

Before and during the pandemic: teaching practices and teacher training in different school levels and grades

Prima e durante la pandemia: pratiche didattiche e di formazione degli insegnanti nei diversi ordini e gradi scolastici

Nicoletta di Blas

Politecnico di Milano, Dept. of Electronics and Information, Milan (Italy)

Manuela Fabbri

University of Bologna, Dept. of Education Studies, Bologna (Italy)

Luca Ferrari

University of Bologna, Dept. of Education Studies, Bologna (Italy)

Marco Trentini

University of Bologna, Dept. of Education Studies, Bologna (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: di Blas, N. et alii (2021). Before and during the pandemic: teaching practices and teacher training in different school levels and grades. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 51-61.

Corresponding Author: Luca Ferrari
l.ferrari@unibo.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 6, 2021
Accepted: July 25, 2021
Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p51>

Abstract

How did the teaching practices of teachers change during the Covid-19 emergency? How did the teachers train to deal with it? The case study presented in this article is based on data collected through an online questionnaire administered to a sample of almost 1000 teachers (from kindergarten to upper secondary school) participating in a MOOC ("massive" online course) made available by HOC-LAB of the Politecnico di Milano between March and June 2020. The results tell us that remote teaching is significantly adopted when the pandemic arrives, with an increase in the synchronous mode compared to the asynchronous one as the school level increases. New forms of interaction between teacher and pupils are born (individual meetings, small group meetings in extra-school hours); there is a correlation between the commitment to guarantee synchronous lessons and the availability for these further meetings (proactive approach), as well as between the sharing of videos (found on the internet) and the sharing of asynchronous materials compared to synchronous meetings (more "traditional" approach). As for training, teachers have resorted to forms that are not particularly institutionalized (MOOCs, web resources, colleagues...), confirming an already existing pre-pandemic trend.

Keywords: DaD; teacher professionalism; MOOC; Covid-19.

Riassunto

Come sono cambiate le pratiche didattiche dei docenti durante l'emergenza Covid-19? Come si sono formati i docenti per affrontarla? Lo studio di caso presentato in questo articolo si basa su dati raccolti tramite un questionario online somministrato a un campione di quasi 1000 docenti (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado) partecipanti a un MOOC (corso online "massivo") reso disponibile da HOC-LAB del Politecnico di Milano tra marzo e giugno del 2020. I risultati ci dicono che la didattica remota viene significativamente adottata all'arrivo della pandemia, con aumento di quella sincrona rispetto all'asincrona al crescere del livello scolastico. Nascono nuove forme di interazione tra docente e allievi (incontri individuali, incontri a piccoli gruppi in orari extra-scolastici); si riscontra una correlazione tra l'impegno nel garantire lezioni sincrone e la disponibilità per questi incontri ulteriori (approccio proattivo), come di contro tra la condivisione di video (rinvenuti su internet) e la condivisione di materiali asincrona rispetto ad incontri sincroni (approccio più "tradizionale"). Quanto alla formazione, i docenti hanno fatto ricorso a forme non particolarmente istituzionalizzate (MOOC, risorse web, colleghi...), confermando una tendenza già esistente pre-pandemia.

Parole chiave: DaD; professionalità docente; MOOC; Covid-19.

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Nicoletta di Blas ha scritto § 1 e § 3, Marco Trentini § 4, Luca Ferrari § 2 e 4.1, Manuela Fabbri 4.2. Le conclusioni (§ 5) sono elaborate da tutti gli autori.

1. Introduzione

A marzo 2020, nei giorni immediatamente seguenti il lockdown nazionale dovuto all'insorgere dell'emergenza da Covid-19, il Politecnico di Milano decise di rendere disponibili come MOOC (Massive Online Open Course), alcuni moduli del master DOL per "esperti nell'uso delle tecnologie per la didattica", un master di primo e secondo livello rivolto agli insegnanti in servizio (www.dol.polimi.it). I moduli proposti riguardavano la didattica remota supportata da tecnologie. L'iniziativa si inquadrava in uno sforzo più ampio dell'ateneo ("Polimi4Schools") per supportare la scuola italiana in uno dei momenti più difficili della sua storia, appoggiandosi all'esperienza e ai contatti del laboratorio HOC, del Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria, responsabile scientifico del master stesso nonché attivo, da anni, nel settore della didattica innovativa (Di Blas et al., 2020).

L'esistenza del MOOC venne resa nota attraverso vari canali: anzitutto, la rete di contatti del laboratorio (circa 7.000 docenti), poi gli Uffici Scolastici Regionali e Provinciali, infine tutte le scuole italiane (attraverso mailing diretto). Aperto tra marzo e giugno 2020, il MOOC arrivò a contare 3660 iscritti.

Ad aprile venne proposto a tutti i partecipanti un questionario per indagare vari aspetti connessi all'inedita situazione di emergenza: oltre alla profilazione dei partecipanti, anche in termini di (percepita) competenza nell'uso delle tecnologie per la didattica prima e dopo l'insorgere della Didattica A Distanza (DAD), erano oggetto di attenzione i vari usi delle tecnologie per la didattica (sempre prima e dopo), la percezione degli aspetti positivi e critici della situazione, le motivazioni per lo "sforzo in più" richiesto dalla pandemia e l'accoglienza da parte dei ragazzi.

In questo articolo, ripercorriamo alcuni dei dati raccolti, che gettano luce su come siano cambiate le pratiche didattiche e le modalità di formazione da parte degli insegnanti coinvolti, con una attenzione specifica alla domanda: "si possono riscontrare differenze tra ordini e gradi scolastici?".

2. DaD, pratiche didattiche e professionalità docente

Mai come oggi le istituzioni educative si sono mobilitate, anche attraverso cospicui investimenti, per garantire a tutti gli studenti di scuola il diritto alla continuità della loro esperienza formativa. In questo scenario l'adozione di piattaforme online come Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom ecc. ha visto, in quest'ultimo anno, una crescita esponenziale. Sul versante delle "opportunità" occorre sottolineare, riprendendo Doucet et al. (2020), che gli insegnanti e i ricercatori stanno collaborando attivamente a livello locale per migliorare i metodi di insegnamento online. Evidentemente ci sono incomparabili opportunità di cooperazione, soluzioni creative e volontà di imparare dagli altri e provare nuovi strumenti, dato che educatori, genitori e studenti condividono esperienze simili. È cresciuta in particolare la cooperazione tra docenti, con forme di vero e proprio tutoraggio da parte di quelli più esperti, accanto a iniziative di autoformazione di vario genere (Pagani & Passalacqua, 2020). L'autoformazione emerge come la modalità principale per affrontare l'emergenza (Ferritti, 2020). Formazione e auto-formazione necessarie, stante il fatto che i docenti pronti per la Didattica a Distanza erano purtroppo, una "esigua minoranza" (Ferri, 2021), in ragione del fatto che "i programmi per la formazione degli insegnanti da un punto di vista didattico e pedagogico sono tutt'ora un terreno poco praticato dai docenti italiani, se confrontati con altre realtà europee" (Cuder et al., 2021).

Tuttavia, a fronte dei suddetti aspetti positivi, è necessario riflettere su alcune criticità che caratterizzano le modalità d'impiego delle tecnologie digitali da parte dei docenti italiani. Nel rapporto AGCOM (2019) "Lo stato di sviluppo della scuola digitale", si rileva che docenti italiani impiegano le tecnologie digitali perlopiù come un "rinforzo" o una "replica" dei modelli trasmissivi di insegnamento-apprendimento. Questo dato viene confermato dal tipo di attività svolte dai docenti che, in uno scenario pre-pandemico, sono legate prevalentemente alla "consultazione delle fonti" e, solo in una minoranza dei casi, a sostenere un "lavoro collaborativo e di interazione in classe". Questi elementi "critici" sono stati confermati da due indagini nazionali condotte nel 2020, durante il *lockdown*, da INDIRE e da SIRD.

Oltre agli aspetti della rimodulazione della programmazione didattica che hanno visto la messa in questione degli obiettivi di apprendimento e un incremento del monte ore effettivo (Lucisano, 2020), facendo riferimento alle strategie didattiche messe in campo dai docenti si rileva che "nella situazione di difficoltà

[ha] prevalso l'uso di modalità trasmissive rispetto alle modalità interattive" (Ivi, p. 11). Questo aspetto si è riflettuto anche sulle modalità di valutazione poiché "[le] modalità prevalenti sono rimaste i compiti scritti e interrogazioni orali, mentre minore è il numero di insegnanti che ha dichiarato di avere attivato modalità di autovalutazione e lavori di gruppo" (Ivi, p. 18). Facendo riferimento alle modalità didattiche sperimentate dagli insegnanti italiani durante il *lockdown* le video-lezioni sono state uno strumento prevalentemente indirizzato a tutta la classe; solo una minoranza di studenti ne ha usufruito in modalità individuale e/o in piccolo gruppo (INDIRE, 2020). Rispetto all'impatto della DaD nei diversi ordini e gradi di scuola l'indagine condotta da INDIRE evidenzia, tra l'altro, alcune differenze tra gli ordini e gradi di scuola in quanto "[...] sono soprattutto i docenti della scuola secondaria di secondo grado e, in parte minore, quelli della scuola secondaria di primo grado a registrare dei miglioramenti su alcuni aspetti educativi dovuti a questo periodo forzato di didattica a distanza. La quota dei docenti che rileva miglioramenti didattici attraverso la DaD scende nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia" (Ivi, p. 26).

3. Il caso di studio

Il contesto di questo studio è un corso "MOOC" sulla didattica remota reso disponibile dal Politecnico di Milano tra marzo e giugno 2020, giunto a contare 3660 iscritti. I moduli proposti, tratti dal master online DOL per esperti nell'uso delle tecnologie nella didattica, erano: "E-collaboration a scuola e no" e "Strumenti Open Source per la didattica". Il primo affronta il tema degli strumenti che si possono usare per la didattica remota, dai Learning Content Management Systems (LCMS) ai tool web 2.0 e anche ai social network nonché della didattica oltre i confini della classe e degli strumenti di collaborazione remota. Il secondo modulo presenta una rassegna di strumenti Open Source per la didattica che possano essere una alternativa a software commerciali. In aggiunta, era disponibile la "Biblioteca delle risorse integrative": una raccolta ragionata di Software per uso didattico.

Il corso era gestito come un ibrido tra un MOOC e un corso online: i corsisti, infatti, erano monitorati dalla responsabile del master, che controllava i forum e proponeva uno stimolo specifico ogni settimana, sollecitando così contributi e riflessioni e mantenendo attiva quella che si è rivelata essere una vibrante "comunità di pratica" in cui non sono mancati aiuto e consiglio reciproco, specialmente da parte dei più esperti. Se si osserva, infatti, la composizione del campione, in termini di familiarità con l'uso delle tecnologie, si può notare come l'intero spettro della curva di Rogers degli innovatori sia presente, dalla frangia di chi dichiara di non avere fatto uso "per nulla" o "pochissimo" delle tecnologie nella didattica fino ai *nerd* (Rogers, 1995).

4. Il questionario, il campione e l'analisi dei dati

Obiettivo dell'indagine è esplorare come sia cambiato l'uso delle tecnologie da parte degli insegnanti in seguito al lockdown, attraverso un questionario online. La popolazione di riferimento, come detto, è costituita dagli insegnanti che hanno partecipato al MOOC erogato dal Politecnico di Milano. La rilevazione è stata svolta dal 30 aprile 2020 all'inizio di luglio 2020.

Il questionario è stato completato da 995 insegnanti (su 3.660 partecipanti complessivi). È composto da 21 domande, prevalentemente a risposta chiusa. Erano presenti due domande aperte, che hanno consentito di approfondire due temi emersi nell'analisi quantitativa, vale a dire l'uso della didattica sincrona e asincrona e come i docenti hanno risposto ai bisogni formativi legati alla DAD. Le risposte sono state classificate a posteriori (si veda paragrafo 4.2).

Oltre alle informazioni socio-anagrafiche dei rispondenti le domande hanno riguardato: l'uso delle tecnologie prima e dopo l'emergenza sanitaria, la formazione per gestire le nuove forme di didattica, alcune valutazioni sulla didattica nella pandemia.

Il campione non è probabilistico e questo, come noto, pone dei problemi per la generalizzazione dei risultati della ricerca (Sue & Ritter, 2007). Va, però, tenuto presente che l'obiettivo della ricerca è esplorativo e, quindi, mira a raccogliere dei dati sui cambiamenti in atto nella didattica senza avere l'obiettivo di fare delle generalizzazioni che riguardino tutti i partecipanti al MOOC erogato dal Politecnico di Milano e, ovviamente, nemmeno la più ampia categoria dei docenti italiani.

Il campione dei rispondenti è composto principalmente da donne (79,5%) (tabella 1). La classe di età più numerosa è quella fra i 46 e i 60 anni (60,8%). Come conseguenza non sorprende che quasi la metà degli intervistati insegni da più di 20 anni (48,9%). Fra le aree disciplinari prevale l'area umanistica (43,1%), seguita da matematica e scienze (24,5%). Nell'area umanistica sono stati inclusi anche gli insegnanti di religione, mentre "altro" comprende discipline motorie e insegnanti prevalenti. Più della metà degli insegnanti insegna nella scuola secondaria di secondo grado¹ (54,3%). Piuttosto contenuta è la percentuale di insegnanti della scuola dell'infanzia (6,1%). "Altro" comprende gli insegnanti di istituti/enti di formazione.

<i>Genere</i>	
Femmine	79,5
Maschi	20,5
Totale	100,0
N	995
<i>Classe di età</i>	
Meno di 30 anni	3,1
Tra i 31 e i 45 anni	23,7
Tra i 46 e i 60 anni	60,8
Più di 60 anni	12,4
Totale	100,0
N	995
<i>Anni di insegnamento</i>	
Meno di 5	11,0
Tra i 5 e i 15	21,9
Tra i 16 e i 20	18,2
Più di 20	48,9
Totale	100,0
N	995
<i>Area disciplinare</i>	
Umanistica	43,1
Matematica-scienze	24,5
Tecnica	10,5
Sostegno	10,0
Altro	11,9
Totale	100,0
N	994
Dati mancanti	1
<i>Ordine e grado di scuola</i>	
Scuola dell'Infanzia	6,1
Scuola Primaria	19,6
Scuola Secondaria di I grado	18,2
Scuola Secondaria di II grado	54,3
Altro	1,8
Totale	100,0
N	995

Tabella 1: Il campione (valori percentuali).

1 Il dato non deve sorprendere considerando che uno dei canali di diffusione dell'iniziativa era la mailing list dei contatti del laboratorio HOC: è naturale che l'università sia in dialogo privilegiato con il grado scolastico più vicino ad essa.

Nella tabella 1 non è stato presentato il dato sull'area territoriale/regione dove si insegna. Il 69,3% lo fa al Nord (il 40,9% in Lombardia, regione "di casa" dell'ente erogatore del MOOC), seguito dal Sud (14,8%), dal Centro (11,9%) e dalle Isole (4,0%).

Sulle base di queste informazioni è possibile presentare un profilo degli intervistati da considerare nella presentazione dei risultati. Si tratta di insegnanti che hanno manifestato interesse per la formazione sulle nuove tecnologie, come conferma la partecipazione al MOOC. Sono soprattutto donne. Insegnano prevalentemente al Nord ed in particolare in Lombardia. La gran parte dei rispondenti (intorno al 50%) ha una esperienza in termini di anni di insegnamento, insegna materie umanistiche e in scuole secondarie di secondo grado.

Viste le finalità esplorative della ricerca, l'analisi dei dati si basa principalmente su distribuzioni di frequenze e tavole di contingenza. Per queste ultime, per verificare l'esistenza o meno di una relazione fra le variabili, è stato svolto il test χ^2 con livello di significatività dello 0,05%. Inoltre, nelle domande che prevedevano cinque modalità di risposta di tipo ordinale, sono state aggregate quelle contigue: poco/per nulla o niente, da un lato, e molto/moltissimo, dall'altro.

Per rilevare le forme di didattica utilizzate (domanda 15 del questionario) è stata utilizzata una batteria di domande (sette) con una scala di risposte che va da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo). Nell'analisi dei dati è stata prodotta la tavola di correlazione fra tutte le coppie di forme di tecnologia utilizzate (indice di Spearman visto che le scale da 1 a 5 sono state considerate ordinali).

4.1 Analisi quantitativa

Facendo riferimento alla situazione pre-pandemia, i livelli individuati dai docenti rispetto a quanto si sentivano pratici nell'uso delle ICT si posizionano tra "abbastanza" (49,8%), "molto" (22,2%) e "moltissimo" (11,7%). Da rilevare la presenza di un piccolo ma significativo gruppo di docenti "poco o per nulla" pratici (16,4%). Valori simili si riscontrano rispetto all'uso delle ICT in classe. Per quanto riguarda l'attivazione di modalità didattiche sincrone e asincrone, la maggior parte dei rispondenti dichiara di averle attivate "poco" o "per nulla". È opportuno rilevare una differenza tra la modalità asincrona e sincrona: la modalità asincrona, infatti, è stata una modalità praticata anche prima della pandemia; quella sincrona, invece, lo è stata raramente. Come si evince dalla tabella 2, con la pandemia "esplodono" entrambe le modalità e si inverte la tendenza: la modalità sincrona è la maggiormente attuata, seguita dalla asincrona.

Prima	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo	Totale	N	Dati mancanti
Didattica remota asincrona	26,4	25,8	28,9	12,1	6,9	100,0	986	9
Didattica remota sincrona	79,0	11,5	5,4	2,4	1,7	100,0	986	9
Ora								
Didattica remota asincrona	1,6	7,6	21,5	33,5	35,8	100,0	829	166
Didattica remota sincrona	5,2	6,8	15,1	28,9	44,0	100,0	910	85

Tabella 2: Uso di strumenti di didattica remota asincrona e sincrona, prima dell'emergenza sanitaria e dopo (valori percentuali).

Con riferimento alle modalità di didattica asincrona e sincrona adottate durante la pandemia, gli insegnanti sembrano privilegiare in ordine di frequenza: la condivisione di risorse/materiali (29,3%), la realizzazione di incontri sincroni basati su discussione/domande (23,5%), la condivisione di video lezioni create *ad hoc* dagli insegnanti stessi e/o video trovati sul web (21,5%), gli incontri individuali per valutazioni (14,7%).

La maggior parte, inoltre, dichiara di aver utilizzato spazi online condivisi per l'assegnazione di compiti "tradizionali". Questo dato è in linea con quanto emerso nella più ampia indagine SIRD condotta nel 2020.

	Lezioni sincrone	Condivisione asincrona lezioni video registrate	Condivisione asincrona di video trovati su internet	Incontri sincroni di discussione e domande	Incontri sincroni individuali per valutazione	Assegnazione di compiti tradizionali
Lezioni sincrone	—					
Condivisione asincrona lezioni video registrate	0,205***	—				
Condivisione asincrona di video trovati su internet	0,053	0,099**	—			
Condivisione di materiali	0,159***	0,062	0,481***			
Incontri sincroni di discussione e domande	0,551***	-0,022	0,143***	—		
Incontri sincroni individuali per valutazioni	0,313***	0,038	0,036	0,368***	—	
Assegnazione di compiti tradizionali	0,224***	-0,017	0,112***	0,114***	0,239***	—

Note: * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Tabella 3: Tavola di correlazione fra le forme di didattica usate (ρ di Spearman)

Oltre a vedere le forme di didattica più utilizzate, abbiamo voluto verificare, attraverso l'indice di correlazione di Spearman (che va da -1 a +1), quali tendessero ad essere più usate in maniera congiunta. Come riportato nella tabella 3, la correlazione più forte (sempre diretta, visto che i valori sono positivi) è tra lezioni sincrone, da un lato, e, dall'altro, incontri di discussione basati su domande e incontri sincroni individuali per valutazioni; inoltre, tra la condivisione asincrona di video trovati su internet e la condivisione di materiali; ancora, tra l'organizzazione di incontri sincroni di discussione e domande e incontri individuali per la valutazione.

Le modalità privilegiate dagli insegnanti per imparare a gestire la didattica remota sono, in ordine di frequenza: la consultazione di siti web (21,2%), la partecipazione a MOOC (20,2%), l'apprendimento tra pari (12,5%); mentre lo scambio con parenti e amici (4%) e, da ultimo, l'impiego di libri/manuali (3,3%) sono risultate modalità poco praticate. Rispetto a quest'ultimo punto, come già rilevato in una precedente indagine di Di Blas et al. (2018), "lo scenario della formazione risulta [...] essere di natura distribuita, con fonti diverse e numerose, istituzionali ed informali. [Le] fonti scelte dalla maggioranza dei docenti (nel passato, nel presente e come intenzione per il futuro) per formarsi alle competenze tecnologiche [sono] prevalentemente di tipo informale (ricerche personali, rapporto "tra pari" con i colleghi, consultazione di esperti esterni alla scuola), a discapito di modalità più strutturate ed istituzionali" (p. 44).

Facendo riferimento alle motivazioni dei docenti per "imparare e migliorare", la passione per l'insegnamento, l'affetto per gli studenti e il senso del dovere, sono gli aspetti indicati dai rispondenti con maggiore frequenza.

Veniamo ora alle differenze tra gradi e ordini scolastici. L'uso delle ICT in classe, prima della pandemia, sembra essere un aspetto influenzato dall'ordine e dal grado di scuola: all'aumentare del livello scolastico aumenta l'impiego delle ICT in classe. Un altro dato rilevante riguarda le differenze tra i diversi ordini e gradi di scuola rispetto all'attivazione di didattiche asincrone: mentre nella scuola secondaria di secondo grado la didattica asincrona era già stata in qualche misura sperimentata, negli altri ordini e gradi di scuola solo in una minoranza dei casi questa modalità era stata attuata. In particolare, si rileva che la condivisione di video lezioni create *ad hoc* dagli insegnanti è una pratica maggiormente diffusa nella scuola dell'infanzia e in quella primaria rispetto agli altri ordini e gradi (dove, invece, prevale la selezione di video già disponibili sul web).

Durante la pandemia (tabella 4 e 5) vediamo che nella scuola dell'infanzia la didattica asincrona ha una frequenza maggiore rispetto a quella sincrona, mentre negli altri ordini e gradi scolastici il discorso si capovolge: la frequenza aumenta in relazione all'aumentare dell'ordine o grado di scuola. Si evidenzia, in particolare, un maggior impiego di questa modalità nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Altro
Poco/per niente	19,1	5,4	10,5	8,7	20,0
Abbastanza	29,8	17,4	23,7	21,0	33,3
Molto/moltissimo	51,1	77,2	65,8	70,3	46,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	47	167	152	448	15

Tabella 4: Uso di strumenti di didattica remota asincrona ora per ordine e grado di scuola (valori percentuali).

	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado	Altro
Poco/per niente	52,1	24,4	8,6	4,6	16,7
Abbastanza	27,1	21,1	16,0	11,6	11,1
Molto/moltissimo	20,8	54,4	75,3	83,9	72,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	48	180	162	502	18

Tabella 5: Uso di strumenti di didattica remota sincrona ora per ordine di scuola (valori percentuali).

Quanto alla didattica sincrona: mentre nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado le frequenze rilevate si attestano su valori simili, nella scuola secondaria di secondo grado i valori sono decisamente più elevati.

Altri dati che mettono in luce sostanziali differenze tra i livelli di scuola riguardano l'organizzazione di momenti sincroni basati su discussioni/domande, l'attivazione di momenti di incontro individuali per valutazioni, l'assegnazione di compiti "tradizionali". Rispetto all'organizzazione di momenti sincroni basati su discussioni/domande si può rilevare come tale modalità, nella maggior parte dei casi, sia privilegiata nella scuola secondaria di primo e secondo grado (a differenza della scuola dell'infanzia, dove non lo è affatto). Risultati simili li possiamo individuare per quanto riguarda l'attivazione di momenti di incontro individuali dedicati a valutazioni: all'aumentare del livello scolastico aumenta la frequenza di attivazione di tali modalità. Risultati più omogenei, invece, si riscontrano sull'assegnazione di compiti tradizionali, a parte (per ovvie ragioni) la scuola dell'infanzia.

Infine, i MOOC rappresentano i canali privilegiati dai docenti della scuola primaria e secondaria di primo grado per formarsi; i siti web, invece, vengono utilizzati a questo scopo soprattutto nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di secondo grado.

4.2 Analisi delle domande aperte

Le due domande aperte contenute nel questionario hanno permesso di raccogliere una varietà di testimonianze e considerazioni in vista di una 'messa a sistema' di molte pratiche didattiche e consapevolezze educative nate durante la pandemia, insieme ad aneddoti che dimostrano l'affetto per gli studenti, la passione per l'insegnamento, il senso del dovere della maggioranza dei docenti, sottolineando, allo stesso tempo, alcune problematicità strutturali, didattiche, relazionali che la pandemia ha fatto emergere. In particolare, si approfondiscono due aspetti, emersi dall'analisi dei dati quantitativi: a) le principali modalità didattiche

sincrone e asincrone messe in pratica; b) le fonti scelte dai docenti per la formazione sulle nuove forme di didattica.

Per quanto riguarda le modalità didattiche, a differenza di quanto succedeva prima dell'emergenza, come si è visto nel paragrafo precedente, quella maggiormente attuata dalle istituzioni scolastiche durante la pandemia è stata quella di tipo sincrono (72,9%). La scuola secondaria, in particolare, ha registrato alte percentuali: 75,3% nella secondaria di I grado e 83,9% nella secondaria di II grado.

Una modalità didattica fortemente utilizzata è stata l'attivazione di incontri sincroni individuali dedicati a valutazioni: "si è rivelata una scoperta da valorizzare la revisione del lavoro con l'insegnante che si collega, in frazioni di orario pomeridiano, dedicate a uno o più allievi" (secondaria di II grado). Rimanendo sul tema valutazione, dalle diverse testimonianze sembra che i docenti di scuola secondaria abbiano apprezzato l'uso di strumenti di autovalutazione online, auspicando di mantenerli anche post-pandemia: "potrei continuare ad effettuare in classe i quiz online per recupero e potenziamento senza dover correggere un numero esagerato di compiti (ho 9 classi con oltre 200 alunni) perché la correzione avviene immediatamente in automatico e gli alunni conoscono subito le risposte sbagliate" (secondaria di I grado). Allo stesso tempo, ne sottolineano potenzialità e problematicità: "i quiz possono essere utili per qualche argomento: hanno il vantaggio di essere veloci da correggere, lo svantaggio di essere lunghissimi da formulare; lo svantaggio che testano solo certi tipi di competenze e conoscenze e non testano il procedimento utilizzato per ottenere un certo risultato; lo svantaggio (se fatti da casa) che non sai chi li stia realmente facendo" (secondaria di II grado); "fare le verifiche con i quiz è un modo molto superficiale di verificare le conoscenze e le competenze acquisite. Può andare bene per un argomento, ma non è possibile sostituire in toto le verifiche scritte. E questo è vero a prescindere, senza neanche entrare nel tema copiatore" (secondaria di II grado). I docenti appaiono consapevoli dei limiti di tale modalità valutativa e ne raccomandano l'uso parziale ad integrazione di altre modalità maggiormente centrate sulla valutazione delle competenze degli studenti: "utilizzerei in parte i test autocorrettivi, come esercitazioni parziali (ad esempio alcuni elementi grammaticali) non come verifiche [sommative]" (secondaria di II grado).

In secondo luogo, momenti sincroni basati su discussione e domande, per piccoli gruppi e per attività individualizzate, personalizzate, di recupero rappresentano un'altra modalità anch'essa fortemente realizzata: "lezioni sincrone online per gruppi di studenti, sia per il supporto che per l'approfondimento" (secondaria di II grado); "tutti gli studenti approcciano l'argomento da studiare con una mia video lezione registrata e poi, solo chi ha bisogno, ha a disposizione un'ora in diretta per farmi domande e per chiarire i dubbi" (secondaria di II grado); "incontri sincroni di supporto in matematica ai quali hanno partecipato in piccolo gruppo anche studenti molto competenti in quell'area. Sono stati incontri molto positivi!" (secondaria di II grado). Inoltre, il tempo scuola sincrono si è dilatato ben oltre le ore obbligatorie: "con una delle mie classi ho iniziato, quasi per scherzo, un gioco serale per tenerci in contatto e lanciarmi delle sfide su domande o giochi di parole. Dopo un mese mi sento di dire che questa piccolissima cosa abbia creato maggior coesione tra i ragazzi e anche una relazione meno formale, seppur sempre molto rispettosa del ruolo, con me [...]" (secondaria di I grado).

I dati rilevati con il questionario mostrano che la scuola secondaria presenta alti valori percentuali anche per quanto riguarda la didattica remota asincrona, già messa in atto, in piccola parte, anche nel periodo pre-pandemico: 65,8% per la secondaria di I grado e 70,3% per quella di II grado. In particolare, i docenti vedono l'instaurarsi di un possibile circolo virtuoso tra la didattica asincrona supportata dalle ICT e la didattica in aula, proponendo diverse strategie ricollegabili con la metodologia didattica della flipped classroom (Bergmann & Sams, 2012; Mazur, 2013) in vista dello sviluppo delle soft skills degli studenti (European Council, 2018): "la registrazione delle lezioni, delle tracce audio a commento di presentazioni o immagini, il materiale fornito precedentemente alle lezioni per poi essere discusso in modalità sincrona possono continuare ad aiutarci a sostenere le nostre strategie anche stando in classe, questo sta aiutando e aiuterà i nostri studenti a rendersi più autonomi, ad acquisire competenze digitali indispensabili sia in ambiente accademico che lavorativo" (secondaria di II grado).

La modalità asincrona durante la pandemia è divenuta quella privilegiata dalla scuola primaria (77,2%) e dalla scuola dell'infanzia (51,1%). La condivisione di video autoprodotti dai docenti è risultata una pratica particolarmente diffusa: "ho imparato ad organizzare la lezione sulla piattaforma con la registrazione delle mie video lezioni che continuerò ad utilizzare sul mio blog di classe con la Flipped". Nella realizzazione di tali prodotti alcuni docenti si sono impegnati nella ricerca di soluzioni didattiche creative e coin-

volgenti: “è molto più difficile catturare con le video-lezioni (asincrone) l’attenzione dei bambini, per cui è necessario mettere in campo strategie comunicative ‘raffinate’: giocare con la voce, creare l’attesa, alternare le proposte, mantenere vive le routine... affascinare a distanza! Una vera didattica sfidante!”. Per il prossimo futuro, i docenti di scuola primaria si propongono l’implementazione di tale modalità, suggerendo proposte interessanti, anche in vista della costruzione di un patrimonio collettivo di risorse didattiche e in considerazione della dimensione inclusiva legata alla sempre più attuale problematica della dispersione scolastica (IPSOS, 2021): “creare un archivio delle lezioni con video e audio che possono essere fruibili sia per il rinforzo dell’alunno, che come risorsa per i docenti”; “implementazione delle piattaforme per le classi virtuali da utilizzarsi quotidianamente per [...] recuperi di lezioni perse in classe [...] assegnazione di compiti in modalità non solo scritta ma spiegata attraverso brevi tutorial prodotti dal docente, che permettano anche agli alunni più in difficoltà di arrivare alla comprensione attraverso la possibilità di usufruire più volte della risorsa guida”.

La creazione di video autoprodotti messi a disposizione delle famiglie è risultata la modalità asincrona privilegiata anche dalla scuola dell’infanzia. Tale strategia è stata considerata maggiormente sostenibile in vista di “mantenere il contatto” dei bambini con le insegnanti, figure di riferimento particolarmente significative per questa fascia di età. La maggioranza dei docenti auspica per il prossimo futuro di consolidare tale modalità a supporto della didattica in aula, migliorandone qualità tecnica e didattica per creare storytelling personalizzati, introdurre gli allievi a nuove conoscenze e rinforzare quelle acquisite: “introdurrei nel mio modo di fare didattica l’utilizzo di video messaggi per offrire ai bambini la possibilità di riguardarli più volte consolidando i significati che le esperienze didattiche producono. Inoltre condividerei alcune attività/routine su Drive da consolidare a casa nei tempi morti”; “creerei video da presentare agli alunni, sulle loro esperienze vissute alla scuola dell’infanzia con i loro elaborati grafici e la loro voce narrante”.

Infine, anche nella scuola dell’infanzia e primaria, pur essendo la modalità asincrona quella prevalente, non sono mancati momenti sincroni, in cui i docenti hanno incontrato gli alunni in uno spazio-tempo dilatato: “una sera a settimana leggiamo ‘La storia della buonanotte a lume di candela’. Classe I°, 19 alunni di cui 7 non italofoni di 7 etnie diverse. Sempre tutti presenti. Strumento utilizzato Meet. Preparo una presentazione così loro possono osservare le immagini. Quando li vedo in griglia, tutti in silenzio, in pigiama con i loro peluche fra le braccia, alcuni insieme ai genitori o ai fratelli... mi commuovo” (scuola primaria).

Per quanto riguarda la modalità con cui i docenti hanno acquisito le abilità per gestire la didattica remota, prevale, in particolare per la scuola primaria e la secondaria di I grado, il ricorso a siti web e corsi/Mooc online: “molti docenti si formano in proprio sulle ICT [...] io ho seguito alcuni webinar”; “ogni docente ha dovuto cercare soluzioni, strumenti, modalità in modo autonomo e secondo le proprie capacità e conoscenze” (secondaria di II grado). Anche in questo caso è da sottolineare la passione per l’insegnamento di alcuni docenti: “questo periodo ha dato una spinta ‘forzata’ alla formazione [alle ICT]; anche i docenti che, non sentendone la necessità, non facevano sforzi per colmare lacune, si sono dovuti attivare. Questo rappresenta un momento formativo mai accaduto nella formazione docenti. Tutti ci siamo alzati in piedi” (scuola primaria); “sono stata attiva dal 2 marzo, subito, postando una lezione registrata: era la prima in vita mia. Ho impiegato una notte intera a capire come funzionasse lo strumento. Tutti avevano volti rifioriti, stando a casa. Io sembravo uno zombie, con occhiaie da paura [...] ho passato 20 giorni senza mai andare a letto. Ora sono Super!” (scuola primaria).

Lo spirito di iniziativa relativamente alla formazione attraverso la consultazione di siti web e corsi/Mooc online contraddistingue i docenti di ogni ordine e grado scolastico: “mi sono iscritta quasi subito al corso Mooc erogato gratuitamente dal Politecnico di Milano. È stato un grosso stimolo per approfondire le mie conoscenze nelle nuove tecnologie e sto provando una grande soddisfazione nel vedere che sto riuscendo a fare tante cose che prima non immaginavo minimamente di poter fare” (scuola dell’infanzia).

Diverse, inoltre, sono le testimonianze di chi ha chiesto aiuto a colleghi, in particolare, ma non solo, all’animatore digitale del proprio istituto scolastico: “essere diventata animatrice digitale all’epoca del coronavirus mi permette di aiutare i molti colleghi in difficoltà, facendo in modo che le mie competenze condivise diventino il mezzo per dare un contributo personale al miglioramento della condizione attuale” (secondaria di I grado); “mi ha sorpreso la risolutezza di colleghe anziane e affatto tecnologiche che ascoltarono attente la mia spiegazione su come utilizzare Meet e il ricevere una loro telefonata per parlarmi dei

loro progressi e di come il mondo DAD sia in effetti meno ostico di quello che sembrava loro all'inizio (secondaria di II grado).

La situazione emergenziale ha stimolato la creazione di vere e proprie comunità di pratica, diffondendo entusiasmo e partecipazione: “con alcune delle colleghe si è creato un circolo virtuoso di scambi, confronti, condivisione di quanto appreso attraverso tutorial e sperimentato in prima persona (registrazione dei video, uso di Zoom, di Screencast o Matic), fondamentale il confronto quotidiano, anche parecchie volte al giorno” (scuola primaria); “ci siamo riscoperti come comunità scolastica. Si sono creati sui social media un’infinità di gruppi di docenti con intento di condividere materiale, prove, suggerimenti e tutorial” (secondaria di I grado).

5. Conclusioni

Possiamo concludere affermando che il campione ci mostra un gruppo di docenti motivati, esperti, proattivi che impiegava le ICT in classe e che aveva già sperimentato forme di didattica asincrona (in questo senso, ci preme sottolineare ancora come questo campione non abbia la pretesa di essere rappresentativo del corpo docente della scuola italiana nel suo complesso). Con l’arrivo della pandemia, indipendentemente dal punto di partenza (in termini di strategie didattiche, capacità d’uso delle tecnologie in classe...), con passione ciascun docente si è lanciato nella sfida di garantire ai propri allievi continuità scolastica, cercando di acquisire le competenze necessarie per fronteggiare l’emergenza.

Al crescere del livello scolastico, le pratiche didattiche dei docenti hanno visto l’implementazione di esperienze di didattica sincrona. In questa direzione, nello studio di caso presentato, si rileva una correlazione significativa tra la didattica sincrona e le forme di accompagnamento individuale degli studenti (discussione, incontri di valutazione...) e tra i video selezionati in rete e la condivisione di altre risorse didattiche. La didattica remota (sincrona o asincrona) naturalmente viene adottata significativamente all’arrivo della pandemia; è interessante notare però come alla scuola dell’infanzia prevalga quella asincrona: per allievi di questa età è, infatti, cruciale la collaborazione delle famiglie e non si può imporre un orario (facilmente coincidente con quello lavorativo) comune a tutti; più percorribile è la strada di condividere video con attività, storie etc. che le famiglie mostrino ai propri figli quando possibile. I video, sempre per questo grado scolastico, sono per lo più auto-prodotti, per mantenere la continuità relazionale tra maestri e allievi, fondamentale a questa età. Per tutti i gradi e ordini, è interessante rilevare il crescere di nuove forme di interazione tra docente e allievi (incontri individuali, incontri a piccoli gruppi...) che promettono di essere tra i buoni lasciti di questo difficile periodo. In particolare, è interessante notare come siano quei docenti che più di altri si impegnano nelle lezioni sincrone a promuovere questi incontri ulteriori (approccio più “innovativo”). Chi ha seguito un approccio più “tradizionale” (condivisione asincrona di video rinvenuti su internet) si conferma tale nella preferenza per la condivisione asincrona di materiali rispetto ad incontri interattivi. Infine, una osservazione sul tema della formazione: i docenti hanno fatto ricorso a forme non particolarmente istituzionalizzate per formarsi, confermando una tendenza già esistente pre-pandemia (Di Blas et. al., 2018). Riteniamo che sia un elemento di cui tenere conto, nel pianificare interventi strutturati di formazione verso i docenti.

Naturalmente, la ricerca apre a numerosi interrogativi, per i quali sono necessari ulteriori approfondimenti e che non possono trovare trattazione completa nei limiti di questo articolo.

Riferimenti bibliografici

- AGCOM - Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (2019). *Educare Digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti*. URL: <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/StudioRicerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0> (accessed on 30th May 2021).
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. New York: International Society for Technology in Education.
- Cuder, A., De Vita, C., Doz, E., Tentor, G., Colombini, E., Pellizzoni, S., Passolunghi, M. C. (2021). Le opinioni degli insegnanti di scuola primaria sulla didattica a distanza durante il lockdown: uno studio qualitativo. *Qua-*

- derniCIRD. Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste/Journal of the Interdepartmental Center for Educational Research of the University of Trieste.* URL: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/32108/7/QuaderniCIRD21.pdf> (accessed on 30th May 2021).
- Di Blas, N., Di Santo, B., Torrebruno, A. (2020). Voci dalla scuola al tempo del Coronavirus: dal MOOC all'eBook. *Mondo Digitale*, 2, 1-12. URL: http://mondodigitale.aicanet.net/2020-2/BestPapers/MD89_03_Voci_dalla_scuola_al_tempo_del_Coronavirus.pdf (accessed on 30th May 2021).
- Di Blas, N., Fabbri, M., Ferrari, L. (2018). I docenti italiani e la formazione alle competenze tecnologiche. *FORM@RE*, 18(2), 33 - 47. URL: <https://doi.org/10.13128/formare-23256>
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure)*. Work of Education International and UNESCO. URL: https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng?fr=sYTY3OTEwMzc2ODU (accessed on 30th May 2021).
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Luxembourg, LU: Publications Office of the European Union. URL: https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG (accessed on 30th May 2021).
- Ferri, P. (2021). La “scuola digitale” è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di “aumentare digitalmente” la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*. URL: <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1205>
- Ferritti, M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza, *Sinapsi*, X (3), 64-76. URL: <https://doi.org/10.1485/2532-8549-202003-5>
- INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare. Dicembre 2020. URL: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (accessed on 30th May 2021).
- IPSOS (2021). *I giovani ai tempi del Coronavirus*. Save the Children. URL: <https://s3.savethechildren.it-public/files/uploads/pubblicazioni/i-giovani-ai-tempi-del-coronavirus.pdf> (accessed on 30th May 2021).
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 3-25. URL: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>
- Mazur, E. (2013). *The flipped classroom will redefine the role of educators*. URL: <https://www.seas.harvard.edu/news/2013/03/flipped-classroom-will-redefine-role-educators> (accessed on 30th May 2021).
- Pagani, V., & Passalacqua, F. (2020). “Da un giorno all'altro abbiamo dovuto cambiare lavoro”. L'esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 101-116.
- Rogers, E. M. (1995; 4th ed). *Diffusion of Innovations*. New York, NY: The Free Press.
- Sue, V. M., & Ritter, L.A. (2007). *Conducting online surveys*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. URL: <https://doi.org/10.4135/9781412983754>