

Dall'idea al progetto

Raffaella Biagioli

1. Uno sguardo alla contemporaneità

Dal punto di vista pedagogico occorre interrogarsi sui bisogni indotti dalla realtà e l'offerta formativa, nel tentativo di colmare la distanza tra la domanda di educazione e di formazione espressa da una società in rapido cambiamento e le proposte educative all'interno delle quali i problemi necessitano di trovare risposte. Come afferma Bruno Rossi (2015), la pedagogia è scienza della pratica educativa, sapere per la pratica educativa, orientatrice di pratiche educative valide ed efficaci. Nell'ambito delle tecnologie, quelle dell'informazione e della comunicazione hanno assunto una rilevanza eccezionale nel nostro tempo. La tecnologia dell'educazione viene definita come lo studio sistematico dei metodi e dei media per l'analisi, la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dei processi d'insegnamento/apprendimento, finalizzato a risolvere problemi complessi, coinvolgendo persone, procedure, idee e si occupa della loro realizzazione pratica con mezzi didattici non tradizionali

L'Università come soggetto in grado di agire nell'assetto istituzionale con lo sviluppo di attività sia di base che di ricerca, in grado di incentivare e diffondere quella conoscenza che è alla base dei sistemi locali, può avvalersi di forme metodologiche innovative che comprendano ambienti di blended learning, learning communities e comunità di pratiche, riflettendo su come la *digital transformation* cambi le relazioni nella comunità di ricerca (Alessandrini 2016). La scuola non può non essere interessata a una simile trasformazione dal momento che questa coinvolge,

Raffaella Biagioli, University of Florence, Italy, raffaella.biagioli@unifi.it, 0000-0002-9333-2914

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Raffaella Biagioli, *Dall'idea al progetto*, pp. 13-26, © 2022 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-587-5.4, in Raffaella Biagioli, Stefano Oliviero (edited by), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri*, © 2022 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5870 (online), ISBN 978-88-5518-587-5 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-587-5

in modo profondo, la realtà socioculturale di cui la scuola stessa fa parte e inoltre il cambiamento delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione induce a ridefinire il problema delle competenze alfabetiche di base (*literacy*) in cui la scuola, storicamente ha trovato la sua identità (Calvani, Fini, e Ranieri 2010, 35).

Il passaggio, senza precedenti, alla scuola a distanza, introdotto in molti paesi nella primavera del 2020 come una delle misure preventive per fermare la diffusione del Covid-19, ci ha dato l'opportunità non solo di analizzare i punti di forza e di debolezza di questo modello di scuola ma anche di riflettere su come l'istruzione viene fornita in generale. Lo choc digitale causato dalla pandemia ha portato, tuttavia, gli insegnanti a misurarsi con un gap culturale che ha dimostrato, in alcuni casi, l'inadeguatezza della formazione per le attività in digitale, nonostante l'impegno e l'abnegazione professionale. Possiamo altresì affermare che siamo passati ad una più diffusa consapevolezza dei problemi e ad una più ampia partecipazione alle decisioni collettive, coesenziali alla cultura digitale che è partecipazione alla conoscenza e alle decisioni. Nella riflessione sulla complessità delle nuove sfide educative e sulle urgenze poste dalla contemporaneità gli insegnanti rivestono un ruolo cruciale nel sostenere le esperienze d'apprendimento dei giovani e degli adulti, e sono attori chiave per lo sviluppo dei sistemi educativi in contesti scolastici eterogenei, per progettare nuove strategie di formazione a distanza (Proli 2020). L'implementazione della strategia *blended* nella formazione degli insegnanti in servizio favorisce processi di apprendimento flessibili e orientati alla persona. Del resto, Masterman, nel 1985, aveva già evidenziato come i media possono essere considerati alternativamente strumenti per favorire gli apprendimenti (*educational technologies*) o l'oggetto stesso dell'apprendimento (*media education*), inoltre, con l'avvento del web 2.0 e delle comunità professionali, si è aggiunta una ulteriore dimensione media educativa, quella del formarsi 'nei' media sostenuta dalle teorie sulla costruzione collaborativa e condivisa della conoscenza (Calvani *et al.* 2013). A partire dalla fine degli anni Ottanta, il costruttivismo pedagogico propose una visione dell'insegnare come agire volto a favorire la creazione di processi di costruzione attiva e significativa delle conoscenze da parte degli studenti. In questa ottica «le tecnologie sono viste come mezzi per imparare autonomamente o in gruppo», consentendo agli studenti di divenire autori «delle proprie visioni delle discipline e della realtà all'interno di una dinamica negoziale con gli altri» (Bonaiuti 2019, 41).

Il passaggio senza precedenti alla scuola a distanza introdotto in molti paesi nella primavera del 2020 come una delle misure preventive per fermare la diffusione Covid-19 ci ha dato l'opportunità non solo di analizzare i punti di forza e di debolezza della scuola a distanza, ma anche di riflettere dei sistemi educativi dovrebbero sfruttare meglio il pieno potenziale dell'apprendimento misto. Nello studio effettuato da cinque paesi dell'UE (Vazquez 2021) è emerso che è urgente che tutti gli attori imparino ad essere competenti dal punto di vista digitale, che i sistemi educativi dovrebbero sfruttare meglio l'apprendimento misto e che, inoltre, le scuole hanno bisogno di fornire assistenza informatica, e una maggiore attenzione deve essere posta sulla consapevolezza di come garantire la privacy e la sicurezza quando si utilizzano le risorse digitali. Nel caso degli studenti, essi devono raggiungere

un livello di competenza digitale che permetta loro di seguire autonomamente le lezioni attraverso tali nuovi mezzi, senza coinvolgere i genitori. L'Università ha obbligatoriamente erogato una didattica a distanza nel primo anno di pandemia, ha dovuto accogliere modalità di comunicazione attiva mediante l'utilizzo costante di infrastrutture digitali e ha previsto la strutturazione di ambienti digitali di apprendimento che sono risultati fondamentali per garantire a tutti il diritto allo studio. Questo carattere della cultura digitale ci ha sollecitato al principio di responsabilità, che consiste appunto nella autonomia dei singoli e dei gruppi nella ricerca di soluzioni ai problemi, nell'assunzione di compiti da svolgere e nella disponibilità al confronto con la comunità sul proprio operato e sui risultati ottenuti.

All'interno di questo scenario il Corso di Studio, abilitante all'insegnamento nella scuola Primaria, si è dovuto misurare con l'impossibilità, per gli studenti di effettuare il tirocinio diretto all'interno delle istituzioni scolastiche. Il tirocinio si configura come parte integrante del percorso formativo universitario del Corso di laurea in Formazione Primaria e persegue obiettivi di conoscenza del mondo scolastico, di orientamento e di sviluppo di competenze professionali. La situazione che si è manifestata durante l'a. a. 2020-2021 è stata, infatti, molto più complessa dell'anno precedente perché, se nel primo anno di pandemia, con le scuole chiuse è stato possibile attuare un tirocinio esclusivamente a distanza, nell'a. a. 2020-2021, con le scuole del primo ciclo di istruzione aperte, tale possibilità, garantita dal Ministero, non ha potuto essere rispettata. Tuttavia, molti istituti scolastici non hanno accolto la presenza degli studenti all'interno delle aule per garantire un flusso controllato degli ingressi nei vari plessi, e non hanno permesso di attivare il tirocinio diretto dei tirocinanti.

2. Il ruolo del Tirocinio per la formazione dei futuri insegnanti

Il tirocinio è una componente importante per la formazione di competenze effettivamente spendibili nelle pratiche professionali, in quanto promuove l'apprendimento nel contesto d'uso, attraverso una partecipazione periferica a pratiche non canoniche e reali e si colloca nella cornice del pensiero riflessivo. Possiamo affermare che si tratta di un percorso per imparare ad apprendere dalla propria esperienza professionale e appare come una strategia atta a completare l'impianto della formazione accademica iniziale dei docenti, aggiungendovi l'ingrediente dell'apprendimento in situazione, attraverso l'interazione con insegnanti esperti e la partecipazione a pratiche connotate da logiche formative e problematiche scolastiche reali e dirette. Definire il ruolo del tirocinio significa, prima di tutto, definirne il suo significato culturale come strumento di concreta risposta ai bisogni formativi del futuro docente acquisiti nell'attività in classe con le conoscenze in materia psico-pedagogica. Si tratta di formare nuovi soggetti nel campo della professione docente, capaci, attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari e relazionali, di ascoltare l'ambiente e interrogare la pratica. L'insegnamento è, probabilmente, l'unico campo empirico di osservazione che rimane a una pedagogia che voglia costituirsi come scienza, con una specificità teorica e procedurale e l'at-

tività del tirocinio consente di osservare direttamente gli insegnanti nell'esercizio della loro professione, di vagliare le attitudini proprie nella risoluzione dei problemi e di riflettere sulle situazioni direttamente vissute (Biagioli 2016). La funzione del tutor del tirocinio, in tale attività, è di fondamentale importanza, in quanto è il tutor che dà indicazioni su come agire all'interno del contesto scolastico con gli interlocutori adulti e nel rapporto tra questi e i bambini. I problemi che gli studenti osservano nella realtà scolastica diventano, da una parte, una prospettiva di osservazione dei fatti educativi e, dall'altra, una ricerca di soluzioni all'interno di determinati campi concettuali. Il ruolo della teoria, in tal modo, non viene identificato solo con la soluzione di problemi pratici, ma la teoria emerge nel contesto, cioè in quello dell'attività stessa di cui vuol essere teoria. La relazione tra teoria e pratica diventa di natura epistemologica in quanto l'insegnamento ha a che fare con i modi con cui la pratica è vissuta e concettualizzata da chi direttamente vi si impegna. In questo senso il tirocinio diventa il luogo principale in cui si può sviluppare una relazione circolare multidimensionale fra teoria e pratica, non più basata, cioè, sulla giustapposizione, bensì su una dimensione di reciprocità che si muove fra scuola e Università, fra insegnante esperto e soggetto in formazione (Ulivieri, Giudizi, e Gavazzi 2002). La formazione è una risorsa per lo Stato perché forma al pensiero critico e alla cittadinanza, permettendo agli insegnanti di rivedere continuamente la propria azione, anche intellettuale, connessa al sapere e agire pedagogico. Due sono gli assi portanti su cui poggia il percorso di tirocinio: il contesto, luogo nel quale si svolge e si sviluppa l'azione educativa, che ha sempre carattere situato e ancorato alla realtà concreta, e la riflessione, come capacità di capire e interrogarsi in modo critico e costruttivo sull'organizzazione, come modalità operativa che sorregge la costruzione di ogni progetto formativo dotato d'intenzionalità e di senso. L'intero percorso di tirocinio, diretto e indiretto, ovvero all'interno della struttura universitaria e dell'istituto scolastico ospitante, si articola, nel corso di quattro anni, secondo un'organizzazione modulare, procedendo dalla fase di accoglienza a quella di *orientamento* e di progettazione per giungere, infine, alla fase finale di valutazione. Si articola in momenti di preparazione, di progettazione con il supporto del tutor, di esperienza diretta nella scuola con il supporto del docente accogliente, di rielaborazione, riflessione e comunicazione. Analizzare la quotidianità a scuola è una forma di ricerca volta a rendere 'riflessiva' la pratica dell'insegnamento. Tale pratica, secondo il modello della ricerca-azione, consente l'interazione dello studente inesperto, che potrebbe essere esposto al senso comune professionale affetto da stereotipi o da abitudini professionali contestualizzate, per cui occorre un percorso costantemente articolato nelle fasi di analisi, formulazione di ipotesi, attuazione di un proprio progetto educativo, valutazione dell'intervento effettuato dallo studente (Biagioli 2014, 129-35).

3. Il progetto sperimentale

Nel Corso di Studio Magistrale a ciclo unico si lavora sulla formazione dei futuri insegnanti nel tentativo di riuscire a riflettere, nell'ambito di una forma-

zione universitaria, sulle metodologie didattiche più efficaci e per elaborare una mappatura delle competenze trasversali allo scopo di aiutare a riflettere sui risultati che gli studenti hanno raggiunto. L'a. a. 2020-2021, è stato contrassegnato dalla pandemia, dalla riapertura delle scuole dell'infanzia e della scuola primaria ma anche dall'impossibilità di effettuare il tirocinio all'interno delle scuole per salvaguardare i bambini dalla presenza di personale esterno che richiedeva spazi più ampi di quanto le aule potessero consentire.

Si è reso, pertanto, necessario prevedere una progettazione diversa per consentire il tirocinio diretto da parte degli studenti e per mantenere uno stretto collegamento da parte dei tutor scolastici con il mondo dell'università e della ricerca anche nel quadro dello sviluppo di innovazione e di formazione continua, contribuendo alla vicinanza tra i due luoghi della formazione per far dialogare la sfera della ricerca e quella della didattica. La perturbazione ha creato necessariamente, una sorta di discontinuità (Greene 1975), quasi un momento in cui le ricette ereditate per risolvere i problemi non sembrano funzionare più (Mezirow 1991) e occorre una riflessione e trasformazione delle possibilità da considerare. La dinamica trasformativa prende avvio da un dilemma disorientante e si sviluppa attraverso le fasi di autoanalisi, autovalutazione, confronto con altri, esplorazione di nuove opzioni, costruzione di fiducia, costruzione di nuove competenze, sperimentazione di nuovi ruoli. Da qui, in stretta collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, si è ritenuto necessario prevedere un modello sperimentale per la formazione degli studenti in tirocinio nelle scuole e, contestualmente, ampliare la formazione degli insegnanti scolastici tutor accoglienti che, oltre a rispondere ad un contingente bisogno di ridurre la presenza fisica del tirocinante all'interno delle aule scolastiche, consentisse loro di acquisire specifiche competenze digitali per rispondere sempre più efficacemente ad una realtà sociale ed educativa in evoluzione.

Il percorso sperimentale si è basato anche sulla strutturazione di un funzionale ambiente di apprendimento virtuale ad integrazione, ove possibile, di attività esperienziali in presenza. Il progetto, denominato Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI), ha rappresentato una nuova ed importante modalità di tirocinio di carattere sperimentale che avesse come obiettivo primario quello di garantire a tutti la possibilità di vivere questa fondamentale esperienza pre-professionale ma anche, attraverso modalità virtuali, di ampliare ed arricchire le opportunità di formazione per i futuri docenti.

Dal punto di vista della ricerca educativa e scientifica si è trattato di sperimentare, vagliare e mettere a punto pratiche differenziate di apprendimento professionale attraverso il confronto tra strumenti innovativi e tradizionali al fine di una ragionata integrazione che ha seguito la seguente scansione:

1. periodo di realizzazione;
2. durata in ore;
3. finalità generali dell'intervento educativo;
4. competenze tecnico-professionali da sviluppare;
5. obiettivi di apprendimento da acquisire;
6. contenuti da affrontare;

7. metodologie impiegate;
8. strumenti di accertamento/monitoraggio;
9. valutazione della *customer satisfaction* (gradimento/partecipazione/interesse) dell'intervento educativo da parte dei soggetti-target.

Il modello TDDI ha mantenuto e mantiene, come quadro di riferimento del percorso formativo, gli Standard del Profilo Professionale Primaria e Infanzia (S3PI) già sperimentati e in adozione da molti anni all'interno del Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria e prevede lo svolgimento del tirocinio diretto all'interno della sezione/classe con la presenza virtuale del tirocinante collegato in sincrono, grazie al supporto del tutor scolastico e delle strumentazioni tecnologiche, recentemente implementate, all'interno delle scuole.

A tal fine sono state concordate azioni specifiche di supporto per i tutor scolastici, da parte dei tutor universitari, per la realizzazione del tirocinio in modalità digitale integrata. La scuola, in tal modo, vive come luogo del pensiero critico: e il modello di formazione adottato lo riflette. Il tirocinio diretto ha mantenuto comunque, dal punto di vista del controllo degli apprendimenti degli studenti, il modello che definisce gli standard di valutazione per il tirocinio e il raggiungimento degli standard, condizione indispensabile per completare il Corso di Studio e ottenere l'abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

L'elenco degli standard professionali consente infatti di delineare con grande precisione, le competenze dello studente alla fine del percorso formativo e poiché si rivolgono alla figura dello studente tirocinante non equivalgono agli standard della professione del docente in servizio, ma sicuramente descrivono tutti gli elementi di base del suo lavoro, il suo *core business* (Bandini *et al.* 2015).

Il vantaggio di avere a disposizione un elenco di standard professionali sta nella loro funzione orientativa perché tutti i soggetti impegnati nel progetto di tirocinio (studenti, tutor universitari e tutor scolastici) hanno a disposizione degli elementi chiari e osservabili del comportamento professionale. L'accento è così posto sulle pratiche reali e non sulla loro descrizione scritta, nell'intento di coordinare tutti gli sforzi della comunità nel migliorare le modalità di insegnamento degli studenti in formazione (Bandini, Calvani, e Capperucci 2018, 10).

Gli standard sono organizzati in quattro aree per un totale di 24 indicatori, sui quali si basano tutti gli strumenti di osservazione e valutazione (in itinere e finale) dei tirocinanti che si riportano di seguito:

1. I anno di Tirocinio (corrispondente al secondo anno del Corso di Laurea)

Obiettivi:

 - conoscere l'organizzazione della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;
 - condurre osservazioni e analisi delle attività didattiche e fornire supporto per la loro preparazione e attuazione;
 - riflettere sull'esperienza.

Task specifici facenti riferimento agli Standard del Profilo Professionale Primaria e Infanzia:

- osservare e documentare una o più attività didattiche e di laboratorio;
- partecipare a una attività progettuale prevista nel PTOF;
- gestire le routine nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria;
- gestire un gioco con i bambini;
- seguire almeno una volta la realizzazione di attività pratiche;
- coordinare/condurre una conversazione tra i bambini;
- raccontare una storia ai bambini;
- correggere i compiti dei bambini;
- partecipare a incontri collegiali/di programmazione (descrivere il tipo di incontro, data, ora, partecipanti, tema della discussione, esiti);
- Altri task proposti eventualmente dal Tutor Scolastico.

2. Il anno di Tirocinio (corrispondente al terzo anno del Corso di Laurea)

Obiettivi:

- osservare e analizzare le diverse attività didattiche nella scuola;
- conoscere le modalità di progettazione e valutazione dei risultati;
- coadiuvare attivamente alcuni momenti dell'attività didattica;
- riflettere sull'esperienza.

Task specifici facenti riferimento agli Standard del Profilo Professionale Primaria e Infanzia:

- Osservare più volte il TS durante la conduzione di attività/lezioni avvalendosi di una scheda di annotazione (vedi Scheda di osservazione di una attività/lezione – punto 4);
- Osservare dal punto di vista del Tutor scolastico il tirocinante durante la conduzione di una breve attività/lezione (descrivere l'attività e il feedback ricevuto dal TS);
- Organizzare uno spazio in funzione di una attività didattica specifica;
- Organizzare un gioco per i bambini;
- Coordinare una discussione tra i bambini;
- Leggere un testo ai bambini;
- Inserirsi in attività/lezioni condotte dal TS;
- Coadiuvare il TS nella scelta di materiali, supporti, sussidi didattici;
- Preparare cartelloni o altri supporti visivi;
- Preparare esercitazioni in riferimento a compiti assegnati dal TS;
- Predisporre schede osservative (allegare le schede realizzate);
- Analizzare la documentazione online di Istituto (Curricolo verticale, Rapporto di autovalutazione – RAV, Piano di Miglioramento – PDM...);
- Partecipare a incontri collegiali/di programmazione (descrivere il tipo di incontro, data, ora, partecipanti, tema della discussione, esiti);
- Altri task proposti eventualmente dal Tutor Scolastico.

3. III anno di Tirocinio 3 – T3 (IV anno di Corso)
(da svolgersi in sezioni/classi con la presenza di un alunno con bisogni educativi speciali)

Obiettivi:

- Progettare e condurre azioni didattiche (modello MARC);
- Comparare e differenziare esperienze didattiche;
- Riflettere sul proprio percorso formativo.

Task specifici: progettare un'attività di gioco per i bambini:

- Rilevare abilità e difficoltà di alunni con BES (organizzare colloqui con i docenti, prendere visione della documentazione specifica...);
- Progettare una attività inclusiva che tenga conto della presenza di alunni con BES;
- Guidare un'attività di comprensione del testo;
- Progettare, realizzare e monitorare una micro-attività educativa e/o disciplinare (MARC) ;
- Utilizzare mappe concettuali, tabelle, grafici, schemi (allegare i materiali utilizzati) ;
- Rilevare l'eventuale utilizzo di prove oggettive per la verifica dei prerequisiti e degli esiti degli apprendimenti (prove di verifica per classi parallele, prove INVALSI, prove di ingresso...);
- Partecipare a incontri collegiali/di programmazione (descrivere il tipo di incontro, data, ora, partecipanti, tema della discussione, esiti);
- Partecipare alla simulazione di una situazione di emergenza;
- Altri task proposti eventualmente dal Tutor Scolastico,

4. IV anno di Tirocinio 4 – T4 (V anno di Corso)
(da svolgersi in sezioni/classi con la presenza di un alunno con bisogni educativi speciali)

Obiettivi:

- Progettare e condurre azioni didattiche (modello MARC);
- Comparare e differenziare esperienze didattiche;
- Riflettere e relazionare sul proprio percorso formativo.

Task specifici facenti riferimento agli Standard del Profilo Professionale Primaria e Infanzia:

- Progettare, realizzare e valutare un intervento didattico nel piccolo e/o grande gruppo (modello MARC vd. sopra);
- Differenziare un'attività didattica in funzione della presenza di alunni con BES;
- Guidare un'attività di rielaborazione di un testo;
- Scegliere e somministrare prove oggettive per la verifica dei prerequisiti e degli esiti degli apprendimenti, interpretandone i dati;
- Ipotizzare interventi di potenziamento e/o recupero;
- Rilevare le modalità di gestione e somministrazione delle prove INVALSI;
- Partecipare a un incontro con le famiglie (data, ora, argomenti, esiti...);
- Supportare il TS nella predisposizione della documentazione online;

- Partecipare ai colloqui con i genitori (data, ora, modalità di interazione, esiti...);
- Altri task proposti eventualmente dal Tutor Scolastico.

4. Attuazione del progetto Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI): punti di forza e possibili sviluppi

La dimensione organizzativa del progetto si è localizzata su due livelli: a livello macro ha previsto di creare un rapporto di partnership tra Università e USR; e l'individuazione di uno Staff di Progetto, organismo sistemico che rappresentasse il raccordo tra il mondo della formazione universitaria e il mondo istituzionale dell'Ufficio scolastico regionale per la Toscana con compiti di ricerca pedagogico-didattica, oltre che di formalizzazione. In una seconda fase, a livello meso, ha previsto incontri su piattaforme digitali con gli istituti scolastici di tutta la Toscana per presentare loro il progetto, realizzare una rete di confronto, comunicazione, scambio, stimolare una riflessione sulla professionalità docente e sul ruolo della scuola nella formazione; sostenere l'attività di monitoraggio e autovalutazione delle scuole, costruire un archivio.

A livello micro, riferibile ai contesti e alle pratiche didattiche, sono stati individuati i nominativi dei tutor scolastici che assicurano la loro presenza nelle sezioni/classi di servizio, nei giorni e negli orari concordati e comunicati all'interno di una tabella oraria e stabiliscono i tempi di connessione relativamente alle attività e lezioni degli studenti in modalità virtuale che non potranno superare le tre ore consecutive, precisando che 40 minuti a distanza equivalgono a 60 minuti in presenza. Nella compilazione della tabella oraria, lo studente tirocinante, oltre ai giorni e agli orari effettivi di svolgimento del tirocinio diretto, avrà indicato la sede del plesso scolastico da dove verrà attivato il collegamento da remoto.

Per l'attuazione del progetto, appositamente elaborato, adeguato al livello scolastico, all'età e ai bisogni degli allievi, utilizzando strumenti multimediali e tecnologia da remoto, sono stati richiesti dispositivi e servizi di rete da utilizzare per il collegamento dello spazio d'aula con lo spazio in cui si trova il tirocinante: LIM/proiettore/smart TV, webcam esterna o integrata, pc portatile, tablet, smartphone, eventuale stampante/scanner. È richiesto inoltre l'inserimento del tirocinante, tramite un account temporaneo, nella piattaforma di supporto digitale prevista dall'Istituzione Scolastica per la partecipazione a riunioni collegiali. Gli incontri sono effettuati in modalità sincrona a distanza mediante la propria dotazione tecnologica e nel rispetto delle Policy di sicurezza informatica. È bene evidenziare, in questa fase, il rispetto delle norme in materia di privacy, secondo quanto previsto dagli articoli 13 e 14 del *Regolamento Unione Europea 2016/679*, richiamato nel progetto di tirocinio. Data la modalità in sincrono a distanza integrata sono richieste le liberatorie agli studenti e ai docenti. Dal punto di vista didattico il tirocinante è tenuto a concordare con il proprio tutor scolastico il lavoro da svolgere a distanza, in linea con gli obiettivi e selezionando i task specifici come sopra descritto (pp. 5-7), ritenuti idonei per lo svolgimento a

distanza, tra quelli previsti per ogni annualità di tirocinio e facenti riferimento agli Standard del Profilo Professionale Primaria e Infanzia (S3PI).

Dal punto di vista metodologico, inoltre, i tutor universitari hanno concordato con i tutor scolastici, metodologie didattico pedagogiche specifiche funzionali al coinvolgimento attivo e partecipativo del tirocinante alle attività/lezioni, alle discussioni, ai lavori di gruppo, ai momenti di verifica, allo svolgimento delle attività insieme al tutor scolastico e agli alunni della sezione/classe. Ovviamente i tutor scolastici hanno cercato di favorire la partecipazione attiva del tirocinante riservando, all'interno degli incontri concordati, spazi e tempi funzionali allo svolgimento dei task richiesti agli studenti in base alla propria annualità di tirocinio.

Ho partecipato al progetto Tirocinio Diretto Digitale Integrato
182 risposte

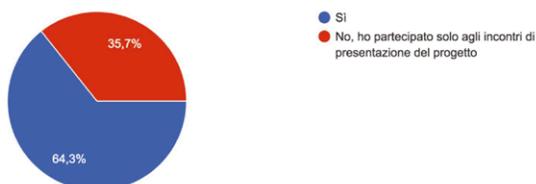


Figura 1 – Questionario di monitoraggio.

Ruolo
117 risposte

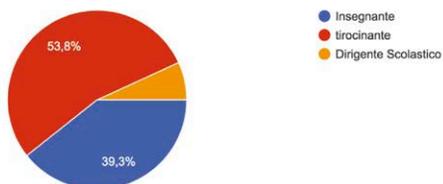


Figura 2 – Questionario di monitoraggio.

Al fine di rilevare gli esiti del progetto è stato elaborato un questionario di monitoraggio (Figg. 1-2) che è stato inviato a 99 istituzioni scolastiche e 238 soggetti tra insegnanti e dirigenti che hanno partecipato. Hanno risposto 186 soggetti tra cui 79 insegnanti, 14 dirigenti e 93 tirocinanti.

Rispetto ad altre esperienze precedenti l'intervento educativo ha permesso un miglioramento della qualità e dei tempi di realizzazione delle azioni previste, favorito lo sviluppo di buone pratiche oltre che l'attivazione di una collaborazione mirata con i dirigenti scolastici ed i tutor scolastici coinvolti nell'esperienza. Si è trattato cioè di attivare un processo di apprendimento trasformativo nell'ottica

della teoria di Mezirow (2000), secondo cui, trasformando le cornici di riferimento, allo scopo di renderle aperte al cambiamento, si possono generare nuove credenze che si dimostreranno giustificate nell'orientare l'azione (Cupparo 2021).

I Dati del questionario di monitoraggio, infatti, hanno evidenziato che è migliorata la collaborazione tra Scuola e Università. In ascisse il livello di gradimento, in ordinata la quantità dei dirigenti che hanno risposto

Alla richiesta di valutare l'intensità dello scambio e della collaborazione, secondo il *frame* 1-5, dove 1=livello minimo e 5=livello continuo e costante, è emerso che la moda si attesta sul livello 4 a dimostrazione di una costante interazione tra Scuola e Università (Fig. 3).

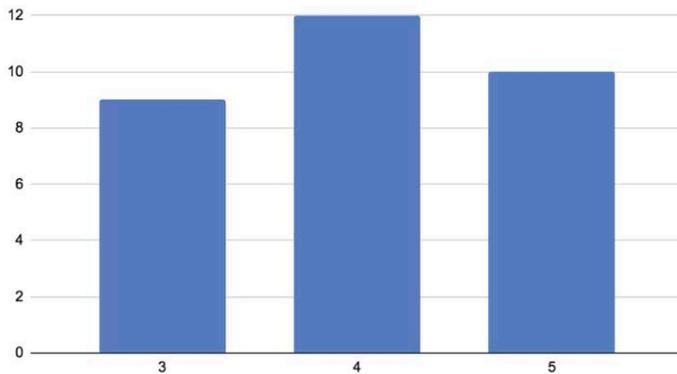


Figura 3 – Questionario di monitoraggio. Dirigenti (scambio e collaborazione tra Scuola e Università).

A seguito di questa collaborazione e attraverso il rilevamento dei dati, è possibile affermare che sono state acquisite o consolidate nuove competenze digitali di seguito elencate:

- *Professional Engagement* (comunicazione, condivisione e collaborazione professionale attraverso sistemi digitali);
- *Digital Resources* (ricerca, selezione, valutazione, organizzazione e creazione di contenuti digitali);
- *Facilitating learners' digital competence* (alfabetizzazione all'informazione e ai media, comunicazione e collaborazione digitale, creazione di contenuti, problem solving);
- *Digital pedagogy* (orchestrazione delle tecnologie all'interno dell'insegnamento, uso dei tool digitali per interazione tra docente e studente, supporto attività collaborative, auto-formazione);
- *Digital Assessment* (strumenti digitali per valutazione formativa e sommativa, raccolta e analisi di dati per efficacia interventi didattici, feedback e individualizzazione dell'insegnamento);
- *Digital empowerment* (accessibilità e inclusione, differenziazione e personalizzazione, coinvolgimento attivo nella didattica).

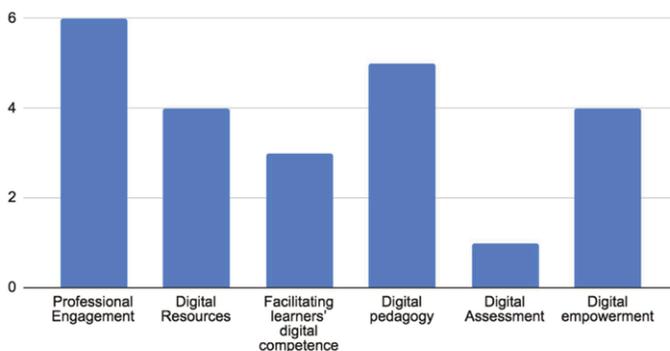


Figura 4 – Questionario di monitoraggio. Dirigenti (a seguito del TDDI quali nuove competenze digitali acquisite o consolidate).

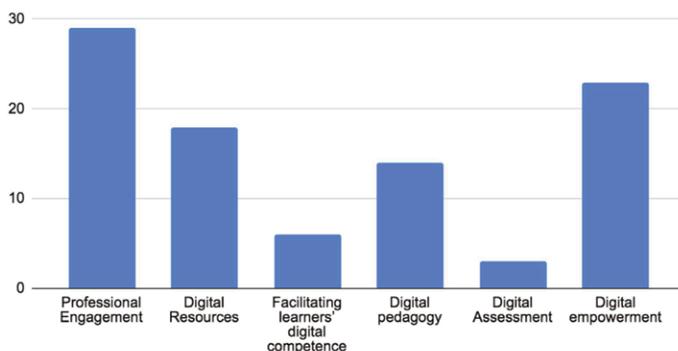


Figura 5 – Questionario di monitoraggio. Tutor scolastici (a seguito del TDDI quali nuove competenze digitali acquisite o consolidate).

Nel grafico (Fig. 4) inoltre si evince che le competenze che i dirigenti affermano di aver rilevato negli insegnanti (nel questionario erano previste più scelte) sono quelle relative alla comunicazione e alla condivisione, oltre che all'organizzazione delle tecnologie per l'insegnamento.

Il progetto TDDI, se, da una parte, in questo particolare momento storico, consente di superare le criticità emerse nella attivazione di percorsi di tirocinio diretto in presenza, dall'altra consente di potenziare la collaborazione fra Università, Scuole e Ufficio Scolastico Regionale in un progetto virtuoso che permette la condivisione di momenti formativi. La presenza degli studenti in tirocinio può costituire un valido supporto per una modalità didattica in digitale, rafforzando le competenze degli insegnanti attraverso la sinergia con i tutor universitari.

I docenti tutor scolastici accoglienti svolgono un ruolo di supporto strategico all'azione dello studente tirocinante poiché a loro è demandato il compito, per quanto di competenza e dei contesti educativi, di guidare gli studenti. In

questo caso, però, oltre agli elementi qualitativi del tutor accogliente, il percorso TDDI, grazie al supporto dei Tutor universitari nella progettazione didattica con l'insegnante accogliente è stata decisamente arricchita l'offerta formativa che ha guidato tutta l'azione con le Istituzioni scolastiche. Il grafico (Fig. 5) conferma, rispetto ai 47 insegnanti accoglienti (nel questionario erano previste più scelte) che hanno risposto, un incremento di collaborazione che gli insegnanti Tutor hanno manifestato, oltre che un miglioramento della personalizzazione dell'insegnamento (*digital empowerment*).

L'insegnante è una figura inserita in un contesto che si trasforma storicamente e questa esperienza ha rafforzato l'interrogativo su quali futuri insegnanti vogliamo formare e ha reso possibile riflettere sulla visione di un'idea di scuola in un contesto storico sociale.

La professionalità dell'insegnante, in ogni caso, ha una struttura complessa e come Università dobbiamo essere in grado di pensare la connessione tra la preparazione teorica dell'insegnante e la sua pratica, il nesso tra teoria e prassi che trova il momento cruciale di messa a fuoco e di prova nel momento della formazione sul campo del futuro insegnante, della formazione degli studenti. Il problema reale è la pertinenza tra formazione di base e contesti professionali per i futuri laureati che saranno futuri insegnanti. Con questo progetto sono state messe in rapporto le conoscenze digitali già possedute dagli studenti e dai tutor universitari con la pratica dell'insegnamento attuata dagli insegnanti a scuola. Si è cioè creata una saldatura tra la teoria pedagogica e l'agire professionale in uno slancio comune verso una nuova frontiera a cui l'innovazione digitale. Possiamo sostenere che la professionalità docente e la formazione dei docenti richiede uno sforzo che è quello di pensare all'idea di scuola sulla quale costruire delle ipotesi di lavoro. Un'idea di scuola come cultura della partecipazione alla conoscenza, pensata in modo da far derivare un nuovo modo di essere insegnante che sa perseguire piste operative che integrano e completano i percorsi di insegnamento e apprendimento con l'utilizzo della didattica digitale integrata per orientarsi nel cambiamento sociale.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, Giuditta. 2016. "Community building nella ricerca educativa: prassi collaborative e dimensione etica". In *La ricerca pedagogica in Italia*, a cura di M. Muscarà, e S. Ulivieri, 39-50. Pisa: ETS.
- Bandini, Gianfranco, Antonio Calvani, e Davide Capperucci, a cura di. 2018. *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*. Firenze: Edizioni via Laura.
- Bandini, Gianfranco, Antonio Calvani, Elena Falaschi, e Laura Menichetti. 2015. "Il profilo professionale dei tirocinanti nel Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI". *Rivista Formazione Lavoro Persona*, V, 15: 89-104. <<https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/224>> (2022-06-11).
- Biagioli, Raffaella, edited by. 2016. *Tutor and mentoring in education*. Pisa: ETS.
- Biagioli, Raffaella. 2014. "Il tirocinio all'Università degli Studi di Firenze". In *Primaria Oggi, Complessità e professionalità docente*, a cura di P. Federighi, e V. Boffo, 129-35. Firenze: Firenze University Press.

- Bonaiuti, Giovanni. 2019. "Storia e principi delle tecnologie educative". In *Tecnologie per l'educazione*, a cura di P. C. Rivoltella, e P. G. Rossi, 33-43. Milano-Torino: Pearson.
- Calvani, Antonio, Antonio Fini, e Maria Ranieri. 2010. *La competenza digitale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Calvani, Antonio, Raffaella Biagioli, Carla Maltinti, Laura Menichetti, e Silvia Micheletta. 2013. "Formarsi nei media: nuovi scenari per la formazione dei maestri in una società digitale". *CQIA Rivista. Formazione-lavoro-persona*, III, 8: 1-17.
- Carretero-Gomez, Stephanie, Joanna Napierała, Adonis Bessios, Eve Mägi, Agnieszka Pugacewicz, Maria Ranieri, Karin Triquet, Koen Lombaer, Nicolas Robledo-Bottcher, Marco Montanari, e Ignacio Gonzalez-Vazquez. 2021. *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/135208>
- Cuppari, Antonella. 2021. "Interagire con i discorso di sviluppo di un territorio: una ricerca sugli effetti della crisi da COVID-19 in un sistema di servizi socio-educativi in Lombardia". *Rivista Formazione & insegnamento*, XIX, 2: 40-50. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_04
- Greene, Maxine. 1975. "Curriculum and consciousness". In *Curriculum theorizing*, edited by W. Pinar. Berkeley, CA: McCutchan.
- Mezirow, Jack. 1991. *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley & Sons.
- Mezirow, Jack. 2000. "Learning to think like an adult". In *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, edited by J. Mezirow, and Associates, 3-33. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez Tornero, José Manuel. 2004. *Promoting digital literacy*. Final report EAC/76/03. <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/comprender_dl.pdf> (2022-06-11).
- Proli, Maria Grazia. 2020. "La formazione multimediale nella scuola multiculturale". In *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*, R. Biagioli, M.G. Proli, e S. Gestri, 83-128. Pisa: ETS.
- Rossi, Bruno. 2015. *Pedagogia dell'arte di vivere*. Brescia: La Scuola.
- Ulivieri, Simonetta, Gloria Giudizi, e Sandra Gavazzi, a cura di. 2002. *Dal banco alla cattedra didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*. Pisa: ETS.