



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

UNIVERSITA' DEGLI  
STUDI DI VERONA  
Dipartimento di  
Scienze Umane



CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

## UNA VALUTAZIONE "IM-POSSIBILE".

La ricerca nazionale SIRD sulla valutazione nella scuola  
dell'infanzia durante il lockdown in Veneto

Relatore  
Prof.ssa Emilia Restiglian

Laureanda  
Ilaria Zulian

Matricola: 1154113

Anno accademico: 2021-2022



Ai sogni che diventano realtà.  
A Giulio che ha condiviso questo sogno con me.  
A tutti coloro che hanno creduto in questo sogno.  
Ai prossimi sogni da realizzare.



# INDICE

<b>INDICE.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPITOLO 1- LA VALUTAZIONE.....</b>	<b>11</b>
1.1 L'evoluzione del processo valutativo.....	11
1.2 Dalla valutazione sommativa alla valutazione formativa.....	14
1.3 Il ruolo dell'insegnante nel processo valutativo.....	18
1.4 La competenza come oggetto della valutazione.....	22
1.5 Valutare non è un compito semplice per l'insegnante.....	27
<b>CAPITOLO 2- VALUTANDO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA.....</b>	<b>29</b>
2.1 Da centro di custodia a scuola dell'infanzia.....	29
2.2 Cercando "valutazione" nei documenti della scuola dell'infanzia.....	34
2.3 Valutare nella scuola dell'infanzia.....	39
<b>CAPITOLO 3- UNA NUOVA SFIDA PER LA SCUOLA.....</b>	<b>51</b>
3.1 Una nuova sfida o un percorso già iniziato?.....	51
3.2 La scuola dell'infanzia a distanza.....	60
3.3 La competenza tecnologica dell'insegnante.....	67
3.4 La valutazione a distanza .....	71
<b>CAPITOLO 4- L'INDAGINE NAZIONALE SULLA DIDATTICA A DISTANZA DELLA SOCIETÀ ITALIANA DI RICERCA DIDATTICA (SIRD).....</b>	<b>81</b>
4.1 Introduzione.....	81
4.2 La struttura dell'indagine.....	83
4.3 L'unità di analisi.....	84
4.4 L'analisi quantitativa dei dati.....	86

4.5 L'analisi qualitativa dei dati.....	100
<b>CAPITOLO 5- UNO SGUARDO ALLA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DEL VENETO.....</b>	<b>111</b>
5.1. Introduzione.....	111
5.2 Il disegno di ricerca.....	112
5.3 L'unità di analisi.....	114
5.4 Metodo e strumenti.....	116
5.5 Uno sguardo ai dati quantitativi.....	121
5.6 L'analisi dei dati qualitativi della didattica a distanza in generale.....	124
5.7 L'analisi qualitativa dei dati sulla valutazione.....	134
5.8 La discussione dei dati sulla valutazione.....	138
<b>CAPITOLO 6- UN CONFRONTO DIRETTO CON GLI INSEGNANTI.....</b>	<b>141</b>
6.1 Il disegno di ricerca.....	141
6.2 L'analisi dei dati .....	143
6.3 La discussione dei dati .....	154
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>159</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>163</b>
<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>171</b>
<b>ALLEGATO.....</b>	<b>173</b>

## INTRODUZIONE

L'emergenza sanitaria nella primavera del 2020 ha portato all'intrecciarsi di tre ambiti di ricerca fino a quel momento scarsamente collegati tra di loro. La valutazione, la scuola dell'infanzia e la didattica a distanza, infatti, hanno inevitabilmente dovuto coesistere in un momento particolare della storia della nostra scuola per fronteggiare la pandemia causata dal COVID-19 e la conseguente chiusura delle scuole a livello mondiale.

L'incontro di queste tre dimensioni, valutazione, scuola dell'infanzia e didattica a distanza, ha fatto comparire nello scenario educativo italiano delle nuove emergenze educative, che la Società Italiana Ricerca Didattica (SIRD) ha deciso di approfondire attraverso un'indagine su scala nazionale tramite la somministrazione di questionario tra aprile e giugno 2020 a tutti gli ordini di scuola sulle prime esperienze della didattica a distanza e sulle percezioni ed opinioni da essa scaturite.

Il presente lavoro prova ad indagare come la scuola dell'infanzia abbia risposto alla nuova emergenza educativa attraverso il contributo della ricerca effettuata dalla Società Italiana della Ricerca Didattica e da una successiva ricerca empirica di ordine prettamente qualitativo svolta tramite interviste.

Il questionario somministrato a livello nazionale da SIRD ai docenti dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado ha avuto lo scopo di raccogliere le prime riflessioni sull'andamento della didattica a distanza e i primi dati sull'esperienza appena attivata per far fronte al *lockdown*. Dopo aver analizzato, tra maggio 2021 e gennaio 2022, i dati raccolti a livello nazionale per delineare un quadro generale di quanto emerso complessivamente nella penisola italiana, mi sono focalizzata sulle risposte date dagli insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto, analizzando le domande aperte del questionario nelle quali si raccoglievano le riflessioni dei docenti sulle criticità incontrate dagli studenti, i punti di debolezza e di forza della didattica a distanza e le opinioni sull'esperienza che stavano vivendo. Dopo l'analisi di quanto emerso nella scuola veneta dell'infanzia sull'esperienza della didattica a distanza a livello

generale, la mia ricerca da gennaio 2022 si è focalizzata sull'ambito della valutazione. Il mio obiettivo di indagine si è concentrato sull'osservare e sul rilevare come è stato declinato nella nuova situazione il processo valutativo e come esso viene giudicato dagli stessi insegnanti: se come una criticità oppure come un punto di forza della didattica a distanza. Per poter approfondire ulteriormente i dati raccolti, ho effettuato nei mesi di aprile e maggio dell'anno 2022 delle interviste ad un gruppo ristretto di insegnanti della scuola dell'infanzia, provando ad osservare se alcune delle riflessioni attivate all'inizio dell'emergenza sanitaria avessero portato a cambiamenti nella modalità di lavoro in presenza.

Come per l'indagine condotta da SIRD, la seconda parte della ricerca non intende offrire una risposta e delineare nuove strategie rispetto a quanto emerso dai dati raccolti sia a livello nazionale e sia a livello regionale, bensì punta a fornire un quadro di analisi per una riflessione su quanto l'emergenza sanitaria abbia portato all'interno della scuola, soprattutto per quanto riguarda la valutazione nell'infanzia.

Il titolo del progetto di tesi è provocatorio e invita a leggere il seguente elaborato interrogandosi se la valutazione nella scuola dell'infanzia sia stata più o meno possibile durante la didattica a distanza ossia se al termine dell'esperienza si ritiene che sia impossibile, per questo ordine di scuola, procedere con forme di valutazione a distanza. Questa riflessione è accompagnata da alcuni contributi teorici sia a livello generale, ad esempio il suo sviluppo nel tempo, e sia nello specifico rispetto ai costrutti pedagogici che guidano la valutazione nella scuola dell'infanzia e le loro traduzioni in tecniche, strategie e metodologie.

Nel primo capitolo si affrontano le grandi tappe che hanno portato alla concezione attuale della valutazione nella scuola: dalla misurazione di prodotti finali a una valutazione autentica che considera lo studente nella sua unicità e nel suo percorso di crescita, al fine di supportarlo e di fornirgli strumenti e risorse in ottica migliorativa.

Il secondo capitolo cerca poi di indagare le tematiche appena presentate declinandole nella scuola dell'infanzia. Dopo aver brevemente analizzato come la scuola per i bambini e le bambine dai 3 ai 6 anni sia cambiata nel corso degli anni fino ad assumere il ruolo educativo che ha tutt'ora e come l'importanza di strutturare una

valutazione nella scuola dell'infanzia si sia fatto spazio nelle azioni didattiche, sono state approfondite le basi teoriche e gli strumenti della valutazione per questa fascia di età.

Dopo aver portato il focus di attenzione nella scuola dell'infanzia, è stato necessario affrontare un ulteriore concetto diventato ormai familiare e di uso quotidiano per tutto il mondo da marzo 2020: la didattica a distanza (DaD). Il terzo capitolo prova a delineare come il *lockdown* abbia costretto a rivoluzionare completamente il modo tradizionale di lavorare a scuola: la scuola è entrata nelle case degli studenti attraverso ogni mezzo tecnologico possibile. Questa tipologia di didattica, però, risulta non essere una novità; già da decenni, infatti, erano attive esperienze di formazione a distanza e di apprendimento attraverso varie tecnologie. L'emergenza ha amplificato a livello mondiale l'uso di questa didattica dando vita a nuove strategie e situazioni, valutate più o meno funzionali.

Per la scuola dell'infanzia, in particolare in Italia, la DaD ha assunto la forma di "Legami Educativi a Distanza" (LEaD), per sottolineare la sua funzione di vicinanza e di conservazione delle relazioni costruite durante i mesi precedenti nelle mura scolastiche, attraverso proposte didattiche e educative che mantenessero in vita questi legami.

Nel capitolo quarto vengono poi presentati i dati raccolti e le prime analisi diffuse a livello nazionale della ricerca effettuata dalla SIRD su quanto emerso dal primo *lockdown* nella scuola italiana, al fine di tracciare un quadro generale di quanto attivato, delle criticità e dei punti di forza dal punto di vista dei docenti.

Nel capitolo successivo, invece, si delinea il progetto di ricerca condotto da SIRD: a partire da una visione nazionale della didattica a distanza, la mia attenzione viene posta sull'analisi qualitativa delle risposte date dagli insegnanti della scuola dell'infanzia in Veneto. I punti di forza, di debolezza e le criticità vengono categorizzati e analizzati utilizzando come base teorica di ricerca il metodo della *Grounded Theory* e avvalendomi del software Atlas.ti. Attraverso lo studio di queste risposte e la loro categorizzazione, ho potuto approfondire l'aspetto centrale del progetto di ricerca: la valutazione durante la didattica a distanza nella scuola dell'infanzia, circoscrivendo l'area di indagine alla Regione Veneto. Non essendo presente una domanda diretta nel questionario SIRD volta ad interrogare i docenti sulle modalità attivate e sulle opinioni su questo ambito

della didattica, i dati analizzati e confrontati sono quelli raccolti nelle domande aperte relative a criticità, punti di debolezza e di forza. Queste risposte presentano opinioni e riflessioni in merito alla valutazione e sono state successivamente riorganizzate e categorizzate nuovamente in sottocategorie al fine di cogliere dove si collochi la valutazione tra i vari punti di vista, come la rimodulazione della didattica abbia influenzato questo ambito, quali le criticità emerse e/o le risorse attivate per attivare una valutazione a distanza.

Il capitolo sesto, infine, approfondisce il tema della didattica a distanza (LEaD) e di quali ripercussioni abbia avuto sulla didattica in presenza. Sono state svolte 12 interviste ad insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto tra aprile e maggio 2022. Le domande poste sono state riprese in parte dal questionario SIRD (originariamente articolate come domande a scelta multipla) approfondendo poi punti di debolezza e di forza dell'esperienza. Questa ultima parte del lavoro costituisce di fatto una continuazione della ricerca già attivata da SIRD al fine di indagare sull'esperienza vissuta durante il *lockdown* 2020 e consente di approfondire alcune delle riflessioni emerse dall'analisi dei dati sul questionario relative alla mia area di indagine specifica.

# CAPITOLO 1

## LA VALUTAZIONE

“Ognuno è un genio.

Ma se si giudica un pesce dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi,  
lui passerà tutta la vita a credersi stupido”

Albert Einstein

### *1.1 L'evoluzione del processo valutativo*

“La gente si comporta come se le parole “lettrice lenta” dicessero tutto quello che c'è all'interno. Come se io fossi una lattina di zuppa e a loro bastasse leggere la lista degli ingredienti per sapere tutto di me. C'è un sacco di roba da sapere sulla zuppa che non si può mettere sull'etichetta, tipo che profumo ha e che sapore ha e come vi farà sentire caldi quando la mangerete. E io sono molto più di una semplice ragazza che non riesce a leggere bene” (Hunt, 2016, p. 96).

Queste parole sono i pensieri di Ally Nickerson, la protagonista del libro “Un pesce sull'albero” di Lynda Mullaly Hunt, un libro che racconta come una studentessa frequentante la classe sesta negli Stati Uniti d'America (corrispondente alla classe seconda della scuola secondaria di primo grado in Italia) si può sentire all'interno del sistema scolastico. Ally per tutta la sua carriera scolastica è stata definita come “lettrice lenta” e giudicata come inadeguata, sbagliata, poco motivata e disinteressata ad impegnarsi al meglio nel suo percorso di apprendimento.

In realtà, lei è come i tanti studenti che venivano valutati attraverso prove standardizzate, test considerati oggettivi, strumenti che venivano somministrati al termine di ogni percorso didattico al fine di evidenziare se l'allievo aveva o meno raggiunto gli obiettivi prestabiliti. In caso di successo, lo scolaro veniva definito un “buon scolaro”, al contrario era solamente non motivato, non in grado di apprendere e non

capace di raggiungere determinati obiettivi. In questo modello di valutazione relativo alla filosofia comportamentista di matrice positivista del XX secolo, è posta poca importanza allo studente, al suo percorso, alla sua individualità, ma l'attenzione è posta solamente al prodotto finale. La conoscenza, infatti, è considerata come un insieme di associazioni e connessioni, di collegamenti e di informazioni, che l'insegnante ha il dovere di trasmettere allo studente, il quale deve acquisire e assimilare. L'apprendimento viene visto, dunque, come un processo di riempimento e, di conseguenza, la valutazione è la misurazione di quanto assimilato dall'alunno (Grion, Aquario, Restiglian, 2019). Questo tipo di filosofia ha portato alla creazione di una pedagogia per obiettivi e alla nascita di una nuova razionalità pedagogica, nella quale la valutazione educativa è caratterizzata dall'individualizzazione degli scopi e obiettivi dei curricula; dalla loro classificazione tassonomica; dalla loro definizione in comportamenti osservabili; e dalla costruzione di strumenti valutativi affidabili e validi (Galliani, 2015).

Dalla filosofia comportamentista, si passa a quella cognitivista, nella quale la misurazione del prodotto finale viene sostituita dall'assegnazione di un ruolo attivo all'individuo nei suoi processi di apprendimento. In questa ottica la conoscenza non è un pacchetto di informazioni che vengono trasmesse dall'insegnante, ma un'attività caratterizzata da processi cognitivi, da elaborazione e assimilazione di informazioni derivanti dalla realtà. L'attenzione posta al processo di apprendimento porta ad un'evoluzione al concetto di valutazione: non è più l'analisi e la riflessione del prodotto, ma si passa ad osservare, a classificare e ad indagare le azioni messe in atto dallo studente per apprendere e per giungere a determinati obiettivi. La valutazione diventa una procedura da attivare per raccogliere le evidenze dell'apprendimento e si applica un giudizio a quanto osservato in ogni fase del processo, cioè si arriva ad attribuire un valore complessivo a quanto osservato (Grion, Aquario, Restiglian, 2019).

“Se cercare di leggere servisse a qualcosa, sarei un genio” (Hunt, 2016, p.37) afferma Ally dopo essere stata valutata in un compito, e in questa filosofia cognitivista, il cercare assume un valore, una nuova attenzione. Si passa dalla valutazione del risultato di come uno legge una pagina di un libro, ai processi attuati per raggiungere quell'obiettivo.

Secondo, però, la studiosa Mason (2006), tale approccio tralascia ancora un altro aspetto rilevante nel momento in cui si sta valutando: il contesto sociale nel quale è inserito il processo valutativo, comprese le relazioni e i legami che lo studente in questione e ogni agente coinvolto ha con esso.

È con la filosofia costruttivista che il concetto di conoscenza viene ampliato e comprende anche l'esperienza di chi apprende, gli strumenti culturali utilizzati, i contesti frequentati e le relazioni attivate (Galliani, 2015).

“È il rapporto tra individuo e contesti (biologici, sociali, culturali) che diventa il focus dell'interesse e il ruolo attivo svolto dall'individuo stesso nel prendere coscienza dei propri processi di apprendimento, nell'attribuire significati ai fatti e alle esperienze, nel ricercare le strategie più efficaci di costruzione della conoscenza tramite una riflessione negoziata e condivisa con gli altri” (Grion, Aquario, Restiglian, 2019, p. 27).

La valutazione, dunque, deve considerare il soggetto, il suo processo e prodotto di apprendimento e il contesto, con tutte le sue caratteristiche. E dovendo analizzare elementi in continua trasformazione, crescita e cambiamento, deve essere in grado di seguire e adeguarsi alle modifiche continue del contesto, del soggetto e del suo processo di apprendimento, al fine di indagare ogni aspetto della conoscenza e di dare un'analisi più globale possibile. Il processo valutativo diventa, di conseguenza, ricerca e interpretazione di una conoscenza dinamica e aperta; nella quale assume un carattere rilevante anche la riflessione costante e la scoperta della consapevolezza dei processi di apprendimento attuati in un'ottica di contestualizzazione continua.

Nel passaggio da una filosofia all'altra è evidente come il processo valutativo si trasformi puntando ad un'intensità pedagogica sempre maggiore. Infatti, il campo di osservazione si è allargato ad ogni passaggio sempre di più: dall'osservazione del prodotto dello studente, si è passati alla valutazione delle procedure per finire con l'analisi e l'interpretazione dei processi. Lo studente è stato così considerato nella sua globalità e non solo come un oggetto misurabile in qualche sua evidenza, ma da indagare in ogni suo ambito al fine di attuare una valutazione non risulti essere un'etichetta come

per Ally, ma che diventi parte attiva del processo di apprendimento, arricchendolo e migliorandolo.

## *1.2 Dalla valutazione sommativa alla valutazione formativa*

“Quindi è d’accordo sul fatto che le possibilità non sono infinite?”

“Bè, sono d’accordo da un punto di vista matematico, Albert, ma non da quello umano. Credo che le cose su cui mettiamo dei numeri non siano necessariamente le cose che contano di più. Non possiamo misurare quello che ci rende umano” (Hunt, 2016, p. 48).

Queste parole sono tratte da un dialogo tra Albert, uno studente amico di Ally, e il suo professore, il quale afferma che ciò che è umano non può essere misurato, come la creatività per esempio. Questa risulta essere la stessa conclusione che gli studi della valutazione hanno condotto: da misurare lo studente per i prodotti del suo processo di apprendimento, impossibili da valutare con numeri e schemi troppo rigidi, a ricercare, invece, strumenti per aiutarlo a migliorare, rilevando le problematiche e le risorse.

Come analizzato dal paragrafo precedente, il processo valutativo è cambiato con l’evolversi del concetto di conoscenza, attraverso diverse filosofie che si sono susseguite nel secolo scorso e che hanno rivoluzionato il modo di osservare il processo di apprendimento. Ritengo, dunque, importante soffermarsi sulle caratteristiche delle tipologie di valutazioni per analizzarne le varie componenti e le sue evoluzioni per poter comprendere e, di conseguenza applicare, una valutazione autentica, che si può anche evolvere in autovalutazione (Galliani, 2015).

La prima distinzione da fare è tra valutazione sommativa e quella formativa.

Il primo processo valutativo è quello attribuibile alla corrente positivista, e intende la valutazione come una misurazione dei prodotti degli studenti, al fine di certificarne la conoscenza in modo normato. Questo tipo di valutazione basa la sua osservazione e la sua analisi sulle evidenze degli studenti, non calandone nel contesto e in relazione al percorso di apprendimento, ma sono al fine di verificare se i risultati ottenuti dagli alunni siano concordanti con gli obiettivi prefissati. In questo modo, lo studente non viene visto

nella sua globalità e complessità, ma solo per i suoi risultati finali. Si punta ad usare prove standardizzate, che si dichiarano il più oggettive possibili e, in questo modo, si perde la personalizzazione di ogni studente al fine di avere una fotografia dell'alunno confrontabile sia con la classe e sia con gli obiettivi generali di sviluppo (Grion, Aquario, Restiglian, 2019).

In contrasto con questa idea, subentra la valutazione formativa che ha come fine dare degli strumenti per l'apprendimento: non una risposta statica, dunque, di quanto osservato, ma degli input in ottica di miglioramento per lo studente per comprendere e imparare anche dagli stessi errori del suo percorso di apprendimento. Si passa dalla certificazione e tabulazione dell'apprendimento, al voler dare allo studente dei feedback costruttivi su tutto il percorso svolto e su come poter modificare quanto fatto fino ad ora per ottenere sempre più una crescita personale autentica. La valutazione sommativa si ferma alla restituzione di un giudizio finale allo studente, quella, invece, formativa, da delle indicazioni concrete e chiare in ottica di miglioramento, mostrando in questo modo la sua dimensione di dinamicità (*ibidem*).

Nel 1999 la studiosa Broadfoot, ha attribuito alla valutazione formativa determinate caratteristiche affinché questa sia funzionale all'apprendimento: deve fornire dei feedback per gli studenti, deve favorire il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento, deve prevedere una revisione e un cambiamento dell'azione dell'insegnamento in base a quanto emerge dalla valutazione, deve riconoscere l'importanza a livello motivazionale e sull'autostima della valutazione e deve permettere agli alunni di poter migliorare e di potersi autovalutare (*ibidem*).

È necessario, inoltre, fare un'ulteriore precisazione sull'evoluzione del concetto della valutazione formativa: inizialmente viene definita *Formative Assessment* da Bloom nel 1971, nella quale è centrale l'adattamento del processo di insegnamento dopo la valutazione per personalizzarlo e per centrarlo sull'alunno in questione, caratterizzandolo con le caratteristiche personali di ogni studente. Con gli anni è subentrato il concetto di *Assessment for Learning*, il quale, come evidenziato da Dann nel 2018, amplia il suo focus di attenzione e sottolinea come sia fondamentale dare sia dei feedback sul processo di apprendimento, ma allo stesso tempo deve essere centrale

l'allievo, considerato protagonista attivo nel suo percorso di conoscenza e di valutazione, sempre supportato e guidato dell'insegnante. Gli alunni, in questo modo, sono partecipi di quanto viene loro restituito dalla valutazione, riescono ad attivare dei processi che portano ad autovalutarsi, a dare significato autentico sia ai feedback per tradurli in ottica di miglioramento, ma allo stesso tempo riescono ad autofornirsi risposte efficaci e significative di quello che stanno vivendo.

La valutazione assume sempre più importanza nel rapporto insegnamento e apprendimento, diventandone un elemento fondamentale e caratterizzante, trasformandosi nell'ultima definizione data alla valutazione formativa, cioè in *Assessment as Learning*. In questa ottica la valutazione diventa parte integrante e imprescindibile dell'apprendimento:

“La relazione fra insegnamento, apprendimento e valutazione non può essere rappresentata come un percorso lineare: il posizionamento reciproco fra insegnanti, alunni e curriculum è mediato dal processo di valutazione. Esso non può che realizzarsi come processo interpersonale e biunivoco” (Dann, 2018, pp. 25-26).

Il processo valutativo, dunque, supera il concetto di essere solo alla fine del percorso di apprendimento per certificare i risultati raggiunti, ma diventa parte integrante in ogni momento della progettazione. Secondo la teoria della progettazione a ritroso degli studiosi Wiggins e McTighe (1998), per strutturare azioni didattiche che siano il più possibile personalizzate sugli studenti e in relazione con il contesto nel quale si insegna, il docente come prima cosa deve identificare i risultati desiderati, in altre parole deve strutturare e riflettere sul processo valutativo che vuole attuare nella progettazione al fine di raggiungere quei determinati obiettivi. È evidente come la valutazione diventi in questo modo la guida di ogni azione didattica e di ogni processo di apprendimento, accompagnando passo dopo passo l'agire educativo, anzi anticipandolo addirittura.

In questo modo il processo valutativo assume nuove funzioni in base al momento del processo di apprendimento nel quale si inserisce.

Il primo fine della valutazione è di essere conoscitiva o diagnostica nel momento iniziale della progettazione didattica, in quanto attraverso la riflessione degli studenti e della loro realtà, il docente può raccogliere informazioni e dati utili e determinanti per una personalizzazione delle azioni educative e una contestualizzazione sempre più puntuale. Il processo valutativo orienta il docente nella scelta sia degli obiettivi da prefissarsi, sia nelle metodologie e metodi da utilizzare per puntare ad un apprendimento che sia efficace e che punti al massimo sviluppo possibile. Le informazioni che ci si prefigge di raccogliere in questa fase iniziale sono sugli studenti legati al loro essere a scuola e sul loro percorso scolastico. Oltre al contesto scolastico, risulta importante anche avere una visione sulle relazioni fondamentali che ogni alunno ha nelle realtà quotidiane extrascolastiche, al fine di cogliere aspetti e peculiarità che potrebbero non emergere nel contesto scolastico, ma che inevitabilmente influenzano il processo di apprendimento di ogni allievo (Galliani, 2015).

Un'altra funzione della valutazione, che emerge durante le azioni didattiche, è di essere formativa e allo stesso tempo proattiva: attraverso i *feedback*, che devono essere continui e in ottica migliorativa, lo studente può monitorare il suo percorso di apprendimento e allo stesso tempo modificare e indirizzare le risorse e le potenzialità per raggiungere i risultati desiderati. In ugual misura, il docente può riflettere sulle varie azioni didattiche proposte e sull'andamento dei suoi studenti per aiutarli a superare ostacoli ed errori, ma anche modificare e correggere la progettazione in base a quanto emerge per essere il più possibile funzionale agli studenti (*ibidem*).

La valutazione assume anche una valenza regolativa in questa ottica perché gli insegnanti hanno la possibilità di autovalutarsi e di mettere in discussione quanto proposto e programmato in itinere, e non più solo al termine attraverso la somministrazione di test e verifiche, ma in ogni momento per orientare la loro programmazione in base a quanto emerge (*ibidem*).

L'obiettivo dell'azione didattica, infatti, risulta l'apprendimento significativo, un processo calato sull'esperienza e sulla personalizzazione dello studente e "in cui produce nel soggetto una risonanza affettiva, quando gli permette di modificare il proprio modo di vedere il mondo, di arricchire il personale percorso verso l'autorealizzazione".

(Rogers, 1973) Integrando le varie funzioni della valutazione è possibile attuare un percorso didattico che matura e si sviluppa con lo studente, personalizzandosi passo dopo passo e adeguandosi a quanto emerge dall'atto valutativo.

Risulta determinante, comunque, mantenere alla fine del percorso didattico un momento valutativo, che non è più formativo e di misurazione come nella valutazione di tipo sommativo, ma ha una funzione di tipo documentativo e comunicativo. Infatti, al termine del percorso di apprendimento, è importante raccogliere e analizzare la complessità di quanto avvenuto, di registrare e di riflettere sui dati raccolti per poter avere materiale fertile per una nuova progettazione. Inoltre, è fondamentale che la comunicazione dei vari momenti valutativi sia continua e punti ad informare tutte gli agenti coinvolti nell'apprendimento dello studente: l'alunno, l'insegnante e la famiglia, ma anche enti coinvolti come potrebbero essere esperti esterni (psicologo, logopedista,...) per poter avere una visione di insieme di ogni momento dell'apprendimento e una sintesi finale per una riflessione profonda, in riferimento a quanto prefissato all'inizio della progettazione.

### *1.3 Il ruolo dell'insegnante nel processo valutativo*

Gli occhi del signor Daniels sono spalancati e aspettano me. "Ally?" dice. "È tutto a posto, ora. Prendi il tempo che ti serve".

Ed è come se avesse visto nel profondo delle mie viscere. Sa quanto sono triste. È come se mi desse una torcia elettrica in una stanza buia

(Hunt, 2016, p. 125).

Il signor Daniels è il nuovo professore di Ally, un docente che per primo ha valutato la ragazza non solo per i risultati ottenuti nelle verifiche e nei compiti, ma nella sua complessità. Si è infatti accorto, per primo, che Ally, a differenza di quanto dicevano i suoi colleghi precedenti, è molto motivata e impiega tutte le sue risorse per poter leggere e scrivere correttamente; dunque, il suo problema non è l'interesse verso la scuola e l'impegno messo nello studio. La difficoltà è un'altra e solo alleandosi con lei

per scoprirla e vincerla è riuscito, per la prima volta, a comprendere nella globalità Ally e ad aiutarla veramente.

L'insegnante alleato è un'immagine tratta dagli studi di Lucangeli (2019), la quale osserva come il docente non deve essere giudice dello studente attraverso gli errori commessi, ma deve evidenziare le problematiche che emergono nel percorso di apprendimento e supportare l'alunno a trovare strategie e risorse per correggere le difficoltà e superare ogni ostacolo. In questo modo, nell'atto valutativo, l'insegnante suscita nello studente emozioni positive, quali la motivazione, il coraggio, l'autostima, la determinazione che spingono l'alunno ad avere un atteggiamento propositivo nei confronti del suo percorso e anche degli errori che emergono passo dopo passo. Lo studente, in questo modo, non scappa davanti all'incontro di una difficoltà ritenendosi inadeguato ad affrontarla e privo di capacità per superarla, ma cerca di trovare delle strategie e di attivare delle risorse affinché il suo percorso di apprendimento possa proseguire e lui stesso trovare beneficio e miglioramento anche da un errore commesso. Determinante risulta il docente, il quale all'inizio del percorso scolastico di ogni alunno è una guida per superare positivamente ogni ostacolo e affrontarli con un atteggiamento positivo, di sfida verso l'errore ma anche verso sé stessi, per poi insegnare agli alunni stessi come poter attivare queste strategie in modo autonomo, senza cioè il bisogno di feedback e rinforzi dall'esterno.

Il docente, infatti, con il suo atto valutativo influenza inevitabilmente lo studente sia nel suo percorso di apprendimento e sia nella sua persona, a livello emotivo e intimo. La valutazione è determinante per una crescita e un miglioramento continuo, ma è sul come viene attuata e riproposta che l'insegnante deve porre molta attenzione per non trasformare un processo di accrescimento positivo in un ulteriore ostacolo di apprendimento. Il ruolo del valutatore, che a scuola è l'insegnante appunto, determina anche il modo in cui lo studente si sente di fronte alla valutazione e ai suoi feedback: come attore passivo di quanto gli viene restituito o come protagonista attivo e partecipe dell'atto valutativo, in grado di trasformare le riflessioni date in opportunità di crescita.

Insegnare agli studenti la capacità di affrontare i problemi attivando le proprie risorse è determinate per creare un legame tra l'apprendimento e la vita personale.

L'insegnante, infatti, non solo ad ogni momento valutativo, ma trasversalmente a tutto il percorso di crescita dello studente, deve riuscire ad instaurare un legame tra quanto sta apprendendo l'allievo e il contesto nel quale questo si trova. Importante risulta strutturare il proprio insegnamento come un ponte con l'esterno e con l'allievo, affinché l'alunno sia condotto in un percorso di ricerca, scoperta, flessibilità, intuizione, tutti componenti determinati per poter far fruttare positivamente ogni feedback che l'insegnante, e non solo, può restituire allo studente. Inoltre, il porre attenzione alla centralità dei processi e non dei prodotti, e il considerare il sapere delle discipline al servizio dello studente, e non come fine da raggiungere, sono altri due elementi per aiutare lo studente ad essere consapevole di ogni aspetto del suo percorso di apprendimento, compresa la valutazione nei suoi vari momenti (Castoldi, 2016).

L'insegnante, infatti, allarga in questa visione il suo sguardo valutativo e parte proprio dalla valutazione stessa per costruire la progettazione, secondo la teoria della progettazione a ritroso. La valutazione è orientata alle competenze del soggetto, al fine di determinare un percorso di apprendimento che sia il più possibile autentico e stimolante per la crescita e il benessere di ogni alunno (*ibidem*).

Il ruolo del docente risulta, dunque, determinante in ogni aspetto dell'apprendimento e della valutazione dello studente, e, anche a livello giuridico, viene sottolineata tale importanza, come è evidente nella legge del 28 marzo 2003 n. 53 nell'articolo 3 al 1° comma:

“La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti del sistema educativo di istruzione e di formazione, e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti delle istituzioni e formazioni frequentate; agli stessi docenti è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio successivo.”

Come è sottolineato dalla seguente norma, i docenti sono responsabili della valutazione degli studenti, potendo attuare direttamente delle scelte personali su tale processo. Infatti, è una valutazione che deve essere periodica, e non solo finale, dunque, con un'ottica di osservazione e riflessione continua. Allo stesso tempo è attuata dai

docenti direttamente coinvolti con gli studenti. In questo modo, quello che emerge è il desiderio di avere una valutazione che sia attenta a tutto il percorso di apprendimento e sia contestualizzata sull'alunno e radicata sulla realtà nella quale si va ad attuare.

L'importanza del docente è sottolineata anche nelle Indicazioni Nazionali del 2012:

“Agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione, nonché la scelta dei relativi strumenti, nel quadro dei criteri deliberati dagli organi collegiali. Le verifiche intermedie e le valutazioni periodiche e finali devono essere coerenti con gli obiettivi e i traguardi previsti dalle Indicazioni e declinati nel curricolo” (p. 13).

Da questa parte della normativa, emerge oltre al ruolo determinante del docente nella scelta degli strumenti valutativi, l'importanza della collegialità nell'atto valutativo. La valutazione, infatti, non è affidata ad un solo docente, ma ad ogni insegnante coinvolto nel processo di apprendimento dello studente. Quello che viene osservato e sul quale bisogna riflettere in ottica migliorativa, non è solamente l'aspetto legato agli obiettivi caratterizzanti di ogni disciplina, ma il soggetto nella sua globalità e dinamicità. La valutazione, in questo caso, diventa così condivisa da ogni docente e, anche, da ogni soggetto professionista in relazione con l'alunno per comprenderne la complessità e profondità. Allo stesso modo, viene attivata anche una guida esterna al corpo docenti e non nell'atto valutativo, che consiste nella normativa a livello nazionale, che funge da supporto per avere una linea comune nello sviluppo di ogni alunno, ma non determinante negli specifici percorsi di apprendimento. I docenti, infatti, hanno come primo obiettivo la contestualizzazione e la personalizzazione in base agli studenti con i quali si trovano ad interagire e le varie indicazioni nazionali fungono da base della progettazione, senza ostacolare il processo di apprendimento significativo e autentico di ogni alunno.

Sempre nelle Indicazioni Nazionali del 2012, si aggiunge che:

“Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per sviluppare l'efficacia,

anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazione esterne. [...] La promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione poiché unisce il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti coinvolti nella stessa classe, nella stessa area disciplinare, nella stessa scuola o operanti in rete con docenti di altre scuole” (pp. 13-14).

Gli atti valutativi, dunque, coinvolgono tutta la rete professionale attorno allo studente per il miglioramento del suo percorso di apprendimento e, contemporaneamente, spingono ad un’autoriflessione del sistema didattico e educativo attivato, al fine di un progresso continuo per aumentare il benessere di ogni soggetto coinvolto. I docenti non si fermano a valutare gli studenti nella loro globalità, ma hanno il dovere di autovalutare quanto proposto e applicato in ogni agire educativo in base ai feedback che gli stessi alunni danno loro in ogni momento. La valutazione in questa ottica è partecipata, dialogica e formativa (Restiglian, 2020) in quanto permette il coinvolgimento di tutti gli attori e del contesto stesso e porta ad una crescita costante in ogni ambito della ricerca e riflessione.

#### *1.4 La competenza come oggetto della valutazione*

“Che cosa sono le differenze di apprendimento?”

“Ah! Okay...” Riflette. “Quando vai a casa in bicicletta, puoi fare strade diverse?”

“Sì”.

“Immaginavo” dice. “Ebbene, proprio come per te esistono strade diverse per andare a casa, Ally, le informazioni hanno modi diversi di raggiungere il cervello. Hai cinque sensi, giusto? Gusto, olfatto, vista, udito e tatto”.

Annuisco.

Quindi, cosa faresti se un alieno scendesse da un’astronave e tu gli dovessi spiegare cosa significa la parola congelato senza usare il senso del tatto? Cosa gli diresti usando solo le parole? Penso che sarebbe difficile, non credi?”

“Sì. Certo”.

“Penso che avresti qualche difficoltà a imparare le parole usando solo gli occhi. Utilizzeremo diversi dei tuoi sensi per fare esercizio sulle lettere e sui suoni. [...]” (Hunt, 2016, p. 166).

In questo dialogo, Ally chiede chiarimenti al suo professore sul significato del concetto “differenze di apprendimento”, aggettivo attribuito all’intelligenza della ragazza. Le immagini evocate per spiegarlo, sia quella della bicicletta e sia per spiegare ad un alieno un concetto prettamente tattile senza però utilizzare il senso più adeguato, esprimono come ogni alunno può adottare diverse strategie per poter affrontare diverse problematiche e che non tutti percorrono la stessa strada per raggiungerle. Inoltre, degli ostacoli, come per esempio l’impossibilità di utilizzare un senso o un’abilità non completamente sviluppati, portano gli alunni ad esprimersi in modo originale e diverso, attivando le risorse a loro disposizione.

Trasportando queste immagini nelle aule scolastiche, alcuni interrogativi emergono: cosa bisogna valutare di un allievo essendoci così possibilità di diversificazione? Essendo concordi nel dire che la valutazione è intrecciata con l’apprendimento, si è allo stesso momento d’accordo che non si può valutare solo l’atto finale del processo, dunque, su cosa bisogna riflettere? Le conoscenze attivate per raggiungere uno scopo o le abilità utilizzate per risolvere un problema?

A queste domande si sono interrogati gli studiosi, i quali per anni si sono chiesti cosa valutare al fine di cogliere l’autenticità di ogni studente e non solo misure e dati privi di personalità e di significato.

Il Parlamento e il Consiglio europeo si sono espressi in merito a questa questione nel 2006, dando le fondamenta sulle quale il sistema scolastico italiano si basa, e aggiungendo ai concetti di conoscenza e abilità, un terzo elemento fondamentale nella didattica: la competenza. Le definizioni date fornite:

- “Conoscenze: indicano il risultato dell’assimilazione di informazioni attraverso l’apprendimento. Le conoscenze sono l’insieme di fatti, principi, teorie e pratiche, relative a un settore di studio o di lavoro; le conoscenze sono descritte come teoriche e/pratiche.”
- “Abilità: indicano le capacità di applicare conoscenze e di usare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l’abilità manuale e l’uso di metodi, materiali, strumenti).”

- “Competenze: indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.”

Quello che emerge è il superamento del concetto di conoscenza e abilità, per integrarle e combinarle in un costrutto più globale che è la competenza. Questo concetto risulta essere complesso da indagare e da valutare all'interno della scuola, in quanto non è più una misurazione delle conoscenze dello studente o un'osservazione delle abilità che egli ha, ma entrano in campo nel momento dell'atto valutativo anche una componente personale, sociale ed emotiva.

Pellerey nel 2004 definisce la competenza come la “capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo per affrontare positivamente una tipologia di situazioni sfidanti”. Quello che emerge al fine valutativo è creare delle situazioni che siano adeguate affinché gli studenti possano utilizzare le loro competenze. E questo compito aspetta ai professionisti coinvolti nel processo di apprendimento degli alunni, cioè progettare percorsi che promuovono, stimolano, rilevano e riflettono sulle competenze, le quali devono essere utilizzate dagli studenti in autonomia, attingendo alle proprie risorse e sviluppando passo dopo passo strumenti sempre più complessi e flessibili in base alle situazioni (Indicazioni Nazionali, 2012).

Essendo la competenza così articolata, in quanto implica una serie di dimensioni da mettere in gioco per risolvere una determinata problematicità calata in una specifica realtà, la strategia valutativa deve poter cogliere il più possibile questa complessità. E la prospettiva trifocale dello studioso Pellerey è un esempio di analisi e riflessione delle competenze. Quello che si punta in questo modello è trovare un equilibrio tra le diverse dimensioni della competenza, attraverso un'osservazione puntuale e allo stesso tempo globale di tutte le sue sfumature. La prospettiva trifocale individua tre punti di vista relativi alla competenza, che sono quello soggettivo, oggettivo e intersoggettivo (Castoldi, 2016).

La dimensione soggettiva indaga sulla sfera personale di ogni studente e cerca di comprendere i significati personali dati davanti al compito. Importante risulta comprendere il livello di motivazione, le emozioni e l'interesse posto e suscitato durante quel processo di apprendimento: quanto più la motivazione è alta, l'interesse è profondo e le emozioni sono positive, tanto più lo studente è disposto a fare fatica e a mettere in gioco più risorse possibili. È emerso come sentimenti negativi come paura, ansia, stress, vergogna, inadeguatezza, umiliazione legati a determinati apprendimenti creano negli studenti delle tracce nella memoria che li possono condizionare per tutta la vita. Infatti, la mente umana per difendersi, davanti ad una situazione simile che implichi l'uso di quella determinata competenza, può accendere negli alunni un allarme che li allontana dal provare a superare un problema o a mettersi in gioco in quel contesto, per evitare di rivivere quelle emozioni spiacevoli provate in precedenza. Al contrario, sentimenti come gioia, senso di efficacia e realizzazione, entusiasmo, autostima, coraggio, associati a determinate competenze, portano gli studenti a riutilizzare quelle risorse con più facilità nel momento in cui si trovano in situazioni simili (Lucangeli, 2019). In questa dimensione, lo studente, dunque, riflette su sé stesso in merito alle risorse utilizzate e alle competenze introdotte per affrontare quella determinata situazione e, in base alla sua autovalutazione, può rafforzare positivamente l'immagine che ha di sé o individuare delle problematiche sulle quali migliorare successivamente. Il modo con cui viene affrontata questa valutazione, rifletterà inevitabilmente anche sul modo di affrontare eventuali errori e problemi individuati e allo stesso tempo determina la crescita personale di ogni individuo, la sua identità personale.

La dimensione oggettiva, invece, analizza le evidenze osservabili della competenza, le sue prestazioni attivate in base al compito da svolgere. La competenza in realtà è astratta, è un insieme di capacità interne al soggetto, che egli possiede anche senza utilizzarle o dimostrarle (Bara, 1999). Per poter valutare la competenza in modo oggettivo, dunque, attraverso un punto di vista esterno dello studente, è necessario che diventi osservabile, si traduca in prestazione. Una serie di prestazioni è legata ad una determinata competenza, analizzarle e osservarle di conseguenza permette

indirettamente di valutare la competenza del soggetto. La dimensione oggettiva riflette sulle conoscenze e abilità utilizzate in un preciso problema per cogliere a che punto la competenza è sviluppata, su dove in caso intervenire per migliorarla e rafforzarla, mantenendo sempre un livello di contestualizzazione di quanto si sta valutando (Castoldi, 2016).

La dimensione che raccoglie il punto di vista del contesto sociale nel quale si inserisce lo studente nell'utilizzare quella determinata competenza, è quella intersoggettiva. Questa dimensione richiama le attese connesse alla realtà sociale in rapporto a come il soggetto ha risposto ad un compito e utilizzato le sue capacità. La competenza, infatti, viene vista con una duplice valenza: con un aspetto individuale e uno collettivo (Le Boterf, 2008). È la persona che detiene la competenza, è una sua parte individuale, fa parte della sua persona, ma allo stesso tempo utilizzare una competenza significa intrecciare delle relazioni con il contesto, dunque, si inserisce una sfera più sociale. In questo modo, la comunità legata allo studente ha delle aspettative nei suoi confronti nel momento che deve svolgere un compito o superare un ostacolo, e potendo partecipare alle performance legate alla competenza, ha modo di fare una riflessione sulle risorse utilizzate e sul modo queste vengono elaborate.

Quello che Pellerey punta è una visione della competenza il più completa e approfondita possibile. L'immagine da lui evocata con la prospettiva della trifocalità è un triangolo al cui centro è posta la competenza e nei tre vertici si collocano le dimensioni, facendo comprendere come per analizzare la competenza sia importante osservarla da ogni punta per coglierne ogni sfumatura.

Un altro studioso ha elaborato un modello di valutazione di competenza, considerandola nella sua dimensione di azione pratica e di utilizzo delle risorse personali e non al fine di raggiungere uno scopo. Trincherò, nel 2012, nel suo modello Risorse-Interpretazione-Azione-Autoregolazione (RIZA) evidenzia gli elementi fondamentali per costruire una didattica per le competenze e allo stesso tempo una valutazione che tenga conto di ogni caratteristica. Il primo carattere da osservare della competenza è la qualità e la quantità delle risorse che l'alunno ha e che applica nel momento in cui deve risolvere un problema. In questo ambito rientrano tutte le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti

e le capacità che uno studente può utilizzare in una situazione, cioè le parti invisibili della competenza, quelle intrinseche dello studente. La lettera “I” nel modello RIZA, invece, corrisponde all’interpretazione del problema e del compito da affrontare da parte dell’alunno. Essere in grado di comprendere la situazione, coglierne gli elementi più importanti, interpretare i segnali e i significati è un elemento fondamentale per poter indirizzare le competenze più consone e adeguate a quel determinato compito. Le modalità attivate per risolvere il problema, dunque, la parte visibile della competenza, sono un altro elemento del modello di Trinchero e corrisponde alle strutture di azione. Le prestazioni che lo studente attiva per poter superare quella situazioni, integrando le proprie risorse con l’ambiente circostante, sono quello che rende la competenza concreta. L’ultimo aspetto individuato, infine, sono le strutture autoregolative legate alla competenza e consistono nelle modalità attivate dallo studente per poter riflettere sul proprio processo di apprendimento e l’attivazione di determinate risorse e prestazioni. L’allievo ha bisogno di saper valutare il proprio agire e le proprie competenze al fine di comprendere dove intervenire in una visione sempre di miglioramento.

La competenza risulta dunque al centro della didattica e di tutto il processo valutativo poiché, come emerso nell’ambito del progetto di ricerca DE.SE.CO da un gruppo di esperti dell’OCSE: include “componenti cognitive ma anche componenti motivazionali, etiche, sociali e relative ai comportamenti” (OECD, 2002). E per la sua complessità richiede modelli valutativi che permettano di riflettere la sua pragmaticità.

### *1.5 Valutare non è un compito semplice per l’insegnante*

“Ally?” dice. Mi giro.

La sua voce si incrina. “vorrei che sapessi quanto sono dispiaciuta per la strada accidentata che abbiamo percorso per parecchio tempo. Sono fiera dei progressi che stia facendo. Di tutto il duro lavoro che fari. Avremmo dovuto accorgerci prima delle tue differenze di apprendimento, ma eri così geniale...Ecco, spero che mi darai un’altra possibilità di aiutarti” (Hunt, 2016, p. 259).

Ho deciso di affrontare la riflessione sulla valutazione attraverso gli occhi di Ally perché da insegnante ritendo fondamentale ricordarsi il potere che il ruolo della professione della docente e quante volte si può commettere errori se non si è in grado di valutare lo studente che si ha davanti, il contesto e il proprio agire educativo.

Ally, infatti, ha dovuto aspettare anni prima che qualcuno si accorgesse delle sue competenze e comprendesse la sua difficoltà: la dislessia. Ma un approccio valutativo sommativo ha portato a osservare solo i risultati di compiti e verifiche e valutarli come scarsi, dando la colpa a poca motivazione. È stato necessario attendere il professor Daniels, il quale, osservando le risorse attivate dalla ragazza in varie situazioni, le sue difficoltà, ha compreso quale fosse l'ostacolo da affrontare per poter dare nuovi strumenti ad Ally per il suo percorso di apprendimento.

Nel pezzo di dialogo riportato in questo paragrafo, la preside della scuola, la signora Silver, si scusa con la ragazza: riconosce di non aver colto le sue difficoltà, di aver utilizzato un metodo valutativo non adeguato al fine di aiutare Ally.

Non è dunque un compito semplice attuare un approccio valutativo consono per ogni studente in quanto ogni alunno è diverso e unico. La complessità delle competenze da osservare, il contesto in continua dinamicità, il processo di apprendimento sempre in evoluzione, porta ogni insegnante e ogni alunno allo stesso tempo ad attuare una valutazione che si muove sia trasversalmente in ogni momento dell'agire didattico, ma anche in profondità per coglierne la globalità di tutte le relazioni intrinseche e di tutti gli elementi.

Lo sviluppo del processo valutativo ha permesso di avere ad oggi delle conoscenze approfondite sia sulle caratteristiche e delle funzioni della valutazione, ma anche di modelli dai quali attingere riflessioni e strategie per poter agire nel contesto scolastico.

## CAPITOLO 2

### VALUTANDO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

“L’adulto perfeziona l’ambiente, ma il bambino perfeziona l’essere: i suoi sforzi sono simili a quelli di chi cammina sempre, senza riposo, per raggiungere la meta. Perciò la perfezione dell’uomo dipende dal bambino.”

(Montessori, 1938)

#### 2.1 *Da centro di custodia a scuola dell’infanzia*

“La scuola è un edificio con le pareti dove si appendono i cartelloni,  
con banchi dove si appoggiano i gomiti,  
e le sedie dove di appoggiano i sederi.

La scuola è uno spazio aperto anche quando è al chiuso.  
Cambia sempre perché ogni giorno c’è qualcosa di nuovo”

(Tortolini, Somà, 2021).

Per parlare di scuola dell’infanzia e della sua dimensione valutativa e didattica, ritengo sia importante vedere come nel corso dei decenni si sia evoluta e abbia preso il posto fondamentale per tutti i bambini dai tre ai sei anni che ha tutt’ora possiede con le sue funzioni sia sociali che educative.

La scuola dell’infanzia come si intende attualmente è frutto di un lungo percorso di trasformazione e di innovazione. Nata innanzitutto per risolvere la questione pratica di accudire i bambini mentre i genitori erano a lavoro o come centri che raccoglievano i bambini più poveri o ai margini della società con funzione di soddisfazione di alcuni bisogni base di sopravvivenza, si è arricchita passo dopo passo di conoscenze sul bambino e sulla pratica educativa frutto delle ricerche degli studiosi e di esperienze concrete sul campo.

Già alla fine del 1700, in Germania e in Inghilterra, si sviluppano i primi asili, nei quali la principale funzione era quella della cura del bambino. Nella loro missione si introduce anche una valenza educativa e vengono denominati “giardini d’infanzia”: gli insegnanti erano come dei giardinieri che dovevano accudire i fiori del loro giardino, i bambini appunto, e assecondarne la crescita spontanea. In questi asili il compito educativo era caratterizzato dall’avvicinamento alla religione e ai suoi insegnamenti, in quanto è predominante la gestione di queste strutture dalla Chiesa Cattolica. Nella penisola italiana, il legame che si crea tra la gestione degli asili e l’istituzione ecclesiastica è sottolineato con la diffusione nel Regno di Piemonte e di Sardegna di varie strutture con funzione di accoglienza e di protezione dei bambini nei quali all’amministrazione c’erano persone appartenenti al clero (Zago, 2013).

Tra la fine dell’800 e gli inizi del 900 i centri di custodia con funzione assistenziale vengono rivoluzionati da studiosi sul campo come Maria Montessori, le Sorelle Agazzi e Ovide Decroly (per citarne alcuni) che hanno evidenziato come quei luoghi possono diventare strumenti educativi e di crescita per i bambini, ma anche per l’intera comunità che li circonda. Per i bambini vengono costruiti ambienti su misura per poter favorirne lo sviluppo dell’autonomia, si predispongono materiali studiati in base alle loro capacità e adatti alla crescita di alcune competenze, delineando dei primi percorsi di apprendimento e strutturando situazioni nelle quali i bambini intrecciano delle relazioni al fine di imparare da e con l’altro (*ibidem*).

Bisogna attendere il 1923 con la Riforma Gentile perché avvenga il riconoscimento di status di scuola degli asili infantili, definendo queste strutture come scuole del grado preparatorio all’istruzione elementare indirizzate ad accogliere i bambini dai tre ai sei anni. Nel 1948, al convegno della Riforma della scuola si afferma come per la scuola materna sia ancora tutto da costruire, in quanto lo Stato lascia ancora in mano alla Chiesa Cattolica la gestione della scuola materna, sia dal punto di vista finanziario, sia da quello di formazione degli insegnanti e della responsabilità dell’educazione e dei suoi obiettivi (Galfrè, 2017). Con i decreti successivi, invece, viene affidato allo Stato il compito di promozione e di vigilanza di questa fascia dell’istruzione, ma non ancora quello di gestione. Questa nuova attenzione è influenzata dal pensiero di Lombardo

Radice, il quale afferma come al bambino sia fondamentale dare una visione di tutto il mondo e sottolinea in questo modo l'importanza di delineare percorsi di apprendimento con questo fine (Chiosso, 2012).

Un passaggio decisivo si ha con Programmi didattici per le scuole materne emanati nel 1958 che portano alla nascita della scuola materna, caratterizzata dal modello delle sorelle Agazzi, anche se continua ad essere separata dal percorso scolastico che si afferma che inizi con la prima elementare. In questi documenti, si sottolinea una nuova visione della scuola:

“L'età, a cui la scuola materna si rivolge, è di fondamentale importanza per tutta la vita, e presenta caratteristiche proprie che si manifestano con la prevalenza dell'affettività, dell'impulso e del sentimento sul razionalità, con un vivace bisogno di esplorazione e di scoperta dell'ambiente e delle cose, con il predominio dell'immaginazione, con una grande esigenza di moto e di operosità, espressa specialmente nella forma del gioco.

Per questi tratti propri dell'età infantile, e per la sua funzione specifica, rispetto alle scuole successive, la scuola materna si configura in modo caratteristico col fine di interpretare e di soddisfare le esigenze di un armonico ed integrale sviluppo del bambino, e col compito di porre le basi ad ogni ulteriore opera educativa.

Essa, innanzi tutto, a mezzo delle più adeguate forme di assistenza, provvede a tutelare la salute e lo sviluppo fisico e spirituale del bambino, cui offre un sereno ambiente di espansione; mira, inoltre, ad elevare ad ordine di pensieri, di sentimenti, di operazioni, di occupazioni e di espressioni giocose, quanto, nel bimbo, è ancora istintivo e casuale” (Programmi didattici per le scuole materne, 1958).

Si delinea più chiaramente l'intento educativo all'interno della scuola in quanto i bambini vengono visti come portatori sia di bisogni ma anche protagonisti di un percorso di apprendimento e di crescita da stimolare e da integrare affinché sia armonico. Si sottolineano ancora degli aspetti legati alla funzione assistenziale primitiva di questo ordine della scuola, in quanto le educatrici vengono considerate il sostituto della figura materna, le attività sono occasionali perché sono condizionate dalla spontaneità e dal vissuto dei bambini, si utilizzano come metodologie principali il gioco e il lavoro, inteso

come manuale e declinato nella pulizia e abbellimento della scuola, ma anche dalla creazione di un orto.

Con la legge 444/1968, poi, avviene un altro importante passo per questo istituzione educativa: la scuola materna diventa statale e vengono emanati i primi Orientamenti relativi all'attività educativa materna.

“Detta scuola si propone fini di educazione, di sviluppo della personalità infantile, di assistenza e di preparazione alla frequenza della scuola dell'obbligo, integrando l'opera della famiglia.” (Ordinamento della scuola materna statale, 1958)

Lo Stato ne riconosce il ruolo di educatrice di cittadini e come opportunità di crescita non solo personale, ma anche sociale, per creare uguaglianza e consapevolezza. La scuola materna diventa sia statale, ma soprattutto gratuita, anche se non obbligatoria, e le viene attribuito una funzione pedagogica, assistenziale e compensativa rispetto alla famiglia (Galfrè, 2017).

Bisogna attendere, però, il 1991 con gli Orientamenti dell'attività educativa per la Scuola Materna statale, per l'evoluzione della scuola materna in scuola dell'infanzia come si intende attualmente:

“La scuola dell'infanzia concorre, nell'ambito del sistema scolastico, a promuovere la formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età, nella prospettiva della formazione di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale.

Essa persegue sia l'acquisizione di capacità e di competenze di tipo comunicativo, espressivo, logico ed operativo, sia una equilibrata maturazione ed organizzazione delle componenti cognitive, affettive, sociali e morali della personalità apportando con questo il suo specifico contributo alla realizzazione della uguaglianza delle opportunità educative” (Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, 1991, p. 3).

Compare in questi Orientamenti l'idea di un processo di formazione globale e integrale del bambino e la scuola ne è la promotrice primaria. Le riforme successive, e più attuali, della scuola dell'infanzia, portano ad aumentare sempre più l'importanza a

livello educativo e sociale di questo ordine scolastico, ampliandone le responsabilità, ma allo stesso tempo le opportunità che esso può offrire. Fondamentale è evidenziare come vengono passo dopo passo declinati i campi di esperienza, i traguardi, gli obiettivi al fine di avere una scuola che sia studiata e complessa per permettere uno sviluppo armonioso e globale di ogni bambino.

Passo dopo passo, con le successive riforme e indicazioni, la scuola dell'infanzia assume sempre più caratteristiche e si perfeziona nella sua missione educativa.

Con la Legge del 2003 vengono introdotte nella scuola la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, la suddivisione degli interventi didattici in unità di Apprendimento, l'importanza di attivare percorsi multiculturali.

La Scuola dell'infanzia rafforza l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini. Essa raggiunge questi obiettivi generali del processo formativo (art. 8 del 275/99), collocandoli all'interno di un progetto di scuola articolato ed unitario, che riconosce, sul piano educativo, la priorità della famiglia e l'importanza del territorio di appartenenza con le sue risorse sociali, istituzionali e culturali.

Queste indicazioni sono ampliate e arricchite con la Riforma del 2007 che pone un accento particolare alla dimensione di inclusione che deve avere la scuola nei confronti di tutti i bambini e del contesto nel quale si inserisce. I campi di esperienza vengono, inoltre, ampliati e declinati nei traguardi di sviluppo delle competenze.

Nel 2012, con le nuove Indicazioni, si sottolinea l'importanza di sviluppare l'autonomia, l'identità personale di ogni bambino e il suo essere cittadino del mondo. Il bambino è unico e come tale ha bisogno di piani di apprendimento personalizzato, appartiene a una realtà con la quale è fondamentale intrecciare relazioni e continuità ed è in continua trasformazione e cambiamento, adattandosi al contesto che lo circonda.

La scuola dell'infanzia, infine, sta vivendo un'ulteriore trasformazione: nel 2017 è stato istituito il Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni, al fine di superare la frammentazione dei servizi della prima infanzia e di costituire un percorso educativo unitario per ogni bambino.

## 2.2 Cercando “valutazione” nei documenti della scuola dell’infanzia

“La scuola è un luogo aperto anche quando è al chiuso.  
È un posto pieno di idee e di parole.  
Con le idee e con le parole puoi immaginare un mondo nuovo”  
(Tortolini, Somà, 2021).

Come l’istituzione della scuola dell’infanzia ha dovuto trovare la sua collocazione nel sistema scolastico italiano e un suo riconoscimento a livello legislativo, allo stesso modo anche il processo valutativo ha dovuto evolvere con l’idea di scuola negli anni e trovare il suo posto sia nella documentazione scolastica e sia nelle pratiche didattiche di ogni insegnante.

Partendo da uno dei primi documenti legati alla scuola materna, nel D.P.R. dell’11 giugno del 1958 non si fa riferimento a nessun processo valutativo tra le pratiche didattiche, ma ci sono degli accenni a porre un’attenzione particolare allo sviluppo del bambino e alle attività che l’insegnante propone in linea con le capacità dell’età. Si può notare, dunque, come non ci sia solo l’intento di un accudimento del bambino, ma un’azione concreta e pianificata al fine di aiutarlo nella sua crescita. Infatti, c’è la richiesta esplicita di una formazione continua da parte degli insegnanti sia sui bambini, sia sugli aggiornamenti delle conoscenze pedagogiche e viene evidenziata l’importanza di promuovere

“il naturale esercizio di tutte le attività del bambino, quali si esplicano, coi caratteri individuali di ciascuno, nella relativa fase della età evolutiva che egli attraversa,...”  
(Programmi didattici per le scuole materne, 1958).

Relativamente alla sezione degli orientamenti didattici in riferimento del disegno libero, si richiede al docente di

“studiarlo nei suoi valori di rivelazione nella individualità del bambino, evitando di ridurlo a schematizzazione e a copiatore. L’educatrice non correggerà i disegni del bambino, ma inserendosi via via nel processo che ha accompagnato il nascere

dell'ideogramma, susciterà sempre maggior consapevolezza delle loro eventuali deficienze. La correzione, così, si risolverà in un occasionale incitamento all'osservazione più precisa delle cose e delle situazioni” (Programmi didattici per le scuole materne, 1958).

Si allude, attraverso queste pratiche educative, ad una valutazione implicita che non sia sommativa, dunque di sottolineatura degli errori del risultato finale, ma che abbia come fine l'aiutare il bambino nel suo processo di apprendimento, supportandolo nel riconoscere eventuali problematiche e nel superarle insieme prendendone consapevolezza. Questo atto valutativo può essere un primo esempio di una rudimentale valutazione formativa, che si inserisce nel percorso di crescita di ogni bambino e lo accompagna passo dopo passo.

Con gli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali del 1991, la scuola materna oltre a cambiare il suo nome in scuola dell'infanzia, si amplia nelle sue caratteristiche e si definisce in molti suoi aspetti educativi e didattici, tra i quali il processo valutativo.

“La valutazione dei livelli di sviluppo prevede: un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola materna; dei momenti interni alle varie sequenze didattiche, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento; dei bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell'attività educativa e didattica e del significato globale e dell'esperienza scolastica. [...] L'itinerario che si compie nella scuola assume pieno significato per i soggetti coinvolti ed interessati nella misura in cui può venire adeguatamente rievocato, riesaminato, analizzato, ricostruito e socializzato” (Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, 1991, p. 26).

Quello che emerge da questo documento è, dunque, l'adozione da parte della scuola di una valutazione che punta al miglioramento del bambino, fungendo da supporto e da strumento funzionale allo sviluppo sia per il soggetto coinvolto ma anche per l'insegnante. Il processo valutativo è intersecato in ogni momento della progettazione e dell'agire educativo ed è interessato non ai risultati ma alla globalità del processo. L'atto valutativo si avvale della metodologia dell'osservazione sistematica, al fine di indagare e riflettere, cogliendo le criticità e gli sviluppi direttamente nella realtà

in cui il bambino è inserito e coinvolto. Si punta, infatti, a non utilizzare criteri rigidi di tipo quantitativo, ma a contestualizzare ogni osservazione rilevata, per non misurare e giudicare, ma per restituire una visione il più globale possibile del bambino.

“Il compito della scuola è di identificare i processi da promuovere, sostenere e rafforzare per consentire ad ogni bambino di realizzarsi al massimo grado possibile”  
(Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali, 1991, p. 10).

Si vuole dunque far sì che la valutazione sia funzionale al bambino e non solo una misurazione di capacità e una restituzione di giudizi e voti.

Nel 2004, si aggiunge all'atto valutativo due importanti aspetti: il Portfolio delle competenze individuali e l'idea di una valutazione in ottica verticale. Il Portfolio delle competenze individuali è uno strumento che il corpo insegnante crea per ogni bambino e raccoglie elaborati, osservazioni, materiali che esplicitino il percorso del soggetto e ne identifichi gli aspetti più importanti (sia criticità che sviluppi) del suo percorso di crescita e apprendimento. Questo strumento è utile sia agli insegnanti per comprendere i vari passi compiuti dal bambino nel corso degli anni e dove apportare supporti e potenziamenti, ma anche al soggetto stesso. Infatti, attraverso questa raccolta di vari materiali, ogni bambino può compiere un'autovalutazione del proprio percorso, osservarne gli sviluppi e comprendere anche le criticità sulle quali lavorare. Oltre per una riflessione personale, il Portfolio è uno strumento utile per una valutazione in ottica verticale: i docenti nel passaggio da una istituzione all'altra possono compiere un'osservazione sistematica e un'analisi su quanto raccolto, al fine di poter avere una visione del bambino olistica, che comprende tutto il suo percorso fino ad ora e che coglie anche le difficoltà che potrebbero non emergere subito e causare delle fragilità nell'apprendimento (Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia, 2004).

Dalla responsabilità della valutazione dei bambini data agli insegnanti e sottolineata anche negli Ordinamenti del 2007, si aggiungono anche i compiti assegnati sia ad ogni istituzione scolastica di autovalutarsi e sia all'Istituto nazionale per la

valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione, il quale ha il compito di monitorare la situazione dell'istituzione scolastica italiana.

“Alle singole istituzioni scolastiche spetta poi la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, ai fini del suo continuo miglioramento, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o dati che emergono da valutazioni esterne.

L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione ha il compito di rilevare la qualità dell'intero sistema scolastico nazionale, fornendo alle scuole, alle famiglie e alla comunità sociale, al Parlamento e al Governo elementi di informazione essenziali circa la salute e le criticità del nostro sistema di istruzione, e questo all'interno di un confronto internazionale che oggi va assumendo sempre più rilevanza” (Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 2007, pp. 24-25).

Quest'attenzione rivolta alla valutazione delinea come ci sia sempre più la consapevolezza di attuare una riflessione che non sia concentrata solo sul bambino, ma su tutto il contesto, considerandolo in ottica sempre più ampia. L'importanza data all'analisi e all'osservazione mostra come l'atto valutativo sia fondamentale in ogni momento di crescita e sia l'elemento chiave al fine di proporre percorsi di miglioramento continuo, per poter superare ostacoli e difficoltà.

In questo documento, inoltre, vengono delineati i traguardi per lo sviluppo della competenza per ogni campo di esperienza. Vengono presentati come degli indicatori per strutturare percorsi di apprendimento che abbiano questo fine, ma lasciando, comunque, autonomia ai singoli insegnanti. Infatti, è il docente che, valutando il bambino e il contesto, può ispirarsi o meno ai traguardi delle indicazioni. Anche in questo processo, si inserisce il processo valutativo che funge da supporto nella scelta di quali traguardi prefissarsi in base ai soggetti con i quali si interagisce e su come lavorare passo dopo passo affinché, anche eventuali problematiche, si possano superare (Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 2004).

Nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 si raccoglie il percorso fatto fino ad ora relativo alla valutazione nella scuola dell'infanzia (e anche della scuola primaria), sottolineando come

“La promozione, insieme, di autovalutazione e valutazione costituisce la condizione decisiva per il miglioramento delle scuole e del sistema di istruzione, poiché unisce il rigore delle procedure di verifica con la riflessione dei docenti coinvolti nella stessa classe, nella stessa area disciplinare, nella stessa scuola o operanti in rete con docenti di altre scuole. Nell'aderire a tale prospettiva, le scuole, al contempo, esercitano la loro autonomia partecipando alla riflessione e alla ricerca nazionale sui contenuti delle Indicazioni entro un processo condiviso che potrà continuare nel tempo, secondo le modalità previste al momento della loro emanazione, nella prospettiva del confronto anche con le scuole e i sistemi di istruzione europei” (Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, p. 19).

Emerge, dunque, la volontà di stabilire nella scuola una valutazione che risulti essere olistica e che comprenda ogni aspetto coinvolto nello sviluppo del bambino. Quello che si aggiunge è il desiderio di ampliare il confronto anche con i parametri europei, per avere la possibilità di un'autovalutazione per migliorare e crescere.

Un approccio contestuale, narrativo e descrittivo dei progressi, che aiuti i bambini a riflettere sul proprio percorso, che eviti le classificazioni, ma che miri all'individuazione dell'area potenziale di ogni bambino: sono alcuni delle caratteristiche attribuite nella Legge 0-6 del 2017 in riferimento alla valutazione. Si evidenzia, inoltre, in questo documento, come la valutazione del contesto e delle attività educative e didattiche deve prevedere una modalità partecipata di ogni soggetto coinvolto, per poter avere bambini (ma non solo) che sono consapevoli del proprio percorso e protagonisti di ogni passo svolto, anche quelli legati alla valutazione. I bambini hanno la necessità di una valutazione che sia per loro funzionale alla loro crescita e come tale vicina e loro, non imposta dall'alto. Si devono sentire responsabili della riflessione che viene fatta su di loro e di quanto viene loro restituito per poter migliorare. Allo stesso modo, gli insegnanti e la scuola stessa deve apportare la stessa idea di valutazione del singolo su

loro stessi e sull'istruzione stessa, per crescere e potenziare le risorse di ognuno e superare le fragilità.

### *2.3 Valutare nella scuola dell'infanzia*

Dopo una presentazione generale della trasformazione della scuola dell'infanzia per arrivare fino all'istituzione attuale e un'analisi di alcuni dei documenti principali legati a questo ordine di scuola per osservare come la valutazione sia evoluta negli anni, acquisendo sempre più rilevanza e responsabilità, si passa a riflettere su cosa consiste davvero valutare nella scuola dell'infanzia.

Prima di tutto bisogna esplicitare l'oggetto della valutazione, che nella scuola dell'infanzia può essere suddiviso in più aree: il bambino e il suo percorso di apprendimento, il contesto, la progettazione in ogni suo ambito (obiettivi, attività, metodologie,...) e gli insegnanti. Inoltre, è fondamentale determinare i momenti della valutazione: la valutazione diagnostica, quella in itinere, quella finale e l'autovalutazione. E di uguale importanza sono gli strumenti e le metodologie utilizzate durante l'atto valutativo: l'osservazione sistematica, rubriche valutative, l'adozione dell'ottica trifocale, griglie di analisi, compiti autentici, ...

Da questa visione della valutazione nella scuola dell'infanzia si evince quanto questa sia complessa e allo stesso tempo richieda un'attenta progettazione e riflessione su sé stessa costantemente per non perdere la sua finalità di supporto al miglioramento continuo.

#### *2.3.1 Cosa?*

“Nella scuola ci sono le bambine e i bambini.  
Sono di tanti tipi e di tante forme.  
Con i propri gusti e i propri interessi.  
La somma di tutte le differenze compone la scuola”  
(Tortolini, Somà, 2021).

Il bambino è il principale oggetto di valutazione, attorno al quale ruota tutto il processo ed è il fine primario di ogni atto valutativo. Del bambino non è l'obiettivo fondamentale rilevare cosa sa e cosa non sa fare, ma osservare le competenze emergenti. L'insegnante (considerato sempre all'interno di un'équipe di docenti) punta a progettare condizioni e attività affinché venga attivata la zona di sviluppo prossimale identificata da Vygotskij per consentire una crescita delle competenze emergenti dei bambini (Vygotskij, 1987). La valutazione deve tener conto delle caratteristiche di ogni bambino al fine di essere il più personalizzata e vicina al suo percorso di crescita: ogni soggetto è unico e irripetibile, è portatore di diritti e di possibilità, è attivo nel suo sviluppo e allo stesso tempo deve essere responsabile dei successi e delle fragilità (Bonaccini, 2018). Emerge, dunque, un bambino che nella sua complessità, richiede un percorso di valutazione che possa fare emergere tutte le sue potenzialità e peculiarità. Valutare diventa non un certificare competenze, ma la ricerca di una promozione delle capacità di ogni singolo in ottica di miglioramento con uno sguardo orientato al futuro. È un processo che deve tenere conto di molti livelli per poter restituire una visione olistica del bambino e per poter osservare la maggior parte degli aspetti delle competenze (Castoldi, 2016).

La partecipazione dei soggetti alle attività è un primo aspetto da valutare, in quanto in base al grado di coinvolgimento nelle proposte didattiche si possono evidenziare sia i livelli di competenza attuali relativi ai campi di esperienza e sia quelle emergenti, sottolineando anche delle problematiche. A livello individuale, inoltre, è importante considerare tutto il percorso nel corso del tempo, passo dopo passo, affinché la valutazione diventi il più possibile personalizzata per il bambino (Bonaccini, 2018).

Nella scuola dell'infanzia il bambino è inserito in una rete di relazioni che lo influenzano e di conseguenza hanno un'importanza da rilevare e considerare in questo processo valutativo in quanto determinanti nel suo processo di apprendimento: il rapporto con l'adulto-insegnante e le relazioni con i pari. I continui scambi comunicativi tra i bambini devono diventare parte integrante della valutazione, poiché in questi momenti emergono competenze, abilità, risorse che non emergono in altre situazioni:

le relazioni di aiuto, di gioco, di cooperazione, di uso del linguaggio, di costruzione di regole e di dinamiche interattive, di autoregolazione,... sono solo alcune della manifestazione di certe competenze determinanti in questi anni di apprendimento che si evidenziano sono nel gruppo di pari. La valutazione in questa ottica si allarga a tutta la sezione, rilevando tutta la complessità della relazione intersoggettiva al fine della crescita personale.

“La valutazione dei processi di apprendimento dei bambini è attenta non solo alla dimensione cognitiva ma anche a quella comportamentale, sociale e affettiva, alla promozione della partecipazione attiva e cooperativa di tutti i bambini, della loro autonomia, responsabilità e riflessività” (Bonaccini, 2018, p. 46).

In queste dinamiche si inserisce l'insegnante, il quale deve essere consapevole di questi aspetti per poterli sviluppare, rilevare e, attraverso varie strategie, anche stimolare attraverso la creazione di ambienti e situazioni. Inoltre, il tipo di *scaffolding* di cui il soggetto necessita, cioè quel sostegno da parte dell'adulto che Bruner identifica con il termine di “impalcatura” ed aiuta il bambino a raggiungere certi obiettivi, è un altro elemento del processo di apprendimento da inserire nel processo di valutazione (Wood, Bruner, Ross, 1976). Il modo attraverso il quale il docente entra in relazione con l'alunno e struttura il suo aiuto nei suoi confronti, influisce inevitabilmente lo studente nel suo percorso di crescita. Di conseguenza, queste pratiche educative, didattiche e relazionali necessitano di essere inserite nel processo di valutazione, al fine di comprendere il modo nel quale stanno influenzando il bambino, e allo stesso tempo essere loro stesse oggetto di valutazione per poter essere migliorate per raggiungere i risultati desiderati. L'insegnante è determinante nello stimolare attraverso attività, strutturazione di ambienti di apprendimento, progettazioni didattiche le potenzialità di ogni alunno e costruire quel ponte tra quello che in quel momento sa fare e quello che sarebbe in grado di apprendere stimolando le competenze emergenti (Bonaccini, 2018).

### 2.3.2 Chi?

“Nella scuola ci sono le maestre e i maestri.  
Sono di tutti i tipi e le qualità [...]  
Le maestre e i maestri aiutano a imparare.  
Insegnano cos'è la bellezza  
E quella meraviglia che si chiama immaginare.  
Insegnano anche a sbagliare: perché chi più si sbaglia più si impara”  
(Tortolini, Somà, 2021).

Emerge, dunque, come la figura del docente non sia marginale al processo di valutazione, cioè un osservatore esterno che rileva e documenta quanto vede, ma è parte integrale nella riflessione e nell'analisi del bambino. La valutazione, infatti, influisce sulla *teacher agency*, che consiste nella competenza degli insegnanti di progettare azioni educative che risultano efficaci nel contesto educativo quotidiano (Bonaccini, 2018).

Oltre ad essere i valutatori, gli insegnanti crescono e modificano sé stessi e il loro agire nel processo di osservazione del bambino, autovalutandosi a livello professionale e non solo. Infatti, nelle pratiche educative, la figura dell'insegnante si inserisce non solo come professionista, ma anche come persona con il proprio bagaglio di esperienze, conoscenze e caratteristiche personali. Questi aspetti sono da rilevare nell'azione valutativa, in quanto influiscono nel percorso di apprendimento del bambino, e di conseguenza l'insegnante deve essere in grado di compiere una valutazione attenta e il più oggettiva possibile, sulle proprie prestazioni, sulla propria persona e sul proprio modo di osservare e riflette, al fine di mettere in continua discussione quanto emerge, per puntare sempre ad una qualità migliore per lo studente (Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

Il docente nella sua professionalità deve intrecciare più dimensioni al fine di essere il più possibile versatile per ogni bambino che incontra e di conseguenza queste dimensioni devono rientrare nell'atto valutativo e sono funzionali ad esso. Nelle Linee

Pedagogiche 0-6 all'insegnante vengono attribuite più immagini per evocare le sue molteplici funzioni e caratteristiche:

- *Accogliente*: intendendo l'accoglienza sia delle diversità che incontra nei bambini e sia la costruzione di un ambientamento che sia il più possibile attento e puntuale per i bambini, essendo la base dalla quale parte il percorso scolastico di ogni studente;
- *In ascolto*: funzionale alla comprensione dei bambini, delle loro problematiche, che mira ad un'osservazione precisa e costante di ogni elemento e bisogno che emerge nel contesto scolastico e non solo. Questa caratteristica è uno strumento fondamentale nell'atto valutativo affinché questo processo risulti essere in itinere e costante e punti al miglioramento del bambino;
- *Incoraggiante*: essere di aiuto ai bambini per affrontare le difficoltà e scoprire nuove competenze e risorse, è un altro elemento che è determinante sia nello sviluppo degli apprendimenti di ogni studente in modo consapevole e attivo e sia nella valutazione. Individuare delle difficoltà e allo stesso tempo delle risorse per affrontarle, è il fine della valutazione autentica e funzionale alla crescita del bambino;
- *"Regista"*: strutturare una programmazione precisa, che tiene conto dei bisogni dei bambini, è fondamentale per l'insegnante, come contemporaneamente essere capaci di gestire i cambiamenti, gli imprevisti e le situazioni nei quali si va concretamente a proporre le attività didattiche;
- *Responsabile*: ai docenti spetta il compito di accompagnare i bambini ad acquisire autonomia, competenze emotivo-affettivo, tolleranza alle frustrazioni sia a livello personale e sia all'interno di un gruppo;
- *Partecipe*: la collaborazione e la comunicazione che l'insegnante riesce a instaurare con le famiglie e gli attori implicati nel percorso di crescita degli studenti è decisiva per il patto educativo. Queste relazioni sono fondamentali al fine di strutturare una valutazione che risulti essere il più olistica possibile e permetta al bambino di attingere più punti di vista e più risorse al fine di

sviluppare al meglio i suoi apprendimenti (Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei, 2017, pp. 31-32).

L'agire del docente ha come base pedagogica i vari documenti ministeriali e le teorie pedagogiche, e da queste deve ispirarsi per poterle declinare nel contesto specifico in cui si trova. Gli strumenti di valutazione fungono dunque da sostegno per una riflessione e uno scambio con gli altri insegnanti: risulta importante avere un continuo dialogo con i docenti coinvolti nel processo di apprendimento di ogni studente per poter avere più punti di vista e cogliere più elementi possibili durante l'osservazione e la valutazione (Bonaccini, 2018). La stessa analisi di quanto raccolto viene arricchita da una visione collegiale, in quanto ogni riflessione è soggettiva e derivante dall'esperienza e dalle idee dell'insegnante. Solo attraverso un confronto si può raggiungere ad un'oggettività maggiore perché la valutazione viene analizzata da più visuali, privandosi e arricchendosi allo stesso tempo di stereotipi, giudizi ed esperienze pregresse. La collegialità, inoltre, impone di strutturare degli strumenti di valutazione con precise procedure condivise e così si determinano momenti dedicati per la creazione di questi indicatori e successivamente la loro discussione e analisi.

Dunque "ciò che impegna maggiormente le educatrici e le insegnanti è la riflessione sulla preparazione del contesto, le proposte, i processi di apprendimento dei bambini che devono essere raccolti nello strumento. In base al contesto, alle prefigurazioni, al tipo di allestimento, ai materiali, agli spazi, ai bambini e alle relazioni avremo un focus d'osservazione, che dipende molto da ciò che le educatrici e le insegnanti pongono rispetto alle concettualità che vogliono indagare in relazione agli ambiti di sviluppo/ campi di esperienza. Il contesto e l'esperienza non devono essere omologati per tutti i bambini. Lo sguardo dell'adulto, grazie anche a questi strumenti, matura nel tempo facendo, così, emergere sempre più le competenze dei bambini dentro rinnovate consapevolezza degli adulti" (Bonaccini, 2018, pp. 36-37).

### 2.3.3 Come?

“Nella scuola ci sono tante idee che le puoi sentire nell’aria.

Talvolta sono addirittura troppe,  
bisogna aprire le finestre per farne uscire un po’  
e spargerle tutt’intorno, [...]”

(Tortolini, Somà, 2021).

Gli strumenti e le modalità di valutazione risultano essere complessi ed elaborati, al fine di sostenere il processo di apprendimento di ogni bambino in modo il più personale e oggettivo possibile.

La valutazione alla scuola dell’infanzia assume un carattere narrativo: l’insegnante racconta, raccoglie, descrive il percorso di crescita nella sua complessità. Questa tipologia di valutazione consente di identificare le relazioni e il contesto del bambino, le sue implicazioni e le varie sfaccettature delle sue competenze e attività essendo dinamica e flessibile (Carr, Lee, 2012). La scelta di come trasformare l’osservazione in narrazione deve tenere conto l’utilizzo di un linguaggio comprensibile, non troppo tecnico, scorrevole, che descrive le azioni dei bambini affinché questo possa essere anche un canale di comunicazione con le famiglie. Gli insegnanti devono saper mettere in luce le potenzialità dei bambini, confrontandoli con i traguardi di sviluppo ed evitare termini giudicanti. Questo permette una sinergia tra la famiglia e la scuola nel percorso educativo del bambino, arricchendo la narrazione di ulteriori elementi anche esterni alla realtà scolastica (Bonaccini, 2018).

Più punti di vista sul bambino sono determinanti nella valutazione e la prospettiva trifocale teorizzata dallo studioso Pellerey nel 2004 è una modalità affinché si possa cogliere la complessità attraverso più riferimenti. Secondo questa teoria, durante l’osservazione della competenza si possono adottare tre prospettive che si riferiscono alla dimensione oggettiva, alla dimensione soggettiva e a quella intersoggettiva. La dimensione oggettiva analizza le evidenze osservabili, che consistono nei comportamenti e azioni relativi alle prestazioni del soggetto in rapporto all’attività e alla situazione che si trova ad avere esperienza. Questa dimensione implica un’istanza empirica ed è connessa a una misurazione di cosa un soggetto è in grado di fare.

Al contrario, nella prospettiva soggettiva, è il bambino stesso, in questo caso, a dare un valore al suo agire, al suo percorso e alle sue competenze. Emerge un'istanza autovalutativa connessa al senso che ogni soggetto attribuisce alle sue competenze e al processo di apprendimento. Per avere un punto di vista esterno si richiama la dimensione intersoggettiva, nella quale sono le persone del contesto sociale vicino al bambino che valutano la competenza emergente e il processo attraverso il quale il soggetto la sviluppa e la manifesta. Nella scuola dell'infanzia, a questa dimensione appartengono la famiglia, gli esperti esterni collegati al bambino, l'istituzione scuola, il gruppo della sezione, cioè ogni agente attivo e coinvolto nel percorso di crescita del bambino (Castoldi, 2016).

Ad ognuna di queste dimensioni sono collegati degli strumenti utili alla rilevazione e osservazione di questi punti di vista. Per quanto riguarda la dimensione individuale, delle tecniche utili per raccogliere le evidenze di questo punto di vista alla scuola dell'infanzia possono essere i resoconti verbali (i quali sono trascritti dall'insegnante), dei momenti di riflessione critica (come in *circle time* o attraverso colloqui individuali con i bambini) e l'attribuzione di giudizi autovalutativi utilizzando dei simboli (come le faccine felici o tristi, oppure attribuendo un numero di stellina per esempio per quantificare il gradimento o meno). Essendo che i bambini non hanno ancora sviluppato la competenza legata alla scrittura, è compito dell'insegnante supportarli in una questa dimensione, cercando il più possibile di rimanere neutrali e non influire sulla valutazione che gli studenti stanno dando di sé stessi. Per indagare, invece, la dimensione intersoggettiva e coinvolgere, dunque, le persone del contesto sociale vicino al bambino, l'insegnante può costruire dei protocolli osservativi e di gradimento per i genitori, quali per esempio questionari e griglie di giudizio; mentre nel gruppo sezione i bambini possono valutare i compagni attraverso delle strumentazioni più semplici e costruite attraverso supporti grafici e simboli. La dimensione oggettiva prevede la valutazione delle prestazioni e le evidenze osservabili, di conseguenza, l'insegnante deve essere in grado di predisporre l'ambiente di apprendimento affinché i bambini possano esprimere al meglio le loro competenze e progettare delle attività con il fine di cogliere tutte le potenzialità emergenti e le difficoltà. I compiti autentici si prefiggono

come una tecnica utile perché conducono il bambino ad esplorare e cogliere la padronanza della competenza in questione, consentendogli di verificare in situazioni significative e impegnative quanto acquisito. In queste attività, i bambini sono condotti ad attivare determinate competenze in esperienze vicino al loro vissuto poiché quello che si vuole cogliere non è l'acquisizione o meno delle conoscenze e abilità, ma la loro capacità di utilizzarle anche in contesti diversi e vicini alla loro esperienza. In questo modo i soggetti si possono sentire più partecipi nel percorso di apprendimento e di verifica delle competenze che il sistema scolastico punta a sviluppare perché i compiti autentici mostrano concretamente come le conoscenze acquisite possono essere utilizzate nella quotidianità o per arricchire il loro bagaglio di esperienze, non solo per fare correttamente una scheda o per rispondere in modo adeguato all'insegnante e meritarsi un elogio per questo (Castoldi, 2016).

Anche le griglie di osservazione sono uno strumento utile per poter avere traccia di tutto il percorso di apprendimento e per non focalizzarsi solo su alcuni aspetti, ma avere una visione più ampia. Sono degli strumenti che l'insegnante ha il compito di costruire per poter osservare in modo il più possibile oggettivo e puntuale il bambino e, inoltre, avere una documentazione sulla quale potersi confrontare anche con gli altri insegnanti e gli adulti coinvolti nel processo di crescita del bambino. (*ibidem*)

Per poter avere una visione d'insieme del percorso di apprendimento di ogni bambino, un altro supporto utile per l'insegnante risulta essere il portfolio delle competenze individuali. Consiste nella raccolta delle documentazioni più significative per tracciare la storia del bambino: sono documenti di vario tipo, che rappresentano la crescita del soggetto, che lo accompagnano nella sua storia personale e ne descrivono il percorso didattico e formativo (Bonaccini, 2018).

Uno strumento, inoltre, che tenta di coniugare all'interno di sé tutte e tre le prospettive di Pellerrey, è la rubrica valutativa. Nel costruirla, nell'identificare i criteri, nel decidere le modalità di osservazione e nella sua compilazione vengono raggruppate tutte le dimensioni valutative perché quello che si vuole restituire con questo strumento è una visione della competenza da più punti di vista.

McTighe e Ferrara nel 1996 la definiscono come

“uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno punteggio” (McTighe, Ferrara, 1996, p. 8).

Gli elementi che compongono questo strumento sono:

- *Le dimensioni*, che indicano le caratteristiche fondamentali della competenza attesa, gli aspetti da considerare nella valutazione;
- *I criteri*, i quali corrispondono ai parametri di qualità in base ai quali valutare una determinata prestazione;
- *Gli indicatori*, i quali sono le evidenze documentabili e i comportamenti osservabili che indicano il raggiungimento di un criterio;
- *I livelli*, i quali determinano la progressione della presenza dei criteri/indicatori considerati, il grado di raggiungimento;
- *Le ancore*, le quali corrispondono ad esempi concreti (Castoldi, 2016).

Come emerge la costruzione di questo strumento conduce l'insegnante a compiere un'attenta analisi degli obiettivi che vuole raggiungere, seguendo i traguardi dei campi di esperienza delle Indicazioni Nazionali, e valutare cosa di una determinata competenza può essere osservato e rilevato nei suoi studenti. I livelli infatti devono partire sia dalle basi teoriche in riferimento all'età e sia dalle peculiarità del bambino e del gruppo sezione. Questo processo implica una valutazione a priori di molteplici fattori e la compilazione della rubrica conduce alla restituzione di una visione trifocale del soggetto, in quanto lui stesso può e deve essere coinvolto in una sua valutazione e identificazione nei livelli. La somministrazione di questo strumento viene effettuata attraverso compiti autentici, prodotti, schede autovalutative, conversazioni, interviste,... tutte modalità che portano l'insegnante ad assumere più prospettive possibili nella riflessione sul bambino e lo conducono ad un intreccio di giudizi e idee relativamente alla competenza emergente (*ibidem*).

Il docente, dunque, si trova a dovere compiere diverse scelte sulla modalità di valutare e documentare il bambino, tra le quali deve decidere anche, se: compiere una documentazione di tipo denotativo o una di tipo connotativo (Nigris, 2011; Antonietti, 2012). Mentre la prima consiste in un racconto lineare dei vari passaggi di crescita del bambino in modo cronologico e in sequenza, la seconda ha il suo interesse non sulla linearità dei fatti, ma sul cosa è stato fatto nel percorso, dunque nelle elaborazioni fatte, nelle idee emerse, nelle abilità utilizzate,...

“Nella scuola italiana si documenta troppo e nello stesso tempo, troppo poco”  
(Schiavone, 2013).

Queste parole sono significative per ricordare all’insegnante, ma anche all’intera istituzione scolastica, che il come documentare deve essere parte integrante della progettazione didattica, in quanto costruire strumenti per la valutazione implica una riflessione e un’osservazione che permette la conoscenza più approfondita dei bambini e del contesto e allo stesso tempo determina passo dopo passo le attività didattiche.

#### *2.3.4 Quando?*

“Dentro la scuola ci sono le bambine e i bambini.  
Dentro le bambine e i bambini c’è tutto. [...]  
Nelle bambine e nei bambini c’è tutto il mondo”  
(Tortolini, Somà, 2021).

Maria Montessori nei suoi Quaderni Montessoriani sottolinea come la documentazione è composta dalle annotazioni dell’insegnante che ne accompagnano l’agire educativo e la sua progettazione, diventando strumento valutativo in quanto riflettono su ogni passo della programmazione e su quanto emerge. Da questo approccio, la valutazione non è considerata come un atto conclusivo della programmazione, ma fa parte di tutto il processo (Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

Nelle scuole di Reggio Emilia documentare significa rendere visibile l’apprendimento, nel senso di mostrare le scelte didattiche di ogni insegnante, le

strategie utilizzate dai bambini, le tecniche e gli strumenti introdotti nella programmazione, tramite una documentazione caratterizzata da una pedagogia dell'ascolto e della relazione (Nigris, Balconi, Zecca, 2019). Quello che emerge è, dunque, una documentazione che diventa voce e ascolto: dei bambini, i quali si vedono valorizzati e interpretati nei documenti; del gruppo dei pari, che vengono guidati nell'ascolto reciproco; e degli insegnanti, che possono confrontarsi attraverso le tracce raccolte. Emerge una valutazione anche in questo caso che fa parte integrante di tutta la progettazione e non solo per la riflessione finale (*ibidem*).

Queste due esperienze pedagogiche evidenziano come il processo valutativo inizi, si sviluppi e termini con la programmazione stessa: secondo la teoria della progettazione a ritroso di Wiggins e McTighe, si parte nell'identificare i risultati desiderati, cioè le conoscenze e le abilità che hanno un valore e che risultano essere esperienze di apprendimento autentico. La valutazione diventa il primo passo dell'agire didattico: attraverso l'osservazione e la riflessione dei bambini e del contesto, l'insegnante poi costruisce tutto il percorso di apprendimento e determina a quali risultati desiderati volgere le sue azioni educative e didattiche (Wiggins, McTighe, 2004).

Una diagnosi iniziale è il primo passo della valutazione, che poi continuerà in ogni agire didattico ed esperienza educativa, in quanto questo carattere riflessivo regola tutto il processo. Attraverso atti valutativi, c'è una continua riqualificazione della programmazione e ad una rielaborazione continua in ottica di miglioramento e contestualizzazione costante (Castoldi, 2016).

Un bilancio conclusivo degli apprendimenti è un altro momento determinante della valutazione, visto non in ottica di conclusione del processo di apprendimento, ma come una nuova base di partenza per una progettazione che può migliorare e fruttare dai dati raccolti (*ibidem*).

## CAPITOLO 3

### UNA NUOVA SFIDA PER LA SCUOLA

“Se v'è per l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire  
che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo e di conseguenza la società”

(Montessori, 1970)

#### 3.1 *Una nuova sfida o un percorso già iniziato?*

Era il 23 febbraio 2020 quando la scuola italiana (e nel corso dei mesi anche quella di tutti gli stati mondiali), ignara del suo futuro, iniziava un percorso che l'avrebbe stravolta in quasi tutti i suoi aspetti e avrebbe cambiato a livello mondiale il significato di “andare a scuola”. Un essere così minuscolo e invisibile è riuscito a stravolgere tutto il mondo e la vita di ogni suo abitante, aggiungerei per anni ormai.

Dagli studi dell'Unesco nel 2020, la sospensione delle lezioni ha investito 188 paesi e un milione e mezzo di studenti, cioè il 17,3% della popolazione scolastica globale. In Italia, tutto è iniziato dai primi di marzo, periodo in cui la scuola è stata chiusa: le porte degli edifici sigillate, gli studenti non potevano più sedersi nei loro banchi e apprendere tra di loro, gli insegnanti erano lontani dai loro alunni, le classi erano vuote, ... ed è proprio in questi giorni che si comincia a ripensare a cosa vuol dire andare e fare scuola e come vincere il virus per poter continuare i processi di apprendimento e di crescita di ogni bambino, che erano nel pieno del loro sviluppo.

La scuola entra nelle case e un nuovo termine viene associato all'istituzione scolastica e diventa di uso quotidiano: DAD, ovvero formazione a distanza.

Ma è davvero un concetto nuovo?

### 3.1.1 La DaD dalle origini ad oggi

La formazione a distanza ha origini antiche e si è sempre basata sulle tecnologie che nel corso dei secoli si sono sviluppate e perfezionate.

Le prime tracce di didattica a distanza si possono far risalire nelle lettere di Platone a Dionigi di Siracusa e di Seneca a Lucilio e nelle lettere di S. Paolo, ritenuto il primo “maestro a distanza” (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Il primo insegnante che ha deciso di affidare le sue scoperte alla formazione a distanza è stato Isaac Pitman nel 1840. Questo studioso inglese ha inventato il più famoso metodo stenografico per la lingua inglese e per diffondere la sua metodologia ha utilizzato il servizio postale. In cambio di denaro, inviava dispense che spiegavano il suo metodo, raggiungendo in questo modo principalmente un pubblico adulto. Il servizio postale, dunque, è stato la prima tecnologia attraverso la quale la didattica a distanza ha preso forma ed ha utilizzato. I primi destinatari di questa metodologia erano principalmente gli adulti, con già una conoscenza elevata, che potevano ampliare le loro competenze attraverso questi corsi che ricevevano per posta. La formazione a distanza al tempo in Europa, però, era vista come una soluzione sostitutiva alla formazione in presenza scolastica e di qualità minore a questa, usata principalmente dalle persone che avevano necessità di ampliare le loro conoscenze per avere un loro posto nella società (Bruschi, Perissinotto, 2020).

Negli Stati Uniti nel 1873, la formazione a distanza assume più prestigio perché erogata da un dipartimento universitario di Bloomington, ampliando così questo tipo di proposta anche a un pubblico più giovane. Amplia ulteriormente il suo bacino di utenza, in quanto, nei primi anni del 1900 arriva a coinvolgere anche i bambini con due iniziative: negli Usa attraverso un istituto scolastico sperimentale privato, che offre corsi a distanza per i bambini della primaria; e in Australia con i corsi a distanza per l’alfabetizzazione per i bambini abitanti nelle regioni più isolate e distanti da scuole e centri. In questo modo la didattica a distanza assume il significato di dividere le distanze tra chi avrebbe diritto a ricevere un’istruzione adeguata perché in obbligo di età ma troppo lontano dalle scuole e dalla formazione in presenza (*ibidem*).

Questo tipo di formazione a corrispondenza viene identificato dallo studioso Trentin (2001) come la prima generazione di questa tipologia di didattica, nella quale l'interazione principale è insegnante-allievo: il docente invia il materiale da studiare e lo studente elabora e risolve dei compiti che rispedisce all'insegnante, il quale a sua volta corregge e ad aggiunge dei feedback. Le interazioni risultano essere però assenti, gli scambi epistolari sono pochi e consistono principalmente in correzioni, con tempi per lo scambio di queste lettere molto lunghi. Alla base di questa formazione c'è una didattica nozionistica: i docenti inviano contenuti che gli studenti devono studiare ed acquisire. È risultata essere comunque determinante per aiutare quegli adulti che volevano acquisire più prestigio sociale ampliando le loro conoscenze senza ritornare a scuola (Trentin, 2001).

Il passaggio alla seconda generazione è caratterizzato dall'evoluzione della tecnologia e dall'uso dei nuovi mass media nella didattica. La radio, la televisione, il cinema diventano strumento di insegnamento, nei quali un docente raggiunge molti allievi. In questo caso ne sono un esempio negli Stati Uniti d'America il primo catalogo di film didattici uscito nel 1910; e dieci anni più tardi la prima emittente radiofonica per l'erogazione dei corsi universitari. Inoltre, in quegli anni, a Lussemburgo la radio fa le prime programmazioni con finalità educative. Questo tipo di didattica si avvicina ai minori, anche se non migliora le interazioni dei soggetti coinvolti in questa rete educativa (Bruschi, Perissinotto, 2020).

In questa generazione viene utilizzato anche il telefono come tecnologia a supporto della didattica a distanza, al fine di aumentare le interazioni, ma allo stesso tempo rendeva più problematica il confronto con gli studenti su compiti ed esercizi fatti dagli studenti (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Un ruolo importante acquisito da un mass media dagli anni Quaranta e cinquanta nella formazione a distanza è stata la televisione. In Italia due trasmissioni hanno permesso a milioni di italiani di ampliare le loro conoscenze attraverso l'uso della televisione: Telescuola e Non è mai troppo tardi, Corso di istruzione popolare per il recupero dell'adulto analfabeta. Nel 1960, il maestro Manzi entra nello studio del programma Non è mai troppo tardi e per otto anni aiuta moltissimi adulti ad uscire dalla

loro condizione di analfabetismo. Manzi comprende che insegnare attraverso la televisione comporta un cambiamento nello stile dell'insegnamento scolastico: i tempi della lezione devono essere più contenuti (20 minuti circa), la ricerca di mantenere un livello di attenzione alto facendo molte domande e attivando un dialogo costante con gli spettatori. Per Manzi l'apprendimento doveva essere collaborativo e si alimentava attraverso l'attivazione della curiosità degli ascoltatori attraverso degli esercizi e degli stratagemmi che imponevano il fruitore a non essere passivo davanti alla trasmissione, ma ad assumere un atteggiamento attivo in continua ricerca di risposte a indovinelli, problemi, interrogativi (Covertini, 2020).

Nel 1992, la nascita del Consorzio Nettuno porta in televisione l'università a distanza e punta di innalzare il livello di qualità della formazione a distanza. Dopo una prima fase sperimentale, il decreto MIUR del 17 aprile 2003 determina la nascita dell'università telematica internazionale Uninettuno che continua a svilupparsi tutt'ora (Bruschi, Perissinotto, 2020).

In questa seconda generazione il rapporto che si instaura è quello di un insegnante e molti allievi grazie alla possibilità delle trasmissioni televisive e radio di raggiungere un numero sempre maggiore di persone. Quello che non migliora ancora è il feedback tra l'insegnante e lo studente: ancora l'allievo si trova a dover principalmente affrontare da solo i contenuti e a svolgere il percorso di apprendimento in modo individuale, in quanto con il docente si possono anche attivare delle interazioni, ma visto il numero di allievi è impossibile supportare ognuno di loro. Anche se ci sono delle problematiche legate a questo tipo di formazione a distanza, tutt'ora ci sono molti canali televisioni che utilizzano questo mezzo per tramettere un percorso di didattica e raggiungere il maggior numero di persone possibili (*ibidem*).

Trentin (2001) fa cominciare la formazione a distanza di terza generazione con la nascita delle reti telematiche. In questo caso, questo mezzo di comunicazione mette in interazione molti docenti e molti alunni contemporaneamente. Con il nuovo millennio si amplia enormemente la formazione a distanza attraverso l'uso di internet in quanto la rete come mezzo di comunicazione è caratterizzata da una grande flessibilità di adattarsi a situazioni differenti, di offrire strumenti e contenuti riutilizzabili in diversi

momenti e da una molteplicità di utenti, e di compiere una influenza nelle esistenze dei soggetti sia a livello personale che sociale poiché è intersecata in ogni aspetto della vita (Bruschi, Perissinotto, 2020).

Negli anni Novanta, di questo mezzo di formazione si esalta più la quantità che la qualità: la rete viene utilizzata per inserire contenuti e diventare una raccolta di sapere, nella quale ogni persona può attingere per ampliare le proprie conoscenze. Verso la fine degli anni Novanta, invece, si inizia a prestare maggiore attenzione ai contenuti legati alla formazione che si vuole erogare tramite internet e si costruiscono delle commissioni di esperti che convalidano il sapere che viene caricato. Si parla di FAR, cioè di formazione aperta in rete, nella quale i docenti sono concentrati non tanto su trasmettere il sapere ai propri studenti, ma nel facilitarli nella fruibilità di contenuti e di determinare risorse utili a strutturare percorsi di apprendimento efficaci (Gallino, 2003).

### *3.1.2 E-learning: la didattica a distanza attuale*

Con l'invenzione del web 2.0 (definizione coniata nel 2004 dalla conferenza di O'Reilly Media) gli studenti si trasformano da utenti passivi dei contenuti della rete a protagonisti attivi, in quanto sono in grado di creare interazioni su piattaforme, di caricare e di influire sul sapere presente in internet (Bruschi, Perissinotto, 2020). Si inizia a creare una nuova cultura nella quale tutti possono partecipare e portare il proprio personale apporto. Il web 2.0, dunque, permette ai soggetti di essere attivi nella rete e nella costruzione dei suoi contenuti, e, di conseguenza, la didattica a distanza dà la possibilità ai suoi studenti di essere più autonomi nell'utilizzare questo strumento nel loro processo di apprendimento e considerarlo come parte integrante (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Il concetto di FAD, formazione a distanza, che racchiudeva tutte le pratiche da quelle antichissime fino a quelle attuali, si è evoluto in un nuovo termine: *e-learning*. In questa didattica è il soggetto al centro dell'apprendimento ed è attivo nella costruzione del suo percorso di crescita, non fruitore passivo delle tecnologie e del sapere che la rete offre (Falcinelli, 2005).

La lettera *e* di *e-learning* in questi anni sta assumendo ulteriori significati, oltre all'originario di *elettronica*, mostrando in questo modo come la didattica a distanza sta continuando ad avere uno sviluppo. Secondo lo studioso Elliot Masie, la "e" assume il significato anche di *experience*, per evidenziarne l'aspetto attivo della metodologia, mentre altri esperti aggiungono anche quello di *exchange of information* (scambio di informazioni), di *exploratory learning* (apprendimento per scoperta), di *express themselves* (esprimere sé stessi), e di *exciting learning* (piacere di apprendere). L'elemento fondamentale di questa didattica è essenzialmente utilizzare il potere della rete per ampliare tutti i processi dell'apprendimento dello studente e al centro rimane sempre l'alunno (Bocca, 2003).

La rete e le tecnologie diventano, dunque, un ambiente di apprendimento e come tale devono puntare ad avere determinate caratteristiche affinché sia ricco di risorse e stimolante per lo studente: deve mettere al centro la costruzione della conoscenza; non essere troppo semplificato, ma avvicinarsi alla realtà dello studente; stimolare al *problem solving* e allo svolgimento di compiti autentici; essere ricco di momenti di riflessione e di ragionamento; favorire la partecipazione e la coopartecipazione attraverso la collaborazione (Jonassen, 1994). Il progresso tecnologico, a tale scopo, sta portando a sviluppare nuove invenzioni con una serie di caratteristiche che favoriscono questi strumenti a diventare un ambiente di apprendimento ottimale. Infatti, l'essere aperte, flessibili, predisposte a molteplici usi, in continua connessione e comunicazione con gli altri e con tutto il mondo, in un susseguirsi di aggiornamenti in base anche ai bisogni che emergono nei loro fruitori, sono alcuni dei nuovi caratteri che la rete e le tecnologie devono avere per essere sempre più strumenti funzionali per la didattica e con lo sviluppo tecnologico stanno acquisendo passo dopo passo (Falcinelli, 2005).

La rete espande le possibilità individuali in generale e di conseguenza anche della scuola stessa, ma tutt'ora non risultano ancora sfruttate. Negli ultimi vent'anni emerge come i modelli di e-learning sono ancora concentrati sui contenuti didattici, sull'autonomia o sulla creazione di percorsi guidati, sulla ricerca di materiali secondo delle precise indicazioni, senza però coinvolgere i soggetti in un processo di

apprendimento attivo dove la tecnologia si intreccia nella sua crescita e diventa opportunità e risorsa (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Un esempio di divisione dei modelli sull'organizzazione di corsi in modalità *e-learning* viene data da Mason (1998) e li classifica in base all'autonomia del soggetto e al coinvolgimento del gruppo:

- *Content and support*, denominata anche erogativa, viene data enfasi al contenuto didattico, somministrato attraverso materiali strutturati e organizzati con il supporto di un tutor che funge da istruttore a sostegno di un apprendimento individuale (sostituibile anche da sistemi automatici);
- *Wrap around*, è un modello che assume una modalità più attiva e al centro viene posto lo studente, il quale è condotto attraverso l'uso di materiali vari, aperti e flessibili a muoversi tra gli strumenti predisposti dall'insegnante e attraverso anche momenti di confronto e discussione in piccolo gruppo, puntando ad un apprendimento costruito anche attraverso le interazioni con l'altro;
- *Integrated model*, invece, si focalizza sulle attività collaborative. Ha una modalità integrata e lo studente lavora in gruppo, che risulta essere il centro dell'apprendimento, in quanto i contenuti sono elaborati dai vari soggetti riflettendo e interagendo insieme (Ranieri, 2004).

Un'altra classificazione sulla didattica dell'*e-learning* consiste invece di dividerla in base all'enfasi che viene posta nel processo di apprendimento:

- *Instructor centered*, pone al centro l'insegnante che è guida e dispensatore di conoscenza;
- *Student centered*, ha come fulcro i materiali che lo studente può consultare autonomamente nel suo percorso di apprendimento;
- *Learning team centered*, in questo approccio la tecnologia ha la funzione di facilitare l'interazione tra i pari e rendere possibile un apprendimento collaborativo a distanza (Kulp, 1999).

Da queste suddivisioni si evidenzia come ci sia stata un'evoluzione all'interno della didattica a distanza che si avvale delle nuove tecnologie, ma come allo stesso tempo ci sia ancora una certa conflittualità sulla modalità da utilizzare al fine di mettere al centro

lo studente e non i contenuti solamente. Le tecnologie, infatti, aumentando il grado di autonomia da parte del soggetto di avvicinarsi a conoscenze e sapere, rendono più appetibile un percorso di apprendimento individuale, rispetto a uno collaborativo tra e con i pari, nel quale i contenuti vengono costruiti, discussi, scambiati in un continuo scambio comunicativo che arricchisce ogni persona coinvolta (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Da qualche decennio, oltre al concetto di *e-learning*, nel quale la didattica si svolge a distanza attraverso i mezzi tecnologici e digitali, si è introdotto un ulteriore concetto nella combinazione di didattica e di tecnologia: *blended learning*. *To blend* in inglese significa mescolare e, infatti, con questa nuova metodologia didattica si intende un mescolamento tra la formazione online e quella in presenza. In questo caso lo studente viene coinvolto in un programma di istruzione nel quale vengono alternati momenti in presenza con attività svolte online (Horn, Staker, Christensen, 2014).

Horn, Staker e Christensen (2014) hanno elaborato quattro possibili modelli possibili da questa alternanza tra la didattica in presenza e quella online: a rotazione (*rotation model*), flessibile (*flex model*), alla carta (*à la carte model*) e virtuale arricchito (*enriched virtual model*).

Il modello a rotazione prevede che l'insegnante attui una programmazione all'interno della quale gli studenti ruotano tra attività in classe e modalità online (non necessariamente a distanza). La classe capovolta, *flipped classroom*, fa parte di questa categoria e risulta essere uno dei modelli *blended* più usati: la spiegazione non avviene più interamente in classe, ma viene anticipata da attività asincrone online che ne anticipa i contenuti, così da utilizzare il tempo in presenza per momenti di discussione e di esperienza concreta (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Con il modello flessibile si passa da una programmazione didattica generale della classe che prevede l'alternanza delle due modalità nel modello a rotazione alla creazione di un programma personalizzato sul soggetto per adattarsi alle sue esigenze. In questo caso, si creano dei momenti specifici per gli studenti in base a criticità che emergono generalmente in presenza, così da supportarli nel loro percorso di apprendimento utilizzando il supporto tecnologico (*ibidem*).

Oltre a sostenere gli studenti nelle loro criticità, il *blended learning* è funzionale anche al valorizzare le risorse degli alunni e a fornire attività aggiuntive per arricchire gli apprendimenti e stimolarne di nuovi. Il modello alla carta aggiunge alla programmazione scolastica della classe approfondimenti da svolgere online e da ampliare l'offerta formativa (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Il modello virtuale è la situazione nella quale, invece, si verifica il prevalere delle esperienze online e rispetto alla parte in presenza (*ibidem*).

La diffusione del *blended learning* è legata al fatto che combinando tra loro attività in presenza e quelle a distanza e/o attraverso mezzi tecnologici, si riesce a cogliere le potenzialità delle due metodologie e allo stesso tempo integrarle tra loro per fornire la miglior proposta per gli studenti. La didattica in presenza è il metodo ottimale per favorire la connessione umana e le relazioni: la comunicazione verbale e non verbale, soprattutto, che si può avere faccia a faccia è decisamente più articolata rispetto a quella che si può avere online. Poter avere uno scambio e un dialogo così approfondito permette anche lo sviluppo della fiducia reciproca, la maturazione della capacità di attenzione e di connessione con l'altro attraverso la creazione di relazioni più autentiche. In queste interazioni, si favorisce la spontaneità e la creatività perché è possibile intervenire, dialogare, rispondere con più facilità. Queste dimensioni risultano essere meno sviluppate nella dimensione online, la quale però, ha tra i suoi punti di forza la possibilità di essere flessibile, di aumentare la partecipazione e di permettere una profondità di riflessione. Il poter contribuire in ogni momento ad una discussione e il poter riflettere sul cosa e sul come dire aiuta gli studenti sia a partecipare con più facilità e sia a poter approfondire e riflettere con più attenzione su quanto viene detto loro e su cosa loro vogliono dire. Risulta, dunque, evidente che riuscire a mescolare queste due modalità tra di loro, può aiutare a rispondere alle esigenze e alle diversità di più studenti, in quanto permette loro di avere più opportunità di ambienti e di modalità di apprendimento. Lo studente risulta essere anche nel *blended learning* al centro della programmazione e del processo didattico, in quanto il giusto intreccio tra le due modalità viene costruito sul gruppo classe o sul soggetto stesso al fine di favorirne al massimo le competenze e risorse (*ibidem*).

### *3.2 La scuola dell'infanzia a distanza*

Nel momento della chiusura delle scuole italiane, gli insegnanti e tutti i soggetti coinvolti nel sistema scolastico si sono attivati per trovare delle soluzioni per poter non interrompere il processo di apprendimento dei bambini e continuare il percorso cominciato a scuola nei mesi precedenti. Anche nella scuola dell'infanzia si è iniziato a ragionare quali potessero essere le soluzioni più adatte ai bambini della fascia 3-6, un'età nella quale il legame, l'interazione, la comunicazione e il vivere continue esperienze con i pari e gli insegnanti sono determinanti nella crescita personale.

La grande sfida è stato dunque cercare di costruire una didattica a distanza che puntasse sulle relazioni e sul desiderio di mantenere vivo quel legame costruito nei primi mesi dell'anno scolastico tra gli insegnanti e gli studenti e tra i bambini stessi, stimolando anche uno sviluppo nell'apprendimento.

La Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei, il 6 maggio 2020, pubblica un documento con delle linee guida per la didattica a distanza nei nidi e nella scuola dell'infanzia: "Orientamenti pedagogici sui LeaD: legami educativi a distanza. Un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia."

La prima considerazione da fare è sul nome coniato apposta per descrivere questa nuova didattica, nata in tempo di emergenza, ma che al tempo è l'unico modo possibile per poter mantenere viva la scuola dell'infanzia per i bambini. LeaD è l'abbreviazione di legami educativi a distanza: già dal nuovo termine emerge la volontà di puntare sulle relazioni e sull'educazione, le due basi sulla quale si basa la scuola dell'infanzia. Il legame considerato, in questo caso, è quello affettivo e motivazionale e punta alle relazioni costruite dai soggetti coinvolti in questo ordine di scuola: bambini-insegnanti, insegnanti-insegnanti, genitori-insegnanti.

Infatti, affinché questa tipologia di didattica possa funzionare, richiede necessariamente il coinvolgimento dei docenti e dei bambini ovviamente, ma anche in maniera preponderante dei genitori e delle famiglie in generale. Gli studenti di questa fascia d'età non hanno le capacità di utilizzare le tecnologie al fine didattico che gli insegnanti hanno ipotizzato e idealizzato in base alle situazioni e al contesto; dunque, i

genitori devono intervenire e supportare i propri figli al fine di poter creare questo nuovo legame. La scuola dell'infanzia si trova di conseguenza a dover elaborare sia un nuovo percorso educativo con i bambini e allo stesso tempo a creare una nuova collaborazione con le famiglie. Nelle stesse Indicazioni Nazionali del 2012 si sottolinea come i genitori risultano essere determinanti nella crescita del bambino e di come sia fondamentale creare una sorta di alleanza tra gli insegnanti e i genitori al fine di strutturare un percorso educativo che sia continuativo tra scuola e casa e per instaurare un dialogo funzionale allo sviluppo del bambino, confrontandosi sui suoi progressi e sulle sue difficoltà in ottica di miglioramento continuo e di riadattamento degli interventi per la sua crescita. Questo tipo di relazione però implica molti momenti di incontro tra gli insegnanti e i genitori e, anche, il coinvolgimento diretto delle famiglie in alcuni momenti della scuola, una volta a loro estranei, come la partecipazione alle attività didattiche quotidiane. Allo stesso tempo manca un allontanamento del bambino dalle figure genitoriali nel momento in cui si trova con i docenti e i suoi compagni e sparisce la separazione tra scuola e casa in tutti i suoi ambiti: dagli spazi, ai tempi, alle attività e alle dinamiche. Con la didattica a distanza questa divisione tra il mondo della scuola e la realtà quotidiana non esiste più in nessuna forma: per avere dei contatti con i docenti e i compagni, i bambini devono essere nello stesso momento insieme con i genitori nelle loro case; per poter svolgere alcune attività didattiche del proprio percorso di apprendimento, gli studenti si trovano nella loro cucina o soggiorno con mamma e papà che li aiutano e l'insegnante in uno schermo che li guida attraverso un video, una lezione telematica, un elenco di azioni da fare,... (Orientamenti Pedagogici Sui LeAD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell'infanzia, 2020).

In questo modo è vero che i bambini possono continuare a compiere dei passi nel loro percorso di apprendimento, ma non tutti i campi di esperienza: la dimensione del sé è inevitabilmente quella che trova meno possibilità di sviluppo nelle mura domestiche. Tra i traguardi di questo campo di esperienza si trovano come obiettivi:

“Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini. Sviluppa il senso dell'identità personale,

percepisce le proprie esigenze e i propri sentimenti, sa esprimerli in modo sempre più adeguato. Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta” (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012, p. 32).

Questi obiettivi puntano allo sviluppo dell’autonomia e dell’identità personale in relazione con ambiente di apprendimento costruito su misura sul bambino e con i pari. Attraverso i LEaD, il bambino si trova a dover da una parte dipendere dal genitore per avere delle interazioni con delle persone diverse da loro e allo stesso tempo sono all’interno delle mura domestiche, le quali portano ad aver meno possibilità per sviluppare questo campo di esperienza perché meno ricche di opportunità, come può essere la scuola di presenza. Nelle indicazioni in merito all’attivazione della didattica LEaD, si sottolinea come, comunque, bisogna mirare ad un apprendimento che sia profondo, che stimoli l’identità personale e l’autonomia. Delle soluzioni proposte sono di calendarizzare dei momenti di scambio virtuale, anche in piccoli gruppi, sia con gli insegnanti, ma anche con i pari, così da poter avere delle interazioni. I genitori in questi momenti dovrebbero avere il ruolo marginale di supporto alla tecnologia, al fine di creare delle situazioni nelle quali i bambini riescano ad interagire tra di loro e con gli insegnanti (Orientamenti Pedagogici Sui LEaD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell’infanzia, 2020).

Usare canzoni, narrazioni, piccoli giochi conosciuti ai bambini sono alcune delle idee proposte per poter attirare l’attenzione dei bambini e favorirne la partecipazione. In questo modo gli studenti hanno la possibilità di misurarsi nel dialogo con l’altro, dovendo rispettare tempi di attesa e sviluppando la competenza di turnazione nello scambio comunicativo, come hanno l’opportunità di intervenire con contributi personali e misurarsi con le proprie conoscenze e sviluppo del pensiero (Orientamenti Pedagogici Sui LEaD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell’infanzia, 2020).

Gli insegnanti si trovano nella didattica a distanza a dovere considerarne ogni aspetto inevitabilmente tenendo conto dei limiti della tecnologia e degli interventi che

si possono proporre. Nella progettazione di attività a distanza, gli Orientamenti evidenziano come ci siano tre ambiti importanti da considerare: i mezzi, la frequenza e le attività stese da proporre.

Un'attenzione particolare viene posta ai mezzi, in quanto deve essere priorità della scuola dare la possibilità ad ogni studente di partecipare alle proposte, attivando una rete di aiuti e sostegno che permettono ad ogni famiglia di non sentirsi emarginata in questa modalità educativa. Gli strumenti devono dunque considerare ogni aspetto e le soluzioni possibili possono essere tra le più variegate:

- “Se la famiglia non possiede *device* o è priva di connettività, si può immaginare una scatola delle sorprese con libri, disegni, colori, pongo da far recapitare a casa periodicamente, con una restituzione da parte del bambino di disegni, piccoli oggetti, storie raccontate e trascritte dal genitore.
- Se la famiglia è disponibile alla relazione in presenza, la videochiamata è la soluzione più immediata: si possono concordare il momento, la durata, la frequenza, le modalità di presenza del genitore o di altri familiari all'incontro, in modo da rispettare le routine e le esigenze domestiche.
- Se più famiglie sono disponibili alla relazione dal vivo, qualche collegamento in piccolo gruppo grazie alle numerose piattaforme didattiche gratuite può aiutare a mantenere il contatto anche con i compagni, essenziale per lo sviluppo delle autonomie, delle competenze, degli apprendimenti, della socialità.
- Se la famiglia incontra difficoltà alla modalità sincrona ma ha la possibilità di connettersi a Internet, si possono creare ed inviare (o caricare sul registro elettronico, su Drive o su piattaforme didattiche) podcast o video, si può ideare un blog al quale i genitori accedono quando possono” (Orientamenti Pedagogici Sui LeAD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell'infanzia, 2020, p. 4).

Le risorse economiche di ogni famiglia, infatti, non devono diventare un limite al progetto educativo del bambino, come il tempo dei genitori che possono mettere a disposizione a questo tipo di didattica.

È importante sottolineare come le famiglie sono state costrette a trovare un nuovo equilibrio domestico, in una situazione mai vissuta prima. I bambini a casa da scuola,

genitori a casa da lavoro o costretti a lavorare da casa con la presenza costante dei figli o in difficoltà perché dovendo uscire di casa per recarsi a lavoro non sapevano come accudire i bambini, fratelli e sorelle che si trovano ad andare a scuola nella loro cucina e nello stesso tempo, genitori ai quali vengono chiesti ruoli che fino a qualche tempo prima dividevano con altri enti, come quello scolastico, ...e molte altre implicazioni oltre ad organizzative anche psicologiche (Orientamenti Pedagogici Sui LeAD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell'infanzia, 2020).

Gli insegnanti devono essere in grado di considerare questi aspetti al fine di strutturare dei percorsi di apprendimento che non implicino una fatica troppo grande per la famiglia. Avere più alternative possibili, dunque, per quanto riguarda i mezzi da utilizzare in questa didattica, è un fattore concreto che evidenzia come la scuola sia disponibile ad accogliere ogni diversità, essendo questo parte della sua missione educativa, anche in una situazione di emergenza e novità nella quale ci si trova (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012).

Per quanto riguarda la frequenza nel proporre gli interventi didattici, negli Orientamenti si indica come sia importante avere una calendarizzazione degli incontri e dell'uscita delle proposte, e anche una flessibilità in base alle esigenze familiari. A tal riguardo risulta utile utilizzare una rotazione tra le due modalità di Dad maggiormente utilizzate: quella sincrona e quella asincrona. La prima implica il coinvolgimento nello stesso momento dell'insegnante e degli studenti, supportati dai genitori, utilizzando alcune delle piattaforme che nei primi mesi di *lockdown* hanno incrementato le loro funzioni per poter dare maggiori possibilità di utilizzo, quali per esempio Google Meet, Zoom, Microsoft Teams,... La soluzione della teleconferenza permette una bidirezionalità del flusso comunicativo; uno scambio di *feedback* immediato; diminuisce la distanza perché permette il qui ed ora che fisicamente non è possibile, ma virtualmente si; favorisce l'interazione; e stimola le competenze legate al dialogo e al confronto (Bruschi, Perissinotto, 2020). La modalità asincrona invece prevede una comunicazione che avviene in tempi diversi perché innanzitutto l'insegnante prepara i materiali e li invia allo studente, il quale svolge quanto proposto dal docente e se

richiesto spedisce quanto svolto all'insegnante, il quale a sua volta dà un feedback allo studente in tempi diversi (Bruschi, Perissinotto, 2020). In questa modalità è necessario che il genitore oltre al supporto tecnologico, aiuti il bambino nello svolgimento di quanto richiesto, preparandoli un ambiente di apprendimento adatto al compito, fornendogli indicazioni e materiali richiesti. Entrambe le strategie hanno dei punti di debolezza, in quanto la prima richiede una rete che supporti il collegamento senza interruzioni, l'acquisizione di competenze informatiche per la gestione della comunicazione, la comprensione dei turni di parola durante la lezione diretta affinché non ci siano interferenze, la difficoltà di proporre attività innovative in quanto questa tipologia porta ad utilizzare il metodo della lezione frontale; allo stesso modo la modalità asincrona, anche se risulta più flessibile nelle proposte didattiche da fare perché non impone di rimanere fisicamente davanti ad uno schermo ed è più facile da calendarizzare nelle routine familiari, non permette di creare la dimensione interattiva e collaborativa della classe e non dà la possibilità di riscontri e scambi continui, quali ritenuti fondamentali nel processo di apprendimento (*ibidem*).

La progettazione delle attività deve tenere conto di tutti questi aspetti che risultano essere nuovi nella scuola in generale, e dunque anche in quella dell'infanzia, per non diventare un passatempo per i bambini, ma mantenere quella continuità del progetto di apprendimento e crescita iniziato nei mesi precedenti tra le mura scolastiche (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012). Tra le proposte suggerite negli orientamenti pedagogici LeAD si sottolinea come la dimensione ludica è importante anche nelle proposte e nei momenti di incontro virtuale, in quanto è la modalità nella quale i bambini riescono ad esprimere la propria identità e a rielaborare i propri pensieri ed emozioni (*ibidem*). Sono presenti alcune strategie riguardo a questa dimensione, quali l'uso di:

- “canzoni, filastrocche, storielle mimate (meglio, soprattutto all'inizio, riproporre quelle che si cantano tutti i giorni al momento dell'accoglienza o durante le routine);
- narrazione di storie, a braccio oppure tramite la lettura di un libro, con o senza condivisione di immagini, tramite brevi animazioni, spezzoni di cartoni animati, video;

- giochi di ruolo attraverso il teatrino dei burattini (bastano dei cappucci di carta sulle dita e una cornice di cartone), le ombre cinesi, il Kamishibai;
- caccia al tesoro guidata in casa (es. cercare oggetto di un certo colore, di una certa forma, di certe dimensioni, legati al tema trattato);
- esperienze di confronto, riordino, seriazione, conto degli oggetti trovati;
- indovinelli, rime, giochi linguistici;
- semplici esperienze motorie da fare in poco spazio (o, se il bambino ha il cortile, all'aperto);
- produzione di ritmi e melodie con oggetti domestici (es. pentole e coperchi, scatole e cartoni), con parti del corpo e con la voce;
- esperienze di manipolazione e trasformazione (es. semplici ricette – dopo aver verificato con la famiglia la disponibilità degli ingredienti-, costruzione di oggetti con materiali di riciclo presenti in tutte le case);
- esperienze scientifiche che a scuola è difficile condurre ma che sono quotidiane in ambito domestico (es. evaporazione dell'acqua mentre si cuoce la pasta, condensazione sui vetri freschi, solidificazione in freezer)" (Orientamenti Pedagogici Sui LeaD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell'infanzia, 2020, p. 6).

Tutte queste proposte mirano a utilizzare la tecnologia al fine di creare un ambiente di apprendimento nel quale, secondo lo studioso Jonassen (2003), si può sviluppare un apprendimento definito "significativo" e dove le tecnologie non sono solo un mezzo, ma un vero e proprio compagno di percorso. Infatti, se la tecnologia nei processi di apprendimento non fosse solo l'hardware, ma parte integrante della progettazione di apprendimento; se portasse alla costruzione di ambienti dove i studenti sono coinvolti in modo attivo, autentico, e se non fungesse da trasmissione di significati e come strumenti di controllo; se fosse di supporto all'apprendimento e utilizzata in modo personale dall'allievo nel suo percorso di crescita; se permettesse allo studente di costruire interpretazioni del mondo e ampliare la visione della realtà attraverso essa; tutte queste caratteristiche permetterebbe di costruire una didattica che non usa la tecnologia per mettersi in contatto con gli alunni in un momento dove non è possibile, ma che costruisce una progettazione dove conoscenza, tecnologia e apprendimento si fondono nello stesso percorso (Jonassen et al., 2003, pp. 10-12).

Riuscire, dunque, a creare quel legame tra docenti e studenti attraverso processi di apprendimento già attivati e strategie già conosciute dai bambini, come canzoncine, filastrocche, letture di libri scolastici, utilizzando in modo creativo le tecnologie, permette di creare un nuovo metodo di fare scuola e far acquisire agli alunni competenze e fare far loro esperienze che probabilmente nella dimensione scolastica non sarebbe stato possibile.

“[...] fare didattica online non equivale a trasferire online l’abituale modalità di insegnamento. Allo stesso modo è importante precisare che la formazione a distanza non si riduce a sostenere modalità didattiche meramente trasmissive” (Bonaiuti, Dipace, 2021, p. 45).

A tal proposito è importante supportare gli insegnanti nella formazione della didattica a distanza e dei mezzi a disposizione. Come sottolineato negli Orientamenti, i docenti devono lavorare in team e creare una rete di aiuto e sostegno tra di loro per rispondere alle esigenze del nuovo sistema e allo stesso tempo devono essere accompagnati in questo percorso attraverso dei corsi di approfondimento dei mezzi a disposizione. Oltre alla conoscenza tecnica dei vari strumenti, agli insegnanti deve essere forniti delle indicazioni sulla relazione educativa a distanza, sulle implicazioni psicologiche e sulle competenze comunicative sulle quali puntare,

“in quanto una buona padronanza delle competenze digitali priva di una solida competenza pedagogica è come una scatola vuota” (Orientamenti Pedagogici Sui LeAD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell’infanzia, 2020, p. 8).

### *3.3 La competenza tecnologica dell’insegnante*

Le tecnologie dell’informazione e comunicazione stanno trasformando da anni gli aspetti della vita e della civiltà (Bauman, 1999). È messa in discussione la civiltà alfabetica dall’invenzione delle tecnologie prima audiovisuali e poi quelle multimediali, in quanto influiscono nelle capacità del pensiero lineare, consequenziale e logico

caratterizzanti la cultura del libro (Simone, 2000; Sartori 2004). Internet e i nuovi dispositivi con tutte le loro funzioni portano ad un aumento delle informazioni, delle interazioni e degli stimoli, ma allo stesso tempo determinano fruizioni più superficiali e meno consequenziali che conducono ad un impoverimento della riflessività, della comprensione profonda e alla difficoltà di adottare un punto di vista critico e personale (Small, Vorgan, 2008; Carr, 2011). Anche le capacità attentive risultano essere costantemente sollecitate, ma in modo parziale (Rose 2010).

Nel 1998 in un'intervista Derrick de Kerckhove affermava:

“quando la memoria e l'elaborazione dell'informazione (ossia il pensiero) mutano sede, di solito è per fare qualcosa di nuovo, qualcosa che non era mai stato fatto prima nelle società umane: così l'invenzione dell'alfabeto ha reso possibile il pensiero individuale; la televisione ha creato una mente collettiva, ora Internet offre la possibilità di connettere le menti dei singoli individui. I contenuti della memoria universale vengono riversati in Internet, così come molte facoltà mentali vengono delegate ai computer. Pensare e ricordare diventano processi collettivi che possono essere condivisi in tempo reale” (Bruschi, Perissinotto, 2020, p. 19).

Il mutamento che le tecnologie stanno portando nella società è profondo e globale. Sono intrecciate con ogni aspetto della vita dell'uomo e ne determinano la cultura. Diventano un vero e proprio linguaggio e rendono possibile un cambiamento a livello del pensiero (Inose, Pierce, 1984).

Essendo così profondo il legame con e tra la tecnologia e la cultura, inevitabilmente anche nella formazione è necessario considerare questa interazione e utilizzare gli strumenti tecnologici e i loro linguaggi al fine di considerare la cultura nella sua globalità.

Questa esigenza è diventata ancora più forte nel momento in cui il COVID-19 ha costretto tutti gli studenti a rimanere a casa e a utilizzare la tecnologia come unico mezzo per comunicare con la scuola.

La necessità di utilizzare la metodologia della didattica a distanza, però, ha fatto emergere un altro problema nella scuola: l'uso della tecnologia da parte degli insegnanti nella didattica, ma anche relativo alle loro competenze personali in merito al digitale.

Le ricerche negli anni sugli effetti delle tecnologie sull'apprendimento e la decisione di introdurle nelle scuole hanno portato alla conclusione che non sono tanto le tecnologie a portare beneficio o meno agli studenti, ma gli effetti sono conseguenza della capacità del docente di utilizzare gli strumenti tecnologici in maniera opportuna (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Quello che, dunque, risulta importante è avere la giusta padronanza e la capacità di integrare in modo equilibrarlo le conoscenze tecnologiche, pedagogiche e disciplinari secondo quanto esplicitato nel *framework* “*Technological Pedagogical Content Knowledge*” (Mishra, Koehler, 2009). Questa teoria riprende quella di Shulman (1999) sul PCK, *Pedagogical Content Knowledge*, nella quale si identificano tre tipi di conoscenza dell'insegnante: la conoscenza dei contenuti, la conoscenza curricolare e la conoscenza dei contenuti disciplinari, ovvero l'unione dei contenuti e della pedagogia di una disciplina al fine sia di comprenderla e allo stesso tempo essere in grado di spiegarla agli studenti con i quali si interagisce. Il PCK è la conoscenza del docente che consiste nella

“capacità di un insegnante di trasformare la conoscenza dei contenuti posseduti in forme che siano pedagogicamente potenti e pertanto adattabili alle diversità di abilità e background degli studenti” (Schulman, 1987, p. 15).

Questo paradigma è stato ampliato con l'introduzione della TK, ovvero la conoscenza tecnologica, e si è trasformato, dunque, in TPACK. In questo modello si integrano tre tipi di conoscenza: tecnologia, pedagogia e contenuto/disciplina, che intersecandosi tra loro danno forma ad altri tipi di sapere che l'insegnante deve avere (Mishra, Koehler & Henriksen, 2006).

Le tre forme di base della conoscenza sono:

- *CK (Content Knowledge)*, la conoscenza dei contenuti delle discipline da insegnare e apprendere;
- *PK (Pedagogical Knowledge)*, la conoscenza pedagogica dei processi, dei metodi e delle pratiche di insegnamento e apprendimento;

Queste due tipi di conoscenza caratterizzavano il PCK di Schulman, ma l'elemento di novità di questo paradigma è l'introduzione della terza conoscenza di base, ovvero:

- *TK (Technological Knowledge)*, la conoscenza delle tecnologie, da quelle tradizionali a quelle digitali.

A loro volta, queste conoscenze si intersecano tra loro, creando ulteriori conoscenze:

- *PCK (Pedagogical Content Knowledge)*, la conoscenza pedagogico-didattica delle discipline, nella quale ci sono le modalità attraverso le quali insegnare una disciplina essendo diversa dalle altre;
- *TCK (Technological Content Knowledge)*, la conoscenza tecnologica del contenuto, in quanto gli insegnanti devono avere una comprensione di come la disciplina può trasformarsi con l'uso della tecnologia e dunque è importante comprendere quali strumenti tecnologici utilizzare in base al contenuto da insegnare;
- *TPK (Technological Pedagogical Knowledge)*, la conoscenza tecnologica-pedagogica, che consiste nelle capacità di utilizzo delle tecnologie nei processi di apprendimento (Messina, De Rossi, 2015).

Tutte queste conoscenze costituiscono dunque il paradigma del TPACK, nel quale l'insegnante ha una serie di conoscenze e competenze che gli permettono di essere consapevole di quello che conosce, di quello che deve trasmettere e allo stesso tempo dominatore degli strumenti e delle tecniche che ha a disposizione (*ibidem*).

Tra le otto competenze-chiave europee, una ha come tema centrale proprio le tecnologie e il loro uso:

“La competenza digitale 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” (Raccomandazioni europee, 2006, p. 6).

Quello che si sottolinea in questa competenza, è che risulta essere importante avere conoscenza della tecnologia, dimestichezza nell'usarla nel quotidiano, capacità di coglierne le potenzialità in ogni ambito della vita, avere un atteggiamento critico nelle informazioni che si ottengono attraverso la rete e il suo utilizzo.

Dunque, l'insegnante oltre ad essere in grado di insegnare ai bambini deve avere uno sguardo riflessivo e valutativo nei confronti delle tecnologie e supportarli nel loro utilizzo quale mezzo di supporto all'apprendimento. Deve avere lui stesso le conoscenze di cosa sono, come si usano, come si possono applicare, sui loro rischi e risorse.

Purtroppo, questa competenza è emersa come debole nel momento in cui gli insegnanti hanno dovuto affidarsi completamente alla tecnologia per poter insegnare. Dalle indagini è emerso un senso di impreparazione e insicurezza degli insegnanti di fronte alle tecnologie e al loro uso; infatti, l'84% dei docenti ha dichiarato di aver dovuto seguire delle formazioni nel momento in cui hanno dovuto utilizzare determinati strumenti (INDIRE 2020, SIRD 2020).

### *3.4 La valutazione a distanza*

La valutazione, come analizzato nei capitoli precedenti, è un aspetto fondamentale del processo di apprendimento e ne determina il funzionamento in ottica di continuo miglioramento. Si intreccia in ogni momento della crescita del bambino e di conseguenza con ogni attività didattica, al fine di garantire al soggetto più possibilità e risorse possibili. Inoltre, è caratterizzante di ogni aspetto della programmazione educativa, in quanto permette di riflettere e di mettere in discussione le varie scelte che gli insegnanti, e non solo, devono compiere (Grion, Aquario, Restiglian, 2019).

Essendo così importante la valutazione nei processi educativi e nei percorsi di apprendimento, ha condotto la scuola ad interrogarsi su come poter valutare durante la didattica a distanza.

Nelle complesse pratiche valutative che un insegnante deve attivare, il ricreare un buon clima in classe è determinante nelle complesse pratiche valutative in quanto,

queste, sono influenzate dalla relazione insegnante-studente (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Il clima di classe si articola in tre dimensioni collegate all'interazione docente-studente:

- dimensione del supporto didattico, nella quale l'insegnante restituisce *feedback* al bambino che puntano al suo miglioramento, che stimolino il pensiero critico e l'attivazione delle potenzialità;
- dimensione del supporto socio-emotivo, che consiste nel creare un clima sociale positivo, nel quale bisogni ed interessi degli studenti sono integrati tra loro;
- dimensione dell'organizzazione e gestione della classe, nella quale confluiscono le pratiche scelte e utilizzate dall'insegnante per stabilire le regole tra gli alunni, promuovere collaborazione ed interazione, puntando maggiormente a strategie preventive (Wang et al., 2020).

Tali dinamiche risultano essere valide anche nella didattica a distanza, in quanto il creare un clima positivo attraverso le dinamiche comunicative è importante per evitare isolamento e anonimia. Il docente deve evitare di incanalare la sua attenzione durante il processo valutativo al solo controllo dei suoi studenti, affinché questi non approfittino della didattica a distanza per utilizzare strategie per copiare o per distrarsi durante le lezioni. Creare un clima di fiducia implica scegliere un percorso di valutazione che non punta, dunque, al controllo e alla misurazione, ma che si sviluppa durante l'intero processo di apprendimento, attraverso attività in itinere. Questi momenti devono suscitare nello studente un senso di responsabilità del proprio ruolo nel gruppo e del proprio peso per l'avanzamento delle attività successive (Bonaiuti, Dipace, 2021). In questo modo, la valutazione diventa formante, poiché c'è la condivisione tra l'insegnante e gli studenti dei criteri di valutazione per poter così permettere agli alunni di gestire i propri errori, di cogliere lo sviluppo del loro percorso di apprendimento e le potenzialità (Trincherò, 2018).

Per puntare a questo tipo di valutazione, è necessario che

“nei corsi basati sull' *e-learning* il carattere innovativo della metodologia, la complessità della struttura e la maggiore autonomia richiesta dai partecipanti rendono particolarmente importante la definizione e gestione di un sistema articolato di monitoraggio e valutazione del processo e dell'apprendimento per consentire, in itinere,

degli interventi migliorativi su aree in cui vengono rilevate criticità e, a fine corso, una valutazione complessiva” (Vescovi, 2002, p. 157).

È importante attribuire dunque un ruolo alle tecnologie nel processo di valutazione come nel processo di apprendimento durante la didattica a distanza. In questa metodologia l'apprendimento non deve, inoltre, perdere il suo carattere sociale e l'essere costruito attraverso le interazioni con gli altri. Le tecnologie, infatti, hanno il compito di sconfiggere le distanze, ma non devono ledere l'aspetto sociale del processo di apprendimento, in quanto al centro c'è lo sviluppo della persona. Gli strumenti tecnologici sono uno mezzo in mano agli studenti per apprendere, non sono l'apprendimento stesso, lo supportano (Trentin, 2001).

Allo stesso tempo, l'insegnare e di conseguenza il valutare online richiede diversi approcci innovativi rispetto alla didattica in presenza. I *Learning Analytics* (LA), tradotti in italiano con “analisi dei processi di apprendimento”, consistono nella misurazione, riflessione e documentazione dei dati sugli alunni e sul loro contesto, per poter identificare e comprendere degli elementi che possono migliorare l'apprendimento e gli ambienti in cui si verifica. Questi sono molto sfruttati nella didattica a distanza in quanto, attraverso le piattaforme sempre più sofisticate, il docente riesce ad avere a disposizione una serie di dati importanti per rilevare e identificare alcuni aspetti della didattica che sta attivando. Nelle piattaforme vengono lasciate tracce di ogni azione compiuta, come: le scelte fatte, le risorse utilizzate, le valutazioni attribuite, la partecipazione alle attività attraverso le risposte, i commenti, gli interventi e altri fatti,... Sono tutte informazioni che intrecciate tra loro danno la possibilità al docente di migliorare il percorso didattico progettato e mostrano come poter declinare le proposte in base ai bisogni, gli interessi e le necessità degli studenti. Queste analisi dei dati permettono, inoltre, di comprendere quali sono gli alunni maggiormente a rischio e, di conseguenza, di monitorarli e di ridefinire la programmazione al fine di non aumentare le difficoltà rilevate, ma invece di attenuarle (Bonaiuti, Dipace, 2021).

L'insegnante nella didattica *online* può utilizzare, oltre ai dati delle piattaforme, anche varie *app* che gli permettono di coinvolgere direttamente gli studenti nel loro processo di valutazione attraverso, per esempio, la compilazione di questionari ad inizio

lezione per cogliere le loro preconoscenze, oppure attraverso delle modalità più ludiche, nelle quali lo studente si mette in gioco per poter determinare il suo livello nell'apprendimento (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Da questi dati, si può cogliere un altro aspetto importante da considerare nella valutazione online: la partecipazione degli studenti. L'apprendimento, infatti, è una costruzione attiva del soggetto attraverso l'esperienza e la riflessione. Risulta essere protagonista nello sviluppo delle sue conoscenze e dei suoi schemi mentali, i quali sono in continuo adattamento con l'ambiente e con i suoi stimoli (Piaget 1981, 1983). Emerge così l'importanza della partecipazione alle proposte didattiche per poter assumere il ruolo di protagonista. Un'altra teoria a supporto di questo aspetto educativo così centrale, da essere inoltre considerato nella valutazione, deriva delle idee di Vygotskij (1935, 1987). Questo studioso considera l'apprendimento come un processo di partecipazione a una comunità di pensiero: attraverso attività didattiche e scambi comunicativi i bambini costruiscono il loro pensiero.

La questione che scaturisce, perciò, è come poter considerare la partecipazione nella didattica a distanza e come di conseguenza valutarla. Mentre nella didattica in presenza, l'insegnante può cogliere tutta una serie di atteggiamenti e comportamenti derivanti sia da azioni concrete e sia da comunicazione non verbale da parte del soggetto, attraverso l'*online* si perdono invece dei segnali determinanti per comprendere se lo studente è o meno partecipe all'azione didattica e, di conseguenza, al suo processo di apprendimento, risultando un fruitore di conoscenze e di strumenti senza sentirsene parte (Bonaiuti, Dipace, 2021). La partecipazione alle attività didattiche però conduce inevitabilmente ad uno sviluppo nell'apprendimento a livello individuale e dunque risulta importante, oltre ad una valutazione delle conoscenze acquisite, determinante monitorare la partecipazione in itinere. L'analisi quantitativa della messaggistica che ogni soggetto compie nelle piattaforme e nelle *app* utilizzate dal corso della didattica a distanza può essere un primo passo verso la riflessione sulla partecipazione del soggetto, possibile attraverso dei tracciamenti che i vari sistemi informatici compiono in automatico. Emerge una difficoltà nell'analizzare l'aspetto qualitativo di quanto condiviso nelle piattaforme durante i corsi online. Il poter

comprendere la qualità di quanto scambiato tra i vari studenti permette di verificare anche il tipo di relazioni che il gruppo ha instaurato e di conseguenza il livello di partecipazione non solo rispetto ai contenuti, ma anche all'ambiente di apprendimento nella sua complessità. Per quantificare al meglio le osservazioni di questi aspetti comunicativi, in quanto negli scambi in differita influiscono elementi che potrebbero interferire con le sensazioni che il valutatore potrebbe cogliere nell'osservazione dei contenuti, si possono utilizzare delle griglie di rilevamento quantitativo nelle quali si rileva: il numero degli interventi dello studente, la caratteristica di interattività, l'approfondimento di certi argomenti e quanti argomenti si sono trattati. Attraverso queste osservazioni si possono cogliere sia la qualità della partecipazione in base alla presenza e interazione con gli altri studenti e sia la qualità dei contenuti utilizzati (Trentin, 2001). Queste strategie fanno parte di un approccio metodologico di valutazione elaborato dallo studioso Trentin (2001), il quale sottolinea come il monitoraggio nella didattica a distanza deve avvalersi di strumenti e tecniche diverse da quelle utilizzate nella didattica in presenza (un esempio sono i tracciamenti di sistema di ogni piattaforma e cosa osservare a livello di partecipazione).

Secondo Pozzi et al. (2007) la partecipazione online può essere valutata attraverso tre categorie:

- La partecipazione attiva, nella quale vengono osservati le interazioni tra studente-insegnante, studente-studente e studente-contenuto. In questa categoria si analizzano il numero di documenti caricati, gli scambi comunicativi a livello di messaggistica, i feedback di risposta alle varie proposte,...
- La partecipazione passiva, include i comportamenti e le azioni svolte nella piattaforma come i documenti scaricati, le pagine visitate, i messaggi letti,...
- La partecipazione continuità, che consiste nella frequenza di partecipazione dello studente, che può essere colta attraverso le analisi della sua navigazione nella piattaforma con i dati raccolti dal sistema informatico.

Nel processo valutativo della didattica online si evidenzia come la partecipazione del soggetto non sia confinata solo alle proposte didattiche e ai compiti educativi ad esso assegnati, ma coinvolga tutto il contesto e tutte le interazioni comunicative che in

esso si instaurano. Le varie figure della didattica online, infatti, si trovano a dover interagire in modo diverso in questa realtà e di conseguenza ad attivare delle competenze nuove per poter rispondere al meglio alle richieste dell'ambiente di apprendimento, per poi compiere una valutazione che sia il più contestualizzata possibile. L'insegnante deve avere un atteggiamento aperto verso le varie proposte tecnologiche al fine di accoglierle e applicarle nei modelli di insegnamento.

La valutazione stessa porta il docente ad utilizzare nuovi modelli concettuali:

“ in una cornice priva di testi e di conoscenze chiuse da poter mandare a memoria, dove il sapere viene costruito collettivamente dalla comunità d'apprendimento ed è perciò estremamente mobile e aperto” (Innocenzi, 2004, p. 116).

e implica come il docente deve valutare durante tutto il corso e avere come focus l'osservazione delle capacità di programmazione e di costruzione di prodotti collettivi (Falcinelli, Laici, Savelli, Capponi, Cozzari, 2005).

L'insegnante necessita, inoltre, di conoscere il livello di partenza dei suoi studenti per poter progettare l'intervento formativo, e di conseguenza anche il processo valutativo, più adeguato al gruppo con il quale dovrà interagire. Conoscere queste informazioni e riuscire a raccoglierle e analizzarle risulta essere un elemento determinante soprattutto nella didattica online, in quanto, affinché il progetto risulti efficace e mirato, il docente deve sapere per chi sta costruendo determinati contenuti e materiali e su quali risorse puntare, sia personali ma anche tecnologiche. A tal proposito, l'insegnante può utilizzare diversi strumenti tecnologici per cogliere questi dati, ma prima di tutto il docente deve possedere una serie di competenze per poter sfruttare al meglio il bagaglio di opportunità che l'informatica fornisce per poter costruire progettazioni e valutazioni il più contestualizzate possibili (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Oltre all'insegnante, anche l'allievo assume delle caratteristiche particolari nel suo processo valutativo nella didattica a distanza: è più consapevole degli strumenti, metodi e contenuti e questo lo conduce ad autovalutare le proprie competenze e a evidenziare eventuali difficoltà in modo più autonomo (Falcinelli, Laici, Savelli, Capponi, Cozzari,

2005). La valutazione, attraverso la condivisione delle pratiche valutative e degli obiettivi da raggiungere tra l'insegnante e lo studente, diventa in questo caso formante, poiché l'allievo ha l'occasione di imparare e crescere nel momento in cui avviene la valutazione. Questo conduce lo studente a non imbrogliare durante l'atto valutativo perché la consapevolezza di quanto sta avvenendo e del fine da raggiungere, porta lo studente a sentirsi responsabile del proprio apprendimento in ogni suo processo. Riuscire a portare lo studente ad assumere questo ruolo nel suo percorso di crescita e a non voler in qualche modo imbrogliare nella valutazione, è molto importante nella didattica a distanza. Il rapporto che c'è tra l'insegnante e lo studente deve essere di fiducia e di collaborazione, al fine che uno non diventi il controllore e l'altro il truffatore nel processo valutativo (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Nella didattica a distanza, c'è un altro soggetto coinvolto nella crescita dello studente, che assume un nuovo ruolo, anzi che lo arricchisce: i genitori. Questi sono determinanti nel processo valutativo in quanto avere un rapporto dialogico tra scuola e famiglia e potersi scambiare osservazioni, riflessioni, visioni sull'alunno è fondamentale per puntare ad una valutazione che sia il più puntuale e profonda possibile. Il docente deve fornire ai genitori conoscenza relativa ai metodi di valutazione che adotta per non avere discrepanze tra i *feedback* dati dall'insegnante e quelli dati dalla famiglia, soprattutto durante la didattica online dove i docenti non sempre riescono ad accompagnare come nella didattica in presenza il percorso di apprendimento con feedback puntuali e continuativi. Se si crea un'alleanza a livello educativo con la famiglia e una condivisione di obiettivi e traguardi da raggiungere passo dopo passo si può sostenere l'alunno nella sua crescita attraverso dei segnali e delle risposte che i genitori sono in grado di fare durante le attività didattiche svolte in modalità asincrona (*ibidem*).

Il *feedback* ha, dunque, un ruolo nella valutazione e in quanto tale, come appena analizzato, deve essere garantito in tutto il processo di apprendimento dello studente. Questo scambio di informazioni così importanti per il successo educativo può essere dallo studente al docente, dal docente allo studente e tra gli studenti, e nella didattica online c'è la necessità di prevedere strumenti e momenti affinché questi scambi avvengano.

Per quanto riguarda il *feedback* dallo studente al docente, alcune tecnologie permettono di raccogliere queste informazioni attraverso l'utilizzo di alcune app, attraverso le quali l'insegnante può richiedere direttamente dei feedback su determinate attività o passaggi ritenuti più critici, al fine di cogliere eventuali problematiche. Un'altra strategia può essere utilizzare delle tecnologie per costruire dei giochi digitali e risponditori interattivi che spingono lo studente a sentirsi coinvolto nel dare *feedback* significativi sul suo percorso di apprendimento. Anche sondaggi, questionari, test sono dei possibili strumenti per raccogliere risposte degli alunni e avere una visione del gruppo e sono funzioni ormai presenti in tutte le piattaforme didattiche; mentre attraverso chat e messaggi, lo studente in modo asincrono può fornire al docente *feedback* personali che derivano da individuali bisogni e necessità (Bonaiuti, Dipace, 2021).

Il docente, inoltre, può utilizzare i vari strumenti che la tecnologia offre per decidere come dare i riscontri agli studenti. Scegliere il supporto, il linguaggio (verbale, iconico, visivo, ipertestuale, scritto,...) e anche il momento più adatti nel fornire il *feedback* all'alunno, sono possibilità che la tecnologia offre e che permette al docente di programmare in modo più puntuale come sostenere il percorso di apprendimento con puntuali informazioni in merito. Un esempio in merito sono le bacheche virtuali collaborative, come Padlet, nelle quali può avvenire un continuo scambio tra il docente e lo studente attraverso la creazione di documenti condivisi. Ma sono presenti anche piattaforme che permettono di condividere rubriche di valutazione e di modificarle e interagire su esse da diversi soggetti (*ibidem*).

Il *feedback* tra i pari è determinante perché porta il soggetto ad essere responsabile dell'apprendimento del suo gruppo e a condividere nello stesso tempo i criteri attraverso i quali lui stesso viene valutato. Sempre attraverso le piattaforme, gli studenti possono scambiarsi opinioni, griglie di osservazione, essere guidati dall'insegnante a fornire *feedback* sui propri compagni e ad interagire su questi in ottica riflessiva.

Tutti questi momenti valutativi, secondo Trincherò, devono essere raccolti in una sorta di database che permette la creazione di un portfolio valutabile in ogni momento

dai soggetti coinvolti nella valutazione dello studente, e inoltre da vita a uno spazio di “intelligenza creativa”, nel quale è possibile confrontarsi, discutere, scambiare opinioni sul processo di apprendimento dell’alunno (Falcinelli, Laici, Savelli, Capponi, Cozzari, 2005, p. 123). Il portfolio delle competenze dello studente è uno strumento che sta acquisendo nel corso degli anni sempre più il carattere digitale, al fine di essere consultato con maggiore facilità e integrato e arricchito con vari materiali e attraverso vari strumenti delle varie esperienze che caratterizzano il percorso di crescita dell’alunno.

Un altro strumento che si sta sviluppando negli ultimi anni e che è un supporto delle strategie valutative per l’apprendimento è il *badge*.

“Nello specifico, quando si parla di badge si fa riferimento a un distintivo, una sorta di identificativo rappresentato graficamente da un simbolo, un’icona che, rispetto al suo portatore, ne identifica capacità, conoscenze, qualificazioni, l’inquadramento professionale, ma anche semplicemente l’affiliazione istituzionale. Quindi il *badge* descrive e indica specifiche competenze del portatore, che possono essere riconosciute da una o più istituzioni” (Bonaiuti, Dipace, 2021, p. 218).

Questo strumento è stato preso dai giochi virtuali, nei quali in caso di raggiungimento di un livello, si assegnava un *badge*, che identificava le nuove competenze raggiunte. Nel mondo scolastico, questa tecnologia può rappresentare un motivatore per gli studenti, i quali conoscendo i *badge* che devono acquisire, si impegneranno per raggiungerli. Inoltre, il *badge* è diventato open, e si è trasformato in questo senso in un dispositivo portatile e trasportabile dal soggetto, il quale attraverso questo strumento può mostrare le sue competenze. Allo stesso modo, il *badge* diventa aperto non solo alle esperienze ritenute prettamente educative e legate al mondo della scuola, ma anche a tutte le esperienze che il soggetto compie e che lo arricchiscono di competenze.

Negli Orientamenti Pedagogici Sui LeaD (2020) si citano alcuni di questi strumenti al fine di valutare e documentare la didattica a distanza in specifico nella scuola dell'infanzia.

Si sottolinea, infatti, come sia importante la

“creazione di una sorta di portfolio (digitale, analogico o in versione mista) che tenga traccia di quanto condiviso tra bambino e insegnante, tra bambino e genitori, tra i bambini. Documentare (e poi condividere anche in gruppo) un'esperienza di gioco, la preparazione di una ricetta, la semina nell'orto, la comparsa di un nuovo dente, l'addio al ciuccio, la rappresentazione grafica di un omino-testone, un capriccio ricomposto, l'assaggio di un nuovo cibo... significa riconoscere che ogni giorno ci può essere una nuova conquista, che i successi vanno celebrati e condivisi con le persone importanti, che “quello che ero ieri non è più quello che sono oggi e non è ancora quello che sarò domani” (Orientamenti Pedagogici Sui LeaD: Legami Educativi a Distanza. Un Modo Diverso per fare Nido e Scuola dell'infanzia, 2020, p. 8).

Rimane, dunque, vivo l'intento educativo di tenere traccia dei progressi del bambino, anche in una condizione che risulta nuova e che comporta una difficoltà nell'atto di osservare e documentare.

## **CAPITOLO 4**

# **L'INDAGINE NAZIONALE SULLA DIDATTICA A DISTANZA DELLA SOCIETA' ITALIANA DI RICERCA DIDATTICA (SIRD)**

### *4.1 Introduzione*

SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) è una società scientifica che riunisce insegnanti e ricercatori universitari esperti di didattica che svolgono ricerca educativa nel campo dell'educazione scolastica ed extrascolastica. Tra i suoi scopi ed attività essa promuove la collaborazione e favorisce la comunicazione e il dialogo tra diversi centri dell'educazione, quali le scuole di ogni ordine e grado, i centri di formazione e gli enti attivi nel sociale a supporto delle figure professionali. Il mettere insieme tutte queste figure professionali ha lo scopo di analizzare e riflettere costantemente su più aspetti e dinamiche della didattica e dell'educazione, avendo una visione più analitica e dettagliata (Statuto SIRD, 2014).

Nel suo Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica del 2013, SIRD individua diverse emergenze educative del contesto italiano emerse in quegli anni, ma tra le quali due sono diventate ancora più predominanti visto la situazione di emergenza sanitaria nella quale il mondo si è trovato a vivere: la quarta emergenza, quella legata alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e di internet, e la settima emergenza, quella relativa alla valutazione. Il dover utilizzare la didattica a distanza come unica possibilità di agire educativo e didattico ha portato a mettere in primo piano l'emergenza legata all'innovazione dei mediatori culturali e didattici (SIRD, Manifesto, p. 11). Si sottolinea nel Manifesto come gli insegnanti e la scuola dovrebbero rimanere al passo con lo sviluppo della tecnologia, fornendo possibilità di conoscenza e di

formazione per i docenti su questo ambito affinché gli strumenti che l'innovazione tecnologica fornisce siano utilizzati per migliorare l'apprendimento in modo critico e riflessivo (SIRD, 2013).

La settima emergenza, invece, ha come focus la valutazione, vista fondamentale in ogni aspetto e momento dell'agire educativo.

Queste due emergenze si sono intrecciate con altre problematiche emerse dal momento in cui la pandemia ha rivoluzionato il fare scuola per mesi, anzi ormai da anni. La Società Italiana di Ricerca Didattica si è interrogata su quale contributo potesse dare in questo preciso periodo storico, perché si potessero descrivere e comprendere meglio i problemi che la nuova didattica stava avendo. Da questa intenzione, SIRD intreccia una collaborazione con gli insegnanti a livello nazionale, al fine di raccogliere, attraverso un questionario, opinioni, idee, punti di forza e debolezza, criticità, giudizi su più ambiti dell'agire educativo che si stava attivando. Come definito da Lucisano, è una ricerca con gli insegnanti (2021, p. 8) per poter comprendere e valutare più nel profondo quello che stava succedendo.

“La ricerca ha pertanto avuto lo scopo fondamentale di mettere in luce le caratteristiche dell'esperienza realizzata e fare una stima di quanto sia stato possibile realizzare, evidenziando punti di forza e di debolezza e cercando di far emergere gli elementi qualificanti e le difficoltà di un periodo della storia della nostra scuola certamente drammatico” (Lucisano, 2021).

L'obiettivo della ricerca è stato quello di rilevare le riflessioni sulla didattica a distanza nata in un periodo di emergenza al fine non di dare un giudizio su quanto attivato e promosso da ogni scuola e insegnante, ma al fine di raccogliere i dati di quanto fatto concretamente per poter poi indagare su cosa questa situazione ha portato nella scuola italiana, quali emergenze sono emerse e quali nuove risorse attivate. Non si vuole dunque valutare, ma si desidera raccogliere quanto elaborato al fine di avere una documentazione sulla prima esperienza così diffusa di didattica a distanza a livello italiano (*ibidem*).

## 4.2 La struttura dell'indagine

L'indagine a livello nazionale intitolata "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" (Lucisano, 2020) si è realizzata attraverso un questionario on line, proposto attraverso la piattaforma Google moduli (visto anche il periodo di restrizioni che si stava vivendo).

Il questionario (vedi allegato) è composto da 12 domande chiuse e 6 aperte e si è ruotato attorno a dieci grandi tematiche:

1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica.
2. Gli strumenti tecnologici utilizzati.
3. Le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona.
4. Le strategie didattiche utilizzate.
5. La preparazione degli insegnanti a svolgere la didattica a distanza (DAD).
6. Le criticità incontrate nella DAD.
7. La qualità delle forme di collaborazione attivate.
8. I problemi incontrati nella valutazione degli studenti.
9. Gli interventi realizzati per gli studenti con DSA e BES.
10. La valutazione complessiva dell'esperienza.

Le domande aperte non sono troppo precise e puntuali, ma danno la possibilità agli insegnanti di poter personalizzare la propria risposta e di contribuire con riflessioni e idee. Quello che viene chiesto agli insegnanti è di dare un loro contributo relativamente:

- ai punti di forza e a quelli di debolezza dell'esperienza di didattica a distanza;
- alle difficoltà degli studenti nel seguire la Dad;
- in merito alle riflessioni e ai commenti degli insegnanti sull'esperienza.

Inoltre, è stato chiesto quanti, a parere degli insegnanti, sono stati gli alunni raggiunti dalla Didattica a distanza (Lucisano, 2021).

### 4.3 L'unità di analisi

La ricerca è a livello nazionale e ha coinvolto più di 16000 insegnanti, precisamente 1910 insegnanti della scuola dell'infanzia, 6831 docenti della scuola primaria, 4003 insegnanti della scuola secondaria di primo grado, 3272 insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e 177 insegnanti occupati nei CPIA, nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti (Lucisano, 2021).

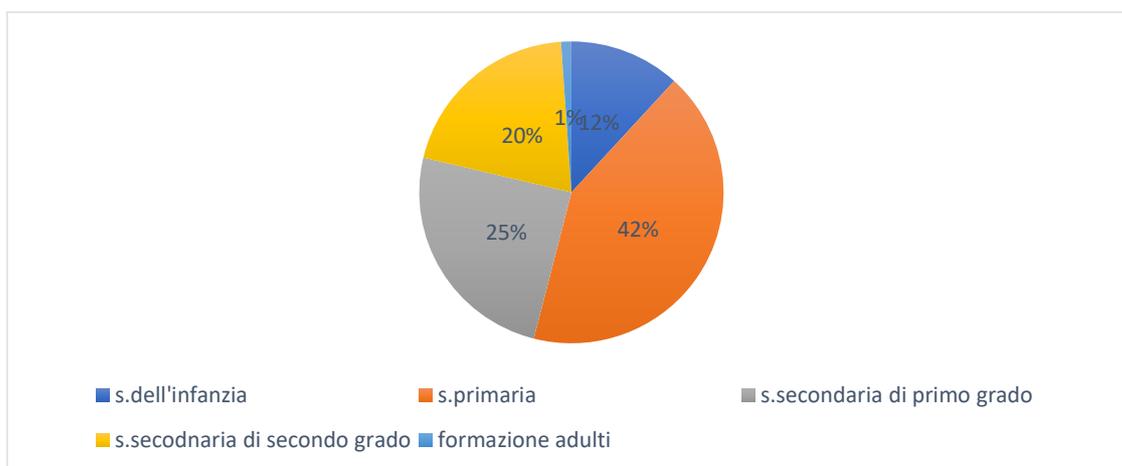


Figura 1: Distribuzione negli ordini di scuola degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca

I docenti che hanno partecipato alla ricerca corrispondono al 2% degli insegnanti italiani, appartenenti a 1834 Comuni del Paese, pari a circa il 23% del totale. Questi docenti, dunque, in base alla loro provenienza, insegnano a più del 70% della popolazione scolastica del paese (Lucisano, 2021).



Figura 2: Distribuzione territoriale per Comune dei questionari ricevuti (Lucisano, 2021)

L'obiettivo, che nel corso delle settimane il team di ricercatori si era prefissato, era di raggiungere il 2% degli insegnanti in ogni regione, visto la mobilitazione che si era creata. Purtroppo, questo scopo non è stato raggiunto e alcune regioni hanno aderito con un percentuale maggiore rispetto ad altre (Tabella 1). Il Veneto, nel dettaglio, ha riportato una adesione del 1,60% della popolazione docente, corrispondente a 995 insegnanti (Lucisano, 2021).

	N	% su insegnanti della regione
Abruzzo	581	2,90%
Basilicata	188	1,90%
Calabria	371	1,10%
Campania	595	0,60%
Emilia-Romagna	3.424	6,10%
Friuli-Venezia Giulia	83	0,50%
Lazio	1.918	2,50%
Liguria	128	0,70%
Lombardia	3.053	2,50%
Marche	160	0,70%
Molise	59	1,20%
Piemonte	912	1,50%
Puglia	920	1,50%
Sardegna	111	0,40%
Sicilia	512	0,60%
Toscana	1.160	2,20%
Trentino-Alto Adige	434	5,60%
Umbria	170	1,30%
Valle d'Aosta	310	13,50%
Veneto	995	1,60%
Italia	16.084	2,00%

*Tabella 1: Risposte ricevute al questionario SIRD per Regione e percentuale su insegnanti della regione*

*(Lucisano, 2021)*

Un altro aspetto da osservare dell'unità di analisi è in riferimento alle caratteristiche anagrafiche degli insegnanti che hanno partecipato: quello che emerge è che i docenti italiani sono tra i più anziani dell'OECD. Un dato a favore di questa analisi corrisponde al fatto che gli insegnanti titolari di età inferiore ai 35 anni non raggiunge il 6% in nessun ordine scolastico, inoltre più del 27% dei supplenti ha un'età maggiore a

45 anni. (Lucisano, 2021) Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, emerge come la maggior parte degli insegnanti ha dai 35 ai 55 anni, fascia d'età nella quale la percentuale dei titolari rispetto a quella dei supplenti diventa maggiore solo superati i 45 anni.

		inferiore a 35 anni	da 35 a 45 anni	da 45 a 55 anni	superiore a 55 anni
Infanzia	Titolari	5,8%	31,4%	38,2%	24,6%
	Supplenti	20,2%	38,0%	33,3%	8,5%
Primaria	Titolari	5,7%	25,6%	42,1%	26,6%
	Supplenti	36,7%	38,2%	21,1%	3,9%
Scuola secondaria di primo grado	Titolari	5,2%	26,3%	40,0%	28,5%
	Supplenti	33,0%	41,3%	20,4%	5,3%
Scuola secondaria di secondo grado	Titolari	3,9%	19,3%	39,8%	37,0%
	Supplenti	36,6%	35,0%	22,7%	5,8%

Tabella 2: Caratteristiche anagrafiche degli insegnanti per ruolo (Lucisano, 2021)

Anche se il campione è ampio, è stato precisato dagli studiosi che gli insegnanti che hanno partecipato rappresentano una parte dei docenti sensibili alle emergenze emerse, ma che non possono essere considerati un campione rappresentativo di tutta la popolazione. L'interpretazione dei dati, di conseguenza, deve considerare questo aspetto e analizzare le risposte ottenute come una parte della percezione del complesso dei docenti italiani (Lucisano, 2021).

#### 4.4 L'analisi quantitativa dei dati

##### 4.4.1 Rimodulazione della progettazione didattica e preparazione alla didattica a distanza

La prima domanda del questionario aveva come centro di interesse la rimodulazione della progettazione didattica conseguente al *lockdown*, che ha costretto

all'utilizzo della didattica a distanza come unico mezzo per poter interagire con gli studenti e proseguire con il percorso di apprendimento iniziato nei mesi successivi.

Gli insegnanti si sono trovati a dover ripensare alla progettazione e a riadattarla in ogni suo aspetto alla nuova situazione di emergenza.

Dai dati raccolti emerge come il monte ore settimanale effettivo della didattica a distanza, che corrisponde sia al tempo dedicato dagli insegnanti alla preparazione delle nuove attività e sia all'interazione diretta con gli studenti, risulta essere l'aspetto che più è stato rimodulato, avendo la percentuale più alta nel suo cambiamento completo. Anche le strategie didattiche da utilizzare nella formazione a distanza hanno risentito del cambiamento e hanno richiesto un impegno maggiore da parte degli insegnanti. Allo stesso modo la dimensione valutativa è stata soggetta a una grande rimodulazione: infatti, per il 66% degli insegnanti è stato determinante modificarla e rivederla in modo completo o quasi.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Del tutto
Obiettivi di apprendimento	5%	24%	40%	25%	7%
Strategie didattiche	1%	5%	25%	45%	25%
Modalità di valutazione	2%	8%	25%	38%	28%
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali	1%	8%	27%	39%	25%
Monte ore settimanale effettivo di DAD (sia per la preparazione sia per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL	1%	7%	22%	37%	32%
Collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/ consiglio di classe, il dipartimento- o i colleghi della stessa disciplina-, il collegio docenti)	3%	17%	34%	33%	13%

Tabella 3 In che misura si è reso necessario intervenire con una rimodulazione sui seguenti aspetti dell'attività didattica. Percentuali sull'intera unità di analisi. (Lucisano, 2021)

Utilizzando la media che si ottiene assegnando un punteggio progressivo da 1 a 5 alle risposte per ogni singola domanda, si può osservare come la scuola dell'infanzia ha dovuto rimodulare in modo significativo ogni suo aspetto.

	infanzia
Obiettivi di apprendimento	3,4
Strategie didattiche	4,1
Modalità di valutazione	3,7
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali	3,9
Monte ore settimanale effettivo di DAD (sia per la preparazione sia per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL	3,6
Collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/ consiglio di classe, il dipartimento- o i colleghi della stessa disciplina, il collegio docenti)	3,5

Tabella 4: Rimodulazione didattica. Valori medi di ciascuna domanda per la scuola dell'infanzia (Lucisano, 2021)

Come emerge dai dati raccolti, le strategie didattiche sono state sottoposte a un cambiamento praticamente totale, come anche il ruolo e lo spazio delle varie competenze ha dovuto di conseguenza prendere un nuovo significato nella didattica a distanza. La modalità di valutazione, inoltre, è stata modificata per far fronte all'emergenza nella quale ci si è trovati. Questa tabella non indica in che modo questi cambiamenti sono stati percepiti sia dagli insegnanti e sia dai bambini, ma evidenzia come la scuola dell'infanzia non era così adattabile nella sua formula alla didattica a distanza, ma è stata costretta a modificarsi in ogni suo aspetto e dimensione.

Questi dati mostrano come gli insegnanti si siano attivati per poter riprogettare e rimodellare la didattica in ogni suo aspetto.

Nel questionario dell'indagine ci si interroga se i docenti, costretti a un tale stravolgimento del loro lavoro e dell'idea che avevano di scuola e di insegnamento fino a quel momento, si sono sentiti preparati e in grado di attivare delle competenze già pregresse o, al contrario, in difficoltà ad affrontare questo cambiamento e rimodellamento delle loro programmazioni. Le domande poste vanno ad indagare sia l'uso di tecnologie basi come il registro elettronico, sia la formazione degli insegnanti relativamente agli strumenti digitali e a esperienze di DaD antecedenti al *lockdown* (Tabella 5).

	Infanzia	Primaria	Scuola Secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Nella sua scuola era già in uso il registro elettronico?	50,6%	93,5%	98,3%	98,8%
Aveva già praticato forme di DAD?	6,1%	11,1%	24,9%	29,5%
Aveva già partecipato a corsi di formazione sulla DAD?	9,9%	14,6%	19,7%	23,4%
Nella sua scuola era stata svolta formazione sulla DAD?	7,5%	9,3%	13,9%	17,4%
Nella sua scuola era stata svolta formazione sulle nuove tecnologie	52,4%	66,0%	64,6%	66,7%

Tabella 5: Preparazione ricevuta ed esperienza degli insegnanti sulla DAD per ciclo scolastico (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

Il registro elettronico risulta essere uno strumento usato quasi dalla totalità degli insegnanti partecipanti alla ricerca della scuola primaria e secondaria di entrambi i gradi, mentre nella scuola dell'infanzia viene usato solo in metà delle scuole indagate.

I dati, poi, relativi alla formazione sulle nuove tecnologie mostrano come nella scuola dell'infanzia solo la metà degli insegnanti hanno ricevuto un aggiornamento in merito, mentre negli ordini successivi la percentuale è attorno al 65%.

La discrepanza tra scuola dell'infanzia e gli altri gradi scolastici è ancora più visibile sulle esperienze e la formazione legata alla didattica a distanza: gli insegnanti della scuola dell'infanzia hanno partecipato pochi corsi di formazione sulla DAD (il 9,9%) rispetto ai docenti della scuola secondaria di secondo grado (il 23,4%), e questa differenza di percentuale è evidente anche nell'attuazione di forme di formazione a distanza in quanto nell'infanzia si sono registrate il 6,6 % di risposte affermative, rispetto a differenza nella scuola secondaria che si oscilla tra il 25% e il 30% circa.

È stato inoltre chiesto agli insegnanti in modo avrebbe utilizzato strumenti e modalità attivate durante la didattica a distanza anche al superamento dell'emergenza sanitaria. Secondo quanto raccolto, metà degli insegnanti ritiene di poter usare anche in futuro quanto elaborato ed imparato durante la Dad, e la percentuale più alta è

relativa ai docenti della scuola secondaria di primo grado (65,4%), mentre quella più bassa è registrata con i docenti della scuola dell'infanzia (39,4%) (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021).

#### *4.4.2 Strumenti tecnologici utilizzati e le strategie didattiche*

La tecnologia e tutti i suoi strumenti per la prima volta nella storia della scuola hanno assunto un ruolo così essenziale per svolgere formazione e raggiungere gli studenti di tutti gli ordini di scuola. Gli insegnanti hanno dovuto misurarsi con le loro conoscenze in merito ai supporti tecnologici per la didattica, ad approfondire il loro sapere attraverso formazione e corsi di aggiornamento e a inventare nuove metodologie tecnologiche per poter avere un legame con gli alunni e continuare a raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati all'inizio dell'anno scolastico. Inoltre, è risultato determinante nella scelta dello strumento l'età degli studenti: i bambini della scuola dell'infanzia non sono autonomi nell'utilizzo della tecnologia e per questo richiedono sia il supporto del genitore e sia l'uso di metodologie che devono risultare essere immediate e semplici attraverso le quali interagire e comunicare; al contrario i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado hanno competenze individuali più sviluppate con la tecnologia e questo permette di poter variegare nella scelta e nella complessità degli strumenti (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021).

In base all'analisi dei dati, risulta come, in generale, i supporti tecnologici più utilizzati siano le piattaforme digitali come Google Suite for Education, Google Meet,... e a seguire la messaggistica istantanea e chat di gruppo (attraverso i canali come Whatsapp, Telegram, Google Hangouts,..). Molto usati sono stati anche le e-mail, il registro elettronico e la classe virtuale per la condivisione di materiali, lo svolgimento delle attività in gruppo o individuali e la consegna dei compiti (Figura 3).

I social, i Blog e i Canali sono stati poco utilizzati dalla scuola durante la didattica a distanza, come il sito della scuola non è risultato uno strumento utile in questo periodo di emergenza (Figura 3). Secondo gli studiosi Lucisano, De Luca e Zanazzi (2021) lo scarso uso del sito della scuola nella didattica a distanza può avere tra le sue cause la

strutturazione della piattaforma stessa: più strutturato ad essere accattivanti per gli studenti e i genitori, così da attirarli, invece di essere più funzionale alla didattica.

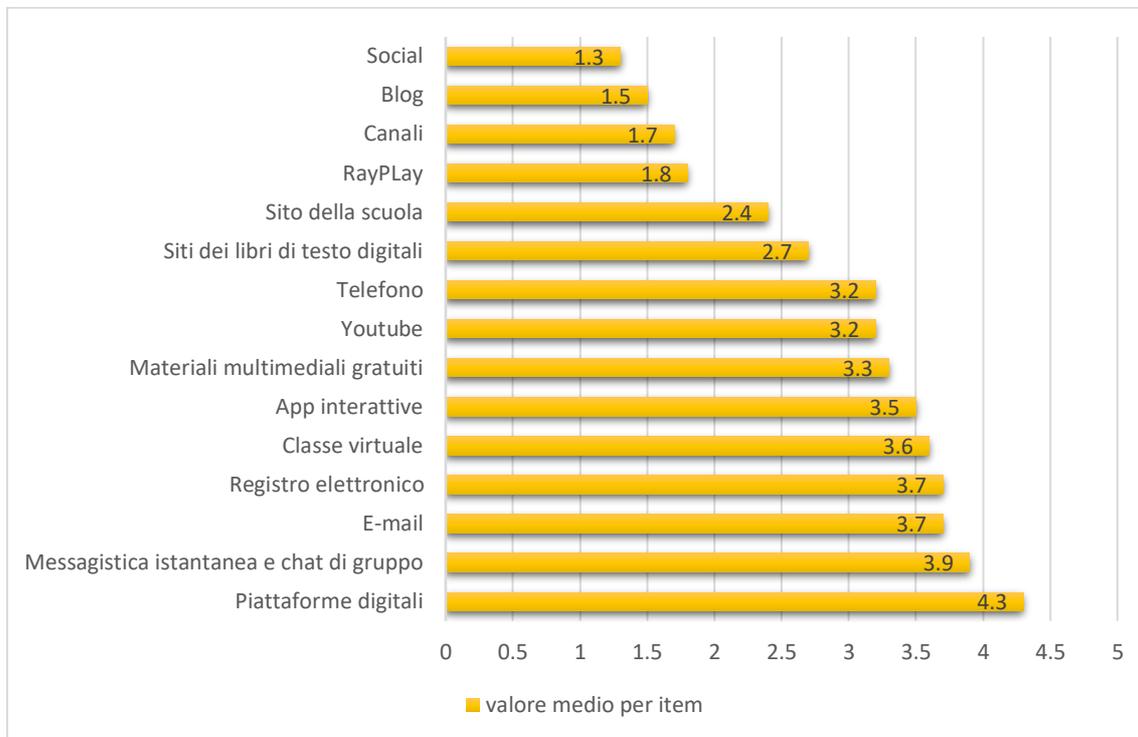


Figura 3: Strumenti di comunicazione utilizzati. Media dei valori per item. (Lucisano, De Luca, Znazzi, 2021)

Se poi si analizzano gli strumenti utilizzati nei vari ordini, emergono ulteriori differenze, queste legate soprattutto all'età anagrafica degli studenti e alle loro competenze tecnologiche e informatiche. Classificando, infatti, i supporti digitali in tre grandi gruppi, quali strumenti di comunicazione individuale (telefono, sms); strumenti di presentazione (canali, Youtube, RaiPlay, social, blog, siti dei libri di testo, materiali online) e strumenti di comunicazione sincrona (piattaforma, app interattive, classe virtuale), si nota come nella scuola dell'infanzia si predilige l'uso di chat e del telefono, dunque una comunicazione individuale che permetta di prendere contatto con i genitori e le famiglie, scelta didattica che diminuisce con il passaggio da un ordine ad un altro di scuola a favore dell'utilizzo di strumenti interattivi (Figura 4).

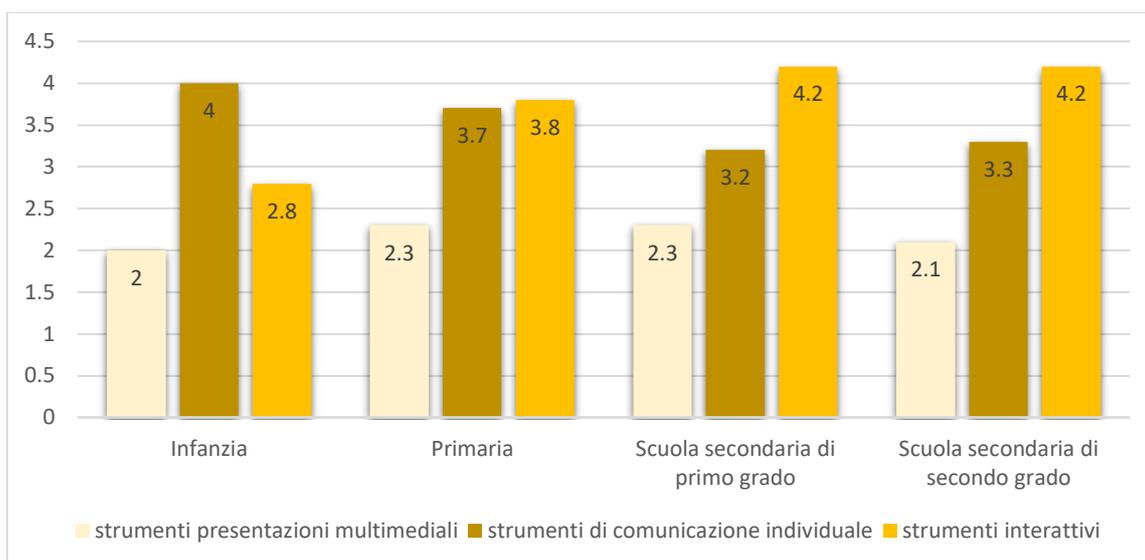


Figura 4: Valori medi delle scale relative agli strumenti di comunicazione per ordine di scuola (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

In base ai supporti utilizzati, gli insegnanti hanno apportato dei cambiamenti nella progettazione in merito alle strategie didattiche da utilizzare.

Infatti, quanto programmato è stato rimodulato e i docenti si sono trovati ad usare metodologie e tecniche diverse dalla quotidianità, in base alle caratteristiche degli strumenti digitali che si sono trovati ad utilizzare. Da quanto emerge dai dati sono state utilizzate maggiormente modalità didattiche trasmissive, rispetto a quelle interattive. Le tredici domande del questionario relative a questo argomento hanno evidenziato come siano state preferite tecniche di insegnamento nelle quali l'insegnante trasmetteva materiali di studio accompagnati da spiegazioni, l'uso di video lezioni, l'utilizzo di libri di testo e compiti a casa con studio individuale, rispetto a lavoratori virtuali, presentazioni di lavori di gruppo, discussioni, che invece hanno raggiunto una percentuale molto bassa del loro utilizzo (Tabella 6).

	Infanzia	Primaria	Scuola secondaria I grado	Scuola secondaria II grado	Totale
Trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)	3,9	4,5	4,4	4,1	4,3
Spiegazioni in presenza (video lezioni)	2,5	3,9	4,4	4,5	4,0
Intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)	2,4	4,2	4,2	4,1	4,0
Interventi di spiegazione dei materiali trasmessi	2,9	4,0	3,8	3,6	3,7
Compiti a casa e studio individuale	2,4	3,8	3,8	3,7	3,6
Libri di testo	1,6	3,8	3,7	3,5	3,4
Spiegazioni registrate (audio o video) in differita	3,8	3,8	2,9	2,5	3,3
Presentazioni di lavoro di gruppo individuali da parte di studenti o gruppi	1,4	2,0	2,8	2,8	2,3
Classe capovolta	1,2	1,8	2,4	2,2	2,0
Discussione collettiva sincrona (in presenza)	1,6	1,9	2,0	2,2	2,0
Lavori di gruppo non strutturato	1,5	1,9	2,1	2,2	2,0
Laboratori virtuali	2,1	1,9	2,0	2,0	1,9
Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti	1,3	1,6	2,1	2,3	1,8

Tabella 6: Valori medi delle risposte sulle strategie didattiche adottate per ciclo scolastico sull'intera unità di analisi (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

Nella tabella sono evidenziate di giallo le modalità didattiche di tipo trasmissivo e in grigio quelle di tipo interattivo ed emerge come proprio negli ordini di scuola dove le metodologie didattiche usate generalmente sono quelle interattive, nella didattica a distanza si sono usate quelle invece prevalentemente trasmissive. Un esempio è la scuola dell'infanzia, la quale ha preferito inviare ai suoi studenti video e proposte didattiche con spiegazioni, al posto di strutturare momenti di interazione e scambio comunicativo (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021).

#### 4.4.3 Criticità emerse durante la didattica a distanza: la collaborazione

Il dover rivoluzionare completamente la progettazione didattica e le modalità di interazione con gli studenti al fine di proseguire con i percorsi di apprendimento di ogni alunno, ha portato ogni insegnante a scontrarsi con delle criticità. Infatti, la situazione nel quale si sono trovati studenti e insegnanti, e tutto il mondo, è così nuova e improvvisa che non può non comportare l'emergere di alcune difficoltà passo dopo passo nella costruzione di una nuova idea di scuola e di insegnamento.

I dati raccolti dal questionario mostrano come le criticità maggiori riscontrate dagli insegnanti sono legate ai tempi di lavoro aumentati e amplificati e alla riorganizzazione delle modalità di valutazione. Ampie difficoltà, poi, si sono riscontrate nell'ambito della didattica e della sua riorganizzazione, in alcune problematiche legate alle tecnologie utilizzate (come la connessione alla rete internet) e nella gestione del gruppo classe nelle interazioni (come verificare la partecipazione).

Le relazioni tra scuola e famiglia sono risultate un elemento di criticità nella didattica online sia per interferenze dovute dai genitori e sia per il supporto che questi davano alla didattica (Figura 5).

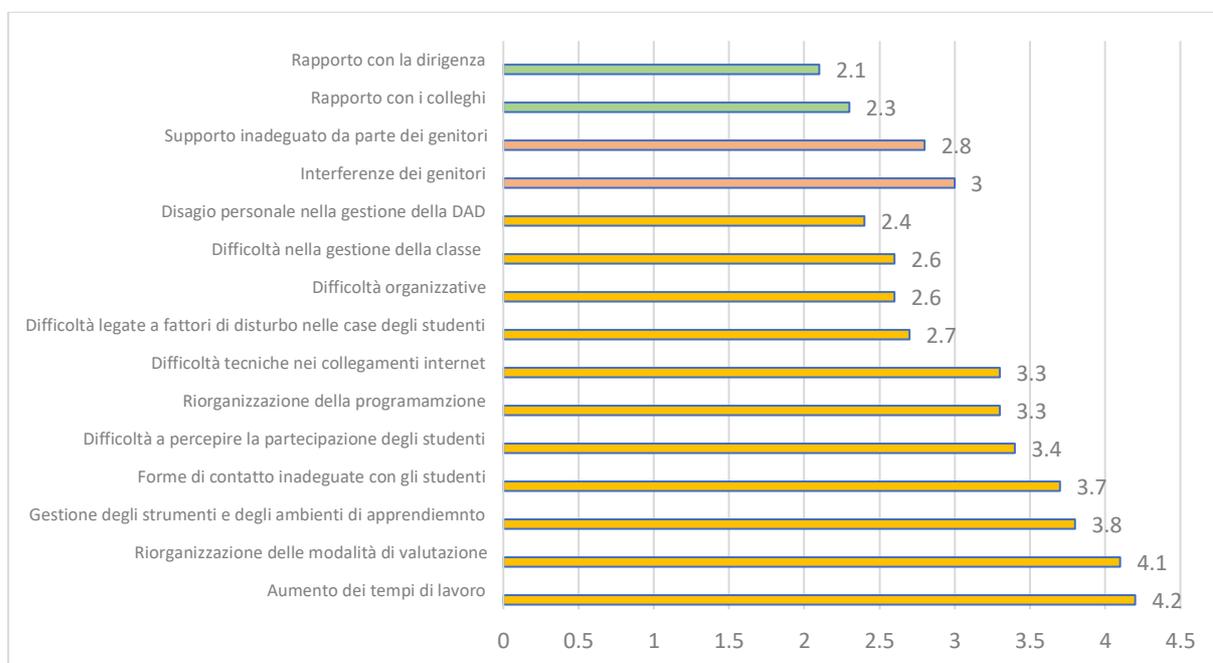


Figura 5: Criticità emerse nell'esperienza DAD: medie per item. Intera unità di analisi. (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

Approfondendo poi le criticità nei vari ordini di scuola, si nota come i rapporti con le famiglie risultano essere difficultosi in tutti gli ordini di scuola, mostrando come la situazione ha condotto ad instaurare relazioni problematiche di collaborazione tra casa e scuola. Mentre le relazioni tra i docenti sono risultate poco critiche in quasi tutti gli ordini di scuola, tranne nella scuola secondaria di primo grado, che, invece, risultano essere la difficoltà maggiore riscontrata dagli insegnanti.

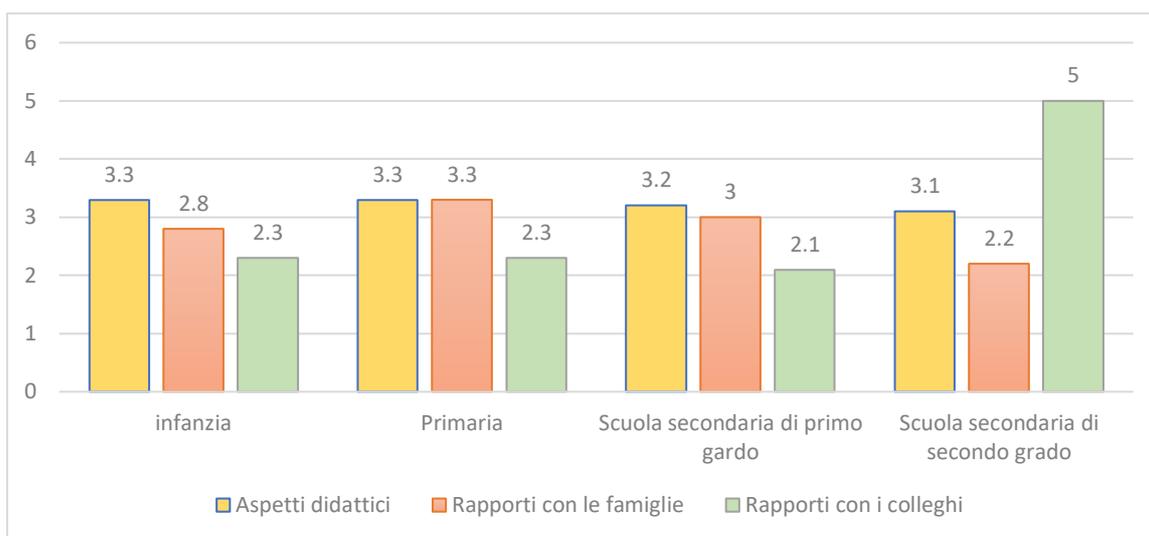


Figura 6: Medie delle scale relative alle criticità durante la DAD per ciclo scolastico. (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

E proprio la collaborazione è un'altra dimensione indagata nella ricerca per analizzare come all'interno delle reti scolastiche si sia attivato o meno un supporto per affrontare il cambiamento. Quello che emerge è che il consiglio di classe risulta essere un organo collegiale utilizzato per il confronto, come la figura del coordinatore è emersa come strumento di collaborazione. Al contrario non si sono attivati supporti con l'esterno della scuola, in quanto esperti esterni ed esperti attivati per rapporti personali risultano essere poco presenti in ottica collaborativa (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021).

Con le famiglie si notano delle differenze nel livello di collaborazione: è alta nella scuola dell'infanzia e nella primaria, per poi diminuire nella scuola secondaria di primo e secondo grado (Figura 7).

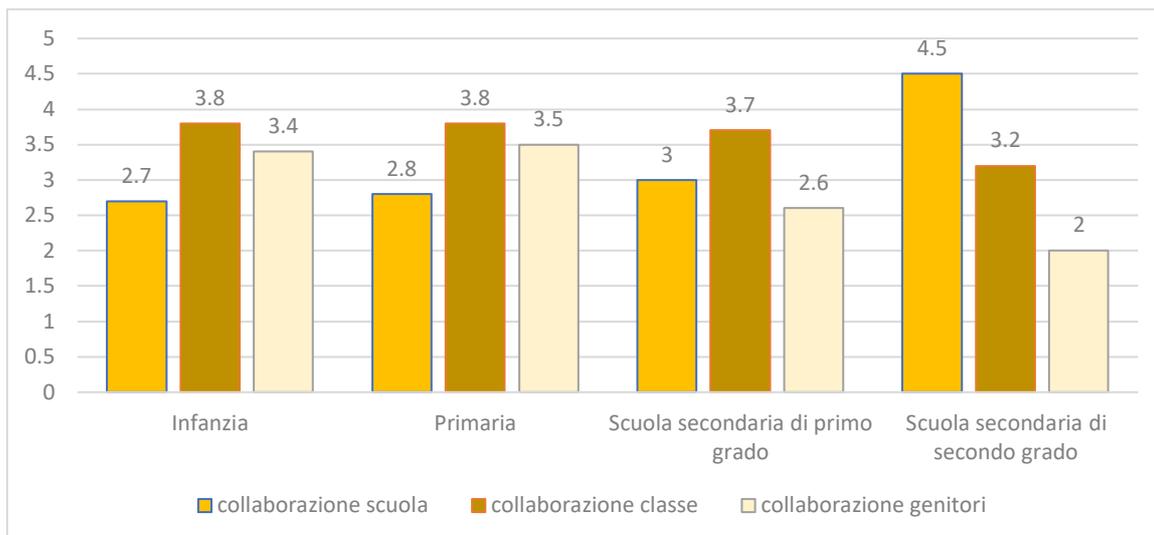


Figura 7: Valori medi delle scale di collaborazione per ciclo scolastico. (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

#### 4.4.4 Modalità di valutazione degli studenti

La valutazione è stato uno degli aspetti che ha subito maggiori modifiche ed è stato fonte di criticità per i docenti, come riportato nei dati già descritti.

La parte del questionario dedicata alla valutazione si occupa principalmente di indagare quali sono state le metodologie utilizzate e in base alle risposte ottenute, si nota come le domande e le scelte non siano state calibrate per la scuola dell'infanzia.

Dai dati raccolti emerge come siano stati utilizzati principalmente le interrogazioni, i compiti scritti e i test per la valutazione anche durante la DaD, mentre poco utilizzati sono stati i lavori di gruppo e le autovalutazioni. Maggiormente nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono stati usati anche modalità più interattive quali ricerche e lavori pratici (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021).

Gli insegnanti hanno dichiarato che le indicazioni per affrontare la valutazione a distanza sono pervenute per l'87% dal collegio docenti e un 74% dei docenti ha dichiarato di aver seguito le procedure del Ministero (*ibidem*).

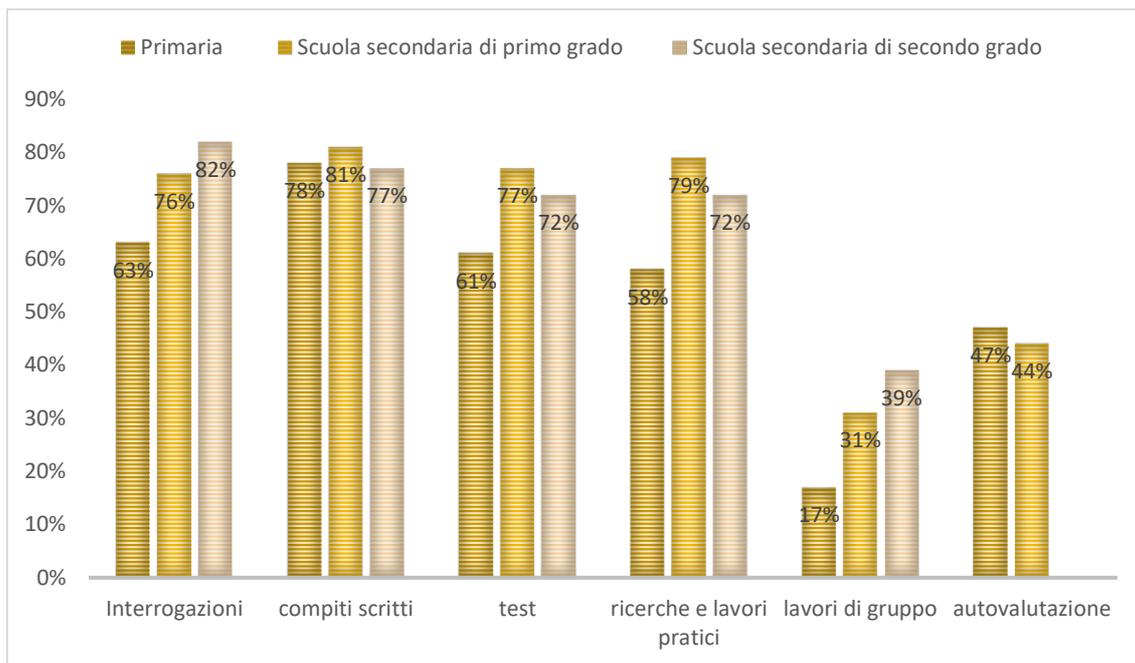


Figura 8: Strumenti di valutazione utilizzati durante la DAD (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

#### 4.4.5 Interventi per DSA e BES

Obiettivo della scuola è quella di essere inclusiva e di “essere di tutti e di ciascuno” (Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012, p. 20) e anche nell’emergenza gli insegnanti si sono attivati al fine di supportare i bambini e i ragazzi con Disturbi Specifici dell’Apprendimento e con Bisogni Educativi Speciali.

È avvenuta una rimodulazione maggiore del PEI e del PDP nella scuola dell’infanzia (61,4% e 50,8%) e nella scuola primaria (59,6% e 47,5%), mentre corrisponde a meno della metà il riadattamento di questi documenti nella scuola secondaria di secondo grado (43,2% e 36,1%).

Un altro dato da sottolineare è il coinvolgimento attivato con le famiglie per valutare insieme agli insegnanti la nuova situazione: supera l’80% nella scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado, mentre è più bassa (64,1%) nella scuola secondaria di secondo grado. La predisposizione di ulteriore materiale personalizzato è maggiore nella scuola primaria e in quella secondaria di primo grado

(circa 85%), anche se comunque risulta superare la metà dei casi anche negli altri ordini di scuola.

#### 4.4.6 Stima degli studenti raggiunti

Quello che emerge dai dati raccolti dall'indagine SIRD è che gli alunni che non sono stati raggiunti e di conseguenza coinvolti nella DaD sono tra il 6 e l'8%, quelli parzialmente raggiunti sono circa tra il 16 e il 18%, mentre un 74% degli studenti può essere considerato raggiunto dalle proposte a distanza.

La stima degli studenti raggiunti risulta essere diversa nella scuola dell'infanzia, nella quale gli insegnanti ritengono di aver raggiunto il 63% degli studenti, percentuale più bassa di quella di tutti gli ordini di scuola. Nella scuola primaria, infatti, i docenti dichiarano di aver raggiunto il 78% degli studenti a scapito di un 6% non raggiunto. Nella scuola secondaria sia di primo e di secondo grado la percentuale degli alunni che hanno ricevuto le proposte della didattica a distanza sono rispettivamente il 75% e il 74% e solo il 7% e 8% non raggiunti. Nella scuola dell'infanzia si rilevano essere diverse rispetto agli altri ordini di scuola anche le percentuali dei bambini considerati esclusi dalla didattica a distanza e si ipotizza siano 13%, mentre si aggira attorno al 24% quelli considerati parzialmente raggiunti (Figura 9) (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

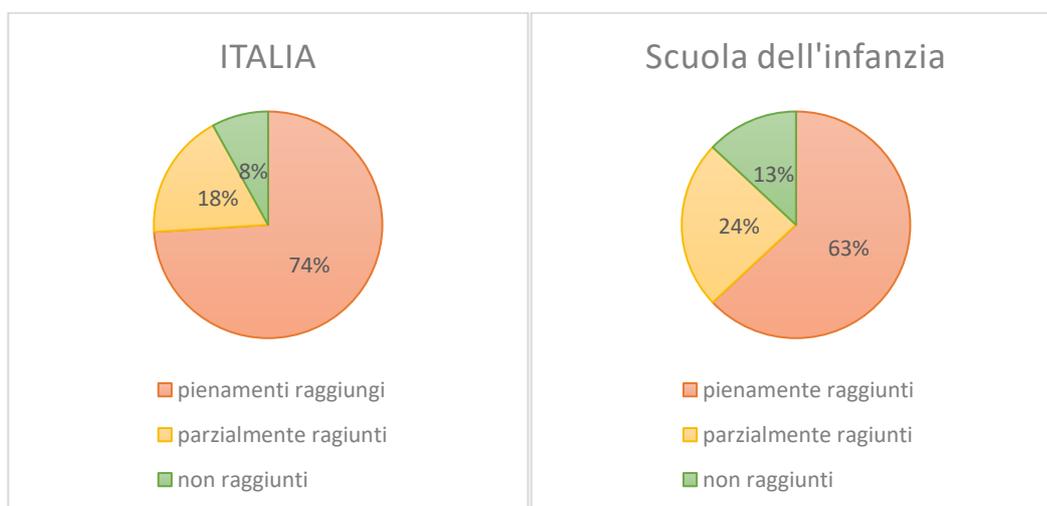


Figura 9: Stima degli studenti raggiunti dalla DAD in Italia e nella scuola dell'infanzia (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

#### 4.4.7 Valutazione dell'esperienza

Nella parte finale del questionario, si indaga sulla valutazione dell'esperienza della didattica a distanza da parte degli insegnanti su alcuni aspetti di quanto appena vissuto.

Quello che emerge è che i docenti hanno opinioni positive relativamente al lavoro svolto e a quanto attivato: sia la gestione del carico di lavoro, sia la collaborazione attivate sono due punti di forza secondo gli insegnanti.

Opposte sono le opinioni legate alla valutazione e all'inclusione di tutti gli studenti: per gli insegnanti questi risultano essere le criticità maggiori della didattica a distanza. Ad aggiungersi a queste problematiche sono la qualità dell'interazione tra insegnanti-studenti e l'efficacia dell'ambiente di apprendimento.

Si può sottolineare, dunque, che lo sforzo attuato sia dai docenti e sia dagli studenti e famiglie sia stato apprezzato nel suo complesso, ma che non sia risultato sufficientemente adeguato a rispondere alle esigenze educative e a strutturare una didattica valida come quella progettata in presenza.

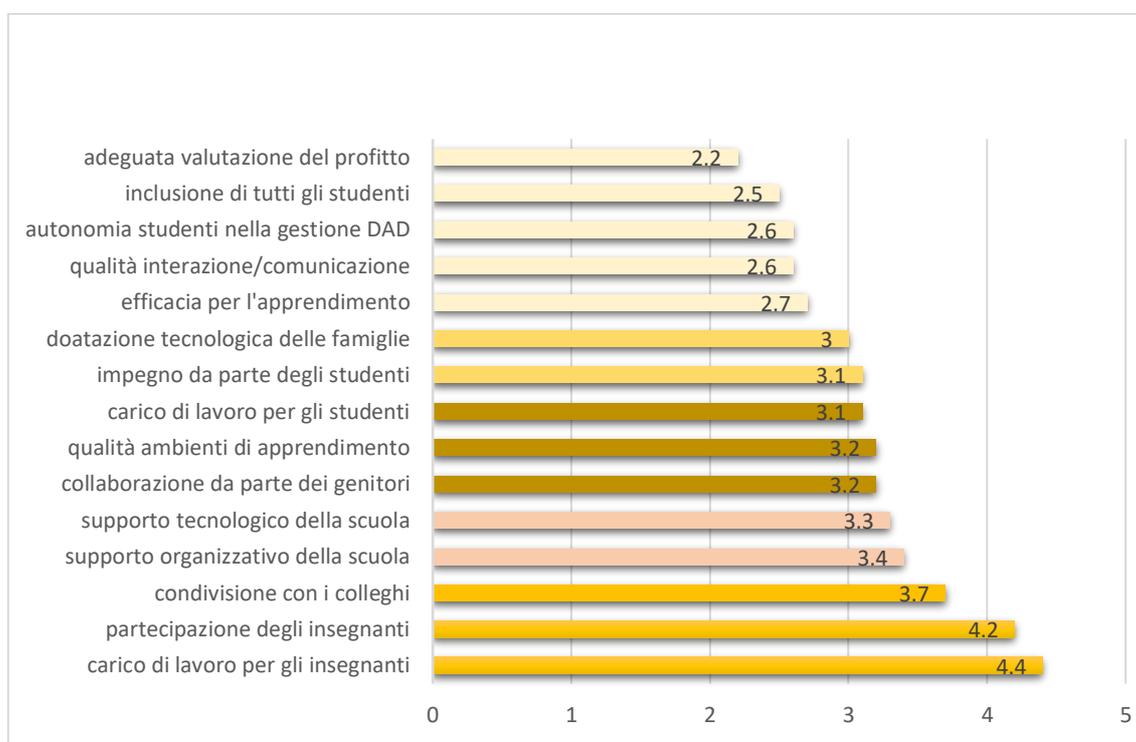


Figura 10: valutazione dell'esperienza(Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021)

#### 4.5 L'analisi qualitativa dei dati

Nel questionario, sono state predisposte delle domande aperte al fine di approfondire alcuni aspetti legati alle idee personali dei docenti, frutto della loro esperienza della didattica a distanza, per poter restituire oltre che una fotografia di quanto svolto in quel periodo di emergenza, anche uno spunto per una riflessione il più puntuale possibile e arricchita di più punti di vista (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).

Le domande aperte poste sono state:

- *Indichi sinteticamente i motivi per i quali alcuni studenti hanno avuto difficoltà nella fruizione della DAD (domanda obbligatoria);*
- *Indichi in forma breve due punti di forza e due punti di debolezza della DAD a partire dalla sua esperienza (domanda facoltativa);*
- *Se vuole aggiungere commenti o riflessioni sulla Sua esperienza lo può fare nello spazio che segue (domanda facoltativa).*

Le questioni poste ai docenti spaziano indagano in profondità sull'opinione personale degli insegnanti, così da raccogliere non solo le azioni concrete fatte durante la didattica a distanza, ma anche una prima valutazione dell'esperienza. Anche se non tutte le domande erano obbligatorie, i ricercatori hanno rilevato come la maggior parte dei docenti ha deciso di apportare il proprio contributo compilando il questionario nella sua interezza.

Tutte le risposte sono state suddivise in categorie e sottocategorie per poter evidenziare gli aspetti che emergevano maggiormente e ordinare quanto emerso in una classificazione chiara e fruibile per una riflessione.

### 4.5.1 Le difficoltà degli studenti

Tabella 7: Categorie e sottocategorie delle difficoltà incontrate dagli studenti nella fruizione della DaD (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021)

Difficoltà degli studenti		
Categorie	Sottocategorie	Valori % delle risposte
1. Problematiche connesse agli strumenti tecnologici	Mancanza/carenza di dispositivi	40,0%
	Dispositivi inadeguati	
	Connessione scarsa/assente	
	Difficoltà con le piattaforme	
2. Problematiche legate alle competenze informatiche	Competenze informatiche scarse/assenti	6,0%
	Competenze informatiche degli studenti scarse/assenti	
	Competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti	
	Competenze informatiche dei docenti scarse/assenti	
3. Problematiche legate ai contesti di vita	Spazio domestico	8,7%
	Altri contesti	
	Problematiche e riorganizzazione del nucleo familiare/ conciliazione lavoro-famiglia	
4. Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza	Carenza di relazioni in presenza/sociali	1,3%
	Relazioni docenti-alunni	
5. Problematiche connesse alla mancata/ scarsa collaborazione	Mancanza di supporto e collaborazione delle famiglie	10,4%
	Mancanza o scarsa collaborazione da parte dei colleghi	
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento	Difficoltà di valutazione	3,6%
	Mancanza di laboratori, attività pratiche e strumenti/materiali adeguati	
	Difficoltà ad adeguarsi al nuovo ambiente di apprendimento	
	Scarsa formazione da parte degli insegnanti	
	Inadeguatezza dell'ambiente per fasce d'età	
	Scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback	
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	Partecipazione, attenzione e impegno	14,3%
	Motivazione, interesse e interesse selettivo	
	Carenza di promozione	
	Scarsa importanza attribuita alla DaD	

	Autonomia e responsabilità	
	Atteggiamenti pregressi (manifestati nella didattica in presenza)	
8. Inclusione	Rischio di dispersione	10,3%
	Studenti con problematiche certificate	
	Problemi di salute	
	Disagio degli alunni (anche emotivo e/o psicologico)	
	Fattori socio-culturali ed economici	
	Conseguenze psicologiche della situazione emergenziale	
	Difficoltà linguistiche	
Difficoltà di raggiungere gli alunni		
9. Altre risposte	Non so	5,4%
	Nessuna difficoltà riscontrata	
	Altro	

Gli insegnanti sono stati condotti a riflettere su quali sono le difficoltà di fruizione della didattica a distanza per gli studenti sia secondo la loro personale esperienza e sia secondo la loro opinione.

Quello che emerge, è che la principale complicazione durante la didattica a distanza per gli alunni è stata legata alla categoria degli strumenti tecnologici: secondo gli insegnanti l'utilizzo di questi mezzi ha creato un divario tra gli studenti e per molti di essi delle difficoltà sia nel possesso di questi e sia nella loro fruizione.

L'atteggiamento, poi, degli alunni nei confronti di questa forma di didattica ha assunto un peso significativo nella fruizione della DaD e si evidenzia come sia difficile la partecipazione e la motivazione verso questo modo di apprendere, in quanto le modalità con cui è stato gestito e il periodo in cui si è inserito influenza sicuramente questi aspetti (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).

Per la scuola dell'infanzia, l'ambiente di apprendimento che nella media raggiunge il 3,6%, ha un peso maggiore (11%). Questa percentuale determina come la didattica a distanza secondo gli insegnanti, per questo ordine di scuola, sia risultata inadeguata nell'ambiente costruito, ci sia stata difficoltà di adeguamento e la mancanza di laboratori, di scambi comunicativi e di feedback sono ulteriori elementi che evidenziano una criticità nella fruizione da parte degli studenti di questa didattica (*ibidem*).

## 4.5.2 Punti di forza

Tabella 8: Categorie e sottocategorie dei punti di forza della DaD e totale delle risposte per categoria (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021)

Punti di forza		
Categorie	Sottocategorie	Valori % delle risposte
1. Risposta all'emergenza	Continuità didattica e relazionale	10,4%
	Risposta emergenziale	
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche	Nuove competenze digitali	8,3%
	Nuove competenze digitali docenti	
	Nuove competenze digitali studenti	
	Nuove competenze digitali famiglie	
3. Vantaggi relazionali	Vantaggi relazionali generici	7,6%
	Migliori relazioni tra pari	
	Migliori relazioni e collaborazione tra colleghi	
	Migliori relazioni e collaborazione docenti-studenti	
	Migliori relazioni scuola-famiglie	
	Migliore collaborazione/coinvolgimento delle famiglie	
4. Miglioramento organizzativo	Flessibilità organizzativa	14,2%
	Immediatezza e ottimizzazione dei tempi	
	Riduzione delle distanze e spostamenti	
	Accessibilità e fruibilità dei materiali e dello strumento	
5. Sviluppo professionale dei docenti	Sviluppo di competenze generiche e trasversali	4,5%
	Nuove competenze digitali docenti	
	Formazione e autoformazione	
	Possibilità di sperimentarsi/mettersi in gioco	
6. Competenze degli insegnanti connesse alla DaD	Sviluppo di competenze generiche e trasversali	2,9%
	Nuove competenze digitali studenti	
7. Atteggiamento degli studenti verso la Dad	Autonomia	5,4%
	Responsabilizzazione	
	Motivazione e interesse	
	Attenzione, impegno e partecipazione	
8. Guadagni apprenditivi generici	Nuove competenze digitali	7,8%
	Sviluppo di competenze generiche e trasversali	

9. Arricchimento dell'offerta formativa	Innovazione e strategie/ metodologie didattiche	29,0%
	Ricchezza e multimedialità di strumenti/materiali	
	Monitoraggio, valutazione e autovalutazione	
	Nuovi ambienti di apprendimenti e canali comunicativi	
	Individualizzazione della didattica	
	Organizzazione e progettazione didattica	
	Didattica coinvolgente/ accattivante/ stimolante	
10. Inclusione	Studenti con Bisogni Educativi Speciali e caratteristiche particolari	3,5%
	Diminuzione di rapporti negativi tra pari/ prevaricazioni	
	Migliore inclusione e accessibilità	
11. Disposizioni/ approccio dei docenti	Motivazione docenti/scuola	0,8%
	Preparazione dei docenti	
	Impegno dei docenti	
12. Gestione della classe	-----	1,2%
13. Altre risposte	Nessun aspetto positivo	4,4 %
	Non so	
	Altro	

Dalle risposte degli insegnanti, che a questa domanda hanno dato un totale di 27673 risposte, si nota come i punti di forza toccano molti ambiti dell'agire educativo e dei soggetti coinvolti nel processo didattico, e questo mostra come, anche se in un momento di emergenza e totale stravolgimento, sono stati colti delle risorse e delle opportunità.

Le categorie che hanno la percentuale più alta di risposte e, dunque, sono gli ambiti ritenuti più arricchiti dall'esperienza della DaD, sono: l'arricchimento dell'offerta formativa, il miglioramento organizzativo e la risposta all'emergenza. La proposta didattica, secondo gli insegnanti, è stata potenziata attraverso l'uso di strumenti nuovi e multimediali per avere relazioni e scambi comunicativi con gli studenti, l'utilizzo di nuove metodologie e strategie rendendo la didattica più accattivante e stimolante, potenziando anche la qualità di interventi più individualizzati. A livello organizzativo, invece, si sottolinea come la DaD ha incrementato sia la flessibilità a livello lavorativo e sia la possibilità di accedere con maggior facilità a contenuti didattici e formativi. Un altro aspetto di forza legato alla didattica a distanza è il fatto che questa tipologia di

didattica ha permesso di rispondere ad un'emergenza improvvisa e nuova, dando la possibilità di reagire e di continuare il percorso con gli studenti (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).

È significativa la percentuale bassa attribuita alla categoria dell'approccio dei docenti, facendo riflettere come la preparazione degli insegnanti, il loro impegno e la motivazione non siano considerati come punti di forza importanti in questa situazione straordinaria di didattica.

### 4.5.3 Punti di debolezza

Tabella 9 *Categorie e sottocategorie dei punti di debolezza della DaD e totale delle risposte per categoria (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021)*

Punti di debolezza		
Categorie	Sottocategorie	Valori % delle risposte
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici	Connessione scarsa/assente	12,5%
	Mancanza/ carenza di dispositivi	
	Dispositivi inadeguati	
	Difficoltà tecniche	
2. Problemi legati alle competenze informatiche	Competenze informatiche scarse/assenti	2,5%
	Competenze informatiche degli studenti scarse/assenti	
	Competenze informatiche dei genitori/tutori scarse/assenti	
	Competenze informatiche dei docenti scarse/assenti	
3. Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento	Scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback	50,7%
	Mancanza di contatto diretto	
	Relazione tra pari	
	Difficoltà nei processi valutativi	
	Difficoltà nel monitoraggio e controllo	
	Inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività collaborative e di gruppo	
	Difficoltà di coinvolgimento	
	Difficoltà nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi	
	Inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età	
	Impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento	

	Aumento del carico di lavoro per gli studenti	
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico	Aumento del carico di lavoro dei docenti	8,0%
	Assenza di linee guida ministeriali	
	Assenza/ eccessivo controllo del dirigente scolastico	
	Scarsa/ assente organizzazione scolastica	
	Aumento del carico di lavoro per le famiglie/gestione familiare	
	Inadeguatezza formazione dei docenti	
	Scarsa o assente collaborazione fra docenti	
5. Atteggiamento e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento	Attenzione, impegno e partecipazione	8,8%
	Motivazione e interesse	
	Autonomia e responsabilità	
	Certeza di promozione	
	Scarsa importanza attribuita alla DaD	
	Relazioni scuola-famiglia	
	Interferenza dei genitori nelle attività didattiche	
Scarsa o assente collaborazione scuola-famiglia		
6. Inclusione	Difficoltà linguistiche	12,1%
	Difficoltà nella gestione di interventi personalizzati e individualizzati	
	Rischio di depressione	
	Problematiche certificate e non	
	Svantaggio socio-culturale ed economico	
	Ampliamento dei disagi familiari	
	Non accessibile a tutti/ non inclusiva	
7. Effetti negativi della DaD	Salute generica	3,8%
	Salute fisica	
	Salute psicologica	
	Giudizi negativi generici	
8. Altre risposte	Nessun	1,6%
	Altro e/o non so	

Per quanto riguarda i punti di debolezza della didattica a distanza, gli insegnanti hanno riportato come maggiore criticità quella legata alla dimensione didattica, e più precisamente le difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento con il 50,7% delle risposte su questo tema. Emerge in questa risposta come la mancanza di una relazione diretta con lo studente e l'interazione tra i pari risulta essere un elemento di criticità in ogni ordine e grado scolastico, e questo influisce direttamente sul processo

valutativo e osservativo dell'alunno. Non poter avere una comunicazione efficace e dei feedback significativi, come il non poter osservare lo studente nel suo percorso di apprendimento, porta ad avere una problematica nell'agire valutativo, in quanto mancano elementi sui quali poter riflettere in ottica migliorativa (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).

Un altro aspetto di debolezza nella didattica a distanza è quello legato alla dimensione tecnologica: gli strumenti utilizzati sono stati ritenuti inadeguati o mancanti in diverse situazioni e la connessione non stabile e adeguata. Al contrario le competenze legate alle competenze informatiche non hanno ricevuto una percentuale altrettanto alta (*ibidem*).

L'inclusione, inoltre, risulta essere una criticità che è emersa durante la didattica a distanza e ha mostrato come questa tipologia di didattica non ha tenuto conto di tutte le diversità degli studenti e di tutti i loro aspetti più fragili, come difficoltà socio-economiche, difficoltà culturali e linguistiche, difficoltà di tipo emotivo, cognitivo, fisico e con disturbi o difficoltà certificate o bisogni educativi speciali.

#### 4.5.4 Commenti e riflessioni

Tabella 10: Categorie e sottocategorie dei commenti e delle riflessioni dei docenti sulla DaD (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021)

Commenti e riflessioni dei docenti		
Categorie	Sottocategorie	Valori % delle risposte
1. Professionalità docente	Sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti	10,5%
	Opportunità di crescita professionale per i docenti	
	Mancanza di formazione e di competenze nei docenti	
	Collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema	
2. Ruoli e atteggiamenti verso la Dad	Impegno e partecipazione dei docenti	6,6%
	Mancanza di impegno e partecipazione delle famiglie	
	Impegno e partecipazione delle famiglie	
	Impegno e partecipazione degli studenti	
	Mancanza di impegno e partecipazione degli studenti	
	Sovrapposizione delle famiglie	
	Maggior raggiungimento di tutti gli studenti	11,8%

3. Effetti della DaD sulla didattica	Maggior personalizzazione della didattica	
	Scoperta di nuove strategie didattiche	
	Risultati positivi inattesi	
	Integrazione della DaD nella didattica in presenza	
	Innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita per il futuro	
4. Risposta all'emergenza	Continuità didattica	13,7%
	Risposta emergenziale	
	La DaD non può sostituire la didattica in presenza	
5. Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	Difficoltà nella valutazione e nel monitoraggio	18,3%
	Difficoltà di comunicazione e mancanza di feedback	
	Difficoltà legate all'età	
	Mancanza dell'aspetto pratico e di materiali didattici	
	Assenza di relazioni in presenza	
	Problemi connessi alle risorse tecnologiche	
6. Difficoltà organizzative	Aumento del carico di lavoro per i docenti	10,3%
	Aumento del carico di lavoro per i genitori	
	Mancanza di routine	
	Difficoltà di gestione della DaD	
	Mancanza di indicazioni precise per i docenti	
	Difficoltà di collaborazione tra docenti e con figure di sistema	
7. Conseguenze negative personali sui docenti	Conseguenze negative sulla salute psico-fisica dei docenti	2,8%
	Conseguenze negative sulla gestione della vita privata	
	Difficoltà connesse al precariato	
8. Difficoltà di inclusione	Difficoltà di personalizzazione della didattica	7,7%
	Difficoltà legate a problematiche certificate	
	Dispersione scolastica/difficoltà di raggiungere gli alunni	
	Difficoltà economico-socioculturali/ divario tra studenti	
	Difficoltà pregresse	
	Scarsi apprendimenti (sia didattici che personali, comportamentali)	
9. Espressioni personali di giudizio	Richiesta di un intervento da parte delle istituzioni	18,4%
	Difficoltà a rispondere al questionario	
	Ringraziamenti	
	Commenti/sfoghi negativi	
	Commenti positivi generici	
	Generico riferimento a esperienze personali	
	No/niente da aggiungere	

Le difficoltà legate all'ambiente di apprendimento risultano essere nuovamente un punto di criticità con peso determinante nel giudizio nei confronti della didattica a distanza. A questa categoria, si aggiunge la difficoltà di comunicazione e di mancanza di feedback, già emersa anche nelle altre risposte mostrando così la sua importanza nell'agire educativo e la sua carenza in questa precisa situazione (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).

Secondo i docenti, la didattica a distanza risulta essere la risposta adottata all'emergenza, ma non è adeguata allo scopo della scuola: per il 56% delle opinioni degli insegnanti appartenenti a questa categoria la DaD non può essere una sostituta alla didattica in presenza, sottolineando quanto sia meno performante e con giudizio negativo rispetto all'agire educativo a scuola.

È importante evidenziare come, oltre ad aspetti negativi, gli insegnanti hanno risposto anche con opinioni positive nei confronti della DaD. Infatti, le competenze acquisite per far fronte all'emergenza e al rimodellamento della programmazione e la scoperta di nuove metodologie didattiche, sottolineano come per una parte dei docenti quanto svolto durante la situazione di *lockdown* può essere integrato con la didattica in presenza e non essere un capitolo a sé. Questo aspetto mostra come oltre alla riflessione sull'esperienza, si sta compiendo una valutazione in termini di miglioramento e di integrazione futura di alcuni strumenti, competenze e risorse attivate (Batini, Sposetti, Szpunar, 2021).



## CAPITOLO 5

# UNO SGUARDO ALLA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DEL VENETO

### 5.1. Introduzione

Dopo aver analizzato in generale i dati a livello nazionale raccolti dalla SIRD con il questionario somministrato tra aprile e giugno 2020 “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19” (Lucisano, 2020), l’attenzione della mia ricerca si sposta sulla regione Veneto e sulla scuola dell’infanzia.

Partire dai dati raccolti dal questionario somministrato dalla SIRD per analizzare la situazione regionale emersa durante il *lockdown* è un disegno di ricerca attuato anche da altri studiosi, i quali hanno approfondito rispettivamente quanto emerso tra aprile e giugno 2020 nella regione della Campania (Vegliate, Miranda, 2021), del Lazio (Stanzione, Morini, 2021), dell’Emilia Romagna (Dalledonne Vadini, Scipione, 2021), della Toscana e Umbria (Scierra, Toti, Barbisoni, Pera, Salvadori, Capperucci, Batini, 2021). Rispettivamente queste ricerche hanno concentrato la loro attenzione di indagine sulle modalità didattiche durante l’emergenza sanitaria in Toscana e Umbria, sulle difficoltà riscontrate dagli studenti in Campania, mentre è stato restituito uno sguardo generale sui dati raccolti e quanto attivato a distanza nelle regioni del Lazio ed dell’ Emilia-Romagna.

La didattica a distanza, come si è potuto vedere, ha condotto gli insegnanti a rimodulare la programmazione in molteplici ambiti, facendo emergere criticità e problematiche, ma anche punti di forza e risorse nuove nello scenario italiano educativo.

Dall’analisi dei dati a livello nazionale, risulta come la scuola dell’infanzia ha incontrato delle difficoltà nella ristrutturazione dell’ambiente di apprendimento digitale

e nella riformulazione di una nuova didattica adatta per la sua utenza. La mia indagine vuole focalizzarsi su questo ordine di scuola al fine di cogliere le prime opinioni su quanto elaborato da esso e sugli ostacoli incontrati, per poter aver una documentazione su quanto l'emergenza sanitaria ha trasformato la scuola dell'infanzia.

Un ambito di interesse che intendo approfondire, inoltre, analizzando le risposte date dagli insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto, è lo spazio che il processo valutativo ha occupato nella riformulazione della didattica nell'infanzia: sia l'opinione che i docenti hanno avuto su di esso, sia il percorso che lo ha condotto a una rimodulazione e sia le riflessioni emerse. Non essendoci una domanda aperta che tocca direttamente questo oggetto di indagine nel questionario, i dati che analizzo sono quelli raccolti dalle risposte date dagli insegnanti nel riportare le criticità e i punti di forza che sono questo periodo ha condotto.

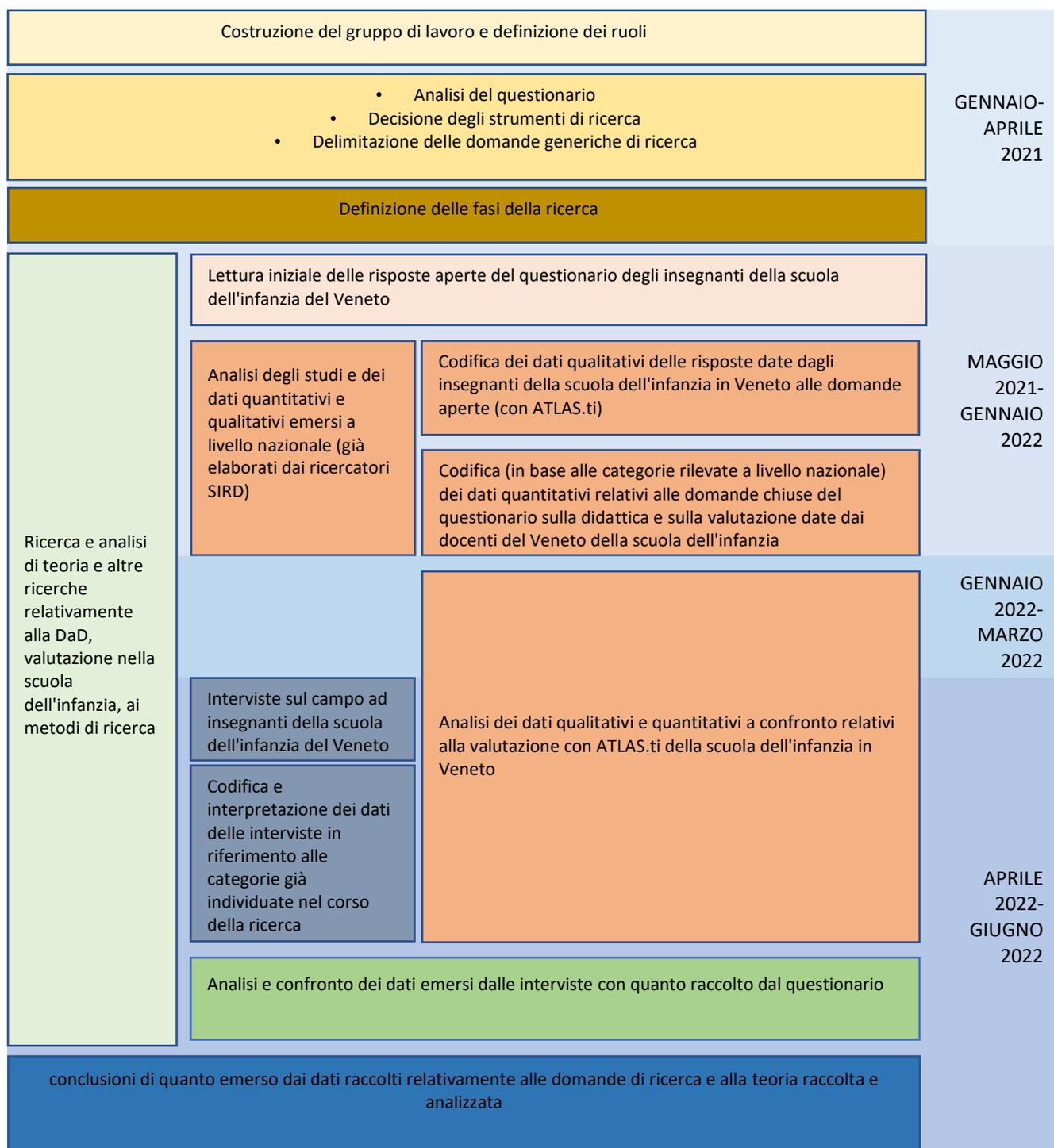
## *5.2 Il disegno di ricerca*

Quello che la mia indagine punta è di approfondire attraverso un'analisi qualitativa di quanto emerso dalle domande aperte del questionario (precisamente le domande 20, 22, 23, 24, 25, 26) per conoscere le percezioni degli insegnanti sulla didattica a distanza e riflettere sulle opinioni date attorno al tema della valutazione. La ricerca vuole evidenziare le idee che i docenti, dopo la prima esperienza di DaD, hanno su questa e quali punti di forza e debolezza hanno incontrato. La decisione di approfondire come il tema della valutazione si inserisce in questo scenario, è nata per cogliere come un aspetto così importante della programmazione educativa sia stato considerato e, se, come sia stato trasformato per far fronte all'emergenza.

Precisamente, le domande di ricerca che le risposte alle domande aperte del questionario sono state sottoposte sono:

- *Come la valutazione alla scuola dell'infanzia è stata percepita dagli insegnanti durante la didattica a distanza?*
- *Che impatto ha avuto la didattica a distanza sulla valutazione nella scuola dell'infanzia?*

Le fasi della ricerca si sono articolate nel seguente modo:



Le fasi della ricerca si sono articolate in due filoni principali: lo studio di teoria e di letteratura scientifica in merito alla didattica a distanza, alla valutazione e ai metodi di ricerca, il quale ha accompagnato, si è ampliato e si è integrato in tutte le fasi della codifica dei dati raccolti, processo che corrisponde al secondo ramo dell'indagine. L'analisi dei dati è iniziata, prima di tutto, dalla lettura delle risposte alle domande aperte degli insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto, per poi passare ad una ricerca di tipo qualitativo, utilizzando lo strumento ATLAS.ti per la codifica di quanto emerso. Contemporaneamente, si sono osservati e analizzati i dati del questionario a livello nazionale, facendo particolare attenzione alle riflessioni relative alla scuola dell'infanzia. La codifica dei dati fatta a livello nazionale dagli studiosi della SIRD è stata per me una base per poter strutturare l'analisi delle risposte qualitative date dagli insegnanti del Veneto e approfondire la tematica di indagine: la valutazione a distanza. Nel momento in cui sono passata alla codifica delle risposte relativamente all'ambito della valutazione, ho iniziato anche ad effettuare delle interviste sul campo ad insegnanti della scuola dell'infanzia. Dopo aver codificato e analizzato quanto sorto dalle interviste sia a livello nazionale e sia a livello regionale, ho completato la ricerca con le conclusioni integrandole con la teoria raccolta.

Gli strumenti utilizzati per l'analisi dei dati qualitativi sono stati il software ATLAS.ti ed Excel, mentre per l'analisi dei dati quantitativi ho usato esclusivamente il software Excel.

### *5.3 L'unità di analisi*

Al questionario somministrato dalla società SIRD hanno risposto nella Regione Veneto 102 insegnanti della scuola dell'infanzia.

Entrando nello specifico, in riferimento al ruolo ricoperto dai docenti nella scuola: la maggior parte di chi ha risposto al questionario ricoprono il ruolo di insegnante curricolare titolare (78 insegnanti), il secondo gruppo più numeroso sono coloro che sono insegnanti di sostegno titolare (11 insegnanti), mentre i docenti supplenti sono un

numero inferiore a 10 sia per quelli che sono curricolari (7) e sia quelli di sostegno (5), infine ha risposto 1 coordinatore della scuola dell'infanzia. (Figura 11)

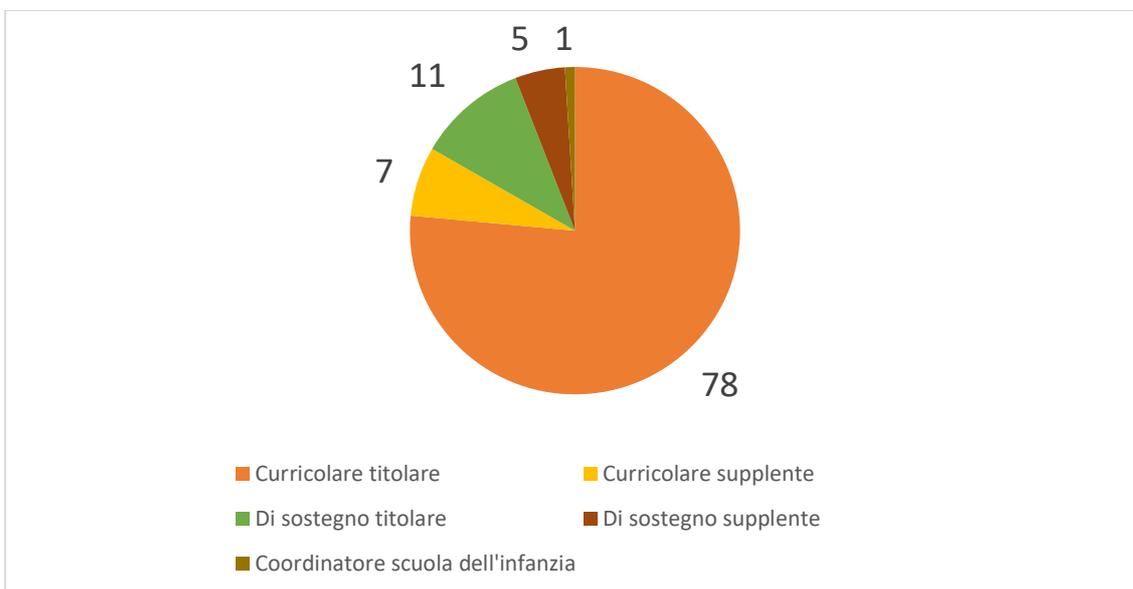


Figura 11: insegnanti della scuola dell'infanzia partecipanti alla ricerca categorizzati per il loro ruolo

Confrontando il ruolo ricoperto dagli insegnanti con la loro età anagrafica, i dati che emergono risultano in linea con le medie nazionali. Infatti, la fascia di età con la percentuale più alta dei docenti che hanno partecipato corrisponde a quella che varia dai 35 ai 45 anni e a seguire quella dai 45 ai 55 anni. Un circa 27% dei partecipanti supera i 55 anni, mentre solo 3 insegnanti hanno meno di 35 anni. I titolari si concentrano nella fascia centrale tra i 35 e 55 anni, anche se, comunque, ci sono insegnanti con incarico da supplente anche oltre ai 55 anni.

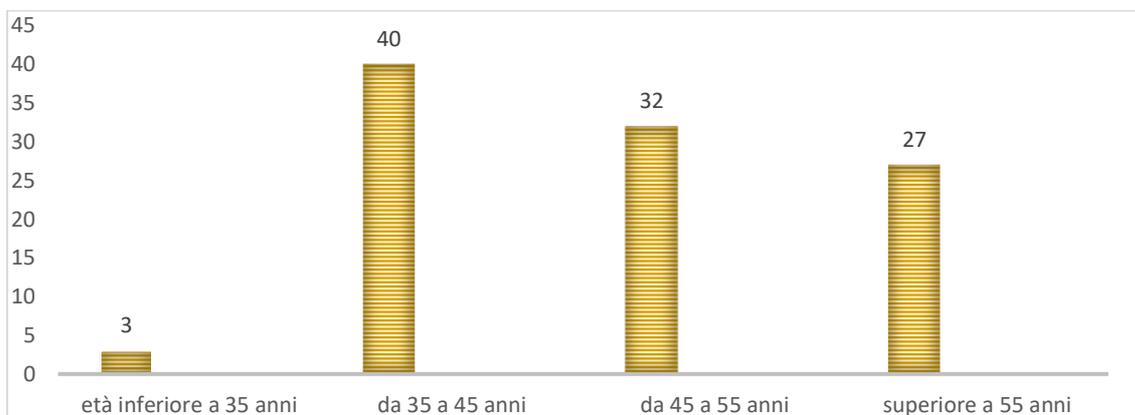


Figura 12: classificazione insegnanti in base all'età anagrafica

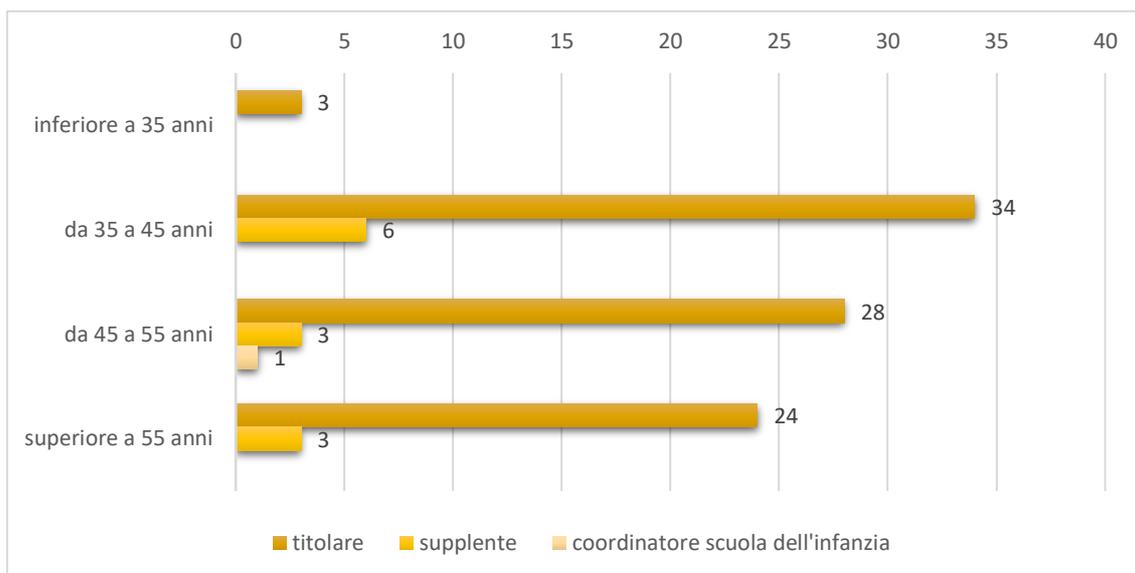


Figura 13: classificazione degli insegnanti in base al ruolo e all'età anagrafica

#### 5.4 Metodo e strumenti

Il metodo di ricerca al quale questo progetto di ricerca si è appoggiato è quello formulato dagli studiosi Glaser e Strauss nel 1967: la *Grounded Theory*.

La scelta di avere come base teorica proprio questo metodo dettata dal fatto che è risultato innovativo per la ricerca qualitativa, in quanto, è sia una metodologia, che consiste nell'analisi del metodo e un modo di costruire la realtà sociale, e sia un metodo, formato da procedure, strumenti e indicazione per riflettere sui dati raccolti dalla ricerca (Cohen, Manion, 1980). Emerge la sua doppia natura: sia teoria relativa alla raccolta e analisi dei dati e sia strumenti concreti per ricavare questi dati (Tarozzi, 2016).

Un altro aspetto che ha permesso alla *Grounded Theory* di dimostrarsi una riformulazione delle metodologie degli anni precedenti è che ha posto l'accento sulla sistematicità delle procedure al fine di superare il forte soggettivismo attribuito alla ricerca qualitativa. Fino a quel momento, a questa tipologia di ricerca veniva criticato il fatto che risultava essere poco attendibile e valida, in quanto mancava rigore e precisione nelle sue procedure (*ibidem*). Con l'introduzione nel campo scientifico, invece, della *Grounded Theory* si ottiene la riqualificazione della ricerca di tipo qualitativo in quanto, anche se questo metodo si fonda sull'esperienza, sui fatti, sulla

realtà nella quale si inserisce per indagare, ha comunque una base empirica solida che ne evidenzia la validità perché si attiene ai dati che raccoglie e analizza. Risulta essere una ricerca che non è una verifica di idee, ma congiunge nel suo progetto teorie, ipotesi, ricerca e dati (Tarozzi, 2016).

“La Grounded theory è un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati” (Glaser, Strauss, 1967, p. 8).

Dalla definizione data dai suoi ideatori, si evince come questo metodo analizzi i dati e, anche se la sua base di partenza è il linguaggio e i significati, punta a una teorizzazione precisa di tipo concettuale, al fine di restituire validità all’interpretazione. Risulta essere adatta a esplorare ambiti nei processi sociali e psicologici base e a indagare fenomeni e dinamiche del contesto reale (Tarozzi, 2016).

Al fine di raccogliere dati significativi per poter compiere un’indagine il più attendibile possibile del fenomeno sociale che si intende analizzare, un aspetto fondamentale è la scelta del campionamento teorico, ovvero i partecipanti alla ricerca. Fa parte del processo stesso definire i criteri che i partecipanti devono avere per poter partecipare alla ricerca. Non avviene a priori la definizione dei parametri precisi, ma si struttura durante la ricerca, in quanto in base a dove la teoria emergente risulta debole o non ancora consolidata, la *Grounded Theory* si focalizza e seleziona proprio quel settore del sociale da indagare e raccogliere i dati (*ibidem*). Emerge, dunque, un’altra caratteristica: la contemporaneità tra la scelta del campione di indagine e l’analisi dei dati raccolti. Durante lo svolgimento della ricerca, avviene periodicamente, in base a quanto scaturisce dalle riflessioni in itinere, la ridefinizione dei caratteri dei partecipanti, la rimodulazione della domanda di ricerca, la delimitazione della teoria e la specificazione delle categorie di indagine (*ibidem*).

“Il metodo della costante comparazione è il cuore stesso della Grounded Theory, tanto centrale da identificarsi con essa” (Tarozzi, 2016, p. 15).

Da metodo di ricerca la teoria che si struttura non è elaborata a partire da testi scientifici e analisi frutto di lavori teorici e astratti, ma tutto parte dall'esperienza: è una continua rivisitazione delle categorie, idee, dati, criteri,... (Tarozzi, 2016). Risultano fondamentali i continui collegamenti dei dati fatti durante la ricerca, la rimodulazione di quanto emerge e il radicamento alla realtà concreta dei fatti dai quali nascerà la teoria. L'intuizione gioca un ruolo importante nello svolgimento della ricerca, in quanto quello che la *Grounded Theory* punta è la generazione di una teoria, non solo la descrizione di quanto raccolto e, dunque, cogliere l'originalità tra i vari collegamenti dei dati è un importante compito del ricercatore.

Questo metodo di ricerca qualitativa risulta, perciò, non essere regolare e uniforme, ma in più momenti c'è la necessità di ritornare sulle tappe precedenti, rivedere e riflettere il lavoro nelle sue modalità e analisi procedurali. Lo studioso Tarozzi (2016) racchiude questa complessità in tappe fondamentali della *Grounded Theory*:

1. *Individuare l'area di indagine*: la ricerca non parte dal desiderio di verificare una ipotesi o teoria, ma è frutto del desiderio di indagare una sfera sociale della realtà, considerandola all'inizio nella sua globalità, non categorizzandola in categorie precise nelle quali si vuole approfondire l'analisi.
2. *Definire la domanda generativa di ricerca*: secondo Glaser, la domanda di partenza deve essere "*what's going on here*", ovvero cosa accade nell'area di indagine considerata. La ricerca, infatti, parte con una domanda generica e ampia, che possa considerare tutta la realtà sociale considerata, per poi passare alla focalizzazione di ulteriori interrogativi di approfondimento.
3. *Decidere metodi e strumenti*: è fondamentale innanzitutto che nessuno strumento possa essere considerato neutrale e, per questo, può apportare delle conseguenze nella ricerca nel quale viene applicato. Quello maggiormente utilizzato nella *Grounded Theory* è l'intervista, soprattutto quella di tipo semistrutturato, in quanto i dati di tipo verbali raccolti sono funzionali al lavoro di codifica e di riformulazione delle domande di ricerca. In questa tappa si attua anche la scelta di un piccolo gruppo di partecipanti, per poi, in base alle risposte

e ai dati raccogliere ampliare e definire il campionamento teorico adatto all'indagine.

4. *Raccolta dei dati e codifica aperta*: la ricerca inizia non dalla prima intervista somministrata al primo partecipante, ma nasce dal momento in cui si parte a scegliere, elaborare, riflettere sugli strumenti, sulle domande teoriche, sui mezzi, sui possibili partecipanti. Quando si cominciano a raccogliere i primi dati si attiva anche la codifica di questi: la Grounded Theory si identifica per la contemporaneità tra lo svolgimento dell'indagine e l'analisi di quanto raccolto ed emerso, poiché influisce e determina il percorso della ricerca stesso. La prima codifica consiste nella trascrizione delle interviste, per poi passare alla codifica vera e propria di ogni parola, permettendo di identificare i passi successivi della ricerca e rimodulare in base a quanto emerge (Glaser, 1978).
5. *Campionamento teorico*: la selezione dei partecipanti è sempre determinata da qual processo di codifica che avviene simultaneamente nella ricerca. Il campionamento non è frutto di una decisione a priori, ma viene ridefinito nei suoi caratteri costantemente durante l'indagine al fine di avere una visione il più precisa e approfondita possibile dell'area di indagine sociale presa in esame.
6. *Raccolta dei dati e codifica focalizzata*: in questo momento della ricerca, si delineano le categorie interpretative. Attraverso una selezione di quanto emerso dai dati, si decide di abbandonare alcune strade di ricerca a favore di altre da approfondire. Questa categorizzazione e delineazione del percorso porta a determinare le direzioni principali dell'indagine da perseguire e concludere.
7. *Scrivere memo*: la raccolta di annotazioni durante ogni fase della ricerca permette di avere una visione di insieme di quanto emerge e dei vari spunti di riflessione suscitati dai vari dati e dalla loro selezione.
8. *Codifica teorica*: in questo passo della ricerca si delinea la teoria interpretativa. Il processo analitico di concettualizzazione dei dati diventa più astratto e dalla descrizione dei dati raccolti si passa all'astrazione concettuale.

È una fase molto importante della ricerca e si suddivide a sua volta in quattro tappe: il mettere a punto le categorie, il collegare le categorie fra loro,

l'individuare la categoria centrale e l'integrare e delimitare la teoria. Si delineano, dunque, le categorie principali della ricerca che conducono all'astrazione di quanto raccolto dai dati e questo focus si restringe sempre più fino all'identificazione della categoria centrale, definita anche *core category* o *core variable*. Affinché si arrivi alla definizione dei parametri di questa categoria è necessario che le categorie più generali vengano collegate tra loro attraverso la suddivisione di queste in tematiche, poi connesse tra loro, fino a raggiungere una relazione gerarchica di queste. Identificando la *core category*, è importante creare le basi affinché la sua elaborazione risulti attendibile e valida. Questo processo è possibile tematizzando il processo generale di base di tutte le categorie e i loro collegamenti, al fine di arrivare a un modello interpretativo unitario che espliciti il percorso teorico che le lega.

9. *Scrivere il report*: scrivere è un processo che implica sempre un'interpretazione dei dati e accompagna ogni momento della ricerca. La scrittura del report, dunque, non può considerare quanto emerge alla fine del percorso, ma in ogni sua fase e riflessione.
10. *Valutare la ricerca*: Glaser (1978) afferma che questo tipo di ricerca si autocorregge, nel senso che non si potrebbe arrivare a una conclusione se ci fossero dei dubbi o delle incomprensioni poiché il processo di indagine non reggerebbe e non porterebbe alla formazione della teoria.

La *Grounded Theory* risulta essere innovativa sia nella sua strutturazione, sia nella sua metodologia e sia nell'area di indagine nella quale si inserisce. Questo metodo permette di spiegare, in maniera compiuta e articolata, quanto raccolto e analizzato di quel fenomeno della realtà sociale, fornendo teorie accessibili e comprensibili perché spiegate in ogni loro passo nella realizzazione. Il risultato della *Grounded Theory* racchiude in sé tutta la ricerca, non perché ne è la conclusione del percorso, ma in quanto in sé ha l'articolazione dell'indagine fatta, dalla scelta del campione, alla domanda di ricerca e a tutti i momenti della codifica che hanno condotto ad esso.

Il software utilizzato in questa ricerca è Atlas.ti, funzionale all'analisi dei dati qualitativi in quanto attraverso le sue applicazioni permette di categorizzare e analizzare le varie risposte al questionario. Utilizzare questo software è una scelta derivante proprio dalla possibilità che egli offre nell'interpretazione dei dati e dall'opportunità di collegarli, analizzarli, osservarli sotto diversi punti di vista attraverso l'uso di categorie, di collegamenti, di filtri. Il file di lavoro di Atlas.ti si chiama unità ermeneutica (HU) per evidenziarne il suo supporto nell'interpretazione dei dati per i ricercatori. Grazie agli strumenti di lettura dei dati, di analisi e di rilevazione, questa è una tecnologia flessibile nel suo utilizzo che risulta funzionale proprio alla ricerca della *Grounded Theory* (Vardanega, 2008).

### *5.5 Uno sguardo ai dati quantitativi*

Nel questionario sono presenti alcune domande chiuse che scaturiscono una prima riflessione sul tema dei punti di forza e debolezza della DaD e anche dei primi dati sulla dimensione della valutazione.

Nella domanda 7 viene chiesto agli insegnanti in che modo la situazione di emergenza ha portato a una rimodulazione di alcuni aspetti della programmazione didattica. Quello che emerge, da questa area di indagine, è che ogni ambito della didattica risulta essere inevitabilmente modificato e cambiato per far fronte alle nuove esigenze: dagli obiettivi di apprendimento, alle strategie didattiche, al ruolo attribuito alle competenze dello studente e anche gli aspetti più organizzativi e amministrativi legati alla didattica. La stessa valutazione è soggetta a questo rimodellamento e, infatti praticamente la metà degli insegnanti (47) hanno affermato che hanno dovuto completamente modificarla, mentre solo 6 hanno dichiarato di non aver fatto nessuna modifica e 11 pochi cambiamenti. È da interrogarsi se queste ultime risposte siano dovute al fatto che le modalità valutative programmate in precedenza sono risultati adattabili alla nuova situazione senza particolari difficoltà, o non sia avvenuto nessun cambiamento perché non ritenuto necessario o possibile essendo la didattica a distanza troppo complessa.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Del tutto	Media
Obiettivi di apprendimento	2	6	25	39	20	3,6
Strategie didattiche	0	2	13	45	42	4,3
<b>Modalità di valutazione</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>26</b>	<b>47</b>	<b>3,9</b>
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali	1	1	11	34	45	4,1
Monte ore settimanale effettivo di dad (sia per la preparazione sia per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL	3	3	35	30	21	4,5
Collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/consiglio di classe, il dipartimento- o i colleghi della stessa disciplina-, il collegio docenti)	3	0	34	31	24	4,6

Tabella 14: domanda 7- "in che misura l'attuale situazione ha richiesto una rimodulazione dei seguenti aspetti della sua programmazione didattica"

A favore di questa riflessione, funge anche quanto raccolto e analizzato nella domanda 11, nella quale si chiedeva di dire che livello di criticità hanno assunto gli ambiti della didattica durante la situazione di emergenza.

Tra gli aspetti maggiormente colpiti dalla didattica a distanza in senso negativo, ritenuti infatti dai docenti come i più critici, la forma di contatto con gli studenti è stata considerata inadeguata dalla quasi tutti gli insegnanti (ha ottenuto 62 opinioni di essere molto critica, dimostrando la difficoltà percepita su questa dimensione).

Anche la ridotta autonomia degli studenti e la gestione degli strumenti e ambienti di apprendimento sono altri due ambiti ritenuti di elevata criticità in questo periodo di emergenza. Inoltre, tra le dimensioni considerate più in difficoltà durante la didattica a distanza è da sottolineare come risulta esserci la valutazione e la sua riorganizzazione in nuove modalità. La maggior parte dei docenti ha affermato che la rimodulazione del percorso valutativo oscilla la sua difficoltà tra l'abbastanza (27 risposte) e il molto (46 risposte). Solo una ventina di insegnanti hanno ritenuto poco o per niente critica questo ambito, restando aperto l'interrogativo, come la domanda precedente, se gli strumenti predisposti prima della didattica a distanza avessero lo stesso grado di validità anche in questa nuova modalità o se questa dimensione viene ritenuta troppo complicata una

trasformazione in questo nuovo ambiente di apprendimento da non essere considerata nel riadattamento.

Una riflessione nasce anche dalle risposte della domanda 14 del questionario, nella quale si chiedeva se si utilizzassero o meno determinati strumenti e riferimenti per la valutazione (figura 15). Molti insegnanti dichiarano di avere usato per la valutazione delle linee guida individuate dal collegio docenti (78 risposte su 102) e la metà dei partecipanti affermano che hanno utilizzato le indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministero in merito.

Nell'analisi dei dati raccolti sulle modalità di valutazione utilizzate in questa nuova emergenza emerge come non ci sia uno o più strumento che viene utilizzato dalla maggior parte degli insegnanti, situazione ritenuta invece possibile in quanto metà degli insegnanti ha dichiarato di aver seguito le indicazioni del Ministero. Le due modalità più utilizzate risultano essere le rubriche di valutazione costruite adattandole alla didattica a distanza e delle modalità di autovalutazione, con rispettivamente 30 e 33 risposte affermative. Anche le ricerche e altri lavori pratici vengono utilizzati da una trentina di insegnanti, mentre le altre tipologie di valutazione sono molto poco usate in questa situazione, soprattutto i test e i lavori di gruppo risultano non essere praticamente considerati come modalità valutativa a distanza.

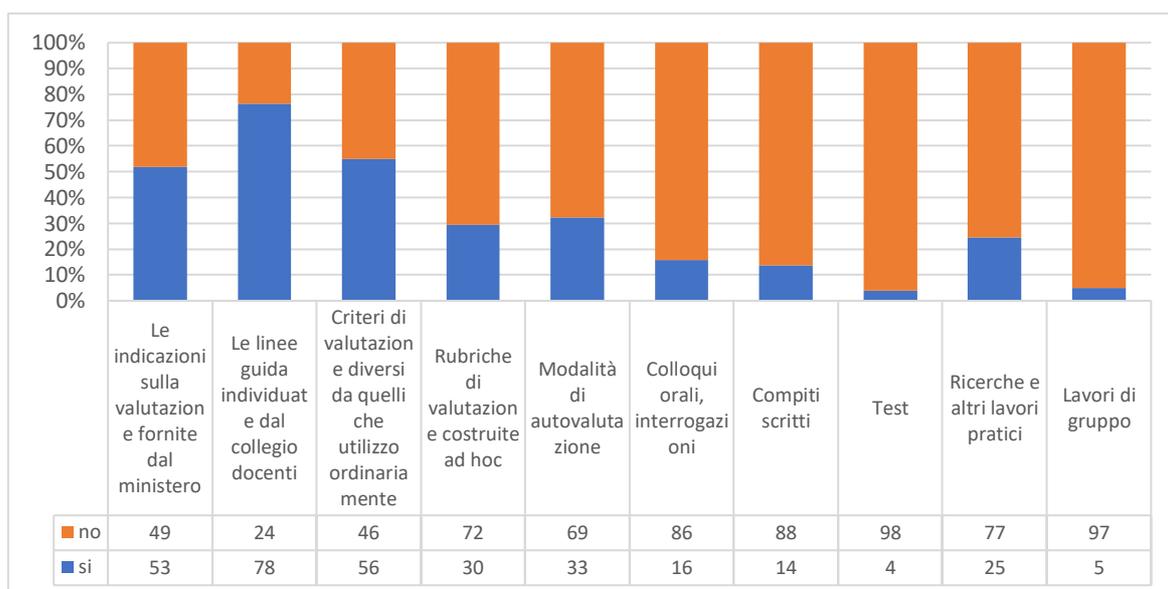


Figura 15: Domanda 14- Per la valutazione ha usato

## 5.6 L'analisi dei dati qualitativi della didattica a distanza

Prima di passare all'analisi qualitativa in riferimento alla valutazione, è importante riflettere sulle opinioni che gli insegnanti hanno espresso in generale sulla didattica a distanza e sulle criticità o punti di forza sia in riferimento al lavoro dell'insegnante e sia in riferimento agli studenti.

Le domande aperte alle quali i docenti hanno dovuto rispondere sono:

- *Domanda 20: indichi sinteticamente i motivi per i quali alcuni studenti hanno avuto difficoltà nella fruizione della DaD.*
- *Domanda 22 e 23: indichi in forma breve due punti di forza della DAD a partire dalla sua esperienza*
- *Domanda 24 e 25: indichi in forma breve due punti di debolezza della DAD a partire dalla sua esperienza*
- *Domanda 26: se vuole aggiungere commenti o riflessioni sulla sua esperienza*

Sono domande che dimostrano l'intento della ricerca di raccogliere e fornire materiali e dati di riflessione in merito all'esperienza concreta degli insegnanti durante il primo *lockdown*, non volendo giudicare o formulare risposte a un periodo così complesso.

Per analizzare le risposte relative alle criticità secondo gli insegnanti della fruizione della DaD da parte degli studenti, ho utilizzato 8 codici:

- *Assetto familiare*- l'occupazione dei genitori a lavoro o a casa o fuori casa, non avendo molto tempo per supportare il bambino nella didattica a distanza e/o l'occupazione dei fratelli maggiori dei mezzi tecnologici disponibili in casa;
- *Collaborazione* - la mancata risposta da parte degli studenti e delle famiglie alla partecipazione alle attività proposte e la bassa collaborazione tra insegnanti e genitori affinché questo non avvenisse;

- *Età* - l'età anagrafica dei bambini è ritenuta troppo bassa per le proposte a distanza e la mancanza di autostima che questa fascia di età ha nell'uso delle tecnologie porta alla necessità della presenza di un adulto;
- *Lingua-cultura* - i limiti della comunicazione in lingua italiana e altri vincoli socio-culturali sono risultati uno svantaggio nella fruizione della DaD perché lo scambio interattivo e di dialogo è risultato complicato;
- *Motivazione* - l'interesse posto alle proposte elaborate durante la didattica a distanza, sia da parte degli studenti e sia da parte dei loro genitori, ha condotto a una mancata partecipazione di parte di alcuni;
- *No motivo* - non tutti gli insegnanti riescono a trovare una motivazione alle criticità incontrate degli allievi durante questa modalità a distanza;
- *No obbligo* - la scuola dell'infanzia non è regolamentata come scuola dell'obbligo e questo fattore ha confluato sulla scelta o meno ad aderire alle proposte didattiche;
- *Tecnologia* - gli strumenti della didattica a distanza utilizzati sono, ovviamente, tutti mezzi tecnologici. La mancanza di avere le capacità per usarli sia da parte dei genitori e sia da parte degli studenti, il non possesso dello strumento e la scarsa connessione sono stati elementi di criticità.

Dalla figura 16 emerge come le maggiori criticità incontrate dagli studenti nella fruizione della didattica a distanza sono relative all'ambito della tecnologia. Dalle risposte degli insegnanti si rileva come molte famiglie siano sprovviste di strumenti tecnologici e questo è considerato un ostacolo alla fruizione delle proposte fatte dagli insegnanti. Anche la mancata connessione alla rete informatica è stata un altro impedimento emerso, come la non adeguata capacità da parte di alcuni genitori di utilizzare i mezzi richiesti per fruire della didattica a distanza.

Lo stesso assetto familiare è stato sottolineato come una criticità per alcuni studenti, in quanto è stato riferito come nelle famiglie nelle quali erano presenti altri fratelli che frequentavano ordini di scuola successivi alla scuola dell'infanzia, questi hanno avuto la precedenza nell'uso delle tecnologie disponibili in casa, così vincolando i bambini dai 3 ai 6 anni ad avere un utilizzo limitato o addirittura mancante alcune volte.

L'organizzazione familiare è stata sicuramente modificata con l'emergenza sanitaria e ha portato molti genitori a lavorare da casa, conducendo una difficoltà di questi a supportare i bambini a collegarsi con la classe virtuale o a fruire delle proposte, in quanto impegnati nel loro lavoro.

L'età degli studenti, infatti, richiede inevitabilmente l'attivazione della collaborazione con le famiglie, soprattutto con i genitori, al fine di consentire la continuità del percorso di apprendimento attraverso l'uso di strumenti tecnologici troppo complessi per i bambini della scuola dell'infanzia. Quello che emerge dalle risposte è che la non autonomia degli studenti ha condotto delle difficoltà nell'accedere alle proposte, soprattutto perché vincolata dalla mancanza di collaborazione tra genitori con gli insegnanti. Questa risulta influenzata a sua volta dall'interesse e dalla motivazione messa nella didattica a distanza.



Figura 16: Domanda 20- codici sulla difficoltà incontrata dagli studenti nella fruizione della DaD

Continuando l'osservazione delle criticità della didattica a distanza, le domande 24 e 25 raccolgono le risposte (volontarie e non obbligatorie) da parte degli insegnanti sui punti di debolezza di questa situazione. Questa parte del questionario ha ottenuto 179 opinioni da parte dei docenti, le quali, secondo la mia opinione, possono essere classificate in 16 codici:

- *Aspetto tecnologico* – non tutti gli studenti avevano la possibilità di avere strumenti adeguati o sufficienti per aderire alle proposte della didattica a distanza;

- *Assenza di indicazioni*- le linee guida dal Ministero per come effettuare la didattica a distanza alla scuola dell'infanzia sono risultate assenti, cosa che non è avvenuta negli altri ordini di scuola;
- *Assetto familiare* -la disponibilità e le competenze dei genitori ha influito nella partecipazione alla DaD;
- *Autonomia* - la non autonomia da parte dei bambini dell'uso dei mezzi tecnologici implica la presenza di un adulto che può interferire nello svolgimento della didattica;
- *Collaborazione tra insegnanti* – non è avvenuta condivisione di riflessioni e materiali tra i docenti;
- *Concretezza*;
- *Didattica* - intesa in ogni suo aspetto: dalla programmazione, alle competenze coinvolte nel processo di apprendimento, all'esperienza ludica, di conoscenza attraverso l'esplorazione e l'azione concreta, ai tempi, agli strumenti utilizzati;
- *Età dei bambini* – la fascia d'età dai 3 ai 6 anni non è autonoma nell'utilizzo della tecnologia e nel partecipare alla didattica a distanza;
- *Inclusione* – i bambini con maggiori esigenze educative non sono stati supportati nel loro percorso di crescita dalla questa modalità di didattica;
- *Lavoro e preparazione dell'insegnante* - risulta cambiato inevitabilmente e aumentato in quanto implica una rimodulazione e una nuova elaborazione di didattica e di conseguenza un aumento del lavoro da parte dei docenti;
- *Lingua-cultura*;
- *Partecipazione* - il grado di coinvolgimento dei bambini è condizionato dalla loro motivazione e interesse alla nuova modalità;
- *Relazione*- considerata nella sua dimensione sia relazionale e sia didattica, nello sviluppo di competenze e apprendimenti in esperienze di condivisione e negoziazione con il gruppo, i pari e l'insegnante;
- *Utilità*;

- *Valutazione*- il percorso valutativo inteso nella ricalibrazione degli obiettivi di apprendimento, nelle modalità di verifica, di osservazione e di analisi degli apprendimenti e competenze dei bambini.

La dimensione più compromessa nella didattica a distanza secondo i docenti risulta essere innanzitutto quella relazionale: la scuola dell'infanzia implica un apprendimento in continuo scambio e confronto con i pari, il contesto e le insegnanti. Questo aspetto, secondo i dati emersi dal questionario, non è stato possibile ricrearlo utilizzando gli strumenti tecnologici. La didattica a distanza non ha permesso l'ideazione di un ambiente di apprendimento ritenuto dagli insegnanti adeguato al fine di determinare le condizioni affinché si instaurassero di relazioni funzionali alla crescita delle competenze degli alunni.

Non essendo riusciti a realizzare un ambiente consono al fine di strutturare una relazione funzionale all'apprendimento, la didattica e la valutazione sono considerate ulteriori elementi di debolezza in questa situazione. Mancando della base sulla quale costruire una proposta adatta ai bambini dai 3 ai 6 anni, la didattica idealizzata non risulta essere funzionale al proseguimento degli obiettivi di apprendimento predisposti e non riesce a coinvolgere i bambini al punto da suscitare in loro una crescita. L'uso delle tecnologie, altro elemento di criticità, viene visto, quando presente nelle famiglie e reso disponibile ai bambini, non adatto agli studenti della scuola dell'infanzia. Non essendo autonomi, non si sentono partecipi delle proposte didattiche e non si attivano le competenze già sviluppate per poter ampliarle con nuove conoscenze e abilità, come invece avveniva in presenza a scuola.

L'inclusione di tutti i bambini risulta impossibile, in quanto gli strumenti messi a disposizione non riescono ad arrivare a tutti gli studenti e ad essere di aiuto ai bambini con maggiori necessità.

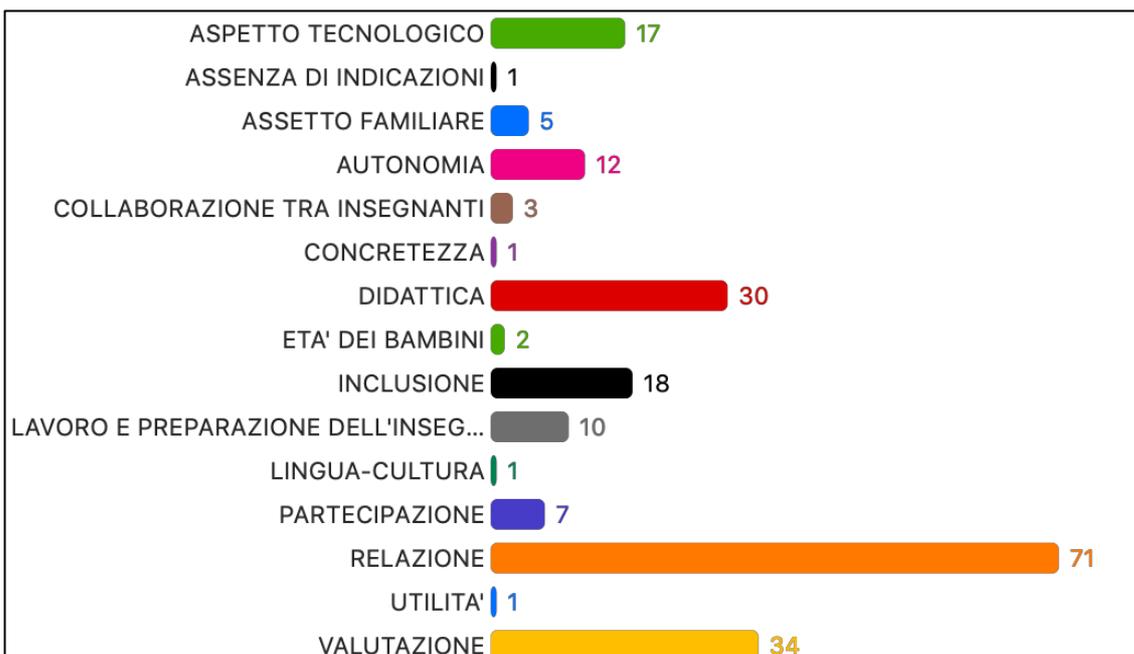


Figura 17: domanda 24-25- codici dei punti di debolezza della DaD

Oltre ad aspetti di criticità e di debolezza della didattica a distanza, gli insegnanti hanno dato opinioni anche positive su questa situazione emergenziale, cercando di trovare dei punti di forza su quanto fatto in questa nuova esperienza.

I codici utilizzati per classificare le 172 risposte sono stati:

- *Autonomia* - riferendola agli alunni;
- *Collaborazione con genitori* - al fine di rendere possibile la didattica a distanza con i bambini della scuola dell'infanzia, la figura del genitore come sostegno dell'uso delle tecnologie e di supporto negli apprendimenti è stata determinante affinché potesse verificarsi questa tipologia di didattica;
- *Collaborazione tra insegnanti*- trovandosi nella stessa situazione d'emergenza totalmente nuova, gli insegnanti hanno attivato una rete di supporto e dialogo per strutturare la didattica a distanza per i loro studenti;
- *Competenze* - sia gli insegnanti, sia gli studenti e sia le famiglie hanno dovuto ampliare le loro conoscenze per utilizzare degli strumenti e delle modalità nuove alla didattica della scuola dell'infanzia;

- *Didattica* - il riadattamento e la riformulazione della didattica ha portato all'ideazione di nuovi metodi, tecniche e proposte, estranee alla programmazione in presenza;
- *Entusiasmo dei bambini* - la nuova didattica ha catturato l'entusiasmo degli studenti.
- *Formazione per gli insegnanti*- l'uso di tecniche, strumenti e metodologie nuove ha condotto la maggior parte degli insegnanti ad ampliare le loro competenze per poter ideare nuove proposte per i bambini in base ai nuovi mezzi a disposizione;
- *Immediatezza*- la didattica a distanza viene vista di alta fruibilità e comprensione, arrivando alle famiglie in modalità sia comprensibili e sia immediate;
- *Inclusione*- con i bambini con maggiori difficoltà sono stati attivati nei canali individualizzati sia per le proposte da fornire agli strumenti e sia di comunicazione con le famiglie;
- *Necessità/possibilità*- la didattica a distanza è stata valutata come sia una necessità in tempo di emergenza per poter mantenere un legame e proseguire alcuni degli obiettivi prefissati nei mesi precedenti, e sia una possibilità al fine di continuare quanto iniziato a scuola in presenza attivando qualche strumento e canale;
- *Organizzazione*- il lavoro da casa, i tempi più flessibili e la gestione di alcuni momenti in autonomia rientrano in questa categoria;
- *Relazione*- intesa come la possibilità di mantenere in parte il legame affettivo-relazionale instaurato nella scuola in presenza e che ha permesso alla scuola di non abbandonare i bambini nella nuova situazione, ma di far sentire la sua presenza;
- *Tecnologia*- l'uso di strumenti tecnologici, estranei molte volte alla didattica della scuola dell'infanzia, ha condotto all'arricchimento delle conoscenze e delle opportunità relative a questo ambito disciplinare;
- *Valutazione*- considerata nella riflessione attivata al fine di ristrutturare la didattica per i bambini;

- *Nessuno*- non ci sono stati punti di forza nella didattica a distanza;
- *Altro*.

Osservando i due grafici, quello tra i punti di debolezza e quello tra i punti di forza, emerge come alcuni degli ambiti con maggiori criticità allo stesso tempo sono risultati anche ampliati nelle loro risorse.

La relazione, ritenuta non adeguata rispetto a quella in presenza, è anche il punto di forza con maggiori opinioni degli insegnanti: infatti, in una situazione di emergenza, essere riusciti ad attivare dei legami comunque tra la scuola e lo studente, è risultato un successo per i docenti. Questi, con le modalità più svariate, sono riusciti a creare una rete di dialogo, scambio e comunicazione con i bambini e hanno mantenuto accesa quella relazione iniziata tra le mura scolastiche.

La stessa didattica si trova arricchita dalla situazione, in quanto si sono attivati dei nuovi strumenti e delle nuove tecniche al fine di proporre attività con i nuovi mezzi a disposizione. Gli insegnanti, che hanno affermato che hanno dovuto frequentare in molti una formazione in merito, hanno ampliato le loro conoscenze tecnologiche e hanno strutturato nuove tipologie di attività didattiche, estranee al mondo della scuola dell'infanzia. Le competenze non solo dei docenti sono aumentate: secondo le risposte degli insegnanti, anche i genitori e i bambini, essendo sottoposti e invitati a una nuova didattica, che si avvaleva di strumenti e metodologie diverse dal consueto, hanno incrementato le loro abilità e conoscenze per poter partecipare e interagire con quanto proposto.

Un elemento di forza significativo è la rete di collaborazioni che si sono create sia a livello professionale tra i docenti e sia a livello educativo con le famiglie. Riuscire, in periodo di difficoltà, a trovare degli alleati nella ideazione di nuove strategie, nel riflettere su quanto sta succedendo, nel confrontarsi è stato molto apprezzato dagli insegnanti; i quali a loro volta avevano necessità dell'aiuto dei genitori per arrivare ai bambini. Una collaborazione con la famiglia dunque oltre ad essere un obiettivo costante nella scuola in generale, in questo periodo è risultato fondamentale affinché la didattica si realizzasse.

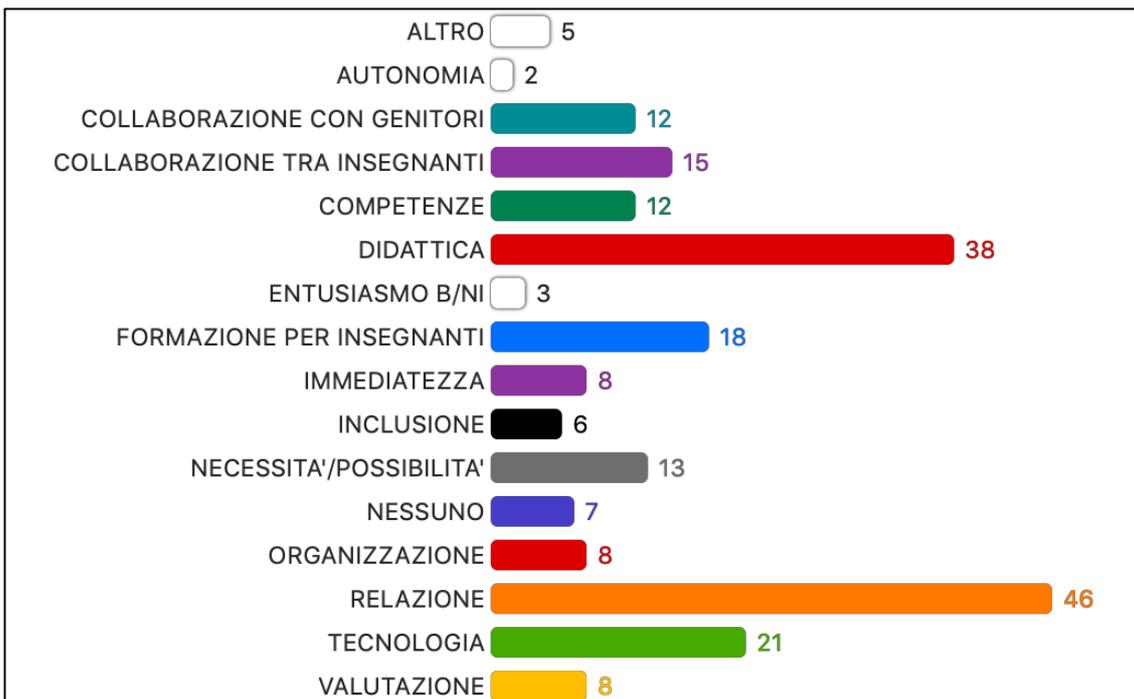


Figura 18: domanda 22-23- codici dei punti di forza della DaD

L'ultima domanda del questionario raccoglie le opinioni aggiuntive dei docenti sulla didattica a distanza e sulla loro esperienza in merito. A questo punto del questionario hanno dato il loro contributo 46 insegnanti e quanto emerge conferma i dati analizzati nelle domande aperte precedenti.

Nella figura 19 sono riportati i codici utilizzati per analizzare le risposte: in rosa sono le opinioni positive in merito alla didattica a distanza e ad elementi di forza emersi durante questa nuova emergenza, in grigio invece le criticità e le sensazioni negative emerse, e in base alla grandezza delle parole si sottolinea quanti hanno dato delle risposte categorizzabili con quel codice. Inoltre, i codici "proposte attuate", "critica al questionario" e "ritorno alla didattica in presenza" riportano ulteriori altre tre colori, diversi dai precedenti, in quanto più che delle opinioni relative alla DaD sono rispettivamente delle esplicitazioni rispetto a quanto fatto concretamente a livello di proposte didattiche, alle osservazioni al questionario, e al desiderio al superamento dell'emergenza e al ritorno alla normalità.

Come si osserva dalla figura, l'elemento che emerge maggiormente risulta essere un miglioramento della didattica e delle competenze: per gli insegnanti, essersi messi in

gioco in una situazione completamente nuova e aver dovuto riflettere in modo originale e innovativo rispetto alla quotidianità, ha portato sicuramente un aumento delle proprie capacità e conoscenze e di conseguenza le proposte didattiche hanno trovato una nuova forma e caratterizzazione. I docenti hanno anche sottolineato come quanto elaborato in questa esperienza e quanto raccolto possa essere una risorsa per il futuro da utilizzare, calibrandola nella dimensione scolastica in presenza, per non cancellare quanto fatto e appreso.

Non mancano le opinioni negative relativamente alla didattica a distanza: “impossibile”, “esperienza negativa”, “poco efficace”, “difficile” sono alcuni delle espressioni usate dagli insegnanti in merito a questa situazione. Lo scopo della scuola è ritenuto stravolto e addirittura non più pertinente con la didattica a distanza, come l’inclusione e la relazione sono altri due aspetti di criticità che gli insegnanti hanno sottolineato come determinanti per la scuola dell’infanzia e carenti a distanza.



Figura 19: Domanda 26- codici in riferimento alle altre opinioni

## 5.7 L'analisi qualitativa dei dati sulla valutazione

Dopo aver analizzato i dati raccolti dalle domande aperte relativi alla didattica a distanza e aver costruito un quadro generale relativo alle esperienze e opinioni degli insegnanti partecipanti alla ricerca della scuola dell'infanzia del Veneto, ho condotto l'analisi sulla valutazione e su quanto affermato dai docenti attorno a questo processo della didattica per poter riflettere sulle due domande di ricerca che hanno condotto il mio progetto di ricerca.

Attraverso il *software* Atlas.ti, ho cercato in quali risposte delle domande aperte gli insegnanti hanno riportato riflessioni in merito al processo valutativo.

I termini "valutazione/i", "valutare", "verifica/he", "verificare", "osservazione" e "osservare", lessico caratterizzante il processo di valutazione, vengono utilizzati solamente nelle risposte dove era richiesto loro di indicare i punti di debolezza. In tutto questi termini vengono utilizzati per 17 volte, facendo emergere come la valutazione sia un tema che ha suscitato criticità e come sia stata fonte di riflessioni problematiche durante la riformulazione della didattica a distanza.

La figura 20 raccoglie le parole utilizzate nelle *quotations* del codice valutazione usate più di 2 volte nelle risposte relative ai punti di debolezza della didattica a distanza e si osserva come i termini più usati hanno per la maggior parte un'accezione negativa: "impossibilità", "difficoltà", "mancanza" ne sono un esempio.



Figura 20: Word- cloud con le parole più utilizzate dagli insegnanti relativamente alla valutazione

Da questa analisi dei termini utilizzati dagli insegnanti relativamente alla valutazione emergono altri aspetti di questo processo, mostrandone sia la complessità e sia allo stesso tempo gli ambiti più complessi nella rimodulazione nella didattica a distanza. “Somministrazione”, “restituzione”, “osservazione”, “raggiungere”, “riscontro”, “processo”, “presenza”, sono tutti termini collegati al processo valutativo e che sono mersi come importanti anche in questa situazione, ma caratterizzati come punti di debolezza.

Infatti, facendo un’analisi ulteriore del codice “Valutazione” che classifica 34 risposte della domanda relativa ai punti di debolezza, emergono le maggiori problematiche legate a questo processo della didattica, che a loro volta ho classificato in ulteriori codici di analisi (figura 21):

- Scarso controllo;

- *No verifica* - non è possibile verificare e raccogliere dati per la valutazione;
- *No scambio nei gruppi* - dinamica ritenuta fondamentale del processo valutativo della scuola dell'infanzia;
- *No relazione* – altro aspetto decisivo nella dimensione valutativa con questa fascia di età di studenti;
- *No osservazione* – è una modalità di raccolta dati per la valutazione alla scuola dell'infanzia l'osservazione diretta degli apprendimenti;
- *No obiettivi di apprendimento* – l'impossibilità di raggiungere gli obiettivi prefissati;
- *No feedback* – intendendo la mancanza di avere una risposta diretta o anche del percorso di apprendimento degli studenti in ogni ambito di sviluppo;
- *No efficacia* – la valutazione attuabile non viene ritenuta efficace a distanza;
- *Metodologia da usare* – la problematica è quale metodo applicare per compiere un percorso di valutazione;
- *Filtro della famiglia* – i bambini non sono autonomi nell'uso della tecnologia e di conseguenza la famiglia può influenzare e determinare i dati utili alla valutazione;
- *Difficoltà* – la valutazione viene ritenuta complessa nella DaD.

I codici utilizzati nella categorizzazione delle risposte nelle quali venivano esposti criticità e debolezze legate alla valutazione mostrano come il problema di compiere atti valutativi a distanza per gli studenti della scuola dell'infanzia tocchi molteplici aspetti e crea difficoltà in molti ambiti.

Il problema che ha ricevuto più risposte(9) ed è stato evidenziato così dagli più insegnanti come il più critico in DaD è quello di non aver ricevuto dei *feedback* da parte degli studenti. La didattica a distanza, infatti, non è stata ritenuta un ambiente di apprendimento consono affinché l'insegnante riuscisse a raccogliere e osservare le risposte dei bambini durante i loro processi di acquisizione di una competenza. Questo ha portato ad emergere ad un ulteriore problema che è stato definito dai docenti come l'impossibilità di verificare gli obiettivi di apprendimento prefissati e di riuscire a

rimodulare, in questo senso strumenti di valutazione per questa fascia di età (con 8 risposte).

Oltre a questi due macro problemi, emergono dall'analisi dei dati altre difficoltà legate all'atto valutativo quali: l'assenza di osservazione del processo di apprendimento del bambino (5 risposte), la difficoltà di riadattare gli strumenti e le tecniche utilizzate in presenza e, dunque, di usare una metodologia adeguata (4 risposte), e il filtro della famiglia (4 risposte) è visto come una limitazione durante la didattica a distanza.

Gli insegnanti, nelle loro riflessioni in merito alla valutazione, hanno sottolineato come la difficoltà di interazione nei gruppi e lo scarso controllo sono due ulteriori problematicità che hanno portato a definire la valutazione a distanza come non efficace (2 risposte) e un processo difficile da attuare (2 risposte).



Figura 21: codici del codice valutazione

Nelle risposte relativi ai punti forza, invece, non si parla mai direttamente di valutazione, ma alcune opinioni degli insegnanti sono relative all'atto valutativo e sono una minoranza (8 risposte).

I dati raccolti affermano che la didattica a distanza ha permesso ai genitori di conoscere gli obiettivi e le attività che gli insegnanti prefiggono e propongono ai bambini (2 risposte). Per altri docenti, invece, la didattica a distanza ha portato all'attivazione dei canali sensoriali diversi dalla quotidianità così da raggiungere nuovi obiettivi di

apprendimento (2 risposte) e, comunque, è stato uno strumento che ha permesso di raggiungere degli obiettivi di apprendimento anche in situazione di emergenza (4 risposte). Come si osserva, non si parla di valutazione, ma di aspetti ad essa legati e fondamentali; dunque, evidenziando alcuni elementi che comunque si sono potuti applicare e sui quali riflettere anche positivamente.

## 5.8 *La discussione dei dati sulla valutazione*

### *Come la valutazione alla scuola dell'infanzia durante la didattica a distanza è stata percepita dagli insegnanti?*

La valutazione risulta essere considerata come un punto di debolezza della didattica a distanza. I docenti, infatti, danno opinioni sulla dimensione della valutazione e sui suoi aspetti quando devono elencare le criticità e le debolezze della situazione emergenziale, portando la valutazione ad essere uno degli elementi di maggiore problematicità.

I dati emersi portano alla riflessione di come la valutazione sia stata per gli insegnanti un elemento non solo di debolezza, ma quasi di impossibilità da attuare. La situazione di emergenza nella quale si sono trovati i docenti ha sicuramente portato alla rimodulazione di molti aspetti della didattica, ma la valutazione in questa riprogrammazione ne risulta esclusa. Gli insegnanti non sono riusciti a formulare nuove modalità di valutazione al fine di raccogliere e di analizzare eventuali percorsi di apprendimento degli studenti in risposta alle proposte didattiche offerte.

La stessa didattica ne risulta indebolita: la valutazione è un aspetto determinante della programmazione, dalla sua ideazione alla sua realizzazione. Durante la didattica a distanza, dunque, sono state create delle proposte didattiche prive dell'impianto valutativo adeguato che le sorreggono, così da tralasciare aspetti educativi fondamentali. Quanto fatto a distanza, senza la valutazione, non è funzionale come

quanto veniva proposto in presenza perché manca di alcuni suoi elementi base, come appunto la valutazione mancante in questa situazione.

Rimane aperto l'interrogativo relativo alla motivazione per la quale la valutazione non sia stata attuata in nessun modo durante la didattica a distanza, anche se alcune attività didattiche sono state create e proposte. Che impatto ha la valutazione nella scuola dell'infanzia da essere tralasciata nella didattica a distanza? La scuola dell'infanzia ha un impianto valutativo così forte da poter essere applicato anche in situazioni di emergenza, come per esempio è avvenuto per alcune modalità e attività della didattica?

Dalla prima esperienza di didattica a distanza della scuola dell'infanzia, la valutazione esce sicuramente sotto il profilo di criticità.

### *Che impatto ha avuto la didattica a distanza sulla valutazione nella scuola dell'infanzia?*

La didattica a distanza ha portato alla rimodulazione di quella in presenza per rispondere alle nuove esigenze e ai nuovi mezzi messi a disposizione per poter raggiungere gli studenti. Nella scuola dell'infanzia, questo processo di riprogrammazione ha inevitabilmente influito sull'ambito della valutazione e come emerso in modo prevalentemente negativo.

La mancanza di avere dei *feedback* dai bambini costantemente è una problematica sentita dagli insegnanti, i quali valutano non il prodotto finale, ma tutto il percorso di apprendimento dello studente. Oltre a questa necessità educativa, emerge anche che gli insegnanti non hanno avuto riscontri in generale su quanto proposto: è mancata una restituzione delle attività fatte durante la didattica a distanza e di conseguenza viene meno uno scambio comunicativo fondamentale per compiere atti valutativi. La mancanza di avere dei feedback porta inevitabilmente l'insegnante ad interrogarsi su cosa valutare, in quanto è proprio sulla raccolta e l'osservazione dei progressi e degli ostacoli che il bambino incontra nei suoi apprendimenti, che si concentra la valutazione nella scuola dell'infanzia.

La riflessione sul metodo da usare per potere raccogliere e valutare i progressi o meno fatti dagli studenti è un punto che interroga gli insegnanti, ma la risposta a questi interrogativi al momento è la difficoltà e l'impossibilità di verificare gli apprendimenti non avendone gli strumenti e l'ambiente di apprendimento adatto.

Un elemento che determina anche queste risposte è la necessità di supporto da parte dei genitori o degli adulti di riferimento al fine di poter partecipare alle proposte didattiche e questo conduce alla creazione di un filtro tra l'insegnante e gli studenti. Non essendo autonomi nello scambio interattivo e di materiali, i bambini nel momento in cui stanno elaborando una competenza si trovano a relazionarsi con i genitori, che in una situazione di non emergenza non succedrebbe all'interno della scuola, implicando di conseguenza un'influenza nei loro risultati, non valutabile però dall'insegnante perché non presente durante il processo di apprendimento.

Un altro aspetto emerso è la mancanza di relazione e, in specifico di interazione nel gruppo. Questo elemento risulta essere centrale nell'acquisizione delle competenze per i bambini tra i 3 e i 6 anni: la costruzione del sapere e delle abilità parte dal gruppo di pari e dalla relazione con essi. L'impossibilità di poter attivare questi meccanismi impedisce al bambino stesso di non poter attingere a una serie di risorse per lui fondamentali e allo stesso tempo la valutazione che veniva attuata in didattica in presenza risulta non adeguata alla nuova situazione emergenziale.

Le criticità incontrate nella didattica a distanza si riflettono, dunque, anche nella valutazione, la quale mancando dell'ambiente di apprendimento e della relazione con gli studenti, non riesce ad essere rimodulata nella nuova situazione.

## CAPITOLO 6

### UN CONFRONTO DIRETTO CON GLI INSEGNANTI

#### 6.1 Il disegno di ricerca

Dopo aver analizzato quanto emerso sia a livello nazionale in modo generico e poi le risposte degli insegnanti della scuola dell'infanzia alle domande aperte del Veneto in modo più approfondito, il progetto di ricerca si è concentrato ad effettuare delle interviste dirette a delle insegnanti della scuola dell'infanzia in un periodo successivo all'indagine SIRD per cogliere come eventuali ulteriori riflessioni emerse con l'evoluzione della pandemia e di conseguenza della didattica a distanza, per analizzare se alcune strategie e risorse attivate durante il *lockdown* del 2020 hanno avuto delle conseguenze sulla didattica in presenza, e per approfondire, attraverso una domanda mirata, il campo di indagine legato alla valutazione a distanza e alle opinioni su quanto fatto e percepito.

Le interviste, in tutto 12, si sono svolte nei mesi di aprile e maggio del 2022 e la modalità di ricerca utilizzata è stata l'intervista strutturata, singola e diretta ad ogni insegnante in presenza o telefonicamente. Le domande sono

Le risposte sono state registrate, trascritte schematicamente, suddividendole prima nelle domande poste durante l'intervista e poi confrontati i dati e categorizzati utilizzando le categorie già emerse sia a livello nazionale e sia regionale durante il corso della ricerca. Successivamente le riflessioni raccolte nelle interviste e categorizzate sono state analizzate e confrontate tra di loro e con i dati già emersi dalla ricerca, al fine di comprendere similitudini, contraddizioni e aspetti di novità. Lo strumento utilizzato è stato principalmente il software Excel per il confronto e la creazione di grafici e tabelle di analisi.

L'unità di indagine coinvolta in questa fase comprende: 10 insegnanti curricolari provenienti da 6 scuole dell'infanzia differenti e 2 coordinatrici, una che coordina due

scuole dell'infanzia e una che coordina quattro plessi dell'infanzia dell'istituto comprensivo, dove in uno dei quali ha anche il ruolo di insegnante curricolare. L'età media delle insegnanti è dai 35 ai 45 anni e la mansione è insegnante curricolare titolare per 10 di loro, una è solo coordinatrice pedagogica e un'altra è sia coordinatrice e sia insegnante curricolare titolare.

Le domande che ho posto durante le interviste partono dalle domande aperte del questionario e cercano di cogliere la riflessione in merito alla didattica a distanza maturata in questi due anni dalla indagine della SIRD e le implicazioni che il periodo di emergenza ha portato nella scuola dell'infanzia. Inoltre, ho chiesto alle insegnanti un'opinione sulla loro esperienza di valutazione a distanza e una riflessione in merito a quanto emerso.

Precisamente, le domande somministrate alle insegnanti sono state:

1. *Durante il lockdown di marzo-giugno del 2020, quale modalità di didattica a distanza (successivamente chiamata LEAD per la scuola dell'infanzia) ha attivato? (strumenti, metodologie didattiche,...)*
2. *Ha trovato dei punti di forza nella DAD che tutt'ora applicata e/o ha trasformato? Cosa è rimasto di quello che ha provato a fare durante la DAD?*
3. *Quali sono stati le criticità incontrate?*
4. *Quale è stata l'esperienza relativa alla valutazione durante la DAD? (strategie adottate, difficoltà incontrate, opportunità sviluppate,...)*

*Al termine del periodo nel quale la DAD è stata prevalente come modalità di insegnamento, avreste agito in modo differente su questo aspetto della didattica?*

L'intervista ha lo scopo, come il questionario, di cogliere le opinioni delle insegnanti durante il periodo di emergenze sulla didattica a distanza e sul processo valutativo attivato, senza aver la pretesa di dare giudizi su quanto fatto e riferito dai docenti. Inoltre, la ricerca viene arricchita di due ulteriori punti di vista: con la domanda 2, infatti, si vuole cogliere se dalle riflessioni emerse dalla prima esperienza di lockdown nel 2020 ci sono state dei punti di forza che sono maturati e hanno avuto delle implicazioni nella didattica in presenza; mentre con la domanda 4 si conduce

direttamente il docente a dare una sua personale opinione sul processo valutativo (nel questionario non è presente una domanda aperta così precisa su questo ambito della didattica e i dati emersi sulla valutazione sono tratti da una riflessione più generale dell'esperienza di didattica a distanza).

## *6.2 L'analisi dei dati*

Nel riportare l'analisi delle risposte ho seguito l'ordine delle domande formulato durante l'intervista e presento i dati utilizzando le categorie rilevate durante l'analisi delle risposte al questionario, per poterne favorire il confronto.

*Durante il lockdown di marzo-giugno del 2020, quale modalità di didattica a distanza (successivamente chiamata LEAD per la scuola dell'infanzia) ha attivato? (strumenti, metodologie didattiche,...)*

Le metodologie utilizzate dalle insegnanti intervistate sono soprattutto di tipo trasmissivo, al contrario di quello che generalmente viene applicato nella didattica in presenza, nella quale si prediligono quelle interattive. Le risposte, dunque, concordano con i dati nazionali, nei quali si evidenzia come nelle scuole dell'infanzia gli strumenti utilizzati e le rimodulazioni della didattica per la fascia d'età 3-6 anni ha portato gli insegnanti a prediligere la trasmissione ragionata di materiali accompagnata da indicazioni specifiche e spiegazioni registrate (audio o video) in differita, tralasciando attività di tipo laboratoriale e interattive (Lucisano, De Luca, Zanazzi, 2021).

In specifico, le modalità utilizzate dalle insegnanti che ho intervistato sono state:

- La creazione di un blog, nel quale venivano caricati video dove le insegnanti o leggevano un libro conosciuto ai bambini o prevedevano la spiegazione di alcune attività; dei materiali composti principalmente con immagini per la realizzazione di alcune proposte didattiche;

- L'uso di PowerPoint interattivi per la spiegazione di attività didattiche, nei quali sono stati inserite sia supporti grafici e sia audio con la spiegazione registrata dell'insegnante;
- L'invio tramite vari mezzi di comunicazioni di attività e di spiegazioni sia attraverso l'uso di immagini, video e audio.

I mezzi di comunicazione e interazione utilizzati per l'invio delle varie proposte sono stati diversificati da scuola a scuola in quanto dipendeva dai canali già attivi precedentemente la didattica a distanza. Infatti, è stato usato il sito dell'Istituto comprensivo, là dove era strutturato al fine di poter comunicare anche con le famiglie e non fungere solo da vetrina della scuola; la creazione di un blog, in una scuola sprovvista di un sito personale; l'uso di app come Facebook e/o Whatsapp nelle scuole dove questi canali erano già familiari e utilizzati dalle famiglie per la gestione sia delle comunicazioni; e la mail della scuola.

La modalità di videolezione o di videochiamate è stata utilizzata in due scuole, e solamente in una come mezzo per la didattica. Infatti mentre in una scuola si è deciso verso la fine dell'anno scolastico di effettuare un paio di videochiamate per rafforzare la relazione con i bambini e poter avere dei momenti di saluto; solo in una scuola la videochiamata ha avuto anche funzione didattica e ai bambini si sono riproposte delle attività legate alle routine della scuola (come il calendario scolastico e alcune canzoncine di saluto) e altre proposte didattiche come, per esempio, la lettura di una storia e la discussione su essa o delle canzoncine con gesti e movimenti.

Tutte le insegnanti hanno sottolineato come tutte le proposte fatte riprendevano in qualche modo sia la programmazione didattica, rimodulata in base ai mezzi e strumenti a disposizione e alla nuova situazione, e soprattutto utilizzavano termini, oggetti, immagini familiari ai bambini, per mantenere in qualche modo il legame con quanto si stava svolgendo all'interno delle mura scolastiche. Le attività proposte erano per la maggior parte di tipo esperienziale, nelle quali si coinvolgevano i bambini e di conseguenza le loro famiglie nella costruzione di giochi, di piccoli laboratori grafico-pittorici di scoperta con materiali facilmente reperibili in casa, di ascolto di filastrocche e di letture con delle attività collegate ad essere.

Nelle scuole, inoltre, si è dimostrata particolare attenzione al gruppo dei bambini grandi, con età 5-6 anni, i quali avevano interrotto la didattica finalizzata all'acquisizione di prerequisiti per il passaggio alla scuola primaria. Le insegnanti hanno attivato per loro dei canali personalizzati, attraverso i quali inviavano delle attività didattiche mirate allo sviluppo di alcune competenze base per la scuola primaria. In questo caso veniva richiesto un supporto importante a livello di tempo da parte dei genitori e le attività si avvalevano soprattutto di supporti cartacei, con la spiegazione da parte delle insegnanti usando sempre videolezioni registrate, PowerPoint con immagini, documenti Word con immagini e spiegazioni.

*Ha trovato dei punti di forza nella DAD che tutt'ora applicata e/o ha trasformato? Cosa è rimasto di quello che ha provato a fare durante la DAD?*

I punti di forza della didattica a distanza emersi durante le interviste hanno come protagonista la figura professionale dell'insegnante principalmente. La modalità attraverso la quale il docente ha reagito di fronte alla nuova situazione per ricalibrare la didattica e trovare nuove strategie e risorse viene vista dagli insegnanti come uno degli aspetti più positivi della didattica a distanza. Come emerge è avvenuto un arricchimento dell'offerta formativa grazie alle nuove competenze sviluppate dagli insegnanti attraverso corsi di aggiornamento e formazione sfruttando la chiusura della scuola e il tempo a disposizione a casa. I docenti, infatti, hanno acquisito nuove capacità e abilità soprattutto a livello informatico e tecnologico, per poter avere più risorse possibili per poter interagire e strutturare proposte didattiche coinvolgenti e calibrate per i bambini. Le insegnanti intervistate hanno confermato di avere tutte arricchito il loro personale bagaglio di competenze tecnologiche e non solo, infatti, 3 docenti hanno anche seguito ulteriori corsi di formazione che rimandavano da anni per impossibilità di frequentare in presenza combaciando con l'organizzazione familiare e lavorativa.

Alcune delle risorse attivate durante il *lockdown* non si sono concluse con l'apertura della scuola, anzi, sono diventate parte integrante della didattica in presenza. La costruzione, per esempio, di PowerPoint interattivi o di video realizzati direttamente

dalle insegnanti sono diventati proposte didattiche che vengono utilizzate maggiormente a scuola perché hanno dimostrato e dimostrano tutt'ora l'attivazione da parte dei bambini di nuovi canali sensoriali e la possibilità di essere più efficaci nella spiegazione e nell'acquisizione di conoscenza.

Anche quanto imparato durante ulteriori corsi di formazione ha permesso alle insegnanti di "svecchiare" le proposte didattiche ormai diventate ripetitive, introducendo nuove conoscenze e metodologie, così da migliorare la proposta formativa su più ambiti.

Un'insegnante ha aggiunto che l'attenzione posta durante la didattica a distanza di cercare di utilizzare materiali di uso quotidiano e facilmente recuperabili è diventata parte integrante della sua scelta di risorse da usare anche nella didattica in presenza. Infatti, si è accorta che l'utilizzare materiali familiari ai bambini e che possono trovare anche nelle mura domestiche permette loro di avere una continuità tra scuola-famiglia degli apprendimenti e di sentirsi più coinvolti nelle proposte didattiche perché partono dalle loro esperienze, compresi i materiali.

I docenti, dunque, si sono dimostrati aperti al cambiamento e disponibili ad attivare risorse e nuovi canali per poter continuare in parte a mantenere il legame con i loro studenti.

La DaD, inoltre, viene vista come una risposta all'emergenza e l'unica possibilità di interagire e di avere un proseguimento negli apprendimenti e nell'interazione con gli alunni. Emerge dagli insegnanti intervistati che ci sia stato un vantaggio a livello relazionale perché oltre a mantenere la relazione con gli studenti, si sono creati nuovi canali comunicativi e di dialogo. La collaborazione tra docenti e insegnanti è aumentata (anche se non viene ritenuta ottimale per una didattica a distanza funzionale in modo completo) e questo ha permesso una condivisione di obiettivi e di opinioni sui bambini e sul lavoro scolastico. Per due insegnanti, in aggiunta a questi aspetti, è aumentata l'interazione tra le famiglie stesse: attraverso i gruppi WhatsApp creati per lo scambio di comunicazioni e proposte didattiche, i genitori hanno costruito una rete di collaborazione e dialogo sia per mettere in comunicazione i bambini che avevano piacere di parlare tra di loro attraverso delle piccole videochiamate di gruppo e sia di

aiuto e di supporto in caso di necessità. Questo aspetto ha permesso ai genitori di potersi confrontare e aiutare a partire da un periodo di emergenza, e questa rete collaborativa continua ad essere attiva tutt'ora.

Un'ulteriore dimensione dell'ambito della relazione che è aumentata è stata quella tra i docenti in ottica verticale: il passaggio dei bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria è sempre un momento che mette in comunicazione i due gradi scolastici al fine di poter avere uno scambio di informazioni sui bambini per poter strutturare un ambiente di apprendimento e delle risorse dai dati e preconoscenze riportati dalle insegnanti della scuola dell'infanzia. Purtroppo, questo passaggio di informazioni con la chiusura a marzo delle scuole non poteva essere così funzionale in quanto i docenti della scuola dell'infanzia avevano potuto osservare direttamente i bambini fino alla fine di febbraio. Questo fatto ha portato i due ordini di scuola a trovare delle strategie al fine di poter comunque avere un dialogo sugli apprendimenti dei bambini fino a quando si erano potuti valutare e attivare delle strategie per poterli accompagnare almeno nell'inserimento nella nuova scuola. Questa dimensione di collaborazione tra infanzia e primaria è stata sottolineata da tutte le insegnanti intervistate e ha visto l'attivazione di più strategie come la creazione di materiali (attività di verifica e/o di presentazione) da consegnare i primi giorni di scuola primaria, la visione di video della nuova scuola per poter aiutare i bambini ad avere una preconoscenza degli ambienti, incontri virtuali tra le docenti per potersi confrontare sui bambini. Due insegnanti hanno anche riportato che per accompagnare i bambini in questo momento delicato di transizione tra un ordine all'altro, con la scuola primaria hanno dedicato dei giorni appositi prima dell'avvio delle lezioni, nei quali le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno accolto insieme a quelle della primaria i bambini nel nuovo contesto.

Un aspetto positivo non legato alla didattica è stato, secondo quattro insegnanti, il miglioramento a livello organizzativo del lavoro. Infatti, il trovarsi a casa e non avendo molte ore frontali con gli alunni, le docenti hanno dichiarato che la gestione del carico di lavoro (considerato comunque elevato poiché implicava una rimodulazione di tutte le proposte elaborate fino ad ora e utilizzando nuove strategie e strumenti) poteva essere organizzato in modo più funzionale. Risultava essere più semplice conciliare il lavoro con

i tempi familiari e anche il coordinamento con il team di docenti risultava più gestibile, in quanto le riunioni e gli incontri venivano fatti da casa, senza richiedere uno spostamento fisico dell'insegnante, e in orari diversi dal consueto.

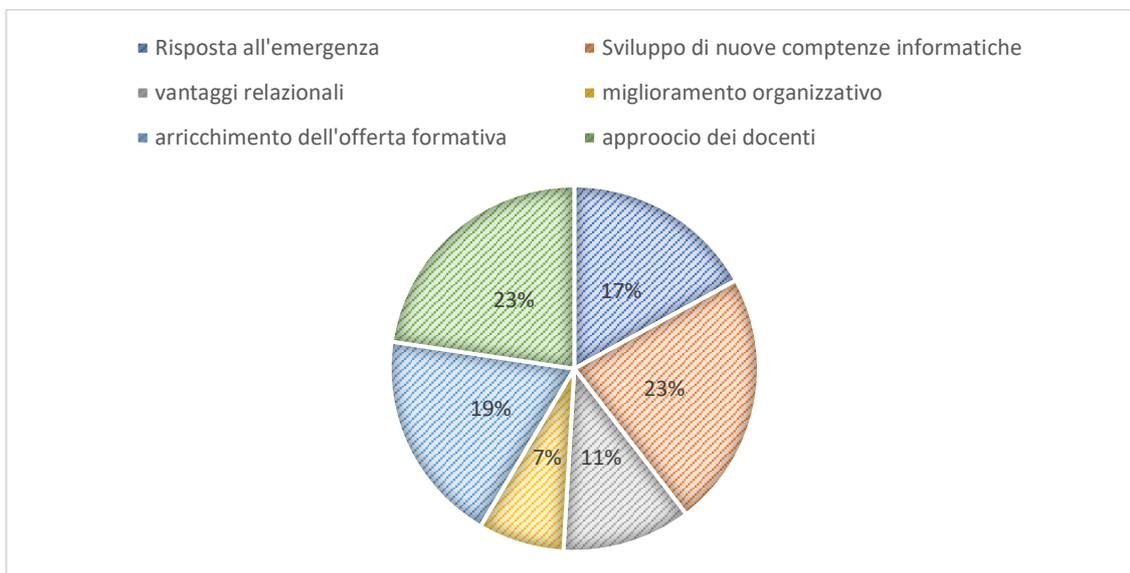


Figura 22: punti di forza dalle interviste alle insegnanti della scuola dell'infanzia

### *Quali sono stati le criticità incontrate?*

Come si può osservare anche dalla figura 23, la maggiore criticità incontrata è stata legata alla didattica e alla sua rimodulazione nel nuovo ambiente di apprendimento. Tutte le insegnanti intervistate hanno dichiarato che nel momento in cui si sono trovate a dover pensare a una didattica a distanza si sono sentite impreparate e hanno dovuto compiere una profonda riflessione su come procedere. Infatti, tutte ritengono che l'ambiente di apprendimento virtuale per i bambini della scuola dell'infanzia non risulti essere adeguato per i campi di esperienza nei quali si erano costruiti gli obiettivi di tutta la programmazione e non è consono a costruire proposte didattiche che permettono agli studenti di questa fascia di età di sviluppare un percorso di apprendimento che li coinvolga interamente come persone in un gruppo classe. La scarsa qualità dello scambio comunicativo e di interazione, praticamente assente in sincrono essendo tutto costruito in modalità principalmente asincrono, porta ad avere pochi momenti di

relazione sia con l'insegnante e sia con i pari, momenti che per i bambini dai 3 ai 6 anni risultano essere invece un elemento chiave della loro crescita.

Le docenti hanno aggiunto che nella riprogrammazione della didattica non hanno preso in considerazione gli obiettivi di apprendimento precedentemente prefissati, ma hanno preferito puntare a dare ai bambini e alle famiglie delle risorse fruibili facilmente per supportarli in questo periodo complesso, facendo sentire la scuola vicina agli studenti. Un'insegnante ha evidenziato come, a tal proposito, quella che all'inizio era stata definita come didattica a distanza, per la scuola dell'infanzia ha assunto con l'esperienza concreta sul campo un altro nome: Legami Educativi a Distanza, dimostrando come sia molto complesso proporre la stessa programmazione che si farebbe in presenza. Lo scopo di quanto fatto viene così modificato e diventa il continuare ad avere un legame appunto con gli studenti e la scuola.

La rimodulazione della didattica e la sua traduzione in proposte concrete attraverso gli strumenti tecnologici e digitali è considerata dai docenti come una delle difficoltà maggiori in questa situazione. Il dover ricalibrare quanto progettato in un ambiente completamente diverso, attivando competenze poco sviluppate nei bambini di questa fascia di età, utilizzando canali di comunicazione complessi da gestire e da fruire ha spinto gli insegnanti a una profonda riflessione sulla qualità del servizio educativo che volevano restituire a distanza.

Una riflessione, infatti, che metà delle intervistate ha riportato e che è collegata alle decisioni in merito alle proposte didattiche a distanza è stato il senso della scuola che si voleva passare con le attività che si inviavano: la scuola dell'infanzia come la scuola delle schede da colorare e ritagliare o come luogo dove si creano apprendimenti e situazioni di crescita attraverso le esperienze e i laboratori in gruppo? La paura che mi è stata riportata è stata, appunto, di passare un significato errato del valore della scuola dell'infanzia e di conseguenza la decisione di non sovraccaricare le famiglie con troppe proposte senza un filo conduttore e con funzione di passatempo. Le docenti nella riprogrammazione, dunque, hanno costruito delle attività che potessero avere degli obiettivi di apprendimento calati per quell'età e con lo scopo di far rivivere in parte

alcune delle esperienze che i bambini vivono all'interno delle mura scolastiche per costruire i propri apprendimenti.

Un'ulteriore criticità per i bambini della scuola dell'infanzia legata alla partecipazione alla didattica a distanza è legata al livello di collaborazione attivato dalle famiglie. Gli studenti di questa fascia di età non sono autonomi nella gestione degli strumenti informatici e tecnologici e richiedono l'aiuto e il supporto da parte dei genitori per poter fruire delle proposte didattiche a distanza. Quello che emerge dalle interviste è che la collaborazione attivata dalle famiglie è risultata bassa fin dall'inizio, evidenziando una diminuzione con il passare del tempo. I docenti, attraverso sia i *feedback* ricevuti ma anche attraverso gli strumenti di analisi dei mezzi utilizzati (come, per esempio, nel blog c'era la possibilità di tracciare le visualizzazioni ai post), hanno evidenziato una bassa partecipazione, attribuendo la causa a svariate motivazioni: altri fratelli impegnati nella DaD di altri ordini di scuola, i genitori a lavoro fuori o in casa, la mancanza di mezzi tecnologici adatti e sufficienti, la non necessità di dover far partecipare il figlio alle proposte,...

Un'ulteriore difficoltà che ha influito, almeno nel momento iniziale dell'avvio della didattica a distanza, è legata alle competenze informatiche delle insegnanti. Dalle interviste emerge come le insegnanti si siano sentite impreparate a gestire la nuova situazione anche perché inesperte nell'uso degli strumenti tecnologici, non conoscendone le funzionalità (anche quelle basi). Questo aspetto ha determinato un ritardo dell'avvio delle proposte a distanza in alcune scuole perché incapaci di trovare il supporto digitale più adeguato per rispondere alla situazione. Quello che viene sottolineato, è il perfezionamento continuo, però, delle proposte attraverso l'uso più consapevole e approfondito delle risorse a disposizione.

Le criticità sono collegate anche alle difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico: oltre all'inadeguatezza della formazione dei docenti, un altro punto rilevato è stato l'assenza di linee guida ministeriali per la creazione di una didattica a distanza adeguata per i bambini della scuola dell'infanzia. Le insegnanti hanno sottolineato come la mancanza di linee guida su come agire e su quali obiettivi puntare in questa nuova situazione, è stata percepita come una mancanza di punti di

riferimento e ha aumentato la difficoltà di prendere soprattutto le decisioni iniziali per cominciare a strutturare la didattica a distanza.

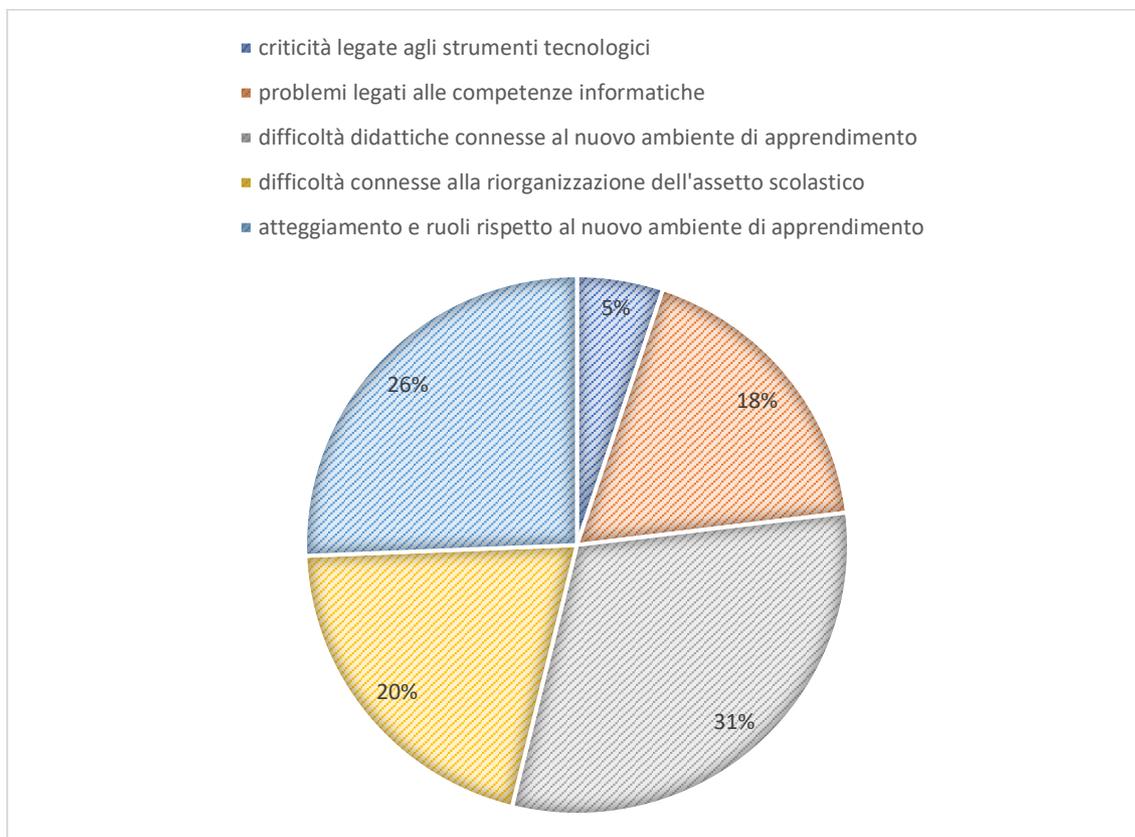


Figura 223: punti di debolezza dalle interviste alle insegnanti della scuola dell'infanzia

*Quale è stata l'esperienza relativa alla valutazione durante la DAD? (strategie adottate, difficoltà incontrate, opportunità sviluppate,..) Al termine del periodo nel quale la DAD è stata prevalente come modalità di insegnamento, avreste agito in modo differente su questo aspetto della didattica?*

Nell'intervista svolta agli insegnanti ho posto una domanda specifica all'ambito della valutazione, per poi classificare le risposte nelle categorie individualizzate da quanto è emerso dai dati qualitativi a livello regionale.

Ho potuto utilizzare le categorie create per le risposte date dagli insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto, in quanto anche da questa analisi emerge come la

valutazione sia considerata una problematica della didattica a distanza e classificata come un suo punto di debolezza.

Le maggiori criticità sono legate alla mancanza di relazione con gli studenti e tra i bambini, dimensione ritenuta fondamentale nella crescita degli apprendimenti e di conseguenza determinante per poter effettuare una valutazione di tutto il percorso delle competenze acquisite. L'assenza di questa dimensione porta all'incapacità di attuare un'osservazione del processo di apprendimento, delle criticità incontrate, delle risorse e abilità attivate e dei bisogni emersi, così da rendere la valutazione impossibile.

Un'altra problematica è stata l'assenza di *feedback* da parte degli studenti. Questa mancanza è legata alla bassa collaborazione che le famiglie hanno attivato con la scuola e la considerazione della didattica a distanza come non obbligatoria per i bambini. Di conseguenza, anche la richiesta di restituzioni attraverso foto, audio, video (le insegnanti intervistate hanno affermato di aver richiesto più modalità per favorire anche il coinvolgimento e la partecipazione) non ha avuto una percentuale di successo molto alta.

Quello che i docenti hanno potuto ricevere dagli alunni in didattica a distanza è stato per la maggior parte filtrato in qualche modo dai genitori. Infatti, 5 insegnanti hanno rilevato come alcune famiglie hanno partecipato anche attivamente alla didattica a distanza, continuando a mandare *feedback* di quanto fatto. Purtroppo, le attività svolte, una volta valutate e osservate dai docenti non sembravano integralmente eseguite dai bambini, ma era secondo gli insegnanti presente una correzione da parte del genitore nello svolgimento della proposta didattica. Questo è un altro fattore che ha influito nella decisione da parte di quasi tutti gli insegnanti intervistati di non svolgere valutazione durante la didattica a distanza, ma di riservare un ampio momento per riqualificare le competenze dei bambini all'inizio del nuovo anno scolastico. Da queste valutazioni è emerso come molti bambini non hanno svolto nessuna o poche delle attività proposte durante la DaD in quanto le competenze erano stabili a quando la scuola aveva chiuso e gli studenti non hanno riconosciuto alcune proposte simili a quelle inviate a distanza.

Questi dati hanno fatto riflettere gli insegnanti, i quali hanno affermato che c'è molta delega da parte dei genitori alla scuola della infanzia, poiché neanche delle abilità base della motricità fine come ritagliare o assumere un'impugnatura corretta erano state incrementate durante i mesi a casa.

Ritenendo la valutazione difficile durante la situazione di emergenza, gli insegnanti non hanno trovato delle metodologie adatte al nuovo ambiente di apprendimento altrettanto efficaci come quelle applicate in presenza.

Solo un'insegnante di quelle intervistate ha creato dei momenti valutativi riprogrammando la valutazione a distanza: attraverso la creazione di Google Moduli, nei quali ha usato immagini, giochi interattivi e piccole attività dinamiche, al termine di tre momenti ha somministrato ai bambini (i quali potevano essere autonomi nello svolgimento della verifica) questi brevi test per verificare se erano stati raggiunti gli obiettivi prefissati. Questa tipologia di valutazione è stata utilizzata solo con il gruppo dei grandi e per verificare pochi obiettivi di apprendimento (legati alle conoscenze matematiche). La partecipazione però è stata molto bassa, il 30% dei bambini ha restituito un feedback alla docente, mentre gli altri non hanno inviato nulla.

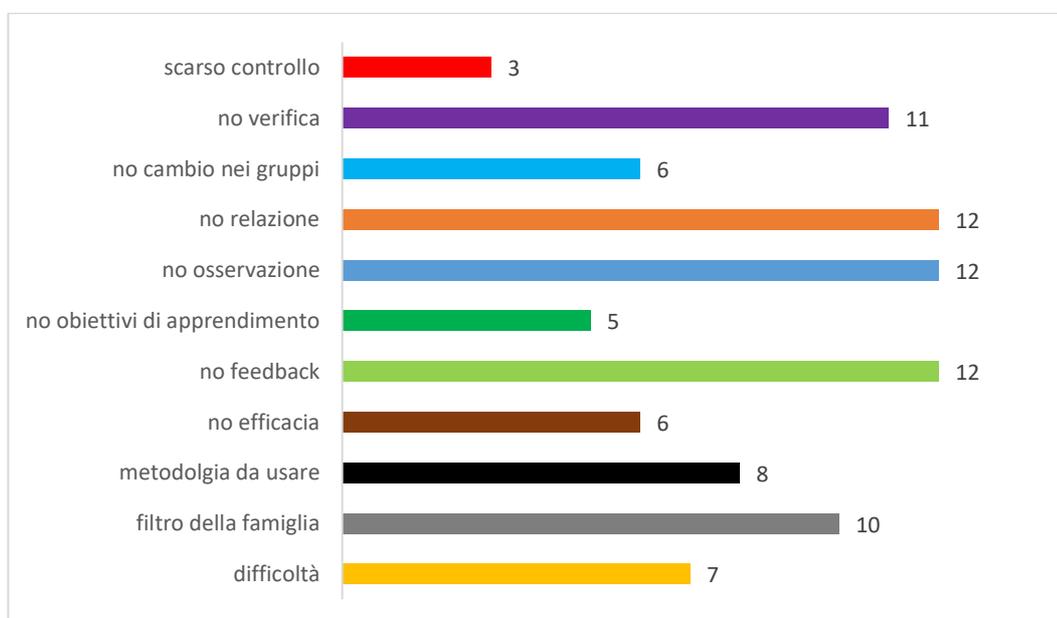


Figura 24: categorizzazione delle risposte delle insegnanti intervistate sull'argomento della valutazione

### 6.3 *La discussione dei dati*

Da un confronto diretto con gli insegnanti della scuola dell'infanzia tra aprile e maggio 2022, la didattica a distanza risulta essere stata caratterizzata da diversi punti di criticità, che superano di molto gli aspetti positivi.

La didattica a distanza, come per l'analisi delle risposte qualitative dei dati del Veneto, risulta essere anche per gli insegnanti intervistati un'esperienza con criticità complesse che ne determinano la percezione di essere un momento più negativo che positivo per tutti i docenti.

Le difficoltà incontrate nella rimodulazione e organizzazione della didattica, in ogni suo aspetto, sono emerse anche a livello nazionale, e in specifico anche nelle risposte dei docenti della scuola dell'infanzia del Veneto; infatti, in entrambi i casi risulta essere una delle categorie che ne hanno risentito di più a livello di qualità durante la didattica a distanza.

Una tra queste è stata la valutazione. Anche in questo caso, nel momento in cui si è chiesto di dare un'opinione su questo ambito e di descrivere la personale esperienza legata a questo processo, i docenti intervistati sono stati concordi nel sottolineare come la sua rimodulazione a distanza sia stata praticamente impossibile da attuare. I fattori che hanno determinato questa risposta negativa sono molteplici e, proprio per la loro numerosità, si è giunti alla decisione di non attivare nessuna modalità valutativa a distanza. Lo stesso insegnante intervistato che ha provato a compiere una valutazione a distanza su alcuni degli obiettivi di apprendimento prefissati nelle attività didattiche proposte in DaD ha dichiarato come la riformulazione di questo processo non è paragonabile all'efficacia che si raggiunge con gli strumenti e le modalità in didattica in presenza.

Confrontando le risposte delle interviste e quanto emerso dal questionario dagli insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto sul tema della valutazione (figura 25 e figura 26) si osserva come le criticità legate a questa dimensione hanno circa lo stesso valore per entrambi i gruppi di dati.

La mancanza del *feedback* da parte degli studenti è tra le problematiche più rilevate, a seguire l'impossibilità di osservare direttamente il processo di apprendimento dei bambini e la scarsa e quasi assente relazione. Anche la riflessione sulle metodologie da utilizzare per poter valutare a distanza ha condotto gli insegnanti ad affermare che non sono riusciti a trovare degli strumenti e dei mezzi altrettanto efficaci come quelli adottati in presenza per valutare le competenze degli studenti.

Il filtro della famiglia, inoltre, è un'altra problematicità della valutazione, in quanto influenza gli apprendimenti e i risultati degli studenti. La famiglia, in base a quanto rilevato dalle interviste e anche quanto emerso nelle riposte qualitative dati dagli insegnanti del Veneto, è protagonista di un'altra criticità: l'attivazione o meno della collaborazione con la scuola porta inevitabilmente una difficoltà o meno nella partecipazione del bambino alla didattica a distanza. I bambini, non essendo autonomi nell'uso delle tecnologie, dunque, sono dipendenti dai genitori sia per poter fruire di quanto proposto degli insegnanti e sia per i *feedback* dei loro risultati, non potendo comunicare direttamente e privato con l'insegnante, ma sempre vincolati dalla presenza del genitore. Di conseguenza la loro valutazione dipende ed è filtrata dall'adulto di riferimento nel contesto familiare.

Osservando le figure 25 e 26, si nota come le criticità hanno con circa la stessa percentuale di importanza in entrambi i gruppi di ricerca, facendo riflettere sul fatto che il non riuscire a trovare una metodologia di valutazione adeguata sia stata riscontrata da praticamente tutti gli insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto e per le stesse motivazioni. Cercando di approfondire la tematica con domande più specifiche emerge come gli insegnanti non siano stati in grado e non lo sono tutt'ora di trovare delle strategie da utilizzare per questa fascia di età, preferendo per la maggior parte dei casi evitare di svolgere la valutazione a distanza e rimandarla a settembre.

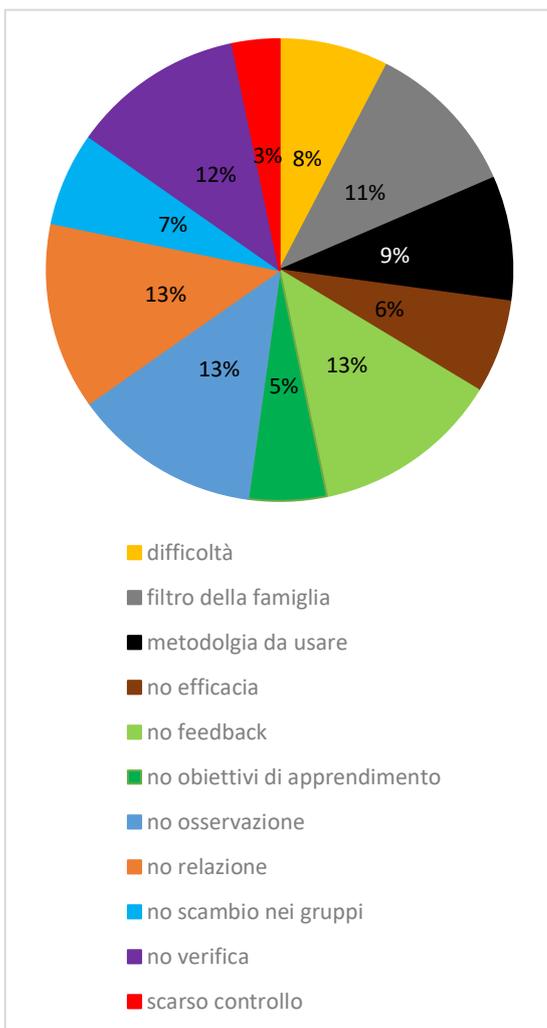


Figura 25: risposte sulla valutazione date dalle insegnanti intervistate

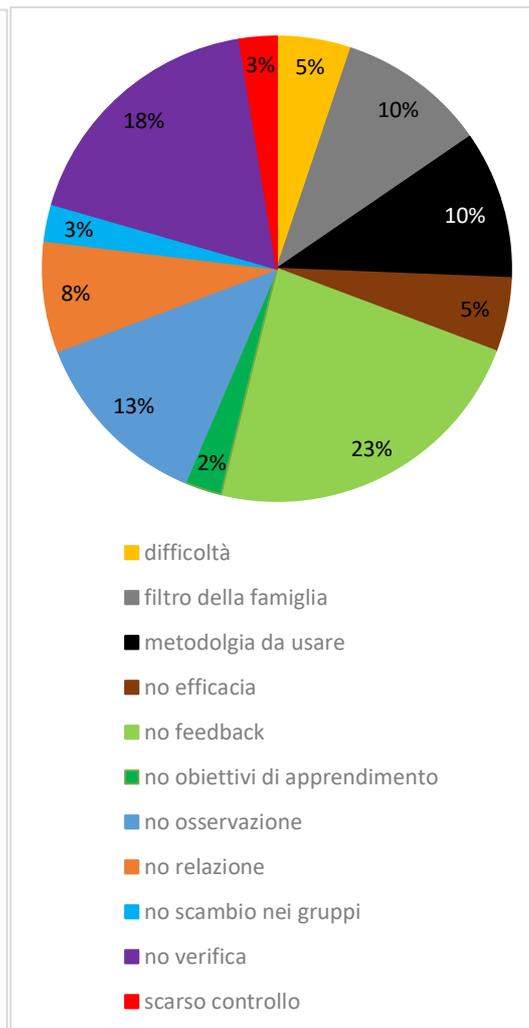


Figura 26: risposte relative sulla valutazione dal questionario date dagli insegnanti della scuola dell'infanzia del Veneto

Nelle interviste, e anche nelle risposte qualitative date dagli insegnanti del Veneto, è stato sottolineato un altro punto di difficoltà, ritenuto una mancanza per questa istituzione educativa: mentre per gli altri ordini di scuola sono state tempestivamente ideate delle linee guida e aggiornate periodicamente, per la scuola dell'infanzia questo non è avvenuto e le indicazioni date sono basse se non praticamente nulle. Con l'uscita degli Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza (LEaD) e un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia nella seconda metà di maggio 2020 si hanno avuto le prime linee guida dal Ministero per poter comprendere come affrontare questa situazione emergenziale, conducendo una seconda rimodulazione di quanto appena ideato per la didattica a distanza. In queste indicazioni vengono delineate alcune

esemplificazioni su quali modalità attivare per compiere un percorso di valutazione a distanza, ma le insegnanti a distanza hanno dichiarato che per loro erano delle pratiche non idonee a quanto avevano programmato e stavano realizzando come proposte didattiche.

Chiedendo agli insegnanti se dopo due anni dalla prima esperienza di *lockdown* avrebbero potuto agire diversamente sull'ambito della valutazione, sono stati tutti concordi nell'affermare che la decisione presa di non attivare nessuna modalità a distanza sia stata derivante da problematiche che tuttora non trovano un'adeguata risposta. L'ambiente digitale viene analizzato come non consono per gli apprendimenti dei bambini della scuola dell'infanzia, e come tale non adatto alla formulazione di un'adeguata valutazione del percorso di crescita dei bambini di questa fascia d'età. La valutazione risulta essere proprio per le sue caratteristiche particolari, che la contraddistinguono come processo fondamentale nel percorso di apprendimento dei bambini, un processo complesso che richiede una profonda analisi e riflessione su quali strumenti, modalità e risorse attivare affinché risulti adeguata al contesto di indagine e ai bambini con i quali intende attivare possibilità di miglioramento e crescita continua.

Un dato che emerge dalle interviste a favore del periodo di *lockdown* è, però, l'uso più consapevole delle tecnologie all'interno di questo ordine di scuola. Al contrario dai dati nazionali, che risulta invece essere un punto di debolezza con una percentuale bassa, per le insegnanti intervistate i problemi legati alle competenze informatiche dei docenti sono una criticità importante. Come visto nelle risposte ai punti di forza, molti docenti hanno seguito corsi di formazione per ampliare e arricchire le loro competenze digitali, in quanto queste non risultavano essere sufficienti per poter attivare una didattica a distanza. Sono significative le riflessioni delle due coordinatrici in merito: corsi di formazione sulle competenze informatiche è da anni che sono attivi e sono a disposizione degli insegnanti, i quali però hanno dimostrato di concentrare le loro risorse per specializzarsi e istruirsi su altri campi della didattica, arrivando ad essere impreparati di fronte a questa emergenza e costretti a ricalibrare i loro focus di attenzione a livello di formazione.

Gli insegnanti dopo una formazione per arricchire le loro competenze digitali al fine di attivare più risorse nella didattica a distanza hanno riutilizzato quanto appreso anche in presenza, attivando una maggiore diversificazione delle proposte, delle attività e delle metodologie per i bambini dai 3 ai 6 anni. Le tecnologie, dunque, iniziano a supportare la scuola dell'infanzia in modo consapevole e funzionale al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento degli studenti, poiché i docenti hanno potuto approfondirne la complessità e le molteplici funzionalità, sperimentando in DaD diversi strumenti e applicazioni educative.

## CONCLUSIONI

Il titolo del progetto invitava a riflettere sulla valutazione nella scuola dell'infanzia durante il periodo di *lockdown* approfondendo come e quanto la didattica sia stata rimodulata e quali opinioni abbiano avuto in merito gli insegnanti della Regione Veneto riguardo i processi valutativi. Attraverso 12 interviste poste ad insegnanti della scuola dell'infanzia tra aprile e maggio 2022, si è voluto poi cogliere se le riflessioni scaturite nel 2020 siano state portate a maturazione e attuate in seguito. Inoltre, attraverso il confronto diretto con alcuni docenti si è potuto indagare in modo più approfondito la tematica della valutazione a distanza, confrontando quanto raccolto dalle interviste con quanto emerso dal questionario SIRD.

Come si è potuto già in parte analizzare dai dati ricavati sia dalla ricerca a livello nazionale e regionale e sia dalle interviste fatte alle insegnanti, la didattica a distanza per la scuola dell'infanzia è stata una parentesi al momento prevalentemente valutata in modo negativo dai docenti. I punti di debolezza sovrastano i punti di forza e le criticità incontrate sono state considerate dagli insegnanti come troppo gravi e difficili da superare. Inoltre, le problematiche riguardano ambiti della didattica fondamentali per questo ordine di scuola e gli insegnanti non sono riusciti a trovare delle soluzioni altrettanto adeguate alle criticità incontrate.

Il senso stesso della scuola dell'infanzia ha rischiato di essere in parte compromesso: dopo anni di trasformazioni per poter raggiungere il valore educativo e formativo che tutt'ora essa rappresenta nel nostro paese, infatti, essa ha rischiato di trasformarsi in un'agenzia di intrattenimento o in un erogatore di attività privo del necessario impianto didattico e pedagogico. Cercando di attivare più risorse possibili, gli insegnanti hanno rischiato di tralasciare la loro funzione educativa e didattica, a scapito di quantità e originalità. Nel momento in cui i docenti hanno dovuto fermarsi per un'attenta riflessione di come volevano riprogrammare la didattica a distanza hanno prestato molta attenzione agli obiettivi da raggiungere così da evitare di perdere il senso educativo e didattico di quanto stavano ideando e facendo. La riprogrammazione in tempo di emergenza poteva portare gli insegnanti, dunque, a non tener conto di quanto

prefissato durante la didattica in presenza, ma dai dati raccolti sia a livello regionale (dati SIRD) e sia dalle interviste condotte di recente, i docenti hanno cercato preservare, anche a distanza, la funzione sociale ed educativa che la scuola dell'infanzia ha nel contesto italiano.

Emerge in particolare una difficoltà legata al percorso storico di questo ordine di scuola che indubbiamente ha influito sull'andamento della didattica a distanza e che riguarda la non obbligatorietà della sua frequenza. Questa situazione ha portato molte famiglie a non collaborare e a non considerarne l'importanza, valore che invece esso ha nello scenario educativo, sociale e formativo di ogni bambino e di ogni bambina.

È innegabile lo sforzo attuato dai docenti ai fini di mantenere un legame con i bambini o comunque di far sentire la loro presenza in un periodo di emergenza e di crisi come quello vissuto durante il *lockdown*. Il lavoro degli insegnanti ha sicuramente prodotto anche aspetti positivi, come si è potuto osservare dai dati raccolti, sia per l'aumento della formazione a livello digitale e sia per l'introduzione nella scuola di tecnologie fino a quel momento non conosciute o comunque poco utilizzate. Non solo, la stessa riflessione in ogni ambito della didattica al fine di riadattarla alla nuova situazione ha condotto i docenti ad analizzare obiettivi e metodologie in uso fino a quel momento apportando modifiche e cambiamenti anche alla didattica in presenza.

Da questa esperienza, però, emerge una grande problematicità, apparentemente senza soluzione: il processo valutativo risulta essere debole e non riadattabile alla DaD.

Negli Orientamenti Pedagogici Sui LEaD si è cercato di fornire delle strategie per poter comunque delineare una documentazione dei progressi e degli apprendimenti durante la didattica a distanza, quali, per esempio, la raccolta di elaborati ed esperienze e la condivisione in gruppo attraverso videochiamate o la creazione di un portfolio attraverso la collaborazione con le famiglie per tenere traccia delle esperienze proposte in DaD. Da quanto emerso dalle interviste e dai dati del questionario, però, si tratta di modalità di valutazione non attivate e utilizzate dai docenti.

La valutazione nella scuola dell'infanzia ha bisogno di essere svolta in un'ottica di trifocalità per consentire un'osservazione globale del bambino. La stessa raccolta di dati sullo studente necessita di essere fatta durante il percorso di apprendimento e non solo

con l'analisi di elaborati o verifiche finali. Il bambino nella scuola dell'infanzia impara e cresce durante le esperienze concrete, interagendo con il contesto, intrecciando relazioni con i pari e con le insegnanti e queste sono tutte dimensioni che la valutazione non può tralasciare. I dati raccolti dalla ricerca e dalle interviste hanno evidenziato come l'ambiente di apprendimento digitale non permetta la creazione di tali dinamiche e, di conseguenza, neanche la loro osservazione e analisi.

Un interrogativo che rimane aperto, a mio parere, è se la valutazione nella scuola dell'infanzia sia riuscita o meno ad essere riadattata solo per motivi pedagogici e legati alla sua base teorica di riferimento o se ancora non si sia consolidata al punto da avere degli strumenti e degli impianti valutativi fruibili in più situazioni possibili. Gli altri ordini di scuola sono riusciti, comunque, ad attuare una forma di valutazione, con le difficoltà connesse a questo cambiamento (come analizzato dai dati raccolti dal questionario), mentre la scuola dell'infanzia non ha trovato praticamente nessuna strategia. Quello che si intende sottolineare con questa riflessione non è una critica verso gli insegnanti di quest'ordine di scuola, ma è far emergere un interrogativo più grande e condurre un'analisi più approfondita su quello che è la valutazione nella scuola dell'infanzia a livello nazionale.

Il percorso che la scuola dell'infanzia sta compiendo per assumere un valore sempre maggiore nel processo di crescita di ogni bambino necessita di un impianto valutativo altrettanto forte e stabile per poter costituirsi come risorsa essenziale per tutti i bambini e le bambine, fornendo possibilità di miglioramento e crescita costante. L'intreccio della valutazione in ogni agire educativo è fondamentale al fine di garantire l'efficienza e la funzionalità di questa istituzione scolastica. Risulta altrettanto importante, in caso di emergenza, poter riadattare il processo valutativo alla nuova situazione. Dunque, la solidità di tale impianto valutativo risulta essere anche nella possibilità di essere adattabile e modificabile con maggior facilità al contesto.

Da quanto analizzato sia dai dati del questionario e sia dalle interviste, risulta importante sottolineare come la valutazione sia un aspetto essenziale per gli insegnanti, in quanto rilevata da molti come uno dei maggiori punti di debolezza e di conseguenza una preoccupazione evidente da parte dei docenti.

Gli insegnanti lamentano la difficoltà e la mancanza del riadattamento della valutazione alla nuova modalità per svariati fattori, quali: la mancanza di feedback da parte degli studenti; l'impossibilità di osservare direttamente i bambini nel loro percorso di apprendimento costante e quotidiano; la difficoltà di creare degli ambienti di apprendimento adatti al raggiungimento degli obiettivi dei campi di esperienza determinati dai documenti ministeriali e tradotti e personalizzati per ogni gruppo di studente in base ai bisogni, necessità e risorse. Queste problematiche legate direttamente alla realizzazione di un processo valutativo a distanza sono a loro volta influenzate da altre criticità colte durante l'esperienza di *lockdown*. Dai dati raccolti, infatti, emerge come la collaborazione dei genitori e la loro influenza (sia per quanto riguarda la partecipazione e sia l'acquisizione di nuovi apprendimenti negli studenti), la non autonomia dei bambini nell'utilizzo dei mezzi tecnologici, la difficoltà di instaurare una relazione con l'insegnante e tra i bambini della sezione fondata sullo scambio, confronto e dialogo e le problematiche legate alla costruzioni di proposte didattiche a distanza adeguate ai bambini di questa età sono ulteriori fattori che hanno portato i docenti a non attivare processi valutativi a distanza.

Prima del *lockdown*, gli insegnanti erano in possesso di strumenti e modalità di valutazione che si sono rilevati impossibili da attuare durante l'emergenza sanitaria nell'ambiente di apprendimento digitale. Per questo, la didattica a distanza della scuola dell'infanzia del Veneto è stata attivata in varie forme e con varie strategie, mancando però della valutazione nei confronti dei bambini, considerata un aspetto fondamentale dell'agire educativo scolastico.

## BIBLIOGRAFIA

Antonietti, M. (2012). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Bergamo: Junior.

Balconi, B., Nigris, E., Zecca, L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Batini, F., Sposetti, P. & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In P. Lucisano (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 100- 156.

Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma: Laterza.

Bloom, B.S., Madaus, G.F., Hastings, J.T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

Bonaiuti, G., Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete*. Roma: Carocci.

Bonaccini, S. (2018). *Dare valore alle competenze. La valutazione al nido e alla scuola dell'infanzia*. Parma: Junior.

Broadfoot, P.M, Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C.V., Harlen, W., James, M., et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.

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

Capponi, M., Cozzari, E., Falcinelli, F., Laici, C., Savelli, S. (2005). *E-learning. Aspetti pedagogici e didattici*. Perugia: Morlacchi.

Carr, M. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

Carr, M. (2012). *Le storie di apprendimento*. Parma: Junior-Spaggiari.

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

Chiosso, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Milano: La Scuola.

Decreto-legge n. 6 del 23 febbraio 2020, Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.

Decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004, Definizioni delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge n.53 del 28 marzo 2003.

Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, Linee pedagogiche per il sistema integrato "zero-sei", Commissione Infanzia sistema integrato zero-sei.

Decreto Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009, Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto ministeriale del 3 giugno 1991, Ordinamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.

Decreto n. 139 del 22 agosto 2007 Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione.

Dalledonne Vandini, C., Scipione, L. (2021). Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna. In P. Lucisano (2021) *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza e partecipazione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, pp. 71-85.

- De Rossi, M., Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci,
- De Rossi, M., Restiglian, E. (2013) *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- D.P.R. n. 584 del 11 giugno 1958, Programmi didattici per le scuole materne.
- Galfrè, M. (2017). *Tutti a scuola!* Roma: Carocci.
- Galliani, L. (a cura di) (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: La Scuola.
- Gallino, L., Un Progetto di formazione aperta/assistita in rete, in Grimaldi, R., (a cura di) (2003). *Le risorse culturali della rete*. Milano: FrancoAngeli, pp. 19-26.
- Garrison, D.R., (1985). Three Generations of Technological Innovations in Distance Education, in *Distance Education*, 6, 2, pp. 235-241.
- Grion, V., Aquario, D. & Restiglian, E. (2019) *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Grion, V. & Restiglian, E. (2019) *La valutazione fra pari nella scuola*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A Synthesis of over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Horn, M.B., Staker, H., Christensen, C.M. (2014) *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. 20 luglio 2020 <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>.

Innocenzi, S. (2004). Essere docente on line. In Maragliano R. (a cura di) *Pedagogie dell'e-learning*. Bari: Laterza, pp. 93-127.

Jonassen D.H., Howland J.L., Moore J.L., Marra R.M., (2003). *Learning to solve problems with technology. A Constructivist Perspective*, New Jersey: Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River.

Jonassen, D.H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivistic Design Model, in *Educational Technology*, 34, 4, pp. 34-37.

Kulp, R. (1999) *Effective Collaboration in Corporate Distributed Learning: Ten. Best Practices for Curriculum Owners, Developers and Instructors*. Chicago: IBM Learning Services.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.

Legge n. 444 del 18 marzo 1968, *Ordinamento della scuola materna statale*.

Lucangeli, D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.

Lucisano (Ed.) et al., (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. Lecce: Pensa Multimedia.

Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 17, 36, pp. 3-25.

Lucisano, P., De Luca, A.M. & Zanazzi S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In Lucisano (Ed.), (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 7-51.

Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.

Mctighe, J., Ferrara, S., (1996). Performance-based Assessment in the classroom: A Planning Framework, in R.E. Blum, J.A. Artet (eds.), *A handbook for student Performance Assessment in an Era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria (VA), p. 8.

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

Mishra P., Koehler M. J. (2009). Too cool for school? No way! Using the TPACK Framework: You can have your hot tools and teach with them, too, in *Learning & Leading with technology*, 36, 7, pp. 14-18.

MIUR (2012), *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII.

MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* nota MIUR 01.03.2018, prot. N. 3645.

Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese.

Montessori, M. (1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.

Hunt, M. L. (2016). *Un pesce su un albero*. Crema: Uovonero.

Nigris, E., (2011). Modelli rappresentazioni e cambiamenti: come innovare la pratica didattica a partire dalla documentazione dell'esperienza in Roig-Vila, R., Laneve, C., *La pràctica educativa en la Sociedad de la Informaciòn: Innovaciòn a través de la investigaciòn. La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*. Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola, pp. 315-322.

Nipper, S. (1989). Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing, in R. Mason, A. Kaye (eds.), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon, pp. 63-73.

Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza e un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia (2020).

Pellerey, M., (1998). *L'agire educativo*. Roma: LAS.

Piaget, J., (1983). *Biologia e conoscenza*. Torino: Einaudi (ed. or. 1967).

Piaget, J., (1981). *L'equilibratura delle strutture cognitive*. Torino: Bollati Boringhieri (ed. or. 1975).

Pozzi, F., et al. (2007). A General Framework for Tracking and Analysing Learning Process in Computer-Supported Collaborative Learning Environments, in *Innovations in Education and Teaching International*, 44, 2, pp. 169-79.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

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

Ranieri, M. (2004). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.

Restiglian, E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.

Rose, E. (2010). Continuous Partial Attention: Reconsidering the role of online learning in the age of interruption, in *Educational Technology*, 50, 4, pp. 41-46.

Sartori, G. (2004). *Homo videns: televisione e post-pensiero*. Roma-Bari: Laterza.

Scierri, I. D. M., Toti, G., Barbisoni, G., Pera, E., Salvadori, I., Capperucci, D., Batini, F. (2021). Modalità didattiche e valutative utilizzate nella didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD. In P. Lucisano (2021) *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza e partecipazione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, pp. 158-176.

Simone, R. (2000). *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.

SIRD. Manifesto per la ricerca educativa e l'innovazione didattica. From <http://www.sird.it/wp-content/uploads/2015/03/Manifesto-SIRD.pdf>

SIRD, (2014). *Statuto SIRD*. From <http://www.sird.it/la-societa/statuto>

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In *Harvard Education Review*, 57, pp. 1-22.

Small, G., Vorgan, G., (2008). *iBrain: surviving the technological alteration of the modern mind*. New York: Collins.

Stazione, I., Morini, A. (2021). Didattica a Distanza nel contesto scolastico. Primi esiti delle risposte aperte al Questionario SIRD sul campione regionale del Lazio. in Lucisano, P. (2021) *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza e partecipazione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, pp. 36-52.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Trentin, G. (1999). *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*. Milano: FrancoAngeli.

Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.

Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. Milano: FrancoAngeli.

Trincherò, R. (2018). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.

Vardanega, A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*. Milano: Feltrinelli.

Vegliate, R., Miranda, S. (2021). Le difficoltà riscontrate dagli studenti durante la didattica a distanza. La percezione degli insegnanti della Regione Campania. In P. Lucisano (2021) *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza e partecipazione*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, pp. 3-19.

Vescovi (a cura di) (2002) *E-learning. La formazione manageriale nella rete*. Milano: Il Sole 24.

Vygotskij, L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vygotskij, L.S., (1994) The problem of environment, in R. Van Der Veer, J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*. Cambridge: Blackwell. Pp. 338-354.

Vivanet, G. (2017). Tecnologie per apprendere. Quando e come utilizzarle. in Bonaiuti et al. (2017), *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci, pp. 81-123.

Wang, M. T., et al. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: a systematic review and meta-analysis, in *Developmental Review*, 57, 1000912, pp. 1-21.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: Las.

Wood D., Bruner J.S., Ross H. (1976). The role of tutoring in problem solving. in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

Zago, G. (2013). *Percorsi di pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.

## SITOGRAFIA

<http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/quale-scuola-quale-docente-era-digitale-4052017294.shtml>

H.I. Inose – J.R. Pierce, Tecnologie dell'informazione e nuova cultura, 1984

<http://www.educationduepuntozero.it/studi-e-ricerche/due-lezioni-di-alberto-manzi-sulla-didattica-a-distanza.shtml>



# ALLEGATO

## IL QUESTIONARIO: "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"

26/4/2020

Questionario sulla Didattica a distanza

### Questionario sulla Didattica a distanza

Gentile collega,

come Società Italiana di Ricerca Didattica abbiamo pensato di avviare un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole e dai singoli insegnanti nel periodo di sospensione dell'attività didattica dovuta all'emergenza covid-19. Pensiamo che su queste tematiche un confronto tra ricercatori e insegnanti possa avere elementi di grande positività.

Tutti i dati verranno raccolti in modo anonimo, in ottemperanza al Regolamento generale UE sulla protezione dei dati (General Data Protection Regulation, GDPR) n. 679/2016, al D.Lgs. n. 196/2003 "Codice in materia di protezione dei dati personali" (modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018).

I dati saranno trattati in forma aggregata e restituiti per provincia di appartenenza dei partecipanti. Nessun questionario sarà riconducibile direttamente ai singoli partecipanti. Le analisi dei dati hanno uno scopo conoscitivo e non hanno alcuno scopo diagnostico o valutativo. I risultati dello studio verranno comunicati e pubblicati in sedi scientifiche e formative, garantendo comunque la non riconoscibilità personale di chi ha partecipato al progetto. Non sono previsti rischi per i partecipanti, che partecipano su base volontaria alla ricerca e possono ritirare il consenso alla ricerca in qualsiasi momento.

Il Gruppo di ricerca è composto dal Direttivo della SIRD, coordinato da Pietro Lucisano e da dott. Gianluca Consoli ([gianluca.consoli@uniroma1.it](mailto:gianluca.consoli@uniroma1.it)), prof.ssa Patrizia Sposetti ([patrizia.sposetti@uniroma1.it](mailto:patrizia.sposetti@uniroma1.it)), prof.ssa Giordana Szpunar ([giordana.szpunar@uniroma1.it](mailto:giordana.szpunar@uniroma1.it)).

Le chiediamo qualche minuto di tempo per rispondere alle domande del questionario e La ringraziamo anticipatamente per il contributo che in tal modo darà alla ricerca.

Il presidente della SIRD

Prof. Pietro Lucisano

(la SIRD è la società scientifica che raccoglie i docenti universitari di Didattica e Pedagogia Sperimentale. Il Direttivo è composto da Loredana Perla Vicepresidente univ. di Bari, Antonio Marzano segretario, univ. di Salerno, Loretta Fabbri univ. di Siena, Ettore Felisatti univ. di Padova, Maria Luisa Iavarone univ di Napoli, Giovanni Moretti Univ. di Roma Tre, Roberto Trinchero univ. di Torino, Alessandra La Marca univ. di Palermo, Ira Vannini univ. di Bologna).

\*Campo obbligatorio

Titolo predefinito

1. Esprimo il consenso alla partecipazione allo studio. \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Acconsento  
 Non acconsento

2. In quale ordine di scuola insegna? \*

*Contrassegna solo un ovale.*

- Scuola dell'infanzia  
 Scuola primaria  
 Scuola secondaria di primo grado  
 Scuola secondaria di secondo grado  
 Altro: \_\_\_\_\_

3. Quale materia insegna? (Solo per gli insegnanti di scuola secondaria)

\_\_\_\_\_

4. In quale città/comune insegna? \*

\_\_\_\_\_

5. E' insegnante

*Contrassegna solo un ovale.*

- curricolare titolare  
 curricolare supplente  
 di sostegno titolare  
 di sostegno supplente

## 6. Fascia di età

*Contrassegna solo un ovale.*

- inferiore a 35 anni
- da 35 a 45 anni
- da 45 a 55 anni
- superiore a 55 anni

## 7. In che misura l'attuale situazione ha richiesto una rimodulazione dei seguenti aspetti della Sua programmazione didattica? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Del tutto
Obiettivi di apprendimento	<input type="radio"/>				
Strategie didattiche	<input type="radio"/>				
Modalità di valutazione	<input type="radio"/>				
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali (per esempio contatto individuale con gli studenti in difficoltà)	<input type="radio"/>				
Monte ore settimanale effettivo di DAD (sia per la preparazione sia per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL	<input type="radio"/>				
Collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/consiglio di classe, il dipartimento – o i colleghi della stessa disciplina –, il collegio docenti)	<input type="radio"/>				

8. Indichi gli strumenti che ha utilizzato per costituire l'ambiente di apprendimento a distanza. \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Sito della scuola	<input type="radio"/>				
Registro elettronico	<input type="radio"/>				
E-mail	<input type="radio"/>				
Telefono	<input type="radio"/>				
Messaggistica istantanea e chat di gruppo (Whatsapp, Telegram, Google Hangouts, etc.)	<input type="radio"/>				
Blog	<input type="radio"/>				
Siti dei libri di testo digitali	<input type="radio"/>				
App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, fogli di calcolo, presentazioni, etc. (per es. Google Moduli, Google Documenti)	<input type="radio"/>				
Classe virtuale per la condivisione di materiali, lo svolgimento di attività in gruppo o individuali, e la consegna compiti (per es. Google Classroom)	<input type="radio"/>				
Piattaforme digitali (per es. Google Suite for Education, Google Meet)	<input type="radio"/>				
RaiPlay	<input type="radio"/>				
Youtube	<input type="radio"/>				
Canali	<input type="radio"/>				
Social (per es. Facebook, Instagram)	<input type="radio"/>				

---

Materiali multimediali gratuiti

---

9. Indichi in che misura ha usato le seguenti modalità di interazione nell'ambiente di apprendimento. \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Modalità sincrone, cioè in presenza, in diretta con gli studenti	<input type="radio"/>				
Modalità asincrone, invio materiali, audio, video, mail, ecc.	<input type="radio"/>				

---

## 10. Indichi le strategie didattiche che ha applicato per realizzare la DAD. \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Compiti a casa e studio individuale	<input type="radio"/>				
Trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)	<input type="radio"/>				
Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi	<input type="radio"/>				
Spiegazioni in presenza (video lezioni)	<input type="radio"/>				
Spiegazioni registrate (audio o video) in differita	<input type="radio"/>				
Intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)	<input type="radio"/>				
Lavori di gruppo non strutturato	<input type="radio"/>				
Attività strutturate di cooperative learning	<input type="radio"/>				
Presentazioni di brevi relazioni da parte di studenti o gruppi	<input type="radio"/>				
Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti	<input type="radio"/>				
Laboratori virtuali	<input type="radio"/>				
Classe capovolta	<input type="radio"/>				
Libri di testo	<input type="radio"/>				

11. Nella Sua esperienza di DAD quali criticità principali sta riscontrando/ha riscontrato? \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Riorganizzazione della programmazione	<input type="radio"/>				
Riorganizzazione delle modalità di valutazione	<input type="radio"/>				
Gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento	<input type="radio"/>				
Forme di contatto inadeguate con gli studenti	<input type="radio"/>				
Ridotta autonomia degli studenti	<input type="radio"/>				
Interferenze dei genitori	<input type="radio"/>				
Supporto inadeguato da parte dei genitori	<input type="radio"/>				
Rapporto con la dirigenza	<input type="radio"/>				
Rapporto con i colleghi	<input type="radio"/>				
Disagio personale nella gestione della DAD	<input type="radio"/>				
Difficoltà organizzative	<input type="radio"/>				
Aumento dei tempi di lavoro	<input type="radio"/>				
Difficoltà tecniche nei collegamenti internet (per esempio linea disturbata, audio ecc.)	<input type="radio"/>				
Difficoltà a percepire la partecipazione dei singoli studenti	<input type="radio"/>				
Difficoltà nella gestione della classe nel suo complesso	<input type="radio"/>				

Difficoltà legate a fattori di disturbo negli ambienti nei quali gli studenti seguono le lezioni

12. Durante la progettazione e la realizzazione della DAD ha collaborato con \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Coordinatore di classe	<input type="radio"/>				
Team/Consiglio di classe/sezione	<input type="radio"/>				
Collegli della sua disciplina o Dipartimento	<input type="radio"/>				
Collegio Docenti	<input type="radio"/>				
Animatore digitale, team digitale	<input type="radio"/>				
Dirigente Scolastico	<input type="radio"/>				
Staff del Dirigente Scolastico	<input type="radio"/>				
Rappresentante di classe	<input type="radio"/>				
Altri genitori della classe	<input type="radio"/>				
Esperti esterni (università, formatori, ecc.)	<input type="radio"/>				
Esperti attivati per rapporti personali	<input type="radio"/>				

13. In relazione agli studenti in condizione di disabilità, DSA, BES, quali delle seguenti attività sono state svolte? \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	Si	No
Il PEI è stato rimodulato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il PDP è stato rimodulato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state previste specifiche modalità di interazione a distanza tra l'alunno e i/il docente/i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
È stato previsto l'uso di ulteriore materiale personalizzato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state contattate le famiglie per valutare insieme la nuova situazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PDP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo studente ha avuto necessità di impiego di altri ausili e sussidi didattici (hardware, software didattici)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ulteriore strumentazione tecnologica necessaria è stata fornita dalla scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 14. Per la valutazione ha utilizzato \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Si	No
le indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le linee guida individuate dal collegio docenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
criteri di valutazione diversi da quelli che utilizzo ordinariamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rubriche di valutazione costruite ad hoc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
modalità di autovalutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
colloqui orali, interrogazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compiti scritti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
test	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ricerche e altri lavori pratici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lavori di gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Come valuta i seguenti aspetti in relazione alla qualità dell'esperienza che sta realizzando? \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Molto bassa	Bassa	Media	Alta	Molto alta
Efficacia per l'apprendimento degli studenti	<input type="radio"/>				
Inclusione di tutti gli studenti	<input type="radio"/>				
Possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto	<input type="radio"/>				
Qualità dell'interazione e della comunicazione	<input type="radio"/>				
Impegno da parte degli studenti	<input type="radio"/>				
Carico di lavoro per gli studenti	<input type="radio"/>				
Carico di lavoro per gli insegnanti	<input type="radio"/>				
Partecipazione e attivazione degli insegnanti	<input type="radio"/>				
Condivisione con i colleghi	<input type="radio"/>				
Funzionalità degli ambienti di apprendimento usati	<input type="radio"/>				
Autonomia degli studenti nella gestione delle attività a distanza	<input type="radio"/>				
Collaborazione da parte dei genitori	<input type="radio"/>				
Disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie degli studenti	<input type="radio"/>				
Supporto organizzativo della scuola	<input type="radio"/>				
Supporto tecnologico della scuola	<input type="radio"/>				

Le quattro domande successive chiedono il numero totale degli studenti delle classi in cui insegna. Se ha più classi indichi il totale degli studenti. Le chiediamo poi di indicare una sua stima degli studenti che hanno pienamente seguito la DAD senza problemi, di quelli che la hanno seguita ma in modo parziale e di quelli che non è riuscita a raggiungere con la DAD.

Totale studenti= Pienamente Raggiunti + Parzialmente Raggiunti + Non raggiunti

16. Indichi il numero degli studenti delle classi in cui insegna. (se insegna in più di una classe indichi il numero totale degli studenti) \*

---

17. Indichi il numero complessivo di studenti delle classi in cui insegna pienamente raggiunti dalla DAD. \*

---

18. Indichi il numero complessivo di studenti delle Sue classi parzialmente raggiunti dalla DAD. \*

---

19. Indichi il numero complessivo di studenti delle Sue classi non raggiunti dalla DAD. \*

---

20. Indichi sinteticamente i motivi per i quali alcuni studenti hanno avuto difficoltà nella fruizione della DAD. \*

---

---

---

---

---

21. Le chiediamo di rispondere alle seguenti domande sulla DAD nella Sua scuola e nella sua esperienza professionale. \*

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	Si	No	Non so
Nella Sua scuola era già in uso il registro elettronico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulle nuove tecnologie?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulla DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aveva già partecipato a corsi di formazione sulla DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aveva già praticato forme di DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La Sua scuola ha attuato un monitoraggio degli strumenti (computer, tablet, smartphone, LAN) in possesso degli studenti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La Sua scuola ha previsto iniziative specifiche per supportare gli studenti privi della strumentazione necessaria?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola sono previste forme di monitoraggio e valutazione sull'efficacia della DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pensa che dopo questa esperienza integrerà la Sua didattica con forme di DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indichi in forma breve due punti di forza e due punti di debolezza della DAD a partire dalla Sua esperienza

22. 1) Punto di forza

\_\_\_\_\_

23. 2) Punto di forza

---

24. 1) Punto di debolezza

---

25. 2) Punto di debolezza

---

26. Se vuole aggiungere commenti o riflessioni sulla Sua esperienza lo può fare nello spazio che segue.

---

---

---

---

---

---

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli



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

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

# ALLA RICERCA DI PUNTI DI RIFERIMENTO

Una bussola come strumento per il viaggio

Relatore: Sabrina Stefani

Laureanda: Ilaria Zulian

Matricola: 1154113

Anno accademico: 2021-2022

## INDICE

<b>INTRODUZIONE:</b> La mia bussola, lo strumento di orientamento del percorso di tirocinio.....	p.2
<b>CAPITOLO 1- OVEST: Il contesto.....</b>	<b>p.5</b>
1.1 Osservazione e analisi di risorse e limiti del contesto.....	p.5
1.2 Maestra o tirocinante? Doppio ruolo nello stesso contesto.....	p.6
<b>CAPITOLO 2- NORD: I bisogni degli studenti in un mondo in emergenza sanitaria.....</b>	<b>p.8</b>
<b>CAPITOLO 3- SUD: Gli obiettivi, dalle Indicazioni Nazionali alle nuove esigenze dei bambini in tempo di Covid.....</b>	<b>p.10</b>
<b>CAPITOLO 4- EST: la progettazione.....</b>	<b>p.12</b>
4.1 Il coding.....	p.12
4.2 L'educazione stradale.....	p.15
<b>CAPITOLO 5- Un punto intermedio di congiunzione: la valutazione.....</b>	<b>p.20</b>
5.1 Le rubriche di valutazione.....	p.20
<b>5.1.1</b> Dimensione: Atteggiamento propositivo verso le attività didattiche.....	p.21
<b>5.1.2</b> Dimensione: Regole del vivere insieme in riferimento all'educazione stradale.....	p.23
<b>5.1.3</b> Dimensione: Concetti topologici e orientamento spaziale.....	p.24
5.2 Obiettivi raggiunti? Sintesi della progettazione.....	p.26
<b>CAPITOLO 6- IO ESPLOTRATRICE: al centro della bussola.....</b>	<b>p.28</b>
6.1 Autoriflessione e sintesi sul mio percorso di tirocinio.....	p.28
6.2 In cammino nel mondo del lavoro con la mia bussola.....	p.30
<b>BIBLIOGRAFIA E RIFERIMENTI NORMATIVI.....</b>	<b>p.32</b>
<b>ALLEGATI.....</b>	<b>p.33</b>
Allegato 1: cartellini esplicativi della classificazione dei cartelli stradali.....	p.33
Allegato 2: esempi di rappresentazione grafica dei cartelli stradali osservati e analizzati durante la caccia fotografica.....	p.34
Allegato 3: I movimenti del vigile- la metafora della porta.....	p.35
Allegato 4: le regole imparate durante gli incontri dell'educazione stradale rielaborate su supporto grafico.....	p.36

## *INTRODUZIONE: La mia bussola, lo strumento di orientamento del percorso di tirocinio*

È stato un lungo viaggio per arrivare fino a qua, sono passati tanti anni e tante cose sono successe. Orientarsi non è mai semplice quando si compie un viaggio così lungo, complicato, con tante salite e tanti ostacoli. Ci si può sentire pronti, ma ogni volta anche inadeguati; sicuri, ma anche incerti; appagati, ma anche alla ricerca ancora di qualcosa. E al termine di questa prima tappa di questo lungo viaggio, ho deciso di raccogliere quanto appreso in uno strumento che mi potrà aiutare per la mia vita professionale: una bussola.

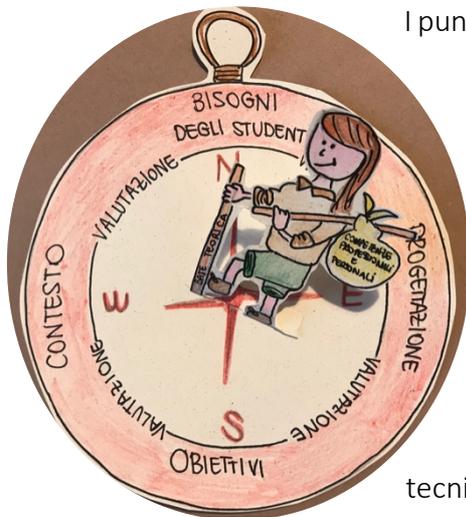


Figura 1: la mia bussola

I punti cardinali che ho individuato in questa bussola speciale sono: i bisogni degli studenti, le fondamenta della mia progettazione; il contesto, determinante nella costruzione degli interventi in quanto può essere risorsa ma anche limite per idee e proposte; gli obiettivi da raggiungere sia degli studenti ma anche i miei personali in quanto tirocinante e futura insegnante; e la progettazione, il percorso costruito con tecniche, strumenti e metodologie didattiche per affrontare determinati contenuti teorici per raggiungere gli

obiettivi e soddisfare dei bisogni. Tra ogni punto cardinale ho inserito la valutazione, intendendola in tutte le sue dimensioni: in itinere, degli apprendimenti degli studenti, l'autovalutazione degli studenti, la mia autovalutazione e la valutazione che bambini e insegnanti fanno su di me. La dimensione valutativa è legata ad ogni momento dell'agire didattico e a tutti i soggetti coinvolti e dunque non può essere solo un punto cardinale, ma è collante tra tutti.

Al centro ci sono io, vestita come un'esploratrice, con in una mano un bastone ben ancorato a terra, che sono le basi teoriche dalle quali partire e ritornare in ogni azione didattica, e nell'altra mano un sacco, non molto grande, contenente le mie competenze professionali e personali, importanti da applicare in ogni momento, ma anche da arricchire continuamente.

L'abbigliamento da esploratrice caratterizza la dimensione di imprevedibilità che questo lavoro implica: ogni esploratore non sa bene cosa troverà e soprattutto cosa gli accadrà, la stessa incertezza fa parte del percorso di ogni insegnante in quanto ogni programmazione può essere stravolta per un qualsiasi motivo.

Ho scelto la bussola, inoltre, come simbolo che racchiude il mio ultimo anno di tirocinio perché con i bambini, infatti, ho voluto svolgere un percorso che ha avuto come centro l'orientamento e la ricerca di punti di riferimento sia acquisendo alcuni concetti topologici ed il concetto di spazio e sia attraverso le regole della strada da rispettare in quanto pedone.

## *CAPITOLO 1*

### *OVEST: Il contesto*

#### **1.1 Osservazione e analisi di risorse e limiti del contesto**

Come punto cardinale Ovest c'è l'analisi del contesto nei suoi punti di forza e di debolezza, osservazione determinante nella creazione di un progetto che sia in armonia con la realtà nella quale si inserisce e possa sfruttare le risorse al meglio.

Per riflettere sulla scuola dell'infanzia nella quale ho svolto il mio tirocinio ho utilizzato lo strumento dell'analisi SWOT.

La scuola dell'infanzia paritaria San Giovanni Bosco ha tra i suoi punti di forza ampi spazi: sia le sezioni, le quali possono essere modificate facilmente nel loro setting per poter consentire una grande varietà di attività, e sia negli ambienti, una volta comuni come il salone e il giardino, ora però a causa dell'emergenza sanitaria divisi per mantenere le distanze tra i vari gruppi. Inoltre, anche la posizione dell'edificio scolastico è ottimale per le attività didattiche perché è vicina ad una palude e il percorso per raggiungerla è poco trafficato e sicuro per poter effettuare delle passeggiate con i bambini. Allo stesso tempo, tuttavia, nella scuola non sono presenti molti strumenti tecnologici per favorire un apprendimento digitale e, inoltre, la stessa scuola si è dovuta adattare alle nuove regole per il distanziamento e per la sicurezza e ha dovuto sacrificare in parte qualche ambiente. Nel mio progetto però ho voluto sfruttare i punti di forza della scuola, in linea anche con le Indicazioni Nazionali del 2012, nelle quali si afferma come "l'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza...L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativa e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica" (p.17,18). Infatti, ho sfruttato sia gli spazi interni della scuola, dunque l'ampiezza e la flessibilità dell'aula e sia l'ambiente esterno, per poter effettuare passeggiate e per la valutazione finale delle regole della strada del pedone. Andare oltre l'aula scolastica, per i bambini è stato stimolante per poter concretizzare l'apprendimento in contesti di vita reali. L'uomo di sua natura trasforma i contesti nei

quali si trova e da spazio, inteso allo stato naturale nel quale l'uomo non ha ancora agito, lo trasforma in territorio, con un significato antropologico, diventa, cioè, un ambito concreto di azione precisa e determinata, con relazioni sociali strutturate e simboli culturali. Dunque, conoscere il contesto nel quale si inserisce una progettazione didattica e farlo conoscere ai bambini concretamente, permette di far parte del territorio e di attivare una cittadinanza attiva perché consapevoli delle risorse, dei limiti e dei significati culturali che ci circondano.

## **1.2 Maestra o tirocinante? Doppio ruolo nello stesso contesto**

In quest'anno di tirocinio ho dovuto affrontare una nuova sfida a livello professionale: essere allo stesso tempo sia maestra e sia tirocinante all'interno della stessa scuola. Sicuramente questo doppio ruolo ha dei vantaggi, quali per esempio: conoscere la struttura e i suoi ambienti sia nei suoi punti di forza e in quelli di debolezza, avere già delle relazioni lavorative e di collaborazione con il team docenti, conoscere i bambini in parte e per loro non essere una figura del tutto estranea. Dall'altra parte, però, per i bambini io sono una maestra e la figura del tirocinante è un concetto quasi astratto per loro in quanto distante dalle loro conoscenze. Con la mia tutor, dunque, abbiamo riflettuto su come spiegare il mio nuovo ruolo ai bambini della sezione nella quale sono andata a fare i miei interventi educativi e trovare i termini più giusti per essere efficaci. Attivare le quattro "massime" della comunicazione dello studioso Grice, cioè la massima della quantità che implica adeguatezza dell'informazione al contenuto, la massima della qualità nella quale si esplicita che ogni contenuto deve essere veritiero, credibile e dimostrabile, la massima della relazione che esplicita l'importanza della pertinenza e la massima di modo che determina un'esposizione ordinata, sono state fondamentali per attivare una comunicazione efficace, che attivi non solo il contratto di posizione della posizione asimmetrica tra docente e alunno, ma anche quello di combustione, cioè nel favorire la relazione educativa basata sulla fiducia e determini un clima positivo e di confronto, come affermato nelle teorie del doppio contratto di Damiano (Saleri, 2014). Basandoci su questi principi teorici, con l'insegnante, abbiamo deciso di ruotare tutta la spiegazione sulla figura della maestra, a loro familiare, e dunque ho spiegato loro che

sono una maestra che sta imparando ancora a fare la maestra, che le maestre non smettono mai di andare a scuola, che ho preparato delle attività in accordo con la maestra Silvia (la mia tutor) e con l'università (la scuola dei grandi) e che la maestra Silvia mi osserverà e mi darà dei voti su come faccio la maestra, su come spiego, su come propongo le attività, e che anche loro, i bambini, potranno valutarmi e dirmi se sono brava o se non sono chiara. I bambini, dopo questa spiegazione, hanno compreso il mio ruolo e infatti, durante i miei incontri, chiedevano alla maestra Silvia se fossi brava o meno secondo lei e anzi volevano anche andare dall'università per raccontare e mostrare i loro elaborati.

Per i bambini, inoltre, il fatto che io fossi una maestra e concretamente stessi imparando a scuola con loro e come loro, ha attivato un nuovo tipo di relazione con la figura dell'insegnante: ero riuscita ad innescare un principio di reciprocità, nel quale oltre a mettermi nel punto di vista dei bambini per comprenderli, stavo, concretamente, acquisendo parte del ruolo di studenti e questo ha comportato una vicinanza maggiore con loro. Ha implicato, inoltre, anche più consapevolezza nel momento nel quale attivavo delle pratiche di peer education, nelle quali i bambini si trovavano ad assumere il ruolo di insegnante regolatore in, per esempio, la conduzione di un percorso nel reticolato, ed erano comunque soggetti ad un'osservazione esterna e. ciò portava ad all'attivazione di una concentrazione maggiore e l'aumento del senso di responsabilità acquisita in quegli attimi.

Questo doppio ruolo, personalmente, lo ritengo una dinamica funzionale nella crescita professionale di ogni docente: creare dei momenti nei quali si possano attivare delle compresenze tra docenti, nei quali un insegnante possa osservare e dare dei feedback ad un altro insegnante a livello professionale, permette una formazione continua e mirata sulle competenze che ogni docente dovrebbe avere e sviluppare nel corso di tutta la propria carriera.

## CAPITOLO 2

### *NORD: I bisogni degli studenti in un mondo in emergenza sanitaria*

La mia bussola a nord punta ai bisogni degli studenti perché sono proprio questi che danno la direzione ad ogni intervento didattico. È da loro che è importante partire per iniziare un viaggio e continuamente puntare a loro per aiutare i bambini a crescere e ad acquisire apprendimenti che siano significativi. Lo stesso processo di valutazione, infatti, parte dal momento iniziale dell'azione didattica, "quando è necessario raccogliere informazioni sulle esigenze dei soggetti coinvolti, sulle obiettive difficoltà poste dalla situazione. [...] Il progetto formativo ha come obiettivo primario quello di aiutare un allievo ad inserirsi nella realtà che lo circonda, in modo personale e creativo, ad adattarsi alla complessità e al divenire dell'esperienza, sapendo formulare soluzioni originali ai problemi da essa emergenti". (Galliani, 2015, p.69-70). Nel corso degli anni di tirocinio, ho imparato che è fondamentale dedicare una parte del proprio tempo ad osservare la realtà nella quale sarei intervenuta con il mio progetto per essere una risorsa utile ai bambini, e non un ostacolo nel loro percorso di apprendimento e di crescita. Partendo dai bisogni degli studenti e dalle loro caratteristiche, ho potuto analizzare come le proposte didattiche costruite sul e per il bambino e/o gruppo possono andare oltre all'apprendimento della conoscenza, ma arricchire in modo significativo la valigia di strumenti di ogni bambino per affrontare la vita quotidiana, e non solo rispondere correttamente ad una domanda. Sono stati anche diversi i contesti nei quali ho svolto il mio tirocinio: da una classe terza della scuola primaria, nella quale era emerso l'esigenza di esplorare e indagare il concetto di misura in modo concreto e attivo, non come una concezione passiva data dal sistema matematico e numerico così da comprenderlo nella sua complessità e di utilizzarlo con consapevolezza; ad un gruppo di bambini di 3 anni di una scuola dell'infanzia con esigenze linguistiche e di ampliare il proprio vocabolario e la propria competenze comunicativa per poter partecipare alla vita scolastica e del gruppo classe in modo attivo; fino alla sezione eterogenea di quest'anno, nella quale ci sono bisogni completamente nuovi visto la realtà nella quale ci troviamo.

Il mondo dei bambini è stato stravolto, come la realtà di ognuno, a causa dell'emergenza sanitaria che dalla primavera del 2019 continua a modificare la vita di tutti. Nuove regole, nuovi cartelli, nuove indicazioni sono state introdotte in ogni contesto e sono diventate strumento di orientamento nella nuova realtà. E, ovviamente, anche il mondo della scuola si è adeguata a questa emergenza: frecce colorate per indicare i percorsi per effettuare gli spostamenti; cartelli per igienizzazione, per sostare mantenendo la distanza, e altri ancora; bandierine colorate come divisione dei giardini; e tanti altri simboli e nuovi strumenti sono stati introdotti a scuola per poter creare un ambiente innanzitutto sicuro e confortevole per la sua utenza.

Dunque, i bambini medi e grandi hanno trovato una scuola nuova, cambiata dopo un'estate già strana e diversa dal solito, e non è mancato disorientamento e domande in merito a queste modifiche. Ed è rilevando proprio questo bisogno di spiegazione e di disorientamento che ho deciso di strutturare il mio progetto didattico: i bambini hanno bisogno di riappropriarsi di un ambiente che continua a cambiare davanti ai loro occhi senza sentirsene parte. Le frecce, i percorsi e i confini per loro erano concetti non così abitudinali e, invece, ora devono saperli interpretare e seguire. E anche considerare i cartelli che comunicano attraverso i loro simboli delle regole ben precise, è per i bambini una pratica non così diffusa. Il mio intervento didattico, dunque, vuole sfruttare questi cambiamenti e le mille domande dei bambini per poter riprendere parte in modo attivo alla realtà che li circonda e sentirsi protagonisti attivi del loro spazio.

La sezione, in particolare, nella quale ho svolto il mio tirocinio è di tipo eterogeneo, composta da 7 bambini piccoli, 7 medi e 7 grandi e questo aspetto è stato da una parte un vantaggio nella costruzione della progettazione, dall'altra ha fatto emergere diversi bisogni da combinare tra di loro. Infatti, i bambini più piccoli e qualche altro bambino, avevano l'esigenza di muoversi continuamente, dunque di essere coinvolti in attività ludiche per attivare apprendimenti che per loro siano il più possibile significativi. Proporre attività troppo strutturate e riflessive portava alla perdita di attenzione quasi immediata da parte di alcuni bambini, risultava di conseguenza determinate creare delle proposte che implicassero entrambi i tipi di attività per poter comunque permettere l'attivazione di percorsi di apprendimento in base alle caratteristiche individuali di ognuno.

### **CAPITOLO 3**

#### ***SUD: Gli obiettivi***

##### ***dalle Indicazioni Nazionali alle nuove esigenze dei bambini in tempo di Covid***

I bisogni dei bambini rilevati dopo un'osservazione iniziale si sono trasformati in obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo della competenza, in linea con le Indicazioni Nazionali del 2012, e si sono concentrati su due campi di esperienza: il sé e l'altro e la conoscenza del mondo. Nel primo campo di esperienza si esplicita come "I bambini formulano tanti perché sulle questioni concrete, sugli eventi della vita quotidiana, sulle trasformazioni personali e sociali, sull'ambiente e sull'uso delle risorse, sui valori culturali, sul futuro vicino e lontano, spesso a partire dalla dimensione quotidiana della vita scolastica. Al contempo pongono domande di senso sul mondo e sull'esistenza umana. I molti perché rappresentano la loro spinta a capire il significato della vita che li circonda e il valore morale delle loro azioni" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.18) In una realtà così in continuo cambiamento è importante aiutare i bambini a fare esperienze vicine al loro vissuto per poter comprendere più in profondità ciò che li circonda, così da poter dare delle risposte alle tante domande nella costruzione di un'identità personale più globale e concreta. Inoltre, "i bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. [...] Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni." (Indicazioni Nazionali, 2012, p.22) Gli obiettivi e tutta la programmazione punta ad aiutare i bambini a trasformare le tante regole nuove della scuola in concetti familiari, che possono essere compresi ed interiorizzati, conoscendone gli elementi base che diventano per i bambini dei punti di riferimento. Allo stesso tempo la conoscenza delle regole stradali diventa un ulteriore processo di apprendimento che permette ai bambini di appropriarsi di norme sociali, di comprendere l'importanza di rispettare dei diritti e dei doveri per il bene collettivo e di dare un significato ad una realtà che li circonda, quale è la strada, individuandone dei costrutti elementari per orientarsi.

I traguardi di sviluppo si sono concentrati su la dimensione del gioco come strumento di conoscenza, l'importanza del confronto, la prima consapevolezza delle regole del vivere insieme e l'uso dei concetti topologici per orientarsi nello spazio. Tra gli obiettivi di apprendimento ho individuato: la sperimentazione di nuove tecniche di orientamento spaziale in riferimento al coding, attivare una partecipazione attiva, sperimentare il valore delle regole, interiorizzare semplici concetti topologici, orientarsi nello spazio e acquisire norme stradali in riferimento al ruolo del pedone. Quanto individuato sono classificabili con risultati desiderati, cioè conoscenze e abilità che hanno un valore durevole al di là della scuola, che sono esperienze di apprendimento autentico, che implicano coinvolgimento e interesse nei bambini e sono concrete per il loro quotidiano (G. Wiggins e J. Mctighe, 2004).

## **CAPITOLO 4**

### ***EST: la progettazione***

Il punto cardinale est rappresenta tutto ciò che della progettazione è visibile e concreto: gli interventi didattici e tutte le proposte fatte e svolte con i bambini.

Il percorso si articola attorno a due grandi concetti: il coding e l'educazione stradale. Questi due macro-argomenti sono collegati tra loro dall'idea di far acquisire ai bambini consapevolezza di due spazi per loro quotidiani: l'aula scolastica e la strada. Lo spazio è situazionale, è caratterizzato da precise attribuzioni date da un determinato soggetto in relazione con l'ambiente che lo circonda, con gli altri e con la sua conoscenza. Partendo da questa teoria, i bambini sono condotti prima a comprendere il concetto di confine, di limite, di direzione e di organizzazione spaziale attraverso attività didattiche sul coding; per poi passare ad analizzare come la strada comunica con i suoi cartelli e la sua segnaletica, attraverso le sue regole precise per poter vivere uno stesso territorio in armonia con gli altri. La strada infatti è un concetto evoluto di spazio, più precisamente è un territorio, nel quale l'uomo ha agito e ne ha attribuito significati e valori, in base alla propria cultura, trasformandolo in un medium dell'agire sociale. L'uomo comunica con la strada e questa parla attraverso i simboli che le sono stati attribuiti. Con l'educazione stradale, è intenzione mettere in comunicazione i bambini con il territorio della strada e di comprenderne i significati base, quelli relativi al ruolo del pedone.

Attraverso questi nuclei tematici, inoltre, si vuole stimolare nei bambini il desiderio di essere protagonisti attivi dello spazio che li circonda, prendendone consapevolezza nei suoi aspetti culturali e nella storicità e facendolo proprio, creando dunque un legame forte e autentico.

#### ***4.1 Il coding***

Il coding consiste in una strategia di insegnamento che si inserisce nel processo di trasformazione delle nuove competenze da sviluppare nell'ambito scolastico. Si individua una nuova tipologia di pensiero, quello computazionale, che si considera come "un processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e

strumenti specifici pianificando una strategia. È un processo logico creativo, che, più o meno consapevolmente, viene messo in atto nella vita quotidiana per affrontare e risolvere problemi. L'educazione ad agire consapevolmente tale strategia consente di apprendere ad affrontare le situazioni in modo analitico, scomponendole nei vari spetti che le caratterizzano e pianificando per ognuno le soluzioni più idonee." (Nuovi Scenari, 2018, p.13)

Partendo da questa base teorica e puntando alla soddisfazione dei bisogni dei bambini, ho tradotto in una serie di incontri alcune delle molteplici attività che possono essere svolte per stimolare il pensiero computazionale attraverso la strategia del coding.

Nel primo intervento didattico, i bambini sono stati condotti a ragionare sul concetto di spazio e di cosa significhi per loro l'idea di confine. Partendo da un filo di lana (figura 1),



*Figura 2: delimitare uno spazio*

ogni bambino ha cercato di catturare una porzione di spazio e di darle una forma, un limite, un confine appunto. Hanno preso così consapevolezza da subito di come l'uomo interviene nello spazio che lo circonda e gli attribuisce significati e caratteristiche. Il passo successivo è stato lavorare sul concetto di direzione: i bambini sono stati

posti in diversi punti della stanza e, seguendo delle mie indicazioni verbali, hanno dovuto muoversi e compiere dei brevi percorsi. Attraverso questa attività, abbiamo rilevato come per compiere uno stesso percorso sia importante partire da uno stesso punto perché se no l'indicazione "Avanti di tre passi" porta i bambini in diversi punti della stanza. Concordato questo primo aspetto, ci siamo interrogati su come poter creare dei percorsi chiari e uguali da percorrere da ogni bambino. Le mattonelle quadrate della classe sono sembrate da subito uno strumento di supporto valido al nostro scopo, nelle quali si è deciso di porre delle frecce per dare la direzione. È emerso, infatti, che lo strumento della freccia è familiare a tutti i bambini e dunque applicabile per poter determinare un percorso comune. I bambini si sono divertiti a giocare con le frecce e a creare dei percorsi per i loro compagni. L'incontro successivo è iniziato con la costruzione del setting di

apprendimento proprio con i bambini: appena entrata in classe ho chiesto loro di aiutarmi a spostare qualche seggiolina e a raccogliere i giochi in un angolo per creare un grande spazio vuoto proprio al centro della stanza. Poi ho invitato tutti gli studenti a sedersi nel tappetone e in silenzio ho cominciato a tracciare nel pavimento, seguendo le fughe delle mattonelle già presenti, delle linee con il nastro adesivo. La curiosità dei bambini era molta, infatti si sono tutti avvicinati per chiedermi cosa stessi facendo, ma volutamente non ho dato loro risposta subito, per stimolarli a trovare loro delle possibili soluzioni. Ciò che è emerso è stato molto interessante: dall'idea di una piscina, per passare a quella di una prigione, per notare che ogni bambino avrebbe potuto sedersi all'interno e avere un posto delimitato, al paragonare il reticolato alla scacchiera di qualche gioco da tavolo che hanno visto. Al termine ho spiegato loro il concetto del reticolato e di come ci saremo potuti muovere all'interno utilizzando il numero di quadrati, le frecce e i concetti topologici imparati fino ad ora. L'attività è iniziata con dei semplici percorsi, nei quali io davo le indicazioni verbali per far comprendere ai bambini le potenzialità dello strumento e su come utilizzarlo. Successivamente, una volta fatto tutti i bambini esperienza del reticolato, ho lasciato alcuni bambini più grandi dare le indicazioni verbali, con l'utilizzo di una freccia per aiutare i bambini con i concetti topologici di destra e sinistra, e introducendo nel reticolato delle trappole dove i bambini non dovevano passare sopra

(figura 2). Questa attività di cooperative learning è stata molto apprezzata dai bambini, i quali si mettevano alla prova sia come conduttori ma anche come controllori dell'esattezza di quanto svolto dal compagno all'interno del percorso. Al termine di questa lezione, i bambini mi



*Figura 3: attività sul reticolato*

hanno chiesto di lasciare loro le trappole e le frecce per poter continuare a svolgere questa attività anche nei momenti di gioco libero, e infatti hanno continuato ad elaborare percorsi e storie nel reticolato per un paio di settimane in modo autonomo.

Per concludere questa prima parte della programmazione, ho predisposto il passaggio dall'esperienza concreta ad una forma di astrazione, utilizzando un supporto grafico. Ai bambini ho consegnato loro un reticolato disegnato, in base all'età ho aumentato o diminuito la complessità, e ho chiesto loro di effettuare un percorso per poter uscire dal reticolato senza cadere nelle trappole, proprio come svolto concretamente nella lezione precedente. Purtroppo, l'attività non è stata completata in maniera autonoma da buona parte della classe. Questo risultato mi ha in parte destabilizzata in quanto avevo rilevato una buona comprensione dello strumento del reticolato e delle abilità da attuare per compiere un percorso al suo interno. Dopo un'attenta analisi e un'ulteriore verifica sia sul reticolato disegnato sul pavimento e sia dopo un affiancamento ai bambini durante lo svolgimento dell'attività sul supporto grafico, ho compreso di aver proposto un'azione di astrazione in maniera precoce. Infatti, dopo un paio di settimane nelle quali i bambini hanno giocato con il reticolato e ne hanno fatto esperienza, ho riproposto l'attività sul supporto grafico e il risultato è stato più che positivo: la maggior parte della classe ha portato a termine il compito senza l'intervento della maestra.

#### **4.2 L'educazione stradale**

Nella seconda parte del mio progetto, ho spostato il focus dell'attenzione sull'educazione stradale. Dopo aver stimolato le loro capacità di orientamento attraverso le attività di coding, i bambini sono stati condotti a verificare quanto appreso in una realtà familiare per loro: la strada. In questo modo, delle conoscenze astratte quali per esempio i concetti topologici, assumono un significato in un territorio culturale nel quale il bambino è detentore sia di diritti, ma anche di doveri da rispettare per il bene comune.

Questa parte della progettazione è iniziata con un brainstorming sul concetto di strada e su i suoi elementi, e quello che è emerso ha evidenziato come tutti avessero esperienza concreta dell'oggetto di indagine. La domanda successiva ha destabilizzato qualche bambino in quanto non in grado di comprendere e di rispondere di conseguenza. Ho chiesto loro se la strada ci parla in qualche modo, e alcuni bambini mi hanno risposto con i rumori che si possono sentire mentre si sta passeggiando, altri invece hanno nominato la figura del vigile, altri hanno affermato che il semaforo indica quando si può passare e

quando fermarsi e dunque è come se parlasse. Non ho dato risposta alla mia domanda, così da lasciare motivazione a trovarne una in modo autonomo.

L'attività successiva consisteva nella caccia fotografica ai cartelli stradali: ai bambini ho dato un'unica consegna, cioè gridare "Stop" ogni volta che loro pensano di vedere un cartello stradale, così da poterlo fotografare. "Il gioco non è tanto l'elemento del bambino, quanto l'unico campo in cui gli permettiamo di prendere iniziativa in senso stretto o più generale. Nel gioco il bambino si sente fino a un certo punto indipendente." (Korczak, 1920) Ed è proprio attraverso il gioco di cercare dei cartelli, i bambini si sono sentiti in parte indipendenti nel loro processo di scoperta e in parte vincolati dalle regole che comunque la strada implica essendo un luogo anche pericoloso. Erano i protagonisti di quello che li stava succedendo, infatti non c'era un giusto o un sbagliato, ma dovevano usare i loro occhi e osservare ogni cosa circondasse loro.

Durante la passeggiata vicino alla scuola, i bambini hanno indicato vari cartelli e non solo, che ho fotografato e stampato per l'attività seguente.

Nell'incontro successivo, ho posto sopra il tappeto tutti gli elementi individuati durante la passeggiata e con i bambini, abbiamo cercato di vedere se conoscevamo il significato dei cartelli. Dopo una prima indagine sulle preconoscenze (figura 3), ho chiesto loro se secondo loro c'erano delle similitudini tra alcuni dei cartelli individuati e i criteri della forma e del colore sono stati determinanti nella classificazione (figura 4). Hanno scoperto infatti che a una determinata forma e a un determinato colore o c'era un divieto o un obbligo o delle indicazioni, ... questo ha permesso una classificazione e l'attribuzione di cartellini esplicativi (precedentemente preparati da me, ma mostrati ai bambini solo al termine dell'attività. Vedi allegato 1) dell'insieme dei cartelli individuati.



Al termine, ho invitato i bambini a disegnare alcuni dei cartelli individuati e analizzati e l'attenzione al colore da usare, alla forma, al simbolo determina come i bambini abbiano attivato un processo di apprendimento efficace e stiano introiettando quanto osservato e compreso. (alcuni esempi-allegato 2)

La lezione seguente è stata caratterizzata dall'incontro con un vigile urbano. Volutamente non avevo anticipato ai bambini l'arrivo dell'esperto esterno per vedere la loro reazione alla sua entrata in sezione: dopo un imbarazzo iniziale, i bambini hanno cominciato a fare tante domande sul suo lavoro, la sua divisa, la sua importanza,... L'incontro si è concentrato su focus principali: presentazione della figura del vigile come amico dei bambini, i cartelli amici del vigile e dei bambini, il vigile comunica con il suo corpo, un compito importante per i bambini.

Nella prima parte della lezione, il vigile ha mostrato ai bambini la sua divisa e i suoi strumenti del lavoro, evidenziandone le caratteristiche principali. L'attenzione posta all'aspetto del vigile e della sua divisa ha un'importante fine: diventare un punto di riferimento per i bambini. Infatti, il vigile urbano ha spiegato come tutte le persone vestite come lui sono amiche dei bambini e che, in caso non trovassero mamma e papà durante una passeggiata in un mercato o avessero paura di attraversare la strada, ma vedono un vigile urbano nei paraggi, lui è sempre pronto ad aiutarli e soccorrerli. Questo messaggio è stato molto significativo per i bambini, i quali molte volte hanno paura della persona in divisa, anche se allo stesso tempo ne sono affascinati e la riconoscono immediatamente: vincere in qualche modo il timore iniziale di chiedere aiuto, permette ai bambini di sentirsi più sicuri anche in contesti caotici e di essere più responsabili di sé stessi. Successivamente il vigile urbano ha posto l'attenzione sui cartelli di attenzione vicinanza a scuole e di attraversamento pedonale e sulle strisce pedonali. La scelta di focalizzarsi su questi tre elementi della strada è dettata dal fatto che sono degli strumenti che i bambini possono usare e sono vicini alla loro esperienza personale di pedone. Il vigile urbano ha puntualizzato come queste indicazioni siano molto importanti per i bambini: il cartello di attraversamento pedonale e le strisce pedonali permettono ai bambini di attraversare in sicurezza, mentre il cartello di attenzione vicinanza a scuole deve essere per loro un segnale da far rispettare agli adulti mentre stanno guidando nella

strada. Infatti, il vigile urbano ha invitato i bambini a prestare molta attenzione quando sono in auto e se vedono questo cartello di sollecitare il guidatore a rallentare perché dei bambini come loro potrebbero attraversare la strada o essere nei paraggi. Sentirsi responsabili nel far rispettare le regole e proteggere eventuali loro amici, ha portato i bambini a sentirsi più responsabili di ciò che accade loro e sul fatto che possono contribuire ad avere una condotta più attenta e sicura nella strada. Il passo successivo è stato mostrare i movimenti del vigile per fare attraversare le persone sulle strisce pedonali. Con l'ausilio di strisce finte disegnate per terra i bambini hanno sperimentato

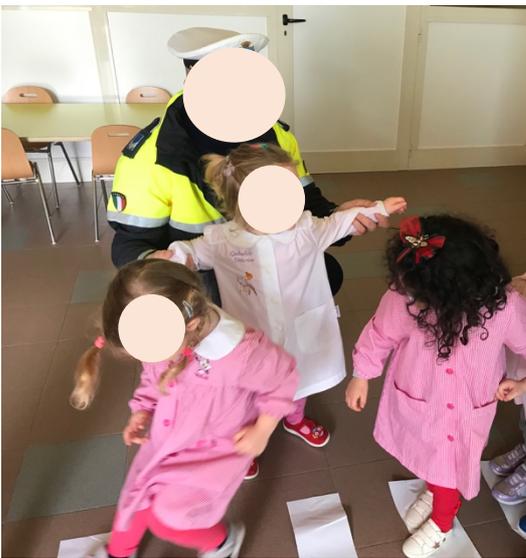


Figura 4: provare a fare il vigile urbano

quanto appena spiegato e hanno provato a loro volta a fare i vigili urbani per i loro compagni. La similitudine usata dal vigile per spiegare i suoi movimenti è stata molto significativa: se il vigile ha le braccia aperte ed è frontale alla persona è come una porta chiusa e non si può passare, se invece vedete il vigile di profilo, vuol dire che la porta si è aperta e si può attraversare. Al termine dell'incontro, ai bambini è stato dato un compito speciale: diventare degli aiutanti del

vigile urbano e di controllare se i genitori mettono la cintura in automobile, se rallentano quando il semaforo è arancione e quando c'è il cartello di vicinanza scuola, se usano il telefonino mentre guidano. Dare ai bambini questi piccoli compiti li fa essere cittadini più responsabili per sé stessi e per gli altri, facendo esperienza concreta che anche se sono piccoli, possono comunque far rispettare delle regole per il bene loro e per le persone che stanno attorno.

Per consolidare quanto analizzato con il vigile urbano, ho creato due supporti grafici collettivi che abbiamo analizzato nella lezione successiva: i segnali del vigile paragonati al semaforo(allegato 3) e le regole esplicitate durante l'incontro precedente(allegato 4).

A questo punto avevo affrontato con i bambini tutti i concetti e le nozioni utili da poter applicare nei due compiti autentici indicati al termine della mia programmazione: conseguire la patente del bravo pedone e creare dei nuovi cartelli per la scuola.

“[...]i compiti autentici, che mirano a sollecitare gli studenti all’impiego delle proprie conoscenze, abilità, disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati ai contesti reali. Le parole chiave del processo valutativo non sono riconoscere, riprodurre, scegliere, rispondere, bensì divengono inventare, ricercare, applicare, rielaborare” (Castoldi, 2016, p.129). Seguendo questa teoria i bambini si sono trovati infatti innanzitutto ad applicare quanto appreso in un circuito determinato su strada per conseguire la patente del bravo pedone. Seguendo i cartelli stradali, rispondendo a delle domande e riconoscendo i movimenti del vigile (che in questo caso interpretavo io) sono riusciti a verificare che quanto appreso in aula è utilizzabile anche al di fuori, in un contesto a loro quotidiano. Al termine i bambini hanno ricevuto una patente del bravo pedone.

Il secondo compito autentico prevedeva la dimensione dell’inventare in base a quanto appreso. I bambini sono stati coinvolti nella creazione di cartelli per la loro scuola. La consegna prevedeva alcune indicazioni precise, per poter verificare quanto affrontato fino ad ora, come utilizzare le forme e i colori come i cartelli stradali e l’attenzione ai simboli e al messaggio che si vuole dare. Da un brainstorming iniziale, i bambini hanno elaborato diverse proposte, che poi, hanno creato graficamente e appeso in tutta la scuola. Alcuni esempi sono: alla porta d’ingresso hanno appeso il cartello di divieto arrivare in ritardo a scuola; alla porta del dormitorio hanno elaborato il cartello triangolare rosso per indicare attenzione bambini che dormono; vicino alle panchine e alle seggioline predisposte per l’entrata e l’uscita dei bambini hanno elaborato un cartello quadrato blu raffigurante un bambino seduto per indicare parcheggio dei bambini in attesa della mamma. La creazione di questi cartelli ha portato i bambini a rispettare delle norme all’interno della scuola in modo più consapevole e a sentirle più vicine al proprio vissuto, non determinate dall’alto. Per esempio, vicino al dormitorio, nell’orario della nanna, i bambini cercavano di essere più silenziosi possibili e in caso di qualche rumore, richiamavano il compagno indicando il cartello di attenzione. Questo mostra come,

creare degli apprendimenti significati per i bambini, nei quali loro sono i protagonisti attivi e i creatori del loro sapere, porta ad un'accettazione anche di norme e di convenzioni apparentemente lontane, ma che invece se condivise e rielaborate possono essere un buon strumento di cittadinanza attiva.

## **CAPITOLO 5**

### ***Un punto intermedio di congiunzione: la valutazione***

#### **5.1 Le rubriche di valutazione**

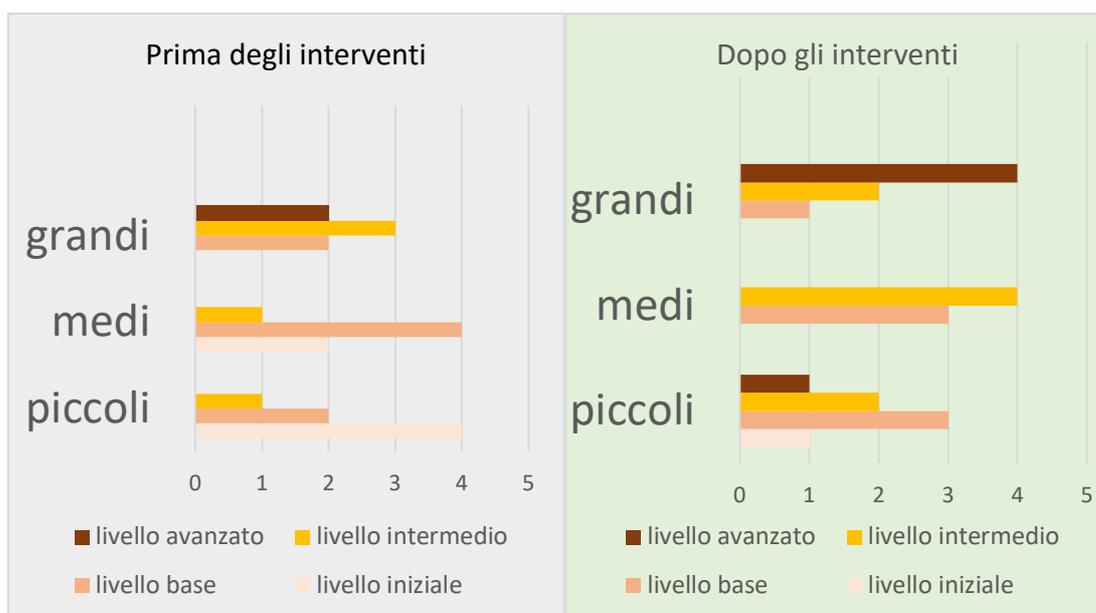
Tra ogni punto cardinale della mia bussola c'è un punto di congiunzione che determina ogni passaggio e si inserisce la valutazione, in quanto "la valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo." (Indicazioni Nazionali, 2012, p.13). In questa ottica, il processo valutativo determina ogni passo dell'agire educativo: dalla rilevazione dei bisogni dei bambini, all'analisi del contesto, all'individuazione degli obiettivi, alla realizzazione della progettazione e alla sua attuazione, per terminare alla valutazione finale degli apprendimenti, il tutto considerato sempre come una spinta al miglioramento continuo e alla crescita e modificazione del percorso educativo in base a quanto emerge in ogni momento.

La scelta di utilizzare le rubriche di valutazione come strumento di analisi degli apprendimenti è determinante nella visione di un processo valutativo che accompagna ogni fase della progettazione. Infatti, nelle rubriche di valutazione vengono inseriti come dimensioni i risultati desiderati e come criteri le evidenze di accettabilità che secondo la teoria della progettazione a ritroso sono le prime azioni che deve compiere l'insegnante nel momento delle programmazione. (Wiggins, McTighe, 2007).

Nei paragrafi successivi, affronto ogni dimensione della rubrica valutativa, esplicitando innanzitutto i parametri e poi evidenziandone i risultati ottenuti.

### 5.1.1 Dimensione: Atteggiamento propositivo verso le attività didattiche

- *Dimensione*: Atteggiamento propositivo verso le attività didattiche
  - *Criterio*: Partecipazione alle attività con atteggiamento propositivo e coinvolto
  - *Indicatori*: È coinvolto e partecipa nelle attività, è protagonista del suo percorso di apprendimento e di quanto gli viene proposto
1. *Livello avanzato*: Partecipa spontaneamente alle attività, è coinvolto e apporta sempre il proprio contributo. È interessato a quanto proposto ed è attento e motivato
  2. *Livello intermedio*: Partecipa spontaneamente alle attività, apporta spesso il proprio contributo. L'interesse e l'attenzione sono per la maggior parte del tempo ottimali ad un buon livello di coinvolgimento
  3. *Livello base*: Se coinvolto, partecipa con interesse alle attività. Il coinvolgimento e l'attenzione dipendono dal grado di interesse verso la proposta didattica, e di conseguenza anche il suo contributo è legato a questo.
  4. *Livello iniziale*: Se coinvolto, partecipa alle attività e quando richiesto apporta il proprio contributo. L'interesse è determinante per avere un livello di coinvolgimento e di attenzione adatti all'apprendimento.



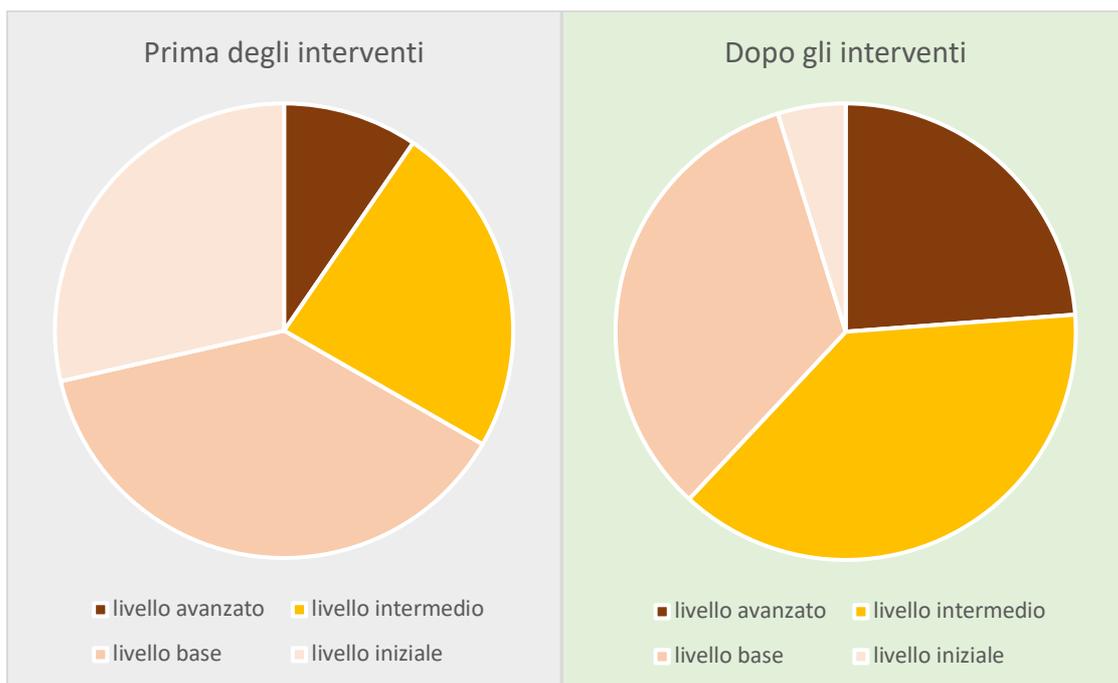


Tabella 1: grafici in riferimento alla dimensione: Atteggiamento propositivo verso le attività didattiche

Valutando la dimensione della partecipazione, è evidente come i bambini con una bassa partecipazione, e dunque classificati al livello iniziale, hanno avuto un incremento del coinvolgimento, e questo è generale a quasi tutti i bambini. È cresciuta la motivazione a partecipare, a dare un proprio contributo, a essere protagonisti del proprio percorso di apprendimento. Proponendo attività vicine al vissuto dei bambini e stimolanti dal punto di vista di gratificazione a livello di movimento come le proposte a carattere ludico, ma anche di conoscenza del mondo, ha permesso ai bambini di attivare dei nuovi canali di attenzione e di sperimentare il dialogo e il confronto all'interno del gruppo. Anche i bambini più piccoli hanno potuto sentirsi partecipi in quanto hanno portato il loro vissuto personale nel momento del confronto, per esempio, la loro conoscenza dei cartelli stradali, ma anche il loro contributo nell'individuazione di nuovi simboli per creare i nuovi cartelli per la propria scuola. Inoltre, ho rilevato un aumento della motivazione da parte di alcuni bambini nel momento in cui assumevano il ruolo di coordinatori, per esempio, nel gioco sul reticolato o di responsabilità nel momento in cui dovevano effettuare il percorso per conseguire la patente del bravo pedone.

### 5.1.2 Dimensione: Regole del vivere insieme in riferimento all'educazione stradale

- *Dimensione*: Regole del vivere insieme in riferimento all'educazione stradale
  - *Criterio*: Conoscenza delle regole del vivere insieme in riferimento all'educazione stradale
  - *Indicatori*: Conosce la segnaletica della strada e le regole stradali e ne associa i comportamenti corretti da adottare
1. *Livello avanzato*: Riconosce la segnaletica base della strada e riesce a descrivere il comportamento corretto da adottare in base all'indicatore
  2. *Livello intermedio*: Riconosce la maggior parte della segnaletica base della strada e conosce la maggior parte dei comportamenti ad essa associati
  3. *Livello base*: Ha familiarità con alcuni elementi della segnaletica della strada e con i relativi comportamenti da adottare, necessita in alcuni momenti dell'aiuto dell'insegnante nel riconoscimento.
  4. *Livello iniziale*: Sa che la segnaletica corrisponde a determinate norme, ne conosce alcune, ma necessita dell'aiuto dell'insegnante nell'associazione segnaletica-regola

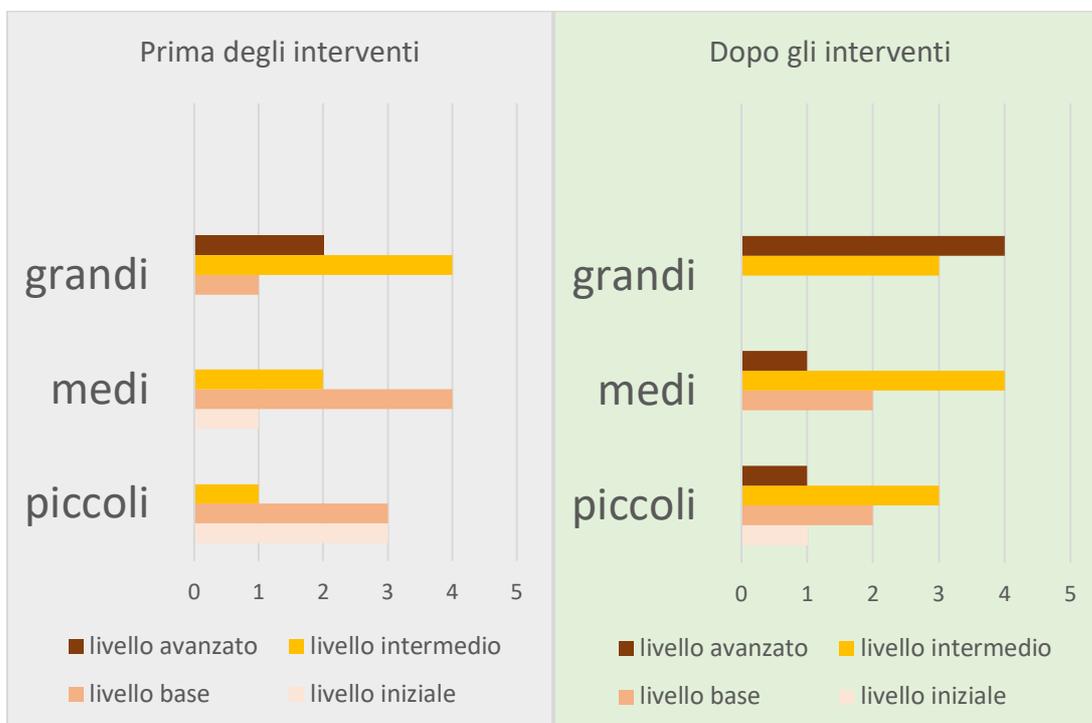


Tabella 2: grafici in riferimento alla dimensione: Regole del vivere insieme in riferimento all'educazione stradale

I bambini, per essere valutati in questa dimensione, sono stati condotti ad effettuare una passeggiata in un circuito, nel quale erano stati predisposti e individuati gli elementi per verificare se le norme incontrate durante i vari incontri sull'educazione stradale e consolidate anche in supporti grafici su cartelloni erano state apprese. In caso di valutazione positiva i bambini avrebbero conseguito la patente del bravo pedone. Durante il percorso ho osservato le evidenze e ho interrogato i bambini con delle domande. Inoltre, ho simulato i gesti del vigile per osservare se anche in una nuova situazione, la corrispondenza norma-gesto era stata appresa.

L'obiettivo di avere la patente del bravo pedone probabilmente ha stimolato i bambini dall'inizio del percorso dell'educazione stradale ad attivare un'attenzione particolare, come l'indagare un territorio per loro familiare ma allo stesso tempo ancora ricco di conoscenze da acquisire ha aumentato l'interesse anche dei bambini più movimentati, e anche l'incontro con la figura del vigile urbano ha dato un input positivo nell'interiorizzazione di nuove norme perché spiegate direttamente da un esperto della strada e non dalla maestra o dalla tirocinante. Anche in questo caso ho potuto rilevare un aumento delle competenze in questa dimensione. Gli stessi genitori mi hanno riportato (un altro aspetto positivo dell'essere insegnante nella scuola dove ho svolto il tirocinio è avere avuto dei feedback da parte delle famiglie anche nel corso dei mesi successivi ai miei interventi) che i bambini hanno assunto più responsabilità rispetto alle norme della strada, prestando attenzione anche al comportamento dei genitori e dei cartelli stradali che incontrano.

Dai grafici si evidenzia questa crescita, infatti molti bambini hanno raggiunto un livello avanzato e intermedio di competenza, e questo determina una crescita della competenza della cittadinanza attiva.

### **5.1.3 Dimensione: Concetti topologici e orientamento spaziale**

- *Dimensione:* Concetti topologici e orientamento spaziale
- *Criterio:* Si orienta e apprende i concetti topologici
- *Indicatori:* Esegue un percorso attraverso comandi verbali e seguendo indicazioni con concetti topologici e riesce ad utilizzarli correttamente

1. *Livello avanzato*: Attraverso comandi verbali, riesce e comprende i concetti topologici e li applica in percorsi e reticolati, riesce a riutilizzarli correttamente
2. *Livello intermedio*: Comprende le indicazioni verbali e riesce ad applicarli in percorsi precedentemente spiegati, a volte confonde qualche concetto topologico
3. *Livello base*: Comprende semplici indicazioni verbali legate ai concetti topologici e riesce ad applicarli in percorsi semplici
4. *Livello iniziale*: Con la guida dell'insegnante, riesce a compiere brevi e semplici percorsi seguendo le indicazioni verbali ed esemplificative

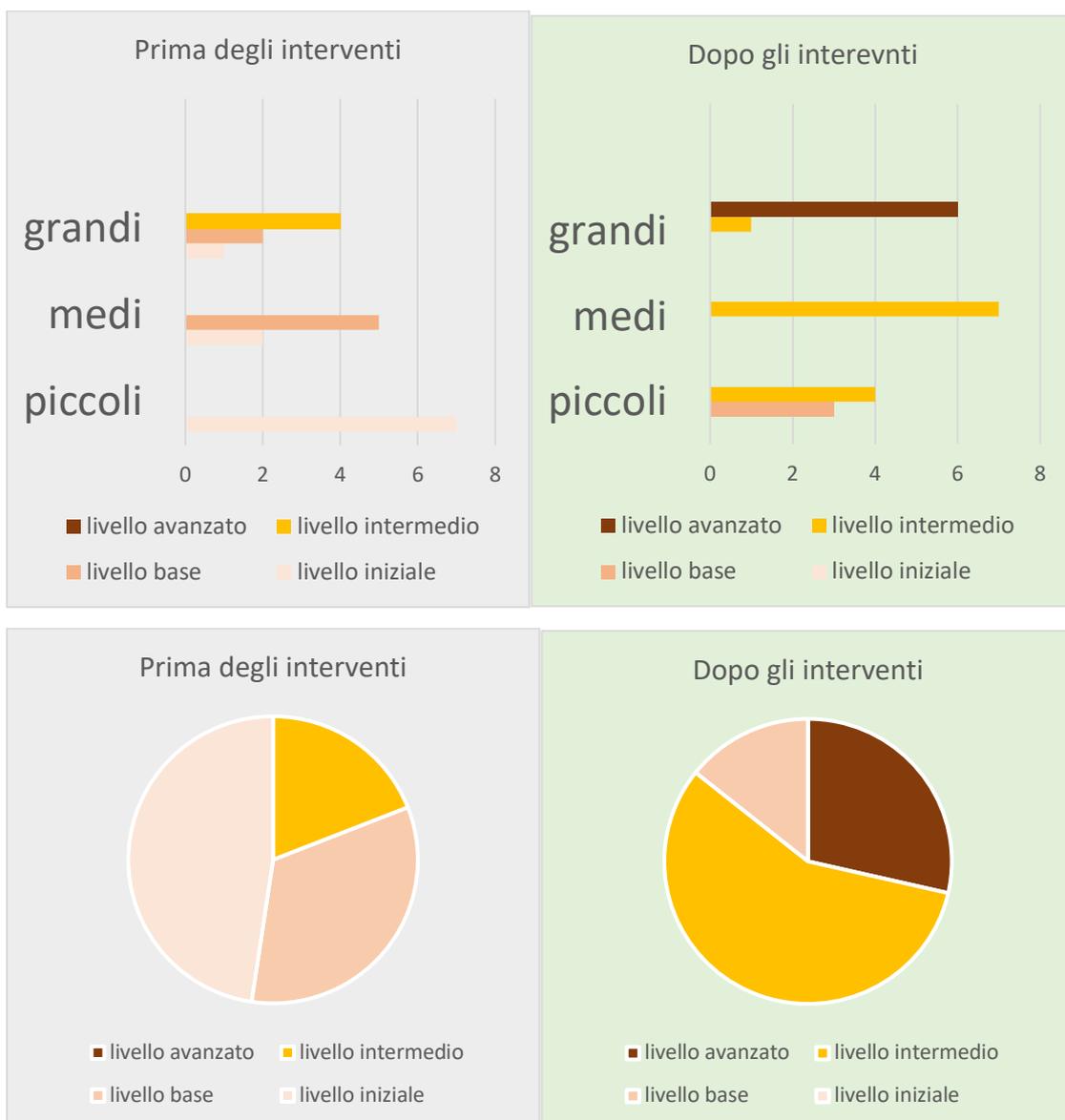


Tabella 3: grafici in riferimento alla dimensione: Concetti topologici e orientamento spaziale

In questa rubrica di valutazione, l'indicatore da considerare è l'utilizzo dei concetti topologici nell'esecuzione di percorsi attraverso comandi verbali. È evidente come da un livello base generale del gruppo, ci sia stata una crescita di ogni membro della sezione, avanzando tutti di livello e ampliando le conoscenze sia sui concetti topologici ma anche le abilità sull'orientamento spaziale. La valutazione di questa dimensione l'ho effettuata proponendo principalmente dei percorsi sul reticolato in classe durante i quali con i bambini più piccoli e medi davo io le indicazioni verbali per verificare il livello delle conoscenze, mentre con i bambini del gruppo dei grandi si davano le indicazioni tra di loro. In questo modo potevo osservare fino a che punto le conoscenze erano state acquisite, in quanto oltre al compagno che doveva effettuare il percorso in base ai comandi verbali dell'altro bambino, ho potuto analizzare quanti e quali concetti venivano usati dal conduttore del percorso e se riusciva in caso a correggere e verificare l'esattezza tra i suoi comandi e quello che il compagno stava facendo. È stato molto stimolante per i bambini questa autoverifica tra di loro, in quanto il grado di responsabilità acquisito ha permesso un aumento della concentrazione e della motivazione a portare a termine un compito nel modo corretto e ad aiutare un compagno in caso di errore o sbagliata comprensione. Inoltre, ho verificato questa dimensione anche in altri momenti della giornata, anche nelle routine quotidiane, per analizzare se le conoscenze apprese venissero o meno applicate anche in contesti diversi, non solo nel gioco sul reticolato.

## **5.2 Obiettivi raggiunti? Sintesi della progettazione**

Al termine di questo anno di tirocinio, analizzando le varie rubriche di valutazione, ma anche lo svolgimento dei compiti autentici e potendo avere delle interazioni con i bambini anche nei mesi successivi, ho potuto rilevare oltre a una crescita generale delle varie competenze individuate come obiettivi di apprendimento, e anche un alto grado di gradimento delle attività proposte ai bambini. Infatti, per esempio, nelle passeggiate successive l'insegnante di sezione mi ha riferito come le conoscenze acquisite venissero utilizzate dai bambini e come questi si divertissero a cercare nuovi cartelli o a ricordare tutti insieme le norme della strada. Inoltre, i bambini per settimane hanno voluto giocare con il reticolato in classe durante il gioco libero, mostrando interesse per lo strumento

nuovo e una nuova rielaborazione personale. E sono diventati a loro volta dei piccoli vigili dei loro cartelli creati a scuola: infatti, erano molto attenti a far rispettare le regole individuate e a sottolinearle ai compagni. Concludendo la valutazione degli studenti, per questo riguarda questa progettazione mi ritengo molto soddisfatta e ritengo che gli obiettivi siano stati per la maggioranza raggiunti.

L'obiettivo che secondo il mio giudizio era fondamentale raggiungere era fornire degli strumenti ai bambini per affrontare la nuova realtà e comprendere come regole e norme sono fatte per il bene comune e hanno sempre un senso. Osservare e sperimentare come i bambini sono riusciti ad interiorizzare quanto loro è stato spiegato e come sono riusciti a rielaborare i concetti presentati, fa di me un'insegnante felice perché ho potuto aiutarli, con un piccolo passo, a crescere.

## CAPITOLO 6

### *IO ESPLORATRICE: al centro della bussola*

#### **6.1 Autoriflessione e sintesi sul mio percorso di tirocinio**

Come mia ultima riflessione sul percorso di tirocinio non posso non partire da quanto avevo scritto nel primo progetto formativo al primo anno di tirocinio sull'idea che avevo di scuola e della figura dell'insegnante:

“Secondo me, la scuola è il luogo delle possibilità: di incontro, di crescita, di apprendimento, di conoscenza, di gioco, di divertimento, di litigio, di scontro, di paura, di allegria,... E' terreno fertile per le relazioni, per l'incontro con il diverso, per scoprire e conoscere il mondo partendo dalle realtà sociali quotidiane. La scuola è un nodo della rete della comunità sociale in cui è inserita: dalla scuola e nella scuola ci sono e partono possibilità di incontro e dialogo verso l'esterno e questo instaura relazioni e momenti di condivisione con la scuola, tutto per il fine della crescita e del benessere del bambino. Un proverbio africano dice che “Per far crescere un bambino ci vuole un intero villaggio” e in questa ottica vedo la scuola come una parte del villaggio, ma non il tutto, ecco perché nella mia idea di scuola ci sono alla base lo stimolo all'incontro, alla relazione e alla possibilità.

L'insegnante, nella mia idea, è colui che ha la possibilità di creare più possibilità possibili per i bambini, per le famiglie e per sé stesso. E dunque, per farlo, deve avere delle competenze e abilità, ma deve saper cogliere ogni stimolo e ogni risorsa da trasformare in opportunità, con la consapevolezza che la risorsa e la possibilità più grande che ha sono i bambini e poter lavorare con loro. L'insegnante, inoltre, si inserisce nella rete delle relazioni e di incontri e per primo deve essere promotore di dialoghi e condivisione sempre nuovi e stimolare all'ascolto e alla crescita con e attraverso l'altro e il diverso.”

Da queste mie parole sono passati quattro anni di tirocinio diretto e indiretto, ho frequentato una ventina e più di corsi universitari, c'è stata e c'è tutt'ora un'emergenza sanitaria che ha scritto nuove pagine del fare scuola e ha stravolto il mondo intero, ma mi sento di confermare il mio pensiero, ora con più consapevolezza e maturità di quando l'ho scritto la prima volta. La scuola è proprio il luogo delle possibilità: per ogni studente

che varca quella porta, per ogni insegnante che ci lavora all'interno e ne determina una buona parte della qualità, per ogni tirocinante che ha la fortuna di potersi misurare con il supporto e la guida di un tutor, per le famiglie che interagiscono e creano un legame forte e reciproco per la crescita dei propri figli, per ogni relazione creata con qualsiasi ente o persona, per una pandemia che non ha fermato il mondo della scuola ma l'ha arricchita di nuove opportunità di crescita. La scuola di qualsiasi grado permette ad ogni suo utente di crescere, di ampliare i propri bagagli di competenze e di essere un cittadino attivo della propria comunità. Infatti, la scuola è inserita in un contesto specifico e con il quale deve tessere relazioni e legami di ogni genere per poter funzionare. Il ponte tra scuola e il mondo è determinante per aiutare ogni bambino ad essere consapevole del suo ruolo nel mondo, e io come tirocinante ne sono un esempio. La mia scuola, l'università, ha costruito un ponte con il mio mondo del lavoro, la scuola dell'infanzia e primaria, e questo mi ha permesso di sperimentare teorie, capacità, idee in modo concreto e non solo in modo astratto nei libri. E per il mio percorso di crescita l'esperienza del tirocinio è stata determinante per scoprire i miei punti di forza, ma soprattutto quelli di debolezza. Ed è proprio su quelli che sto e deve continuamente lavorare per poter essere un'insegnante che da opportunità e non ostacoli nel cammino dell'apprendimento di ogni suo studente. Ritengo questa frase di Martin Luther King "Se non puoi essere una via maestra, sii un sentiero. Se non puoi essere il sole sii una stella. Sii sempre il meglio di ciò che sei" significativa per l'insegnante che voglio e vorrò sempre essere: continuare a crescere per aiutare a far crescere in un'ottica di continua reciprocità nell'apprendere e nell'insegnare dal e con l'altro, grande e piccolo che sia. Essere un buon insegnante, infatti, significa non solo essere un erogatore di conoscenze, ma creare con l'alunno una relazione autentica affinché questo possa diventare il più possibile autonomo e critico della realtà che lo circonda, e anche della stessa conoscenza che il docente gli sta proponendo. (Damiano, 2007) In questi anni ho potuto ampliare il mio bagaglio di conoscenze su vari ambiti e ho potuto arricchire le mie competenze e abilità per essere un buon insegnante, ma per esserlo davvero, secondo me devo ricordarmi di non smettere mai di imparare e studiare perché ogni alunno che incontrerò avrà bisogno di

una relazione autentica specifica e le sfide saranno sempre diverse, come la realtà che mi circonda in continuo mutamento.

## **6.2 In cammino nel mondo del lavoro con la mia bussola**

“Crescere, significa, in effetti, liberarsi delle conseguenze drammatiche del perdersi, dell’essere perduti da bambini tra la folla di una fiera, nel fiume umano di una strada. Vuol dire imparare ad orientarsi da soli, a non aver bisogno di una guida per uscire dai meandri e trabocchetti dell’ambiente circostante. “Cavarsela” significa dominare la paura di “finire” nella indifferenza e dispersione che ci circonda e trovare in mezzo ad esse i nostri punti di riferimento”. (Franco La Cecla, 2000).

Ed ora, con la mia bussola in mano, devo iniziare a “cavarmela” da sola. I miei punti di riferimento li ho determinati per il mio percorso professionale e li ho inseriti nella mia bussola: obiettivi, bisogni degli studenti, progettazione, contesto, valutazione, base teorica, competenze professionali e personali. Questi elementi dovranno orientarmi in ogni sfida educativa che dovrò affrontare. E la modalità con la quale mi dovrò approcciare alla realtà è quella descritta nel modello dell’insegnante ricercatore ed essere contemporaneamente: “insegnante della conoscenza”; “regista educativo”, “mediatore di processi”, “membro attivo della comunità scolastica” e “professionista riflessivo” (Felisatti, 2009). Questi cinque immagini attribuibili all’insegnante ricercatore racchiudono le competenze che ogni docente deve avere al fine di poter integrare i contenuti disciplinari, programmare interventi didattici in riferimento con il contesto, strutturare relazioni per apprendimenti significativi e interazioni autentiche per lo sviluppo della persona nella sua globalità, essere partecipe a tutti i ruoli che la sua figura ha all’interno della comunità scolastica, senza tralasciare la dimensione riflessiva e di autovalutazione che deve in ogni momento accompagnare il suo operato. Essere insegnanti ricercatori porta ad attivare ogni risorsa possibile sia personale e sia del contesto, permettendo di trovare nuove strategie alle varie difficoltà incontrate e ai vari ostacoli, cercando soluzioni in una comunità scolastica ricca di relazioni, di possibilità e di opportunità che deve essere integrata in ogni sua figura e aspetto, anche se ferita dalla situazione in cui tutti stiamo vivendo. Mi immagino dunque di diventare un’insegnante

ricercatore, quasi come un esploratore, con la mia bussola, con i miei punti di riferimento, ma sempre davanti nuove terre da scoprire e sempre nuove sfida da affrontare.

## BIBLIOGRAFIA E RIFERIMENTI NORMATIVI

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carrocci Editore

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

Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico*. Cittadella Editrice

Felisatti, E. (2009). *L'insegnante ricercatore*. E. Felisatti, Clerici R. (Eds), La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica. Padova: Cleup

Fondazione Mondo Digitale. (2019). *Tinkeing Coding Making*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson

Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: Editrice La Scuola

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

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

Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo*. Lecce: Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia

Selleri, P. (2014). *La comunicazione in classe*. Roma: Carrocci Editore

Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Fare Progettazione*. Roma: LAS

MIUR (2012), *"Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione"*, Annali della Pubblica Istruzione, LXXXVIII

MIUR, (2018). *Indicazioni Nazionali nuovi scenari*. Roma

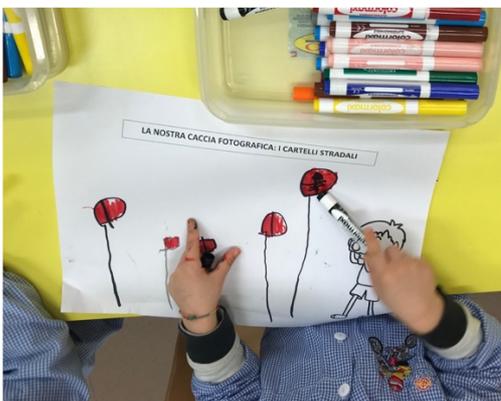
Ptof 2019-2022 Scuola San Giovanni Bosco di Onara

ALLEGATI

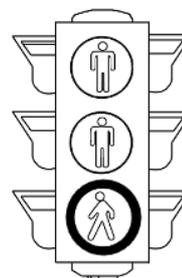
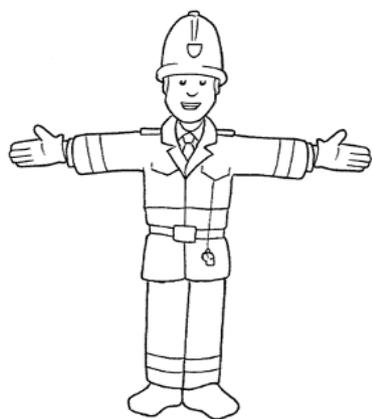
Allegato 1: cartellini esplicativi della classificazione dei cartelli stradali



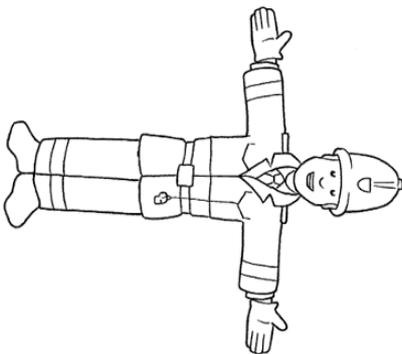
*Allegato 2: esempi di rappresentazione grafica dei cartelli stradali osservati e analizzati durante la caccia fotografica*



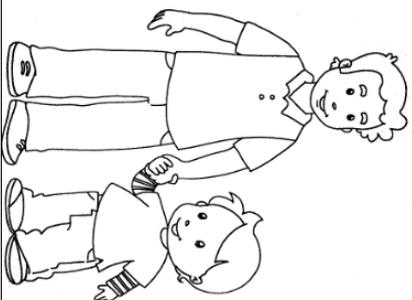
*Allegato 3: I movimenti del vigile- la metafora della porta*



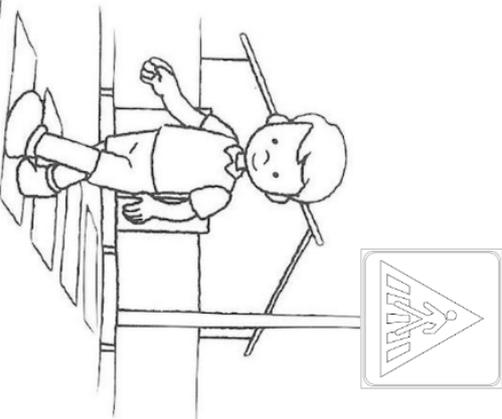
*Allegato 4: le regole imparate durante gli incontri dell'educazione stradale rielaborate su supporto grafico*



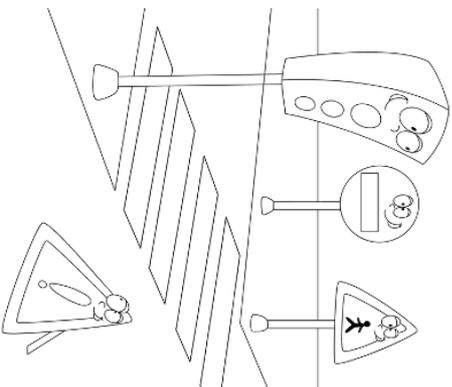
IL VIGILE È SEMPRE PRONTO AD AIUTARE I BAMBINI CON I SUOI "SUPER POTERI"



VICINO ALLA STRADA, SI CAMMINA SEMPRE SUL MARCIAPIEDE E VICINO AD UN ADULTO



SI ATTRAVERSA SULLE STRISCE PEDONALI



I CARTELLI STRADALI SONO AMICI: PARLANO E INDICANO LE REGOLE DA RISPETTARE NELLA STRADA