

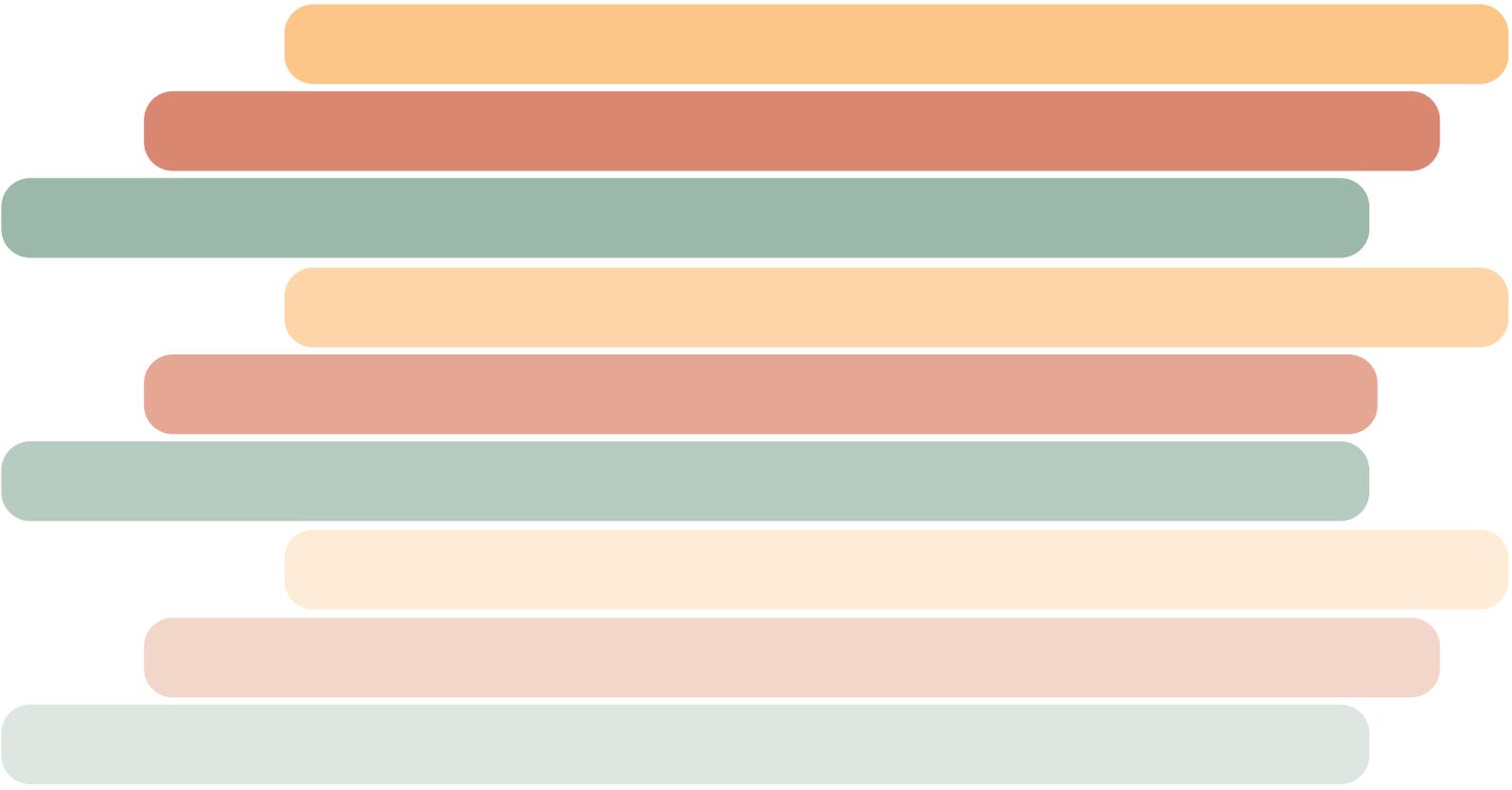
Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

anno XIV • Special ISSUE • Settembre 2021



Società Italiana di Ricerca Didattica





Società Italiana di Ricerca Didattica

Giornale Italiano della Ricerca Educativa

Italian Journal of Educational Research

anno XIV
Special ISSUE
Settembre 2021

Direttore | Editor-in-chief

PIETRO LUCISANO
Sapienza University of Rome (Italy)

Curatore Editoriale | Managing Editor

ANTONIO MARZANO
University of Salerno (Italy)

Condirettore | Co-editor

ACHILLE M. NOTTI
University of Salerno (Italy)

RENATA M. VIGANÒ
Catholic University of Milan (Italy)

Comitato editoriale | Editorial management

CRISTIANA DE SANTIS
Sapienza University of Rome (Italy)

DANIA MALERBA
Sapienza University of Rome (Italy)

ROSA VEGLIANTE
University of Salerno (Italy)

ARIANNA LODOVICA MORINI
Roma TRE University (Italy)

Note per gli Autori | Notes to the Authors**Per l'invio delle proposte | For management and submission of proposals**

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/about/submissions>

Consultazione numeri rivista | To read the issues

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird>

OPEN ACCESS

Copyright: © 2020 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).

Comitato Scientifico | Editorial Board

GIOVANNI BONAIUTI
University of Cagliari (Italy)

PILAR MARTINEZ CLARES
University of Murcia (Spain)

EAN-MARIE DE KETELE
Université Catholique de Lovanio (Belgium)

LORETTA FABBRI
University of Siena (Italy)

ETTORE FELISATTI
University of Padua (Italy)

LUCIANO GALLIANI
University of Padua (Italy)

MARIA LUCIA GIOVANNINI
University of Bologna (Italy)

MARIA LUISA IAVARONE
Parthenope University of Naples (Italy)

ALESSANDRA LA MARCA
University of Palermo (Italy)

PATRIZIA MAGNOLER
University of Macerata (Italy)

ANTONIO MARZANO
University of Salerno (Italy)

GIOVANNI MORETTI
Rome Tre University (Italy)

ELISABETTA NIGRIS
University of Milano-Bicocca (Italy)

ANITA NORLUND
University of Borås (Sweden)

ACHILLE M. NOTTI
University of Salerno (Italy)

ROSSELLA SANTAGATA
University of California, Irvine (USA)

JAAP SCHEERENS
University of Twente (Netherlands)

MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ SEGURA
University of Murcia (Spain)

VITALY VALDIMIROVIC RUBTZOV
Moscow City University (Russia)

ROBERTO TRINCHERO
University of Turin (Italy)

IRA VANNINI
University of Bologna (Italy)

BYUNG JUN YI
Pusan National University, Busan (South Korea)

Codice ISSN 2038-9744 (testo on line)

Registrazione Tribunale di Bologna n. 8088 del 22 giugno 2010

Finito di stampare: Settembre 2021

**Editing e stampa**

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Via A. Maria Caprioli, 8 - 73100 Lecce - tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it - info@pensamultimedia.it

Obiettivi e finalità | Aims and scopes

Il **Giornale Italiano della Ricerca Educativa**, organo ufficiale della **Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD)**, è dedicato alle metodologie della ricerca educativa e alla ricerca valutativa in educazione.

Le aree di ricerca riguardano: lo sviluppo dei curricoli, la formazione degli insegnanti, l'istruzione scolastica, universitaria e professionale, l'organizzazione e progettazione didattica, le tecnologie educative e l'e-learning, le didattiche disciplinari, la didattica per l'educazione inclusiva, le metodologie per la formazione continua, la docimologia, la valutazione e la certificazione delle competenze, la valutazione dei processi formativi, la valutazione e qualità dei sistemi formativi.

La rivista è rivolta a ricercatori, educatori, formatori e insegnanti; pubblica lavori di ricerca empirica originali, casi studio ed esperienze, studi critici e sistematici, insieme ad editoriali e brevi report relativi ai recenti sviluppi nei settori. L'obiettivo è diffondere la cultura scientifica e metodologica, incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

The **Italian Journal of Educational Research**, promoted by the **Italian Society of Educational Research**, is devoted to Methodologies of Educational Research and Evaluation Research in Education.

Research fields refer to: curriculum development, teacher training, school education, higher education and vocational education and training, instructional management and design, educational technology and e-learning, subject teaching, inclusive education, lifelong learning methodologies, competences evaluation and certification, docimology, students assessment, school evaluation, teacher appraisal, system evaluation and quality.

The journal serves the interest of researchers, educators, trainers and teachers, and publishes original empirical research works, case studies, systematic and critical reviews, along with editorials and brief reports, covering recent developments in the field. The journal aims are to share the scientific and methodological culture, to encourage debate and to stimulate new research.

Comitato di referaggio | Referees Committee

Il Comitato di Revisori include studiosi di riconosciuta competenza italiani e stranieri. Responsabili della procedura di referaggio sono il direttore e il condirettore della rivista.

The Referees Committee includes well-respected Italian and foreign researchers. The referral process is under the responsibility of the Journal's Editor in Chief and Co-Editors.

Procedura di referaggio | Referral process

Il Direttore e Condirettore ricevono gli articoli e li forniscono in forma anonima a due revisori, tramite l'uso di un'area riservata nel sito del *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index>), i quali compilano la scheda di valutazione direttamente via web entro i termini stabiliti. Sono accettati solo gli articoli per i quali entrambi i revisori esprimono un parere positivo. I giudizi dei revisori sono comunicati agli Autori, assieme a indicazioni per l'eventuale revisione, con richiesta di apportare i cambiamenti indicati. Gli articoli non modificati secondo le indicazioni dei revisori non sono pubblicati.

Editor-in-chief and co-editor collect the papers and make them available anonymously to two referees, using a reserved area on the *IJEduR* website (<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/index>), who are able to fulfill the evaluation grid on the web before the deadline. Only articles for which both referees express a positive judgment are accepted. The referees evaluations are communicated to the authors, including guidelines for eventual changes with request to adjust their submissions according to the referees suggestions. Articles not modified in accordance with the referees guidelines are not accepted.

INDICE

7 EDITORIALE | EDITORIAL

a cura di PIETRO LUCISANO

Del desiderio di essere apprezzati e corretti (valutati bene)

Articoli peer-reviewed | Peer reviewed papers

Studi | Studies

10 MARTA DE ANGELIS, MARIAGRAZIA SANTONICOLA

Formative Assessment in Online Learning Environments: effective practice in first cycle of education | La valutazione formativa negli ambienti di apprendimento online: pratiche efficaci nel primo ciclo di istruzione

Ricerche | Research

22 GIOVANNI MORETTI, ARIANNA L. MORINI

Teaching during the Covid emergency from reorganization to redesign. Teachers' and families' point of view | La didattica nell'emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie

34 ROSA VEGLIANTE, CAROLE MONTEFUSCO

A first descriptive analysis of the open questions in the SIRD survey: Campania teachers' responses | Una prima analisi descrittiva delle domande aperte nell'indagine SIRD: le risposte degli insegnanti campani

51 NICOLETTA DI BLAS, MANUELA FABBRI, LUCA FERRARI, MARCO TRENTINI

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

62 ARIANNA GIULIANI

Online supervision as a supporting tool to define curricular internship programmes: a research on future Nursery School educators | La Supervisione online come dispositivo di supporto alla qualificazione dei tirocini curriculari: una ricerca sui futuri Educatori di nido

74 MARIA VITTORIA ISIDORI, ANNA MARIA CIRACI

Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid-19 pandemic | Tecnologie per l'inclusione. La formazione dell'insegnante di sostegno: un'indagine nelle scuole della Regione Abruzzo alla luce della pandemia Covid-19

87 ELEONORA MATTARELLI

University students and Distance Learning: resilience and perception of workload | Gli studenti universitari e la Didattica a Distanza: resilienza e percezione del carico di lavoro

95 IRENE STANZIONE, CRISTIANA DE SANTIS

The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics' methods | Gli effetti dell'emergenza Covid sul benessere e il raggiungimento degli obiettivi dei docenti: un confronto tra modalità diverse di erogazione della didattica

110 CORRADO PETRUCCO

Distracting effects of Smartphones on university students in online classes during lockdown pandemic | Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown

122 ANDREA CIANI, AURORA RICCI, IRA VANNINI

Mastery in distance learning, effectiveness and equity. The point of view of teachers in the SIRD survey in

Emilia-Romagna | La padronanza nella DAD, l'efficacia negli apprendimenti e l'inclusione di tutti. Il punto di vista degli insegnanti nell'indagine SIRD in Emilia-Romagna

138 ANNA BONDIOLI, DONATELLA SAVIO

Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the "restart" | Pandemia e realtà educative 0-6: uno studio esplorativo sulla "ripartenza"

Esperienze | Experiences

150 SERGIO MIRANDA, DAVIDE DI PALMA

The WebQuest as an evaluation tool | Il WebQuest come strumento di valutazione

165 FRANCO PASSALACQUA, MONICA ZANON, SOFIA BOSATELLI

The teacher training project "Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All'Emergenza: La Didattica a Distanza". Tutoring as strategy of professional accompaniment | Il progetto di formazione docenti "Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All'Emergenza: La Didattica a Distanza". Il tutoraggio come strategie di accompagnamento professionale

190 DANIELE MORSELLI, JAANA SEIKKULA-LEINO

Evaluating a Finnish web-based platform to nurture a sense of initiative and entrepreneurship in three Italian upper secondary schools during COVID-19 pandemic | Valutazione di una piattaforma web finlandese per sviluppare un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in tre scuole secondarie superiori in tempi di COVID-19

203 GIUSI CASTELLANA, LUCA ROSSI

Distance learning as seen by teachers, pupils and families: a self-evaluation process in an elementary school | La didattica a distanza secondo docenti, alunni e famiglie: il percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo

EDITORIALE - EDITORIAL

Del desiderio di essere apprezzati e corretti (valutati bene)

PIETRO LUCISANO

Sapienza University of Rome, pietro.lucisano@uniroma1.it

Questo numero speciale presenta i numerosi contributi alla riflessione sull'esperienza della Didattica a distanza che ha visto la SIRD fortemente impegnata a raccogliere e a valorizzare le esperienze di didattica nella scuola e nelle università. Si tratta di un problema aperto e ancora quest'anno dovremo confrontarci con una didattica in presenza della pandemia. Il numero è pieno di spunti di grande interesse ed è un piacere poterlo presentare.

Chiunque assista a un allenamento di ginnastica artistica o alle prove di un concerto o ad una qualsiasi altra attività concreta in cui qualcuno si mette alla prova di fronte a un altro più esperto si renderà conto quanto sia naturale il desiderio di essere valutati e corretti al fine di migliorare le proprie prestazioni. Voglio essere valutato: "Prof. mi guardi!", "Posso rifarlo", "Vorrei riprovare", "Così va bene?". La preparazione per qualsiasi attività si confronta con un costante esercizio di valutazione.

Questo desiderio di essere valutati non riguarda solo i bambini e i giovani, ma è vivo anche in persone che hanno raggiunto un'età ragguardevole e una certa esperienza. A me, ad esempio, capita spesso di costringere i miei collaboratori a guardare le mie presentazioni prima di un incontro o a leggere un mio articolo prima di mandarlo a una rivista.

Se queste osservazioni ci consentono di affermare che esiste una naturale inclinazione ad essere osservati, apprezzati e a migliorare perché, allora, a fronte di alcuni esercizi di valutazione proviamo invece fastidio, sospetto e paura?

Ora si tratta di cercare insieme di capire cos'è che fa vivere a molti di noi la VQR, le attività dei team qualità, non come un supporto finalizzato a migliorare le nostre prestazioni, ma come l'esercizio di un controllo sgradevole. E poiché questa sensazione di fastidio per la valutazione si presenta dai primi anni della scuola primaria agli esami universitari e alla VQR dell'ANVUR credo meriti avviare una riflessione su questo argomento, non per prendere partito pro o contro questa o quella forma di valutazione ma per cercare di comprendere, apprezzare e rivalutare queste attività. Merita inoltre estendere la riflessione anche al disagio che viene espresso da coloro che sono preposti a questo esercizio, di cui capita troppo spesso di raccogliere l'imbarazzo.

Se dunque come abbiamo detto esiste una predisposizione piuttosto diffusa a desiderare di essere osservati, apprezzati e corretti, il problema si pone forse nel modo in cui questo esercizio si propone, cioè nella qualità della valutazione stessa.

Insomma, certamente voglio essere valutato per il mio lavoro scientifico e per la mia attività di ricerca, per il mio lavoro di tipo organizzativo e anche per quello banalissimo al servizio del mio Ateneo, ma vorrei anche essere valutato bene. E a questo punto si pone il problema di che cosa voglia dire essere valutato bene o che voglia dire valutazione di qualità.

Il concetto di qualità si presenta come estremamente complesso e certamente a chi si occupa di problemi educativi appare estremamente riduttiva ogni definizione di tipo tecnico come quelle importate dall'ingegneria o dall'economia nelle quali la qualità viene ridotta alla misura delle caratteristiche o delle proprietà

di una entità (una persona, un prodotto, un processo, un progetto) in confronto a quanto ci si attende da tale entità. Questa definizione va bene se la si applica ai famosi *brick* della canzone dei Pink Floyd, molto meno se la si applica alla attività di apprendimento di uno studente o al lavoro di ricerca di un ricercatore. Si tratta infatti di attività il cui esito finale è difficilmente codificabile ed è fortemente legato ad elementi di contesto. Il rischio di approcci che semplificano è grande.

Si tratta piuttosto di capire se la valutazione si configura come un momento di un processo di apprendimento che si sviluppa nel tempo (*praxis*) o se è un momento di definizione di una procedura amministrativa in cui si controlla se il pezzo in uscita corrisponde al modello previsto in fase di progettazione (*poiesis*). Vorrei essere sottoposto a una reale prassi di valutazione educativa.

E qui potremmo cominciare una discussione complessa che riguarda da un lato la validità e gli effetti della valutazione, dall'altro la validità e l'affidabilità delle misure e degli indicatori che questa utilizza. La questione ha una notevole quantità di aspetti tecnici noti agli esperti di Docimologia e Psicometria, ma qui si tratta solo di aprire una discussione il cui obiettivo è capire cosa ci fa apprezzare la valutazione e cosa ci porta a respingerla.

Il primo aspetto da considerare riguarda lo scopo della valutazione ed è evidente che diverso è se l'osservazione, l'apprezzamento e le correzioni hanno l'obiettivo di migliorare la prestazione, di costruire lo spazio di sviluppo prossimale del valutato o se hanno il compito di sanzionare premiando le buone prestazioni e punendo le peggiori. Ora qualcuno che è rimasto ancorato a modelli comportamentisti di inizio del secolo scorso potrebbe pensare che il miglioramento sia frutto del bastone e della carota, ma di questo non ci sono evidenze. È evidente, tuttavia, che chi viene nutrito a carote ha più possibilità di avere buone prestazioni di chi viene bastonato più o meno regolarmente e che l'allocazione di risorse solo in ambienti che immediatamente rispondono ai requisiti dei distributori di risorse non solo non risponde alle idee di scuola, cultura e ricerca espresse dalla nostra Costituzione, ma nel tempo sembra essersi rivelata una operazione non necessariamente di successo: le nostre ricerche attestano non solo un deterioramento progressivo di abilità specifiche, ma anche un degrado complessivo dei valori e dei comportamenti sociali.

Il secondo aspetto da valutare è la qualità del processo e dei valutatori implicati. Potremmo con un gioco di parole dire che il valore del processo di valutazione è pari all'investimento in risorse umane e materiali che si mette in gioco sullo stesso. Sappiamo che in tutti gli sport gli allenatori sono particolarmente importanti e in alcuni casi hanno ingaggi considerevoli. In educazione e in università invece gli allenatori hanno ingaggi irrisori e peraltro non sono in alcun modo preparati all'esercizio dell'osservazione, della misurazione e in misura ancora minore sono preparati nella qualità della restituzione. Ad esempio, nella VQR si privilegiano e si ricercano valutatori volontari. È vero che si tratta di un esercizio utile per il bene comune... e tuttavia lascia qualche perplessità che ci siano tanti volontari per un esercizio così poco gratificante e poco riconosciuto e che questi volontari siano in prevalenza giovani e con poca esperienza. Comunque, è utile capire quanto si è investito per valutare il mio lavoro.

Chiunque abbia pratica di esami universitari sa che i giovani che esercitano la valutazione agli esami presentano spesso qualche rigidità che non si presenta in genere nei professori esperti; è inoltre possibile che venga osservato e misurato da giovani colleghi a cui ha dovuto creare ostacoli alla carriera. A differenza dei referaggi la VQR si limita a fornire delle stime su una scala. Avendo avuto occasione di partecipare come membro del comitato scientifico alla indagine IEA sulla Produzione scritta, ho esperienza della difficoltà che si incontra volendo raggiungere una misurazione sia pure solo parzialmente affidabile di lavori scritti di breve consistenza e prodotti su istruzioni molto dettagliate. Mi chiedo quale sia l'affidabilità di misure su prodotti scientifici e in che modo i due valutatori poco preparati all'esercizio e il bilanciamento dei GEV possano fornire misure utili ad un processo di valutazione. Forse sarebbe utile introdurre una preparazione specifica per la valutazione di lavori scientifici e del resto, allo stesso modo, è necessaria per gli insegnanti una preparazione specifica all'esercizio della valutazione educativa al di là delle competenze disciplinari.

Infine, un buon modo di valutare la valutazione è osservare quali siano gli effetti a breve e a lungo termine dei suoi interventi. Nella scuola gli effetti della valutazione amministrativa e sanzionatoria sono evidenti, producono in larga misura esperienze diseducative che bloccano aspetti di crescita degli allievi; nel sistema universitario lo stesso modello sta producendo una iperproduzione di articoli, saggi e lavori e a dispetto del prestigio dei luoghi in cui vengono pubblicati non rappresentano certo un avanzamento della ricerca scientifica quanto piuttosto un aumento di quantità senza qualità. Ma soprattutto anche una pe-

nalizzazione delle aree meno sviluppate del Paese come hanno bene illustrato le tre laureande della normale di Pisa, sul cui intervento credo dovremo lungamente riflettere, perché se il tema della valutazione è un tema fortemente approfondito in ambito educativo, abbiamo certamente la responsabilità di pretendere una valutazione educata ed educante. Molti colleghi hanno commentato con un certo fastidio l'intervento delle studentesse, e temo che quel fastidio corrispondesse anche al senso di impotenza che abbiamo vissuto di fronte a tanti cambiamenti calati dall'alto e poco condivisi. E, confesso, la cosa che più mi indispette è che la responsabilità di molte di queste procedure venga imputata ai pedagogisti i quali di certo hanno tante colpe, ma hanno sempre e coralmemente sostenuto il modello – mi verrebbe da dire – pedagogico della valutazione.

Su queste tematiche come direttivo stiamo lavorando anche per impostare la nuova ricerca nazionale di confronto con gli insegnanti, le loro associazioni e il mondo della scuola, al tempo stesso stiamo cercando di affrontare con l'ANVUR un confronto sul tema delle mediane per l'ASN. In modo educativo riteniamo di dover apprezzare gli sforzi fatti finora nella direzione di una cultura della valutazione e di costruire ponti per arrivare a modelli di valutazione scolastica e universitaria che possano realmente far crescere la qualità del lavoro di studenti e docenti. Colgo l'occasione per sottolineare che l'impegno richiesto a Renata Viganò e Luigina Mortari ci rappresenta in modo evidente la ripresa di contatti tra noi e il Ministero e ci rende fiduciosi sulla possibilità di contribuire a introdurre la dimensione educativa nel dibattito sulla valutazione. Ricordo a tutti che abbiamo aperto un blog nel sito della SIRD per commentare l'esperienza delle scuole nuove nel centenario del convegno di Calais e aspetto i vostri contributi.

Formative Assessment in Online Learning Environments: effective practice in first cycle of education

La valutazione formativa negli ambienti di apprendimento online: pratiche efficaci nel primo ciclo di istruzione

Marta De Angelis

University of Foggia, Dept. of Humanities. Literature, Cultural Heritage, Education Sciences, Foggia (Italy)

Mariagrazia Santonicola

University of Salerno, Dept. of Political and Communication Sciences, Salerno (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: De Angelis, M., Santonicola, M. (2021). Formative Assessment in Online Learning Environments: effective practice in first cycle of education. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 10-21.

Corresponding Author: Marta De Angelis
marta.deangelis@unifg.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: May 26, 2021

Accepted: July 25, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p10>

Abstract

The health emergency has partially modified the teaching practices that were usually implemented in the classroom, especially after a more massive use of distance or integrated digital teaching.

From some national surveys conducted with teachers, the difficulty in implementing an adequate assessment of students' learning and skills during online teaching emerged: often, teachers used the same practices and procedures traditionally implemented in classroom, not considering the changed context in which the latter were inserted.

Regardless of the cogent emergency situation, we believe that every teacher must be able to know and use different assessment methods and tools, even in online or blended learning environments. In fact, evaluation has an important formative function that accompanies the entire teaching/learning process, which must absolutely not be neglected or entrusted to random interventions. The aim of the contribution is to describe the contributions of formative assessment in the teaching/learning process presenting, at the same time, practices and tools that can also be implemented in online learning environments. The target taken as a reference is that relating to the first cycle of education.

Keywords: formative assessment; online learning; first cycle of education; evaluation tools; assessment for learning

Riassunto

L'emergenza sanitaria ha modificato, in parte, le pratiche didattiche che venivano usualmente attuate in aula, soprattutto a seguito di un utilizzo più massiccio della cosiddetta didattica a distanza o didattica digitale integrata. Da alcune indagini nazionali condotte con i docenti, è emersa la difficoltà nell'attuazione di un'adeguata valutazione degli apprendimenti e delle competenze degli studenti durante la didattica online: spesso, i docenti si sono ritrovati ad utilizzare le medesime pratiche e procedure attuate tradizionalmente in aula, non considerando il mutato contesto in cui queste ultime venivano inserite.

Prescindendo dalla cogente situazione emergenziale, crediamo che ogni docente debba essere in grado di conoscere e utilizzare differenti modalità e strumenti valutativi, anche in ambienti di apprendimento online o *blended*. La valutazione, infatti, ha un'importante funzione formativa che accompagna l'intero processo di insegnamento/apprendimento e che non deve essere assolutamente tralasciata o affidata a interventi casuali. L'obiettivo del contributo è quello di descrivere gli apporti della valutazione formativa nel processo di insegnamento/apprendimento presentando, al contempo, pratiche e strumentazioni concrete mediante cui attuarla anche in ambienti di apprendimento online. Il target preso a riferimento è quello relativo al primo ciclo di istruzione.

Parole chiave: valutazione formativa; apprendimento online; primo ciclo di istruzione; strumenti di valutazione; valutazione per l'apprendimento.

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Mariagrazia Santonicola ha redatto i § 1 e 2; Marta De Angelis i § 3 e 4.

1. Introduzione

L'emergenza epidemiologica da Covid-19 e le conseguenti ma necessarie misure restrittive adottate volte al contenimento e alla gestione dei contagi, hanno prodotto delle ripercussioni in ogni settore del nostro Paese, tra cui il sistema di istruzione e formazione. A partire dal DPCM 4 marzo 2020¹ si sono susseguite una serie di disposizioni che hanno imposto la sospensione delle attività didattiche in presenza e l'attivazione di modalità d'erogazione esclusivamente a distanza. Seppur imprevista e di difficile gestione, la situazione pandemica ha favorito l'innovazione tecnologica del sistema formativo, ormai ricercata da anni, evidenziando allo stesso tempo l'inadeguata formazione digitale del personale docente e, conseguentemente, l'indiscussa necessità di rimediare ai mancati saperi rispetto l'utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali ai fini formativi. A differenza delle soluzioni adottate durante il *lockdown*, la progettazione/attuazione della didattica a distanza (DaD) o digitalmente integrata (DDI) non può essere considerata come una mera trasposizione della lezione in presenza nel nuovo ambiente virtuale, ma piuttosto richiede di un ripensamento dell'intera azione didattica in chiave digitale (De Angelis, Santonicola & Montefusco, 2020). Il solo utilizzo di *devices* tecnologici, infatti, non è sufficiente a garantire qualità ed efficacia al processo formativo (Hattie, 2009; 2016).

Numerose ricerche di carattere nazionale (Lucisano, 2020; Baldassarre, Tamborra & Dicorato, 2020; Batini et al., 2020; Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020; Giovannella, Passarelli & Persico, 2020) hanno focalizzato la loro attenzione sulla nuova modalità di fare didattica, rilevando non poche difficoltà con cui i docenti si sono dovuti interfacciare, in particolar modo nei primi ordini di scuola (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021), dove gli interventi di rimodulazione hanno richiesto un impegno individuale e collegiale relativamente maggiore data la fascia d'età degli studenti. La DaD ha colto impreparati la stragrande maggioranza dei docenti del nostro Paese: dai dati della ricerca nazionale promossa dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) emerge come solo il 17,8% aveva praticato forme di DaD e il 17,3% aveva partecipato a corsi di formazione sulla DaD (Lucisano, 2020), risultati confermati anche in ulteriori ricerche consimili (Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020).

In questa sede decidiamo di focalizzare l'attenzione solo su una delle principali criticità registrate dai docenti, quale la riorganizzazione delle pratiche valutative². La circolare ministeriale dell'8 marzo 2020, completata dalla nota n. 388 del 17 marzo 2020, ha ribadito la libertà docimologica dei docenti, non obbligati a seguire precise indicazioni ma a garantire "attività di valutazione costanti, secondo i principi di tempestività e trasparenza"³.

Seppur la letteratura scientifica di riferimento offra numerosi contributi circa gli approcci e gli strumenti valutativi da adottare nell'e-learning (Calvani & Rotta, 2000; Trincherò, 2006; Calvani, Fini & Molino, 2010; Calvani & Vivanet, 2014; Parola, 2014; Swathi, et al., 2020), dalle ricerche nazionali è emerso come anche per la valutazione del profitto gli insegnanti abbiano continuato a prediligere le modalità adottate tradizionalmente in presenza: osservazione degli atteggiamenti degli studenti, interrogazioni online, questionari e schede, lavori di gruppo (Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020); compiti scritti e interrogazioni orali (Lucisano, 2020); compiti a casa individuali, test online e colloquio (Giovannella, Passarelli & Persico, 2020).

I docenti, pur riconoscendo i vantaggi delle pratiche di *e-assessment* in termini di rapidità per la correzione e restituzione dei risultati, hanno riscontrato problematiche imputabili principalmente alla difficoltà di accertamento dell'autenticità della prestazione degli studenti (Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020; Batini et al, 2020; Batini, Sposetti & Szpunar, 2021), tralasciando l'importanza della dimensione formativa della valutazione e rivolgendo l'attenzione, in una visione semplicistica, all'attribuzione dei voti.

- 1 Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020 - Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>
- 2 Nei dati offerti dall'indagine nazionale Sird, in collaborazione con le principali Associazioni Insegnanti che ha coinvolto 16.084 insegnanti di 1834 comuni italiani, si evince come la riorganizzazione delle attività valutative si attesti in scala come la seconda tra le principali criticità emerse durante la didattica a distanza con il 4,1 % di scelta, preceduta dall'aumento del carico di lavoro (4,2%) e seguita dalla gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento (3,8%).
- 3 Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n.388 - Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.

Sulla scorta di tali considerazioni, il contributo si propone di approfondire i principi teorici della valutazione formativa e contestualizzarli nell'ambiente di apprendimento online attraverso la descrizione delle principali pratiche valutative che i docenti del primo ciclo possono adottare nel nuovo setting, declinate in termini di strumenti e metodologie.

2. Valutare per migliorare: principali aspetti della valutazione formativa

In campo educativo la valutazione rappresenta un processo fondamentale dell'esperienza formativa: valutare significa "interpretare i dati nel contesto complessivo, attribuire significato e valore ai dati esaminati, formulazione di giudizi, assumere decisioni, consapevolezza che la lettura dei dati è per certi versi soggettiva, comunicazione educativa" (Notti, 2010, pp. 105-106). L'agire valutativo (Galliani, 2015) non si riferisce al solo momento dell'accertamento degli apprendimenti attraverso l'attribuzione di un giudizio/voto bensì, di pari passo con la progettazione e l'azione didattica, accompagna l'intero percorso formativo, in una prospettiva ricorsiva (Lipari, 1995). È una parte integrante dell'esperienza educativa (Allal & Mottier Lopez, 2005) che esprime il suo vero potenziale nella funzione formativa (Scriven, 1967; 1973; Bloom, Madaus & Hastings, 1971; Vertecchi, 1976; Calonghi, 1976), finalizzata a "fornire un feedback e correttivi in ciascuna fase del processo di insegnamento-apprendimento" (Bloom, 1969, p. 48).

Scriven (1967) è stato il primo a proporre la distinzione tra *summative* e *formative evaluation* rimandando, con quest'ultima, a quel tipo di valutazione che si compie in itinere con lo scopo di guidare e orientare l'azione didattica verso il raggiungimento degli obiettivi prefissati. Mentre la valutazione sommativa, con carattere consuntivo, è finalizzata ad attribuire un giudizio complessivo rispetto agli esiti raggiunti dagli studenti, quella formativa mira a raccogliere le evidenze e utilizzarle "per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi degli alunni" (Black & William, 1998, p. 140), facilitare e migliorare gli apprendimenti (Shute, 2008), fornire attraverso il feedback erogato indicazioni efficaci che guidino il discente nel percorso di apprendimento (Hattie & Temperley, 2007), promuovere processi trasformativi (Guba & Lincoln, 1989) e autovalutativi (Hattie, 2009; Hattie & Brown, 2004). Le pratiche di valutazione degli apprendimenti, utilizzate in senso diagnostico-formativo, mirano ad accertare lo scostamento tra gli obiettivi raggiunti rispetto quelli programmati, non in ottica sanzionatoria, assumendo una funzione regolativa (Notti, 2017). Consentono, inoltre, di "controllare se sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati e parte da questa constatazione la definizione di un piano ulteriore di intervento" (Calonghi, 1976, p. 108). L'acquisizione di consapevolezza circa l'andamento del processo di insegnamento-apprendimento consente di orientare, ri-progettare e migliorare l'azione didattica (Castoldi, 2012). Da tal punto di vista la valutazione diventa uno strumento utile sia per sostenere la formazione degli allievi sia per l'autovalutazione degli insegnanti circa il proprio lavoro, consentendo la revisione delle scelte didattiche intraprese ai fini del miglioramento dei processi e degli esiti di apprendimento (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004). A differenza della valutazione sommativa che è connotata da una logica di controllo sintetizzabile nell'approccio definito *assessment of learning*, la valutazione formativa risponde alla logica di sviluppo ed è il caposaldo dell'*assessment for Learning* (AfL; Weeden, Winter & Broadfoot, 2002; 2009). Il paradigma della valutazione *per* l'apprendimento (AfL) delinea l'azione valutativa come un elemento di sostegno in grado di contribuire alla qualità del processo di insegnamento-apprendimento (Hargreaves, 2005). In linea con la prospettiva costruttivista, ha ampliato il costrutto di valutazione formativa coinvolgendo attivamente lo studente nel processo valutativo promuovendo, in tal modo, la consapevolezza circa la propria esperienza di apprendimento e lo sviluppo/consolidamento delle abilità metacognitive. Il ruolo attivo e responsabile dello studente nel percorso di monitoraggio degli apprendimenti conduce ad una riconfigurazione del proprio status rispetto alla tradizionale relazione asimmetrica con l'insegnante. Il discente è coinvolto nella lettura dei risultati di apprendimento conseguiti e nell'attribuzione di senso all'esperienza formativa esperita, attraverso cui sperimenta un'importante opportunità per accrescere la consapevolezza circa i propri saperi e le rispettive modalità di funzionamento cognitivo, la cui valenza è sintetizzabile nell'espressione "imparare ad imparare" (Castoldi, 2016). Valutare secondo i principi della valutazione formativa implica di prendere in considerazione non solo gli apprendimenti raggiunti (conoscenza, abilità, competenza) e le difficoltà riscontrate, ma anche le strategie metacognitive adottate da parte degli studenti, utilizzandole in modo coerente ed efficace per l'individuazione delle scelte didattiche più idonee ai loro bisogni. Pur defi-

nendo lo studente come un protagonista attivo e partecipe, l'efficacia delle pratiche valutative rimane comunque legata alla professionalità degli insegnanti, alla loro formazione e conoscenza pedagogica, alla costante attenzione valutativa esercitata durante il processo didattico (Bennett, 2011).

Black e Wiliam (2009) individuano cinque strategie chiave utili alla valutazione formativa, che vedono come protagonisti il docente, l'alunno e il gruppo dei pari: 1) illustrare e condividere gli obiettivi d'apprendimento e criteri per il successo; 2) dedurre il livello di comprensione dello studente attraverso attività di discussioni e compiti di apprendimento; 3) fornire un feedback che spinga gli studenti ad avanzare; 4) prevedere attività di autovalutazione e di peer feedback in modo da attivare gli studenti come risorse didattiche reciproche; 5) spingere gli allievi ad essere attivi costruttori d'apprendimento.

In tal senso, la valutazione formativa o formatrice (Nunziati, 1990; Hadji, 1995) non limita l'erogazione del feedback alla tradizionale figura del docente ma ne amplia la visione affidando il sistema di regolazione anche al gruppo dei pari (valutazione tra pari o *peer assessment*) e al soggetto stesso (autoregolazione e autovalutazione).

Le istanze alla base della valutazione formativa sono arricchite di significati e funzioni dalle più recenti prospettive della valutazione formante (*assessment as learning*; Earl, 2014; Trincherò, 2018) e della valutazione sostenibile (*sustainable assessment*; Boud, 2000; Boud & Falchikov, 2005; Boud & Soler 2015; Grion & Tino, 2018). La valutazione formante considera le azioni valutative stesse come un momento di apprendimento e connota l'allievo di un ruolo attivo in un processo conoscitivo autoregolato, in cui rileva da sé, sistematicamente e frequentemente, le proprie acquisizioni, formula un feedback ed opera gli opportuni aggiustamenti, adattamenti e/o cambiamenti. L'approccio sostenibile, invece, rimarca come la valutazione non debba limitare lo sguardo ai risultati raggiunti ma debba perseguire come obiettivo fondamentale la preparazione degli studenti a gestire autonomamente i propri processi di apprendimento.

L'efficacia della valutazione formativa e dell'uso appropriato del feedback è confermata dagli studi condotti nell'ambito dell'*Evidence Based Education* (EBE). Le principali evidenze empiriche raccolte nelle meta-analisi condotte da Hattie (2009; 2016; Hattie & Anderman, 2013) dimostrano come l'integrazione della valutazione formativa ($ES^4=0.90$) e del feedback ($ES=0.75$) sia in grado di contribuire ad un miglioramento significativo dei risultati d'apprendimento degli studenti. Nonostante ciò, tale efficacia può essere influenzata dalla presenza di variabili moderatrici. Dalle evidenze prese in esame dall'*Education Endowment Foundation* (EEF) emerge che, anche se il feedback viene fornito in maniera appropriata dal docente, vi sono ulteriori fattori che potrebbero ostacolarne la corretta ricezione da parte degli studenti: la motivazione e il desiderio di ricevere un feedback; il concetto e la fiducia di sé; la fiducia nell'insegnante; la memoria di lavoro. Di conseguenza, un feedback può divenire efficace soltanto se si basa su di un'azione di insegnamento che: tiene in considerazione le conoscenze e le esperienze pregresse degli studenti; evita di sovraccaricare la memoria di lavoro degli alunni scomponendo il materiale complesso; incoraggia la conservazione dell'apprendimento mediante la ripetizione, la pratica e il recupero di conoscenze e abilità critiche; è progettato in modo da prevedere l'insegnamento di concetti, conoscenze, abilità e principi essenziali; utilizza potenti analogie, illustrazioni, esempi, spiegazioni, confronti e dimostrazioni; contrasta misconcezioni comuni e idee sbagliate; pianifica lezioni efficaci, facendo buon uso di modelli, spiegazioni e azioni di scaffolding per supportare l'apprendimento; si adatta per sostenere sia gli studenti in difficoltà che quelli eccellenti, pur mantenendo elevate aspettative per tutti; fornisce agli studenti strumenti e strategie per pianificare, monitorare e valutare il loro apprendimento⁵.

I riferimenti teorici presentati sottolineano l'importanza dell'acquisizione da parte dei docenti di una "cultura della valutazione" non limitata alla dimensione misurativa e sommativa ma che tenga maggiormente conto della dimensione formativa a sostegno degli apprendimenti e della crescita dello studente (Weeden, Winter & Broadfoot, 2002; Hattie & Timperley, 2007; Giovannini & Boni, 2010; Calvani & Vivaretto, 2014; Calvani & Trincherò, 2019).

4 L'*effect size* (ES) è l'indice statistico adottato dall'approccio EBE per misurare l'efficacia dell'azione didattica. Il valore diviene significativo, in termini di efficacia, laddove supera la soglia dello 0.40.

5 EEF, *Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance Report*, https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf (ver. 07/2021).

3. Utilizzare la valutazione formativa negli ambienti online

Dopo aver illustrato le caratteristiche generali che la valutazione formativa assume nei processi di insegnamento/apprendimento, è il momento di analizzare come quest'ultima possa essere concretamente e adeguatamente attuata in una didattica caratterizzata dall'utilizzo di ambienti di apprendimento digitali o ibridi (*e-assessment*). Nelle *Linee guida per la progettazione del Piano scolastico per la didattica digitale integrata* (DDI)⁶, si legge che “[...] la valutazione deve essere costante, garantire trasparenza e tempestività e, ancor più laddove dovesse venir meno la possibilità del confronto in presenza, la necessità di assicurare feedback continui sulla base dei quali regolare il processo di insegnamento/apprendimento” (p.7). In linea con questi principi sono anche le nuove modalità di valutazione per la scuola primaria, previste dall'O.M. 172 del 4 dicembre 2020 e dalle relative *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale*. Nel documento si legge che l'ottica del nuovo impianto valutativo è “quella della valutazione per l'apprendimento, che ha carattere formativo poiché le informazioni rilevate sono utilizzate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni [...], modificando le attività in funzione di ciò che è stato osservato e a partire da ciò che può essere valorizzato” (p.1).

Pur augurandoci che la situazione emergenziale possa terminare quanto prima, è bene non sprecare l'opportunità di utilizzare, anche in futuro, parte delle competenze maturate in questo periodo, nella consapevolezza che l'utilizzo di dispositivi tecnologici e piattaforme online debba essere sempre sostenuto dalla presenza di adeguate metodologie didattiche e valutative. Le tecnologie digitali, infatti, possono migliorare le strategie di valutazione esistenti ma possono rappresentare anche un ostacolo se non utilizzate in modo corretto. L'AfL dovrebbe favorire, anche a distanza, lo scambio di informazioni tra docenti e studenti, in un'ottica di miglioramento reciproco. Bisogna quindi che il docente sappia monitorare i progressi e gli apprendimenti dei suoi studenti mediante la raccolta, l'analisi, l'interpretazione e la restituzione delle informazioni che scaturiscono dai dispositivi utilizzati. Di seguito, verranno forniti suggerimenti e soluzioni operative utili a progettare e attuare, in maniera efficace, il momento valutativo anche in ambienti digitali o *blended*.

3.1 Cosa comunica la valutazione sulle performance degli studenti?

In prima istanza, il docente deve definire in maniera chiara, precisa e osservabile, la prestazione dello studente oggetto di valutazione. Ciò si ricollega alla operazionalizzazione degli obiettivi di apprendimento, mediante la previsione di descrittori specifici riferiti alle differenti tipologie di conoscenza richieste (Trinchero, 2012; 2017). Un esempio è riportato nella tabella 1.

Tipologia di conoscenza	Obiettivo
<i>Conoscenza fattuale</i> (conoscenze dichiarative riguardanti terminologie, informazioni, dati, fatti, ecc.)	Recitare una breve poesia in rima. Elencare i nomi delle principali parti del corpo in L2.
<i>Conoscenza concettuale</i> (classificazioni, principi, ecc.)	Classificare i poligoni in base al numero dei loro lati. Confrontare e ordinare numeri decimali.
<i>Conoscenza procedurale</i> (esecuzione di algoritmi, schemi di azione, tecniche ecc.)	Eseguire sottrazioni in colonna con i numeri naturali entro il migliaio. Riprodurre un semplice ritmo usando il corpo (mani, piedi...).
<i>Conoscenza metacognitiva</i> (riflessione sui propri processi cognitivi, capacità di imparare a imparare, di riflettere sui processi ecc.)	Dato un problema, argomentare la propria ipotesi risolutiva. Revisionare il proprio testo individuando eventuali errori ortografici.

Tabella 1: Tipologie di conoscenze e obiettivi di apprendimento Fonte: elaborazione degli autori

6 D.M. n. 89 del 7 agosto 2020.

È preferibile prevedere obiettivi che facciano riferimento, in maniera equilibrata, a tutte le tipologie di conoscenza elencate, a prescindere che il processo di insegnamento/apprendimento si svolga o meno in un ambiente digitalmente integrato.

In particolar modo, nell'*e-assessment* la valutazione di conoscenze di tipo fattuale dovrebbe essere ancor più ridotta, privilegiando situazioni di apprendimento che attivino processi di pensiero maggiormente complessi. La motivazione risiede nel fatto che nella DDI l'alunno può reperire facilmente quei contenuti nozionistici che gli vengono richiesti, mediante la rete internet o ulteriori supporti presenti nell'ambiente. Può essere allora utile privilegiare l'utilizzo di prove *open book*, le quali si caratterizzano per promuovere opportunità di apprendimento più realistiche in grado di enfatizzare capacità di pensiero di ordine superiore (Rakes, 2008). Un altro suggerimento può essere quello di porre maggiore enfasi su apprendimenti di tipo concettuale e/o metacognitivo, in cui viene richiesto allo studente di individuare analogie e differenze tra contenuti diversi, oppure di argomentare le proprie scelte rispetto a come è stato svolto un determinato compito.

Una rassegna esaustiva di consegne valutative adatte a contesti di apprendimento digitali, per il primo ciclo di istruzione, è fornita da Trinchero (2018). Le attività proposte possono essere adattate sia all'apprendimento di contenuti disciplinari che trasversali. Per ogni consegna, inoltre, sono riportati gli indici di ES che dimostrano il loro potenziale impatto sugli apprendimenti degli studenti (tab.2).

Consegna	Evidenze di efficacia
Leggete (o ascoltate) questo testo ... e trovate tutti gli errori ortografici (se il testo è scritto) e sintattici.	Esercitare valutazione e riflessione a partire da materiali proposti (ES=0,75, Hattie e Donoghue, 2016).
Leggete questo problema ... e descrivete almeno tre modi possibili per risolverlo. Potete aiutarvi cercando informazioni in Rete.	Migliorare la creatività (ES=0,65, Hattie 2009).
Collocate i fatti descritti in questo testo (o diagramma, immagine, audio/video, app) ... nella linea del tempo fornita.	Creare rappresentazioni grafiche di ciò che si sta studiando (ES=0,1,24; Marzano et al. 2001). Costruire mappe (learning by mapping; grafi orientati ES=0,62; reti semantiche ES=0,43; organizzatori grafici ES=1,07; Fiorella & Mayer 2015). Elaborare e riorganizzare i materiali oggetto di studio (ES=0,75, Hattie & Donoghue, 2016).

Tabella 2: Esempi di consegne valutative da proporre in ambienti digitalmente integrati. Adattato da Trinchero (2018)

3.2 Informare gli studenti sugli scopi di apprendimento e sui criteri di valutazione

La preventiva condivisione con gli studenti dei criteri di successo relativi allo svolgimento di un compito è un aspetto fondamentale della valutazione formativa. Molto spesso, infatti, gli studenti non sanno né perché devono acquisire determinati contenuti, né quali saranno i criteri mediante i quali verranno valutati. Secondo Fisher et al. (2020), gli alunni dovrebbero essere messi in grado di rispondere a queste tre semplici domande: 1) cosa sto imparando? 2) perché lo sto imparando? 3) come faccio a sapere che l'ho imparato?

Debbono perciò essere preventivamente presentati agli alunni, attraverso un linguaggio chiaro e semplice, quali sono gli scopi di apprendimento in relazione a un determinato obiettivo, e quali sono quei comportamenti osservabili (criteri di successo) che ci fanno capire che un determinato apprendimento è stato acquisito. Solo in questo modo lo studente potrà riflettere sulla propria prestazione, individuare eventuali errori e avvicinarsi, gradualmente, alla prestazione desiderata. L'insegnante può condividere all'interno della classe virtuale, prima di ogni lezione, un file relativo a quelli che saranno gli "scopi" della lezione o di un ciclo di lezioni con i relativi criteri di successo (tab. 3), oppure presentarlo alla classe per avviare una discussione collettiva precedente a quelle che saranno le attività della giornata. Tali criteri possono essere utilizzati dallo studente anche alla fine di ogni unità di apprendimento, in chiave auto-valutativa.

Cosa lo studente deve saper fare	Scopi di apprendimento	Criteri di successo
Lo studente confronta e ordina numeri naturali fino a 100	Stiamo imparando a mettere in ordine i numeri fino a 100. Sapere quale numero viene "prima" o viene "dopo" ci aiuta anche a capire quando un numero è più grande o più piccolo di un altro.	<input type="checkbox"/> So scrivere e ripetere a voce la sequenza di numeri da 0 a 100 <input type="checkbox"/> So spiegare perché un numero è più grande o più piccolo di un altro e viceversa. <input type="checkbox"/> Riesco a posizionare correttamente un numero mancante sulla linea dei numeri da 0 a 100 <input type="checkbox"/> Dato un numero compreso tra 0 e 100, so dire quale numero c'è prima e quale c'è dopo

Tabella 3: Scopi di apprendimento e criteri di successo

Fonte: elaborazione degli autori

Gli insegnanti possono inoltre avvalersi di apposite risorse online, come *ForAllRubrics*⁷ o *Rubistar*⁸, per strutturare facilmente check-list o rubriche valutative mediante cui presentare agli studenti i comportamenti e i processi cognitivi utili a determinare specifici apprendimenti, anche ai fini di una personale autovalutazione al termine delle attività (fig.1).

CATEGORY	LIVELLO AVANZATO	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO BASE	LIVELLO IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
AUTONOMIA	Sono riuscito a svolgere correttamente e con sicurezza il compito proposto.	Sono riuscito a svolgere correttamente il compito proposto.	Sono riuscito a portare a termine il compito proposto, seppur con qualche errore. Non sempre mi sono sentito sicuro di ciò che facevo.	Ho avuto bisogno dell'aiuto dell'insegnante per portare a termine il compito proposto perché non mi sono sentito sicuro di ciò che facevo.

Figura 1: Esempio di rubrica realizzata con *Rubistar* relativa all'autonomia

Forme di autovalutazione circa ciò che si è appreso possono scaturire anche dal confronto con i propri pari. A questo proposito può essere proposta, anche in una classe virtuale, un'attività riflessiva come quella descritta da Pastore (2019). Nella versione "in presenza" dell'attività gli studenti, divisi in gruppi di quattro, scrivono individualmente su un foglio comune ciò che pensano di aver appreso durante la settimana. Successivamente, discutono su quanto scritto e scelgono insieme quali elementi inserire all'interno del cerchio presente al centro del foglio.

Nell'attività online, invece, il docente può fornire agli studenti il link di una lavagna *Jamboard*⁹ condivisa tra i membri del gruppo, per poi avviare successivamente una discussione in plenaria sugli aspetti che ritengono di dover inserire nel cerchio comune (fig. 2).

7 www.forallrubrics.com (ver. 03/2021).8 <http://rubistar.4teachers.org/> (ver. 03/2021).9 <https://jamboard.google.com/> (ver. 03/2021).

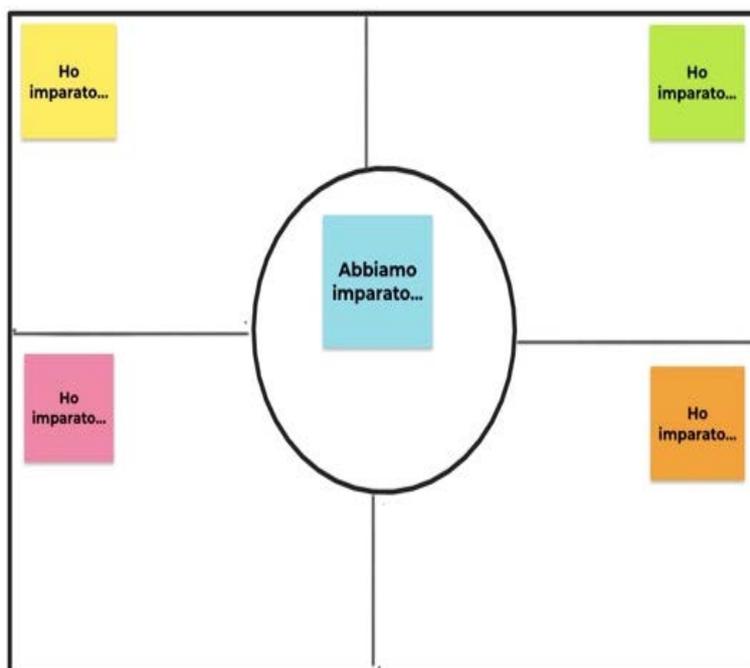


Figura 2: Attività riflessiva adattata da Pastore (2019) realizzata con Jamboard

I principali prodotti di apprendimento degli studenti possono poi essere inseriti in un *e-folio*, portfolio in rete in grado di far riflettere questi ultimi sui propri percorsi di apprendimento e su eventuali miglioramenti che sono stati compiuti nel corso dell'anno, oltre che rappresentare anche un importante elemento di valutazione per il docente. Tra questi si segnala *Wakelet*¹⁰, in cui è possibile creare personali raccolte mediante il caricamento e l'importazione di file di diverso tipo.

3.3 L'utilizzo di feedback formativi nella classe virtuale

L'atto valutativo non dovrebbe fornire dati esclusivamente al docente, ma anche allo studente. La valutazione formativa, infatti, ha come scopo principale quello di informare i discenti sulle criticità e i punti di forza dei propri apprendimenti, al fine di diminuire la distanza tra la prestazione attuale e quella desiderata. Quest'azione è, per queste motivazioni, strettamente collegata alla costante presenza di feedback formativi rivolti agli studenti.

Il feedback, per essere realmente formativo, dovrebbe essere indirizzato non tanto allo studente in quanto "persona", ma produrre osservazioni in merito a evidenze scaturite dall'esecuzione di un compito. A questo proposito, Hattie (2016) consiglia di separare il feedback rivolto al sé (la cosiddetta lode) da altri livelli di feedback che ritiene invece maggiormente efficaci, da inserire gradualmente nell'azione didattica. Questi ultimi sono:

- *feedback rivolti al compito o al prodotto*, che forniscono allo studente maggiori informazioni sul compito svolto, rendendolo consapevole di eventuali errori o migliorie da apportare allo stesso;
- *feedback rivolti ai processi*, incentrati sull'acquisizione di una maggiore consapevolezza sulle azioni e le strategie da mettere in atto per svolgere in maniera ottimale un compito o una prestazione, promuovendo l'autoefficacia;
- *feedback rivolti all'autoregolazione*, che aiutano gli studenti a trovare autonomamente dei riscontri che li mettano in grado di autovalutarsi e monitorare i propri apprendimenti.

10 www.wakelet.com (ver. 03/2021).

In una classe virtuale, i feedback rivolti ai diversi livelli possono essere forniti in modi differenti (ad esempio a voce o in forma scritta durante la restituzione di un compito). Vi sono alcuni strumenti, però, in grado di coinvolgere maggiormente gli studenti in questo processo, producendo indicazioni e informazioni in maniera tempestiva, come gli *Student Response System* (SRS). Questi ultimi sono in grado di fornire, contemporaneamente, sia feedback all'insegnante (il quale può avere immediata contezza della comprensione di un concetto da parte degli studenti), che agli studenti (i quali possono rendersi conto, in tempo reale, della correttezza di quanto appreso).

L'utilizzo di tali sistemi, integrati da elementi di *gamification* in grado di renderli ancora più coinvolgenti (*Game-based Student Response System* – GSRS), è menzionato anche all'interno dell'*European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigiCompEdu). All'interno del documento viene evidenziato che una delle competenze che un educatore dovrebbe possedere è proprio relativa alla valutazione in contesti di apprendimento digitali: tra le strategie esperte presentate si fa riferimento all'utilizzo delle tecnologie digitali per migliorare la valutazione formativa proprio mediante l'impiego di strumenti di *classroom response system* (Redecker, 2017).

Secondo Ranieri, Bruni e Raffaghelli (2018) gli SRS possono supportare il processo di insegnamento/apprendimento mediante azioni di:

- attivazione delle preconoscenze degli allievi e preparazione agli apprendimenti successivi;
- monitoraggio, mediante la verifica della comprensione dei concetti presentati durante una parte della lezione;
- riflessione su quanto è stato compreso/appreso al termine di una lezione, così da correggere eventuali fraintendimenti e chiarire quanto risulta essere poco chiaro.

Sono diversi gli strumenti di SRS disponibili in rete di cui il docente può servirsi per ricevere e fornire feedback formativi in contesti digitali¹¹, che variano a seconda degli obiettivi che ci si propone di raggiungere. A titolo esemplificativo, si riporta un'attività di attivazione delle preconoscenze degli allievi realizzata con *Mentimeter*¹² (fig.3). Dopo che il docente ha fornito agli studenti un link e un codice utile all'inserimento delle risposte individuali, queste ultime sono immediatamente visibili sia all'intera classe che al docente. In questo modo gli alunni possono mettere in relazione le proprie risposte con quelle dei compagni, in un contesto di anonimato, mentre l'insegnante è in grado di compiere una valutazione diagnostica sulle loro preconoscenze rispetto l'argomento prescelto.



Figura 3: Attività di valutazione formativa realizzata con *Mentimeter*

11 Nell'impossibilità di elencare tutti gli strumenti utili ai docenti all'interno del contributo, a questo link <https://www.edsurge.com/product-reviews/teacher-needs/classroom-response-system> (ver. 03/2021) è possibile visualizzare una rassegna di alcuni dei principali strumenti di SRS, con indicazioni relative al grado di utilizzo scolastico e la descrizione delle principali funzionalità di ognuno.

12 <https://www.mentimeter.com> (ver. 03/2021).

4. Conclusioni

Le modalità e gli strumenti mediante cui attuare pratiche di valutazione formativa in ambienti di apprendimento online sono molteplici, e quanto descritto in questo contributo rappresenta, per ovvi motivi, solo una piccola parte delle reali possibilità che i docenti possono mettere in atto nei contesti formativi.

Ci è sembrato però importante fornire alcune linee di riferimento e orientamento per gli insegnanti, nella consapevolezza che non esistono “ricette” da applicare ma pratiche, metodi, strategie e strumenti da adeguare alle proprie realtà professionali e ai propri bisogni.

Partendo dalle difficoltà vissute nell’ultimo anno, l’intento è quello di far riflettere i docenti sull’utilizzo delle tecnologie nei processi valutativi, considerando le potenzialità che queste ultime possono avere nei contesti educativi, “seppure ancora oggi non vi sia un quadro completamente chiaro e comunemente condiviso rispetto a come, e fino a che punto, le tecnologie possano trasformare l’insegnamento, l’apprendimento e la valutazione” (Tonelli, Grion & Serbati, 2018, p. 7).

Ribadiamo infatti che l’utilizzo delle tecnologie, da solo, non garantisce la qualità dell’istruzione ma rappresenta, certamente, un utile alleato per facilitare e sostenere gli apprendimenti e i processi valutativi, soprattutto se utilizzati in chiave formativa. I modelli di formazione e valutazione condotti a distanza non comporterebbero, difatti, una riduzione degli esiti di apprendimento, ma porterebbero invece con sé numerosi benefici relativi ad una maggiore autonomia dei soggetti coinvolti, in termini di gestione spaziale e temporale, nonché ulteriore giovamento per chi è impossibilitato a partecipare alle attività in presenza (Vivanet, 2014).

È bene, allora, non farsi trovare impreparati di fronte a questa nuova e importante sfida, integrando le potenzialità offerte dal digitale come un normale *modus operandi* dei docenti di ogni ordine e grado. I principi e i riferimenti qui presentati potranno infatti essere facilmente applicati, con i dovuti adeguamenti, anche in gradi di istruzione di ordine superiore.

Riferimenti bibliografici

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in french. In Organization of Economic Co-operation and Development, *Formative assessment - improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publication.
- Baldassarre, M., Tamborra, V., & Dicorato, M. (2020). Didattica a distanza, continuità pedagogica e valutazione. Un’indagine esplorativa sulle pratiche dei docenti. *QTimes*, 12(3), 198-215.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G. 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(2), 47-71.
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prime 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.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5-25.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. doi:10.1080/0969594X.2010.513678.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R.W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means: The 68th yearbook of the national Society for the Study of Education, Part II* (26-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Research and development in higher education*, 28(special issue), 34-41.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.

- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Calvani, A., & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-146.
- Calvani, A., Fini, A., & Molino, M. (2010). Assessing online collaborative groups within institutional contexts: a pluridimensional approach. *Je-LKS - Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 6(2), 95-104.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- De Angelis, M., Santonicola, M., & Montefusco, C. (2020). In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace. *Formazione & Insegnamento*, 18(3), 67-78.
- Earl, L.M. (2014). *Assessment as learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham, AU: Hawker Brownlow.
- Fiorella, L., & Mayer, R. (2015). *Learning as a Generative Activity. Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fisher, D., Frey, N., Bustamante, V., & Hattie, J. (2020). *The Assessment Playbook for Distance and Blended Learning: Measuring Student Learning in Any Setting*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown. https://www.researchgate.net/profile/CarloGiovannella/publication/343826766_La_didattica_durante_la_pandemia_un%27istantanea_scattata_dagli_insegnanti_a_due_mesi_dal_lockdown/links/5f436ff1299bf13404ebee37/La-didattica-durante-la-pandemia-unistantanea-scattata-dagli-insegnanti-a-due-mesi-dal-lockdown.pdf (accessed on March 2021).
- Giovannini, M. L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(1), 161-178.
- Grión, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Hadji, C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson (Opera originale pubblicata nel 2012).
- Hattie, J., & Anderman, E.M. (Eds.) (2013). *International guide to student achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Brown, G. T. L. (2004). *Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy. asTTle Technical Report* (No. 43). Auckland: University of Auckland and the Ministry of Education.
- Hattie, J. A., & Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-13.
- Hattie, J., & Temperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- 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*, 16(36), 3-25.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., & 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-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA, USA: ASCD.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. In C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. Ross, & B. Smith (Eds.) (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback*. New York: The Higher Education Academy.
- Notti, A. M. (2010). *Valutazione e contesto educativo*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Notti, A. M. (2017). La funzione regolativa della valutazione. In A.M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Nunziati, G. (1990). Les objectifs d'une formation à l'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-65.
- Parola, A. (2014). Media education e valutazione. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 50-61.
- Pastore, S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Novara: UTET.
- Rakes, G. C. (2008). Open book testing in online learning environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(1), 1-9.
- Ranieri, M., Bruni, I., & Raffaghelli, J. E. (2018). Gli Student Response System nelle aule universitarie: esperienze d'uso e valore formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 96-109.
- 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.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1973). *Handbook for model training program in qualitative educational evaluation*. Berkeley: University of California.
- Shute, V. S. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153- 189.
- Swathi, R. R., Fox-Turnbull, W., Earl-Rinehart, K., & Calder, N. (2020). Development of formative assessment tool for a primary, technology classroom. *Design and Technology Education: An International Journal*, 25(2), 101-116.
- Tonelli, D., Grion, V., & Serbati, A. (2018). L'efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 6-23.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze* (Vol. 5). Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli Education.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vivanet, G. (2014). Sull'efficacia delle tecnologie nella scuola: analisi critica delle evidenze empiriche. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(2), 95-100.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools*. London: Routledge. (Trad. it. V. Scalera, *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*, Trento, Erickson, 2009).

Teaching during the Covid emergency from reorganization to redesign. Teachers' and families' point of view

La didattica nell'emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie

Giovanni Moretti

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

Arianna L. Morini

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



Double blind peer review

Citation: Moretti, G., Morini, A.L. (2021). Teaching during the Covid emergency from reorganization to redesign. Teachers' and families' point of view. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 22-33.

Corresponding Author: Giovanni Moretti
giovanni.moretti@uniroma3.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 4, 2021

Accepted: July 11, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p22>

Abstract

During the first lockdown, the health crisis forced schools to initiate emergency distance learning (Dad) to comply with the rules of containment of the contagion. Distance learning was the only possible solution to ensure teaching and educational continuity and maintain the relationship with students and families. Schools have been engaged in the reorganization of activities and have had to face critical and unforeseen situations that educational research has tried to detect and analyze. With the start of the new school year, educational institutions had to redesign their educational offerings taking into account the experience they had during the first lockdown.

Starting from the SIRD national survey, the present research analyzed more in-depth teaching during this emergency, gathering with a local exploratory survey both quantitative and qualitative data involving primary school teachers and parents. The objective was to compare the teachers' and the parents' points of view, triangulating them, in order to reflect on the perceptions and dynamics that have characterized the school-family relationship. The results of the research allowed us to identify the problematic aspects and to enhance the quality elements that can contribute consolidating educational co-responsibility and widespread educational leadership, dimensions considered strategic to dealing with unforeseen situations and possible future emergencies.

Keywords: distance learning; teachers; emergency; families; redesign.

Riassunto

La crisi sanitaria ha costretto le scuole ad avviare, durante il primo lockdown, la didattica a distanza (Dad) di tipo emergenziale per rispettare le norme di contenimento del contagio. La Dad si è configurata come unica soluzione possibile per assicurare la continuità didattica ed educativa e mantenere la relazione con studenti e famiglie. Le scuole sono state impegnate nella riorganizzazione delle attività e hanno dovuto fronteggiare criticità e imprevisti che la ricerca educativa ha cercato di rilevare e analizzare. Con l'avvio del nuovo anno scolastico, le istituzioni scolastiche hanno dovuto riprogettare l'offerta formativa tenendo conto dell'esperienza vissuta.

A partire dall'indagine nazionale SIRD, la presente ricerca ha approfondito la didattica nell'emergenza, rilevando con un'indagine esplorativa locale dati sia quantitativi sia qualitativi coinvolgendo docenti e genitori di scuola primaria. L'obiettivo è stato quello di operare un confronto, triangolando i punti di vista, per riflettere sulle percezioni e sulle dinamiche che hanno caratterizzato la relazione scuola-famiglia. Gli esiti della ricerca hanno consentito di individuare gli aspetti problematici e di valorizzare gli elementi di qualità che possono contribuire a consolidare la corresponsabilità educativa e la leadership educativa diffusa, dimensioni ritenute strategiche per affrontare situazioni impreviste ed eventuali emergenze future.

Parole chiave: didattica a distanza; docenti; emergenza; famiglie; riprogettazione.

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare G. Moretti ha redatto §1 e §5, A. Morini ha redatto §3 e §4, il §2 è stato redatto da G. Moretti e A. Morini.

1. Introduzione

Il primo periodo di lockdown dovuto alla crisi sanitaria ha costretto le scuole a interrompere le attività didattiche svolte in presenza e ad avviare in tempi molto brevi soluzioni didattiche spesso inusuali e principalmente svolte a distanza. La didattica a distanza (Dad) è risultata una risposta di tipo emergenziale attivata per fronteggiare una situazione critica e del tutto imprevedibile che ha palesato non pochi limiti strutturali (Piras, 2020; Roncaglia, 2020). Tuttavia occorre considerare che la Dad ha rappresentato il più delle volte l'unica soluzione praticabile dalle scuole per ristabilire un contatto con gli studenti e con le famiglie e per riprendere le attività didattiche interrotte e svolgerle da remoto (Ferri, 2021).

Le esperienze di Dad messe in atto dalle scuole in Italia nel corso della prima ondata della pandemia sono dunque l'esito di una riorganizzazione emergenziale di attività già impostate e progettate, e in questo senso rappresentano un oggetto di studio emblematico per indagare quali siano gli aspetti di qualità che hanno caratterizzato la Dad e che possono essere valorizzati nel futuro e viceversa quali siano gli elementi di criticità riscontrati che dovrebbero essere evitati.

In particolare si ritiene interessante individuare tali elementi di qualità e di criticità attraverso la rilevazione e la triangolazione dei punti di vista maturati riguardo alla esperienza della didattica a distanza da parte dei docenti e delle famiglie.

La ricerca educativa da tempo ha segnalato l'opportunità di indagare l'azione educativa svolta dalle istituzioni scolastiche in una prospettiva sistemica e multilivello (Domenici & Moretti, 2011; Scheerens, 2018; Mulè, De Luca & Notti, 2020) prestando attenzione ai diversi piani del sistema di istruzione e formazione e in particolare riconoscendo l'importanza dei contesti specifici e il ruolo strategico svolto dalle reti locali di collaborazione che comprendono anche le relazioni che la scuola stabilisce con le famiglie.

L'interesse volto a valorizzare il punto di vista dei docenti e dei genitori fa propria la prospettiva che considera i rapporti tra scuola e famiglia come risorsa indispensabile sia per individuare possibili traiettorie di sviluppo e qualificazione della Dad (Perissinotto & Bruschi, 2020), sia per promuovere nuove forme di partecipazione e di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia in modo da rendere più resiliente la rete di rapporti a supporto dell'ecosistema formativo integrato che dovrà aiutare ad affrontare future situazioni di crisi o di situazioni imprevedibili (La Marca, 2005; Capperucci, 2018; Chierigato, 2020; Moretti, Briceag & Morini, 2021).

L'indagine nazionale SIRD sulla Dad (Lucisano, 2020) ha confermato l'importanza del ruolo svolto dalle famiglie nel mutato contesto emergenziale, in cui l'ambiente domestico è diventato a tutti gli effetti un nodo di un ambiente digitale integrato utilizzato dalle scuole per continuare a erogare la propria offerta formativa; è emerso inoltre che la partecipazione dei genitori è stata incoraggiata e valorizzata da molte scuole e numerosi insegnanti, ma in altri casi è stata temuta, contenuta ed evitata, perché considerata spesso collusiva nei confronti dei figli e talvolta disfunzionale riguardo agli studenti più fragili.

È dunque opportuno che la ricerca educativa indaghi i rapporti tra scuola e famiglia, in modo da rilevare ulteriori evidenze che possano aiutare ad approfondire le percezioni e le dinamiche che le caratterizzano. Si ritiene che tale linea di ricerca, specie se arricchita da indagini che tengano conto dei punti di vista dei vari attori coinvolti, possa contribuire a comprendere meglio le relazioni e le negoziazioni in corso e agevolare il superamento delle molte resistenze e dei frequenti sospetti reciproci cercando di sviluppare relazioni basate sulla fiducia e sul confronto.

L'esperienza della emergenza sanitaria da Covid-19 e la necessità di prepararci ad affrontare le situazioni imprevedibili e le emergenze future (Vineis, Cingolani & Carra, 2020) ci suggeriscono di investire su larga scala in infrastrutture sociali – scuole, case della salute, alloggi – a supporto della crescita culturale e del benessere delle persone (Prodi, 2018), che siano identificabili come presidi territoriali diffusi e si dimostrino capaci di collaborare tra loro per rispondere in modo efficace e partecipato alle sfide e alle criticità incontrate. Le istituzioni scolastiche sono componenti essenziali delle infrastrutture sociali e le famiglie rappresentano uno dei soggetti più importanti su cui far leva per alimentare la partecipazione, per favorire un atteggiamento diffuso di co-responsabilità e per darsi gli strumenti per costruire il "collettivo" o "il bene comune", considerando la cultura come un bene che può essere condiviso per favorire processi di emancipazione (Meirieu, 2020). Un aspetto che le scuole devono sempre tenere presente è quello di non attendere passivamente la eventuale maturazione del senso di responsabilità da parte dei genitori degli alunni, ma di porsi in modo proattivo, cercando di incoraggiarne la leadership educativa prevedendo intenzional-

mente spazi e tempi per il confronto, la partecipazione attiva e la co-progettazione (Moretti, 2020; Benciolila, 2021). In questo senso è importante indagare in che modo le scuole hanno riorganizzato la didattica nella fase iniziale della emergenza Covid e capire come hanno riprogettato l'offerta formativa (Laurillard, 2014; Vannini, 2019) tenendo conto dell'esperienza vissuta dai docenti, dagli studenti e dalle famiglie (Gigli, 2020). Acquisire conoscenze in questo ambito può aiutare le scuole ad affrontare crisi e situazioni di emergenza future non solo per dare risposta a problemi contingenti, ma nella prospettiva qui auspicata di coinvolgere i genitori e di aiutarli a riflettere su quali siano le competenze necessarie per diventare educatori efficaci capaci di assumere comportamenti responsabili sia con i figli sia nei riguardi del futuro e delle nuove generazioni (Iavarone, 2009; Margiotta & Zambianchi, 2014).

2. Metodologia della ricerca

Nell'a.s. 2019/2020, a seguito dell'attivazione delle misure di contrasto per affrontare la crisi sanitaria, le scuole hanno riorganizzato la didattica, avviando la Didattica a distanza (Dad) in situazione emergenziale. Nel campo della ricerca educativa sono state disposte indagini per rilevare dati ed evidenze utili sia a fotografare una realtà inedita sia ad avviare le prime riflessioni sulla nuova sfida in cui sono state coinvolte le scuole, i docenti, gli studenti e le famiglie. Le ricerche si sono focalizzate sulle implicazioni didattiche e pedagogiche, rilevando informazioni dagli insegnanti (Giovannella, Passarelli & Persico; 2020; Perissinotto & Bruschi, 2020; Pinnelli, 2020), analizzando i cambiamenti nella relazione scuola famiglia (Ardizzoni et al., 2020; Save the Children, 2020a, 2020b; Pati, 2020) e, in alcuni casi, rilevando anche il punto di vista degli studenti (Izzo & Ciurnelli, 2020; Nirchi, 2020; Santagati & Barabanti, 2020).

La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con alcune Associazioni degli Insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, SALTAMURI) ha condotto una ricerca dal titolo "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" (Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020) tra aprile e giugno 2020, diffondendo su tutto il territorio nazionale un questionario online rivolto a insegnanti di ogni ordine e grado scolastico, costituito da 122 domande fondate su dieci aree tematiche¹. Nell'ambito del presente contributo verranno approfondite in particolare le domande del questionario che fanno riferimento alla sezione "Criticità incontrate nella Didattica a distanza" e "Valutazione complessiva dell'esperienza". Mediante il questionario è stato possibile raccogliere dati sia quantitativi (con oltre 100 domande a risposta chiusa) sia qualitativi (mediante 4 domande a risposta aperta). La ricerca ha coinvolto in totale 16.133 insegnanti, che rappresentano il 2% del corpo docente italiano.

A livello locale sono state sviluppate ricerche parallele al fine di approfondire alcune questioni ritenute strategiche. In particolare, in questa sede, si presentano gli esiti di un'indagine esplorativa condotta con l'obiettivo principale di analizzare il punto di vista degli insegnanti a confronto con quello delle famiglie di uno stesso istituto scolastico. Nello specifico è stata individuata una scuola primaria del comune di Roma (zona est) in cui i docenti hanno preso parte alla indagine SIRD e le famiglie sono state coinvolte chiedendo loro di rispondere a un questionario semistrutturato in cui sono state predisposte domande equivalenti a quelle rivolte agli insegnanti, che potessero garantire la rilevazione delle diverse percezioni sulle stesse questioni.

L'unità di analisi è costituita da 53 docenti e 35 genitori, con figli frequentanti la scuola primaria. La decisione di svolgere l'indagine in una scuola primaria è dipesa dal livello di collaborazione che, nell'esperienza di Dad, è stato richiesto alle famiglie di questo grado scolastico, per supportare i figli nelle attività a distanza. Con il crescere dell'età, infatti, le capacità e le competenze maturate degli studenti hanno generalmente consentito la loro partecipazione autonoma, facendo registrare una diminuzione dell'impegno diretto da parte dei genitori.

1 Le dieci aree tematiche del questionario SIRD sono: 1. Impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica 2. Strumenti tecnologici utilizzati 3. Modalità di svolgimento della didattica: sincrona e asincrona 4. Strategie didattiche utilizzate 5. Preparazione alla DAD 6. Criticità incontrate nella DAD 7. Collaborazione alla DAD 8. La valutazione degli studenti 9. Interventi per Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali 10. Valutazione complessiva dell'esperienza.

Con l'interesse di approfondire con dati qualitativi alcuni aspetti emersi dall'analisi dei questionari, nel nuovo anno scolastico (2020/2021), la ricerca è stata estesa per rilevare le strategie di riprogettazione che sono state messe in atto dalla scuola, sempre triangolando il punto di vista tra docenti e famiglie. A tal fine sono state predisposte delle interviste semistrutturate rivolte a testimoni privilegiati che svolgono funzioni di sistema nel contesto scolastico o ruoli di rappresentanza. Sono state condotte 6 interviste con docenti della scuola primaria e 5 con genitori che si sono resi volontariamente disponibili a partecipare alla ricerca. Le interviste sono composte da 11 domande con le quali si è inteso indagare in che modo, con la ripresa delle attività a seguito della prima ondata della pandemia, la scuola ha riprogettato le attività per assicurare la continuità educativa e didattica e affrontare eventuali emergenze e situazioni complesse, connesse alla crisi sanitaria. Le prime domande sono orientate a riflettere sugli effetti della riorganizzazione che è stata necessaria durante il periodo di lockdown, esplorando alcune dimensioni quali: la relazione, l'interazione e la comunicazione scuola-famiglie e le principali criticità riscontrate. A seguire, tenendo conto dei cambiamenti avvenuti, si è chiesto in che modo la scuola ha riprogettato le attività con l'avvio del nuovo anno scolastico e nello specifico delle attività di classe. Una sezione dell'intervista è stata orientata ad approfondire due aspetti che, nell'analisi dei dati quantitativi, erano emersi come principali problematiche durante la Dad: l'aumento dei tempi e il carico di lavoro degli insegnanti e il processo di valutazione. È stato chiesto ad entrambe le figure di esemplificare i cambiamenti avvenuti e le eventuali strategie adottate. Al fine di inquadrare ulteriormente la percezione di impegno degli studenti e delle famiglie, sono state formulate due domande in cui è stato chiesto di utilizzare quattro aggettivi per descrivere, in forma di etero e auto-valutazione, da una parte l'atteggiamento degli studenti e la loro partecipazione nelle attività di didattica a distanza, dall'altra la collaborazione delle famiglie. Con l'ultima domanda si è inteso riflettere sulle modalità con cui l'istituzione scolastica (Dirigente scolastico, Staff, Sistema amministrativo), ha supportato gli alunni, le famiglie e i docenti durante il periodo di Dad.

Le domande sono state poste in maniera speculare ad entrambi gli attori per permettere, in fase di elaborazione dei dati, di operare un confronto tra quanto emerso dal punto di vista dei docenti e delle famiglie.

3. Analisi dei dati quantitativi: la riorganizzazione della didattica durante il lockdown

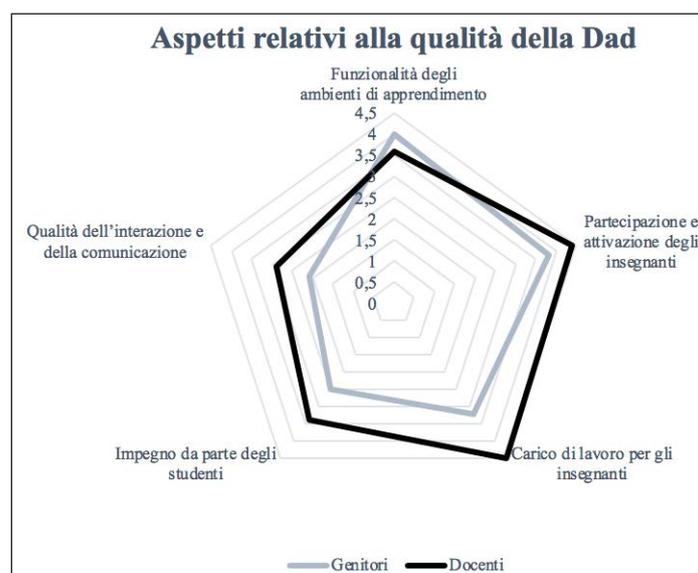
L'esperienza di Didattica a distanza in situazione emergenziale è stata analizzata tenendo conto del punto di vista dei docenti e delle famiglie attraverso gli esiti dei due questionari, quello utilizzato nell'ambito della ricerca nazionale SIRD per gli insegnanti e quello costruito appositamente per la ricerca locale per rilevare la percezione dei genitori sulla Dad. Nello specifico sono state analizzate le domande in cui si chiedeva ad entrambi gli attori di valutare alcuni aspetti relativi alla qualità della Dad e di indicare le principali difficoltà riscontrate. Nei questionari, per rispondere ai quesiti, è stata prevista una scala Likert a 5 punti. Per la rappresentazione dei dati si è stabilito di calcolare la media che si ottiene assegnando un punteggio progressivo alle risposte e la relativa deviazione standard. Al fine di verificare la variazione nei punteggi medi tra quanto percepito dai docenti e dai genitori, è stata condotta l'analisi della varianza *Anova One Way*².

Nella domanda che rilevava gli aspetti relativi alla qualità della Dad, il punteggio massimo (5), identifica nella scala il valore "molto alto", il minimo (1), rappresenta il valore "molto basso".

Dall'analisi dei dati risultano essere cinque gli ambiti le cui differenze tra medie nel confronto genitori e docenti sono statisticamente significative. Come è possibile notare dalla rappresentazione grafica (Figura 1), il punto di vista dei docenti, raffigurato con i valori medi tracciati dalla linea più scura ed esterna, è migliore di quello dei genitori in quattro aspetti su cinque. Solo in merito alla "funzionalità degli ambienti di apprendimento", utilizzati nel periodo di Dad, i genitori hanno espresso una valutazione più positiva degli insegnanti (4 il punteggio medio dei genitori e 3,6 quello dei docenti).

2 L'analisi della varianza viene condotta per verificare se la differenza tra le medie è statisticamente significativa. L'autore principale di riferimento è Ronald Aylmer Fisher, da cui deriva la voce "F" che viene riportata in tabella. Il calcolo da effettuare prevede la divisione della varianza associata alla sorgente per la varianza dell'errore. La voce Sign. rappresenta la significatività del test. I valori di accettabilità della F di Fisher dipendono dal livello di probabilità che si tiene in considerazione, che in questo studio sono $p \leq ,050$.

In merito a “l’impegno da parte degli studenti” e alla “qualità dell’interazione e comunicazione”, le famiglie hanno manifestato in media un parere negativo. Infatti i docenti rilevano come gli studenti si siano impegnati abbastanza (media 3,4) mentre dal punto di vista dei genitori l’impegno è stato, in media, appena sufficiente (2,5). Anche in relazione alla “qualità dell’interazione e della comunicazione” i punti di vista risultano divergenti, benché per entrambi siano bassi. Per i genitori la media è 2,1, per gli insegnanti 2,9. Il carico di lavoro per gli insegnanti è stato valutato come “molto alto” (4,5) dai docenti, mentre i genitori lo valutano in media con un punteggio di 3,2. I docenti rilevano inoltre come la loro partecipazione e attivazione sia stata molto alta (4,4) in relazione alla qualità dell’esperienza di Dad, mentre i genitori, nonostante esprimano una valutazione medio alta (3,8), si collocano con un punteggio più basso.



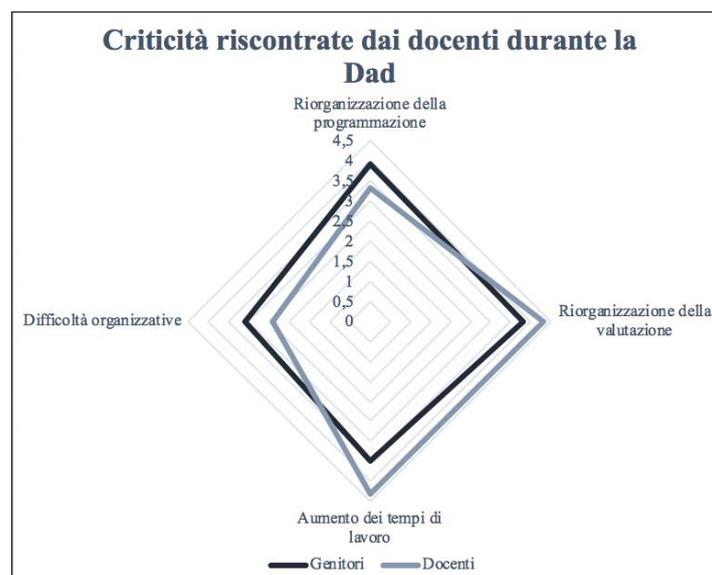
ANOVA						
	Media Genitori	Dev. St	Media Docenti	Dev. St.	F	Sign.
Funzionalità degli ambienti di apprendimento usati	4,0	0,89	3,6	0,84	4,242	0,042
Partecipazione e attivazione degli insegnanti	3,8	0,93	4,4	0,66	13,847	0,000
Carico di lavoro per gli insegnanti	3,2	1,14	4,5	0,60	41,854	0,000
Impegno da parte degli studenti	2,5	1,06	3,4	0,71	20,713	0,000
Qualità dell'interazione e della comunicazione	2,1	0,98	2,9	0,86	13,117	0,000

Figura 1: Differenza nelle medie tra docenti e genitori nella valutazione degli aspetti relativi alla qualità dell’esperienza di Dad e risultati dell’analisi della varianza (ANOVA)

Per approfondire le principali criticità riscontrate dagli insegnanti nel periodo di Didattica a distanza, è stato chiesto di riflettere su alcuni aspetti esprimendo il proprio punto di vista avvalendosi di una scala che varia da “molto” (5) a “per niente” (1). Anche in questo caso, per l’analisi dei dati, è stata condotta l’analisi della varianza, dalla quale è risultato che la differenza tra medie è significativa in quattro principali dimensioni: “riorganizzazione della programmazione” e “riorganizzazione della valutazione”, “aumento dei tempi di lavoro” e “difficoltà organizzative” (Figura 2).

Confrontando i punti di vista emerge che i docenti, in auto-percezione, manifestano le criticità principali connesse all’ “aumento dei tempi di lavoro” (4,3 la media dei docenti e 3,5 quella dei genitori) e alla “riorganizzazione della valutazione” (4,3 per i docenti e 3,5 la media dei genitori), mentre per le famiglie questi due aspetti non sono considerati come particolarmente problematici. I genitori, partecipando indirettamente alla Dad, valutano come difficoltà per i docenti, in primo luogo, la “riorganizzazione della programmazione” (media 3,9) che invece viene percepita dagli insegnanti come questione meno complessa

(media 3,3). L'altro aspetto in cui i pareri differiscono riguarda le “difficoltà organizzative” a cui i genitori attribuiscono una media di 3,1 mentre i docenti le considerano come elementi che incidono negativamente con una media di 2,4, che oscilla quindi tra “poco” e “qualche volta”.



ANOVA						
Criticità	Media Genitori	Dev. St.	Media docenti	Dev. St.	F	Sign.
Riorganizzazione della programmazione	3,9	1,07	3,3	1,11	5,901	0,017
Riorganizzazione della valutazione	3,8	1,01	4,3	0,99	3,921	0,050
Aumento dei tempi di lavoro	3,5	1,19	4,3	0,98	12,985	0,001
Difficoltà organizzative	3,1	1,34	2,4	1,16	5,757	0,019

Figura 2: Differenza delle medie tra docenti e genitori negli aspetti relativi alle criticità riscontrate dai docenti durante la Dad e risultati dell'analisi della varianza (ANOVA)

L'analisi della differenza tra le medie ha fatto emergere come, nell'esprimere una valutazione sulla Dad durante il periodo del primo lockdown, la percezione sulla qualità della nuova esperienza didattica e sulle relative criticità, differisce tra docenti e famiglie. I docenti, impegnati direttamente nella riorganizzazione della proposta formativa, chiamati ad avvalersi di risorse inedite, hanno manifestato il disagio maggiore in relazione all'aumento dei tempi di lavoro, dovuto dalla necessità di apprendere nuove strategie e conoscere nuovi strumenti da introdurre nelle pratiche didattiche, e in merito alle pratiche valutative, da ripensare in modo da garantire una valutazione affidabile, anche a distanza. Al contrario le famiglie, coinvolte nel supporto dei figli, hanno percepito come fattori di criticità l'esigenza di dover riorganizzare la programmazione didattica e, più in generale, le difficoltà organizzative connesse alla Dad. Anche rispetto agli elementi di qualità, il parere espresso dagli insegnanti risulta essere migliore sia in merito alla partecipazione e attivazione di loro stessi sia all'impegno messo in campo dagli studenti. In entrambi i casi i genitori ottengono una media più bassa a confronto con i docenti.

4. Analisi dei dati qualitativi: la riprogettazione delle attività didattiche nel nuovo anno scolastico

Al fine di approfondire quanto emerso dall'analisi del questionario, che ha consentito un confronto tra il punto di vista dei docenti e il punto di vista delle famiglie in merito alla riorganizzazione della didattica

in emergenza, è stata proposta un'intervista semi-strutturata che è stata somministrata a 6 docenti della scuola primaria e a 5 genitori con almeno un figlio frequentante la scuola primaria³. Le interviste sono state condotte nel nuovo anno scolastico (2020/2021), per rilevare in che modo, a parere degli uni e degli altri, l'esperienza di Dad abbia inciso nella fase di riprogettazione delle attività didattiche.

Le informazioni rilevate tramite le interviste non permettono una generalizzazione del dato ma possono essere considerate utili per analizzare la percezione dei diversi attori e per riflettere sulle modalità con cui progettare, riprogettare e qualificare la proposta formativa e didattica in situazione di emergenza, dopo il primo periodo di lockdown.

Rispetto alla comunicazione e all'interazione scuola-famiglia durante la sospensione delle attività in presenza, i docenti ritengono che non ci siano state criticità e che l'interazione sia stata positiva, grazie all'impegno di entrambe le parti e alla partecipazione attiva di figure strategiche come ad esempio il rappresentante di classe: «È stata fluida, quasi come al solito, grazie al grande impegno e il senso civico di tutte le parti in causa (i nostri alunni, i loro genitori, noi docenti), ma soprattutto per l'efficienza e disponibilità della rappresentante di classe, figura chiave per una comunicazione efficace e serena» (D_6). Questo dato conferma quanto emerso anche dall'analisi quantitativa.

Le famiglie hanno manifestato invece una visione più soggettiva e variabile a seconda della classe di riferimento, in termini di frequenza, continuità ed efficacia. In generale si rileva l'impegno nel trasmettere le informazioni da parte dell'istituzione scolastica e dei docenti stessi, in alcuni casi più altalenante, «Con alcuni insegnanti l'interazione è stata frequente e proficua, con altri è stata piuttosto limitata» (G_2), in altri più positiva «Malgrado la complessità della situazione la scuola ha fatto percepire sin da subito l'impegno a gestire l'emergenza nel miglior modo possibile, e la capacità di gestirla» (G_4).

In merito alle principali criticità rilevate nel periodo di sospensione delle attività in presenza, i docenti hanno riscontrato difficoltà nella riorganizzazione dell'attività didattica per garantire l'inclusione e la partecipazione attiva di tutti gli studenti nonché diverse difficoltà connesse all'utilizzo delle nuove tecnologie. Le famiglie hanno invece potuto rilevare una disorganizzazione sul piano didattico, alcune difficoltà connesse alla mancanza di relazione in presenza, e hanno percepito ostacoli connessi all'uso delle piattaforme e alle attività di svolgimento e consegna dei compiti a distanza.

Con una domanda dell'intervista si è inteso approfondire in che modo la scuola abbia tenuto conto del cambiamento nella relazione scuola-famiglia, conseguente al periodo di lockdown, nella riprogettazione delle attività con l'avvio del nuovo anno scolastico (a.s. 2020/2021). I docenti hanno sottolineato come le attenzioni siano state rivolte sia agli aspetti più pratici sia a dimensioni più complesse che prevedono l'analisi dei bisogni e la progettazione di attività di formazione. Nel primo caso fanno riferimento ad esempio alla fornitura di dispositivi e alla gestione degli spazi, testimoniando come «l'avvio del nuovo anno scolastico ha portato nel nostro istituto un importante cambiamento, in quanto per mantenere i gruppi classe interi alcune sezioni sono state spostate in altre sedi per permettere di rientrare a scuola in sicurezza rispettando tutti i protocolli. Inoltre, sempre per lo stesso motivo di cui sopra, sono stati organizzati dei gruppi di apprendimento quando non è stato possibile mantenere il gruppo classe» (D_3). In relazione alle dimensioni più complesse dal focus group è emerso come «la scuola ha messo tutti nella condizione di potere continuare a fare scuola in questo nuovo modo, non solo occupandosi dei dispositivi, ma ripensando il tempo scuola. Abbiamo tutti usato una piattaforma in sicurezza e ha dato a noi docenti la formazione puntuale e rispondente ai bisogni» (D_2). I docenti manifestano inoltre l'impegno della scuola nella riprogettazione dell'offerta formativa in particolare attraverso la produzione e condivisione con le famiglie di documenti strategici quali: il piano per la Didattica Digitale Integrata, da attuare in caso di chiusura parziale o totale, i criteri di valutazione, il patto di corresponsabilità con le famiglie e la messa in atto delle possibili misure di sicurezza per contrastare l'emergenza sanitaria e per garantire la continuità educativa e didattica. «Le attività del nuovo anno scolastico hanno previsto una modalità di Didattica Digitale Integrata nel caso di eventuali assenze degli alunni per contagi del virus. Questo permette di evitare, per quanto possibile, isolamento, solitudine e perdita di apprendimento. Le attività progettate a scuola rispetteranno le misure di sicurezza che la situazione emergenziale sta imponendo. Alcune discipline scolastiche hanno

3 Nel rispetto dell'anonimato, gli estratti delle interviste vengono riportati tra virgolette e codificati con la lettera "D" per i docenti, e "G" per i genitori, seguiti da un numero identificativo.

subito una rivisitazione nelle modalità e nell'organizzazione di gestione» (D_4). Le famiglie hanno percepito fin da subito l'impegno della scuola nella fase di riprogettazione ed esprimono una valutazione positiva circa le nuove modalità di comunicazione e di didattica in sicurezza. «Possiamo distinguere due aspetti, quello legato più strettamente ai genitori e quello che riguarda i bambini e quindi la didattica. Per il primo aspetto, le attività di relazione (colloqui individuali, assemblee di classe, riunioni di interclasse) sono progettate utilizzando la piattaforma Teams. Per il secondo aspetto, le attività più tipicamente progettuali sono state riprogettate dovendo tener conto della gestione del distanziamento sociale; sulla didattica poi, la gestione dei casi di positività che emergono nelle classi vengono gestiti con l'attivazione della Didattica Integrata a Distanza» (G_4). Solo in un caso viene espressa l'esigenza di avere un maggiore confronto docenti-famiglie.

Riguardo alla progettazione della didattica per il nuovo anno, per i docenti si è tenuto conto delle esigenze manifestate dalle famiglie e delle conseguenze che il periodo di lockdown ha portato sia in termini di apprendimento sia in termini di difficoltà connesse alla sfera emotiva. I docenti hanno dovuto ripensare gli spazi e i tempi educativi, considerate le limitazioni imposte per garantire la sicurezza. «Nella progettazione di classe si è dato spazio maggiore a momenti più distensivi e rilassanti dell'attività scolastica al fine di colmare stati di ansia, preoccupazione, incertezza o di stress che inconsapevolmente la famiglia ha trasmesso ai propri figli nel periodo del lockdown. In particolare, nella relazione docente/allievo, l'ascolto attivo permetterà di lavorare sulle emozioni, sul recupero di quella relazione autentica necessaria per l'apprendimento e la crescita del singolo e del gruppo» (D_5). Le famiglie hanno potuto apprezzare come, nella ripresa delle attività, l'attenzione delle insegnanti è stata rivolta non solo agli aspetti didattici ma hanno saputo mettere in atto strategie per osservare e qualificare aspetti emotivi-affettivi-relazionali. Solo in un caso una famiglia percepisce difficoltà da parte dei docenti nelle nuove modalità di lavoro.

Dall'analisi dei questionari era emerso che le principali criticità per i docenti hanno riguardato l'aumento dei tempi e del carico di lavoro. Per questo motivo è stato chiesto ai docenti di descrivere in che modo è cambiato il loro impegno sul lavoro e alle famiglie di riflettere su come, a loro avviso, potesse essere modificato il carico lavorativo degli insegnanti. I docenti con le interviste confermano un maggiore impegno connesso alla necessità di formarsi per introdurre nuove modalità e strategie didattiche. Il tempo è stato dedicato alla conoscenza delle piattaforme e alla progettazione di attività che potessero essere efficaci a distanza, nonché alle attività di valutazione e restituzione del feedback agli studenti. «La didattica digitale ha richiesto impegno nel creare un approccio confidenziale con una modalità di "fare scuola" a distanza. Avere padronanza e competenza digitale ha significato formazione, informazione, ricerca di materiale di studio da proporre, utilizzo e applicazione delle strumentalità tecnologiche di base acquisite, gestione di una classe o di un piccolo gruppo virtuale con gli immane e imprevisi inconvenienti tecnici che ad ogni lezione in sincrono si presentavano» (D_5). Le risposte dei genitori su questo tema sono più variabili. In alcuni casi viene riconosciuto il carico di lavoro connesso all'esigenza di dover prendere confidenza con le nuove modalità di insegnamento e l'impegno nel garantire una continuità didattica ed educativa. In altri casi i genitori ritengono che i docenti abbiano avuto un impegno in sincrono molto limitato e per questo non riconoscono le difficoltà a cui si fa riferimento. «Ritengo che alcuni docenti abbiano mostrato un impegno eccezionale durante questo periodo garantendo una continua interazione con alunni e genitori, predisponendo lezioni personalizzate e fornendo compiti mirati. Al tempo stesso, purtroppo, molti altri docenti non hanno mostrato il medesimo impegno e disponibilità, pertanto è difficile credere che per questi ci sia stato un aumento dei tempi e del carico di lavoro» (G_2). Un altro elemento che viene sottolineato dalle famiglie è l'età della classe docente, che potrebbe aver ulteriormente inciso sulle competenze digitali da sviluppare «Credo che molto tempo sia stato impiegato per prendere confidenza con i nuovi strumenti. E in questo l'età media della classe docente purtroppo non ha aiutato» (G_3).

Dall'analisi dei questionari, erano emerse difficoltà connesse al processo di valutazione. Nelle interviste si è approfondito questo tema, indagando sulle strategie adottate per migliorarne la qualità. I docenti dichiarano di essersi impegnati condividendo con i colleghi indicazioni per attuare una valutazione a distanza: a seconda della classe e dell'età degli alunni sono state attivate diverse modalità, includendo colloqui orali individuali e di gruppo e prove scritte in digitale. Si è anche tenuto conto della partecipazione alle attività. Le famiglie in questo senso hanno apprezzato il riconoscimento degli insegnanti nel processo di valutazione anche della partecipazione e interazione degli studenti e degli aspetti emotivi connessi alla situazione emergenziale. Dall'analisi delle risposte emerge che anche gli studenti hanno vissuto la valutazione con serenità.

Rispetto alla partecipazione degli studenti alle attività di Dad, i docenti esprimono, come rilevato anche nei questionari, una valutazione positiva, anche se in alcuni momenti riconoscono la fatica degli studenti. Gli aggettivi che utilizzano per descrivere la partecipazione degli studenti possono essere raggruppati in: *interessata, motivata, aperta* (verso le nuove tecnologie) e *propositiva; stimolante, curiosa, divertita, entusiasta e interattiva; responsabile, fedele, corretta, costante, puntuale, collaborativa e attenta*; ma anche *faticosa e costretta*.

I genitori concordano con i docenti esprimendo un parere positivo circa la partecipazione dei figli alle attività didattiche, anche se in alcuni casi altalenante. Gli aggettivi che utilizzano per descriverla sono: *convinta, responsabile, seria, diligente, proficua e attenta; entusiasta, stimolante, incuriosita, motivata, attiva e desiderosa*; ma anche *impegnativa, faticosa, svogliata, dispersiva e alienante*.

In merito invece alla partecipazione delle famiglie durante il periodo di didattica a distanza i docenti hanno riscontrato una collaborazione attiva, rilevando in particolare costanza e puntualità. In alcune circostanze sono state manifestate difficoltà connesse alla mancanza di competenze per supportare i figli e alle preoccupazioni dettate dalla situazione emergenziale. Gli aggettivi utilizzati dai docenti per descrivere la partecipazione delle famiglie sono: *costante, seria, rispettosa e puntuale; interattiva e partecipativa; fondamentale; molto variegata; ansiogena; invasiva, imbarazzante e confusionaria*. Ai genitori è stato chiesto nel complesso, in forma di auto-percezione, quale è stato l'atteggiamento delle famiglie verso la Didattica a distanza. I genitori rilevano in generale un comportamento positivo, attivo e collaborativo. Tuttavia testimoniano in alcuni casi un atteggiamento polemico e meno costruttivo. Gli aggettivi che utilizzano per descrivere la famiglia sono: *attiva, fattiva, proattiva, presente, collaborativa e attenta*; ma anche *esigente, polemica, critica e difficoltosa*.

L'ultima domanda delle interviste ha inteso approfondire le modalità in cui, durante il periodo lockdown e di Didattica a distanza, l'istituzione scolastica (Ds, Staff, Sistema amministrativo) ha supportato gli alunni, le famiglie e i docenti. È stato riconosciuto da entrambi gli attori come la messa in atto di una Leadership Educativa Diffusa (LED), abbia contribuito a rendere tutte le figure coinvolte maggiormente responsabili, consapevoli e orientate alla collaborazione e alla risoluzione dei problemi. «L'istituzione scolastica ha offerto un costante supporto alle famiglie con un'attenzione speciale verso quelle in maggiore difficoltà, alle quali ha inoltre fornito gratuitamente strumenti informatici, tra cui tablet e PC portatili, per seguire la Dad» (G_1). Aspetti simili emergono dalle interviste con i docenti: «L'Istituto ha supportato alunni, famiglie e docenti con la dotazione di device a famiglie e docenti, attivando corsi di formazione digitale per insegnanti e supporto tecnico, predisponendo sin da subito Piattaforme di accesso attraverso cui è stato possibile costruire un percorso di interazione tra docenti, e un rapporto comunicativo attivo e coinvolgente tra scuola/famiglie e alunni» (D_1). L'utilizzo delle tecnologie e il supporto costante da parte della scuola sia nel provvedere a contrastare il *digital divide*, fornendo in comodato d'uso la strumentazione utile per seguire la Dad, sia avvalendosi tempestivamente di piattaforme finalizzate ad attività a distanza in sincrono e in asincrono, ha permesso di costruire un percorso di interazione sistematico tra docenti e una relazione comunicativa efficace tra la scuola, le famiglie e gli alunni che ha contribuito a qualificare la fase di riprogettazione della didattica.

5. Considerazioni conclusive

Il contributo ha inteso sviluppare e contestualizzare gli esiti della ricerca nazionale SIRD sulla didattica nell'emergenza Covid-19 (Lucisano, 2020) mediante la conduzione di una indagine esplorativa focalizzata su un Istituto comprensivo della regione Lazio i cui docenti hanno preso parte alla indagine SIRD. L'obiettivo principale è stato quello di rilevare e analizzare il punto di vista degli insegnanti e di confrontarlo con quello delle famiglie con figli frequentanti la scuola primaria di uno stesso istituto scolastico. Le famiglie hanno risposto a un questionario semistrutturato in cui sono state predisposte domande equivalenti a quelle rivolte agli insegnanti.

La triangolazione dei dati raccolti ha consentito di confrontare i punti di vista dei docenti e dei genitori e di coglierne alcuni aspetti significativi in termini di percezioni e di rappresentazioni riguardo le "criticità incontrate nella Didattica a distanza" e la "valutazione complessiva dell'esperienza".

Dall'analisi dei dati sono emerse rappresentazioni della esperienza Dad e della fase di riorganizzazione

delle attività in parte convergenti e in parte divergenti. Tale esito suggerisce alle scuole di prestare maggiore attenzione alle dinamiche che caratterizzano le relazioni con le famiglie, aiutando i genitori a riflettere sulla situazione emergenziale in modo sistemico e responsabile (Iavarone, 2009; Margiotta & Zambianchi, 2014), esplicitando il carico di lavoro richiesto ai docenti per rimodulare i tempi e gli spazi dell'insegnamento e per ridefinire sia la relazione educativa con gli studenti sia il lavoro collaborativo con i colleghi.

L'analisi qualitativa delle interviste condotte con alcuni docenti impegnati in ruoli e funzioni di sistema e con genitori che svolgono funzioni rappresentative nei Consigli di classe o nel Consiglio di Istituto, ha consentito di indagare in che modo, con la ripresa delle attività a seguito della prima ondata della pandemia, la scuola ha riprogettato le attività. Le famiglie dichiarano di avere percepito l'impegno della scuola nella fase di riprogettazione e di apprezzare le nuove modalità di comunicazione e di didattica in sicurezza. In particolare, anche a parere dei docenti, è risultata utile la predisposizione e condivisione con le famiglie di alcuni documenti strategici come il piano per la Didattica Digitale Integrata, da attuare in caso di chiusura parziale o totale della scuola, il patto di corresponsabilità e i criteri di valutazione. La valutazione nella esperienza Dad è stata individuata come elemento critico sia dagli insegnanti sia dai genitori. Il modo in cui è stata affrontata tale criticità in fase di riprogettazione, attraverso la condivisione di criteri, la conduzione di colloqui orali individuali o di gruppo e prove scritte in digitale, sembra essere una soluzione apprezzata dalle famiglie e vissuta dagli studenti con serenità.

Riguardo alla progettazione della didattica per il nuovo anno le famiglie hanno inoltre apprezzato l'attenzione rivolta dai docenti non solo agli aspetti didattici ma anche alla dimensione emotiva-affettiva e relazionale degli alunni e al modo in cui hanno effettivamente partecipato alle attività proposte. È stato riconosciuto da docenti e famiglie come l'esercizio della Leadership Educativa Diffusa abbia contribuito a rendere tutti gli attori coinvolti maggiormente responsabili e disponibili a collaborare e risolvere in modo consapevole i problemi incontrati (Domenici & Moretti, 2011; Moretti, 2020). In particolare il supporto costante dato dalla scuola nel fornire in comodato d'uso la strumentazione utile per seguire la Dad e la scelta tempestiva di avvalersi di una piattaforma condivisa per svolgere le attività a distanza in sincrono e in asincrono, ha permesso di prevenire e di contrastare il *digital divide* garantendo a tutti gli alunni l'accesso alle attività.

Gli esiti della indagine confermano l'importanza di predisporre nei contesti educativi formali una progettazione e organizzazione flessibile della didattica in grado di adattarsi alle caratteristiche specifiche degli allievi e dei contesti, capace di supportare mediante una pluralità di percorsi didattici e di strumenti valutativi il conseguimento degli obiettivi di sviluppo delle competenze stabiliti (Semeraro, 2009; Laurillard, 2014; Vannini, 2019). Nel complesso l'indagine da una parte contestualizza e corrobora gli esiti della ricerca nazionale SIRD, dall'altra conferma l'importanza di riflettere sulla esperienza didattica, organizzativa e comunicativa vissuta nel periodo di crisi sanitaria, per favorire la collaborazione tra scuola, docenti e famiglie nella prospettiva di affrontare in modo consapevole le emergenze future (Vineis, Cingolani & Carra, 2020) e garantire a tutti gli alunni la possibilità di accedere ad esperienze formative di qualità.

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). URL: <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche> (accessed on 12th April 2021).
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A.L. & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Bentolila, A. (2021). *La scuola contro la barbarie* (C. Gerosa, Trad.). Roma: Anicia. (Opera originale pubblicata nel 2017).
- Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 250-272.

- Capperucci, D. (2020). 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.
- Chiericato, N. (2020). L'educazione ai tempi del Coronavirus (e dopo): risultati preliminari di una ricerca qualitativa condotta con i professionisti dell'educazione. In CREIF, *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, 40-47. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/Covid19_DOSSIER_CREIF_Educazione%20(8).pdf (accessed on 15th April 2021).
- Domenici, G. & Moretti, G. (Eds.), (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- 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*. <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/1205/1099> (accessed on 10th April 2021).
- Gigli, A. (2020), (Ed.). *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*. Bologna: Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie.
- 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.
- Giovannella, C., Passarelli, M. & Persico, D. (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: the School Teachers' Perspective at the steady state. *Interact. Des. Archit*, 45, 264-286.
- Iavarone, M. L. (2009). La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 69-77.
- Izzo, D., & Ciurnelli, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 26-43.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli. (Opera originale pubblicata nel 2012).
- La Marca, A. (2005). *Famiglia e scuola*. Roma: Armando.
- 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 (LLL)*, 36, 3-25.
- Margiotta, U. & Zambianchi, E. (2014). Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 55-70.
- Meirieu, P. (2020). Una scuola per l'emancipazione, *Italian Journal of Educational Research*, (24), 13-20.
- Moretti, G. (2020). Sviluppo del processo di autonomia scolastica e promozione della leadership educativa. *Nuova Secondaria*, 1, 170-179.
- Moretti, G., Briceag, B. & Morini, A.L. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13(2), 405-419.
- Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A. M. (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Nirchi, S., (2020). La scuola durante l'emergenza Covid-19. Primi risultati di un'indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139.
- Pati, L. (2020). La corresponsabilità educativa: una nuova prospettiva pedagogica per rinnovare la partecipazione tra scuola e famiglia. In P. Mulè, C. De Luca & A. M. Notti (Eds.) *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* (pp. 179-181), Roma: Armando.
- Perissinotto, A., & Bruschi, B. (2020). *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Pinnelli, S. (2020). Contesti educanti nell'emergenza COVID-19. Da cosa ricominciare. *Liber-O. Collana Didattica Open Access dell'Università del Salento*, 1, 153-162.
- Piras, M. (2020). La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza. *il Mulino*, 69(2), 250-257.
- Prodi, R. (2018). Prologue. In L. Franssen, G. del Bufalo & E. Reviglio, *Boosting investment in social infrastructure in Europe. Report of the high-level task force on investing in social infrastructure in Europe*. European Economy Discussion Papers, Brussels, EU. URL: http://www.publicpolicy.it/wp-content/uploads/2018/01/dp074_en.pdf (accessed on 26th April 2021).
- Roncaglia, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e Didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Roma-Bari: Laterza.
- Santagati, M., & Barabanti, P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education* 11(2), 109-125.
- Save the Children (2020a). *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-scuola-che-verra>. (accessed on 10th May 2021).

- Save the Children (2020b). Secondo rapporto “Non da soli. Cosa dicono le famiglie”. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie.pdf> (accessed on 10th May 2021).
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Padova: Domeneghini.
- Vannini, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Vineis, P., Cingolani, R. & Carra, L. (2020). *Prevenire: manifesto per una tecnopolitica*. Torino: Einaudi.

A first descriptive analysis of the open questions in the SIRD survey: Campania teachers' responses

Una prima analisi descrittiva delle domande aperte nell'indagine SIRD: le risposte degli insegnanti campani

Rosa Vegliante

University of Salerno, Dept. of Human, Philosophical and Educational Sciences, Salerno (Italy)

Carole Montefusco

University of Salerno, Dept. of Political Sciences and Communication, Salerno (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Vegliante, R., Montefusco, C. (2021). A first descriptive analysis of the open questions in the SIRD survey: Campania teachers' responses. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 34-50.

Corresponding Author: Rosa Vegliante
rvegliante@unisa.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: May 17, 2021

Accepted: July 11, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p34>

Abstract

The DPCM of 4 March 2020 sanctioned the suspension of face-to-face teaching activities, consequently all schools had to reorganize the training offer in the form of distance learning. This article is part of the national survey carried out by the Italian Society for Educational Research (SIRD) in collaboration with teachers' associations (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIM), aimed at detecting the situation experienced by teachers during the health emergency Covid-19. The aim is to provide an initial analysis of the answers from teachers in Campania Region to the four open questions of the SIRD questionnaire. The analysis unit consists of 595 teachers belonging to different school orders and grades present in the regional territory. The study, making use of the categorical model derived from post-coding, presents the distribution of occurrences regarding the difficulties encountered by the students, the strengths and weaknesses of the distance learning, and to which are added freely expressed comments and reflections. From the interpretation of the data, a detailed description of the topic emerges, in different contexts and according to different perspectives, both at a micro and macro categorical level.

Keywords: health emergency; distance learning; qualitative analysis; Campania Region.

Riassunto

Il DPCM del 4 marzo 2020 ha sancito la sospensione delle attività didattiche in presenza, di conseguenza tutte le scuole hanno dovuto riorganizzare l'offerta formativa nella forma della didattica a distanza (DaD). In tale scenario si inserisce il presente contributo che è parte integrante dell'indagine nazionale realizzata dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIM), finalizzata a rilevare l'esperienza vissuta dai docenti durante l'emergenza sanitaria Covid-19. L'obiettivo del lavoro consiste nel fornire un'analisi delle risposte tratte dai docenti della regione Campania alle quattro domande aperte del questionario SIRD. L'unità di analisi si compone di 595 insegnanti appartenenti a diversi ordini e gradi scolastici del territorio regionale. Lo studio, avvalendosi del modello categoriale derivato dalla post codifica, presenta la distribuzione delle occorrenze in merito alle difficoltà riscontrate dagli studenti, ai punti di forza e di debolezza della DaD, a cui si aggiungono commenti e riflessioni liberamente espressi dagli insegnanti partecipanti. Dall'analisi dei dati emerge una descrizione dettagliata del tema nei diversi contesti e secondo prospettive differenti, sia a livello micro che macro categoriale.

Parole chiave: emergenza sanitaria; didattica a distanza; analisi qualitativa; Regione Campania.

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia Rosa Vegliante ha redatto i paragrafi 3 e 4; Carole Montefusco i paragrafi 1 e 2. Le Conclusioni (paragrafo 5) sono da attribuire ad entrambe le autrici.

1. Introduzione

La diffusione della pandemia da SARS-CoV2 ha interessato l'intero pianeta causando un radicale stravolgimento di carattere sistemico con notevoli ripercussioni in ogni ambito: dal sanitario all'economico, dal sociale al lavorativo, dall'educativo al relazionale. Una delle principali misure adottate è consistita nella chiusura delle scuole che ha coinvolto circa 1,6 miliardi di studenti (UNESCO, 2020a; 2020b; UNICEF, 2020).

In Italia, il DPCM del 4 marzo 2020 ha sancito la sospensione delle attività scolastiche di ogni ordine e grado e il passaggio alla Didattica a Distanza (DaD). La successiva nota ministeriale del 17/03/2020¹ ha ribadito la necessità “di continuare a perseguire il compito sociale e formativo del “fare scuola”, ma “non a scuola” e del fare, per l'appunto, comunità” (p.2). Inoltre vengono fornite le prime indicazioni operative sulla predisposizione di un ambiente di apprendimento da dover flessibilmente adeguare alle esigenze degli studenti. Il ricorso alla rete ha fatto emergere alcune criticità tra cui un'impreparazione tecnologica da parte dei docenti e la conseguenziale necessità di sviluppare un adeguato livello di competenza digitale, per padroneggiare la varietà degli strumenti da utilizzare nella didattica quotidiana (Ceccacci, 2020; Marzano & Calvani, 2020). Come sostiene Roberto Maragliano “La rete ha dato una lezione alla scuola. La scuola ha fatto lezione in rete” (Il Sole 24 ore, 3 maggio 2020). La DaD, quale risposta esclusiva all'evento pandemico, ha consentito di ripensare alle strategie didattiche da integrare con le tecnologie (Nirchi, 2020).

Secondo il Rapporto Annuale Istat (2020), l'Italia progredisce ancora con fatica nell'istruzione e nel settore delle tecnologie e lo “shock esogeno” (p.240), causato dalla pandemia, impone scelte politiche urgenti in termini di investimento in conoscenza più che in passato. Il *digital divide*, dovuto a un gap relativo all'uso di internet di circa il 10% rispetto alla media europea, ha imposto “l'apprendimento in corsa del lavoro a distanza e forme organizzative più focalizzate sull'essenziale” (Istat, 2020, p.240). Al riguardo, la DaD ha richiesto “una transizione all'istruzione digitale” (Lucisano, 2020, p. 24), evidenziando posizioni e prospettive differenti.

Il contributo è parte integrante dell'indagine nazionale realizzata dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SAL-TAMURI, UCIIM), finalizzata a rilevare l'esperienza di didattica a distanza vissuta dai docenti durante l'emergenza sanitaria Covid-19. In questa sede vengono analizzati e descritti i dati emersi dalle risposte fornite dai docenti campani alle quattro domande aperte del questionario SIRD, in merito ai principali punti di forza e/o di debolezza e alle difficoltà emerse a livello regionale.

2. Stato dell'arte

Durante il periodo di *lockdown*, molte indagini conoscitive sono state messe in campo per approfondire i limiti e le potenzialità derivate dalla DaD e verificarne la replicabilità in condizioni di “normale” svolgimento delle attività didattiche.

Nel sintetizzare le differenti realtà si è scelto di riportare, seppur in breve, gli esiti di alcune ricerche realizzate in ambito nazionale e internazionale. Lo studio pilota di tipo esplorativo, *Didattica a distanza al tempo del COVID/19* (Nirchi, 2020)², ha coinvolto 4.967 rispondenti tra docenti, studenti di scuola, università e genitori. Scopo dell'indagine è consistito nel fornire una lettura multiprospettica desumibile dalle opinioni dei partecipanti in merito all'organizzazione della didattica a distanza e alle metodologie-strategie didattiche impiegate. Dalle risposte si ricava che la DaD ha interessato tutte le discipline e, a una forma di disorientamento iniziale, il sistema scolastico ha risposto positivamente. Per quanto attiene alla programmazione didattica, i docenti dichiarano un cambiamento radicale in riferimento alle pratiche

1 Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n.388 - Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.

2 L'indagine è stata promossa dalla Rivista QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies, in collaborazione con la Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre e dall'Istituto di Ricerca Accademica, Sociale e Educativa (IRASE).

adottate, agli strumenti di valutazione, alle modalità di relazione con gli studenti e al tempo dedicato alla preparazione dei materiali.

La ricerca condotta da Ranieri, Gaggioli e Borges (2020) ha visto la partecipazione di 820 insegnanti di scuola primaria provenienti da tutte le regioni italiane. I dati mostrano che la maggior parte dei docenti (89%) non si è mai avvalsa di forme di didattica a distanza, contrariamente a un minimo gruppo (11%) che dichiara di averne già usufruito in casi particolari, per raggiungere alunni assenti da scuola per lunghi periodi o per fornire supporti didattici. Significative sono le risposte riguardanti le metodologie didattiche: le percentuali più alte si concentrano in modalità di carattere prevalentemente trasmissivo (ad esempio schede da compilare, compiti individuali), a discapito di strategie interattive (lavoro di gruppo, *cooperative learning* e *peer tutoring*) di cui il 70% dei docenti dichiara di non averne mai fatto uso. Tra le criticità si annoverano la valutazione degli apprendimenti e la compromissione della relazione educativa. Risultati analoghi provengono dagli esiti tratti dall'analisi quantitativa della ricerca SIRD, realizzata in collaborazione con le associazioni degli insegnanti e pedagogisti universitari, a cui hanno preso parte 16.133 docenti sul territorio nazionale (Lucisano, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021). Solo una minima percentuale (17,8%) sostiene di aver già svolto attività a distanza prima dell'emergenza Covid-19 e, anche in questo caso, i docenti riportano il prevalente uso di metodologie tradizionali alla stregua di quelle già utilizzate in classe. Un lavoro rimodulativo più arduo si è reso necessario soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria sia nella valutazione degli apprendimenti sia nell'utilizzo degli strumenti tecnologici. Dalle ricerche sopra citate emergono dei fattori comuni, aggregabili in due poli opposti: problematiche e potenzialità della DaD. Nel primo polo vi rientrano l'insieme delle difficoltà legate alle tecnologie, all'impossibilità di raggiungere tutti gli studenti, alla complicata gestione degli ambienti virtuali e alla necessaria collaborazione della famiglia, a cui si aggiunge un sovraccarico di lavoro da parte dei docenti nel riprogettare le attività. Gli effetti negativi riguardano anche gli alunni: la DaD ha provocato un senso di isolamento, un maggiore affaticamento cognitivo, passività e dipendenza digitale (Sarsini, 2020). Nel secondo polo si registrano i punti di forza dell'esperienza: l'intenzione di affinare le competenze digitali, di formazione continua e di riprendere il percorso intrapreso nel periodo emergenziale per adattarlo anche a situazioni di "normalità". Si esprime, oltretutto, l'uso di un linguaggio più vicino alle abitudini quotidiane degli studenti (immagini, link, blog) e la continuità del percorso formativo che ha sopperito al venir meno della socializzazione determinata dal *lockdown*.

Non dissimile appare la situazione in altri Paesi. Da un'indagine indonesiana, volta a rilevare le percezioni degli insegnanti di scuola primaria sulla didattica a distanza (Aliyyah et al., 2020), gli esiti ottenuti denotano un insieme di problematiche cui hanno dovuto far fronte docenti, studenti e famiglie italiane. La scarsa fornitura di infrastrutture e le difficoltà di collegamento, soprattutto nei piccoli villaggi; l'impossibilità di raggiungere tutti gli studenti; fattori di disturbo durante le lezioni, causate dall'assenza di uno spazio riservato, e l'incapacità dei bambini di utilizzare in autonomia i dispositivi digitali. Ai disagi riportati si associa lo svantaggio socio-economico-culturale e i successivi licenziamenti familiari che hanno aggravato la dispersione scolastica. Un ulteriore fattore, che accomuna le indagini richiamate, consiste nella mancata relazione in presenza.

La situazione emergenziale non ha rilevato particolari difficoltà in quelle realtà in cui già si ricorreva a modalità didattiche supportate dall'utilizzo delle tecnologie, così come emerge dalla ricerca condotta da Bubb e Jones (2020). In questo caso la DaD ha rappresentato un'occasione di miglioramento delle competenze tecnologiche sia degli studenti sia dei docenti, consentendo la messa in atto di strategie innovative e un coinvolgimento attivo degli allievi in compiti sfidanti da svolgere in modalità collaborativa. Il valore aggiunto si è riscontrato nella comunicazione digitale che ha permesso ai docenti di personalizzare gli interventi e di progettare dei percorsi formativi in un'ottica inclusiva. Gli studenti intervistati hanno riportato, inoltre, di aver accresciuto la motivazione e maturato uno spiccato senso di responsabilità nell'organizzazione del lavoro a casa.

3. Metodologia

L'indagine esplorativa SIRD nasce con l'intento di descrivere l'esperienza dei docenti italiani durante la pandemia approfondendo, in particolar modo, le problematiche derivate, le difficoltà riscontrate o gli aspetti positivi scaturiti dall'introduzione della didattica a distanza.

Gli obiettivi che hanno mosso l'indagine sono stati i seguenti: comprendere, in maniera condivisa e collaborativa con le Associazioni degli insegnanti, il fenomeno indagato; definire le caratteristiche della situazione emergenziale su più fronti per stimare quanto è stato realizzato (Girelli, 2020; Lucisano, 2020).

L'impianto della ricerca ha previsto due fasi: la somministrazione di un questionario in modalità online, avvenuta tra l'8 aprile e il 15 giugno 2020, l'analisi e la restituzione dei dati raccolti su scala nazionale o regionale agli insegnanti.

Dal punto di vista strutturale, il questionario si compone di 122 item, organizzate in dieci macro-aree³, con 4 domande aperte di cui due con uno spazio a doppia risposta.

L'unità di analisi raggiunta, nel periodo indicato, è pari a 16.133 insegnanti distribuiti tra: "1.910 educatori della scuola dell'infanzia, 6.831 insegnanti di scuola primaria, 4.003 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 3.272 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e 117 insegnanti che lavorano nei C.P.I.A. nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti" (Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021, p.15).

In questa sede ci limiteremo ad analizzare le risposte fornite dai docenti della regione Campania alle sole domande aperte: *Le difficoltà degli studenti a seguire la DAD*, *I punti di forza dell'esperienza di didattica a distanza* (con due possibili risposte), *I punti di debolezza* (con due possibili risposte) e *Commenti e riflessioni*.

L'analisi qualitativa condotta è strettamente funzionale agli obiettivi centrali della ricerca e all'intenzione di voler restituire una rappresentazione particolareggiata dell'oggetto d'indagine, dei diversi attori coinvolti (studenti, docenti, famiglia) e dei relativi contesti. Di conseguenza alla mera descrizione del fenomeno indagato, si associa l'interesse di risalire a un sistema di relazioni tra aspetti significativi del problema, posti al di sotto della realtà manifesta (*thick description*). Le domande aperte, pur nella loro generalità, consentono di circoscrivere i temi emergenti. Come suggerisce la letteratura (Corbetta, 2014; Bezzi, 2015), questa tipologia di domande permette al rispondente di sentirsi parte attiva all'interno di una determinata tematica evitando di sfociare in eventuali stereotipi. Ai vantaggi indicati non manca evidenziare l'aumento del carico di lavoro da parte dei ricercatori e la difficoltà nel trattare una mole di informazioni, sia in estensione sia in intensione, in merito alla variabilità dei significati registrati. La pluridimensionalità delle risposte, ovviata in parte dalla specificità delle 4 domande, ha previsto un lavoro di post codifica, coordinato da tre referenti nazionali e condotto da undici ricercatrici (Batini et al., 2020; Batini, Sposetti & Szpunar, 2021) che, in maniera condivisa e collaborativa, hanno elaborato il modello categoriale definitivo, attraverso un approccio induttivo di tipo *bottom up*. I criteri adottati per isolare le categorie sono rintracciabili in tre macro-aspetti: assegnare a ciascuna tematica una unità di senso (*esaustività e mutua esclusività*), denominare le categorie evitando di attribuire una responsabilità agli attori: genitori, studenti, docenti (*generalità concettuale*) e collocare alcune evidenze in più categorie o sottocategorie perché connotate da un'ambiguità terminologica (*atipicità*).

4. Analisi dei dati

In questa sezione si riporta una prima analisi descrittiva relativa alle categorie e sottocategorie delle domande aperte sulla base delle evidenze della regione Campania. Nel presentare le singole domande: si fornisce una visione d'insieme sul totale delle categorie, seguendo la classificazione tabellare; si dettagliano le sottocategorie secondo l'ordine decrescente; si riportando le tabelle relative alle prime due categorie più rilevanti; e per *i commenti e le riflessioni*, data l'eterogeneità interna dei contenuti, si descrivono le tematiche maggiormente emerse.

L'unità di analisi della regione Campania si compone di 595 docenti (circa il 4% sul campione totale) di cui 30 educatori della scuola dell'infanzia, 191 insegnanti di scuola primaria, 117 insegnanti di scuola

3 1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; 2. Gli strumenti tecnologici utilizzati; 3. Le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; 4. Le strategie didattiche utilizzate; 5. La preparazione degli insegnanti a svolgere la Didattica a distanza; 6. Le criticità incontrate nella Didattica a distanza; 7. La qualità delle forme di collaborazione attivate; 9. Gli interventi realizzati per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali; 10. La valutazione complessiva dell'esperienza.

secondaria di primo grado, 248 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e 8 insegnanti che lavorano nei CPIA, nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti. Dei 595 rispondenti: 1 insegnante non ha indicato l'ordine e il grado di istruzione di appartenenza e 13 non hanno fornito nessuna risposta alle domande aperte proposte. Pertanto il numero effettivo di rispondenti è pari a 582 unità. L'età media del corpo docente si colloca nella fascia compresa tra i 44 e i 55 anni, tranne per i docenti di scuola dell'infanzia in cui il 40% dichiara un'età superiore ai 55 anni.

4.1 Difficoltà studenti

Dalla prima domanda aperta, le *difficoltà riscontrate dagli studenti durante la DaD*, sono state rilevate 840 evidenze⁴. In riferimento all'ordine e grado scolastico le risposte dei docenti sono attribuibili: 35 all'infanzia, 233 alla scuola primaria, 174 alla scuola secondaria di primo grado, 383 alla scuola secondaria di secondo grado e 14 ai CPIA, formazione professionale ed educazione degli adulti. Come mostrato in tabella 1, le problematiche connesse agli strumenti tecnologici (49,8%) rappresentano la percentuale più alta tra le difficoltà espresse dai rispondenti a cui segue la categoria relativa agli atteggiamenti degli studenti verso la DaD (15,6%). L'8,8% delle evidenze confluisce in *Altre risposte*. Significativi sono i valori rubricati nella categoria inclusione (8,2%): la DaD ha accentuato notevolmente il disagio socio-economico e culturale di molte famiglie e studenti nonché le problematiche psicofisiche già presenti prima della pandemia e anche la mancata o scarsa collaborazione nel rapporto scuola-famiglia (6,0%). Le ulteriori scelte sono ripartite in ordine decrescente nelle rimanenti categorie: problematiche legate ai contesti di vita (4,4%), alle competenze informatiche (4,0%), al nuovo ambiente di apprendimento (2,6%) e in minima parte all'assenza di relazione-interazione in presenza (0,6%).

Categorie	N (regione Campania)	% (regione Campania)
1. Problematiche connesse agli strumenti tecnologici	418	49,8%
2. Problematiche legate alle competenze informatiche	34	4,0 %
3. Problematiche legate ai contesti di vita	37	4,4%
4. Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza	5	0,6%
5. Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione	50	6,0%
6. Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento	22	2,6%
7. Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	131	15,6%
8. Inclusione	69	8,2%
9. Altre risposte	74	8,8%
Totale	840	100%

Tabella 1: Difficoltà studenti (Totale delle risposte per categoria)

A partire dalla prima categoria, *Problematiche connesse agli strumenti tecnologici*, (Tabella 2) si delineano le principali difficoltà degli studenti riguardanti la scarsa o assente connessione (29,8%) e la mancanza/carenza di dispositivi (15,7%). Un minore impatto è rintracciabile nelle sottocategorie relative ai dispositivi inadeguati (3,0%) e alle difficoltà con le piattaforme (1,3%).

4 Le 840 evidenze scaturiscono dal fatto che da ogni singola risposta è possibile rintracciare più tematiche codificabili in diverse categorie d'analisi.

Categoria	Sottocategoria	N	% sul totale delle categorie
Problematiche connesse agli strumenti tecnologici	Mancanza/carenza di dispositivi	132	15,7%
	Dispositivi inadeguati	25	3,0%
	Connessione scarsa/assente	250	29,8%
	Difficoltà con le piattaforme	11	1,3%

Tabella 2: Valori % delle sottocategorie riportati sul totale delle categorie

In *Problematiche legate alle competenze informatiche*, il maggior numero dei soggetti denuncia la presenza di scarse o assenti competenze informatiche generiche, non riferendosi ad attori specifici (3,0%), mentre la restante parte è imputata ai genitori o ai tutori (0,6%) e agli stessi studenti (0,5%). Nella terza categoria (*Problematiche legate ai contesti di vita*) i disagi affrontati dalle famiglie, nella rimodulazione degli impegni personali, scolastici e lavorativi, rappresentano la tematica più (ri)organizzazione del nucleo familiare/conciliazione lavoro-famiglia 3%) a cui si aggiungono, in egual misura, l'inadeguatezza dello spazio domestico (0,7%), reclamato solo dai docenti della secondaria di secondo grado, e le difficoltà legate ad altri contesti (0,7%) quali le situazioni locative di svantaggio di alcuni allievi residenti in ospedali, carceri, comunità o case famiglia. La successiva categoria (*Problematiche connesse alla mancata relazione/interazione sociale in presenza*) registra un numero basso di frequenze: 3 docenti manifestano difficoltà dovute alla carenza di relazioni in presenza/sociali, e 2 indicano complicazioni nella relazione docenti-alunni, valori che denotano la convinzione che il venir meno del contatto fisico e delle interazioni sociali in classe così come la complessità nella gestione degli ambienti online siano stati adeguatamente sopperiti dalla DaD.

In *Problematiche connesse alla mancata/scarsa collaborazione*, una considerevole sottocategoria è la mancanza di supporto e collaborazione da parte delle famiglie (6,0%): i docenti campani esprimono il disinteresse e l'assenza di controllo e/o aiuto nelle attività didattiche da parte dei genitori-tutori, soprattutto nelle fasce d'età più basse e, di contro, non riferiscono alcuna mancanza o scarsa collaborazione da parte dei colleghi. Nella successiva categoria (*Problematiche legate al nuovo ambiente di apprendimento*) sono raccolte le difficoltà attribuibili alla nuova modalità di didattica e all'impossibilità di poter svolgere con regolarità azioni non replicabili in spazi online. Le percentuali più alte si concentrano: nella difficoltà ad adeguarsi al nuovo ambiente di apprendimento (1,0%), nell'inadeguatezza dell'ambiente per fasce d'età (0,6%) indicato, come prevedibile, esclusivamente dai docenti della scuola dell'infanzia e primaria, e nella scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback (0,6%). Una minima percentuale si ripartisce tra la scarsa formazione da parte degli insegnanti (0,2%), la valutazione in tutte le sue forme (0,1%) e l'assenza di laboratori, attività pratiche e strumenti/materiali adeguati (0,1%). La seconda categoria più influente riguarda gli *Atteggiamenti degli studenti verso la DaD* nella quale la maggior parte delle risposte si colloca in (Tabella 3): partecipazione, attenzione e impegno (6,2%), si sottolinea lo scarso o assente coinvolgimento degli studenti, aggravato dalla disattenzione e dalla mancata dedizione nelle attività didattiche e nel calo della motivazione, interesse e interesse selettivo (5,1%). La nuova modalità didattica ha enfatizzato le difficoltà inerenti all'autonomia e alla responsabilità (1,5%) e ha acuito gli atteggiamenti pregressi di reticenza (1,1%). A seguire le scelte si collocano in certezza della promozione (0,8%) e scarsa importanza attribuita alla DaD (0,8%), consequenziali anche alla nota ministeriale che garantiva la promozione all'anno successivo e che ha rinforzato un giudizio negativo in merito a una didattica non equiparabile a quella in presenza. In questo specifico caso nella scuola dell'infanzia non si rintracciano evidenze, data l'impossibilità dei bambini di tenera età (3-6 anni) di poter gestire in autonomia un ambiente di apprendimento mediato dalle tecnologie.

Categoria	Sottocategoria	N	% sul totale delle categorie
Atteggiamenti degli studenti verso la DaD	Partecipazione, attenzione e impegno	52	6,2%
	Motivazione, interesse e interesse selettivo	43	5,1%
	Certezza di promozione	7	0,8%
	Scarsa importanza attribuita alla DaD	7	0,8%
	Autonomia e responsabilità	13	1,5%
	Atteggiamenti pregressi	9	1,1%

Tabella 3: Valori % delle sottocategorie rapportati sul totale delle categorie

Nell'ottava categoria (*Inclusione*), i fattori socio-culturali ed economici (2,7%) rappresentano l'area tematica con la percentuale più alta, a cui seguono il disagio degli allievi (1,3%) e le difficoltà degli studenti con problematiche certificate (1,2%). Le restanti risposte si collocano tra le difficoltà linguistiche (1,1%), sia delle famiglie sia degli studenti, l'impossibilità di raggiungere gli studenti (0,7%) e il rischio di dispersione (0,6%). Nel periodo di *lockdown*, la drastica chiusura ha avuto effetti negativi sulla salute in generale (0,4%) e sullo stato di natura psicofisica degli studenti e dei diversi attori coinvolti (0,2%). In *Altre risposte* il 7,1% dichiara di non aver riscontrato nessuna difficoltà, l'1,3% si posiziona in altro (sottocategoria che raccoglie le risposte non categorizzabili nelle precedenti aree tematiche isolate) e un gruppo minimo opta per non so (0,4%).

4.2 Punti di forza della DaD

La seconda domanda aperta ha richiesto di indicare *due punti di forza della DaD*. A tal proposito sono state codificate 1097 evidenze di cui 54 attribuibili ai docenti dell'infanzia, 308 ai docenti della scuola primaria, 225 ai docenti della scuola secondaria di primo grado, 487 ai docenti della scuola secondaria di secondo grado e 20 al CPIA, formazione professionale ed educazione degli adulti. Dall'analisi effettuata sulle tredici categorie isolate (Tabella 4) è emerso che l'introduzione della DaD ha arricchito l'offerta formativa (24,1%) e migliorato la dimensione organizzativa (16,1%). Un evidente punto di forza è rappresentato anche dal modo in cui il sistema scolastico ha risposto all'emergenza (14,5%). A seguire il 7,6% delle evidenze si concentra in *Altre risposte*. La DaD ha apportato vantaggi relazionali (7,6%), ha migliorato gli atteggiamenti degli studenti verso la didattica (7,1%), ha contribuito ad accrescere i guadagni apprenditivi generici (7,1%) e sviluppato nuove competenze informatiche (5,1%). Il 4,2% dei rispondenti riconosce un potenziamento anche nelle aree che riguardano l'inclusione oltre ad un incremento dello sviluppo professionale dei docenti (2,7%) e delle competenze degli studenti connesse alla DaD (2,4%). In misura minore i docenti individuano un beneficio nella gestione della classe (0,9%) e nella loro disposizione/approccio alla nuova modalità didattica (0,6%).

Categoria	N (regione Campania)	% (regione Campania)
1. Risposta all'emergenza	159	14,5%
2. Sviluppo di nuove competenze informatiche	56	5,1%
3. Vantaggi relazionali	83	7,6%
4. Miglioramento organizzativo	177	16,1%
5. Sviluppo professionale dei docenti	30	2,7%
6. Competenze degli studenti connesse alla DaD	26	2,4%
7. Atteggiamento degli studenti verso la DaD	78	7,1%
8. Guadagni apprenditivi generici	78	7,1%
9. Arricchimento dell'offerta formativa	264	24,1%
10. Inclusione	46	4,2%
11. Disposizione/approccio dei docenti	7	0,6%
12. Gestione della classe	10	0,9%
13. Altre risposte	83	7,6%
Totale	1097	100%

Tabella 4: Punti di forza (Totale delle risposte per categoria)

In *Risposta all'emergenza* i docenti campani riconoscono alla DaD la continuità didattica e relazionale (12,2%) piuttosto che considerarla l'unica soluzione alla chiusura forzata (risposta emergenziale, 2,3%). In *Sviluppo di nuove competenze informatiche*, la sottocategoria con il maggior numero di occorrenze riguarda le nuove competenze digitali (2,9%): l'unità d'analisi riconosce un vantaggio generico nell'aver acquisito delle specifiche abilità e/o competenze rinvenibili in tale area. Si rilevano gli effetti positivi anche nel background degli studenti con l'acquisizione di nuove competenze digitali (1,2%), 2 rispondenti dichiarano che gli stessi genitori/tutori abbiano affinato competenze informatico-tecnologiche mentre 9 (di cui più del 50% appartenenti alla secondaria di secondo grado) riferiscono un personale incremento in tale ambito.

In *Vantaggi relazionali* emerge la collaborazione e il coinvolgimento delle famiglie (2,2%) nel supportare i figli durante le attività didattiche e si riconosce, allo stesso tempo, un miglioramento generalizzato delle relazioni (vantaggi relazioni generici 1,8%). Queste ultime sottocategorie sono imputabili, per la quasi totalità, agli ordini e gradi inferiori in particolare infanzia e primaria. Analogamente si manifesta un consolidamento nella relazione docente-discente (1,5%), tra colleghi (0,9%) e tra pari (0,5%). La DaD ha rafforzato la propensione all'aiuto reciproco, al lavoro di squadra, sostenuto anche dalle figure dirigenziali. Un minor numero di risposte si concentra nella valorizzazione e riconoscimento del ruolo della scuola (0,4%) in cui i docenti sottolineano la valorizzazione dei principali attori scolastici e un rafforzamento del rapporto con le famiglie (0,3%). Come riportato in tabella 5, il *Miglioramento organizzativo* ha rappresentato una delle categorie più consistenti, in particolare la flessibilità organizzativa (5,4%) è la tematica più frequente. La didattica a distanza ha significato immediatezza e ottimizzazione dei tempi (4,5%) così come accessibilità e fruibilità dei materiali (4,5%) in quanto ha agevolato la possibilità di uso e ricezione dei materiali didattici, nel fornire feedback e nel compiere comunicazioni più tempestive. L'1,8% sostiene inoltre che la DaD sia stata vantaggiosa nella riduzione delle distanze e degli spostamenti tra l'abitazione e il luogo di lavoro (Tabella 5).

Categoria	Sottocategorie	N	% sul totale delle categorie
Miglioramento organizzativo	Flessibilità organizzativa	59	5,4%
	Immediatezza e ottimizzazione dei tempi	49	4,5%
	Riduzione delle distanze e degli spostamenti	20	1,8%
	Accessibilità e fruibilità dei materiali	49	4,5%

Tabella 5: Valori % delle sottocategorie rapportati sul totale delle categorie

Nella categoria *Sviluppo professionale docente* i rispondenti focalizzano l'attenzione sull'apprendimento di nuove competenze digitali (0,8%), sull'esigenza di formarsi e autoformarsi (0,7%), sul miglioramento delle competenze generiche e trasversali (0,6%) e sulla possibilità di essersi metterci in gioco e aver sperimentato nuovi contesti (0,5%). Rispetto a quest'ultima sottocategoria non sono presenti evidenze nei seguenti segmenti: scuola dell'infanzia, CPIA e formazione per gli adulti.

Anche gli allievi hanno affinato le loro competenze durante questo periodo (*Competenze degli studenti connesse alla DaD*). Dall'analisi risulta un'equa distribuzione di frequenze tra sviluppo di competenze generiche e trasversali (1,2%) e nuove competenze digitali (1,2%). La DaD ha inciso positivamente sui comportamenti degli studenti (*Atteggiamenti degli studenti verso la DaD*) rilevando un progresso in termini di attenzione, impegno e partecipazione (2,8%), di autonomia (2,4%), rinforzando le capacità gestionali e organizzative, e di assunzione di responsabilità (responsabilizzazione 0,9%). In riferimento all'ordine scolastico, i docenti della scuola dell'infanzia non esprimono alcuna considerazione in merito ai costrutti richiamati dalla suddetta categoria. La DaD ha, inoltre, accresciuto l'interesse e la motivazione (1%) anche da parte di chi generalmente manifestava comportamenti avversi.

In *Guadagni apprenditivi generici* convergono l'insieme delle risposte che non specificano gli attori del processo di insegnamento-apprendimento: il 4,2% afferma di aver potenziato competenze generiche e trasversali mentre il 2,9% di aver sviluppato nuove competenze digitali. La DaD ha significato soprattutto l'*Arricchimento dell'offerta formativa* (Tabella 6) in cui la sottocategoria con più occorrenze è inerente alla ricchezza e alla multimedialità di materiali/strumenti (7,6%) a cui seguono l'innovazione e le strategie/metodologie didattiche (4,7%). La DaD è risultata stimolante (3,6%) in quanto ha immerso i diversi attori in nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi (2,7%), ha favorito l'individualizzazione didattica (2,4%), e ha permesso di ripensare all'organizzazione e alla progettazione (1,6%). Come prevedibile i docenti dell'infanzia non riportano alcuna risposta in merito giacché l'arricchimento, per questa fascia d'età, avviene principalmente nelle attività in presenza e mediante la socialità.

Categoria	Sottocategorie	N	% sul totale delle categorie
Arricchimento dell'offerta formativa	Innovazione e strategie/metodologie didattiche	52	4,7%
	Ricchezza e multimedialità di strumenti/materiali	83	7,6%
	Monitoraggio, valutazione e autovalutazione	16	1,5%
	Nuovi ambienti di apprendimento e canali comunicativi	30	2,7%
	Individualizzazione della didattica	26	2,4%
	Organizzazione e progettazione didattica	18	1,6%
	Didattica efficace e stimolante	39	3,6%

Tabella 6: Valori % delle sottocategorie rapportati sul totale delle categorie

Nella decima categoria (*Inclusione*) si riporta che la DaD ha consentito l'accessibilità (2,7%), sono stati raggiunti tutti gli studenti compresi i domiciliati all'esterno, in strutture sanitarie, rieducative e con Bisogni Educativi Speciali o con particolari caratteristiche (1,5%). Valori piuttosto bassi si riscontrano nella *Disposizione/approccio dei docenti* e nelle varie declinazioni: motivazione (0,3%), preparazione e impegno (0,2%). In *Gestione della classe* lo 0,9% afferma che l'ambiente virtuale abbia facilitato il controllo delle interazioni da parte del docente, e ridotto gli eventuali elementi di disturbo. Infine nella categoria *Altre Risposte* le sottocategorie si collocano nell'ordine: nessun aspetto positivo (4,5%) riscontrato nello svolgimento della didattica a distanza, altro (2,8%) e non so (0,3%).

4.3 Punti di debolezza

La terza domanda ha consentito ai docenti di indicare, in un duplice spazio, i *punti di debolezza* che hanno segnato la DaD durante il *lockdown*. Dalla domanda derivano 1162 evidenze così ripartite tra gli ordini e gradi scolastici: 57 infanzia, 339 primaria, 245 secondaria di primo grado, 498 secondaria di secondo grado e 18 CPIA, formazione professionale ed educazione degli adulti. Come visibile dalla tabella 7 per i docenti non è stato facile trasporre la didattica dalle aule alla modalità online per cui le difficoltà connesse al nuovo ambiente di apprendimento (46,3%) rappresentano la principale problematica. Seguono le criticità legate agli strumenti tecnologici (19,4%), che hanno generalmente ostacolato la fruizione della DaD, e gli atteggiamenti e ruoli avversi da parte di studenti e famiglie rispetto all'ambiente di apprendimento (9,4%). Anche in questo caso molte risposte rimarcano i problemi legati all'inclusione (9,0%), alla riorganizzazione dell'assetto scolastico (7,2%) e ai preoccupanti effetti negativi derivati (4,8%). Per i docenti campani non appaiono determinanti i problemi riguardanti le competenze informatiche (1,7%) e solo il 2,1% delle evidenze si colloca in *Altre risposte*.

Categorie	N (regione Campania)	% (regione Campania)
1. Criticità legate agli strumenti tecnologici	226	19,4%
2. Problemi legati alle competenze informatiche	20	1,7%
3. Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento	538	46,3%
4. Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico	84	7,2%
5. Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento	109	9,4%
6. Inclusione	105	9,0%
7. Effetti negativi della DaD	56	4,8%
8. Altre risposte	24	2,1%
Totale	1162	100%

Tabella 7: Punti di debolezza (Totale delle risposte per categoria)

Passando alla distribuzione delle frequenze nelle singole categorie, in *Criticità legate agli strumenti tecnologici* si evidenziano i principali ostacoli al buon funzionamento della DaD (Tabella 8): i problemi di rete (connessione scarsa/assente, 11,4%), la mancanza/carenza di dispositivi (3,6%), le difficoltà tecniche (2,8%) con particolare riferimento alle piattaforme non sempre agevoli e di facile accesso cui hanno dovuto far fronte studenti, docenti e famiglie e, infine, i dispositivi inadeguati (1,6%) perché obsoleti, non funzionanti o non adatti.

Categoria	Sottocategorie	N	% sul totale delle categorie
Criticità legate agli strumenti tecnologici	Connessione scarsa/assente	132	11,4%
	Mancanza/carenza di dispositivi	42	3,6%
	Dispositivi inadeguati	19	1,6%
	Difficoltà tecniche	33	2,8%

Tabella 8: Valori % delle sottocategorie rapportati sul totale delle categorie

Nella seconda categoria (*Problemi legati alle competenze informatiche*) i docenti lamentano la penuria o quantomeno una scarsa abilità nell'utilizzo degli strumenti informatici da parte di chi, a vario titolo, ha preso parte alla didattica a distanza (competenze informatiche scarse/assenti, 1,2%). Il valore percentuale decresce nelle altre sottocategorie, ovvero mancanza di competenza dei genitori/tutori (0,3%), dei docenti (0,2%) e degli studenti (0,1%). Anche in questo caso le evidenze che rimarcano le scarse competenze digitali dei genitori/tutori provengono esclusivamente dalla scuola dell'infanzia e primaria.

La categoria successiva, *Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento*, aggrega l'insieme delle sottocategorie più riportate nell'analisi condotta (Tabella 9).

Categoria	Sottocategorie	N	% sul totale delle categorie
Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento	Scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback	65	5,6%
	Mancanza di contatto diretto	208	17,9%
	Relazioni tra pari	36	3,1%
	Difficoltà nei processi valutativi	70	6,0%
	Difficoltà nel monitoraggio e controllo	54	4,6%
	Inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività collaborative e di gruppo	24	2,1%
	Difficoltà di coinvolgimento	9	0,8%
	Difficoltà nella progettazione e nel raggiungimento degli obiettivi	50	4,3%
	Inadeguatezza dell'ambiente per le fasce d'età	9	0,8%
	Impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento	12	1,0%
	Aumento del carico di lavoro per gli studenti	1	0,1%

Tabella 9: Valori % delle sottocategorie rapportati sul totale delle categorie

La percentuale più alta sul totale delle sottocategorie si individua nella mancanza di contatto diretto (17,9%), il venir meno dei tratti caratterizzanti la relazione educativa in presenza. Aspetti altrettanto preoccupanti e correlati all'ambiente virtuale sono la scarsa qualità dello scambio comunicativo, dell'interazione e del feedback (5,6%) che hanno impedito i riscontri immediati degli studenti e/o delle famiglie. Dalla loro parte, i docenti pongono in rilievo la difficoltà nei processi valutativi (6,0%) soprattutto nelle verifiche in itinere (funzione formativa), nei momenti dedicati al monitoraggio e al controllo (4,6%), aumentando la possibilità di cheating con ovvie conseguenze sulla valutazione in generale. Non è risultato facile progettare e raggiungere gli obiettivi stabiliti (4,3%) che hanno previsto un riadattamento rispetto alla nuova modalità didattica. Segue la mancanza di socializzazione, di confronto e supporto reciproco causati dal venir meno delle relazioni tra pari (3,1%): la DaD ha impedito la realizzazione di attività pratico-collaborative, basti pensare alle occasioni ludico-manipolative che tipizzano la scuola dell'infanzia o gli istituti tecnici nei quali i laboratori ricoprono la maggior parte del tempo di apprendimento (inadeguatezza dell'ambiente di apprendimento per lo svolgimento di attività pratiche/laboratoriali e delle attività collaborative di gruppo 2,1%). Altre evidenze fanno riferimento all'inefficacia della DaD soprattutto per i bambini di tenera età che necessitano di un adulto per l'utilizzo dei supporti tecnologici, di conseguenza si è evinta l'impossibilità di gestire in modo autonomo lo strumento (1,0%), l'inadeguatezza dell'ambiente per fasce d'età (0,8%) e la difficoltà di coinvolgimento (0,8%) che comprova la povertà didattica e gestionale in alcune specifiche situazioni. La sottocategoria meno rappresentata si riferisce all'aumento del carico di lavoro per gli studenti (0,1%).

In *Difficoltà connesse alla riorganizzazione dell'assetto scolastico* sono comprese le criticità a cui i docenti hanno dovuto far fronte nell'espletamento della DaD e si riferiscono: all'aumento del carico di lavoro (4,2%), all'inadeguata formazione (1,4%), sia pregressa sia in itinere, e alla scarsa/assente organizzazione scolastica (0,5%). Il peso organizzativo e la gestione del lavoro ha coinvolto anche la sfera familiare con un aumento del carico di lavoro (0,3%), criticità sollevata esclusivamente dalla scuola primaria. Altri punti deboli si collocano nell'assenza di linee guida ministeriali (0,3%) e nella difficile collaborazione fra colleghi (0,3%). In alcuni casi i disagi sono stati creati anche dai dirigenti scolastici che hanno espletato il loro ruolo in eccesso o in difetto (assenza/eccessivo controllo del dirigente scolastico, 0,2%).

In *Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente di apprendimento* le sottocategorie mettono in luce una serie di comportamenti negativi degli studenti quali ad esempio cali di attenzione, impegno e parte-

partecipazione (4,5%), motivazione e interesse (1,5%), autonomia e responsabilità (1,4%). Le restanti sottocategorie invece pongono in risalto da un lato un'eccessiva interferenza dei genitori nelle attività didattiche (1,3%), dall'altro una scarsa o assente collaborazione scuola-famiglia (0,4%), sia nei termini di cooperazione e/o interesse per le attività didattiche sia nella relazione scuola-famiglia (0,2%). Si aggiunge la scarsa importanza attribuita alla DaD (0,1%), atteggiamento riscontrato tanto negli alunni quanto nei genitori. In Campania, non si riportano atteggiamenti negativi in merito alla certezza di promozione (0%).

Una costante, nelle risposte analizzate, riguarda le problematiche che contrastano il processo di *Inclusione*, maggiormente intensificatosi durante la pandemia. Le difficoltà e le conseguenti debolezze, presenti in questa categoria, dimostrano il carattere poco inclusivo della DaD (4,5%). Ne deriva, infatti, il disagio risentito dagli studenti con problematiche certificate e non (1,6%), e il non raggiungimento di alcuni allievi determinando il rischio di dispersione scolastica (1,2%) a cui seguono le condizioni di svantaggio socio-culturale ed economico (1,0%). Il lockdown ha aumentato il divario sociale soprattutto negli studenti che già presentavano difficoltà pregresse di apprendimento e per i quali erano necessari interventi personalizzati e individualizzati (0,4%), così come l'ampliamento dei disagi familiari (0,2%). Ultima sottocategoria segnalata si riferisce alle difficoltà linguistiche (0,1%).

Tra gli *Effetti negativi della DAD* il maggior numero di occorrenze rinvia ai giudizi negativi generici attribuiti alla DaD (3,0%) a cui fanno seguito le ripercussioni che la didattica a distanza ha provocato a livello psicologico (0,9%), sullo stato di salute generico (0,6%) e sulla salute fisica (0,3%).

In *Altre risposte* convergono l'insieme delle evidenze residuali, riconducibili in altro e/o non so (5,8%) e in nessun punto di debolezza (0,3%).

4.4 Commenti e riflessioni dei docenti

Nella quarta domanda è stato chiesto ai docenti di integrare la propria esperienza con *commenti e riflessioni personali*. Sono state registrate 409 evidenze di cui 18 indicate dall'infanzia, 129 dalla primaria, 89 dalla secondaria di primo grado, 164 dalla secondaria di secondo grado e 8 da CPIA, formazione professionale ed educazione degli adulti. Le categorie individuate riportano sia le problematiche sia gli aspetti positivi della DaD (Tabella 10).

La maggior parte dei rispondenti ritiene che la didattica a distanza sia stata una risposta all'emergenza (20,3%). Il 19,6% si ritrova categorizzato in *Altre risposte*, data la diversità e la variabilità delle evidenze riportate in questo spazio aggiuntivo. Molte sono stati i disagi generati dal nuovo ambiente di apprendimento (17,4%) a cui corrispondono effetti positivi e negativi (13,7%). La professionalità del docente ne ha giovato in termini di crescita e formazione professionale (9,0%) anche se non sono mancate le problematiche organizzative (7,1%). In merito a partecipazione e impegno, nella categoria ruoli e atteggiamenti verso la DaD confluiscono opinioni divergenti (5,9%). I docenti rimarcano le difficoltà inerenti all'inclusione (5,6%) e l'1,5% esprime le conseguenze negative personali scaturite dall'esperienza (1,5%). Nessun docente riferisce le criticità del precariato (0%).

Categorie	N (regione Campania)	% (regione Campania)
1. Professionalità docente	37	9,0%
2. Conseguenze negative personali sui docenti	6	1,5%
3. Criticità del precariato	0	0%
4. Effetti della DaD sulla didattica	56	13,7%
5. Difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	71	17,4%
6. Difficoltà di inclusione	23	5,6%
7. Risposta all'emergenza	83	20,3%
8. Ruoli e atteggiamenti verso la DaD	24	5,9%
9. Difficoltà organizzative	29	7,1%
10. Altre risposte	80	19,6%
Totale	409	100%

Tabella 10: Commenti e riflessioni dei docenti (Totale delle risposte per categoria)

Nell'opinione diffusa si ritiene che la DaD non possa sostituire la didattica in presenza (11,0%), che sia una risposta emergenziale (6,1%) piuttosto che una modalità atta a garantire la continuità didattica (3,2%) (Tabella 11).

Categoria	Sottocategorie	N	% sul totale delle categorie
Risposta all'emergenza	Continuità didattica	13	3,2%
	Risposta emergenziale	25	6,1%
	La DaD non può sostituire la didattica in presenza	45	11,0%

Tabella 11: Valori % delle sottocategorie rapportati sul totale delle categorie

In *Altre risposte* (Tabella 12) sono incluse le riflessioni non imputabili in nessuna delle categorie presenti e, in particolare, la sottocategoria inerente ai commenti generici, positivi e negativi, raggiunge la percentuale più alta sul totale di tutte le categorie emerse dalla domanda (13,0%), e si esplicita la richiesta di un intervento da parte delle istituzioni (0,5%).

Categoria	Sottocategorie	N	% sul totale delle categorie
Altre risposte	Richiesta di un intervento da parte delle istituzioni	2	0,5%
	Commenti generici positivi e commenti generici negativi	53	13,0%
	Difficoltà riscontrate nella compilazione del questionario	1	0,2%
	Ringraziamenti	1	0,2%
	Altre risposte	16	3,9%
	Non so/nessun commento	7	1,7%

Tabella 12: Valori % delle sottocategorie rapportati sul totale delle categorie

Molteplici sono le evidenze che rimarcano gli aspetti negativi del nuovo ambiente di apprendimento, quali la mancata relazione in presenza (8,1%) e le difficoltà legate all'età degli studenti (3,2%), soprattutto dei bambini della scuola dell'infanzia o delle prime classi della primaria. I docenti riportano le criticità nel valutare e monitorare gli apprendimenti (2,4%), nella comunicazione e nei feedback immediati (1,2%). A queste si aggiungono la mancanza dell'aspetto pratico-manuale e dei materiali didattici (0,5%), e gli aspetti tecnici connessi alle risorse tecnologiche (2,0%).

Non mancano i risvolti positivi tratti dall'esperienza, ovvero l'opportunità di crescita professionale (4,4%), pur sottolineando la mancanza di formazione e di competenze specifiche nella gestione della didattica a distanza (2,4%). La DaD ha favorito lo sviluppo e la messa in pratica di competenze digitali da parte dei docenti (1,2%) e consolidato la collaborazione positiva con le figure di sistema (1,0%).

In *Effetti della DaD sulla didattica*, il 50% de docenti della secondaria di secondo grado auspicano l'integrazione della DaD nella didattica in presenza (4,9%). Si denota dunque l'intenzione di adottare questa modalità anche in periodi di ritorno alla regolarità. Si riportano, inoltre, le potenzialità riscontrate secondo un ordine decrescente: innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita per il futuro (2,9%); efficacia didattica (1,7%); scoperta di nuove strategie didattiche (1,5%); maggiore personalizzazione della didattica (1,2%); risultati positivi inattesi (1,0%) e maggior raggiungimento degli studenti (0,5%).

In *Difficoltà organizzative* si dichiara un aumento del carico di lavoro (4,2%) sia dei docenti sia degli studenti, l'assenza di indicazioni precise (1,2%), a livello ministeriale e locale, così come la difficoltà di collaborazione tra e con le figure di sistema (1,0%) manifestatasi, in alcuni casi, con l'eccessiva presenza dei dirigenti e in altri con la loro totale assenza. Solo una minima percentuale (0,5%) evidenzia la difficile gestione della DaD che ha previsto una riprogettazione organizzativa da parte dei diversi attori coinvolti.

Anche la categoria *Ruoli e degli atteggiamenti verso la DaD* varia tra opinioni negative e positive. Le prime sono espresse in mancanza di impegno e partecipazione degli studenti (1,0%) e la sovrapposizione delle famiglie (0,2%) attraverso la loro interferenza nelle attività didattiche. Le seconde enfatizzano il maggior impegno e partecipazione dei docenti (2,4%), degli studenti (1,2%) e anche delle famiglie (1,0%).

La situazione emergenziale ha aggravato il processo di *Inclusione* e le problematiche hanno riguardato la dispersione scolastica (2,0%), dovuta al mancato raggiungimento di tutti gli alunni, soprattutto di coloro con problematiche certificate e non (1,7%), e le difficoltà socio-economiche e culturali (0,5%), che hanno contribuito ad aumentare il divario sociale. Così come nei punti di debolezza anche in questo caso si registrano nell'ordine: scarsi apprendimenti (0,7%), ampliamento delle difficoltà pregresse (0,5%) e ridotta possibilità di personalizzazione della didattica (0,2%). I docenti, inoltre, esprimono le proprie preoccupazioni in merito alle conseguenze negative che hanno impattato sia sulla propria salute psicofisica (1,2%) che sulla gestione della vita privata (0,2%).

5. Conclusioni

Durante il periodo del primo *lockdown* le istituzioni scolastiche, la classe docente, le famiglie e gli studenti se per un verso hanno dovuto far fronte a notevoli difficoltà, attuando strategie migliorative per arginare le problematiche emergenti, dall'altro hanno sperimentato nuove modalità didattiche sviluppando soprattutto le competenze digitali e sopperendo alle mancanze affiorate.

Questo è quanto ricavato dalle risposte aperte fornite dai docenti della regione Campania le cui categorie rispecchiano le criticità e le potenzialità desunte dall'analisi condotta sul campione nazionale (Batini, Spasetti & Szpunar, 2021). Tra le principali difficoltà si attestano le problematiche connesse agli strumenti tecnologici con cui i differenti attori si sono imbattuti così come l'assenza o mancanza di una connessione internet stabile e la carenza dei dispositivi digitali. Fattori, questi ultimi, indicati anche nel Rapporto Istat (2020) relativamente agli anni 2018-2019, nel quale si evince il mancato possesso di un digital device da parte degli studenti di età compresa fra i 6 e i 17 anni (12,3%), residenti nel Sud Italia (19%), e l'impatto delle scarse competenze digitali sul divario sociale.

Dalla modellizzazione categoriale scaturisce la duplice accezione attribuita alla DaD sia nei termini di continuità didattico-formativa, sia come unica soluzione in risposta alla condizione emergenziale. Dalla lettura estensiva del corpus testuale, è possibile rintracciare svantaggi e vantaggi tratti dall'esperienza vissuta. In alcuni casi, si riporta una avversione per la didattica a distanza che ha inciso negativamente sul livello

di partecipazione, interesse e motivazione degli studenti, specialmente del secondo ciclo, con ripercussioni sul rendimento scolastico. L'inadeguatezza del nuovo ambiente di apprendimento, per gli alunni di tenera età, ha significato il venir meno della socialità e un sovraccarico di impegno da parte dei genitori-tutori, anche se ha rafforzato la corresponsabilità scuola-famiglia. I docenti rimarcano lo sforzo nella riprogettazione delle attività didattiche, nel monitoraggio e nella valutazione delle prestazioni, scaturito da una personale inesperienza in merito al nuovo setting formativo. Il digital divide, inteso sia come carenza dei dispositivi sia come assenza di competenze tecnologiche, ha acuito lo svantaggio socio-economico culturale con effetti negativi sulla didattica erogata risultando poco inclusiva e accessibile a molti. Contrariamente, tra i punti di forza va evidenziata l'intenzione degli insegnanti di rimettersi in gioco, di reinventarsi, di investire in formazione, di affinare le competenze progettuali e informatiche. Il ricorso alla didattica a distanza, infatti, ha arricchito l'offerta formativa aprendo a nuovi ambienti di apprendimento connotati dalla combinazione di differenti canali comunicativi, da una molteplicità di risorse e dalla possibilità di rendere flessibile il processo di insegnamento-apprendimento. I docenti campani riconoscono la potenzialità della DaD nell'ottimizzazione dei tempi e degli spazi, nell'accessibilità e fruizione dei materiali.

A nostro avviso, la situazione emergenziale ha fornito una visione nitida delle questioni già esistenti a livello regionale, ragion per cui non solo bisognerebbe rafforzare le infrastrutture tecnologiche e di rete ma puntare a diffondere in maniera capillare la cultura del digitale sia tra il personale scolastico sia tra l'utenza. Sosteniamo, dunque, che la formazione possa rappresentare la chiave di volta per contrastare quanto meno l'inefficacia didattico-metodologica e gli atteggiamenti avversi degli studenti. Ripensare la scuola e potenziare quel novero di competenze professionali potrebbe, altresì, sopperire alle lacune e deficienze socio-culturali e motivazionali che si sono riscontrate.

Per concludere si riportano alcuni versi che, oltre a racchiudere il senso del lavoro presentato, fungono da valido auspicio per la scuola italiana, "l'esigenza che l'istruzione debba usare di queste occupazioni in modo da permettere alla generazione successiva di acquisire una comprensione che ora manca fin troppo, ponendo in tal modo le persone in grado di continuare la loro attività con intelligenza anziché alla cieca" (Dewey, 1916, pp. 302-303).

Riferimenti bibliografici

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). Le parole 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. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Bezzi, C. (2015). *Domanda e ti sarà risposto. Costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale*. Milano: Franco-Angeli.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 176-185.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company (trad. it., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965).
- 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>.
- 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-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Maragliano, R. (2020). Un modo nuovo d'intendere la scuola. *IlSole24ore* del 3 maggio 2020.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- 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. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12.
- UNESCO (2020a). *COVID-19 education response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO (2020b). *COVID-19 Educational disruption and response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. URL: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoftlaunch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>

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 insegnino 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 lanciarci 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 ascoltavano 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>

Online supervision as a supporting tool to define curricular internship programmes: a research on future Nursery School educators

La Supervisione online come dispositivo di supporto alla qualificazione dei tirocini curricolari: una ricerca sui futuri Educatori di nido

Arianna Giuliani

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

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Giuliani, A. (2021). Online supervision as a supporting tool to define curricular internship programmes: a research on future Nursery School educators. *Italian Journal of Educational Research*, S.1., 62-73.

Corresponding Author: Arianna Giuliani
arianna.giuliani@uniroma3.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: May 15, 2021

Accepted: July 20, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p62>

Abstract

In rethinking the articulation of training activities following the COVID-19 pandemic, university contexts have had to face a complex challenge: the reorganization of internships within the course curriculum. Redesigning these experiences while taking into account public health and local needs has led to the sudden transformation of consolidated practices, and this has often been a source of disorientation and concern for both students and teacher-tutors.

This paper explores research developed in the 2020/21 academic year at the Department of Education of Roma Tre University. The main objective was to verify the effectiveness of an online supervision path in guiding and defining the internship experience of students, also in order to identify a useful model to be disseminated among teachers who perform the function of tutors. During the path the students worked in small groups through remote activities in synchronous and asynchronous mode and qualitative and quantitative tools were used.

In addition to how the online training actions were designed, the data collected allowed us to reflect on the added value that the encouragement of an active and collaborative approach can give to curricular internship paths, especially in a crisis situation such as the current one. From the students' point of view as well, working on specific guided paths with the use of supervision methodology can be useful to orient them during the internship experience and to give support on a cognitive and emotional level with respect to what they achieve in receiving structures in face-to-face mode and/or remotely.

Keywords: COVID-19 pandemic; instructional tool; internship programme; supervision; University.

Riassunto

Nel ripensare l'articolazione delle attività formative a seguito della pandemia COVID-19, i contesti universitari hanno dovuto far fronte a una complessa sfida: la riorganizzazione dei tirocini curricolari. Riprogettare tali esperienze tenendo conto delle esigenze socio-sanitarie e del territorio ha comportato la trasformazione repentina di pratiche consolidate, e questo è stato spesso fonte di disorientamento e preoccupazione sia per gli studenti che per i docenti-tutor.

Il contributo approfondisce una ricerca sviluppata nell'a.a. 2020/21 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Il principale obiettivo è stato verificare l'efficacia di un percorso di Supervisione online nell'orientare e qualificare l'esperienza di tirocinio degli studenti, anche al fine di individuare un modello utile da diffondere tra i docenti che svolgono la funzione di tutor. Durante il percorso gli studenti hanno lavorato in piccoli gruppi mediante attività a distanza in sincrono e asincrono e sono stati utilizzati strumenti di tipo quali-quantitativo.

Oltre che sulla modalità di progettazione delle azioni formative online, i dati rilevati hanno consentito di riflettere sul valore aggiunto che l'incentivazione di un approccio attivo e collaborativo può dare ai percorsi di tirocinio curricolare, soprattutto in una situazione di crisi come è quella attuale. Anche dal punto di vista degli studenti, lavorare su specifici percorsi di accompagnamento mediante il dispositivo della Supervisione può essere utile per essere orientati durante l'esperienza di tirocinio e per avere supporto sul piano cognitivo ed emotivo rispetto a ciò che svolgono nelle strutture accoglienti in presenza e/o a distanza.

Parole chiave: pandemia COVID-19; dispositivo educativo; tirocinio; supervisione; Università.

1. Introduzione

L'emergenza sanitaria connessa alla pandemia COVID-19 ha portato con sé rilevanti implicazioni per i sistemi di istruzione di ogni ordine e grado. Realtà educative in cui pratiche didattiche consolidate erano affiancate da esperienze innovative anche di carattere digitale, ma anche realtà più fragili in cui la possibilità di fare esperienze di didattica a distanza era stata fino a quel momento limitata o nulla, hanno dovuto far fronte alla gestione di una situazione complessa che ne ha comportato la crisi dei processi ordinari e che ha richiesto la rapida riorganizzazione delle attività formative con modalità totalmente o prevalentemente a distanza (Daniel, 2020; Marinoni, Van't Land & Jensen, 2020; Karalis & Raikou, 2020; OECD, 2020; Trincherò, 2020; Williamson, Eynon & Potter, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021).

Nel ripensare l'articolazione delle attività formative a seguito della pandemia COVID-19, anche i contesti universitari hanno dovuto gestire delle sfide complesse. Oltre che sulla riprogettazione delle attività didattiche a distanza, ambito che già costituiva per alcune realtà una pratica consolidata ad integrazione delle attività frontali, e che dunque ha richiesto interventi mirati ma in qualche modo sostenibili, l'attenzione si è dovuta concentrare anche sulla riorganizzazione dei tirocini curriculari, ambito specificatamente connesso ad attività sul campo e di rado messo in discussione in termini di strategie di gestione (Parveen & Mirza, 2012; Simons et al., 2012; Melacarne & Bonometti, 2014; Bernardini, 2015; Salerni, 2016; Gandolfi, 2019).

Riprogettare le esperienze di tirocinio degli studenti tenendo conto delle esigenze socio-sanitarie e del territorio ha comportato la trasformazione di un processo emblematico nell'ambito della formazione universitaria, e questo è stato fonte di disorientamento e preoccupazione spesso non solo per gli studenti ma anche per i docenti-tutor. Allo stesso tempo, tuttavia, nel far fronte alla necessità di governare e orientare in modo consapevole i cambiamenti in corso, c'è stata l'opportunità, sul piano scientifico e organizzativo, di riflettere sulle strategie e sui dispositivi che possono essere utili per qualificare anche con interventi a distanza le esperienze di tirocinio, sul campo e/o con modalità miste, che svolgono gli studenti universitari (Bobbo & Moretto, 2020; Mediawati et al., 2020; Srivastava, Mohanty & Mohanty, 2020; Del Gobbo, Frison & Pellegrini, 2021; Jayasuriya, 2021; Premoli et al., 2021).

In uno scenario in cui gli studenti sono vincolati a gestire le proprie attività di studio totalmente o prevalentemente a distanza, godendo dunque di una limitata possibilità di instaurare relazioni face-to-face profonde con i pari e con i docenti, i percorsi di tirocinio sembrano continuare ad offrire un canale privilegiato per stabilire contatti diretti con il territorio e con altri soggetti implicati nei processi formativi, siano essi docenti, educatori o colleghi tirocinanti. Garantire le opportune forme di supporto e accompagnamento durante i percorsi di tirocinio, dunque, è importante per fare in modo che tali esperienze, oltre a facilitare un primo contatto con il mondo del lavoro, consentano agli studenti di lavorare su loro stessi in quanto soggetti in apprendimento e in quanto futuri professionisti consapevoli.

Un dispositivo che da tempo è oggetto di attenzione dalla comunità scientifica anche con riferimento all'ambito del tirocinio, a questo proposito, è quello della Supervisione pedagogica. Questo, indagato in associazione ai temi delle esperienze educative sul campo e della professionalità riflessiva, è stato evidenziato come efficace per analizzare, problematizzare e migliorare la qualità dei contesti educativi e dei processi che intercorrono tra gli attori che ne fanno parte (Simeone, 2014; Bannik, 2015; Oggionni, 2016; Bouchamma, Giguère & April, 2019; Olivieri, 2020; de Nazare Coimbra et al., 2020). La pratica della Supervisione, dunque, sembra essere particolarmente interessante da sottoporre ad indagine al fine di comprendere se e in che modo può contribuire a mantenere alta la qualità di un processo emblematico per uno studente universitario quale è il tirocinio curricolare.

Nel progettare percorsi di Supervisione pedagogica, solitamente, si prevedono incontri sistematici tra più attori coinvolti di una data realtà educativa. Questi, coordinati da un supervisore, sono invitati a riflettere su loro stessi, sul contesto in cui operano e sui processi e sulle relazioni che intercorrono all'interno della struttura a cui fanno riferimento. L'obiettivo è, una volta individuati punti di forza e criticità, problematizzarli e lavorare nella prospettiva del miglioramento continuo utilizzando strategie funzionali e orientando in modo positivo i processi interni alla struttura. Tradizionalmente i percorsi di Supervisione sono progettati mediante incontri in presenza, anche al fine di valorizzare l'interazione diretta e porre attenzione agli aspetti comunicativi non verbali. Considerati i vincoli attualmente posti dalla pandemia COVID-19 e le rinnovate esigenze formative connesse ai percorsi di studio universitari e ai tirocini curri-

colari, che dovrebbero contrastare il più possibile il rischio che gli studenti vivano situazioni di isolamento e disorientamento, tuttavia, non è escluso che tale dispositivo possa essere flessibilmente utilizzato anche nell'ambito di una riprogettazione online e tramite interventi che lavorano non su singole strutture ma sull'interazione tra più tirocinanti attivi in diverse realtà sul territorio.

Progettare percorsi di Supervisione online del tirocinio invitando gruppi di pari a problematizzare quanto stanno osservando e svolgendo nell'ambito del tirocinio, in questa prospettiva, può consentire di qualificare la loro esperienza formativa andando a lavorare in modo condiviso, per il periodo in cui sono attori di contesto formativo in qualità di tirocinanti, oltre che sulle capacità relazionali, sulle capacità di analisi e riflessione rispetto alle pratiche professionali proprie e altrui, sull'importanza di essere aperti al dialogo e al confronto e sulla capacità di avere un approccio proattivo nella risoluzione dei problemi. Pre-disporre in un percorso a distanza spazi dedicati in cui gli studenti possono avere modo di condividere osservazioni ed esperienze rispetto al tirocinio in corso, con la supervisione di un esperto che orienta la discussione e problematizza quanto emerso anche restituendo feedback, può essere infatti una strategia efficace per garantire supporto sul piano cognitivo ed emotivo agli studenti durante l'esperienza sul campo, per contribuire a favorire lo sviluppo di competenze strategiche per il futuro professionale e, in una prospettiva più ampia, per mantenere viva la partecipazione e il confronto anche durante il periodo di didattica a distanza.

2. Materiali e metodi

2.1 La ricerca

Il contributo approfondisce una ricerca sviluppata nell'a.a. 2020/21 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, in particolare nell'ambito del Corso di Laurea in Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia.

La ricerca è stata avviata nel mese di settembre 2020, dunque in un periodo in cui i tirocini curricolari erano in ripartenza a seguito del blocco imposto, dal mese di marzo, dalla pandemia COVID-19. Riaperte in gran parte le strutture educative rivolte all'infanzia e garantita la possibilità, secondo normativa, di svolgere attività di tirocinio in presenza e/o in modalità mista, la ricerca ha previsto il coinvolgimento degli studenti che si apprestavano ad avviare il proprio percorso di tirocinio curricolare nelle strutture.

Le diffuse preoccupazioni su come poter svolgere le attività di tirocinio e su come offrire supporto agli studenti rispettando i vincoli posti dall'emergenza socio-sanitaria in corso, hanno portato ad individuare diversi obiettivi su cui lavorare nell'ambito della ricerca.

Tra i principali obiettivi ci sono stati verificare l'efficacia di un percorso di Supervisione online nell'orientare e qualificare l'esperienza di tirocinio degli studenti universitari e individuare un modello di Supervisione utile da diffondere tra i docenti che svolgono la funzione di tutor di tirocinio.

Secondariamente, anche al fine di contenere potenziali situazioni di isolamento e disorientamento connesse alle limitazioni imposte dalla normativa post COVID-19, si è voluto riflettere sulle strategie utili per riprogettare online le azioni formative e di tutorato connesse al tirocinio e sul modo in cui può essere possibile incentivare negli studenti un approccio attivo e collaborativo anche nell'ambito di una esperienza individuale quale è quella del tirocinio.

Avendo come riferimento queste finalità, l'articolazione del percorso di Supervisione ha previsto che gli studenti prendessero parte ad attività individuali e in piccolo gruppo da svolgere a distanza in modo sincrono e asincrono. Il percorso di Supervisione ha previsto l'accompagnamento degli studenti durante tutto l'arco della loro esperienza di tirocinio sul campo. Il dispositivo è stato progettato nella forma totalmente a distanza al fine di garantire a tutti gli studenti, a prescindere dai vincoli connessi alla pandemia COVID-19, di portare a termine il percorso e al fine di riflettere sul valore strategico che anche il tutorato a distanza può avere nel qualificare le esperienze di tirocinio degli studenti universitari. Per le attività in sincrono ci si è avvalsi delle funzionalità di video-riunione e scrittura condivisa offerte dalla piattaforma Microsoft Teams.

Il percorso sottoposto ad indagine, dettagliato nella Figura 1 del paragrafo 3, ha previsto che gli studenti, divisi in sotto-gruppi di circa 10 persone, partecipassero alle attività di Supervisione del tirocinio in un

arco temporale di circa due mesi. In tale periodo ogni gruppo ha preso parte a 6 incontri in sincrono e ha lavorato sulla stesura di un diario di bordo in modo asincrono. Gli incontri in sincrono hanno avuto la durata di tre ore ciascuno e sono stati così articolati:

- incontro iniziale, finalizzato alla conoscenza reciproca tra tutor e membri del gruppo e alla definizione degli obiettivi dei progetti formativi di tirocinio;
- incontri in itinere, con cadenza bisettimanale (tot. 4 incontri), finalizzati a condividere e problematizzare i diari di bordo elaborati in asincrono e a svolgere attività di simulazione di varia tipologia;
- incontro conclusivo, finalizzato a condurre un follow-up con il gruppo sui tirocini in fase di conclusione e a fornire indicazioni utili per la stesura della relazione finale.

Le attività da svolgere in modo asincrono hanno chiesto agli studenti di inviare con cadenza bisettimanale al tutor supervisore il diario di bordo relativo all'esperienza di tirocinio in corso di svolgimento nella struttura di riferimento. Per ogni materiale condiviso dagli studenti con tutor è stato previsto, prima di ogni incontro in sincrono coordinato all'invio dei diari, la restituzione di un feedback di tipo individuale via mail.

Al fine di monitorare quanto svolto e di promuovere una valutazione in itinere con funzione formativa, durante il percorso è stato previsto l'utilizzo di strumenti di tipo quali-quantitativo, di cui si darà conto nel paragrafo 2.3.

2.2 L'unità di analisi

La ricerca ha coinvolto complessivamente 41 studenti, tutti iscritti al terzo anno del Corso di Laurea in Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia. Questi hanno preso parte in quattro sessioni differenti, ognuna composta da circa 10 studenti, alle attività previste dal percorso di Supervisione svolgendo attività individuali e di gruppo. Considerate le specificità del CdL di provenienza, i contesti operativi in cui ogni studente ha svolto la propria esperienza di tirocinio sono stati costituiti da Nidi e da Servizi educativi rivolti alla fascia di età 0-3 anni.

Gli studenti che hanno partecipato online al percorso di Supervisione hanno scelto autonomamente di prendere parte a tale modalità di accompagnamento al tirocinio; in alternativa avrebbero potuto individuare come forma di tutorato quella individuale, in cui sarebbero stati affiancati da un docente del CdL. Gli studenti hanno potuto esprimere la propria preferenza tramite la piattaforma utilizzata dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre per gestire le attività formative a distanza, nel canale dedicato al tirocinio, sapendo in anticipo cosa avrebbero dovuto svolgere e con quali finalità. La scelta autonoma di prendere parte al percorso di Supervisione, e dunque alla ricerca, se da una parte ha reso contenuto il numero di soggetti coinvolti, dall'altro ha garantito un elevato livello di motivazione dei partecipanti.

La funzione di coordinatore del percorso di Supervisione, per garantire continuità negli interventi formativi, nell'ambito della ricerca è stata ricoperta dal docente che era anche responsabile di seguire gli studenti partecipanti come tutor di tirocinio.

L'età media di coloro che hanno preso parte ai gruppi di Supervisione è di 25 anni e si tratta di studenti residenti principalmente nella provincia di Roma.

Al momento dell'avvio delle attività, buona parte di loro aveva già individuato la realtà educativa in cui svolgere il tirocinio e concordato le modalità di accesso e azione in struttura. In particolare: il 17% aveva da poco avviato le attività sul campo, il 53% avrebbe iniziato il tirocinio entro la data del secondo incontro di Supervisione, il 15% era in fase di definizione del progetto formativo con la struttura, il residuo 15% avrebbe svolto le attività di tirocinio e supervisione nell'ambito della propria realtà professionale (chiedendo poi il riconoscimento delle attività lavorative come tirocinio).

Dei complessivi 41 studenti partecipanti, 18 avevano già avuto esperienze professionali nell'ambito dei Servizi per l'infanzia: 5 con esperienza lavorativa in corso e 13 con esperienza lavorativa conclusa. A dichiarare di non avere esperienza nell'ambito dell'educazione all'infanzia sono stati 12 studenti e hanno, infine, segnalato di aver avuto esperienze dirette ma informali con la fascia di età 0-6 (es. baby-sitting, presenza di bambini in famiglia e simili) 7 persone.

La possibilità di condurre attività, in ognuna delle quattro sessioni di Supervisione, con gruppi eterogenei in termini di esperienze personali (formali e informali) con l'infanzia e in termini di fase di svolgimento del tirocinio curricolare ha consentito di valorizzare l'esperienza di ognuno come risorsa per il gruppo, soprattutto per coloro che erano ancora in una fase iniziale del percorso e/o che non avevano ancora esperienze nell'ambito dell'educazione all'infanzia.

2.3 Gli strumenti

Nell'ambito della ricerca, anche al fine di triangolare le informazioni raccolte, sono stati utilizzati strumenti di tipo quali-quantitativo.

Per monitorare quanto svolto nell'ambito del percorso di Supervisione è stato utilizzato un diario di bordo semistrutturato. Il diario è stato compilato da parte del coordinatore del percorso e ha avuto il principale obiettivo di consentire la registrazione di quanto emerso nelle fasi di progettazione e sviluppo della Supervisione. Le informazioni raccolte hanno messo a fuoco: gli ambiti tematici approfonditi in ogni incontro, le sollecitazioni proposte dal docente, le risposte degli studenti, le modalità di interazione per le attività in sincrono, le modalità di presentazione delle attività svolte in modo asincrono, le capacità critiche e argomentative degli studenti nel rendicontare le proprie esperienze.

Il coordinatore del percorso di Supervisione, nonché tutor di tirocinio degli studenti partecipanti, ha utilizzato anche due questionari arricchiti da alcune domande aperte, uno proposto all'inizio e uno alla fine del percorso. Questi hanno consentito di rilevare informazioni utili per conoscere il profilo e le convinzioni degli studenti; il questionario iniziale è stato utile anche per avviare discussioni condivise su quanto emerso rispetto alle tematiche proposte. Al termine del percorso l'utilizzo del questionario è stato utile, inoltre, per avere un feedback sull'efficacia percepita dagli studenti rispetto a quanto loro proposto nell'ambito della Supervisione e per problematizzare ulteriormente con loro i punti di forza e di criticità riscontrati durante il tirocinio in struttura.

L'articolazione del percorso online di Supervisione ha previsto, infine, l'utilizzo sistematico da parte degli studenti di un diario di bordo semistrutturato. Ogni studente ha dovuto compilare il diario di bordo in modo continuativo nell'ambito della propria esperienza di tirocinio in struttura, registrando informazioni sulla struttura, sugli attori interni ed esterni che intervenivano nella progettazione educativa, sulle attività svolte (esplicitandone obiettivi, strategie e strumenti, modalità di interazione tra pari, tra lo staff educativo e tra i bambini e gli educatori, eventuali strumenti di monitoraggio e valutazione) e formulando in ultima battuta osservazioni e valutazioni in merito all'esperienza complessiva di tirocinio. L'utilizzo del diario di bordo, se da una parte ha consentito di lavorare con gli studenti sulle capacità di documentazione, scrittura e riflessione critica, dall'altra ha consentito al docente tutor di monitorare la qualità e la coerenza delle attività svolte in struttura durante il tirocinio e di avere informazioni strategiche da discutere e problematizzare con gli studenti nell'ambito degli incontri di gruppo svolti in sincrono per la Supervisione. Il coordinatore del percorso di Supervisione, durante ognuno dei 4 incontri in sincrono tenuti in itinere, ha avuto cura di far condividere i contenuti dei diari di bordo al fine di far analizzare tra pari le pratiche educative e gli strumenti utilizzati nelle diverse strutture accoglienti del tirocinio e di individuare in modo condiviso punti di forza e ipotesi di risoluzione di eventuali situazioni critiche riscontrate durante l'esperienza sul campo.

3. Risultati

Coerentemente con l'obiettivo di elaborare un modello di Supervisione utile da diffondere tra i docenti che svolgono la funzione di tutor di tirocinio, nella fase di progettazione sono stati messi a fuoco i processi emblematici da considerare, in ogni percorso, rispetto alle attività a cura del tutor-supervisore e delle attività di pertinenza degli studenti-tirocinanti (Figura 1).

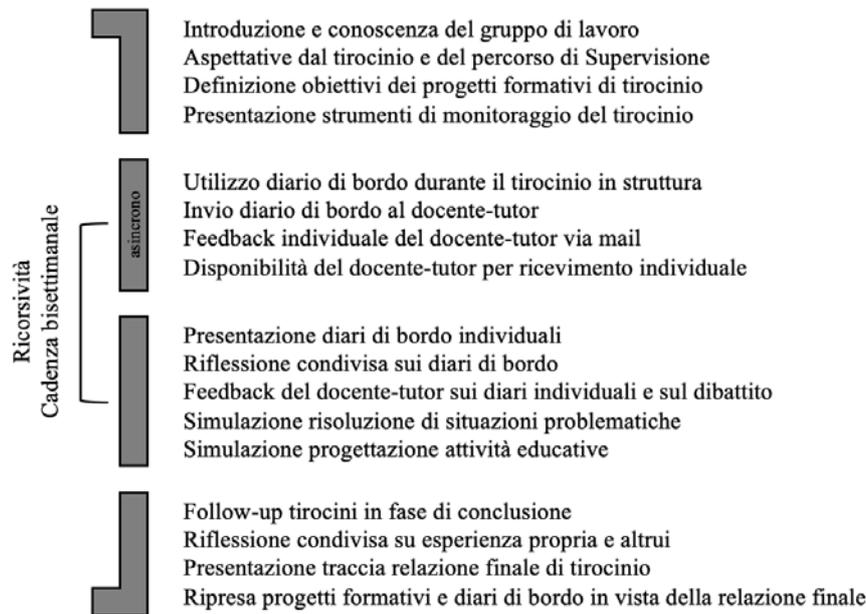


Figura 1: Modello del percorso di Supervisione del tirocinio sottoposto ad indagine

Come rappresentato nella Figura 1, mediante un approccio di tipo supportivo, il docente-tutor dovrebbe garantire ai tirocinanti un accompagnamento durante tutto il periodo di tirocinio sia con attività in sincrono che con attività da svolgere in asincrono. In particolare, come anticipato nel paragrafo 2.1, il percorso sottoposto ad indagine prevede la conduzione di 6 incontri in sincrono (uno iniziale, quattro in itinere con cadenza bisettimanale, uno conclusivo) e la richiesta di svolgere le attività relative al diario di bordo in asincrono (coordinate con gli incontri in itinere). La funzione del gruppo nell'accrescere il potenziale formativo dell'esperienza di Supervisione dovrebbe essere, in particolare, valorizzata nelle attività in sincrono, mentre a quanto ogni studente svolge in asincrono il tutor dovrebbe rispondere con feedback di tipo individuale, che siano chiari e tempestivi al fine di contenere il più possibile elementi di ambiguità e/o disorientamento.

Tenendo conto di quanto registrato mediante il diario di bordo utilizzato dal docente-tutor nella fase di sviluppo del percorso di Supervisione, saranno di seguito descritte nel dettaglio le modalità con cui sono state articolate in pratica le dimensioni previste dal modello. I principali esiti della ricerca saranno argomentati anche valorizzando quanto risposto dagli studenti ai questionari loro somministrati.

3.1 Lo sviluppo del Modello: l'incontro iniziale

Formati i gruppi di studenti con cui lavorare, il primo incontro in sincrono è sempre stato dedicato (ognuno dei quattro gruppi formati ha svolto il percorso con le medesime modalità organizzative) ad una iniziale introduzione del percorso e ad una accurata fase di conoscenza reciproca tra studenti e tra studenti e tutor. In tutti i gruppi, in questa prima fase, è stato necessario un intervento mirato del tutor per facilitare la conversazione. Benché ognuno avesse scelto autonomamente di prendere parte a un percorso di Supervisione che prevedeva attività in gruppo, infatti, è apparsa difficoltosa la fase di avvio del dibattito in quanto ognuno tendeva a rimanere concentrato su se stesso piuttosto che orientato a conoscere i pari.

Presentati tutti i membri del gruppo, durante il primo incontro in sincrono la discussione è stata poi orientata su un ambito fondamentale affinché le esperienze di tirocinio divenissero in prospettiva significative in termini di crescita individuale e come gruppo. Somministrato il Questionario iniziale, il tutor supervisore ha avuto cura di coordinare il dibattito e fornire feedback rispetto ai temi emersi.

In particolare, nel questionario una delle domande chiedeva agli studenti di scrivere quali aspettative avessero rispetto al percorso di Supervisione e rispetto al tirocinio. Le risposte fornite a proposito del percorso di Supervisione hanno da subito fatto emergere un loro ampio interesse a vivere questa esperienza

in modo dinamico e collaborativo: «L'aspettativa che ho è quella di un percorso partecipato, sentendo l'esperienza di altre persone vorrei trarne un arricchimento personale» (G.B.), «Ho scelto questo percorso di Supervisione per avere un confronto più diretto con la professoressa e con le mie compagne riguardo il tirocinio e le esperienze di ciascuna nel ruolo di tirocinanti» (A.A.), «Spero di avere una tutor che mi segua in maniera costante, di conoscere nuove persone e di darci consigli a vicenda anche su attività da svolgere durante il tirocinio» (M.C.).

Sulla base delle risposte fornite al questionario iniziale, inoltre, dal punto di vista degli studenti prendere parte a un percorso di Supervisione in piccolo gruppo avrebbe potuto consentire in buona misura di lavorare su dimensioni utili nell'ambito di un percorso formativo universitario (Tabella 1).

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Migliorare la capacità di esprimersi in pubblico	-	-	48,8%	51,2%
Conoscere nuove/i compagne/i	-	4,9%	63,4%	31,7%
Riflettere su temi nuovi a partire da esperienze e osservazioni altrui	-	-	29,3%	70,7%
Negoziare significati condivisi sul tirocinio	-	2,4%	36,6%	61%
Assumere un ruolo attivo nel più ampio percorso formativo	-	-	39%	61%

Tabella 1: Attese circa l'efficacia di un percorso di Supervisione in piccolo gruppo

Le risposte fornite rispetto alle aspettative dall'esperienza di tirocinio, allo stesso modo, hanno fatto emergere un grande entusiasmo al pensiero di iniziare a fare esperienza nelle strutture: «È un lavoro che mi appassiona da quando sono piccola e non vedo l'ora di entrare in contatto con i bambini» (A.M.), «Ho una naturale propensione all'accudimento, quindi mi aspetto di svolgere un'esperienza positiva in cui collaborare attivamente con le educatrici» (F.P.), «Mi piace il mondo dei bambini e l'ho sempre vissuto con esperienze informali, questo sarà il mio primo ingresso in un nido e spero di fare bene» (F.P.). Considerato che in alcuni casi le riflessioni degli studenti lasciavano spazi di ambiguità rispetto alla loro consapevolezza circa gli aspetti professionalizzanti connessi al tirocinio, tuttavia, le risposte condivise sono state utilizzate dal tutor per condividere una riflessione specifica circa la differenza sostanziale tra esperienze educative formali e informali con l'infanzia: il tirocinio in struttura, al di là di una generale buona disposizione verso il mondo dell'infanzia, avrebbe dovuto rappresentare una opportunità per sviluppare competenze professionali e personali e per mettere in pratica ciò che nella teoria era stato appreso durante il percorso di studi. Questo assunto è stato fondamentale per la successiva discussione avviata: coloro che avevano già avuto esperienze professionali con l'infanzia sono stati invitati a raccontare e problematizzare la propria esperienza sul campo con coloro che non avevano mai avuto esperienze. Il confronto è stato utile per iniziare a riflettere, come gruppo, sull'importanza di orientare in funzione educativa ogni azione svolta durante il tirocinio, in quanto esperienza differente dalla semplice "interazione i bambini".

Il primo incontro in sincrono previsto dal percorso di Supervisione è stato molto ricco in termini di stimoli proposti. Con gli studenti, infatti, si è proceduto anche a definire gli obiettivi da inserire nel personale progetto formativo di tirocinio. A partire dalle riflessioni fatte insieme, ognuno è stato invitato a riflettere su ambiti specifici di interesse, e ciò che è emerso è stata una generale propensione per obiettivi volti a lavorare sulla relazione tra bambini. Tutti i progetti formativi elaborati, in modo trasversale, hanno volutamente invitato a lavorare sulla conoscenza della struttura ospitante e della sua articolazione in termini di processi interni ed esterni, sulla partecipazione diretta alle attività di routine e sull'instaurarsi di una relazione collaborativa con lo staff educativo. La richiesta diffusa di raccogliere informazioni su tali ambiti ha garantito al tutor la possibilità di avere informazioni uniformi da far condividere durante i successivi incontri in sincrono tenuti in itinere, nonché di far analizzare agli studenti aspetti essenziali delle strutture. Alcuni degli obiettivi di ordine specifico che gli studenti hanno scelto per caratterizzare il proprio individuale progetto formativo sono stati: osservare le modalità di progettazione delle attività ludiche e di piccolo gruppo; progettare in autonomia attività pratiche; progettare attività volte a favorire lo sviluppo del linguaggio (o della coordinazione, delle capacità interpersonali, etc); promuovere esperienze per favorire il piacere della lettura.

Condividere con il gruppo la fase di definizione degli obiettivi è stato importante per avere consapevolezza di cosa presumibilmente si sarebbe andato a discutere, sul piano tematico, durante i successivi incontri in sincrono. Gli studenti, infatti, essendo stati da subito messi al corrente dell'articolazione del percorso di Supervisione, sapevano che all'avvio di ogni incontro avrebbero dovuto condividere quanto raccolto con un diario di bordo in merito alle attività osservate e/o svolte nelle strutture; attività, ovviamente, che avrebbero dovuto avere coerenza con gli obiettivi previsti dal progetto formativo.

L'incontro in sincrono iniziale si è concluso condividendo con gli studenti le caratteristiche specifiche di tale diario di bordo, che avrebbe dovuto rappresentare uno degli strumenti emblematici da utilizzare durante tutto il tirocinio al fine di documentare quanto svolto. In base alle proprie esigenze e ai propri interessi, chiaramente, è stata lasciata la possibilità di avvalersi anche di ulteriori strumenti. Il fatto di far utilizzare una stessa traccia di diario di bordo ha consentito, come gruppo, di raccogliere informazioni su dimensioni uniformi (il paragrafo 2.3 descrive nel dettaglio l'articolazione del diario) su cui fosse possibile formulare riflessioni il più possibile condivise in termini di organizzazione dei contenuti.

Il feedback che gli studenti hanno restituito rispetto alla fase iniziale del percorso di Supervisione è stato molto positivo. Al termine del primo incontro è stata lasciata ad ogni gruppo la possibilità di utilizzare la chat e il form di scrittura condivisa anche al di là degli orari previsti per le attività in sincrono e, come consegna in asincrono, ad ogni studente è stato chiesto di inviare il diario di bordo compilato via mail ogni due settimane. Ad ogni invio è stata prevista la restituzione, da parte del docente-tutor, di un sintetico feedback individuale. In caso di necessità, chiaramente, è sempre stata garantita la possibilità di essere ricevuti con appuntamenti ad hoc.

3.2 Lo sviluppo del Modello: gli incontri in itinere e le attività in asincrono

Coerentemente con il modello di Supervisione elaborato, la cadenza bisettimanale nell'invio del diario di bordo è stata connessa alla successiva organizzazione – sempre bisettimanale – degli incontri in sincrono. Per la durata totale di circa due mesi, contestualmente allo svolgimento del tirocinio in struttura e alla ricezione di feedback individuali via mail da parte del tutor, ricorsivamente ogni studente è stato dunque invitato a partecipare a 4 incontri in diretta in cui presentare, al tutor e al gruppo, quanto raccolto con il diario di bordo.

La qualità delle esperienze condivise da parte di ogni studente durante gli incontri in sincrono è stata complessivamente buona, seppure in alcuni casi sia stato fondamentale l'intervento del docente-tutor per riportare la discussione a un livello formale e coerente nell'ambito di un percorso professionalizzante quale è quello del tirocinio curricolare. Ad esempio, laddove le presentazioni degli studenti (o i commenti che ne succedevano) sottovalutavano gli obiettivi formativi dell'attività proposta ai bambini e/o dell'approccio educativo adottato dallo staff della struttura, è stato importante segnalarlo così da mettere a fuoco insieme gli elementi essenziali per effettuare un'analisi di qualità.

I diari di bordo inviati via mail, allo stesso modo, sono stati per lo più di buona qualità, ma anche in questo caso è stato necessario rispondere agli studenti con feedback che segnalavano diversi aspetti problematici. In risposta ai primi invii del diario, tra le richieste di revisione più frequenti ci sono state: migliorare la coerenza tra obiettivi del progetto formativo e attività osservata/proposta (42%), rispettare il format di diario di bordo previsto (35%), focalizzare maggiormente le modalità di interazione tra lo staff educativo (12%).

Le attività di Supervisione garantite dal docente-tutor in sincrono e asincrono, dunque, sono state fondamentali per orientare studenti in modo sistematico durante il percorso di tirocinio. Consentendo agli studenti di «fare esperienza sul campo dopo tanto tempo di teoria» (R.G.), a volte il tirocinio può far distrarre da una gestione consapevole di ciò che si sta facendo. È dunque essenziale garantire le opportune forme di accompagnamento, soprattutto in un periodo storico in cui gli studenti rischiano di vivere il tirocinio (e l'esperienza formativa complessiva) in modo isolato e confuso.

Al fine di incentivare negli studenti un approccio attivo e collaborativo anche nell'ambito di una esperienza individuale quale è quella del tirocinio, un'altra delle strategie utilizzate nell'ambito del percorso di Supervisione sottoposto ad indagine è stata quella di proporre attività di simulazione e role-playing. Sistematicamente, dunque, negli incontri in sincrono tenuti in itinere sono state proposte attività individuali

e di gruppo in cui è stato chiesto di simulare la risoluzione di situazioni problematiche e/o la progettazione di attività educative da poter proporre nelle strutture in presenza e/o a distanza. La decisione di far ipotizzare la progettazione di attività anche a distanza è stata connessa alla possibile esigenza per le strutture, in caso di improvvise restrizioni connesse al COVID-19, di dover tornare a svolgere attività educative online con i bambini.

Nel rispondere a tali consegne gli studenti hanno lavorato su situazioni problematiche anche concrete, eventualmente emerse dalla condivisione dei diari di bordo fatta all'inizio dell'incontro. Tra gli scenari problematici che più hanno appassionato i gruppi ci sono stati: come gestire un caso problematico mentre sto curando da sola il momento dell'accoglienza; come interfacciarmi con le famiglie in caso di difficoltà oggettive (di tipo emotivo, relazionale, cognitivo) riscontrate con il bambino; come interagire con lo staff educativo se ritengo che alcuni comportamenti da loro assunti siano inadeguati.

Tra le attività educative che nei gruppi sono state progettate "in presenza" (alcune sono anche state poi proposte nelle strutture) figurano per lo più attività di tipo collaborativo, che mediante la musica, la lettura e/o laboratori lavorano sullo sviluppo di capacità relazionali positive tra pari. Tra le attività progettate pensando ad eventuali interventi "a distanza" ci sono invece: attività di lettura, seguite eventualmente anche da attività di tipo artistico (es. riprodurre la storia ascoltata, inventare il proseguimento della storia); attività di tipo psico-motorio, sostenibili da poter proporre all'interno di una abitazione; attività che lavorano sul linguaggio musicale e sulle lingue straniere (es. riconoscimento e verbalizzazione parole). Apprezzabile è stata l'attenzione posta da 3 gruppi su 4 nel porre in evidenza l'importanza dell'instaurare un rapporto solido di collaborazione e fiducia con le famiglie affinché le eventuali attività a distanza possano essere condotte nel migliore dei modi.

Durante gli incontri in itinere proposti nel corso della Supervisione, con gli studenti c'è stato modo di riflettere anche sugli ambiti su cui ritengono sia importante essere formati come soggetti che si stanno formando per svolgere una professione in ambito educativo. In particolare, è stato chiesto loro di rispondere a un form in cui esprimere per ordine di importanza le proprie preferenze (Figura 2).

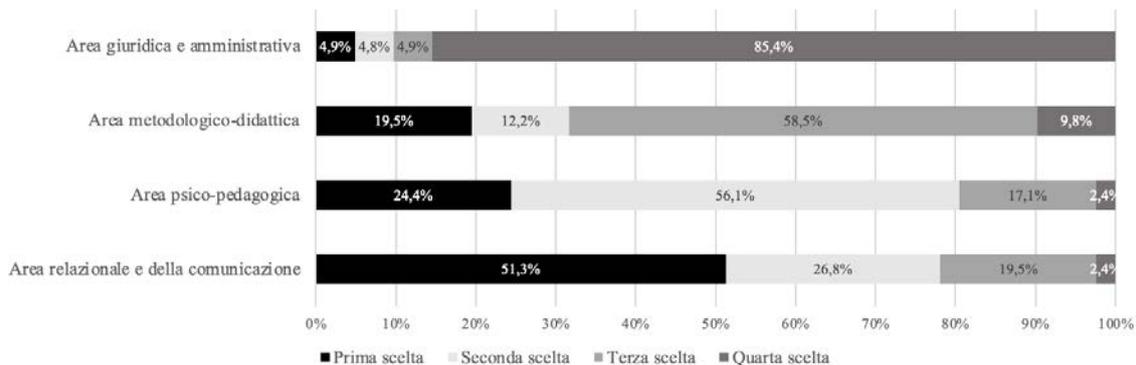


Figura 2: Convinzioni circa ambiti principali su cui essere formati come tirocinanti

Come è possibile osservare nel Figura 2, ad avviso degli studenti il più rilevante degli ambiti su cui pensano sia importante essere formati è quello relativo all'Area relazionale e della comunicazione (prima scelta per il 51,3% dei soggetti), seguito dall'Area psico-pedagogica (prima scelta nel 24,4% dei casi). Ricordando che l'attività proposta non aveva il file di stilare una gerarchia bensì di porre attenzione su aspetti molteplici relativi alle professioni educative, i dati raccolti sono stati utili per il docente-tutor per riflettere con gli studenti circa l'importanza di essere formati anche su quanto connesso all'Area metodologico-didattica e all'Area giuridica e amministrativa. Progettare attività educative rivolte all'infanzia senza possedere le adeguate conoscenze e competenze in ambito metodologico-didattico, in particolare, sia come tirocinanti che come futuri educatori sarebbe un elemento di forte criticità. Alla luce di questo, in uno degli incontri in itinere del percorso di Supervisione, sono state discusse con gli studenti le implicazioni che sul piano educativo possono essere connesse ad ognuna delle dimensioni identificate nel Figura 2.

3.3 Lo sviluppo del Modello: l'incontro conclusivo

L'ultimo incontro in sincrono del percorso è stato progettato, coerentemente con il modello elaborato (Figura 1), prevedendo un iniziale follow-up del docente-tutor sulle fasi conclusive del tirocinio di ogni componente del gruppo. Ad ognuno è stato dato modo di condividere le ultime attività descritte nel diario di bordo e di avanzare riflessioni critiche sull'esperienza di tirocinio che si andava concludendo. A seguito di ogni presentazione, così come era stato fatto negli incontri in itinere, è stato dedicato tempo al dibattito ed è emerso un buon senso di collaborazione all'interno del gruppo. Consapevoli ognuno del percorso altrui e delle riflessioni già condivise in merito alle esperienze specifiche, i gruppi hanno mostrato interesse e apertura nel discutere le valutazioni complessive dei singoli.

L'incontro conclusivo è stato inoltre dedicato alla presentazione della traccia che ognuno avrebbe dovuto utilizzare per stendere la relazione finale di tirocinio. La decisione di entrare nel dettaglio della traccia ha risposto alla volontà di garantire un approccio supportivo fino alla fine del percorso e di condividere con gli studenti strategie utili per rendere quanto svolto durante la Supervisione una risorsa anche al fine di scrivere la relazione. Riprendendo gli obiettivi definiti nei singoli progetti formativi e facendo un bilancio condiviso di quanto svolto e non svolto in coerenza con essi, sono state individuate insieme modalità efficaci di rendicontazione dell'esperienza svolta.

I feedback degli studenti sul percorso di Supervisione proposto loro a distanza e in gruppo sono stati molto positivi. Nel questionario finale tutti hanno risposto di aver visto soddisfatte le proprie aspettative: «Dagli esempi degli altri ho segnato alcuni appunti che penso saranno utili per la mia futura esperienza nel nido» (G.M.), «Grazie a questa esperienza ho iniziato il tirocinio esterno con sicurezza, senza confusione e ho appreso la capacità di confrontarmi con le colleghe, lasciando da parte l'insicurezza» (R.B.), «Ho ascoltato e riflettuto sulle varie tematiche proposte ed ho potuto ricevere ma anche offrire nuove idee» (A.M.).

La totalità degli studenti, oltre che sull'esperienza di Supervisione, ha espresso giudizi positivi anche sull'esperienza di tirocinio rispetto alla quale sono stati accompagnati. Grazie al lavoro sistematico con il docente-tutor e al confronto con i pari, le riflessioni maggiormente condivise sono quelle secondo cui si sono sentiti seguiti molto da vicino, supportati nei momenti di difficoltà e accompagnati nella fase di progettazione delle attività poi proposte nelle strutture.

L'utilizzo del diario di bordo, il feedback del docente e il confronto con i colleghi sono stati punti di forza emblematici dell'esperienza di Supervisione e sembrano aver facilitato nella gestione delle attività di tirocinio, che ad avviso di una studentessa (e di buona parte degli studenti) «avrebbero potuto provocare non poche difficoltà visto il periodo storico di tendenziale isolamento» (G.B.).

4. Conclusioni

Il percorso di Supervisione sottoposto ad indagine conferma l'importanza di continuare a riflettere e lavorare su tale dispositivo nell'ambito dei percorsi di tirocinio curricolare. Seppure nella forma a distanza, invitando a lavorare in piccolo gruppo e sotto la sistematica supervisione di un tutor, esso sembra aver facilitato gli studenti nella gestione di un processo complesso nell'ambito del percorso di studi universitario, che nell'attuale situazione socio-sanitaria avrebbe potuto rischiare di favorire situazioni di isolamento e disorientamento.

Alternare fasi di accompagnamento in sincrono e asincrono consente ai docenti-tutor di monitorare sistematicamente i percorsi di tirocinio e di porre attenzione su eventuali aspetti problematici in modo tempestivo. Mantenere il focus sugli obiettivi formativi identificati la propria esperienza di tirocinio sembra essere per gli studenti uno degli aspetti maggiormente problematici, in quanto il coinvolgimento sul piano emotivo spesso diventa predominante sulla consapevolezza professionale di ciò che si sta facendo.

Seppure gli esiti del percorso non siano generalizzabili, considerando l'ampiezza dell'unità di analisi considerata, i dati raccolti consentono di evidenziare un buon livello di efficacia del modello di Supervisione elaborato e proposto agli studenti.

Quanto indagato con la ricerca ha consentito di riflettere sulla modalità di progettazione delle azioni formative online durante il periodo di crisi connesso al COVID-19, nonché il modo in cui anche le esperienze di tirocinio in ambito universitario possono essere arricchite con interventi formativi a distanza.

Gli studenti hanno ampiamente apprezzato la modalità di articolazione del percorso sia rispetto alla possibilità di avere un supporto continuativo con il tutor sia rispetto alla possibilità di instaurare relazioni e mantenere contatti con i pari.

Si auspica che l'esperienza condotta presso il DSF possa essere una risorsa per i docenti universitari che si trovano a ricoprire la funzione di tutor di tirocinio. Le evidenze di ricerca hanno mostrato, d'altronde, come incentivare negli studenti un approccio attivo e collaborativo possa accrescere la valenza formativa dell'esperienza di tirocinio e come prevedere specifici percorsi di Supervisione possa facilitare la possibilità di monitorare le attività in corso e restituire feedback.

Sarà interessante approfondire con ulteriori ricerche lo sviluppo di nuovi percorsi di Supervisione in modo da raccogliere dati sul tema in modo diacronico. Indagare l'esperienza di tirocinio di altri studenti, inoltre, potrà essere utile per comprendere le modalità di organizzazione delle strutture accoglienti del tirocinio e le modalità con cui si evolvono le modalità di gestione della progettazione educativa nei Nidi e nei Servizi per l'infanzia in un periodo storico complesso e in trasformazione come è quello attuale a causa della pandemia.

Riferimenti bibliografici

- Bannik, F. (2015). *Handbook of positive supervision. For supervisors, Facilitators and Peer Groups*. Boston: Hogrefe Publishing.
- Bernardini, J. (2015). *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*. Milano: Franco-Angeli.
- Bobbo, N., & Moretto, B. (2020). Didattica e tirocinio a distanza nel corso di studi in Educazione professionale: una valutazione formativa dell'accoglienza da parte degli studenti dell'offerta didattica al tempo del Covid-19. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(2), 65-78.
- Bouchamma, Y., Giguère, M., & April, D. (2019). *Self-assessment and training: Guidelines for pedagogical supervision*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- de Nazare Coimbra, M., Pereira, A. V., de Oliveira Martins, A. M., & Baptista, C. M. (2020). Pedagogical supervision and change: Dynamics of collaboration and teacher development. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 292-301.
- Del Gobbo, G., Frison, D., & Pellegrini, M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *Formazione, lavoro, persona*, 33(XI), 149-170.
- Gandolfi, P. (2019). Il tirocinio universitario come strategia formativa per sperimentare la complessità. *Formazione, lavoro, persona*, 15(V), 59-70.
- Jayasuriya, H. P. (2021). Effect of COVID-19 pandemic situation on the teaching of Graduation Projects and Internship type courses in undergraduate degree programs. *Journal of Agricultural and Marine Sciences [JAMS]*, 26(1), 62-65.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In P. Lucisano (Ed.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (13-51). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. Parigi: IAU Global Survey Report.
- Mediawati, E., Widaningsih, M., Majid, R. A., Ali, N. A. M., Abdullah, S., Erawati, T., ... & Nurtanto, M. (2020). Internship during the Covid 19 pandemic: students and supervisors perspective. *Psychology and Education Journal*, 57(8), 1036-1038.
- Melacarne, C., & Bonometti, S. (2014). Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento. *Educational Reflective Practices*, 2(2014), 147-167.
- OECD (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education
- Oggionni, F. (2016). Supervisione pedagogica e professionalità riflessiva. In P. Sorzio (Ed.), *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita* (pp. 71-92). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Olivieri, F. (2020). La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 103-114.
- Parveen, S., & Mirza, N. (2012). Internship program in education: Effectiveness, problems and prospects. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 487-498.
- Premoli, S., Dodi, E., Conti, S., Lamberti, M., Michilini, N., Ghioldi, S., & Salvadori, E. (2021). Sperimentare forme di tirocinio a distanza: il Progetto “Coinvolgimento in attività di ricerca educativa sperimentale sul campo in tempo di Covid-19”. *Formazione, lavoro, persona*, 33(XI), 171-186.
- Salerni, A. (2016). Il tirocinio universitario come strumento orientativo/formativo. Il modello dei Corsi di laurea pedagogici della Sapienza (Università di Roma). *Revista Practicum*, 1(1), 80-98.
- Simeone, D. (2014). La supervisione nelle professioni educative: uno spazio per apprendere dall’esperienza. In E. Corbi & P. Perillo (Eds.), *La formazione e il “carattere pratico della realtà”. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 183-198). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Simons, L., Fehr, L., Blank, N., Connell, H., Georganas, D., Fernandez, D., & Peterson, V. (2012). Lessons Learned from Experiential Learning: What Do Students Learn from a Practicum/Internship?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 325-334.
- Srivastava, U., Mohanty, N., & Mohanty, J. (2020). Internship in the Times of COVID-19. *International Journal of Management*, 11(11), 1643-1647.
- Trincherò, R. (2020). Insegnare ai tempi del lockdown. *Rivista dell’Istruzione*, 6, 1-4.
- 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.

Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid-19 pandemic

Tecnologie per l'inclusione. La formazione dell'insegnante di sostegno: un'indagine nelle scuole della Regione Abruzzo alla luce della pandemia Covid-19

Maria Vittoria Isidori

University of L'Aquila, Dept. Of Human Sciences, L'Aquila (Italy)

Anna Maria Ciraci

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



Double blind peer review

Citation: Isidori, M.V., Ciraci, A.M. (2021). Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid-19 pandemic. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 74-86.

Corresponding Author: Maria Vittoria Isidori
marivittoria.isidori@univaq.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: August 4, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p74>

Abstract

The COVID-19 pandemic has, directly and indirectly, had a strong impact on education, on all school grades as well as on the university. For example, students, institutions, teachers and families had to respond unpredictably to the transition from a face-to-face teaching to a remote teaching (Distance Teaching and Integrated Digital Teaching). Need to create learning environments, as per their projection (in terms of accessibility) the teachers were not yet prepared. The present survey involved 116 support teachers, but without specialization, in schools of any orders and degrees in the Abruzzo Region. The aim was to indicate, through the testimony of teachers, how schools and teachers themselves have 'reacted' to the pandemic emergency in terms of management organization, inclusive teaching planning, teachers training. We also try to identify what skills in distance learning, these latter possessed. We wanted to solicit a systematic reflection on the DaD design aimed at students with BES, at promoting inclusive processes in the direction of certain accessibility to distance or blended teaching, and incoming training, aimed at support teachers that allows them to optimize learning processes in an online environment. This contaminates the 'computer' dimension of teaching with the cooperative pedagogical one.

Keywords: Training of support teachers; teachers' skills; inclusive educational technologies; disability; Covid 19.

Riassunto

La pandemia COVID-19 ha avuto un forte impatto sull'istruzione, in tutti i gradi scolastici, e sull'università, in modo diretto e indiretto. Gli studenti, le istituzioni, gli insegnanti e le famiglie hanno dovuto rispondere, inaspettatamente, al passaggio dalla didattica in presenza all'insegnamento in remoto (Didattica Digitale a Distanza, DaD e Didattica Digitale Integrata, DiDi) con la necessità di creare degli ambienti d'apprendimento alla cui progettazione, in termini di accessibilità, i docenti non sempre erano preparati. La presente indagine ha coinvolto 116 docenti in servizio sul sostegno, ma senza specializzazione, nelle scuole di ogni ordine e grado, della Regione Abruzzo. Il fine è stato quello di indicare, attraverso la testimonianza dei docenti, come le scuole e i docenti stessi hanno 'reagito' all'emergenza pandemica in termini di organizzazione gestionale, di progettazione didattica inclusiva, di formazione dei docenti in servizio. Si è cercato anche di individuare quali competenze questi ultimi possedessero nella didattica a distanza. Si è voluta sollecitare una riflessione sistematica sulla progettazione DaD rivolta agli studenti con BES, finalizzata alla promozione di processi inclusivi nella direzione di un'accessibilità certa ad una didattica a distanza o blended, sulla necessità di una formazione in servizio e in ingresso, rivolta ai docenti di sostegno che consenta loro di ottimizzare i processi di apprendimento in ambiente on line. Ciò contaminando la dimensione 'informatica' della didattica con quella pedagogica cooperativa.

Parole chiave: Formazione degli insegnanti di sostegno; competenze degli insegnanti; tecnologie didattiche inclusive; disabilità; Covid 19

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle due autrici. In particolare Maria Vittoria Isidori ha scritto i paragrafi 1 e 4, Anna Maria Ciraci i paragrafi 2 e 3.

1. Introduzione

Il panorama educativo e didattico durante la pandemia Covid -19¹ in quelle che per sola comodità espositiva possiamo considerare due finestre temporali in riferimento agli anni scolastici studiati nel corso dell'indagine di seguito proposta (l'ultimo trimestre dell'a.s. 2019/2020 e il primo semestre dell'a.s. 2020/21), pone in luce alcune evidenti criticità legate ad esempio al repentino passaggio dalla didattica in presenza all'insegnamento in remoto (Didattica a Distanza, DaD e Didattica Digitale Integrata, DiD). Criticità che hanno imposto azioni di formazione dei docenti anche ad opera del Ministero.² Tra queste criticità d'altra parte comuni al contesto europeo: una scarsa alfabetizzazione informatica degli alunni e/o delle loro famiglie, una limitata esperienza dei docenti nell'uso di piattaforme e ambienti on line, difficoltà di accesso a Internet o inadeguate connessioni. In riferimento agli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali (BES), considerando l'organizzazione differenziata della didattica (a distanza alla fine dell'anno scolastico 2019/2020, e in presenza successivamente), si è assistito a: mancato/non adeguato adattamento dei materiali per le attività didattiche a distanza rivolte alla classe; impedimento nell'attivazione dei percorsi didattici a distanza in seguito alla specifica disabilità dell'alunno; mancato coinvolgimento di figure specialistiche nella DaD (tutor, assistenti all'autonomia) (Almenara et al., 2020).

In continuità con quanto detto, rivolgendo lo sguardo al *corpus docente*, che più ci interessa in questa sede, uno studio condotto dall'ISTAT nel corso dell'a.s. 2020-2021, mostra che gli interventi didattici da remoto proposti alla classe nel 26,2% dei casi si sono rivelati inefficaci; nel 10,3% dei casi il Piano Educativo Individualizzato (PEI) dello studente non si è mostrato compatibile con la didattica da remoto; i materiali didattici proposti in DaD all'intera classe sono risultati fruibili dai discenti con disabilità in poco più di un quarto dei casi (26,9%); nell'84% dei casi sono stati gli insegnanti di sostegno ad attivare interventi in DaD con gli alunni con disabilità e solo nel 16% dei casi gli interventi sono stati progettati e/o proposti da insegnanti curricolari (ISTAT, 2020 a). Comunque una piccola quota dei docenti partecipanti allo studio (il 14%) dichiara di aver avuto, prima dell'emergenza sanitaria, esperienza di piattaforme, ambienti online e dispositivi informatici per la didattica, ossia di poter vantare una qualche dimestichezza con gli strumenti tipicamente utilizzati negli interventi di didattica a distanza. In riferimento a tale ultimo aspetto emerge come risulti ancora poco diffusa la formazione dei docenti di sostegno in tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità, sebbene sia fondamentale per l'utilizzo corretto della strumentazione a supporto della didattica, sia in presenza sia a distanza. L'indagine di seguito presentata prende le mosse dal contesto di criticità delineato e ha coinvolto 116 docenti in servizio sul sostegno, ma senza specializzazione, nelle scuole di ogni ordine e grado della Regione Abruzzo, all'inizio dell'anno scolastico 2020-2021. Il fine ultimo è stato anche quello di fornire delle indicazioni per futuri mirati interventi di formazione dei docenti e di programmazione didattica attenta alle esigenze individuali degli alunni. Il contesto territoriale di riferimento è la Regione Abruzzo, per la quale il dato sintetico regionale indica 5036 docenti di sostegno per l'a.a. 2019/2020 di cui 2932 specializzati e 2104 non specializzati, mentre gli alunni con disabilità psicofisica e sensoriale sono 6735 (3.055 infanzia e primaria, 1531 secondaria di I grado, 2149 secondaria di II grado) (Rilevazione dati 2020 dell'Ufficio Scolastico Regionale Abruzzo, USR).

1 Pandemia cui lo Stato ha fatto fronte anche a livello normativo: tra gli altri il recente Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 2 marzo 2021. Ulteriori disposizioni attuative sono contenute nel decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, convertito, con modificazioni, nella legge 22 maggio 2020, n. 35, recante «Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19».

2 Nota Ministeriale n. 7304 del 27 marzo 2020 *Indicazioni operative per lo svolgimento delle attività di formazione in servizio dei docenti, nonché delle attività di formazione dei docenti neo immessi in ruolo e dei dirigenti scolastici neoassunti, alla luce delle misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19.*

2. Materiali e metodi

2.1 Obiettivi, campione, strumenti

L'obiettivo della ricerca è stato quello di individuare, tramite la testimonianza dei docenti, come le scuole abbiano risposto in termini organizzativo/didattici alla condizione di crisi/emergenza COVID -19, quali azioni di formazione dei docenti in servizio siano state proposte, quali competenze i docenti possedessero in tema di tecnologie inclusive, gestione di piattaforme ecc. e di progettazione didattica inclusiva in ambiente online. Non si è trascurato di porre attenzione alle competenze eventualmente acquisite a seguito dell'esperienza diretta nelle scuole durante la pandemia. In particolare si vuole proporre una riflessione, nel caso della nostra indagine con l'interlocuzione dell'USR, sulla complessità della progettazione didattica per gli allievi con disabilità e con BES e sulla necessità di promuovere nella scuola processi inclusivi attraverso una formazione in servizio e in ingresso, rivolta a tutti i docenti, che consenta loro di ottimizzare i processi di apprendimento in ambiente on line contaminando la dimensione 'informatica' della didattica con quella pedagogico cooperativa.

Il campione esaminato è composto da 116 docenti individuati presso le scuole di ogni ordine e grado della Regione Abruzzo (il 94% sono donne). Si tratta di docenti in servizio sul sostegno, ma senza specializzazione (il 94%), per i quali l'USR Abruzzo e l'Università dell'Aquila hanno programmato delle azioni di formazione continua. Oltre il 70% ha un'anzianità di servizio inferiore ai 6 anni (17% neanche 1 anno) e sono distribuiti quasi equamente tra scuola Primaria e Secondaria di secondo grado, in percentuale minore su Secondaria di secondo grado e solo nel 10% dei casi nella scuola dell'Infanzia.

Per indagare le prassi e le opinioni degli insegnanti, all'inizio dell'anno scolastico 2020/21 (durante la seconda ondata della pandemia Covid-19), è stato somministrato un questionario auto compilato e in forma anonima (con somministrazione assistita).

Il questionario strutturato con risposte a scelta multipla è composto da 24 item, con una successione "a imbuto". Dopo essere stato sottoposto ad una somministrazione pilota (pre-test), è stato compilato online (<https://forms.office.com/>) nel mese di novembre 2020. Lo strumento si compone di una prima parte relativa ai dati ascrittivi: sesso, anni di servizio, grado scolastico in cui il docente presta servizio, possesso di specializzazioni; e di una seconda parte contenente quesiti atti a rilevare informazioni sull'attività organizzativa e didattica delle scuole nel periodo della pandemia: se sono state realizzate delle azioni di informazione/formazione specifica sulle condizioni di criticità (ciò al fine di descrivere la sensibilità delle scuole alla cultura della prevenzione e azione rispetto a condizioni di emergenza e al fine di consolidarla successivamente); se sia stata prevista una riorganizzazione degli spazi (interni e esterni alla scuola); se la frequenza scolastica di tutti gli alunni dell'istituto di afferenza sia stata differenziata in turni; se l'attività didattica con l'allievo/gli allievi con disabilità è avvenuta prevalentemente in presenza e per quanti giorni a settimana è stata erogata la didattica a distanza; se si è reso necessario adottare delle modifiche al "patto di corresponsabilità scuola famiglia" e cosa ha riguardato la modifica. In particolare, riguardo all'attività didattica per gli allievi con disabilità: se le interazioni hanno coinvolto la famiglia; quali difficoltà hanno incontrato gli insegnanti nella progettazione e realizzazione delle attività di didattica a distanza; attraverso quali servizi/piattaforme hanno lavorato; se gli allievi per i quali è stata predisposta la didattica a distanza individualizzata disponevano di dispositivi e collegamento Internet; che durata hanno avuto le lezioni giornaliere in DAD; quali tipologie di materiali didattici hanno condiviso con gli allievi; attraverso quali modalità hanno reperito i materiali didattici da utilizzare per la didattica a distanza.

2.2 Metodologia

Per studiare i dati è stata fatta un'analisi monovariata di tipo descrittivo del fenomeno.

Nelle domande a risposta multipla, inoltre, è stata distinta la prima risposta rispetto alle altre evidenziandola nei grafici come "top of mind". Questa scelta nella lettura dei dati ha il duplice scopo di misurare l'intensità e la robustezza delle risposte: una risposta fornita come prima di una serie di risposte si presume sia la più urgente e quindi la più importante; allo stesso tempo una risposta data poco frequentemente come prima ma ricorrente in tutti i rispondenti denota un fattore comune a tutti quelli che l'hanno op-

zionata e quindi importante. Distinguere la prima risposta può essere utile anche quando si presume ci sia un valore etico o comunque un giudizio. In questi casi la prima risposta assolve al compito di essere (inconsapevolmente) condiscendenti con le attese e le risposte che seguono sono quelle che realmente hanno impatto per il rispondente. Nella serie “tutte le risposte” è ovviamente ricompresa anche la prima.

Dal punto di vista tecnico va evidenziato che nel questionario erogato on line alcuni “filtri” non sono stati rispettati. Questo ha comportato che si siano ottenute risposte anche da coloro che in precedenti domande si sono dichiarati non coinvolti.

3. Risultati

3.1 Dati relativi alla formazione sulle condizioni di criticità durante la pandemia

Nella metà esatta delle scuole di provenienza dei docenti è stata fatta una qualche formazione sulle condizioni di criticità tra cui può rientrare la pandemia, rivolta principalmente agli insegnanti ma quasi nella stessa misura anche agli studenti. Molto meno alle famiglie (12%) (Figura 1).

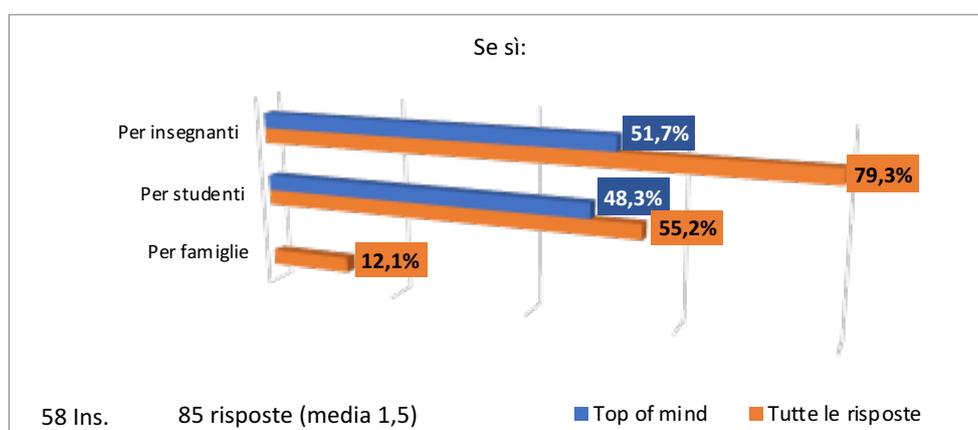


Figura 1: Formazione sulle condizioni di criticità

3.2 Dati relativi alla riorganizzazione di tempi e spazi

Solo in poco più di 1/3 delle scuole di provenienza del campione sono stati organizzati dei turni di frequenza a seguito della pandemia mentre nella grande maggioranza dei casi (87%) sono stati riorganizzati gli spazi scolastici, soprattutto quelli interni (83,6%) e spesso in associazione anche eventuali spazi esterni (40,5%) (Figure 2-3).



Figura 2: Riorganizzazione dei tempi

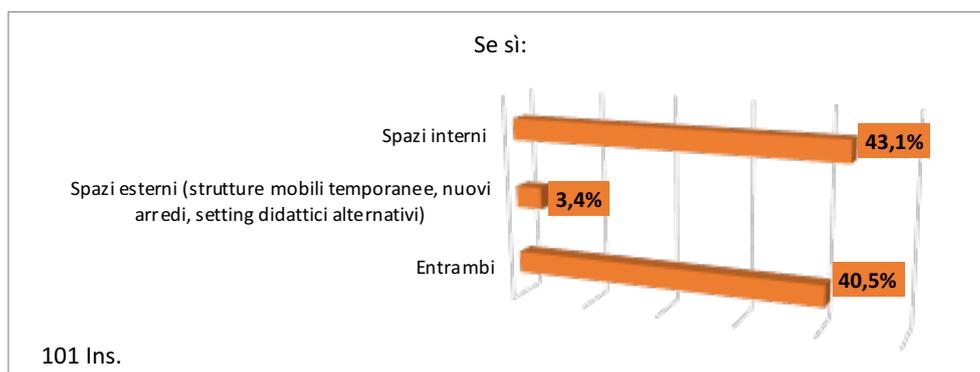


Figura 3: Riorganizzazione degli spazi

3.3 Patto di "corresponsabilità" scuola famiglia

Il patto di "corresponsabilità" scuola famiglia è stato modificato nell'esperienza del 60% dei rispondenti. In primis sulle modalità di comunicazione e confronto. Rilevanti anche le modalità di partecipazione a distanza (frequenza e presenza dei genitori) che sono state citate dalla quasi metà dei rispondenti (Figura 4).

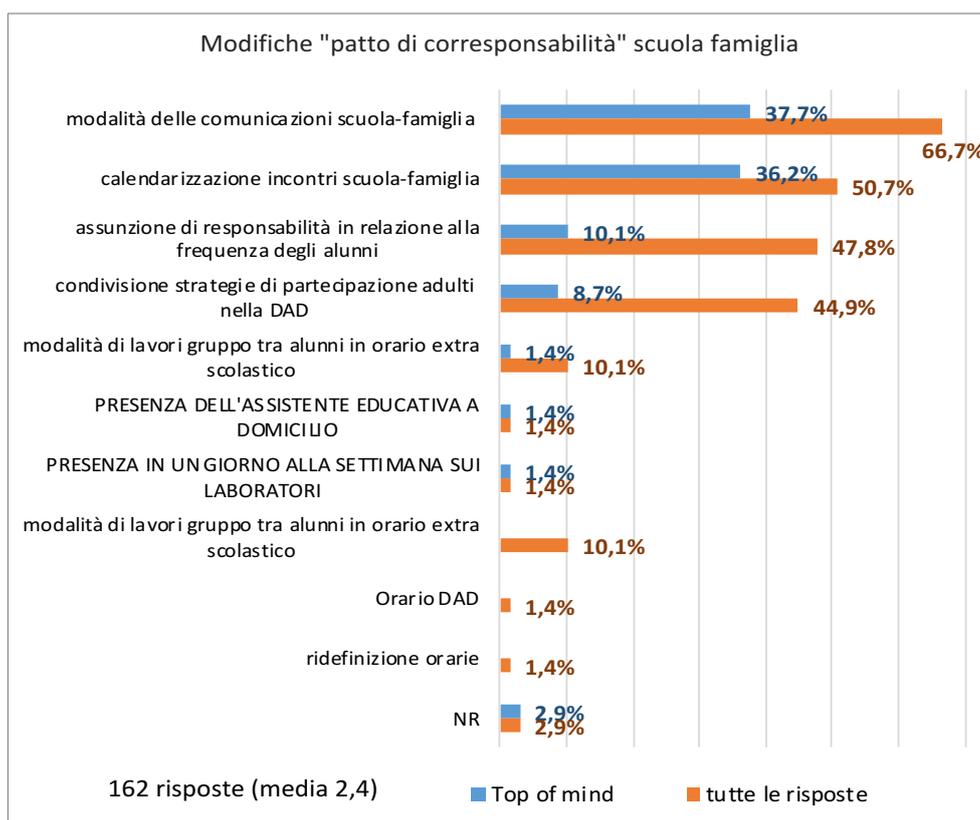


Figura 4: "Patto di corresponsabilità" scuola famiglia

3.4 Dati relativi alla didattica con allievi con disabilità

Per quanto riguarda la didattica per gli studenti con disabilità nell'esperienza di 2/3 dei rispondenti la didattica prosegue in presenza anche in questo periodo (Figura 5).



Figura 5: Didattica con allievi con disabilità

I docenti intervistati si confrontano con la famiglia e con l'allievo stesso nel programmare la didattica, più raramente con il solo allievo (22,4%) ed ancora più di rado con la sola famiglia (15,5%). La seconda risposta data è stata molto spesso (81,9%) la interazione con il collettivo degli insegnanti della classe (Figura 6).

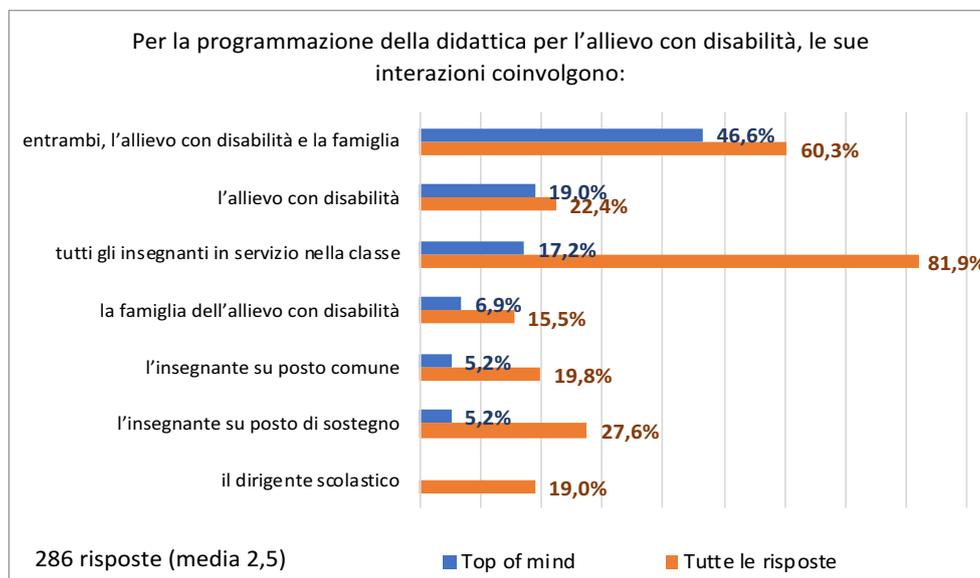


Figura 6: Interazioni per la programmazione didattica

La frequenza con cui è stata erogata la didattica a distanza (DAD) verso gli allievi con disabilità è polarizzata tra tutti i giorni (5 e 6 giorni a settimana) nel 47,4% e Mai nel 23,8%. Meno frequentemente ogni 2 giorni (26%) raggruppando le risposte 2, 3 e 4 giorni.

Riguardo alle difficoltà incontrate sia nel progettare, sia nel realizzare la DAD, solo il 12% dichiara di non averne avute ma solo il 3,5% sostiene di averne avute sempre. Evidentemente ad un iniziale shock si sono trovate soluzioni più o meno robuste con cui proseguire la didattica.

Le prime difficoltà citate riguardano le lacune digitali e l'inesperienza da parte di tutti di interagire in modo sincrono a distanza e in generale con lo studente disabile. Riguardo sempre alle difficoltà incontrate emergono anche l'interazione degli studenti disabili con gli altri studenti e la gestione del carico cognitivo. L'utilizzo delle piattaforme ha rappresentato una difficoltà per il 14,7% dei rispondenti (Figura 7).

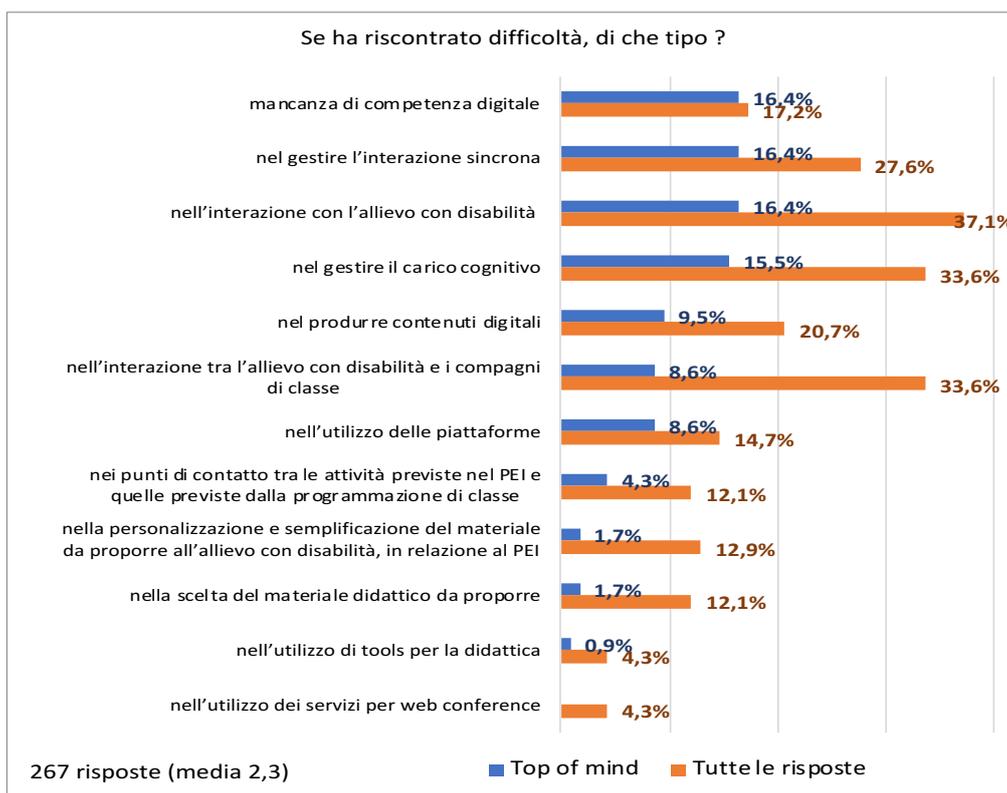


Figura 7: Difficoltà incontrate

Le piattaforme più utilizzate citate come prima risposta sono state il registro elettronico (37,1%), Google suite (35,3%) e Whatsapp (10,3%). Le altre piattaforme sono state citate molto meno spesso. Le stesse piattaforme sono presenti anche nelle risposte successive (media 2,6 risposte) ma con ordine inverso per cui emerge che Whatsapp è stato il più utilizzato, evidentemente come supporto alla piattaforma vera e propria e come legante del flusso comunicativo. Come supporto anche la mail è citata dal 36% dei rispondenti ma mai come prima risposta.

Il 63% dei rispondenti sostiene di aver svolto lezioni con webinar, utilizzando Google Meet (74,5%), Zoom (20,8%), Skype (9,4%) etc. (Figura 8).

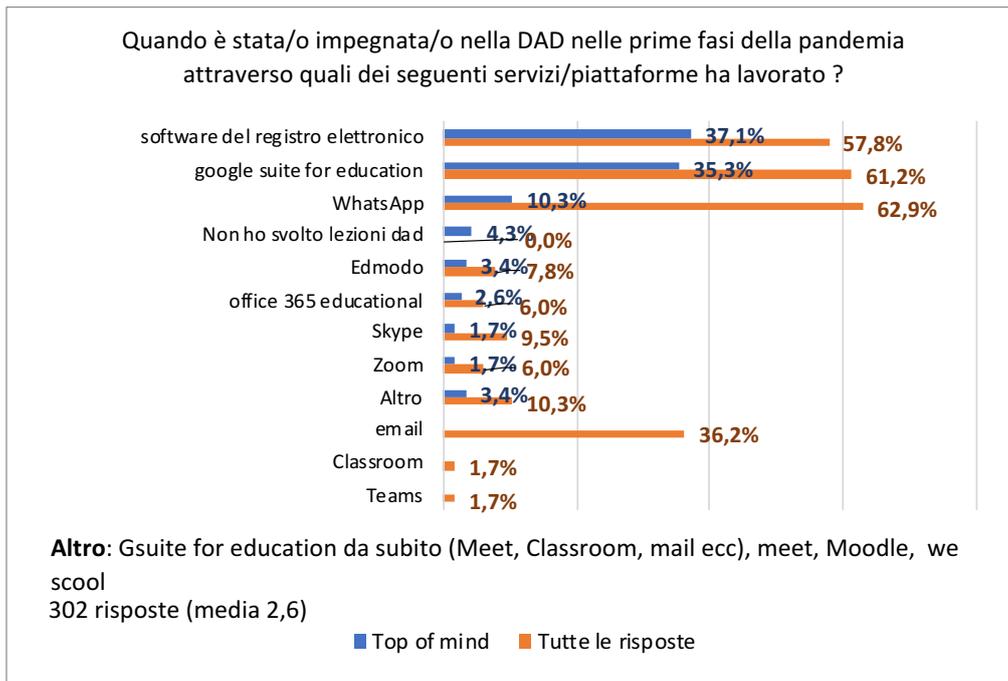


Figura 8: Servizi/Piattaforme utilizzate

La disponibilità di dispositivi e di collegamento Internet invece non ha rappresentato un ostacolo ricorrente, il 64,7% non ha allievi con disabilità che non possono collegarsi e solo il 2,6% ha il problema con tutti i propri allievi.

Riguardo alla durata delle lezioni, la lezione “tipo” dura circa un’ora nel 45% dei casi, dura meno nel 24% dei casi e dura come le altre lezioni destinati agli studenti nel restante 26% (Figura 9).

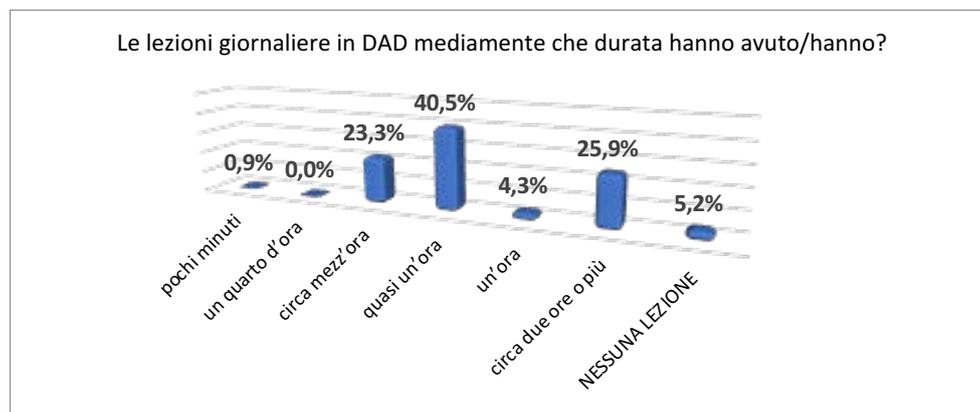


Figura 9: Durata delle lezioni in DAD

4. Discussione e conclusioni

Il 94% del gruppo preso in esame è rappresentato da donne, solo il 6% sono uomini, il 94% dei soggetti *non è specializzato sul sostegno* (anche se, come si diceva, il 99,1% del campione dell’indagine è impegnato sul posto di sostegno e solo lo 0,9% sul posto comune). Emerge un problema comune a molte scuole del nostro Paese in cui il numero di insegnanti specializzati nel sostegno risulta ancora insufficiente (gli insegnanti per il sostegno che nell’anno scolastico 2019/2020 operano nelle scuole italiane sono poco più di 176 mila), la richiesta di queste figure aumenta di anno in anno più velocemente di quanto non cresca l’offerta e nel 37% dei casi si selezionano i docenti per il sostegno dalle liste curriculari che non hanno

una formazione specifica per supportare al meglio l'alunno con disabilità. Fenomeno, quello indicato, più frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolgono attività di sostegno sale al 47% mentre si riduce nel Mezzogiorno attestandosi al 24% (ISTAT, 2021).

Come si è detto nel presente scritto, la prima parte del questionario è dedicata alla valutazione *della sensibilità mostrata dalle scuole verso le politiche di prevenzione e di azione nelle condizioni di criticità ambientale, sanitaria, naturale ecc.* Premettendo che la città dell'Aquila e la Regione Abruzzo hanno subito un catastrofico terremoto nel 2009 e sono ancora in atto azioni di ricostruzione, mentre le scuole in particolare non vengono ancora riedificate dopo i crolli, i risultati nella nostra indagine evidenziano che le azioni di formazione in tema di criticità sono state rivolte in modo quasi equidistribuito ai docenti e agli studenti ma solo nel 12,1% dei casi anche alle famiglie.

Questo dato sulla formazione in servizio, che nel caso in oggetto è piuttosto positivo se pur riferito alle sole azioni formative specifiche orientate alla prevenzione, deve essere letto, in qualche misura, in riferimento al fatto che il riconoscimento e l'effettivo esercizio del diritto all'istruzione (uguaglianza di opportunità) non possono essere considerati a sé stanti, ma vanno sempre coniugati con la garanzia del diritto all'inclusione. Un diritto che passa attraverso la qualità dell'istruzione, la qualità dei contesti inclusivi e la formazione in ingresso e in servizio del personale.

Sempre in tema di inclusione e con riferimento specifico alla *criticità sanitaria Covid-19*, il 65,5% dei docenti afferma che gli studenti con disabilità durante la pandemia, nell'a.s. 2020/2021, hanno frequentato la scuola prevalentemente in presenza mentre il 34,5% afferma che gli studenti l'hanno frequentata a distanza. Viene segnalata una importante riorganizzazione degli spazi negli istituti scolastici, in particolare spazi interni, al fine di prevenire i contagi. Anche tale ultimo dato è in sintonia con una sensibilità della politica regionale al tema della prevenzione.

Analizzando le variabili legate in senso stretto alla progettazione *didattica durante la fase di pandemia* alla domanda circa le *eventuali modifiche apportate al patto di corresponsabilità educativa* esse sono riferite con maggiore frequenza alle modalità delle comunicazioni scuola-famiglia (66,7%), alla calendarizzazione degli incontri scuola-famiglia (50,7%), all'assunzione di responsabilità in relazione alla frequenza degli alunni (47,8%) e alla condivisione delle strategie di partecipazione alla DaD ad opera dei familiari degli alunni con disabilità (44,9%). Ovviamente si è reso necessario un maggiore coinvolgimento/compartecipazione dei familiari alle attività scolastiche, in continuità con il trend nazionale (ISTAT, 2020b). Dato confermato, nella nostra indagine, dalle *interlocuzioni avute dagli insegnanti* nel corso della programmazione didattica che hanno riguardato sia l'allievo con disabilità che molto frequentemente la famiglia; quindi tutti gli insegnanti in servizio nella classe (81,9%). Ma solo nel 19,0% hanno coinvolto il dirigente scolastico. A fronte di ciò prevalgono le difficoltà dei docenti nella progettazione e erogazione della didattica *on line*, connesse nel 37,1% dei casi all'interazione con l'allievo con disabilità, nel 33,6% alla gestione del carico cognitivo, cioè alla competenza nell'erogare una didattica metacognitiva di alleggerimento del carico cognitivo, difficoltà riconducibili all'interazione tra l'allievo con disabilità e i compagni di classe (33,6% dei casi).

In riferimento, in particolare, all'uso delle tecnologie inclusive, nel nostro Paese, guardando la situazione da una prospettiva nazionale, è ancora poco diffusa la formazione dei docenti di sostegno in direzione dell'utilizzo, sia in presenza sia a distanza, di tecnologie educative specifiche per gli alunni con disabilità. In una scuola su 10 nessun insegnante per il sostegno ha frequentato un corso specifico in tal senso. In linea con i livelli di formazione, l'utilizzo delle tecnologie educative da parte degli insegnanti per il sostegno non ha ancora raggiunto la massima diffusione: sono meno del 60% le scuole in cui tutti docenti utilizzano questi strumenti. A ciò fa da contraltare il fatto che gli interventi didattici da remoto proposti alla classe si sono rivelati inefficaci, dal punto di vista dell'inclusione nel 26,2% delle volte (1 caso su 4) (ISTAT, 2021). Nel gruppo da noi studiato oltre al differenziato utilizzo di *servizi e piattaforma online* (Figura 11) - che comunque vede la prevalenza di utilizzo di facili strumenti come WhatsApp, registro elettronico, già utilizzati prima della pandemia - è importante sottolineare come la gran parte dei docenti abbia realizzato lezioni con *webinar* (il 62,9% risponde affermativamente e solo il 37,1% afferma di non aver utilizzato *webinar*). Mentre la durata media delle lezioni giornaliere è breve, (il 40,5% di circa un'ora) c'è di buono che quasi tutti gli allievi con disabilità dispongono di dispositivi (forniti anche dalle scuole dove necessario) e di collegamenti in rete. Dato quest'ultimo non scontato visto che molte zone della regione Abruzzo sono zone montane non sempre coperte dalla rete se pur in particolare la città dell'Aquila è una delle prime in

UE per la sperimentazione della nuova tecnologia di telecomunicazioni wireless “5G Action Plan”. Il dato è positivo soprattutto in riferimento al contesto nazionale, che vede in Italia una scuola su quattro carente di postazioni informatiche adattate alle esigenze degli alunni con disabilità. Notevoli le differenze territoriali, con una dotazione maggiore nelle regioni del Nord, tra le scuole che dispongono di postazioni informatiche, la collocazione in classe è ancora poco diffusa (42% delle scuole). Il 58% dei plessi scolastici dispone, infatti, di questa strumentazione in ambienti esterni alla classe (aule specifiche per il sostegno o laboratori informatici dedicati). Ciò può essere un ostacolo all'utilizzo quotidiano dello strumento come facilitatore per la didattica in classe. Sul territorio ancora una volta il Mezzogiorno presenta la più bassa quota di postazioni in classe (39%). La dotazione di postazioni informatiche, anche quando è posizionata all'interno della classe, può risultare inadeguata: il 28% delle scuole con postazioni in classe dichiara che tale strumentazione è insufficiente (ISTAT, 2020 a). Infine, circa il materiale didattico realizzato e progettato specificamente per la DaD e la DiD, nel nostro studio, i docenti indicano nell'ordine: schede didattiche strutturate (50,0%), video youtube (45,8%), mappe concettuali digitali (39,8%), immagini realizzate appositamente (30,1%), libri di testo comuni al contesto classe (29,5%) per il resto vengono segnalate schede didattiche realizzate in occasione di questa particolare circostanza della pandemia, ad esempio a favore delle disabilità sensoriali (caratteri ingranditi o audio libro) ecc. (Figura 10). Diciamo che, nell'adeguare il materiale didattico alle esigenze dell'alunno, emerge uno sforzo in direzione dell'accessibilità. Solo nel 12,9% dei casi i docenti affermano di non aver incontrato criticità particolari nella personalizzazione e semplificazione del materiale da proporre all'allievo con disabilità, in relazione al PEI. Si tratta di un trend nazionale (Fondazione Agnelli, 2020).

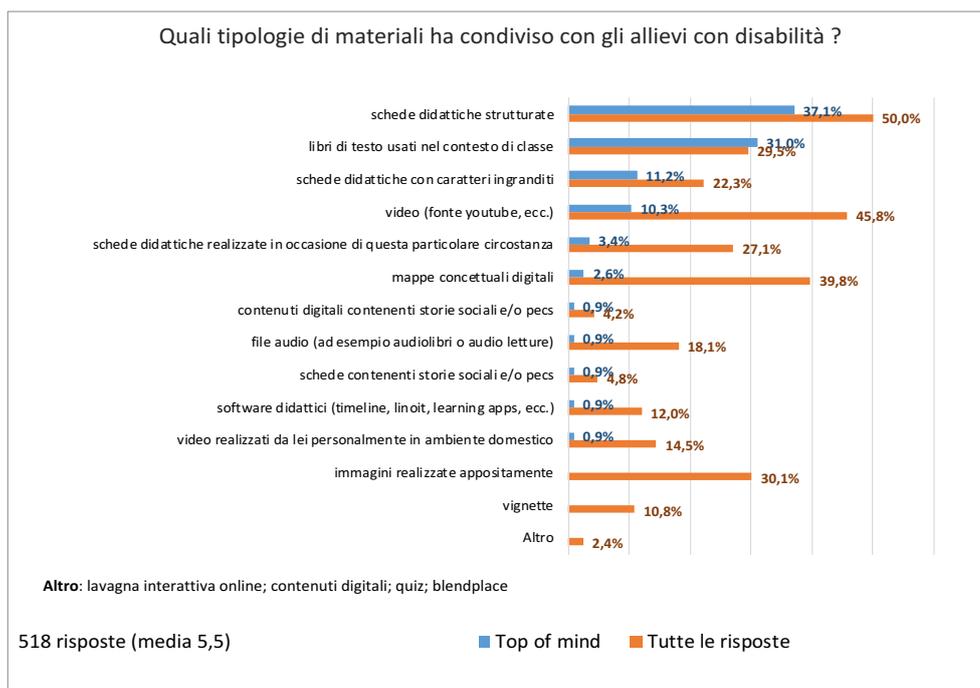


Figura 10: Tipologie di materiale didattico condiviso con gli allievi con disabilità

Le modalità di reperimento del materiale didattico afferiscono nella gran parte dei casi alla consultazione di *browsers* e siti specializzati (79,3 % dei docenti) alla consultazione di libri (76,7%). I dati sembrano mostrare: una gestione piuttosto autonoma dell'esigenza formativa e dell'esigenza di disporre di una metodologia sperimentata, validata, di condivisione e scambio con i colleghi (60,3%), il tentativo di creare comunità di pratica, *webinar online* organizzati dalle case editrici (26,7%) (Figura 11).

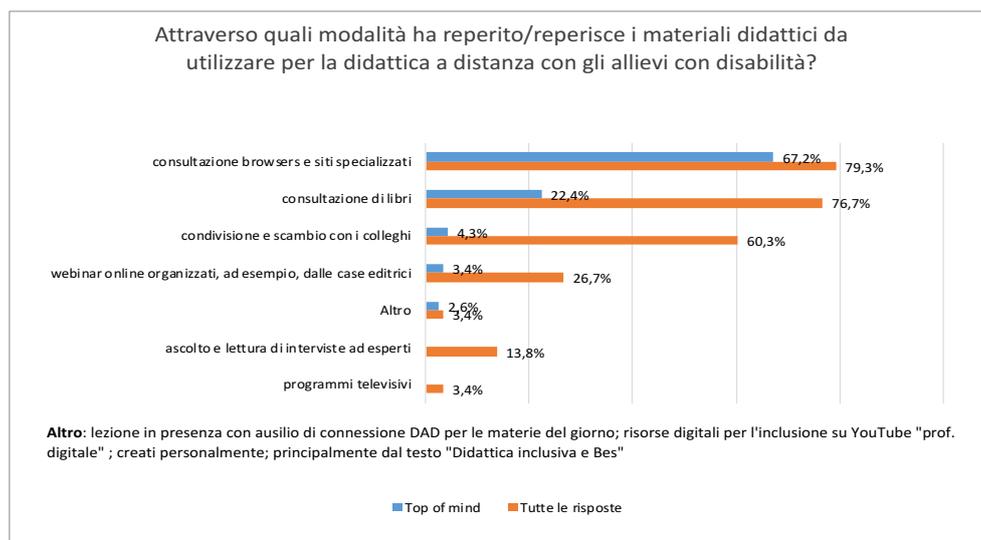


Figura 11: Modalità di reperimento del materiale didattico da utilizzare a distanza con gli allievi con disabilità

Facendo anche in questo caso una comparazione con il dato nazionale, in relazione alle conseguenze della pandemia sulla scuola e sulla didattica in generale, il 70% degli insegnanti del nostro Paese dichiara un miglioramento significativo nel loro rapporto con la tecnologia (dato che contrasta con le difficoltà in tale direzione già menzionate nel presente lavoro), spesso in autogestione, tra i punti di forza della DaD, è stato segnalato un generale miglioramento della pianificazione della didattica (10%) e un'ottimizzazione dei tempi e costi (9%). Una parte minoritaria degli insegnanti – il 14% – dichiara invece la difficoltà di coinvolgere in modo efficace gli studenti durante la lezione (Microsoft Italia & PerLAB, 2020). Non a caso i dati nazionali evidenziano che gli studenti mai raggiunti dalla DaD sono l'8%. Nell'insieme quasi uno studente su 4 durante il *lockdown* ha interagito poco o per nulla coi propri insegnanti. Percentuale che sale al 37% fra i bambini della primaria (Lucisano, 2020).

Da molti anni i percorsi formativi dei docenti si interessano alle tecnologie per l'inclusione, tuttavia la pandemia ci ha ancorato ad un altro interrogativo inerente la possibilità che effettivamente l'uso delle tecnologie assicuri l'esercizio di una didattica innovativa e inclusiva (Francia et al., 2019). Il docente per il sostegno, che ricordiamo è docente di tutta la classe, svolge funzioni complesse, partecipa alle attività didattiche nelle classi in cui lavora, supportando il gruppo classe e accompagnandolo nel processo di apprendimento. Si pone come mediatore attivo per assicurare la partecipazione e come facilitatore per favorire l'apprendimento e l'inclusione degli alunni con disabilità, suggerendo risorse, percorsi didattici, ausili e sussidi utili all'apprendimento; contribuisce ad "adattare" strumenti, strategie e metodologie didattiche alle esigenze educative degli alunni, tenendo conto dei diversi bisogni che possano emergere nello studio delle diverse discipline; risponde alle esigenze peculiari degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno; propone ed applica metodologie e strategie utili per l'apprendimento, per promuovere relazioni e socializzazione, per favorire l'autonomia personale e sociale; coopera nel creare nelle classi un clima solidale, sereno e favorevole all'inclusione scolastica, in continuo dialogo con gli altri docenti; promuove la costruzione reale di specifici progetti di vita, anche relazionandosi con le risorse del territorio (Bocci et al., 2021; Ciraci & Isidori, 2017; Isidori & Traversetti, 2020). È un professionista che provvede, insieme ai colleghi ed agli altri soggetti previsti, alla stesura del PEI e degli altri documenti; assume la contitolarità e partecipa attivamente alla valutazione – svolta collegialmente dai docenti contitolari della classe (scuola primaria) o dal consiglio di classe (secondaria primo grado) – di tutti gli alunni della classe. Tale complessa descrizione è volta a supportare il fatto che alla sola innovazione tecnologica, pur qualora venisse compiuta, non corrisponde *tout court* l'innovazione didattica in direzione inclusiva. La modalità innovativa di trasmissione e fruizione dei contenuti e gli ambienti virtuali deputati ad ospitare le interazioni fra docenti e studenti non necessariamente assicurano l'accessibilità del contesto di apprendimento, in modo particolare nel caso dei Bisogni Educativi Speciali. Quanto detto nonostante la scuola italiana abbia avviato un percorso di digitalizzazione 'strutturale' già nel 2007, quando si è iniziato a parlare di un Piano Nazionale

per la Scuola Digitale-PNSD (Capperucci, 2020; Cirelli, 2020; Hodges, 2020). Occorre insistere sull'integrazione tra la dimensione tecnologica e metodologica nella formazione dell'insegnante (Marzano & Calvani, 2020). Nel corso dell'esperienza pandemica, e sempre in riferimento alle disabilità, mentre è risultata costruttiva la collaborazione tra i docenti e le famiglie e tra i docenti stessi, il coinvolgimento dei compagni di classe è apparso deficitario, con un conseguente isolamento, anche dal punto di vista sociale, per gli studenti con disabilità (Ianes & Bellacicco, 2020). Sembrerebbe che il grande sforzo organizzativo di docenti e scuole non abbia avuto un riscontro in termini di soddisfazione degli insegnanti per la qualità degli esiti, specie nella trasmissione dei contenuti, nell'efficacia delle valutazioni e nell'inclusione degli allievi con difficoltà. I processi di valutazione si sono orientati principalmente verso interrogazioni orali e prove scritte tradizionali, a scapito della valutazione continua, indispensabile nella DaD come nella didattica in presenza. Difficoltà sono state riscontrate nella scuola secondaria di primo e di secondo grado nello stabilire sinergie tra scuole e famiglie mentre in quella primaria e dell'infanzia la collaborazione con i genitori sembra sia stata migliore. Le riflessioni sinora esposte impongono di rivolgere l'attenzione della ricerca pedagogica e didattica alla formazione del corpo docente in tema di tecnologie per l'inclusione, intese come qualsiasi tecnologia a sostegno dell'apprendimento in ambienti inclusivi (tecnologie di tipo convenzionale, tecnologie assistive TA, ecc.) (Batini et al., 2020).

Le recenti iniziative, volte ad incrementare il successo scolastico di tutti gli allievi (OECD, 2020), sono improntate alla ricerca di soluzioni per migliorare la qualità della scuola, soprattutto per quanto riguarda le competenze digitali e di base (passando per la formazione degli insegnanti e per il potenziamento della connettività negli istituti di istruzione e formazione). Per concludere è bene segnalare come il Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale (2021-2027) proponga, nella direzione sinora indicata, una programmazione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile in Europa.

Ringraziamenti

Le Autrici ringraziano l'Ufficio Scolastico della Regione Abruzzo per la collaborazione nella realizzazione dell'indagine.

Riferimenti Bibliografici

- Almenara, J.C., Tena, R.R., & Rodríguez, A.P. (2020). Evaluation of Teacher Digital Competence Frameworks Through Expert Judgement: the Use of the Expert Competence Coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research Original*, 9(2), 2254-7339.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera E., Toti G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli S., Stanzione, I., Montefusco, C., Santonicola M., Vegliante, R., Morini, A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *FORM@RE*, 21(1), 8-23.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23(2), 13-22.
- Ciraci, A.M., & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16/2017, 207-234.
- Cirelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 1(12), 203-208.
- Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA, & Università di Trento (2020). Indagine 'Oltre le Distanze'. URL: <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-LE-DISTANZE-SINTESE-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf> (accessed on 28th May 2021).
- Francia, L., Sanchez Diaz, S., Aparicio, P.G., Cabello, S.T., Paico, N. H., & Collantes, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *La differenza tra insegnamento a distanza di emergenza e apprendimento online*. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed on 28th May 2021).

- Ianes, D., & Bellacicco, R. (2020). Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità. *Integrazione Scolastica e Sociale*, 19 (3), 25-47.
- Isidori, M.V. (a cura di) (2020). *DSA e didattica inclusiva: dalle neuroscienze agli interventi in classe. Criticità e innovazione della didattica*. Roma: Anicia.
- Isidori, M.V., & Traversetti, M. (2020). La formazione dei docenti e la didattica per i disturbi specifici di apprendimento (DSA). Riflessioni e spunti operativi nella scuola post Covid 19, 59-91. In M.V. Isidori (a cura di), *DSA e didattica inclusiva. Dalle neuroscienze agli interventi in classe. Criticità e innovazione della didattica*. Roma: Anicia.
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2020 a). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - Anno scolastico 2019-2020*. URL: <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (accessed on 28th May 2021).
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2020 b). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/240949> (accessed on 28th May 2021).
- ISTAT-Istituto Nazionale di Statistica (2021). *Indagine conoscitiva sulla condizione delle persone con disabilità*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/255699> (accessed on 28th 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*, 16(36), 3-25.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22/2020, 125-141.
- Microsoft Italia & PerLAB (2020). *Emotion Revolution. Emozioni e Didattica a Distanza durante l'emergenza Covid-19*. URL: <https://news.microsoft.com/it-it/2020/07/30/con-la-didattica-a-distanza-migliorano-le-competenze-digitali-di-docenti-e-studenti-cresce-la-coesione-tra-compagni-di-classe-ma-aumentano-stress-e-stanchezza-legati-allemergenza-del-modell-2/> (accessed on 28th May 2021).
- OECD - Organization for Economic Cooperation and Development (2020). *The impact of Covid-19 on education – Insights from Education at a glance 2020*. URL: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> (accessed on 28th May 2021).

University students and Distance Learning: resilience and perception of workload

Gli studenti universitari e la Didattica a Distanza: resilienza e percezione del carico di lavoro

Eleonora Mattarelli

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Mattarelli, E. (2021). University students and Distance Learning: resilience and perception of workload. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 87-94.

Corresponding Author: Eleonora Mattarelli
eleonora.mattarelli@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).

Received: May 29, 2021

Accepted: August 10, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p87>

Abstract

The spread of Covid-19 has brought with it many changes and has required education systems to respond to the various challenges posed by the extraordinary event (OECD, 2020). From the perspective of emergency pedagogy (Isidori & Vaccarelli, 2013), the largest online teaching experimentation in history, if on the one hand it has favored the continuation of teaching-learning processes, on the other hand it has moved them from traditional settings to virtual environments (Zimmerman, 2020). This contribution aims to investigate the perceptions of university students regarding the Distance Learning, through a monitoring questionnaire administered through social channels. Specifically, the intent is to analyze the relationship between resilience strategies and the ability to manage the workload required during the months of lockdown. Initially configured as a health emergency, the pandemic soon became a socio-economic-educational emergency that required all the actors involved to rethink the times, tools, methodologies and spaces and to resist the unexpected event by focusing on some subjective dimensions that can influence the perception of the university experience (Marzano, 2012).

Keywords: university students; digital teaching; resilience; workload; pandemic.

Riassunto

Il dilagarsi del Covid-19 ha portato con sé tanti cambiamenti e ha richiesto ai sistemi educativi di rispondere alle varie sfide poste dall'evento straordinario (OECD, 2020). Nell'ottica della pedagogia dell'emergenza (Isidori & Vaccarelli, 2013), la più grande sperimentazione di didattica online della storia se da una parte ha favorito la prosecuzione dei processi di insegnamento-apprendimento, dall'altra li ha spostati dai setting tradizionali agli ambienti virtuali (Zimmerman, 2020). Il presente contributo ha l'obiettivo di indagare le percezioni degli studenti universitari in merito alla DAD, Didattica a Distanza, attraverso un questionario di monitoraggio somministrato tramite i canali social. Nello specifico l'intento è quello di analizzare la relazione tra le strategie di resilienza e le capacità di gestione del carico di lavoro richiesto durante i mesi di lockdown. Configurata inizialmente come emergenza sanitaria, la pandemia è diventata ben presto un'emergenza socio-economico-educativa che ha comportato per tutti gli attori coinvolti il ripensamento dei tempi, degli strumenti, delle metodologie e degli spazi e la resistenza e il superamento dell'evento imprevisto facendo forza su alcune dimensioni soggettive che possono influire sulla percezione dell'esperienza universitaria (Marzano, 2012).

Parole chiave: studenti universitari; didattica digitale; resilienza; carico di lavoro; pandemia.

1. Introduzione

Con il DPCM del 4 e del 9 marzo 2020 in tutta Italia sono stati vietati gli spostamenti fisici se non per comprovati motivi di salute, necessità o lavoro e sono state sospese le attività didattiche in presenza. I processi di insegnamento-apprendimento dall'educazione pre-primaria a quella terziaria hanno iniziato ad avere luogo nel web e le persone hanno iniziato a compilare un apposito modulo di autocertificazione per potersi recare da un luogo all'altro. L'emergenza causata dal diffondersi del Covid-19 ha iniziato così a farsi sentire portando con sé moltissime conseguenze. A più di un anno da quelle concitate giornate di cambiamenti epocali, tanti sono stati e sono tuttora i risvolti da un punto di vista sanitario, individuale, ambientale, collettivo, educativo ed economico causati dalle circostanze straordinarie a cui si è dovuto far fronte come singole unità e come società.

In primo luogo sul piano sanitario la pandemia ha richiesto a medici, infermieri e tecnici sanitari di fronteggiare una situazione inaspettata che ha messo a dura prova sia la loro personale resistenza sia la resistenza del Sistema Sanitario Nazionale che, colpito dai tagli negli investimenti pubblici, si è trovato con carenze di risorse sia materiali che umane soprattutto in alcune aree (Neri, 2020).

In secondo luogo sul piano personale e collettivo la pandemia da una parte ha messo in evidenza le fragilità e le debolezze e ha limitato l'accesso ad alcune esperienze fondamentali per l'individuo, dall'altra ha richiesto a ciascuno di riorganizzare la propria quotidianità in base alle nuove circostanze dettate dalle limitazioni per il contenimento del virus. Di resilienza si è sentito molto parlare in particolar modo nell'ultimo anno. Diverse discipline in letteratura hanno dato il proprio apporto nell'analisi di questo costrutto: si passa dai contributi pedagogici, ai contributi psicologici ed economici. In generale per resilienza si intende la capacità di reagire, resistere e superare gli eventi potenzialmente traumatici dando avvio a evoluzioni positive e uscendone possibilmente rinforzati (Magrin, Viganò & Scignaro, 2006; Prati & Pietrantoni, 2009; Selvini, Sorrentino & Gritti, 2012). Le linee di analisi percorse nell'esplorazione di tale concetto sono quella individuale e di comunità (Mariantoni & Vaccarelli, 2018), ma anche quella che lo configura o come un esito o come un processo: la resilienza come esito è l'insieme di strategie che permettono all'individuo di rimanere in equilibrio a seguito di eventi avversi, mentre la resilienza come processo denota la molteplicità di variabili individuali, collettive e ambientali che fanno in modo che si possa raggiungere un adattamento nelle mutate condizioni (Prati & Pietrantoni, 2009). Infatti, in momenti di emergenza e di crisi come quelli scaturiti dal dilagarsi della pandemia l'essere resilienti, l'educare alla resilienza e l'essere in grado di affrontare i cambiamenti, gestendo le incertezze e le paure, sono capacità richieste agli individui e alla società nel suo complesso (Vaccarelli, 2016).

In terzo luogo, sul piano ambientale ed economico, invece, la pandemia ha esacerbato le condizioni di disagio già esistenti in alcuni contesti, mentre in altri ha creato nuove povertà economiche, sociali ed educative (Nuzzaci et al., 2020; Save the Children, 2020).

In quarto luogo sul piano pedagogico-istituzionale l'interruzione delle lezioni in presenza e l'avvento della DAD, Didattica a Distanza, se da una parte hanno permesso alle scuole, alle università, agli insegnanti e agli studenti di trovare un'alternativa alla didattica tradizionale in seguito alla diffusione del Covid-19, dall'altra le hanno poste dinanzi a nuove sfide richiedendo lo spostamento del processo di insegnamento-apprendimento in un ambiente digitale e la revisione dell'offerta formativa erogata (OECD, 2021). Similmente a come accadeva nel secolo scorso con la nota trasmissione del maestro Manzi *Non è mai troppo tardi*, nel 2020 milioni di studenti di ogni ordine e grado hanno seguito le lezioni da casa tramite il proprio dispositivo digitale, mentre milioni di insegnanti sono stati chiamati a introdurre sistematicamente le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, TIC, nella propria didattica (Di Donato & De Santis, 2020), dando avvio a quella che Zimmerman (2020) ha definito la più grande sperimentazione di didattica non in presenza della storia.

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio risalente al 18 dicembre 2006 sottolinea l'importanza della *“capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali. Al fine di consentire la piena fruizione anche agli alunni con bisogni educativi speciali i contenuti digitali devono essere definiti nel rispetto dei criteri che ne assicurano l'accessibilità”*, ma, anche se le Indicazioni per il curriculum del 2012 (MIUR) mettono in evidenza l'importanza di sviluppare il linguaggio multimediale e le raccomandazioni provenienti dall'Unione Europea (Ala-Mutka, 2011) evidenziano la

centralità dell'alfabetizzazione informatica per tutti coloro che vivono il mondo dell'educazione con il fine di potenziare le competenze informatiche, formare cittadini digitali e scongiurare nuovi analfabetismi, lo stato dell'arte è ancora molto diversificato e varia a seconda del contesto di riferimento, del grado educativo preso in esame e della preparazione dei docenti all'utilizzo delle TIC (OECD, 2019b).

Analizzando i dati provenienti dal contesto internazionale pubblicati dall'OCSE, l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, non c'era e non c'è ancora una vera e propria prontezza alle complesse e diversificate opportunità offerte dal *digital learning* (OECD, 2020). L'indagine OCSE-PISA, *Programme for International Student Assessment*, condotta con cadenza triennale sugli studenti quindicenni, ovvero coloro che si apprestano a concludere l'obbligo scolastico, evidenzia, ad esempio, che se in media il 95% di essi può utilizzare regolarmente un computer (la media oscilla nei vari paesi, in alcune realtà si arriva perfino al 34%), il 9% non ha la possibilità di studiare in un posto tranquillo a casa (OECD, 2019a). La "prontezza" ambientale da una parte e tecnologica dall'altra, tuttavia, non sono legate solamente alle risorse a disposizione dei discenti, ma anche all'organizzazione delle istituzioni educative: sebbene la didattica digitale, quindi anche la DAD attuata nell'ultimo anno, non abbia direttamente a che fare con i dispositivi digitali presenti a scuola o all'università, il numero di computer disponibili per ogni studente tra le altre cose può essere un buon indicatore della capacità di un sistema educativo di accogliere le sfide e le prospettive offerte dalle TIC (OECD, 2020).

Partendo da queste premesse non ci si può esimere dal porsi alcune domande rispetto a quella che è stata ed è ancora oggi l'esperienza digitale di chi è inserito all'interno di un contesto di educazione formale. La generazione successiva a quella dei quindicenni dell'indagine PISA, ovvero gli studenti universitari, come hanno vissuto la DAD? Quale è la loro percezione in merito? La pandemia, oltre ad inserirsi nella letteratura dedicata alla pedagogia dell'emergenza (Isidori & Vaccarelli, 2013), ha preso tutti di sorpresa, soprattutto chi nel mondo educativo ha dovuto fronteggiare e fronteggia ancora questa nuova situazione. Il cambiamento nel modo di frequentare l'università e l'orientamento all'interno di un nuovo setting didattico ne sono la conferma. Soffermandosi sulle potenzialità e le criticità offerte dalle TIC e sulle capacità resilienti individuali e collettive auspicate, il presente contributo ha l'obiettivo di indagare le percezioni e le esperienze relative alla DAD vissute dagli studenti universitari. L'intento, in un disegno di ricerca in progress, è quello di analizzare le risorse, le opinioni e la resilienza esperita nel contesto accademico a seguito dell'attuazione dei provvedimenti di distanziamento fisico. Verranno presentati i primissimi dati emersi dall'analisi di un questionario somministrato online tramite i canali social a 193 studenti universitari coinvolti nella DAD durante il lockdown della primavera 2020. Il focus sarà incentrato sulle implicazioni di questa modalità didattica e su come le strategie di resilienza di ciascuno hanno supportato l'esperienza educativa in esame.

2. Materiali e metodi

Alla luce dell'eterogeneità dei contesti e dei vissuti degli studenti universitari nella primavera 2020, il presente contributo riflette sulle modalità attraverso le quali le tecnologie digitali hanno aiutato a superare le limitazioni imposte dal distanziamento fisico e sugli incentivi alla partecipazione alla vita accademica degli studenti. Raggiungere questi ultimi e supportare i docenti è sempre stato uno dei punti all'ordine del giorno di chiunque si sia occupato di educazione negli ultimi tempi.

Come gli studenti universitari hanno percepito la DAD? Le caratteristiche proprie dei soggetti resilienti hanno agito da fattore protettivo nei confronti dello stress suscitato dalla situazione emergenziale? La resilienza ha aiutato gli studenti universitari nell'affrontare le sfide poste dal *digital learning*?

Prendendo le mosse da tali interrogativi, il *Questionario sulle percezioni legate alla didattica a distanza per gli studenti universitari* è uno strumento che è stato costruito ad hoc per indagare le esperienze diversificate proposte dagli atenei italiani agli studenti e le reazioni che questi ultimi hanno avuto a seguito dell'ingresso delle nuove modalità didattiche. L'intento del questionario somministrato online tramite Google Moduli dal 3 giugno 2020 al 14 settembre 2020 e diffuso tramite i social network è in questo primo momento esplorativo e conoscitivo. Si compone di ottantaquattro item suddivisi in quattro aree che muovono su due direttrici principali: le percezioni e le rappresentazioni che gli studenti hanno della DAD e le pratiche messe in atto nei loro atenei di riferimento. La prima parte riguarda le variabili di sfondo contestuali,

mentre la seconda indaga tramite due diverse scale variabili psicologiche quali l'apertura al cambiamento e la resilienza (Ashton & Lee, 2009; Picardi et al., 2012). La terza parte, invece, esplora le risorse a disposizione dello studente e l'organizzazione della DAD da parte del corso di laurea/master/dottorato frequentato, infine la quarta parte si sofferma sul carico di lavoro e sull'immagine complessiva della DAD. Il questionario è costituito da domande che sono per la maggior parte a risposta chiusa, ad eccezione di tre item facoltativi a risposta aperta. L'analisi dei dati che verrà presentata è stata svolta attraverso il software SPSS versione 25. Nel paragrafo successivo ci si soffermerà su una riflessione approfondita della relazione tra il carico di lavoro percepito e la resilienza (Picardi et al., 2012).

3. Risultati

Con il fine di esplorare le condizioni in cui gli studenti universitari hanno affrontato la DAD e se le strategie di resilienza hanno supportato la gestione del carico di lavoro richiesto, nella primavera/estate 2020 è stato somministrato il *Questionario sulle percezioni legate alla didattica a distanza per gli student universitari*.

Il campione, non probabilistico di convenienza a massima variazione raggiunto tramite gruppi presenti nei social network (Trincherò & Robasto, 2019), è costituito da 193 partecipanti con un'età media di 25 anni: il 78,24% dei rispondenti sono studentesse, il 21,24% sono studenti e lo 0,52% è composto da persone che hanno preferito non specificare il proprio genere. Tra i partecipanti il 47,15% è fuori sede e il 52,85% studia in sede: il 28,50% proviene dai corsi di laurea triennali in Scienze dell'Educazione e della Formazione, il 18,13% dai corsi di laurea magistrali in Scienze Pedagogiche, seguiti dai corsi di laurea di area ingegneristica (8,81%) e medica (6,22%). Il 53,89% dei partecipanti frequenta corsi di laurea triennali, il 32,64% corsi magistrali, il 10,36% corsi a ciclo unico, l'1,04% master di I livello e 2,07% scuole di dottorato.

Per quanto riguarda l'organizzazione degli atenei dal momento in cui sono state sospese le lezioni in presenza nel 98% dei casi i corsi di laurea/master/dottorato frequentati dagli studenti hanno attivato modalità di DAD anche se con tempistiche differenti: la maggior parte di essi ha iniziato ad erogare corsi in DAD prima del 23 marzo 2020 (62,57%), ma circa un terzo si è attivato dopo il 23 marzo 2020 o nelle prime settimane del mese di aprile 2020.

Per la quasi totalità degli studenti (94,74%) questa è stata la prima esperienza di DAD: nei semestri precedenti alla diffusione del Covid-19 il 56,32% era già frequentante, il 18,39% frequentava qualche volta e il 25,29% non frequentava mai le aule universitarie. Tuttavia, se la DAD ha invogliato alcuni studenti ad essere più presenti durante le lezioni telematiche (l'88,08% dei partecipanti ha affermato di aver frequentato i corsi attivati durante la pandemia), dall'altra in DAD sono aumentate significativamente le ore trascorse davanti al dispositivo digitale, ma anche il carico di lavoro percepito.

Molti studi recenti si sono soffermati ad analizzare le percezioni relative all'aumento del carico di lavoro imposto agli insegnanti dalla pandemia collegando tale richiesta con una diminuzione del benessere psicologico e lavorativo (Matteucci et al., 2021; Giovannella et al., 2020). A tal proposito si è pensato di indagare questo aspetto anche dal punto di vista degli studenti universitari. Il primo item della quarta sezione del questionario, infatti, chiede al partecipante se gli/le è sembrato che il carico di lavoro sia aumentato nella DAD rispetto alle lezioni in presenza fornendo cinque opzioni di risposta che si dispongono lungo una scala Likert (1= per niente aumentato, 2= poco aumentato, 3= né aumentato, né diminuito, 4= abbastanza aumentato, 5= assolutamente aumentato). La distribuzione delle risposte sono rappresentate nella figura 1 dalla quale emerge che le percezioni avute dagli studenti sono differenti tra loro: il 19,30% degli studenti non ha rilevato aumenti nel carico di lavoro, il 21,64% ne ha rilevati pochi, il 25,73% non ha rilevato variazioni significative rispetto al periodo precedente, mentre per il 12,28% c'è stato un aumento sostanziale e per il 21,05% l'incremento è stato netto.

Per analizzare se le percezioni legate all'aumento del carico del lavoro siano influenzate dalle capacità e dalle strategie resilienti messe in atto da ciascun studente universitario in un momento così delicato come quello del dilagarsi della pandemia e del primo lockdown sono state confrontate le risposte date all'item D1 del questionario con la scala DRS a 15 item, *Dispositional Resilience Scale*. La versione italiana è stata validata da Picardi e dai suoi colleghi tramite la traduzione della versione originale da parte di tre traduttori

bilingui e la somministrazione del questionario in un primo momento a 150 adulti non clinici e dopo un mese a un subcampione di 66 unità (Bartone, 2007; Picardi et al., 2012).

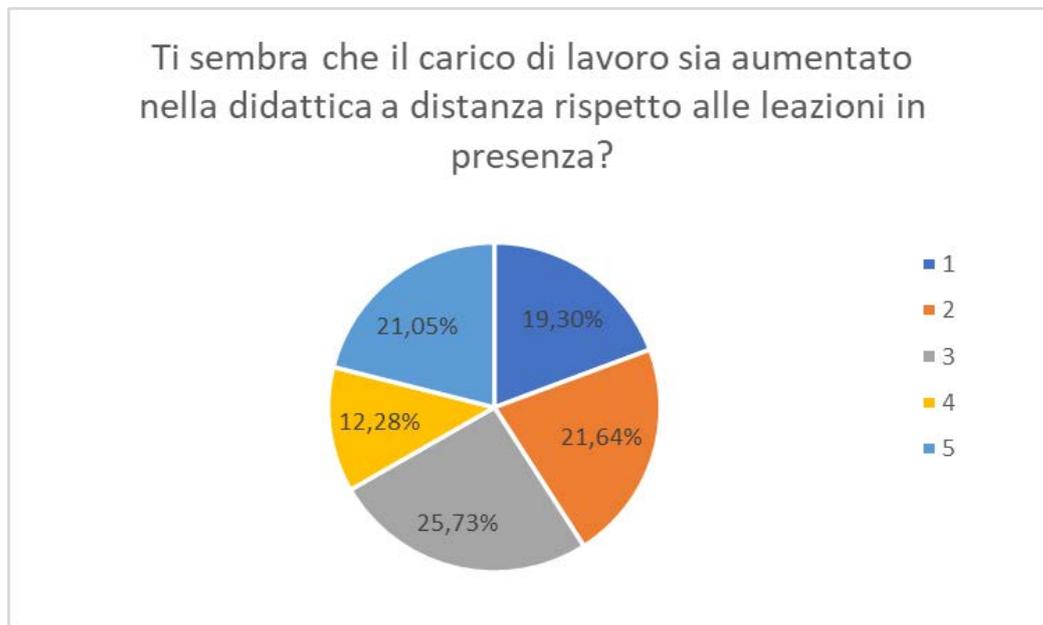


Figura 1: Frequenza di risposte in percentuale all'item D1 del Questionario sulle percezioni legate alla didattica a distanza per gli studenti universitari (1= per niente aumentato, 2= poco aumentato, 3= né aumentato, né diminuito, 4= abbastanza aumentato, 5= assolutamente aumentato). Elaborazione a cura dell'autrice

A partire dal gruppo di 193 partecipanti è stata quindi condotta tramite il software SPSS versione 25 un'analisi fattoriale esplorativa sulla scala DRS che ha confermato l'emersione di tre fattori, come riportato anche da Picardi e colleghi (2012) in fase di validazione: Commitment, impegno e coinvolgimento nelle attività, Control, controllo e gestione degli eventi che si verificano, e Challenge, predisposizione ad accettare le sfide e i cambiamenti. Al metodo di estrazione utilizzato, l'analisi delle componenti principali, è stata applicata una rotazione Oblimin, eseguita in 10 iterazioni, con normalizzazione Kaiser. Il modello a tre fattori spiega il 49,65% di varianza totale. Il primo fattore, Commitment, è composto da sei item che insistono sulla sfera dell'impegno, della responsabilità e dell'interesse e spiega il 21,94% di varianza. Il secondo fattore, Control, è composto da cinque item che insistono sulla sfera della pianificazione, del cambiamento, della routine e della programmazione quotidiana e spiega il 17,54% di varianza. Il terzo fattore, Challenge, è composto da quattro item che insistono sulla sfera della sfida e dei cambiamenti e spiega il 10,16% di varianza.

Quanto alcune dimensioni soggettive (Marzano, 2012), nello specifico le capacità di resilienza di un individuo coniugate nelle sottoscale Commitment, Control e Challenge individuate dall'analisi fattoriale esplorativa, possano influire sul carico di lavoro percepito è una delle domande che ci si è posti. Per capire se ci fosse una relazione tra questi fattori emersi e il carico di lavoro percepito espresso nell'item D1 "Ti sembra che il carico di lavoro sia aumentato nella didattica a distanza rispetto alle lezioni in presenza?" si è proceduto con un'analisi della varianza a una via.

L'Anova one way evidenzia una relazione significativa tra la percezione di un incremento nel carico di lavoro durante la DAD rispetto alle lezioni in presenza e due dei tre fattori emersi dall'analisi fattoriale esplorativa condotta sulla *Dispositional Resilience Scale a 15 item* (Picardi et al., 2012): nello specifico la relazione è significativa rispetto al fattore Commitment ($F(4, 170) = 2,989, p = ,020$) e al fattore Challenge ($F(4, 170) = 4,025, p = ,004$). I test post-hoc LSD (*least-significant difference*) evidenziano che chi dichiara di non aver rilevato affatto un incremento del carico di lavoro durante la DAD ha punteggi significativamente maggiori nel fattore Commitment ($p = ,020$) rispetto a chi dichiara di aver percepito un aumento dei compiti o delle scadenze da rispettare, ma evidenziano anche che nel fattore Challenge ($p = ,004$) non

ci sono differenze significative tra chi dichiara di aver riscontrato un particolare aumento del carico di lavoro e altri tipi di risposta (Field, 2018).

Le figure 2 e 3 rappresentano da un punto di vista grafico tali relazioni. La figura 2 per il fattore Commitment ($p = ,020$) evidenzia che chi ha risposto che il carico di lavoro è “per niente aumentato” ha una differenza significativa con chi ha risposto “poco aumentato”, “né aumentato, né diminuito” e “assolutamente aumentato”, mentre non c’è nessuna relazione con chi dice “abbastanza aumentato”.

La figura 3, invece, per il fattore Challenge ($p = ,004$) mostra che non si riscontrano relazioni significative tra chi risponde “assolutamente aumentato” e chi risponde “per niente aumentato”, “poco aumentato”, “né aumentato, né diminuito” e “abbastanza aumentato”.

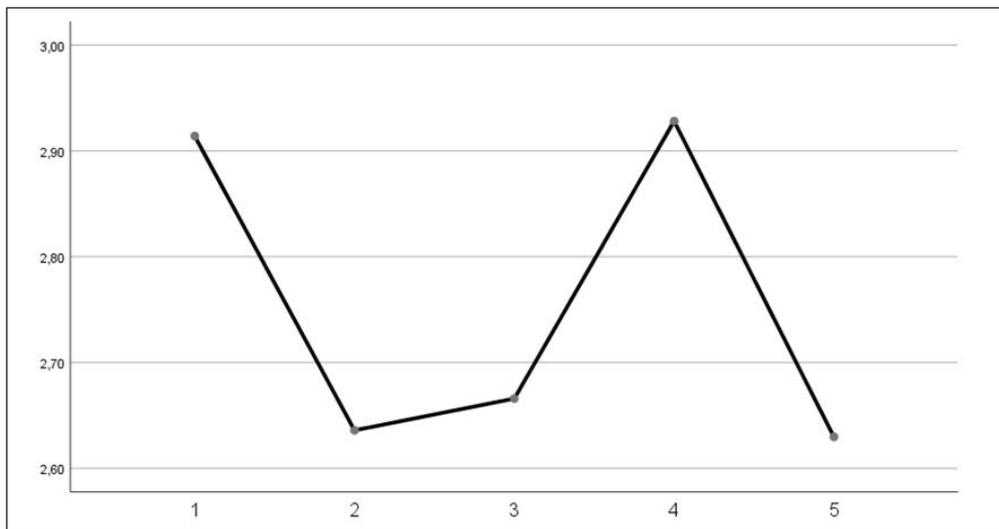


Figura 2. Commitment e aumento del carico di lavoro percepito durante la didattica a distanza

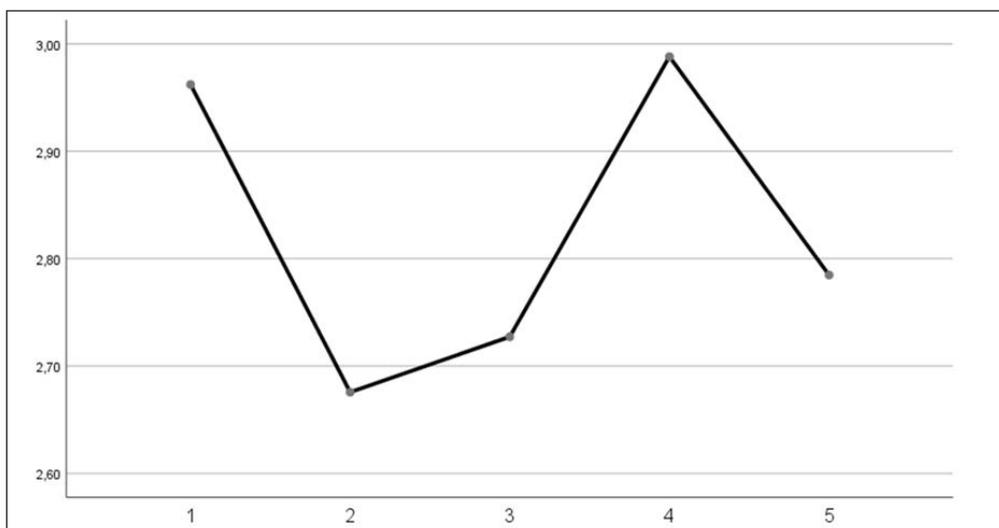


Figura 3. Challenge e aumento del carico di lavoro percepito durante la didattica a distanza

4. Discussione e conclusioni

Le risposte fornite dagli studenti universitari permettono in questa prima fase ancora in progress di rispondere ad alcune delle domande dalle quali è scaturita la ricerca. I dati emersi dalle analisi condotte evidenziano un’eterogeneità di percezioni rispetto all’incremento del carico del lavoro causato dalla DAD. Se da una parte la DAD è stato un modo per non interrompere la vita accademica e ha portato alcuni studenti normalmente non frequentanti a connettersi alle piattaforme per seguire le lezioni online, dall’altra

ha richiesto di essere più partecipi, di interagire di più con i colleghi e i docenti e di essere al passo con le lezioni. Per più di un terzo dei partecipanti alla ricerca, infatti, la possibilità di seguire i corsi comodamente da casa è coincisa sì con un abbattimento dei tempi di percorrenza nel tragitto università-domicilio, ma anche con un incremento del tempo trascorso davanti al dispositivo digitale, con un incremento dei contenuti disciplinari affrontati dai docenti e con un incremento dello studio e del tempo impiegato nel vedere e rivedere i video delle lezioni sincrone e asincrone.

Senza dubbio la pandemia ha posto tutti gli attori coinvolti dinnanzi alla necessità di trovare nel breve tempo modi diversi di stare a scuola o all'università. Questo cambiamento, come sottolineato da alcune ricerche in ambito psico-pedagogico (Brooks et al., 2020; Zanoni, 2020), ha causato disagio fisico e psicologico. Ansia, stress, paura, preoccupazione, agitazione, rabbia e insomnia sono solo alcune delle sensazioni negative provate a partire dai primi mesi del 2020. Gli studi dimostrano, tuttavia, che il sovraccarico emotivo e organizzativo avvertito da molti può essere gestito in modo funzionale e adattivo attraverso diverse strategie sia ambientali che individuali (Di Pietro & Rampazzo, 1997). La resilienza si configura tra queste. I risultati emersi dall'analisi del questionario, infatti, evidenziano che l'essere resilienti in situazioni di stress può aiutare a mantenere il controllo, ad impegnarsi nella vita quotidiana, ad accettare le sfide che quest'ultima pone e a destreggiarsi più agilmente tra le richieste del mondo esterno. Le capacità di affrontare gli eventi imprevisti attraverso modalità organizzative innovative ed efficaci tipiche delle persone resilienti sono senza dubbio uno dei fattori che, dalle analisi effettuate, hanno aiutato gli studenti universitari a percepire meno lo stress e a proseguire la vita accademica con più serenità.

Va sottolineato, tuttavia, che il *Questionario sulle percezioni legate alla didattica a distanza per gli studenti universitari* è stato somministrato alla fine del periodo di lockdown e a ridosso della sessione di esami dell'estate 2020. Lo studio richiesto per sostenere le valutazioni finali aggiunto all'alienazione causata dal periodo di forti limitazioni precedente potrebbe, in alcuni casi, aver aumentato il senso di fatica percepito. Tale percezione soggettiva, infatti, potrebbe cambiare al modificarsi del momento specifico e delle circostanze. Per questo motivo, come già scritto, alcuni dei risultati qui presentati richiedono di essere approfonditi con approcci più qualitativi. Il *Questionario sulle percezioni legate alla didattica a distanza per gli studenti universitari* si inserisce in un progetto di ricerca più ampio che in una fase successiva alla pandemia punta ad analizzare attraverso interviste e focus group le percezioni legate alla DAD.

Pandemia a parte, se la didattica online si è riproposta all'attenzione di tutti con un carattere emergenziale, è anche vero che non si può più prescindere dal riconoscere il fondamentale ruolo che le nuove tecnologie hanno giocato all'interno dei processi formativi. Immagini, audio, video, pluralità di linguaggi, fluidità e interattività caratterizzano lo scambio tra l'individuo che si appresta ad apprendere, chi insegna e il dispositivo digitale che modera questo rapporto. Pertanto, con uno sguardo al futuro, i cambiamenti e i processi di innovazione in atto nell'universo della formazione terziaria devono tenere presente tanto l'engagement dello studente quanto quello del docente e il corretto utilizzo dei dispositivi digitali.

Riferimenti bibliografici

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*, 7-60.
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of personality assessment*, 91(4), 340-345.
- Bartone, P. T. (2007). Test-retest reliability of the dispositional resilience scale-15, a brief hardiness scale. *Psychological reports*, 101(3), 943-944.
- Brooks, S.K., Webster, R.K., Smith, E.S., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).
- Di Donato, D. & De Santis, C. (2021). Il profilo del docente digitale durante la didattica a distanza: competenze professionali, formazione e percezioni di efficacia. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 13(2), 194-207.
- Di Pietro, M., & Rampazzo, L. (1997). *Lo stress dell'insegnante: strategie di gestione attiva* (Vol. 19). Trento: Erickson.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications Ltd.

- Giovanella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). *La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown*. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6576>.
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza/didattica nell'emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Magrin, M. E., Viganò, V., & Scignaro, M. (2006). Fattori di resilienza e benessere psicologico. *Fattori di resilienza e benessere psicologico*, 1000-1016.
- Mariantoni, S., & Vaccarelli, A. (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza*. Milano: FrancoAngeli Riviste SRL.
- Marzano, A. (2012). L'organizzazione universitaria: una ricerca sulla percezione degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 130-144.
- Matteucci, M. C., Soncini, A., & Floris, F. (2021). *Insegnanti e pandemia*. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6576>.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali della Pubblica Istruzione*. URL: http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- Neri, S. (2020). Quando i nodi vengono al pettine. La sanità italiana nella pandemia. *Autonomie locali e servizi sociali*, 43(2), 231-237.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.
- OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020), *Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA*. URL: <https://www.oecd.org/coronavirus/en/policy-responses>.
- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Picardi, A., Bartone, P. T., Querci, R., Bitetti, D., Tarsitani, L., Roselli, V., ... & Biondi, M. (2012). Development and validation of the Italian version of the 15-item dispositional resilience scale. *Rivista di psichiatria*, 47(3), 231-237.
- Prati, G., & Pietrantoni, L. (2009). Resilienza di comunità: una rassegna. *Psicologia di Comunità*, 2, 95-106. DOI:10.3280/PSC2009-002009.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. URL: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpattodelcoronavirussulla-poverta-educativa_0.pdf.
- Selvini, M., Sorrentino, A. M., & Gritti, M. C. (2012). Promuovere la resilienza" individuale-sistemica". Un modello a sei fasi. *Psicobiettivo*, (3), 32-51. <https://doi.org/10.3280/PSOB2012-003003>.
- Trinchero, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vaccarelli, A. (2016). Le prove della vita. *Promuovere la resilienza nella relazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zannoni, F. (2020). La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education*, 11(2), 75-84.
- Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *The Chronicle of Higher Education*. URL: <https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>.

The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics' methods

Gli effetti dell'emergenza Covid sul benessere e il raggiungimento degli obiettivi dei docenti: un confronto tra modalità diverse di erogazione della didattica

Irene Stanzone

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

Cristiana De Santis

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Stanzone, I., De Santis, C. (2021). The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics' methods. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 95-109.

Corresponding Author: Irene Stanzone
irene.stanzone@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).

Received: May 30, 2021

Accepted: August 12, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p95>

Abstract

In consideration of the enormous changes in the workplace caused by the spread of the Sars-Cov-2 virus, this contribution focuses on the consequences in the perceptions of the work context and some health aspects of teachers of all levels. The school, in fact, was one of the institutions to undergo major organizational upheavals, at first with the lockdown in March 2020 which led to the sudden transition from face-to-face to remote teaching and then with the start of digital teaching, integrated which further differentiated the school contexts. The contribution, which is the result of an exploratory research, shows the preliminary results of a survey on a sample of convenience of 335 teachers aimed at investigating the differences in the conditions of well-being, stress, and perceptions of the working context in relation to the achievement of the work objectives and the different ways of carrying out teaching. The data show statistically significant differences to the disadvantage of teachers who carry out teaching in blended mode, together with the presence of significant relationships that link the different aspects considered to the achievement of work objectives towards students and parents.

Keywords: Teachers; Wellbeing; Psychosocial risks; Work objectives; Blended didactics.

Riassunto

In considerazione degli enormi cambiamenti negli ambienti di lavoro dettati dal diffondersi del virus Sars-Cov-2, il presente contributo si sofferma sulle conseguenze nelle percezioni del contesto lavorativo e di alcuni aspetti di salute dei docenti di ogni ordine e grado. La scuola, infatti, è stata una delle istituzioni a subire degli stravolgimenti organizzativi maggiori, in un primo momento con il lockdown decretato a marzo 2020 che ha portato al repentino passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza e poi con l'inserimento della didattica digitale integrata che ha ulteriormente frastagliato e differenziato i contesti scolastici. Il contributo, frutto di una ricerca a carattere esplorativo, mostra i risultati preliminari di un'indagine su un campione di convenienza di 335 insegnanti volta ad approfondire le differenze nelle condizioni di benessere, stress e percezioni di contesto lavorativo in relazione al raggiungimento degli obiettivi di lavoro e alle diverse modalità di erogazione della didattica. I dati evidenziano differenze statisticamente significative a svantaggio dei docenti che erogano la didattica in modalità mista insieme alla presenza di relazioni significative che legano i diversi aspetti considerati al raggiungimento degli obiettivi di lavoro nei confronti di studenti e genitori.

Parole chiave: Insegnanti; Benessere; Rischi psicosociali; Obiettivi di lavoro; Didattica mista.

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto e i contenuti, in particolare Irene Stanzone ha scritto §1, §2, §3, §4e §4.3 e Cristiana De Santis ha scritto §3.1, §3.2, §4.1, §4.2. Il §5 è stato redatto da entrambe le autrici.

1. Introduzione

L'impatto dell'emergenza COVID-19 sui lavoratori di tutto il mondo è stato significativo. Gli studi nel campo della psicologia del lavoro hanno ampiamente descritto le implicazioni della pandemia sui dipendenti, sui gruppi e sulle organizzazioni (Kniffin et al., 2021). Sono emersi cambiamenti e nuove problematiche in riferimento sia alle pratiche e ai processi di lavoro (nuove modalità di lavoro a distanza, gestione virtuale del lavoro in gruppo, etc.) sia agli impatti sui lavoratori stessi, sottoposti a nuove fonti di stress legate anche al distanziamento sociale e alla crescente disoccupazione (Kniffin et al., 2021).

In questo quadro, caratterizzato da enormi cambiamenti per tutti i contesti di lavoro, la scuola si differenzia dalle altre organizzazioni per numerosi elementi: è stata una delle prime istituzioni a subire delle restrizioni, con il decreto ministeriale del 4 marzo 2020 che ha imposto il repentino passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza su tutto il territorio nazionale; è caratterizzata da una struttura organizzativa differente da tutti gli altri contesti aziendali che hanno dovuto rimodulare le loro attività con modalità virtuali; si rivolge a differenti destinatari; ha caratteristiche specifiche legate ai singoli contesti che, in autonomia, devono tradurre le indicazioni ministeriali in azioni concrete; non ha alle spalle una storia "radicata" di formazione del personale docente sulle modalità di insegnamento a distanza, carenza che ha visto da una parte potenziare problemi già strutturati nel passato (Lucisano, 2020) e dall'altra il volenteroso cimentarsi di insegnanti con nuovi strumenti e strategie didattiche diversi dalle loro pratiche quotidiane (Girelli, 2020).

Le conseguenze organizzative e didattiche di questo periodo emergenziale sono state ampiamente indagate dalla ricerca educativa (SIRD, 2021; Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Ferritti, 2020) che ne ha evidenziato le caratteristiche, i limiti e i punti di forza.

La chiusura delle scuole di ogni ordine e grado si è prorogata fino al termine dell'anno scolastico e, superato il periodo estivo, si è aperto un nuovo e frastagliato scenario. Il DM 89/2020 ha introdotto le Linee guida per la Didattica Digitale Integrata differenziando le modalità di erogazione della didattica sulla base dei livelli di contagio regionale. Durante questo periodo non tutti gli studenti hanno avuto le stesse opportunità di apprendimento e non tutti gli insegnanti hanno avuto le stesse possibilità di insegnamento.

I continui cambiamenti nelle modalità di lavoro, stabiliti dal susseguirsi di numerose normative (Camera dei deputati, 2021) hanno fatto emergere, tra le altre, una delle conseguenze più forti per la professione degli insegnanti in questo periodo: l'aumento del carico di lavoro. Quest'ultimo è stato rilevato e indagato in diversi studi (Batini et al., 2020; Di Donato, 2020; Di Nunzio et al., 2020; Ferritti, 2020; INAPP, 2021; Gabrielli & De Santis, 2020; Lucisano, 2020; SIRD, 2021; Onyema et al., 2020; Schleicher, 2020). Tuttavia, se nella ricerca internazionale le conseguenze sulla salute e sui processi di insegnamento-apprendimento sono stati in parte affrontati (Estrada-Muñoz et al., 2020; Klapproth et al., 2020; Loziak et al., 2020; Panisoara et al., 2020; Shlenskaya et al., 2020; Sokal et al., 2020; Alves et al., 2021; Collie, 2021; Marek et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Petrakova et al., 2021; Pressley, 2021), in Italia risultano meno frequenti gli studi che si sono dedicati agli effetti legati all'aumento del carico lavorativo e alle richieste delle nuove modalità organizzative e didattiche. Inoltre, ancor meno frequenti sono gli studi che hanno legato questi effetti al raggiungimento degli obiettivi formativi e lavorativi.

Questo contributo vuole offrire perciò un primo quadro esplorativo dei rischi psicosociali a cui sono esposti gli insegnanti in questo periodo pandemico, indagando aspetti di stress e di benessere in relazione ad alcune specifiche variabili socio-demografiche, alle diverse modalità di erogazione della didattica e al raggiungimento degli obiettivi di lavoro. A tale scopo, verranno mostrati i risultati di un questionario divulgato in modalità elettronica, tramite canali social, a un campione di convenienza di docenti di ogni ordine e grado distribuito sull'intero territorio nazionale. Il questionario si compone di diverse scale validate a livello internazionale volte alla rilevazione dei fattori di burn-out, di benessere e di esposizione a rischi psicosociali. Inoltre, è stata costruita una scala sugli obiettivi di lavoro a partire dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo (GU, 2012). Lo scopo è esplorare ed evidenziare le differenze nei livelli di stress e benessere dei docenti, le percezioni del contesto lavorativo e aspetti legati al raggiungimento degli obiettivi di lavoro in relazione alle diverse modalità di erogazione della didattica (a distanza, in presenza, *blended*).

Di seguito approfondiremo i costrutti teorici trattati tramite un'analisi sintetica della letteratura per giungere a presentare la metodologia adottata e i primi esiti della ricerca.

2. Rischi psicosociali, benessere e didattica a distanza

La qualità del sistema d'istruzione costituisce un importante indicatore di benessere per un Paese. Le rilevazioni nazionali e internazionali verificano periodicamente conoscenze e abilità degli studenti, ma la qualità del sistema non è data solo da indicatori di apprendimento, bensì anche da elementi come il benessere individuale e organizzativo di chi lavora nella scuola (Guglielmi & Fraccaroli, 2016). D'altra parte, questi indicatori non possono essere considerati separati da quelli di apprendimento perché si influenzano vicendevolmente tramite processi diretti e indiretti (OECD, 2019b; 2020). Se questo è vero in condizioni "ordinarie", lo è ancora di più in condizioni straordinarie, come quelle causate dalla pandemia. Gli indicatori classici di valutazione del sistema educativo hanno iniziato a traballare; la valutazione è stata una dei primi elementi a subire grosse fatiche processuali (Ferritti, 2020) e le prove INVALSI sono state rimandate. A emergere con maggior impellenza sono stati, invece, altri elementi del processo di insegnamento-apprendimento già noti nella letteratura scientifica, ma forse ancora poco considerati come costitutivi dei processi educativi e pedagogici, cioè i fattori di stress e benessere. L'argomento è troppo spesso demandato alla psicologia o alla medicina del lavoro e troppo poco considerato all'interno di una cornice pedagogica che invece, in modo prioritario, può osservare gli impatti sull'intero processo educativo. L'urgenza di indagare in profondità il benessere degli insegnanti e le sue implicazioni nel processo di insegnamento-apprendimento è stata colta anche dall'OCSE che nel 2020 ha pubblicato un report dedicato interamente a questo tema (OECD, 2020). L'indagine ha considerato il benessere degli insegnanti lungo quattro componenti chiave (benessere fisico e mentale, benessere cognitivo, benessere soggettivo, benessere sociale) esplorando congiuntamente le condizioni di lavoro a più livelli, di sistema (macro) e di contesto (meso). Le conseguenze di queste condizioni sono state considerate sia internamente, nei confronti degli insegnanti, approfondendo i livelli di stress e gli impatti sulla professione, sia esternamente, nei confronti degli studenti, indagando l'impatto sui processi di apprendimento e sul benessere degli studenti. Inoltre, l'OCSE ha deciso da tempo di considerare i fattori di benessere degli studenti nell'indagine PISA sugli apprendimenti attraverso una reportistica dedicata (OECD, 2017; 2019a; 2019b); nel 2021, infine, ha previsto un questionario sul benessere degli insegnanti all'interno della stessa indagine.

Come noto, in Italia, la scuola rientra nell'attuale quadro normativo di tutela della salute e sicurezza sul lavoro costituito dal D.lgs. 81/2008 e s.m.i.. Quest'ultimo ha per la prima volta specificamente individuato lo stress lavoro-correlato (SLC) come uno dei rischi oggetto di valutazione e di conseguente gestione, secondo quanto indicato dall'Accordo Quadro europeo dell'8 ottobre 2004 (INAIL, 2017).

Lo stress lavoro-correlato rientra tra i rischi di natura psico-sociale in ambito lavorativo che, secondo l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS), sono rischi provenienti dall'interazione tra il contenuto del lavoro, il modo in cui esso è stato organizzato, le richieste tecnologiche/ambientali e le competenze, le risorse e i bisogni dei lavoratori (Chirico & Ferrari, 2020). Tra questi rischi rientra il burn-out che si differenzia dallo stress per alcune particolarità. Lo stress, in quanto "risposta aspecifica dell'organismo per ogni richiesta effettuata su di esso dall'ambiente esterno" (Selye, 1973), è una reazione fisiologica a qualsiasi situazione che l'individuo deve affrontare. Il burn-out invece è una sindrome cronicizzata caratterizzata da esaurimento, disaffezione lavorativa e ridotta efficacia professionale (Maslach, 1976; Maslach & Leiter, 1999; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Quest'ultimo non è un fenomeno unicamente individuale, ma sintomo di un malessere diffuso che coinvolge l'intera organizzazione (Borgogni & Consiglio, 2005). L'insegnante, come noto, in quanto lavoro *high touch* e *helping profession*, è una delle professioni maggiormente esposta ai rischi di tipo psicosociale, in modo particolare ai fattori di stress e burn-out. I fattori di rischio sono riconducibili a due categorie principali (Lodolo d'Oria, 2004) correlate tra loro: fattori sociali e individuali del soggetto e fattori professionali organizzativi. I secondi possono essere considerati come cause "oggettive", dettagliate da Maslach e Leiter, (1999) in: carico di lavoro (troppo lavoro e scarse risorse); autonomia decisionale (controllo sul proprio lavoro, assenza di potere decisionale); gratificazione (remunerazioni e ricompense); senso di appartenenza all'organizzazione (isolamento, conflitti); equità (favoritismi e discriminazioni) e valori (questioni etiche).

Chirico e Ferrari (2020) hanno raggruppato i potenziali fattori causali di stress e/o burn-out dei docenti in tre macro-categorie: cause di tipo lavorativo, di tipo individuale e di tipo socio-culturale. Tra le prime rientrano l'ambiente e le attrezzature di lavoro, i carichi e i ritmi di lavoro, l'orario e i turni, la corrispondenza tra le competenze dei lavoratori e i requisiti professionali richiesti, il ruolo nell'ambito

dell'organizzazione, l'autonomia decisionale e il controllo, le relazioni interpersonali con l'utenza, il senso di comunità.

Appare chiaro, dunque, come nel periodo pandemico - in cui gli insegnanti hanno visto completamente rivisitato il loro modo di fare didattica, in cui le "attrezzature di lavoro" si sono trasformate in nuovi e spesso sconosciuti strumenti tecnologici, in cui gli orari di lavoro sono diventati labili e flessibili, in cui è aumentato lo squilibrio tra le competenze e i requisiti professionali richiesti - sia fondamentale considerare i fattori di stress e benessere non solo come indicatori della salute dei lavoratori, ma come indicatori di qualità dell'intero processo di insegnamento-apprendimento e del sistema d'istruzione.

Le evidenze raccolte intorno alla situazione emergenziale hanno mostrato come l'aumento del carico di lavoro sia stato uno degli aspetti maggiormente vissuti dai docenti (Lucisano, 2020; Di Nunzio, 2020; Ferritti, 2020). È importante capire come questo si sia tradotto in conseguenze sulla salute, sul raggiungimento degli obiettivi di lavoro e sulla percezione del proprio contesto lavorativo.

A livello internazionale diversi studi hanno indagato parte di questi fattori in relazione alla pandemia e all'erogazione della didattica a distanza (Estrada-Muñoz et al., 2020; Loziak et al., 2020; Klapproth et al., 2020; Panisoara et al., 2020; Shlenskaya et al., 2020; Sokal et al., 2020; Collie 2021; Courtney et al., 2021; Lopes et al., 2021; Marek et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Petrakova et al., 2021; Pressley, 2021).

Gli esiti hanno mostrato un elevato livello di stress nei docenti legato al cambiamento lavorativo; tale stress si traduce in conseguenze psicologiche negative dettate dai cambiamenti repentini nella modalità di svolgere il lavoro e da un elevato esaurimento emotivo (Shlenskaya, 2020; Collie, 2021). Tra i fattori di rischio-stress rientrano poi gli aspetti di ansia, legati alla pandemia e alle nuove richieste di insegnamento e quelli dell'area della comunicazione, con i genitori, con il dirigente e con l'amministrazione, di cui in modo particolare si è sentito mancare il supporto (Sokal et al., 2020; Pressley, 2021). Questi elementi hanno influenzato anche la soddisfazione lavorativa (Alves et al., 2021) degli insegnanti (Spector, 1997; Briones et al., 2010) e gli esiti della loro pratica lavorativa.

Le richieste percepite possono infatti essere più alte di quanto la persona sente di poter sostenere con le sue risorse. Si consideri ad esempio il noto modello *Job Demands -Resources* di Bakker e Demerouti (2007): le richieste lavorative sono ritenute "fluide" e le risorse lavorative comprendono sia quelle di contesto fornite da un leader di supporto (ad esempio il dirigente scolastico) sia le risorse personali come il senso di autoefficacia dell'insegnante e le pratiche di auto-cura. Ma nel contesto attuale, sono proprio le aspettative sui docenti ad essere aumentate (OECD, 2020); si chiede loro di adattarsi a nuove forme tecnologiche e a nuove modalità di erogazione della didattica contestualmente a un sovraccarico di attività burocratiche.

Inoltre, i fattori di stress che riguardano gli insegnanti sono legati anche alle aspettative nei loro confronti nel riuscire a gestire i comportamenti difficili e conflittuali degli studenti, alle maggiori richieste in termini di servizi da dedicare al lavoro con meno risorse, alla mancanza di tempo per pianificare il lavoro e a maggiori responsabilità in generale (OECD, 2020).

In sintesi, nonostante diversi studi nazionali e internazionali (Batini et al., 2020; Di Donato, 2020; Gabrielli & De Santis, 2020; Lucisano, 2020; Onyema et al., 2020; Schleicher, 2020) abbiano evidenziato che, durante il periodo di emergenza sanitaria, gli insegnanti abbiano percepito un aumento del carico di lavoro dovendosi adattare a nuove modalità di erogazione della didattica a distanza pur non sentendosi completamente formati per farlo, risultano ancora pochi gli studi che indagano gli impatti di questi fattori sul processo educativo e osservano le differenze che emergono nei livelli di stress e benessere tra le diverse modalità di erogazione della didattica.

Per questo, l'obiettivo di questo studio è indagare in termini esplorativi eventuali differenze nei livelli di stress e benessere a seconda della modalità di erogazione della didattica e come questi fattori incidano sulla percezione di aver raggiunto gli obiettivi di lavoro.

3. Metodologia, obiettivi e ipotesi di ricerca

Lo scopo della ricerca è portare avanti un'indagine esplorativa guidata da due ipotesi che mirano a verificare l'esistenza di differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a se-

conda delle diverse modalità di erogazione della didattica (in presenza, a distanza e mista); e se a diversi livelli di burn-out, benessere e percezione del contesto lavorativo corrisponda anche una differente percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro.

Al fine di verificare le ipotesi sopra descritte, il contributo prosegue con l'esplicitazione degli strumenti di indagine, le analisi descrittive degli stessi e dei partecipanti alla ricerca e l'analisi dei dati condotta tramite il programma statistico SPSS 26, passando per uno studio dei punteggi medi, dell'Anova one way e dei test post-hoc per testare la prima ipotesi e di un'analisi di regressione lineare per la seconda.

Per raggiungere gli scopi di ricerca è stato costruito il questionario "Stress, Burn-out e Benessere degli insegnanti durante l'emergenza Covid-19", che è stato diffuso nel periodo febbraio-aprile 2021, attraverso Google Moduli, tramite canali social come ad esempio i gruppi professionali di insegnanti su Facebook. La scelta di questo mezzo è legata al suo potenziale come rete che «comporta dinamiche che sviluppano un forte senso di partecipazione sociale, con la conseguenza che gli ambiti del coinvolgimento partecipativo si possono variamente espandere con diversi gradi di condivisione» (Capogna, 2011, p. 69).

3.1 Il questionario e le misure

Il questionario *Stress, Burn-out e Benessere degli insegnanti durante l'emergenza Covid-19* è costituito da 73 item, di cui 11 indagano variabili di sfondo come il genere, l'età, la regione in cui si lavora, il tipo di impiego (insegnante titolare o supplente, curriculare o di sostegno), da quanto tempo si lavora nella scuola, in quale grado di istruzione, la materia di insegnamento, il numero di ore di lavoro svolte in una settimana, il numero di studenti a cui si insegna e la modalità di erogazione della didattica (a distanza, in presenza, *blended*).

È suddiviso poi in tre sezioni:

1. La prima sezione riguarda la percezione del contesto lavorativo, composta da 5 item dicotomici (con risposte Sì/No) che chiedono se si sia ricevuta una formazione o un supporto per la rimodulazione della didattica e per prepararsi alla Didattica a distanza da parte della scuola; seguono 20 item (versione ridotta) del *Management Standard Indicator Tool* (MSIT) (Rondinone et al., 2012; Houdmont et al., 2013) a risposta chiusa, su scala Likert a cinque passi, di cui 9 item sono di frequenza e gli altri 11 di accordo. Questo strumento nasce per la misura del rischio stress lavoro-correlato, ma si rivela utile, in particolare in questa forma breve (Di Tecco et al., 2020), anche per rilevare la percezione del contesto lavorativo, rispetto all'esposizione a rischi di tipo psicosociale (Guidi et al., 2012). Il questionario è composto da 35 affermazioni che misurano sette dimensioni, ognuna corrispondente ad un ambito lavorativo associato allo stress:

- Domanda: comprende aspetti quali il carico lavorativo, l'organizzazione del lavoro e il contesto lavorativo;
- Controllo: riguarda l'autonomia dei lavoratori sulle modalità di svolgimento della propria attività lavorativa;
- Supporto del dirigente: include l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dal dirigente;
- Supporto dei colleghi: riguarda l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dai colleghi;
- Relazioni: include la promozione di un lavoro positivo per evitare i conflitti;
- Ruolo: verifica la consapevolezza del lavoratore relativamente alla propria figura professionale e nell'evitare l'insorgere di conflitti;
- Cambiamento: valuta in che misura i cambiamenti organizzativi, di qualsiasi entità, vengono gestiti e comunicati nel contesto lavorativo.

Per ogni ambito, lo strumento riporta dei livelli ottimali da raggiungere per ridurre il rischio stress: tali livelli possono essere usati come obiettivi per interventi mirati a migliorare le condizioni dei lavoratori (Guidi et al., 2012).

2. La seconda sezione indaga le condizioni di benessere e di burn-out, attraverso il *Maslach Burn-out Inventory - General survey* (MBI-GS) (Maslach et al., 1996; Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2002), composto da 16 item su scala Likert a sette passi (da 0= Mai a 7= Quotidianamente), che rileva le condizioni di burn-out.

Il burn-out, come noto, è una condizione di stress-cronico che si manifesta tramite:

- Esaurimento emotivo: la persona, come esito di un prolungato vissuto di emozioni stressanti e negative, prova la sensazione di aver esaurito (bruciato) le proprie energie emotive e psicologiche fino a non riuscire a ristabilire le proprie risorse necessarie ad affrontare il lavoro. Sentendosi logorata e sopraffatta la persona non riesce più a ricaricarsi;
- Depersonalizzazione: la persona si distacca umanamente dall'utenza iniziando a provare indifferenza e cinismo verso la manifestazione dei bisogni altrui che legge come minaccia per sé. Il lavoratore inizia ad assumere un comportamento freddo e distaccato abbassando entusiasmo e coinvolgimento;
- Ridotta realizzazione professionale/inefficacia lavorativa: la persona inizia a percepire un sentimento di inadeguatezza nello svolgimento delle sue mansioni, sviluppando credenze che non lo ritengono capace di svolgere il lavoro efficacemente. L'abbassamento della fiducia rispetto all'efficacia delle sue mansioni aumentano l'insoddisfazione e la mancanza di stima nei confronti delle proprie capacità.

In questa sezione inoltre è stato inserito il *General Health Questionnaire-12 items* (GHQ-12) (Goldberg et al., 1997; Anjara et al., 2020), composto da 12 item su scala Likert a quattro passi (da 0 = Mai a 3= Molto più del solito), che rileva la percezione dello stato di salute mentale generale. Il GHQ è stato tradotto in 38 lingue, denotando la sua validità attraverso differenti culture. Inizialmente era composto da 60 item, poi sono state rese disponibili diverse versioni ridotte (30 item, 28 item, 20 item e 12 item). La versione a 12 item, scelta per questa indagine, è stata utilizzata anche in uno studio dell'OMS sui disturbi mentali in ambito di cure primarie, poiché era considerata la migliore validata tra strumenti simili (Anjara et al., 2020). L'analisi fattoriale esplorativa aveva evidenziato tre sottodimensioni: disagio, ansia e funzione sociale; sono poi stati testati quattro modelli attraverso l'analisi fattoriale confermativa, tra i quali è stato ritenuto migliore il modello unidimensionale con correlazione tra i termini di errore sui sei item formulati negativamente (Anjara et al., 2020); lo stesso modello è stato utilizzato in questo studio. Il punteggio della scala è dato dalla sommatoria degli item che la compongono, da cui si ottiene un punteggio complessivo che va da un minimo di 0 a un massimo di 36. Sulla base della letteratura è possibile identificare un cut-off soglia corrispondente a 11/12 al di sotto del quale si manifesta un disagio psicofisico (Anjara et al., 2020).

3. Infine, la terza sezione del questionario è composta da una scala riguardante gli obiettivi di lavoro, formata da 17 item su scala Likert a cinque passi (da 1= Per niente a 5= Del tutto); gli item sono stati costruiti sulla base delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (GU, 2012), delle *Indicazioni per i percorsi liceali* (GU, 2010) e dei *Nuovi Scenari* (Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento, 2018), scegliendo delle aree trasversali di indagine, sia rispetto ai rapporti con gli studenti, sia rispetto alle relazioni con i genitori. Sulla scala è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa unita a una misura di affidabilità (coefficiente alpha di Cronbach) per confermare la correttezza degli item.

Le statistiche sono state calcolate utilizzando il software IBM SPSS Statistics, versione 26

3.2 Descrizione dell'unità di analisi

Il campione di convenienza è costituito da 335 insegnanti che lavorano in diverse regioni italiane, come indica la tabella 1, a esclusione della Valle D'Aosta. L'86% di loro è di genere femminile. Il 32,8% ha tra i 36 e i 45 anni, il 29,6% ha tra i 46 e i 55 anni, il 20,3% ha meno di 35 anni e il 17,3% ha più di 55 anni. La maggior parte degli insegnanti partecipanti alla ricerca lavora nel Lazio (29,0%), in Lombardia (15,8%) e in Veneto (10,1%).

Regioni	N	%
Lazio	97	29,0
Lombardia	53	15,8
Veneto	34	10,1
Campania	27	8,1
Emilia-Romagna	24	7,2
Puglia	15	4,5
Piemonte	12	3,6
Calabria	11	3,3
Liguria	8	2,4
Sardegna	7	2,1
Sicilia	7	2,1
Toscana	7	2,1
Abruzzo	6	1,8
Basilicata	6	1,8
Friuli-Venezia Giulia	6	1,8
Marche	6	1,8
Trentino-Alto Adige	6	1,8
Umbria	2	0,6
Molise	1	0,3
Totale	335	100

Tabella 1: Regioni in cui lavorano gli insegnanti in ordine decrescente della percentuale

Il 65,4% è insegnante curriculare titolare, il 19,1% è curriculare supplente, il 9,5% è insegnante di sostegno supplente e il 6,0% è insegnante di sostegno titolare, appartenenti a diversi ordini di scuola: infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado.

Il 4,5% (15) dei partecipanti è insegnante della scuola dell'infanzia, l'86,7% di loro (13) è insegnante titolare (curriculare e sostegno), svolge 25 ore di lavoro a settimana, come da contratto collettivo nazionale del comparto scuola (CCNL, 2007), con un numero di studenti compreso tra gli 11 e i 30, mentre il restante 13,3% svolge meno ore. La maggior parte di loro (73,3%) eroga la didattica in presenza.

Gli insegnanti della scuola primaria costituiscono il 32,2% dei partecipanti (108), il 75% di loro è insegnante titolare (curriculare e sostegno); il 70,4% svolge 22 ore settimanali di lavoro, il 15,7% indica di lavorare 24 ore settimanali, comprendendo le due ore di programmazione didattica previste (CCNL, 2007; 2016-2018); il restante 13,9% svolge meno di 22 ore settimanali. Il 50,9% degli insegnanti della scuola primaria lavora con un numero di studenti compreso tra 11 e 30 e il 30,6% con un numero di studenti tra 31 e 90. Il 44,4% degli insegnanti di primaria ha erogato la didattica a distanza, il 34,3% in presenza e il 21,3% in modalità mista.

Dei 335 insegnanti, il 20,6% (69) lavora nella scuola secondaria di primo grado, il 56,5% è insegnante titolare (curriculare e di sostegno) e il 71% svolge 18 ore settimanali. Il 55,1% lavora con un numero di studenti compreso tra 31 e 90; il 44,9% ha erogato la didattica a distanza, il 33,3% in presenza e il 21,8% in modalità mista.

Infine, gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado formano il 42,7% dei partecipanti alla ricerca, il 74,1% di loro è insegnante titolare (70% curriculare e 2,1% di sostegno). L'81,1% svolge 18 ore settimanali e la maggior parte (46,9%) lavora con un numero di studenti compreso tra 31 e 90, il 20,3% degli insegnanti lavora con un numero di studenti tra 91 e 120, il 24,5% lavora con più di 121 studenti, il restante 8,3% ha meno di 30 studenti. Il 41,3% degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado ha erogato la didattica in modalità a distanza, il 4,9% in presenza e il 53,8% in modalità mista.

4. Risultati

Come accennato, in questa sezione mostreremo i risultati ottenuti dalle analisi statistiche, illustrando in modo preliminare una panoramica dei dati descrittivi e dei punteggi medi, per proseguire poi con le analisi della varianza One Way per verificare se esistono delle differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a seconda delle diverse modalità di erogazione della didattica; poi, le regressioni lineari multiple per verificare se a diversi livelli di burn-out, benessere e percezione del contesto lavorativo corrisponda una differente percezione del raggiungimento degli obiettivi.

4.1 Analisi descrittive

Nel complesso, il 42,4% degli insegnanti ha erogato la didattica in modalità a distanza, il 34,3% in modalità mista e il 23,3% ha svolto lezioni in presenza. L'unità di analisi si distribuisce quindi in modo abbastanza omogeneo rispetto alle diverse modalità di erogazione della didattica.

Il 36,4% dei partecipanti dichiara di aver ricevuto una formazione specifica sulla didattica a distanza e il 37% ha potuto contare su un servizio di supporto, offerto dalla scuola, per rimodulare la didattica. Più della metà (51%) ha concordato e/o ricevuto delle indicazioni dal proprio dirigente scolastico sulle attività da svolgere e il 49,3% ha avuto una formazione specifica per l'utilizzo di strumenti collaborativi per il lavoro da remoto. In generale, la percentuale di insegnanti che ha ricevuto un supporto o una formazione specifica supera di poco il 50% solo per le indicazioni pervenute dal dirigente.

La figura 1 mostra i punteggi medi e le deviazioni standard nelle scale di percezione del contesto lavorativo (MSIT), burn-out (MBI-GS), benessere (GHQ-12) e obiettivi di lavoro.

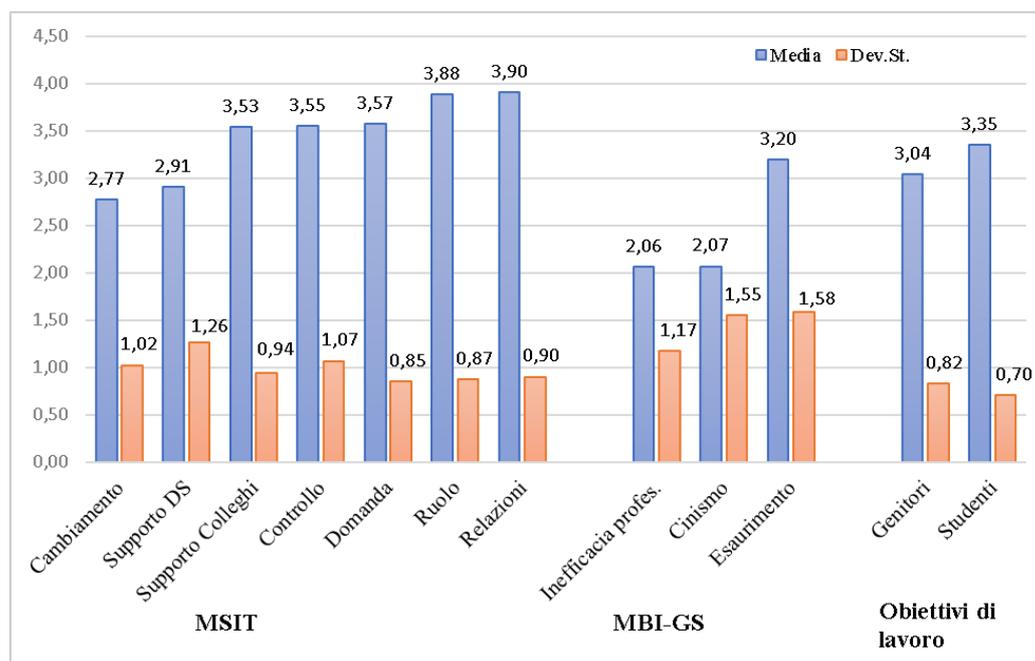


Figura 1: Punteggi di media e dev.st. per le scale MSIT, MBI-GS, e Obiettivi di lavoro, in ordine crescente della media

Per la scala MSIT si riscontrano medie più alte nella dimensione Relazioni (3,90). La scala Relazioni è costruita in modo *reverse* ed è stata rigirata per l'analisi in modo da rappresentare un andamento positivo, in linea con le altre dimensioni del questionario. I punteggi quindi mostrano come l'assenza di relazioni negative sia stato l'aspetto maggiormente percepito. A seguire si ritrova la dimensione Ruolo (3,88) che indica una maggiore percezione di consapevolezza rispetto a compiti e responsabilità richieste. Seguono le dimensioni Domanda (3,57), Controllo (3,55) e Supporto dei colleghi (3,53). Tra le dimensioni con medie inferiori, si ritrova il Supporto del dirigente (2,91) e il Cambiamento (2,77) mostrando quindi

come sia più bassa la percezione di un sostegno in questa fase di cambiamento da parte del dirigente scolastico rispetto alle modalità di accesso alle risorse necessarie per svolgere il proprio lavoro e come siano quindi mancate opportune informazioni per la comprensione dei nuovi processi in atto.

Nella scala MBI-GS la media più alta si riscontra in Esaurimento emotivo (3,20) indicando come sia maggiore la percezione di non avere sufficienti energie fisiche e psichiche nel portare a termine il lavoro; segue a più di un punto di distanza la dimensione del Cinismo (2,07) che caratterizza l'approccio distaccato nei confronti del lavoro, in cui si perde il senso di ciò che si fa; infine, si ritrova l'Inefficacia professionale (2,06) che rappresenta la percezione di incapacità e di mancanza di soddisfazione nello svolgere il lavoro. Le deviazioni standard elevate (tutte superiori a 1) sono legate al fatto che il burn-out è considerato un risultato patologico in quanto sindrome cronica, quindi la dispersione dei punteggi dalla media denota che gli insegnanti non percepiscono tutti lo stesso stato di malessere.

Come spiegato precedentemente, il GHQ-12 individua eventuali problemi generali di salute mentale (non psicotici) con una scala di risposta che va da 0 a 3, e viene calcolato attraverso la sommatoria degli item che la compongono. Il punteggio complessivo medio è risultato uguale a 16,04, abbastanza superiore al cut-off soglia (11/12) al di sotto del quale si manifesta un disagio psicofisico, mostrando pertanto uno stato di salute mentale del campione analizzato mediamente positivo.

La scala riguardante gli Obiettivi di lavoro è stata messa a punto per misurare la percezione che gli insegnanti hanno di aver raggiunto determinati obiettivi nello svolgimento del proprio ruolo professionale rispetto alle finalità dichiarate nelle *Indicazioni Nazionali* sopra citate, per cui «ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza» (GU, 2012, p. 31), obiettivi condivisi come responsabilità di tutti gli insegnanti, indipendentemente dall'area di insegnamento, dall'ordine e dal grado scolastico.

Dato che la scala degli Obiettivi di lavoro è l'unica del questionario a non essere validata si riportano di seguito le sue caratteristiche statistiche.

Sulla scala è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa che ha portato a un totale di 17 item che godono di buone saturazioni ($\geq 0,45$).

Il punteggio del determinante è al di sopra della regola empirica di 0,00001, che indica l'assenza di multicollinearità (Costello & Osborne, 2005). La misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento è 0,94, ben al di sopra del criterio minimo di accettabilità di 0,50 (Field, 2018). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2(136) = 4182,28, p < 0,0001$). L'analisi fattoriale è stata eseguita utilizzando il metodo di estrazione della fattorizzazione dell'asse principale e il metodo di rotazione oblino diretto. Il modello a due fattori emerso spiega il 59,71% di varianza totale. Il primo fattore Studenti spiega il 50,91% della varianza; il secondo fattore Genitori spiega l'8,80% di varianza. L'alpha di Cronbach attesta l'affidabilità delle scale (cfr. tabella 2). All'interno della scala Studenti si ritrovano sia aspetti legati al benessere (riscontrabili in item come *Riesco ad incentivare l'autostima dei miei studenti*, o *Riesco a promuovere il prendersi cura di sé stessi*), sia aspetti legati alla didattica (esempio di item: *Riesco a promuovere momenti di autovalutazione da parte degli studenti*). La scala Genitori invece fa riferimento alla relazione scuola-famiglia. Si indaga la condivisione degli obiettivi educativi, delle regole e la creazione di un gruppo nell'ottica di una organizzazione quotidiana delle attività. Da un calcolo dei punteggi medi risulta che la percezione di aver raggiunto gli obiettivi nei confronti degli Studenti (3,35) sia leggermente più alta di quella nei confronti dei Genitori (3,04).

Alpha		1	2
	Riesco a promuovere esperienze che favoriscono lo sviluppo della solidarietà tra studenti	0,890	
Studenti	Riesco a promuovere esperienze di rispetto nei confronti degli altri	0,885	
= 0,940	Riesco a promuovere esperienze di ascolto attento dell'altro	0,870	
	Riesco a promuovere il senso di appartenenza a una comunità	0,831	
	Riesco a promuovere lo sviluppo di capacità tese alla risoluzione di problemi di varia natura	0,804	
	Riesco a promuovere lo sviluppo della creatività dei miei studenti	0,784	
	Riesco a promuovere esperienze orientate al prendersi cura dell'ambiente scolastico	0,701	
	Riesco a promuovere il prendersi cura di sé stessi	0,685	

	Riesco a promuovere momenti di autovalutazione da parte degli studenti	0,677	
	Riesco a valorizzare le capacità di apprendere di ciascuno studente	0,673	
	Riesco ad incentivare l'autostima dei miei studenti	0,618	
	Riesco a lavorare insieme agli studenti sulla gestione dei conflitti	0,545	
	Riesco ad attivare esperienze laboratoriali	0,447	
Genitori	Sono riuscito a condividere gli obiettivi educativi con i genitori		0,918
= 0,883	Sono riuscito/a a condividere regole di organizzazione quotidiana con i genitori		0,889
	Sono riuscito a instaurare relazioni efficaci con i genitori		0,794
	Sono riuscito/a a creare un gruppo classe		0,496

Tabella 2: Matrice del modello fattoriale emerso dall'analisi degli obiettivi di lavoro

4.2 Differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a seconda delle diverse modalità di erogazione della didattica

Per indagare la prima ipotesi, riguardante l'esistenza di differenze nei livelli di benessere, di burn-out e nella percezione del contesto lavorativo a seconda delle diverse modalità di erogazione della didattica è stata condotta un'analisi della varianza Anova one way. I risultati mostrano l'esistenza di una relazione significativa tra le diverse modalità con cui è stata erogata la didattica e due delle dimensioni del MSIT (percezione del contesto lavorativo): Cambiamento ($F(2, 332) = 4,047, p = 0,018$) e Controllo ($F(2, 332) = 3,651, p = 0,027$). I test post-hoc LSD (*least-significant difference*) evidenziano che chi ha erogato la didattica in modalità mista ha riportato punteggi significativamente inferiori, e pertanto percezioni più negative, per la dimensione del Cambiamento ($p = 0,006$) rispetto a chi ha erogato la didattica in modalità a distanza; mentre per la modalità in presenza non si riscontrano differenze significative (cfr. figura 2). Per la dimensione Controllo, chi ha svolto attività didattiche in modalità mista ha dichiarato di percepire più negativamente il controllo e l'autonomia rispetto al proprio lavoro, sia rispetto a chi ha svolto la didattica a distanza ($p = 0,014$), sia rispetto a chi l'ha svolta in presenza ($p = 0,034$).

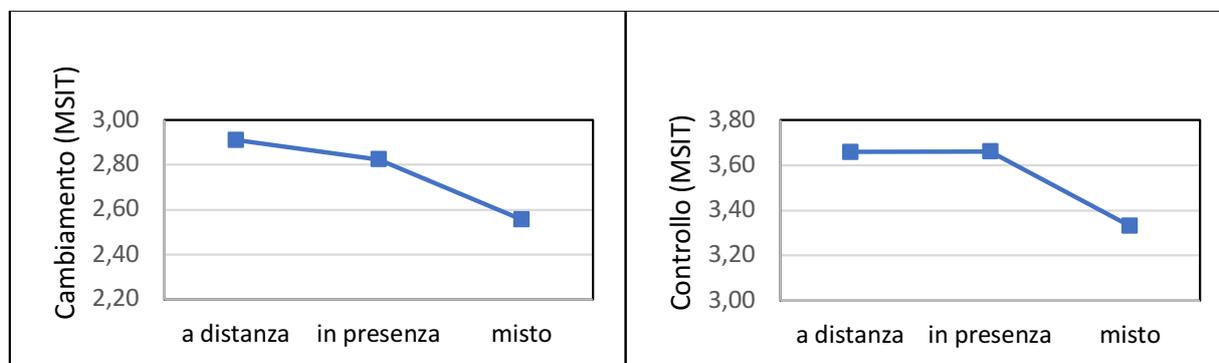


Figura 2: Dimensioni Cambiamento e Controllo del MSIT in relazione all'erogazione della didattica

Esiste una differenza significativa anche tra la modalità di erogazione didattica e la percezione di aver raggiunto gli obiettivi di lavoro, rispetto al fattore denominato Studenti ($F(2, 332) = 4,744, p = 0,009$).

I test post-hoc LSD mostrano infatti che chi ha erogato la didattica in modalità mista ha punteggi significativamente inferiori nella dimensione Studenti rispetto a chi ha svolto la didattica a distanza ($p = 0,003$) e rispetto a chi l'ha portata avanti in presenza ($p = 0,035$) (cfr. figura 3).

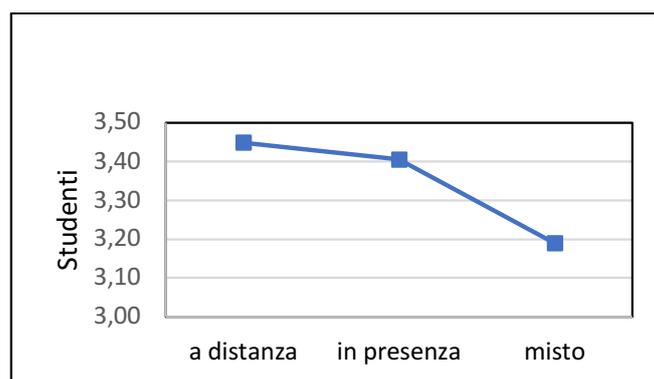


Figura 3: Dimensione Studenti della scala Obiettivi di lavoro in relazione all'erogazione della didattica

Riguardo alle modalità di erogazione della didattica, non sono state riscontrate differenze significative rispetto alla dimensione Genitori nella scala degli Obiettivi di lavoro e neanche rispetto al benessere (GHQ-12) e alle dimensioni del burn-out (MBI-GS).

4.3 Relazioni tra il benessere e il contesto lavorativo e il raggiungimento degli obiettivi

Per verificare la seconda ipotesi della ricerca, e cioè se i diversi livelli di burn-out, benessere e percezione del contesto lavorativo possano condizionare la percezione di aver raggiunto gli obiettivi di lavoro, è stata condotta un'analisi di regressione lineare, con metodo Inserisci. La tabella 3 mostra gli effetti delle percezioni del contesto lavorativo (MSIT), del burn-out (MBI-GS) e dello stato di salute, (GHQ-12) sul raggiungimento degli Obiettivi di lavoro (Studenti, Genitori).

Dalla tabella si vedono relazioni diversificate sulle due variabili dipendenti (Genitori e Studenti). In particolare, per le dimensioni del MSIT: al crescere della dimensione Relazioni si ha un effetto positivo sul fattore Genitori del raggiungimento degli obiettivi ($B=0,155$; $p<0,05$) e anche sul fattore Studenti ($B=0,166$; $p<0,05$). All'aumentare della percezione del Ruolo si ha un miglioramento sia nella dimensione Genitori ($B=0,208$; $p<0,05$), sia nel raggiungimento degli obiettivi verso gli Studenti ($B=0,231$; $p<0,05$). Infine, il Supporto dei colleghi mostra una relazione positiva e significativa sul raggiungimento degli obiettivi verso i Genitori ($B=0,160$; $p<0,05$). Rispetto alle dimensioni relative alla salute, per il MBI-GS emerge una relazione inversa tra Inefficacia professionale e la dimensione Genitori ($B=-0,184$; $p<0,05$) come anche per la dimensione Studenti ($B=-0,338$; $p<0,05$), mentre all'aumentare del Cinismo diminuisce la percezione del raggiungimento degli obiettivi rispetto agli Studenti ($B=-0,338$; $p<0,05$). Infine, non risultano relazioni significative tra la salute psico-fisica misurata con il GHQ e il raggiungimento degli obiettivi.

Variabili indipendenti		GENITORI		STUDENTI	
		Beta	Sign.	Beta	Sign.
MSIT	Domanda	0,102	0,150	0,077	0,240
	Relazioni	0,155	0,030	0,166	0,012
	Ruolo	0,208	0,001	0,231	0,000
	Cambiamento	0,071	0,441	0,092	0,276
	Controllo	-0,124	0,077	-0,112	0,085
	Supporto Dirigente	0,030	0,729	-0,050	0,532
	Supporto Colleghi	0,160	0,019	0,012	0,848
MBI-GS	Esaurimento	-0,072	0,316	-0,013	0,849
	Inefficacia Professionale	-0,184	0,002	-0,338	0,000
	Cinismo	-0,083	0,196	-0,187	0,002
GHQ	GHQ-12	-0,049	0,490	0,054	0,413
R ² adattato		0,161		0,281	

Tabella 3: Dimensioni delle misure MSIT, MBI-GS e GHQ-12 che hanno influenza nel predire la percezione di raggiungimento degli Obiettivi di lavoro

5. Discussione, limiti della ricerca e conclusioni

Lo scopo del presente studio è quello di condurre una prima indagine esplorativa sulle diverse condizioni di stress, benessere e percezione del contesto lavorativo in riferimento al raggiungimento degli obiettivi di lavoro e alle diverse modalità di erogazione della didattica. L'indagine ha come limite sia la ridotta numerosità campionaria sia la tipologia dell'unità di analisi, in quanto i partecipanti sono stati scelti tramite un campionamento di convenienza. La natura di questo limite è dettata dalla difficoltà di raggiungere i partecipanti in questo particolare periodo pandemico che ostacola notevolmente l'accesso al campo di ricerca. Per tale ragione si è scelto di condurre questa prima fase tramite la distribuzione di un questionario nei canali *social* più in uso.

I risultati preliminari mostrano, a conferma degli esiti di ricerche precedenti (Ferritti, 2020), come gli aspetti di maggiore difficoltà percepiti dai docenti e legati al contesto lavorativo riguardino la dimensione del supporto. Quest'ultimo è infatti necessario per affrontare il periodo di grandi cambiamenti che investono le dinamiche lavorative a tutti i livelli (Kniffin et al., 2021). Inoltre, per quel che riguarda gli aspetti di salute legati allo stress, i docenti sembrano aver percepito un maggiore stato di esaurimento emotivo inteso come l'esito di un prolungato vissuto di emozioni stressanti e negative, che porta a terminare le proprie energie emotive e psicologiche, a dimostrazione che l'esposizione a condizioni stressanti non si è limitata al periodo di *lockdown*, ma si è prolungata anche con la ripartenza dell'anno scolastico a settembre 2020.

Uno degli aspetti innovativi di questo studio risiede nell'aver legato dimensioni di stress, benessere e percezione del contesto con il raggiungimento degli obiettivi di lavoro, verificando anche le differenze nelle modalità di erogazione della didattica particolarmente determinanti nello scenario odierno della Didattica Digitale Integrata. I risultati hanno mostrato delle differenze statisticamente significative a svantaggio dei docenti che erogano la didattica in modalità mista, i quali sembrano percepire meno garanzie di un supporto adeguato in questa fase di cambiamento e meno autonomia e controllo sulle modalità di svolgimento della propria attività didattica. Inoltre, in un'ottica di integrazione tra una prospettiva psicologica e pedagogica è stata creata una scala ad hoc relativa alla percezione del raggiungimento degli obiettivi di lavoro degli insegnanti tramite un riadattamento delle diverse *Indicazioni Nazionali* sopra citate.

L'erogazione della didattica mista sembra avere un effetto anche sugli obiettivi di lavoro, in particolare rispetto a quelli riferiti ai propri studenti, in quanto la percezione dei docenti di aver raggiunto tali obiettivi è significativamente più bassa. Dunque, coloro ai quali è richiesto di adottare questa modalità lavorativa e didattica hanno una percezione più negativa di riuscire sia ad adottare modalità laboratoriali e collaborative capaci di creare un senso di comunità e di appartenenza, sia di promuovere condizioni di benessere degli studenti intese come incentivi all'autostima e al prendersi cura di sé.

Questi risultati, nel contesto legato alle indicazioni ministeriali e alle nuove Linee guida per la Didattica Digitale Integrata, risultano particolarmente interessanti e da approfondire in futuro. Per questa ragione, in una prospettiva di ampliamento e miglioramento della ricerca e in considerazione anche dei risultati preliminari che mostrano come alcune dimensioni del contesto lavorativo e della salute impattino sul raggiungimento degli obiettivi di lavoro, si approfondiranno le differenze legate alle diverse modalità di erogazione della didattica attraverso un campionamento più ragionato e modelli più complessi di regressione gerarchica.

Riferimenti bibliografici

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. URL: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
- Anjara, S. G., Bonetto, C., Van Bortel, T., & Brayne, C. (2020). Using the GHQ-12 to screen for mental health problems among primary care patients: psychometrics and practical considerations. *International Journal of Mental Health Systems*, 14(1), 1-13. URL: <https://doi.org/10.1186/s13033-020-00397-0>.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach burnout inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(3), 245-260. URL: <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>

- Bakker, A.B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. URL: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A. L. & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *RicercaAzione*, 12(2), 47-71. Doi: 10.32076/RA12211.
- Borgogni, L., & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale Italiano di Psicologia*, 1, 23-57.
- Briones, P. E., Urbieto, T. C., & Arenas, M. A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 26(2), 115-122. URL: <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>.
- Camera dei deputati (2021). *Le misure adottate a seguito dell'emergenza Coronavirus (COVID-19) per il mondo dell'istruzione (scuola, istruzione e formazione professionale, università, Istituzioni AFAM)*. Disponibile in: <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1218064.pdf?1590338246360>.
- Capogna, S. (2011). *Socializzarsi con, nei, social media. Processi sociali e comunicativi*. Napoli: Scripta Web.
- Capperucci, D. (2020). 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. Doi: 10.13128/ssf-12309
- CCNL (2007). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009 e biennio economico 2006-2007. Disponibile in: <https://www.aranagenzia.it/attachments/-article/512/CCNL%20SCUOLA%202006-2009.pdf>
- CCNL (2016-2018). Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Istruzione e Ricerca Triennio 2016-2018. Disponibile in: https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RICERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf.
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2020). *Il burnout nella scuola: strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Edizioni FerrariSinibaldi.
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *Area Open*, 7(1), 1-15. URL: <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>.
- Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento (2018) (Ed.). *Indicazioni nazionali e Nuovi scenari*. Disponibile in: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Costello, A.B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Di Donato, D. (2020). Sarà una scuola migliore? Solo se sfruttiamo la "lezione" del lockdown. *Agenda Digitale*. Disponibile in: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sara-una-scuola-migliore-lanno-prossimo-cosifruittiamo-la-lezione-del-lockdown/>.
- Di Nunzio, D., Pedaci, M., Pirro, F. & Toscano, E. (2020). *La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19*. Flc-Cgil. Roma: Fondazione Giuseppe Di Vittorio.
- D.M. 89 del 07 agosto 2020. *Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39*. Disponibile in: <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/08/07/linee-guida-sulla-didattica-digitale-integrata/>.
- Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A. & Boada-Grau, J. (2020). Teacher technostress in the Chilean school system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5280. URL: <https://doi.org/10.3390/ijerph17155280>.
- 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. URL: <http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/823>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications Ltd.
- Gabrielli, S. & De Santis, C. (2020). Strategie di resilienza degli insegnanti durante il lockdown dovuto al Covid-19. *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, 12(4), 291-305.
- 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. Disponibile in: <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/10/1.-Claudio-Girelli-Esperienze-e-riflessioni1.pdf>.
- Goldberg, D., Gater, R., Sartorius, N., Ustun, T.B., Piccinelli, M., Gureje, O. & Rutter, C. (1997) The validity of two versions of the GHQ in the WHO study of mental illness in general health care. *Psychological Medicine*, 27(1), 191-197. Doi: 10.1017/s0033291796004242.
- GU (2012). Decreto 16 novembre 2012, n. 254. Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente

- della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (13G00034) (GU Serie Generale n.30 del 05-02-2013). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>.
- GU (2010). Decreto 7 ottobre 2010, n. 211. Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.». (10G0232) (GU Serie Generale n.291 del 14-12-2010 - Suppl. Ordinario n. 275). Disponibile in: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>.
- Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2016). *Stress a scuola: 12 interventi per insegnanti e dirigenti*. Bologna: Il Mulino.
- Guidi, S., Bagnara, S., & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209. URL: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqs021>.
- Houdmont, J., Randall, R., Kerr, R., & Addley, K. (2013). Psychosocial risk assessment in organizations: Concurrent validity of the brief version of the Management Standards Indicator Tool. *Work & Stress*, 27(4), 403-412. URL: <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.843607>.
- INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro correlato. Manuale ad uso delle aziende in attuazione del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.* Collana Ricerche, Tipolitografia Inail, Milano. Disponibile in: <https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/pubblicazioni/catalogo-generale/pubbl-la-metodologia-per-la-valutazione-e-gestione.html>.
- INAPP (2021). La scuola in transizione: la prospettiva del corpo docente in tempo di covid 19. *Inapp, Policy Brief*, 22. URL: <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/812>.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. URL: <https://doi.org/10.3390/JPR.2020062805>.
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., Bamberger, P., Bapuji, H., Bhawe, D. P., Choi, V. K., Creary, S. J., Demerouti, E., Flynn, F. J., Gelfand, M. J., Greer, L. L., Johns, G., Kesebir, S., Klein, P. G., Lee, S. Y., Ozelik, H., Petriglieri, J. L., Rothbard, N. P., Rudolph, C. W., Shaw, J. D., Sirola, N., Wanberg, C. R., Whillans, A., Wilmot, M. P., & Vugt, M. V. (2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63-77. URL: <https://doi.org/10.1037/amp0000716>.
- Lodolo D'Oria, V. (2004). I rischi di una professione. *Pedagogika.it*, 4, 19.
- Loziak, A., Fedáková, D., & opková, R. (2020). Work-related Stressors of Female Teachers During Covid-19 School Closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, (3-4), 59-78. URL: <https://doi.org/10.28934/jwee20.34.pp59-78>.
- 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*, 16(36), 3-25. URL: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.551>.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60. Doi: 10.4018/IJDET.20210101.oa3.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3rd. ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Disponibile in: https://www.researchgate.net/profile/ChristinaMaslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7/The-Maslach-Burnout-Inventory-Manual.pdf.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and ...love it. *Psychology Today*, 32, 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- McCallum, F. Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher Wellbeing: A review of the literature*. Sydney: Association of Independent Schools of NSW. Disponibile in: <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf>.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA. Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2020). Teachers' Well-being: A Framework for Data collection and Analysis. *OECD Education Working*

- Paper No. 213*. Paris: OECD Publishing. Disponibile in: [https://www.oecd.org/official-documents/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)1&docLanguage=En](https://www.oecd.org/official-documents/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&docLanguage=En)
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. Doi: 10.7176/JEP/11-13-12.
- Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.620718
- Panisoara, I.O., Lazae, I., Panisoara, G., Chirca, R., & Ursu, A., S. (2020). Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating effect of Burnout and Technostress, *International Journal Environmental Research Public Health*, 17, 8002, 1-28. Doi:10.3390/ijerph17218002.
- Petrakova, A. V., Kanonire, T. N., Kulikova, A. A., Orel E. A. (2021). Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchiteley v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID 19 [Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID 19 Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 1, 93–114. URL: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 325-327. URL: <https://doi.org/10.3102/>.
- Rondinone, B. M., Persechino, B., Castaldi, T., Valenti, A., Ferrante, P., Ronchetti, M. & Iavicoli, S. (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 34(4), 392-399. Disponibile in: <http://europemc.org/article/MED/23477105>.
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. Disponibile in: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692-699. Disponibile in: <http://www.jstor.org/stable/27844072>.
- Shlenskaya, N., Karnaukhova, A., Son, L., & Lapteva, E. (2020). Teachers' burnout in online university courses in the time of pandemic. In *2020 The 4th International Conference on Education and Multimedia Technology*, 95-99. URL: <https://doi.org/10.1145/3416797.3416841>.
- SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. 2455 Teller Road, Thousand Oaks California 91320 United States: SAGE Publications. URL: <https://doi.org/10.4135/9781452231549>.

Distracting effects of Smartphones on university students in online classes during lockdown pandemic

Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown

Corrado Petrucco

University of Padua, Dept. of Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, Padua (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Petrucco, C. (2021). Distracting effects of Smartphones on university students in online classes during lockdown pandemic. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 110-121.

Corresponding Author: Corrado Petrucco
corrado.petrucco@unipd.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: April 14, 2021

Accepted: August 7, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p110>

Abstract

The article presents a research carried out on 93 university students of a master degree in education on the problem of attention deficit during online lessons in the period of the pandemic, the smartphone being the main distractor. The results of the questionnaire show that most of the students have the perception of being affected by smartphone addiction, and more than the half say they use it during the lessons to consult Social Networks or surf the Web. The results also confirm that the age is a significant predictor of the problematic use of the smartphone, especially in the younger age group spanning from 16 to 25 years old. Finally, the article proposes possible pedagogical interventions to curb the effects of excessive use of smartphones during the online and face-to-face lessons.

Keywords: distraction; smartphone addiction; university students; social Network.

Riassunto

L'articolo presenta una ricerca svolta su 93 studenti universitari di una Laurea Magistrale di Scienze dell'Educazione sul problema del deficit di attenzione durante le lezioni online nel periodo della pandemia dove emerge che il principale distrattore è lo smartphone. Dai risultati del questionario risulta che la maggior parte degli studenti ha la percezione di essere affetta da smartphone addiction (ovvero la dipendenza da telefonino) e più del 50% dichiara di utilizzarlo durante le lezioni per consultare i Social Network o navigare su Web. I risultati confermano anche che l'età è un predittore significativo di un uso problematico dello smartphone specialmente nella fascia più giovane, quella relativa ai 16-25 anni. Vengono infine proposte delle possibili strategie di intervento pedagogico per limitare gli effetti dovuti all'uso eccessivo dello smartphone durante le lezioni online e in presenza.

Parole chiave: distrazione; smartphone addiction; studenti universitari; social Network.

1. Introduzione: tecnologie e pratiche culturali

Le nostre azioni sono da sempre mediate da strumenti che nel corso del tempo sono divenuti sempre più complessi: utilizzarli significa non soltanto raggiungere un obiettivo prefissato ma anche apprendere e dare un senso al mondo (Bruner, 1996). La Teoria Storico Culturale dell'Attività descrive con efficacia questi processi: il concetto di strumento deve essere interpretato non solo come oggetto fisico ma anche come un insieme di metodi e strategie collaborative e culturalmente situate (Engeström, 2001) che ci permettono di risolvere problemi concreti. In questo senso va l'evoluzione del telefonino da semplice strumento di comunicazione a vero e proprio smartphone che ha assorbito molteplici funzionalità (connessione a Internet, macchina fotografica, navigatore, radio/TV, videoregistratore, etc.) e in pochi anni è divenuto non più un semplice strumento ma un vero e proprio oggetto culturale particolarmente apprezzato dalle generazioni più giovani e la cui percezione va al di là delle sue funzioni prettamente pragmatiche perché è diventato uno strumento essenziale per gestire la nostra socialità e costituisce ormai una vera e propria *socially stratified cultural practice* (Luthar & Kropivnik, 2011). La continua interazione con lo smartphone ha generato però anche di effetti collaterali problematici, in particolare nei più giovani, che vanno per esempio a sindromi legate all'estrema dipendenza dal telefonino ovvero la cosiddetta *smartphone addiction*, a quelle che derivano da un suo utilizzo eccessivo, come i deficit di attenzione (*attention deficit disorder*).

2. La smartphone addiction

Già nei primi anni di diffusione del telefonino si è iniziato a parlare di dipendenza ma è soprattutto negli ultimi anni, con l'evoluzione tecnologica che lo ha trasformato in un vero e proprio smartphone, che il tema è diventato particolarmente dibattuto. Il concetto di "addiction" riferito a una specifica tecnologia non è certamente nuovo e si riferisce in genere a un comportamento eccessivo nell'interazione con uno specifico artefatto tecnologico, come per esempio la console dei videogames (Griffiths & Meredith, 2009) o il personal computer per la navigazione su Web (Weinstein & Lejoyeux, 2010). Sebbene non ci sia un accordo sulla definizione precisa di *smartphone addiction* o "problematic smartphone use" (PSU) (Kuss et al., 2018): la maggior parte dei ricercatori sul tema tende a definirla come una "Behavioral Addiction" che genera cioè dei disturbi nel comportamento e una dipendenza psicologica: che nel contempo può provocare anche una serie di sintomi fisici che influenzano la salute: ansia, depressione, nausea, disturbi del sonno (Gámez-Guadix, 2014).

La American Society of Addiction Medicine (2011) definisce la dipendenza in termini generali come "chronic disease of brain reward, motivation, memory and related circuitry", ovvero una patologia che può generare delle difficoltà a gestire i processi di memoria, e del circuito motivazione-ricompensa, mentre la APA Diagnostic Classification (APA, 2013) elenca anche una serie di sintomi che sono comuni a tutte le dipendenze comportamentali come la perdita della cognizione del tempo; la difficoltà a terminare i compiti, che riguardino il lavoro o gli impegni familiari; l'isolamento dalla famiglia e dagli amici; provare un senso di euforia quando si è connessi e di ansia e depressione quando si è sconnessi; possedere più di uno smartphone o comunque un numero alternativo; utilizzare e/o tenere acceso lo smartphone anche di notte; provare una tensione continua in attesa di una chiamata o di un messaggio. Il rischio di dipendenza da smartphone sembra diminuire con l'aumentare dell'età: la fascia di età spesso citata come più a rischio è quella dai 14 ai 20 che risulta particolarmente vulnerabile agli effetti negativi (De-Sola Gutiérrez, 2016). In questo senso l'estrema portabilità dello smartphone diviene un ulteriore fattore critico per gli studenti poiché è sempre una presenza costante durante lo svolgimento delle loro attività quotidiane e quindi anche durante le lezioni, sia in presenza che online.

3. Smartphone e deficit di attenzione

L'attenzione degli studenti in classe non è stata certo messa a rischio dall'avvento dello smartphone: già da prima il problema era ben conosciuto e definito come "wandering" (cioè il distrarsi, il sognare ad occhi aperti) (Lloyd, 1968) (Wammes, 2019), ma mentre il wandering è un fenomeno che è innato nella vita

mentale di ciascuno e non richiede alcuna attività cognitiva di interazione, le attività con lo smartphone, all'opposto, richiedono un impegno cognitivo rilevante dovuto alla gestione continua dei feedback richiesti ad esempio dai social network e aggravano il problema (Marty-Dugas, 2018). Diverse ricerche riportano che in media dal 50% al 70% degli studenti controlla il proprio smartphone almeno una volta durante una lezione e pochi riescono a resistere alla tentazione (Atas & Çelik, 2019) e questo sembra valere in tutti i paesi e in tutte le culture (Yang, Asbury & Griffiths, 2019). Un suono o una vibrazione avvertiti durante la lezione o mentre si sta svolgendo un compito che richiede attenzione riduce le performance tanto quanto l'uso attivo dello strumento (Stothart et al., 2015) addirittura anche la sola presenza fisica dello smartphone risulta un fattore critico e riduce significativamente la disponibilità cognitiva del nostro cervello (Ward et al., 2017). Recentemente sono stati messi a punto modelli che cercano di formalizzare le più importanti variabili che entrano in gioco nei processi distrattivi generati dall'uso dello smartphone (Throuvala et al., 2018): da questi emerge che la principale spinta all'uso sia dovuta alla necessità di validazione e controllo del proprio sé nei social in cui si è presenti sino ad arrivare a vere e proprie sindromi come quella della FOMO (Fear Of Missing Out) ovvero al timore di non essere costantemente aggiornati e cercare forme di rassicurazione nella continua ricerca di feedback e di nuovi post (Elhai et al., 2020).

L'utilizzo degli smartphone in contesti formali di apprendimento rappresenta quindi un potente elemento distrattore ma questo comportamento dipenderebbe anche dal docente e dalla sua capacità di catturare l'attenzione dello studente: sembra infatti che gli studenti rivolgano le loro attenzioni allo smartphone soprattutto quando sono annoiati dalla lezione (Green, 2019) o quando sono trattati concetti ritenuti meno importanti (Bolkan & Griffin, 2017). Il problema si presenta però anche quando gli insegnanti cercano di utilizzarlo secondo l'approccio BYOD (Bring Your Own Device) come strumento durante specifiche attività di apprendimento. Infatti, lo studente si trova allora a dover gestire due compiti simultanei e impegnativi dal punto di vista cognitivo: seguire ciò che l'insegnante sta dicendo e nel contempo operare con il device: questa attività di multitasking è frequente e inevitabile e secondo recenti ricerche può avere un impatto negativo oltre che sull'attenzione anche sulla memoria, sulla comprensione dei contenuti trattati e sull'efficienza nel portare a termine un compito (May & Elder, 2018). I rischi per i processi di apprendimento sono alti. Esiste una notevole letteratura di ricerca che dimostra come gli studenti che non utilizzano lo smartphone in classe siano in grado di prendere appunti in modo più efficace, di ricordare il maggior numero di contenuti delle lezioni e di performare complessivamente meglio di chi invece lo utilizza (Kuznekoff & Titsworth, 2015) (Flanigan & Titsworth, 2020).

Da questo punto di vista, se vi sono ormai molte ricerche sperimentali sulla *smartphone addiction* in ambito didattico, molte meno affrontano il tema delle possibili cause di questi comportamenti additivi in un'ottica inclusiva che possa per esempio considerare i tratti della personalità degli studenti e i loro comportamenti non solo in aula ma anche nei contesti di vita quotidiana. Ancora non è chiaro però quanto questi effetti siano occasionali o colpiscano maggiormente chi è affetto da alti livelli di stress, ansia o altri disordini di tipo affettivo (Denkova et al., 2010) (Matar Boumosleh & Jaalouk, 2017; Kim & Koh, 2018). Alcuni sostengono che l'ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder) può essere considerato un fattore significativo che predispone alla *smartphone addiction* (Kim et al., 2019), altri al contrario, sostengono che proprio l'uso eccessivo può predisporre a disordini dell'attenzione (Kushlev, Proulx & Dunn, 2016) (Hadar et al., 2017) e ad altri disturbi comportamentali.

4. La ricerca sugli effetti distrattivi dello smartphone negli studenti universitari durante il lockdown

4.1 Contesto, partecipanti e domande di ricerca

L'esperienza della didattica a distanza nel contesto universitario durante il *lockdown* ha comportato un significativo cambiamento delle abitudini nella gestione dei processi di insegnamento/apprendimento di docenti e studenti. La lezione così ha assunto la connotazione di una esperienza svolta non a scuola ma "a casa" in un luogo privato cioè che ci permette molte più libertà e meno limitazioni comportamentali del contesto didattico tradizionale dell'aula. Abbiamo voluto perciò verificare quali sono i comportamenti di un gruppo di studenti durante le lezioni online, in particolare:

- 1) se le capacità di attenzione degli studenti siano state in qualche modo influenzate da un utilizzo maggiore dello smartphone rispetto alle lezioni in presenza;
- 2) quali tipi di attività vengono svolte con lo smartphone;
- 3) se l'età possa essere considerata una variabile significativa in questi comportamenti.

È importante comunque sottolineare che non è stato possibile operare una osservazione diretta sul campo relativa ai loro comportamenti nell'utilizzo dello smartphone in aula, ma solo attraverso le risposte ad un questionario, che riflettono perciò solamente le loro percezioni.

4.2 Metodo e strumenti

L'indagine si è svolta su 128 studenti di laurea magistrale (M=11, F=82) attraverso un questionario auto-compilato al termine del corso. Il questionario è composto da 24 domande di cui 1 a risposta aperta, 19 con scala Likert di frequenza e di accordo a 5 punti e le rimanenti a risposta multipla. Il questionario in fase di pre-testing è stato campione di tre persone per la verifica di comprensibilità e all'eventuale sottoposto a un'ambiguità di alcuni termini o frasi. In dettaglio, sono stati utilizzati i 10 item della versione italiana validata della *smartphone addiction Scale*, Short Version for Adolescents and Young Adults (SAS-SV ritarata su scala a cinque punti) (De Pasquale, Sciacca & Hichy, 2017), 4 sulla loro percezione di uso dello smartphone durante le lezioni in presenza prima del lockdown e 6 sulla loro percezione di uso dello smartphone durante le lezioni in presenza durante il lockdown, 2 sulla loro percezione del miglioramento o peggioramento delle performance nello studio rispetto a prima e infine le ultime domande vertono sulle altre fonti di distrazione che possono intervenire durante le lezioni online.

Hanno risposto complessivamente 93 studenti, su 128, a cui era stato proposto il questionario, con una percentuale di risposta quindi del 73%.

Le domande dalla 1 alla 10 relative alla *Smartphone Addiction Scale* sono state considerate assieme fra loro per ottenere un punteggio complessivo di dipendenza dall'uso dello smartphone e poter correlare questo indice con le risposte relative alle altre dimensioni di indagine. Le risposte dei partecipanti sono state riportate con la loro media e deviazione standard. Non si è ritenuto utile suddividere ulteriormente anche per genere in quanto il numero di maschi è molto basso, circa il 12% del totale. Le domande che riguardavano i comportamenti durante le lezioni online o in presenza sono state analizzate tramite analisi della varianza, usando come variabili indipendenti la classe d'età (fino ai 25 anni, 26-30 anni, oltre i 30 anni), le ore d'uso quotidiane dello smartphone (meno di 1 ora, da 1 a 2 ore, da 3 a 4 ore, oltre 4 ore), la tipologia di lezione (on-line o in presenza), e la percezione dichiarata dell'uso dello smartphone durante il lockdown. Tutti i test post-hoc sono stati eseguiti tramite *pairwise t-test* con correzione Bonferroni.

5. Risultati e discussione

5.1 Considerazioni generali sulla percezione della smartphone addiction

L'analisi delle risposte relative al questionario SAS (vedi tabella 1) sulla percezione che gli studenti hanno di un problema di *addiction* con il loro smartphone, evidenzia la presenza di un grado medio di criticità (Scala Likert da 1 min a 5 max, M=2.47, DS=0.674) mentre considerando le classi di età individuate emerge una consapevolezza della dipendenza leggermente superiore nella fascia dai 26 ai 30 anni: fino a 25 (M=2.33, DS=0.709), da 26 a 30 (M=2.61, DS=0.639) e oltre 30 (M=2.31, DS=0.684). Più del 76% riconosce di usare troppo il telefonino ma solo il 31% dichiara di ottenere dei feedback specifici da familiari e amici che confermano un suo uso eccessivo. Per quanto riguarda la quantificazione del tempo passato con il telefonino, quasi il 60% degli studenti riferisce di utilizzarlo per più di tre ore al giorno (figura1). Infine, oltre un terzo (il 32.7%) dichiara di sentirsi a disagio se non ha sempre con sé il proprio smartphone.

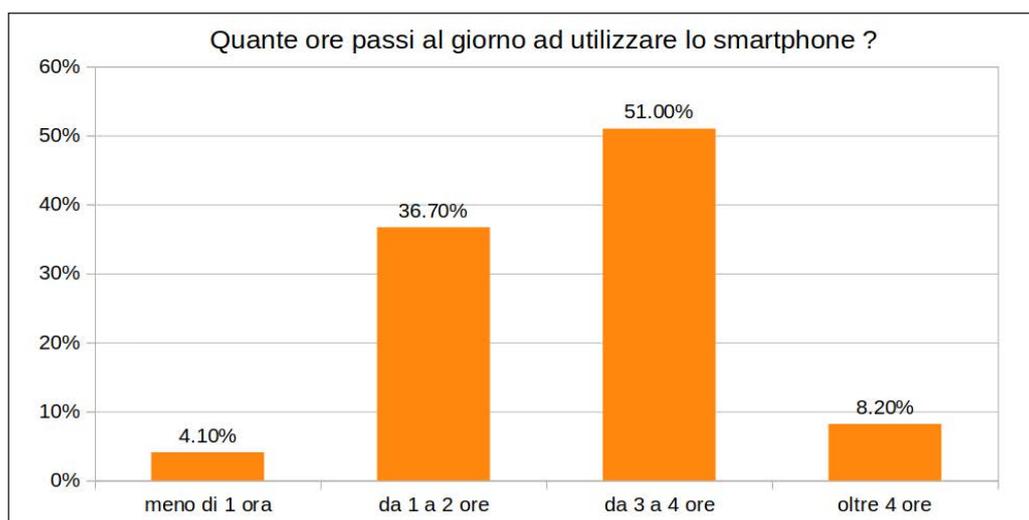


Figura 1: La percezione riferita dagli studenti sul numero di ore giornaliere passate con lo smartphone

All'interno delle dimensioni specifiche indagate nel questionario, le principali criticità emerse si possono individuare soprattutto:

- nel *senso di insoddisfazione* dovuto alle interruzioni che impediscono di terminare uno specifico compito che si erano prefissi di svolgere (item 1) per il 44.8% (abbastanza 22.4%, molto 16.3%, moltissimo 6.1%);
- nella *difficoltà di concentrazione* durante le lezioni (domanda 2): ben il 56% degli studenti dichiara di soffrirne in modo significativo (item 33.7%, molto 17.3%, moltissimo 5.1%);
- nella *difficoltà a gestire lo stimolo continuo a consultare i social network* per il timore di perdere qualche importante conversazione (item 8): il 44% lo indica come un problema rilevante e di cui è consapevole (abbastanza 23,5%, molto o moltissimo 20,4%);

In particolare, le risposte alle domande 1 e 2, la media e la deviazione standard sono relativamente omogenee in tutte e tre le classi di età individuate a eccezione degli item 1 e 8 che vedono per la classe d'età oltre i 30 anni un valore significativamente inferiore e rivela probabilmente una minore pressione nell'utilizzo dei Social in questa fascia di età (tabella 2).

<i>smartphone addiction</i> Scale, Short Version for Adolescents and Young Adults (SAS-SV) Likert 1 per nulla ... 5 moltissimo	1	2	3	4	5
1. Non riesco a finire un lavoro che avevo deciso di fare a causa dell'utilizzo del telefonino	27.6%	27.6%	22.4%	16.3%	6.1%
2. Ho difficoltà di concentrazione durante le lezioni perché uso il telefonino	11.2%	32.7%	33.7%	17.3%	5.1%
3. Sento dolore ai polsi alla schiena o al collo mentre uso il telefonino	60.8%	24.7%	10.3%	4.1%	0%
4. Non sarei capace di resistere senza il mio telefonino	15.3%	25.5%	36.7%	18.4%	4.1%
5. Mi sento impaziente e irritabile quando non ho il mio telefonino	31.6%	35.7%	16.3%	13.3%	3.1%
6. Penso alle cose che devo fare con il telefonino anche se non lo sto usando	38.8%	33.7%	16.3%	8.2%	3.1%

<i>smartphone addiction</i> Scale, Short Version for Adolescents and Young Adults (SAS-SV) Likert 1 per nulla ... 5 moltissimo	1	2	3	4	5
7. Non rinuncerei mai all'uso del mio telefonino dal momento che la mia vita quotidiana ne è molto influenzata	17.5%	19.6%	29.9%	23.7%	9.3%
8. Controllo costantemente il mio telefonino in modo da non perdere le conversazioni tra le altre persone sui social network	28.6%	27.6%	23.5%	18.4%	2.0%
9. Uso il mio smartphone più a lungo di quanto dovrei	6.1%	18.4%	24.5%	23.5%	27.6%
10. Le persone intorno a me mi dicono che uso troppo il telefonino	33.0%	36.1%	21.6%	7.2%	2.1%

Tabella 1: Le risposte degli studenti alla *smartphone Addiction Scale* rivelano un grado medio di dipendenza

Medie e deviazioni standard per domanda e classe d'età Media e (Deviazione Standard)	fino a 25	26-30	oltre 30
1. Non riesco a finire un lavoro che avevo deciso di fare a causa dell'utilizzo del telefonino	2.5 (1.32)	2.59 (1.24)	2.32 (1.22)
2. Ho difficoltà di concentrazione durante le lezioni perché uso il telefonino	2.5 (1.03)	2.91 (1.06)	2.54 (1.04)
8. Controllo costantemente il mio telefonino in modo da non perdere le conversazioni tra le altre persone sui Social Network	2.62 (1.20)	2.55 (1.06)	2.04 (1.07)

Tabella 2: Le tre principali criticità emerse come principali indicatori di una possibile dipendenza da smartphone declinate in funzione delle classi di età considerate

Gli item 1,2 e 8 (tabella 2) sembrerebbero confermare il problema della cosiddetta *online vigilance*, la percezione cioè di sentirsi così connessi ai propri contatti sociali online (Reinecke, 2018) da restare perennemente in attesa di ogni stimolo (suono, vibrazione o lampeggio) che proviene dallo smartphone e che preannuncia la gratificazione di fruire dei contenuti. Questo continua vigilanza impegna il cervello in un dispendioso monitoraggio "in background" che si somma poi alle interruzioni che richiedono l'interazione fisica vera e propria con lo smartphone e danneggia i processi di *self-regulated learning* (2017) ovvero tutto quell'insieme di processi cognitivi, motivazionali e emozionali che ci permettono di apprendere in modo efficiente e efficace (Mendoza et al., 2018). In questo senso numerosi e recenti sono gli studi che rilevano le difficoltà nei processi di autoregolazione e che evidenziano ad esempio, come il cedere alla tentazione di consultare lo smartphone non appena si sente la notifica di arrivo di un nuovo messaggio sia correlato all'abbassamento delle performance accademiche degli studenti (Kim, Kim & Lee, 2021).

5.2 Utilizzo dei social durante le lezioni in presenza e a distanza

La maggior parte degli studenti dichiara di aver utilizzato con varia intensità lo smartphone sia prima, durante le lezioni in presenza (55.2%), che durante le lezioni online, nei mesi di *lockdown* (83.5%). Dai dati emerge come la percentuale di studenti che ha utilizzato lo smartphone per consultare i Social, sia di ben un 30% superiore rispetto a quanto dichiarato per le lezioni in presenza (fig. 2). L'analisi, infatti, evidenzia che in media esiste una maggiore frequenza nell'uso dei social quando la lezione è on-line (M=2.533, DS=0.999), rispetto a quando la lezione è tenuta in presenza (M=1.72 DS=0.771).

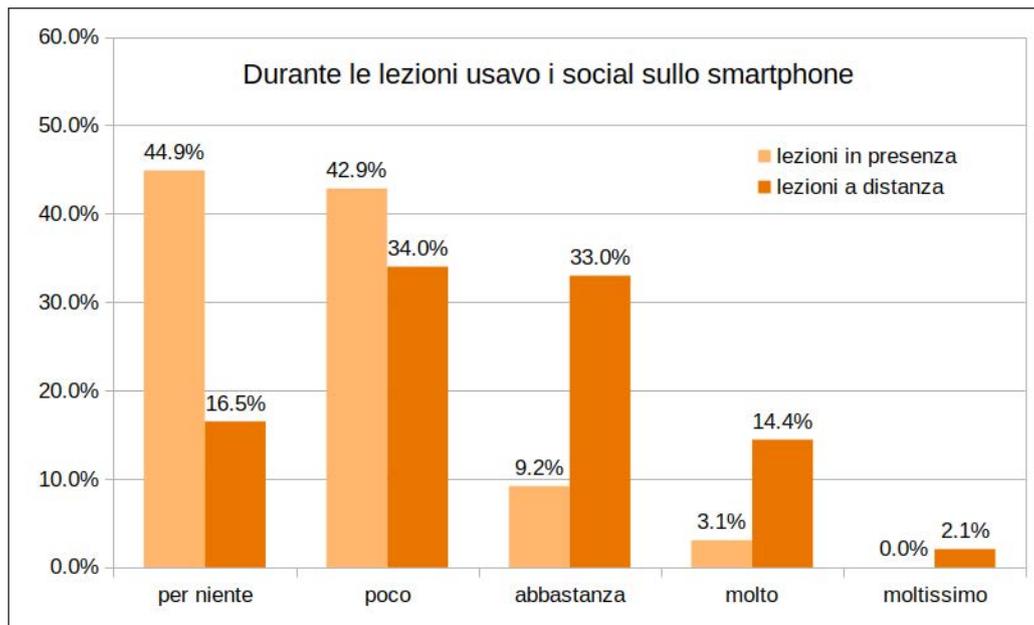


Figura 2: La differenza sulla percezione d'uso dei Social Network prima, durante le lezioni in presenza, e dopo durante le lezioni a distanza nel periodo del lockdown

5.3 Navigazione su Web durante le lezioni in presenza e a distanza

I precedenti dati sono interessanti specialmente se confrontati con le risposte alla domanda se durante le lezioni online lo smartphone sia stato utilizzato non solo per i social ma anche per navigare su Web alla ricerca di argomenti non correlati con quelli della lezione: qui la distribuzione rimane sostanzialmente omogenea con quanto dichiarato per il comportamento durante le lezioni in presenza ma con percentuali notevolmente inferiori rispetto all'uso dei social (fig. 3): infatti solo il 66% dichiara di navigare anche su Web rispetto a un 84.5% che dichiara di utilizzare soprattutto i Social Network.

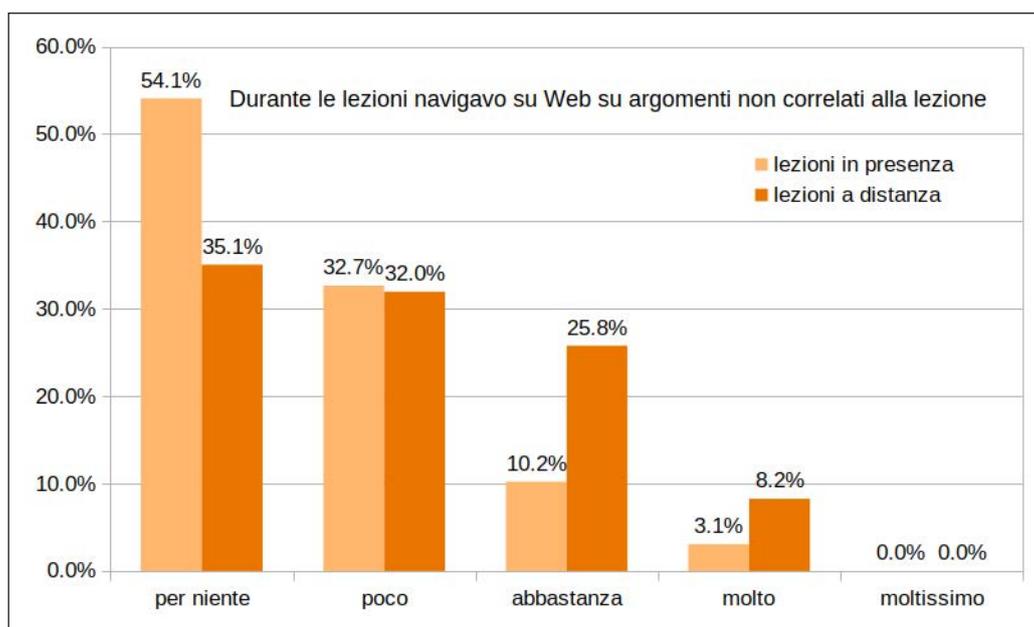


Figura 3: La differenza sulla percezione del tempo passato a navigare su Web prima, durante le lezioni in presenza, e dopo durante le lezioni a distanza nel periodo del lockdown

Pur non rilevando percentuali allarmanti, questi risultati sono comunque un segnale che il setting di apprendimento gioca un ruolo importante e essere in aula o a casa fa la differenza. Inoltre, è un indicatore della potenza attrattiva, e al tempo stesso distrattiva dei social network che, a differenza di una attività come la navigazione su Web, richiedono un impegno cognitivo notevolmente superiore a causa della necessità di una interazione continua per reagire ai feed-back degli interlocutori. Studi recenti riportano infatti come gli studenti passino sui Social più del 25% del tempo di una lezione con interruzioni dalla concentrazione della durata di circa un minuto ciascuna e ciascuna interruzione occorre in media ogni 3-4 minuti (Gazzaley & Rosen, 2016) (Kim et al., 2019).

Le risposte potrebbero però essere il risultato di una percezione sotto-stimata da parte degli studenti: infatti a una successiva domanda di approfondimento, su quale sia la maggior fonte di distrazione quando seguono le lezioni online l'80% cita lo smartphone e ben l'85% dichiara di averlo sempre acceso con le App "social" e di navigazione attive; seguono staccate altre fonti di distrazione come per esempio le persone presenti nella stanza che disturbano (41%), la navigazione su Web sullo stesso PC su cui seguono la lezione online e i giochi (20%). Infine, il periodo di lockdown forzato sembra aver inciso ancor più sul tempo complessivo dedicato allo smartphone: il 77.5% ritiene di averlo aumentato (15.3% abbastanza, 45.9% molto e 31.6% moltissimo) e solo il 7% poco o per nulla.

5.4 Uso dei Social Network durante le lezioni e età degli studenti

Dai dati dei questionari emerge anche un importante effetto dovuto all'età: l'utilizzo dei social è significativamente maggiore per le classi di età fino ai 25 anni ($M=2.25$ e $DS=1.08$) e 26-30 anni ($M=2.27$ e $DS=0.93$) rispetto alla classe d'età oltre i 30 anni che mostra valori nettamente inferiori ($M=1.80$ e $DS=0.94$) (p value= 0.001). Questi risultati confermano sostanzialmente la letteratura internazionale sul tema secondo cui l'età è un predittore significativo di un uso problematico dello smartphone specialmente nella fascia di età più giovane quella relativa ai 16-25 anni (De-Sola et al., 2017) (Csibi et al., 2019).

Non è stato possibile, data la composizione degli studenti partecipanti, per la maggior parte femmine ($M=11$, $F=82$), confermare le evidenze di ricerca che le vedrebbero utilizzare di più i Social Network rispetto i maschi (Van Deursen et al., 2015) (Nayak, 2018) (Aparicio-Martínez, 2020).

6. Possibili strategie di intervento pedagogico per limitare gli effetti distrattivi dovuti all'uso eccessivo dello smartphone durante le lezioni

Se il problema della distrazione può in qualche modo essere gestito dal docente durante le lezioni in presenza, ad esempio verificando direttamente in aula se effettivamente gli studenti hanno allontanato o spento gli smartphone, quando invece si tratta di tenere delle lezioni online, la distrazione è più difficile da gestire e richiede perciò strategie alternative che riescano a integrare più approcci. È possibile ad esempio:

- utilizzare strategie didattiche di apprendimento attivo differenti dalla classica lezione frontale riprodotta online e che favoriscano l'interazione fra docente-studente e fra studente e studente. Ad esempio attraverso l'uso di App come gli Student Response Systems (Ranieri, 2018) (Buil, Catalán & Martínez, 2019) (Petrucco, 2019) (Herrada, Baños & Alcayde, 2020) come Kahoot! o Socrative, software che permettono allo studente di usare lo smartphone stesso come strumento interattivo per rispondere alle domande sui contenuti trattati durante la lezione. Questo approccio è interessante perché spesso gli SRS prevedono anche strategie di gratificazione per gli studenti che rispondono correttamente stimolando così anche la motivazione all'attenzione (Bicen & Kocakoyun, 2018).
- cercare di ridurre la distrazione lavorando per sviluppare negli studenti livelli più alti di "mindfulness" (ovvero di meditazione e riflessione) spiegando chiaramente gli effetti negativi di un uso continuo dello smartphone e invitando gli studenti a riflettere sui propri comportamenti durante la lezione online (vedi ad es.: Lan et al., 2018). Può anche essere utile stipulare un "contratto di fiducia" con

gli studenti chiedendo loro di consultare i social non durante le lezioni ma solo in apposite pause o intervalli.

- far installare delle App che aiutano a gestire la *dipendenza da telefonino*: tra le più popolari, ad esempio, c'è la App BreakFree che misura in base al tempo di interazione con il telefonino e oltre a utilizzare la *gamification* (utilizzo di strategie ludiche) per far raggiungere gli obiettivi stabiliti, permette di bloccare le notifiche o di disabilitare a orari programmati la connessione alla rete e di rifiutare le chiamate in entrata (Bychkov & Young, 2018).

Recenti report di ricerca sembrano confermare come gli studenti, che in qualche modo siano stati coinvolti in uno o più di questa tipologia di interventi, dimostrino una significativa riduzione non solo dei livelli di distrazione osservati, ma anche degli effetti positivi di consapevolezza e di senso di auto-efficacia nel gestirne l'uso eccessivo (Throuvala, 2020) (Gámez-Guadix & Calvete, 2016). Va comunque rimarcato che, al di là degli interventi che implicano provvedimenti restrittivi come la limitazione nell'uso dello smartphone o proattivi come l'installazione di App specifiche, la differenza nell'efficacia di una lezione online risiede soprattutto in un approccio pedagogico che preveda l'utilizzo da parte del docente di strategie didattiche efficaci che siano in grado di riuscire ad aumentare la motivazione e l'interesse per i contenuti trattati anche in un contesto di apprendimento molto critico come quello durante la pandemia. Queste strategie, come ad esempio il "Seamless Learning" (Sharples et al., 2009), possono includere anche l'utilizzo dello smartphone in un'ottica trasversale tra contesti formali e informali di apprendimento e quindi sia dentro che fuori l'aula, in modo tale che gli studenti riescano a pensare allo smartphone come un vero e proprio ambiente di apprendimento integrato e non solo come una tecnologia per la comunicazione e lo svago.

Infine, di particolare interesse è la proposta di cercare di creare in aula e online delle vere e proprie "Comunità di Attenzione" (Robb & Shellenbarger, 2021) in cui il docente e gli studenti si prendono cura l'un l'altro dei livelli di attenzione aiutandosi reciprocamente a mantenere alta la concentrazione sul focus delle lezioni. Perché questo sia possibile è importante che si sviluppi un vero e proprio "senso di comunità" creando un clima positivo in cui la fiducia reciproca la cura per l'altro giocano un ruolo importante e sia condiviso il senso di "stare assieme" fisicamente in aula oppure online.

7. Conclusioni

Una recente meta-analisi dimostra come negli ultimi anni la *smartphone addiction* sia cresciuta considerevolmente in tutto il mondo e in tutte le fasce di età (Olson et al., 2020) ma soprattutto tra i più giovani e come recentemente abbia subito una consistente accelerazione con i lockdown e la conseguente didattica a distanza imposta alle scuole e alle Università. Anche gli studenti universitari che sono stati oggetto di indagine in questa ricerca dichiarano complessivamente un consistente maggior utilizzo dello smartphone durante le lezioni online nel periodo del lockdown rispetto alla loro percezione di quanto avveniva durante le lezioni in presenza. Questo comportamento ha degli effetti notevoli sull'attenzione degli studenti durante una lezione, che sia online o in presenza, attenzione che già di per sé non è facile da ottenere e da mantenere. Le ricerche sul tema confermano che generalmente questa ha un andamento calante (Bunce, Flens, & Neiles, 2010) ed è di durata variabile. Ma l'opinione comune che l'attenzione possa durare al massimo 10-15 minuti non sembra supportata da recenti evidenze sperimentali: queste piuttosto dimostrano come l'attenzione cresca rapidamente durante i primi 10-20 minuti per poi calare sì, ma molto lentamente sino alla fine (Bradbury, 2016). Le ricerche evidenziano anche che esiste comunque una notevole variabilità e pongono l'accento piuttosto sulle differenze nelle modalità didattiche scelte dai docenti per la presentazione della lezione: infatti anche i contenuti più interessanti possono essere presentati in modo noioso e poco piacevole. Questo problema di strategie didattiche si sovrappone quindi agli effetti distrattivi dello smartphone durante le lezioni.

In accordo con la letteratura sull'argomento, la fascia di età più giovane della nostra indagine sembrerebbe la più predisposta a questo tipo di comportamento, e ciò indipendentemente dal livello di dipendenza da smartphone dichiarato e dal tipo di utilizzo che se ne fa. In questo senso le applicazioni più utilizzate

durante i momenti di distrazione sono per la maggior parte quelle delle App dei social network che confermano così il loro enorme potere attrattivo/distrattivo poiché implicano un coinvolgimento attivo degli studenti nella lettura e nei feedback ai messaggi. Se questi comportamenti superano una soglia critica possono essere il segnale di una vera e propria dipendenza: quanto più alto è il livello di dipendenza da smartphone, tanto più basso è il livello di auto-regolazione nella gestione dei processi di apprendimento e ciò si ripercuote appunto nelle performance accademiche (Boumosleh & Jaalouk, 2018; Han & Yi, 2019). Da queste considerazioni possiamo affermare quindi che mitigare gli effetti distrattivi dell'uso dello smartphone durante le lezioni online e in presenza richiede un approccio pedagogico di tipo "ecologico" che tenga cioè conto della complessità dei fattori e degli attori in gioco. Questo approccio dovrà prima di tutto basarsi su un contratto di fiducia reciproca presentato all'inizio dei corsi, tra docente e studente, dove lo studente si impegnerà a controllare gli impulsi distrattivi che lo smartphone per sua natura genera costantemente e il docente a mettere in atto strategie didattiche il più possibile coinvolgenti e proattive per stimolare il coinvolgimento e l'interazione.

Per quanto riguarda i possibili ampliamenti e approfondimenti sul tema, visto che nel nostro caso si è potuto lavorare solamente sulle percezioni degli studenti ricavate dalla risposte al questionario e non anche sull'osservazione diretta, nell'ottica di un ampliamento e verifica dei risultati, sarà necessario predisporre un piano di ricerca in cui sia possibile operare un confronto tra l'osservazione dei livelli attentivi in presenza rispetto a quelli a distanza, tenendo conto anche del dato oggettivo delle performance accademiche.

Riferimenti Bibliografici

- American Society of Addiction Medicine. (2011). Public Policy Statement: Definition of Addiction Short. *American Society of Addiction medicine*, 1-8.
- Aparicio-Martínez, P., Ruiz-Rubio, M., Perea-Moreno, A. J., Martínez-Jiménez, M. P., Pagliari, C., Redel-Macías, M. D., & Vaquero-Abellán, M. (2020). Gender differences in the addiction to social networks in the Southern Spanish university students. *Telematics and Informatics*, 46, 101304.
- Atas, A. H., & Çelik, B. (2019). Smartphone Use of University Students: Patterns, Purposes, and Situations. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 59-70.
- Boumosleh, J., & Jaalouk, D. (2018). *Smartphone addiction* among university students and its relationship with academic performance. *Global Journal of Health Science*, 10(1), 48-59.
- Bradbury, N. A. (2016). Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in physiology education*, 40(4), 509-513.
- Bunce, D. M., Flens, E. A., & Neiles, K. Y. (2010). How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers. *Journal of Chemical Education*, 87(12), 1438-1443.
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2).
- Bychkov, D., & Young, S. D. (2018). Facing up to nomophobia: a systematic review of mobile phone apps that reduce smartphone usage. *Big Data in Engineering Applications*, 161-171.
- Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2017). Students' use of cell phones in class for off-task behaviors: The indirect impact of instructors' teaching behaviors through boredom and students' attitudes. *Communication Education*, 66(3), 313-329.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Buil, I., Catalán, S., & Martínez, E. (2019). The influence of flow on learning outcomes: An empirical study on the use of clickers. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 428-439.
- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness*, 7(6), 1281-1288.
- Csibi, S., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z., & Szabo, A. (2019). Analysis of problematic smartphone use across different age groups within the 'Components Model of Addiction'. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-16.
- De Pasquale, C., Sciacca, F., & Hichy, Z. (2017). Italian validation of *smartphone addiction* scale short version for adolescents and young adults (SAS-SV). *Psychology*, 8(10), 1513-1518.
- De-Sola Gutiérrez, J., Rodríguez de Fonseca, F., & Rubio, G. (2016). *Cell-phone addiction: A review*. *Frontiers in psychiatry*, 7, 175.
- De-Sola, J., Talledo, H., Rodríguez de Fonseca, F., & Rubio, G. (2017). Prevalence of problematic cell phone use

- in an adult population in Spain as assessed by the Mobile Phone Problem Use Scale (MPPUS). *PLoS One*, 12(8), e0181184.
- Elhai, J. D., Rozgonjuk, D., Alghraibeh, A. M., Levine, J. C., Alafnan, A. A., Aldraiweesh, A. A., ... & Hall, B. J. (2020). Excessive reassurance seeking mediates relations between rumination and problematic smartphone use. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 84(2), 137-155.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Flanigan, A. E., & Titsworth, S. (2020). The impact of digital distraction on lecture note taking and student learning. *Instructional Science*, 48(5), 495-524.
- Gámez-Guadix, M. (2014). Depressive symptoms and problematic Internet use among adolescents: Analysis of the longitudinal relationships from the cognitive-behavioral model. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(11), 714-719.
- Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2016). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. Mit Press.
- Green, M. (2019). Smartphones, distraction narratives, and flexible pedagogies: Students' mobile technology practices in networked writing classrooms. *Computers and Composition*, 52, 91-106.
- Griffiths, M. D., & Meredith, A. (2009). Videogame addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 39(4), 247-253.
- Han, S., & Yi, Y. J. (2019). How does the smartphone usage of college students affect academic performance?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(1), 13-22.
- Herrada, R. I., Baños, R., & Alcaide, A. (2020). Student Response Systems: A Multidisciplinary Analysis Using Visual Analytics. *Education Sciences*, 10(12), 348.
- Kim, M., Kim, I., & Lee, U. (2021). *Beneficial Neglect: Instant Message Notification Handling Behaviors and Academic Performance*. Proceedings of the ACM on Interactive, Mobile, Wearable and Ubiquitous Technologies, 5(1), 1-26.
- Kim, I., Kim, R., Kim, H., Kim, D., Han, K., Lee, P. H. & Lee, U. (2019). Understanding smartphone usage in college classrooms: A long-term measurement study. *Computers & Education*, 141, 103611.
- Kim, S. G., Park, J., Kim, H. T., Pan, Z., Lee, Y., & McIntyre, R. S. (2019). The relationship between *smartphone addiction* and symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity in South Korean adolescents. *Annals of general psychiatry*, 18(1), 1-8.
- Kim, E., & Koh, E. (2018). Avoidant attachment and *smartphone addiction* in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 84, 264-271.
- Kuss, D. J., Kanjo, E., Crook-Rumsey, M., Kibowski, F., Wang, G. Y., & Sumich, A. (2018). Problematic mobile phone use and addiction across generations: The roles of psychopathological symptoms and smartphone use. *Journal of Technology in Behavioral Science*. Doi:10.1007/s41347-017-0041-3
- Kuznekoff, J., Titsworth, S. (2015). Mobile Phones in the Classroom: Examining the Effects of Texting, Twitter, and Message Content on Student Learning. *Communication Education*, 64(3), 344-365.
- Lan, Y., Ding, J. E., Li, W., Li, J., Zhang, Y., Liu, M., & Fu, H. (2018). A pilot study of a group mindfulness-based cognitive-behavioral intervention for *smartphone addiction* among university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(4), 1171-1176.
- Lloyd, D. H. (1968). A concept of improvement of learning response in the taught lesson. *Vis. Educ.* October, 23-25.
- Luthar, B., & Kropivnik, S. (2011). Class, Cultural Capital, and the Mobile Phone. *Czech sociological review*, 47(6), 1091-1119.
- Marty-Dugas, J., Brandon CW R., Jonathan M. Oakman, & Smilek D. (2018). The relation between smartphone use and everyday inattention. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 5, 1, 46.
- Matar Boumosleh, J., & Jaalouk, D. (2017). Depression, anxiety, and *smartphone addiction* in university students- A cross sectional study. *PLoS one*, 12(8), e0182239.
- May, K. E., & Elder, A. D. (2018). Efficient, helpful, or distracting? A literature review of media multitasking in relation to academic performance. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0096-z>
- Mendoza, J. S., Pody, B. C., Lee, S., Kim, M., & McDonough, I. M. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52-60.
- Nayak, J. K. (2018). Relationship among smartphone usage, addiction, academic performance and the moderating role of gender: A study of higher education students in India. *Computers & Education*, 123, 164-173.
- Olson, J. A., Sandra, D., Colucci, É. S., Al Bikaii, A., Nahas, J., Chmoulevitch, D., ... & Veissière, S. P. (2020). smartphone addiction is increasing across the world: A meta-analysis of 24 countries.
- Ranieri, M., Bruni, I., & Raffaghelli, J. E. (2018). Gli Student Response System nelle aule universitarie: esperienze d'uso e valore formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 96-109.

- Reinecke, L., Klimmt, C., Meier, A., Reich, S., Hefner, D., Knop-Huels, K., ... & Vorderer, P. (2018). Permanently online and permanently connected: Development and validation of the Online Vigilance Scale. *PloS one*, *13*(10), e0205384.
- Robb, M., & Shellenbarger, T. (2021). *The distracted online student: Strategies to capture attention and promote connection*. Teaching and Learning in Nursing.
- Stothart, C., Mitchum, A., & Yehnert, C. (2015). The attentional cost of receiving a cell phone notification. *Journal of experimental psychology: human perception and performance*, *41*(4), 893.
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2020). Mind over matter: Testing the efficacy of an online randomized controlled trial to reduce distraction from smartphone use. *International journal of environmental research and public health*, *17*(13), 4842.
- Van Deursen, A. J., Bolle, C. L., Hegner, S. M., & Kommers, P. A. (2015). Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in human behavior*, *45*, 411-420.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., & Bos, M. W. (2017). Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, *2*(2), 140-154.
- Weinstein, A., & Lejoyeux, M. (2010). Internet addiction or excessive internet use. *The American journal of drug and alcohol abuse*, *36*(5), 277-283.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). Do Chinese and British university students use smartphones differently? A cross-cultural mixed methods study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *17*(3), 644-657.

Mastery in distance learning, effectiveness and equity. The point of view of teachers in the SIRD survey in Emilia-Romagna

La padronanza nella DAD, l'efficacia negli apprendimenti e l'inclusione di tutti. Il punto di vista degli insegnanti nell'indagine SIRD in Emilia-Romagna

Andrea Ciani

University of Bologna, Dept. of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Bologna (Italy)

Aurora Ricci

University of Bologna, Dept. of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Bologna (Italy)

Ira Vannini

University of Bologna, Dept. of Education Studies "Giovanni Maria Bertin", Bologna (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ciani, A., Ricci, A. Vannini, I. (2021). Mastery in distance learning, effectiveness and equity. The point of view of teachers in the SIRD survey in Emilia-Romagna. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 122-137.

Corresponding Author: Andrea Ciani
andrea.ciani5@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: May 31, 2021

Accepted: July 25, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p122>

Abstract

The article presents a research carried out on 93 university students of a master degree in education on This paper is a focus of the SIRD National Survey on Distance Learning (DL) on the reality of teachers in Emilia-Romagna. A total of 3.423 in-service teachers in the region (or 6% of total teachers in the region) participated in the survey, out of 16.133 teachers participating nationally. Teachers responded to an online questionnaire during the first 2020 lockdown in Italy. This observational research aims to explore teachers' perceived differences in levels of DL's criticality and resources, and levels of evaluation of effectiveness for learning and inclusion. These insights were conducted by considering different conditions of mastery in DL (lack of training, training, lack of experience, experience, mastery). It went on to explore the models that best predict perceptions of effectiveness for learning and inclusion among the five mastery conditions in DL. Descriptive analyses and multiple stepwise regression analyses were performed. The results show that the teachers' DL mastery condition corresponds, with significant differences from the other conditions, to lower levels of criticality and a more positive perception of potential resources. In addition, it emerges the central role of the perception of adequate assessment to ensure effectiveness for learning and inclusion of all students. It seems useful to imagine future training courses for teachers who know how to combine theoretical preparation with practical experience in supervised DL, possibly linked to moments of assessment for learning or as learning.

Keywords: distance learning; effective teaching; equity; teachers; assessment

Riassunto

Il presente contributo è un focus dell'Indagine nazionale SIRD sulla DAD sulla realtà dei docenti emiliano-romagnoli. All'indagine hanno partecipato 3.423 insegnanti in servizio della Regione (pari al 6% degli insegnanti totali della regione), su 16.133 docenti partecipanti a livello nazionale. I docenti hanno risposto a un questionario on line durante il primo lockdown del 2020 in Italia. Questa ricerca osservativa intende esplorare le differenze percepite dai docenti nei livelli di criticità e risorse, e nei livelli di valutazione dell'efficacia per l'apprendimento e inclusione. Tali approfondimenti sono stati svolti considerando le diverse condizioni di padronanza nella DAD (mancanza di formazione, formazione, mancanza di esperienza, esperienza, competenza). Si è proseguito esplorando i modelli che meglio predicono la percezione dell'efficacia per l'apprendimento e d'inclusione tra le cinque condizioni di padronanza nella DAD. Sono state svolte analisi descrittive e analisi di regressione multiple con metodo stepwise. Gli esiti restituiscono come la condizione di competenza nella DAD dei docenti corrisponda, con differenze significative rispetto alle altre condizioni, a minori livelli di criticità e una percezione maggiormente positiva di potenziali risorse. Inoltre, emerge il ruolo centrale della percezione di un'adeguata valutazione per garantire efficacia per l'apprendimento e inclusione di tutti gli studenti. Appare utile immaginare per il futuro percorsi formativi per docenti che sappiano coniugare preparazione teorica con esperienza pratica nella DAD supervisionata, possibilmente legata a momenti di valutazione formativa o formante.

Parole chiave: didattica a distanza; insegnamento efficace; equità; insegnanti; valutazione

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro di progettazione condivisa fra i/e tre autori/trici; nello specifico Andrea Ciani ha redatto i paragrafi 2 e 4, Aurora Ricci i paragrafi 1 e 3, Ira Vannini il paragrafo 5.

1. Introduzione

A causa della chiusura delle scuole avvenuta durante la prima fase d'emergenza pandemica da Covid-19, è stata stimata¹ in tutto il mondo una perdita di 74 giorni di apprendimento per studente (Save the Children, 2021). In particolare, UNESCO, UNICEF e World Bank (2020) hanno rilevato che, a causa della perdita di un terzo di un anno scolastico, tradotto in mancato sviluppo di competenze cognitive, il futuro reddito da lavoro degli studenti potrebbe ridursi del 3%; e dell'1.5% il PIL di un paese per il resto del secolo. Oltre a ciò, è stato appurato che gli studenti e le studentesse già a rischio di esclusione sociale potrebbero essere ulteriormente svantaggiati e resi ancor più vulnerabili dall'impatto delle perdite nello sviluppo socio-emotivo e dalle condizioni di svantaggio preesistenti, legate sia alla provenienza socio-economica sia alle fragilità individuali degli alunni (Bayrakdar & Guveli, 2020; Haeck & Lefebvre, 2020).

Questi dati assumono un tono ancora più drammatico se si prende in considerazione l'esistenza della dispersione implicita, ovvero di quella porzione di dispersione non fotografata direttamente dalle statistiche ufficiali e che corrisponde ad un *mismatch* tra titolo acquisito e reali competenze possedute; infatti, nel contesto italiano già nel 2019 INVALSI fotografava come al 14.5% di dispersi espliciti si andasse ad affiancare un 7.1% di studenti e studentesse della scuola secondaria con esiti sulla *literacy* in italiano e in matematica che li metteva a rischio dispersione, per un totale complessivo di uno studente su cinque (20% del totale degli/lle studenti/esse) (Ricci, 2019).

In parallelo, la letteratura internazionale (Agostinelli et al., 2020; Bailey et al., 2021; Engzell et al., 2021) sta osservando come le perdite negli apprendimenti – i cosiddetti *learning loss* – siano collegati alla capacità della didattica emergenziale a distanza (DAD) di riuscire a essere inclusiva nei confronti di tutti gli studenti e le studentesse, in termini quindi di equità delle opportunità d'apprendimento e di capacità della pratica pedagogica di mantenersi intrinsecamente democratica (Meirieu, 2015; Ciani, 2019). A tal proposito, si sta osservando come le perdite d'apprendimento siano più concentrate tra le famiglie meno istruite e con basso reddito (Engzell et al., 2021; Save the Children, 2021) e come l'esposizione alla chiusura delle scuole e poi alla DAD esponga a rischi maggiori questi/e studenti/esse che già tendono a rimanere indietro nel percorso scolastico, inasprando così ulteriormente il divario causato dalla condizione socio-economica ed etnica nei risultati d'apprendimento (Parolin & Lee, 2021). Infine, va menzionata anche la posizione di chi, ottimisticamente, cerca di interpretare l'impatto del Covid-19 come occasione per ripensare le scuole in termini di “bastioni di mobilità sociale”, a patto che l'equità educativa passi per un ripensamento fondato sulle evidenze dell'approccio alla pedagogia, al curriculum e alla valutazione (Chapman & Bell, 2020).

Strettamente legato al tema dell'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse, vi è quello dell'efficacia dell'apprendimento, che si verifica secondo Hattie (2009) quando *“l'apprendimento è l'obiettivo esplicito, quando è adeguatamente impegnativo, quando l'insegnante e lo studente cercano entrambi (nei loro vari modi) di accertare se e in che misura l'obiettivo impegnativo è raggiunto, quando c'è una pratica deliberata volta a raggiungere la padronanza dell'obiettivo, quando c'è un feedback dato e cercato, e quando ci sono persone attive, appassionate e coinvolgenti (insegnante, studente, coetanei ecc.) che partecipano all'atto dell'apprendimento. Sono gli insegnanti che vedono l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti, e gli studenti che vedono l'insegnamento come la chiave del loro apprendimento continuo”* (p.271).

1.1 Gli indicatori dell'esperienza d'insegnamento-apprendimento durante la pandemia: criticità e risorse di docenti e studenti/esse

Alla luce del lavoro di Hattie (2009) sul docente esperto e l'apprendimento visibile, alcune variabili potrebbero avere un ruolo anche durante la DAD, sia in termini di risorse, sia di criticità, in relazione ai docenti ma anche agli/lle studenti/esse. In particolare, dal punto di vista delle risorse disponibili al docente: a) la possibilità di svolgere un'appropriata *valutazione* in termini formativi (Vertecchi, 1976), tenendo in considerazione la presenza delle condizioni necessarie all'apprendimento, b) la *qualità dell'interazione e*

1 Per la metodologia attraverso cui è stato effettuato il calcolo si faccia riferimento al seguente documento https://www.savethechildren.net/sites/www.savethechildren.net/files/Methodological%20note_23022021.pdf

della comunicazione e c) l'implementazione di efficaci *strategie didattiche student-centred*; queste ultime sono volte cioè a favorirne lo sviluppo di competenze di auto-monitoraggio, auto-valutazione, auto-insegnamento attraverso modalità interattive e non meramente trasmissive del sapere, hanno registrato sistematicamente nelle ricerche i più alti livelli di efficacia, e diventando il centro della formazione dei docenti (Hattie, 2009; Calvani, 2012). Oltre a ciò, spostandoci da risorse personali del docente a risorse sociali, anche la collaborazione con la scuola, i colleghi e i genitori – come dimensione di supporto già tra gli antecedenti della soddisfazione lavorativa (Brough & Pears, 2004) – può essere un fattore d'influenza positiva sull'efficacia (Rosenholtz, 1978). Come recentemente osservato, gli insegnanti potrebbero aver riscontrato delle criticità, ovvero delle difficoltà ipoteticamente ostative al sereno ed efficace svolgimento della DAD (Ciani & Ricci, 2021a) che avrebbero influenzato la percezione di “perdita degli alunni” durante la DAD.

Sul fronte studenti/esse, poiché sono attualmente estremamente limitate le prove empiriche sull'impatto delle chiusure involontarie delle scuole sull'apprendimento e sull'inclusione (in termini di equità), nonché sull'effetto tampone della DAD, sarebbe importante un approfondimento. A tal proposito, da un lato, il carico di studio degli/le studenti/esse potrebbe essere stato percepito dai docenti in termini di criticità, e dall'altro, gli impatti dell'*impegno profuso*, del supporto per l'apprendimento o la disponibilità di tecnologie di cui gli studenti e le studentesse hanno potuto beneficiare a casa, potrebbero essere stati percepiti come risorse per l'apprendimento, poiché è probabile che questi supporti siano meno disponibili per i più bisognosi. Infatti, il fatto di dover svolgere le attività didattiche e lavorative da casa per via delle misure di confinamento sanitario ha profondamente influenzato il modo di pensare gli spazi casalinghi e ha di fatto spostato sugli *strumenti tecnologici* tutta la responsabilità di garantire continuità didattica e lavorativa, richiedendo per la prima volta una disponibilità di mezzi informatici e telematici in rapporto quasi 1:1 tra genitori (impegnati a lavorare da remoto) e giovani (impegnati nella DAD).

La letteratura sulla didattica a distanza sottolinea l'importanza delle attrezzature tecnologiche per un apprendimento online di qualità (Hawkes, 1996). A tal proposito, una recente ricerca ISTAT (2020) consente una fotografia della disponibilità tecnologica pre-pandemia: in particolare, nel biennio 2018/2019, le famiglie italiane con almeno un figlio minore che si trovavano senza un computer o un tablet in casa erano il 14.3%, dato che si dimezzava al 7.7% laddove uno dei genitori possedeva una laurea (anche se in quest'ultimo caso aumenta anche la probabilità che il pc possa essere servito allo stesso genitore durante il confinamento sanitario). Infatti, i dati ISTAT del 2020 riportano come vi fosse disponibilità di un computer per ciascun componente solo per il 22% delle famiglie, dato che scendeva a 14.1% nel Sud Italia e saliva al 26.3 nel Nord. Restringendo la lente sulla fascia d'età 6-17 anni, si evince come solo il 6.1% di loro visse in famiglie in cui era disponibile almeno un computer o un tablet a famiglia, mentre 12.3% di loro viveva in famiglie che non lo possedevano. Infine, una recente indagine effettuata sui genitori della scuola primaria e secondaria rileva come il 13.6% dei/le giovani abbia utilizzato sempre o quasi sempre lo smartphone per svolgere la DAD in periodo pandemico (Pastori et al., 2020).

Strettamente connessa alla variabile appena trattata, vi è infine *l'autonomia* degli/le studenti/esse nella gestione della DAD quale risorsa potenziale. Infatti, a causa della lontananza dalla guida dei docenti, gli/le studenti/esse sono sempre più impegnati in attività *offline* e in forme di apprendimento auto-esplorativo (Pokhrel & Chhetri, 2021) e, laddove i genitori impegnati nel lavoro manchino di supporto ai figli durante la DAD, l'autonomia degli/le studenti/esse può rappresentare una compensazione funzionale all'apprendimento oltre che all'inclusione.

1.2 I diversi livelli di padronanza durante la pandemia

Un utilizzo pedagogicamente appropriato della didattica a distanza può dipendere dalla competenza e il contatto, sia per gli educatori che per gli/le studenti/esse, che si ha con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC); è quindi conseguente come i docenti in una situazione di arretratezza tecnologica necessitano di formazione e di un adeguato supporto allo sviluppo professionale al fine di orientarsi verso i/le loro studenti/esse con interventi didattici efficaci (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Ma qual era la fotografia dell'innovazione didattica precedente alla pandemia nel contesto italiano? I dati OECD del 2019 sull'*Innovation Education Index* (Vincent-Lancrin et al., 2019) ci dicono che in Italia sono state stanziare molte risorse economiche sulle tecnologie, ma non altrettante sulla formazione dei

docenti. È quindi immaginabile che, nonostante gli ottimi sforzi del Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD), si sia realizzata una certa eterogeneità nella formazione dei docenti alle nuove tecnologie e alla DAD, ma soprattutto nell'aver fatto esperienza in reali contesti di DAD. Accanto a ciò, trattandosi di una situazione emergenziale e non ordinaria, la DAD durante la pandemia ha richiesto una notevole padronanza di competenze didattiche, utili ad affrontare contesti inattesi e molto variabili; tutto ciò avrebbe necessitato di una formazione culturalmente ampia, basata su approcci pedagogici atti a tenere insieme fondamenti teorici e pratica esperienziale (Vardarlier 2016). A tal proposito, riferendosi alla distinzione di Hattie (2009) tra *docenti con esperienza* e *docenti esperti*, è certamente importante oggi distinguere tra i livelli di padronanza dei docenti che si sono trovati ad affrontare la didattica emergenziale; possiamo pertanto affermare che vi sia stata differenza tra chi si trovava nella condizione di aver ricevuto una formazione sulla DAD, chi ne avesse avuto solo esperienza, e infine chi avesse beneficiato di una specifica formazione associata anche all'esperienza sul campo, condizione quest'ultima che potrebbe tendere verso quella del *docente esperto* di Hattie.

Alla luce di quanto analizzato nella letteratura, il presente contributo si interroga sul ruolo giocato da specifiche condizioni di padronanza degli insegnanti in merito alla DAD: la loro percezione autoriferita della DAD e i fattori che ritengono aver maggiormente influito sulla loro efficacia didattica e di inclusione per tutti gli/le studenti/esse.

2. Materiali e Metodi

Tale approfondimento di ricerca costituisce un focus sull'Indagine nazionale SIRD relativa alla DAD in merito alle risposte fornite dai soli docenti emiliano-romagnoli. A tal proposito, lo scopo che ha guidato il presente studio di tipo osservativo è stato quello di indagare il ruolo giocato dalla *padronanza* nella DAD da parte dei docenti, durante l'emergenza pandemica, sulla percezione dell'esperienza di insegnamento-apprendimento a distanza e, in particolare, sull'efficacia per l'apprendimento e sulla capacità di inclusione di tutti gli studenti e le studentesse. In sintesi, due sono stati gli obiettivi: da un lato, OB1) sono state esplorate le differenze percepite dai docenti nei livelli di criticità e risorse, e nei livelli di valutazione dell'efficacia per l'apprendimento e dell'inclusione, considerando le cinque diverse condizioni di padronanza nella DAD (ovvero: formazione sì/no, esperienza sì/no e competenza); dall'altro lato, OB2) sono stati esplorati i modelli che meglio predicono la percezione dell'efficacia per l'apprendimento e dell'inclusione tra le diverse condizioni di padronanza nella DAD (formazione sì/no, esperienza sì/no e competenza).

La ricerca ha così previsto tre momenti principali: 1) la partecipazione emiliano-romagnola alla somministrazione del questionario SIRD online, tra aprile e giugno 2020; 2) la restituzione delle analisi descrittive-correlazionali con i decisori politici regionali e con le associazioni degli insegnanti (Ciani & Ricci, 2021b); 3) ulteriori approfondimenti con analisi di regressioni lineari (Ciani & Ricci, 2020a; 2021a) e multiple.

Lo strumento della ricerca è stato un *questionario on line* anonimo, composto da 122 domande (di cui 6 aperte)² (Lucisano, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021). Hanno partecipato 3.423 insegnanti in servizio in Emilia-Romagna (pari al 6% degli insegnanti totali della regione), su 16.133 docenti partecipanti a livello nazionale. In relazione alle loro caratteristiche socio-anagrafiche, si osserva come il 45% lavori alla scuola primaria e solo il 13% alla secondaria di secondo grado; per la maggior parte sono docenti di ruolo titolari (l'85.2% all'infanzia e il 64% alla secondaria di primo grado) e il 38% è nella fascia d'età 45-55, mentre l'11% di età inferiore ai 35 anni.

Per quanto concerne le cinque condizioni di *padronanza* dei docenti del campione regionale:

- solo 607 (18%) hanno usufruito di percorsi formativi pregressi sulla DAD rispetto ad altri 2773 (82%) docenti che non li hanno seguiti;
- 525 (16%) hanno avuto esperienze pregresse di DAD mentre 2854 docenti (84%) senza alcun “precedente” di applicazione concreta;

2 Le domande chiuse oggetto delle analisi di questo articolo erano prevalentemente costruite con la tecnica di Likert su una scala a 5 passi per misurare la frequenza di alcune pratiche programmatiche, relazionali e valutative.

- solo 273 (8% del totale del campione romagnolo) hanno sperimentato entrambe le condizioni precedenti, ovvero una preparazione derivante da una formazione e possibilità di messa in pratica. Tale combinazione, in questo contributo è definita come “*competenza*” nella DAD, seppur ipotizzata, proprio per sottolineare un ipotetico bagaglio di possibili conoscenze e abilità in grado di fornire un buon livello di padronanza.

Dei 273 docenti con tale ipotizzata *competenza* nella DAD, l'8.2 % si collocava nella scuola dell'infanzia, il 34.6% nella scuola primaria; il 32.7% nella scuola secondaria di primo grado, il 24.5% nella scuola secondaria di secondo grado. Il 77.3% dei *competenti* nella DAD erano docenti curricolari titolari, il 9.9% curricolari supplenti, l'8.4% di sostegno titolari, il 4.4% di sostegno supplenti.

Per rispondere al primo obiettivo del presente articolo, sono state affiancate alle analisi descrittive le analisi del T-test per campioni indipendenti, evidenziando i risultati delle variabili per ciascuna delle cinque condizioni di “controllo” sulla percezione dell'esperienza di insegnamento apprendimento a distanza, e in particolare sull'efficacia per l'apprendimento e sulla capacità di inclusione di tutti gli studenti e le studentesse. Per rispondere al secondo obiettivo del presente articolo si è proceduto con l'effettuare regressioni multiple esplorative con metodo *stepwise*³ per ciascuna delle due variabili dipendenti oggetto del presente studio e inserendo come variabili indipendenti le criticità e le risorse, testando i modelli per ciascuna delle 5 condizioni. Infine, le analisi dei dati sono state svolte mediante software SPSS v.21.

3. Risultati

3.1 La percezione delle criticità e delle risorse disponibili

Le statistiche descrittive relative alle cinque condizioni di “controllo” sulla DAD e i risultati del T-test per campioni indipendenti (Tabella 1) utilizzato per rilevare differenze tra la condizione di presenza/assenza di una formazione o di un'esperienza pregressa nella DAD, mostrano come siano apprezzabili alcune differenze significative.

In particolare, per quanto concerne le analisi descrittive delle variabili riconducibili alla percezione delle criticità affrontate dai docenti, si osserva come in generale, da un lato, all'aumentare della condizione di “controllo” sulla DAD, diminuiscano i livelli di criticità percepita, dall'altro lato, a eccezione del livello criticità legato a colleghi e dirigenti che si attesta attorno a 2 (poco), gli altri livelli sono generalmente attorno al punto 3 (né poco né molto). Infatti, per quanto riguarda le criticità legate alla gestione della DAD, i valori più elevati si osservano nella condizione *senza formazione* (M=3.38; DS=.73) e *senza esperienza* (M=3.38; DS=.73), mentre diminuiscono nella condizione *con formazione* (M=3.09; DS=.76) e *con esperienza* (M=3.06; DS=.76), fino alla condizione con il valore più basso, quella *con competenza* (M=2.98; DS=.77). Inoltre, tale risultato è avvalorato dalla significatività statistica nelle differenze tra le condizioni di formazione ($t = -8.57, p < .001$) ed esperienza ($t = -8.98, p < .001$).

Per quanto concerne le criticità nella relazione con i genitori, i valori più alti sono apprezzabili fra coloro che si trovano nella condizione *senza formazione* (M=2.90; DS=1.18) e *senza esperienza* (M=2.90; DS=1.19), mentre quelli più bassi tra i docenti *con competenza* (M=2.69; DS=1.21). Le alte deviazioni standard sono probabile spia di una disomogeneità nelle percezioni dei docenti all'interno delle singole condizioni. Anche in merito alle criticità nel rapporto con colleghi e dirigenza, la percezione più bassa è osservabile tra i/le docenti *con competenza* (M= 2.04; DS=1.18), mentre quella più alta è tra coloro che non posseggono *formazione pregressa* (M=2.13; DS=1.17) o *esperienza* (M=2.14; DS=1.70). In questo caso non sono apprezzabili differenze significative all'interno delle condizioni di formazione ed esperienza.

A conclusione del corollario di possibili criticità, si osservano i risultati relativi alla percezione dei/le docenti del carico di lavoro per gli studenti e le studentesse. In particolare, a differenza delle variabili pre-

3 Metodo che prevede l'inserimento per step delle variabili indipendenti che maggiormente correlano con la variabile dipendente, andando di volta in volta a configurare un modello che esclude le variabili che non contribuiscono significativamente al modello. La varianza è meglio spiegata dalle variabili indipendenti contenute nell'ultimo modello (step) presentato dal software di analisi.

cedenti, in questo caso si osserva come la condizione di *formazione* ($M=3.14$; $DS=.74$) e di *esperienza pregressa* ($M=3.15$; $DS=.75$), siano rispettivamente significativamente più alte di quelle *senza formazione* ($t=3.16$, $p<.01$) e *senza esperienza* ($t=3.04$, $p<.01$). I docenti con competenza nella DAD percepiscono il carico di lavoro da parte degli/le studenti/esse ($M=3.14$; $DS=.71$) nello stesso grado di coloro che posseggono formazione nella DAD, ovvero né alto né basso.

Le analisi descrittive delle variabili riconducibili alla percezione delle risorse a disposizione di docenti e studenti/esse, visibili anch'esse nella Tabella 1, non presentano una tendenza ricorrente tra le 5 condizioni. Riguardo alle risorse a disposizione dei docenti, per quanto concerne la collaborazione all'interno del sistema scuola, ovvero con le figure o gli organi che hanno un ruolo decisionale che ricade sull'intero funzionamento della scuola, i punteggi tra coloro che hanno ricevuto *formazione sulla DAD* ($M=2.97$; $DS=1.05$), che ne hanno avuto *esperienza* ($M=2.93$; $DS=1.04$) e ne hanno *competenza* ($M=2.95$; $DS=1.05$), sono abbastanza simili. Le uniche differenze significative che si apprezzano, si osservano all'interno della condizione formativa, che vede i/le docenti con formazione percepire livelli più alti ($t=3.16$ $p<.01$) di collaborazione con la scuola rispetto a coloro che non hanno ricevuto formazione.

Contrariamente a ciò, nella collaborazione con i genitori, i punteggi più alti sono osservabili tra coloro che *non* hanno avuto *esperienza* con la DAD ($M=3.10$; $DS=1.23$), e va notato che la differenza con coloro che hanno ricevuto *esperienza* è significativa ($t=-4.01$, $p<.001$). La percezione della collaborazione con i genitori di chi ha *competenza* nella DAD ($M=2.97$; $DS=1.21$) pare essere intermedia tra chi possiede *formazione* nella DAD ($M=3.07$; $DS=1.23$) e chi ne possiede *esperienza* ($M=2.86$; $DS=1.21$). In parallelo, la collaborazione con il *team*, con i consigli di classe e con i colleghi delle medesime discipline pare abbastanza buona e sembra mostrare i livelli più alti tra i/le docenti *senza esperienza* ($M=3.80$; $DS=.96$), seppur simili a quelli dei/le docenti *con formazione* pregressa ($M=3.76$; $DS=.96$). Le differenze all'interno della condizione di *esperienza* nella DAD sono significative ($t=-2.25$, $p<.05$).

Anche i risultati relativi alle strategie didattiche mettono in evidenza differenze significative. In particolare, valori più bassi di strategie individuali, riconducibili a modalità "trasmissive", sono apprezzabili tra coloro che hanno *competenza* nella DAD ($M=3.20$; $DS=.83$). All'opposto, coloro che hanno *formazione* nella DAD ($M=3.87$; $DS=.78$) hanno valori più alti ($t=3.82$, $p<.001$) di coloro che non ne hanno ricevuta, così come coloro che hanno *esperienza* nella DAD ($M=3.92$; $DS=.72$) rispetto a chi non ne ha ($t=5.13$, $p<.001$). Dall'altro lato, valori più alti di strategie interattive, riconducibili a modalità *student-centred*, sono apprezzabili tra coloro che hanno *esperienza* nella DAD ($M=2.26$; $DS=.90$) e tra chi ne ha *competenza* ($M=2.24$; $DS=.89$). Inoltre, chi ha *esperienza* nella DAD mostra livelli significativamente più alti ($t=8.28$, $p<.001$) di chi non l'ha praticata e lo stesso è individuabile tra chi ha ricevuto *formazione* e chi non ne ha ricevuta ($t=11.82$, $p<.001$).

Si osserva ora come i dati relativi alla percezione dei docenti in merito alla possibilità di effettuare un'adeguata valutazione e alla qualità dell'interazione e della comunicazione evidenzino punteggi più alti in coloro che posseggono competenza nella DAD. In particolare, la percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione è generalmente bassa, seppur coloro che hanno ricevuto formazione mostrino punteggi significativamente più alti di chi non ne ha ricevuta ($t=5.50$, $p<.001$), così come chi ha *esperienza* nella DAD ($t=6.53$, $p<.001$). Come già ricordato, i punteggi più alti sono osservabili tra chi possiede competenza nella DAD ($M=2.42$; $DS=.98$). In parallelo, la percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione è più alta tra chi possiede competenza nella DAD ($M=2.90$; $DS=.89$). Percezioni più basse sono riconducibili a coloro che non hanno ricevuto formazione ($M=2.60$; $DS=.89$) e coloro che non hanno *esperienza* ($M=2.60$; $DS=.89$) e lo sono in modo significativo, sia per la condizione di formazione ($t=4.90$, $p<.001$) sia di *esperienza* ($t=5.27$, $p<.001$).

Si procede così nella sezione dei risultati relativi alla percezione sulle risorse disponibili agli studenti e alle studentesse; a tal proposito, si osserva come i valori più alti relativi alla percezione dell'impegno degli/le studenti/esse e della disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie siano percepiti da coloro che possiedono competenza nella DAD. In particolare, i punteggi medi relativi a chi possiede competenza nella DAD riferiti alla percezione d'impegno corrispondono a 3.24 ($DS=.92$); i punteggi più bassi in questa risorsa sono individuabili tra coloro che non hanno ricevuto formazione ($M=3.03$; $DS=.87$) e che non hanno avuto *esperienza* nella DAD ($M=3.04$; $DS=.86$). In merito alle differenze interne alla macrocondizione di formazione o *esperienza*, si osserva come i punteggi di coloro che hanno ricevuto formazione sulla DAD ($M=3.17$; $DS=.86$) sono significativamente più alti di quelli di coloro che non l'hanno ricevuta

($t=3.51$, $p<.001$), così come quelli di coloro che hanno esperienza ($M=3.13$; $DS=.89$) rispetto a chi non ne ha fatta ($t=1.99$, $p<.05$). Infine, la percezione circa la disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie risulta più bassa tra coloro che non hanno ricevuto formazione sulla DAD ($M=2.46$; $DS=1.00$), mentre i punteggi più alti sono osservabili tra coloro che possiedono competenza ($M=3.06$; $DS=.90$) ed esperienza nella DAD ($M=3.05$; $DS=.87$). Le differenze tra chi ha ricevuto formazione e chi non l'ha ricevuta sono statisticamente significative ($t=4.80$, $p<.001$).

	Formazione pregressa DAD			Esperienza pregressa DAD			Competenza (N=273) M(DS)
	Con Formazione (N=607) M(DS)	Senza Formazione (N=2773) M(DS)	t	Con Esperienza (N=525) M(DS)	Senza Esperienza (N=2856) M(DS)	t	
<i>Criticità</i>	M(DS)	M(DS)		M(DS)	M(DS)		M(DS)
Criticità DAD	3.09(.76)	3.38(.73)	-8.57***	3.06(.76)	3.38(.73)	-8.98***	2.98(.77)
Criticità Genitori	2.79(1.22)	2.90(1.18)	-2.04*	2.80(1.18)	2.90(1.19)	-1.63	2.69(1.21)
Criticità Colleghi/Dirigenti	2.09(1.17)	2.13(1.17)	-.80	2.06(1.18)	2.14(1.70)	-1.44	2.04(1.18)
Percezione carico di lavoro per studenti/esse	3.14(.74)	3.03(.85)	3.16**	3.15(.75)	3.03(.84)	3.04**	3.14(.71)
<i>Risorse</i>	M(DS)	M(DS)	t	M(DS)	M(DS)	t	M(DS)
Collab Scuola	2.97(1.05)	2.82(1.03)	3.16**	2.93(1.04)	2.83(1.03)	1.93	2.95(1.05)
Collab Genitori	3.07(1.23)	3.06(1.23)	.09	2.86(1.21)	3.10(1.23)	-4.01***	2.97(1.21)
Collab Classe	3.76(.96)	3.78(.96)	-.55	3.69(.97)	3.80(.96)	-2.25*	3.68(.98)
Strateg Did Individuali	3.87(.78)	3.74(.91)	3.82***	3.92(.72)	3.74(.92)	5.13***	3.20(.83)
Strateg Did Interattive	2.10(.87)	1.78(.80)	8.28***	2.26(.90)	1.77(.79)	11.82***	2.24(.89)
Percezione possibilità effettuare adeguata valutazione	2.28(.93)	2.06(.85)	5.50***	2.34(.93)	2.05(.84)	6.53***	2.42(.98)
Percezione qualità interazione e comunicazione	2.80(.89)	2.60(.89)	4.90***	2.82(.90)	2.60(.89)	5.27***	2.90(.89)
Percezione dell'impegno studenti/esse	3.17(.86)	3.03(.87)	3.51***	3.13(.89)	3.04(.86)	1.99*	3.24(.92)
Percezione autonomia studenti/esse nella gestione DAD	3.14(.74)	3.03(.85)	3.16**	2.79(.96)	2.44(1.00)	7.48***	2.81 (.99)
Percezione disponibilità strumenti tecnologici famiglie	2.67(1.00)	2.46(1.00)	4.80***	3.05(.87)	3.02(.89)	.50	3.06(.90)

Note: Sig. * $\leq .05$; ** $\leq .01$; *** $\leq .001$

Tabella 1. Statistiche descrittive su criticità e risorse nelle cinque condizioni, con t-test per formazione ed esperienza

Così come per la variabile precedente, anche per la percezione dell'autonomia degli/le studenti/esse nella gestione DAD, i valori si attestano attorno al punto medio, ad eccezione di coloro che *non* hanno avuto *esperienza* nella DAD ($M=2.44$; $DS=1.00$) che risultano abbastanza bassi. I valori più alti sono osservabili tra coloro che hanno ricevuto formazione sulla DAD ($M=3.14$; $DS=.74$), mentre coloro che possiedono competenza nella DAD ($M= 2.81$; $DS= .99$) hanno un punteggio simile a coloro che ne hanno fatto esperienza ($M= 2.79$; $DS= .96$). Le differenze sono significative sia per la formazione ($t=3.16$, $p<.01$) sia per l'esperienza ($t=7.48$, $p<.001$).

3.2 Modelli esplorativi sulla percezione d'efficacia per l'apprendimento e d'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse

Al fine di rispondere al secondo obiettivo del presente studio, si è proceduto inizialmente con l'analisi delle statistiche descrittive relative alle due variabili dipendenti del presente studio, le quali rivelano come alcune tendenze siano individuabili (Tabella 2).

	Formazione pregressa DAD			Esperienza pregressa DAD			Competenza DAD (N=273)
	Con Formazione (N=607)	Senza Formazione (N=2773)	t	Con Esperienza (N=525)	Senza Esperienza (N=2856)	t	
	M(DS)	M(DS)		M(DS)	M(DS)		M(DS)
Percezione efficacia per apprendimento	2.82 (.79)	2.60 (.77)	6.07***	2.81 (.77)	2.61 (.77)	5.58***	2.86 (.80)
Percezione d'inclusione	2.62 (1.03)	2.47 (1.01)	3.28***	2.57 (1.04)	2.48 (1.01)	1.86	2.63 (1.06)

Note: Sig. * $\leq .05$; ** $\leq .01$; *** $\leq .001$

Tabella 2. Statistiche descrittive su valutazione dell'efficacia per l'apprendimento e dell'inclusione nelle cinque condizioni, con t-test per formazione ed esperienza

I dati mostrano come, per quanto riguarda la valutazione dell'efficacia per l'apprendimento, coloro che possiedono *competenza* nella DAD ($M=2.86$; $DS=.80$) abbiano livelli simili a coloro che hanno ricevuto *formazione* sulla DAD ($M=2.82$; $DS=.79$). I valori più bassi sono osservabili allo stesso modo in coloro che *non* hanno *formazione* ($M=2.60$; $DS=.77$) e in coloro che *non* hanno fatto *esperienza* ($M=2.61$; $DS=.77$). Sia nel caso della formazione ($t=6.07$, $p<.001$) sia nel caso dell'esperienza ($t=5.58$, $p<.001$) le differenze interne alle condizioni sono statisticamente significative.

Anche per quanto concerne la percezione d'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse, coloro che possiedono *competenza* nella DAD ($M=2.63$; $DS=1.06$), mostrano livelli simili a coloro che hanno ricevuto *formazione* sulla DAD ($M=2.62$; $DS=1.03$). I punteggi più bassi si individuano in *assenza* di *formazione* ($M=2.47$; $DS=1.01$) ed *esperienza* ($M=2.48$; $DS=1.01$). Differenze significative ($t=3.28$, $p<.001$) sono riscontrabili tra coloro che hanno ricevuto formazione sulla DAD e coloro che non ne hanno avuto accesso.

A seguito delle analisi descrittive, per rispondere al secondo obiettivo sono state condotte delle analisi di regressione multipla effettuate con metodo *stepwise*; ciò con lo scopo di esplorare quali tra le variabili indipendenti – individuate tra le criticità e le risorse e in ognuna delle cinque condizioni di “controllo” sulla DAD – spiegano la maggior parte di varianza relativa a ciascuna variabile dipendente. Nella Figura 1 è possibile osservare i risultati relativi ai fattori determinanti per l'apprendimento a seconda delle diverse condizioni di “controllo” sulla DAD. In particolare, è possibile osservare, in primo luogo, *che cosa* hanno percepito come determinante per l'apprendimento coloro che hanno ricevuto *formazione* sulla DAD da un lato, e coloro che non l'hanno ricevuta, dall'altro. Dalla sintesi del modello nella condizione di coloro che hanno ricevuto *formazione* sulla DAD, si osserva come il valore di R^2 sia .46, mostrando come il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in alto a sinistra della Figura 1 spieghi il 46% della varianza. In particolare, la percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione influenza ($\beta=.30$; $p<.001$) la variabile dipendente con maggior intensità rispetto agli altri fattori. In secondo luogo, si osserva l'influenza significativa della percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione ($\beta=.20$; $p<.001$), della percezione dell'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse ($\beta=.16$; $p<.001$), della percezione dell'impegno degli/le studenti/esse ($\beta=.13$; $p<.001$) e, infine, seppur con minor significatività, l'influenza delle criticità della DAD ($\beta=-.10$; $p<.01$).

Analogamente al precedente, anche la sintesi del modello nella condizione di coloro che *non* hanno ricevuto *formazione* sulla DAD, si osserva come il valore di R^2 sia .46, mostrando come il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in alto a destra della Figura 1 spieghi il 46% della varianza. In particolare, la percezione dell'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse ($\beta=.21$; $p<.001$) e la percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione ($\beta=.20$; $p<.001$) influenzano la variabile dipendente

con maggiore intensità. In secondo luogo, si osserva un'influenza significativa da parte della percezione dell'impegno degli/lle studenti/esse ($\beta=.19$; $p<.001$), della percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione ($\beta=.16$; $p<.001$) e della percezione dell'autonomia degli/lle studenti/esse nella gestione della DAD ($\beta=.11$; $p<.001$), quest'ultima variabile presente solo in questa condizione (*senza formazione DAD*). Infine, si osservano con minor significatività le criticità della DAD ($\beta=-.09$; $p<.01$).

Che cosa hanno percepito come determinante per l'apprendimento coloro che hanno avuto *esperienza* della DAD, rispetto a coloro che non ne hanno avuta? La sintesi del modello nella condizione di coloro che hanno avuto *esperienza* con la DAD mostra un valore di R^2 pari a .45, indicando come il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in basso a sinistra della Figura 1 spieghi il 45% della varianza. In questa condizione, la maggiore influenza sulla variabile dipendente è esercitata dalla percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione ($\beta=.22$; $p<.001$). In secondo luogo, si osserva l'influenza significativa della percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione ($\beta=.17$; $p<.001$), della percezione d'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse ($\beta=.15$; $p<.001$) e del loro impegno ($\beta=.15$; $p<.001$). Infine, seppur con minor significatività, le criticità legate alla DAD ($\beta=-.13$; $p<.01$) e la percezione dell'autonomia degli/lle studenti/esse nella gestione della DAD ($\beta=.11$; $p<.01$).

La sintesi del modello nella condizione di coloro che *non* hanno avuto *esperienza* mostra un valore di R^2 pari a .46, indicando come, il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in basso a destra della Figura 1, spieghi il 46% della varianza. I coefficienti standardizzati significativi sono i medesimi rilevati nella condizione di esperienza pregressa con la DAD. In particolare, i due fattori che in questo caso esercitano la maggior influenza sono la percezione d'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse ($\beta=.22$; $p<.001$) e la percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione ($\beta=.21$; $p<.001$). La variabile che esercita minor impatto, seppur significativo, è rappresentata dalle criticità legate alla DAD ($\beta=-.09$; $p<.01$).

A questo punto, stringendo il campo sulla percezione di "controllo" da parte dei docenti sulla DAD, rimane da osservare cosa hanno percepito come determinante per l'apprendimento coloro che hanno ricevuto formazione sulla DAD e ne hanno fatto esperienza, ovvero coloro che ne hanno competenza. La sintesi del modello nella condizione di coloro che hanno *competenza* nella DAD, mostra un valore di R^2 pari a .50, indicando come, il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate alla base della Figura 1, spieghi il 50% della varianza. La percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione è la variabile che esercita maggiore influenza ($\beta=.33$; $p<.001$) sulla percezione d'efficacia dell'apprendimento. Inoltre, si sono rivelate significative anche la percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione ($\beta=.22$; $p<.001$), la percezione dell'impegno degli/lle studenti/esse ($\beta=.15$; $p<.01$) e, seppur con minor significatività, le criticità della DAD ($\beta=-.14$; $p<.05$) e la percezione dell'autonomia degli/lle studenti/esse nella gestione della DAD ($\beta=.11$; $p<.05$).

Nella Figura 2 è possibile osservare i risultati relativi ai fattori determinanti sulla percezione d'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse, a seconda delle diverse condizioni di "controllo" sulla DAD. In primo luogo, esaminiamo ciò che è stato percepito come decisivo per l'inclusione dai/lle docenti che hanno ricevuto formazione sulla DAD da un lato, e dai/lle docenti che non l'hanno ricevuta, dall'altro. La sintesi del modello nella condizione di coloro che hanno avuto *formazione* mostra un valore di R^2 pari a .42, indicando come, il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in alto a sinistra della Figura 2 spieghi il 42% della varianza. I coefficienti standardizzati mostrano come la percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione impatti maggiormente ($\beta=.32$; $p<.001$) sulla percezione d'inclusione; in secondo luogo, vi sono la percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione ($\beta=.25$; $p<.001$), la percezione della disponibilità degli strumenti tecnologici da parte delle famiglie ($\beta=.13$; $p<.001$), la percezione dell'impegno degli/lle studenti/esse ($\beta=.11$; $p<.01$) e l'impatto delle criticità della DAD ($\beta=-.09$; $p<.01$). Sul lato opposto della Figura 2, la sintesi del modello nella condizione di coloro che *non* hanno ricevuto *formazione* mostra un valore di R^2 pari a .46, indicando come il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in alto a destra spieghi il 46% della varianza. Ai fattori d'influenza presenti nella condizione precedente, e che rappresentano la maggior porzione di varianza, si aggiungono la collaborazione con la scuola ($\beta=.06$; $p<.001$), la percezione del carico di lavoro degli/lle studenti/esse ($\beta=-.06$; $p<.001$), l'uso di strategie individuali (più trasmissive) ($\beta=.04$; $p<.001$) e le criticità legate ai genitori ($\beta=-.04$; $p<.001$).

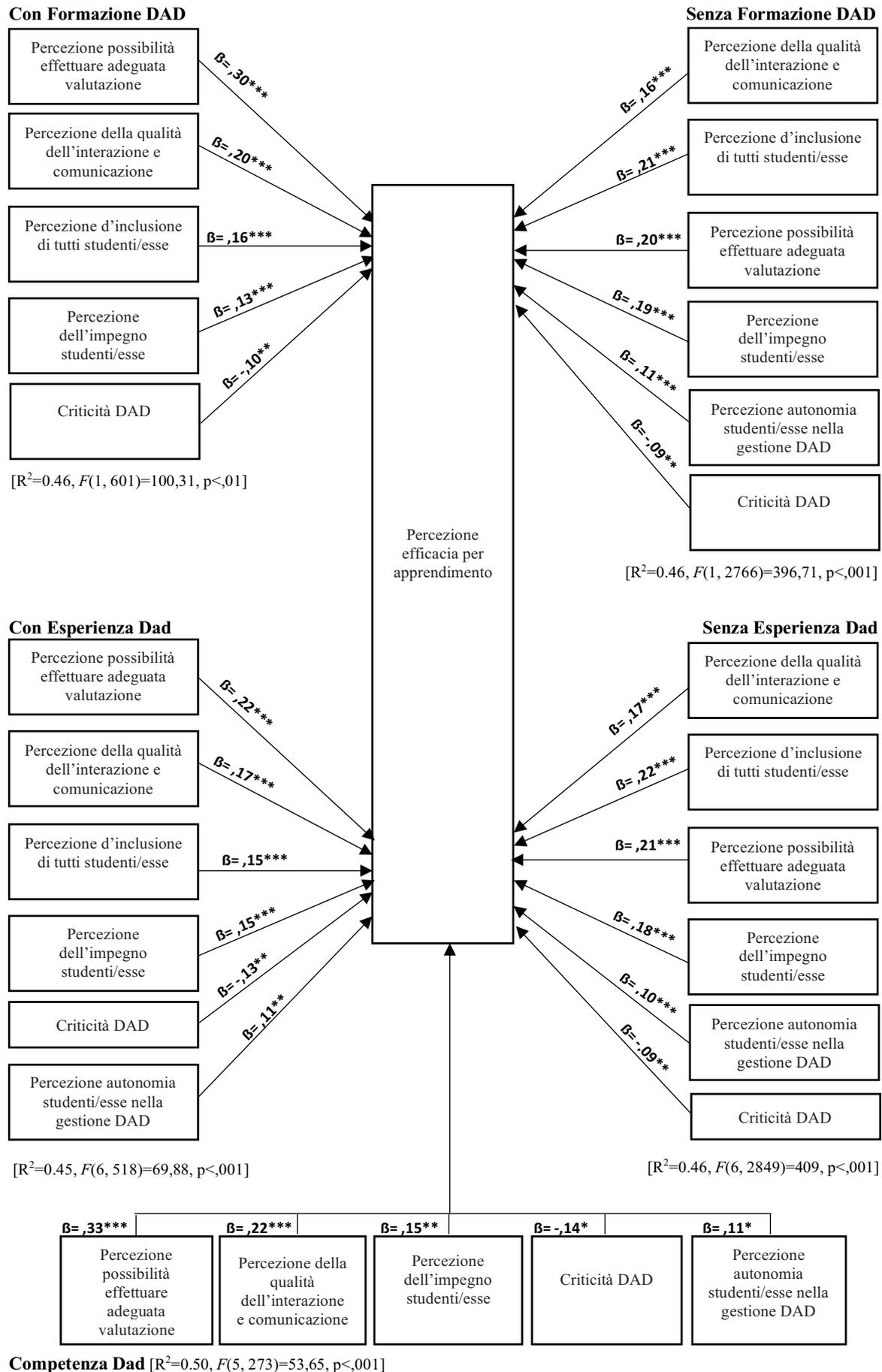


Figura 1. Modelli di regressione stepwise per la valutazione dell'efficacia nelle cinque condizioni

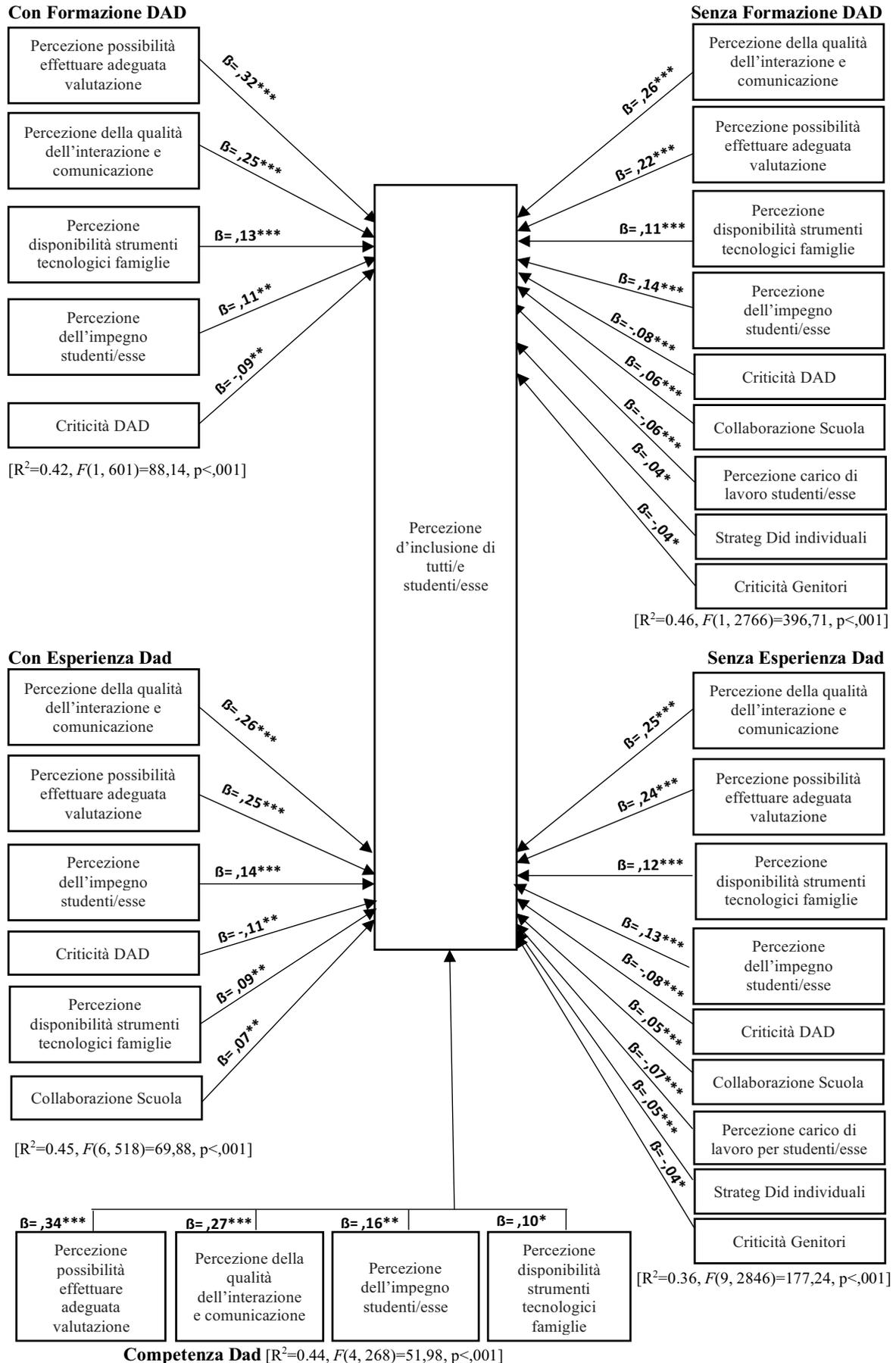


Figura 2. Modelli di regressione stepwise per la valutazione d'inclusione di tutti/e studenti/esse nelle cinque condizioni

Che cosa hanno percepito come determinante per l'inclusione di tutti gli studenti e le studentesse coloro che hanno avuto esperienza della DAD rispetto a coloro che non ne hanno avuta? La sintesi del modello nella condizione di coloro che hanno avuto esperienza con la DAD mostra un valore di R^2 pari a .45, indicando come il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in basso a sinistra della Figura 2, spieghi il 45% della varianza. La percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione ($\beta=.26$; $p<.001$) e la percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione ($\beta=.25$; $p<.001$) sono le variabili che impattano maggiormente sulla percezione d'inclusione; oltre a tali fattori, sono osservabili anche la percezione dell'impegno degli/le studenti/esse ($\beta=.14$; $p<.001$) e le criticità legate alla DAD ($\beta=-.11$; $p<.01$). Infine, seppur con minor impatto, si osservano la percezione della disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie ($\beta=.09$; $p<.01$) e la collaborazione con la scuola ($\beta=.07$; $p<.01$).

La sintesi del modello nella condizione di coloro che non hanno avuto esperienza con la DAD, mostra un valore di R^2 pari a .36, inferiore a quello della condizione di esperienza, indicando come il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate in basso a destra della Figura 2 spieghi il 36% della varianza. Per quanto concerne i fattori di influenza, si osserva che la maggior parte della varianza è spiegata dalle medesime variabili della condizione di esperienza con la DAD, con l'aggiunta della percezione del carico di lavoro per gli/le studenti/esse ($\beta=-.07$; $p<.001$), delle strategie individuali/trasmissive ($\beta=.05$; $p<.001$) e delle criticità legate ai genitori ($\beta=-.04$; $p<.05$).

Per concludere la presentazione dei risultati, che cosa hanno percepito come determinante per l'inclusione coloro che hanno ricevuto formazione sulla DAD e ne hanno fatto esperienza, ovvero coloro che dovrebbero avere maggior percezione di "controllo" su di essa? La sintesi del modello nella condizione di coloro che hanno competenza nella DAD mostra un valore di R^2 pari a .44, indicando come, il modello avente per variabili indipendenti quelle indicate ai piedi della Figura 2 spieghi il 44% della varianza. Così come per coloro che hanno ricevuto formazione sulla DAD, è la percezione della possibilità di effettuare un'adeguata valutazione a impattare maggiormente ($\beta=.34$; $p<.001$) sulla percezione d'inclusione, insieme anche alla percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione ($\beta=.27$; $p<.001$). Infine, sulla percezione d'inclusione paiono esercitare un'influenza significativa sia la percezione dell'impegno da parte degli/le studenti/esse ($\beta=.16$; $p<.01$) sia la percezione della disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie ($\beta=.10$; $p<.05$).

4. Discussione

Da una lettura dei risultati relativi alle cinque condizioni di padronanza, e quindi di percezione di "controllo" sulla DAD, riguardanti il primo obiettivo dell'indagine, scaturiscono alcune interessanti suggestioni. Ciò che innanzitutto emerge a più riprese è il ruolo importante della condizione di competenza nella DAD dei docenti.

In tale condizione, vissuta solo da 273 docenti in Emilia-Romagna, s'immagina che gli e le insegnanti sappiano avvantaggiarsi delle conoscenze accumulate durante le formazioni a loro dedicate e delle esperienze pratiche di didattica in questa modalità. In tale prospettiva di lettura della condizione di *competenza*, è più facile comprendere come a essa corrisponda un abbassamento dei livelli di *criticità*, particolarmente significativo per quanto concerne proprio le sue sottodimensioni relative alla DAD e all'allestimento/gestione di questo specifico *setting* didattico. L'autonomia derivante dalla condizione di *competenza nella DAD* incide probabilmente su una minore percezione di collaborazione dei genitori e della classe, in quanto ipoteticamente si trovano nella circostanza di non ricorrere all'aiuto di altri; allo stesso tempo, ciò incide sulla possibilità di intercettare, quasi sempre in modo statisticamente significativo rispetto alle altre condizioni, elementi di positività (ovvero risorse) che riguardano gli/le studenti/esse e la loro partecipazione nel contesto didattico (qualità dell'interazione e della comunicazione, impegno degli/le studenti/esse, autonomia nella gestione della DAD e disponibilità di strumenti tecnologici). Verosimilmente, una *padronanza* "esperta" della DAD permette ai docenti di sollecitare gli/le studenti/esse nell'apprendimento, ma anche nella postura relazionale e comunicativa migliore da adottare. Tali esiti non sono rintracciabili nelle altre condizioni (con *formazione*, senza *formazione*, con *esperienza* e senza *esperienza*). Infatti, sebbene le condizioni di *esperienza* o di *formazione* conseguano valori minori di criticità e percezioni di risorse più

alte rispetto alle altre condizioni, non sono sovente sovrapponibili a quelli della condizione di *competenza* nella DAD.

Una tale situazione, che potrebbe apparire lapalissiana, in realtà offre spunti di ragionamento non banali sulla preparazione futura dei docenti alla DAD. Infatti, il connubio positivo tra esperienza formativa di consolidamento teorico ed esperienza pratica della DAD suggerisce che le modalità formative più adeguate agli insegnanti non si esaurirebbero in semplici percorsi di aggiornamento in aula, ma dovrebbero prevedere momenti di sperimentazione pratica della DAD. Inoltre, come sottolinea la letteratura sul *teacher change* (Guskey, 1986; Clarke & Peter, 1993; Gregoire, 2003), l'esperienza pratica dovrebbe essere supervisionata dal formatore ed eventualmente rivista e riconsiderata alla luce di specifici stimoli di miglioramento (Mazzarella, 1980; Short & Echevarria, 1999). Va da sé che simili percorsi di formazione non si possano esaurire in poche ore o in pochi incontri, ma richiederebbero tempo adeguato a promuovere uno sguardo attento ed analitico del docente.

Proseguendo con una riflessione sulle variabili maggiormente determinanti della percezione di efficacia per l'apprendimento della DAD (Fig. 1), e alla percezione dell'inclusione per tutti gli/le studenti/esse nel medesimo *setting* didattico (Fig. 2), si delinea un ruolo preminente in tutte e cinque le condizioni della *percezione relativa alla possibilità di effettuare un'adeguata valutazione* come fattore protettivo e altamente significativo. Tale percezione diventa ancora più influente in una condizione di *competenza della DAD*. In misura minore, ma in modo pur sempre significativo, emerge, tra le altre, la *percezione della qualità dell'interazione e della comunicazione*. La forte influenza positiva di queste due variabili indica la possibile prospettiva di lavoro per i docenti al fine di ridurre criticità e situazioni di iniquità ed esclusione.

Ciò che si intravede nella lettura dei dati è che la *percezione della possibilità di svolgere una valutazione adeguata*, estranea da finalità selettive, possa svolgere una funzione "pivotal" nella creazione di un *setting* utile per incoraggiare gli/le studenti/esse a imparare in una dimensione di scambio e interattività. In questo senso, l'accostamento tra tale percezione protettiva e la *qualità della comunicazione e l'interazione* pare mostrare come una valutazione intesa nell'accezione di *valutazione formante* o *assessment as learning* (Earl, 2014) possa creare i presupposti per un clima di lavoro dialettico, di forte corresponsabilità e di coinvolgimento. Infatti, in una dimensione didattica come quella della DAD, dove il docente fatica ad avere controllo e monitoraggio sia degli apprendimenti sia dei comportamenti, la *valutazione formante* attiva negli/le studenti/esse un processo regolatorio basato sulla metacognizione. In tal modo, gli/le studenti/esse monitorano personalmente e sistematicamente che cosa stanno imparando attraverso frequenti e sistematiche prove di valutazione e usano il *feedback* di tale monitoraggio per operare aggiustamenti, adattamenti e cambiamenti, anche sostanziali, nella propria comprensione (Trincherò, 2018). La *valutazione formante* potrebbe così garantire autonomia ed emancipazione degli/le studenti/esse, ma allo stesso tempo uno stretto controllo da parte del docente per evitare meccanismi di dispersione implicita.

Il docente, se *competente* nel gestire e condurre la DAD, può possedere tutte le coordinate tecnologiche e metodologiche per proporre sia prove frequenti e continue *on line* (con apposite applicazioni o *tools*) sia per fornire *feedback* e monitorarne l'effetto, nonché per intavolare dibattiti o discussioni su errori e possibilità di miglioramento. In un'ulteriore evoluzione della *valutazione formativa* (o *assessment for learning*), il focus si sposta dall'elicitazione di evidenze, con relativo *feedback*, al monitoraggio consapevole ed evoluto del percorso di apprendimento da parte dell'allievo/a. Così facendo, ogni studente/essa potrebbe sentirsi chiamato/a a "partecipare" e sollecitato ad applicare strategie metacognitive. Nel quadro appena definito, si potrebbe comprendere la scarsissima se non inesistente influenza delle strategie didattiche tradizionali e di quelle attive nei due esiti di riferimento. Infatti, se pienamente applicata, la *valutazione formante* è perfettamente integrata nel percorso didattico e scandisce/definisce tempi e attivazioni cognitive di diverso tipo.

Infine, la debole influenza della percezione della disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie sulla percezione di inclusione di tutti gli studenti e le studentesse è in linea con i risultati nel contesto scolastico olandese riportato da Engzell e colleghi (2021); infatti, nonostante il Paese si trovi con un grado di penetrazione digitale ai più alti livelli europei, ciò non ha ridotto i *learning loss* tra gli/le studenti/esse appartenenti a famiglie in criticità socio-economica e culturale.

Tale considerazione conferma come, per quanto concerne la DAD, sia di grande rilevanza il consolidamento di competenze didattico-valutative nei docenti.

5. Conclusioni

L'articolo ha presentato il disegno metodologico e i risultati di alcune analisi di approfondimento in Emilia-Romagna sui dati derivanti dall'indagine nazionale SIRD (Lucisano, 2020) sulla didattica a distanza durante il primo lockdown Covid-19.

I risultati delle analisi di regressione aiutano a comprendere nel dettaglio come la formazione e la professionalità degli insegnanti nel gestire contesti didattici a distanza abbia costituito un fattore di grande rilevanza per le percezioni di efficacia per l'apprendimento e di inclusione; l'analisi poi dei diversi fattori che sono stati percepiti come significativi per l'efficacia e l'inclusione apre a interpretazioni complesse e a più precisi interrogativi e ipotesi da esplorare in futuro.

Se è vero che risulta semplice interpretare il risultato relativo all'importanza della formazione sulla DAD quale fattore determinante per l'efficacia e l'inclusione dei contesti di apprendimento che sono stati attivati durante l'emergenza pandemica, vero è anche che i dati evidenziano la rilevanza di "un certo tipo" di formazione: quella che si lega all'esperienza e a una pratica teoricamente orientata. Come già è stato anticipato, si tratta dunque di interrogarci – come comunità pedagogica – su quale sia la formazione degli insegnanti che promuove realmente padronanza e cambiamento, nelle convinzioni e nelle pratiche.

Al di là di entusiasmi o mode tecnologiche del momento, la formazione alla didattica a distanza è prima di tutto formazione didattica, da riferire a quadri interpretativi ampi e pedagogicamente fondati (Vertecchi, 2021). Una formazione didattica capace di leggere i diversi contesti e i bisogni di apprendimento degli/elle studenti/esse, anche in situazioni estreme; e capace di progettare, analizzare e ri-aggiustare i percorsi di insegnamento-apprendimento utilizzando con intelligenza, creatività e sistematicità i diversi strumenti a disposizione. Si tratta insomma di riflettere su quale sia questa formazione che possa autenticamente sostenere il cosiddetto *teacher change*. Le voci dei docenti emiliano-romagnoli che abbiamo attentamente "ascoltato" paiono dirci – forse fra le righe – che si tratta di una formazione che ascolta le loro principali preoccupazioni e difficoltà, prima fra tutte quelle relative alle pratiche valutative, alla necessità di poter disporre cioè (anche qui con padronanza) di abilità nell'ambito dei processi della valutazione degli apprendimenti. "La possibilità di effettuare un'adeguata valutazione". Così hanno risposto gli insegnanti al questionario e così hanno sottolineato – con le loro stesse parole – nelle risposte aperte (Dalledonne Vandini & Scipione, 2021). Non v'è dubbio che i risultati dell'indagine nascondano interessanti interrogativi sulla questione dell'*adeguatezza* della valutazione, proprio perché essa appare collegarsi strettamente ai temi dell'efficacia e dell'inclusione, soprattutto laddove gli insegnanti posseggono maggiore esperienza in percorsi formativi e maggiori competenze didattiche.

Le analisi condotte delineano alcune conclusioni, ma soprattutto aprono a nuove piste di indagine. Mai come oggi, la possibilità di disporre di dati validi e affidabili sulla scuola e su quanto accaduto nei contesti didattici emergenziali risulta urgente e indispensabile nel nostro Paese. L'indagine nazionale SIRD ha dato una prima risposta a questa esigenza, mettendosi prima di tutto in ascolto degli attori della didattica: gli insegnanti. Sarà continuando ad ascoltare loro – in seri e rigorosi percorsi di ricerca – che potremo costruire interpretazioni e assumere decisioni lungimiranti sul futuro della nostra scuola.

Ringraziamenti

Gli autori/Le autrici intendono ringraziare il Prof. Marco Depolo per il prezioso sguardo durante la discussione dei risultati e la redazione dell'articolo.

Conflitto di interessi

Gli autori/Le autrici dichiarano che non vi sono conflitti di interesse.

Riferimenti Bibliografici

- Agostinelli, F., Doepke, M., Sorrenti, G., & Zilibotti, F. (2020). *When the Great Equalizer Shuts Down: Schools, Peers, and Parents in Pandemic Times* (No. w28264). National Bureau of Economic Research.
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Murnane, R. J., & Au Yeung, N. (2021). Achievement Gaps in the Wake of COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 266-275.
- Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). Inequalities in home learning and schools' provision of distance teaching during school closure of COVID-19 lockdown in the UK. *ISER Working Paper Series 2020-09*.
- Brough, P., & Pears, J. (2004). Evaluating the influence of the type of social support on job satisfaction and work related psychological well-being. *International Journal of Organizational Behavior*, 8, 472-485.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Chapman, C., & Bell, I. (2020). Building back better education systems: equity and COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 227-236.
- Ciani, A. (2019). *L'insegnante democratico: una ricerca empirica sulle convinzioni degli studenti di Scienze della formazione primaria dell'Università di Bologna*. Milano: FrancoAngeli.
- Ciani, A. & Ricci, A. (2020). *La Didattica a Distanza nella scuola in emergenza* (SIRD Working Paper). Bologna: SIRD. Estratto da SIRD: [http://www.sird.it\[working paper\]](http://www.sird.it[working paper])
- Ciani, A. & Ricci, A. (2021a). La Didattica a Distanza e la scuola che non lascia indietro nessuno. Prime analisi di regressione. In AA.VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 73-99). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ciani, A. & Ricci, A. (2021b). La didattica a distanza nella scuola in emergenza. Uno sguardo quantitativo sui/le docenti dell'Emilia Romagna. In AA.VV. (Eds.), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 360-375). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Clarke, D.J., & Peter, A. (1993). Modelling teacher change. In B. Atweh, C. Kanes, M. Carss, & G. Booker (Eds.) *Contexts in Mathematics Education* (pp. 167-176). Kelvin Grove, Qld: MERGA.
- Dalldonne Vandini, C. & Scipione, L. (2021). Commenti e riflessioni sulla DAD nel questionario SIRD: studio esplorativo dei dati dell'Emilia Romagna. In AA.VV. (Eds.), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp. 71-85). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Earl, L.M. (2014). *Assessment as learning. using classroom assessment to maximize student learning*. Cheltenham, AU: Hawker Brownlow
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Haeck, C., & Lefebvre, P. (2020). Pandemic school closures may increase inequality in test scores. *Canadian Public Policy*, 46(S1), S82-S87.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hawkes, M. (1996). Criteria for evaluating school-based distance education programs. *NASSP bulletin*, 80(581), 45-52.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/240949>
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *LLL*, 17, 3-25.
- Lucisano, P., De Luca, M., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19 In AA.VV. (Eds.), *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-55). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mazzarella, J. A. (1980). Synthesis of research on staff development. *Educational Leadership*, 38, 182-185.
- Meirieu, P. (2015). *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*. FrancoAngeli.
- Parolin, Z., & Lee, E. K. (2021). Large socio-economic, geographic and demographic disparities exist in exposure to school closures. *Nature human behaviour*, 5(4), 522-528.
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., & Pepe, A. (2020). *Che ne pensi. La DAD dal punto di vista dei genitori*, Dipartimento di Scienze umane per la formazione dell'Università degli Studi di Milano Bicocca.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. L'editoriale, https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf.

- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American journal of Education*, 93(3), 352-388.
- Save the Children (2021). *Children have lost more than a third of their school year to Covid-19 pandemic*. URL: <https://www.savethechildren.org.au/media/media-releases/children-have-lost-more-than-a-third>
- Short, D., & Echevarria, J. (1999). *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A Tool for Teacher-Researcher Collaboration and Professional Development*. Educational Practice Report, Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- UNESCO; UNICEF; World Bank. 2020. *What Have We Learnt? : Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank. © World Bank. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34700> License: CC BY-SA 3.0 IGO.
- Vardarlier, P. (2016). Strategic approach to human resources management during crisis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 463-472.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019). Country index. In *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/80fa20f5-en>.

Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the “restart”

Pandemia e realtà educative 0-6: uno studio esplorativo sulla “ripartenza”

Anna Bondioli

University of Pavia, Dept. of Umanistic Studies, Pavia (Italy)

Donatella Savio

University of Pavia, Dept. of Umanistic Studies, Pavia (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Bondioli, A., Savio, D. (2021). Pandemic and educational realities 0-6: an exploratory study on the “restart”. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 138-149.

Corresponding Author: Donatella Savio
donatella.savio@unipv.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 8, 2021

Accepted: August 31, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi10.7346/sird-1S2021-p138>

Abstract

from September 2020, in Italy, day-care centres and nursery schools have begun to welcome children “in presence” but with a completely new organizational structure due to the distancing and safety regulations imposed by the health authorities. By an exploratory survey we wanted to face the following questions: what responses did the “restart” under the banner of health constraints raise in 0-6 teachers in terms of perceived difficulties or positivity and activated strategies? Such answers, what pedagogical positions do they reveal? At the beginning of the 2020/21 school year, a questionnaire was delivered to 28 educational realities, focused on five themes: “relationships with children”, “relationships between children”, “relationships with parents”, “relationships between colleagues”, “spaces review”; for each of them, the questionnaire asked each working group to discuss and indicate the positive and critical aspects perceived following the first impact with the new organizational structure, in addition to the strategies implemented. The data analysis was conducted according to an inductive method. With respect to the “relationship with children” and the “relationship between colleagues”, the data reveal, in both cases, a clear preference of the relationship in presence and an ambivalence connected to the “closure” in the bubble groups; with respect to this solution both risks of self-referentiality and positivity on the socio-relational level are in fact signaled. These results are discussed with the filter of some basic assumptions of ECEC pedagogy.

Keywords: covid 19 pandemic; perceptions of teachers; early childhood education; day-care centres; nursery schools

Riassunto

Dopo il periodo di chiusura delle istituzioni scolastiche per via dell'epidemia da Coronavirus-19, a partire da settembre 2020, in Italia, nidi e scuole dell'infanzia hanno ricominciato ad accogliere i bambini “in presenza”, ma con un assetto organizzativo del tutto nuovo dovuto alle norme di distanziamento e sicurezza imposte dalle autorità sanitarie. Con un'indagine esplorativa sono state affrontate le seguenti domande: la “ripartenza” all'insegna dei vincoli sanitari quali risposte ha suscitato negli insegnanti dello 0-6 in termini di difficoltà o positività percepite e di strategie attivate? Tali risposte, quali posizioni pedagogiche rivelano? All'inizio dell'anno scolastico 2020/21 è stato proposto un questionario a 28 realtà educative incentrato su cinque tematiche: “rapporti coi bambini”, “rapporti tra bambini”, “rapporti con i genitori”, “rapporti tra colleghi”, “revisione degli spazi”; per ognuna di esse, il questionario chiedeva a ogni gruppo di lavoro di discutere e indicare gli aspetti di positività e di criticità percepiti in seguito al primo impatto con il nuovo assetto organizzativo, oltre alle strategie messe in campo. L'analisi dei dati è stata condotta secondo un metodo induttivo. Rispetto al “rapporto con i bambini” e al “rapporto tra colleghi” i dati rivelano, in entrambi i casi, una netta valorizzazione del rapporto in presenza e un'ambivalenza connessa alla “chiusura” nel gruppo bolla, di cui si evidenziano rischi di autoreferenzialità ma anche positività sul piano soprattutto socio-relazionale; questi risultati vengono discussi con il filtro di alcuni principi propri della pedagogia dell'infanzia.

Parole chiave: pandemia covid 19; percezioni degli insegnanti; educazione della prima infanzia; nidi d'infanzia; scuole dell'infanzia

Credit author statement

Anna Bondioli ha scritto i paragrafi 3.2 e 4, Donatella Savio i paragrafi 1, 2, 3.1.

1. Dalla scuola a distanza alla “ripartenza”: vincoli pandemici e pedagogie latenti

La pandemia da covid-19, di portata mondiale, ha sollecitato una serie di riflessioni e di ricerche relative al periodo della “scuola a distanza” al fine di identificare le strategie messe in campo per far fronte alle mutate condizioni educative e didattiche e verificare gli effetti del lockdown su studenti e insegnanti (cfr. Reimers, Schleicher A., with assistance from Ansah, 2020; Spaul, 2020; UNESCO, 2020; World Bank, 2020).

Per quanto riguarda il contesto italiano l'indagine più estesa e più accurata relativa all'impatto della pandemia sui contesti scolastici è quella realizzata dalla SIRD nel 2020 (Capperucci, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, 2020) nella quale vengono messe in luce le criticità emerse rispetto alla didattica a distanza, alla gestione degli spazi e al coinvolgimento degli studenti, ma anche punti di forza relativi alla collaborazione con la dirigenza e con le famiglie, questi ultimi riferiti soprattutto alle scuole dell'infanzia e primarie.

Restrizzando il campo all'educazione 0-6, sempre in riferimento al periodo cruciale della pandemia, caratterizzato dalla scuola a distanza, di particolare interesse risultano alcune indagini, raccomandazioni e documenti su riviste internazionali e estere che segnalano le difficoltà poste dal lockdown in termini di tenuta educativa, le sfide proposte dalla necessità di mantenere vivi i contatti con i bambini e le famiglie, i rischi di emarginazione di fasce di popolazione svantaggiate (Chan Dayal & Tiko, 2020; Choi, 2020; Gayatri, 2020; Lee, 2020; OMEP Position Paper, 2020; Pramling Samuelsson et al., 2020; Eadie et al., 2021; Park et al., 2021).

Per quanto riguarda il nostro Paese, sempre in riferimento ai servizi e alle scuole dell'infanzia 0-6, Mantovani (2020) riporta e commenta i dati di indagini sullo stato di benessere dei bambini durante il lockdown, secondo cui i più piccoli avrebbero risentito meno del confinamento casalingo con i genitori. In questa fase un importante riferimento per lo 0-6 è stato il Documento *Legami educativi a distanza* (Miur, 2020a) che fornisce indicazioni di carattere pedagogico sulla gestione dei contatti con bambini e famiglie da remoto.

Dopo il lungo periodo di lockdown, a partire dall'anno scolastico 2021-2022 in Europa vengono riaperte le scuole. Nel 2021 il Parlamento Europeo pubblica gli esiti di una ricerca, mirata all'*assessment* della resilienza dei servizi educativi e delle scuole dei paesi dell'Unione Europea, da cui vengono tratte una serie di raccomandazioni (Van der Graaf et al., 2021). Per quanto riguarda lo 0-6 viene sottolineato che la pandemia ha offerto un'opportunità per ripensare l'educazione della prima infanzia e ha reso visibile il suo valore sociale.

In Italia asili nido, sezioni primavera e scuole dell'infanzia riaprono “in presenza” dopo la breve esperienza dei centri estivi.

La “ripartenza” ha luogo sulla base di regole sancite dal Decreto del 3 agosto 2020, “Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia”, emanato dal MIUR (Miur, 2020b). Il Decreto prevede, tra l'altro, regole per la costituzione dei gruppi infantili e l'organizzazione degli spazi tali da escludere “le attività di intersezione tra gruppi”, portando alla costituzione delle cosiddette *bolle*, cioè di gruppi stabili e identificabili, seguiti ciascuno da personale altrettanto stabile – per evitare che gli insegnanti “interagiscano con gruppi diversi di bambini” –. Inoltre sono definite stringenti norme igienico sanitarie, tra cui l'utilizzo di dispositivi di protezione personali per gli operatori e l'adozione di comportamenti idonei all'evitamento della diffusione del virus (lavaggio frequente delle mani, non toccarsi il viso ecc.), da promuovere nei bambini “con modalità anche ludico-ricreative, compatibilmente con l'età e con il grado di autonomia e consapevolezza e delle competenze linguistiche in ordine alla lingua madre”. D'altra parte, a cornice di tali disposizioni, il Decreto afferma che il “diritto dei bambini all'educazione e alla socialità si esplica in ambienti educativi [...] in cui il benessere dei bambini deve essere garantito secondo le modalità tipiche di questa fascia d'età. La corporeità, la socialità, la relazione, l'esplorazione e il movimento sono aspetti irrinunciabili dell'esperienza di vita e di crescita fino ai sei anni”.

Si è trattato quindi di una “ripartenza” complessa, una sorta di *mission impossible* in quanto si chiedeva di conciliare i vincoli sanitari, che impongono socialità circoscritta e attenzione scrupolosa a comportamenti igienicamente corretti, con il rispetto dell'approccio fisico, attivo, aperto e libero del rapporto col mondo proprio della natura infantile.

Di fronte agli interrogativi, ai bisogni, alle difficoltà che i servizi 0-3 e le scuole dell'infanzia hanno do-

vuto fronteggiare con la “ripartenza”, alcune recentissime indagini, successive a quella qui presentata e la cui pubblicazione è ancora in corso, sottolineano anche aspetti che riguardano i vissuti di educatori e insegnanti. La prima ricerca, condotta dall’ISTAT insieme all’Università Ca’ Foscari di Venezia e presentata in un webinar dal titolo “La risposta dei servizi alla situazione straordinaria creata dalla pandemia” (<https://www.youtube.com/watch?v=Kxjgh2iNCTQ>, 2021), è un’indagine campionaria, rivolta ai responsabili di nidi d’infanzia e sezioni primavera, realizzata nel periodo aprile-giugno 2021 mediante un questionario ad ampio spettro. Tra gli aspetti rilevati vi è la condizione di isolamento in cui si sono trovate parecchie educatrici confinate nelle *bolle* senza la abituale compresenza, la limitazione percepita riguardo al venire meno di momenti di intersezione, lo stress provocato dalle sollecitazioni dei genitori e dall’aumentata responsabilità nei confronti della sicurezza dei bambini.

La seconda è stata realizzata dal Gruppo Nazionale Nidi Infanzia (Garaffo et al., in corso di stampa) con la distribuzione di un questionario rivolto agli operatori dello 0-6, ed è mirata a rilevare le loro percezioni in merito a questioni di carattere propriamente pedagogico. La criticità maggiormente segnalata è la chiusura all’interno delle *bolle*, con perdita delle attività di intersezione, della possibilità di lavorare in modo “aperto” tra sezioni, ma anche di aprirsi come istituzione a ciò che sta fuori – a esperti esterni, a esperienze sul territorio. Tuttavia, dai dati risulta che gli aspetti più preservati, e dunque maggiormente riconosciuti nel loro valore educativo, sono le attività laboratoriali e i materiali, che si cerca di riproporre nei limiti del possibile anche nella *bolla*; minore attenzione viene dedicata al mantenere una qualche forma di contatto tra *bolle*. Si tratta di un interessante riscontro che invita a interrogarsi sulla solidità di pratiche educative quali il lavorare per intersezione.

Nella cornice delle indagini presentate, con la nostra ricerca abbiamo mantenuto l’attenzione sulle percezioni degli insegnanti di fronte alla rimodulazione imposta dai vincoli sanitari per esplorare l’idea che la pandemia potesse fungere da “analizzatore”¹ di pedagogie latenti. Becchi (2005) e Bondioli (1993) si riferiscono al concetto di pedagogia latente in termini di principi educativi (idee di bambino, apprendimento relazione educativa, ecc.) presenti in maniera consolidata e non del tutto consapevole nella mente di insegnanti e educatori, e tuttavia capaci di orientare le loro pratiche educative in termini sia di relazione con i bambini sia di organizzazione dell’ambiente (spazi, tempi, gruppi). L’emergenza Covid, proprio per le sue caratteristiche di fenomeno eccezionale che esige riadattamenti in tempi stretti, potrebbe rendere più *visibili* le idee pedagogiche implicite degli attori educativi. Si può infatti presumere che in una situazione di forte pressione e di importante richiesta di cambiamento di assetti organizzativi e relazionali, i convinimenti più radicati e irriflessi abbiano un ruolo sostanziale nel determinare le risposte di insegnanti e educatori, in termini sia di lettura delle situazioni che di soluzioni messe in campo. In questa prospettiva d’indagine diventa centrale raccogliere le “voci” di insegnanti e educatori, il loro punto di vista e le loro percezioni sulla “ripartenza”, per analizzarle in termini di pedagogie latenti da portare in evidenza.

Con questi presupposti, le domande di ricerca che ci hanno orientato sono le seguenti: la “ripartenza” all’insegna dei vincoli sanitari, ma anche del rispetto della natura infantile pur entro tali vincoli, quali risposte ha suscitato negli insegnanti dello 0-6 in termini di difficoltà o positività percepite e di strategie attivate? Tali risposte quali posizioni pedagogiche non del tutto esplicite rivelano?

Presentiamo una ricerca esplorativa che si caratterizza come studio di caso e si muove nella direzione di raccogliere testimonianze sull’assetto organizzativo ed educativo indotto dalle norme sanitarie pandemiche, per analizzare come è stata vissuta e affrontata la “ripartenza” in presenza da parte degli insegnanti e evidenziare i nodi pedagogici. Senza nessuna pretesa di generalizzazione, la finalità è di portare a tema tali nodi per aprire una riflessione su aspetti che attraversano in maniera sotterranea la cultura pedagogica dei servizi educativi per l’infanzia.

1 L’analizzatore è un evento o un fenomeno che rivela ciò che l’organizzazione determina, che permette ai partecipanti di riflettere e analizzare il significato dell’organizzazione e il suo funzionamento (cfr. Lapassade, 1971/1974).

2. Metodi, strumenti, partecipanti

L'approccio d'indagine può essere considerato un "meticciamento" tra fenomenologia empirica e *Grounded Theory* (Mortari, 2019), nella cornice di riferimento del costruttivismo sociale (Lincoln & Guba, 1985), che prevede un processo di concettualizzazione strettamente ancorato ai dati con l'obiettivo di comprendere il fenomeno studiato (*che cosa succede qui?* Glaser, 1978) nel modo più adeguato possibile a partire dal punto di vista di chi lo vive in prima persona.

L'indagine ha coinvolto 28 realtà educative per bambini fino ai 6 anni della provincia di Cesena-Forlì²; nel complesso gli insegnanti coinvolti sono stati 171, accompagnati da 8 coordinatori pedagogici.

La ricerca ha preso avvio in rapporto alla richiesta del gruppo di coordinamento pedagogico di accompagnare dal punto di vista formativo i servizi e le scuole dell'infanzia durante il processo di riapertura e nel nuovo anno educativo all'insegna dei vincoli sanitari. La finalità formativa si è sviluppata a partire dalla proposta di un questionario per sollecitare l'espressione del proprio punto di vista sulla riapertura, sia a livello individuale che collegiale, e realizzare su queste basi un'analisi dei bisogni formativi in vista della definizione di risposte mirate. Lo stesso questionario è stato compilato prima a livello individuale, poi di gruppo. L'elaborazione dei dati dei questionari di gruppo, a cura dei formatori-ricercatori, è stata restituita in un incontro collegiale a tutti gli insegnanti per portare in evidenza i bisogni formativi; su queste basi, a partire da gennaio 2021 sono stati attivati percorsi di ricerca-formazione *ad hoc*. Questi stessi dati sono stati utilizzati per rispondere alle domande di ricerca più sopra esplicitate.

Il questionario è stato compilato nelle prime settimane di ottobre 2020 con riferimento al mese di settembre, quindi al primo impatto con il nuovo assetto organizzativo, e si concentra su 5 tematiche: le "relazioni tra bambini", le "relazioni con i bambini", le "relazioni con i genitori", le "relazioni tra colleghi", la "revisione degli spazi", per ognuna delle quali si chiedeva di indicare un massimo di 3 positività (max 2000 battute), 3 criticità (max 2000 battute), e 3 strategie (max 2000 battute) messe in campo nelle prime settimane di riapertura³. La scelta sia delle tematiche che dei *fuochi* da tenere presenti (criticità, positività, strategie) è stata determinata dall'analisi di un *focus group* preliminare con i coordinatori pedagogici, finalizzato a far emergere il loro punto di vista sulla "ripartenza" e che ha portato in evidenza, appunto, i temi e i *fuochi* sulle cui basi è stato costruito il questionario.

Il lavoro di analisi è stato compiuto sui 28 questionari (uno per ognuno dei 28 gruppi di lavoro), considerando, una alla volta, ciascuna delle 5 tematiche proposte e, all'interno di queste, raggruppando in tabelle separate le "positività", le "negatività" e le "strategie" segnalate. Sono state seguite modalità di codifica vicine a quelle proprie della *Grounded Theory* (*constant comparative analysis*, Strass & Corbin, 1998), che prevedono fasi di astrazione progressiva. I passaggi di codifica realizzati per ogni tabella di dati (ognuna contenente 28 risposte) da due ricercatori, con momenti di confronto sulle codifiche condotte individualmente, sono stati i seguenti: *codifica aperta*, ovvero analisi puntuale delle risposte per mettere e fuoco i significati possibili e assegnare le prime etichette concettuali; *codifica focalizzata*, cioè analisi delle etichette per individuare elementi concettuali comuni e procedere con raggruppamenti in categorie o macro-categorie; *costruzione della teoria*, vale a dire evidenziazione dei nessi che sussistono tra le categorie per definire un quadro esplicativo coerente. La fase della *codifica focalizzata* ha permesso di quantificare il numero di risposte che ricadono in ogni categoria, e di distribuire le categorie in tabelle secondo un ordine di numero di ricorrenze decrescente⁴. Si è deciso di dare rilievo al numero di occorrenze perché si ritiene permetta di portare in evidenza se qualche categoria di "criticità", "positività", "strategie" risulti segnalata in modo

2 Si tratta di 4 nidi d'infanzia, 5 scuole dell'infanzia, 9 scuole dell'infanzia con nidi integrati, 10 scuole dell'infanzia con sezioni primavera integrate. Di queste 28 realtà, 24 fanno parte della FISM (Federazione Italiana Scuole Materne) della provincia di Cesena/Forlì, due fanno riferimento alla cooperativa Paolo Babini e due alla cooperativa Tonino Setola di Cesena.

3 Per la compilazione del questionario di gruppo, ogni *équipe* educativa si è incontrata 2/3 volte e ha considerato le risposte date preventivamente dai singoli allo stesso questionario; con l'analisi di una tematica e di un *fuoco* (criticità, positività, strategie) alla volta, sono state discusse le questioni poste a livello individuale per arrivare a concordare le risposte da dare come gruppo.

4 Ad esempio la categoria "Tempi distesi lavorando nella *bolla*" (appartenente alla tematica "rapporti tra colleghi" e al fuoco "positività" comprende i seguenti due stralci tratti da due diversi questionari: questionario 1: "Più calma e più tempo di condivisione con la collega di sezione; questionario 2: "più tranquillità nello svolgimento delle attività quotidiane".

consistente dalle 28 istituzioni coinvolte, in quanto questa “consistenza” permetterebbe considerazioni sulla possibile trasversalità di idee pedagogiche latenti.

3. Risultati

Verrà qui considerata solo una parte dei dati raccolti, e cioè quelli riferiti alle “criticità” e alle “positività” di due delle cinque tematiche indagate: i “rapporti con i bambini” e i “rapporti con i colleghi”. Oltre che per ragioni di spazio, si è deciso di concentrare l’attenzione su queste due tematiche perché riguardano rapporti in cui chi risponde è coinvolto più da vicino e in prima persona (la *propria* relazione con i bambini e con i colleghi), rispetto a cui è perciò più probabile che esprima vissuti personali e dunque anche idee educative implicite particolarmente pregnanti.

Per ciascuna delle due tematiche verrà presentata e commentata una tabella che illustra il numero di segnalazioni riscontrate per ogni categoria emersa dall’analisi. Nelle tabelle sono state tenute separate le risposte date dai nidi d’infanzia perché hanno caratteristiche organizzative (spazi, tempi, rapporti numerici, compresenza ecc.) diverse rispetto alle scuole dell’infanzia, dunque la rimodulazione prevista dalle norme anti-covid può aver avuto un impatto e risposte altrettanto diverse. Inoltre le risposte dei servizi 0-6 (9 scuole dell’infanzia con nidi integrati, 10 scuole dell’infanzia con sezioni primavera integrate) sono state accorpate a quelle delle 5 scuole dell’infanzia in quanto tali istituzioni si configurano dal punto di vista organizzativo come scuole dell’infanzia, con una sezione dedicata a bambini più piccoli.

3.1 I rapporti con i bambini

La tabella 1 illustra le categorie relative alle risposte di criticità nei rapporti con i bambini, e le loro ricorrenze.

Criticità	Nidi 4	N/Prim/Inf 23	Tot 27 ⁵
DPI limitano la comunicazione	4	18	22
Distanziamento limita il contatto corporeo	2	14	16
Rispetto protocolli limita tempi/modalità	1	7	8
Difficoltà nella ripresa della vita scolastica	0	5	5
Vissuti negativi	1	3	4
Pranzo/cambio momenti più messi in crisi	1	3	4
Limiti connessi alla figura di riferimento unica	1	2	3
Impossibilità di intersezioni	0	2	3
Continuità 0-6 assente	0	1	1
Limiti al sostegno di autonomia/responsabilità	0	1	1
Difficoltà con i bambini particolari	0	1	1
Assenza di progetti mirati	1	0	1

Tabella 1: Rapporti con i bambini – criticità

I gruppi di insegnanti segnalano in modo consistente difficoltà, conseguenti ai vincoli sanitari, sul piano della dimensione comunicativa che producono effetti a livello affettivo e relazionale. L’utilizzo delle mascherine ostacola la comunicazione non verbale e verbale con i bambini (22 segnalazioni) in quanto, in sintesi: non sono ben visibili l’espressione del viso e il labiale – così importanti in una fase di acquisizione del linguaggio –; la voce non si sa come arriva e sembra “non aver più lo stesso ruolo di rassicurazione, so-

5 Una realtà non ha risposto a questa sezione del questionario, accorpandola alla sezione “rapporti tra bambini”, qui non considerata.

prattutto nel momento di ambientamento”; “le emozioni restano nascoste”; “i bambini non ci capiscono”; “la relazione è vissuta in modo più frammentato e discontinuo”. Riguardo al distanziamento, gli insegnanti evidenziano come esso limiti il contatto corporeo (16 segnalazioni) in quanto riduce la “spontaneità nella relazione fisica con i bambini” e impedisce di rispondere pienamente al loro bisogno di vicinanza concreta. Inoltre, è difficoltoso rispettare sia il distanziamento che i protocolli igienico-sanitari (soprattutto tenere la mascherina): ci si sente “frenati” nelle relazioni con i bambini e si perde molto tempo togliendolo ai bambini stessi (8 segnalazioni). In questa cornice, vengono segnalati come corollari la criticità dei momenti del pasto e del cambio (4 segnalazioni) – i più messi in crisi dai vincoli sanitari –, i vissuti negativi di adulti e bambini connessi principalmente alla paura del contagio (4 segnalazioni), la “poca possibilità di assegnare compiti di vita pratica ai bambini” per promuovere la loro autonomia e responsabilità (1 segnalazione), le maggiori difficoltà nelle relazioni con i bambini disabili (1 segnalazione).

Le restanti segnalazioni riguardano criticità connesse alla chiusura del gruppo di bambini nella dimensione di *bolla*: la presenza di insegnanti di riferimento fissi ed esclusivi è “limitante nel senso della fiducia dei bambini” e nella possibilità di “avere uno sguardo in più, dei pareri, delle valutazioni più complete su ogni bambino della scuola” (3 segnalazioni). Altrettanto limitante è l’impossibilità di realizzare momenti di intersezione (3 segnalazioni) e di mantenere una continuità 0-6 (1 segnalazione). La chiusura nelle *bolle* implica anche l’impossibilità di realizzare progetti che permettevano di interagire con l’esterno (le uscite, attività con esperti, scambio di libri tra casa e scuola ecc.). Vengono anche segnalate difficoltà dei bambini a riprendere, dopo i mesi di chiusura, la vita di gruppo e i ritmi scolastici, e quella degli insegnanti di capire i loro nuovi bisogni (5 segnalazioni).

La tabella 2 presenta le categorie segnalate rispetto alle positività nei rapporti con i bambini e le loro ricorrenze.

Aspetti Positivi	Nidi 4	N/Prim/Inf 23	Tot 27 ⁶
Maggiore attenzione/relazione personalizzata	1	9	10
Clima relazionale tranquillo e positivo	1	8	9
Contatti positivi, nonostante DPI	1	8	9
Rapido adattamento dei bambini	1	6	7
Vissuti positivi per il rientro	0	5	5
Assenza di distanziamento nella <i>bolla</i>	0	3	3
Legame forte con insegnante di riferimento	0	2	2
Manifestazione di emozioni	0	2	2
Attenti alle regole	0	2	2
Semi-normalità	1	0	1
Cambiamento nei bambini introversi	0	1	1
Maggiore riflessività	1	0	1
Progettazione e programmazione più attente	1	0	1

Tabella 2: Rapporti con i bambini – aspetti positivi

Le categorie più segnalate dai gruppi di insegnanti riguardano aspetti positivi connessi al vivere nella dimensione di *bolla*. Stare sempre a contatto con gli stessi bambini, in modo esclusivo e senza interferenze dall’esterno (altri adulti, momenti di intersezione ecc.), permette di dedicare maggiore attenzione a ciascun bambino e di sviluppare una relazione personalizzata (10 segnalazioni): il rapporto si rafforza, è “più intimo”; la *bolla* amplifica “la possibilità di viverci con maggiore intensità”. In sintonia con tali rilievi, viene segnalato un clima relazionale tranquillo e positivo (9 segnalazioni), connotato da serenità dei bambini, tempi distesi, apprezzamento dei piccoli gesti. Inoltre si evidenzia la possibilità di contatti nonostante i

6 Cfr. nota 5.

DPI (9 segnalazioni): i bambini non ne sono spaventati, gli insegnanti si sentono protetti e hanno familiarizzato con tali dispositivi, la relazione non ne ha risentito. A proposito di possibilità di contatto, in tre casi viene segnalato che all'interno della *bolla* il distanziamento non viene mantenuto, né tra bambini né tra adulto e bambini: “non facciamo a meno di quegli abbracci, di quei gesti di cura che passano dal contatto e che creano legame e unità”. Viene inoltre sottolineato l'attaccamento forte e esclusivo con l'insegnante di riferimento (2 segnalazioni), rimarcando d'altra parte le criticità considerate in rapporto alla Tabella 1. Sul piano della qualità emotiva dei rapporti nella *bolla*, in due casi viene rilevata la disponibilità dei bambini a raccontarsi e manifestare i propri vissuti.

Rispetto all'impatto dei bambini con il nuovo assetto organizzativo e le nuove norme dopo il lockdown, gli insegnanti richiamano i vissuti positivi legati al rientro (5 segnalazioni) – gioia del ritrovare i compagni e gli insegnanti, richiesta e coinvolgimento nelle attività ecc. –, la facilità di adattamento (2 segnalazioni), l'attenzione per le regole (2 segnalazioni), la maggiore disponibilità alla relazione dei bambini che risultavano introversi (1 segnalazione). In un caso si rileva che l'impatto è stato con una situazione di semi-normalità (poche variazioni rispetto all'anno precedente).

Infine, 2 riferimenti riguardano le ricadute della nuova organizzazione su aspetti specifici della professionalità: progettazione e programmazione con una “scelta dei giochi e della attività più oculata e dettagliata, anche in relazione alla igienizzazione dei materiali” (1 segnalazione); “maggiore riflessività sulle pratiche” che ha portato “maggiore consapevolezza sull'interazione” (1 segnalazione).

In sintesi, considerate nell'insieme, le positività e criticità espresse dai gruppi di insegnanti consentono di evidenziare due temi significativi sul piano pedagogico.

In primo luogo, se i vincoli sanitari impongono barriere e distanziamenti tra i corpi, gli insegnanti in modo netto esprimono l'irrinunciabile valore della comunicazione non verbale e del contatto fisico con i bambini; sembrano dunque non aver rinunciato a questi aspetti e trovano modo di praticarli pur all'interno delle nuove regole.

Un secondo tema riguarda la vita all'interno della *bolla*, rispetto alla quale le risposte degli insegnanti segnalano una posizione ambivalente, anche se nettamente sbilanciata a favore delle positività. Da una parte la chiusura sociale, l'impossibilità cioè di avere scambi più allargati con gli altri bambini ed insegnanti, viene indicata come criticità. Dall'altra, molto più ampiamente si dichiarano i suoi vantaggi, su diversi piani: del clima sociale, della personalizzazione del rapporto, della possibilità di agire professionalmente in modo più mirato e consapevole. Dello stesso segno è l'ambivalenza rispetto alla figura di riferimento esclusiva, di cui si segnala la negatività in quanto impone uno sguardo unico sui bambini e limita la loro possibilità di allargare le relazioni di fiducia, ma che viene anche valorizzata per l'intensità e l'intimità relazionale che la caratterizza. In sostanza, la nuova organizzazione sembra portare in evidenza un implicito pedagogico che associa la “chiusura” alla possibilità di sviluppare socialità e relazionalità positiva tra bambini e tra adulti e bambini.

3.2 I rapporti tra colleghi

La tabella 3 descrive gli aspetti di criticità espressi rispetto ai rapporti tra colleghi.

Criticità	Nidi 4	N/Prim/Inf 24	Tot 28
Viene meno la condivisione nella quotidianità	2	17	19
Viene meno il confronto e il feed-back reciproco	3	9	12
Difficoltà di comunicazione e di scambio	1	5	6
Tensioni, disagio, stress	1	3	4
Viene meno lo sguardo condiviso sui bambini	1	2	3
Viene meno un senso di comunità allargata	1		1

Tabella 3: Rapporti tra colleghi - criticità

Buona parte dei gruppi di insegnanti si concentrano sulla condizione di isolamento all'interno della propria sezione/*bolla* che comporta un venir meno della condivisione della quotidianità (19 segnalazioni), la quale, a sua volta, implica minor confronto e feed-back reciproco (12 segnalazioni), nel senso di una diminuzione della possibilità di condivisione e di reciprocità di sguardo, e scambi comunicativi più rarefatti (6 segnalazioni). Per quanto riguarda il primo aspetto gli insegnanti segnalano come l'impossibilità di svolgere attività di intersezione incida sulla mancanza di condivisione nella quotidianità: manca l'aiuto e il sostegno reciproco (materiale ed emotivo), la convivialità (l'accoglienza mattutina fatta insieme come momento gioioso), lo scambio di informazioni, la possibilità di arricchimento reciproco, la bellezza di condividere esperienze, l'aiuto nella gestione di alcuni bambini. Ci si sente più soli.

Per quanto riguarda il secondo punto, viene messo in luce il pericolo dell'autoreferenzialità nella pratica educativa quotidiana venendo meno momenti di osservazione reciproca su gruppi diversi ("Viene meno la condivisione di sguardo sui bambini") e di feed-back sulle proprie azioni educative. Viene infatti indicata l'importanza di uno sguardo esterno alla sezione che amplifichi il punto di vista. Il terzo punto rileva le difficoltà di comunicazione tra sezioni nella quotidianità.

Una segnalazione, unica ma significativa, pone l'accento sul "venire meno di un senso di comunità allargata" indicando quest'ultima come un valore fondamentale il cui riferimento deve essere tenuto presente.

Aspetti positivi	Nidi 4	N/Prim/Inf 24	Tot 28
Rafforzarsi della relazione con la collega di sezione	2	6	8
Maggiori consapevolezza		6	6
Collaborazione e aiuto reciproco	1	4	5
Percezione di un bisogno di condivisione progettuale rispetto alla scuola	1	2	3
Tempi più distesi lavorando nella <i>bolla</i>		2	2
Meno vincoli di collegialità		2	2
Aumento della compresenza		2	2

Tabella 4: Rapporti con i colleghi – aspetti positivi

Quanto alle positività, illustrate nella tabella 4, si tratta di 6 segnalazioni di maggiori consapevolezza che comprendono: "maggiore apprezzamento del confronto quotidiano che prima veniva dato per scontato"; "maggiore consapevolezza dell'importanza dei collettivi"; "maggiore riflessività negli incontri e gioia nell'incontrarsi"; "sentirsi parte di un gruppo, di una comunità educativa nonostante le divisioni". Dello stesso tenore le tre risposte che rivelano la percezione di un bisogno di condivisione progettuale rispetto alla scuola: "per arrivare a condividere obiettivi, routine, attività nonostante le *bolle*"; "più coesione e condivisione delle linee educative"; "uso dei collettivi per questo". Affermazioni queste che indicano come positivo il riconoscimento di ciò che si teme di perdere con le nuove circostanze.

Altri rilievi appaiono invece in controtendenza. Lo stare nella *bolla* sembra rafforzare la relazione con il/i collega/ghi di sezione (8 segnalazioni) soprattutto sul piano emotivo e del sostegno reciproco: "più entusiasmo", "più energia", "maggiore coesione e scambio". Inoltre il lavoro con il gruppo ristretto sembra consentire una maggiore focalizzazione e centratura sui bambini. Due gruppi di insegnanti segnalano che la "chiusura" nella sezione/*bolla* offre "più calma e più tempo di condivisione con la collega di sezione"; "più tranquillità nello svolgimento delle attività quotidiane". Altre due risposte indicano come elemento positivo ciò che altri gruppi presentavano come criticità, e cioè "più libertà nell'organizzazione delle attività: non si devono passare le consegne"; "maggiore concentrazione su ciò che accade nella *bolla*. Infine sono cinque le segnalazioni che presentano la situazione di emergenza come uno stimolo alla collaborazione e all'aiuto reciproco, a una maggiore disponibilità, alla creazione di un "clima di intesa" e di "complicità".

In sintesi, dall'analisi delle criticità emerge la mancanza di condivisione più estesa (fuori dalla *bolla*) sia per quanto riguarda la quotidianità sia per quanto riguarda il confronto e il feed-back reciproco. Si teme soprattutto l'autoreferenzialità, il venir meno di un confronto più ampio; si sente il bisogno di uno sguardo esterno. Si percepisce la necessità di condivisione progettuale relativa all'intera scuola. Tra le positività

emerge, al contrario, anche se in misura minore, un certo apprezzamento del lavoro nella *bolla* che sembra consentire maggiore coesione nel gruppo ristretto, tempi più distesi, meno vincoli di collegialità.

Considerando, come si è detto all'inizio, la situazione pandemica, con i vincoli organizzativi imposti, come un analizzatore di pedagogie latenti, lo studio delle risposte di questo gruppo di insegnanti propone un dilemma, che necessita di essere sciolto, tra l'importanza da assegnare alla collegialità e alla condivisione allargata della responsabilità educativa e l'agio riscontrato nel lavoro con un gruppo più ristretto di bambini accompagnato da uno, al massimo due colleghi.

Anche nel caso delle risposte alla tematica del "rapporto tra colleghi" si può intravedere il medesimo rischio già individuato in relazione al "rapporto coi bambini", quello di un ritorno alla chiusura in sezioni come soluzione più semplice rispetto a quella più impegnativa, ma anche più produttiva, della costruzione di una vera e propria "comunità educante", nella quale ciascun insegnante si senta responsabile della crescita dell'intero gruppo di bambini e avverta la necessità di confrontarsi con i colleghi per condividere convinimenti, progetti, esperienze. Sarebbe infatti quest'ultima la via più corretta per un'educazione dei bambini alla socialità fondata sul valore che gli insegnanti assegnano alla collegialità e sulla loro capacità di realizzarla. Un'opzione, questa, segnalata in diversi documenti programmatici (cfr. paragrafo successivo), che può, senza difficoltà, intrecciarsi con la personalizzazione dell'incontro e della risposta educativa nei confronti di ciascun bambino.

4. Discussione

Dalle analisi compiute sui dati raccolti emergono notevoli concordanze tra le risposte ai due temi del questionario presi in esame: "i rapporti con i bambini" e "i rapporti con i colleghi". Sia nell'uno che nell'altro caso gli insegnanti danno molta importanza alla dimensione della corporeità e della vicinanza fisica. Rispetto in particolare al rapporto con i bambini, le nuove regole, che impediscono la vicinanza, sembrano rendere gli insegnanti più attenti al principio fondante della pedagogia dell'infanzia, secondo cui il bambino in età pre-scolare è principalmente il suo corpo ed è sensibile in modo particolare al canale comunicativo non verbale; perciò la relazione educativa non può fare a meno del contatto con il corpo del bambino e dell'attenzione a tutto ciò che passa attraverso la comunicazione non verbale (Savio, 2018). Riguardo al rapporto tra adulti sembra meno immediato comprendere le motivazioni della rilevanza attribuita alla presenza fisica. Una possibile spiegazione può essere rintracciata nella tradizione pedagogica della scuola dell'infanzia e ancor più dell'asilo nido nella quale la prassi della compresenza di insegnanti è ampiamente diffusa, così come la redistribuzione dei bambini tra adulti per attività di intersezione e laboratori; i contatti tra gli adulti *de visu* sono pertanto molto più frequenti rispetto ad altri gradi scolastici, innescando routine relazionali fondate sullo sguardo reciproco e la comunicazione diretta. La chiusura nelle *bolle* ha dunque rappresentato un notevole cambiamento non tanto e non solo sul piano operativo, ma soprattutto su quello psicologico: timore di non essere capiti e di non capire, percezione del venir meno di quella dimensione sensoriale della comunicazione che consente di cogliere con immediatezza "ciò che sta accadendo qui", sensazione di solitudine e di mancanza di appoggio. Se nei confronti dei bambini si tratta della preoccupazione di non poter essere all'altezza del proprio mandato pedagogico che richiede vicinanza e contatto fisico, a causa delle prescrizioni del distanziamento, nei confronti dei colleghi sembra emergere maggiormente il bisogno di condividere "in diretta" e nell'immediatezza della quotidianità i problemi e le scelte proposti dalla situazione pandemica. Si tratta di vissuti di inadeguatezza e di solitudine di fronte ai cambiamenti forzati imposti dalla "ripartenza" che trovano riscontro nei dati della ricerca svolta dall'ISTAT, già citata nel primo paragrafo, dai quali risulta la condizione di isolamento vissuta dalle educatrici in conseguenza all'organizzazione per *bolle*.

Tornando alla nostra indagine, anche riguardo all'ambivalenza di giudizio rispetto alla chiusura nelle *bolle* si riscontra una convergenza tra quanto riferito a proposito dei rapporti coi bambini e quanto emerso dai questionari rispetto al rapporto tra colleghi. L'azione educativa all'interno della *bolla* appare più distesa, meno affrettata, maggiormente centrata sulle esigenze di ogni singolo bambino, rispetto alla più complessa vita quotidiana delle realtà educative nelle quali risultava abituale l'alternarsi tra momenti in sezione e momenti di intersezione, l'utilizzo a turno di spazi attrezzati diversi, maggiori opportunità di scambio tra bambini di età diverse e di gruppi differenti. D'altra parte la chiusura imposta dall'organizzazione a *bolle*

appare restringere quella possibilità di socialità estesa con gli altri bambini ed insegnanti che viene sentita come una delle più importanti “cifre” dell’educazione extradomestica.

Sembrano contrapporsi nelle parole delle insegnanti due diverse immagini di scuola che, come le figure ambigue della psicologia della Gestalt, mostrano contemporaneamente due facce della stessa medaglia: una scuola “tradizionale” nella quale ciascuna insegnante o coppia di insegnanti lavora separatamente con i “propri bambini”, e una scuola “aperta” nella quale all’incontro tra bambini di gruppi istituzionali differenti corrisponde un’organizzazione complessa nella quale ciascun bambino, al fine di un arricchimento dell’offerta formativa, può, in certi momenti della giornata, interagire con compagni ed insegnanti diversi. Occorre rimarcare che la valorizzazione della “chiusura” sarebbe in contrasto con la finalità di ampliare via via le reti relazionali dei bambini per formarli a una socialità aperta, fiduciosa e inclusiva, propria dei servizi educativi e scolastici 0-6 secondo quanto espresso in documenti di indirizzo nazionali (*Indicazioni per il curricolo della scuola e del primo ciclo d’istruzione dell’infanzia*, Miur 2012; *Indicazioni e Nuovi scenari*, Miur, 2018; *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, Miur, 2020b) e internazionali (*Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*, Lazzari, 2016). Questa finalità ha portato negli anni a forme di organizzazione dei gruppi sempre più aperte e a parlare di sistemi di riferimento piuttosto che di figura di riferimento. Analogamente, rispetto ai rapporti tra colleghi, emerge la contrapposizione tra la positività di rapporti di maggiore vicinanza, possibilità di collaborazione e assunzione di responsabilità in un ambito ristretto come quello della sezione/*bolla* e il timore che la chiusura induca a forme di autoreferenzialità e minore attitudine al confronto. Anche in questo caso si delineano due immagini contrapposte: quella di una realtà educativa che, alla stregua di quanto accade nei gradi scolastici ulteriori, prevede una divisione stabile in gruppi, più consona a un lavoro che privilegia la dimensione didattica e la protezione entro contesti sociali ristretti facili da governare, e quella più “aperta” che crede nella necessità educativa di un allargamento della rete relazionale dei bambini attraverso la sperimentazione di modalità di socialità differenti e che, sulla base del medesimo principio, ritiene che anche gli adulti debbano orientare la propria professionalità verso la creazione e il consolidamento di una “comunità educante”, aperta al confronto e alla collaborazione sulla base di idee di bambino ed educazione condivise.

Anche questi rilievi trovano riscontro nelle ricerche più recenti che indagano i vissuti del personale educativo nel periodo della “ripartenza”, citate nel primo paragrafo. L’indagine ISTAT evidenzia come per gli insegnanti l’organizzazione in *bolle* rappresenti un’importante limitazione per il venir meno dei momenti di intersezione. La ricerca del Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia conferma questo dato, rivelando però un aspetto che sembra mettere in secondo piano la valorizzazione educativa di una socialità aperta: le attività e i materiali laboratoriali che generalmente caratterizzano i momenti di intersezione vengono, nel possibile, riproposti all’interno delle *bolle*, preservando così la dimensione didattica all’interno del gruppo chiuso; sono invece poche le iniziative messe in campo per mantenere una qualche forma di rapporto tra le *bolle* e quindi per promuovere progressivamente, nei modi consentiti, la formazione all’apertura sociale e al senso di comunità. Tale riscontro suggerisce che il dilemma tra scuola “aperta” e scuola per gruppi stabili, per quanto riguarda i servizi e le scuole dell’infanzia, richiede approfondimenti, a livello di riflessione e di ricerca, sul significato e il valore dell’una e dell’altra soluzione.

Con riferimento all’idea iniziale della pandemia come analizzatore di fenomeni educativi, crediamo che i dati della nostra indagine, integrati con quelli emersi dalle indagini successive, possano offrire non solo una fotografia dei vissuti connessi alle difficoltà della pandemia, ma anche uno spaccato rispetto a convinzioni e prassi più o meno consolidate nei servizi e nelle scuole dell’infanzia del nostro Paese che richiedono di essere ripensate o almeno discusse. Emerge pertanto l’esigenza di un tipo di formazione finalizzata a rendere esplicito quanto di implicito è presente nei convincimenti e nelle pratiche educative. Una formazione a pieno titolo “riflessiva” che veda gli educatori e gli insegnanti come protagonisti delle proprie scelte attraverso il sostegno delle loro capacità di problematizzare e verificare progetti ed esperienze. Si muovono in questa direzione le proposte della *Teacher research* (cfr. Lankshear & Knobel, 2004) e, in particolare, nel nostro Paese, della “ricerca-formazione” (cfr. Asquini, 2018), un approccio che, abbinando appunto formazione a ricerca, promuove la postura mentale di un insegnante riflessivo e favorisce analisi e cambiamenti sul piano dei convincimenti oltre che delle pratiche educative (cfr. Luppi, 2018).

Riferimenti Bibliografici

- Asquini, G. (2018) (Ed.). *La Ricerca-Formazione. Tesi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (1993). Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Eds.), *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia* (pp. 1-16). Bergamo: Junior.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23, 13-22.
- Chan Dayal, H., & Tiko, L. (2020). When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/1836939120966085>.
- Choi, Y. (2020). A study on the emotional experiences of child care teachers and changes in their daily routine in centers after COVID-19. *Korean Journal of Early Childhood Education*, 22 (1), 253-279. <https://doi.org/10.15409/riece.2020.22.1.12>.
- Eadie, P., Levickis, P., Murray, L., Page, J., Elek, C., & Church, A. (2021). Early Childhood Educators' Wellbeing During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 903-913. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01203-3>.
- Garaffo, T., Lichene, C., Molina, P., Porcheddu, A., Sannipoli, M., & Savio, D. (in corso di stampa). Fotografie della riapertura: i primi risultati dell'indagine promossa dal Gruppo nazionale Nidi e Infanzia. In F. Falcinelli, & E. Mignosi (Eds.), *Lo zerosei di fronte all'emergenza COVID: esperienze e riflessioni pedagogiche*. Bergamo: ZeroSeiUp.
- Gayatri, M. (2020). The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8 (6), 46-54.
- 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.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- ISTAT – Università di Ca' Foscari di Venezia (2021). *I servizi educativi per l'infanzia: ripresa e sviluppi dopo la pandemia*. <https://www.youtube.com/watch?v=Kxjgh2iNCTQ>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A Handbook for Teacher Research: form design to implementation*. New York: Open University Press.
- Lapassade, G. (1971). *L'analisi istituzionale*. (trad. it.). Milano: Isedi (edizione originale, 1974).
- Lazzari, A. (2016) (Ed.). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Lee, Y-Fang (2020). Crisis of care and education in the early years: Paradoxical moments in the global pandemic. *Global Studies of Childhood*, 10 (4), 385-394.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- 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 (LLL)*, 36, 3-25.
- Luppi, E. (2018). La ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Tesi, esperienze, prospettive* (pp. 204-209). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (2020). Testimonianza sulla chiusura dei nidi in Italia: come resistere all'incertezza in tempi di pandemia?. *Zero-a-seis*, Florianopolis, v. 22, n. especial, dez./dez., 1188-1196. <https://10.5007/1980-4512.20-20v22nespp1188>.
- Miur (2012). *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <http://www.indicazioni-nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>.
- Miur (2018). *Indicazioni e Nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>.
- Miur (2020a). *Sistema 0-6. Orientamenti pedagogici sui LEAD: Legami educativi a distanza*, documento elaborato dalla Commissione infanzia sistema integrato Zero-Sei. <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead->.
- Miur (2020b). *Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/doc02426720200803184633.pdf/-95304f45-f961-bffc-5c6a-8eed6b60fc92?t=159653399327>.
- Miur (2020c). *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6*. <https://www.miur.gov.it/documents/>

- 20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=16093477-10638.
- Mortari, L. (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari, L. Ghiotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 41-76). Roma: Carocci.
- OMEP Executive Committee, World Organization for Early Childhood (2020). Position Paper: Early Childhood Education and Care in the Time of COVID-19. *International Journal of Early Childhood*, 52, 119-128.
- Park, E., Logan, H., Zhang, L., Kamigaichi, & N., Kulapichitr, U. (2021). Responses to Coronavirus Pandemic in Early Childhood Services Across Five Countries in the Asia-Pacific Region: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00278-0>.
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Odegard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 129-144. <https://doi.org/10.1007/S13158-020-00267-3>
- Reimers, F.M., & Schleicher A., with assistance from G. A., Ansah (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid – 19 pandemic is changing education*. OECD, Preliminary Report. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf.
- Savio, D. (2018). Prendersi cura nello 0-6. Le qualità di una relazione che “fa fiorire”. *Infanzia*, 2, 103-107.
- Spaul, N. (2020). COVID-19 and schooling in South Africa: Who should go back to school first? *Prospects*. 1-10. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09470-5.pdf>.
- Strass A., & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. Paris. <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>.
- Van der Graaf, L. et al. (2021). *Research for CULT Committee – Education and Youth in Post-COVID-19 Europe – Crisis Effects and Policy Recommendations*. Brussels: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU\(2021\)-690872_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2021/690872/IPOL_STU(2021)-690872_EN.pdf).
- World Bank (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>.

The WebQuest as an evaluation tool

Il WebQuest come strumento di valutazione

Sergio Miranda

University of Salerno, Dept. of Human Science, Philosophy and Education

Davide Di Palma

University of Naples "Parthenope", Department of Exercise and Wellness Sciences

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Miranda, S., Di Palma, D. (2021). The WebQuest as an evaluation tool. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 150-164.

Corresponding Author: Sergio Miranda
semiranda@unisa.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: May 24, 2021

Accepted: July 20, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p150>

Abstract

In the current cultural landscape, dominated by the web and the massive use of digital devices, we are increasingly moving towards the use of new teaching methods, centred on the learners that are the protagonist of their own learning process. These new methodologies aim to encourage learning and collaboration. The recent situation, unfortunately, characterized by the Covid-19 pandemic, has placed even more emphasis on this type of active teaching methodologies. Among them is the WebQuest, a guided online research for learning various disciplines. The WebQuest is divided into several phases ranging from the sharing of websites to obtain information, up to the preparation and presentation of a group work obtained by processing the information found on the pointed out websites. The WebQuest therefore allows participants to spend time processing the suggested information rather than searching for it. This study consisted in the experimentation of a WebQuest designed for two groups of students from both the University of Salerno and the University of Napoli "Parthenope", in order to verify its potential also as an evaluation tool. From this carried out experience, it emerged that the methodology of the WebQuest, in addition to avoiding the disorientation of free navigation, favoured a formative use of the internet, by placing the comparison with the data available on the web and cooperative learning on significant tasks at the centre of the didactic action. Moreover, it has proved particularly effective also as an evaluation tool, clearly highlighting the skills acquired by the students during this experience.

Keywords: WebQuest; learning; active learning; evaluation; web research.

Riassunto

Nell'attuale panorama culturale dominato dal web e dall'uso massivo di dispositivi digitali, si va sempre più verso l'utilizzo di nuove metodologie di insegnamento, incentrate sul discente protagonista del proprio processo di apprendimento. Queste nuove metodologie, definite "attive", mirano a favorire gli apprendimenti e la collaborazione. La situazione attuale purtroppo caratterizzata dalla pandemia da Covid-19, ha posto ancor più l'accento su questo tipo di metodologie. Fra esse c'è il WebQuest, una ricerca guidata in rete per l'apprendimento di varie discipline. Il WebQuest si articola in alcune fasi che vanno dalla condivisione dei siti web da cui prendere informazioni, fino alla preparazione e presentazione di un lavoro di gruppo ottenuto elaborando, appunto, le informazioni ritrovate nei siti web indicati. Il WebQuest consente ai partecipanti di impiegare tempo a elaborare le informazioni suggerite piuttosto che a cercarle in rete. Il presente studio ha riguardato l'utilizzo di un WebQuest opportunamente progettato ed integrato per un gruppo di studenti dell'Università di Salerno ed uno dell'Università di Napoli "Parthenope", allo scopo di scoprirne le potenzialità anche come strumento di valutazione. Dall'esperienza effettuata, è emerso che la metodologia del WebQuest, oltre ad evitare il disorientamento di una navigazione libera, ha favorito un uso formativo di internet, ponendo al centro dell'azione didattica il confronto con i dati disponibili sul web e il lavoro di apprendimento cooperativo su compiti significativi e, inoltre, si è dimostrato particolarmente efficace anche come strumento di valutazione, facendo emergere con chiarezza le competenze acquisite dagli studenti che hanno partecipato.

Parole chiave: WebQuest; insegnamento; didattica attiva; valutazione; ricerche sul web.

Credit author statement

Gli autori hanno lavorato insieme all'idea sviluppata e descritta in questo paper contribuendo alla stesura dell'abstract e delle conclusioni oltre che a rivedere e integrare l'uno le parti scritte dall'altro. Nello specifico, Davide Di Palma ha elaborato il paragrafo 1, l'introduzione e lo scenario di riferimento e Sergio Miranda ha elaborato il paragrafo 2 sulla sperimentazione.

1. Introduzione e scenario di riferimento

La pandemia da Covid-19 ha reso indispensabili una serie di interventi che hanno avuto conseguenze nella vita comunitaria ed in particolare nelle scuole e nelle università identificate come ambienti ad alto rischio. Il passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza ha rappresentato l'unica azione in grado, da un lato, di garantire il diritto all'istruzione di tutti gli studenti di qualsiasi ordine e grado e, dall'altro, di tutelare la salute dei numerosissimi soggetti che operano in questo settore. La didattica a distanza (DaD), seppur apparentemente recente, ha radici in isolati fenomeni dei primi decenni del Novecento per poi prendere forma a partire dal secondo dopoguerra grazie al supporto di comunicazioni telefoniche, testi scritti, audiocassette e videocassette spedite per posta, programmi radiofonici e televisivi. Questo ha consentito una crescita culturale sempre più diffusa (Matthews, 1999; Birnbaum, 2001).

Ma la vera rivoluzione si è avuta con la diffusione dei personal computer e di Internet che sono entrati nel mondo delle università e della formazione dando vita a ciò che verrà definito come e-learning, ovvero un insieme di tecnologie, servizi e contenuti che consentono l'apprendimento attraverso l'interazione, la multimedialità, l'interattività e le relazioni tra utenti (Eletti, 2002). Anderson (2011) definisce l'e-learning come una tra le tante possibilità di insegnamento e apprendimento esistenti e ne sottolinea, come peculiarità, la flessibilità, ovvero la possibilità di offrire accesso senza vincoli di spazio e di tempo a numeri elevati e a diverse tipologie di utenti (Traxler, 2018). L'e-learning stimola ad abbandonare la logica sequenziale e schematica del libro, a vantaggio di una modalità ipertestuale, reticolare, che favorisce le interazioni tra i saperi e la concezione della conoscenza come entità dinamica, personalizzata e costruita attivamente dal discente, opportunamente sollecitato anche da stimoli provenienti sia dalla cosiddetta educazione formale, sia da quella informale e non formale (Bonaiuti, 2006; Anderson, 2011; Persico & Midoro, 2013). Tale approccio consente, inoltre, condivisione di contenuti in tempo reale, sia da parte di docenti e tutor che preparano video-lezioni, dispense o esercitazioni, sia da parte degli studenti stessi che elaborano materiali, tesine e documenti e li mettono a disposizione degli altri utenti per discuterne anche fuori dall'orario delle lezioni.

Di contro, non mancano una serie di criticità e svantaggi. Nell'e-learning, spesso, non c'è un confronto immediato, uno scambio di sguardi e gesti, manca la possibilità di cogliere i segnali non verbali. Inoltre, la partecipazione a distanza in luoghi domestici causa maggiore propensione a distrarsi dalla lezione, frequenti fenomeni di isolamento e sofferenza riconducibili al bisogno insoddisfatto di interazione sociale, fisica e verbale e una serie di problematiche di natura tecnica che possono impedire una proficua partecipazione (Dyrud, 2000).

La DaD, divenuta protagonista nel periodo pandemico a causa del suo improvviso utilizzo, differisce sia dai principi che dai vantaggi dell'e-learning caratterizzandosi, spesso, con strategie di insegnamento e valutazione molto vicine agli approcci metodologici centrati sulla trasmissione piuttosto che sull'interazione e sulla partecipazione e non garantendo alcun livello di flessibilità o di personalizzazione (Capperucci, 2020).

È evidente, dunque, che l'efficacia della DaD dipenda dall'autonomia dei partecipanti, sia docenti che discenti (Firat, 2016; Jacobs, Renandya & Power, 2016), in quanto entrambi gli attori, sono responsabili del successo di qualsiasi iniziativa formativa (Margiotta, 1999; Campione, 2015). In tal senso, la scelta di opportuni strumenti e di metodologie che sappiano stimolare lo studente nella co-costruzione dei processi di apprendimento diventa un passaggio fondamentale, soprattutto nel contesto universitario che, ancora ad oggi, è prevalentemente basato sulla didattica trasmissiva (Panciroli, 2018).

Tra gli strumenti ritenuti validi da questo punto di vista, c'è il WebQuest, un approccio tramite il quale si chiede agli allievi di analizzare una serie di risorse e di mettere in pratica le proprie abilità creative e di pensiero critico per arrivare a risolvere un problema (Wegerif, 2007; Kachina, 2012). Al riguardo, nella ricerca d'azione di Kanuka (2005), i WebQuest sono risultati essere il più efficace degli strumenti esaminati per lo sviluppo del pensiero critico negli studenti adulti in Canada. Allo stesso modo, i risultati di uno studio sperimentale condotto in Cina da Zhou et al. (2012) hanno rivelato che l'integrazione di WebQuest nell'insegnamento può esercitare effetti positivi sul pensiero critico tra gli studenti delle scuole superiori. Più recentemente, i risultati empirici dello studio sui metodi misti di Ebadi e Rahimi (2018) in Iran sono stati evidenzianti come l'istruzione basata su WebQuest può migliorare il pensiero critico.

L'articolo nasce da queste premesse con l'intento di descrivere un'esperienza di adozione del WebQuest come possibile strumento di valutazione in un contesto universitario, osservandone gli effetti.

Il WebQuest, ideato nel 1995 da Dodge della San Diego State University, è un ambiente costruttivista in grado di promuovere l'autonomia degli allievi mediante strategie di lavoro cooperativo e di problem solving che si basano sull'uso di Internet e delle risorse che mette a disposizione come, ad esempio, le risorse didattiche aperte (*Open Educational Resources*), fonti accessibili a tutti, in pieno accordo con gli obiettivi del Processo di Bologna (Tammaro, 2015). Tale metodologia si configura come un tentativo di integrare le nuove tecnologie con l'insegnamento, creando un ambiente di apprendimento dinamico e facilmente accessibile da tutti.

March (2004) ha ulteriormente ampliato la definizione di WebQuest definendolo un ambiente di apprendimento strutturato che utilizza sia collegamenti a risorse essenziali sul World Wide Web, che compiti autentici capaci di motivare l'indagine degli studenti su uno specifico argomento. Proposto spesso sotto forma di domanda aperta, il WebQuest mira a sviluppare simultaneamente le competenze individuali e quelle di partecipazione nel gruppo fornendo materiali, consentendo l'utilizzo della tecnologia per la risoluzione dei problemi, richiedendo l'elaborazione delle informazioni e la collaborazione tra i partecipanti per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Kurtulus e Ada (2012), hanno ipotizzato due possibili tipologie di WebQuest: a breve o a lungo termine: la prima si articola in un periodo di massimo 3 incontri o lezioni, mentre la seconda prevede periodi più lunghi. Secondo March (2008), a prescindere dall'orizzonte temporale previsto per il completamento delle attività e facendo riferimento ad una rivisitazione della tassonomia di Bloom come quella di Anderson e Krathwohl (2001), un buon WebQuest deve sempre spingere lo studente ad applicare abilità di ordine superiore come quelle di analisi, sintesi e valutazione. Generalmente, i WebQuest contengono sei parti (Dodge, 1995; 2001; March, 1998), sintetizzate in Tab.1.

Parti	Contenuti
1. Introduzione	Vengono fornite le informazioni di base ed introdotti i partecipanti nella situazione proposta; spesso si impiega la simulazione di una situazione reale per rendere più attraente il progetto.
2. Compito	Viene definito cosa produrre. Non viene ancora descritto come dovrà essere svolto il compito ma solo quale sarà.
3. Risorse	Vengono indicate le risorse web da consultare, che possono essere uguali per tutti i discenti o suddivise per gruppi ed elencate a seconda delle funzioni. Si tratta di risorse liberamente fruibili in rete, precedentemente visitate, recensite o appositamente preparate dal docente. Si possono, inoltre, fornire informazioni come indirizzi mail o numeri telefonici di esperti a cui potersi rivolgere per ricercare la risposta ai quesiti posti. Le fonti possono essere integrate con materiali cartacei quali fotocopie o libri; è tuttavia importante che l'utilizzo del web sia fondamentale per svolgere il compito.
4. Processo	Si descrivono nel dettaglio le attività che gli studenti devono svolgere per portare a termine il compito. È importante che questa sezione sia ben progettata, che contempli l'eventuale suddivisione in gruppi, preveda esercitazioni pratiche ed un ruolo attivo dei discenti. Si dovrà: <ul style="list-style-type: none"> ○ Descrivere le fasi del lavoro, ovvero suddivisione in gruppi, distribuzione dei compiti, consultazione web in gruppi, discussione in classe, attività pratiche, studi sul campo o ricerca-azione, interviste etc.; ○ Organizzare gli eventuali ruoli dei partecipanti, affidando a ciascuno responsabilità proprie o di gruppo e fornendo tutte le informazioni necessarie per svolgere il compito.
5. Suggerimenti	Si possono inserire dei consigli per aiutare i discenti a organizzare le informazioni raccolte fornendo ad esempio degli elenchi di domande a risposta più o meno guidata, griglie organizzative, mappe concettuali, scalette temporali etc. È altresì utile inserire in questa sezione una griglia che espliciti fin da subito i criteri di valutazione delle attività assegnate. Ciò consente di suddividere l'attività nei vari aspetti che la compongono e di individuare i punti di forza e i punti deboli dei lavori svolti, facilitando il feedback del docente e l'avvio di un processo di miglioramento continuo per gli studenti.
6. Conclusione	È il momento in cui si riepiloga il lavoro svolto, vengono presentati i prodotti dei gruppi e si ricorda agli studenti cosa hanno imparato. Prevede sempre una fase di suggerimenti su come successivamente ampliare l'esperienza per acquisire ulteriore conoscenza.

Tabella 1: Le parti caratterizzanti un WebQuest

Lamb & Teclehaimanot (2005) e Turville (2008) aggiungono un settimo elemento, “Guida o Consigli per l’apprendimento”, attraverso il quale l’insegnante fornisce un ulteriore supporto descrivendo come condurre le indagini, come preparare le domande guida e come organizzare le informazioni trovate.

Il WebQuest va oltre la semplice ricerca e facilita lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive richiedendo l’utilizzo di capacità quali la comparazione, la classificazione, l’induzione, la deduzione, l’analisi degli errori, il sostegno di una tesi, l’astrazione e l’analisi delle prospettive. Gli allievi, infatti, provvedono non solo a reperire da soli le informazioni ma anche a rielaborarle e ad usarle, individuando criticità e ricostruendo un più efficace percorso che porti a soddisfare il compito e gli obiettivi di apprendimento definiti dall’insegnante.

È importante sottolineare che, attraverso questo strumento, gli studenti non fanno più riferimento solo a risorse pensate unicamente per loro, come ad esempio i tradizionali libri universitari, ma hanno la possibilità di misurarsi con la realtà esterna al contesto formativo formale, attingendo a risorse e informazioni liberamente fruibili. Diventano, quindi, protagonisti attivi del processo di “educazione all’informazione” e sviluppo delle competenze digitali che al giorno d’oggi appare una condizione imprescindibile per qualsiasi percorso formativo (Elgeddawy, 2018; Leonard & Idek, 2020).

La rapida introduzione di questa metodologia nei contesti formali d’istruzione ha visto uno sviluppo degli studi che per analizzarne l’efficacia. Alcune ricerche quantitative (Blanco, Fuente & Dimitriadis, 2004; MacGregor & Lou, 2004; Gaskill, McNulty & Brooks, 2006; Savinova & Pozdnyakova, 2020) e qualitative (Almeida, Vesu & Ponte, 2003; 2004; 2005; Angeli & Valanides, 2004; Hung, 2004; Murphy et al., 2019; Fokina, Yudina & Sataev, 2021) svolte sul lavoro degli studenti in ambienti di apprendimento con WebQuest, continuano a supportare gli stessi risultati di altri studi sviluppati in contesti di lavoro collaborativo, in merito a: maggior coinvolgimento degli studenti quando si lavora su argomenti reali di loro interesse; predisposizione al lavoro di gruppo; preferenza dell’aiuto tra pari rispetto a quello dell’insegnante; motivazione degli studenti; efficacia dell’apprendimento, raggiungendo un elevato sviluppo di strategie cognitive. Diverse ricerche mostrano che i percorsi formativi costruiti tramite questo approccio metodologico influiscono positivamente sui risultati degli studenti offrendo loro un ambiente che gli consenta, potenzialmente, di andare anche oltre le loro capacità (Bereiter & Scardaanalia, 1984; Cho & Jonassen, 2002; Martínez & de la Fuente, 2004; Torrano & González Torres, 2004; Tsihouridis et al., 2019; Leonard & Idek, 2020). La tecnologia, per mezzo di approcci metodologici come quello qui discusso, può, quindi, migliorare l’apprendimento collaborativo e l’interazione sociale grazie alla sua natura orientata all’indagine e basata sui compiti autentici (Yang, Tzu & Komara, 2011; Warda, 2018; de Souza, de Franco Rosa & Bonacin, 2020). Nel processo di lavoro di gruppo creato da un WebQuest, gli studenti si impegnano anche in uno scambio dinamico di idee e nella co-costruzione dei saperi, mentre compiono uno sforzo congiunto per raggiungere l’obiettivo finale del progetto (March, 2004). Si ipotizza quindi che i WebQuest, anche nel contesto universitario, coerentemente con i principi del costruttivismo, siano in grado di stimolare gli studenti a creare il proprio know how sulla base delle loro esperienze e sulla successiva riflessione su queste ultime (Dennen, Burner & Cates, 2018). Ciononostante, le molteplici ricerche atte a determinare l’efficacia dei WebQuest nell’insegnamento e nella valutazione di diverse discipline in molte parti del mondo, sono, spesso, circoscritte ai contesti delle scuole superiori; lasciando ampio margine di indagine dell’efficacia di tale metodologia didattica nel contesto universitario, specie di quello italiano, e in un periodo, come quello attuale, dove sia i docenti che i discenti, anche a livello accademico, hanno perso gli abituali punti di riferimento e di guida nel percorso formativo e soprattutto nelle metodologie e negli strumenti per la valutazione.

2. L’esperienza realizzata

Questa esperienza è stata condotta impiegando il WebQuest come strumento di valutazione, studiandone l’efficacia in ambito universitario durante la situazione emergenziale causata dal COVID-19 che ha forzatamente spostato le attività didattiche convenzionali in attività a distanza.

Tale sperimentazione ha coinvolto un campione di 45 studenti di cui:

- n. 19 iscritti al secondo anno della Laurea Magistrale in “Scienze dell’educazione permanente e della formazione continua” presso l’Università degli Studi di Salerno, ovvero tutti gli studenti frequentanti le lezioni del corso “Valutazione dell’e-Learning” tenuto da Sergio Miranda nell’a.a. 2020/21.
- n. 26 iscritti al secondo anno della Laurea Magistrale in “Scienze e Management dello Sport e delle Attività Motorie” presso l’Università degli Studi di Napoli “Parthenope”, ovvero tutti gli studenti frequentanti le lezioni del corso “Pedagogia Sperimentale” tenuto da Davide Di Palma nell’a.a. 2020/21.

La modalità di svolgimento di entrambi i corsi è quella di una didattica sincrona e a distanza realizzata tramite la piattaforma Microsoft Teams.

2.1 Strumenti utilizzati

La sperimentazione è stata condotta utilizzando i seguenti strumenti:

- Un WebQuest;
- Un modulo per la valutazione degli apprendimenti;
- Un modulo per la raccolta dei feedback degli studenti.

2.1.1 Il WebQuest

Il WebQuest su cui hanno lavorato gli studenti è stato predisposto tenendo conto delle indicazioni fornite da Bernie Dodge (2001). La progettazione si è articolata in più fasi.

La prima fase è consistita nello scegliere la tipologia di WebQuest da sottoporre agli studenti. Si è optato per la tipologia a breve termine, che richiede tre incontri per la sua realizzazione e si presta bene all’uso da parte di chi, come in questo caso, si avvicina per la prima volta a questo tipo di attività. Tale tipologia, inoltre, ha come scopo far acquisire agli studenti le conoscenze di base in merito ad un dato argomento.

Nella seconda fase, invece, si è proceduto alla scelta del compito e dell’argomento sui quali gli studenti avrebbero dovuto lavorare. Nello scegliere il tipo di compito, si è partiti dalla tassonomia elaborata da Dodge, optando per un compito che comporti la realizzazione di prodotti multimediali a partire dalla rielaborazione delle informazioni da reperire in rete.

Inoltre, dal momento che una delle caratteristiche del WebQuest è la costruzione di apprendimenti attraverso la cooperazione e la collaborazione degli studenti, si è scelto, per entrambi i corsi, di dividere gli stessi in vari gruppi e di assegnare a ciascun gruppo la realizzazione di un prodotto multimediale diverso a scelta tra i seguenti: una relazione in Word, una presentazione in PowerPoint, un video montato con Clipchamp¹ e un video animato con Powtoon².

Per quanto riguarda la scelta dell’argomento, si è stabilito di far lavorare gli studenti su un tema che, pur facente parte del programma di studio, non era stato ancora affrontato: le ontologie. Gli studenti avrebbero dovuto svolgere un WebQuest sulle ontologie finalizzato alla realizzazione di uno dei prodotti multimediali summenzionati.

La fase successiva è consistita nel reperimento delle risorse in rete al fine di fornire agli studenti una guida per la ricerca online. Si è partiti dalla scomposizione dell’argomento oggetto del compito in sotto-argomenti in modo tale da fornire risorse ben organizzate.

Infine, si è proceduto alla stesura del procedimento che i partecipanti avrebbero dovuto seguire. Sono stati individuati quattro punti corrispondenti ad altrettante fasi di lavoro:

- Impostare la ricerca tenendo presenti le domande guida fornite dal docente;
- Consultare i siti indicati nella sezione risorse e organizzare le informazioni tenendo presenti i sotto-argomenti indicati da ciascun sito;
- Analizzare il materiale raccolto e progettare il prodotto;
- Realizzare il prodotto.

1 Clipchamp è un ambiente on-line per la creazione ed il montaggio di filmati (<https://clipchamp.com/>).

2 Powtoon è un ambiente on-line per la creazione di animazioni (<https://www.powtoon.com/>).

Il WebQuest mostra problematiche vicine al mondo reale e richiede ai partecipanti la mobilitazione del sapere e delle conoscenze per la risoluzione di tali problematiche.

Se opportunamente integrato, il WebQuest può essere visto come strumento di valutazione autentica, una nuova impostazione valutativa che si fonda sulla convinzione che l'apprendimento si dimostri con la capacità degli studenti di generalizzare, trasferire e usare le conoscenze acquisite in situazioni reali, attraverso la ricerca, la rielaborazione e l'utilizzo di processi di pensiero più complessi (Marzano, 2013). A tal fine, è stata aggiunta una rubrica valutativa che ha permesso di focalizzare l'attenzione sugli aspetti salienti del compito e ha fornito agli studenti indicazioni chiare e precise in merito alle evidenze che sarebbero state considerate.

Nella realizzazione della rubrica valutativa si è tenuto conto delle indicazioni fornite da Tessaro (2012), prendendo a modello un suo esempio di tipo analitico, composto da una serie di dimensioni, coincidenti con le caratteristiche di qualità del compito, per ciascuna delle quali sono stati descritti dei criteri e stabiliti dei punteggi. Questi ultimi, infine, sono stati divisi in una scala nominale su tre livelli: principiante, medio e esperto.

	<u>PRINCIPIANTE</u> 1 punto	<u>MEDIO</u> 2 punti	<u>ESPERTO</u> 4 punti
CONTENUTO	L'artefatto contiene poche informazioni essenziali, altre superflue e/o ridondanti, ma sostanzialmente attinenti alle richieste.	L'artefatto contiene le informazioni essenziali derivate da più fonti opportunamente citate.	L'artefatto contiene ampie e documentate informazioni.
REQUISITI TECNICI DELLA PRESENTAZIONE	La forma dell'artefatto è di buona qualità e abbastanza adeguata al contesto, ma non c'è equilibrio fra testo e immagini; il testo è per lo più discorsivo e manca di schematizzazione. La lunghezza della presentazione non è ben tarata sul tempo a disposizione.	La forma dell'artefatto è adeguata e c'è discreto equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione è buona anche se la leggibilità potrebbe essere migliorata. La lunghezza richiede una certa ristrutturazione del discorso.	La forma dell'artefatto è pienamente adeguata al contesto; c'è ottimo equilibrio fra testo e immagini; la schematizzazione dei concetti è efficace, i caratteri sono chiari e di immediata leggibilità. La lunghezza è adeguata ai tempi.
CAPACITA' DI ESPOSIZIONE	Lo studente evidenzia alcune difficoltà nella comunicazione delle idee dovute alla carenza nella preparazione o all'incompletezza del lavoro. L'esposizione è frammentata in varie parti non collegate fra loro.	Lo studente comunica le idee con un appropriato tono di voce. L'esposizione non è sempre strutturata in modo logico; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto.	Lo studente comunica le idee con entusiasmo e con un appropriato tono di voce. L'esposizione segue rigorosamente un percorso logico predefinito; i termini specifici sono appropriati e adeguati al contesto.
CONOSCENZA DEI CONTENUTI	Lo studente legge la presentazione, ma dimostra una discreta padronanza dei contenuti; si evidenzia qualche errore di tipo concettuale. Si trova in difficoltà di fronte ad eventuali domande, ma prova a rispondere.	Lo studente si sofferma spesso sulla presentazione, ma dimostra una buona padronanza dei contenuti; a livello concettuale sono evidenti alcune incertezze, ma è comunque in grado di rispondere a domande.	Lo studente conosce senza incertezze i contenuti e utilizza la presentazione come traccia da integrare; non fa errori concettuali ed è in grado di rispondere ad eventuali domande.
RISPETTO DEI TEMPI	Nella presentazione si perde l'organizzazione dei tempi; il discorso esce dalla traccia e necessita di essere tagliato.	L'organizzazione della presentazione rispetta abbastanza i tempi a disposizione.	L'organizzazione della presentazione rispetta perfettamente i tempi a disposizione.

Tabella 2: La rubrica valutativa (adattata da Tessaro, 2012)

Terminata la progettazione, il WebQuest è stato formalizzato in un documento che è stato poi condiviso con i partecipanti.

2.1.2 Il modulo per la valutazione degli apprendimenti

Per la valutazione dei lavori realizzati, è stato implementato un modulo sulla piattaforma Google tenendo presente i criteri di valutazione esplicitati nella rubrica valutativa, ossia:

- Contenuto della presentazione;
- Requisiti tecnici della presentazione;
- Capacità di esposizione;
- Conoscenza dei contenuti;
- Rispetto dei tempi.

Per ciascuno di questi aspetti, nel modulo Google sono state previste tre risposte possibili: principiante, medio ed esperto.

Alla fine di ogni presentazione da parte di ogni gruppo, e quindi specificatamente per ciascun artefatto prodotto, tutti i partecipanti di tutti i gruppi oltre che il docente hanno potuto dare la propria valutazione utilizzando il modulo Google, attribuendo una valutazione su tre livelli in merito ad ogni punto indicato.

In questo modo, è stato possibile ottenere una valutazione tra pari in cui il lavoro di ogni gruppo è stato valutato da tutti i partecipanti in forma anonima e, infine, una valutazione di prodotto in cui il docente ha fornito la propria valutazione sull'artefatto realizzato dal gruppo.

2.1.3 Il modulo per la raccolta dei feedback degli studenti

Al fine di raccogliere il feedback degli studenti sull'esperienza svolta, è stato predisposto un questionario strutturato (Dautriat, 1995), anche in questo caso utilizzando la piattaforma Google.

Il questionario è stato opportunamente corredato da una premessa introduttiva in cui sono stati delineati gli obiettivi dell'indagine. Questo aspetto è risultato importante per favorire la partecipazione degli studenti e per porre maggiormente l'accento sul loro ruolo attivo (Arcuri & Castelli, 2000; Marzano, 2013). Sono state elaborate quattro sezioni, ciascuna delle quali contenente domande a risposta chiusa organizzate su una scala di Likert a 4 livelli (*Decisamente sì*, *Più sì che no*, *Più no che sì*, *Decisamente no* ad eccezione di una domanda a risposta aperta sui tempi di lavoro). Gli aspetti oggetto di indagine sono stati:

- L'esperienza svolta;
- Il WebQuest;
- Le modalità di svolgimento;
- Il lavoro di gruppo.

Gli studenti hanno compilato il questionario al termine della presentazione.

Il parere degli studenti è stato preso in forma anonima, allo scopo di raccogliere feedback quanto più affidabili e sinceri possibili (Notti, 2012).

2.2 Procedura di ricerca

La sperimentazione è stata condotta nell'ambito di tre incontri tra docente e studenti del relativo corso della durata di un'ora ciascuno. Tali incontri si sono svolti attraverso la piattaforma Microsoft Teams.

Oltre al tempo dedicato agli incontri, gli studenti hanno lavorato in gruppo alla realizzazione del prodotto richiesto dal compito, secondo le tempistiche e le modalità ad essi più congeniali.

2.2.1 Primo incontro "Presentazione ed organizzazione del lavoro"

Nel corso di questo incontro è stata descritta agli studenti l'attività che avrebbero dovuto svolgere, attraverso una presentazione in PowerPoint contenente i seguenti punti:

- Descrizione del progetto: il contesto in cui nasce la sperimentazione;
- Presentazione dell'attività da svolgere: realizzazione di un WebQuest sulle ontologie;
- Informazioni generali sul WebQuest: caratteristiche e potenzialità;
- Organizzazione del lavoro: divisione in gruppi, assegnazione dei compiti a ciascun gruppo, fasi del compito e tempi di consegna;
- Esplicitazione dei criteri di valutazione dei lavori: presentazione della rubrica valutativa.

Dopo una breve attività di brainstorming al fine di raccogliere le prime impressioni degli studenti in merito all'attività da svolgere, si è proceduto alla divisione degli stessi in gruppi di lavoro, a ciascuno dei quali è stato assegnato un prodotto da realizzare, specificando che ogni prodotto avrebbe dovuto trattare il tema scelto: le ontologie.

I gruppi dell'Università di Salerno sono stati suddivisi come segue:

- Gruppo 1: 5 componenti, presentazione in PowerPoint;
- Gruppo 2: 5 componenti, video con ClipChamp;
- Gruppo 3: 4 componenti video animato con PowToon;
- Gruppo 4: 5 componenti, relazione in Word.

I gruppi dell'Università "Parthenope" sono stati suddivisi come segue:

- Gruppo 1: 5 componenti, presentazione in PowerPoint;
- Gruppo 2: 5 componenti, presentazione in PowerPoint;
- Gruppo 3: 6 componenti, video con ClipChamp;
- Gruppo 4: 5 componenti video animato con PowToon;
- Gruppo 5: 5 componenti, relazione in Word.

La partecipazione ai gruppi e la scelta della tipologia di artefatto da produrre è avvenuta su base volontaria chiedendo agli studenti di organizzarsi loro in modo da distribuirsi il più possibile tra le tipologie disponibili. Alla suddivisione in gruppi, per i due corsi, è seguita la creazione dei canali su Teams, uno per ogni gruppo. In tal modo, i componenti di ciascun gruppo hanno potuto cooperare alla realizzazione del compito utilizzando un ambiente virtuale nel quale condividere informazioni e idee. Infine, il documento descrittivo sul WebQuest è stato condiviso all'interno dei canali Teams fungendo, così, da guida per lo svolgimento del compito. Gli studenti hanno iniziato ad organizzare il lavoro, dividendosi i compiti e le risorse da consultare.

2.2.2 Secondo incontro "Monitoraggio delle attività"

Nel corso di questo secondo incontro, è stato preso atto dell'avanzamento del lavoro e dell'organizzazione dello stesso da parte dei vari gruppi. Sono state fornite ulteriori indicazioni in merito all'attività da svolgere.

Si è proceduto, poi, a specificare ulteriormente le caratteristiche che ciascun prodotto avrebbe dovuto avere e a fornire, laddove necessario, opportuni feedback e suggerimenti su come andare avanti.

2.2.3 Terzo incontro "Presentazione e valutazione dei lavori"

Il terzo incontro ha visto la presentazione dei lavori realizzati dagli studenti. Ciascun gruppo ha mostrato il proprio prodotto, specificando anche le attività svolte da ogni componente.

Tutti gli studenti hanno poi valutato ogni prodotto presentato compilando l'apposito modulo realizzato. Ciò ha dato la possibilità anche ai partecipanti di valutare sé stessi riflettendo, appunto, sui vari aspetti presenti nella rubrica valutativa.

	PRINCIPIANTE	MEDIO	ESPERTO
<i>Valutazione dei contenuti</i>		X	
<i>Valutazione dei requisiti tecnici</i>			X
<i>Valutazione della capacità di esposizione</i>		X	
<i>Valutazione della conoscenza dei contenuti</i>		X	
<i>Valutazione del rispetto dei tempi</i>	X		

Tabella 3: Esempio di valutazione espressa da uno studente sul lavoro presentato da un gruppo

Infine, terminate tutte le presentazioni e le relative valutazioni, ciascuno studente ha compilato il questionario ed espresso, in tal modo, le proprie impressioni in merito all'esperienza svolta.

2.3 Analisi dei dati

Il questionario è stato suddiviso in 4 sezioni:

1. Valutazione dell'esperienza
2. Impressioni sulla metodologia del WebQuest
3. Svolgimento del WebQuest
4. Informazioni sul lavoro di gruppo.

In ciascuna sezione sono state inserite delle domande specifiche con possibili risposte organizzate su quattro fasce di soddisfazione/gradimento.

Tutte le domande impiegate e le relative risposte, sia degli studenti dell'Università di Salerno che quelle degli studenti dell'Università "Parthenope", sono riportate in Tab.4.

SEZIONE 1: Valutazione dell'esperienza				
Domanda	Risposte			
	Decisamente sì	Più sì che no	Più no che sì	Decisamente no
1.1. Soddisfatto/a dell'esperienza di WebQuest svolta?	13	19	6	6
1.2. Le sue conoscenze pregresse sono risultate sufficienti allo svolgimento del compito assegnato?	6	19	13	6
1.3. Ritieni che l'attività proposta sia in linea con gli argomenti del corso?	13	26	6	0
SEZIONE 2: Impressioni sulla metodologia del WebQuest				
	Risposte			
	Decisamente sì	Più sì che no	Più no che sì	Decisamente no
2.1. Ritieni che il WebQuest sia una metodologia didattica funzionale allo sviluppo degli apprendimenti?	16	19	10	0
2.2. Ritieni il WebQuest una metodologia di ricerca su internet più efficace della ricerca libera?	16	26	3	0
2.3. Userebbe la metodologia del WebQuest in un'eventuale attività didattica?	16	19	10	0
SEZIONE 3: Svolgimento del WebQuest				
	Risposte			
	Fino a tre ore	Da tre a 5 ore	Da 5 a 7 ore	Oltre 7 ore
3.1. Quanto tempo ha impiegato per lo svolgimento del WebQuest sulle ontologie?	3	16	10	16
	Risposte			
	Decisamente sì	Più sì che no	Più no che sì	Decisamente no
3.2. Le informazioni fornite in fase di presentazione del WebQuest sono state sufficientemente chiare ed esaustive?	16	26	3	0
3.3. Le risorse internet indicate sono state sufficienti per lo svolgimento del WebQuest	13	32	0	0
SEZIONE 4: Informazioni sul lavoro di gruppo				
	Risposte			
	Decisamente sì	Più sì che no	Più no che sì	Decisamente no
4.1. L'attività proposta ha favorito il confronto e la cooperazione nel gruppo?	35	10	0	0
4.2. La suddivisione in gruppi ha influito positivamente sulla realizzazione del prodotto finale?	29	13	3	0
4.3. L'attività proposta ha favorito il rafforzamento delle relazioni nel gruppo?	19	26	0	0

Tabella 4: I dati raccolti tramite il questionario

Per una verifica sull'affidabilità del questionario impiegato, è stato calcolato il valore di Cronbach che è risultato essere pari a 0,86.

Per poter trarre delle conclusioni sull'esperienza condotta, i dati raccolti sono stati aggregati allo scopo di rappresentare in modo dicotomico le percezioni rilevate. Pertanto, per le stesse domande (dalla 1.1 alla 4.3), sono accorpate le risposte "Decisamente sì" e "Più sì che no" attribuendo ad esse l'etichetta "Riscontro positivo" e "Più no che sì" e "Decisamente no" alle quali è stata attribuita l'etichetta "Riscontro negativo". Sono state successivamente calcolate le percentuali (Tab 5).

SEZIONE 1: Valutazione dell'esperienza		
	Riscontro positivo	Riscontro negativo
Domanda 1.1	70%	30%
Domanda 1.2	57,5%	42,5%
Domanda 1.3	85%	15%
SEZIONE 2: Impressioni sulla metodologia del WebQuest		
Domanda 2.1	77,5%	22,5%
Domanda 2.2	92,5%	7,5%
Domanda 2.3	77,5%	22,5%
SEZIONE 3: Svolgimento del WebQuest		
Domanda 3.1	43%	57%
Domanda 3.2	92,5%	7,5%
Domanda 3.3	100%	0%
SEZIONE 4: Informazioni sul lavoro di gruppo		
Domanda 4.1	100%	0%
Domanda 4.2	92,5%	7,5%
Domanda 4.3	100%	0%

Tabella 5: Analisi dei dati raccolti tramite il questionario

Questi dati ci permettono di proporre alcuni interessanti spunti di riflessione in merito all'utilizzo del WebQuest. Per quanto riguarda l'esperienza svolta, la maggior parte degli studenti l'ha ritenuta soddisfacente, in linea con gli argomenti di entrambi i corsi e con le conoscenze pregresse. Gli studenti, poi, hanno ritenuto che la metodologia del WebQuest fosse funzionale allo sviluppo degli apprendimenti e che fosse una modalità di ricerca in rete più efficace rispetto alla ricerca libera. Pertanto, sarebbero favorevoli ad un suo utilizzo in altre attività didattiche. In merito ai tempi di svolgimento, va sottolineato che una percentuale abbastanza alta di studenti (57%) ha impiegato oltre cinque ore per terminare il compito, usando prevalentemente le risorse indicate in fase di presentazione. L'elevato numero di ore impiegato per lo svolgimento del compito (domanda 3.1) è, con ogni probabilità, dovuto alla complessità degli strumenti usati per realizzare il prodotto e alla bassa dimestichezza degli studenti nel loro uso. Allo stesso tempo, le molte ore dedicate allo svolgimento del compito sono indice anche dell'impegno profuso dagli studenti che hanno svolto l'attività proposta con particolare dedizione. Aspetto importante è che la maggior parte degli studenti ha ritenuto il WebQuest un'attività funzionale alla cooperazione all'interno del gruppo di apprendimento, utile al rafforzamento delle relazioni interpersonali.

3. Conclusioni

I processi di valutazione sono complessi anche per le conseguenze, a volte negative, che essi possono avere sui soggetti valutati. Troppo spesso, infatti, il momento della valutazione è percepito dagli studenti come un giudizio sulla loro persona e non come un'opportunità di miglioramento. Questi aspetti si complicano ulteriormente nella didattica a distanza poiché fra docente e discente si interpone un medium che modifica, inevitabilmente, la relazione educativa. In tali contesti, cambiano i modi di interazione fra il docente e i discenti e anche fra i discenti stessi e ciò impone non solo un cambiamento dei metodi di insegnamento, ma anche nuove modalità di valutazione degli apprendimenti (Trincherò, 2006).

Nella situazione analizzata, un ulteriore elemento di complessità riguarda il fatto che l'emergenza sanitaria ha richiesto questi cambiamenti in tempi così ridotti da non consentire alcuna ri-progettazione dell'azione formativa e di conseguenza è stato semplicemente trasposto nella didattica a distanza ciò che avveniva in presenza prima della pandemia (Ranieri, 2020).

Pertanto, gli autori si sono posti il problema di sperimentare modalità di valutazione diverse da quelle tradizionali e di capire se ciò potesse funzionare nel periodo di emergenza e, nel caso, essere efficace anche nell'e-learning più in generale.

Nella DaD, la valutazione dovrebbe mirare alla verifica degli apprendimenti da molteplici punti di vista: quello del docente, ovviamente, chiamato a fornire opportuni feedback, quello dei pari e quello del soggetto in formazione. L'e-Learning, inoltre, impone una valutazione formativa e proattiva. Nel primo caso, la valutazione avviene durante il processo formativo con l'obiettivo di far prendere coscienza agli studenti delle proprie lacune e, eventualmente, di suggerire percorsi di recupero; nel secondo, invece, la valutazione ha lo scopo di stimolare gli studenti ad acquisire nuovi saperi. Questo tipo di valutazione può essere realizzata anche utilizzando studi di caso, simulazioni e problem solving, ovvero compiti vicini alle situazioni proprie della vita reale degli studenti. Inoltre, è fondamentale, che gli obiettivi formativi siano definiti in maniera precisa ed esplicitati in modo chiaro e comprensibile.

Il WebQuest proposto sembra collocarsi bene rispetto a queste considerazioni. Innanzitutto, sono stati esplicitati chiaramente i criteri di valutazione, descrivendoli ed attribuendo ad essi dei punteggi. Ciò ha fatto in modo che i partecipanti conoscessero sin da subito cosa effettivamente ci si aspettava da loro e potessero lavorare con solidi punti di riferimento. Nel WebQuest, grazie alla predisposizione dell'apposito modulo per la valutazione dei lavori, la verifica degli apprendimenti è stata realizzata da un triplice punto di vista: quello del docente, quello del gruppo dei pari e quello del soggetto in formazione. La compilazione del modulo di valutazione da parte degli studenti ha infatti consentito una valutazione di tipo collaborativo, ossia di una valutazione fra pari chiamati a vestire i panni del docente e a valutare il lavoro dei compagni. Non solo, ciascuno studente è stato chiamato a valutare anche il proprio lavoro, riflettendo in maniera critica su quanto realizzato.

Da questa esperienza è emerso che con il WebQuest è possibile realizzare una valutazione di tipo formativo e proattivo. Infatti, i partecipanti hanno avuto modo di prendere coscienza dei propri punti di forza e dei propri limiti in merito ad una serie di aspetti, come, ad esempio, la capacità di usare adeguatamente determinati strumenti o quella di realizzare una presentazione efficace di un argomento. In tal modo, essi hanno avuto modo di apportare determinate correzioni al loro processo di apprendimento, migliorando, ove necessario, le proprie conoscenze (aspetto formativo della valutazione) o acquisendone di nuove al fine di approfondire determinati argomenti o parte di essi ancora poco chiari (aspetto proattivo).

È così possibile valutare le abilità di analisi e le abilità critiche degli studenti in merito ad un corpus di informazioni, nonché le loro abilità tecniche nell'uso di specifici strumenti indispensabili alla realizzazione del prodotto finale richiesto.

Questa attività consente di osservare la capacità di generalizzare, trasferire e usare le conoscenze acquisite in situazioni reali, attraverso la ricerca, la rielaborazione e l'utilizzo di processi di pensiero più complessi; aspetti che ricordano quelli alla base della valutazione autentica.

Da quanto detto, infine, al di là della situazione emergenziale, il WebQuest si potrebbe anche utilizzare come strumento di valutazione in percorsi formativi in e-Learning in quanto coniuga in maniera efficace le caratteristiche della valutazione formativa e proattiva. Alla luce dei risultati raccolti, l'esperienza condotta impiegando il WebQuest ha portato effetti positivi. Ribadendo che l'obiettivo del lavoro era di verificare se il WebQuest potesse essere un efficace strumento di valutazione sia nella situazione emergenziale di didattica a distanza che nei percorsi formativi in e-Learning, la risposta non può che essere positiva. Ovviamente, affinché sia efficace per la valutazione degli apprendimenti, occorre che esso sia ben strutturato e corredato da ulteriori strumenti opportunamente predisposti già in fase di progettazione così come si è fatto nell'esperienza qui descritta.

Concludendo, i risultati raccolti sono sicuramente positivi e meritano ulteriori approfondimenti. Tenuto conto di queste considerazioni e dei recenti sviluppi della ricerca pedagogica in merito a processi efficaci di valutazione, un possibile utilizzo della tecnica didattica del WebQuest può essere la sua implementazione in processi di valutazione fra pari, processi che molti autori considerano funzionali allo sviluppo di apprendimenti significativi (Grion et al., 2017; Felisatti et al., 2020; La Marca et al., 2020).

Ringraziamenti

Si ringrazia la dott.ssa Maria Cristina Mondelli per la preziosa collaborazione ed il supporto attivo fornito durante tutte le fasi della sperimentazione. Si ringraziano gli studenti del corso "Valutazione dell'e-Lear-

ning” del II anno della laurea magistrale in “Scienze dell’educazione permanente e della formazione continua”, a.a. 2020/21 dell’Università degli Studi di Salerno e gli studenti del corso “Pedagogia Sperimentale” del II anno della laurea magistrale in “Scienze e Management dello Sport e delle Attività Motorie”, a.a. 2020/21 dell’Università degli Studi di Napoli “Parthenope”.

Conflitto di interessi

Gli autori dichiarano di non avere conflitti di interessi.

Riferimenti bibliografici

- Almeida, C., Vesu, F., & Ponte, J.P. (2003). WebQuest construction and implementation by mathematics student teacher: The case of a WebQuest to learn isometries. In A.M.Vilas, J.A.M.González & J.M. González (Coords.), *Advances in Technology- Based Education: Toward a Knowledge-Based Society* (pp. 1396-1399). Junta de Extremadura: Badajoz.
- Almeida, C., Vesu, F., & Ponte, J.P. (2004). Reflections of a student teacher on his construction and implementation of WebQuest to teach 7th grade statistics. In R. Ferdin (Ed.), *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference Annual: Proceedings of SITE 2004* (pp. 4353-4358). Norfolk, VA: AACE.
- Almeida, C., Vesu, F., & Ponte, J.P. (2005). Factors of success in the implementation of mathematics WebQuests: Reflections of a student teacher. In Crawford (Ed.), *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference Annual: Proceedings of SITE 2005* (pp. 3433-3437). Norfolk, VA: AACE.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Anderson, T. (2011). *The theory and practice of online learning*. Edmonton: AU Press.
- Angeli, Ch. & Valanides, N. (2004). The effect of electronic scaffolding for technology integration on perceived task effort and confidence of primary student teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(1), 29-43.
- Bereiter, C., & Scardafalnia, M. (1981). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 180(8), 173-190.
- Birnbaum, B. (2001). *Foundations and practices in the use of distance education*. Edwin Mellon Press.
- Blanco, S., de la Fuente, P., & Dimitriadis, Y. (2004). Estudio de caso: uso de WebQuest en educación secundaria. [Case Study: using WebQuest in Secondary Education.] Accessed at http://ryc.educaragon.org/files/webquest_secundaria.pdf
- Bonaiuti, G. (Ed.) (2006). *E-learning 2.0: il futuro dell'apprendimento in rete fra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Campione, V. (Ed.) (2015). *La didattica nell'era digitale*. Bologna: Il Mulino.
- Capperucci, D. (2020). 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.
- Cho, K., & Jonassen, D. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 5-22.
- Dautriat, H. (1995). *Il questionario*. Milano: Franco Angeli.
- Dennen, V. P., Burner, K. J., & Cates, M. L. (2018). Information and communication technologies, and learning theories: Putting pedagogy into practice. In G. J. Voogt, R. C. Knezek, & K. W. La (Eds.), *Second handbook of information technology in primary secondary education* (pp. 143-160). New York: Springer International Publishing.
- de Souza, C. A. G., de Franco Rosa, F., & Bonacin, R. (2020). Designing a Mobile Platform for Developing Scholar Physical Education Activities: A WebQuest Based Approach. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 49-63). Springer, Cham.
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. Accessed at http://edWeb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_WebQuests.html
- Dodge, B. (2001). *Focus: Five rules for writing a great WebQuest*. Accessed at <http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%20rules.pdf>.
- Dyrud, M.A. (2000). The third wave: a position paper. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 81-93. <https://doi.org/10.1177/108056990006300310>
- Ebadi, S., & Rahimi, M. (2018). An exploration into the impact of WebQuest-based classroom on EFL learners' critical thinking and academic writing skills: A mixed-methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 31(4), 1-35.

- Eletti, V. (2002). *Che cos'è l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Elgeddawy, M. (2018). University Students' attitude Towards Webquest: an Empirical Correlational Study. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 4(10), 207-215.
- Felisatti, E., Serbati, A., & Paccagnella, S. (2020). The peer review experience within the Teacher Education course: results from an evaluative research on students' perceptions. *Italian Journal Of Educational Research*, (24), 223-244.
- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 8(3), 191-201. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.8.3.310>
- Fokina, V., Yudina, I., & Sataev, P. (2021). Polytech WebQuest as an Organization Form of Students Project Activities. In *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions: Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020), Volume 1* (Vol. 1, p. 431). Springer Nature.
- Gaskill, M., McNulty, A., & Brooks, D.W. (2006). Learning from WebQuests. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 133-136.
- Grión, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal Of Educational Research*, 19, 209-226.
- Hung, Ch. (2004). The use of WebQuest as a constructivist learning tool in secondary school geography in Singapore. *National Educational Computing Conference 2004*.
- Jacobs, G.M., Renandya, W.A., & Power, M. (2016). *Learner autonomy*. In G. Jacobs, W.A. Renandya & M. Power (Eds.), *Simple, powerful strategies for student centered learning* (pp. 19-27). Springer International Publishing.
- Kachina, O. A. (2012). Using WebQuests in the social sciences classroom. *Contemporary Issues in Education Research*, 5(3), 185-200.
- Kanuka, H. (2005). An exploration into facilitating higher levels of learning in a text-based Internet learning environment using diverse instructional strategies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), JCMC1032.
- Kurtulus, A., & Ada, T. (2012). WebQuest on conic sections as a learning tool for prospective teachers. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 31(4), 215-228. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrs003>
- La Marca, A., Di Martino, V., & Gülbay, E. (2020). Valutazione tra pari all'università: due approcci didattici a confronto. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 154-171.
- Lamb, A., & Teclehaimanot, B. (2005). A decade of WebQuests: A retrospective. In M. Orey, J. McClendon, & R. M. Branch, (Eds.), *Educational media and technology yearbook* (Vol. 30). Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Leonard, N. A., & Idek, S. (2020). Developing Information Literacy Through The Use Of Thinking Tools In Webquest Activities. In *Language and Language Teaching Conference 2020*.
- MacGregor, S.K & Lou, Y. (2004). Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web- Site Design Support Knowledge Acquisition. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(2), 161-175.
- March, T. (1998). *Why Webquests?* Accessed at <http://tommmarch.com/writings/why-webquests/>.
- March, T. (2004). The learning power of WebQuest. *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.
- March, T. (2008). What WebQuests are (Really). Accessed at http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp
- Margiotta, U. (Ed.) (1999). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- Martínez, J. M. & De la Fuente, J. (2004). Self-Regulation of learning through the Pro-Regula Program. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 145-156.
- Marzano, A. (2013). *L'azione di insegnamento per lo sviluppo di competenze*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Matthews, D. (1999). The origins of distance education and its use in the United States. *T.H.E. Journal*, 27(2), 56-66.
- Murphy, C., Abu-Tineh, A., Calder, N., & Mansour, N. (2019). Changing from a traditional approach to learning: teachers' perceptions of introducing WebQuests into mathematics and science classrooms in Qatar. *Teachers and Curriculum*, 19(1), 9-16.
- Notti, A.M. (2012). *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. San Cesario di Lecce: Pensa.
- Panciroli, C. (2018). Innovating the architectures of university didactics / Innovare le architetture della didattica universitaria. *Education Sciences & Society*, 9(2), 39-57.
- Persico, D., & Midoro, V. (2013). Albori di una pedagogia digitale. In D. Persico & V. Midoro (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 7-15). Ortona: Menabò.
- Ranieri, M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 69-76.
- Savinova, Y. A., & Pozdnyakova, S. Y. (2020). Didactic Capacity of "Webquest" Technology In Modern Foreign Language Education. *eLearning & Software for Education*, 3, 480-484.
- Tammaro, A. M. (2015). Oer nelle Università italiane: risultati di un'indagine conoscitiva. M. Cinque (Ed.), *MOOC Risorse educative aperte, Universitas Quaderni*, 4, 53-65.

- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza. Indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione e Insegnamento*, 1, 105-119.
- Torrano, F. & González-Torres, M. C. (2003). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Traxler, J. (2018). Distance learning: Predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Tsichouridis, C., Batsila, M., Vavougiou, D., & Tsihouridis, A. (2019). WebQuests: From an Inquiry-Oriented Instruction to the Connectivist Approach to Science Teaching for the 21 st Century Learners. In *International conference on interactive collaborative learning* (pp. 395-405). Springer, Cham.
- Turville, J. (2008). Differentiating by Student Learning Preferences, Strategies and Lesson Plans. *Eye on Education*, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315854694>
- Warda, M. H. A. (2018). The impact of collaborative learning on web quest strategy used in learning educational psychology. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 13(4), 77-90.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning* (Vol. 7). Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Yang, C. H., Tzuo, P. W., & Komara, C. (2011). WebQuests and collaborative learning in teacher preparation: A Singapore study. *Educational Media International*, 48(3), 209-220.
- Zhou, Q., Ma, L., Huang, N., Liang, Q., Yue, H., & Peng, T. (2012). Integrating Webquest into chemistry classroom teaching to promote students' critical thinking. *Creative Education*, 3(3), 369-374.

The teacher training project “Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All’Emergenza: La Didattica a Distanza”. Tutoring as strategy of professional accompaniment

Il progetto di formazione docenti “Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All’Emergenza: La Didattica a Distanza”. Il tutoraggio come strategie di accompagnamento professionale

Franco Passalacqua

University of Milano-Bicocca, Dept. of Human Sciences for Education, Milano (Italy)

Monica Zanon

University of Milano-Bicocca, Dept. of Human Sciences for Education, Milano (Italy)

Sofia Bosatelli

University of Milano-Bicocca, Dept. of Human Sciences for Education, Milano (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Miranda, S., Di Palma, D. (2021). The teacher training project “Non Da Soli - La Scuola Di Fronte All’Emergenza: La Didattica a Distanza”. Tutoring as strategy of professional accompaniment. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 165-189.

Corresponding Author: Franco Passalacqua
franco.passalacqua@unimib.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: May 28, 2021

Accepted: August 17, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p165>

Abstract

This contribution, through the presentation of the results of the assessment process of the project “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza” promoted by Save the Children and supervised by the University of Milano-Bicocca, aims to outline the training process in order to define the educational role of the tutor, here defined as a figure who offers professional accompaniment to in-service teachers. This project was intended to provide through a tutoring program professional support to about 850 teachers from 70 schools distributed across 13 regions. Tutoring was provided remotely. The aim of the research is to describe the main features of the tutoring process taking into consideration the point of view of the participants -- teachers and tutors -- regarding the training methodologies adopted, educational functions enabled by tutors and the learning outcomes perceived by participants. Data was collected in July and December 2020 by way of questionnaires completed by the teachers and tutors. Descriptive univariate analysis and reflexive thematic analysis was applied to the data. Results indicate three main aspects of the tutoring process distributed across the following areas: a) the value of contextualizing and personalizing the training program to meet the educational needs of the teacher; b) the value of collaboration between tutors and teachers and among teachers themselves; c) the challenge teachers faced in reconciling theory with practice. The discussion of the results draws attention to a need for continued exploration of tutoring as a training methodology for professional accompaniment of in-service teachers.

Keywords: tutoring; professional accompaniment; tutor; in-service training; professional development

Riassunto

Il contributo si propone di caratterizzare il tutoraggio come dispositivo formativo volto all’accompagnamento professionale dei docenti in servizio mediante la presentazione dei risultati del processo di valutazione del progetto “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza”, realizzato da Save The Children con la supervisione scientifica dell’Università degli Studi Di Milano-Bicocca. Tale progetto ha inteso fornire un supporto professionale a distanza a circa 850 insegnanti di 70 scuole distribuite in 13 regioni attraverso percorsi di tutoraggio realizzati mediante piattaforme digitali di videoconferenza. Obiettivo della ricerca è delineare le caratteristiche principali del dispositivo formativo di tutoraggio attraverso la considerazione del punto di vista dei soggetti coinvolti – docenti e tutor – sulle metodologie formative adottate, sulle funzioni formative messe in atto e sugli apprendimenti percepiti dai docenti. I dati sono stati raccolti a Luglio 2020 e Dicembre 2020 mediante la somministrazione di un questionario a insegnanti e tutor-formatori. Su tali dati è stata condotta un’analisi descrittiva di tipo univariata e un’analisi tematica riflessiva. I risultati mostrano che gli elementi maggiormente caratterizzanti il percorso di tutoraggio riguardano tre ambiti principali: a) l’utilità della contestualizzazione dell’intervento di accompagnamento e della sua individualizzazione rispetto ai bisogni formativi dei docenti; b) il valore della collaborazione tra tutor e insegnanti e tra insegnanti stessi; c) le difficoltà dei tutor nel facilitare processi di ricorsività tra teoria e pratica. La discussione dei risultati evidenzia la necessità di proseguire la linea di indagine sul tutoraggio come forma di accompagnamento professionale dei docenti in servizio.

Parole chiave: tutoring; accompagnamento professionale; tutor; formazione in servizio; sviluppo professionale.

Credit author statement

Franco Passalacqua ha curato i paragrafi 1, 2, 5.1, 5.6, 5.7, 5.8 e 6. Monica Zanon ha curato i paragrafi 3, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5. Sofia Bosatelli ha curato il paragrafo 4. Il paragrafo 7 è stato scritto congiuntamente da Franco Passalacqua e Monica Zanon.

1. Introduzione

Gli effetti generati dall'esperienza pandemica sul sistema di istruzione hanno reso manifeste dinamiche che, più o meno sotterraneamente, caratterizzano da decenni la scuola italiana: la difficoltà di progettare proposte didattiche capaci di compensare le disuguaglianze di partenza negli apprendimenti degli studenti (Save the Children, 2020a; Santi, Gorghiu, & Pribeanu, 2020); le criticità di specifiche aree geografiche ma anche di singoli contesti scolastici nel farsi carico delle fragilità educative più complesse (Save the Children, 2020b); la scarsa propensione alla partecipazione a esperienze formative di una larga parte del corpo docenti (Vanini, 2018). L'impatto della scuola a distanza nelle sue diverse declinazioni – didattica a distanza, didattica integrata, etc. – sul sistema scolastico e, più nello specifico, sugli apprendimenti degli studenti, così fortemente compromessi rispetto alle rilevazioni degli anni passati (INVALSI, 2021), è pertanto difficilmente riconducibile alla sola assenza di uno spazio di apprendimento materialmente esperito. Piuttosto, tale assenza ha reso pienamente visibile le difficoltà del sistema di istruzione di elaborare strategie trasformative capaci di andare oltre la realizzazione di isolati interventi formativi e di mettere in atto forme di accompagnamento professionale che siano organiche ai contesti scolastici e che producano cambiamenti durevoli.

Se si accettano tali premesse, appare necessario ampliare la cornice di analisi sull'impatto della pandemia e interrogare la qualità delle forme di accompagnamento professionale (Paul, 2002) e di facilitazione di processi trasformativi attualmente presenti nel mondo scolastico. Tale ripensamento è, invero, da tempo dibattuto in ambito pedagogico per via della nota inefficacia dei programmi formativi nel nostro paese (OECD, 2013; OECD, 2019). Lo stravolgimento portato dalla pandemia Covid-19 sui tempi, spazi e sul senso stesso del fare scuola ha accentuato in maniera ancor più significativa, come rilevano alcuni recenti contributi (Nigris, Balconi & Passalacqua, 2020; Pagani & Passalacqua 2020; Nigris & Passalacqua 2021), l'esigenza dei docenti di trovare forme di supporto professionale che siano adeguate ai loro bisogni formativi e alle concretissime sfide didattiche quotidiane che si trovano ad affrontare, ma che, al contempo, siano capaci di attivare "dall'interno" trasformazioni significative delle pratiche didattiche e della professionalità dei docenti (Bondioli & Savio, 2018).

Quali forme di accompagnamento professionale – ci si può allora chiedere riformulando un interrogativo costitutivo della ricerca pedagogica – sono state adottate nel periodo pandemico che presentano caratteristiche tali da poter sostenere la scuola nelle fasi post-emergenziali? Quali indicazioni si possono trarre da tali forme di accompagnamento nell'ottica del ripensamento e della riprogettazione dei dispositivi formativi in uso nella formazione dei docenti in servizio?

In questa sede si desidera offrire un insieme di riflessioni di carattere generale che aiutino ad approfondire alcuni presupposti alla base di tali domande. Queste riflessioni, in particolare, saranno elaborate a partire dalla caratterizzazione del tutoraggio come forma di accompagnamento professionale per i docenti in servizio, con l'ipotesi che possa rappresentare un supporto formativo efficace per tale ambito e non solo per quello relativo alla formazione iniziale degli insegnanti (studenti del Corso di Studi di Scienze della Formazione Primaria, docenti in anno di prova, etc), area in cui trova tradizionalmente definizione la figura del tutor (Chaliès et al., 2009) e che costituisce il perimetro entro il quale sono stati condotti gli studi principali sulle funzioni formative di tale figura (Magnoler, 2017). I presupposti che si intendono approfondire riguardano, pertanto, le funzioni formative del tutoraggio come forma di accompagnamento professionale per i docenti in grado di attivare processi di sviluppo professionale (Barbier, Chaix & Demailly, 1994) e di facilitare l'avvio di una più estesa trasformazione delle pratiche educative e didattiche dei contesti scolastici. Le caratteristiche formative del tutoraggio saranno approfondite a partire da una breve rassegna della letteratura di riferimento e, successivamente, dalla presentazione dei risultati del processo di valutazione del progetto "Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All'emergenza: La Didattica A Distanza", realizzato da Save The Children con la supervisione scientifica dell'Università degli Studi Di Milano-Bicocca.

2. Il tutoraggio come strategia di accompagnamento professionale in servizio

In ambito educativo e didattico sono identificabili due principali forme di tutoraggio: il tutoraggio tra pari come strategia di apprendimento e insegnamento collaborativo e il tutoraggio come strategia formativa

volta allo sviluppo professionale degli insegnanti. Il tutoraggio tra pari – *peer-tutoring* – definito come “use of teaching and learning strategies in which students learn with and from each other without the immediate intervention of a teacher” (Boud, Cohen & Sampson, 1999, p. 413) è una metodologia raramente accostata in letteratura (Healy, Block & Kelly, 2020) alle strategie di sviluppo professionale degli insegnanti in servizio (Topping, 2005). Al contrario, ampia e assai vivace è la tradizione di ricerca sulla figura del docente-tutor nella formazione iniziale degli insegnanti (Magnoler, 2017), con linee di indagine avviate in diversi contesti di studio, primariamente in ambito anglosassone (Glickman & Bey, 1990; Booth, 1993) e successivamente anche in area francofona (Boutin, 1995; Chaliès & Durand, 2000). Benché corposi siano gli studi e le normative ministeriali che caratterizzano il ruolo e le funzioni del tutor nella cornice della formazione iniziale dei docenti (Magnoler, 2017), ancora dibattuta e aperta è la definizione del tutor in relazione ad altre figure di accompagnamento professionale e limitati sono, almeno in ambito italiano, i contributi di ricerca sulla formazione professionale di tale figura. In anni recenti, inoltre, si è andato ampliando il confronto scientifico attorno alle specificità formative di queste figure, in primo luogo quelle di *mentor*, *coach*, *counselor*, e si è osservato che sono rivestite da profili professionali diversificati – dirigenti scolastici, ricercatori universitari, consulenti indipendenti, pedagogisti, docenti scolastici – e che, pertanto, fanno riferimento a pratiche, contesti e approcci formativi non immediatamente sovrapponibili (Krell & Dana, 2012, Van Driel & Berry, 2012; Lange & Meaney, 2013). In generale, si può affermare che la figura del tutor non presenta un ruolo significativo nella letteratura internazionale sulla formazione professionale dei docenti in servizio e che tale ruolo, piuttosto, è rivestito da figure definite con concetti caratterizzati da un campo semantico più esteso, come quello di “teacher educator” (Murray & Male, 2005; Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007) o di “facilitator” (Lange & Meaney, 2013; Perry & Boylan, 2017).

Un interessante tentativo di considerare trasversalmente la specificità formativa di tali figure e, parallelamente, di individuare un insieme comune di funzioni e competenze professionali è rappresentato dal contributo di Paul (2002; 2015) volto alla definizione del processo di accompagnamento professionale. Tale termine, comparso stabilmente nel campo delle scienze umane negli anni '90 (Chartier & Lerbert, 1993) e associato a molteplici ambiti formativi e sociali (Le Bouëdec, 2001), fa riferimento ad una relazione formativa basata su dinamiche collaborative tra formatore e formando e su funzioni di facilitazione dell'apprendimento in ottica orientativa. Nell'ambito della formazione degli insegnanti l'accompagnamento professionale è accostato tanto alla formazione iniziale – dove prevale la funzione di facilitazione dell'apprendimento e di supporto nella transizione tra i diversi contesti formativi – quanto alla formazione in servizio – dove, invece, acquisisce centralità la funzione di condivisione delle esperienze professionali e di valorizzazione della comune appartenenza ad una medesima comunità professionale (Magnoler, 2017). Paul (2010) considera l'accompagnamento non in direzione di una specifica figura professionale, quanto piuttosto nei termini di una postura professionale in cui si aiuta il soggetto in formazione a “descrivere la sua situazione, a costruire il suo problema, a identificare le sue risorse [...], a esprimere le sue scelte, a esercitare il suo potere di decisione” e in cui, collaborativamente, “si cerca insieme il modo di mobilitare quelle risorse in un dato contesto” (Paul, 2010, p. 156). In questo senso, accanto alle funzioni di costruzione di una relazione intersoggettiva e emotivamente connotata, di condivisione delle proprie scelte e pratiche professionali, di facilitazione dell'analisi e della concettualizzazione dell'esperienza professionale, il processo di accompagnamento si qualifica per la progressiva autonomia e responsabilità decisionale da far assumere all'insegnante in formazione.

Le caratteristiche appena evidenziate sono riferibili alle diverse figure formative menzionate sopra – *mentor*, *counselor*, *coach* – e per questa ragione è utile soffermarsi brevemente sul confronto tra di esse prima di considerare la figura del tutor e di metterne in luce le funzioni di accompagnamento professionale. Il *mentor* – e l'azione di *mentoring* – si caratterizza per la messa in atto da parte di un soggetto con esperienza di una relazione volta al supporto professionale di un soggetto in apprendimento. Tale supporto trova realizzazione nelle funzioni di consiglio e di guida nello svolgimento delle azioni professionali, ma anche nella funzione di aiuto nella comprensione dei valori dell'organizzazione professionale e della specificità del “ragionamento professionale” (Seidel & Stürmer, 2014). Il *mentor* è definito come una “figura di riferimento” che accompagna con fiducia senza sostituirsi al soggetto in apprendimento (Todeschini, 2007, p. 17). Per via di tali caratteristiche il *mentoring* è spesso associato in letteratura (Ingersoll & Strong, 2011) a forme di supporto professionale fornite ai docenti novizi (neo-immessi) nella fase di *induction*, ovvero a quell'insieme di azioni volte a introdurre il novizio nella comunità professionale e a supportarne il benessere la-

vorativo (Langdon et al., 2012). Il *counselor*, definito inizialmente dalle riflessioni pioneristiche di May (1991) e nella cornice della teoria rogersiana “centrata sul cliente” (Rogers, 1970), si qualifica a partire dal ruolo di orientamento di un soggetto mediante funzioni di ascolto e supporto alla comprensione di questioni personali e professionali finalizzate al miglioramento della vita individuale e sociale. Le funzioni del *counselor* operano all’interno di una relazione educativa in cui lo spazio di decisionalità del cliente o soggetto in formazione è sempre preservato. La figura del *coach*, infine, è maggiormente focalizzata su un processo di potenziamento di singole azioni professionali (Paul, 2004) volte a migliorarne l’efficacia in termini di qualità della performance. Le funzioni del coaching sono quelle di orientamento delle pratiche, più che di comprensione delle ragioni alla base delle scelte, ma anche di individuazione di strategie individualizzate volte a produrre un cambiamento professionale.

In continuità con gli studi sopracitati di area francofona sulle forme di accompagnamento professionale (Paul, 2002; 2004; Pineau, 2015) è possibile affermare che queste tre figure si collocano su posizioni diverse lungo l’asse “accompagnare-dirigere”; se le funzioni di *coaching* sono più vicine al secondo polo e quelle di *mentoring* sono situate in una posizione intermedia, quelle di *counseling* sono maggiormente orientate al polo dell’accompagnamento e, quindi, all’idea di favorire una progressiva autonomia e responsabilizzazione del soggetto in formazione (Paul, 2010). Le tre figure sono accumulate, invece, dalla messa in atto di un principio di personalizzazione del processo formativo, che rifugge da modelli lineari di formazione e che il termine di “progettazione morbida” ben esemplifica (Paul, 2004).

La figura del tutor è pienamente accostabile a quest’ultimo principio e, in senso più ampio, alla postura di accompagnamento professionale che si sta considerando. Tale figura, infatti, si distingue dalle altre per la natura ricorsiva tra teoria e pratica del processo formativo e per la presenza – come condizione costitutiva del processo stesso – di un secondo principio, quello di alternanza o di transizione continua tra diversi ambienti formativi, primariamente università e scuola. Più nel dettaglio, ricorsività e alternanza sono rilevabili nei momenti di messa in atto del sapere pratico (nel tirocinio a scuola, se si pensa alla formazione iniziale degli insegnanti), momenti di sviluppo del sapere teorico (in università) e momenti di messa in relazione tra i due saperi (nel tirocinio in università). Tre, in particolare, sono le fasi che caratterizzano il dispositivo formativo del tirocinio universitario (Darling, Hammond & Goodwin, 1993), ma che in questa sede si sceglie di estendere anche al contesto dei docenti in servizio: a) progettazione di attività didattiche da parte dei tirocinanti con la supervisione del tutor; b) realizzazione, osservazione e documentazione delle attività da parte dei tirocinanti; c) analisi della documentazione e riflessione sulle pratiche realizzate in collaborazione tra tutor e tirocinante. In un siffatto processo che mira alla creazione di meccanismi di circolarità tra il sapere teorico del docente in formazione e il sapere pratico (Pastré, 2011) e in continuità con la proposta di Magnoler (2017), è possibile qualificare l’azione di tutoraggio in quattro funzioni formative principali:

- Facilitare la capacità di osservare e documentare la pratica professionale del docente in formazione e, parallelamente, dotarsi di strumenti per documentare e successivamente condividere la propria pratica.
- Supportare la capacità di analisi della pratica professionale e di esplicitazione delle scelte compiute mettendo in parola il sapere pratico.
- Fornire supporto emotivo nelle occasioni di difficoltà professionale del docente in formazione.
- Favorire la partecipazione a momenti collettivi di lavoro di e di co-insegnamento (Chaliés, Flavier & Bertone, 2007).

Tali funzioni, se messe in relazione a quelle caratterizzanti le figure di *mentor*, *coach* e *counselor*, presentano una maggiore focalizzazione sulla specificità professionale degli insegnanti e sulle fasi del processo di sviluppo di tale professionalità, come già rilevato da Perry e Boylan (2017). Non è, però, solo una differenza relativa ad una più approfondita conoscenza della qualità del processo di sviluppo professionale del docente quella che distingue il tutor dalle altre figure, ma anche la struttura del processo formativo che, al di là delle differenti declinazioni presenti in letteratura, è pienamente dipendente dalla dialettica teoria-pratica e dalla finalità di generare capacità riflessive, tanto sulla pratica messa in atto e su quella ancora da agire, quanto sui modelli che la orientano. Tale dialettica, come rileva Magnoler (2017, p. 80), può far riferimento a tre diverse posture dell’azione di tutoraggio: quella formativa, che richiede al tutor di proporre modelli

e materiali didattici utili alla progettazione dei docenti e di monitorare, con strumenti specifici, la pratica didattica messa in atto; quella di accompagnamento – a cui si sceglie di far riferimento nel presente contributo – in cui il tutor stabilisce un “rapporto empatico e di ascolto” con il tutorato, approfondisce i bisogni formativi e opera in una dimensione collaborativa nel definire tempi, temi e obiettivi del percorso; quella istituzionale, che prevede una maggiore distanza emotiva tra formatore e formando rispetto alle due posture precedenti e una struttura dell’intervento definita dall’esterno.

3. Il progetto “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza”: la quinta funzione del processo di tutoraggio

Il progetto “Non Da Soli-La Scuola Di Fronte All’emergenza: La Didattica A Distanza” è stato avviato nel 2020 (Aprile-Giugno) ed è proseguito nella prima metà dell’anno scolastico 2020/21 (Settembre-Dicembre) con il proposito di fornire ai docenti di singoli istituti scolastici un percorso di tutoraggio configurato secondo la postura dell’accompagnamento professionale e focalizzato sui temi e sui problemi della progettazione e conduzione della didattica a distanza. Il progetto prende avvio nella cornice delle attività del gruppo “Ricerca didattica fra Scuola e Società” del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca (Balconi & Passalacqua, 2019) e dell’azione di Save the Children sul territorio nazionale di supporto professionale ai contesti scolastici in situazione di forte complessità educativa.

La progettazione del dispositivo formativo di tutoraggio è stata condotta in coerenza con le quattro funzioni di tutoraggio appena delineate, a cui è da aggiungersi un’ulteriore funzione relativa all’analisi del contesto scolastico e professionale e, più nello specifico, alla definizione dei bisogni formativi e al loro successivo monitoraggio. Tale funzione è riferibile, in senso più ampio, ad una concezione del processo di accompagnamento professionale come fenomeno che necessita di una presa in carico non solo di tipo individuale e nemmeno collettivo, ma piuttosto sistemico; il cambiamento professionale dei docenti, in continuità con la prospettiva formativa e di ricerca di Bondioli e Savio (2018), per avere luogo necessita che sia “promosso dall’interno” e, dunque, che vi sia una accurata analisi del contesto e che sia prevista la partecipazione attiva di diverse figure scolastiche già nella fase di progettazione dell’intervento e di definizione degli obiettivi. È proprio questo “momento iniziale” del dispositivo formativo (Nigris, 2018) a cui è stata rivolta una particolare attenzione nel progetto che si sta ora considerando, sia mediante l’analisi dei bisogni formativi e la successiva definizione degli obiettivi formativi condotta dal tutor assieme ai docenti, sia attraverso l’istituzione di una figura di coordinamento tra i docenti partecipanti, definito “docente-referente”, e il tutor. In questa cornice è la concezione stessa di “bisogno formativo” ad assumere rilevanza poiché è intesa, non già come una mancanza professionale di carattere individuale, ma piuttosto come un sistema di problemi professionali situati nel contesto, che evolve nel tempo (Albarelo, 2006) e che, pertanto, necessita di una presa in carico collettiva e di un continuo monitoraggio per poter essere pienamente compreso nei suoi caratteri evolutivi. Un siffatto processo di accompagnamento messo in atto tramite le azioni del tutor è così strettamente vincolato all’attivazione di dinamiche cooperative tra tutor e docenti volte a costituire una “comunità professionale di apprendimento” (Vescio, Ross & Adams, 2008) che progressivamente diviene capace di condividere l’analisi delle proprie pratiche didattiche e di elaborare in autonomia ipotesi di miglioramento.

3.1 La struttura organizzativa, le fasi e gli obiettivi del dispositivo di formazione

Il progetto è stato strutturato in quattro livelli organizzativi con il proposito di offrire un coordinamento adeguato alla numerosità dei percorsi di tutoraggio (più di 70 percorsi attivati) e, parallelamente, di facilitare una progettazione individualizzata di tali percorsi in ciascun contesto scolastico.

Livello progettuale	Referenti	Azione progettuale
Coordinamento generale	1 referente Save the Children e 1 ricercatore Università degli Studi di Milano-Bicocca.	Definizione degli obiettivi del progetto Definizione struttura progettuale
Coordinamento pedagogico	2 ricercatori dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.	Progettazione del dispositivo formativo di tutoraggio. Supervisione pedagogica e didattica dei tutor. Monitoraggio e valutazione del dispositivo formativo.
Conduzione percorsi di tutoraggio	36 tutor (per un totale di 70 percorsi di tutoraggio)	Conduzione dei percorsi di tutoraggio nelle due fasi del progetto (Aprile/Luglio 2020; Settembre/Dicembre 2020)
Coordinamento e monitoraggio dei singoli percorsi di tutoraggio	Un tutor e un docente "referente" per ciascuna scuola	Raccolta e analisi degli obiettivi formativi nei singoli contesti scolastici Monitoraggio del percorso

Tabella 1: livelli della struttura organizzativa del progetto formativo

Nel presente contributo, come già affermato, ci si concentra unicamente sull'analisi del livello progettuale "conduzione percorsi di tutoraggio". Tale livello ha inteso perseguire quattro obiettivi formativi principali.

- Sostenere la capacità di progettazione e valutazione di proposte didattiche che attivino apprendimenti significativi negli studenti e che favoriscano un loro ruolo attivo nella costruzione di nuove routine scolastiche (anche in relazione alle misure igienico-sanitarie e di distanziamento fisico introdotte).
- Supportare la capacità di documentare la pratica didattica, con particolare riferimento alla raccolta di informazioni intorno alle azioni e alle verbalizzazioni degli studenti in risposta agli stimoli e alle richieste dei docenti.
- Favorire la capacità riflessiva dei docenti intorno all'efficacia e al senso delle proposte didattiche proposte (durante i periodi di didattica a distanza e nelle fasi di distanziamento fisico in aula).
- Supportare la condivisione tra docenti di riflessioni e esperienze didattiche al fine di facilitare forme di progettazione condivisa.

I percorsi di tutoraggio sono stati strutturati in una serie di incontri a distanza, distribuiti nell'arco di 2/3 mesi per un totale circa 6/7 incontri e di 20 ore complessive. Tali percorsi sono stati progettati dai membri del coordinamento pedagogico in due fasi principali: la fase iniziale (di circa 6/8 ore) ha riguardato l'analisi dei bisogni formativi e la definizione degli obiettivi in condivisione con il docente-referente e con gli altri docenti coinvolti; la seconda fase (di circa 12/14 ore) si è focalizzata su un lavoro collaborativo di progettazione e analisi delle pratiche didattiche attraverso la messa in atto dello schema tripartito del processo di tutoraggio riportato poco sopra (Darling, Hammond & Goodwin, 1993): a) progettazione di attività didattiche; b) realizzazione, osservazione e documentazione delle attività; c) analisi della documentazione e riflessione sulle pratiche.

Fasi	Azioni
Fase 1: Analisi dei bisogni formativi e la definizione degli obiettivi (6/8 ore)	Condivisione della struttura del percorso e analisi dei bisogni formativi condotta dal tutor con docente-referente e (talvolta) con il dirigente scolastico
	Allargamento del confronto sui bisogni formativi (problemi riscontrati nella pratica didattica quotidiana a distanza) con docenti partecipanti
	Definizione con i docenti partecipanti dei temi di lavoro (relativi ad aspetti specifici della progettazione didattica e valutazione nella didattica a distanza) e degli obiettivi del percorso di tutoraggio

Fase 2: Progettazione e analisi delle pratiche didattiche (12/14 ore 6/7 incontri)	Condivisione di materiali e documentazione didattica da parte del tutor e dei docenti relativi al tema di lavoro scelto; analisi di alcuni materiali didattici attraverso la supervisione del tutor
	Progettazione, con la supervisione del tutor, di attività didattiche da realizzare in aula in relazione al tema di lavoro scelto; condivisione di strumenti per poter documentare le attività a partire da esempi forniti dal tutor
	Raccolta della documentazione relativa alle attività didattiche realizzate (via mail)
	Analisi collettiva di alcune delle documentazioni raccolte e confronto sulle attività realizzate; eventuali feedback individuali inviati dal tutor
	Riflessione condivisa sugli esiti del percorso, sugli apprendimenti messi in atto e sui nuovi bisogni formativi, emersi o modificati.

Tabella 2: fasi e azioni del percorso di tutoraggio

In sintesi, il dispositivo formativo dei percorsi di tutoraggio fa riferimento alle quattro funzioni delineate in continuità con la prospettiva di Magnoler (2017), con l'aggiunta della funzione relativa all'analisi del contesto e dei bisogni formativi. Occorre sottolineare che tra queste cinque funzioni, due sono state particolarmente valorizzate in sede di progettazione e costituiscono delle peculiarità del dispositivo oggetto di analisi: da un lato, la funzione di supporto alla documentazione delle pratiche didattiche da parte dei docenti coinvolti e di condivisione da parte del tutor della propria documentazione; tale funzione, che si discosta parzialmente da quella di matrice osservativa che caratterizza le forme di tutoraggio nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti e rispetto alla quale è ricca la letteratura circa l'efficacia formativa, soprattutto in relazione alle strategie di video-osservazione (Goldman et al., 2007), è orientata a far avviare i docenti alla progressiva capacità di descrivere la pratica e di attribuirne significato così da assumere progressivamente una postura documentativa (Balconi, 2020) che diviene leva per facilitare un processo autonomo di sviluppo professionale; dall'altro lato, la funzione di promozione della condivisione e del confronto tra colleghi sulle pratiche didattiche documentate è intesa come dimensione costitutiva dell'attività di progettazione e valutazione e, anche in questo caso, come condizione per favorire l'abitudine professionale al lavoro collegiale (Hord, 2004).

4. Metodologia

Il presente lavoro di ricerca nasce dalla messa a punto di un dispositivo di valutazione partecipata (Bezzi, 2010) del progetto formativo di tutoraggio che ha previsto il coinvolgimento diretto dei soggetti partecipanti: coordinatori scientifici e pedagogici, tutor (in totale 36), docenti partecipanti (più di 750). L'approccio metodologico adottato fa riferimento, da un lato, alla prospettiva valutativa definita di "quarta generazione" (Lincoln & Guba, 1989; Bondioli & Savio, 2014) che intende l'azione valutativa nei termini di un processo pluri-prospettico orientato all'attivazione di un confronto tra i soggetti implicati in un determinato progetto formativo e alla successiva riprogettazione dell'intervento. In questa sede si considerano unicamente i dati relativi alla valutazione del livello formativo corrispondente alla conduzione dei percorsi di tutoraggio (si veda la tabella 1), con particolare riferimento ad alcune aree: la descrizione delle funzioni di tutoraggio da parte dei docenti, la valutazione di docenti e tutor delle metodologie formative messe in atto, la percezione degli apprendimenti di docenti e tutor. I dati sono stati raccolti tramite la realizzazione di due questionari somministrati ex-post ai tutor e ai docenti partecipanti: al termine della prima fase del progetto (Aprile/Luglio 2020) sono stati somministrati 23 questionari ai tutor (22 dei quali validi) e 250 ai docenti partecolati (189 validi); al termine della seconda fase, 36 ai tutor (tutti validi) e 323 ai docenti partecipanti (293 validi). Il disegno di ricerca è stato costruito in sette fasi principali: a) monitoraggio del dispositivo formativo attraverso gli incontri di supervisione e i diari di bordo dei tutor (dati che non sono considerati in questa sede); b) prima elaborazione degli strumenti di rilevazione (i due questionari) e somministrazioni pilota (a un tutor e 5 docenti); c) elaborazione della versione definitiva dei due questionari); d) somministrazione del questionario al termine della prima fase del progetto; e) somministrazione del

questionario al termine della seconda fase del progetto; f) analisi dei dati raccolti; g) elaborazione finale del report di ricerca.

In sintesi, le domande a cui la presente ricerca intende rispondere riguardano la caratterizzazione del percorso di tutoraggio in termini di funzioni formative e di apprendimenti percepiti da parte dei soggetti coinvolti, tutor e docenti: quali aspetti di efficacia e quali elementi di criticità contraddistinguono il percorso di tutoraggio? Quali apprendimenti sono stati attivati dal percorso di tutoraggio? Quali azioni e caratteristiche formative qualificano il ruolo del tutor?.

4.1 Il campione della ricerca

Il campione della ricerca fa riferimento ai docenti delle scuole coinvolte nel progetto e ai 36 tutor che hanno condotto i percorsi formativi (23 coinvolti nella prima fase e 36 nella seconda; 13 tutor hanno quindi condotto percorsi formativi sia nella prima che nella seconda fase della ricerca). I docenti partecipanti sono stati coinvolti nel progetto formativo in maniera volontaria a seguito dell'invito del docente-referente oppure da parte del dirigente scolastico. In totale hanno partecipato 752 insegnanti, appartenenti ai tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Di questi hanno risposto al questionario 531 docenti, per un totale di 482 questionari validi (189 relativi alla prima fase, Aprile-Giugno 2020; 293 relativi alla seconda fase, Settembre-Dicembre 2020). I questionari somministrati ai tutor sono stati 23 nella prima fase (di cui 22 validi) e 36 nella seconda (tutti validi).

Circa il 62% dei docenti che hanno risposto ai questionari ha partecipato solamente alla seconda fase del progetto; il 21% solo alla prima fase e il restante 17% ad entrambe le fasi. Come si evince dalla figura 1, i rispondenti al questionario sono docenti con una notevole esperienza professionale (più del 75% dei partecipanti ha più di 10 anni di esperienza e più del 26% ha un'esperienza professionale superiore ai 25 anni). Percentualmente inferiore è il numero di docenti neo-immesso o con meno di 5 anni di esperienza professionale (meno del 10% dei partecipanti).

Profilo dei docenti intervistati in relazione all'ordine scolastico e agli anni di servizio

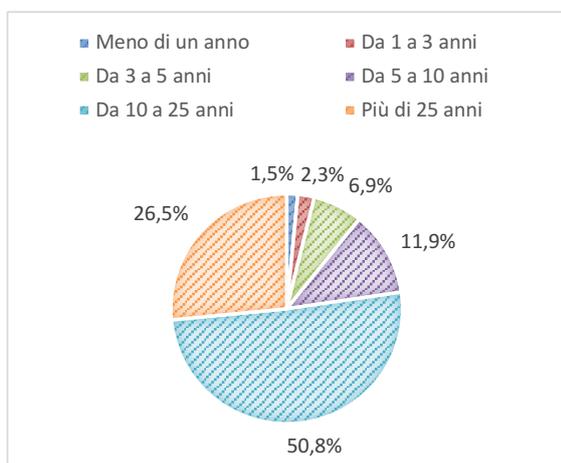


Figura 1: Distribuzione dei docenti intervistati per esperienza professionale

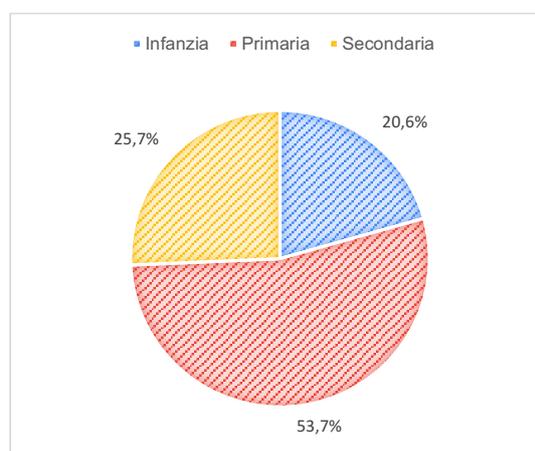


Figura 2: Distribuzione dei docenti intervistati per ordine scolastico

Il campione è costituito prevalentemente da docenti della Scuola Primaria (più della metà degli insegnanti coinvolti); i docenti di Scuola dell'Infanzia rappresentano invece il 25% circa del campione, mentre quelli di Secondaria di I grado sono il 20%. I 36 tutor sono tutti insegnanti di scuola dell'Infanzia (3), Primaria (26) e Secondaria di I grado (7) che vantano un'esperienza pluriennale nel campo della formazione professionale degli insegnanti e che collaborano, ora con docenze a contratto, ora in qualità di insegnanti-ricercatori del gruppo "Ricerca didattica fra Scuola e Società", con il Dipartimento di Scienze Umane per

la Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e, più nel dettaglio, con il corso di alta formazione "Il ruolo e le funzioni del tutor a scuola" (Balconi et al., 2020). Le caratteristiche di primo livello dei tutor sono pertanto associabili a quelle di un "insegnante esperto, capace di gestire situazioni in aula" con i colleghi e i docenti in formazione, "di collaborare con colleghi e gruppi di ricerca, nonché di sperimentare pratiche innovative" (Magnoler, 2017, p. 98). Relativamente agli elementi di secondo livello, i tutor sono stati selezionati in base a tre competenze principali (Portelance, 2009): a) conoscenza del processo di insegnamento e apprendimento e del processo di sviluppo professionale del docente; b) capacità di stabilire relazione di accompagnamento e di conduzione di gruppi di adulti; c) capacità di adottare e di far adottare una postura riflessiva.

4.2 Gli strumenti di raccolta dati e il metodo di analisi

I due questionari sono stati elaborati senza far riferimento a strumenti presenti in letteratura. Una prima versione del questionario rivolto ai docenti, strutturato in 7 sezioni e 57 item, è stata somministrata ad un campione pilota di 5 insegnanti (Giugno 2020). La versione definitiva dello strumento, utilizzata nella prima (Luglio 2020) e seconda fase di rilevazione (Dicembre 2020) si compone di 47 item organizzati in 8 sezioni. Gli item sono costituiti da domande a scala Likert (da 1 a 5), da domande a scelta multipla (sezione 1) e da domande aperte (sezioni 3, 4, 7, 8).

Sezione	Struttura
1. Profilo e contesto professionale	8 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo professionale dell'insegnante (anzianità di servizio; ordine scolastico), la scuola di provenienza, la partecipazione pregressa a progetti in collaborazione con Save the Children (la versione somministrata nella seconda fase contiene due domande relative alla prosecuzione del percorso formativo).
2. Descrizione dell'esperienza professionale nei mesi precedenti	11 item Likert
3. Difficoltà riscontrate e risorse messe in atto nell'esperienza professionale	2 item (domande aperte)
4. Difficoltà riscontrate e risorse messe in atto dagli studenti	2 item (domande aperte)
5. Utilità delle forme di supporto formativo ricevute	6 item Likert
6. Efficacia delle metodologie formative	6 item Likert
7. Valutazione del percorso formativo: punti di forza, aspetti di criticità	3 domande aperte
8. Apprendimenti percepiti	9 item Likert

Tabella 3: Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato ai docenti

Il questionario rivolto ai tutor è stato predisposto in una versione pilota (somministrata a due tutor a Giugno 2020). La versione definitiva è stata somministrata a 23 tutor a Luglio 2020 (22 questionari validi) e ai 36 tutor della seconda fase (Dicembre 2020; 36 questionari validi). Lo strumento finale si compone di 4 sezioni per un totale di 7 item (3 domande a risposta multipla e 6 domande aperte).

Sezione	Struttura
1. Profilo professionale	3 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo professionale (anzianità di servizio; ordine scolastico; partecipazione come formatore ad altri progetti Save the Children)
2. Valutazione del percorso formativo: punti di forza e aspetti di criticità	2 item (domande aperte)
3. Apprendimenti percepiti	1 item (domanda aperta)
4. Riprogettazione percorso formativo	1 item (domanda aperta)

Tabella 4: Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione somministrato ai tutor

Per il presente lavoro sono state prese in analisi unicamente le sezioni 1, 5, 6, 7, 8 del questionario rivolto ai docenti e le prime tre sezioni del questionario rivolto ai tutor in modo da focalizzare l'attenzione sulle tre aree di indagine a cui fanno riferimento le domande di ricerca: a) valutazione del percorso di tutoraggio (fattori di utilità, punti di forza e punti di debolezza); b) apprendimenti percepiti; c) caratterizzazione delle azioni e del ruolo formativo del tutor. Non sono state considerate, dunque, le sezioni del questionario relative all'esperienza professionale a distanza, oggetto di lavoro di un precedente contributo (Nigris, Passalacqua & Balconi, 2020). L'analisi condotta sui dati raccolti dalla somministrazione dei due questionari è di due tipi: analisi descrittiva di tipo univariato relativamente ai dati tratti dagli item Likert; analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) focalizzata sul livello semantico per quanto riguarda le domande aperte. Quest'ultima tipologia di analisi, condotta con il supporto del software Nvivo 12 plus, si è articolata in un processo strutturato in 5 fasi: (1) familiarizzazione con i dati attraverso la lettura delle risposte alle domande aperte (i tre autori hanno condotto in parallelo tale azione); (2) attribuzione di codici iniziali alle unità testuali di analisi (i tre autori hanno condotto in parallelo tale azione); (3) ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set (i tre autori hanno condiviso i dataset con i rispettivi codici iniziali e hanno condotto assieme la prima individuazione dei temi); (4) revisione dei temi e il loro perfezionamento (i tre autori hanno condotto in parallelo tale azione); (5) definizione dei temi finali (i tre autori hanno condiviso i dataset con i rispettivi temi e hanno condotto assieme la definizione dei temi finali).

In sintesi, le domande a cui la presente ricerca intende rispondere riguardano la caratterizzazione del percorso di tutoraggio in termini di funzioni formative e di apprendimenti percepiti da parte dei soggetti coinvolti, tutor e docenti: quali azioni del percorso di tutoraggio sono ritenute maggiormente utili per il raggiungimento degli obiettivi formativi? Quali aspetti di efficacia e quali elementi di criticità contraddistinguono il percorso di tutoraggio? Quali apprendimenti sono stati attivati dal percorso di tutoraggio? Quali azioni e caratteristiche formative qualificano il ruolo del tutor?

5. Risultati

Di seguito si presentano i principali risultati emersi dal processo di analisi dei questionari rivolti a docenti e tutor relativamente alle tre aree di indagine sopracitate: a) valutazione del percorso di tutoraggio (fattori di utilità, punti di forza e punti di debolezza): sezione 5 e 6 del questionario insegnanti e sezione 2 del questionario tutor; b) apprendimenti percepiti; sezione 7 del questionario insegnanti e sezione 3 del questionario tutor; c) caratterizzazione delle azioni e del ruolo formativo del tutor (sezione 7 del questionario docenti).

5.1 Utilità delle forme di supporto professionale e efficacia delle attività di tutoraggio

Gli ultimi mesi dell'anno scolastico 2019/2020, segnato dall'improvviso avvento della didattica a distanza, e i mesi di avvio dell'anno scolastico successivo sono stati caratterizzati per la complessità dei cambiamenti didattici e per la forte esigenza di supporto professionale percepita dai docenti (Nigris, Passalacqua & Balconi, 2021). In questa sede è utile comparare l'utilità formativa attribuita al percorso tutoraggio a cui hanno partecipato i docenti con altre forme di supporto professionale usufruite nel medesimo periodo al fine di ottenere una cornice iniziale su cui proiettare i risultati dei prossimi paragrafi.

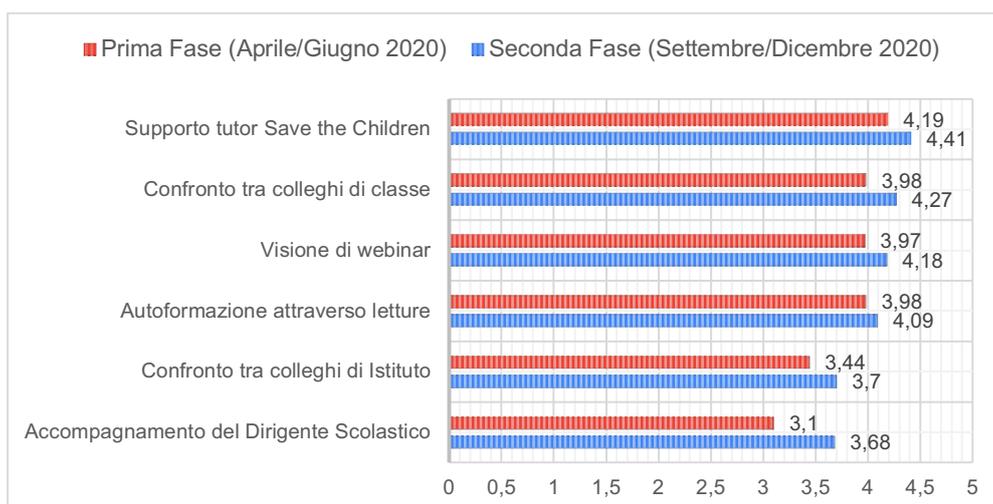


Figura 3: Utilità attribuita alle strategie di supporto professionale dei docenti nelle due fasi del progetto

Come è osservabile dalla figura 3, i docenti intervistati segnalano che il supporto fornito dai tutor del progetto ha rappresentato l'occasione formativa a cui attribuiscono maggiore utilità, con una significativa differenza tra la prima fase del progetto (punteggio medio 4,09 su 5) e la seconda fase (4,41), soprattutto per i docenti che hanno partecipato ad entrambe le fasi del progetto (4,16 nella prima fase e 4,58 nella seconda fase). Accanto a tale supporto sono ritenuti utili anche il confronto tra colleghi di classe (4,27 su 5 nella seconda fase) e la partecipazione e visione di webinar (3,97 su 5 nella prima fase e 4,18 su 5 nella seconda fase). Al contrario, l'accompagnamento e le indicazioni fornite dal dirigente scolastico hanno ricevuto il punteggio inferiore (3,1 su 5 nella prima fase e 3,68 su 5 nella seconda) così come il confronto con i colleghi dell'Istituto Comprensivo (3,7 su 5). Nella seconda fase si riscontra un apprezzabile aumento dei punteggi attribuiti al ruolo di accompagnamento del dirigente scolastico (aumento di 0,58 rispetto alla prima fase) e del confronto tra colleghi di classe (aumento di 0,29) e di Istituto (aumento di 0,26). Non si riscontrano variazioni significative nei punteggi in relazione all'esperienza professionale degli insegnanti.

La sezione del questionario docenti riguardante l'efficacia delle metodologie formative adottate nei percorsi di tutoraggio evidenzia un apprezzamento maggiore per le riflessioni condotte assieme al tutor (4,41 su 5 nella prima fase e 4,58 su 5 nella seconda), per il confronto che è stato attivato tra i colleghi partecipanti al progetto (4,27 su 5 nella prima fase e 4,44 su 5 nella seconda) e per i feedback forniti dal tutor ai docenti (4,1 su 5 nella prima fase e 4,41 su 5 nella seconda).

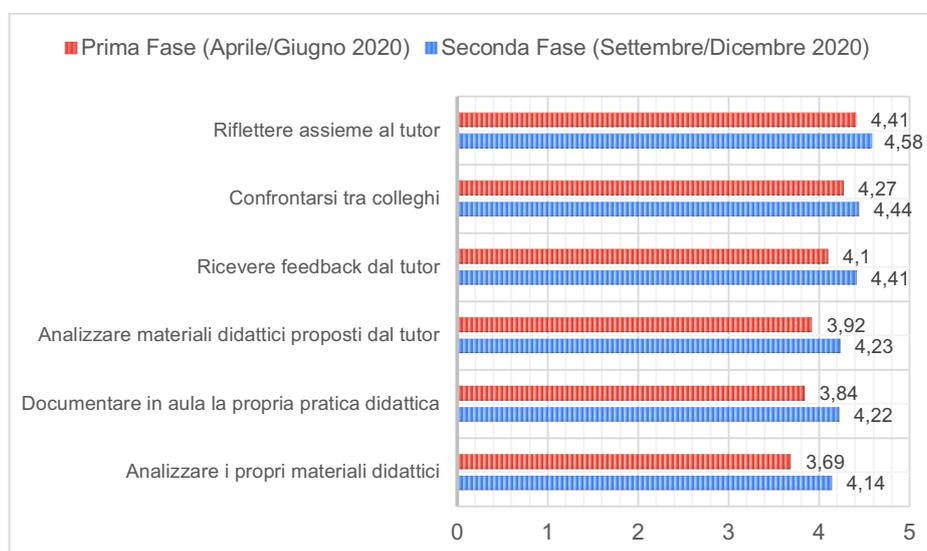


Figura 4: Efficacia attribuita alle metodologie didattiche caratterizzanti il percorso di consulenza didattica

È rilevante sottolineare come i punteggi inferiori siano stati attribuiti alle attività di analisi di pratiche didattiche (dei docenti o di materiali forniti dal tutor) e di raccolta di documentazione delle pratiche stesse, nonostante vi sia stato un significativo aumento nei punteggi tra la prima e la seconda fase, soprattutto relativamente all'efficacia dell'analisi dei propri materiali didattici (aumento di 0,45 tra la prima fase e la seconda; aumento di 0,67 per i docenti che hanno partecipato ad entrambe le fasi). Non si segnalano differenze significative rispetto all'ordine di scuola, ma solo la presenza di punteggi lievemente più elevati nelle risposte degli insegnanti di secondaria di I° (punteggio medio della sezione di 4,45) rispetto ai docenti dell'Infanzia (punteggio medio della sezione di 4,38) e della Primaria (punteggio medio della sezione di 4,32). Anche in questo caso non si sottolineano variazioni significative in relazione all'esperienza professionale degli insegnanti, se non nei punteggi attribuiti agli item riguardanti l'analisi dei materiali didattici (dei docenti o proposti dal tutor): gli insegnanti con minor esperienza professionale attribuiscono punteggi lievemente più elevati rispetto ai docenti con maggiore esperienza professionale.

5.2 La valutazione dei docenti: i punti di forza del progetto

Le risposte alla domanda aperta del questionario rivolto ai docenti riguardante i punti di forza del dispositivo forniscono un quadro articolato degli aspetti formativi maggiormente apprezzati dagli insegnanti partecipanti. In particolare, i risultati si distribuiscono su 6 temi principali: a) le qualità professionali del tutor; b) il confronto e condivisione tra colleghi; c) il lavoro di gruppo; d) la centralità dell'esperienza pratica; e) la contestualizzazione del percorso formativo; f). Per un maggiore dettaglio dei codici relativi ai cinque temi si osservi la tabella 3.

Temi	Aree (codici)	Occorrenze del tema
Le qualità professionali del tutor	<ul style="list-style-type: none"> - Competenze didattiche del tutor (essere esempio di competenza didattica; formulazione di feedback). - Competenze nella conduzione di gruppi (capacità di ascolto e di entrare in relazione; capacità di conduzione di momenti di confronto; capacità di riconoscere i bisogni formativi; accessibilità del linguaggio). - Competenze nello sviluppo professionale dei docenti (utilizzo di esempi didattici trasferibili; capacità di riconoscere e valorizzare le competenze didattiche dei docenti; capacità di accompagnare la progettazione didattica). 	299
Confronto e condivisione tra colleghi	<ul style="list-style-type: none"> - Condivisione di pratiche e scambi di esperienze - Riflessione condivisa 	131
Lavoro di gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - Condizione per attivare processi riflessivi - Attivazione del coinvolgimento dei partecipanti 	109
Centralità dell'esperienza pratica	<ul style="list-style-type: none"> - Riferimento costante alla pratica didattica dei docenti - Proposte di esperienze didattiche di altre scuole 	87
Contestualizzazione del percorso formativo	<ul style="list-style-type: none"> - Scelta condivisa dei temi di lavoro - Adattamento progressivo ai bisogni formativi emergenti 	71
Accompagnamento nella sperimentazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> - Sperimentazione di nuove strategie didattiche o di cambiamenti nella propria pratica - Monitoraggio da parte del tutor mediante suggerimenti e feedback 	68

Tabella 5: Punti di forza del progetto di consulenza didattica per i docenti

Il tema che è risultato maggiormente frequente nelle risposte relative ai punti di forza del percorso formativo riguarda le qualità professionali del tutor. Questo tema è costituito da 3 aree principali che si riferiscono a diverse dimensioni della professionalità e ad alcune funzioni formative del tutor evidenziate in precedenza. La prima area fa riferimento alle competenze didattiche del tutor ed è suddivisibile in due ambiti principali: a) l'essere esempio di competenza didattica ("ci ha trasmesso la sua capacità professionale come docente e il modo in cui un docente deve lavorare in classe_Insegnante Secondaria"); b) la formulazione di feedback ("la sua capacità di darci ottimi consigli individuali sulle nostre attività"_Insegnante

Primaria; “in assoluto quando ci diceva cosa andava e cosa no dei materiali che portavamo”_Insegnante Secondaria). La seconda area riguarda le competenze nella conduzione di gruppi ed è ulteriormente scomponibile in 4 ambiti più specifici: a) la capacità di ascolto (“l’ascolto attivo del tutor e il fatto di farci sentire accolti per quello che siamo senza essere giudicati”_Docente Primaria) e di entrare in relazione con i docenti (“la comprensione empatica di tutti i docenti e dei diversi livelli di consapevolezza presenti nel gruppo”_Docente Secondaria; “ci ha fatto sentire a nostro agio nell’espone situazione problematiche fin dai primi incontri_Docente Primaria”); b) la capacità di conduzione di momenti di confronto (“la bravura nell’interagire con gli insegnanti e nel farci interagire tra di noi”; Insegnante Primaria); c) la capacità di riconoscere i bisogni formativi (“senza dubbio la disponibilità continua ad adeguarsi alle nostre necessità e di partire da quello che per noi costituiva un problema”_Docente Primaria; “la sua capacità di modellamento sui bisogni effettivi che presentavamo”_Docente Infanzia); d) l’accessibilità del linguaggio (“per me il punto di forza è il suo aver usato sempre un linguaggio semplice e che tutti potevamo capire anche quanto si parlava di obiettivi e processi”_Docente Primaria). La terza area si riferisce alle competenze nello sviluppo professionale dei docenti ed è rappresentata da tre ambiti principali: a) l’utilizzo di esempi didattici trasferibili (“la professionalità del tutor nel presentarci proposte immediatamente spendibili”_Insegnante Primaria; “la concretezza degli input didattici offerti a la loro fattibilità”_Insegnante Primaria); b) la capacità di valorizzare le competenze dei docenti (“il suo modo di valorizzare le nostre idee, offrendo però anche spunti di approfondimento e nuovi spunti su cui lavorava”_Insegnante Primaria; “ci ha fatto sentire bravi quando analizzavamo le nostre attività, capendo sempre quali erano le cose che andavano bene”_Insegnante Infanzia); c) la capacità di accompagnare la progettazione didattica (“ci ha guidato nel costruire attività condivise tra di noi colleghi”_Insegnante Primaria).

Il secondo tema per numero di occorrenze relativo ai punti di forza del percorso formativo riguarda il confronto e la condivisione tra colleghi. Tale tema fa riferimento, da un lato alla rilevanza attribuita dai docenti partecipanti ai momenti di condivisione di pratiche e di scambio di esperienze (“il confronto tra le rispettive esperienze e il dialogo costruttivo volto alla valorizzazione del lavoro pregresso e al miglioramento”_Insegnante Primaria; “il confronto tra docenti di vari ordini di scuola e guardare assieme le diverse situazioni scolastiche”_Insegnante Secondaria) e, dall’altro, alle occasioni di riflessione condivisa (“ragionare assieme sulle scelte compiute e mettere in discussione quello che aveva fatto qualcuno di noi”_Insegnante Infanzia).

Il terzo tema riguarda il lavoro di gruppo come metodologia utilizzata durante il percorso di tutoraggio. Tale tema è presente sia come condizione per la successiva attivazione di momenti di riflessione (“il lavoro di gruppo ci ha permesso, attraverso il dialogo, il confronto e la riflessione di avere un atteggiamento auto-critico”_Insegnante Primaria), sia per il fatto di aver facilitato il coinvolgimento dei partecipanti (“il lavoro a coppie o in gruppo perché all’inizio non ero sicura di partecipare e confrontarmi ogni volta con i colleghi mi ha fatto capire l’importanza del lavoro fatto assieme”_Insegnante Secondaria).

Il quarto tema si riferisce alla centralità dell’esperienza pratica come aspetto qualificante gli incontri del percorso formativo. I docenti, in particolare, hanno messo in evidenza, il riferimento costante alla loro pratica didattica (“basato sulla nostra esperienza didattica concreta e non solo sulla dispensazione di informazioni”_Insegnante Primaria) e a pratiche didattiche proposte dal tutor come stimoli per avviare nuovi percorsi (“la presentazione di esperienze di altre scuole o a volte del tutor stesso; mi ha fatto capire cosa potevo fare e a volte ho pure utilizzato questi esempi”_Insegnante Primaria).

Il quinto tema fa riferimento all’adattamento del percorso di tutoraggio ai bisogni formativi dei docenti e del contesto scolastico. I docenti, a questo proposito, hanno apprezzato in maniera significativa il tempo dedicato all’identificazione dei temi di lavoro e l’effetto immediato sul contesto generato da tale contestualizzazione (“è stato calato nella realtà concreta dell’istituto e quindi ha avuto effetti pratici immediati nel nostro lavoro”_Insegnante Secondaria) e la possibilità di dedicare gli incontri formativi a temi e questioni che emergessero progressivamente (“gli incontri si sono focalizzati sui problemi che noi portavamo ogni volta e questo ha fatto la differenza”_Insegnante Primaria).

Il sesto tema, infine, riguarda l’accompagnamento fornito dal tutor nella sperimentazione in aula, da parte dei docenti, di proposte didattiche inedite o nell’introduzione di cambiamenti didattici, individuali o relativi a pratiche didattiche condivise tra docenti. Ad essere sottolineata è tanto la possibilità di ricevere un supporto nella fase di progettazione delle proposte didattiche (“L’attenzione dedicata alla progettazione e le indicazioni di lavoro operativo sulla UDA sono state utilissime per ragionare assieme dopo

l'attività" _Insegnante Secondaria), quanto l'opportunità di avere uno sguardo analitico inusuale sulle scelte compiute in classe ("Il confronto con il tutor sulla mia attività. Non mi era mai capitato che qualcuno mi facesse così tante domande su quello che ho fatto. All'inizio ero un po' in difficoltà ma dopo ho capito che mi era utilissimo e non ho più smesso di fare domande anche io" _Insegnante Primaria).

La valutazione dei tutor: i punti di forza del progetto

I punti di forza del percorso formativo evidenziati dai tutor riguardano quattro temi principali che si intersecano con quanto osservato nelle parole dai docenti: a) la progettazione del percorso di tutoraggio partendo dai bisogni formativi; b) il lavoro in piccolo gruppo tra docenti; c) la motivazione e la curiosità dei docenti; d) la relazione di fiducia tra tutor e docenti

L'analisi condivisa dei bisogni formativi dei docenti, momento iniziale del percorso di tutoraggio a cui sono state destinate le prime 6/8 ore di lavoro, è qualificato dai tutor mediante due caratteristiche principali: in primo luogo, per l'efficacia che tale aspetto riveste nel coinvolgimento dei docenti partecipanti e nel far percepire l'utilità del percorso formativo ("Dedicare i primi incontri a capire quali fossero i loro bisogni e le questioni per loro rilevanti è stato decisivo e credo sia stato l'elemento che ha permesso a tutti di sentirsi parte del percorso, visto che erano in un periodo molto intenso, pieni di riunioni, senza tempo di fermarsi a capire più a fondo cosa fare" _Tutor 7); secondariamente, per la flessibilità che contraddistingue l'andamento del percorso formativo e la relativa progettazione in itinere del percorso compiuta dal tutor stesso ("il punto di forza è stato quello di poter portar avanti una progettazione modulare e aperta, partendo sempre da quanto chiedevano i docenti o da ciò che via via diventava necessario" _Tutor 22).

Il piccolo gruppo è stato apprezzato dai tutor come punto di forza del progetto anzitutto per il fatto di aver consentito ai docenti un effettivo spazio di confronto e dialogo. Tale elemento si caratterizza nelle parole dei tutor sia come condizione per facilitare processi di apprendimento collettivi ("Direi il forte bisogno di confronto del gruppo e l'aver lavorato sempre in forma dialogica che ha consentito di imparare a tutti ascoltando i dubbi reciproci e le proposte che venivano poste dai diversi docenti" _Tutor 2), sia per le dinamiche collaborative che ha potuto attivare tra docenti e tutor ("Si è creata una fiducia comune fin da subito e già dai primi incontri hanno cominciato a chiedermi spunti e proposte didattiche. Una bella collaborazione che non mi aspettavo nascesse!" _Tutor 9).

La motivazione e curiosità dei docenti sono stati riconosciuti dai tutor come punti di forza del percorso e come elementi per certi versi inediti ("È la prima volta che ho trovato un gruppo di docenti così motivato e interessato alla formazione e credo che questo abbia fatto davvero la differenza" _Tutor 12). Tali aspetti motivazionali sono sottolineati anche in relazione alla particolare modalità a distanza con cui si sono svolti i percorsi di consulenza didattica ("L'interesse e l'entusiasmo constatato mostrato dalle colleghi, seppur a distanza" _Tutor 28).

Il quarto tema riguarda la positività della relazione professionale tra tutor e docenti, con particolare riferimento al rapporto di fiducia che si è costruito progressivamente. I tutor sottolineano a questo proposito il legame tra il clima di fiducia creatosi all'interno del gruppo di lavoro e la disponibilità dei docenti di mettersi in gioco nella condivisione delle proprie pratiche didattiche ("Il clima relazionale di fiducia e di rispetto e l'attenzione ai tempi e bisogni di tutti e di ciascuno ha fatto sì che ciascuno si sia motivato a mettersi in gioco. I docenti si sono sentiti valorizzati per le esperienze e le idee portate idee" Tutor 1).

5.4 La valutazione dei docenti: aspetti di criticità del progetto

Gli aspetti di maggiore criticità messi in risalto dai docenti sono riferibili a tre temi principali: a) il disallineamento con i bisogni formativi; b) la modalità a distanza; c) le tempistiche. Prima di caratterizzare brevemente i tre temi occorre sottolineare che l'elemento che è emerso con maggiore ricorrenza riguarda l'assenza di elementi di criticità.

Temi	Codici	Occorrenze del tema
Nessuna criticità		174
Il disallineamento con i bisogni formativi	<ul style="list-style-type: none"> – Mancato legame con le difficoltà professionali contingenti – Scarsa flessibilità del percorso formativo 	158
Le tempistiche	<ul style="list-style-type: none"> – Concentrazione in periodo breve – Numero di ore esiguo 	139
Mancanza di strumenti operativi	<ul style="list-style-type: none"> – Necessità di materiali pratici – Mancanza di proposte didattiche esterne 	118
La modalità a distanza	<ul style="list-style-type: none"> – Assenza di contatto fisico – Divario nelle competenze informatiche e digitali 	91
Il coinvolgimento di un numero limitato di docenti	<ul style="list-style-type: none"> – Scarso impatto sull'istituto – Difficoltà a coinvolgere i docenti che manifestano maggiori fragilità 	72

Tabella 6: Aspetti di criticità del progetto di consulenza didattica per i docenti

Il tema della progettazione del percorso formativo a partire dalla condivisione dei bisogni con i docenti è percepito nuovamente, come si evince dal numero delle occorrenze, come un elemento di particolare rilevanza rispetto all'efficacia dell'intervento. In questo caso i docenti sottolineano le difficoltà legate alla lontananza percepita tra i temi didattici che sono stati affrontati durante gli incontri e le esigenze professionali degli insegnanti ("Abbiamo lavorato tanto sulla valutazione ma non ho mai capito perché fosse così importante; forse all'inizio dovevamo stabilire meglio cosa ci interessava" _Insegnante Secondaria). Anche laddove il percorso è stato valutato positivamente, la condivisione degli obiettivi è ritenuta un passaggio cruciale del percorso di tutoraggio ("Direi nessuno, ma a ben vedere se tornassimo indietro è mancata la chiarezza sugli obiettivi del percorso e sul perché abbiamo scelto certi argomenti. È stato comunque molto utile" _Insegnante Primaria).

Il tema delle tempistiche è avvertito in termini di criticità in riferimento ad una duplice area: da un lato, gli incontri assai ravvicinati e racchiusi in pochi mesi non hanno facilitato del tutto quell'accompagnamento formativo invece richiesto dai docenti ("È stato un percorso che mi sarebbe piaciuto ci accompagnasse per tutto l'anno scolastico; mi sarebbe piaciuto che gli incontri ci guidassero non solo per un periodo ristretto" _Insegnante Primaria); dall'altro, i pochi incontri a disposizione (mediamente 6/7) hanno lasciato ai docenti la necessità di un supporto ulteriore ("Sicuramente sarebbero serviti più incontri" _Docente Secondaria; "Il numero di ore era troppo limitato" _Docente Primaria).

I docenti sottolineano come elemento di criticità la limitata presentazione di strumenti e materiali didattici di carattere pratico ("Forse servivano più esempi e più materiali per capire come fare; mi sono sentito smarrito quando il tutor ci chiedeva di progettare. Servivano più esempi pratici" _Insegnante Primaria). La poca "operatività" dei momenti di confronto è stata talvolta giudicata negativamente poiché, dal punto di vista dei docenti, non permetteva un trasferimento immediato nella pratica ("Si parlava troppo e a me servivano indicazioni operative su cosa fare nella ripartenza" _Insegnante Secondaria). Un'ulteriore declinazione di tale aspetto di criticità è evidenziata nella mancanza di materiali provenienti da altri docenti o da contesti scolastici differenti ("Abbiamo lavorato sempre su materiale prodotto da noi, ma avevamo bisogno di indicazioni, di altri materiali che erano già buoni" _Insegnante Primaria).

La modalità a distanza è stata percepita come elemento di criticità del percorso formativo sia per l'assenza di contatto fisico con il tutor e tra docenti ("Non vedersi in faccia non ci faceva capire bene cosa il tutor pensava e anche a noi non aiutava perché faticavi a concentrarti e a seguire tutti i ragionamenti, anche interessanti, che si facevano ogni volta" _Docente Secondaria), sia per i differenti livelli di competenze informatiche e digitali in possesso degli insegnanti ("C'era troppa diversità tra le conoscenze informative delle colleghe e il poco a tempo a disposizione negli incontri ci faceva correre e non sempre si poteva seguire. A volte qualcuno non riusciva nemmeno a collegarsi" _Docente Primaria).

Infine, l'ultimo elemento di criticità per numero di occorrenze riguarda il coinvolgimento di un numero limitato di docenti all'interno dei percorsi (mediamente 10/12). I docenti affermano che tale aspetto non ha permesso al percorso formativo di avere un impatto significativo all'interno dell'istituto ("Serviva che tutti facessero questo percorso per poter cambiare qualcosa; bisognava dirlo all'inizio e coinvolgere

tutti”_Insegnante Primaria”) e di coinvolgere i docenti che presentano le maggiori fragilità professionali (“Alla fine siamo sempre le solite che partecipiamo. E quelli che hanno davvero bisogno, dove erano?”_Insegnante Secondaria).

5.5 La valutazione dei tutor: aspetti di criticità del progetto

I tutor hanno evidenziato tre principali aspetti di criticità del progetto formativo: a) la gestione delle tempistiche; b) il rapporto tra i diversi livelli scolastici per contestualizzare meglio l'intervento formativo c); la fatica dei docenti a condividere i propri materiali.

La gestione dei tempi è risultata complessa per via delle difficoltà ad organizzare un calendario di incontri sostenibile per i docenti e in grado di lasciare un tempo adeguato a progettare e documentare l'attività didattica. Le due fasi del percorso hanno coinciso con il primo lockdown nazionale (Marzo-Maggio 2020) e con l'avvio dell'anno scolastico in condizione emergenziale (Settembre-Dicembre 2020) e pertanto gli stravolgimenti organizzativi hanno reso difficile e rallentato la pianificazione degli incontri e la loro effettiva realizzazione (“Le tempistiche così ravvicinate non hanno aiutato a far sedimentare gli apprendimenti e hanno spesso portato gli insegnanti a vivere il percorso come un'incombenza calata dall'alto”_Tutor 33). Un secondo elemento di criticità sottolineato dai tutor riguarda il difficile legame da mantenere tra gli obiettivi e le indicazioni fornite della dirigenza scolastica e il livello dei docenti; i tutor affermano a questo proposito la difficoltà riscontrata nella fase di avvio del percorso per via di un'adesione poco motivata al progetto formativo (“molte scuole aderiscono al progetto senza aver compreso pienamente l'impegno richiesto. Si potrebbe informare in modo più esplicito le scuole all'atto dell'iscrizione”_Tutor 19) o, in una fase successiva, nel far collimare le diverse esigenze presenti nel contesto scolastico (“Se tornassi indietro identificarei con il dirigente una traccia di lavoro e degli argomenti che nascono dai docenti e che non siano decisi in qualche modo a propri. Avrei dovuto fare più momenti di confronto con il dirigente e il referente nella fase iniziale”_Tutor 4). Infine, il terzo elemento di criticità fa riferimento alla difficoltà da parte di alcuni docenti a condividere i materiali e la documentazione didattica richiesti progressivamente dal tutor (“Vi era una sorta di resistenza nel raccogliere la documentazione e nel condividerla, probabilmente perché è qualcosa che non sono abituati a fare già di loro”_Tutor 1).

5.6 Apprendimenti percepiti dai docenti

Le risposte alla sezione del questionario riguardante la percezione dell'impatto formativo del percorso mostrano una relazione di coerenza tra gli obiettivi che hanno guidato il lavoro consulenziale dei tutor e gli apprendimenti dichiarati dai docenti coinvolti nelle due fasi del progetto. L'apprendimento a cui è attribuito il punteggio maggiore riguarda, in particolare, la capacità di riflettere sulle proprie pratiche didattiche (4,02 su 5 nella prima fase, 4,22 su 5 nella seconda), seguito dalla capacità di progettare proposte didattiche capaci di attivare apprendimenti significativi e complessi (3,83 nella prima fase e 4,07 su 5 nella seconda). L'ambito di apprendimento che, al contrario, ha ricevuto il punteggio minore (3,28 su 5 nella prima fase e 3,59 su 5 nella seconda) fa riferimento allo sviluppo di capacità legate alle tecnologie didattiche. Quest'ultimo aspetto, è bene sottolineare, non è stato volutamente considerato nei percorsi di tutoraggio, se non in alcuni casi isolati e in seguito a richieste specifiche dei docenti. Si segnala, inoltre, un'attribuzione di punteggi più elevati agli apprendimenti legati all'area della progettazione rispetto a quelli relativi alla documentazione didattica.

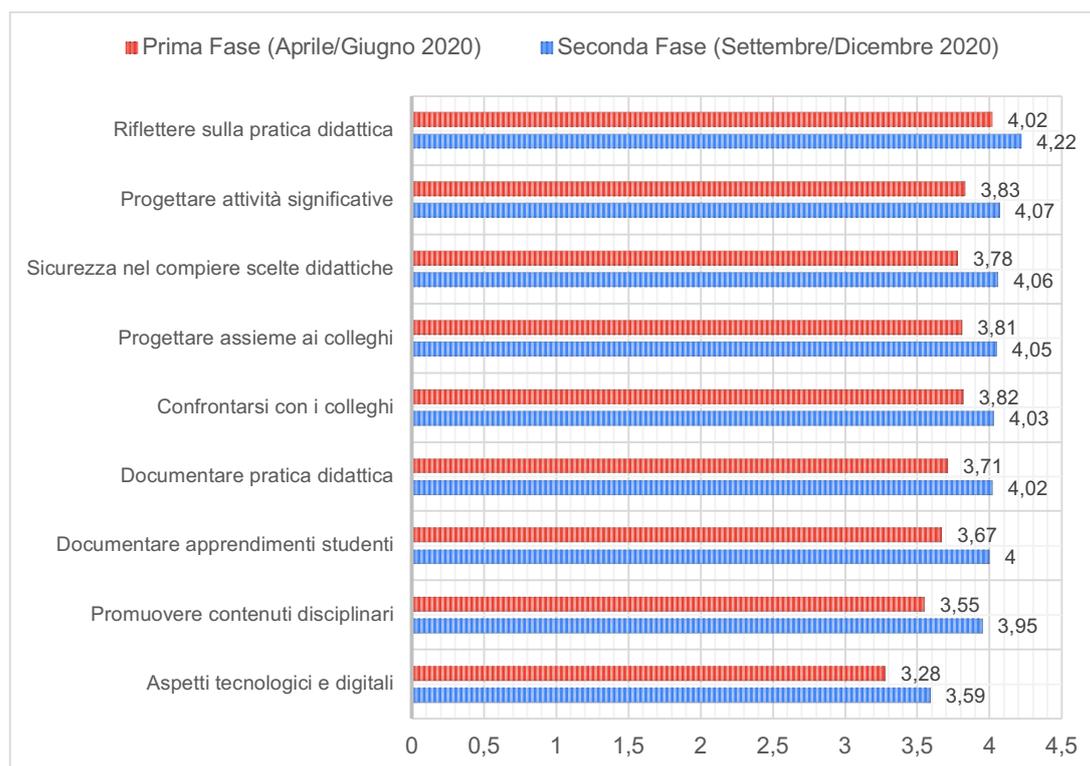


Figura 5: Apprendimenti percepiti dai docenti partecipanti

Occorre evidenziare la significativa influenza giocata dall'ordine scolastico rispetto all'impatto formativo. I punteggi attribuiti dai docenti di scuola dell'infanzia sono costantemente più elevati (4,24 è la media dei 9 item relativi agli apprendimenti nelle due fasi) rispetto a quelli dei docenti di scuola primaria (3,96 di media nelle due fasi) e, ancor di più, di scuola secondaria di I grado (3,88 di media nelle due fasi). Tale distanza è riscontrabile in tutti e 9 gli item e in modo particolare in quelli riguardanti lo sviluppo di capacità di progettazione e documentazione didattica. Non si riscontrano, invece, variazioni significative nei punteggi in relazione all'esperienza professionale degli insegnanti.

5.7 Apprendimenti percepiti dai tutor

I risultati dell'analisi della domanda aperta sugli apprendimenti professionali maturati dai tutor si dispongono su tre temi principali, due dei quali relativi alle competenze professionali di secondo livello (la capacità di conduzione di gruppi e la capacità di progettazione di interventi formativi) e una riguardante un'area prettamente didattica (la capacità di analizzare e riflettere sulla propria pratica didattica).

Relativamente al primo tema i tutor sottolineano di aver migliorato la capacità di individuare e supportare le dinamiche formative in atto nel gruppo di docenti ("Ho riflettuto molto sull'importanza di assumere un ruolo di accompagnamento e di facilitatore, senza forzare i tempi, ma sostenendo i processi già presenti all'interno del gruppo di docenti" _Tutor 1). Più nello specifico, i tutor sottolineano l'importanza di comprendere le specificità formative del gruppo senza adattare forzatamente ad obiettivi o dinamiche esterne ("Seguire i loro percorsi, senza portarle forzatamente sui miei, ma introducendo dei contenuti o dei momenti di riflessione quando necessario mi ha permesso di entrare in sintonia con le richieste delle insegnanti, senza giudizio e di seguire i loro percorsi, senza portarle forzatamente sui miei, ma introducendo dei contenuti o dei momenti di riflessione quando necessario" _Tutor 3). Inoltre, i tutor specificano di aver meglio affinato le competenze di conduzione di momenti dialogici di gruppo ("Questo percorso mi ha dato modo di apprendere la capacità di sintetizzare il pensiero del gruppo e di orientare le riflessioni in modo costruttivo, facendo in modo di dare voce a tutti i docenti intervenuti" _Tutor 20). Il secondo tema

fa riferimento all'area della progettazione di percorsi formativi e alla capacità di analisi dei bisogni formativi, sia nelle fasi di avvio dell'intervento ("Credo di aver maturato una maggior capacità di ascolto dei bisogni formativi delle insegnanti nei primissimi incontri. Questo ha fatto in modo che ciascuno si sentissi parte attiva e non lo avevo così chiaro all'inizio" _Tutor 14), sia nelle fasi successive ("Il riconoscimento professionale dei docenti come punto di partenza e l'analisi dei bisogni come condizione necessaria di qualsiasi percorso formativo che però deve avvenire incontro dopo incontro. All'inizio non erano così chiari e sono venuti fuori poco per volta man manco che loro crescevano). Il terzo tema si riferisce all'acquisizione di una maggiore consapevolezza nell'analizzare le proprie scelte didattiche ("Mi sono resa conto di poter condurre altri docenti in strade che io stessa ho percorso. Posso condividere esperienze, non solo teoria, ma per farlo devo poterle smontare, analizzare per bene" _Tutor 8"). È interessante notare come tale capacità di primo livello sia associata ad una tensione formativa rivolta all'innovazione della propria professionalità didattica ("L'analisi e revisione delle pratiche di scuole diverse mi hanno portato a riflettere sul legame esistente tra le pratiche vissute nella scuola in cui lavoro e su come la riflessione sulla mia esperienza potesse diventare ancor più approfondita alla luce della conoscenza di altre realtà. Svolgere il ruolo di tutor mi ha spinto a una maggior volontà di ricerca e approfondimento sulle tematiche affrontate nei percorsi tenuti, portandomi a vivere questo incarico come continuo miglioramento nell'agire a scuola e in classe" _Tutor 11).

5.8 Descrizione delle caratteristiche del tutor

I risultati della domanda aperta in cui agli insegnanti è stato chiesto di descrivere la principale caratteristica professionale del tutor sono organizzati in 8 temi principali, di seguito elencati (tabella 7).

Temi	Codici	Occorrenze del tema
Competenza professionale	<ul style="list-style-type: none"> - Esperienza professionale in ambito didattico - Conoscenza e preparazione teorica su questioni didattiche 	159
Disposizione all'ascolto	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilità ad accogliere richieste e domande dei docenti - Ascolto di tutti i docenti 	118
Capacità comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> - Chiarezza comunicativa - Semplicità discorsiva - Efficacia comunicativa 	114
Capacità relazionale	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Capacità di entrare in relazione 	102
Capacità di favorire confronto e condivisione	<ul style="list-style-type: none"> - Condivisione della propria esperienza - Conduzione efficace dei momenti discorsivi - Coinvolgimento di tutti i docenti 	84
Caratteristiche personali	<ul style="list-style-type: none"> - Umiltà - Pazienza - Gentilezza - Altruismo 	49
Capacità di guida e orientamento	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborazione di indicazioni e suggerimenti - Feedback costruttivi - Supporto individuale nel lavoro didattico 	41
Valorizzazione della professionalità dei docenti	<ul style="list-style-type: none"> - Sottolineatura elementi positivi nelle proposte dei docenti - Incoraggiamento nella sperimentazione 	33

Tabella 7: Descrizione caratteristiche professionali del tutor da parte degli insegnanti

È interessante osservare come gli insegnanti sottolineino con maggiore ricorrenza le capacità professionali del tutor relative alla conoscenza, tanto teorica quanto ancorata alla pratica scolastica, del processo di insegnamento e apprendimento ("La preparazione sui temi che abbiamo affrontato; mi ha molto colpito ed è stato un modo per imparare da un collega" _Insegnante Primaria). Tale riconoscimento è associabile

ad una delle tre tipologie di competenze riferite in precedenza per la definizione del profilo professionale del tutor e relativa all'expertise pedagogico-didattica (Portalance, 2009; Snoeckx, 2002). Analogamente, anche la seconda e quarta caratteristica professionale riportate dai docenti e riguardanti la sfera delle competenze relazionali, sono riferibili a tale classificazione, in particolare alla capacità di mettere in atto comportamenti accoglienti e empatici ("Sicuramente la sua disponibilità che ha consentito a noi di farci sentire a nostro agio e di essere capite in un momento così difficile_Insegnante Secondaria I grado") (Correa Molina, 2005) e di ascolto attivo ("La capacità di ascoltarci e di entrare in dialogo con tutto il gruppo" _Insegnante Primaria) (Baillauquès, 2002). La terza e quinta caratteristica fanno riferimento a diverse dimensioni della competenza comunicativa del tutor, riferibili, per un verso, all'utilizzo di un linguaggio pienamente accessibile anche nell'affrontare temi didattici complessi ("La semplicità nel descrivere le attività che faceva in classe e i dubbi che aveva" _Insegnante Primaria) e, per un altro, alla capacità di condurre momenti dialogici e discussioni all'interno del gruppo ("La grande capacità di condurre il gruppo e di farci parlare dando spazio a tutte" _Insegnante Infanzia). Tali capacità sono accostabili alla seconda e alla quarta funzione delle azioni di tutoraggio osservate in precedenza in continuità con Magnoler (2017) e, in particolare, al lavoro di esplicitazione e messa in parola della conoscenza esperienziale e pratica dei docenti e a quello di messa in condivisione di tale sapere pratico per renderlo un oggetto di indagine e riflessione comune. Le caratteristiche personali del tutor evidenziate dai docenti – umiltà, pazienza, gentilezza, altruismo – sono nuovamente associabili a quei comportamenti accoglienti ed empatici appena rilevati e, pure, all'altruismo come qualità personale di particolare rilevanza per attivare tali comportamenti (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). La sesta caratteristica per numero di occorrenze riguarda una funzione formativa osservata in relazione alla definizione del processo di accompagnamento professionale (Paul, 2010) e, nello specifico, alla capacità del tutor di supportare l'introduzione dei cambiamenti nella pratica didattica dei docenti mediante l'elaborazione condivisa delle scelte progettuali e l'analisi degli esiti con feedback individualizzati. E sono proprio l'individualizzazione e la condivisione del processo di progettazione, realizzazione e analisi della pratica didattica ad essere sottolineati dai docenti con positività ("Il confronto in itinere su quello che decidevamo di fare e l'aver un punto di vista esterno sui problemi che riscontravo anche personalmente con i miei studenti" _Insegnante Primaria). Tale caratteristica è strettamente connessa alla settima – valorizzazione della professionalità dei docenti – poiché ne costituisce una condizione preliminare e una sorta di premessa logica; riprendendo il lavoro di Paul (2011) sull'accompagnamento professionale si nota infatti come il concetto di "spazio di inter-valorizzazione" faccia riferimento all'azione compiuta da tutor e docenti di affrontare congiuntamente un medesimo compito o attività e di operare, successivamente, un processo di valutazione congiunta in cui il tutor è chiamato, tramite feedback formativi, a supportare la ricostruzione dell'attività svolta da parte del docente e a promuovere uno sguardo via via maggiormente analitico e valutativo. Tali azioni costituiscono le condizioni per generare quel processo di riconoscimento, in termini di presa in considerazione e valorizzazione (Jorro & De Ketele, 2011) della professionalità del docente, così determinante per potenziare le capacità emergenti dell'insegnante in formazione (Jorro & Pana-Martin, 2012) e rintracciabile nelle parole dei docenti ("Ha capito le nostre difficoltà, ma anche punti di forza che pensavamo di non avere. Ci ha fatto prendere fiducia in un momento difficile" _Insegnante Primaria).

Il concetto di "riconoscimento professionale" risulta di particolare aiuto per sintetizzare i risultati presentati nel presente paragrafo relativi alla caratterizzazione della professionalità del tutor; in primo luogo, perché permette di mettere in relazione quella valorizzazione delle reciproche professionalità – del tutor e dei docenti – che è riscontrabile nei dati relativi al primo e al settimo tema e di rendere visibile gli effetti di quel principio di condivisione con cui è stato caratterizzato il processo di accompagnamento professionale (Paul, 2010); in secondo luogo, perché consente di leggere le capacità relazionali e comunicative attribuite al tutor come fattori orientati ad attivare nei docenti il "desiderio di auto-progettazione" e la spinta ad "ascrivere a sé un potere di azione" (De Ketele, 2011, p. 37).

6. Discussione

L'analisi comparata dei risultati tratti dai questionari di tutor e docenti permette di individuare alcuni processi che hanno caratterizzato i percorsi di tutoraggio e, a partire da essi, definire le modalità con cui sono

state esercitate le cinque funzioni formative con cui in questa sede è stata definita l'azione di tutoraggio. La lettura incrociata dei dati riguardanti la valutazione in termini di punti di forza e di elementi di criticità dei percorsi di tutoraggio con quelli relativi agli apprendimenti fa emergere tre questioni principali che, si può ora sostenere, qualificano i percorsi di tutoraggio realizzati: a) la contestualizzazione dell'intervento di accompagnamento nell'istituto scolastico e la sua individualizzazione rispetto ai bisogni formativi dei docenti partecipanti; b) la dimensione collaborativa e di confronto reciproco tra tutor e insegnanti e tra insegnanti stessi; c) le condizioni per facilitare processi di ricorsività tra teoria e pratica e l'attivazione di una postura documentativa nei docenti.

La prima questione si riferisce alla quinta funzione dell'azione di tutoraggio e fa riferimento al processo di analisi dei bisogni e alla successiva personalizzazione del percorso di accompagnamento professionale (Paul, 2004). Tanto i docenti quanto i tutor hanno considerato tale contestualizzazione dell'intervento un aspetto decisivo per la sua riuscita, ora evidenziandone la funzione positiva – ma anche le difficoltà – nel costruire un percorso effettivamente condiviso fin dalle fasi iniziali con i docenti e coerente con i loro bisogni formativi, ora mettendone in luce il contributo nel rendere flessibile la progettazione delle fasi successive del percorso di tutoraggio, anche adattandole rispetto a richieste e bisogni inizialmente non previsti (in coerenza con il modello di “progettazione morbida” che Paul associa all'accompagnamento professionale). A partire da tali caratteristiche si può affermare che tale funzione si situa nello spazio di incontro tra l'azione di tutoraggio (Magnoler, 2017) e quella di accompagnamento professionale (Paul, 2010) poiché chiama in causa la dimensione collegiale e sistemica del processo di accompagnamento. Al tutor, in questo spazio formativo, è richiesta la capacità di saper analizzare il contesto scolastico e di entrare in dialogo con i suoi diversi livelli per avviare quel processo di promozione del cambiamento “dall'interno” dei contesti scolastici (Bondioli & Savio, 2018) verso il quale è stato orientato il percorso di tutoraggio considerato in questa sede. È questa, tuttavia, una capacità piuttosto complessa da supportare e che non è associata in letteratura alla figura “classica” del tutor che opera nella formazione iniziale degli insegnanti (Magnoler, 2017); i tutor stessi, nelle risposte fornite, affermano di aver costruito in itinere tale capacità, identificandola tra gli apprendimenti principali sviluppati nel corso del progetto.

La seconda questione è accostabile alla quarta funzione con cui è stata definita l'azione formativa di tutoraggio. Gli elementi di condivisione e reciprocità tra tutor e docenti e le dinamiche collaborative interne al gruppo di insegnanti sono emersi con particolare intensità nei dati esaminati e sono riferibili a due ambiti complementari; da un lato, alla relazione di fiducia che tutor e docenti affermano essersi costruita nel corso del tutoraggio e che, riprendendo le loro parole, ha contribuito ad accrescere la motivazione del gruppo e la definizione di una cornice di apprendimento e insegnamento comune (lo spazio di co-insegnamento proprio del processo di tutoraggio evidenziato da Charliés, Flavier & Bertone, 2007); dall'altro, alla crescente capacità di confronto e condivisione delle proprie pratiche didattiche sottolineata dagli insegnanti sia negli apprendimenti percepiti, sia nel descrivere i punti di forza dell'intervento di tutoraggio. Quest'ultimo aspetto, relativo ad uno dei quattro obiettivi caratterizzanti il progetto, è da mettere in relazione anche con gli apprendimenti percepiti dai tutor e, in particolare, con la crescente capacità di condurre momenti dialogici di gruppo e con la maggiore consapevolezza rispetto alla funzione e agli effetti dei propri interventi comunicativi.

La terza questione fa riferimento a due delle cinque funzioni dell'azione di tutoraggio e, più specificamente, alla funzione di accompagnamento dei docenti nel documentare la propria pratica didattica e a quella di supporto nell'analisi della pratica didattica documentata. Entrambe le funzioni, si è detto in precedenza, sono finalizzate a guidare il docente nell'elaborazione di una postura documentativa (Balconi, 2020) e a facilitare l'attivazione di processi riflessivi basati sulla messa in relazione del sapere pratico con quello teorico. È interessante notare come sia proprio la capacità riflessiva l'apprendimento maggiormente sottolineato dai docenti, mentre le capacità di documentazione e analisi della pratica didattica, propedeutiche allo sviluppo della riflessività (Perrenoud, 2001), sono invece quelle meno sollecitate. Incrociando tali dati con quelli tratti dalle considerazioni sugli aspetti di criticità del progetto emerge un'ulteriore discrepanza la cui analisi permette di elaborare una possibile spiegazione di tale scarto tra riflessività e documentazione delle pratiche; da un lato, infatti, i docenti hanno segnalato di aver voluto ricevere un numero più elevato di materiali didattici da utilizzare come stimoli per la progettazione (esempi di buone pratiche, documentazioni didattiche, proposte operative); dall'altro, i tutor hanno sottolineato la difficoltà di molti docenti a documentare attività didattiche (anche molto circoscritte) e a operare un'analisi di esse e delle

scelte effettuate basata sulla raccolta di evidenze. Mentre i tutor, in continuità con la struttura del dispositivo formativo, rimarcano l'importanza di mettere in atto, da parte dei docenti, un processo di apprendimento che sappia muovere dalla progettazione autonoma di proposte didattiche e dalla successiva analisi basata sulla documentazione raccolta, i docenti sembrano far riferimento ad un processo di apprendimento di segno opposto, accostabile al *modelling* (Timmerman, 2009) poiché prende avvio dalla considerazione di pratiche didattiche fornite dall'esterno che costituiscono una guida didattica da replicare o un piano didattico da eseguire (come avviene per i docente novizi che tendono ad agire professionalmente in base a piani e programmi assegnati da altri) (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Queste considerazioni consentono di ipotizzare che la capacità riflessiva a cui i docenti hanno attribuito il punteggio più elevato tra gli apprendimenti sia effettivamente presente, ma che sia ancorata ad un diverso *habitus* professionale (Perrenoud, 2001) rispetto a quello in possesso dai tutor; un *habitus*, quello dei docenti partecipanti al progetto, a cui non sempre appartiene la capacità di documentare la pratica didattica e nemmeno di analizzare di tale pratica a partire da evidenze osservabili. Tale *habitus* professionale, poste queste caratteristiche, non sarebbe associabile a quello proprio degli insegnanti "esperti" (Snow, Griffin & Burns, 2005).

Se si accetta tale ipotesi interpretativa e si assume che i docenti partecipanti al progetto – o una parte considerevole di essi – non presentano le caratteristiche professionali dei docenti esperti, occorre interrogare il dispositivo formativo dei percorsi di tutoraggio da un duplice punto di vista: in primo luogo, è necessario esaminare, attraverso ricerche empiriche maggiormente focalizzate su tali aspetti, l'efficacia e le modalità di utilizzo di strategie e strumenti formativi orientati all'assunzione di una postura documentativa nei docenti non esperti e, in senso più ampio, di un atteggiamento riflessivo basato sull'analisi delle proprie pratiche; in secondo luogo diviene imprescindibile domandarsi se rappresenti il tutoraggio rappresenti effettivamente una forma di accompagnamento adeguata alla specificità professionale di docenti in servizio. Anche in virtù di alcune fragilità della presente ricerca (la mancanza di dati accurati sul profilo professionale degli insegnanti partecipanti al progetto e l'assenza di una descrizione rigorosa delle azioni svolte nei percorsi di tutoraggio) per rispondere ad entrambi gli interrogativi si rende necessario avviare ulteriori indagini empiriche sulle forme di accompagnamento professionale dei docenti in servizio e sulla loro efficacia (Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007).

7. Conclusioni

Per provare a fornire alcune risposte preliminari agli interrogativi appena riportati occorre operare una sintesi dei dati a disposizione sulle funzioni di tutoraggio approfondite in queste pagine. Delle cinque funzioni a cui si è fatto riferimento, si è detto che due sono state parzialmente sollecitate (facilitare la capacità di osservare e documentare la pratica professionale del docente in formazione; supportare la capacità di analisi della pratica professionale e di esplicitazione delle scelte compiute mettendo in parola il sapere pratico), altre due sono state messe in atto con efficacia (fornire supporto emotivo nelle occasioni di difficoltà professionale del docente in formazione; favorire la partecipazione a momenti collettivi di lavoro di e di co-insegnamento) e un'ultima è stata valutata positivamente, nonostante sia stata considerata dai tutor come un ambito della propria professionalità ancora da sviluppare. Come osservato sopra, le due funzioni meno sollecitate sono quelle che hanno un diretto riferimento al dispositivo formativo di tutoraggio e, più nello specifico, al principio di alternanza tra teoria e pratica, mentre le altre tre funzioni sono più direttamente riferibili alle caratteristiche dell'accompagnamento formativo. Questi dati, ancorché limitati, consentono di tracciare le seguenti considerazioni:

- Il dispositivo formativo messo in atto presenta caratteristiche ascrivibili all'accompagnamento professionale (Paul, 2010), ma non completamente al tutoraggio (Magnoler, 2017) e pertanto si qualifica come una forma di supporto professionale di tipo consulenziale (Rezzara, 2014; Nigris & Passalacqua, 2020) che non necessariamente si articola a partire dal principio di alternanza teoria/pratica (Darling Hammond & Goodwin, 1993)
- L'accompagnamento di tipo collegiale e di sistema (non solo di tipo individuale) si è dimostrato efficace e ha caratterizzato assai positivamente l'intervento formativo.
- La modalità di accompagnamento professionale a distanza, benché non sia stata oggetto di una spe-

cifica attenzione in sede di elaborazione degli strumenti di raccolta dati, è stata valutata positivamente da docenti e tutor e costituisce un ambito da indagare ulteriormente poiché potrebbe risultare un elemento trasferibile in altre pratiche formative dei docenti in servizio.

Alla luce di tali considerazioni si delinea una duplice linea di ricerca:

- Studi volti a verificare l'adeguatezza del tutoraggio nell'ambito della formazione dei docenti in servizio, in particolare per approfondire l'applicabilità del principio di alternanza teoria/pratica nella formazione in servizio (anche per docenti definibili come “non esperti” e non in pieno possesso di competenze di documentazione e riflessione).
- Ricerche finalizzate ad approfondire le modalità formative più adeguate per figure che rivestono ruoli di accompagnamento professionale (Krell & Dana, 2012; Van Driel & Berry, 2012; Lange & Meaney, 2013), soprattutto in relazione alle funzioni di tutoraggio e di presa in carico collegiale e sistemica del contesto scolastico. I risultati della presente ricerca sembrano suggerire che queste modalità formative siano a loro volta da basarsi sul principio di alternanza tra teoria e pratica in modo da facilitare la riflessione delle figure di accompagnamento sulle proprie credenze e modelli impliciti, come già evidenziato da Timmerman (2009).

Tali considerazioni investono in senso ampio il ruolo dell'Università e dei centri di ricerca e il loro rapporto con l'intero sistema di istruzione, tanto a livello politico-istituzionale, quanto a livello di formazione e ricerca (Watson et al., 2011). Rispetto a questo secondo livello diviene certamente cruciale potenziare i programmi di ricerca e formazione rispetto alle figure di secondo livello scolastico (Pirola, 2015; Agrati, 2018) e riflettere sul superamento dell'idea di insegnante-ricercatore come figura volta unicamente all'innovazione didattica; piuttosto, è opportuno orientare la collaborazione dei diversi attori del sistema di istruzione verso l'elaborazione di una figura di insegnante-tutor capace di facilitare lo sviluppo professionale dei colleghi e la capacità trasformativa della scuola intesa come comunità di apprendimento. In una siffatta cornice diviene ancor più decisiva la sinergia tra l'Università e il ricco mondo del terzo settore – in questa sede rappresentato da Save the Children – che per competenze e ruolo ha le potenzialità di diventare una leva inedita per il miglioramento del sistema di educazione e istruzione.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2), 48-6. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-23354>.
- Albarelo, L. (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. In J. Guyot, & C. Mainguet (Eds.), *La formation professionnelle continue* (pp. 341-351). Bruxelles: De Boeck.
- Baillauquès, S. (2002). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 41-62). Bruxelles: De Boeck Université.
- Balconi, B. (2020). *Documentare a scuola*. Roma: Carocci.
- Balconi, B., & Passalacqua, F. (2019). La valutazione di un modello di formazione: il punto di vista dei docenti. Training actions and evaluation processes. *Atti del Convegno Internazionale*. SIRD: 273-284.
- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *LLL*, 16(35), 215-239. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.485>
- Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L. (1994). Éditorial du n° special sur «Recherche et développement professionnel». *Recherche & Formation*, 17, 5-8.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 50-67.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). Promuovere dall'interno: la ricerca come formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 75-83). Milano: Franco Angeli.
- Booth, M. (1993). The effectiveness and the role of the mentor in school: The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 32, 185-197. <https://doi.org/10.1080/0305764930230206>.

- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426. <https://doi.org/10.1080/0260293990240405>.
- Boutin, G. (1995). Pratiques actuelles de partenariat dans la formation initiale: description et analyse. In D. Dillon & J. Roy (Eds.), *L'Université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres* (pp. 31-36). Ottawa, Université McGill.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. URL: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & formation*, 35(1), 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>.
- Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une renouveau de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Ejrieps*, 12, 18-33. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6154>.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & Formation*, 62, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.534>.
- Chartier, D., & Lebert, G. (1993). *La formation par production de savoirs. Quelles articulations théorie-pratique en formation supérieure?* Paris: L'Harmattan.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. In C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au Coeur la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 289-304). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Darling Hammond, L., & Goodwin, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: the 1993 ASCD yearbook* (pp. 9-52). ASCD: Alexandria.
- De Ketele, J. M. (2011). La reconnaissance professionnelle: ses modes et ses logiques. In A. Jorro & J.M. De Ketel, (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 31-47). Bruxelles: De Boeck.
- Dreyfus H.L., Dreyfus S.E. (1986). From Socrates to Expert Systems: The Limits of Calculative Rationality. In C. Mitcham C., Huning A. (eds.), *Philosophy and Technology II. Boston Studies in the Philosophy of Science*, vol 90. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4512-8_9
- Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*, (pp. 549-566). New York: Macmillan.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. (2007). *Video research in the learning sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Healy, S., Block, M., & Kelly, L. (2020). The Impact of Online Professional Development on Physical Educators' Knowledge and Implementation of Peer Tutoring. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(4), 424-436. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1599099>.
- Hord, S. M. (Ed.) (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- INVALSI (2021). *Rapporto nazionale degli apprendimenti*. URL: <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>.
- Jorro, A., & De Ketele, J. M. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A., & Pana-Martin, F. (2012). Les développement professionnel des enseignants débutants: Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches & Educations*, 7, 115-131. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1413>.
- Krell, D. E., & Dana, N. F. (2012). Facilitating action research: a study of coaches, their experiences, and their reflections on leading teachers in the process of practitioner inquiry. *Professional Development in Education*, 38(5), 827-844. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.666052>.
- Lange, T., & Meaney, T. (2013). Professional development facilitators: reflecting on our practice. *Professional Development in Education*, 39(4), 531-549. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796292>.
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., & Ryde, A. (2012). Uncovering perceptions of the induction and mentoring experience: Developing a measure that works. *Teacher development*, 16(3), 399-414.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquiner, L., & Stahl, R. (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 129-181). Paris: L'Harmattan.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CASage.
- Lunenbergh, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenza*, Milano: FrancoAngeli.
- May, R. (1991). *L'arte del counseling*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.

- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21, 125-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006>.
- Nigris, E. (2018). Apprendere per insegnare: il progetto pilota di formazione didattica ai docenti dell'Università Bicocca. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 53-66. <http://doi.org/10.13128/formare-22603>.
- Nigris, E., Balconi, B., & Passalacqua, F. (2020). Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 73-99. URL: <http://doi.org/10.32076/RA12209>.
- Nigris, E., & Passalacqua, F. (2021). Accompagnare la scuola oltre l'emergenza: il dispositivo formativo di Bicocca con le Scuole. *Pedagogia oggi*, 19(1), 28-34. <https://doi.org/10.7346/PO-012021-03>.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing, Paris. URL: <http://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. URL: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- 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. <http://doi.org/10.32076/RA12206>.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUR.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education permanente*, 153(4), 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2010). L'accompagnement: una specifica postura professionale. In C. Biasin (Ed.), *L'accompagnamento*, (pp.145-159). Milano: FrancoAngeli.
- Paul, M. (2011). Penser l'accompagnement en formation. Du tiers inexistant au tiers inclus. In C. M. Xypras Fabre, & R. Hétier (Eds.), *Le Tiers Educatif, Une nouvelle relation pédagogique, Figures du tiers en Education et Formation* (pp. 89-107). Bruxelles: De Boeck.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept. *Education Permanente*, 205, 21-30.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & formation*, 36, 131-162. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1694>.
- Perry, E., & Boylan, M. (2017). Developing the developers: supporting and researching the learning of professional development facilitators. *Professional Development in Education*. 44(2), 254-271. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1287767>.
- Pineau, G. (2015). S'accompagner pour s'initier à l'ingénium d'un accompagnement formateur. *Education Permanente*, 205, 9-20.
- Pirola, L. (2015). Middle management and school autonomy in Italy: The case of teachers as «Instrumental Functions». *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 89-101. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-piro>.
- Portelance, L. (2009). Elaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Education et francophonie*, 36(1), 26-49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>.
- Rezzara, A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani & S. Tramma (Eds.) *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Santi, E., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' Perceived Self- Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie*. Multidimensional, 12. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/259>.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 73-771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants une identité encore balbutiante. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (pp. 20-87). Bruxelles: De Boeck Université.
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M.S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Save the Children, (2020a). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children, Italia. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>.
- Save the Children (2020b). *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio*. Save the Children, Italia. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine>.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/02619760902756020>.
- Todeschini, P. (2007). Prove di insegnamento. In M. Castoldi, E. Damiano & A. M. Mariani (Eds.), *Il mentore*, (pp. 9-17). Milano: FrancoAngeli.

- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychologist*, 25(6), 631-45. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2012). Teacher Professional Development Focusing on Pedagogical Content Knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X11431010>.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 27, 118-138. <https://doi.org/10.25755/int.3405>.
- Vannini, I. (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il “qui ed ora” del Centro Crespi. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive* (pp. 13-26). Milano: Franco Angeli.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.
- Watson D., Hollister R. M., Stroud S. E., & Babcock E. (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London: Routledge.

Evaluating a Finnish web-based platform to nurture a sense of initiative and entrepreneurship in three Italian upper secondary schools during COVID-19 pandemic

Valutazione di una piattaforma web finlandese per sviluppare un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in tre scuole secondarie superiori in tempi di COVID-19

Daniele Morselli,

Free University of Bolzano, Faculty of Education

Jaana Seikkula-Leino,

University of Turku, Dept. of Teacher Education (Finland)

Mid Sweden University, Faculty of Human Sciences, Department of Education, Tampere University of Applied Sciences (Finland)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Morselli, D., Seikkula-Leino, J. (2021). Evaluating a Finnish web-based platform to nurture a sense of initiative and entrepreneurship in three Italian upper secondary schools during COVID-19 pandemic. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 190-202.

Corresponding Author: Daniele Morselli
daniele.morselli@unibz.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: May 28, 2021

Accepted: September 7, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2021-p190>

Abstract

This contribution provides preliminary results relating to the evaluation of a web-based platform for cultivating a sense of initiative and entrepreneurship in compulsory education. This platform is used in Finland and abroad, and it was experimented for the first time in three Italian upper secondary schools as substitute of work experience during the COVID-19 pandemic. The article presents entrepreneurship education in Europe, and it explores the educational policies related to entrepreneurship in Italy. Next, it shows the model the platform is based on, and presents this evaluative study as multiple embedded case study: Focus groups were organized in the three classes with students and teachers, who performed a SWOT analysis on the use of platform as work experience. The analyses were subsequently validated through interviews to teachers. The explorative research questions concern: the first evaluation of the web platform; the extent this platform can be used for work experience; and possible differences of the application of the platform in the three contexts. Preliminary results suggest that the use of the platform as cross curricular subject during work experience nurtures a sense of initiative and entrepreneurship taken as key competence for lifelong learning.

Keywords: program evaluation; sense of initiative and entrepreneurship; qualitative research; SWOT; work experience.

Riassunto

Questo contributo mostra i risultati preliminari relativi alla valutazione di una piattaforma web finlandese per lo sviluppo di un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità in studenti della scuola secondaria superiore. Questa piattaforma è stata testata per la prima volta in tre scuole italiane in tempo di pandemia come Percorso per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). Si inizia introducendo l'educazione all'imprenditorialità in Europa, e si continua con le politiche educative nazionali in materia di imprenditorialità, mostrando poi il modello di competenza su cui la piattaforma si basa. Successivamente si presenta questo studio come valutazione di uno studio di caso incorporato e multiplo: nelle tre classi coinvolte si sono organizzati focus-group con studenti e insegnanti, che hanno effettuato un'analisi SWOT sull'utilizzo della piattaforma durante il PCTO; le analisi sono state successivamente validate grazie a interviste agli insegnanti. Le domande esplorative riguardano: la valutazione della piattaforma; la possibilità di utilizzarla come PCTO; e possibili differenze di applicazione emerse nei tre contesti. I primi risultati suggeriscono che l'utilizzo della piattaforma attraverso un progetto interdisciplinare sviluppa un senso d'iniziativa e d'imprenditorialità inteso come competenza chiave per l'apprendimento permanente.

Parole chiave: valutazione; senso d'iniziativa e d'imprenditorialità; ricerca qualitativa; analisi SWOT; Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO).

Credit author statement

Seikkula-Leino wrote section 2.0, while 1. and 2.2 were written together. Morselli wrote section 2.1 and the whole 3, 4, 5, 6. Data analysis was carried out jointly.

1. Introduction

Over the past years, there has been a clear shift to promote enterprising societies and developing entrepreneurial competence, as suggested in the EU, UN, and OECD strategies (Bosma et al., 2020; Lackeus et al., 2020). There are, however, challenges when delivering entrepreneurship education informed by pedagogy (Devici & Seikkula-Leino, 2018; Seikkula-Leino & Saloma, 2010). There is also a lack of understanding of the role of schools and education in the digital era, and consequently there is a need to develop digital solutions as in many aspects of modern education (Fayolle, Rashid, 2019; Chen, Ifenthaler & Yau, 2021). As the integration of entrepreneurship education into upper secondary education is still challenging, due perhaps to a disciplinary tradition, there is a need to focus on this level of education (Devici & Seikkula-Leino, 2018; Seikkula-Leino et al., 2010) by understanding how a sense of initiative and entrepreneurship can be nurtured through web-based digital concepts.

This contribution evaluates a web-platform to develop a sense of initiative and entrepreneurship in times of COVID-19 pandemic; this platform is based on Seikkula-Leino and Salomaa's (2020) model. From January to April 2021, it was experimented for the first time in three Italian state upper secondary schools as substitute of work experience, (from 2018 called PCTO, *Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento*, in English paths to promote transversal competencies and guidance): a lyceum, a professional institute, and a technical institute. The article firstly reviews the literature on entrepreneurship education and describes the model the platform is based on. Subsequently it presents the methodology used for this evaluative research, that is multiple embedded case studies. In each of the three schools, the researchers arranged a focus group where teachers and students performed a joint SWOT analysis on the experience. Such analysis was subsequently validated by means of interviews to teachers. The explorative research questions relate to a) the evaluation of the web platform made by students and teachers; b) the extent this platform can be used for work experience to promote transversal competences and guidance; c) possible differences in the application of the platform in the three upper secondary school contexts.

2. Literature Review

According to the European Commission (2019), individuals need the capabilities to support their personal fulfillment and employment, as well as active citizenship and inclusion. These key competences for lifelong learning include not only curricular subjects such as foreign languages, science, literacy and numeracy, but also transversal competences like digital skills, a cultural awareness and expression, personal and social learning to learn, and finally entrepreneurship. A sense of initiative and entrepreneurship prepares individuals to take responsibility for themselves and learn how to turn ideas into actions (European Commission, 2007); it includes establishing and achieving goals, creativity, and innovation, discovering existing opportunities, and thriving in a complex society. Another aim of entrepreneurship education is supporting students to take an active role in discovering their profession and regard entrepreneurship as a possible career choice. A sense of initiative and entrepreneurship entails, therefore, the development of knowledge, behavior, skills, and attitudes that can be applied both at the individual and collective level (Gibb, 2005; Pittaway & Cope, 2007; Seikkula-Leino et al., 2019).

Entrepreneurship education has an impact (European Commission, 2015), and research indicates that it increases the learners' entrepreneurial knowledge and intentions; it also stimulates their creativity, collaborative skills, and self-confidence, and in so doing it enhances learning in diverse subjects. All European students should therefore undertake at least one hands-on entrepreneurial experience during compulsory education (European Commission, 2013). Over the years, the European Commission has sought to define a common strategy for entrepreneurship education in Europe, though the Member States have taken up these policies in diverse ways. Finland, for example, distinguishes between an internal and an external entrepreneurship, the former being related to entrepreneurship as an open-aims competence useful in every life context, and the latter being more targeted towards business creation (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2016).

Concerning educational policies, Entrepreneurship education has been included in the Finnish national curriculum for general education for over twenty years, and few years ago the Finnish Ministry of Educa-

tion and Culture (2017) launched a National Strategy to steer entrepreneurship education. This Strategy is targeted to all education providers at all educational levels, thus supporting regional and local policy makers, stakeholders, and practitioners in the field. Furthermore, national core curricula at all education levels, vocational and general education, involve entrepreneurship education. Even though it could be argued that efforts have been high in Finland, the concrete entrepreneurial actions in classrooms and related pedagogy could be strengthened (Huusko et al., 2018; Seikkula-Leino et al., 2019).

2.1 The policy strategy for cultivating an entrepreneurship competence in Italy

Concerning Italy, the national definition of entrepreneurship comes from the European key competencies for lifelong learning (see European Commission et al., 2016). The seventh key competence was initially named “a sense of initiative and entrepreneurship” (European Commission, 2007), but then became “entrepreneurship competence” (European Commission, 2019). This paper, however, uses the former definition to underline that the outcomes of this type of education are more far reaching than business creation, as they gesture towards a competence useful in many contexts throughout the lifespan (Dozza, 2016).

Furthermore, from the policy documents it is possible to trace an implicit strategy for Italy. First, an entrepreneurship competence appears only in upper secondary education, and no difference is made in the school type, either general or vocational education. In 2018 the Ministry of Education, University and Research (MIUR, 2018a) released a syllabus for entrepreneurship education in upper secondary schools; this syllabus is based on entrepreneurship as key competence and on the EntreComp Framework. The learning outcomes are presented as knowledge and “hands-on” activities revolving around five areas: Forms and opportunities to do enterprise; Idea generation, the context and the social needs; From idea to enterprise: resources and competencies; The enterprise in action: how to deal with the market; Economic citizenship. Second, from the topics listed, entrepreneurship is conceived of as business creation and education to financial literacy. Third, entrepreneurship is mostly covered by work experience, as pointed out by the ISFOL (Consolini et al., 2013); It can hence be hypothesised that entrepreneurship in Italy is perceived as a possible means to connect the school with the world of work.

Moreover, since 2018 work experience has changed name from *alternanza scuola lavoro* (school and work alternance) to PCTO to underline that it should not only prepare students for their future job, but it should also provide guidance and transversal competencies useful in diverse life situations. The guidelines on how to deliver work experience according to the PCTO logic (MIUR, 2018b) mention the simulated enterprise and enterprise in action as possible options, pointing out again entrepreneurship as business creation.

2.2 Skilloon, a web platform for cultivating a sense of initiative and entrepreneurship

Although cultivating a sense of initiative and entrepreneurship has been gaining momentum, and the need for this key competence has been noticed by policy makers, yet educators and trainers find it difficult to identify contents and methods to nurture an entrepreneurship competence in their practice (Devici & Seikkula-Leino, 2018; Seikkula-Leino et al., 2010). This is because policies on entrepreneurship are seldom supported by wider measures, such as useful tools and training. Moreover, traditional school solutions such as classroom teaching and lectures prove sometimes unsuitable to strengthen this key competence, given the lack of appropriate pedagogical solutions. It is also uncertain what a suitable solution in the digital era could be like, since there have been limited analyses or reviews on the effectiveness of educational technologies (Fayolle, 2013; Rashid, 2019; Chen et al., 2021).

To respond to these needs, a digital learning environment named Skilloon (www.skilloon.com) was created to cultivate a sense of initiative and entrepreneurship. This digital concept involves assessment tools, activities, a mentoring system for educators to develop this key competence with middle and high school students. This web platform has been devised in international research cooperation involving testing groups besides Finland such as Sweden, the United Arab Emirates, Brazil, and Estonia. Skilloon is an official education concept of Education Finland supported by the Finnish National Board of Education and

is also part of the education strategy of the Finnish Ministry of Education and Culture (2017). The theoretical basis grounded on entrepreneurship education research emphasises the role of self-efficacy and self-esteem (Seikkula-Leino & Salomaa, 2020). The digitalised pedagogical concept is based on six areas, which are: 1) strengthening trust; 2) accepting each person as an individual; 3) collaboration; 4) goal setting; 5) strengthening a sense of feeling competent; and 6) widening personal network, exploring work and study possibilities up to starting a business. These areas are detailed in Table 1, which lists the skills and the description. Furthermore, the increasing number of activities from one skill to the following suggests that the activities concerning the skills on the top of the list are more basic and entry level (such as “Trust and Respect”), while the activities related with the skills at the bottom of the list, especially “Networks, Working Life, and Entrepreneurship” are the most qualifying to nurture a sense of initiative and entrepreneurship.

Competence Area	Description
Trust and Respect (10 activities)	Reach trust between the students, staff and in the organisation (university or school) as a whole. Reach enough trust to allow mistakes, which might in turn bring to new ideas or solutions.
Everyone is Special (11 activities)	Students develop mutual understanding and respect. They develop the opportunities to act, and learn openness to express their thoughts and ideas, which calls for novel ways to work and study.
Open Collaboration (14 activities)	Students develop a collaborative approach, with staff and students being proud of the team spirit. Ideas are shared, and collaboration is fostered inside and outside the organisation, with individuals developing their networks.
Towards Goals (16 activities)	Students are supported to achieve personal and group goals. Staff and students are solicited to search for novel ways and opportunities to carry out tasks and reach goals. The whole community takes part in decision making.
The pleasure of feeling competent (18 activities)	Students are supported not only to acknowledge their competences, but also to leverage their strengths within the organisation. Staff and students feel they can positively influence each other, and through continuing to monitor learning, to evaluate if their objectives led to the expected results.
Networks, Working Life, and Entrepreneurship (33 activities)	This area supports the progressive understanding of the different fields and professions, as well as the value of networking and partnerships in working life and society. It also encourages the development of ideas, services, solutions for customers or target groups. Eventually it rises interest in pursuing entrepreneurship.

Table 1. The framework of Skilloon entrepreneurial competencies. Adapted from Seikkula-Leino and Salomaa (2020); and Nevalainen, Salomaa, & Seikkula-Leino (submitted for publication)

Given the vast number of activities (up to 102) that the students can undertake, a choice must be made before hand. The teacher selects the activities that are mandatory and the ones that are complementary, as well as their order. The students enrol in the platform through a link and can take an initial self-evaluation test based on the 6 skills to establish a base line, and the same post-test can be done at the end of the course. When the students enter the platform, they can see their overall situation by means of the illustration of a balloon that is flying at a certain altitude. For each activity performed the students receive a certain number of meters, so the more activities they complete, the higher the balloon floats. On the platform the students visualise the activity they are supposed to perform with its relative explanation. Sometimes the instructions also provide a downloadable word file that the students use as a trace for the activity. The activity asks them to perform a task and then to reflect on the process and result by means of writing. Once the students finished the writing task, they can proceed to upload the file on the platform and then gain meters for their balloon, and teachers can provide comments.

The study presented in the next section follows the Skilloon development design study conducted in Finland (Gomes Di Sciascio, 2020), in which both teachers and students collaboratively participated in the design research process.

3. Methodology

The evaluation of didactics, especially at the university level, is a widespread practice in many countries (Viganò, 2020). Survey is the widespread tool to gather data, which are then processed through quantitative analyses. The limits of this practice in terms of validity are well known. Surveys are often considered mere routines, and consequently their impact on improvement is limited; to overcome this setback students should be trained to express appropriate feedback and be involved in the evaluation process, thus regarding evaluation as shared responsibility (Golding & Adam, 2016). Hence, there is the need for an innovative approach to evaluation beyond indirect or direct evaluations, and such approach should be characterised as following (Mortari and Silva, 2020). Firstly, it should have dynamic objectives, thus being able to interact with the context. Second, it should promote performance improvement by involving diverse stakeholders in an integrated perspective. Third, it should make use of the epistemic and methodological tools of research to ensure quality and rigor. The authors suggest that such approach would call for qualitative research methods. Evaluation is an example of contested, interactive, and socially embedded practice that puts qualitative research methods into action (Dahler-Larsen, 2018). Qualitative inquiry analyses the “world out there” to comprehend and, when possible, explain a social phenomenon from the inside (Flick, 2018), which is performed by analysing the following elements: the participants’ experience, their communications and interactions in the making, and the documents or similar traces produced because of these interactions. The goal is to understand how individuals construct the world around them, what they are doing and why, thus providing meaningful and reach insights.

There are four conceptual dimensions that need to be taken into consideration in qualitative evaluation research (Dahler-Larsen, 2018): a) an evaluand, that is the object of evaluation; b) values such as justifiable criteria or “deeper” source of standards; c) how evaluation is used; and d) similarly to other research, the methodological approach deployed to generate knowledge, the most typical being documentary studies, focus groups, observation, interviews, and ethnography. To do so, qualitative evaluators have developed a range of modalities, generally named as evaluation models, such as a responsive evaluation, user-oriented evaluation, and pragmatic-participatory evaluation. In this latter model, for example, Mortari and Silva (2020) made use of the developmental evaluation; This is a type of analysis based on multiple perspectives that aims at designing a path of dynamic and continuous improvement, which is particularly suitable to study contexts characterized by complexity and change (Patton, 1994; in Mortari & Silva, 2020, p. 139). Another example of evaluative research in the Italian context is Viganò (2020), who evaluated a university course in a faculty of education as a case study.

Similarly, this research takes the case study methodology entailing the study of real-life, contemporary case studies that are circumscribed in space and time (Yin, 2009). Evaluative research based on case studies suggests that programs were often undermined by heavy implementation flows such as shortage of resources, coordination, and expertise (Dahler-Larsen, 2018). In realistic evaluation (Pawson & Tilley, 1997), for example, researchers assume that a program does not unfold according to a general law, and only the specific configuration of context, outcomes and underlying mechanisms can render how specific programs have an effect for certain individuals in specific situations. For Yin (2009) case studies are particularly useful in evaluation research to try to explain causation in real life interventions which seem to be far too complicated to be dealt with experiments. Evaluative case studies can be useful in whose situations where the intervention or program has a fuzzy and possibly wide set of outcomes. Within a single case, case studies can be embedded when a subunit is selected as a unit of analysis. Multiple case studies deploy multiple sources of evidence, and results would be regarded as more compelling since the overall study is more robust; nonetheless, each case should be selected carefully, so that appropriate comparisons could subsequently be carried out.

3.1 Description of the field research

This research was carried out through multiple embedded case studies, and Table 2 shows the three classes where the web-based platform was experimented with.

<i>Type of school</i>	<i>Technical Institute</i>	<i>Professional Institute</i>	<i>Lyceum</i>
Course in	Informatics	Agriculture and Rural Development, specialisation food transformations	Human Sciences, specialisation Economics and Society
Class involved	4 Grade	3 Grade	3 Grade
Number of students participating	20 of which 0 females	17 of which 3 females, 1 student dropped the course	17 of which 10 females

Table 2. The three contexts of application of the web-based platform

The schools were chosen to cover the Italian diverse secondary school types: a lyceum delivering general education, a technical institute and a professional institute delivering vocational education. The schools were in small cities in Lombardy and Veneto. The field research unfolded as follows. Firstly, in December 2020, the researchers contacted the school directors, who identified the most suitable class for this experimentation. In all contexts it was decided that the students of Grades 3 and 4 would benefit the most from this program, since they were close to the end of compulsory education, and the use of the platform could help them reflect on their future study or work path. For each context, the teacher coordinating the project contacted the field researchers to be introduced to the features of Skilloon, so that they would be able to present it to the class council. It was agreed to use the platform as work experience (PCTO), with the aim of cultivating transversal competences and provide guidance.

This experience would equate to roughly 40 hours' work experience, and given the lockdown situation, experimenting with this web platform was welcomed by teachers and students. While the teacher councils were left free to select the activities they deemed appropriate in their context, they were suggested to turn this experimentation into a multidisciplinary project, so that diverse teachers would deploy the platform during the teaching hours. Teachers were also advised to assess these activities not only as work experience, but also (when possible), in their subject matter such as Literature and English. The delivery of the Skilloon activities spanned from January to April 2021 and involved overall 54 students aged between 17 and 18 years' old.

The web platform activities implied mostly written reflections. In one exercise, for example, students described their daily routine since they wake up (activity "Make a plan for the next day"). In other exercises, however, students could perform the task in the modality they wanted, for example drawing or taking a picture when they describe themselves (task "Who I am?"). In other activities they had to arrange an interview, for example with an adult doing their favourite job or a university student studying in the field of interest (Exercise: "An interesting interview"). In the three contexts, these tasks were first presented and explained during the lessons to make sure that the students understood what they were supposed to deliver. This is because the activities look different from the regular curricular activities, and because the platform was in English, so it was expected that some students would need support to understand the instructions in their second language. Students were left free to write their reflections, in Italian or English, and in all contexts diverse students used English to express themselves. These exercises were mostly carried out asynchronously as home assignments. Subsequently, they were uploaded on the platform, where they could eventually receive formative feedback from teachers.

The description of this study was completed with the meetings with the researchers and the evaluation of the program. The researchers met the classes at the beginning of the experimentation, to introduce the web platform; In the middle of the experience, to share the first impressions about the platform activities; At the end of the experience, to evaluate the program. All these tasks were performed online; Weekly emails were sent to the teachers to ask for feedback, and when there was a technical problem (which very seldom happened) the researcher bridged the teacher with the team in Finland. The last meeting was carried out as focus-group with the whole class and the teachers that could join. The object was to carry out an evaluation of the program by using the SWOT analysis as stimulus.

3.2 The SWOT analysis with students and teachers

This tool has been utilised since the 1960s in strategic management for decision making and planning (Gürel & Tat, 2017). Besides being a tool for planning purposes, SWOT can be thought of as a teaching instrument for educators, trainers, and consultants (Helms & Nixon, 2010). When deployed in higher education, it can be used for quality management and program evaluation (Leiber, Stensaker, & Harvey, 2018); as did recently Mortari & Silva (2020) to evaluate a program based on inquiry learning with university students undertaking work experience. In essence, the tool is a 2*2 grid with 4 headings (Strengths and Weaknesses in the top row, these are considered the internal factors; Opportunities and Threats in the bottom row, which are the external factors). The product or service is then analysed and described in the light of these four elements, thus encouraging the person or group to consider diverse perspectives.

In this study the analysis was used as following. First, the researchers explained the SWOT matrix and how to perform the analysis. Second, with the help of a shared web whiteboard (made through Padlet), each student performed their own SWOT analysis. This means that for each element of the SWOT grid, individual students thought about and wrote at least one bullet point concerning their experience of experimenting with Skilloon. This initial individual work on Padlet was made as an ice breaker, that is a funny and energizing activity for team building (Morselli, 2020). The intention, however, was also to make sure that each student could express their opinion, since research often shows that only few students end by participating in class discussions (Calvani & Trincherio, 2019). Third, based on the hints being collected on Padlet, the trace of the focus-groups followed to identify “shared” strengths, weaknesses, opportunities, and threats, and this “collective” SWOT matrix was shared on the screen. The attention was on the students’ answers (they were sometimes helped by teachers to clarify their point of view), subsequently also the teachers made their analysis.

The data so collected were subsequently validated through an interview with the teacher that in each school had coordinated the project and who had also participated in the “collective” SWOT analysis, and consequently had followed the discussion and understood very well the students and the colleagues’ point of view. The interview was performed online by sharing the SWOT analysis on the screen; for each bullet point, the teacher had to confirm, rephrase, or reject the analysis. In qualitative research, validity refers to the strategies with which it is possible to claim that the research findings are in line with the participants’ experience. The aim of the interview was then to ensure validity by using research participants, this strategy being known as member checks (Ravitch & Carl, 2019). The three validated SWOT analyses were subsequently translated into English and edited by a professional proof-reader. Following each author made an independent analysis of the three SWOT to find possible communalities. A discussion subsequently followed to find a common ground, hence ensuring dialogic engagement in data analysis, that is a dialogue-based and collaborative approach with thought partners, which is key to assure a critical approach and rigor (Ravitch & Carl, 2019).

4. Results

Table 3 details the number of activities that the students performed on the web platform and how they related to the areas the Skilloon model is based on.

<i>Type of school</i>	<i>Technical Institute</i>	<i>Professional Institute</i>	<i>Lyceum</i>
Practice how to achieve the trust of others	6	2	3
Learn to know yourself – everyone is special	2	4	4
Practice open collaboration	7	4	3
Learn to set goals	5	4	3
Learn to succeed – experience the joy of being competent	2	2	2

Establish your path to further studies and work	2	2	3
Total number of exercises	24	18	18

Table 3. Schema of the program delivery

Eventually, while the students at the technical institute performed 24 tasks, the students at the other schools did 18. Table 4 takes again a comparative perspective and illustrates the number of teachers participating in the project and how they pursued formative and summative assessment.

Type of school	Technical Institute	Professional Institute	Lyceum
Number of teachers and subjects) participating in the program	Only the referent of the project	6 teachers	10 teachers
Formative assessment	Some feedback through the platform	Systematic through Google Drive shared folder	Some feedback through the platform related
Summative assessment	Only as work experience	As work experience and in related subjects (English, Agronomy)	As work experience and in related subjects (English, Literature)

Table 4. The arrangements taken in the school for the delivery of the web-based platform

In the technical institute, the project coordinator was left alone to deliver the tasks, and the project was only assessed as work experience. By way of contrast, in the lyceum and in the professional institute, teachers' participation was wider, and students could use web platform in several subjects; the tasks were assessed not only as work experience, but also as part of the curriculum in selected subjects. Furthermore, the experience in the professional institute is particularly interesting concerning the continuous formative feedback that students received. Instead of having the students uploading the file directly on the web platform, the coordinator created a shared Google Drive folder. The students had to upload first there their assignments to receive and consider feedback, only then could they upload the assignments on the Skilloon platform. Since the teachers were already confident with using Google Drive, it was easier for them to provide feedback, and this in turn promoted timely feedback for each assignment. Table 5. reports the outcomes of the analysis made by the authors on the three SWOT in the respective schools.

Strengths	Weaknesses
<u>Some exercises help reflect about the past and better know oneself.</u> <u>Some exercises facilitate reflections on own future.</u> <u>The platform helps the students speak of themselves to the others (for example schoolmates and teachers).</u> Some exercises are engaging. Some exercises allow for creativity. <i>The platform helps students develop their transversal skills, for example setting goals.</i>	<u>Some exercises look boring, tedious, or repetitive.</u> <u>Some exercises can make the students feel uncomfortable since they ask personal questions.</u> <u>The platform accessibility for teachers should be improved.</u> <i>A careful choice of the exercises is important at the beginning to find a right balance between reflection on the past and on the future, yet not easy.</i>
Legend: Normal: student's voice. In <i>Italics</i> : teachers' voice. <u>Underlined</u> : three out three classes. Not underlined: two out of three classes.	

Table 5. Upper part of the SWOT matrix: strengths, and weaknesses of the program

The strengths of the web-platform in all three schools are that the tasks help students reflect about their past and, in so doing, to better know oneself; Other exercises help reflect on their future, that is to reflect on what is the best choice to undertake after school completion: either work or study. Additionally, the platform helps students (especially shy students) speak of themselves to others such as schoolmates

and teachers. In two out of the three schools, students also stressed that the activities are generally engaging; Others allow for creativity, such as in instances where students can choose which form they would like to answer with: written text, picture, or drawing. From the teachers' point of view, in two schools the analysis reports that this platform supports the development of students' transversal skills, such as the ability to set goals.

Among the weaknesses, in all classes some activities looked boring, tedious or repetitive, while others can make the students feel uncomfortable, since they look a bit too personal. This latest remark is perceived by the teachers as simply taking students out of their comfort zone and this is not a shortcoming. Furthermore, from the teachers' point of view in all classes, the platform accessibility for teachers could be improved, for example it was not immediate to provide students with formative feedback through the platform. This is also demonstrated by the strategy of the shared Google Drive folder developed in the professional school. Another weakness in two classes is the difficulty to choose among the right balance of exercises between dealing with the "past" (that is, on who students are) and the "future" (that is, on what students want to be). When the choice of the activities to be undertaken is unbalanced, there is the risk that the students feel the platform being boring or repetitive. Yet, this selection is not easy, given the wide choice of activities and the fact that the platform was experimented with for the first time. On the top of that, time to choose was short. The last weakness came only from the technical students specialising in informatics, who reported that the web platform does not comply with the regulation regarding the cookies. Table 6 shows the results of the analysis concerning opportunities and threats.

Opportunities	Threats
<p><u>The platform can be used in times of online teaching to substitute work experience with future oriented exercises.</u></p> <p><u>When used in class, especially in times of online teaching, the platform helps the sharing of experiences between students.</u></p> <p>The platform could be used at the beginning of the upper secondary schooling to know oneself better:</p> <p>The platform can be used at the end of the upper secondary schooling for guidance.</p> <p>When used since the beginning of the school year: a) the choice of the exercises can be done better; b) the delivery can be better programmed, also thanks to c) a wide participation of the teachers with their subjects.</p>	<p>Since some exercises are time consuming, if the use of the platform is limited to three months, the risk is that they are performed superficially.</p>
<p>Legend: <u>Underlined</u>: three out three classes. Not underlined: two out of three classes.</p>	

Table 6. Lower part of the SWOT matrix: opportunities and threats of the program

Students and teachers evaluate the platform in the interaction with external factors, thus finding opportunities and threats. Among the opportunities in all three contexts, the platform could be fruitfully used in times of online teaching as a substitute of work experience, provided that the tasks are oriented towards the future, particularly the activities related to the skill named "establish your path to further studies and work". At the same time, if used in synchronous activities during pandemics, the platform helps sharing the students' experience, and in doing so it better the class climate. In two out of the three settings, another opportunity would be to split the use of the platform in two school years, which from one perspective would allow Grade 1 or Grade 2 students to reflect on who they are. When carried out closer to school completion, the platform could be used fruitfully for guidance purposes. Further, it could even better explore the opportunity of entrepreneurship as self-employment. Another opportunity would be using the web platform during the whole school year, so that from one angle there would be sufficient time for the teachers to select the appropriate activities and make this an interdisciplinary project. From these foundations, the students could carry out the activities in a thorough fashion. Conversely, a factor that could threaten the use of web platform would be to plan its use for a restricted period such as three months: since the activities take time, they would be executed without the necessary involvement.

5. Preliminary findings

Digital concepts and educational practices are constantly evolving, and this paper sought to evaluate to what extent a Finnish web-based platform nurtures a sense of initiative and entrepreneurship in three Italian state upper secondary schools chosen between a lyceum, a technical institute, and a professional institute. This section will answer to the explorative research questions bearing in mind that this is a qualitative study; It was conducted on a limited number of participants; The SWOT analyses provide a limited amount of data.

The first explorative research question inspects about a preliminary evaluation of the web platform made by students and teachers in the three schools. Overall, the application of the web platform seems to have led to positive results in all schools. The exercises help the sharing of experiences, thus improving the class climate. The platform asks to students to be creative and to challenge themselves with different modalities (written graphic, pictures). In so doing, it may take the students out of their comfort zone, especially those shy students who find it difficult to express themselves in school settings that are usually characterised by curricular subjects. Connected to the students' discomfort (especially males) to reflect and write about themselves, however, during the presentation of the research results one technical male student said: "This platform was particularly good for us, since we normally deal with technical subjects, and we miss opportunities to reflect on who we are".

Ideally, the web-platform should be used over the whole school year, so that the teachers could have enough time to select the activities. In doing so, they could better distribute the activities in the diverse school subjects, and students could approach the tasks appropriately. Furthermore, the SWOT analysis suggests that the web platform is perceived as an opportunity in times of pandemics, with lessons at the secondary level delivered mostly online (Lucisano, 2020). From one angle, the lockdown facilitated the introduction of the web platform, which was perceived as a tool for fulfilling work experience. From another angle, when results are shared during the lessons, students and teachers could know themselves better, and this, say students and teachers, could improve the class climate. The same SWOT analysis is a formative tool (Helms & Nixon, 2010) useful in students' working life, and this study confirms the utility of this instrument for program evaluations in line with the literature (Leiber et al., 2018; Mortari & Silva, 2020).

The second explorative question concerns the extent this platform can be used for work experience. At least at the policy level, the strategy for developing an entrepreneurship competence in Italy seems to revolve around a stand-alone subject dealing with business and connecting school to work, that at its best can be dealt with through work experience. This "adaptation" partially contradicts entrepreneurship as a key competence; Nonetheless, this may also be due to the lack of preparation and specific training for teachers who find it difficult to nurture it as cross curricular subject.

By way of contrast, the SWOT analysis carried out by students and teachers characterizes the web platform for having past or future oriented activities. As such, the activities seem to develop mostly the subskills of the platform related to knowing themselves better, setting goals, and establishing the path towards future work and studies. This seems to match a vision of work experience characterized by developing transversal competencies and for promoting guidance in line with the recent MIUR's (2018b) guidelines on PCTO. Additionally, the platform can be used by teachers rather than external experts, who can set an interdisciplinary project, which aligns with the vision of a key competence as cross curricular subject. These initial considerations suggest that this web-platform could nurture a sense of initiative and entrepreneurship useful in a life wide and lifelong learning perspective.

The third explorative question focuses on preliminary differences of the application of the platform in the three schools. From a first look to the students' production, it seems that the quality of the reflections varied hugely among students and classes. In the technical institute they were shorter and more "rushed", while in the lyceum and in the professional institute they were longer and deeper. Following evaluative research based on case studies (Dahler-Larsen, 2018), this study suggests that these results are due to contextual situations of implementation related to how students perceived the web-platform and the overall project. The way students perceive the situation is connected to their deep or surface approach to learning (Biggs & Tang, 2011). Firstly, the more the delivery of the platform was felt as an interdisciplinary project, the more the students were happy to participate, given that the activities were perceived as part of the cur-

riculum. Similarly, the teachers could better split the workload given by explaining and giving feedback, which underlies the important role of collegiality in the delivery of the curriculum as suggested by Lucisano (2020). Second, concerning the role of formative assessment, assessing the students' reflections as subject related (not only as work experience) contributed to shape the students' perspective of the web-platform as important since embedded in the curriculum. This is because for the students the curriculum is what is assessed (Biggs & Tang, 2011).

Third, regarding the role of formative feedback, research suggests that only timely and consistent formative feedback can orient and improve students' learning (Calvani & Trincherò, 2020; Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020). In the professional institute, for example, the students would upload their reflections first on a shared Google Drive folder. Instead of learning how to use the new web platform, the teachers were already used to this technology, and consequently it was easier for them to provide timely and consistent feedback. As a result, the students' reflections are the deepest despite the observation that these students generally considered these components the most "hands on".

6. Acknowledgments

This paper was developed within the WebEnt project financed by the Free University of Bolzano. The authors would like to express deep appreciation to the students and teachers who committed themselves to experiment with the web platform. The authors would like to thank-you Cristiano Chiusso for having coordinated the field research, David Nally for proofreading, and the invaluable contribution of the reviewers who, with their suggestions, contributed to improve the quality of this paper.

References

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. New York: McGraw-Hill.
- Bosma, N., Hill, S., Lonescu-Somers, A., Kelley, D., Levie, J., Tarnawa, A. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor. 2019/2020 Global Report*. London: Global Entrepreneurship Research Association.
- Calvani, A., & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Chen, L., Ifenthaler, D. & Yau, J.Y.K. (2021). Online and blended entrepreneurship education: a systematic review of applied educational technologies. *Entrepreneurship Education*, 4, 191-232. <https://doi.org/10.1007/s41959-021-00047-7>
- Consolini, M., Di Saverio, M., Loasses, C., & Richini, P. (2013). *Indicazioni per la programmazione e la realizzazione di iniziative per l'educazione all'imprenditorialità*. Retrieved from <http://isfoloia.isfol.it/handle/123456789-1565?show=full>
- Dahler-Larsen, P. (2018) Qualitative Evaluation: Methods, ethics and politics with stakeholders. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research* (Vol. 5, pp. 867-886). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deveci, I., Seikkula-Leino J. (2018). A Review of Entrepreneurship Education in Teacher Education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 105-148.
- Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In S. Ulivieri & L. Dozza (Eds.), *L'educazione Permanente a Partire dalle Prime Età della Vita* (pp. 60-71). Milano: Franco Angeli.
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013). *European Commission Entrepreneurship 2020 action plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2013). Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:%20EN:PDF>
- European Commission (2007). *European competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, & Eurydice (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe*. Eurydice report. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *A Research Agenda for Entrepreneurship Education*, (pp. 127-138). Cheltenham (UK): Edward Elgar.
- Finnish Ministry of Education and Culture (2017). *Entrepreneurship for Education – Guidelines in Finland, 2017*. Retrieved from <https://minedu.fi/yrittajyysslinjaukset>
- Flick, U. (2018). Introduction. In U. Flick (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (pp. 3-13). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Gibb, A. (2005). The future of entrepreneurship education – Determining the basis for coherent policy and practice? In P. Kyrö & C. Carrier (eds.), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context. Entrepreneurship Education Series*, 44-67. University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- Golding C., & Adam, L. (2016). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 1-14.
- Gomes Di Sciascio, T. (2020). *A focus on outcomes and value creation: leading to Skilloon continuous development opportunities*. Laurea University of Applied Sciences. Service Innovation and Design. Master's Thesis. Retrieved from: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/334389/Thesis_TaisDiSciascio.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gürel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: a theoretical review. *Journal of International Social Research*, 10(51), 994-1006.
- Helms, M.M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis – where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215-251.
- Huusko, M., Vettenniemi, J., Hievanen, R., Tuurnas, A., Hietala, R., Kolhinen, J. & E. Ruskovaara (2018). Yrittämään oppii yrittämällä. Yrittäjyys ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakouluissa (Yrtti-arviointi). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, KARVI. Retrieved from: https://karvi.fi/app/uploads/2018/11/KARVI_2518.pdf
- Lackeus, M., Lundqvist, M., Middleton, K.W., & Inden, J. (2020). *The Entrepreneurial Employee in Public and Private Sector. What, Why, How*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Leiber, T., Stensaker, B. & Harvey, L. (2018). Bridging theory and practice of impact evaluation of quality management in higher education institutions: a SWOT analysis. *European Journal of Higher Education*, 8(3), 351-365.
- Lucisano, P. (2020). Editoriale: La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(24), 10-12.
- MIUR (2018a). *Sillabo per l'Educazione all'imprenditorialità nella scuola secondaria*. Retrieved from: <https://www.miur.gov.it/-/pubblicato-il-sillabo-per-l-educazione-all-imprenditorialita-nella-scuola-secondaria>
- MIUR (2018b). *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Linee guida*. Retrieved from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- Mortari, L., & Silva, R. (2020). Valutare un *teaching program* attraverso l'esperienza degli *alumni*: una ricerca empirica che offre stimoli alla riprogettazione didattica. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(25), 137-150.
- Morselli, D. (2020). Gli *icebreakers* per la costruzione delle relazioni di gruppo e per lo sviluppo delle competenze chiave in una prospettiva di apprendimento permanente. In L. Cerrocchi, M. Ladogana, & A. D'Antone, *Educare alla vivibilità nella famiglia e nella scuola. Riflessioni, esperienze e pratiche educative* (pp. 87-93). Zeroseiup.
- Nevalainen, A., Salomaa M., & Seikkula-Leino, J. (under review). Team learning as a holistic model for facilitating entrepreneurial competencies of higher education students. Reflections from the case of Prokatemia. *Sustainability*.
- Patton, M.Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation practice*, 15(3), 311-319.
- Pawson, R., Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pittaway, L., Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510.
- Rashid, L. (2019). Entrepreneurship education and sustainable development goals: A literature review and a closer look at fragile states and technology-enabled approaches. *Sustainability*, 11(19), 5343. <https://doi.org/10.3390/su11195343>
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2019). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Seikkula-Leino, J., & Salomaa, M. (2020). Entrepreneurial Competencies and Organisational Change—Assessing Entrepreneurial Staff Competencies within Higher Education Institutions. *Sustainability*, 12(18), 7323. <https://doi.org/10.3390/su12187323>
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Diego, I., & Delfino, J. (2019). Developing entrepreneurship education in Europe: Teachers' commitment to entrepreneurship education in the UK, Finland, and Spain. In A. Fayolle, D. Kariv, L. Lezion, & H. Matlay (eds.), *The Role and Impact of Entrepreneurship Education Methods, Teachers and Innovative Programmes* (pp. 130-145). Cheltenham (UK): Edward Elgar.

- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikävalko, M., Mattila, J & Rytkölä, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education and Training*, 52(2), 117-127.
- Vigandò, R. (2020). Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore. A cosa serve veramente? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13(24), 120-137.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design Methods* (Fourth Edition). Thousand Oaks (CA): Sage.

Distance learning as seen by teachers, pupils and families: a self-evaluation process in an elementary school

La didattica a distanza secondo docenti, alunni e famiglie: il percorso di autovalutazione in un istituto comprensivo

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)



Double blind peer review

Citation: Castellana, G., Rossi, L. (2021). Distance learning as seen by teachers, pupils and families: a self-evaluation process in an elementary school. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 203-222.

Corresponding Author: Giusi Castellana
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).

Received: May14, 2021

Accepted: September 7, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p203>

Abstract

Because of the Covid-19 outbreak, since March 2020, Italian schools have had to face distance learning. Some schools even undertook distance-learning monitoring. This study will document a self-assessment initiative in an elementary school of Rome, which aims at learning about teaching practices and tools implemented by teachers, the technical, relational and teaching difficulties, the pupils and families' opinions about the school and about teachers initiatives. The descriptive survey was conducted by means of online questionnaires, which were administered to three groups: the questionnaire of the SIRD national research on distance learning was administered to the teachers; other two questionnaires were constructed for pupils and families by a team of school teachers. 138 teachers, 457 pupils and 702 family members responded to the questions.

The purpose of the school was not only to know – by consulting the three components involved – what happened in the emergency phase, but also to have data in order to plan future initiatives.

The article will present the main results that emerged from closed questions; open questions results will be analyzed in a subsequent study.

Various aspects emerge from the data, including: general satisfaction of families and pupils with the proximity and availability of teachers, their satisfaction with the collaboration with colleagues and with the initiatives launched by the school. The increase of working hours and the low effectiveness of distance learning for learning and inclusion were also highlighted. The teachers' responses reveal an increased use of transmission practices and difficulties with adapting assessment and evaluation practices, as have also demonstrated the outcomes of the SIRD research.

Keywords: distance learning; self-evaluation; Covid-19; RAV

Riassunto

Da marzo 2020, a causa dell'emergenza sanitaria, le scuole italiane hanno dovuto misurarsi con la didattica a distanza (DAD). Alcuni istituti hanno intrapreso monitoraggi della DAD. Nel presente contributo si documenterà l'iniziativa di autovalutazione dell'istituto comprensivo di Roma, che si è proposto di conoscere le pratiche didattiche messe in atto dai docenti, gli strumenti utilizzati, le difficoltà tecniche, relazionali e didattiche, le opinioni di alunni e famiglie sulle iniziative della scuola e dei docenti. L'indagine descrittiva è stata condotta somministrando dei questionari *online* ai tre gruppi: ai docenti il questionario della ricerca nazionale SIRD sulla DAD; per alunni e famiglie sono stati costruiti due questionari da una commissione di docenti della scuola. Hanno risposto alle domande 138 docenti, 457 alunni e 702 familiari.

Scopo della scuola era non soltanto conoscere – interpellando le tre componenti coinvolte – quanto avvenuto nella fase emergenziale, ma anche avere dati utili a programmare iniziative future.

Nell'articolo si presenteranno i principali risultati emersi dalle domande a risposta chiusa; saranno rimandati a uno studio successivo quelli delle domande a risposta aperta.

Dai dati emergono diversi aspetti, tra cui: la generale soddisfazione di famiglie e alunni per la vicinanza e la disponibilità dei docenti, la soddisfazione di questi per la collaborazione con i colleghi e per le iniziative intraprese dalla scuola. Vengono sottolineati altresì l'aumento dei tempi di lavoro, la scarsa efficacia della DAD per l'apprendimento e per l'inclusione. Nella didattica emerge – come a livello nazionale – un maggiore ricorso a pratiche trasmissive e una riorganizzazione difficoltosa della valutazione.

Keywords: didattica a distanza; autovalutazione di istituto; COVID-19, RAV.

Credit author statement

Il contributo è frutto di collaborazione tra i due autori, tuttavia Autore 1 ha redatto i paragrafi 1, 3, 3.1, 3.2, 3.3, mentre Autore 2 ha redatto i paragrafi 2, 2.1, 2.2 e 4.

1. Introduzione: studi e indagini sulla scuola durante la pandemia in Italia

L'emergenza sanitaria seguita all'avanzare della pandemia da Sars-CoV-2 e la conseguente sospensione delle attività scolastiche in presenza hanno coinvolto oltre un miliardo e mezzo di studenti nel mondo, obbligando i sistemi educativi a un radicale cambiamento¹.

L'Italia è stata uno dei primi paesi ad adottare misure di chiusura generalizzata e a sperimentare la didattica a distanza (DAD), inizialmente in alcune aree del nord, poi in tutto il territorio nazionale (Masccheroni et al., 2021). L'apertura alle attività formative a distanza – introdotta dalla nota ministeriale del 17/03/2020² – e la repentina richiesta di trasformazione delle consuete modalità di istruzione hanno riqualificato la centralità e il ruolo della scuola come elemento cardine nell'assicurare la continuità, “mantenere viva la comunità e il senso di appartenenza”, ma hanno anche posto le istituzioni di fronte a una brusca ridefinizione delle proprie pratiche e degli ambienti di apprendimento, mettendo in luce criticità già presenti nella modalità in presenza (per esempio quelle relative alla valutazione o alla non adeguata preparazione digitale degli insegnanti) che sono state amplificate in quella a distanza (AUMIRE, 2020; Corsini, 2020; Nirchi, 2020; Ceccacci, 2020; Marzano & Calvani, 2020).

Diverse ricerche e studi (AUMIRE, 2020, Ardizzoni, et al., 2020; ISTAT, 2020; Save the Children, 2020a; Williamson et al., 2020), durante il lockdown, hanno cercato di dar voce ai soggetti coinvolti e documentare le iniziative adottate nella didattica a distanza.

La ricerca promossa dal Centro Studi AU.MI.RE (AUMIRE, 2020) si è focalizzata sulla rilevazione delle esperienze concrete e sulla raccolta di percezioni, opinioni, giudizi di docenti (1902), studenti (2323) e genitori (3258) della regione Marche. Dalle risposte emerge sostanzialmente come il passaggio all'esperienza DAD sia stato prevalentemente vissuto come rimedio necessario all'emergenza e abbia innescato una panoramica diversificata di atteggiamenti e risposte. L'uso inevitabile della strumentazione digitale non sembra aver modificato gli obiettivi apprendimento né, sovente, i modelli di insegnamento.

Gli elementi più critici emersi dalla ricerca, per i docenti, sono stati il tentativo di ricondurre la relazione educativa e didattica nell'alveo del lavoro consolidato, l'inadeguatezza dei criteri valutativi e la constatazione di una ridotta autonomia degli studenti.

Compaiono differenze essenziali nelle reazioni degli studenti e genitori che segnalano soprattutto il peso della distanza e la privazione della socialità (il rapporto con la classe), una didattica che non si è adeguata al nuovo contesto, l'assenza di laboratori o attività extracurricolari, una contraddittoria valutazione online con la permanenza di strumenti di valutazione (compiti, interrogazioni, test) appartenenti alla didattica in presenza.

Anche l'indagine promossa 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 interessato 4967 soggetti, includendo docenti (2028), studenti e genitori. Lo studio ha cercato di offrire una prospettiva a più voci sull'organizzazione della DAD con lo scopo di analizzarne le pratiche e di rilevare le opinioni sulle nuove modalità di svolgimento. La lettura dei dati ha messo in luce una risposta positiva del sistema scolastico di fronte al disorientamento iniziale, ma anche una riorganizzazione sostanziale della progettualità delle singole scuole, che sono state costrette a rimodulare tempi, strumenti, metodologie e strategie didattiche, modalità di valutazione e relazione con studenti e genitori.

La ricerca condotta da Ranieri, Gaggioli e Borges (2020) ha coinvolto 820 insegnanti di scuola primaria provenienti da tutte le regioni italiane. Sono risultate significative le evidenze relative alla mancata formazione pregressa degli insegnanti: la maggior parte dei docenti (89%) ha dichiarato di non avere mai esercitato forme di didattica a distanza, contrariamente a un piccolo gruppo (11%) che ha invece sostenuto di aver utilizzato gli strumenti digitali per approfondimenti e laboratori. Altrettanto significative sono risultate le risposte riguardanti le metodologie didattiche che si sono prevalentemente assestate sulla tipologia trasmissiva (schede da compilare, compiti individuali), a discapito di strategie interattive come lavori di

1 Una preziosa fonte di dati – in continuo aggiornamento – sulle conseguenze della pandemia sui sistemi scolastici a livello mondiale è la pagina dell'Unesco Global Education Coalition, consultabile all'indirizzo <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>.

2 Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n.388 – Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.

gruppo, cooperative learning e peer tutoring. Le criticità più rilevanti hanno riguardato le modalità di valutazione degli apprendimenti e la compromissione della relazione educativa (88%), risultata meno coinvolgente (88%) e meno efficace (66%) di quella in presenza.

Con l'indagine dell'Inapp "Scuole chiuse, Classi aperte", (Ferritti, 2020) si è voluto soprattutto indagare l'effetto determinato dall'emergenza Covid-19 sulla nuova organizzazione e pianificazione lavorativa degli insegnanti. Il focus dello studio non è stato centrato tanto sul sistema dell'istruzione, quanto sui mutamenti che hanno interessato i docenti – come soggetti attivi, portatori di esperienze, fabbisogni, istanze – nel processo di transizione da una modalità di lavoro tradizionale, frontale e sincrona in classe, a una modalità di lavoro online.

I risultati presentati documentano che il processo ha avuto luogo con difficoltà diverse tra i gradi scolastici, e con un notevole accrescimento dello stress lavorativo vissuto da insegnanti che spesso, sul piano tecnologico o professionale, hanno fatto ricorso a colleghi più esperti, quando non hanno potuto contare sull'autoformazione.

Risultati analoghi agli studi sopra elencati provengono dagli esiti tratti dall'analisi quantitativa e qualitativa della ricerca SIRD, realizzata in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, SALTAMURI) e pedagogisti universitari, a cui hanno preso parte 16.133 docenti sul territorio nazionale (Lucisano, 2020; Capperucci, 2021; Ciurnelli & Izzo, 2020; Girelli, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021; Batini et al., 2020; Batini et al. 2021) tramite un questionario online. I principali risultati evidenziano una generale impreparazione per la DAD dei docenti intervistati, un'accentuata rimodulazione della programmazione didattica, il forte ricorso a strategie didattiche trasmissive piuttosto che interattive. Su questo punto Lucisano (2020, pp. 10-11) annota: "La sperimentazione di percorsi didattici innovativi richiede condizioni di sicurezza e di padronanza degli strumenti che non era evidentemente disponibile nella fase di emergenza. [...] La difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche, tendenza più evidente nella scuola secondaria"³.

Le principali difficoltà riscontrate riguardano l'aumento dei tempi di lavoro, la valutazione e non sono mancati problemi tecnici legati ai nuovi ambienti di apprendimento.

Positivamente viene in genere valutata la collaborazione con i colleghi, mentre gli insegnanti sono scettici circa "l'efficacia per l'apprendimento, la qualità delle interazioni e della comunicazione, l'autonomia degli studenti, l'inclusione" della DAD (Ivi, p. 25).

I risultati dell'indagine SIRD saranno richiamati anche più avanti, in quanto l'istituto di cui si parla nel presente contributo si è servito dello stesso strumento per la rilevazione di una parte dei propri dati.

2. Contesto e finalità della ricerca

Il quadro sopra tracciato costituisce la cornice in cui si inserisce l'argomento dell'articolo: la descrizione di fasi ed esiti di un lavoro di ricerca svolto da una scuola di Roma per conoscere il processo di autovalutazione sulla didattica a distanza.

Prima di descrivere l'iniziativa e di esplicitare le domande che l'hanno guidata, merita fornire alcune informazioni sulla scuola e richiamare sinteticamente come si sia preparata ad affrontare la DAD.

L'istituto è un comprensivo del VI Municipio, costituito da scuola primaria (circa 1000 alunni) e scuola secondaria di I grado (circa 500 alunni).

Durante il mese di marzo 2020 un gruppo di docenti del team digitale della scuola ha sondato le soluzioni tecniche esistenti per creare un ambiente di apprendimento istituzionale. Alla fine del mese di marzo si è scelto di adottare la piattaforma G-suite e sono stati messi a disposizione di docenti e alunni account istituzionali personali, in modo da poter utilizzare le risorse web in sicurezza; sono stati inoltre

3 Trinchero (2021) mette in rilievo analogie e differenze di medie tra le regioni italiane a partire dal questionario SIRD. Approfondimenti su singoli gruppi regionali, sia rispetto alle domande chiuse che aperte del questionario si trovano in Lucisano (2021).

diffusi, tramite il registro elettronico, tutorial sull'utilizzo della piattaforma e di varie app per la didattica. Nel frattempo, dalla dirigenza – oltre che dal Ministero – sono arrivate raccomandazioni ai docenti di curare la relazione educativa e didattica; a tal fine diversi consigli di classe hanno predisposto calendari di videolezioni.

Allo scopo di poter autovalutare l'operato della scuola durante le DAD, la dirigenza ha contattato in aprile l'Unità di autovalutazione di istituto affinché raccogliesse elementi conoscitivi per la fine dell'anno scolastico⁴.

In una riunione tra dirigente e docente funzione strumentale sono stati definiti alcuni obiettivi generali: in prima istanza quello di conoscere come la DAD fosse stata percepita dall'utenza, in secondo luogo se l'ambiente digitale e le pratiche adottate si fossero rivelati utili e funzionali.

Ma lo scopo dell'indagine non era solo fare il punto su un'importante attività appena conclusa: nel momento in cui la DAD è stata concepita, le modalità del fare scuola per l'anno successivo erano ignote a tutti, essendo imprevedibile l'andamento della pandemia. Secondo obiettivo, pertanto, era di poter raccogliere elementi utili in vista di un eventuale ritorno alla DAD, per poter avere dei dati su cui riflettere e su cui fondare nuove progettazioni didattiche.

Sulla scorta delle indicazioni ricevute dalla dirigenza, l'Unità di autovalutazione d'istituto ha dunque definito le seguenti domande di ricerca: come fosse stata realizzata la DAD dagli insegnanti, con quali strumenti e con quali difficoltà; che tipo di strategie didattiche fossero state utilizzate e – tema dibattuto tra gli insegnanti – cosa fosse cambiato nella valutazione degli apprendimenti; come si potessero mantenere le relazioni umane ed educative.

Parallelamente si intendeva dar conto anche delle prospettive di alunni e famiglie sugli stessi temi, per conoscere in particolare le condizioni di accesso alla DAD, le attività svolte, la soddisfazione in termini didattici e relazionali, l'impegno personale, eventuali difficoltà.

Prima di redigere degli strumenti di ricerca ex novo, è stata condotta una ricerca e una ricognizione tra quelli disponibili online. Per gli insegnanti si è scelto il questionario SIRD sulla DAD, che avrebbe permesso, inoltre, di comparare i dati della scuola con quelli nazionali. Così il docente funzione strumentale ha preso contatti con la SIRD per verificare la possibilità di creare un link specifico per la scuola che permettesse di avere accesso ai dati di proprio interesse.

Per quanto riguarda alunni e le famiglie, invece, dopo aver consultato diversi questionari disponibili sui siti delle scuole, l'Unità di autovalutazione ha deciso di costruire due strumenti che fossero in parte modellati sul questionario SIRD, così da poter avere tre strumenti che permettessero una comparazione dei dati tra i tre gruppi.

Non era però opportuno somministrare agli studenti uno strumento complesso come il questionario SIRD, e si è perciò preferito costruire uno strumento agile e breve, che potesse essere facilmente e autonomamente utilizzato da alunni dalla IV primaria alla III secondaria; d'accordo con la dirigenza, infatti, si è scelto di non somministrare il questionario ai bambini tra I e III primaria perché ritenuti troppo piccoli per poter rispondere autonomamente.

Lo stesso criterio di brevità è stato seguito per il questionario delle famiglie, sia per invogliare maggiormente alla compilazione, sia per avere un questionario speculare a quello alunni. È stato ritenuto importante anche per i genitori mantenere una certa semplicità di lettura, in quanto non mancano situazioni di svantaggio culturale o di italoфонia non piena. Sono state invitate a compilare il questionario tutte le famiglie di tutto l'istituto, comprese quelle degli alunni di I-III primaria.

Alla fine di maggio, per la redazione definitiva dei due strumenti è stata chiesta la consulenza della coautrice del presente articolo. A inizio giugno, tramite una circolare della dirigenza scolastica, i questionari sono stati diffusi tramite Google moduli e sono stati aperti alle risposte per circa due settimane.

4 L'Unità di autovalutazione è una commissione di insegnanti della scuola, presieduta da un docente funzione strumentale – cioè di referente – per l'autovalutazione d'istituto e con il compito di coordinare il lavoro degli altri membri. Tra i compiti della commissione ci sono quello di analizzare annualmente i risultati delle prove Invalsi e comunicarli al collegio docenti, di intraprendere iniziative di verifica e monitoraggio di alcune attività della scuola in vista del miglioramento, di offrire elementi utili alla redazione del Rapporto di autovalutazione, del Piano di miglioramento e della Rendicontazione sociale. 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.

Alla fine di giugno, in occasione dell'ultimo collegio dei docenti la funzione strumentale ha presentato i principali risultati del monitoraggio condotto e commentato alcuni dati.

L'elaborazione dei dati qui presentata è invece avvenuta nei mesi successivi ad opera degli autori dell'articolo. Nell'anno scolastico 2020/21 l'Unità di autovalutazione – nel frattempo in parte rinnovatasi – ha collaborato alla categorizzazione delle risposte aperte, di cui si tratterà in un prossimo lavoro.

Sempre nell'anno scolastico 2020/21 sono stati comunicati al collegio docenti i risultati completi della ricerca svolta e a fine anno scolastico è stato condiviso anche un report scritto.

2.1 Strumenti: il questionario insegnanti

L'impianto del questionario costruito per l'indagine della SIRD sulla DAD (Lucisano, 2020) si compone di 116 item a risposta chiusa e 6 domande a risposta aperta. Si sviluppa intorno a 10 assi principali:

1. Impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica.
2. Strumenti tecnologici utilizzati.
3. Modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona.
4. Strategie didattiche utilizzate.
5. Preparazione degli insegnanti a svolgere la DAD.
6. Criticità incontrate nella DAD.
7. Qualità delle forme di collaborazione attivate.
8. Problemi incontrati nella valutazione degli studenti.
9. Interventi realizzati per gli studenti con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e BES (Bisogni Educativi Speciali).
10. Valutazione complessiva dell'esperienza.

Le 6 domande aperte, inserite ad integrazione del questionario, sono prevalentemente volte all'ascolto della voce degli insegnanti e nello specifico 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.

Al questionario somministrato nell'istituto, l'Unità di autovalutazione ha aggiunto 4 domande per sapere se i docenti avessero avuto a disposizione connessioni internet e dispositivi adeguati allo svolgimento della DAD.

2.2 Strumenti: I questionari alunni e famiglie

I questionari alunni e famiglie sono stati costruiti in modo quasi speculare. Entrambi si aprono con una domanda sulla classe frequentata e sono composti dalle seguenti aree:

- Dispositivi a connessioni: 4 domande sull'accesso a internet e la possibilità di utilizzare dispositivi per partecipare alla DAD;
- Relazione con i docenti: 4 domande sul contatto avuto con i docenti e se questo sia stato soddisfacente; per gli alunni una domanda era sui canali di contatto, mentre per le famiglie sulla chiarezza delle comunicazioni della scuola sulla DAD;
- Organizzazione della didattica: 7 domande sull'utilità di G-suite, su quantità e tipologie di attività didattiche proposte dai docenti, sulla chiarezza dell'organizzazione (calendari di videolezioni o caricamento materiali);
- Qualità della didattica: 6 domande complessive sull'adeguatezza del lavoro richiesto, sulle strategie di-

dattiche impiegate dai docenti e su quanto queste abbiano soddisfatto alunni e famiglie; domande sul tempo dedicato allo studio prima e durante la DAD.

- Domande aperte: una sugli aspetti positivi e una su quelli negativi della DAD, con l'invito a suggerire miglioramenti.

3. Analisi dei risultati

In questa sede verranno illustrati e comparati i risultati⁵ delle domande a risposta chiusa di docenti, studenti e genitori. I valori medi riportati nei grafici fanno riferimento a una scala Likert a 5 passi che verrà di volta in volta esplicitata rispetto alle tematiche esaminate e rispetto ai 3 soggetti rispondenti. Il paragrafo 3.2 presenterà i risultati degli insegnanti dell'istituto, che verranno accostati per area a quelli del campione nazionale dell'indagine SIRD. Nel paragrafo 3.3 verranno descritti gli esiti di studenti e genitori.

3.1 Le unità di analisi

Hanno risposto ai questionari 138 docenti su 162 in servizio nell'istituto, 457 alunni (dalla classe IV primaria alla III secondaria di I grado) su circa 860 frequentanti e 702 genitori di circa 1500 nuclei familiari. Nella tabella 1 sono riportati i numeri e alcune caratteristiche delle unità: segmento scolastico di appartenenza ed età per i docenti; classe frequentata dagli studenti; classe frequentata dai figli dei genitori partecipanti.

	N	%
Docenti	138	
Scuola		
Primaria	99	71,7
Secondaria	39	28,3
Età		
< 35 anni	12	8,7
35 – 45 anni	58	42,0
45 – 55 anni	55	39,9
> 55 anni	13	9,4
Studenti	457	
Scuola		
4 Primaria	87	19,0
5 Primaria	57	12,5
1 Secondaria	103	22,5
2 Secondaria	77	16,8
3 secondaria	133	29,1
Genitori	702	
Scuola		
1 Primaria	91	13,0
2 Primaria	74	10,5
3 Primaria	95	13,5
4 Primaria	75	10,7
5 Primaria	63	9,0
1 Secondaria	125	17,8
2 Secondaria	83	11,8
3 secondaria	96	13,7

Tabella 1: Caratteristiche delle unità di analisi

5 Le analisi riportate sono state effettuate con il programma SPSS 22.

3.2 Le risposte degli insegnanti

La prima tematica affrontata dal questionario nazionale è stata la rimodulazione della programmazione didattica da parte degli insegnanti appartenenti ai quattro ordini della scuola italiana. Nel prospetto verranno comparati solo i risultati relativi alla scuola primaria e secondaria di primo grado, poiché l'istituto in esame è un istituto comprensivo.

Per verificare questo aspetto, il questionario insegnanti prevedeva 6 item con una scala Likert a 5 passi. Similmente a quanto rilevato dal dato nazionale (Lucisano, 2020), non sono emerse differenze statisticamente significative tra le medie dei due gruppi di docenti coinvolti. La rimodulazione degli obiettivi di apprendimento è risultata moderata sia per i docenti della primaria che della secondaria (Figura 1). Decisamente più marcata è stata la rimodulazione delle strategie didattiche, dello spazio che è stato conferito alle competenze emotivo-relazionali, del monte ore settimanale e delle modalità di valutazione.

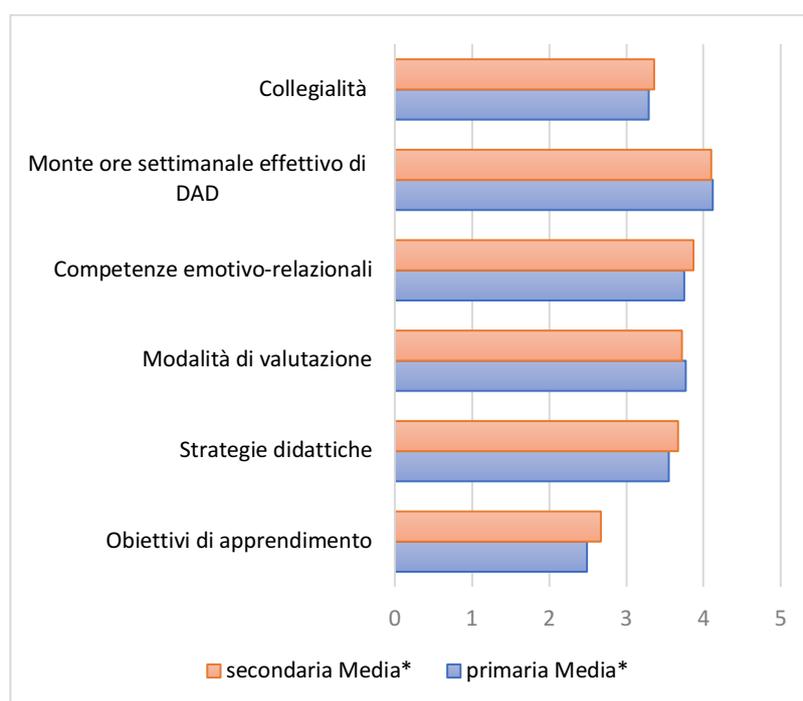


Figura 1: Valori medi⁶ della rimodulazione per ciclo scolastico.

Per la rilevazione degli strumenti tecnologici il questionario insegnanti ha incluso un totale di 15 item, suddivisi in 3 scale (Lucisano, 2020): strumenti di comunicazione individuale (telefono, sms, mail); strumenti di presentazione (canali Youtube, Raiplay, social blog, siti dei libri di testo, materiali online); strumenti di comunicazione sincrona (piattaforme, app interattive, classe virtuale).

Come nell'indagine nazionale, sono risultati poco utilizzati da entrambi gli ordini scolastici tutti gli strumenti di presentazione multimediali, quali video, canali e siti editoriali, a vantaggio delle piattaforme interattive il cui utilizzo, per la didattica sincrona, è stato più frequente nella scuola secondaria (Figura 2).

⁶ La media – così come per la figura 2 – si riferisce ad una scala Likert a 5 passi: 1 per niente- 2 poco – 3 abbastanza – 4 molto -5 del tutto.

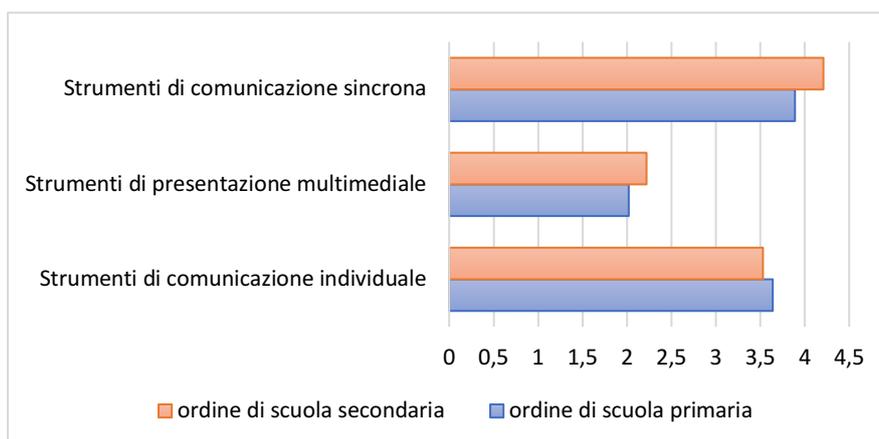


Figura 2: Valori medi delle scale relative all'utilizzo degli strumenti di comunicazione per ordine di scuola

Anche relativamente alle strategie didattiche, i 13 item del questionario restituiscono un quadro concorde con quello nazionale (Lucisano, 2020), ossia una prevalenza per entrambi gli ordini di scuola di modalità trasmissive (compiti a casa, trasmissione ragionata di materiali, spiegazioni scritte e/o in sincrono) a svantaggio delle modalità interattive (lavori di gruppo, *cooperative learning*, laboratori virtuali, classe capovolta). Il dato, per altro, si abbina all'uso limitato degli strumenti di presentazione multimediale richiamato prima. Il ricorso a condurre ricerche o lavori di tipo pratico è stato maggiormente perseguito nella secondaria (Figura 3).

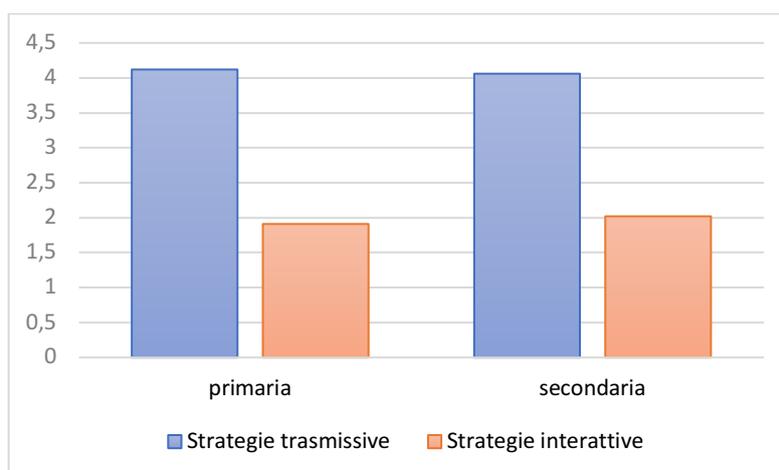


Figura 3: Valori medi⁷ delle risposte relative alle scale delle strategie didattiche

Alcune domande del questionario hanno riguardato gli interventi a favore degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e Bisogni Educativi Speciali (BES).

Dalle risposte (Figura 4) emerge come il lavoro di rimodulazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato) sia stato necessario per il 54% dei docenti della secondaria di I grado e per il 43% dei docenti della primaria. La rimodulazione del PDP (Piano Didattico Personalizzato) è stata di minore entità e frequenza sia per la scuola primaria che per la secondaria. Nella maggior parte dei casi è stato predisposto ulteriore materiale personalizzato e sono stati intensificati i contatti con le famiglie.

7 La media si riferisce ad una scala Likert a 5 passi: 1 per niente – 2 poco – 3 qualche volta – 4 abbastanza – 5 molto.

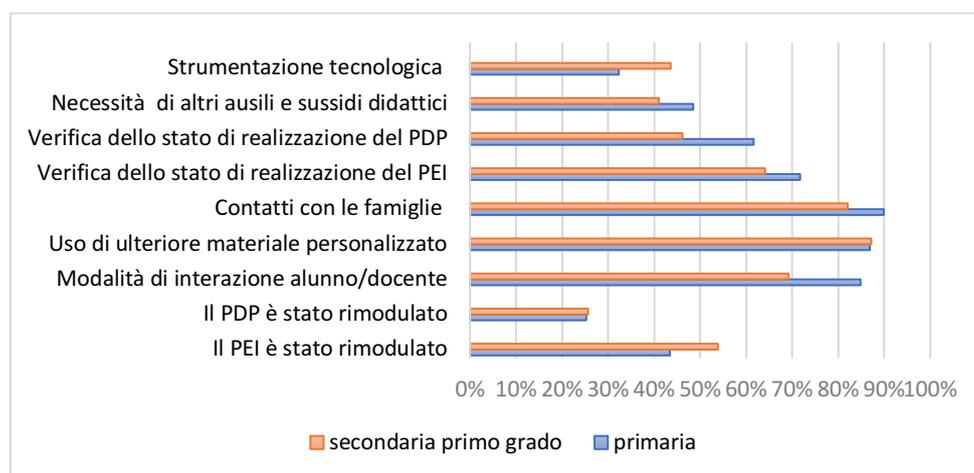


Figura 4: Interventi a favore degli alunni con BES e DSA

L'area valutativa ha sicuramente rappresentato lo spazio di maggiore difficoltà per gli insegnanti durante il periodo dell'emergenza, come dichiarato da circa l'80% dei partecipanti all'indagine. Le domande sulla valutazione hanno preso in considerazione due aspetti: la valutazione del profitto e gli strumenti utilizzati.

La maggior parte degli insegnanti (Figura 5), in linea con quanto rilevato a livello nazionale (Lucisano, 2020), dichiara di aver seguito le indicazioni del collegio docenti (98%) e del Ministero (90%) e di aver dovuto cambiare i criteri di valutazione rispetto a quanto era stato in uso in precedenza (69%). Quest'ultimo dato contrasta con quanto rilevato a proposito dell'utilizzo di rubriche valutative. Solo il 34% dei docenti dichiara di essersi servito di rubriche di valutazione costruite appositamente per le nuove esigenze insorte.

Anche gli strumenti utilizzati per la valutazione ricalcano il dato nazionale. Quelli prevalenti sono rimasti i compiti scritti (93%) e le interrogazioni orali (80%), mentre di gran lunga inferiore è la percentuale di docenti che ha utilizzato modalità di autovalutazione (38%) e lavori di gruppo (16%).

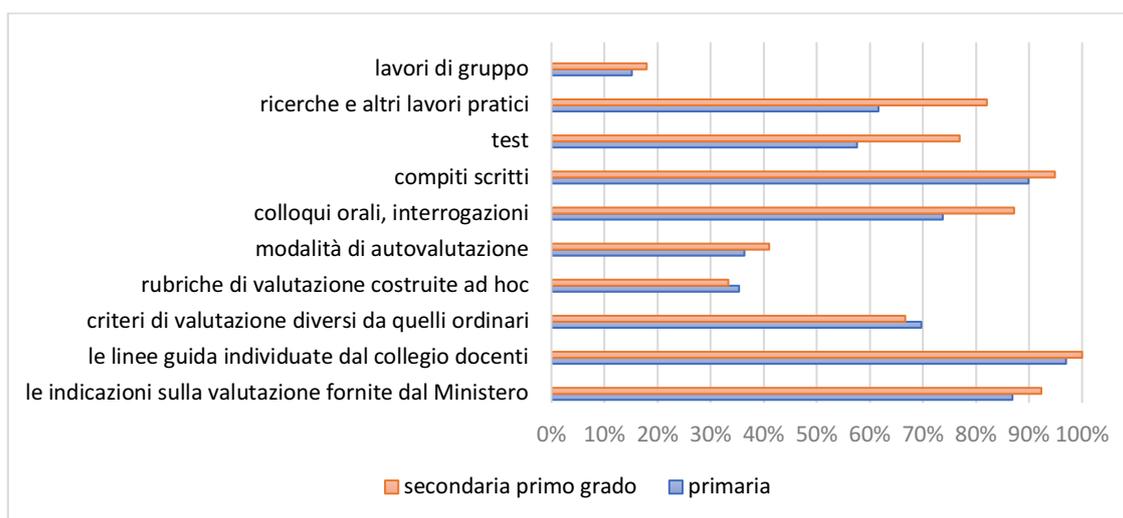


Figura 5: Strumenti di valutazione utilizzati durante la DAD

La dimensione collaborativa è stata uno degli aspetti importanti che ha caratterizzato il periodo di emergenza. La lettura dei dati dell'istituto (Figura 6) restituisce un'immagine abbastanza coesa delle relazioni tra i docenti. Si rilevano differenze significative tra le medie di frequenza rispetto alla collaborazione con i colleghi di dipartimento, con i genitori e i rappresentanti di classe e con lo staff della dirigenza, nei due ordini di scuola.

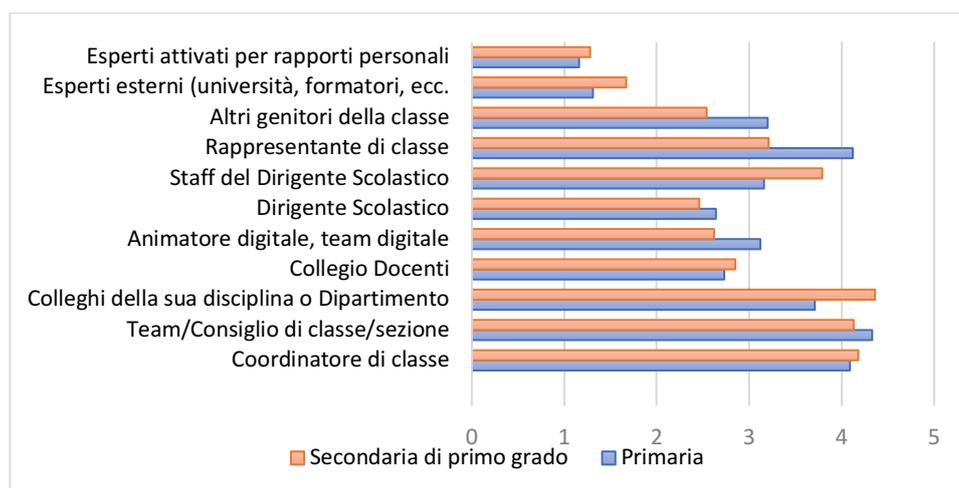


Figura 6: Rapporti di collaborazione durante la DAD

Un complesso di 16 item accorpati in tre scale (processi didattici, rapporti con le famiglie, rapporti con i colleghi e con la dirigenza) è stato finalizzato a sondare gli aspetti di criticità della DAD; i principali, in linea con il campione nazionale (Lucisano, 2020), hanno riguardato (Figura 7) l'aumento dei tempi di lavoro, la riorganizzazione delle modalità di valutazione, la difficoltà a percepire la partecipazione degli studenti, specialmente alla scuola primaria, e le forme di contatto che sono risultate perlopiù inadeguate (anche in questo caso la richiesta era su una scala likert a 5 passi *per niente – molto*).

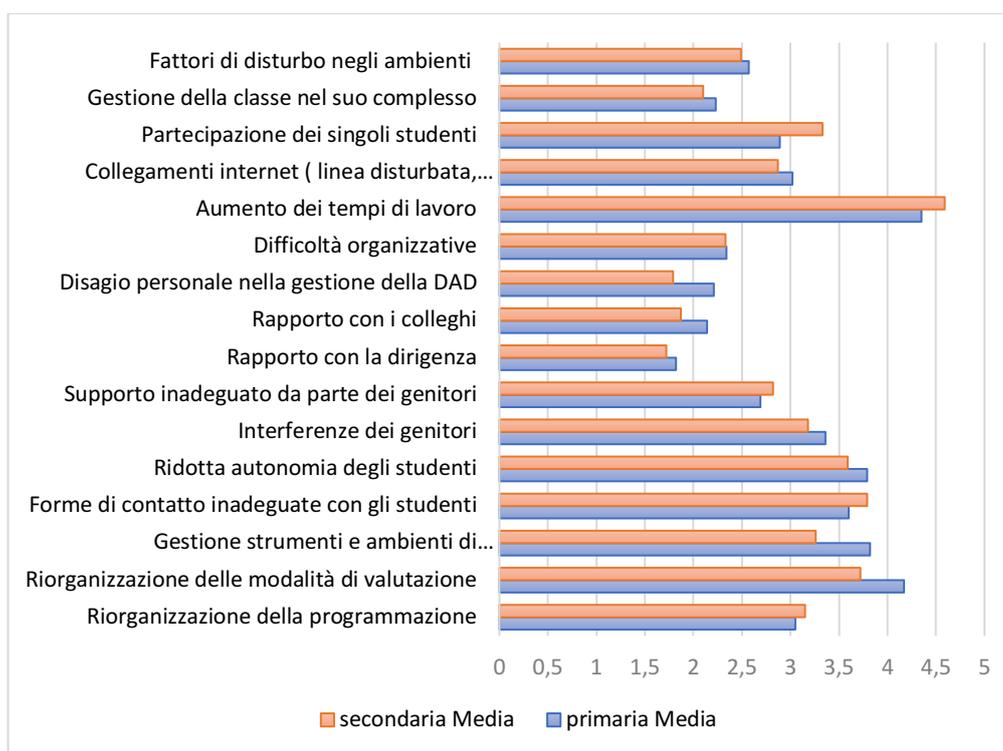


Figura 7: Criticità emerse nell'esperienza DAD

Un'ulteriore sezione del questionario ha esplorato la preparazione degli insegnanti alla DAD (Figura 8). Le domande richiedevano una risposta sì/no sull'introduzione del registro elettronico nelle scuole, la pratica pregressa di forme di DAD con gli studenti, la partecipazione o lo svolgimento di corsi di formazione sulla DAD, la formazione sulle nuove tecnologie. Ulteriori quesiti riguardavano l'attivazione di un supporto agli studenti privi della strumentazione necessaria, al monitoraggio dell'efficacia degli

interventi attuati e a esplorare la disponibilità dei docenti a continuare a utilizzare forme di DAD a fine emergenza.

Mentre è stato possibile rilevare una uniformità di risposte, in linea con l'indagine nazionale, per la formazione sulle nuove tecnologie (67%), nel passaggio al tema della formazione pre-emergenza è possibile notare come le risposte positive, sempre omogenee nei due ordini scolastici, diminuiscano notevolmente fino ad arrivare al di sotto del 10%, mettendo in luce una totale impreparazione del sistema scolastico all'emergenza della DAD. Al contempo però c'è stata una risposta tempestiva ed efficace delle singole istituzioni, che con percentuali superiori all'80% – anche in questo caso specifico – hanno immediatamente predisposto forme di supporto per alunni e docenti per la strumentazione. Per il monitoraggio dell'efficacia della DAD, i dati nazionali di primaria e secondaria di I grado sono rispettivamente del 63,4% e del 64,8% e invece dell'87% e del 92% nella scuola presa in considerazione.

La disponibilità a integrare in futuro la didattica personale con forme di DAD è risultata maggiore per i docenti della scuola secondaria rispetto a quelli della primaria.

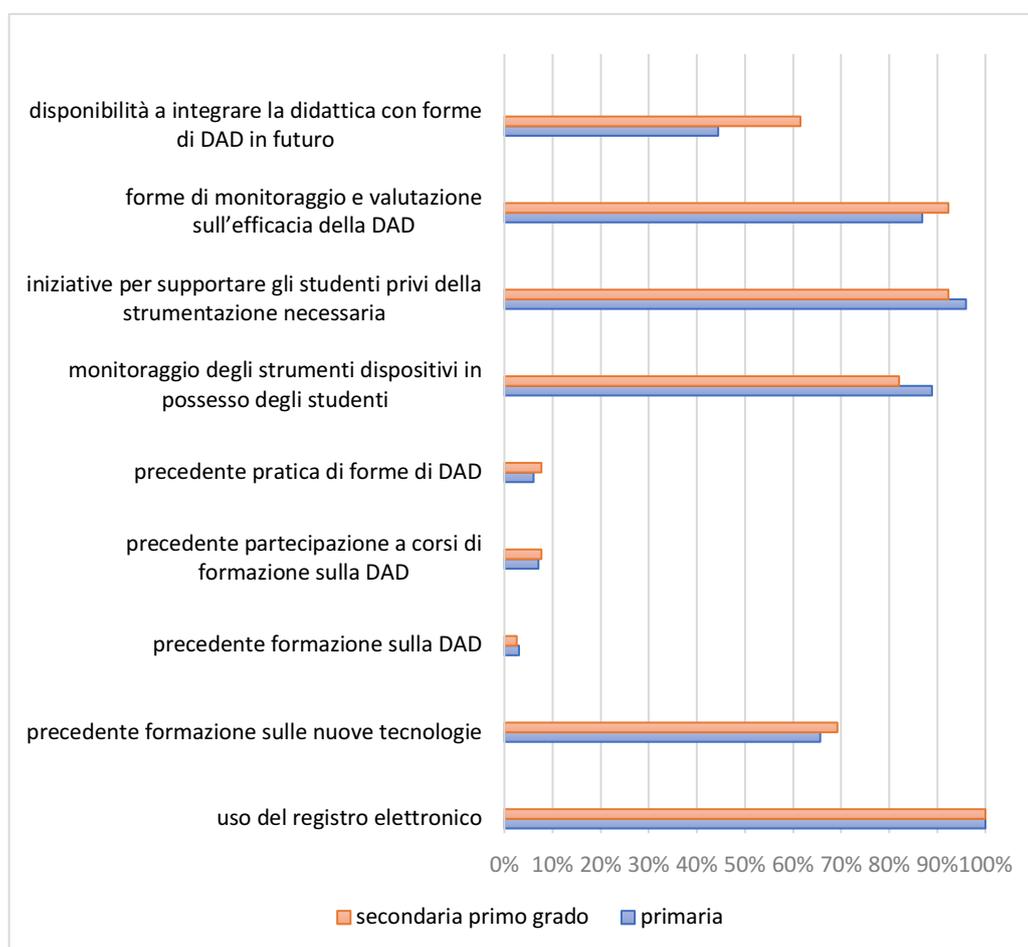


Figura 8: Preparazione alla DAD ed esperienza pregressa, iniziative di supporto e disponibilità a riutilizzare modalità DAD a fine emergenza

La stima degli studenti non raggiunti per questa scuola è più bassa rispetto all'unità di analisi nazionale e regionale. Per gli intervistati 9 studenti sono stati parzialmente raggiunti dalla DAD e solo 2 risultano non essere stati affatto raggiunti.

Ultima sezione era quella relativa alla valutazione dell'esperienza (Figura 9).

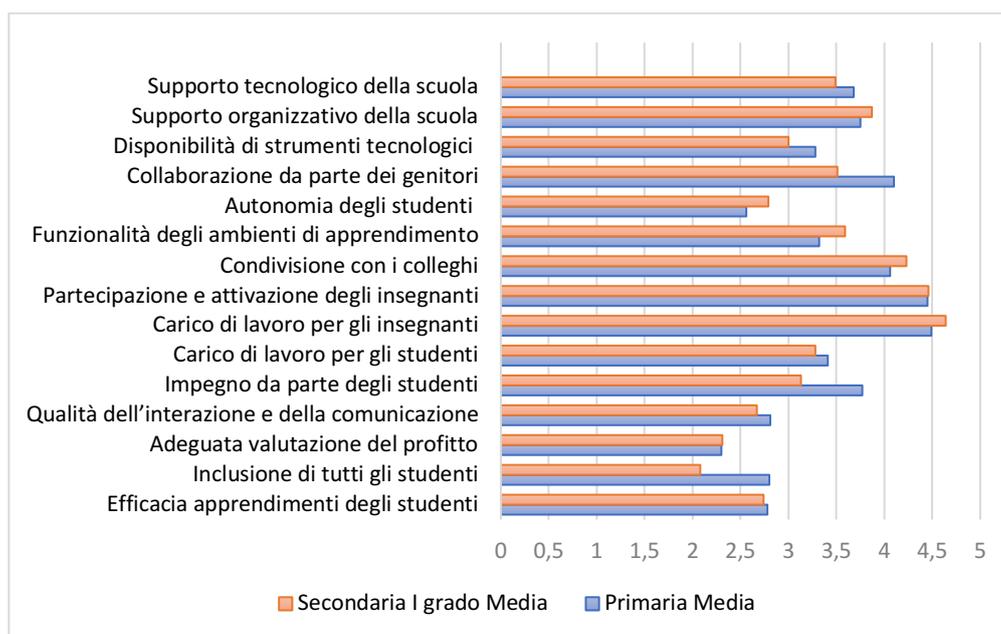


Figura 9: Valutazione degli insegnanti sulla qualità dell'esperienza DAD

I docenti hanno valutato molto positivamente la partecipazione, l'attivazione e la condivisione che c'è stata tra colleghi. Soddisfacente, anche se con qualche differenza tra gli ordini di scuola, è risultata la collaborazione instaurata con i genitori e il supporto organizzativo offerto dalla scuola.

Torna anche qui la percezione dell'aumento considerevole del carico di lavoro ugualmente riscontrato tra i due ordini scolastici. Di segno inverso appare la qualità dell'esperienza rispetto all'efficacia degli apprendimenti, ritenuta a livello di istituto mediamente bassa, così come la qualità delle interazioni; ridotte sono ritenute l'autonomia degli studenti e l'inclusione. Il livello di media più basso riscontrato è quello relativo alla valutazione, un dato che si ripete anche nei risultati nazionali.

3.3 Le risposte di studenti e genitori⁸

Il questionario per studenti e genitori ha compreso 5 aree di indagine: utilizzo di dispositivi e connessioni; relazioni con docenti e con la scuola; organizzazione della didattica; qualità della didattica offerta; impegno e partecipazione dello studente.

Dalla prima area dei questionari (Tabelle 2 e 3), dispositivi e connessioni, non emerge una significativa difficoltà di connessione da parte degli studenti; la percentuale si è attestata intorno al 10% dei rispondenti per i problemi di linea e al 5% per la necessità di condivisione del dispositivo con altri familiari.

Dato di controversa interpretazione è risultato invece quello relativo alla segnalazione della mancanza di dispositivi. Il dato, esplicitato dagli studenti e dai genitori, ammonta approssimativamente al 25% dei soggetti partecipanti all'indagine a fronte della limitata richiesta di una strumentazione in comodato d'uso che invece è pervenuta alla scuola nel periodo dell'emergenza. Una spiegazione potrebbe essere rintracciata nel fatto che molti studenti hanno seguito la DAD con lo smartphone, con tutte le difficoltà che uno schermo piccolo comporta. La dichiarazione potrebbe dunque testimoniare la necessità di dispositivi più adatti alla DAD o più performanti.

⁸ Nel paragrafo i dati dei due gruppi saranno messi sempre a confronto. Sono stati esclusi dalla presentazione i dati relativi ai genitori di I-III primaria in quanto non trovano un corrispettivo nell'unità di analisi degli studenti che va dalla IV primaria alla III secondaria.

Studenti	Smartphone				Genitori	Smartphone			
	mai	raramente	spesso	sempre		mai	raramente	spesso	sempre
	%	%	%	%		%	%	%	%
1 secondaria	27%	31%	16%	26%	1 secondaria	17%	26%	30%	27%
2 secondaria	25%	9%	40%	26%	2 secondaria	16%	22%	34%	29%
3 secondaria	17%	15%	37%	32%	3 secondaria	7%	11%	42%	40%
4 primaria	24%	17%	25%	33%	4 primaria	20%	20%	25%	35%
5 primaria	28%	23%	19%	30%	5 primaria	24%	14%	19%	43%

Tabella 2: Disponibilità smartphone nella DAD

Studenti	Pc fisso o portatile				Genitori	Pc fisso o portatile			
	mai	raramente	spesso	sempre		mai	raramente	spesso	sempre
	%	%	%	%		%	%	%	%
1 secondaria	17%	12%	29%	43%	1 secondaria	16%	14%	33%	37%
2 secondaria	25%	12%	31%	32%	2 secondaria	16%	16%	37%	31%
3 secondaria	19%	12%	34%	35%	3 secondaria	18%	11%	27%	44%
4 primaria	18%	20%	26%	36%	4 primaria	20%	16%	28%	36%
5 primaria	23%	7%	25%	46%	5 primaria	13%	14%	14%	59%

Tabella 3: Disponibilità computer nella DAD

La seconda sezione ha indagato la frequenza e le modalità di contatto avute dagli studenti e famiglie con i docenti e la soddisfazione del contatto in merito alla disponibilità mostrata dal docente. I dati sono riportati nelle tabelle 4 e 5.

Studenti	Modalità contatto				
	registro	whatsapp	gsuite	email	telefono
	%	%	%	%	%
1 secondaria	56%	32%	74%	51%	4%
2 secondaria	52%	42%	77%	56%	5%
3 secondaria	43%	63%	71%	59%	13%
4 primaria	53%	47%	62%	13%	25%
5 primaria	63%	33%	70%	26%	12%

Tabella 4: Modalità di contatto tra docenti e studenti

Sia alunni che genitori si dichiarano in media abbastanza soddisfatti dello scambio avuto con i docenti, mentre le medie si alzano – soprattutto tra i genitori – rispetto alla disponibilità degli insegnanti.

Studenti	Disponibilità degli insegnanti	Genitori	Disponibilità degli insegnanti
1 secondaria	3,47	1 secondaria	4,20
2 secondaria	3,30	2 secondaria	4,08
3 secondaria	3,49	3 secondaria	4,39
4 primaria	3,44	4 primaria	4,01
5 primaria	3,47	5 primaria	4,02
*la media si riferisce ad una scala Likert a 4 passi: 1 per niente- 2 poco – 3 abbastanza – 4 molto		*la media si riferisce ad una scala Likert a 5 passi: 1 per niente – 2 poco – 3 non so- 4 abbastanza – 5 molto	

Tabella 5: Soddisfazione per la disponibilità dei docenti

Le domande della sezione Organizzazione della didattica richiedevano agli intervistati di esprimersi sull'utilità della piattaforma adottata (ritenuta in media dagli studenti e dalle famiglie tra *abbastanza* e *molto utile*), sulla chiarezza della comunicazione e dell'organizzazione del lavoro (ritenuta in media dagli studenti e dalle famiglie abbastanza chiara), sull'attivazione e sulla frequenza con cui sono state tenute le video lezioni, sul caricamento dei materiali per lo studio e sulla calendarizzazione degli interventi.

Rispetto a quest'ultimo punto sono state rilevate differenze significative tra le classi della primaria e della secondaria (Tabella 6).

	Studenti		Genitori	
	Attivazione DAD	Caricamento materiali	Attivazione DAD	Caricamento materiali
1 secondaria	4,26	4,28	4,24	4,15
2 secondaria	4,32	4,25	4,11	4,13
3 secondaria	4,33	4,14	4,22	4,07
4 primaria	3,46	4,46	3,47	4,45
5 primaria	3,74	4,54	3,38	4,44
	*la media si riferisce ad una scala Likert a 5 passi: 1 nessuno – 2 un solo insegnante- 3 pochi insegnanti- 4 molti insegnanti- 5 tutti gli insegnanti			

Tabella 6: Svolgimento video lezioni e caricamento dei materiali

	studenti		genitori	
	frequenza videolezioni	frequenza caricamento materiali	frequenza videolezioni	frequenza caricamento materiali
1 secondaria	4,25	3,95	4,14	4,04
2 secondaria	4,21	3,95	4,02	3,94
3 secondaria	4,32	3,95	4,24	4,01
4 primaria	3,20	4,10	3,07	4,03
5 primaria	3,67	4,00	3,41	4,00
	*la media si riferisce ad una scala Likert a 5 passi: 1 mai- 2 ogni tanto- 3 una volta a settimana- 4 più volte a settimana- 5 tutti i giorni			

Tabella 7: Frequenza videolezioni e caricamento dei materiali

Con la quarta sezione si è voluta indagare la percezione della qualità della didattica da parte degli studenti e dei genitori. Le domande a risposta chiusa richiedevano ai soggetti di esprimersi sulla tipologia delle strategie didattiche (assegnazione compiti, utilizzo di mappe concettuali, sintesi, schemi, ecc. a supporto delle spiegazioni, videolezioni, condivisioni di materiali multimediali presenti in rete o realizzati dai docenti stessi, utilizzo di questionari per le verifiche) adottate dagli insegnanti e sul grado di soddisfazione delle attività progettate e attuate attraverso la piattaforma.

	Assegnazione compiti		spiegazioni con mappe, power point...		video lezioni		Video e/o audio presenti in rete		Video e/o audio realizzati dai docenti stessi		Questionari su classroom		lavori di gruppo o di coppia	
	St.	Gen.	St.	Gen.	St.	Gen.	St.	Gen.	St.	Gen.	St.	Gen.	St.	Gen.
1 secondaria	3,69	3,57	3,01	2,83	3,54	2,68	2,70	2,58	2,68	3,32	2,68	2,56	1,46	1,36
2 secondaria	3,55	3,49	2,94	2,74	3,43	2,72	2,69	2,57	2,57	3,20	2,34	2,30	1,52	1,41
3 secondaria	3,50	3,48	2,92	2,95	3,38	2,73	2,61	2,60	2,57	3,29	2,23	2,35	1,26	1,35
4 primaria	3,67	3,66	2,94	2,85	2,79	2,74	2,87	2,77	2,54	2,63	2,00	2,00	1,68	1,51
5 primaria	3,54	3,61	2,53	2,55	3,07	2,69	2,53	2,50	2,44	2,78	2,42	2,25	1,26	1,27
	*la media si riferisce ad una scala Likert a 4 passi: 1 mai- 2 raramente – 3 spesso – 4 sempre													

Tabella 8: Tipologia delle strategie didattiche utilizzate secondo gli studenti (st.) e i genitori (gen.)

Com'è possibile vedere dalla tabella 8, secondo alunni e famiglie le strategie didattiche meno utilizzate sono stati lavori di gruppo. Il livello di soddisfazione degli alunni rispetto alle attività proposte tramite registro e classroom, e per ciò che è stato fatto durante le videolezioni, si attesta sul grado *abbastanza* (terzo di quattro gradi), mentre per i genitori tra *abbastanza e molto*.

L'ultima sezione qui analizzata dei questionari studenti/famiglie ha proposto un'autovalutazione dell'impegno, della partecipazione e dell'organizzazione da parte dello studente rispetto alle attività di DAD e una valutazione sia del carico di compiti assegnati durante il periodo della pandemia che del tempo dedicato allo svolgimento dei compiti prima e dopo l'attivazione della DAD.

È stato inoltre indagato con entrambi i soggetti il bisogno di aiuto nella nuova modalità didattica.

È interessante notare, osservando la prima tabella riassuntiva e le seguenti tabelle esplicitanti la suddivisione delle classi in gruppi omogenei (test Tukey 10-13) come, prima della sospensione della didattica in presenza, la percezione di entrambi i gruppi (studenti e famiglie) del tempo necessario per lo studio rilevasse uno scostamento significativo (studenti: $F(1,456) = 20,603$; $p < 0,05$; genitori: $F(1,701) = 26,346$; $p < 0,05$), tra la scuola primaria e la secondaria di primo grado (la media si attesta a 3,02 per gli studenti e 3,32 per i genitori), con un impegno percepito che risulta maggiore per la scuola secondaria, in particolare per la classe prima.

	Studenti		Genitori	
	Tempo dedicato ai compiti prima della sospensione	Tempo dedicato ai compiti durante la DAD	Tempo dedicato ai compiti prima della sospensione	Tempo dedicato ai compiti durante la DAD
1 secondaria	3,02	2,96	3,32	3,16
2 secondaria	2,83	2,64	2,98	2,53
3 secondaria	2,76	2,66	3,30	2,95
4 primaria	2,22	2,69	2,24	2,79
5 primaria	2,11	2,40	2,58	2,38
*la media si riferisce ad una scala Likert a 4 passi: 1 meno di un'ora – 2 da una a due- 3 da due a tre ore – 4 più di tre ore				

Tabella 9: Tempo dedicato ai compiti prima e durante la DAD secondo studenti e genitori

Quanto tempo dedicava l'alunna/o ai compiti ogni giorno prima della sospensione della didattica?			
HSD di Tukey ^{a,b}			
	N	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
		1	2
4 primaria	75	2,24	
5 primaria	63	2,58	
2 secondaria	83		2,98
3 secondaria	96		3,30
1 secondaria	125		3,32
Sign.		,053	,615
Vengono visualizzate le medie per i gruppi nei sottoinsiemi omogenei.			

Tabella 10: Test gruppi omogenei 1 (Tukey)

Quanto tempo dedicavi ai compiti ogni giorno prima che venissero sospese le lezioni (prima del 5 marzo)?			
HSD di Tukey ^{a,b}			
	N	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
		1	2
5 primaria	57	2,11	
4 primaria	87	2,22	
3 secondaria	133		2,76
2 secondaria	77		2,83
1 secondaria	103		3,02
Sign.		,885	,205
Vengono visualizzate le medie per i gruppi nei sottoinsiemi omogenei.			

Tabella 11: Test gruppi omogenei 2 (Tukey)

Quanto tempo ha dedicato l'alunno/o ai compiti ogni giorno durante la DAD?			
HSD di Tukey ^{a,b}			
	N	Sottoinsieme per alfa = 0.05	
		1	2
5 primaria	45	2,38	
2 secondaria	66	2,53	2,53
4 primaria	58	2,79	2,79
3 secondaria	61	2,95	2,95
1 secondaria	76		3,16
Sign.		,058	,054
Vengono visualizzate le medie per i gruppi nei sottoinsiemi omogenei.			

Tabella 12: Test gruppi omogenei 3 (Tukey)

Quanto tempo hai dedicato ai compiti ogni giorno durante la DAD?			
HSD di Tukey ^{a,b}			
	N	Sottoinsieme alfa = 0.05	
		1	2
5 primaria	57	2,40	
2 secondaria	77	2,64	2,64
3 secondaria	133	2,66	2,66
4 primaria	87	2,69	2,69
1 secondaria	103		2,96
Sign.		,244	,138
Vengono visualizzate le medie per i gruppi nei sottoinsiemi omogenei.			

Tabella 13: Test gruppi omogenei 4 (Tukey)

Dopo la sospensione della didattica in presenza le differenze sembrano attenuarsi. Gli scarti tra i due gruppi tendono a ridursi e le classi a mescolarsi (studenti: $F(1,456) = 3,815$; $p < 0,05$; genitori: $F(1,701) = 2,923$; $p > 0,05$), evidenziando un aumento del tempo dedicato allo studio per le classi della primaria (la media della due classi passa da 2,16 a 2,55 per gli studenti e da 2,41 a 2,59 per i genitori) e al contrario una diminuzione del tempo dedicato allo studio per le classi della secondaria di primo grado che da una media di 2,87 per gli studenti e 3,20 per i genitori scendono rispettivamente a 2,75 e 2,88. Permane il divario con la classe prima della secondaria di primo grado che sembra mantenere un carico percepito più alto rispetto alle altre classi dell'istituto.

Rispetto all'adeguatezza del carico di lavoro assegnato dai docenti si legge con la tab. n 14 come gli alunni lo collochino in media a metà tra i gradi *un po' pesante e adeguato*. È curioso notare come a determinare la media di 2,56 totale contribuiscano molto gli alunni della secondaria, i quali però dichiarano di dedicare meno tempo allo studio rispetto a quando la scuola era aperta. I genitori invece ritengono che il carico di compiti sia adeguato.

Classe	Studenti	Genitori
1 secondaria	2,46	3,07
2 secondaria	2,52	3,39
3 secondaria	2,52	3,13
4 primaria	2,66	3,38
5 primaria	2,79	3,20
Totale	2,56	3,19
*la media si riferisce ad una scala Likert a 4 passi: 1 Troppo pesante, 2 un po' pesante, 3 adeguato, 4 leggero		

Tabella 14: Carico dei compiti assegnati dai docenti durante la DAD

Sul bisogno di aiuto altrui durante la DAD, l'unità di analisi degli studenti si assesta tutta intorno al grado *a volte*, con una necessità di aiuto maggiore manifestata dagli alunni di IV primaria e una minore da quelli di III secondaria. La domanda successiva, invece, indagava l'aiuto spontaneo offerto dalle famiglie; in questo caso le medie sono lievemente più alte, soprattutto per le classi della primaria, le quali, seppur di poco, si attestano intorno al grado *spesso* della scala.

Classe	Studenti		Genitori
	Hai avuto bisogno dell'aiuto di qualcuno per svolgere le attività DAD?	La tua famiglia ti ha aiutato nelle attività DAD?	La famiglia ha dovuto aiutare l'alunna/o nello svolgere le attività della DAD?
1 secondaria	1,96	2,23	2,35
2 secondaria	1,77	2,19	2,05
3 secondaria	1,61	1,89	1,73
4 primaria	2,14	2,52	2,56
5 primaria	2,07	2,53	2,63

*la media si riferisce ad una scala Likert a 4 passi: 1 mai, 2 a volte, 3 spesso, 4 sempre

Tabella 15: Bisogno di aiuto e aiuto offerto agli alunni durante la DAD

4. Conclusioni

È il momento di ricondurre i dati emersi a un ragionamento conclusivo ma non definitivo: non definitivo perché ulteriore e preziosa fonte di informazioni saranno i dati qualitativi delle risposte alle domande aperte, che potranno aggiungere sfaccettature diverse e restituire maggiormente la complessità del fenomeno indagato⁹.

Partendo dai dati, è innanzitutto interessante il fatto di avere a disposizione tre voci intorno agli stessi temi e sinteticamente si richiameranno le evidenze principali.

Tra queste c'è la generale soddisfazione di alunni e famiglie per il lavoro che è stato portato avanti dalla scuola e per la disponibilità incontrata. È senz'altro positivo il fatto che sia stato mantenuto un legame educativo e didattico in una situazione delicata.

Degli insegnanti c'è da sottolineare come abbiano ritenuto costruttivo il rapporto con le famiglie durante la DAD e come proficua sia stata la collaborazione con i colleghi e la scuola, come evidenziato anche dai dati nazionali. I dati descrivono, in sintesi, una comunità scolastica abbastanza coesa e collaborativa.

Alla soddisfazione per modalità e qualità dei contatti espressa da alunni e famiglie, si contrappone la visione dei docenti, che dicono – come il campione nazionale – di aver avuto difficoltà nel contattare gli alunni e nel percepirne la partecipazione alla DAD.

A questa non infrequente frustrazione, similmente al dato nazionale (Lucisano 2020, Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021), si è aggiunta la percezione di un aumento sensibile del carico di lavoro insieme a quella della scarsa efficacia della DAD per l'apprendimento, soprattutto per gli alunni più svantaggiati. Altro punto critico è risultata la valutazione, a cui però non è corrisposta la predisposizione di nuove rubriche valutative.

C'è un punto, poi, su cui concordano i gruppi: la prevalenza di modalità trasmissive nella didattica, nonostante la nota ministeriale n. 279 al DPCM dell'8/03/2020 avesse già sollecitato all'abbandono della mera trasmissione di compiti e materiali in favore di "forme più coinvolgenti di lezione basate sull'interazione e su percorsi di studio personalizzati".

I dati della scuola confermano purtroppo – con quelli nazionali SIRD – una difficoltà a rivedere ciò che già mal funzionava nella didattica e nella valutazione tradizionale: spesso sono state replicate a distanza modalità di insegnamento e valutazione abitudinarie e irriflesse (Corsini, 2020). La difficoltà nella valu-

9 Una prima analisi delle risposte aperte del questionario SIRD a livello nazionale si trova in Batini, Sposetti, Szpunar (2021) ed è basata su un modello descritto in un precedente lavoro (Batini et al., 2020). Tra i lavori su sottocampioni regionali (Lucisano, 2021) - essendo la scuola di cui si scrive a Roma - merita richiamare il contributo di Stanzione e Morini (in Lucisano, 2021) sulle risposte aperte dei docenti del Lazio.

tazione discende forse dal fatto che questa è abitualmente fondata sul prodotto, più che sul processo. Quindi, nel momento in cui diventava impossibile controllare che il prodotto da valutare non fosse inficiato dall'intervento di familiari o altre persone, la valutazione è entrata in crisi¹⁰.

Ma certamente non ci si poteva aspettare che il trovarsi – di necessità – a fare didattica a distanza e le esortazioni ministeriali a sfruttare le opportunità del digitale avrebbero permesso ai docenti, *sic et simpliciter*, di uscire dalla modalità trasmissiva tradizionale e di avviarsi verso *le magnifiche sorti e progressive* di una didattica rinnovata. È opportuno a tal proposito richiamare una riflessione di Baldacci (2020) sul senso delle tecnologie della comunicazione: “occorre non smarrire la distinzione tra modernizzazione tecnologica e modernità culturale [...]. La modernità culturale rinvia all'orizzonte dell'emancipazione umana, alla crescita culturale e intellettuale di tutti i giovani come presupposto della loro autonomia di pensiero [...]. Tale orizzonte non è automaticamente garantito dalla modernizzazione tecnologica, che riguarda l'innovazione dei mezzi di comunicazione e non il senso del loro uso [...]. Nell'adozione della DAD, quindi, ci si deve porre la questione della sua collocazione nell'orizzonte dell'emancipazione”. I dati fin qui discussi sembrano descrivere più uno scenario di modernizzazione tecnologica che di modernità culturale.

Pur pensando che l'uso obbligato della tecnologia potesse favorire forme di didattica diverse (e per diversi docenti sarà stato così) non si può prescindere – anche a livello nazionale – dall'evidenza emersa circa la generale impreparazione dei docenti per la DAD, a cui va aggiunto un elemento di contesto: la scuola di cui si scrive qui è scarsamente dotata dal punto di vista tecnologico, soprattutto il plesso della secondaria, che ha solo due lim per 21 classi e dove un collegamento stabile a internet è arrivato solo negli ultimi anni. È evidente che una situazione di partenza simile trovi un corpo docente meno pronto all'uso delle TIC; e tuttavia neanche basterebbe il possesso di strumenti tecnologici per garantirne un buon uso didattico: la questione della formazione degli insegnanti è annosa e si ripropone adesso con maggiore forza e urgenza, e può essere sostenuta dai recenti apporti della ricerca – tra i quali, per esempio, quello della *Evidence based education* – che “permette di individuare i fattori didattici sui quali si genera il maggior consenso di efficacia, i riferimenti metodologici a cui tutti gli insegnanti dovrebbero rivolgere la loro prioritaria attenzione” (Calvani & Marzano, 2020, p. 137).

Bisogna poi dare spazio a un altro ordine di riflessioni: l'utilità della ricerca e dei dati per la scuola che ha promosso il monitoraggio. Questi dati sono stati utili alla scuola perché hanno permesso ai docenti di “mettersi allo specchio” riflettendo sulla DAD durante il primo *lockdown*. Sono dati che possono certamente tornare utili in caso di una nuova chiusura totale della scuola e sono stati utili, per esempio, per le chiusure parziali (come la quarantena di alcune classi, per esempio, pur limitatissima nell'istituto nell'a.s. 2020/21) e per le due settimane di chiusura disposte a marzo 2021. In quell'occasione lo staff della dirigenza, partendo da alcune evidenze del monitoraggio, ha provveduto a stabilire un calendario delle videolezioni molto attento, che contemperasse l'esigenza della regolarità didattica con quella del non affaticamento davanti allo schermo di alunni e docenti.

L'utilità dei dati però non si esaurisce solo in funzione della DAD o della sua parente stretta, la DDI (didattica digitale integrata): si offrono come spunti di riflessione e di progettazione anche per le attività ordinarie, in quanto ciò che emerso parla della scuola anche prima della DAD; come detto, l'istituto può contare su dei punti di forza, come la coesione tra gli individui, ma si impone la riflessione su alcune aree come la valutazione e la didattica. Il senso di monitoraggi come questo non termina con l'aver dati, numeri e tabelle da inserire nella documentazione scolastica, ma può (e deve) proseguire con l'intraprendere iniziative specifiche di formazione per il personale: partire invece dai dati raccolti nell'istituto può indirizzare le scelte verso bisogni veri, in un'ottica di un'autentica e proficua autovalutazione d'istituto. A questo proposito, rispetto a uno dei punti di sofferenza emersi dalla ricerca, la valutazione, la scuola ha avviato un corso sulla valutazione scolastica con esperti esterni (anche spinto dall'introduzione dei giudizi alla primaria).

Merita in ultimo sottolineare altri aspetti di valore: una scuola che fa ricerca su sé stessa per raccogliere elementi conoscitivi, rifletterci e usarli per migliorare le proprie pratiche; non solo: una scuola che fa ricerca

10 Sulla relazione tra strumenti di valutazione dell'apprendimento la loro efficacia è interessante il lavoro di Scierri et alii (2021), in particolare il §3 e relativi sottoparagrafi, che mettono in relazione tra loro diversi fattori relativi al campione nazionale SIRD.

sia costruendo i propri strumenti che avvalendosi di strumenti di ricerca elaborati nel mondo accademico e di collaborazioni con l'università.

Un caso come quello descritto rappresenta un ponte tra scuola e università che appare necessario rafforzare per il beneficio di entrambe: la prima perché sia sostenuta nella ricerca e nella riflessione da esperti, la seconda affinché scongiuri il rischio che il dibattito pedagogico rimanga confinato agli ambienti universitari senza arrivare effettivamente a chi quotidianamente lavora tra i banchi di scuola.

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 (accessed on 01st November 2020).
- Baldacci, M. (2020). La pandemia e la didattica a distanza. *Pedagogia più didattica*, 6(2), 1-3.
- 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>.
- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 176-185.
- Corsini, C. (2020). I costi della scuola in presenza a tutti i costi: una riflessione pedagogica. *CADMO*, 28(2), 82-93.
- Ciurnelli, B., & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, XVII, 36, 26-43.
- 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>.
- 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. (Ed.), (2021). *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, 9-10 aprile 2021*. (Tomo I) Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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.
- Luppi, E., Freo, M., Ricci, A., & Gueglio, N. (2020). L'innovazione della didattica all'Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 44-57.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Mascheroni, G., Kardefelt Winther, D., Saeed, M., Zaffaroni, L. G., Cino, Davide., Dreesen, T., & Valenza, M. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Innocenti Research Report UNICEF Office of Research. Firenze: Innocenti.
- 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.
- Nota ministeriale n.279 al DPCM dell'8/03/2020 URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.-+279+dell%278+marzo+2020.pdf/b6728b73-bee3-a869-0e65-4ee6520b1be6?version=1.0&t=1583701429877>.

- 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.
- Romano, A. (2020). Il corpo nella pedagogia dell'emergenza e del post emergenza: profili educativi e inclusivi. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4, 77-89.
- Save the Children (2020a). *Secondo rapporto Non da soli. Cosa dicono le famiglie*. Save the Children Italia Onlus. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/secondo-rapporto-non-da-soli-cosa-dicono-le-famiglie>.
- Save the Children (2020b). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>.
- Scierra, I.D.M., Toti, G., Barbisoni, G., Pera, E., Salvadori, I., Capperucci, D., & Batini, F. (2021). Modalità didattiche e valutative utilizzate durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, 9-10 aprile 2021*. (Tomo I - pp. 158-176) Lecce: Pensa MultiMedia.
- Trincherò, R. (2021). Insegnare ai tempi del lockdown. Le differenze regionali. In AA. VV. *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 52-72). Lecce: Pensa MultiMedia.
- 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.