

## Teachers and students' answers to open-ended questions about distance learning: analysis of self-evaluation questionnaires in a comprehensive school in Rome

### La didattica a distanza nelle risposte aperte di docenti e alunni: l'analisi di un percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo di Roma

**Giusi Castellana**

Roma Tre University, Dept. of Education Science, Rome (Italy)

**Luca Rossi**

Sapienza University of Rome, Dept. of Letters and Modern Cultures, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Castellana, G., Rossi, L. (2021). Teachers and students' answers to open-ended questions about distance learning: analysis of self-evaluation questionnaires in a comprehensive school in Rome. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 160-182.

**Corresponding Author:** Giusi Castellana  
Email: [giusi.castellana@uniroma1.it](mailto:giusi.castellana@uniroma1.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](http://www.sird.it)).

**Received:** June 30, 2021

**Accepted:** December 1, 2021

**Published:** December 23, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-022021-p160>

#### Abstract

This paper presents the results of the open-ended questions of the monitoring of distance learning carried out in a comprehensive Roman school during pandemic time. The study involved the administration of three instruments: a teacher questionnaire and 2 questionnaires for students and parents. The results of the open-ended questions (distance learning strengths and weaknesses, observations) relating to teachers (138) and students (457) will be discussed in this paper. The results of close-ended questions relating to teachers, pupils and families have been presented in a previous study (Castellana & Rossi, 2021). According to the teachers, the main difficulties of the students during the period of distance learning were the lack and the inadequacy of devices and connections. The main strength was the improvement of the school curricula. On the other hand, a considerable weakness was the lack of contact with and between the pupils. According to the students, the strengths of distance learning were being able to guarantee the continuity of the school activity, both in relation to teaching and human relationships, but also an improvement of the learning environment by the use of more engaging teaching methods, a greater autonomy and flexibility in the organization of work, lessons and materials and the development of considerable IT skills. A second set of responses highlighted the difficulties which arose from the reorganisation of the school system. Among the prospects of improvement there is an intensification of the relations between teachers and pupils and the increase and regularity of video recordings.

**Keywords:** distance learning; self-evaluation; Covid-19; RAV; qualitative analysis.

#### Riassunto

Il contributo presenta i risultati delle risposte aperte di un monitoraggio sulla didattica a distanza svolto in un istituto comprensivo romano alla fine dell'a.s. 2019/20. Lo studio ha previsto la somministrazione di tre strumenti: il questionario per docenti (indagine nazionale Sird) e 2 questionari per studenti e genitori. In questa sede verranno discussi i risultati delle domande aperte (punti di forza e debolezza della DAD, osservazioni libere e prospettive di miglioramento) relativi a docenti (138) e studenti (457). In uno studio precedente (Castellana & Rossi, 2021) sono già stati presentati i risultati delle domande chiuse relative a docenti, alunni e famiglie. Secondo quanto dichiarato dagli insegnanti, le principali difficoltà degli studenti hanno riguardato la carenza e l'inadeguatezza di dispositivi e connessioni. Principale punto di forza è stato l'arricchimento dell'offerta formativa; marcato punto di debolezza è stata invece la mancanza del contatto diretto con gli alunni e tra gli alunni. Punti di forza della DAD per gli studenti sono stati il poter garantire alla scuola di andare avanti, sia in termini di didattica che di relazioni umane, ma anche un miglioramento dell'ambiente di apprendimento con l'utilizzo di modalità didattiche più coinvolgenti, una maggiore autonomia e flessibilità nell'organizzazione del proprio lavoro, nella fruizione delle lezioni e dei materiali, lo sviluppo di migliori competenze informatiche. Un secondo gruppo di risposte ha messo in luce le difficoltà emerse nella riorganizzazione dell'assetto scolastico. Tra le prospettive di miglioramento indicate c'è un'intensificazione dei rapporti tra docenti e alunni e l'aumento e la regolarità delle videolezioni.

**Parole chiave:** didattica a distanza, autovalutazione di istituto, COVID-19, RAV, analisi qualitativa.

#### Credit author statement

Giusi Castellana ha redatto i paragrafi 3.1, 3.2, 4, 4.1, 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 4.2, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, mentre Luca Rossi ha redatto i paragrafi 1, 2, 5.

## 1. Introduzione

Il presente contributo prosegue l'analisi dei dati provenienti dal monitoraggio della didattica a distanza (DAD) intrapreso da un istituto comprensivo di Roma durante la primavera del 2020 (Castellana & Rossi, 2021).

Il lavoro si inserisce nella ricca produzione scientifica di ambito pedagogico sulla DAD), in particolare tra gli studi (AUMIRE, 2020; Ardizzoni et al., 2020; Ferritti, 2020; ISTAT, 2020; Nirchi, 2020; Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020; Save the Children, 2020; Williamson et al., 2020) che durante il lockdown, si sono focalizzati sui soggetti coinvolti, documentando le attività svolte nella didattica a distanza.

Sinteticamente si riportano in questa sede le ricerche che sono state il riferimento per inquadrare gli esiti qui discussi.

La ricerca del Centro Studi AU.MI.RE (AUMIRE, 2020) ha dato voce a docenti (1902), studenti (2323) e genitori (3258) della regione Marche. Gli elementi più critici emersi, per i docenti, sono risultati la difficoltà nella relazione educativa e il distaccarsi dal lavoro didattico consolidato, l'inadeguatezza dei criteri valutativi e la constatazione di una ridotta autonomia degli studenti. Studenti e genitori hanno segnalato soprattutto il peso della distanza e la privazione della socialità scolastica, la contraddittorietà di una valutazione online che conserva strumenti di valutazione propri della didattica in presenza.

Lo studio promosso dalla Rivista QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies, in collaborazione con la Fondazione Roma Tre, "La Didattica a distanza al tempo del COVID/19" (Nirchi, 2020) ha offerto una prospettiva a più voci sulla DAD – ha interessato 4967 soggetti, includendo docenti (2028), studenti e genitori – con lo scopo di documentarne le pratiche e le opinioni in merito. Dai dati è emersa una risposta positiva della scuola di fronte al disorientamento iniziale, ma anche una riorganizzazione profonda della progettualità delle singole scuole, chiamate a ridefinire tempi, strumenti, metodologie e strategie didattiche, modalità di valutazione.

Nello studio di Ranieri, Gaggioli e Borges (2020), che ha interessato 820 docenti di scuola primaria di tutta Italia, è emersa la mancata formazione pregressa degli insegnanti: quasi il 90% degli intervistati ha dichiarato di non avere mai praticato forme di didattica a distanza prima del 2020. Le metodologie didattiche impiegate sono state prevalentemente trasmissive, altri punti di criticità riguardano le modalità di valutazione degli apprendimenti e la compromissione della relazione educativa, avvertita come meno coinvolgente e meno efficace di quella in presenza.

Il focus dello studio "Scuole chiuse, Classi aperte" (Ferritti, 2020) è rivolto ai mutamenti che hanno interessato gli insegnanti nel passaggio da una modalità di lavoro tradizionale, frontale e sincrona in classe, a una modalità di lavoro online. I risultati hanno documentato difficoltà diverse tra i gradi scolastici, un notevole accrescimento dello stress lavorativo vissuto da insegnanti che però hanno collaborato tra loro.

Risultati simili provengono dall'analisi quantitativa e qualitativa della ricerca SIRD, a cui hanno partecipato 16.133 docenti italiani (Lucisano, 2020; Capperucci, 2021; Ciurnelli & Izzo, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021; Batini et al., 2020; Batini et al. 2021) rispondendo a un questionario online. I principali risultati mettono in luce una generale impreparazione dei docenti per la DAD, una forte rimodulazione della programmazione didattica, l'utilizzo massiccio di strategie didattiche trasmissive anziché interattive, l'aumento dei tempi di lavoro, difficoltà nella valutazione e problemi tecnici legati ai nuovi ambienti di apprendimento. Positivamente viene in genere valutata la collaborazione con i colleghi, mentre vengono espressi dubbi sull'efficacia della DAD per l'apprendimento e i processi di inclusione, sulla qualità delle interazioni e della comunicazione, sull'autonomia degli studenti.

Tra gli studi citati, due sono stati particolarmente importanti come riferimento metodologico per l'analisi dei dati di questo contributo: nel primo (Batini et al., 2020) è stata messa a punto la categorizzazione delle risposte aperte del questionario docenti SIRD; nel secondo (Batini et al., 2021) il sistema delle categorie è stato utilizzato per una prima analisi delle risposte. Dallo studio emerge il tema generale del divario digitale, sia in termini di disponibilità di strumenti che di competenze per realizzare la DAD o per fruirne. Altri aspetti importanti rilevati sono stati l'aumento del rischio di dispersione scolastica, in particolare per la scuola secondaria di I e II grado, l'accentuarsi del pericolo della povertà educativa e dell'acuirsi degli svantaggi socioculturali. Per quanto riguarda la scuola primaria, in particolare, è stata segnalata la necessità della collaborazione degli insegnanti con i genitori per riuscire a far proseguire la relazione didattica ed educativa. Tra gli aspetti positivi dell'esperienza della DAD emerge la possibilità per il futuro di applicare forme di didattica mista e una ricaduta positiva per lo sviluppo della professionalità docente.

Nel quadro sopra richiamato, si inserisce l'indagine avviata dall'istituto, oggetto del presente contributo, sull'autovalutazione della didattica a distanza.

Nei mesi di chiusura della scuola, al fine di proseguire con le attività, l'istituto – che si trova nel VI Municipio nella periferia est di Roma e che ospita circa 100 alunni di primaria e circa di 500 di secondaria di I grado – si è dotato della piattaforma Gsuite. Per il termine dell'anno scolastico l'Unità di autovalutazione<sup>1</sup> ha avviato un monitoraggio, mettendo a punto degli strumenti rivolti a docenti, alunni e famiglie, mirate a raccogliere informazioni sui “seguenti aspetti della DAD: come fosse stata realizzata dagli insegnanti, con quali strumenti e con quali difficoltà; che tipo di strategie didattiche fossero state utilizzate e [...] cosa fosse cambiato rispetto alla valutazione; come si potessero mantenere le relazioni umane ed educative”<sup>2</sup> (Castellana & Rossi, 2021).

Per gli insegnanti è stato scelto di usare il questionario della ricerca nazionale SIRD (nella quale sono confluiti anche i dati raccolti nella scuola), per le famiglie e per gli studenti sono stati invece costruiti due questionari modellati su quello per gli insegnanti, ma ridotti per numero di item. I tre questionari sono stati somministrati nelle settimane centrali di giugno 2020 tramite Google moduli e vi hanno risposto 138 docenti su 162, 457 alunni su circa 860 (sono state escluse le classi I-III primaria) e 702 genitori dei circa 1500 alunni.

Dalle analisi condotte sulle risposte chiuse sono emersi diversi aspetti interessanti, tra cui: la generale soddisfazione di famiglie e alunni per la disponibilità e la vicinanza dei docenti, la soddisfazione di questi per la collaborazione con i colleghi e per le iniziative intraprese dalla scuola, descritta come una comunità di lavoro coesa, l'aumento dei tempi di lavoro e la scarsa efficacia della DAD per l'apprendimento e per l'inclusione. A livello didattico i dati della scuola – come quelli nazionali – descrivono un maggiore ricorso a pratiche trasmissive e una riorganizzazione difficoltosa della valutazione.

Sia il questionario SIRD che quelli per famiglie e studenti contenevano alcune domande aperte finalizzate all'individuazione delle difficoltà incontrate durante la DAD da parte degli studenti, i punti di forza e di debolezza, l'aggiunta di riflessioni libere.

Si è scelto in questa sede di concentrarsi sugli attori primari del processo educativo e descrivere solo le risposte di docenti e alunni, rinviando a una successiva trattazione le risposte dei genitori. I limiti di spazio concessi da un articolo non avrebbero permesso di trattare in maniera esauriente i dati dei tre gruppi.

## 2. Metodologia

Come scritto nel §1, per gli insegnanti è stato utilizzato il questionario SIRD, per gli studenti è stato costruito un questionario modellato su quello SIRD. Entrambi gli strumenti si compongono di domande chiuse e aperte<sup>3</sup>.

Il questionario SIRD è costituito da 116 domande chiuse più 6 aperte che riguardano:

- Difficoltà degli studenti a seguire la DAD.
- Punti di forza dell'esperienza di DAD (2 domande).
- Punti di debolezza della DAD (2 domande).
- Riflessioni e commenti.

Il questionario studenti di compone di 21 domande chiuse e due aperte sui punti di forza e di debolezza della DAD:

- Cosa hai trovato di positivo nella DAD? Perché?
- Cosa non ti è piaciuto nella DAD? Come si potrebbe migliorare, secondo te?

1 L'Unità di autovalutazione è una commissione di insegnanti della scuola presieduta da un docente con il ruolo di funzione strumentale – cioè di referente - per l'autovalutazione d'istituto. Nell'a.s. 2019/20 la commissione era composta da due insegnanti della scuola primaria e un docente della scuola secondaria. Il ruolo di funzione strumentale apparteneva a un altro docente della secondaria che è anche coautore del presente articolo.

2 Per una descrizione dettagliata del contesto e delle finalità dello studio si rimanda al §2 di Autore 1 & Autore 2, 2021.

3 Gli strumenti utilizzati sono stati descritti in Castellana & Rossi (2021) in cui si dà conto degli esiti delle risposte chiuse di insegnanti, studenti e genitori.

L'ulteriore richiesta di una proposta di miglioramento è stata formulata per raccogliere suggerimenti utili in caso di eventuale ritorno alla DAD per l'anno scolastico successivo.

Per la categorizzazione delle risposte aperte, fornite dai docenti e dagli studenti, è stato seguito un processo bottom-up. Sulla base di quanto già eseguito a livello nazionale per gli insegnanti dal gruppo di ricerca SIRD (Batini et al., 2021) è stato letto l'intero corpus delle risposte raccolte e sono state individuate le tematiche ricorrenti per ciascuna domanda. Le tematiche sono state poi aggregate per aree di significato (categorie e sottocategorie) sulla base dei seguenti criteri (tabella 1):

a. Le categorie e le sottocategorie devono essere esaustive e non sovrapponibili in modo da restituire la complessità e la completezza delle tematiche emerse;
b. Le categorie non devono essere organizzate intorno al ruolo dei protagonisti (genitori/tutori, docenti, studenti ecc.), ma intorno ai concetti e ai costrutti, evitando così il rischio di attribuire responsabilità agli attori del processo;
c. Le evidenze devono essere considerate atipiche nel caso in cui fossero attribuibili a diverse categorie e nel caso in cui fossero difficilmente attribuibili a una categoria. Le evidenze atipiche non hanno dato origine a specifiche categorie, ma sono state incluse nella struttura del modello.

Tabella 1: Criteri di identificazione per categorie e sottocategorie (Batini et al., 2021)

Dopo la definizione dei criteri, delle categorie e delle sottocategorie, è stato avviato il processo di analisi delle risposte per le quali è stata prevista la possibilità di attribuire più di un codice di categorizzazione della risposta, sulla base del numero dei concetti riportati dai rispondenti.

Alla categorizzazione delle risposte è poi seguito il calcolo complessivo delle occorrenze per ogni domanda.

### 3. Le categorie di analisi

#### 3.1 Le categorie di analisi per gli insegnanti

Dal momento che l'istituto aveva preso parte all'indagine nazionale, per la categorizzazione delle risposte degli insegnanti è stato adottato il medesimo schema messo a punto dal gruppo di ricerca SIRD. Nelle tabelle che seguono (tabelle 2, 3, 4, 5) viene presentato l'elenco delle categorie emergenti costruite a partire dalle evidenze raccolte per ognuna delle 4 domande aperte:

- Difficoltà degli studenti a seguire la DAD;
- Punti di forza dell'esperienza di DAD (2 spazi di risposta);
- Punti di debolezza dell'esperienza di DAD (2 spazi di risposta);
- Riflessioni e commenti.

<b>Categorie della domanda: Difficoltà studenti</b>
1. Problematiche connesse agli strumenti tecnologici
2. Problematiche legate alle competenze informatiche
3. Problematiche legate ai contesti di vita
4. Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza
5. Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD
8. Inclusione
9. Altre risposte

Tabella 2: Le categorie Difficoltà studenti (Batini et al., 2021)

Le categorie relative alle difficoltà degli studenti hanno compreso:

- le problematiche connesse alla strumentazione tecnologica in possesso dalle famiglie: mancanza e carenza di dispositivi adeguati (pc, tablet, microfono, videocamera, sistema operativo, software, ecc.) e presenza/qualità della connessione alla rete;
- le problematiche legate alle competenze informatiche di docenti, studenti e genitori;
- le problematiche legate ai contesti di vita degli studenti: spazio domestico inadeguato e riorganizzazione del nucleo familiare per le mutate esigenze lavorative;
- le problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale e didattica, tra alunni e tra alunni e docenti;
- le problematiche connesse alla mancata o scarsa collaborazione tra docenti e famiglie e tra colleghi;
- le problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento e alle conseguenti difficoltà di adattamento, di valutazione, mancanza di laboratori fisici, strumenti e materiali adeguati, scarsa qualità dello scambio comunicativo e del *feedback*, disagio dei docenti nella gestione della nuova modalità didattica;
- le problematiche legate all’atteggiamento degli studenti verso il nuovo ambiente di apprendimento, relativamente all’impegno, alla partecipazione, alla motivazione, alla scarsa importanza attribuita alla DAD, alla mancanza di autonomia e responsabilità pregressa confermata nella nuova esperienza scolastica;
- le problematiche dell’inclusione, relativamente alle difficoltà che hanno incontrato gli studenti con problemi di salute e problematiche certificate, o studenti con svantaggio socio-culturale e a rischio dispersione;
- la categoria *altre risposte* ha incluso le difficoltà non categorizzabili relative a risposte come *non so*, o commenti generici.

<b>Categorie della domanda: Punti di forza della DaD</b>
1. Risposta all'emergenza
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche
3. Vantaggi relazionali
4. Miglioramento organizzativo
5. Sviluppo professionale dei docenti
6. Competenze degli studenti connesse alla DaD
7. Atteggiamento degli studenti verso la DaD
8. Guadagni apprenditivi generici
9. Arricchimento dell'offerta formativa
10. Inclusione
11. Disposizione/approccio dei docenti
12. Gestione della classe
13. Altre risposte

Tabella 3: Le categorie Punti di Forza della DAD (Batini et al., 2021)

Le categorie dei punti di forza hanno incluso:

- la DAD come risposta all'emergenza per garantire una continuità del percorso didattico e relazionale con gli studenti;
- lo sviluppo di nuove competenze informatiche per docenti, studenti e familiari;
- i vantaggi relazionali relativi al miglioramento dei rapporti tra pari, tra colleghi e dirigente scolastico, tra docenti e studenti e famiglie;
- il miglioramento organizzativo, nei termini di una maggiore flessibilità nei tempi di lavoro, nella riduzione delle distanze e degli spostamenti, dell'accessibilità e fruibilità dei materiali;
- lo sviluppo professionale del docente in riferimento alla spinta ricevuta per la formazione e l'autoformazione, o l'impulso a sperimentarsi in nuove modalità e iniziative;
- il miglioramento degli atteggiamenti degli studenti con lo sviluppo di una maggiore autonomia e responsabilizzazione, nella gestione degli impegni scolastici e nella partecipazione;

- i guadagni apprenditivi degli studenti relativamente all’acquisizione di competenze digitali e generiche-trasversali;
- l’arricchimento dell’offerta formativa, in quanto la DAD avrebbe determinato il rinnovamento di strategie e metodologie didattiche, una maggiore attenzione all’individualizzazione e alla personalizzazione della didattica, una progettazione più coinvolgente e stimolante;
- l’inclusione riferita al coinvolgimento degli studenti, alla diminuzione di rapporti negativi tra pari, di forme di prevaricazione e la riduzione di ostacoli alla partecipazione;
- la disposizione dei docenti alla costruzione di una “nuova scuola” in termini di impegno e partecipazione;
- il miglioramento della gestione della classe da parte dei docenti per la maggiore possibilità di controllare le dimensioni disciplinari e i fattori di disturbo;

<b>Categorie della domanda: Punti di debolezza della DaD</b>
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici
2. Problemi legati alle competenze informatiche
3. Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell’assetto scolastico
5. Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento
6. Inclusione
7. Effetti negativi della DaD
8. Altre risposte

Tabella 4: Le categorie Punti di Debolezza della DAD (Batini et al., 2021)

Per i punti di debolezza sono state individuate 8 categorie che richiamano in larga parte quelle presentate per le difficoltà degli studenti, ossia:

- le criticità legate agli strumenti tecnologici e all’assenza di dispositivi e connessioni;
- i problemi legati alla mancanza di adeguate competenze informatiche da parte di docenti, studenti e genitori;
- le difficoltà connesse al controllo del nuovo ambiente di apprendimento, all’interazione e alla mancanza di contatto diretto, al controllo dei processi valutativi, allo svolgimento delle attività laboratoriali e all’aumento del carico di lavoro;
- le difficoltà connesse alla riorganizzazione dell’assetto scolastico;
- atteggiamenti tenuti dagli studenti rispetto a interesse, partecipazione, impegno, autonomia, responsabilità, importanza attribuita alla DAD e l’eventuale interferenza genitoriale;
- criticità legate all’inclusione degli studenti, individuate soprattutto nel recupero delle difficoltà linguistiche, nella gestione degli interventi personalizzati, nello svantaggio, disagio familiare e socio-culturale;
- effetti negativi della DAD sul benessere e sulla salute di docenti, famiglie e alunni;

<b>Categorie della sezione: Commenti e riflessioni dei docenti</b>
1. Professionalità docente
2. Ruoli e atteggiamenti verso la DaD
3. Effetti della DaD sulla didattica
4. Risposta all’emergenza
5. Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento
6. Difficoltà organizzative
7. Conseguenze negative personali sui docenti
8. Difficoltà di inclusione
9. Criticità del precariato
10. Altre risposte

Tabella 5: Le categorie Commenti e riflessioni (Batini et al. 2021)

I commenti e le osservazioni libere sono stati raccolti in dieci categorie, in parte comuni ad alcune già riportate. Emerge una categoria nuova che è quella della condizione di criticità del precariato che però non ha raccolto alcuna occorrenza nella presente ricerca.

All'interno della categoria *Altre risposte* sono stati rubricati anche commenti genericamente positivi o negativi o non categorizzabili.

### 3.2 Le categorie di analisi per gli studenti

Per la categorizzazione delle risposte degli studenti non è stato possibile far riferimento alla ricerca nazionale poiché questa aveva coinvolto solo gli insegnanti. La metodologia di analisi delle occorrenze è però rimasta la stessa. Partendo dalla lettura dell'intero corpus delle risposte, sono state individuate, attraverso un'analisi carta matita, tematiche poi aggregate per aree di significato, cercando di stabilire una corrispondenza con quelle identificate per i docenti.

Dall'analisi delle risposte alla prima domanda sono state individuate 11 categorie (tabella 6), di seguito illustrate anche attraverso esempi tratti dal corpus.

Categorie della domanda: Punti di forza della Dad studenti
1. Risposta all'emergenza
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche
3. Vantaggi relazionali
4. Miglioramento organizzativo
5. Atteggiamenti degli studenti verso la Dad
6. Guadagni apprenditivi
7. Arricchimento dell'offerta formativa e della qualità della didattica
8. Inclusione
9. Disposizione/ Approccio dei docenti rispetto al nuovo ambiente di apprendimento
10. Altro
11. Nessuna risposta

Tabella 6: Punti di forza della DAD secondo gli studenti

Tra quelli che vengono riconosciuti come i punti di forza della DAD, anche per gli studenti viene in primo luogo identificata la funzione di risposta emergenziale. Le risposte appartenenti a questa categoria si distribuiscono in sottocategorie che inquadrano la DAD come opportunità di mantenimento di una continuità didattica, ma soprattutto di tutela della continuità relazionale. Ricorrenti sono i riferimenti al non sentirsi abbandonati, al non essere stati lasciati soli in un momento di grande disorientamento (*Di positivo ho trovato il fatto che i professori non ci hanno lasciati soli, non ci hanno abbandonati*).

La seconda categoria ha incluso lo sviluppo di nuove competenze informatiche. La DAD è stata per gli studenti un'opportunità di imparare ad usare gli strumenti digitali in modo più ampio e consapevole, soprattutto come strumento di studio e apprendimento (*questa esperienza mi ha fatto imparare ad utilizzare meglio i dispositivi elettronici, come il computer, che non sapevo usare*).

La terza categoria ha riguardato il miglioramento delle relazioni tra pari, con gli insegnanti e con i propri familiari. Il periodo trascorso in casa si è configurato come un'occasione per approfondire i rapporti con i compagni, per instaurare nuove amicizie e collaborazioni, un modo per avvicinarsi maggiormente agli insegnanti (*sono stato rivalutato da alcuni prof perché in classe non mi valutavano così*) e ai familiari (*è stato bellissimo stare tutto il giorno con la famiglia e fare delle cose che quando prima c'era la scuola non era possibile fare*), riconoscendo alla scuola anche un ruolo di sostegno emotivo.

La quarta categoria ha incluso tutte le osservazioni concernenti il miglioramento organizzativo. La modalità agile ha comportato sia per gli studenti, che per gli insegnanti, una maggiore flessibilità nella gestione e organizzazione del proprio lavoro (*nella didattica a distanza di positivo ho trovato il fatto che possiamo organizzarci il lavoro autonomamente*), una maggiore facilità di contatto con gli insegnanti (*mi è piaciuta la comunicazione diretta con gli insegnanti*) e fruibilità di contenuti secondo modalità personalizzate (*se non si capiva qualcosa si poteva tranquillamente mandare indietro la registrazione e riascoltare ciò che non hai ca-*

*pito*), un aumento di tempo per sé e per lo studio (*ho avuto più tempo per le mie passioni; potevo fare i compiti sia la mattina che il pomeriggio, senza stare il pomeriggio sempre sui libri*), infine un miglioramento della qualità di vita e la diminuzione di ansia e stress (*non ero più in ritardo a lezione; potevo dormire un po' di più e ero meno nervoso; mi è piaciuto avere la comodità di avere tutto a portata di mano*).

La quinta categoria ha riguardato gli atteggiamenti degli studenti verso la DAD in riferimento a un incremento nell'autonomia e nell'autoregolazione (*ho trovato di positivo che sono diventata autonoma nello studio, perché spesso dovevo fare i compiti ma i miei genitori non c'erano*), di responsabilizzazione, attenzione, partecipazione alle attività programmate (*sono riuscito a rimanere più attento; grazie alla DAD non ho mai perso la concentrazione*).

La sesta categoria comprende gli eventuali guadagni negli apprendimenti degli studenti. Oltre all'aumento delle competenze digitali, gli studenti hanno dichiarato di aver migliorato le abilità inerenti al metodo di studio e di aver tratto profitto dalle nuove esperienze e dai nuovi lavori sperimentati.

La settima categoria, una delle più corpose, ha messo in luce una visione positiva della DAD, ritenuta anche dagli studenti un'opportunità di arricchimento della qualità della didattica. Le modalità utilizzate sono state apprezzate e ritenute innovative, coinvolgenti e stimolanti (*al contrario della didattica a scuola è stato tutto più bello, naturale e moderno*); hanno offerto una possibilità maggiore di recupero degli apprendimenti in circostanze più vicine e adatte alla quotidianità vissuta, in un ambiente qualitativamente meno rumoroso e disturbante.

L'ottava categoria è stata quella dell'inclusione. Per una fascia di alunni, la DAD è stata un'esperienza maggiormente inclusiva, in quanto ha dato loro modo di partecipare alle lezioni anche durante la malattia, rendendo più accessibile la presenza in classe e lasciando più tempo per il recupero degli apprendimenti.

L'ultima categoria ha considerato gli atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti, il loro impegno, la disponibilità al dialogo, l'attenzione al disagio, la vicinanza, il supporto, la cura per gli alunni (*gli insegnanti ci sono stati sempre vicino, ci hanno aiutato in tutto e ci hanno sempre incoraggiato; lo sforzo degli insegnanti per essere sempre presenti come a scuola anche sapendo che non fosse la stessa cosa; l'aiuto dei prof perché ci sono stati sempre rispondendo a tutti i tuoi messaggi*).

<b>Categorie della domanda: Punti di debolezza della Dad studenti</b>
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici
2. Problemi legati alle competenze informatiche
3. Difficoltà connesse al nuovo ambiente di apprendimento
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico
5. Atteggiamenti degli studenti rispetto al nuovo ambiente di apprendimento
6. Disposizione/atteggiamenti degli insegnanti rispetto al nuovo ambiente di apprendimento
7. Organizzazione e gestione della didattica da parte dei docenti
8. Effetti negativi della Dad
9. Altre risposte
10. Nessuna risposta

Tabella 7: Punti di debolezza della DAD secondo gli studenti

Le categorie individuate intorno ai punti di debolezza sono state 10 (tabella 7). Anche in questa sezione si è cercato di mantenere un contatto con quelle identificate per i docenti. Similmente ai precedenti prospetti, le prime due criticità riguardano gli strumenti tecnologici (problemi di connessione e sovraccarico di utenti nelle piattaforme) e le competenze informatiche.

La categoria delle difficoltà connesse al nuovo ambiente di apprendimento ha compreso per gli studenti la scarsa qualità dello scambio comunicativo e del *feedback*, le difficoltà riscontrate nel sentirsi poco coinvolti nelle spiegazioni (*non mi è piaciuto il fatto che non eravamo tutti in primo piano e se pure alzavamo la mano poche volte l'insegnante ci vedeva; il tempo che sfrutti con la Dad è di meno e non ti coinvolge come se stai in classe*) o nel non riuscire a seguire il ritmo delle attività proposte, la presenza di troppi utenti e altri fattori di disturbo (rumori, confusione, ecc.), ma soprattutto la mancanza di contatto diretto con i docenti e con i pari (*vorrei tornare a scuola, perché è diverso avere i maestri davanti a te e non dietro uno schermo*).

Nella sezione relativa all'organizzazione della didattica, la maggior parte delle occorrenze ha riguardato la segnalazione in alcune classi di un numero insufficiente di video lezioni (*purtroppo non tutti gli insegnanti*

*hanno fatto la videolezione*), il non rispetto della calendarizzazione e dell'orario fissato, un'inadeguata coordinazione sulla conduzione delle attività o l'assegnazione dei compiti, l'utilizzo di piattaforme diverse, indicazioni carenti e perlopiù confuse (*della DAD non mi è piaciuta l'organizzazione, in quanto i professori utilizzavano canali diversi per la comunicazione e la restituzione dei compiti*).

La quinta categoria ha preso in considerazione le difficoltà relative agli atteggiamenti degli studenti nei confronti della DAD. Le sottocategorie approfondiscono fattori di disturbo, ritenuti tali dagli stessi studenti, per esempio il non rispetto delle regole e della *netiquette* (camere spente, false disconnessioni, uso improprio del microfono, ecc.), le difficoltà di concentrazione e la scarsa partecipazione (*non mi è piaciuto quando i miei compagni dovevano essere interrogati, non accendevano fotocamera e microfono oppure abbandonavano e ritornavano alla fine della lezione*).

Per quanto riguarda gli atteggiamenti dei docenti, le difficoltà emerse corrispondono alle richieste di un maggior dialogo e spazio per il confronto, maggiore attenzione per i casi di difficoltà e disagio, la segnalazione di un mancato *feedback* sulle consegne svolte (*la cosa che non mi è piaciuta è il fatto che alcuni professori non davano riscontro se avevano ricevuto i compiti o meno*) o alla richiesta di ulteriori spiegazioni su contenuti poco chiari (*mi sarebbe piaciuto essere seguita di più. Infatti quando non capivo qualcosa dovevo arrangiarmi. Alcuni prof inoltre non hanno risposto alle mie email, nelle quali avevo espressamente chiesto un aiuto per un argomento non capito*).

Le difficoltà relative alla gestione della didattica da parte dei docenti hanno messo in luce la carenza di attività laboratoriali e la conduzione di lezioni perlopiù frontali (*secondo me potevamo fare qualche lavoro in più di gruppo; i prof avrebbero potuto fare molte più cose attraverso la DAD*), l'esiguo utilizzo delle potenzialità offerte dalla didattica multimediale (video, filmati, presentazioni, ecc) la limitata pianificazione delle attività, la sovrapposizione delle consegne e l'eccessivo carico di compiti (*non mi è piaciuta la poca spiegazione degli argomenti e il dover andare avanti con il programma con dubbi in merito all'argomento; l'assegnazione di troppi compiti da parte di precisi docenti, i quali avrebbero potuto considerare il fatto che noi studenti avevamo sia videolezioni che compiti da fare della stessa materia, nello stesso giorno*).

L'ultima categoria ha riguardato gli effetti negativi della DAD sugli studenti. Anche gli alunni hanno accusato affaticamento e stanchezza per l'uso eccessivo del video (*seguire le lezioni davanti ad un computer è più faticoso delle lezioni in classe; troppo tempo davanti ad uno schermo, troppe app da gestire*), ma anche la percezione di una riduzione del tempo scuola, del rallentamento della didattica e un ritardo accumulato negli apprendimenti (*non siamo andati avanti dal punto di vista didattico in modo intenso; non è stato possibile finire il programma*).

I suggerimenti per migliorare da parte degli studenti sono stati ricompresi in 5 categorie (tabella 8).

Categorie della domanda: Osservazioni
1. Rapporto con i docenti
2. Organizzazione della didattica di classe
3. Miglioramento ambiente di apprendimento
4. Organizzazione della DAD a livello di scuola
5. Altre risposte

Tabella 8: Le osservazioni degli studenti

La prima ha riguardato il rapporto con i docenti: le risposte testimoniano la richiesta di momenti di maggior confronto e supporto didattico (*Ritengo che soprattutto per le materie importanti sia necessario il rapporto con i professori per proseguire lo studio ricreando il più possibile una sorta di classe virtuale dove il loro aiuto è indispensabile per la nostra riuscita didattica*) e la richiesta di maggiore fiducia (*più fiducia da parte degli insegnanti nei nostri confronti. Spesso purtroppo sono stati dati giudizi negativi dietro la convinzione che si stava copiando*).

La seconda categoria ha incluso osservazioni e consigli finalizzati al miglioramento dell'organizzazione della didattica. Rientrano in quest'ambito la suddivisione delle classi in più turni per superare il sovraccarico di utenti nelle piattaforme o altri fattori di disturbo (*si potrebbe migliorare svolgendo videolezioni a gruppi non tutti insieme perché con 22 alunni il computer non ce la fa*), la creazione di spazi di studio virtuali dove poter svolgere insieme i compiti assegnati (*poter usare meet per fare i compiti con i compagni*), una più equa

distribuzione del carico di lavoro in relazione alle effettive spiegazioni o l'invito alla creazione di cloud per la consultazione dei materiali, delle verifiche e dei compiti, l'uso di video, ecc. In ultimo la regolamentazione chiara dell'utilizzo di microfoni, webcam e chat.

La terza categoria ha preso in considerazione i commenti relativi al potenziamento dell'ambiente di apprendimento. Le indicazioni raccolte hanno riguardato la scelta di un'unica piattaforma per la condivisione di lezioni e materiali (*c'è stata troppa dispersione perché veniva utilizzato sia argo, sia g suite e altre piattaforme annesse. I codici erano sempre differenti, magari sarebbe stato più semplice avere codici assegnati ad ogni materia, sempre fissi*), sia la richiesta di strumenti e dispositivi tecnologici.

Nella quarta categoria si trovano i suggerimenti di miglioramento dell'organizzazione della didattica a livello di istituto. Tra i commenti ricorrono richieste sulla calendarizzazione e sulla regolamentazione obbligatoria delle videolezioni per evitare squilibri tra le classi e tra gli studenti (*si potrebbe migliorare la poca frequenza rendendo obbligatorio lo svolgimento delle lezioni online*); l'aumento della frequenza, una migliore organizzazione e scansione temporale con l'introduzione di pause tra le lezioni e l'annullamento delle lezioni pomeridiane.

L'ultima categoria ha raccolto i commenti generici e non costruttivi.

#### 4. Presentazione dei dati

In questa parte del lavoro verranno presentati i dati di docenti e studenti in relazione alle categorie e alle sottocategorie di riferimento.

##### 4.1 Le risposte dei docenti

Nei seguenti sottoparagrafi verranno illustrati i dati ricavati dalle risposte dei 138 docenti dell'istituto relativi alle aree punti di forza, debolezza e osservazioni sulla DAD.

##### 4.1.1 Le difficoltà degli studenti e delle studentesse dell'istituto secondo i docenti

Per quanto riguarda le difficoltà degli studenti, dalla categorizzazione delle risposte dei docenti coinvolti, sono emerse 211 occorrenze (tabella 9). Solo 6 docenti non hanno espresso alcuna valutazione.

	Frequenza	%
Problematiche strumenti tecnologici	91	43,1
Problematiche competenze informatiche	9	4,3
Problematiche contesti di vita	18	8,5
Mancanza di relazione/interazione sociale	6	2,8
Scarsa collaborazione famiglie	22	10,4
Problematiche nuovo ambiente di apprendimento	1	,5
Atteggiamento studenti	19	9,0
Inclusione	18	8,5
Altre risposte	21	10,0
Nessuna risposta	6	2,8
<b>Totale</b>	<b>211</b>	<b>100,0</b>

Tabella 9: Le difficoltà degli studenti nella DAD secondo gli insegnanti

Come è possibile osservare dalla tabella 9, la categoria che raccoglie il numero maggiore di segnalazioni, in linea con il dato nazionale (Batini et al., 2021), è quella della strumentazione tecnologica. Le figure di seguito (figure 1, 2, 3) mostrano le percentuali delle risposte scorporate in sottocategorie.

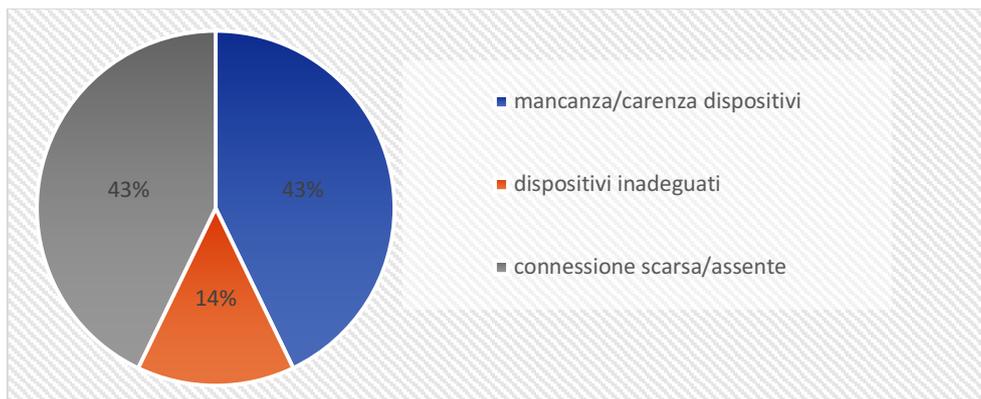


Figura 1: Problematrice sugli strumenti tecnologici<sup>4</sup>

Altre categorie che hanno raccolto percentuali rilevanti sono quelle relative alle problematiche connesse ai contesti di vita, soprattutto quelle inerenti alla nuova riorganizzazione del nucleo familiare (8%), alla collaborazione scuola-famiglia (10,4%), agli atteggiamenti degli studenti verso la DAD (9%) e all'inclusione (8,5%).

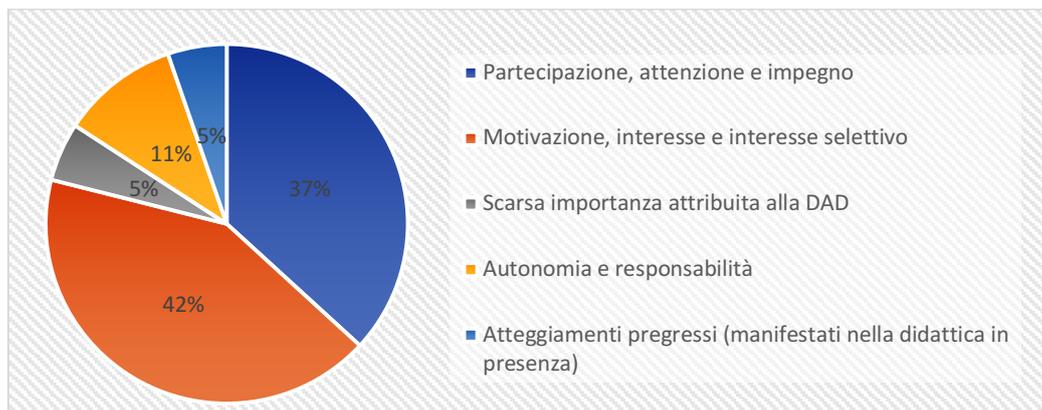


Figura 2: Atteggiamenti degli studenti verso la DAD

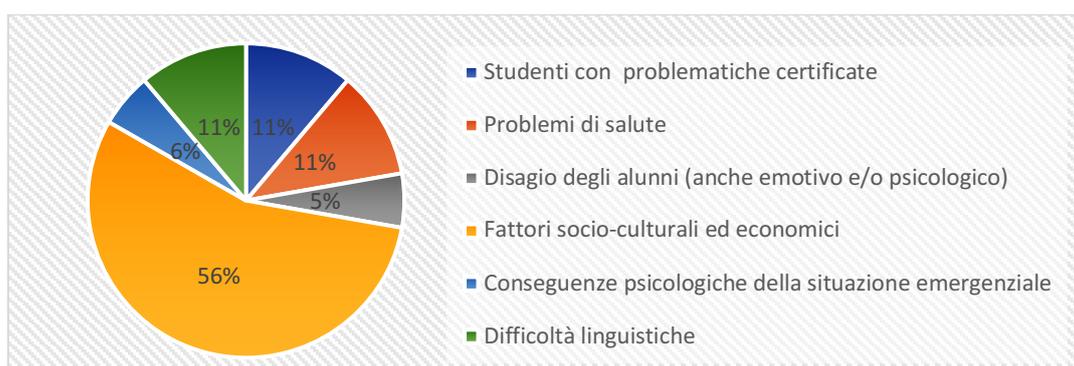


Figura 3: Problematrice legate all'inclusione

Il 9% dei rispondenti non ha segnalato alcuna difficoltà.

<sup>4</sup> Le percentuali delle sottocategorie riportate all'interno dei grafici sono relative alle distribuzioni percentuali della singola categoria.

#### 4.1.2 I punti di forza della DAD secondo i docenti

Dalla categorizzazione delle risposte sui punti di forza sono emerse 329 occorrenze (tabella 10). 46 docenti non hanno espresso alcuna valutazione.

	Frequenza	%
Risposta all'emergenza	20	6,1
Sviluppo nuove competenze informatiche	34	10,3
Vantaggi relazionali	37	11,2
Miglioramento organizzativo	29	8,8
Sviluppo professionale dei docenti	6	1,8
Atteggiamenti degli studenti verso la DAD	23	7,0
Guadagni apprenditivi	11	3,3
Arricchimento dell'offerta formativa	96	29,2
Inclusione	8	2,4
Disposizione/approccio dei docenti	4	1,2
Altro	15	4,6
Nessuna risposta	46	14,0
Totale	329	100,0

Tabella 10: I punti di forza della DAD secondo gli insegnanti

La categoria che ha raccolto il maggior numero di occorrenze (circa il 30%) è quella relativa all'arricchimento dell'offerta formativa. La DAD è stata per i docenti un'occasione per sperimentarsi in nuove metodologie didattiche, ricercare materiali e adottare nuovi canali comunicativi per rendere la lezione a distanza maggiormente coinvolgente (figura 4).



Figura 4: Arricchimento dell'offerta formativa

Altre percentuali rilevanti sono state registrate relativamente all'aumento delle competenze informatiche (10,3%), al miglioramento delle relazioni con colleghi, studenti e soprattutto con i genitori (11,2%), all'organizzazione delle attività scolastiche nei termini di una maggiore flessibilità, accessibilità e fruibilità dei materiali (8,8%), l'aumento di autonomia, impegno e partecipazione degli studenti (7%).

#### 4.1.3 I punti di debolezza della DAD secondo i docenti

Dai punti di debolezza sono emerse 349 occorrenze (tabella 11). 13 docenti non hanno espresso alcuna valutazione.

	Frequenza	%
Criticità strumenti tecnologici	41	11,7
Problemi competenze informatiche	5	1,4
Difficoltà didattiche legate al nuovo ambiente di apprendimento	171	49,0
Difficoltà riorganizzazione assetto scolastico	26	7,4
Atteggiamenti e ruoli nel nuovo ambiente di apprendimento	29	8,3
Inclusione	38	10,9
Effetti negativi della Dad	18	5,2
Altre risposte	8	2,3
Nessuna risposta	13	3,7
Totale	349	100,0

Tabella 11: I punti di debolezza della DAD secondo gli insegnanti

Il maggior numero di occorrenze (49%) è stato totalizzato dalla categoria relativa alle difficoltà del nuovo ambiente di apprendimento (figura 5). La relativa sottocategoria più corposa riguarda la sfera delle relazioni tra pari e la mancanza di contatto che riunisce poco più della metà delle risposte. Altre problematiche riguardano perlopiù le difficoltà connesse all'interazione e allo scambio comunicativo, alla valutazione di processo e all'inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per le attività laboratoriali e di gruppo.

Altre aree di criticità importanti sono state quelle relative agli strumenti tecnologici (11,7%) che, similmente alla domanda sulle difficoltà degli studenti, ha rilevato la presenza di problemi legati alla mancanza di connessione e di dispositivi; quella riferibile alla riorganizzazione dell'assetto scolastico (vedi figura 6) che ha messo in rilievo soprattutto l'aumento del carico di lavoro per i docenti e per le famiglie; quella relativa all'inclusione e agli atteggiamenti non positivi degli studenti nei confronti del nuovo ambiente di apprendimento, rispettivamente 10,9% e 8,3% (vedi figure 7, 8, 9).



Figura 5: Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento

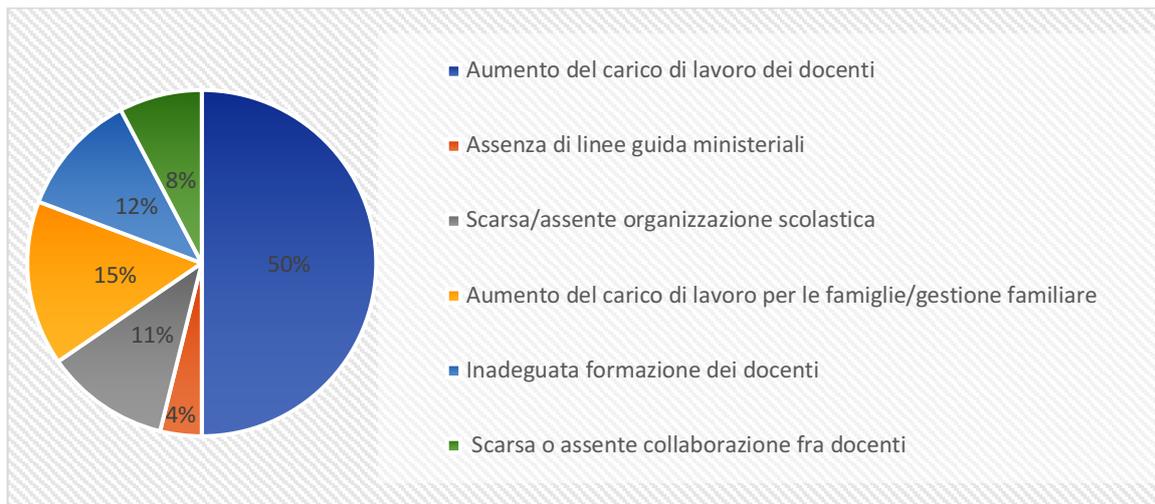


Figura 6: Difficoltà di riorganizzazione dell'assetto scolastico

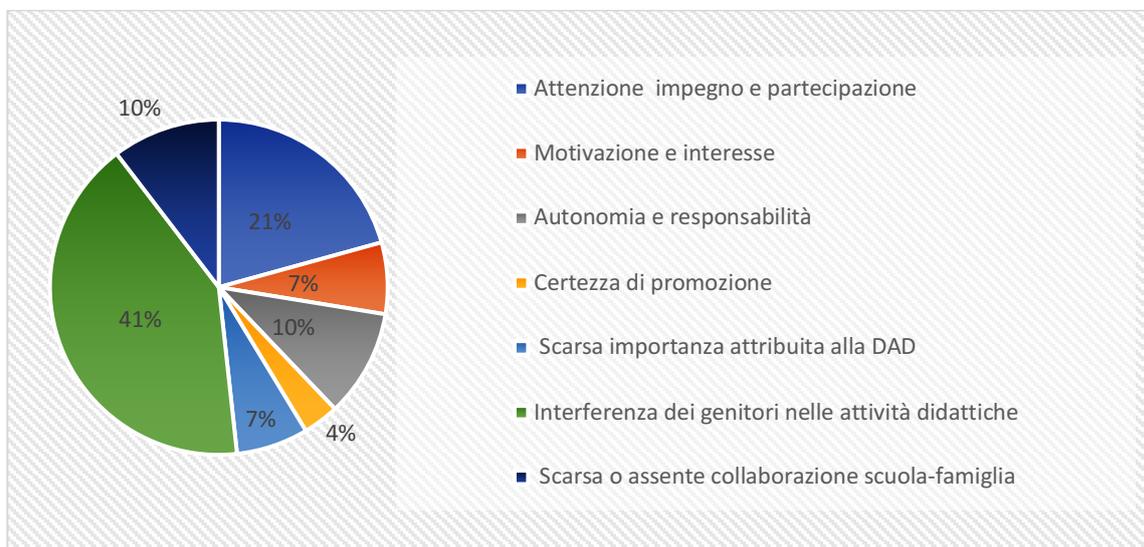


Figura 7: Atteggiamenti degli studenti nel nuovo ambiente di apprendimento

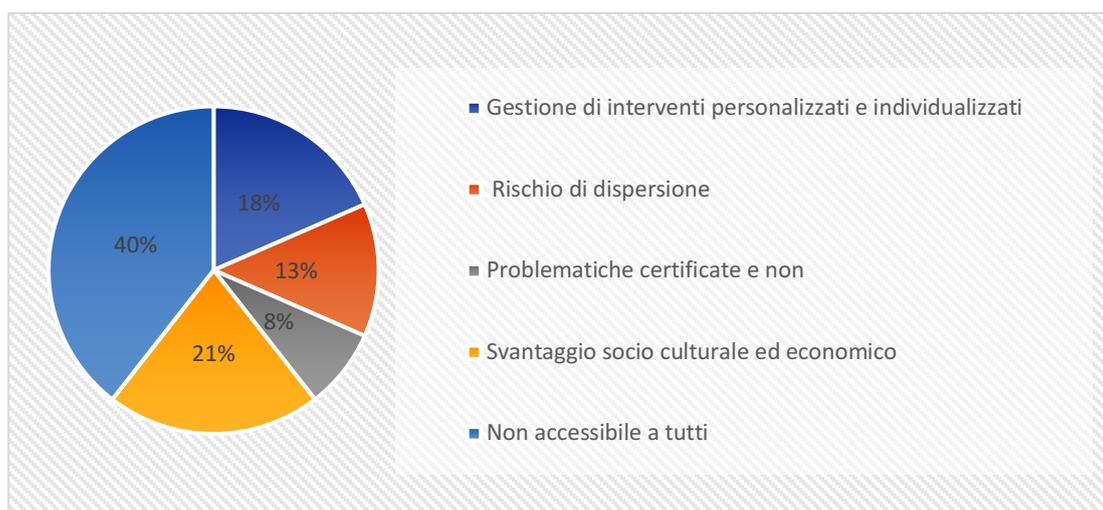


Figura 8: Difficoltà di inclusione

La salute fisica (stress e stanchezza da video) e quella psicologica (isolamento e mancanza di comunicazione) sono gli aspetti più indicati tra gli effetti negativi della DAD.

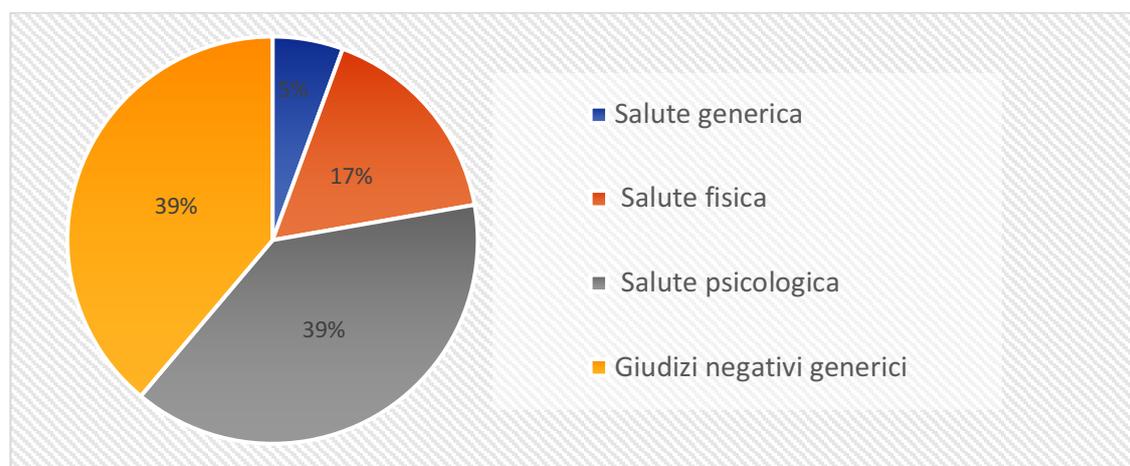


Figura 9: Effetti negativi della Dad

#### 4.1.4 Commenti e riflessioni libere dei docenti rispetto alla DAD

Dalla categorizzazione delle osservazioni libere, sono emerse 119 occorrenze. 100 docenti non hanno espresso alcuna valutazione (tabella 12).

	Frequenza	%
Professionalità docente	14	6,4
Ruoli e atteggiamenti verso la dad	7	3,2
Effetti della DAD sulla didattica	22	10,0
Risposta all'emergenza	13	5,9
Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	19	8,7
Difficoltà organizzative	13	5,9
Conseguenze negative personali sui docenti	6	2,7
Difficoltà di inclusione	14	6,4
Espressioni personali di giudizio	11	5,0
Nessuna risposta	100	45,7

Tabella 12: I commenti e le osservazioni libere degli insegnanti

Tra le risposte prevalgono quelle che sottolineano gli effetti della DAD sulla didattica, in particolare la scoperta delle tecnologie al servizio dell'insegnamento o di una loro possibile integrazione nella didattica ordinaria. Per molti la DAD è stata un'occasione di apprendimento nel campo dell'informatica. In relazione al nuovo ambiente di apprendimento viene in particolare sottolineata la difficoltà di interazione e ricezione di un feedback da parte degli alunni.

Considerato che a questa richiesta ha risposto una minoranza dei docenti – spesso ampliando quanto scritto nelle precedenti risposte aperte – per questa domanda si è ritenuto poco significativo elaborare grafici. Si preferisce invece riportare alcuni esempi di risposta, affinché possano restituire – almeno in parte – la ricchezza e la complessità del dato qualitativo. Riportando le seguenti risposte – scelte tra quelle più articolate – si intende condividere con chi legge un problema che si ripropone per qualsiasi operazione di categorizzazione: ricondurre a categorie vuol dire necessariamente ridurre le informazioni in quantità, in qualità e anche in complessità; categorizzando diventa arduo dar conto delle relazioni e dei legami tra i concetti espressi da chi risponde e a qualunque griglia, per quanto raffinata, sfugge sempre qualche elemento della realtà che questa si propone di ordinare e di rendere leggibile.

*Il carico di lavoro per i docenti è triplicato e più, per correggere tutti i compiti inviati sul registro [...], raccogliere materiali interessanti ed accattivanti, rispondere e consigliare su mail e piattaforma, [...] offrire agli allievi le stesse opportunità di supporto come in classe. Il rapporto diretto in alcuni casi è mancato anche se c'è stato anche un buon processo di scambi di opinioni e consigli sulla mail istituzionale con altri allievi. I docenti con sei o nove classi hanno subito maggiormente lo stress di arrivare a tutti gli studenti e molti hanno lavorato anche di notte. È stato importante e necessario spesso incoraggiare e sostenere diverse famiglie provate dalla situazione di emergenza. Dopo le prime difficoltà nell'adattarmi a modalità diverse e spesso cangianti in itinere ho provato comunque una grande soddisfazione nel vedere i risultati dei miei sforzi, continuando al contempo a favorire un clima sereno e coinvolgente, proponendo lavori di approfondimento CLIL tramite lapbook, powerpoint, padlet.*

*Secondo me in una situazione di questo tipo sono fondamentali una collaborazione e un confronto frequenti non solo tra colleghi di classe ma anche tra insegnanti della stessa interclasse o interclasse diverse per una riflessione su modalità di organizzazione, proposta delle attività, valutazione. Procedere in modalità troppo diverse e a volte anche discordanti, senza uno scambio di idee e risorse può rendere anche più complicata l'organizzazione e lo svolgimento di questo tipo di didattica così particolare.*

*Per come l'ho intesa io, la didattica a distanza è servita per non interrompere la scuola. Sapevo che gli obiettivi di apprendimento si sarebbero ridotti per quantità e qualità, per forza di cose. Personalmente non sono mai stato toccato più di tanto dalla questione della "valutazione oggettiva" che tanto sembrava preoccupare alcuni colleghi, giacché, per me, davanti a una situazione d'emergenza, occorreva più che altro tenere i legami con i ragazzi e garantire almeno un surrogato di scuola. Sono stati mesi molto duri per le ore al pc, perché abbiamo dovuto imparare rapidamente cose nuove e, come ogni inizio, ha richiesto tempo e fatica. Nell'ipotesi in cui dovesse continuare, la dad va regolamentata sia a livello contrattuale che a livello di singola scuola: è inaccettabile lavorare troppo contando solo sulle proprie risorse, ma è anche inaccettabile che alcuni colleghi abbiano avuto pochissimi contatti con gli alunni.*

## 4.2 Le risposte degli studenti

Nei seguenti sottoparagrafi verranno illustrati i dati ricavati dalle risposte dei 457 alunni dell'istituto relativamente a punti di forza, di debolezza e osservazioni sulla DAD.

### 4.2.1 I punti di forza della DAD secondo gli studenti

Le risposte alla prima richiesta (punti di forza) degli studenti coinvolti hanno dato luogo a 499 occorrenze. 93 studenti non hanno espresso alcuna valutazione (tabella 13).

	Frequenza	%
Risposta all'emergenza	154	26,0
Sviluppo di nuove competenze informatiche	31	5,2
Vantaggi relazionali	16	2,7
Miglioramento organizzativo	88	14,9
Atteggiamenti degli studenti verso la DAD	8	1,4
Guadagni apprenditivi	8	1,4
Arricchimento dell'offerta formativa e della qualità della didattica	92	15,5
Inclusione	2	,3
Disposizione/atteggiamenti dei docenti	42	7,1
Altro	58	9,8
Risposta mancante	93	15,7
Totale	592	100,0

Tabella 13: I punti di forza della DAD secondo gli studenti

Tra i maggiori punti di forza della DAD anche per gli studenti c'è la risposta all'emergenza. Il 26% delle opinioni ha valutato la DAD l'unico mezzo che ha consentito di non restare isolati (*Ho potuto vedere i miei compagni e sentire la voce delle mie maestre*) (figura 10).



Figura 10: Risposta all'emergenza

Secondo punto di forza per percentuale di risposte è stato l'arricchimento dell'offerta formativa che ha raccolto il 15,5% di occorrenze così distribuite nelle sottocategorie (figure 11, 12).



Figura 11: Arricchimento dell'offerta formativa



Figura 12: Miglioramento organizzativo

Ulteriore punto di forza è stato per gli studenti il miglioramento organizzativo (15%) che ha innescato la DAD nei termini di una maggiore flessibilità e ottimizzazione dei tempi. Queste due sottocategorie raccolgono più della metà delle occorrenze di questa sezione. Il poter seguire le lezioni secondo ritmi meno pressanti o gestire i tempi di lavoro e di studio in modo autonomo ha dato maggiore spazio al tempo libero degli studenti e alla possibilità di coltivare i propri interessi.

Altri punti di forza sono stati lo sviluppo delle competenze digitali per il 5% degli studenti, il miglioramento delle relazioni con i pari e i propri familiari per il 3%, l'acquisizione di capacità di autoregolazione e sviluppo di competenze trasversali per l'1,5%.

Altra percentuale significativa è stata quella relativa al miglioramento della relazione tra docenti e studenti in termini di impegno, vicinanza e supporto (7%).

#### 4.2.2 I punti di debolezza della DAD secondo gli studenti

Dalla categorizzazione delle risposte sono emerse 415 occorrenze. 137 studenti dell'unità di analisi non hanno espresso alcuna valutazione (tabella 13).

	Frequenza	Percentuale
Criticità strumenti tecnologici	36	6,5
Problematiche competenze informatiche	6	1,1
Difficoltà nuovo ambiente di apprendimento	88	15,9
Difficoltà riorganizzazione assetto scolastico	83	15,0
Atteggiamenti studenti nuovo ambiente di apprendimento	10	1,8
Atteggiamenti insegnanti nuovo ambiente di apprendimento	34	6,2
Organizzazione e gestione della didattica da parte dei docenti	49	8,9
Effetti negativi della Dad	18	3,3
Altre risposte	91	16,5
Nessuna risposta	137	24,8
Totale	552	100,0

Tabella 13: I punti di debolezza della DAD secondo gli studenti

Permangono le segnalazioni sulle criticità legate all'inadeguatezza della strumentazione tecnologica con riferimento anche al malfunzionamento e sovraccarico delle piattaforme utilizzate (6,5% delle risposte).

Una percentuale del 16% segnala difficoltà connesse al nuovo ambiente di apprendimento. Le sottocategorie di quest'area riguardano la scarsa qualità dello scambio comunicativo attraverso Google Meet, la difficoltà ad interagire o sentirsi coinvolti, la mancanza di contatto diretto con il docente e con i pari, ma anche la presenza di fattori di disturbo (figura 13).



Figura 13: Difficoltà del nuovo ambiente di apprendimento

Il 15% delle criticità attiene invece alla riorganizzazione dell'assetto scolastico durante il periodo della pandemia (figura 14). Le segnalazioni in questa sezione riguardano in misura maggiore la riduzione del tempo di lezione per gli studenti e la conseguente richiesta di più ore, il non rispetto della calendarizzazione delle lezioni da parte degli insegnanti, la poca coordinazione tra gli stessi nell'utilizzo di piattaforme diverse e canali comunicativi per l'assegnazione dei compiti e lo svolgimento delle attività, l'attivazione delle lezioni in orario pomeridiano, le difficoltà di valutazione e verifica degli apprendimenti.



Figura 14: Difficoltà riorganizzazione assetto scolastico

Altre categorie che hanno totalizzato percentuali di occorrenze significative sono state quelle relative agli atteggiamenti degli insegnanti (6,2%) e alla gestione della didattica (8,9%).

Per gli atteggiamenti degli insegnanti (figura 15) le segnalazioni hanno riguardato maggiormente la carenza di contatti da parte di alcuni insegnanti, la mancanza di dialogo e confronto con gli studenti e il mancato feedback sulle consegne e sui compiti assegnati. In misura minore ricorrono indicazioni relative alla mancanza di supporto didattico per ulteriori spiegazioni e la precedenza data al programma, l'inadeguatezza del supporto affettivo e la scarsa comprensione del disagio degli alunni.



Figura 15: Atteggiamenti insegnanti

Le criticità messe in luce sulla gestione delle attività didattiche da parte dei docenti risultano in larga parte l'eccessivo carico di compiti e la sovrapposizione delle consegne nello stesso periodo. Altre segnalazioni afferiscono alla carente pianificazione delle lezioni e alla conduzione delle attività in modo prevalentemente frontale, sfruttando poco le potenzialità dei mezzi tecnologici offerti dalla DAD, l'uso di video, filmati, presentazioni, la possibilità di svolgere attività di gruppo (figura 16).

Ulteriori sottocategorie sono quelle relative all'assegnazione di compiti senza l'adeguato supporto di spiegazioni e la poca chiarezza sulla comunicazione dei link di connessione e materiali caricati.

Tra gli effetti negativi della DAD ricorrono per il 3% osservazioni sul rallentamento della didattica, la riduzione del tempo scuola e un ritardo sugli apprendimenti.

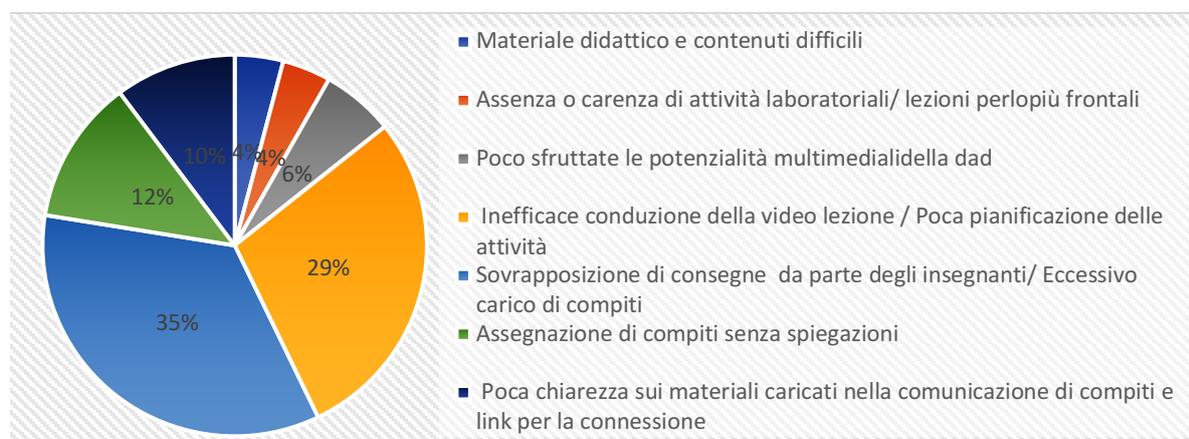


Figura 16: Difficoltà nell'organizzazione e gestione della didattica

#### 4.2.3 Le proposte di miglioramento della DAD secondo gli studenti

Le osservazioni riportate dagli alunni sono state di numero ridotto rispetto al numero dei partecipanti. Le occorrenze ricevute sono 85 in totale rispetto ai 457 studenti dell'unità di analisi.

La tab. 14 mostra categorie e sottocategorie di risposta definite dalla lettura del corpus. Si notano delle somiglianze rispetto ai punti di debolezza: in effetti chi ha risposto ha spesso volto in proposta ciò che era una critica, spinto anche dal fatto che gli argomenti fossero proposti nella stessa domanda (tabella 14).

		Frequenza	%
Rapporto con i docenti	Richiesta momenti di confronto e dialogo	10	2,1
Organizzazione della didattica di classe	Più turni di lezione	7	1,5
	Creazione classi virtuali per studiare	2	,4
	Distribuzione del carico di lavoro e dei compiti/compiti in relazione alle spiegazioni	7	1,5
	Condivisione organizzazione didattica tra docenti	6	1,3
	Sfruttare maggiormente potenzialità multimediali (creazione di cloud, piattaforme per verifiche e compiti, video...)	1	,2
	Regolamentare l'uso di microfoni, camere e chat	1	,2
Miglioramento dell'ambiente di apprendimento	Scelta unica piattaforma per lezioni e materiali	1	,2
	Richiesta strumenti e dispositivi	1	,2
	Miglioramenti tecnici (audio, app, connessioni, microfono, griglia, ecc.)	9	1,9
	Scelta altra piattaforma	2	,4
Organizzazione della Dad a livello di scuola	Calendarizzazione obbligatoria e avviso annullamento	4	,8
	No lezioni pomeridiane	3	,6
	Aumento della frequenza delle video lezioni	18	3,8
	Migliore organizzazione e scansione temporale (pause tra le lezioni, ecc.)	3	,6
	Ridurre tempo davanti allo schermo/meno video lezioni	2	,4
Altro	Non so- Suggestimenti non costruttivi	8	1,7

Tabella 14: Le proposte di miglioramento della DAD secondo gli studenti

Le risposte prevalenti riguardano il programmare più turni di lezione per contrastare la confusione dovuta a tanti studenti connessi; l'intensificazione e la calendarizzazione delle video lezioni, la richiesta di una corrispondenza tra quanto affrontato dal docente e la quantità di studio autonomo (in altre parole: non assegnare argomenti da studiare se non o parzialmente spiegati).

## 5. Conclusioni

Nell'articolo precedente sullo stesso tema (Castellana & Rossi, 2021) si concludeva il commento dei dati quantitativi scrivendo che quelli qualitativi avrebbero aggiunto sfaccettature diverse e complessità. Così sembra, a guardare quanto esposto fin qui.

Secondo i docenti la difficoltà principale degli alunni è stata la carenza di dispositivi e connessioni adeguati e, in seconda battuta, la scarsa collaborazione delle famiglie e la motivazione debole degli alunni. I punti di debolezza della DAD sono stati soprattutto la difficoltà di relazione didattica e umana (e su questo punto concordano anche gli studenti).

Come punti di forza i docenti indicano l'arricchimento dell'offerta formativa e l'aumento delle competenze informatiche per i soggetti coinvolti.

Per gli alunni i punti di forza della DAD stanno nell'aver garantito la continuità didattica e relazionale, nella facilità di contatto con gli insegnanti, nella facilità di accesso ai materiali digitali, compresa la possibilità di riascoltare le lezioni.

Ciò che viene ravvisato come un punto di debolezza, viene poi segnalato come possibile miglioramento: si chiedono più videolezioni, più contatti con tutti i docenti e uno sfruttamento pieno delle possibilità offerte dal digitale.

La ricchezza e la varietà dei dati qualitativi offrono diversi spunti di riflessione: gli alunni sottolineano con forza come la DAD abbia permesso di stare ancora insieme a compagni e insegnanti, nonostante i suoi vari limiti. D'altra parte però viene descritto un corpo docente eterogeneo negli atteggiamenti: ci sono insegnanti molto presenti, che si prendono cura degli alunni, ed altri che invece hanno avuto pochi o pochissimi contatti con gli studenti.

La DAD è per tutti un'esperienza emergenziale, che non può sostituire la presenza, e tuttavia ha permesso di esplorare nuove possibilità tecniche e di crescere nella conoscenza del digitale. Anche da questo punto di vista ci sono luci e ombre: alcuni docenti si sono messi in gioco, cercando di sfruttare le potenzialità del digitale, ma la maggior parte ha realizzato una didattica sostanzialmente trasmissiva. Parallelamente si ravvisa la necessità di un'educazione digitale anche per gli alunni, i quali, pur entusiasti delle novità informatiche, si sono spesso rivelati poco autonomi nell'uso delle tecnologie, anche a un livello basilare.

Monitoraggi del genere non sono una semplice fonte di conoscenza di un fenomeno nuovo sperimentato, ma sono necessari per capire che alcuni aspetti (l'abulia di alcuni alunni o la didattica trasmissiva) non sono nati con la DAD, ma preesistono a questa. Il capire è solo una tappa intermedia per cambiare l'organizzazione e le pratiche didattiche.

E qualche cambiamento nella scuola presa in analisi c'è stato forse anche sulla scorta del monitoraggio, i cui principali risultati sono stati comunicati in collegio docenti a giugno 2020. Nell'anno scolastico 2020/21, nelle uniche due settimane di DAD a marzo la scuola ha stabilito un calendario di videolezioni che prevedevano pause, obbligo di firma sul registro per i docenti, una netiquette per gli studenti, ecc.

Ovviamente le riflessioni più profonde da fare riguardano non solo gli aspetti organizzativi, ma soprattutto quelli didattici e relazionali. E in questo senso i dati riportati offrono punti di forza da valorizzare o esperienze di cui fare tesoro e, insieme, punti di debolezza su cui riflettere a livello di istituto.

Una riflessione conclusiva. Recentemente Baldacci ha pubblicato un libro dal titolo icastico: *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Scrive: "La scuola si trova oggi di fronte a un bivio: da una parte il mercato, con i suoi meccanismi concorrenziali e i suoi imperativi d'efficienza sociale; dall'altra la democrazia, con il suo progetto d'emancipazione umana. E la scuola non può, come Arlecchino, farsi serva di due padroni. Deve scegliere quale principio seguire, quale strada imboccare" (Id., 2019, p. 9).

L'autovalutazione di istituto è un mezzo con cui è possibile raggiungere fini diversi: da un lato può iscriversi nella visione aziendalista della scuola, legarsi ai vari concetti di *accountability*, essere utile alla com-

pilazione di RAV accattivanti per i vari *stakeholders*; dall'altra può invece configurarsi come un'attività più fruttuosa ai fini di un vero miglioramento, per comprendere i processi, osservarli e, auspicabilmente, migliorarli nell'interesse di docenti e alunni.

Il caso descritto sembra ricadere più in questa seconda visione dell'autovalutazione di istituto: quanto esposto documenta il percorso di una scuola che ha scelto di fare ricerca per conoscere le proprie pratiche e per rifletterci, al fine di migliorarle, utilizzando strumenti elaborati nel mondo accademico, ma anche mettendone a punto altri calibrati su specifici bisogni. La sinergia tra scuola e ricerca appare oggi ancor più necessaria. È proprio quella sinergia a cui si riferiva Visalberghi, quando affermava, nel volume *I problemi della ricerca pedagogica* (1965), che è impossibile elaborare finalità e valori nel campo dell'educazione al di fuori delle concrete attività di impegno educativo. Radicare nella scuola idee di ricerca finalizzate alla risoluzione di problemi sollevati dal contesto resta la prospettiva a cui guardare, nell'ottica deweyana di una ricerca non autoreferenziale, ma tesa a stabilire collegamenti utili all'esperienza sociale ed educativa (Dewey, 1939).

## Riferimenti bibliografici

- Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., & Scarpini, M. (2020). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 71-79). Bologna: Creif – Università di Bologna.
- AUMIRE – Autovalutazione Miglioramento Rendicontazione (2020). *Didattica a distanza: rilevazione per il monitoraggio 2019-2020*. URL: [www.centrostudiumire.it](http://www.centrostudiumire.it) (accessed on 1 November 2021).
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Batini, F., Sposetti, P., Szpunar, G., Dalledonne Vandini, C., Scipione, L., & Montefusco, C. et al. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12, 47-71.
- 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 AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp.100-156). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Capperucci, D. (2021). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>.
- Castellana, G., & Rossi, L. (2021). La didattica a distanza secondo docenti, alunni e famiglie: un percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo. *Italian Journal of Educational Research*, special issue, 203-222.
- Ciurnelli, B., & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 26-43.
- Dewey, J. (1939). Unity of science as social problem. In O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (Eds.), *Foundations of the unity of science. Toward an international encyclopedia of unified science* (pp. 29-38). Chicago, IL - London: University of Chicago Press.
- Ferritti, M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro degli insegnanti e dei docenti al tempo della didattica a distanza. *Sinapsi*, 10(3), 64-76.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/244848> (accessed on 1 November 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.
- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes – webmagazine*, 13(3), 127-139.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.

- Save the Children (2020). *Secondo rapporto "Non da soli. Cosa dicono le famiglie"*. Save the Children Italia Onlus. URL: <https://s3.savethechildren.it/public/> (accessed on 1 November 2021).
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.