo a disposizione gli strumenti digitali; e in riferimento a coloro che utilizzano spesso il digitale senza avere risultati soddisfacenti. (Digital divide Marangi p. 158)

È necessario perciò demolire l'etichetta "Nativi Digitali" affibbiata ai bambini o il riferirsi a loro come membri di quella che Pilotti (2018) chiama "touch screen generation", perché come evidenzia Romana Andò (2013), la maggior parte delle definizioni sulla generazione digitale sono prodotte dalla vulgata giornalistica o dal marketing, più che essere delle espressioni riflessive di legami generazionali

(Buckingham,2013). Infatti, oltre alla non generazionabilità non vi sono evidenze a livello neuroscientifico di una struttura cerebrale differente rispetto a quella delle generazioni precedenti e non sono nemmeno stati osservati cambiamenti a livello neuronale dovuti all'uso degli schermi.

A livello pedagogico quest'etichetta ha delle conseguenze sulle relazioni tra adulti e ragazzi/bambini in quanto, pensando quest'ultimi come fruitori con capacità innate nell'utilizzo delle tecnologie, si lascia intendere che non sia per loro necessaria un'alfabetizzazione digitale e che, come già accennato precedentemente, gli adulti sono e rimarranno sempre meno competenti ed abili nell'uso della tecnologia (Di Bari, 2023b). Così si rischia di creare una contrapposizione generazionale (Nativi Digitali vs. immigrati digitali), costituendo “una dialettica tra generazioni che si struttura sulla competizione o sulla reciproca sfiducia, basata su presunte incapacità, siano esse tecnologiche o logiche, a seconda dei punti di vista da cui ci si mette in competizione” (Marangi, 2023, p. 150).

Ma un ultimo problema che Marangi (2023) sottolinea è che il parlare di generazione digitale ha permesso agli adulti di costruire l'oggetto di cui pretendono di parlare, senza analizzarne la reale complessità di ciò che i bambini sono e fanno, perché come sottolinea Buckingham (2013) “La fantasia contemporanea del ‘bambino cibernetico’ è uno stereotipo che contraddice le considerevoli difficoltà e frustrazioni che i bambini (come gli adulti) esperiscono nelle loro relazioni con i nuovi media. Inoltre, i bambini ora sono targettizzati come consumatori in modo aggressivo: le loro esperienze rispetto ai nuovi media sono strutturate e definite dalle forze sociali ed economiche più vaste che loro non controllano, o anche necessariamente comprendono.” (Buckingham,2013, p. 104).

Bisogna abbattere questa idea di generazione “digitale” poiché in qualche modo attribuisce pieno potere alla tecnologia, tralasciando gli sviluppi sociali, economici e politici, che invece devono sempre essere presi in considerazione quando si parla di tecnologia e bambini (Buckingham, 2013), e perché come sottolinea Livingstone (2009) delegittima il diritto dei bambini ad avere delle politiche di intervento che li

accompagnino e li sostengano nell'acquisizione delle competenze necessarie per l'utilizzo dei media (Drusian, 2018).

3. Apocalittici e integrati

Nella riflessione rispetto al rapporto che intercorre tra i bambini e i media si sono sviluppate due diverse correnti di pensiero; da una parte coloro che mettono in luce gli aspetti negativi e i pericoli delle tecnologie sullo sviluppo dei bambini e che quindi "demonizzano" le tecnologie e dall'altra coloro che credono che i dispositivi tecnologici possano essere strumenti e risorse utili per lo sviluppo a partire dalla prima infanzia.

Già nel 1964 Umberto Eco aveva distinto i due filoni di pensiero definendoli "apocalittici" ed "integrati". Secondo l'autore, i primi vedono i mezzi di comunicazione come elementi che hanno il potere di conformare la società e che tendono ad inserire nelle logiche del mercato la cultura alta banalizzandola e standardizzandola. Dall'altra parte gli "integrati" sostengono che i media permettono un'ampia circolazione delle informazioni e garantiscono forme di intrattenimento, oltre che ad avere un potere democratizzante (Di Bari, 2023b). Metastasio (2021a), riferendosi al pensiero di Umberto Eco, riconduce all'interno della corrente apocalittica tutti "coloro che considerano la società, la cultura e le comunicazioni di massa come esito di un processo degenerativo, funzionale al soddisfacimento delle esigenze di mercato, secondo strategie di vendita rivolte ad un pubblico culturalmente e ideologicamente omogeneo" (Metastasio, 2021a, p. 10). I mass media infatti vengono da loro considerati come forme di dominio che hanno l'obiettivo di ottenere un'integrazione totale di un pubblico indifferenziato, portando quest'ultimo ad avere una visione passiva ed acritica del mondo. In ottica integrata invece i mass media sono mezzi "neutrali" che operano in un contesto pluralistico e, attraverso il loro contributo nella diffusione delle stesse informazioni e sollecitudini culturali a tutti, favoriscono la partecipazione sociale stimolando una democratizzazione politica grazie alla possibilità che essi danno di creare un'opinione pubblica più informata e consapevole.

È importante tener conto del fatto che Eco (1964) si riferiva in modo generale alla visione dei media tradizionali quali la radio, il cinema, i fumetti, la televisione, e non in modo specifico ai media in rapporto ai bambini. In riferimento a quest'ambito diversi sono gli autori che si sono espressi sempre seguendo la scia della distinzione delle due correnti individuate da Eco (1964). Sulla scia degli "apocalittici" si schiera Postman (1982) il quale sostiene che i media, ed in particolare la televisione, siano la causa della "scomparsa" dell'infanzia in quanto, facilitando l'accesso all'informazione, i bambini riescono ad accedere a contenuti e privilegi prima dedicati solo agli adulti. Buckingham (2003) sottolinea come l'autore sostenga fortemente l'idea che la televisione non debba entrare nell'ambito educativo e che i bambini debbano essere protetti dall'influenza corruttiva della tecnologia.

Karl Popper (1993) nel suo saggio "*Cattiva maestra televisione*" afferma la necessità di conferire una "patente" a coloro che dimostrano consapevolezza delle responsabilità educative nei confronti dell'audience e del rispetto delle potenzialità evolutive e delle differenze individuali. Anche John Condry (1993) si allinea a questa corrente ed egli in particolare sostiene che il sistema di informazioni e valori che spesso la televisione porta in modo falso o distorto, sia uno degli elementi che hanno causato un cattivo funzionamento delle agenzie di socializzazione quali scuola e famiglia. Un ultimo nome nell'ambito di coloro che si schierano contro il rapporto tra media e minori è quello di Marie Winn (1977) che concepisce la televisione come una vera e propria droga, in quanto porta i bambini in uno stato di trance distruggendo la loro capacità di pensiero oltre che indebolendo i loro sensi e il loro sviluppo mentale e fisico. L'autrice sostiene che la televisione sia un danno per le menti dei bambini, indipendentemente dai contenuti che essa veicola, ed anche per il loro sviluppo relazionale sia all'interno del contesto familiare che con i coetanei.

Per quanto concerne invece la prospettiva integrata, vediamo schierarsi Wilbur Schramm (1971) il quale, seguendo l'approccio *degli usi e delle gratificazioni*³, afferma

³ L'approccio degli *usi e delle gratificazioni*, solitamente attribuita a Jay Blumler ed Elihu Katz (1974), in sintesi afferma che le persone usano i media per gratificare i propri desideri e bisogni specifici. In questo modo l'individuo non risulta più essere passivo nei confronti dei media, ma soggetto attivo che ha il controllo sul consumo dei media, in quanto seleziona i media che consuma ed è consapevole delle ragioni per cui li ha scelti.

che i bambini non sono vittime assalite dalla televisione ma anzi sono essi ad essere più attivi e a servirsi della televisione. Bisogna infatti tener conto che gli stimoli provenienti dai mass media si inseriscono all'interno di un sistema complesso costituito da aspetti quali la personalità, le motivazioni e l'esperienza sociale del bambino che concorrono a mediare l'esposizione ai media. Sulla stessa linea di pensiero si accoda anche Mario Morcellini (2001) il quale sostiene che il consumo televisivo dei bambini sia frutto di scelte determinate e consapevoli e che l'ampliamento dell'offerta e la diversificazione dei consumi di altri prodotti culturali siano associati alla capacità dei bambini di considerare la televisione come uno tra i tanti prodotti culturali di cui poter usufruire (Metastasio, 2021a).

A sostenere che i media siano una forza di liberazione per i bambini, capace di creare una generazione più democratica, aperta e socialmente consapevole si schiera anche Don Tapscott (1998), che nonostante sia d'accordo con Postman (1982) nell'osservare una riduzione dei confini tra il mondo dei bambini e quello degli adulti, sostiene che questo possa essere un accrescimento della forza dei giovani. Egli in particolare crede che i nuovi media e Internet pongano i bambini in una posizione attiva come produttori culturali ed anzi permettano loro di essere "affamati di ricerca, di espressione e di sviluppo personale: sono consapevoli, fiduciosi in sé stessi, analitici, creativi, vivaci intellettualmente, capaci di accettare il diverso, socialmente coscienti, orientati alla globalità" (Buckingham, 2003, p. 39).

4. Rischi ed opportunità

Quando si parla di utilizzo delle tecnologie digitali da parte dei bambini della fascia 0-6 si pensa quasi subito alle conseguenze e all'impatto che esse possano avere sulla loro vita e sul loro sviluppo. Nella maggior parte dei casi ci si sofferma sugli aspetti negativi e sui rischi che esse possono arrecare, ma è necessario assumere una visione quanto più neutra per riuscire a considerare anche i benefici e le possibilità che possono apportare. Bisognerebbe quindi assumere una prospettiva di ricerca in equilibrio tra la visione "apocalittica" e quella "integrata". Cercheremo di esporre di seguito i principali rischi e possibilità che le tecnologie hanno sui e per i bambini dal punto di vista fisico ma anche

da quello cognitivo e emotivo-relazionale, consapevoli del fatto che nei primi anni di vita il cervello dei bambini è estremamente plastico e quindi i rischi e i benefici derivanti da qualsiasi esposizione ambientale sono massimizzati.

Diverse ricerche mettono in luce come l'utilizzo delle tecnologie digitali abbia un maggiore impatto nella salute psicofisica del bambino, rispetto a quella dell'adulto. È stato riscontrato che più i bambini sono piccoli, proprio in virtù del loro sviluppo cerebrale e fisico ancora in divenire, risultano essere molto più vulnerabili ai campi elettromagnetici, rispetto agli adulti. Le radiazioni elettromagnetiche emesse dai *device* sembrano poter avere una correlazione con lo sviluppo di tumori cerebrali, in particolare per l'uso di tali dispositivi in prossimità di parti del corpo particolarmente sensibili (Balbinot, Toffol, Tamburlini, 2016).

L'utilizzo dei dispositivi digitali come sottolineato da Grollo, Zanor, Oretti, Di Leva, Gerosa (2023) è associato ad un aumento della sedentarietà in quanto gli schermi impediscono e limitano il movimento e ciò causa problemi di salute. In particolare l'eccessiva fruizione della tv prima dei 3 anni è risultata associata ad obesità ed alimentazione sbagliata; la pandemia da questo punto di vista non ha fatto altro che aumentare questo comportamento di staticità. Oltre a ciò, si è evidenziato come l'abuso della tecnologia ponga in allarme anche i fisioterapisti rispetto a problemi fisici quali cefalea e dolori posturali soprattutto del collo e delle spalle dovuti alla postura scorretta assunta durante la fruizione degli schermi (Bozzola, Spina, Ruggiero, Memo, Agostiniani, Bozzola et al., 2018). Come ha sottolineato la Società Italiana di Pediatria (2018) l'eccessivo utilizzo dei *device*, soprattutto per la loro piccola dimensione, comporta fatica oculare, abbagliamento e irritazione, oltre ad influenzare lo sviluppo dell'esotropia acuta acquisita, ossia un tipo di strabismo dovuto alla vergenza degli occhi verso l'interno. Inoltre, la luce blu a cui siamo esposti guardando uno schermo ha uno spettro luminoso che produce dei disturbi sulla Retina, i quali modificano la capacità di attenzione e la produzione di melatonina, ossia l'ormone deputato alla regolazione del ciclo sonno-veglia. Esiste quindi una correlazione tra l'utilizzo degli schermi e il sonno, infatti la visione degli schermi da parte dei bambini, che come ha messo in luce la ricerca condotta dall'Università di Roma (2018) è frequente nel tardo pomeriggio e alla sera

dopo cena, comporterebbe una riduzione sensibile della durata del sonno oltre che a renderlo più agitato e meno profondo. Alcuni studi su questo tema sottolineano come la difficoltà di addormentamento nei bambini che utilizzano gli schermi per più di due ore al giorno è più frequente quando questi utilizzano più strumenti tecnologici. Inoltre sembra che i bambini tra 1 e 4 anni di età che hanno una televisione in camera siano maggiormente soggetti a scarsa qualità del sonno, paura del buio, incubi e dialoghi nel sonno (Bozzola et al., 2018). Touchet e colleghi hanno visto che una durata del sonno breve nei primi 2 anni e mezzo di vita provoca un aumento dei difetti cognitivi e di iperattività, oltre che a difficoltà ad interagire con i coetanei, o al sentirsi impulsivi, tristi, depressi, arrabbiati o con sbalzi d'umore (Marone, 2019).

Rispetto allo sviluppo cognitivo ciò che è considerato più rischioso è l'essenza "multitasking" che i media digitali comportano, poiché questa caratteristica potrebbe ridurre lo sviluppo di capacità attentive, di comprensione e di elaborazione delle informazioni. I dispositivi tecnologici, infatti, presentano una grande concentrazione di stimoli visivi e uditivi che cambiano repentinamente e ciò produce un continuo e rapido spostamento dell'attenzione che a lungo termine potrebbe incidere negativamente sulla capacità di mantenere l'attenzione focalizzata su un compito per un periodo prolungato (Cannoni, Scalisi, Giangrande, 2018). Ciò succede poiché il cervello dei bambini non ha ancora sviluppato i sistemi inibitori e altre strategie di pianificazione esecutiva e quindi sono continuamente distraibili e saltano da uno stimolo all'altro. Questo comporta un sovraccarico di informazioni che non permette una facile costruzione delle conoscenze in quanto il soggetto non ha il tempo necessario per poter rielaborare, fare analogie, selezionare ed immagazzinare, andando così a rendere più difficoltoso lo sviluppo e l'utilizzo di pensieri complessi, la capacità di saper leggere e analizzare le informazioni per articolare decisioni complesse e per capire i significati profondi delle cose (Marangi, 2023). Marone (2019) sottolinea proprio come un'esposizione precoce ai media tradizionali può essere associata all'aumento delle patologie del neurosviluppo, in particolare di quelle patologie (ASD e ADHD) e devianze (bullismo) che evidenziano deficit della comunicazione verbale e non verbale, dei disturbi dell'attenzione, all'iperattività, alla mancanza di empatia e disturbi del sonno che compromettono il

comportamento e la comunicazione. Secondo altre ricerche però le tecnologie sembrano offrire opportunità per lo sviluppo cognitivo. Lo studio *L'enfant et les écrans* condotto dall'Accademia Francese delle Scienze ha evidenziato come il tablet e lo smartphone rispetto a schermi non interattivi possano essere consigliati a partire dai 12 mesi, sempre utilizzandoli all'interno di un contesto supervisionato e per un tempo limitato. Si è riscontrato infatti che l'utilizzo di App e giochi interattivi, a partire dai due anni, può favorire la capacità di attenzione selettiva, la categorizzazione e l'apprendimento matematico (Di Bari, 2015). Anche Brito (2016) infatti concorda nel fatto che l'utilizzo dei dispositivi tecnologici sviluppi nei bambini competenze operative grazie alla gestione delle App, oltre che competenze matematiche come il riconoscimento e l'identificazione di simboli e numeri, il calcolo, il raggruppamento, l'enumerazione, la risoluzione di problemi aritmetici, la conoscenza geometrica.

Tisseron (2013) sostiene che sotto i 3 anni di età i nuovi oggetti digitali possono essere strumenti utili per il bambino al fine di sviluppare la sua conoscenza del mondo e di se stesso, grazie alla loro caratteristica di essere interattivi, mentre tra i 3 e i 6 anni essi, soprattutto attraverso i numerosi giochi di strategia e di avventura, permettono di sviluppare la memoria intuitiva e l'apprendimento per prove ed errori oltre che a sollecitare il pensiero ipotetico-deduttivo attraverso la capacità di anticipazione e il ritorno d'esperienza.

Una ricerca condotta da Buber e colleghi nel 2016, ha messo in luce un risvolto positivo dell'utilizzo del digitale rispetto alla capacità di problem solving. Essi infatti hanno sottoposto a bambini dai 4 ai 6 anni un'attività di problem solving basata sul compito della torre di Hanoi, usata per valutare l'abilità di pianificazione e si è riscontrato come i bambini che hanno svolto il compito in versione digitale abbiano migliorato la loro prestazione attraverso la pratica con il tablet rispetto a coloro che lo hanno svolto nella versione "reale" (Cubelli, Vicari, 2016).

In uno studio condotto con bambini tra 0 e 3 anni di età per documentare gli effetti dell'uso del tablet e App si è visto come nella maggioranza dei casi questi strumenti abbiano promosso il gioco e la creatività dei bambini nei domini cognitivi, fisici, sociali e culturali (Biraglia, Metastasio, 2021).

Anche le App che permettono di disegnare potrebbero essere elementi positivi in quanto, se utilizzate in aggiunta ai tradizionali colori, danno modo ai bambini di svolgere un'attività che permette loro di sviluppare la creatività. (Bozzola et al., 2018). Anche l'Università di Sheffield ed Edimburgo assieme alla BBC ha messo in luce come le App possano promuovere il gioco e la creatività, oltre che ad avere un impatto positivo sulla capacità di lateralizzare, di stabilire relazioni spazio-temporali e alla memorizzazione (Anichini, Bartolini, 2018).

Esistono anche dispositivi tecnologici che non dispongono di uno schermo; è il caso dei sempre più utilizzati storyteller, come ad esempio FABA⁴. Come ha evidenziato Sartori (2023) nella sua ricerca questo strumento audio raccontastorie permette ai bambini di stimolare la fantasia e l'immaginazione data l'assenza di immagini. Questo strumento è stato soggetto di uno studio da parte dell'Università degli studi di Trieste che ha dimostrato come l'ascolto con FABA migliori del 46% i punteggi dei test sul linguaggio⁵.

È stato riscontrato in alcuni studi che l'uso delle nuove tecnologie e soprattutto l'esposizione eccessiva agli schermi come il televisore, sia associato ad un ritardo ed un'influenza negativa nello sviluppo linguistico nei bambini di età inferiore ai 2 anni (Anichini, Bartolini 2018; Marone 2019). Rispetto all'ambito linguistico però la Società Italiana di Pediatria (2018) riporta la possibilità da parte dei bambini minori di 3 anni, di aumentare il proprio vocabolario attraverso l'uso di video a patto che durante la fruizione sia presente un adulto che aggiunga informazioni verbali e non verbali alle sequenze. A livello di sviluppo di competenze linguistiche i risultati di uno studio condotto nella Scuola dell'Infanzia hanno mostrato che i bambini che hanno usato il tablet per 9 settimane a scuola in attività legate all'alfabetizzazione linguistica, registravano una più elevata prestazione nella consapevolezza fonologica e nell'abilità

⁴ FABA strumento che permette di ascoltare storie sonore, canzoni, filastrocche e contenuti educativi posizionando sopra ad esso un Personaggio Sonoro; tra questi vi è anche il Personaggio Sonoro Faba-Me che permette di registrare contenuti e mandarli attraverso un link.

<https://www.myfaba.it/come-funziona/>

⁵ <https://www.myfaba.it/>

di rappresentare i suoni in lettere rispetto ai compagni del gruppo di controllo (Cubelli, Vicari, 2016).

Un ultimo aspetto che è necessario prendere in considerazione riguarda l'ambito emotivo-relazionale. L'utilizzo delle tecnologie multimediali può compromettere infatti lo sviluppo della comunicazione relazionale del bambino. Spesso ci si sofferma a pensare ai rischi provocati dall'esposizione diretta dei bambini con gli strumenti digitali, ma è fondamentale rendersi conto di come anche l'esposizione indiretta, soprattutto quando essi sono ancora neonati, comporti delle ripercussioni sul loro sviluppo. Come sottolinea Marone (2019) l'uso delle tecnologie durante l'interazione tra il bambino e il caregiver interrompe la funzione di rispecchiamento relazionale compromettendo l'interazione faccia a faccia e dunque l'acquisizione dell'autoregolazione emotiva. Sappiamo infatti che lo sviluppo delle capacità di autoregolazione emotiva del bambino sono fortemente influenzate dalla figura di attaccamento (Bowlby, 1988; Milani, 2018), che risulta essere il mediatore del rapporto tra bambini e tecnologie digitali principale, soprattutto nei primissimi anni di vita. L'utilizzo del cellulare o di altri dispositivi elettronici da parte dei genitori comporta un atteggiamento di "presenza-assenza" dell'adulto che, come hanno messo in luce le ricerche svolte con il paradigma della Still-face⁶, nel tempo possono causare stress, ansia, comportamenti di auto consolazione, di ritiro emotivo e di emozioni negative. Anche durante l'allattamento, ad esempio, un bambino che sta fissando il viso della madre e all'improvviso perde il contatto visivo con essa, poiché questa è impegnata ad usare lo smartphone, può sperimentare uno stato emotivo negativo caratterizzato da stress, ansia e comportamenti di autoconsolazione.

⁶ il paradigma della still-face (Tronick, Als, Adamson, Wise e Brazelton, 1978), una condizione di laboratorio che ha messo in luce le risposte tipiche dei bambini esposti a un volto «immobile» e «inespressivo». Il paradigma tradizionale prevede tre episodi di interazione faccia a faccia in successione: situazione di gioco tipico, adulto in «still-face» (non risponde, non tocca, non parla al bambino, non interagisce), «riunione» (ritorno alla modalità tipica di interazione). Di fronte a tale comportamento «insolito» dell'adulto, il bambino reagisce smettendo di giocare e aumentando le espressioni emotive negative e di avversione nei confronti del genitore. Inizialmente il bambino cerca attivamente di riagganciare lo sguardo con il genitore, alternando tali tentativi con l'evitamento dello sguardo. Se la situazione di still-face perdura e l'adulto continua ad essere non responsivo, il bambino manifesta in maniera evidente comportamenti di ritiro emotivo, emozioni negative, comportamenti di autoconsolazione; può anche manifestare indicatori di stress e perdita del controllo posturale.

McDaniel e Radesky (2018) hanno trovato associazioni longitudinali tra l'uso delle tecnologie da parte dei genitori, lo stress genitoriale e i problemi comportamentali del bambino. Le *Technoference*, definite come interruzioni quotidiane nelle interazioni interpersonali o riduzione del tempo trascorso insieme, sembrano infatti produrre una maggiore esternalizzazione da parte dei bambini (come capricci, reattività emotiva) e problemi di comportamento interiorizzanti (come ansia, astinenza), in particolare per interruzioni dell'attività madre-figlio. Ciò porta alla creazione di un circolo vizioso poiché alla valutazione più elevata dei problemi comportamentali del bambino corrisponde uno stress genitoriale più elevato, il quale prevede a sua volta una tecnoferenza più frequente nell'attività genitore-figlio. Questa situazione di *technoference* avviene anche quando i dispositivi, in particolare la televisione, sono accesi in sottofondo in quanto nonostante si possa pensare che i bambini non li stiano guardando in realtà spesso si orientano per brevi periodi verso lo schermo attratti dagli effetti sonori e poi distolgono lo sguardo; ciò va a ridurre la durata, la qualità e la complessità del gioco (Marangi, 2023).

È stato riscontrato che lo smartphone o il tablet dato in mano a bambini molto piccoli innesca un circuito dopaminergico di ricompensa che arriva addirittura a modellizzare il sistema nervoso centrale generando, già in età precoce, dipendenza e manifestazione di crisi psicotiche se allontanati dagli apparecchi elettronici, causando così uno stato di enorme ansia nel piccolo (Lucangeli ⁷).

Per essere precisi, tutti gli effetti che in questo paragrafo abbiamo analizzato sono perlopiù delle correlazioni individuate tra lo sviluppo dei bambini e l'uso delle tecnologie, ma non possiamo essere certi che i "problemi" siano dovuti realmente alle sole tecnologie. Inoltre non sono ancora presenti studi longitudinali che permettano di avere evidenze sul lungo termine degli effetti dell'utilizzo dei dispositivi digitali. Ciò ci deve porre di fronte alla consapevolezza che i rischi e le possibilità che i dispositivi tecnologici portano con sé non dipendono di per sé da quest'ultimi, ma da quanto e come noi soggetti li usiamo (Di Bari, 2023b).

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=xujQqNC05fk>

5. Perché educare al digitale nella prima infanzia

Abbiamo potuto comprendere attraverso i paragrafi precedenti come i dispositivi digitali siano sempre più presenti nella vita dei bambini, sia in termini di quantità di strumenti che possono avere a disposizione sia in termini di tempo, e come essi abbiano un'influenza sui minori già a partire dalla nascita e dai primissimi anni.

Spesso quando si affronta la relazione tra bambini della prima infanzia e tecnologie digitali si creano forti allarmismi sui rischi che quest'ultime comportano tanto da dar luogo al fenomeno definito come "*moral panic*", ossia quel panico collettivo ingiustificato che si diffonde con facilità rispetto ad una questione ritenuta una minaccia o un pericolo che può derivare da un'esposizione sproporzionata di un fenomeno reale o fittizio (Marangi, 2023). Questa paura diffusa porta spesso i genitori, ma anche i servizi educativi, ad attuare un'azione protezionistica, decidendo così di crescere i bambini in contesti in cui gli strumenti tecnologici sono del tutto assenti. Tale atteggiamento potrebbe da un certo punto di vista essere anche controproducente, poiché bisogna ricordare che i bambini, secondo la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979), oltre ad essere inseriti nel contesto familiare fanno parte di altri sistemi ed è molto difficile se non irrealistico pensare che in ognuno di essi venga proibito l'uso di tali strumenti (Di Bari, 2023b). Dall'altra parte a questo atteggiamento gli adulti alternano in modo contraddittorio divieti e regole molto restrittive sulla fruizione dei *device* da parte dei bambini o delle rassicuranti concessioni (Nardone, Pacetti, Zanetti, 2016). Spesso, infatti, i genitori utilizzano gli strumenti digitali come dei babysitter o come "ciucci", ossia ammettono l'utilizzo da parte dei bambini delle tecnologie ed in qualche modo delegano ad esse il "controllo" dei figli per poter svolgere le proprie attività in tranquillità (Di Bari, 2015; Anichini, Bertolini, 2018).

È quindi necessario ed importante preoccuparsi di ciò che accade nei primi anni, in quanto durante questo periodo si definiscono sensibilità e abitudini, e si costruiscono le basi per gli anni successivi. Se si vuole intervenire in tempo per evitare utilizzi inappropriati e dannosi bisogna iniziare già nei primi mesi dopo la nascita a supportare i genitori con informazioni e consigli, non solo da parte dell'ambito sanitario ma anche da quello educativo (Balbinot et al., 2016). La

tecnologia può essere infatti inclusa nel processo di apprendimento del bambino, ma il suo utilizzo non può avvenire in modo autonomo soprattutto nella sua più tenera età; spetta infatti alla famiglia e ai contesti educativi offrire gli strumenti di comprensione e le regole di utilizzo (Metastasio, 2021a). I genitori e gli educatori come sostiene Di Bari (2015) sono infatti chiamati a scoprire, comprendere, conoscere e spiegare ai bambini le tecnologie che vengono utilizzate quotidianamente, consapevoli dei rischi e delle opportunità che esse portano con sé, poiché “I bambini vivono già in un mondo digitale e dunque, come per i vecchi media, dobbiamo trovare i modi perché lo capiscano e vi partecipino attivamente” (Buckingham, 2003, p. 189). Bisogna quindi cercare di attuare un processo di alfabetizzazione digitale (*digital literacy*), che non significa semplicemente proteggere i minori dai pericoli dei media digitali, ma anzi significa metterli nelle condizioni di poter compiere scelte consapevoli in modo autonomo, di proteggere se stessi e di darsi una disciplina (Buckingham, 2003). Già Eco aveva sostenuto la necessità di focalizzarsi e dare valore a partire dalla prima infanzia alle competenze che ciascun bambino, in quanto fruitore, può mettere in atto per diventare un interprete attivo e responsabile degli schermi, piuttosto che guardare e lamentarsi solamente degli effetti negativi dei device (Di Bari, 2023b).

Non dobbiamo però dimenticarci che per accompagnare i bambini nel processo di alfabetizzazione consapevole e critica, che come sottolinea Fortunati (2018) permette di confermare “che gli strumenti sono, per l’appunto, strumenti e che la qualità del loro utilizzo dipende come sempre da chi li utilizza e dal modo in cui li utilizza” (*ibidem*, p.69), è necessario prima di tutto rendere maggiormente consapevoli gli adulti delle potenzialità di tali dispositivi. Dev’esserci quindi una *partnership* tra genitori ed educatori sull’utilizzo degli strumenti digitali e sulle buone pratiche da adottare nella prima infanzia sia nei contesti familiari che in quelli educativi (Chen, MacCallum, 2023).

Compito delle agenzie educative è quindi quello di non pensare a difendere il bambino da chissà quali rischi, ma creare le condizioni affinché impari a difendersi da sé (Pilotti, 2018). Questo può avvenire allenando da subito la sua capacità ad essere interattivo, così da renderlo più consapevole delle potenzialità di utilizzo del digitale senza limitarsi a un uso puramente strumentale o indotto (Marangi, 2023). Come ha

sottolineato Galimberti infatti “ad amare si impara da piccoli, ugualmente si può anche imparare a diventare cittadini e cittadine digitalmente consapevoli” (Pilotti, 2018, p. 64), ed è auspicabile che si interessino a questo tema non solo i genitori, ma l’intera società civile e delle istituzioni poiché come sottolinea Tisseron (2013) il problema dei media digitali deve essere risolto insieme e non da soli.

CAPITOLO 2: LA MEDIA EDUCATION NELLA PRIMA INFANZIA

1. Cosa si intende per Media Education?

Nel capitolo precedente si è accennato alla necessità di sviluppare l'alfabetizzazione digitale (*digital literacy*), definita da Gilster (1997) come quell'abilità di comprendere e usare informazioni provenienti da diverse risorse digitali. Questa prima definizione prettamente cognitiva è stata progressivamente modificata assumendo anche una dimensione tecnologica e etica (Marangi, 2023), perciò per comprendere meglio questo concetto è utile riportare anche la definizione data da Martin e Madigan (2006) che vedono la *digital literacy* come "la conoscenza, l'attitudine e l'abilità degli individui nell'utilizzare in modo appropriato i tools e le attrezzature digitali per identificare, avere accesso, gestire integrare, valutare, analizzare e sintetizzare le risorse digitali, costruire nuova conoscenza, creare espressioni mediali e comunicare con altri soggetti all'interno di specifiche situazioni di vita al fine di permettere azioni sociali costruttive; e riflettere su questi processi" (Scarcelli, Stella, 2017a, p. 13). Per sviluppare quindi questa conoscenza è necessaria una *digital education*.

In realtà questo concetto, come sottolinea Metastasio (2021b), non ha ottenuto un'ampia diffusione, poiché si è continuato ad utilizzare quello di *Media education*. Quest'ultimo termine indica infatti quel processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media che si propone di sviluppare sia una comprensione critica sia una partecipazione attiva nell'utilizzo dei media (Buckingham, 2003). Pertanto come si può ben comprendere esso andrebbe a sviluppare più in generale la *media literacy*, ossia le conoscenze, le capacità e le competenze necessarie per poter usare, interpretare ed analizzare i media in modo critico, prevedendo anche una comprensione dei contesti sociali, economici e istituzionali della comunicazione e come ciò incide sulla vita delle persone (*ibidem*).

La *Media Education* è quindi un campo interdisciplinare in cui si intersecano le Scienze dell'educazione, che offrono contributi rispetto alla pedagogia attivistica, alla didattica e le tecnologie dell'istruzione, e le Scienze della comunicazione che apportano le loro conoscenze sulla semiotica, i *cultural studies* e la sociologia della comunicazione

e dei processi culturali. Essa non è quindi una disciplina volta al fornire conoscenze per combattere gli effetti degli strumenti digitali, ma un'attività educativa che porta ad accrescere la competenza mediale, in termini di lettura, scrittura, senso critico, fruizione consapevole e cittadinanza attiva, diventando così una vera e propria area di formazione ed insegnamento che può integrare non solo percorsi educativi scolastici, ma anche extrascolastici (Felini, Weyland, Scurati, 2007).

Prima di comprendere meglio in che cosa consiste questo processo educativo viene riportato di seguito un breve excursus storico a partire dalla nascita del termine fino ad arrivare al suo utilizzo anche in ambito italiano.

Il termine *Media Education* è comparso per la prima volta all'inizio degli anni Settanta, ma è durante il Congresso Internazionale sulla *media education* del 1982, con l'elaborazione della Dichiarazione di Grünwald da parte dell'UNESCO che è emersa la necessità di promuovere la comprensione e la consapevolezza critica dei cittadini rispetto ai media da parte dei sistemi politici ed educativi (Metastasio, 2021b). Da quel momento in poi sono emersi differenti contributi di organizzazioni internazionali che hanno tentato di delineare e definire questa disciplina oltre che a proporre iniziative in merito. Nella Conferenza Mondiale di Toulouse del 1990 sono stati delineati i tre aspetti per le nuove direzioni della *media education*:

- attenzione al mondo dei media in tutte le sue articolazioni;
- abbandono di un iniziale approccio difensivo e moralistico in favore di un atteggiamento più aperto ai messaggi mediali;
- riconoscimento del valore democratizzante della *media education*, che vede insegnanti e studenti co-costruttori di uno stesso processo di ricerca e formazione (Metastasio, 2021b, p. 33).

In Italia il termine *media education* è stato utilizzato la prima volta agli inizi degli anni Novanta e si è diffuso anche grazie alla nascita nel 1996 del MED, *l'associazione italiana media education*, che dichiara: "La Media Education (ME) è un'attività educativa e didattica, finalizzata a sviluppare nei giovani una informazione e comprensione critica circa la natura e le categorie dei media, le tecniche da loro impiegate per costruire messaggi e produrre senso, i generi e i

linguaggi specifici.”⁸. È però con la Carta di Bellaria “Sull’educazione ai media e alle tecnologie nell’Italia del nuovo millennio”, del 13 aprile 2002, che vengono sanciti i principi, gli obiettivi e le strategie della *Media Education*, tra cui: la necessità della promozione della comprensione critica dei media e dei fenomeni ad essi collegati da parte delle istituzioni per promuovere una crescita democratica e partecipativa dei cittadini; la necessaria assunzione di responsabilità da parte degli insegnanti, dei genitori e anche dei professionisti dei media; l’ampliamento degli oggetti di studio a tutti i media comprese le nuove tecnologie (Falcinelli, 2018). Questa disciplina, se così si vuole definire, in Italia secondo Di Bari (2015) non ha ancora trovato sufficiente spazio, poiché manca un intervento istituzionale organico ed è perlopiù stata affidata all’iniziativa dei singoli istituti e dei singoli docenti.

Il rapporto storico con i media e l’insegnamento ha avuto in effetti tre fasi. Inizialmente tra gli anni ’30 e ’60 si diffuse un atteggiamento protezionistico e difensivo, che in qualche modo risultava essere più un’educazione contro i media, in quanto puntava a mettere in luce l’inaffidabilità e la mancanza di valore culturale di essi. A partire dagli anni ’60 invece prese avvio il “Movimento delle arti popolari” che aveva l’obiettivo di sviluppare “la capacità di dare giudizi critici” senza porre distinzioni tra cultura alta e popolare. In realtà queste vennero solo modificate e gli studi rimasero ad un livello prettamente teorico. La terza fase ha inizio verso la fine degli anni ’70 ed è caratterizzata da uno sguardo semiologico e sociologico-critico che sostiene l’idea di considerare i media non più come una presentazione della realtà, ma come rappresentazione di essa. È da questo momento che ci si inizia ad interrogare sugli interessi serviti dai media e sulle relazioni di potere che si nascondono nelle rappresentazioni medialità (Metastasio, 2021b). In qualche modo, è dopo questo susseguirsi di opinioni nei confronti dei media che alcuni autori hanno ritenuto che la risposta alla diffusione dei media non poteva e non doveva essere quella del divieto né quella della selezione e dell’uso esclusivo di contenuti educativi e perciò hanno dato avvio alla *Media Education* (Di Bari, 2023b).

⁸ <https://www.medmediaeducation.it/cosa-e-la-media-education/>

All'interno della *Media Education* quindi le tecnologie risultano avere un doppio ruolo, da una parte quello di strumenti che possono supportare la trasmissione della cultura e dall'altra quello di oggetti e soggetti della cultura stessa (Scarcelli, Stella, 2017b). Come sottolinea Pilotti (2018) è fondamentale far percepire come la pratica della *Media Education* non riguardi semplicemente l'istruzione sull'uso dei device, ma un'educazione "alla", "con", "per", "oltre" e contro l'abuso di essi. Non deve essere un metodo che va a sostituire le pratiche metodologiche e strumentali tradizionali, ma un qualcosa che li arricchisce. In effetti Len Masterman (1985) aveva già messo in luce come l'obiettivo di questa disciplina fosse quello di educare non solo "con" ma anche "ai" e "per" i media (Di Bari, 2015). È fondamentale, infatti, per sviluppare al meglio questo approccio, comprendere le tre diverse accezioni in cui il termine *Media Education* può essere declinato:

- l'educazione *con* i media, lavora soprattutto sulle caratteristiche materiali e tecniche dei mezzi, ed ha quindi favorito l'introduzione di tecnologie medialità all'interno della didattica;
- l'educazione *ai* media, che fa riferimento alla comprensione critica dei media, intesi non solo come strumenti, ma come linguaggio e cultura. Essa si sviluppa secondo Drasigh (2006) attraverso l'orientamento estetico-culturale (educazione visiva, artistica, letteraria) e attraverso l'orientamento sistemico-funzionale, ossia studiando le componenti della comunicazione di massa (mittente, medium, messaggio, destinatario...);
- l'educazione *per* i media, che si occupa soprattutto dello studio delle strategie e delle tecniche per diventare professionisti nel campo della comunicazione, tra cui anche quella del *media educator* (Metastasio, 2021b).

La *Media Education*, inoltre, come sottolinea Buckingham (2003), deve necessariamente prevedere due operazioni, ossia l'interpretazione e la produzione. Essa infatti ha sviluppato alcune tecniche di insegnamento: l'analisi del testo, che si focalizza nell'analisi dei dettagli; l'analisi del contesto, che permette di guardare ciò che spesso si trascura per comprendere maggiormente gli aspetti su come è stato realizzato un

determinato prodotto e del pubblico a cui si rivolge; i *case studies*, che permettono uno studio approfondito; la trasposizione, che permette di analizzare o adattare uno stesso argomento su due media differenti; la simulazione, che permette agli studenti di assumere il ruolo di produttori; la produzione, guidata da una sistematica riflessione e autovalutazione sulle scelte prese. Tutte queste metodologie non fanno altro che facilitare il diventare critici e creativi nei confronti dei *media*. La creatività, infatti, permette di superare le costrizioni ed i limiti sociali che spesso i media pongono, ma allo stesso tempo la produzione creativa dei *media* diventa occasione per lo sviluppo di abilità sociali e comunicative, in quanto l'arte, secondo la teoria post-strutturalista, nasce inevitabilmente dal dialogo con l'altro. La produzione permette agli studenti di esplorare i propri interessi e i propri investimenti emotivi in modo soggettivo e giocoso rispetto all'analisi critica (*Ibidem*).

2. Media education nella prima infanzia, perché e come è possibile?

Come si è percepito anche dal capitolo precedente è sempre più complesso escludere totalmente dalla vita dei bambini l'esperienza degli schermi ed in generale delle tecnologie digitali nonostante si riconosca non siano necessarie al bambino al di sotto dei tre anni (Tisseron, 2016). Marangi sottolinea infatti come bisognerebbe passare dall'idea di un mondo *online* o *offline* a concepire la vita come *onlife*, ossia un continuum tra digitale e reale, riconoscendo così l'intreccio e l'influenza reciproca tra di essi e sottolineando così che la tecnologia è elemento intrinseco alla nostra quotidianità (Tarallo, 2024). In effetti all'interno delle strutture educative per la fascia 0-6, quali asili nido e scuole dell'infanzia, il dibattito sull'impatto delle tecnologie digitali ha portato al delinearsi di tre posizioni: proibizionista, che cerca di preservare i bambini dal contatto con i *device* e non prevede quindi il loro utilizzo, creando di fatto una "*digital free zone*"; affascinato, che cerca di naturalizzare il digitale nelle prassi quotidiane perché consci della sua diffusione e pervasività; media educativo, che promuove consapevolezza, regolazione e creatività nell'uso del digitale senza demonizzarlo né enfatizzarlo, perché se inserito in pratiche pedagogiche articolate e coerenti il digitale può costituire un'opportunità (Marangi, 2023). La *Media Education* si è diffusa già durante gli anni '80

nella scuola primaria, ma per quanto concerne il suo inserimento nella prima infanzia il dibattito è ancora aperto, anzi è soprattutto negli ultimi anni, grazie anche alla situazione pandemica vissuta, che si sono avviate diverse riflessioni su di essa.

2.1 Perché i servizi educativi 0-6 dovrebbero proporre percorsi di *media education*

Per comprendere realmente le motivazioni che dovrebbero spingere i servizi educativi ad introdurre le tecnologie digitali e ad attuare un processo di educazione mediale già a partire dalla prima infanzia, è necessario accennare e fare riferimento alle teorie e alle idee di alcuni studiosi.

Le neuroscienze hanno evidenziato come i primissimi anni di vita siano fondamentali per lo sviluppo del bambino, durante questo periodo infatti il ritmo di sviluppo è fulmineo e ciò porta a creare una fitta rete di circuiti neuronali. Questo è dovuto alla plasticità del cervello umano, ossia alla capacità dell'organismo di cambiare la sua struttura e adattarsi a seconda delle circostanze e del contesto ambientale. Inoltre, grazie alle neuroscienze, si sa che nel cervello umano sono presenti i neuroni specchio, ovvero delle cellule che permettono di reagire ad uno stimolo e di comprenderne il significato. Tale processo è fondamentale e da esso dipende la possibilità di apprendere tramite imitazione (Milani, 2018). Dal punto di vista psicologico, come afferma Vygotskij (2007), l'apprendimento avviene attraverso la collaborazione e l'imitazione delle figure di riferimento. Esso infatti è un'attività sociale all'interno di una cultura, che avviene tramite un processo di mediazione culturale in quanto gli esseri umani vivono in un contesto che è in continua trasformazione. Gli strumenti digitali difatti, come quelli che li hanno preceduti, modificano l'ambiente di vita e le relazioni che si creano con esso. Bruner (1996) è in linea con questa visione, infatti sostiene che la nostra concezione del mondo e di noi stessi si crea a partire dalla cultura, ed è quindi un processo attivo. Inoltre egli sostiene che non esistono conoscenze troppo complesse per i bambini, ma bisogna solamente trovare il modo per fargliele conoscere. Altro elemento fondamentale per l'apprendimento, come sottolineano le teorie costruttiviste, è il contatto diretto e il lavoro con gli oggetti;

i bambini in età prescolare, infatti, sviluppano una consapevolezza iniziale per lo più attraverso la manipolazione e il contatto con oggetti fisici, che permettono l'acquisizione di informazioni spazio-temporali (Cortoni, Lo Presti, 2018). Ciò permette di richiamare anche alcune posizioni pedagogiche, tra cui quella di Maria Montessori che sottolineava l'importanza dell'esperienza del bambino nell'apprendimento, che ha quindi un ruolo attivo, oltre che all'importanza di fornirgli le competenze necessarie per essere protagonista nel contesto sociale in cui vive. La stessa Montessori, già nell'Ottocento, in relazione alla tecnica ha affermato: "Credo [...] che l'introduzione di ausili meccanici diventerà una necessità generale nelle scuole del futuro. [...] Vorrei, però, sottolineare che questi ausili meccanici non sono sufficienti per realizzare la totalità dell'educazione" (Montessori, 2015, p. 5).

Anche John Dewey sosteneva l'importanza del "*learning by doing*", ossia di quell'imparare facendo, oltre che a rivolgere l'attenzione alla centralità del soggetto e al collegamento della didattica con la realtà quotidiana. Quest'ultimo elemento richiama anche al metodo di Don Milani tra i cui pilastri si pone proprio l'aderenza alla realtà, ma anche l'insegnamento della lingua parlata per formare il cittadino; come sostiene il MED sono oggi i *media* a poter essere considerati la nuova lingua universale. Un altro riferimento pedagogico che permetterà poi di comprendere meglio l'approccio della *media education* nei contesti 0-6 è quello di Fröbel che sottolinea l'importanza dell'unione tra razionalità ed emotività nel connotare ludicamente le attività dei bambini. Il gioco per loro è un vero impegno e confronto con qualcosa di significativo per la comprensione del reale, e questo approccio gli permette di smontare e rimontare, leggere e scrivere i *media* (Felini, Weyland, Scurati, 2007). Si termina questa rapida successione con Gardner che tra le tipologie di intelligenze multiple individua anche quella digitale, che è la risultante dell'adattamento che gli individui hanno dovuto realizzare in risposta al cambiamento digitale della nostra società. Quest'ultima concezione va in qualche modo ad introdurre anche all'Universal Design for Learning (UDL) che si prefigge di proporre molteplici forme di rappresentazione, di azione ed

espressione e di motivazione, e vede nelle tecnologie digitali un valido strumento per il loro raggiungimento⁹.

Ma oltre a tutte queste teorie e pensieri pedagogici è necessario avviare percorsi mediali soprattutto perché, come sosteneva Korczack (2013), i bambini sono soggetti portatori di diritti e bisogna avere fiducia in essi e nelle loro capacità, anche nella capacità di riflettere su cose serie. Proprio a proposito dei diritti dei bambini il Centro Studi Erickson è giunto ad individuarne dieci, specifici per i cosiddetti “nativi digitali”:

“Diritto ad accedere a carta matita mouse e touch screen; diritto a non essere lasciato solo davanti ad uno schermo; diritto ad essere tutelato dagli abusi e alla protezione delle informazioni personali; diritto ad usare in modo critico e creativo le tecnologie senza farsi usare da esse; diritto all’uso di tutti e cinque i sensi...la vista non basta; diritto a sporcarsi le mani con terra e pittura e a lavarle prima di toccare un touch screen; diritto ad essere guidato con calma per orientarsi nei complessi intrecci della rete; diritto ad essere connesso alle cose migliori che la rete e i media possono offrire; diritto di avere qualcuno che dica quando è l’ora di spegnere lo schermo”¹⁰.

L’esposizione di questi diritti associata ai dati riportati precedentemente che evidenziano l’avvicinamento da parte dei bambini sempre più precoce al digitale, non può non far pensare e in qualche modo confermare la necessità della realizzazione di percorsi di *media education* anche nei servizi per la prima infanzia. Anche perché il bambino è un essere multimediale in quanto l’approccio che egli ha nei confronti dei media è di “immersione” ed è diverso da quello degli adulti che invece avviene “per astrazione”. Il bambino è un essere curioso e aperto, desideroso di conoscere, ma che solo in parte possiede la capacità di comprendere ed è per questo necessario permettergli di acquisire maggiori conoscenze nel campo e appropriati mezzi per soddisfare il suo bisogno di sapere (Drasigh, 2006).

⁹ <https://universal-design-for-learning.blogspot.com/2016/11/i-tre-principi-delludl-universal-design.html?view=magazine>

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=YWg-d8WPXk0>

In ultimo, ma non per importanza, è necessario che i servizi educativi propongano tale approccio perché la scuola, da sempre, è luogo di trasmissione di valori, conoscenze, arricchimento del sapere e favorevole a sviluppare il pensiero e il ragionamento. In questo senso, compito principale dell'istituzione scolastica non è solo alfabetizzare ma anche formare lo spirito di senso critico, predisporre gli strumenti per indurre il bambino a pensare, a riflettere, stimolare la sua curiosità e motivarlo alla conoscenza (Drasigh, 2006). Nello specifico di quest'ambito la scuola, in quanto istituzione volta all'educazione dei bambini, ha il compito di allenare all'uso corretto e possibile e complesso dei media, ma anche alla de-costruzione dei media e dei loro messaggi che attivano uno sguardo critico. I servizi educativi 0-6 hanno quindi il fondamentale ruolo di mediare e familiarizzare la conoscenza di questi nuovi linguaggi, favorendo una conoscenza critica e attiva dei media, promuovendo le possibilità espressive e creative dei bambini e nuove forme di partecipazione attiva e di cittadinanza digitale (Nardone, Pacetti, Zanetti, 2016). "Le famiglie, nei loro modelli plurali e nelle molteplici domande, sembrano essere sempre più disorientate e sempre meno nella condizione di poter assumere consapevoli responsabilità" (Zanetti; Nardone, 2012, p. 123), i bambini hanno quindi il diritto e la necessità di avere adulti competenti che li accompagnino nelle scoperte, nell'appropriarsi di una consapevolezza d'uso degli strumenti così intuitivi e "a portata di dito"; adulti e contesti educativi che propongano modelli di setting in cui predisporre e utilizzare i nuovi *device* e in cui sperimentare nuove modalità di interazione (individualmente; insieme a piccolo gruppo o a grande gruppo; in coppia con l'adulto, ecc...). Come sottolinea Nardone e colleghi (2016) solamente un approccio problematizzante, che offre stimoli per vedere, sentire ed esprimersi creativamente e in relazione con gli altri permetterà di superare la paura dell'isolamento e della dipendenza che le tecnologie comportano. Il compito della scuola dovrebbe allora essere quello non tanto di dare nozioni su un determinato argomento, quanto, invece, di incuriosire il bambino verso il tema che si sta affrontando, affascinarlo al punto di aiutarlo a ragionare autonomamente, rendendolo libero di imparare, stimolandolo a porsi nuovi interrogativi piuttosto che dargli risposte immediate. La scuola potrebbe allora adottare quella che viene definita la "pedagogia della domanda" (McLuhan, 1998). [...] "il senso

critico non si insegna, si acquisisce esercitandolo” (M. Kaplun, 1995, p. 3). È l’idea, in sostanza, di una educazione come abitudine alla scoperta personale, Masterman fa notare che dietro ad essa sta la prospettiva pedagogica di Piaget: “la teoria dell’apprendimento per scoperta di Piaget, con l’idea che ciò che l’allievo scopre da sé sarà sempre più profondo e persistente di ciò che egli riceve dall’esterno” (Drasigh, 2006,p.318). Inoltre nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012) vi è scritto: “poiché le relazioni con gli strumenti informatici sono tuttora assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti il lavoro di apprendimento e riflessione dei docenti e di attenzione alla diversità di accesso ai nuovi media diventa di decisiva rilevanza” (*ibidem*, p. 4-5), ciò mette in luce anche un altro ruolo importante della scuola, ossia quello di offrire pari opportunità per andare a contrastare il *digital divide*, anche se talvolta essa lo amplia (Buckingham, 2013).

Inoltre, fare *Media Education* fin dalla prima infanzia come sottolinea Di Bari (2015) può anche rispondere ad un compito di cittadinanza. Con essa si inizia a piantare alcuni semi che fioriranno nel proseguo del percorso scolastico: dal rispetto e dalla conoscenza dell’altro, alla consapevolezza rispetto alla responsabilità delle proprie azioni; da una presa di distanza dai “miti cross-mediali” che circolano già come modelli per la prima infanzia a una capacità di regolare i tempi dell’utilizzo degli strumenti all’interno della giornata; da una sempre maggiore partecipazione alla vita pubblica ad una capacità di interagire con la realtà in modo attivo, responsabile e creativo (Di Bari, 2015). In questo senso i servizi educativi risponderebbero a quella funzione sociale ed educativa nei confronti del territorio rispetto al tema delle tecnologie digitali, che secondo Cesareni (2021) devono svolgere, anche attraverso l’organizzazione di incontri per i genitori al fine di aiutarli nella comprensione dell’utilizzo delle tecnologie con i bambini. La scuola così facendo sarebbe promotrice di una tecnologia pedagogica, come la definisce Marangi, che riesce a creare soprattutto comunità (Taralli, 2024). Felini (2018) ha sottolineato infatti come una sfida che i servizi 0-6 sono invitati a cogliere dalla *Media Education* è “quella di compiere il percorso

dell'educazione mediale bambini, genitori e educatori insieme, perché l'intera comunità educante sia unitariamente al passo con le esigenze dei più piccoli e costruisca insieme a loro un mondo e un futuro *sensati*, in cui le tecnologie possano essere, non strumenti di spersonalizzazione e ottundimento, ma possibilità significative di esperienza, socialità e accrescimento di sé e degli altri." (*ibidem*, p. 84-85).

Anche se al di fuori dell'ambito psico-pedagogico lo stesso Premio Nobel per l'Economia, James Heckman, ha dimostrato che intervenendo "correttamente" nei primi anni si genera un beneficio che perdura per tutta la vita, sia a livello scolastico sia a livello lavorativo. L'Equazione di Heckman sostiene infatti che, investire in risorse educative rivolte a famiglie vulnerabili per garantire pari accesso all'Early Child Development, nutrire lo sviluppo precoce delle abilità cognitive e sociali nei bambini, sostenere lo sviluppo precoce con un'educazione efficace fino all'età adulta, permette di ottenere una forza lavoro più capace, produttiva e di valore per le generazioni a venire.

Se quindi

"La cultura pedagogica dei servizi per l'infanzia è principalmente caratterizzata da un approccio olistico e da ambienti progettati per favorire esplorazione, co-costruzione e scoperta, mettendo al centro la curiosità dello sguardo infantile come motore principale della conoscenza del mondo e delle sue complessità: per questo rappresentano oggi, più che mai, i contesti più adatti ad esplorare i nessi tra approccio alle tecnologie e altre esperienze di apprendimento." (Nardone, 2024,p.50)

perché non provare ad attuare percorsi di *media education* in tutti i servizi educativi per la prima infanzia?

2.1.1 Riferimenti normativi sul digitale nelle scuole dell'Infanzia e nei servizi educativi 0-6

Diversi sono i riferimenti normativi che comprovano e sottolineano la necessità di un'azione da parte delle istituzioni scolastiche e dei servizi educativi affinché si avviino progettazioni di percorsi di *Media Education* volti a sviluppare competenze digitali; l'attenzione verso questo argomento da parte delle istituzioni, infatti, non è

appannaggio recente, ma anzi sembra essere presente da una trentina d'anni. In Italia infatti già a partire dal 1991 negli *Orientamenti per la scuola materna* è stato introdotto il campo di esperienza "Messaggi, forme, media", con un sottoparagrafo intitolato "Educazione massmediale", che invitava gli insegnanti a prendere coscienza della molteplicità di codici e supporti del mondo comunicativo dei bambini e li sollecitava allo stimolare un uso consapevole e corretto dei linguaggi mediali, promuovendo quindi atteggiamenti di fruizione attiva (Felini, 2018).

Successivamente nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) si legge che "Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità (la fotografia, il cinema, la televisione, il digitale), favorendo un contatto attivo con i 'media' e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative." (*ibidem*, p. 20). In questo stesso documento inoltre sono riportate le otto competenze-chiave individuate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del consiglio (2006/962/CE), tra le quali è presente anche la competenza digitale che:

"consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet." (*ibidem*, p. 11).

Prendendo però in considerazione in modo più specifico la fascia d'età da noi analizzata, in questo documento si può notare come nei campi di esperienza¹¹

¹¹ I campi di esperienza per la scuola dell'infanzia sono: il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni, colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo. Essi offrono un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri.

proposti nell'ambito della Scuola dell'Infanzia almeno un traguardo¹² fa riferimento in modo diretto o indiretto alle tecnologie digitali. Ad esempio, nel campo d'esperienza "Immagini, suoni e colori" uno dei traguardi è "Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità delle tecnologie" (*ibidem*, p. 20-21). In qualche modo l'avvicinamento ad un utilizzo consapevole e critico delle tecnologie può implicitamente rientrare anche nell'ambito della *cittadinanza*, per la quale la scuola dell'infanzia è chiamata ad avviare le prime esperienze che

"significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; implica il primo esercizio del dialogo che è fondato sulla reciprocità dell'ascolto, l'attenzione al punto di vista dell'altro e alle diversità di genere, il primo riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti; significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura." (*ibidem*, p. 16).

Nel 2015 il Ministero dell'istruzione ha redatto il Piano Nazionale Scuola Digitale¹³, esso risulta essere il primo documento di indirizzo rispetto alla strategia di posizionamento della scuola italiana in merito all'innovazione digitale e alla formazione delle competenze necessarie al nuovo contesto. In particolare, esso punta all'attuazione di un'azione culturale che parta da una scuola rinnovata, orientata al futuro e rispondente ai nuovi bisogni degli studenti. Esso si articola in quattro ambiti: strumenti, competenze e contenuti, formazione, accompagnamento della scuola nella sfida dell'innovazione. Il secondo ambito in particolare entra nell'ottica della *media education* in quanto si riferisce agli obiettivi riguardanti la definizione delle competenze digitali che ogni studente dovrebbe sviluppare, al sostegno dei docenti nel ruolo di facilitatori di percorsi didattici innovativi, alla definizione delle strategie didattiche per il

¹² I traguardi per lo sviluppo di ciascuna competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che in questa fascia d'età va intesa in modo globale e unitario

¹³ Il Piano Nazionale Scuola Digitale è lo strumento con cui il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca attua una parte strategica de "La Buona Scuola" (Legge 107/2015).

potenziamento delle competenze digitali, al coinvolgimento degli studenti attraverso didattiche innovative e al rinnovamento dei curricula scolastici in cui le tecnologie digitali si integrano in modo equilibrato.

Nelle Indicazioni nazionali e nuovi scenari (2018) viene sottolineato ancora una volta come

“il ‘fare scuola’ oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un’opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l’uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita” (*ibidem*, p. 4).

Importante risulta essere il collegamento anche con l’Agenda 2030¹⁴ dell’ONU, che pone come quarto obiettivo “Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”.

In particolare, in questo documento del 2018, tra gli strumenti culturali per lo sviluppo e l’esercizio alla cittadinanza attiva compare il pensiero computazionale, ossia quel processo mentale che permette la risoluzione di problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici pianificando le strategie più idonee. Quest’ultime sono indispensabili per la programmazione dei computer, dei robot, ecc., poiché necessitano di istruzioni precise e strutturate per svolgere i compiti richiesti. In questo senso quindi si educa al pensiero logico e analitico attraverso contesti di gioco educativo (es. robotica) che permettono uno sviluppo maggiore dato che vi è un’immediata constatazione da parte degli alunni delle molteplici applicazioni. Lo sviluppo del pensiero computazionale e del *coding* infatti permettono una migliore comprensione del funzionamento delle macchine così da poterle governare senza esserne dominati in modo acritico.

¹⁴ L’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d’azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell’ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile.

Rispetto alle competenze digitali non vi sono delle declinazioni dettagliate ma, le indicazioni riportano:

“La responsabilità è l’atteggiamento che connota la competenza digitale. Solo in minima parte essa è alimentata dalle conoscenze e dalle abilità tecniche, che pure bisogna insegnare. I nostri ragazzi, anche se definiti nativi digitali, spesso non sanno usare le macchine, utilizzare i software fondamentali, fogli di calcolo, elaboratori di testo, navigare in rete per cercare informazioni in modo consapevole. Sono tutte abilità che vanno insegnate. Tuttavia, come suggeriscono anche i documenti europei sulla educazione digitale, le abilità tecniche non bastano. La maggior parte della competenza è costituita dal sapere cercare, scegliere, valutare le informazioni in rete e nella responsabilità nell’uso dei mezzi, per non nuocere a se stessi e agli altri.” (Indicazioni Nazionali e nuovi scenari, 2018, p. 16).

I documenti finora presentati però, rispetto alla fascia d’età che il presente lavoro sta analizzando, prendono in considerazione solamente i bambini dai 3 ai 6 anni, senza delineare indicazioni rispetto alla fascia dei bambini più piccoli. Questa viene presa in considerazione dalle Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, predisposte dalla Commissione nazionale ai sensi del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65., art. 10, c. 4, ed adottate a partire dal 2021. Tra le sfide che i sistemi educativi devono affrontare figurano proprio i media e la cultura digitale di cui si sottolinea l’impossibilità da parte dell’educazione di rimanere estranea ad essi, in quanto anche durante il periodo del *lockdown* le tecnologie sono risultate essere delle risorse. Citando tale documento “È importante che anche nello zero-sei, utilizzando la ricchezza delle relazioni che si costruiscono in presenza, si continuino a sviluppare occasioni che consentano ai bambini e agli adulti di scoprire le possibilità e le dinamiche che sono rese possibili da questi ambienti di scambio online. Un apprendimento necessario per il presente e per il futuro.” (Ministero dell’istruzione, 2021, p. 15). Inoltre nel documento, all’interno del capitolo dedicato all’ambiente educativo come terzo educatore, un paragrafo è dedicato proprio ai materiali e tecnologie, nel quale si sottolinea la responsabilità delle istituzioni

educative per l'infanzia ad una educazione all'uso equilibrato delle tecnologie da parte dei bambini e alla necessità di porre attenzione alla scelta dei sussidi tecnologici (tablet, macchine fotografiche, robot, ecc.), che dovranno essere in primo luogo di familiare utilizzo agli adulti.

In questo frangente già gli Orientamenti pedagogici sui LEAD¹⁵ hanno messo in luce come gli ambienti virtuali possono trasformarsi in opportunità e offrire stimoli per esplorare l'ambiente fisico, ma come ogni ambiente essi hanno delle regole di comportamento. In particolare si sottolinea la necessaria mediazione dei genitori che dovranno ricostruire il concetto di "autonomia", e l'importanza di scegliere strumenti adatti all'età dei bambini cercando di preferire sempre modalità che soddisfino il loro bisogno di concretezza, di immediatezza e scambio e quindi di presenza.

Una spinta verso il digitale è auspicata e sostenuta dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021) che prevede alcune linee guida per il potenziamento dell'offerta dell'educazione mediale dei servizi all'istruzione. Il PNRR, in riferimento all'art. 24 bis prevede che: A decorrere dall'anno scolastico 2025/2026, nelle scuole di ogni ordine e grado si persegue lo sviluppo delle competenze digitali, anche favorendo gli apprendimenti della programmazione informatica (*coding*), nell'ambito dei 43 insegnamenti esistenti, con le risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente e, comunque, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

2.2 Includere le tecnologie digitali e strutturare i percorsi per lo 0-6

Si è visto come la promozione della posizione media educativa prima dei 6 anni d'età permetta di "sviluppare competenze digitali in modo naturale e operativo, permettendo ai bambini e alle bambine di assimilare non tanto capacità manipolative e tecnologiche fini a sé stesse, ma atteggiamenti mentali e posture

¹⁵Gli Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza, sono stati elaborati dalla Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017) per supportare e stimolare gli operatori a rinforzare e riallacciare le relazioni e il contatto a distanza con i bambini e le famiglie durante la chiusura dei servizi dovuta alla diffusione del COVID 19.

operative nei confronti del digitale che permetteranno loro di considerarlo un elemento tra i tanti della loro vita” (Marangi, 2023, pp. 153-154). Questo processo di educazione ai *media* all’interno dei servizi educativi 0-6 può concretizzarsi realizzando azioni verso due *stakeholders*, ossia i bambini ed i genitori; rispetto a quest’ultimi, come si vedrà nel paragrafo 4, possono essere attivate proposte formative e di sensibilizzazione sul tema. Per quanto concerne invece l’azione rivolta ai bambini bisogna innanzitutto pensare alle tecnologie digitali come a degli strumenti da inserire all’interno del curriculum, integrandoli con le altre esperienze per permettere ai bambini di “passare dal pasticciare e dipingere con i colori a dita, all’uso di un tablet con Paint, dal raccogliere foglie nel bosco a fotografarle con il tablet per poi catalogarle o osservarne gli ingrandimenti, dal lavorare con il corpo per muoversi su percorsi a programmare i movimenti di un robot per compiere gli stessi percorsi.” (Cesareni, 2021, p. 106). Se le attività con gli strumenti digitali sono pensate in ottica trasversale e quindi non vanno a sostituire ma integrano le esperienze tradizionali e se impostate all’interno di una riflessione pedagogica critica tra le risorse e i rischi che esse permettono, “la Media Education può farsi carico di dare un imprinting fin dalla prima infanzia. Un imprinting che progressivamente dovrà divenire sempre più esplicito, più consapevole e più organico” (Mariani, 2018, p. 35). Come sostiene Rivoltella (2018) quindi, sono sostanzialmente due gli orientamenti attraverso cui gli schermi digitali possono essere inseriti in sezione. Uno prevede la naturalizzazione degli schermi attraverso la creazione di un angolo del digitale accanto agli altri “angoli” che solitamente vengono proposti, quali del morbido, del gioco simbolico, o dei travasi, promuovendo così una visione dei *device* come materiali normali e abituando il bambino a gestire la loro presenza in maniera equilibrata ed ecosistemica. L’altro orientamento è volto invece alla curricularizzazione degli schermi, che li porta quindi ad essere utilizzati a supporto delle attività scolastiche, ma anche ad essere oggetto di riflessione. Ad esempio, come sottolinea Pilotti (2018), le tecnologie digitali possono essere inserite nelle attività quotidiane dei bambini, per esplorare ed osservare meglio i particolari del giardino e dell’ambiente naturale che li circonda creando ambienti immersivi o attraverso scatti fotografici o ancora attraverso l’utilizzo di microscopi. In questo modo si può infatti dare avvio a idee e pensieri, domande e

teorie, condivisioni e scambi. Falcinelli (2018) sottolinea che le esperienze di apprendimento e di attività proposte devono avere carattere prevalentemente ludico ed esplorativo, così da rendere i bambini in grado di pensare e condividere un uso più creativo di tali strumenti.

Seguendo i principi pedagogici visti precedentemente dell'attivismo e del costruttivismo, anche il MED indica il laboratorio come l'occasione per suscitare l'interesse dei bambini ed il setting ideale per l'apprendimento, in quanto permette la realizzazione di un prodotto mediale (fumetto, video, ipermedia, giornalino, sito web...) a cui tutti possono partecipare secondo la propria sensibilità e capacità. Per il MED è fondamentale nella didattica creare un rapporto inscindibile tra la comprensione dei messaggi e dei fenomeni culturali legati al mondo dei *media* e l'espressione della propria personalità con creatività e fantasia (Felini, Weyland, Scurati, 2007).

Ciò che è importante sottolineare è che la progettazione di percorsi di *Media Education* non si traduce necessariamente con l'inserimento di tecnologie digitali o di contenuti multimediali nei servizi, in quanto essa può portare anche alla produzione di riflessioni sul ruolo della comunicazione all'interno delle relazioni umane e può articolarsi in percorsi di educazione all'immagine. Si possono intraprendere percorsi orientati a "leggere" testi multimediali e digitali per l'infanzia (ad esempio il cartone animato e il videogioco, ma anche la pubblicità) in modo problematico, cercando di valorizzare gli aspetti emotivi e ludici, ma anche quelli creativi (nonché produttivi, attraverso la realizzazione di semplici cartoni animati o storyboard) (Di Bari, 2015).

Per comprendere meglio come concretizzare questi percorsi vengono ora esposte alcune delle possibili proposte da attuare.

Un'azione molto utile ed utilizzata nella promozione dell'educazione agli schermi soprattutto nella prima infanzia risulta essere la fotografia. Quest'ultima infatti "può rappresentare un esercizio di costruzione di pensiero critico e può favorire una omeostasi, in quanto porta i bambini (ma anche gli adulti) a un uso generativo degli schermi e in particolare dell'occhio della fotocamera" (Di Bari,

2023a, p. 92); essa permette di fermare la realtà, prelevandone una porzione e fissandola su un dispositivo. La fotografia digitale può mettere in moto quindi due diverse tipologie di percorsi che possono integrarsi tra loro. Nel primo si considera la fotografia come un'immagine da leggere anche attraverso lo schermo e porta quindi all'utilizzo di dispositivi digitali quali videoproiettori o LIM per creare contesti immersivi che permettano al bambino di "entrare" nell'immagine e di interagire attivamente con essa, ma anche di trasformare il proprio corpo e quello dei compagni, di essere parte dell'immagine giocando in modo attivo tra virtuale e reale (Pennazio, 2016). Oltre a ciò, permette l'esplorazione attiva della realtà che circonda i bambini sia in ambienti interni ma soprattutto in *outdoor*. Attraverso gli strumenti digitali che comprende (fotocamera digitale, microscopio digitali, ecc.) essa permette di vedere e analizzare dettagli che spesso fuggono all'occhio umano. Nella seconda tipologia ci si apre invece a percorsi di educazione all'immagine. Solitamente i bambini vengono qui coinvolti nel catturare una parte della realtà e ciò avvia alla comprensione che alla base dello scattare una fotografia sia necessario avviare un processo di selezione e scelta della prospettiva, perché non è possibile cogliere l'intera realtà. Questo esercizio innesca quindi nei bambini dei meccanismi di scelta e di azione più consapevoli oltre che a riflettere sulla differenza tra realtà e rappresentazione, favorendo così la costruzione delle competenze digitali. È necessario sottolineare però che in quest'ultima prospettiva non si vuole favorire esclusivamente l'utilizzo della fotocamera digitale, ma anzi, al fine di realizzare un percorso di *Media Education* reale, si consiglia di creare un dialogo anche con i supporti fotografici analogici, prevedendo anche l'esperienza della camera oscura (Di Bari, 2023a). La fotografia nei servizi educativi è molto utilizzata anche per lo sviluppo della capacità narrativa, poiché attraverso le immagini, preferibilmente scattate dai bambini stessi, si può collaborare per creare narrazioni che possono poi trasformarsi in albi illustrati o diari fotografici; pratiche, che come sottolinea Plowman (2016), aiutano i bambini nel rappresentare e comunicare il loro mondo.

La fotografia e la videoregistrazione nei servizi educativi per la prima infanzia aprono quindi a diverse possibili attività per sviluppare un uso consapevole, critico e creativo dei media. I bambini infatti possono assumere un ruolo che spesso è svolto dagli

educatori, ossia quello di diventare dei documentatori delle esperienze che vivono; ciò permette loro di riflettere e reinterpretare quanto vissuto e costruire nuovi significati e allo stesso tempo diventa anche utile agli adulti per entrare nell'ottica del bambino (Di Bari, 2023a).

Come visto in precedenza, nel percorso della *Media Education* è fondamentale la produzione di ipertesti o ipermedia da parte dei bambini, che portano alla creazione di quelle che Bruner (1996) definisce palestre di apprendimento costruttivo e collaborativo in cui i bambini devono lavorare insieme suddividendosi il lavoro, discutendo e negoziando. Rispetto a ciò risulta molto utilizzato il Digital Story Telling, ossia la creazione di storie multimediali. Queste possono essere realizzate in modi differenti, ad esempio attraverso la realizzazione di illustrazioni con disegni poi scansionati e corredati dal racconto verbale, o attraverso la drammatizzazione inventata e messa in scena dai bambini per poi videoregistrarla e montarla, o ancora attraverso l'utilizzo di fotografie fatte dai bambini ed associate al loro racconto (Cesareni, 2021).

Un'altra attività che si sta diffondendo molto soprattutto nella fascia dei 3-6 anni d'età è quella del *coding*, attraverso la robotica educativa¹⁶. La Bee-Bot è un esempio di piccolo robot programmabile, essa si può muovere su un percorso attraverso una serie di comandi situati sul dorso, o facendo compiere all'ape un movimento per volta o programmando una serie di azioni in sequenza. Essa permette l'avvicinamento dei bambini a concetti topologici o spaziali, al concetto di aggiungere o diminuire, imparano a contare e a compiere le prime astrazioni di eventi ordinati. Solitamente,



Figura 1. Bee-Bot

infatti, viene chiesto ai bambini di far raggiungere alla piccola ape un traguardo, come

¹⁶ La robotica educativa nasce all'interno del Media Lab del MIT (Massachusetts Institute of Technology) per sviluppare il pensiero logico e creativo, sperimentando il "Logo", ossia un kit di costruzione con i mattoncini Lego di oggetti programmabili nei loro movimenti attraverso il linguaggio Logo. Quest'ultimo è un linguaggio di programmazione che nella forma iniziale consentiva di disegnare forme sullo schermo dando ordini ad una "tartaruga" rappresentata da un triangolino luminoso che si muove sullo schermo.

ad esempio un fiore, e sono i bambini a dover decentrarsi e proiettare le loro coordinate spaziali su Bee-Bot, contando i passi e decidendo da che lato dovrà voltarsi (Cesareni, 2021). Certo è che attraverso queste attività si permette al bambino di iniziare a familiarizzare con il sistema uomo-macchina in cui si è immersi e far conoscere le logiche che sottendono l'uso di queste tecnologie (Bizzarri, 2018).

2.2.1 Alcune esperienze

Le scuole dell'infanzia e i nidi comunali di Reggio Emilia, con il loro approccio pedagogico, sono esempio vivo di un approccio media educativo. Già dagli anni Ottanta infatti le tecnologie digitali sono state inserite nelle progettazioni educative, collocandosi in dialogo con gli altri linguaggi all'interno delle sezioni. Ad esempio presso il Nido comunale Gianni Rodari è stata realizzata l'esperienza "Incontri con il proprio doppio" con la sezione dei bambini piccoli di età compresa tra i 9 e i 18 mesi. Questa ha previsto l'inserimento di una videocamera connessa a un videoproiettore che riprendeva i bambini giocare e proiettava in diretta la loro immagine su un telo. Ciò ha destato molta sorpresa nei bambini che hanno così iniziato a scoprire, ponendosi di fronte alla loro proiezione e poi guardando dietro il telo, che quelli proiettati erano davvero loro. (Tedeschi, Maccaferri, Rabotti, 2021).

Rispetto alle possibilità che le tecnologie aprono nell'ambito della documentazione, significativa è l'esperienza svolta presso la Scuola dell'infanzia Michelangelo, dove attraverso la registrazione video della "Danza dei Ponti" e la successiva presa visione del video elaborato si è dato vita ad una discussione tra i bambini dell'esperienza realizzata permettendo così una metalettura ed una presa di consapevolezza da parte loro di ciò che stavano imparando con il corpo, anche grazie alla possibilità che questi software permettono di fermare l'immagine, di ricomporre la sequenze in modo inedito.

Presso la Scuola dell'Infanzia del Centro Internazionale Loris Malaguzzi con i bambini di cinque anni è stato anche avviato un percorso critico volto all'indagine della

piattaforma *Classroom*¹⁷, utilizzata in presenza in sezione ma anche come strumento di comunicazione tra casa e scuola. Essa ha stimolato i bambini nella formulazione di ipotesi sul significato e le funzioni dei codici comunicativi che utilizza (es. l'icona delle cuffie), che li ha visti acquisire ed utilizzare nei dialoghi il lessico specifico del contesto digitale (*Ibidem*).

Al di fuori di questo particolare contesto Reggiano un'esperienza di *Media Education* è stata svolta anche in Lombardia durante l'anno scolastico 2017/2018 nella scuola dell'infanzia «Carlo Castiglioni» di Ferno (VA) e ripetuta l'anno successivo nella scuola dell'infanzia di Cascina Elisa (Samarate, VA). Nell'ottica di un curriculum digitale verticale infatti l'istituto ha sviluppato un percorso differenziato in base all'età, si è partiti dai tre anni con un lavoro sulle immagini attraverso la fotografia e quindi avvicinando i bambini allo strumento della macchina fotografica. Questo strumento ha dato modo di avvicinarsi alle tecnologie e comprendere come esso permetta di documentare e di raccontare, ma allo stesso tempo ha permesso ai bambini di lavorare sulle proprie emozioni per giocare a “fare finta di”, modificandosi, cambiando di aspetto e andando, dunque, a sviluppare anche il pensiero simbolico. Inoltre la macchina fotografica ha dato avvio anche ad una riflessione etica sull'importanza di chiedere “il permesso” di scattare o di riprendere qualcuno e quindi del tutelare l'immagine degli altri ma anche la propria. Con i bambini di 4 anni invece ci si è focalizzati sulla televisione e il suo utilizzo partendo dalla lettura del racconto *Perché è meglio guardare poco la Tv* di Agostini (2013) e sviluppando successivamente delle attività riflessive rispetto ai “sì” e ai “no” della televisione e alla realizzazione di una televisione di cartone in cui poter entrare e raccontare delle storie. L'ultima proposta per la fascia dei cinque anni ha previsto l'analisi degli elementi reali ed irreali di una storia ispirata al racconto “Gip nel televisore” di Rodari (2005), per poi procedere con il gioco del *tangram* prima in formato cartaceo e poi digitale sul tablet che ha attivato una riflessione sulle due versioni e la realizzazione di un *memory* digitale (Soldavini, 2019).

¹⁷ App creata da Google per rendere più semplice la comunicazione tra insegnanti e studenti, all'interno e all'esterno delle scuole. Essa permette di semplificare la condivisione, la consegna di risorse di apprendimento e di comunicare. <https://g.co/kgs/EPcJYzP>

Negli anni vi sono state anche proposte che hanno visto il coinvolgimento o lo sviluppo di strumenti digitali innovativi per supportare l'apprendimento, come con il progetto "INF@NZIA DIGI.tales 3.6". Quest'ultimo è stato finanziato dal programma *PON-Smart Cities and Communities and Social Innovation* del Ministero dell'Istruzione, e si è svolto tra il 2014 e il 2018, con l'obiettivo di migliorare l'apprendimento dei bambini tra i 3 e i 6 anni, attraverso attività di ricerca finalizzate alla definizione di metodologie e di tecnologie a supporto delle attività curriculari nella scuola dell'infanzia. Il progetto "Inf@nzia Digi.Tales 3.6" ha preso vita a seguito dell'idea di potenziare ambienti di apprendimento e di creare spazi di espressione e di esperienza multisensoriale, sfruttando le potenzialità del gioco digitale e mediato dai linguaggi multimediali (Ponticorvo, Di Fuccio, Somma, 2021).

Esso, infatti, ha permesso lo sviluppo e il test di due giochi digitali che:

"mirano a far incontrare in maniera armonica il mondo digitale, con il mondo fisico e tangibile grazie all'utilizzo delle *Tangible User Interfaces* (TUI o interfacce tangibili) e l'approccio ibrido. L'idea metaforica è quella di costruire un ponte di congiunzione tra il tablet e gli oggetti reali [...]. La modalità di interazione è guidata dalla manipolazione e dalla multisensorialità, senza dimenticare l'olfatto, il tatto e il gusto; sensi che sono stimolati in maniera inferiore all'interno dei sussidiari del curricolo." (Di Fuccio, Rega, Benincasa, 2017, p. 126).

I giochi sono composti da un hardware, ossia una tavoletta attiva RFID (Radio-Frequency IDentification) che riconosce gli oggetti tangibili e multisensoriali ed un software nel primo caso denominato *Skelton Magic*, che permette il riconoscimento di una scatola di miniature del corpo umano, il bambino è quindi chiamato a ricostruire il corpo umano posizionando le parti sulla tavoletta seguendo delle immagini o delle istruzioni, mentre il secondo chiamato *Sniff* prevede dei contenitori con profumi diversi di frutta o fiori che il bambino deve selezionare in base all'immagine visualizzata (*ibidem*). Questo tipo di tecnologia scaturisce dalla consapevolezza del ruolo che le funzioni senso-motorie e manuali

hanno nello sviluppo e dall'importanza per il bambino di poter interagire esplorando lo spazio e gli oggetti reali che lo circondano (Ponticorvo, Di Fuccio, Somma, 2021).

Un'altra sperimentazione interessante è quella realizzata nelle scuole dell'infanzia di Trento dove sono state inserite delle postazioni multimediali I-theatre (figura 2) per la creazione di narrazioni multimediali. La postazione, infatti, permette ai bambini di disegnare sui fogli tradizionali gli sfondi e i personaggi della storia per poi trasferirli in formato digitale attraverso il cassetto-scanner; una volta digitalizzati l'interazione con lo

schermo *touchscreen*

permette ai bambini di manipolare i personaggi creati spostandoli mentre lo sfondo rimane fisso, sviluppando così

la storia animata, che può essere poi proiettata,



Figura 2. Postazione I-Theater

esportata, stampata e condivisa. Anche questo strumento presenta degli oggetti con interfaccia tangibile, come alcune carte o delle forme in legno che permettono l'attivazione di "funzioni speciali".¹⁸ La postazione permette un uso collaborativo, favorendo così non solo lo sviluppo del pensiero narrativo, ma anche l'interazione con i pari. Inoltre, la possibilità di spostare lo strumento tramite le sue ruote ha fatto sì che gli insegnanti modificassero la sua collocazione a seconda delle esigenze del gruppo sezione (Rossi, 2021).

Un'esperienza innovativa è stata attuata a partire dal 2014 a Firenze nelle Scuole dell'Infanzia Andrea del Sarto e Rodari, promossa dall' Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE). Basata su un racconto intitolato "Uno strano furto", essa prevedeva una serie di attività che comprendevano la progettazione degli oggetti della storia e la loro elaborazione in disegno, prima su carta poi sul tablet o sulla LIM, sia in forma bidimensionale

¹⁸ <https://www.i-theatre.org/it/i-theatre/come-funziona.html>

che tridimensionale, per poi stampare l'oggetto con la Stampante 3D. Ciò ha permesso ai bambini di approcciarsi al *problem posing* e al *problem solving*, poiché essi erano coinvolti in 3 fasi: Think, ossia la fase di problem-setting, brainstorming e pianificazione dei problemi da risolvere per la realizzazione; Make, cioè la fase di costruzione vera e propria; Improve, la fase di eventuale correzione dell'oggetto realizzato¹⁹.

Sempre nel comune di Firenze è stato attuato il progetto "Mi guardo intorno e incontro l'Altro/a", che anche attraverso la piattaforma eTwinning puntava a sviluppare una cittadinanza digitale ecologicamente e civicamente orientata. I bambini delle scuole Viani e Locchi, attraverso questa piattaforma online, hanno avuto modo di conoscersi e condividere esperienze, inizialmente condividendo video di presentazione, sia loro che della loro scuola, girati da loro stessi e poi anche collegandosi in diretta video od utilizzando la chat e la posta elettronica per scambiarsi tra di loro biglietti e disegni. Nel percorso i bambini hanno anche avuto modo di prendere in considerazione le mappe, come rappresentazioni dei luoghi, ed affacciarsi a *Google Maps* per guardare dall'alto le strade che univano le due scuole e poi riprodurle sul foglio²⁰.

Nel contesto del nido un'esperienza di avvicinamento alla *media education* è stata proposta dalla ricerca-azione "T@blettiamo nello 0-6" avviata nel 2015 dal CEMET (Centro di ricerca su Educazione, Media e Tecnologie) dell'Università di Bologna, che ha previsto l'inserimento e l'utilizzo all'interno dei servizi educativi 0-6 di tablet ed App scelte "di qualità". È emerso che questi strumenti hanno attratto l'attenzione dei bambini senza creare atteggiamenti caotici o distratti e hanno permesso usi differenti, ma allo stesso tempo la sperimentazione ha messo in luce alcuni limiti rispetto al possesso della strumentazione idonea e alla poca quantità per sezione (Nardone, Pacetti, Zanetti, 2016). Come evidenzia Di Bari (2018) vi sono infatti delle App, come *My Very Hungry Caterpillar* o *Forme in Gioco*

¹⁹ https://educazione.comune.fi.it/system/files/2018-12/Costruire_Giocattoli_con_le_Stampanti_3D.pdf - https://educazione.comune.fi.it/system/files/2018-12/Costruiamo_giocattoli_con_la_stampante_3D_del_Sarto.pdf

²⁰ https://educazione.comune.fi.it/system/files/2018-12/Copia_di_progetto_VIANI_LOCCHI_ETWINNING_2016_17x1x.pdf

che collegandosi agli omonimi albi illustrati permettono la creazione di percorsi per i bambini su più fonti dall'analogico al digitale.

3. Educatori ed insegnanti come media educator?

Dai paragrafi precedenti si è percepito come la maggior parte delle esperienze educative realizzate in Italia volte alla *media education* siano state sostenute e promosse da enti esterni ai servizi educativi o dalla volontà dei singoli educatori ed insegnanti. Prendendo in considerazione quest'ultimi, si sa che il loro compito è quello di educare, ossia di attuare un processo volto alla massimale realizzazione della persona, delle sue potenzialità e del suo progetto storico (Agostinetto, 2013). Nello specifico, come evidenzia Bostelmann (2018), uno dei compiti degli educatori e degli insegnanti è quello di sostenere i bambini durante il percorso di apprendimento, fornendo loro stimoli preziosi e strumenti utili per raggiungere degli obiettivi. Sappiamo però che la loro azione non può essere casuale, ma deve essere pensata ed orientata in quanto fondata su un'intenzionalità pedagogica (Agostinetto, 2013). È per questo che è essenziale il lavoro di programmazione per proporre compiti cognitivi interessanti e adeguati, seguendo i bambini nel loro percorso e offrendo ad essi la possibilità di interagire con i compagni per condividere e costruire conoscenza (Cesareni, 2021). Perciò, consci del fatto che il processo educativo non può essere scisso dal contesto di vita, chi si occupa di educazione oggi deve avere la consapevolezza che i media digitali in quanto spazio profondo, pervasivo, nel quale siamo immersi e costruiamo/negoziamo ogni giorno la nostra visione del mondo e le nostre relazioni (Piva, 2021), rappresentano un evento educativo significativo che interviene nel processo formativo di ogni persona a partire dai primi anni di vita (Marangi, 2023). Secondo Di Bari (2023b), l'educatore deve quindi saper superare la dicotomia "fa bene vs. fa male" per riuscire ad interrogarsi sulle caratteristiche strutturali che gli strumenti digitali possiedono e sulle modalità in cui poterli utilizzare affinché siano risorse educative e formative che arricchiscano le esperienze dei bambini.

Il *media educator*, come sottolinea Metastasio (2021), è quella figura professionale che attua la *media education* all'interno delle istituzioni educative e le cui competenze sono:

- sapere: conosce i media e le scienze della comunicazione/educazione;
- saper fare: il media educator ha competenze tecniche circa i media e competenze didattiche e pedagogiche per saper insegnare ed educare;
- essere: il media educator mostra una maturità di giudizio sulla base di una cultura generale e di una consapevolezza etica (Giannatelli, 2018).

Nei paragrafi precedenti si è visto come i percorsi di *media education* nei contesti educativi per la prima infanzia dovrebbero essere proposti in modo trasversale e poter prevedere la presenza dei dispositivi digitali nei momenti di routine quotidiana e non solo in attività appositamente pensate. Nasce perciò spontanea la domanda su come poter perseguire l'educazione ai media quando questa prevede un approccio continuo in tutto il tempo svolto nei servizi educativi e non un momento specifico. Il media educator dovrebbe essere una figura fissa all'interno di ogni "sezione", perché quindi non trasformare gli educatori in *media educator*?

In effetti Felini e Weyland (2007) hanno affermato che il ruolo di *media educator* può essere assunto anche da insegnanti, educatori che intendono specializzare le loro competenze sulle questioni media-educative. Indispensabile, per diventare ed essere dei *media educator* consapevoli, è comprendere quale sia il modello pedagogico che sottende una certa attività, descrivendo quindi l'idea di uomo implicita, quale concezione dei media e quale concezione circa il rapporto tra uomo, media e società. Inoltre, si tratta di chiarire le ragioni dell'impegno nel campo della *media education* e le finalità che ad essa si vogliono dare (Felini, Weyland, 2007, p. 19); tutte azioni che in qualche modo gli educatori mettono in atto quotidianamente nel loro lavoro. Sostanzialmente l'educatore come *media educator* si ritroverebbe a dover elaborare un progetto formativo che dia la possibilità ai bambini di conoscere i media e di farne esperienza in modalità più esplorative e creative possibili, lavorando sui e con i media (Falcinelli, 2018). Così facendo, anziché fare un ricorso casuale allo schermo, si

cercheranno di definire obiettivi, finalità, monitoraggi e valutazioni per comprendere l'efficacia dell'azione proposta. Innescando azioni educative che si muovono con questi accorgimenti è possibile far sì che gli strumenti digitali diventino elementi di cura educativa, che agiscono tanto nella direzione di educare agli schermi, quanto nel promuovere più in generale la formazione del soggetto come cittadino (Di Bari, 2023a). Il bambino digitale infatti dovrebbe poter incontrare educatori capaci di promuovere uno sguardo "ecologico" dei media non perdendo quindi quelle forme di sapere legate alla tradizione (Di Bari, 2015). È fondamentale ricordare che l'azione degli educatori nell'educazione ai media deve sempre svilupparsi nell'ottica di quelle che Tisseron (2013) definisce le tre A. La prima è Autoregolazione, che richiama la promozione di forme di autoregolazione affinché ciascuno possa partecipare gradualmente alla definizione delle regole di utilizzo dei dispositivi digitali e al rispetto di esse anche in autonomia. La seconda, Alternanza, evidenzia la necessità di offrire ai bambini esperienze ricche e variegate, che prevedano anche un contatto diretto con la realtà e non solo mediato. Ed infine Accompagnamento, che sottolinea la necessità da parte degli adulti di prestare attenzione, osservare e stare accanto ai bambini nelle esperienze con il digitale, stimolandoli al racconto e alla riflessione su di esse.

Educatori ed insegnanti spesso però non possiedono le conoscenze e le competenze necessarie per accompagnare i bambini e i genitori nell'educazione ai media ed è questo uno dei motivi che fa della *media education* un approccio educativo poco diffuso o centrato per la maggior parte nello sviluppare l'aspetto di educazione *con* i media. In effetti spesso gli educatori mostrano interesse per quest'approccio, ma anche scetticismo rispetto all'introduzione delle nuove tecnologie all'interno dei servizi 0-6, perché vedono nel metodo "tradizionale" un contatto diretto con la realtà rispetto agli strumenti digitali che invece la "mediano" (Di Bari, 2019). È necessario quindi creare occasioni di formazione specifica in quest'ambito poiché come afferma Bortolotti: "La formazione insegnanti all'uso delle tecnologie assume particolare rilevanza nel generare un

effettivo ed efficace uso di questi strumenti nella pratica didattica quotidiana” (Bortolotti, 2021). Il modello di formazione che viene utilizzato spesso è quello della Ricerca-Azione, in quanto esso permette agli educatori non solo di ampliare il loro sistema di conoscenze e competenze partendo dall’analisi della loro situazione, ma anche di mettere in atto un’azione innovativa o migliorativa sull’organizzazione in cui essi operano (*ibidem*). In effetti anche Di Bari (2019) ha messo in luce come una sperimentazione effettuata a Firenze nel 2016 sia stata proprio avviata coinvolgendo i professionisti dei servizi educativi in un percorso di questo tipo, che attraverso gli incontri teorici, ha aiutato a superare certi pregiudizi e condividere riflessioni, strategie e ipotesi di lavoro che hanno poi favorito la progettazione di attività e laboratori per i bambini. Inoltre è emersa la presenza nei servizi educativi di una *media education* implicita di cui nelle scuole italiane non si sente parlare.

In effetti, attraverso questo procedere si va a lavorare sui fattori interni, quali l’atteggiamento e le opinioni verso le tecnologie, l’autoefficacia percepita, la *self-confidence* rispetto all’uso degli strumenti e la motivazione che sta alla base del loro utilizzo (Buabeng-Andoh, 2012), che vengono influenzati dalle esperienze pregresse (Mueller et al., 2008). Sono questi gli elementi che solitamente vanno ad influire sulla scelta degli educatori sull’uso o meno delle tecnologie in aula (Bortolotti, 2021). La formazione è quindi il fattore estrinseco che consente di modificare i fattori intrinseci, e se viene attuata attraverso la modalità descritta può influire positivamente sull’incremento dell’autoefficacia percepita e della *self-confidence* nell’uso degli strumenti tecnologici, sviluppando memorie positive sui dispositivi digitali e contribuendo all’acquisizione pratica dei loro limiti e delle loro possibilità (*ibidem*).

4. Il ruolo delle famiglie

La famiglia è il primo sistema educativo con cui il bambino si interfaccia e soprattutto nella prima infanzia risulta essere di fondamentale importanza per la sua educazione. In quest’epoca in cui la tecnologia permea anche la vita familiare è necessario che i percorsi di *Media Education* non siano un appannaggio delle sole

strutture educative, ma che anche i genitori accompagnino i bambini verso un'educazione digitale. Secondo Di Bari (2023b) infatti "I percorsi di Media Education, possono essere avviati già dalla prima e dalla primissima infanzia, a patto che prevedano un diretto coinvolgimento dei genitori" (*ibidem*, p. 170). Questo comporta la costruzione di un rapporto di fiducia reciproca e di dialogo costante e proficuo tra famiglia e servizi educativi. Tale rapporto non è una novità all'interno degli ambienti educativi, anzi è assolutamente una caratteristica pregnante nel contesto 0-6, dove il concetto di "Triangolo educativo" è all'ordine del giorno. Questo concetto-immagine, infatti, fa comprendere come il bambino, ossia il vertice dell'ideale triangolo, sarà tanto più sicuro e fiducioso, quanto più solido e costruttivo sarà il legame tra gli angoli alla base, che rappresentano invece la famiglia e i servizi educativi. I genitori devono quindi favorire una forma di continuità orizzontale, proseguendo a casa l'azione educativa del nido e/o della scuola dell'infanzia (Di Bari, 2023b). Come sottolineava Angela Castelli:

"importantissimo è condividere con i genitori i percorsi e gli obiettivi relativi alle attività di *Media Education* che si intendono sviluppare. Affinché il lavoro non venga banalizzato, i genitori devono poter cogliere in profondità le motivazioni che muovono gli insegnanti alla realizzazione del progetto e le pratiche che intendono far esperire ai bambini. Non solo comunicare, perciò, ma cercare insieme modi e tempi per una costruttiva collaborazione scuola/famiglia. [...] Anche l'eventuale collaborazione delle famiglie per il reperimento di semplici materiali per l'acquisto di attrezzature specifiche è occasione d'intesa per il raggiungimento di obiettivi comuni e momento di crescita nell'educazione permanente di cui spesso i genitori sentono il bisogno" (Felini, 2018, p. 78).

Molti insegnanti di *media* oggi giudicano la realizzazione ed il rafforzamento dei legami esistenti con i genitori una delle loro priorità più impellenti (Masterman, 1997).

Certo è che i bambini oggi nella maggior parte dei casi non iniziano a dare significato ai dispositivi digitali all'interno del contesto educativo scolastico, ma nelle loro case attraverso l'approccio che i loro genitori hanno ai dispositivi tecnologici e alle "regole" che danno fin dai primi anni ai bambini rispetto all'utilizzo di questi strumenti. Come sottolinea Brito (2016), i bambini imparano attraverso l'osservazione dei loro genitori oltre che dall'interazione con essi, ed anche dal tipo di mediazione familiare che essi adottano. Uno studio di Bringué e Sabada (2008) ha portato all'individuazione di quattro modelli di famiglia in relazione alle modalità di educazione e controllo dei figli nell'interazione con i dispositivi mediati:

- famiglia *restrittiva*, che presenta un alto livello di controllo nell'utilizzo dei *device* e un basso livello di educazione;
- famiglia *permissiva*, che adotta un basso livello di educazione e di controllo;
- famiglia *affettiva*, caratterizzata da scarso controllo ma alto livello di presenza educativa, che si attua attraverso la condivisione del consumo, la convivialità e l'aiuto;
- famiglia con *mediazione attiva*, dove sono presenti alti livelli di mediazione e controllo (il più efficace).

Questo modello fu successivamente modificato da Rivoltella (2017) che vedeva nell'ultima tipologia un'incompatibilità, poiché non è possibile che una famiglia capace di mediazione attiva e quindi con un'elevata consapevolezza educativa, abbia livelli di controllo elevati. Nel suo modello egli ha quindi mantenuto la famiglia *restrittiva*, quella *permissiva* in cui i genitori lasciano fare senza porsi il problema sull'utilizzo, quella *affettiva*, ed ha inserito quella *luddista*, in cui i media non sono contemplati nella vita dei figli, quella *lassista*, in cui la famiglia è consapevole dei problemi che possano comportare i *media*, ma è anche convinta che i figli debbano fare le loro esperienze, ed infine quella *mediattiva*, che è molto attenta alle pratiche mediati e desiderosa di accompagnare lo sviluppo del pensiero critico dei figli rispetto ai media (Metastasio, 2021b).

Tutte queste tipologie di mediazione genitoriale possono essere sostanzialmente suddivise in due categorie. La prima, detta della “mediazione restrittiva”, permette la riduzione dell’esposizione dei minori ai rischi online, ma allo stesso tempo limita le opportunità dei bambini di sviluppare l’alfabetizzazione digitale e scoraggia il loro agire all’interno della relazione figlio-genitore. La seconda invece è quella della “mediazione abilitante”, che racchiude il co-uso, la mediazione attiva della sicurezza di Internet, il monitoraggio e le restrizioni tecniche come i parental control, tutte pratiche che hanno come scopo la responsabilizzazione dei bambini ed il loro coinvolgimento attivo con i media (Marangi, 2023).

Attraverso la ricerca di Chaudron e colleghi (2015) si è visto come i genitori dei bambini al di sotto degli 8 anni utilizzano prevalentemente strategie di mediazione del primo tipo, impostando regole sui tempi di utilizzo dei *device* da parte dei bambini e sul tipo di contenuti a loro permessi. I rischi che maggiormente tendono a destare preoccupazione riguardano proprio la gestione del tempo (per quanto tempo i bambini devono usare i media digitali al giorno?), i contenuti che possono essere visualizzati (quali siti web, app o giochi sono più appropriati?), e le modalità di controllo e di protezione da attuare nei confronti dei bambini (Nikken, De Haan, 2015). Per rispondere a questi quesiti diverse sono le associazioni di pediatri e medici che si sono adoperati per realizzare delle linee guida, come ad esempio quelle dell’AAP (American Academy of Pediatrics) del 2016 che vengono prese come punto di riferimento per il cosiddetto *screentime*, ovvero per capire qual è la quantità massima di tempo che i bambini dovrebbero trascorrere davanti a uno schermo affinché tale attività non risulti dannosa (Mascheroni, Vittadini, 2017). Le medesime linee guida, però, tendono a concentrarsi in modo particolare sugli aspetti negativi, soffermandosi soprattutto sulla gestione del tempo in senso limitativo e sui rischi, tra cui l’obesità infantile, problemi legati al sonno, la visione di contenuti inopportuni o le difficoltà nelle relazioni (Blum-Ross, Livingstone, 2016). Il progetto Custodi digitali, sviluppatosi a partire dal 2017 in Friuli Venezia Giulia, da questo punto di vista è stato innovativo poiché ha visto coinvolti i

pediatri di famiglia della regione nel processo di informazione e di consapevolezza dei genitori rispetto ai dispositivi digitali, non mettendo solamente in luce gli effetti negativi, ma promuovendo un'educazione digitale familiare attraverso la creazione di schede specifiche per ogni fascia d'età in cui vengono presentati consigli ed indicazioni per la corretta gestione dei dispositivi, suggerimenti sui comportamenti che il genitore deve assumere rispetto alla gestione degli schermi e suggerimenti di attività alternative e/o complementari all'utilizzo degli schermi. I pediatri sono figure di fatto autorevoli e riconosciute dai genitori soprattutto nei primi anni di vita e attraverso questo progetto possono introdurre al tema della *media education* (Grollo, Gui, Pellai, Oretti, 2022).

Spesso infatti "being 'a good parent' is associated more with restrictions than with active engagement with children's online activities: the parents seemed eager to show they were limiting the screen time of children"(Chaudron, 2015), o si proclamano contrari all'uso della tecnologia come babysitter, nonostante alcuni ammettano di utilizzarla in alcuni momenti della giornata per necessità di gestione della vita familiare. I genitori infatti faticano nel trovare un buon equilibrio tra il limitare l'uso dei dispositivi da parte dei bambini, e l'esplorare e divertirsi con le tecnologie incoraggiandone un uso costruttivo. Essi considerano le regole come uno strumento che possa educare i bambini ad autoregolarsi; nonostante queste siano solitamente molto restrittive e riguardino i temi precedentemente indicati, quali tempo e contenuti oltre che il fare delle tecnologie uno strumento di ricompensa o punizione (*ibidem*).

È importante, perciò, che i genitori siano mediaeducati poiché, come sottolinea Felini (2018), le tecnologie soprattutto con i bambini più piccoli vengono utilizzate prevalentemente in ambito domestico dove i genitori o gli adulti che si prendono cura dei bambini offrono questi strumenti. Al nido e alla scuola dell'infanzia solitamente la presenza di schermi è spesso assente o dove presente il personale educativo supervisiona accuratamente l'utilizzo di essi. È quindi importante sottolineare che se si vuole mediaeducare i bambini sono i genitori stessi ad aver bisogno di imparare ad utilizzare consapevolmente gli strumenti, ecco che anche qui risulta importante il contatto con la scuola ed i servizi educativi per la prima infanzia i quali possono essere promotori di formazione per i genitori, sia condividendo semplicemente il senso dei

percorsi o delle attività che si fanno sui *media*, sia con momenti più strutturati ed organizzati tenuti da esperti o dal personale educativo stesso. Già nella seconda metà degli anni Novanta la scuola dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo "L. Belludi" di Piazzola sul Brenta (PD) aveva attivato un progetto sperimentale "Galassia Tv" che tra gli obiettivi mirava anche a far acquisire ai genitori la consapevolezza sulla televisione come strumento di comunicazione e conoscenza e far comprendere l'opportunità di un atteggiamento attivo e di "governo" nei confronti della televisione attraverso un percorso formativo articolato e continuato. Ad esempio, in questo progetto i genitori sono stati coinvolti costituendo piccoli gruppi di confronto, discussione e riflessione sui dati prodotti dall'indagine svolta nella prima fase del progetto rispetto alle modalità di fruizione e governo della televisione in ambito domestico. Significative sono le parole di alcuni genitori: «dedichiamo troppo poco tempo ai nostri figli rispetto ai loro bisogni di domande, di dialogo, di socializzazione. È il genitore l'educatore per eccellenza, non è l'amico che può assecondare, ma è colui che deve aiutare il proprio figlio a muoversi all'interno della collettività, a essere critico e a scegliere in ogni occasione della vita, compresi la televisione e i media in generale» (Felini, Weyland, Scurati, 2007, p. 61). Più recentemente i nidi e le scuole d'infanzia del comune di Savona, insieme al CED (Centro Educazione Digitale), hanno invece elaborato delle Video pillole per divulgare e sensibilizzare le famiglie all'uso dei media digitali in casa²¹. I genitori hanno infatti il compito di accompagnare i bambini non tanto istruendoli sul come usare un determinato *device*, ma piuttosto mostrando loro interesse, ponendo domande, dando suggerimenti o semplicemente essendo fisicamente presenti, azioni che gli adulti hanno spesso già istintivamente (Plowman, 2016).

La scuola, quindi, come sottolineano le Indicazioni Nazionali (2012):

“si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di reciproca formazione tra genitori e insegnanti per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte

²¹ <https://www.zeroseiup.eu/per-uneducazione-al-digitale/>

della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica.(...)”.

Educare agli schermi può essere dunque un compito che può iniziare molto presto, innanzitutto attraverso la sensibilizzazione e l’informazione dei genitori, cosicché radichino nei figli abitudini “sane” nei confronti degli schermi. Infatti “Un genitore dovrebbe farsi consapevole di cosa significa per un bambino interagire con uno schermo, adottare scelte responsabili e promuovere un atteggiamento attivo durante la fruizione. [...] Farsi consapevoli, significa ad esempio evitare di chiedersi soltanto se i media ‘facciano bene o male’ [...] anche smontare alcuni ‘falsi miti’ radicati” (Di Bari, 2023b, p. 13). I servizi educativi possono infatti orientare e sensibilizzare i genitori verso l’importanza dell’educazione digitale e la scelta dei contenuti e dei prodotti digitali di qualità, quali App, videogiochi, cartoni animati più adeguati e delle modalità di utilizzo. In questa realtà tecnologica sono molte le pagine web sviluppatesi e promosse da enti di spessore in quest’ambito, come MAMAMO²², UPPA²³, e la più recente pagina Instagram “Gigi_tale”²⁴, nata dalla collaborazione con CREMIT (Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media, all’Innovazione e alla Tecnologia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore), che propone spunti, riflessioni e proposte per adulti alle prese con bambini tra 0 e 6 anni e il digitale. È quindi dopo questa azione verso i genitori che si possono gradualmente impostare attività e riflessioni con i bambini, favorendo interazioni che portino a un rapporto attivo e “generativo” con gli schermi (*ibidem*).

I bambini infatti devono:

“poter contare su un genitore che sappia farsi ‘quasi perfetto’ (secondo l’accezione data all’espressione da Bettelheim, 1987), anche nell’accompagnamento del figlio nella fruizione dei media. ‘Quasi perfetto’ perché difficilmente il genitore potrà sempre stare al passo con l’evoluzione tecnologica, ma perché sia pronto a mettere in atto una costante riflessione sui propri vissuti e sul proprio rapporto con i media per guidare il figlio ad un

²² <https://www.mamamo.it/>

²³ <https://www.uppa.it/educazione/media-education/>

²⁴ https://www.instagram.com/gigi_tale?igsh=MW56bWJrM3FkejkzZg==

uso consapevole ed attivo degli strumenti comunicativi, secondo una prospettiva, ancora, 'ecologica' rispetto ai media. Ovvero non di demonizzazione o di negazione, ma di comprensione e di integrazione attraverso esperienze altre, meno 'mediate' e dunque più 'immediate'." (Di Bari, 2015).

CAPITOLO 3: RICERCA

1. Introduzione

Nei capitoli precedenti, da una parte si è osservato come le tecnologie digitali stiano entrando sempre più precocemente nelle vite dei bambini e come esse possano portare sia a dei rischi ma anche a delle possibilità; si è sottolineata quindi la necessità di attuare fin dalla prima infanzia percorsi che possano consentire ai bambini di sviluppare un'alfabetizzazione digitale. Dall'altra si è messo in luce come la *Media Education*, grazie alla sua strutturazione in educazione "con", "ai" e "per" i *media*, rappresenti una disciplina che possa avviare i bambini verso uno sviluppo critico e creativo nei confronti del digitale. Ad ogni modo, nonostante ciò, la presenza di dispositivi digitali all'interno dei servizi educativi per lo 0-6 è ancora molto dibattuta e nella maggior parte dei casi, quando essi vengono introdotti, rimangono appannaggio dei singoli educatori e non dell'intero sistema.

L'analisi della letteratura ha messo in evidenza una carenza di ricerche scientifiche nell'ambito dei dispositivi digitali e dello sviluppo di competenze digitali all'interno dei servizi per l'infanzia.

Nonostante negli ultimi anni il tema stia diventando oggetto di dibattito sempre più frequente, la maggior parte delle ricerche elaborate riguarda l'analisi del rapporto tra bambini e dispositivi digitali facendo riferimento all'utilizzo di questi all'interno del contesto familiare, coinvolgendo quindi i genitori. I servizi e i professionisti dell'educazione sono stati presi in considerazione nella maggior parte dei casi solo quando sono state realizzate delle ricerche-azioni, volte quindi ad attuare delle trasformazioni all'interno di contesti specifici.

Rispetto a ciò, è doveroso sottolineare un importante progetto che ha preso avvio nell'Ottobre del 2023 e che si concluderà nel 2025, che vede coinvolte l'Università di Firenze, l'Università Alma Mater di Bologna e l'Università di Roma La Sapienza. Si tratta del progetto PRIN (Progetto di Rilevante Interesse Nazionale) "Di.Co.EACH.-Competenze digitali nella prima infanzia: formare genitori e professionisti dell'educazione per promuovere usi consapevoli, critici e creativi dei media digitali". Quest'ultimo si propone di favorire ricerche interdisciplinari per arricchire la letteratura

e promuovere tra genitori, educatori ed insegnanti una maggiore sensibilità rispetto ai rischi e alle opportunità della presenza dei dispositivi elettronici nella vita dei bambini, promuovendo approcci propedeutici all'acquisizione precoce di competenze digitali²⁵. La ricerca si sviluppa sia in direzione quantitativa, attraverso la somministrazione di questionari a genitori ed educatori/insegnanti, sia qualitativa, conducendo focus group rivolti a educatori ed insegnanti, nonché pediatri per raccogliere dati sulla presenza delle tecnologie nell'infanzia. Dopo la raccolta dei dati, il progetto prevede di impostare una ricerca-azione in alcuni servizi educativi al fine di costruire linee guida di ambito pediatrico e pedagogico, sia per il personale educativo che per le famiglie, volte alla promozione di una graduale costruzione di competenze digitali²⁶.

Quanto fin qui evidenziato ha influenzato ancor di più nella decisione di intraprendere lo studio di seguito delineato. Nel presente studio sono stati in particolare coinvolti educatori e insegnanti per indagare la presenza e l'utilizzo dei dispositivi digitali all'interno delle strutture educative per lo 0-6. Consapevoli del fatto che la *media education* sia una disciplina molto ampia, ancora poco conosciuta e spesso implicita, si è ritenuto che la presenza o assenza di dispositivi potesse già in qualche modo indicare se vi sia una volontà di approcciarsi all'educazione mediale.

Il primo obiettivo è di natura conoscitiva, volto quindi a rilevare la presenza, la rispettiva frequenza e le modalità d'utilizzo dei dispositivi digitali all'interno dei servizi educativi per lo 0-6 di Padova e provincia. In aggiunta l'indagine è finalizzata ad analizzare:

- l'opinione dei professionisti rispetto all'uso a fini educativi e didattici degli strumenti digitali all'interno dei servizi 0-6 e la loro formazione;
- l'opinione dei professionisti rispetto al ruolo dei genitori nell'uso dei dispositivi digitali da parte dei figli e l'informazione/formazione fornita dai servizi rispetto al tema bambini e tecnologie.

²⁵ <https://www.dicoeach.unifi.it/index.html>

²⁶ <https://www.forlilpsi.unifi.it/vp-684-di-co-each-digital-competence-in-early-childhood.html>

È risaputo, infatti, che la presenza dei dispositivi digitali in ambito educativo, come ha sottolineato Bortolotti (2021), è influenzata dall'atteggiamento, le opinioni, l'autoefficacia percepita e la *self-confidence* rispetto all'uso delle tecnologie digitali che educatori e docenti hanno.

Come si è potuto comprendere dai capitoli precedenti, in Italia le principali aree in cui si sono sviluppate delle ricerche o delle progettazioni di *media education* rivolte allo 0-6 sono sicuramente la zona del Comune di Firenze e l'Emilia-Romagna. Si è pertanto pensato di prendere in considerazione ed indagare solamente il territorio di Padova e provincia, per comprendere meglio la situazione attuale dei servizi educativi che circonda tale territorio rispetto a questo tema.

2. Metodologia

Al fine di indagare gli obiettivi prima esposti, si è optato per realizzare una ricerca di tipo quantitativo, con l'utilizzo di un questionario, il quale permette di raccogliere dati su grande scala su un certo tema che sono poi facilmente sintetizzabili e rielaborabili grazie all'alto grado di strutturazione con cui vengono raccolti (Trincherò, 2002). Secondo Pastori (2017), questa metodologia in ambito educativo risulta essere efficace per raccogliere "informazioni e materiali per preparare programmi di intervento sulle istituzioni scolastiche, per esplorare atteggiamenti, credenze, opinioni circa fenomeni del contesto sociale e per approfondire questioni critiche" (*ibidem*, p. 350), e ci permetterà quindi un quadro generale del territorio padovano in questo ambito.

2.1 Partecipanti

Le partecipanti alla ricerca sono state 69, tutte di genere femminile. L'età media delle partecipanti è di 40 anni e mezzo. Il 55,1 % lavora con bambini della fascia 3-6 anni d'età, mentre il restante 44,9% con la fascia 0-3 anni. Tra coloro che lavorano nel segmento 3-6, 16 presentano un'età anagrafica tra i 25 e i 43 anni e le restanti 22 un'età tra i 44 e i 62 anni. Tra coloro che invece lavorano nel segmento 0-3, solo 5 professioniste presentano un'età anagrafica tra i 44 e i 61 anni, mentre le restanti 28 hanno un'età compresa tra i 25 ed i 41 anni. Il 60,9 % del campione risulta lavorare all'interno di una struttura educativa paritaria, il 10,1 % presso strutture comunali, mentre la percentuale

di coloro che lavorano sia nell'ambito statale sia quello privato è risultata essere del 14,5%. La media degli anni di lavoro delle partecipanti è di 14 anni. L'82,6 % risulta avere un contratto a tempo indeterminato, mentre il 17,4 % è assunto con un contratto a tempo determinato.

2.2 Strumenti

Per indagare gli obiettivi che lo studio si proponeva, è stato preso in considerazione il protocollo messo a punto dall'Università di Roma per il progetto P.R.I.N. "Di.Co.EACH.- Competenze digitali nella prima infanzia: formare genitori e professionisti dell'educazione per promuovere usi consapevoli, critici e creativi dei media" sopra citato, a cui sono state apportate alcune modifiche.

Il protocollo prevede una parte iniziale volta alla raccolta di informazioni rispetto alla struttura educativa nella quale i partecipanti lavorano e di informazioni socio-demografiche riguardanti gli educatori/insegnanti, quali per esempio il genere, la presenza di figli, l'età, l'anzianità di servizio e la posizione contrattuale attuale. Una seconda parte è rivolta alle credenze costruttive degli insegnanti, ossia *Teaching self-efficacy* e *Computer/Technology self-efficacy* rilevate in un'unica scala composta da tre sottoscale. Rispetto all'autoefficacia professionale, è stata utilizzata una scala costituita da 12 affermazioni per comprendere il genere di situazioni che creano maggiori difficoltà ai professionisti durante le attività. Ai diversi item i partecipanti dovevano rispondere indicando un valore in una scala da 1 a 6, dove 1 indica "Assolutamente in disaccordo" e 6 "Assolutamente in accordo". Per quanto concerne invece l'autoefficacia tecnologica, sono state utilizzate due scale per comprendere il grado di confidenza nell'uso dei dispositivi: la prima presenta 6 affermazioni rispetto alle quali i partecipanti dovevano indicare il proprio grado di accordo su di una scala di tipo Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a "per nulla d'accordo" mentre 5 indica "completamente d'accordo". La seconda sottoscala – per valutare il grado di confidenza nell'uso dei dispositivi digitali nelle attività educative – presenta 8 items per i quali i partecipanti dovevano esprimere il grado di accordo in una scala

di risposta da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo). Quest'ultima scala fa riferimento alla Scala ITIS (*Intrapersonal Technology Integration Scale* di Niederhauser & Perkmen, 2008), validata in Italia da Benigno, Chiorri, Manca (2013) e creata per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). Tale strumento è costituito da tre sottoscale:

- *Self-Efficacy* (SE), relativa all'auto-efficacia;
- *Outcome Expectation* (OE), riferita alle aspettative riguardo all'esito, a sua volta costituita da tre sottoscale, ossia la *Performance Outcome Expectation* (POE) che misura il grado in cui una persona ritiene che utilizzare uno strumento migliori la propria prestazione lavorativa, la *Self-Evaluative Outcome Expectations* (SEOE), che riguarda la soddisfazione attesa dall'uso delle tecnologie e la *Social Outcome Expectation* (SOE), relativa alle aspettative di riconoscimento e rispetto da parte dei colleghi che l'uso delle tecnologie può produrre;
- *Interest* (INT), che valuta l'interesse relativo all'uso delle TIC nelle attività didattiche in cui esse possono essere impiegate.

Nel presente protocollo, rispetto a questa scala, sono presenti due item relativi alla scala SE, tre a quella OE (nello specifico due relativi alla sottoscala POE e uno a quella SEOE) e tre riferiti alla scala INT.

La terza parte riguarda invece l'utilizzo dei dispositivi digitali nelle strutture educative e l'atteggiamento nei confronti della didattica digitale nei contesti 0-6, rilevato con una serie di item che misurano il livello di accordo/disaccordo dei soggetti in merito all'introduzione dei dispositivi digitali nella didattica e agli effetti derivanti dall'uso delle nuove tecnologie nella scuola. In questa sezione si è preferito distinguere la fascia d'età dello 0-3 anni da quella dei 3-6 anni, così da poter rilevare eventuali differenze. Sono state inoltre indagate la presenza o meno di alcuni dispositivi digitali, la loro frequenza di utilizzo e le attività per cui vengono utilizzati. Per quanto concerne la frequenza d'uso e le attività svolte con essi, i partecipanti dovevano scegliere – per ciascun dispositivo o azione – tra 5 risposte possibili: mai, almeno una volta l'anno, almeno una volta al mese, almeno una volta a settimana, almeno una volta al giorno.

Un'altra parte è stata dedicata alle esperienze dei partecipanti in merito all'uso personale dei dispositivi digitali per indagare quali di essi sono presenti nelle loro case e per quali azioni vengono utilizzati maggiormente. Era presente, inoltre, una scala per rilevare la frequenza con cui alcune attività vengono svolte a casa per i bambini/e di scuola o nido che prevedano l'utilizzo di dispositivi digitali.

Una parte è stata dedicata ad una scala – per indagare il grado di accordo o disaccordo di educatori ed insegnanti rispetto al ruolo che i genitori hanno nella mediazione, nei confronti dei loro figli, in relazione ai dispositivi digitali – composta da 9 item sul comportamento genitoriale desiderabile in questo ambito. Gli item considerati fanno riferimento all'*Internet Parenting Style Instrument* (IPSI), strumento creato da Álvarez et al. nel 2013, che mette in luce la tendenza dei genitori ad avere un atteggiamento di:

- Controllo, con item relativi alla supervisione, all'impedimento dell'uso di Internet in particolari situazioni e alle regole di utilizzo di Internet nel contesto familiare;
- Coinvolgimento, rilevato attraverso item relativi alla comunicazione e al supporto.

In questa sezione, a differenza del protocollo elaborato per il progetto Di.Co.Each., sono stati inseriti dei quesiti per indagare l'opinione dei partecipanti rispetto al ruolo di informazione e formazione dei servizi educativi nei confronti dei genitori sui temi dell'utilizzo dei dispositivi digitali nella prima infanzia, e l'eventuale attuazione di iniziative su tale tematica da parte delle strutture educative in cui lavorano.

Vi è poi una parte in cui i partecipanti – attraverso una scala di tipo Likert a 5 livelli, dove 1 indica “per nulla favorevole” e 5 “del tutto favorevole” – dovevano esprimere il loro consenso in merito all'utilizzo dei dispositivi digitali presso i servizi e a casa da parte dei bambini nelle due fasce d'età.

Le ultime parti del protocollo sono costituite da quesiti rispetto alla formazione dei partecipanti in riferimento alla tematica dell'uso in ambito educativo dei dispositivi digitali, e da uno spazio in cui i partecipanti potevano inserire delle considerazioni personali sull'argomento.

2.3 Procedimento

I partecipanti sono stati reclutati tramite contatto diretto o indiretto con servizi educativi quali nidi e scuole dell'infanzia. Su base volontaria, hanno aderito allo studio 72 persone. Il requisito per la partecipazione era quello di essere un/una educatore/rice o un/una insegnante presso un servizio educativo 0-6 di Padova e provincia. Tre partecipanti non rispettavano questo requisito, poiché i servizi presso cui lavorano sono situati nella provincia di Venezia, perciò sono state escluse dalla ricerca. Il totale delle risposte valide sulla quale verte l'analisi è dunque 69. La somministrazione del questionario è stata effettuata online, tramite un link che rimandava alla compilazione del questionario e spiegava la finalità dello studio. La compilazione del questionario, avvenuta in forma anonima, richiedeva all'incirca 20 minuti. La raccolta dei dati si è svolta nel mese di settembre 2024.

CAPITOLO 4: RISULTATI DELLA RICERCA

Per indagare gli obiettivi che lo studio si proponeva, sono stati analizzati i dati relativi alla scala ITIS, quelli relativi alla terza parte del questionario in merito all'utilizzo dei dispositivi digitali nelle strutture educative e all'atteggiamento rispetto alla didattica digitale nei servizi 0-6, e quelli relativi agli item riferiti al ruolo dei genitori e alla formazione dei partecipanti. Di seguito, si procederà analizzando i dati sulla base degli obiettivi di ricerca posti.

1. Presenza ed utilizzo dei dispositivi digitali nei servizi educativi 0-6

Per quanto concerne il primo obiettivo riferito ai dispositivi digitali a disposizione nelle strutture educative del territorio padovano, come è possibile osservare dal grafico della *Figura 1* sotto riportato, il PC (fisso o portatile) risulta essere il *device* più diffuso, con una presenza dell'89,9 %, al secondo posto è presente la stampante (66,7%), per poi proseguire con lo scanner (46,4%), la fotocamera digitale (40,6%), il tablet (29%), i robot programmabili (18,8%) e le smart TV (15,9%). Rispetto agli altri dispositivi selezionati, che non hanno raggiunto una percentuale superiore al 6%, si ritrovano gli altoparlanti intelligenti e le postazioni multimediali (ciascuno individuato solamente in 4 casi), ed il lettore e-book (un solo caso). Oltre ai dispositivi elencati, vi era la possibilità per i partecipanti di inserirne altri. Ciò ha portato all'individuazione di ulteriori strumenti, quali LIM (7 casi), videoproiettori anche per pavimento interattivo (3 casi), smartphone (4 casi), digital board (2 casi), casse Bluetooth (3 casi), microscopi digitali (2 casi) ed in un solo caso anche I-Vulcani.²⁷

²⁷ I-Vulcani è un tavolo per il making con tanti accessori, che lo rendono un ambiente di apprendimento che favorisce lo sviluppo delle STEM da parte dei più piccoli, attraverso l'elaborazione scientifica, l'osservazione e lo studio degli infiniti stati di trasformazione della materia, oltre che i principi del coding e della robotica. <https://www.innovationforeducation.it/approfondimento/i-vulcani-tavoli-per-making-per-stem/>

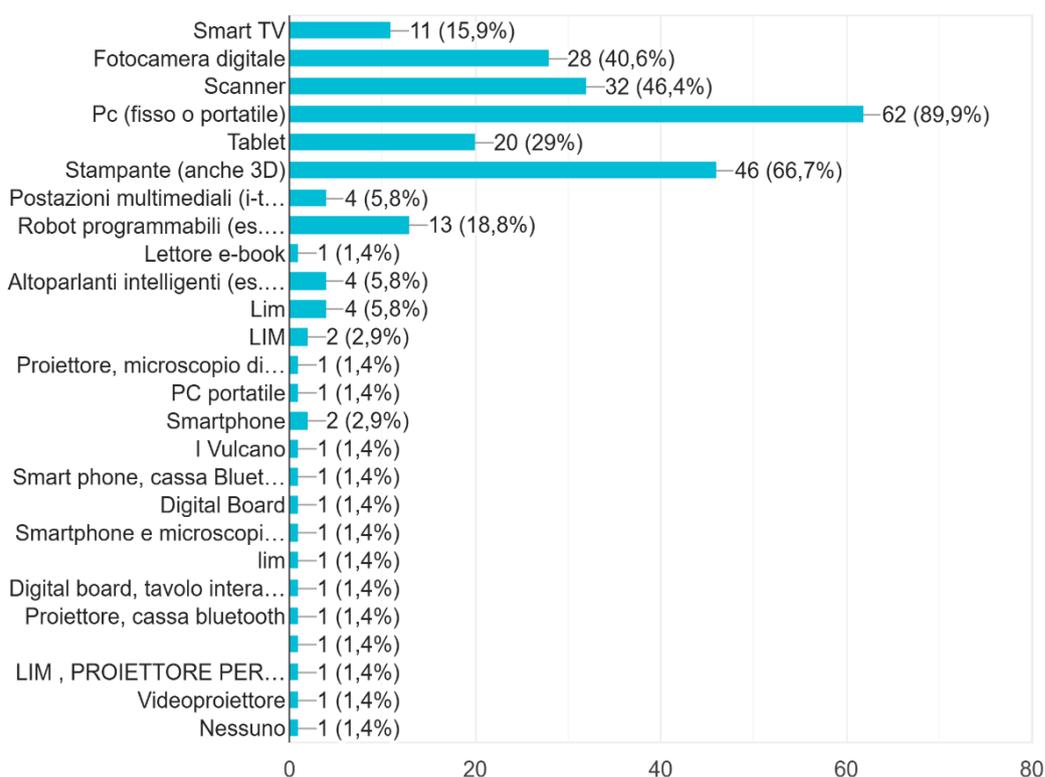


Figura 1: Percentuali di presenza degli strumenti digitali nei servizi 0-6.

La Figura 1 mette in luce come tutti i servizi educativi per lo 0-6 siano dotati di strumenti digitali, eccetto in un caso in cui una partecipante ha dichiarato che non è presente alcun *device*. Certo è che il 46,4% del campione dispone di al massimo tre dei dispositivi digitali considerati.

La presenza dei dispositivi non è necessariamente sinonimo di utilizzo; perciò, è stata indagata anche la frequenza con cui ciascun *device* viene usato.

Nella Tabella 1 sono riportati in ordine decrescente, sulla base delle percentuali appena individuate, tutti gli strumenti digitali presenti nelle strutture educative del territorio padovano del campione. Per ciascuno strumento, sono riportate anche le percentuali riferite alla frequenza di utilizzo.

	Almeno una volta al giorno	Almeno una volta a settimana	Almeno una volta al mese	Almeno una volta l'anno	Mai
PC (fisso o portatile)	25,8%	30,6%	17,7%	11,3%	14,5%
Stampante (anche 3D)	28,3%	34,8%	15,2%	4,3%	17,4%

Scanner	3,2%	45,2%	16,1%	6,5%	29%
Fotocamera digitale	12,9%	28,6%	10,7%	7,1%	10,7%
Tablet	45%	30%	0%	5%	20%
Robot programmabili (es. bee-bot)	0%	15 %	31%	39%	15%
Smart TV	0%	0%	36,5%	36,5%	27,3%
LIM	16,7%	33,3%	33,3%	0%	16,7%
Postazioni multimediali (es. I-theatre)	0%	0 %	25%	25%	50%
Altoparlanti intelligenti (es. Alexa, Echo)	25%	25%	50%	0%	0%
Proiettore (anche per pavimento interattivo)	0%	25%	75%	0%	0%
Smartphone	50%	0%	25%	0%	25%
Cassa Bluetooth	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%
Digital Board	50%	50%	0%	0%	0%
Microscopio digitale	0%	50%	50%	0%	0%
Letture e-book	100%	0%	0%	0%	0%
I-Vulcano	100%	0%	0%	0%	0%

Tabella 1: Percentuali di frequenza di utilizzo dei dispositivi digitali nei servizi 0-6.

Come si osserva, una frequenza giornaliera di almeno il 50% è stata riscontrata in riferimento a dispositivi che sono stati indicati come presenti nei servizi solamente da metà partecipanti. Se consideriamo gli strumenti digitali secondo l'ordine decrescente, il tablet con il suo 45% risulta essere il primo strumento che si avvicina alla frequenza giornaliera del 50%. Nonostante nella lista degli strumenti digitali presenti esso occupi la quinta posizione, è necessario tenere comunque a mente che lo strumento è presente solamente in 20 casi su 69. In generale, i *device* selezionati presentano frequenze d'utilizzo medio-alte; le percentuali più elevate di ciascuno strumento, infatti, oscillano tra "Almeno una volta al giorno" e "Almeno una volta al mese". Gli strumenti che invece presentano percentuali medio-basse, sono i Robot programmabili (es. Bee-bot), le Smart TV e le Postazioni multimediali (es. I-theatre). Nel secondo capitolo, tra gli strumenti che possono essere considerati utili per un percorso di *media education*, sono state citate le postazioni multimediali e il robot programmabile Bee-bot, che dall'analisi dei dati sono risultati essere però poco presenti ed utilizzate all'interno

delle strutture educative; ciò indubbiamente porta ad interrogarsi sulle motivazioni che stanno alla base di questo dato.

Ma per quale tipologia di attività vengono utilizzati gli strumenti digitali all'interno dei servizi? Nella *Tabella 2* sono mostrate la media, la mediana, il range e la deviazione standard della frequenza con cui vengono svolte alcune attività con i bambini utilizzando i dispositivi digitali. Per ogni attività, inoltre, è stata distinta la frequenza individuata tra le partecipanti che lavorano nella fascia 0-3 anni e quella 3-6 anni.

	Fascia d'età con cui si lavora	Media	Mediana	Range	Deviazione standard
Ascoltare Musica	0-3	4,65	5	[1;5]	0,88
	3-6	4,59	5	[3;5]	0,97
Ascoltare e/o vedere storie/racconti	0-3	2,23	2	[1;4]	1,15
	3-6	3,00	3	[1;5]	1,19
Vedere film/cartoni animati	0-3	1,45	1	[1;3]	0,68
	3-6	2,26	2	[1;5]	1,02
Utilizzare giochi didattici	0-3	1,39	1	[1;5]	0,99
	3-6	2,10	2	[1;5]	1,25
Creare ambienti immersivi/virtuali	0-3	1,61	1	[1;4]	1,02
	3-6	1,56	1	[1;4]	0,94
Vedere video di esperienze realizzate nel contesto educativo	0-3	1,52	1	[1;4]	0,96
	3-6	2,26	2	[1;5]	1,16
Ricerca informazioni/materiali di approfondimento	0-3	3,65	4	[1;5]	1,36
	3-6	3,67	4	[1;5]	1,28
Elaborare immagini/foto	0-3	3,65	4	[1;5]	1,40
	3-6	3,10	3	[1;5]	1,37
Collegarsi con bambini e bambine di altre scuole/nido	0-3	1,03	1	[1;2]	0,10
	3-6	1,10	1	[1;3]	0,45
Svolgere esperienze educative con strumenti digitali (come	0-3	1,77	1	[1;4]	1,15
	3-6	1,67	1	[1;4]	0,93

esperienze naturali e immersive, storytelling, ecc.)					
--	--	--	--	--	--

Tabella 2: Frequenza delle attività svolte con i dispositivi digitali.

Come si evince, in generale, le attività svolte con i dispositivi digitali all'interno dei servizi educativi con frequenza medio/alta sono l'ascolto di musica, la ricerca di informazioni/materiali di approfondimento e l'elaborazione di immagini/foto. La prima risulta avere infatti una frequenza giornaliera in entrambe le fasce d'età, la seconda una frequenza settimanale, mentre la terza presenta una frequenza settimanale nei servizi educativi 0-3 e mensile nella fascia 3-6. Dalla Tabella 2 è possibile evincere come, tra le due fasce d'età, le attività proposte non sembrano presentare una differenza sostanziale di frequenza. Solo le attività "Ascoltare e/o vedere storie/racconti", "Vedere film/cartoni animati" e "Utilizzare giochi didattici", infatti, risultano avere una frequenza d'uso minore nei servizi 0-3 anni.

Le attività proposte però sono molto differenti tra loro anche in ottica *mediaeducativa*, vi sono infatti azioni che favoriscono un atteggiamento attivo, critico e creativo nei confronti dei media ed altre che pongono i bambini in una posizione di passività. Per comprendere meglio se, a seconda del contesto (0-3 vs 3-6), prevale un utilizzo *attivo* o *passivo* delle tecnologie, sono state create due variabili denominate rispettivamente "Attivo" e "Passivo". La variabile "Attivo" è stata definita dalla media delle risposte agli item relativi ad attività classificate come implicanti un utilizzo attivo delle tecnologie, mentre la variabile "Passivo" è stata definita dalla media delle risposte agli item relativi ad attività classificate come implicanti un utilizzo passivo delle tecnologie. Le attività sono state distinte sulla base di quanto discusso nei capitoli precedenti riguardo agli approcci più adeguati per lo sviluppo di un'alfabetizzazione digitale. Nella variabile "Attivo" sono state quindi incluse le seguenti azioni: "utilizzare giochi didattici"; "creare ambienti immersivi/virtuali"; "vedere video di esperienze realizzate nel contesto educativo"; "ricercare informazioni/materiali di approfondimento"; "elaborare

immagini/foto”; “collegarsi con bambini e bambine di altre scuole/nidi” e “svolgere esperienze educative con strumenti digitali (come esperienze naturali e immersive, storytelling, ecc.)”. Nella variabile “Passivo” sono state considerate invece le azioni: “ascoltare musica”, “ascoltare e/o vedere storie/racconti” e “vedere film/cartoni animati”. In *Tabella 3* sono riportate le statistiche descrittive relative alle variabili “Passivo” e “Attivo” per i due gruppi (0-3 e 3-6), mentre le *Figure 2 e 3* visualizzano la distribuzione dell’insieme dei dati attraverso un riassunto grafico (boxplot) che evidenzia la mediana, i quartili, il minimo e il massimo dei valori.

	Fascia d’età con cui lavora	PASSIVO	ATTIVO
Media	0-3 anni	2,77	2,09
	3-6 anni	3,37	2,27
Mediana	0-3 anni	2,67	2
	3-6 anni	3,33	2,36
Deviazione standard	0-3 anni	0,70	0,69
	3-6 anni	0,68	0,51
Varianza	0-3 anni	0,49	0,47
	3-6 anni	0,46	0,26

Tabella 3: Statistiche relative alle variabili Passivo e Attivo a seconda del contesto (0-3 vs 3-6).

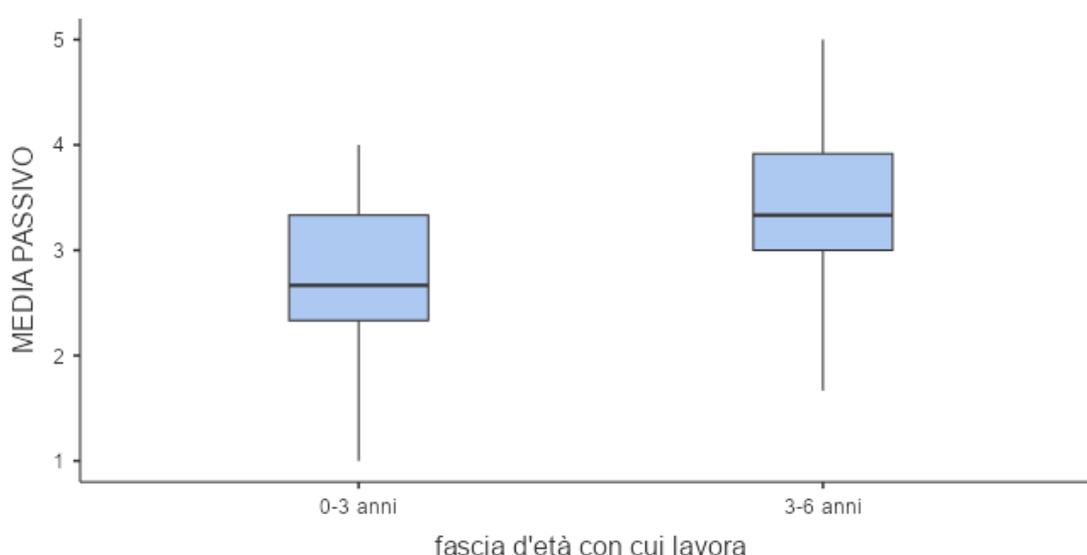


Figura 2: Boxplot della variabile “Passivo” in relazione ai due gruppi.

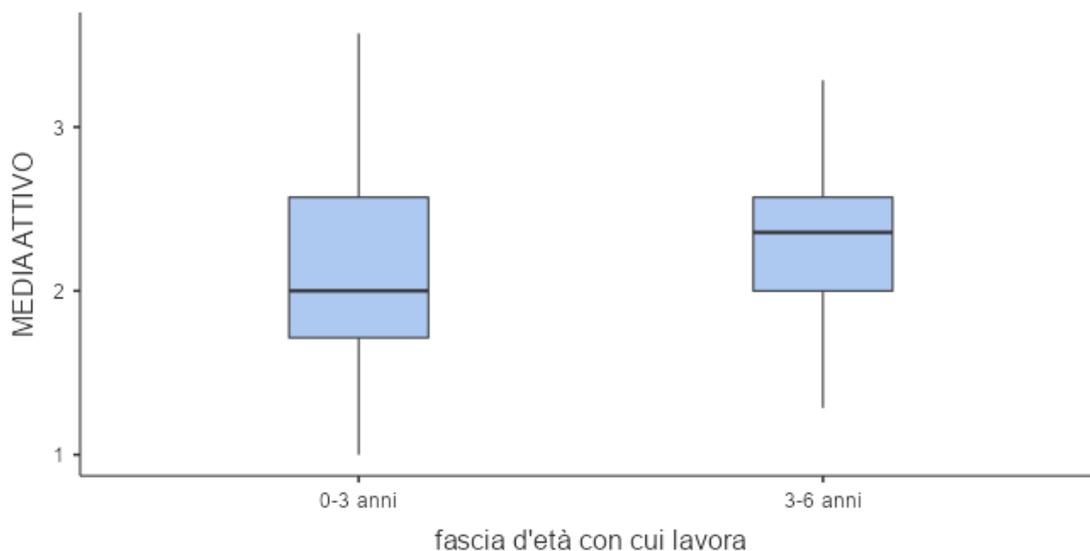


Figura 3: Boxplot della variabile “Attivo” in relazione ai due gruppi.

È stato quindi effettuato un t-test per campioni indipendenti per determinare se vi fossero differenze significative tra chi lavora con bambini di 0-3 anni e chi lavora con bambini di 3-6 anni in relazione all’uso attivo e passivo delle tecnologie. In particolare, si è proceduto applicando il t-test di Student in quanto entrambe le assunzioni per la sua applicazione sono state verificate: normalità delle distribuzioni (p -values del Test di Shapiro-Wilk $> ,05$) e omogeneità delle varianze (p -values del Test di Levene $> ,05$). Come mostrato nella *Tabella 4*, il t-test è risultato significativo ($p < ,05$) per la variabile “Passivo” evidenziando quindi che esista una differenza statisticamente significativa tra chi lavora nello 0-3 vs chi lavora nel 3-6 rispetto all’uso passivo delle tecnologie. Diversamente, per la variabile “Attivo” il t-test non ha rilevato differenze significative tra i due gruppi ($p > ,05$). Per quanto riguarda la variabile “Passivo”, la media relativa a chi lavora nei servizi 0-3 (2,77) è risultata significativamente inferiore rispetto alla media di chi lavora nei servizi 3-6 (3,37). La dimensione di quest’effetto, i.e. di questa differenza, secondo le linee guida di Cohen (1988), può essere considerata grande, in quanto l’indice d è maggiore di ,80.

		Statistiche	gdl	P		Dimensione dell'Effetto
PASSIVO	t-test di Student	-3,58	67	< 0,001	d di Cohen	-0,865
ATTIVO	t-test di Student	-1,24	67	0,218	d di Cohen	-

Nota. H_a $\mu_{0-3 \text{ anni}} \neq \mu_{3-6 \text{ anni}}$

Tabella 4: T test per campioni indipendenti.

Dall'analisi di questi dati si può perciò desumere che, relativamente al campione del presente studio, l'utilizzo dei dispositivi digitali nei servizi educativi per lo 0-6 sia prevalentemente di tipo passivo, soprattutto per quanto concerne il 3-6. Questo traspare in qualche modo anche dalle risposte dei partecipanti relative ai siti web e alle App utilizzate con i bambini, nella quale sono riportate prevalentemente "YouTube" e altre piattaforme che permettono l'ascolto di musica o la visione di video/film. Ad ogni modo, in merito ai siti e alle App sono stati inoltre citati anche Google Earth, Street view, Planet, Wordwall, Focus Natura Green, Esa²⁸, App Bee-bot, Arcofism, Padlet, e app per il riconoscimento di insetti e piante, che sembrano poter costituire strumenti con cui sviluppare un approccio più attivo, creativo e critico ai dispositivi digitali.

2. Opinione del personale educativo sull'uso degli strumenti e la loro formazione

Per indagare l'opinione dei professionisti rispetto all'uso educativo dei dispositivi digitali, sono stati presi in considerazione innanzitutto gli item della scala ITIS, raggruppandoli in base alle sottoscale dello strumento di Benigno, Chiorri e Manca (2013). Per la sottoscala riferita all'auto-efficacia (SE) sono stati considerati gli item "Ritengo di essere capace di integrare l'uso dei dispositivi digitali nel mio intervento educativo per l'apprendimento/educazione dei bambini e delle bambine" e "Ritengo di essere in grado di scegliere i contenuti digitali appropriati rispetto agli obiettivi formativi". Rispetto alla sottoscala OE, riguardante le aspettative sugli esiti, gli item considerati sono stati: "Utilizzare i dispositivi digitali in sezione può facilitare il mio lavoro di educatore/educatrice o di insegnante"; "Utilizzare i dispositivi in sezione può

²⁸ https://www.esa.int/Space_in_Member_States/Italy

umentare la mia efficacia come educatore/educatrice o insegnante”; “Utilizzare i dispositivi digitali con i bambini e le bambine può rendere il mio intervento educativo più soddisfacente per me”. Infine, gli item che hanno costituito la sottoscala INT riguardante l’interesse nell’uso delle TIC sono: “Mi interessa lavorare su progetti che prevedano l’utilizzo di dispositivi digitali in ambito educativo e didattico”; “Sono interessato/a ad apprendere l’utilizzo di nuovi dispositivi digitali (software/hardware) in contesti educativi” e “Mi interessa migliorare la mia formazione sull’uso delle tecnologie didattiche a fini educativi”. Per ogni sottoscala sono state inoltre suddivise le risposte delle partecipanti che lavorano con bambini di 0-3 anni e quelle che lavorano con bambini di 3-6 anni d’età.

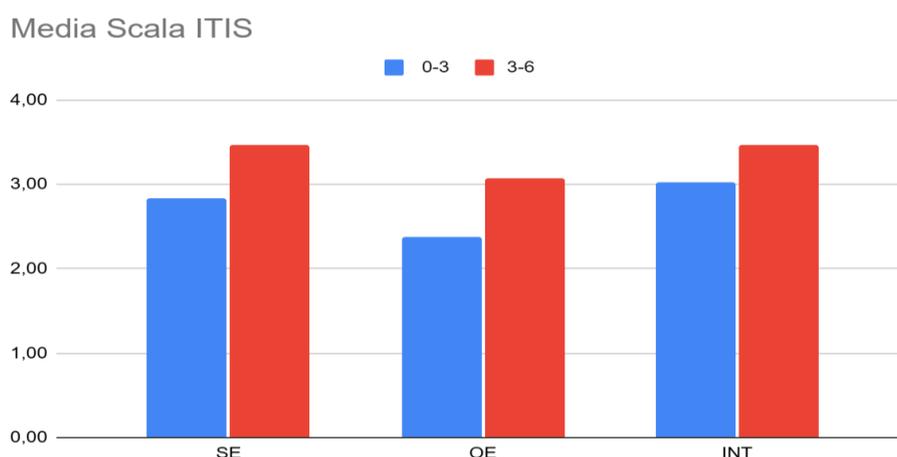


Figura 4: Medie delle sottoscale della Scala ITIS.

I punteggi più bassi riscontrati in relazione a entrambi i contesti (0-3 e 3-6) riguardano la sottoscala OE, ossia quella riferita alle aspettative sugli esiti. Inoltre, dal grafico sopra riportato, è possibile intuire come i professionisti che lavorano con i bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni presentino in tutte e tre le sottoscale una media leggermente superiore a coloro che lavorano con la fascia 0-3 anni. Preme comunque sottolineare che, come mostrato in *Tabella 4*, la mediana delle risposte relative a quasi tutte le sottoscale è pari a “3”, che indica una posizione intermedia tra l’accordo ed il disaccordo.

	Gruppo	Media	Mediana	Range	Deviazione standard
Auto-efficacia (SE)	0-3	2,84	3	[1;5]	1,15
	3-6	3,46	4	[1;5]	1,06
Aspettative sull'esito (OE)	0-3	2,37	3	[1;5]	1,07
	3-6	3,08	3	[1;5]	1,13
Interesse (INT)	0-3	3,03	3	[1;5]	1,33
	3-6	3,46	3	[1;5]	1,16

Tabella 5: Statistiche sottoscale della Scala ITIS.

La *Tabella 6* presentata di seguito, presenta le medie, le mediane e i range relative all'opinione degli educatori e gli insegnanti rispetto all'utilizzo dei dispositivi digitali da parte loro nei contesti educativi in cui lavorano.

	Fascia d'età con cui si lavora	Media	Mediana	Range	Deviazione standard
Insostituibile	0-3	2,00	2	[1;4]	0,93
	3-6	1,74	1	[1;4]	0,97
Controproducenti	0-3	2,94	3	[1;5]	1,24
	3-6	2,05	2	[1;5]	1,12
Utile	0-3	3,10	3	[1;5]	1,11
	3-6	3,64	4	[1;5]	1,11
Limitativo rispetto all'apprendimento	0-3	2,90	3	[1;5]	1,08
	3-6	2,44	2	[1;5]	1,27
Necessario	0-3	2,26	2	[1;5]	1,06
	3-6	2,38	2	[1;5]	1,11
Limitativo rispetto alla socializzazione	0-3	3,58	4	[2;5]	1,09
	3-6	2,67	3	[1;5]	1,20

Tabella 6: Statistiche degli item relativi all'uso dei device da parte di educatore/insegnante nel contesto educativo.

Dalla *Tabella 6*, guardando i valori più bassi per entrambe le fasce d'età con cui i partecipanti lavorano, si intuisce che vi è la tendenza a ritenere l'uso dei *device* qualcosa di sostituibile e non strettamente necessario. Per quanto concerne i valori più elevati registrati, vediamo nella fascia 0-3 quello relativo alla considerazione dell'uso dei dispositivi come elemento limitante la socializzazione, mentre nel 3-6 quello relativo a considerarlo come elemento utile. Nel resto degli item i valori rilevati si collocano in posizioni intermedie.

Questa tendenza a porsi in una posizione intermedia da parte delle partecipanti si è riscontrata anche con i dati analizzati rispetto alle opinioni sull'uso dei dispositivi digitali nei servizi 0-3 e nella Scuola dell'Infanzia (*Figura 5*).

Ritiene che l'uso dei dispositivi digitali nei servizi educativi sia:

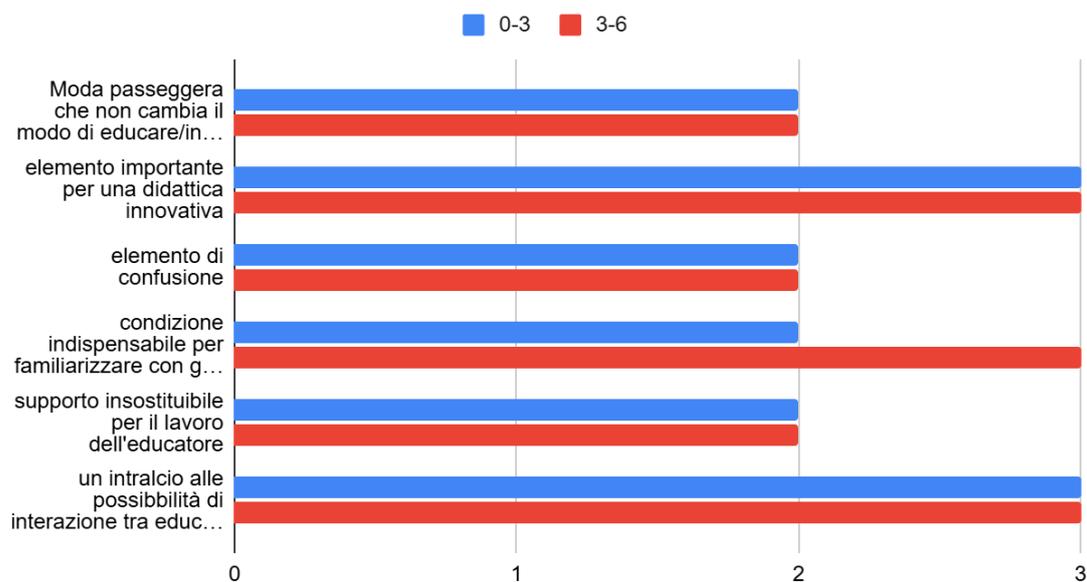


Figura 5: Medie inerenti all'opinione sull'uso dei dispositivi nelle strutture educative.

L'uso dei *device* nei servizi educativi, come si è potuto osservare anche dal range riscontrato nei precedenti grafici e tabelle, sembra essere un argomento che crea una certa eterogeneità di opinioni. L'analisi mette in luce questo aspetto anche rispetto all'utilità che i dispositivi digitali possono avere nello sviluppo dei bambini in diverse aree (*Figura 6*).

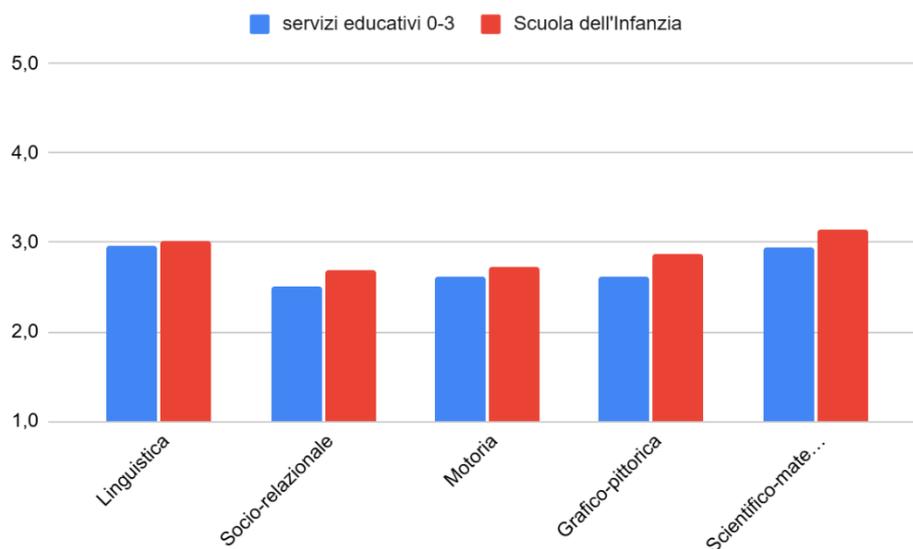


Figura 6: Medie inerenti all'opinione del contributo che i dispositivi nelle strutture educative possono offrire nello sviluppo dei bambini in diverse aree.

Osservando il grafico sopra riportato, è possibile percepire come le partecipanti abbiano un'opinione medio-bassa rispetto all'utilità dell'uso dei dispositivi per lo sviluppo delle diverse aree considerate, sia all'interno dei servizi 0-3 sia nella scuola dell'infanzia. In particolare, l'area socio-relazionale presenta le medie più basse in assoluto.

Rispetto al consenso legato all'utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei bambini, l'analisi dei dati ha messo in luce come i professionisti siano in generale poco favorevoli; la media dei punteggi non supera infatti il valore 3. Osservando i grafici (Figure 7 e 8) sottostanti è possibile notare come l'opinione dei professionisti rispetto alla fascia d'età 0-3 risulti decisamente più uniforme, mentre nella fascia d'età maggiore le opinioni appaiono più diversificate.

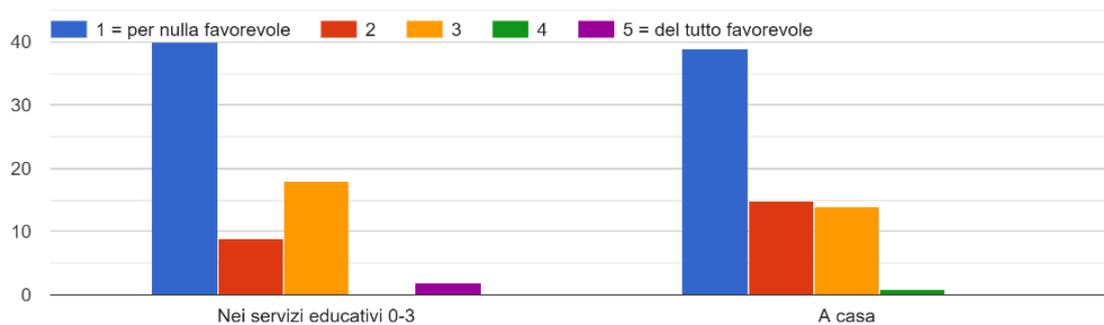


Figura 7: Risposte relative al consenso espresso in merito all'utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei bambini da 0 a 3 anni.

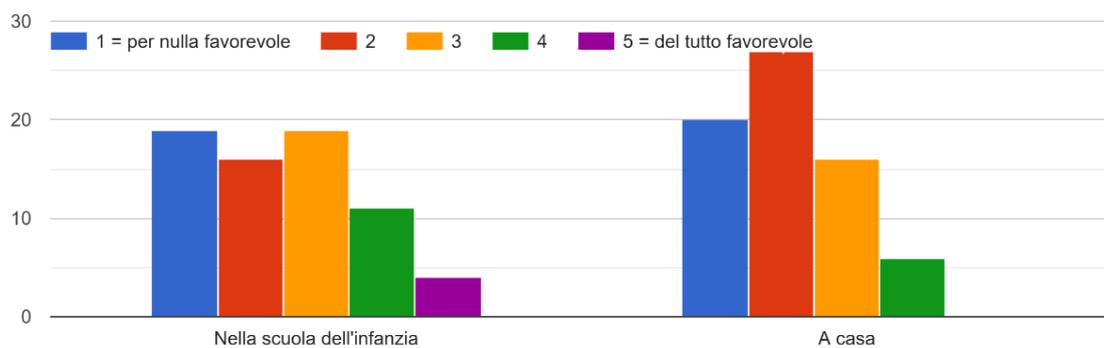


Figura 8: Risposte relative al consenso espresso in merito all'utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei bambini da 3 a 6 anni.

I professionisti risultano però ancora meno favorevoli all'utilizzo dei *device* da parte dei bambini nel contesto familiare. Effettivamente, per quanto concerne la fascia 0-3 anni, si è registrata una media di 2,7 rispetto all'uso nei servizi e di 2,5 a casa, mentre nella fascia 3-6 anni rispettivamente di 2,9 e di 2,6. Ciò fa pensare a come l'uso dei *device* sia, seppur con una minima differenza, maggiormente accettato all'interno dei servizi educativi rispetto all'ambiente familiare.

In effetti, come sottolineava Felini (2018), nei servizi in cui sono presenti degli schermi, il personale educativo solitamente opera un'azione di supervisione e accompagnamento accurata, cosa che invece risulta assente nella maggior parte delle case, dove la principale tipologia di mediazione è quella restrittiva (Chaudron, 2018) e spesso, come hanno messo in luce Di Bari (2015), Anichini e Bertolini (2018), ma anche Chaudron (2015), i genitori utilizzano i dispositivi come

babysitter. Ciò traspare anche dalle parole di una delle partecipanti “Spesso lo scoglio più grande sono proprio i genitori che a casa non sanno limitare l'uso di telefonini o tablet come talvolta è successo con noi quando c'era solo la televisione, in questo caso però ci sarebbe da valutare anche la massa di informazioni che dilagano in questo momento storico e il tipo di contenuti con i quali i bambini vengono a contatto. Non è semplice penso che la scuola può fornire aiuto ma non può essere lasciata sola come al solito.”

L'ultimo elemento preso in analisi rispetto a questo secondo obiettivo di ricerca riguarda l'ambito della formazione dei partecipanti. È emerso che solo il 36,2% delle partecipanti ha svolto negli ultimi 3 anni corsi di formazione sull'utilizzo dei dispositivi digitali in ambito educativo. Le tematiche affrontate sono state diverse, alcune più generiche sull'utilizzo delle tecnologie e dell'intelligenza artificiale in modo consapevole, sulle modalità e i tempi di utilizzo dei *device* da parte dei bambini anche nei contesti familiari, o sui rischi che l'uso dei dispositivi e dei social crea nella crescita dei bambini. Altri più specifici dedicati alle risorse digitali nei contesti educativi, come Google workspace, Blue-bot²⁹ e Bee-bot, I-theatre, la LIM, il registro elettronico o sull'uso delle TIC- *coding, thinking, making*. I corsi frequentati sono stati ritenuti dai soggetti “del tutto utili” nel 44% dei casi, “abbastanza utili” per il 32%, mentre sono stati individuati delle percentuali minori rispetto ai parametri “poco utile”, “per nulla utile” e “né tanto né poco”, rispettivamente con il 12%, il 4% e l'8%. Suddividendo i dati in relazione alla fascia d'età con cui si lavora, si può notare come delle 25 partecipanti che hanno svolto una formazione sul tema, solamente 5 siano educatrici della fascia 0-3 anni, mentre le altre lavorano con la fascia 3-6 anni.

Questi dati in qualche modo confermano quanto espresso da Di Bari (2019), ossia che il personale educativo spesso non possiede le conoscenze e le competenze necessarie per attuare un percorso di alfabetizzazione digitale. Se il mondo digitale si

²⁹ Evoluzione di Bee-bot, presenta il guscio trasparente così da poter vedere come è fatta all'interno e a differenza di Bee-bot può essere controllata anche tramite app da tablet o smartphone. <https://www.orizzontescuola.it/come-usare-le-api-bee-bot-e-blue-bot-nella-scuola-robotica-educativa-e-coding/>

trasforma e si evolve in modo repentino, senza un'adeguata formazione, come si può tenere il passo?

La formazione dei professionisti dell'educazione risulta essere scarsa, soprattutto nella fascia 0-3 e questo ci spinge a ipotizzare che la presenza e l'utilizzo attivo ridotto dei dispositivi all'interno dei servizi sia dovuta anche a questo elemento. Non è possibile dimenticare quanto sostenuto da Bortolotti (2021), ossia che la formazione è elemento fondamentale nel generare un effettivo uso dei dispositivi digitali all'interno dei servizi. In effetti, anche il livello di auto-efficacia rispetto all'utilizzo dei dispositivi digitali nelle attività educative è risultato avere mediana 3 – in una scala a 5 punti – per coloro che lavorano nello 0-3, mentre è risultato avere mediana 4 per coloro che lavorano nel 3-6 era. Come è stato affermato nel Capitolo 2, si è a conoscenza del fatto che la percezione dell'autoefficacia è uno dei fattori interni che influenza la scelta del personale educativo rispetto all'utilizzo dei dispositivi digitali nell'educazione (Bortolotti, 2021).

3. Opinione sul ruolo dei genitori e la loro informazione/formazione da parte dei servizi educativi

Rispetto al ruolo dei genitori, le professioniste sono risultate essere d'accordo o fortemente d'accordo con la maggior parte degli item, tanto in quelli che nell'*Internet Parentig Style Instrument* si riferiscono alla tendenza ad un atteggiamento di controllo (*Figura 9*) da parte dei genitori nell'uso dei dispositivi digitale, quanto in quelli relativi ad un atteggiamento di coinvolgimento (*Figura 10*).

Atteggiamenti di controllo da parte dei genitori

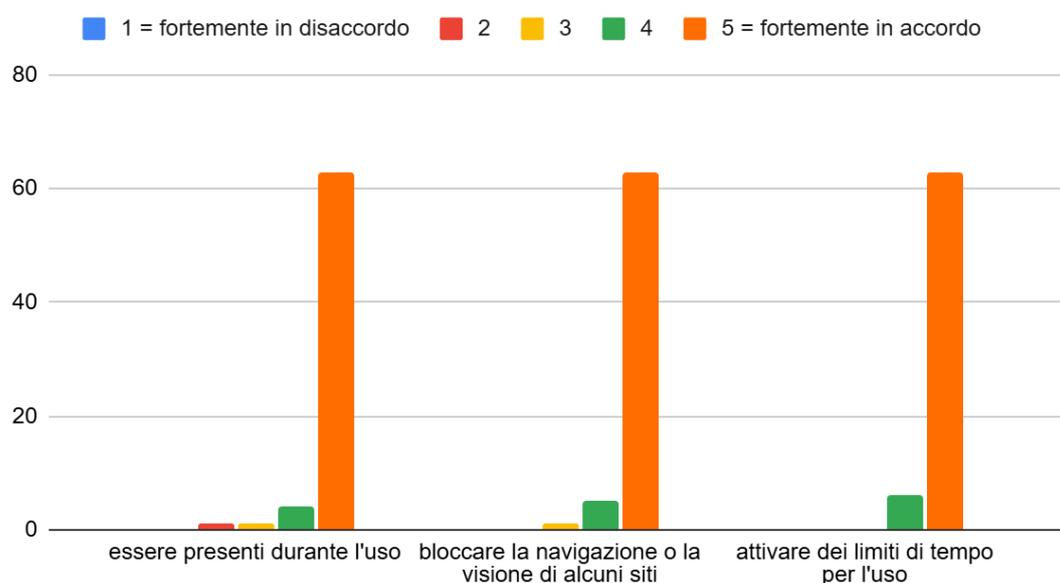


Figura 9: Accordo delle partecipanti rispetto agli item relativi agli atteggiamenti di controllo da parte dei genitori.

Atteggiamenti di coinvolgimento da parte dei genitori

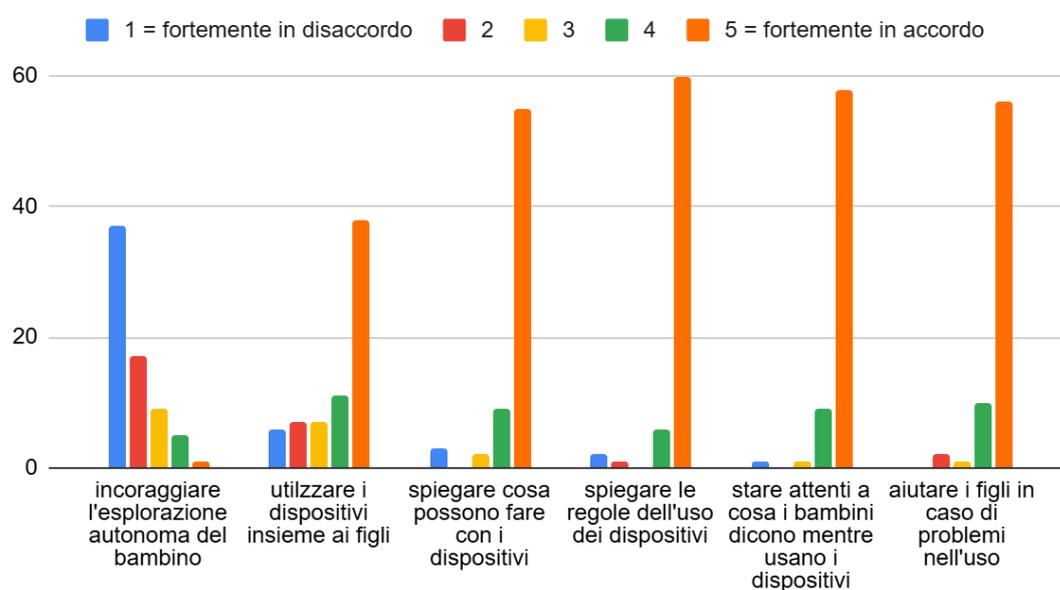


Figura 10: Accordo delle partecipanti rispetto agli item relativi agli atteggiamenti di coinvolgimento da parte dei genitori.

Questi dati fanno riflettere in merito al tipo di mediazione che i professionisti si aspettano da parte dei genitori. Osservando i dati infatti sembrerebbe che quest'ultimi debbano attuare una *mediazione attiva*, così come è stata definita secondo il pensiero

di Bringué e Sabada (2008), che prevedeva alti livelli di mediazione, compatibili con gli atteggiamenti da noi definiti di “coinvolgimento”, e alti livelli di controllo. Come è possibile notare l’item “I genitori dovrebbero incoraggiare l’esplorazione autonoma da parte del bambino o della bambina dei dispositivi digitali” è l’unico che presenta una tendenza inversa rispetto agli altri. Anche se ciò appare controintuitivo, tuttavia mette in qualche modo in luce quell’incompatibilità che Rivoltella (2017) ha sottolineato nella tipologia di mediazione sopracitata; uno stile di mediazione attiva comporta un’elevata consapevolezza educativa che non può essere associata a livelli di controllo elevati.

Grazie a questi dati possiamo comprendere come ci sia, anche da parte dei professionisti, una certa confusione rispetto al tipo di mediazione che i genitori dovrebbero mettere in atto, ciò probabilmente è dovuto anche all’opinione ancora molto incerta rispetto all’utilizzo dei dispositivi digitali.

Come espresso nelle Indicazioni Nazionali (2012), la scuola ed i servizi educativi hanno il compito non solo di formare i bambini, ma anche i genitori rispetto all’educazione digitale. L’azione *mediaeducativa* dei nidi e delle scuole deve quindi comprendere anche le famiglie, coinvolgendole e accompagnandole nell’attuare un’educazione digitale familiare. Ciò risulta essere in linea con il pensiero delle partecipanti, il 97,1% delle quali ha indicato che le strutture educative debbano informare e formare i genitori rispetto all’utilizzo dei dispositivi digitali nella prima infanzia. Significative sono infatti le considerazioni di alcune partecipanti che si sono espresse in questo modo: “È doveroso come educatori/insegnanti aiutare i bambini e le loro famiglie ad usare in modo consapevole i dispositivi digitali” e ancora “Corsi formativi obbligatori per insegnanti. Più sensibilizzazione verso le famiglie”. La maggior parte sostiene che questo possa avvenire tramite incontri o serate con esperti, ma in alcuni casi anche con patti digitali di comunità, serate di confronto fra genitori, durante le riunioni di sezione o colloqui individuali. Ciò che però è emerso dall’analisi dei dati è che nei servizi padovani manca un’effettiva attuazione di questo compito, infatti il 75,4% del campione afferma che nella struttura presso cui lavora non sono mai

state attivate iniziative sul tema. Solamente il 24,6% ha risposto positivamente ed ha quindi organizzato serate, corsi online e incontri formativi con esperti, talvolta anche con psicologi o associazioni. Alcune hanno specificato il tema degli incontri, come l'importanza della tecnologia per lo 0-6, l'uso del digitale a scuola e i rischi connessi, il cyberbullismo, l'adescamento di minorenni anche tramite i social.

CONCLUSIONI

Le tecnologie digitali oggi permeano l'intero percorso di vita dell'uomo a partire dalla sua nascita. L'infanzia, infatti, è sempre più coinvolta e in relazione con il mondo digitale nonostante il mondo adulto cerchi di porre una distanza tra i bambini e le tecnologie. Gli adulti, infatti, quando accostano quest'ultime all'infanzia, tendono a preoccuparsi per i rischi che esse possono arrecare allo sviluppo del bambino. I diversi studi presentati in questo lavoro hanno messo in luce sì gli effetti negativi, ma anche quelli positivi e soprattutto l'inscindibile rapporto tra nuove tecnologie e prima infanzia. In un mondo *on-life* in cui la tecnologia è parte integrante della quotidianità di ciascuno sembra quindi fondamentale possedere le cosiddette competenze digitali. L'etichetta "Nativi Digitali" che spesso viene erroneamente attribuita ai bambini, crea l'illusione che essi possiedano queste competenze già dalla nascita e che quindi non debbano essere educati al digitale. È necessario invece sviluppare un'alfabetizzazione digitale, non solo nei confronti del mondo adulto, ma soprattutto a partire dai più piccoli, poiché essi hanno semplicemente una confidenza nell'uso dei *media* ma non una reale competenza. Attraverso questo processo si permette infatti ai bambini di imparare ad approcciarsi alle tecnologie in ottica critica e creativa. È proprio questo il compito che la *Media Education* si prefigge: educare "con", "a" e "per" i media. Se si interviene in quest'ottica già nella prima infanzia si riuscirà a sviluppare nei bambini una *forma mentis* ed un atteggiamento attivo nei confronti delle tecnologie, che verranno considerate come uno strumento tra molti, il cui utilizzo può aprire sia a delle possibilità sia a dei rischi.

Come si è visto, l'ambiente domestico è il primo contesto educativo per il bambino, ma spesso, rispetto alle tecnologie e al loro utilizzo, i genitori non sanno in che direzione orientarsi. È per questo motivo quindi che l'azione dei servizi educativi già a partire dallo 0-6 diventa una risorsa fondamentale. I nidi e le scuole dell'infanzia hanno infatti il compito di accompagnare e sostenere i bambini nella loro crescita, anche in riferimento alla realtà contemporanea che essi vivono e pertanto alle tecnologie digitali.

In questo elaborato sono state presentate diverse modalità in cui può essere sviluppata e proposta un'educazione mediale con questa fascia d'età, tenendo comunque presente come rappresenti un primo passo verso il raggiungimento di una competenza che si andrà consolidando nel tempo. I servizi educativi, come sottolineato nei diversi riferimenti normativi, dovrebbero quindi essere pronti per svolgere questo compito mediaeducativo sia nei confronti dei bambini sia per i genitori. Spesso i servizi per la prima infanzia sono per scelta zone *media free* (Di Bari, 2023b) o utilizzano gli strumenti digitali senza un approccio attivo, riflessivo e critico. Di Bari (2019) infatti ha affermato che l'approccio della *Media Education* è ancora poco diffuso, ed è solo negli ultimi anni che ci si sta interrogando maggiormente sul tema.

La letteratura scientifica rispetto all'utilizzo delle tecnologie nei servizi educativi 0-6 è carente, e nella maggior parte dei casi è costituita da ricerche sviluppate in contesti specifici. Nonostante questo, la ricerca quantitativa sviluppata nel presente lavoro, sia pur fra molti limiti, voleva porre l'attenzione proprio su questo tema, indagandolo in riferimento ai servizi educativi per la prima infanzia presenti nel territorio padovano. Sicuramente un limite dello studio sviluppato è rappresentato dal numero di partecipanti. Il campione oggetto di studio infatti è formato da un numero esiguo di partecipanti; perciò, il suo ampliamento avrebbe permesso una restituzione di dati statisticamente più significativi. Malgrado questo, in riferimento ad esso si è potuto comprendere come i servizi educativi presenti a Padova e provincia, nella quasi totalità dei casi, abbiano a disposizione almeno uno strumento digitale. Inoltre, è stato in qualche modo anche confermato quanto sostenuto dagli autori considerati, ossia che l'utilizzo dei *device* è principalmente di tipo passivo. In riferimento all'opinione del personale educativo, rispetto all'uso a fine educativo e didattico degli strumenti digitali, si è constatata una tendenza al porsi in una posizione intermedia o tendente al disaccordo. Questa tendenza probabilmente è dovuta anche ai valori registrati rispetto agli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC e alla formazione, che risultano bassi. Inoltre, si è potuto comprendere come anche l'azione mediaeducativa nei confronti dei genitori risulti perlopiù assente.

La mancanza di letteratura di riferimento e ricerche sul tema non permette di confrontare i dati rilevati, per comprendere se i servizi educativi di Padova e l'opinione del loro personale educativo siano o meno in linea con il territorio nazionale.

Un altro limite è costituito dalla tipologia di procedura impiegata per condurre la ricerca, ossia una procedura quantitativa. Per una ricerca più completa sarebbe stato opportuno affiancare anche una metodologia qualitativa. Senza di questa non si è potuto infatti indagare i comportamenti e i percorsi che il personale educativo attua rispetto ai dispositivi digitali. Con una ricerca qualitativa si sarebbe potuto comprendere in modo più specifico se si tratta realmente di *media education* o solamente di educazione *con* i media, o ancora se i dispositivi digitali vengono utilizzati in modo sporadico e in attività senza una reale intenzionalità e progettualità pedagogica.

Questo lavoro però spinge indubbiamente a pensare a delle piste future di ricerca. Esso potrebbe infatti essere ampliato intervistando i partecipanti così da poter comprendere maggiormente l'utilizzo dei dispositivi e le motivazioni che portano a non introdurre o utilizzare i *device*. Si potrebbe inoltre pensare di attuare un percorso di formazione o ancor meglio di ricerca-azione per il personale educativo dei servizi per lo 0-6 del territorio padovano, prevedendo anche una nuova somministrazione del questionario, per capire se effettivamente la formazione del personale ha un impatto positivo nella creazione di percorsi mediaeducativi.

Il presente elaborato, quindi, non vuole spingere e forzare la presenza e l'uso dei dispositivi digitali nei servizi educativi per la prima infanzia, ma vuol essere un invito a porsi in riflessione e ricerca pedagogica per provare ad abbandonare quell'atteggiamento iperprotettivo rivolto ai bambini nei confronti delle tecnologie. Così si potranno avviare percorsi educativi che comprendano anche gli schermi, elementi inscindibili dalla realtà odierna, perché "I bambini non chiedono agli adulti di essere perfetti, ma di essere credibili" (Malavasi, 2024), e per essere all'altezza di questo ruolo non si può tralasciare un aspetto della quotidianità così

pregnante. È necessario quindi incoraggiare ed ampliare la ricerca scientifica nell'ambito dell'utilizzo delle tecnologie digitali e dei percorsi di *media education* nei servizi educativi 0-6, per poter rispondere e sostenere i bisogni ed i diritti dei bambini assicurando quanto più possibile loro uno "starting strong", una base solida per il loro sviluppo.

L'educazione digitale deve diventare parte integrante dei servizi educativi, perché come sostiene Marangi (2023): "Come in ogni altro ambito della cultura umana, l'educazione rimane la più potente 'tecnologia' che gli esseri umani hanno saputo sviluppare per acquisire, trasmettere e migliorare le proprie conoscenze" (ibidem, p. 14).

BIBLIOGRAFIA

Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Anichini A., Bartolini R. (2018). Nuove tecnologie e bambini tra credenze e ricerca. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.). (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 87-100). Roma: Anicia.

Balbinot V., Toffol G., Tamburlini G. (2016). Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita. *Medico e Bambino*, 35:631-636.

https://www.medicoebambino.com/index.php?id=1610_631.pdf_c

Bega M., Marani F., Prandi R. (2018). Digitale e media education: la rappresentazione della realtà attraverso gli strumenti digitali. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp.157-166). Roma: Anicia

Benigno V., Chiorri C., Chifari A., Manca S. (2013). Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC. *Giornale Italiano di Psicologia*, XL (4), pp. 815-835.

Biraglia A., Metastasio R. (2021). Il consumo mediale tra vecchi scenari e nuovi contesti. In Metastasio R. (Ed.) (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive* (pp. 59-81). Milano: Franco Angeli.

Bizzarri (2018). Il dado è tratto. La Robotica educativa incontra la Media Education nella comunità nido-infanzia. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp.167-190). Roma: Anicia.

Bortolotti I. (2021). Un problema a monte: la formazione degli educatori della fascia 0-6 all'uso delle nuove tecnologie. In Metastasio R. (Ed.) (2021). *La media education nella*

prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive (pp. 137-151). Milano: Franco Angeli.

Bostelmann A. (2018) Le scuole dell'infanzia e la loro responsabilità per il futuro. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp.103-115). Roma: Anicia.

Bozzola E., Spina G., Ruggiero M., Memo L., Agostiniani R., Bozzola M., et al. (2018). Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian Journal of Pediatrics*, 44:69. <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>.

Bringué X., Sabada C. (2008). La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas. Barcellona: Ariel.

Brito, R. (2016). «Who taught you how to play?», «i did!»: digital practices and skills of children under 6. *Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche*. Vol. 7(2), 262-283.

Buabeng-Andoh C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: a review of the literature. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8,1 pp. 136-155.

Buckingham D. (2003). *Media education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity (trad. it.: *Media education: alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, Erickson, Trento, 2006).

Buckingham D. (2013), *Media Literacy per crescere nella cultura digitale*. A cura di Andò R., Cortoni I., Armando, Roma.

Cannoni E., Scalisi T.G., Giangrande A. (2018). Indagine sui bambini di 5-6 anni che usano quotidianamente i dispositivi mobili in ambito familiare: caratteristiche personali e contestuali e problematiche cognitive ed emotive. *Rassegna di Psicologia*, 1, 41-56. DOI: 10.4458/0135-04 2018

Cesareni D. (2021). Scuola e tecnologie digitali: da dove siamo partiti, dove siamo arrivati, dove possiamo andare. In Metastasio R. (Ed.) (2021). *La media education nella*

prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive (pp. 83-113). Milano: Franco Angeli.

Chaudron S. (2015). Young Children (0-8) and Digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries. *European Commission. Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen*. DOI: 10.2788/00749.

Chen, R. & MacCallum, K. (2023). Parental perceptions on children's use of digital technology: A systematic review. In T. Cochrane, V. Narayan, C. Brown, K. MacCallum, E. Bone, C. Deneen, R. Vanderburg, & B. Hurren (Eds.), *People, partnerships and pedagogies*. Proceedings ASCILITE 2023. Christchurch (pp. 334–339).

<https://doi.org/10.14742/apubs.2023.715>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Colombo M., Aroldi P., Maccarini A.M. (Eds.). (2020) William A. Corsaro. *Sociologia dell'infanzia*, FrancoAngeli, Milano

Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D. lgs. 65/2017). Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia.

<file:///C:/Users/User/Desktop/tesi%20magistrale/riferimenti%20normativi/LEAD.pdf>

Cortoni, I., Lo Presti, V. (2018). Innovative Teaching and Digital Literacy in Preschool. App Content Analysis and Experimental Case Studies in a Sociological Perspective. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(2), 41-56. doi: 10.14658/pupj-ijse-2018-2-4

Di Bari C. (2015). *Prima infanzia e tecnologie digitali*. Profiling, 6, N. 4.

<https://www.onap-profiling.org/prima-infanzia-e-tecnologie-digitali/>

Di Bari C. (2018). Sperimentare la Media Education tra famiglia e servizi educativi 0-6 anni. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp.117-142). Roma: Anicia.

Di Bari Cosimo (2019). Digital technologies in the 0-6-year educational services: a Media Education experience in nursery school and preschool. *STUDI SULLA FORMAZIONE*, vol. 1, pp. 177-186, ISSN:2036-6981

Di Bari C. (2022). Servizi educativi 0-6 e digitale, dopo la pandemia: riflessioni pedagogiche. *Studi sulla Formazione*: 25, pp. 41-49. DOI: 10.36253/ssf-14044.

Di Bari Cosimo (2023a). Educare a usi generativi degli schermi. Sfide e possibilità della fotografia digitale nella prima infanzia. *PAIDEUTIKA*, vol. 38, pp. 83-102, ISSN:2785-566X

Di Bari C. (2023b). *I Nativi Digitali non esistono. Educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*. Roma: Uedizioni

Di Fuccio R., Rega A., Benincasa B. (2017). Un concreto caso di applicazione degli strumenti per la didattica. Descrizione e analisi della sperimentazione avvenuta nelle scuole romane. In In Scarcelli C. M., Stella R. (Eds.) (2017). *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire* (pp. 121-132). Milano: Franco Angeli.

Drasigh S. (2006). La media education in Italia. Media education: una soluzione possibile. In D'Amato M. (Ed.) (2006). *Bambini Multimediali. Per giocare, per conoscere, per crescere* (pp. 309- 321) Firenze: Istituto degli Innocenti.

Drusian M. (2018). Modelli e teorie della comunicazione mediata. In Stella R., Riva C., Scarcelli C. M., Drusian M. (Eds.) (2018). *Sociologia dei new media* (2nd ed.) (pp. 31-58). UTET Università.

Falcinelli F. (2018). Famiglie 2.0 Praticare la Media Education con bambine, bambini e famiglie. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 23-39). Roma: Anicia.

Felini D., Weyland B., Scurati C. (2007). *Media education tra organizzazione e fantasia: esperienze creative in Italia, Austria e Germania / Damiano Felini e Beate Weyland ; presentazione di Cesare Scurati*. Trento. Erickson

Felini D. (2018). Media Education: un ponte tra genitori e servizi educativi 0-6. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 75-86). Roma: Anicia.

Fortunati A. (2018). A partire dai più piccoli. Se l'educazione ai media si fa progetto condiviso con le famiglie. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 69-74). Roma: Anicia.

Giannatelli R. (2018). Competenze del media educator.

https://www.medmediaeducation.it/download/giannatelli_competenze-del-media-educator/

Grollo M., Zanor S., Oretti C., Di Leva A., Gerosa T. (2023) Bambini, schermi e benessere. Indicazioni dalla ricerca, motivazioni dei genitori e ruolo del pediatra di famiglia. *Quaderni Associazione Culturale Pediatri*, vol. 30 (1), p. 22-25

Grollo M., Gui M., Pellai A., Oretti C. (2022) Educazione digitale familiare dalla nascita. Il pediatra protagonista nel progetto Custodi digitali. *Medico e bambino*. Vol. 41 (1), p. 569-580

Korczak J. (2013). *Come amare il bambino*. Luni Editrice

Malavasi L.(2024). *Cose che sappiamo fare ma non sappiamo fare mai abbastanza*. Corso di formazione, Fism Padova.

Marangi M. (2023). *Addomesticare gli schermi. Il digitale a misura dell'infanzia 0-6*. Scholé

Mariani A. (2018). Per un uso consapevole, critico e creativo dei media. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 31- 40). Roma: Anicia.

Marone P. (2019). Multimedia technologies and negative effects in the communication of adult children reciprocity. *Phenomena Journal*, 1, 54-67

<https://doi.org/10.32069/pj.2019.1.19>

Mascheroni G., Vittadini N. (2017). Bambini touchscreen e digital literacy. La ricerca europea sulle emergent literacies. In Scarcelli C. M., Stella R. (Eds.) (2017). *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire* (pp. 49-59). Milano: Franco Angeli.

Masterman L. (1997). *A scuola di media*. Brescia. La scuola

McDaniel, B.T., Radesky, J.S. (2018). Technofence: longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behaviour problems. *Pediatr Res*, 210-218

Metastasio R. (2021a). Dai media tradizionali ai digital media: il difficile rapporto tra media e minori. In Metastasio R. (Ed.) (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive* (pp. 9-29). Franco Angeli.

Metastasio R. (2021b). La media education: un percorso a ostacoli tra paure e speranze. In Metastasio R. (Ed.) (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive* (pp. 33-58). Franco Angeli.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci editore S.p.A.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.

https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Piano nazionale scuola digitale*. L. 107.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari*.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni%20nazionali%20e%20nuovi%20scenari/>

Ministero dell'istruzione (2021) Linee pedagogiche per il sistema integrato zeroesi

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato->

[06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf](https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf)

Montessori M. (2015). Some observations on technology. From an introduction to a publication advocating “mechanical aids” in education in India. *Association Montessori Internazionale (AMI) Journal*.

Mueller J., Wood E., Willoughby T., Ross C., Specht J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers, education*, 51,4,pp. 1523-1537.

DOI:10.1016/j.compedu.2008.02.003

Nardone R., Pacetti E., Zanetti F. (2016). *Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali*. In Dozza L., Olivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. (pp. 480-489) Milano, Franco Angeli

<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/199#:~:text=L%E2%80%99educazione%20%C3%A8%20un%20processo%20che%20continua%20durante%20l%E2%80%99intero,lingue%20di%20appartenenza%2C%20valori%20sociali%2C%20etici%2C%20religiosi%2C%20comunitari.>

Nardone R.(2024). I media digitali nello 0-6: progettazione educativa tra servizi e famiglie. In Raffaghelli, J.E., Restiglian, E., Scarcelli, M. *"Infanzia ed Infanzie nella società post-digitale: pratiche e conoscenze degli educatori, approcci e esperienze delle famiglie"* (pp.44-46) . Book of Abstracts, Conferenza Internazionale “DataChildMap”, Padova, 21-22 giugno 2024. Università di Padova.

Nesti R. (2018). App education nella prima infanzia. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp.143-156). Roma: Anicia.

Nikolopoulou, K. (2019). Mobile Technologies and Early Childhood Education. In: Tsitouridou, M., A. Diniz, J., Mikropoulos, T. (eds) *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (pp. 444- 457). TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science, vol 993. Springer, Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-20954-4_33

Papadopoulou, M., Makri, K., Pagkourelia, E., Kombiadou, E., & Gaspari, K. (2023). Early literacy going digital: Interweaving formal and informal literacy learning through digital media. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0).

<https://doi.org/10.1177/14687984231189988>

Pastori, G. (2017). In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti. Parma, Edizioni Junior Spaggiari.

Pennazio V. (2016). Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione. In Dozza L., Ulivieri S. (Eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. (pp. 490-496) Milano, Franco Angeli
<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/199#:~:text=L%E2%80%99educazione%20C3%A8%20un%20processo%20che%20continua%20durante%20l%E2%80%99intero,lingue%20di%20appartenenza%2C%20valori%20sociali%2C%20etici%2C%20oreligiosi%2C%20comunitari>

Pilotti R. O. (2018). Perché introdurre la Media Education nei servizi educativi da zero a sei anni. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 51-68). Roma: Anicia

Piva M. (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione, podcast*. Roma: Dino Audino Editore.

Plowman L. (2016). Learning Technology at Home and Preschool. In Rushby N., W. Surry D. *The Wiley Handbook of Learning Technology*. (pp. 96-112)

- Ponticorvo M., Di Fuccio R., Somma F. (2021). Inf@nzia Digi.Tales 3.6: un'esperienza di introduzione di strumenti innovativi per l'apprendimento nella fascia di età 3-6 anni. *IUL Research*, 2(4), 245–256. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i4.186>
- Prensky M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9 (5)
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight*, 2020. San Francisco, CA: Common Sense Media
- Riva G. (2014). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Il Mulino.
- Rivoltella P. C. (2017). Media digitali, educazione e famiglia. In *Centro Internazionale Studi Famiglia* (CISF) (2017). Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Rivoltella (2018). Educare agli schermi in famiglia e nei servizi educativi. In Di Bari C., Mariani A. (Eds.) (2018). *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività* (pp. 41-50). Roma: Anicia
- Rossi F. (2021). Tecnologie digitali nei contesti educativi 0-6: tra esperienze in presenza e a distanza. In Metastasio R. (Ed.) (2021). *La media education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive* (pp. 114-135). Franco Angeli.
- Sartori G. (2024) Evoluzione tecnologica e prima infanzia: un'indagine sull'uso di applicazioni digitali e giocattoli intelligenti. In Raffaghelli, J.E., Restiglian, E., Scarcelli, M. "*Infanzia ed Infanzie nella società post-digitale: pratiche e conoscenze degli educatori, approcci e esperienze delle famiglie*". Book of Abstracts, Conferenza Internazionale "DataChildMap", Padova, 21-22 giugno 2024. Università di Padova. DOI: [10.5281/zenodo.11634533](https://doi.org/10.5281/zenodo.11634533)
- Scarcelli C. M., Stella R. (2017a). La digital literacy. Uno sguardo teorico tra le competenze digitali dei giovani. In Scarcelli C. M., Stella R. (Eds.) (2017). *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire* (pp. 9-18). Milano: Franco Angeli.

Scarcelli C. M., Stella R. (2017b). L'educazione ai media secondo le ragazze e i ragazzi. Osservazioni e suggerimenti per potenziare la digital literacy. In Scarcelli C. M., Stella R. (Eds.) (2017). *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire* (pp. 179-192). Milano: Franco Angeli.

Soldavini A. (2019). Attività di media education nella scuola dell'infanzia. *Media education. Studi, ricerche, buone pratiche*, Vol. 10, n. 2, pp. 262-270. Centro Studi Erickson. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8850>

Tarallo A. (2024). Fantasia del digitale. A colloquio con due esperti del Cremit dell'Università Cattolica. *L'Osservatore Romano*. <https://www.cremit.it/fantasia-del-digitale-losservatore-romano-a-colloquio-con-michele-marangi-e-simona-ferrari/>

Tedeschi M., Maccaferri E., Rabotti A.(2021) I cento linguaggi del digitale nel Reggio Emilia Approach. In Children and the Digital (2021). *Journal of e-Learning and Knowledge Society (Je-LKS)*, Vol. 17, n. 3, pp. 24-32. <https://www.reggiochildren.it/i-cento-linguaggi-del-digitale-nel-reggio-emilia-approach/>

Tisseron S. (2013). *3-6-9-12 Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse: Éditions érès (trad. it.: 3-6-9-12 Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali, La scuola, 2016).

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Vygotskij L. S. (2007). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

SITOGRAFIA

<https://www.common sense media.org/about-us/our-mission>

<https://www.dicoeach.unifi.it/index.html>

<https://educazione.comune.fi.it/pagina/0-6-anni/media-education>

[https://educazione.comune.fi.it/system/files/201812/Costruire_Giocattoli_con_le Stampanti_3D.pdf](https://educazione.comune.fi.it/system/files/201812/Costruire_Giocattoli_con_le_Stampanti_3D.pdf)

[https://educazione.comune.fi.it/system/files/201812/Costruiamo_giocattoli_con_la stampante_3D_del_Sarto.pdf](https://educazione.comune.fi.it/system/files/201812/Costruiamo_giocattoli_con_la_stampante_3D_del_Sarto.pdf)

[https://educazione.comune.fi.it/system/files/201812/Copia_di_progetto_VIANI LOCCI ETWINNING_2016_17x1x.pdf](https://educazione.comune.fi.it/system/files/201812/Copia_di_progetto_VIANI_LOCCI_ETWINNING_2016_17x1x.pdf)

<https://www.forlilpsi.unifi.it/vp-684-di-co-each-digital-competence-in-early-childhood.html>

<https://g.co/kgs/EPcJYzP>

<https://www.innovationforeducation.it/approfondimento/i-vulcani-tavoli-per-making-per-stem/>

<https://www.instagram.com/gigital?igsh=MW56bWJrM3FkejkzZg==>

<https://www.i-theatre.org/it/>

<https://www.mamamo.it/>

<https://www.myfaba.it/>

<https://www.medmediaeducation.it/cosa-e-la-media-education/>

<https://www.mim.gov.it/scuola-digitale>

<https://www.orizzontescuola.it/come-usare-le-api-bee-bot-e-blue-bot-nella-scuola-robotica-educativa-e-coding/>

<https://retezeroei.savethechildren.it/approfondimenti/diritto-protezione/luso-delle-tecnologie-digitali-nei-bambini-da-0-a-6-anni/>

<https://universal-design-for-learning.blogspot.com/2016/11/i-tre-principi-delludl-universal-design.html?view=magazine>

<https://www.uppa.it/educazione/media-education/>

<https://www.youtube.com/watch?v=xujQqNC05fk>

<https://www.youtube.com/watch?v=YWg-d8WPXk0>

<https://www.zeroseiup.eu/per-uneducazione-al-digitale/>

ALLEGATO 1

QUESTIONARIO “PRIMA INFANZIA E DISPOSITIVI DIGITALI”

L’obiettivo di questa ricerca è di rilevare la diffusione, le abitudini e gli usi da parte dell’infanzia dei dispositivi digitali (tablet, smartphone, ecc.) all’interno dei servizi educativi per la prima infanzia nella provincia di Padova.

In particolare, attraverso il contributo di educatori/educatrici e docenti si vuole rilevare la presenza e l’utilizzo dei dispositivi digitali nei servizi educativi e l’opinione dei professionisti rispetto all’uso a fine educativo e didattico di questi strumenti.

Il questionario è anonimo e Le richiederà circa 20 minuti per rispondere. In alcune parti il questionario fa riferimento a quello proposto nel progetto PRIN Di.Co.Each.

Le risposte saranno vincolate dalla privacy in riferimento al Regolamento UE 2016/679 (Regolamento generale sulla protezione dei dati).

INFO STRUTTURA EDUCATIVA

- Indicare il tipo di struttura educativa nella quale lavora
 - Nido
 - Scuola dell'infanzia
 - Centro infanzia
 - Altro _____

- Indicare se la struttura è:
 - Statale
 - Comunale
 - Paritaria
 - Privata

- Quanti educatori, educatrici o insegnanti lavorano nel Nido o nella Scuola dell’Infanzia o nel Centro Infanzia in cui lavora (indicare il numero)
NUMERO DI COLLEGHI: _____

- In quale Comune si trova la struttura educativa in cui lavora?
COMUNE: _____

- In quale Provincia si trova la struttura educativa in cui lavora?
PROVINCIA: _____

INFO SU EDUCATRICI, EDUCATORI E INSEGNANTI

Informazioni sull'educatrice/educatore o insegnante che compila il questionario

- Indichi il Suo genere:
 - Donna
 - Uomo

Preferisco non indicare

- Ha figli?

No

Si

- Se ha risposto che ha figli/e, indichi età e genere dei Suoi figli

Età degli altri figli/ie Genere degli altri figli/ie

	Meno di 12 mesi	Tra i 12 e i 35 mesi	Tra i 3 e i 6 anni	Più di 6 anni	Maschio	Femmina	Preferisco non specificare
1° figlio/a							
2° figlio/a							
3° figlio/a							
4° figlio/a							
5° figlio/a							
6° figlio/a							
7° figlio/a							
8° figlio/a							
9° figlio/a							
10° figlio/a							

- Indichi la Sua età anagrafica:

- Indichi il numero dei Suoi anni di lavoro nel Nido o nella Scuola (di ogni ordine e grado). Se lavora da meno di un anno, riporti in proporzione il numero di mesi (proporzione = mesi di lavoro / 12)

Anni di lavoro: _____

- Indichi la Sua posizione contrattuale attuale

Educatore o Educatrice o Insegnante con contratto a tempo determinato

Educatore o Educatrice o Insegnante con contratto a tempo indeterminato

AUTO-EFFICACIA PROFESSIONALE E TECNOLOGICA

Auto-efficacia professionale e tecnologica

- Istruzioni: le seguenti affermazioni sono finalizzate a comprendere meglio il genere di situazioni che creano maggiori difficoltà nelle educatrici, negli educatori o nelle/negli insegnanti durante le attività svolte nel servizio educativo o a scuola con i bambini e le bambine.

Esprima il Suo grado di accordo usando una scala che va da 1 (Assolutamente in disaccordo) a 6 (Assolutamente in accordo) rispetto ad ognuna delle seguenti affermazioni.

	1	2	3	4	5	6
01. Posso gestire i comportamenti difficili dei bambini e delle bambine senza alzare la voce						
02. Sono in grado di far rispettare ai bambini e alle bambine le regole della Sezione						
03. Posso facilmente catturare e mantenere l'attenzione dei bambini e delle bambine durante il lavoro in sezione						
04. Sono capace di mantenere in sezione un clima di rispetto nel quale tutti i bambini e le bambine stanno bene						
05. Posso gestire efficacemente la situazione di un bambino o di una bambina che si comporta in modo provocatorio						
06. Gestisco efficacemente il tempo necessario alla realizzazione delle attività previste						
07. Se i bambini e le bambine interrompono un'attività riesco facilmente a fargliela riprendere						
08. So come gestire le interazioni conflittuali tra bambini/e						
09. Sono capace di ottenere da parte dei bambini e delle bambine un alto livello di attenzione sull'attività proposta						
10. Dispongo il materiale con un ordine prestabilito in modo tale da favorirne l'utilizzo						
11. So come favorire la motivazione e coinvolgere i bambini e le bambine						
12. So quali sono le regole più appropriate per il mio gruppo di bambini e Bambine						

- Istruzioni: di seguito vengono elencate diverse situazioni che riguardano il grado in cui le persone si sentono confidenti nell'uso dei dispositivi digitali (computer, laptop, tablet, smartphone, ecc.).

Per ognuna delle seguenti affermazioni, esprima il Suo grado di accordo da 1 (per nulla d'accordo) a 5 (completamente d'accordo). Nello specifico, 2 = poco; 3 = in parte sì e in parte no; 4 = abbastanza; 5 = completamente d'accordo.

	1	2	3	4	5
01. Penso di usare i dispositivi digitali efficacemente					
02. Penso che molto del tempo che spendo utilizzando i dispositivi digitali sia un "tempo perso"					

03. Uso i dispositivi digitali per facilitare l'organizzazione del mio tempo					
04. Ho paura di fare qualcosa di sbagliato usando i dispositivi digitali					
05. Posso risolvere i problemi che si presentano relativi all'uso dei dispositivi digitali					
06. I dispositivi digitali possono creare problemi durante il lavoro					

- Istruzioni: Le seguenti affermazioni mirano a valutare il grado in cui Lei si sente confidente nell'usare dispositivi digitali (computer, laptop, tablet, smartphone, ecc.) nelle attività educative. Legga attentamente ogni affermazione e riporti il grado con cui Lei ritiene che l'affermazione sia appropriata o comunque si avvicini a descrivere il Suo rapporto con i dispositivi digitali, usando una scala di risposta che va da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente d'accordo).

	1	2	3	4	5
01. Utilizzare i dispositivi digitali in sezione può facilitare il mio lavoro di educatore, di educatrice o di insegnante					
02. Ritengo di essere capace di integrare l'uso dei dispositivi digitali nel mio intervento educativo per l'apprendimento/educazione dei bambini e delle bambine					
03. Mi interessa lavorare su progetti che prevedano l'utilizzo di dispositivi digitali in ambito educativo e didattico					
04. Utilizzare i dispositivi digitali in sezione può aumentare la mia efficacia come educatore, educatrice o insegnante					
05. Sono interessato/a ad apprendere l'utilizzo di nuovi dispositivi digitali (software/hardware) in contesti educativi					
06. Utilizzare i dispositivi digitali con i bambini e con le bambine può rendere il mio intervento educativo più soddisfacente per me					
07. Ritengo di essere in grado di scegliere i contenuti digitali appropriati rispetto agli obiettivi formativi					
08. Mi interessa migliorare la mia formazione sull'uso delle tecnologie didattiche a fini educativi					

USO DEI DISPOSITIVI DIGITALI NELLA STRUTTURA EDUCATIVA

I dispositivi digitali al Nido o nella Scuola dell'infanzia

- Ritiene che nel contesto educativo in cui lavora l'utilizzo dei dispositivi digitali (ad esempio: computer, tablet, smartphone, ecc.) da parte di un educatore, un'educatrice o un/un'insegnante sia:

Istruzioni: Per ognuna delle seguenti affermazioni, esprima il Suo grado di accordo da 1 (per nulla d'accordo) a 5 (completamente d'accordo).

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

01. Insostituibile					
02. Controproducente					
03. Utile					
04. Limitativo rispetto all'apprendimento					
05. Necessario					
06. Limitativo rispetto alla socializzazione					

- Ritieni che l'uso dei dispositivi digitali (ad esempio: computer, tablet, smartphone, ecc.) nei servizi educativi per lo 0-3 sia:

Istruzioni: Esprima il Suo grado di accordo su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "per nulla d'accordo" e 5 corrisponde a "del tutto d'accordo") con le seguenti affermazioni.

	1	2	3	4	5
01. Una moda passeggera che, nella maggior parte dei casi, non cambia il modo di educare/insegnare.					
02. Un elemento importante per una didattica innovativa.					
03. Un elemento di confusione.					
04. Una condizione indispensabile per far familiarizzare il bambino o la bambina con gli strumenti della realtà contemporanea.					
05. Un supporto insostituibile per il lavoro dell'educatore, dell'educatrice.					
06. Un intralcio alle possibilità di interazione tra educatori, educatrici con bambine e bambini.					

- Ritieni che l'uso dei dispositivi digitali (ad esempio: computer, tablet, smartphone, ecc.) alla Scuola dell'Infanzia sia:

Istruzioni: Esprima il Suo grado di accordo su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "per nulla d'accordo" e 5 corrisponde a "del tutto d'accordo") con le seguenti affermazioni.

	1	2	3	4	5
01. Una moda passeggera che, nella maggior parte dei casi, non cambia il modo di educare/insegnare.					
02. Un elemento importante per una didattica innovativa.					
03. Un elemento di confusione.					
04. Una condizione indispensabile per far familiarizzare il bambino o la bambina con gli strumenti della realtà contemporanea.					
05. Un supporto insostituibile per il lavoro dell'insegnante.					
06. Un intralcio alle possibilità di interazione tra insegnanti con bambine e bambini.					

- Ritiene che l'uso dei dispositivi digitali (ad esempio: computer, tablet, smartphone, ecc.) nei servizi educativi per lo 0-3 possa offrire un contributo significativo per lo sviluppo nelle seguenti aree di competenza:

Istruzioni: Esprima il Suo grado di accordo su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "per nulla utile" e 5 corrisponde a "estremamente utile") con le seguenti affermazioni.

	1	2	3	4	5
Linguistica					
Socio-relazionale					
Motoria					
Grafico-pittorica					
Scientifico-matematica					

- Ritiene che l'uso dei dispositivi digitali (ad esempio: computer, tablet, smartphone, ecc.) nella Scuola dell'Infanzia possa offrire un contributo significativo per lo sviluppo nelle seguenti aree di competenza:

Istruzioni: Esprima il Suo grado di accordo su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "per nulla utile" e 5 corrisponde a "estremamente utile") con le seguenti affermazioni.

	1	2	3	4	5
Linguistica					
Socio-relazionale					
Motoria					
Grafico-pittorica					
Scientifico-matematica					

- Quali dispositivi digitali sono a Sua disposizione nella struttura in cui lavora? (Può selezionare più di un'opzione)

- Smart TV
- Fotocamera digitale
- Scanner
- Pc (fisso o portatile)
- Tablet
- Stampante (anche 3D)
- Postazioni multimediali (i-theatre, ecc)
- Robot programmabili (es. bee-bot, ecc.)
- Lettore e-book
- Altoparlanti intelligenti (es. Alexa, Echo)
- Altro (indicare)

- Indichi quanto usa questi dispositivi digitali per le attività educative:
Istruzioni: Usando la seguente scala da 1 a 5 (1 = “Mai”; 2 = “Almeno una volta l’anno”; 3 = “Almeno una volta al mese”; 4 = “Almeno una volta a settimana”; 5 = “Almeno una volta al giorno”)

	1	2	3	4	5
Smart tv					
Fotocamera digitale					
Scanner					
Pc (fisso o portatile)					
Tablet					
Stampante (anche 3D)					
Postazioni multimediali (es. I-Theatre)					
Robot programmabili (es. bee-bot, ecc.)					
Lettore e-book					
Altoparlanti intelligenti (es. Alexa, Echo)					
Altro (indicare)					

- Indichi quanto frequentemente svolge le seguenti attività all’interno del servizio educativo con i bambini e le bambine utilizzando i dispositivi digitali (pc, tablet, smartphone, ecc.)?

Istruzioni: Usando la seguente scala da 1 a 5 (1 = “Mai”; 2 = “Almeno una volta l’anno”; 3 = “Almeno una volta al mese”; 4 = “Almeno una volta a settimana”; 5 = “Almeno una volta al giorno”)

	1	2	3	4	5
Ascoltare musica					
Ascoltare e/o vedere storie/racconti					
Vedere film/cartoni animati					
Utilizzare giochi didattici					
Creare ambienti immersivi/virtuali					
Vedere video di esperienze realizzate nel contesto educativo					
Ricerca informazioni/materiali di approfondimento					
Elaborare immagini/foto					
Collegarsi con bambini e bambine di altre scuole/nidi					
Svolgere esperienze educative con strumenti digitali (come esperienze naturali e immersive, storytelling, ecc.)					

- Quali siti web Le è capitato di visitare con i bambini e le bambine che frequentano la struttura educativa dove lavora? Scrivere l'indirizzo web. Se non si sono visitati siti web, riportare "nessuno"

SITI WEB:

- Quali app Le è capitato di utilizzare con i bambini e le bambine che frequentano la struttura educativa dove lavora? Scrivere il nome dell'app. Se non si sono usate app, riportare "nessuna"

APP: _____

USO DEI DISPOSITIVI DIGITALI A CASA

Presenza e Utilizzo dei dispositivi a casa

- Di quali dispositivi digitali dispone a casa? (Più risposte possibili)

- smart tv
- smartphone
- pc fisso
- tablet
- pc portatile
- assistenti digitali (es. alexa, google assistant...)
- lettore e-book
- stampante
- postazioni multimediali
- console connesse
- altro (indicare) _____

- Quanto spesso svolge queste attività con i dispositivi digitali per uso personale?
Istruzioni: Usando la seguente scala da 1 a 5 (1 = "mai"; 5 = "sempre")

	1	2	3	4	5
Ascoltare musica, video, etc.					
Scaricare e utilizzare applicazioni					
Leggere libri/ebook					
Caricare video, immagini, etc.					
Giocare online					
Leggere notizie su giornali online/web tv/altro					

Vedere video su siti internet (es. Youtube)					
Utilizzare email					
Partecipare a videoconferenze (es. Skype/ FaceTime)					
Accedere ai social network (es FB, WhatsApp)					
Scrivere su blog/partecipare a forum					
Fare acquisti/vendere su internet (es. Ebay)					

- Quanto frequentemente svolge le seguenti attività con i dispositivi digitali a casa PER i bambini e le bambine del Suo gruppo educativo?

Istruzioni: Usando la seguente scala da 1 a 5 (1 = “Mai”; 2 = “Almeno una volta l’anno”; 3 = “Almeno una volta al mese”; 4 = “Almeno una volta a settimana”; 5 = “Almeno una volta al giorno”)

	1	2	3	4	5
Cercare brani musicali, video, etc.					
Scaricare e utilizzare applicazioni					
Consultare forum					
Vedere video					
Fare ricerche					
Scambiare materiale con i/le colleghi/e					
Preparare materiale per attività educative e didattiche					
Fare riunioni on line con i genitori (riunioni di sezione o colloqui individuali)					

RUOLO DEI GENITORI

Il punto di vista di educatori, educatrici e insegnanti sull'accompagnamento dei genitori a casa

- Quanto ritiene che i seguenti comportamenti debbano essere messi in atto dai genitori dei bambini e delle bambine in età prescolare nell'uso dei dispositivi digitali:

Istruzioni: Esprima su una scala da 1 (fortemente in disaccordo) a 5 (fortemente in accordo)

	1	2	3	4	5
I genitori dovrebbero essere presenti durante l'uso dei dispositivi digitali.					
I genitori dovrebbero bloccare la navigazione o la visione di alcuni siti.					
I genitori dovrebbero attivare dei limiti di tempo per l'uso dei dispositivi digitali.					
I genitori dovrebbero incoraggiare l'esplorazione autonoma da parte del bambino o della bambina dei dispositivi digitali.					

I genitori dovrebbero utilizzare i dispositivi digitali insieme ai loro figli e alle loro figlie.					
I genitori dovrebbero spiegare cosa i loro figli o le loro figlie possono fare con i dispositivi digitali.					
I genitori dovrebbero spiegare ai loro figli e alle loro figlie le regole dell'uso dei dispositivi digitali.					
I genitori dovrebbero stare attenti a ciò che i loro figli e le loro figlie dicono mentre usano i dispositivi digitali.					
I genitori dovrebbero aiutare i loro figli e le loro figlie in caso di problemi nell'uso dei dispositivi digitali.					

- Ritieni che i genitori debbano essere informati e formati dalla struttura educativa rispetto all'utilizzo dei dispositivi digitali nella prima infanzia?

Sì
 No

- Se sì, in che modalità? (serate informative in struttura, incontri online, depliant informativo, incontri con esperti, ecc.)

- La struttura educativa presso cui lavora ha mai attivato iniziative su questa tematica?

Sì
 No

- Se sì quali? _____

USO A CASA E ALL'INTERNO DEI SERVIZI EDUCATIVI

- Da educatore, educatrice o insegnante, quanto è favorevole all'utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei bambini e delle bambine da 0 a 3 anni?

Istruzioni: Esprima su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "per nulla favorevole" e 5 corrisponde a "del tutto favorevole"),

	1	2	3	4	5
Nei servizi educativi 0-3					
A casa					

- Da educatore, educatrice o insegnante, quanto è favorevole all'utilizzo dei dispositivi digitali da parte dei bambini e delle bambine da 3 a 6 anni?

Istruzioni: Esprima su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "per nulla favorevole" e 5 corrisponde a "del tutto favorevole"),

	1	2	3	4	5

Nella scuola dell'infanzia					
A casa					

- Negli ultimi 3 anni ha partecipato ad eventi/corsi di formazione sul tema dell'utilizzo dei dispositivi digitali in ambito educativo o didattico?

- Sì
- No

AMBITO DELLA FORMAZIONE

- Se ha partecipato ad eventi o corsi di formazione sul tema dell'uso dei dispositivi digitali in ambito educativo o didattico, su quale/i tematica/tematiche erano?

- Se ha partecipato ad eventi o corsi di formazione sul tema dell'uso dei dispositivi digitali in ambito educativo o didattico, esprima su una scala da 1 a 5 (dove 1 corrisponde a "per nulla utile" e 5 corrisponde a "del tutto utile") quanto ha ritenuto utile la formazione ricevuta?

- 1. Per nulla utile
- 2. Poco utile
- 3. Né tanto né poco
- 4. Abbastanza utile
- 5. Del tutto utile

CONSIDERAZIONI FINALI E SUGGERIMENTI

Ulteriori considerazioni

In questo spazio può aggiungere ulteriori considerazioni riguardo l'uso dei dispositivi digitali nella didattica/educazione
