

Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21

**REPORT INTEGRATIVO
Luglio 2022**



Hanno contribuito alla redazione di questo report le seguenti strutture di ricerca INDIRE

STRUMENTI E METODI PER LA DIDATTICA LABORATORIALE

M. Elisabetta Cigognini, Andrea Benassi

ARCHITETTURE E ARREDI SCOLASTICI

Elena Mosa

INNOVAZIONE METODOLOGICA E ORGANIZZATIVA NEL MODELLO SCOLASTICO

Andrea Benassi, M. Elisabetta Cigognini, Elena Mosa

INNOVAZIONE METODOLOGICA E ORGANIZZATIVA NELLE PICCOLE SCUOLE

Rudi Bartolini, Chiara Zanoccoli

MODELLI E METODOLOGIE PER L'ANALISI, LA LETTURA E LA DOCUMENTAZIONE DEI PRINCIPALI FENOMENI DEL SISTEMA SCOLASTICO

Valentina Pedani, Isabel de Maurissens, Maria Chiara Pettenati

VALUTAZIONE DEI PROCESSI DI INNOVAZIONE

Paola Nencioni

VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO STORICO

Isabel de Maurissens

AREA TECNOLOGICA

Andrea Benassi

REFERENTE PER L'ATTIVITÀ STRATEGICA "DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA"

Maria Chiara Pettenati

SUPPORTO METODOLOGICO ED ELABORAZIONE DATI

Rossella Baldini | Simone Borra | M. Elisabetta Cigognini | Valentina Pedani

COORDINAMENTO DELL'INDAGINE

Andrea Benassi

RINGRAZIAMENTI

Il gruppo di lavoro desidera ringraziare sentitamente le insegnanti e gli insegnanti che hanno dedicato parte del loro prezioso tempo a questa ricerca, i Dirigenti Scolastici, che ne hanno sostenuto il valore promuovendola nelle loro scuole, e gli Uffici Scolastici regionali di tutte le regioni partecipanti che sono stati competenti intermediari nei loro territori dell'importanza di partecipare a questo studio. L'auspicio è che la lettura dei risultati qui documentati ispiri nuove consapevolezze, pratiche e progetti in tutti i soggetti coinvolti.

COME CITARE IL PRESENTE LAVORO

A. Benassi, R. Baldini, R. Bartolini, M.E. Cigognini, I. de Maurissens, E. Mosa, P. Nencioni, V. Pedani, M.C. Pettenati, C. Zanoccoli. Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21: Report Integrativo. INDIRE, Firenze 2022.

ISSN: 979-12-80706-26-3

Copyright © Indire 2021. Tutti i diritti riservati.

Sommario

Prefazione	2
Campione e metodologia dell'indagine	5
Trends	7
1. DaD: nuove sperimentazioni oltre ai problemi	8
2. Didattica ibrida: la classe si estende oltre lo spazio fisico	14
3. Come cambiano gli spazi e i tempi della scuola	19
4. Studente, come stai?	24
5. Formarsi ai tempi del Covid	29
6. La valutazione ripensata	31
7. L'avvento delle piattaforme per la scuola	36
8. Il docente si fa produttore	38
9. La collaborazione all'interno della scuola	40
10. Le <i>piccole scuole</i> e il valore del "<i>fuori</i>"	44
Bibliografia	48

Prefazione

Il presente lavoro è ad integrazione di un precedente report pubblicato da Indire nel febbraio 2022.

In quel report si restituivano i primi risultati di un'indagine a campione condotta nel periodo marzo-giugno 2021 sui docenti di scuola primaria e secondaria, rappresentativa di tutto il territorio nazionale. Indagine che già si inseriva nel solco di un percorso di ricerca avviato da Indire durante il *lockdown* di primavera 2020, quando la sospensione totale delle attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado a causa dell'esplosione della pandemia Covid-19 - e la conseguente attivazione della "Didattica a Distanza" - avevano configurato una situazione inaspettata e inedita che richiedeva con urgenza - e prima di tutto - di essere conosciuta. I risultati di quella prima indagine del 2020 furono pubblicati in due report a luglio e dicembre di quell'anno. In quel primo frangente, ci era parso utile adottare la metafora dell'*istantanea*, intendendo l'atto di *fotografare* la Scuola in un momento di estrema destabilizzazione quale mai si era dato in precedenza, e comunque caratterizzato da una cornice stabile: tutte le scuole chiuse, tutte nella stessa finestra temporale.

Nell'anno scolastico 2020/21 ci si è invece trovati di fronte ad una cornice liquida, in divenire, attraversata da varie fasi, spesso diversificata da regione a regione, e caratterizzata dall'introduzione della "Didattica Digitale Integrata". Ed è stato fin da subito evidente come, questa volta, l'*istantanea*, non avrebbe più potuto essere una metafora efficace: meglio sarebbe stato pensare ad un *film*. Film che, a tutt'oggi, non può ancora dirsi concluso e che richiederà ancora del tempo per essere pienamente compreso.

L'espressione "Didattica Digitale Integrata" (d'ora in poi "DDI") appare per la prima volta ufficialmente nel Decreto Ministeriale 39 del 26 giugno 2020 "Piano Scuola 2020/21 - Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione". Il decreto fa riferimento a successive linee guida, poi pubblicate con D.M. 89 del 7 agosto 2020, secondo le quali le scuole secondarie di secondo grado - nonché tutte le istituzioni scolastiche di qualsiasi grado, qualora fossero emerse necessità di contenimento del contagio - avrebbero dovuto elaborare un "Piano scolastico per la didattica digitale integrata". Le linee guida non contenevano una definizione vera e propria di DDI, ma insistevano sulla funzione "complementare" rispetto alla tradizionale esperienza di scuola in presenza. In altre parole, mentre nella DaD la didattica avviene esclusivamente a distanza, con la DDI gli

studenti sono parzialmente impegnati da casa tramite piattaforme digitali e parzialmente a scuola, a contatto con docenti e compagni.

Va ricordato che, nell'agosto 2020 - quando le linee guida furono emanate - il quadro che si prospettava per la riapertura delle scuole era ben diverso da quello che si sarebbe poi effettivamente verificato: per le scuole secondarie di secondo grado si immaginava un rientro con presenze ridotte a circa il 50%, allo scopo di mantenere il distanziamento sociale in una cornice stabile delle condizioni pandemiche o - si ipotizzava allora - in progressivo miglioramento. Ma già nei primi giorni di rientro a scuola si erano verificati molti casi di studenti in quarantena a cui erano seguite - con l'acuirsi della situazione pandemica - le misure anti-Covid contenute nel DPCM del 24 ottobre 2020 che reintroduceva la Didattica a Distanza - seppure a tempo parziale - stabilendo quote percentuali minime di DaD che le singole Regioni avrebbero potuto aumentare a loro discrezione. Il successivo DPCM del 3 novembre introduceva poi i ben noti "colori" che distinguevano le regioni sulla base di differenti livelli di criticità, con conseguente diversità di regole anche per le scuole.

Di fronte a questo susseguirsi di diverse condizioni e prescrizioni, i piani scolastici sono stati costretti ad aggiornarsi continuamente, così come, a nostro parere, si è aggiornato con il tempo il significato percepito di "Didattica Digitale Integrata". Con un occhio che guarda al passato al fine di immaginare e realizzare più consapevolmente futuri desiderabili è importante domandarsi: come si è evoluta oggi questa espressione rispetto a quando è stata introdotta? La DDI si fonda su di un insieme pianificato di momenti alternati di distanza e presenza? Oppure si caratterizza come un *setting* che prevede in simultanea la presenza di alcuni studenti e il collegamento a distanza di altri? E quando questa pianificazione non è più attuabile - a seguito di un mutato quadro politico-amministrativo o di un evolversi inaspettato della situazione pandemica - possiamo sempre parlare di DDI oppure ci troviamo di fronte ad una mera somma di momenti in presenza e in DaD?

Ma, in prospettiva futura, la domanda forse più importante da porre è: l'esperienza fatta con la DDI lascerà qualcosa quando l'emergenza pandemica potrà dirsi conclusa e la scuola tornerà ad essere "normale"? O dovremmo piuttosto considerarla come una parola da archiviare insieme alle condizioni storiche che ne avevano provocato l'introduzione?

Come ben sappiamo, la voglia di archiviare la stagione pandemica e di tornare al più presto alla *scuola di prima* è molto diffusa. Del resto, il report preliminare dello scorso febbraio metteva in evidenza tutte quelle criticità che hanno avuto ampia risonanza nei media e che sono state confermate anche da altre indagini condotte durante lo stesso periodo: da un calo generalizzato dei livelli di apprendimento e di partecipazione attiva degli studenti alla scarsità di tecnologie e - soprattutto - spazi domestici

adeguati. Si evidenziava inoltre come, nella gran parte dei casi, si sia per lo più tentato di replicare - seppur con strumenti ed in condizioni diverse - le caratteristiche della *lezione in presenza*, finendo spesso per produrre *brutte copie* della stessa.

Non si può però negare che la pandemia sia stata anche un grande campo di sperimentazione per la Scuola. Un'occasione per ridefinirne alcuni aspetti, da quelli prettamente didattici a quelli organizzativi, dalle relazioni con le famiglie ed il territorio a quelle con i contenuti ed il modo di fruirli. Ed è proprio su questi aspetti che il presente report si vuole concentrare. Soprattutto su quelli che, a nostro avviso, lasciano intravedere un potenziale trasformativo per il dopo-Covid, quando la scuola tornerà ad essere *normale*.

Nel presente report, si sono quindi identificati una decina di *trend* che vanno a toccare aspetti diversi, dalla didattica alla valutazione, dal benessere degli studenti alla relazione con il *fuori*, dalla formazione dei docenti a nuove forme di produzione dei contenuti. *Trend* che, a nostro avviso, rappresentano delle *buone notizie* sulla scuola in pandemia - accanto a quelle meno buone che abbiamo già avuto modo di conoscere e di cui si è già dato ampiamente conto.

Come già nel precedente report, non si ha qui la pretesa di essere esaustivi, né tantomeno di fornire *vie maestre*, ma piuttosto la volontà di comprendere il più possibile quale potrebbe essere il lascito di quella *scuola al tempo del Covid* che è un fenomeno tutt'ora attivo e in divenire.

Andrea Benassi

Campione e metodologia dell'indagine

Rossella Baldini | Valentina Pedani

L'indagine con questionario semi-strutturato auto-somministrato è stata svolta da INDIRE nel periodo da marzo a giugno 2021 e ha coinvolto un campione statisticamente rappresentativo¹ di scuole statali primarie, di primo e di secondo grado i cui docenti sono stati invitati a partecipare alla rilevazione tramite una lettera inviata via e-mail ai dirigenti scolastici.

All'indagine hanno risposto 2.546 docenti - 1.994 femmine e 552 maschi - così distribuiti per ordine di scuola: il 26,8% appartenente alla scuola primaria, il 20,3% alla scuola secondaria di primo grado e il restante 52,9% alla scuola secondaria di secondo grado.

La maggior parte dei docenti (38%) ha un'età compresa tra i 44 e i 54 anni, seguono i docenti che hanno 55 anni e oltre (33,2%), e, infine, i docenti che hanno al massimo 43 anni (28,8%).

Nel grafico seguente è riportata l'appartenenza geografica dei docenti che hanno partecipato all'indagine.

AREA GEOGRAFICA DEI DOCENTI RISPONDENTI ALL'INDAGINE

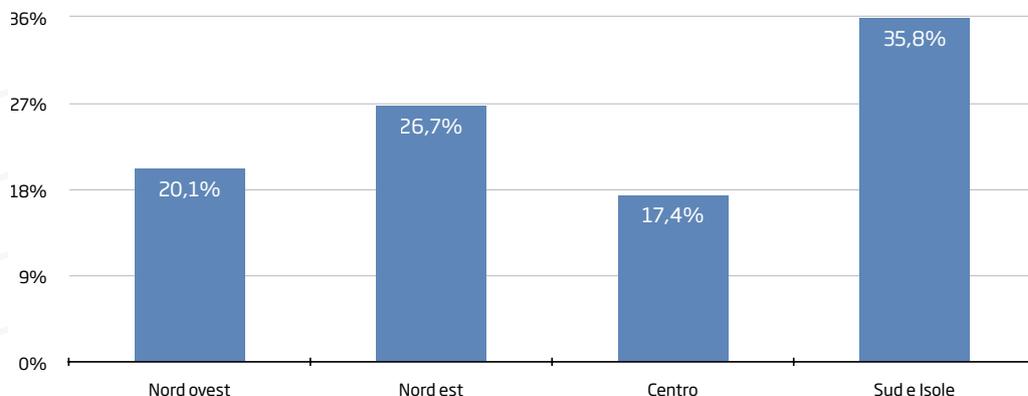


Grafico 1: Percentuale di docenti che hanno partecipato all'indagine per area geografica [Base dati: 2.546 casi]

1 I plessi scolastici sono stati selezionati con un'estrazione casuale attuata con il foglio di calcolo excel. Sulla rappresentatività del campione consultare il report preliminare di febbraio 2022 (https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf)

Le analisi statistiche prodotte nel Report si sono prevalentemente concentrate a individuare e descrivere le differenze nelle risposte del questionario utilizzato in riferimento alla figura del docente nei vari momenti temporali e in relazione ai vari obiettivi in studio. L'analisi statistica effettuata ha prodotto tabelle di frequenza semplici e doppie con dati presentati e discussi come frequenze e percentuali.

I metodi statistici utilizzati per un approfondimento delle ipotesi di base sono stati:

- Il test del chi quadro: un test non parametrico che si effettua con lo scopo di verificare se esista associazione, o dipendenza, tra due variabili categoriche. Come tutti i test non parametrici, il Chi quadrato è robusto rispetto alla distribuzione dei dati. In particolare, non richiede uguaglianza di varianze tra i gruppi di studio o omoschedasticità nei dati. Come per i test parametrici, i test non parametrici, compreso il χ^2 , presuppongono che i dati siano stati ottenuti tramite selezione casuale. Sono stati anche utilizzati i test V di Cramer per valutare la forza dell'associazione tra due variabili qualitative e il test Delta di Somers per variabili qualitative ordinali.
- L'analisi di regressione logistica: un modello statistico di dipendenza impiegato per prevedere il valore di una variabile dipendente dicotomica sulla base di un insieme di variabili esplicative, sia di tipo qualitativo che quantitativo e rappresenta quindi un modo efficiente e potente per analizzare l'effetto di un gruppo di variabili indipendenti su un risultato binario quantificando il contributo unico di ciascuna variabile indipendente.
In termini pratici, la regressione logistica, sfruttando molti dei principi della regressione lineare, è in grado di fornire informazioni accurate sulla probabilità del verificarsi degli eventi. Considerazioni importanti, quando si esegue questa metodologia, includono la selezione di variabili indipendenti, la garanzia che le ipotesi pertinenti siano soddisfatte e la scelta di una strategia di costruzione del modello appropriata.
I risultati della regressione logistica sono espressi come odds ratio (OR), che necessitano di valutazione della significatività dell'associazione tramite test statistici e intervalli di confidenza.

Trends

Nel report preliminare² pubblicato nel febbraio di quest'anno si erano restituiti tutti i risultati del questionario somministrato ai docenti nell'ambito dell'indagine condotta da Indire, rimandando ad un report successivo analisi più approfondite e associazioni tra i dati. Analisi e correlazioni che sono il cuore di questo secondo report che va ad integrazione del primo.

Sulla base della lettura dei dati del report preliminare, si è proceduto alla produzione e alla verifica di una serie di ipotesi (si veda il precedente capitolo "Campione e metodologia dell'indagine") che hanno portato all'identificazione di dieci *trend*. Con "trends" si vogliono qui indicare delle tendenze positive e particolarmente degne di attenzione perché significative - a nostro avviso - in prospettiva futura. L'obiettivo, in altre parole, è stato di evidenziare quel che di *buono* è emerso dalla scuola in pandemia, perché possa costituire una base di riflessione per la scuola del dopo-Covid.

Siamo consapevoli dei molti problemi che si sono generati nella scuola in pandemia, e di cui si è dato ampio resoconto nel precedente report. Riteniamo però che non tutto sia da *buttare*, e che alcune tendenze emerse in questa indagine possano contribuire ad un ripensamento di alcuni aspetti e funzioni della scuola "pre-Covid".

1. DaD: nuove sperimentazioni oltre ai problemi

L'uso intensivo della DaD ha spinto i docenti a destrutturare alcuni aspetti della didattica tradizionale, come la gestione del gruppo classe, e a rimodularne altri, come le modalità d'uso della videocamera, intensificando il ricorso alle ricerche online. Anche l'ambiente domestico dedicato allo studio è stato ottimizzato nel tempo.

M. Elisabetta Cigognini

Chi è stato maggiormente coinvolto dalla DaD? Il secondo anno di scuola della pandemia ha visto, a livello normativo, il sacrificio del mantenere prevalentemente a distanza la Secondaria di Secondo grado su quasi tutto il territorio nazionale. La didattica a distanza è stata attuata per la maggior parte del tempo "abbastanza" e "molto" principalmente alle Superiori con il 50% dei soggetti, 26% alla Secondaria di Primo grado e al 25% alla Primaria.

A livello regionale, le indicazioni normative per la gestione sanitaria hanno comportato nel periodo dell'indagine (febbraio - giugno 2021) una maggiore convergenza sul ricorso alla DaD per le regioni del sud d'Italia come modalità prevalente, anche per il Primo ciclo di istruzione (Primaria e Secondaria di Primo grado), alzando così la distribuzione dei docenti nel sud indipendentemente dagli ordini di studio maggiormente coinvolti nella DaD.

Questi due elementi di contesto influenzano il profilo dei docenti che hanno attuato la didattica a distanza "abbastanza" e "molto" come modalità prevalente con correlazione positiva ($p = 0,00$), che si caratterizza per essere un docente che ha insegnato principalmente al sud (43% dei soggetti rispetto al quasi 36% di tutto il campione), con un'età prevalente superiore ai 54 anni per il 43% dei soggetti (rispetto al 33% di tutto il campione).

Per completezza del quadro che caratterizza il profilo di questi docenti, si riflette su quanto i docenti della Secondaria di secondo grado siano tradizionalmente più avanti con l'età (Pettenati, 2021; Argenti, 2018) proprio perché il conseguimento dell'insegnamento della disciplina è un traguardo agognato nel sistema scolastico italiano che giunge piuttosto in là negli anni del percorso di carriera.

I docenti con più anni di insegnamento, e anche non più giovanissimi, sono invero anche quelli più "saggi", quelli cioè che si caratterizzano dall'aver

acquisito una maggior esperienza didattica, fattore correlato positivamente alla maggior propensione alla sperimentazione, all'attuazione di pratiche didattiche innovative e incentrate sul soggetto che apprende.

Queste sono le caratteristiche di background del campione dei 1784 docenti che si è confrontato maggiormente con alcune specificità della DaD rispetto all'ambientazione vissuta da studenti e docenti, come ad esempio l'uso della videocamera concordato e l'ambiente domestico a disposizione dei ragazzi.

I docenti che hanno insegnato maggiormente in DaD hanno concordato l'uso della videocamera in base alle diverse attività didattiche da svolgere

L'uso concordato della videocamera accesa è un tema molto articolato per i docenti che hanno svolto la didattica a distanza "abbastanza" e "molto" come modalità prevalente, come se la sperimentazione intensiva della DaD abbia permesso di modulare e proporre con una maggiore varietà, rispetto a tutto il campione, le possibili alternative alla videocamera "sempre accesa": si entra in casa degli studenti con attenzione e rispetto della privacy e degli ambienti domestici degli adolescenti, e nei mesi di esperienza in DaD si concorda il contatto visivo della webcam rispetto ai diversi momenti e delle attività didattiche.

Infatti, l'uso della videocamera è concordato come "sempre accesa" per il 72% degli insegnanti che hanno insegnato in Dad per la maggior parte del tempo ($p = 0,0025$), rispetto al 78% del resto del campione.

Soprattutto per i docenti delle Superiori, con il decrescere della necessità di controllo derivante dalla maggiore età dei ragazzi rispetto ai ragazzi degli ordini inferiori, viene meno la necessità del tenere la videocamera accesa "sempre" per tutto il perdurare del tempo della scuola, e si articolano con maggiore varietà le altre possibili modalità di uso della webcam nelle diverse attività didattiche ($p = 0,000$), rispetto al campione nella sua interezza.

La telecamera sempre spenta è inaccettabile per il 2,6% dei soggetti del campione totale e per l'1,6% di chi ha insegnato prevalentemente in Dad ($p = 0,000$), così come è d'obbligo per le interrogazioni per il quasi 23% dei soggetti (rispetto al campione totale 18,6%). Per chi ha fatto prevalentemente la DaD, la videocamera restava accesa per le "lezioni frontali" per il 11,4% dei soggetti (rispetto al 10,7% del campione totale), "durante le discussioni" per il 16,7% dei docenti (rispetto al 14,4% del campione totale con $p = 0,001$), e anche "durante l'appello" per il 14,2% (rispetto al 11,6% con $p = 0,004$).

Per i ragazzi che hanno studiato prevalentemente in Dad, i docenti hanno dichiarato che c'è stata la disponibilità di un ambiente dedicato

Il 73,3% docenti che hanno insegnato a distanza "abbastanza" e "molto" come modalità prevalente dichiarano di aver riscontrato per i propri ragazzi la disponibilità di un ambiente dedicato ($p = 0,000$), mentre il 53,6% dei ragazzi aveva un ambiente in condivisione con i fratelli/sorelle (tipo cameretta), ma a lui dedicato durante la lezione ($p = 0,000$); per i docenti del campione, solo il 34,7% dei ragazzi aveva un ambiente in condivisione con i genitori.

Si riflette su come, al secondo anno di Dad e col trascorrere delle settimane, le condizioni ambientali siano state ottimizzate per una scuola della distanza "al meglio possibile" negli spazi domestici disponibili e praticabili, soprattutto nelle Secondarie di primo e secondo grado, che hanno maggiormente visto il protrarsi della rinuncia al tornare a scuola in presenza per la maggior parte dell'anno scolastico.

Lo spazio della cameretta, o di un altro ambiente dedicato, sostiene la concentrazione e tutela lo spazio mentale dello studio come condizione abilitante della didattica a distanza, ma spesso i ragazzi hanno vissuto troppo al chiuso del proprio spazio dedicato, ampliando il senso di isolamento e di distanziamento sociale del periodo: si rimanda al successivo trend n.4 l'approfondimento di tutte quelle dimensioni dell'indagine relative al benessere psicofisico dei ragazzi, alla motivazione e alle dimensioni sociali dell'apprendimento, da usare come leva forte e antidoti all'alienazione diffusa di quelle settimane di studio solitario al chiuso della propria cameretta.

Chi ha fatto prevalentemente DaD ha utilizzato con più varietà le modalità di gestione del gruppo classe e ha incrementato le ricerche online

Chi si è trovato a distanza per la maggior parte del tempo ha dovuto rielaborare e ristrutturare il proprio setting formativo, appoggiandosi ad un ventaglio maggiore di metodologie didattiche e di modalità di gestione del gruppo classe in modo più incisivo rispetto a tutto il campione ($p = 0,000$). La gestione del gruppo classe a distanza ha visto la maggiore varietà di distribuzione nelle diverse modalità possibili per i docenti che hanno insegnato prevalentemente a distanza rispetto a tutto il campione.

GESTIONE DEL GRUPPO CLASSE A DISTANZA

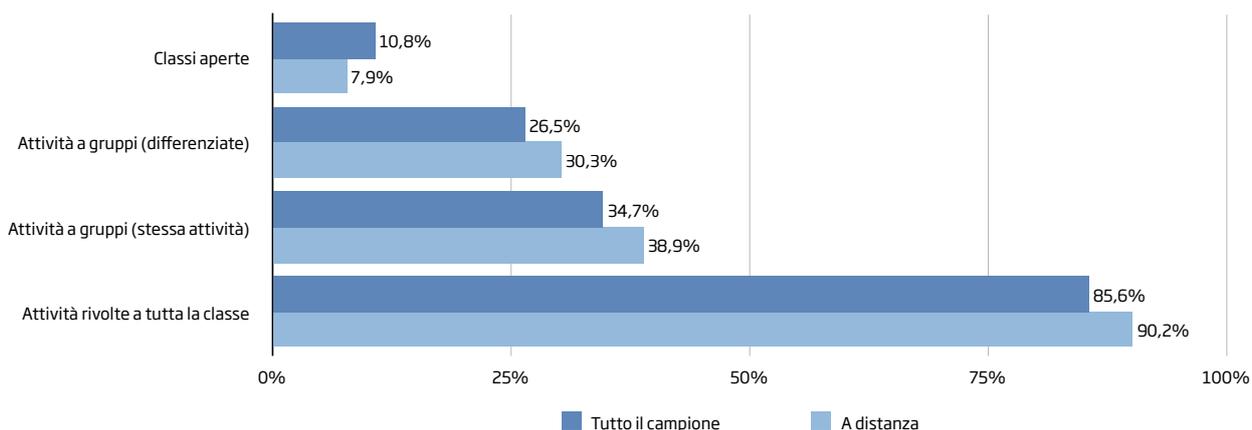


Grafico 2: distribuzione percentuale dei docenti che hanno attuato la didattica a distanza "abbastanza" e "molto" come modalità prevalente e la gestione della classe [base dati: 1784 soggetti].

Ad esclusione delle classi aperte, poco praticate sia in presenza sia online, chi ha insegnato prevalentemente in DaD durante l'a.s. 2020/2021 ha modulato maggiormente la gestione della classe a distanza rispetto a tutto il campione ($p = 0,000$), favorendo l'articolazione in piccolo gruppo per attività omogenee e per la differenziazione didattica ($p = 0,000$). Le attività rivolte a tutta la classe sono state proposte dal 90,2% dei soggetti che ha insegnato principalmente in DaD, rispetto a tutto il campione (85,6%).

La necessità di cogliere al meglio le interazioni dei ragazzi in DaD vede i docenti che hanno insegnamento prevalentemente a distanza stagliarsi tutte le modalità di gestione della classe con una varietà maggiore, sia per "attività omogenee a gruppi" (quasi 39% per i docenti che hanno insegnato prevalentemente a distanza rispetto al 34,7% del campione totale), sia per "attività differenziate a gruppi", rispettivamente 30,3% dei docenti prevalentemente a distanza e 26,5% per tutto il campione.

La didattica a distanza ha forzato il setting tradizionale della gestione della classe, ampliando e potenziando le modalità di gestione delle attività di gruppo, omogenee e differenziate, con correlazioni statistiche significative per i docenti che hanno sperimentato maggiormente la DaD.

Per quanto concerne le pratiche didattiche attuate a distanza, le ricerche online sono le attività didattiche maggiormente proposte dai docenti in DaD.

I docenti che hanno insegnato a distanza per la maggior parte del tempo “abbastanza” e “molto” hanno articolato la loro attività didattica in una modalità omogenea senza differenze statisticamente significative rispetto a tutto il campione, soprattutto per le lezioni dialogiche (quasi lo stesso valore di 88% per entrambi i gruppi), per le attività laboratoriali (rispettivamente 51,6% per i docenti prevalentemente in DaD e 53,1% per tutto il campione) e per l’assegnazione di risorse e compiti (rispettivamente 87,6% e 85,3%). Non vi sono differenze fra i due campioni neppure rispetto alle attività praticate prima del periodo pandemico, attestando i due gruppi su valori omogenei.

PRATICHE DIDATTICHE

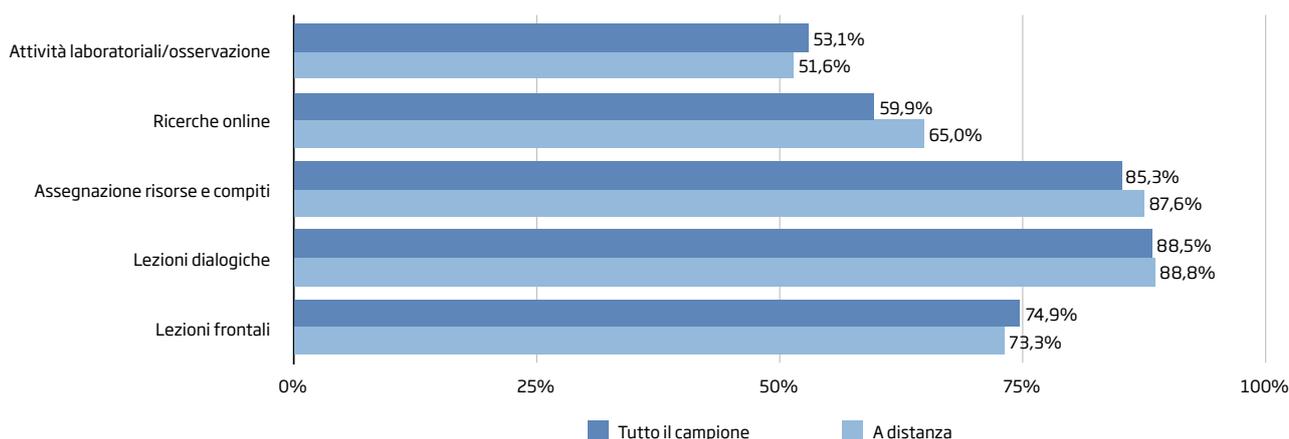


Grafico 3: distribuzione percentuale dei docenti che hanno attuato la didattica a distanza abbastanza/molto come modalità prevalente e le attività didattiche svolte online [base dati: 1784 soggetti].

Le uniche attività didattiche che rilevano delle differenze statisticamente significative fra chi ha praticato la didattica a distanza in modalità prevalente e il resto del campione riguarda le ricerche online ($p = 0,000$). Evidentemente, con la sospensione della didattica in presenza, i docenti hanno sviluppato le attività di ricerca online in modo significativo rispetto alla scuola prima della pandemia.

Il 65,2% dei docenti che hanno insegnato prevalentemente a distanza ha attuato le ricerche online come attività didattica con i propri studenti rispetto al 59% dei docenti del resto del campione; si riscontra per questo gruppo di docenti che ha insegnato prevalentemente a distanza, anche una crescita significativa rispetto al periodo pre-pandemico, per cui solo il 54,3% dei soggetti ne faceva uso ($p = 0,000$).

Malgrado la DaD e la pandemia, a livello nazionale e generalizzabile a tutti i docenti italiani, c'è stata dunque l'occasione educativa di poter disporre di un device per ogni singolo studente nello stesso momento, con un uso didattico progettato e orientato all'apprendimento in rete e a rete fra gli studenti.

Le ricerche online si inseriscono nel filone didattico (Calvani e Rotta, 2010; Trentin, 2004) dell'info brokering, sullo sviluppo dello spirito critico per la selezione delle informazioni e delle fonti e sulla co-costruzione collaborativa di saperi (Trentin, 2020; Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2022). Si toccano così, beneficio inatteso della scuola della pandemia, tutte le aree di sviluppo delle competenze dell'information e data literacy, di comunicazione e di collaborazione, di creazione dei contenuti digitali, di sicurezza e di problem solving che compongono il digicom.org. Il framework per lo sviluppo delle competenze del P21 - competenze del 21° secolo (www.P21.org/Framework; Lai, DiCerbo e, Foltz, 2017) è stato ripreso dall'ultimo aggiornamento del digcomp.org 2.2 del marzo del 2022 del JRC (Vuorikari, Kluzer, e Punie, 2022), ed è uno dei principali riferimenti per lo sviluppo di un apprendimento per competenze.

I docenti che hanno insegnato in DaD in modo prevalente hanno approfondito le ricerche online a livello nazionale per il 65% dei casi: ed è proprio su questa base esperienziale e di pratica didattica che la riflessione di questo report spinge il suo riscontro, come un elemento di cui far tesoro e da poter incrementare ulteriormente, al rientro della scuola post-pandemia.

2. Didattica ibrida: la classe si estende oltre lo spazio fisico

I docenti che hanno praticato la didattica ibrida per coinvolgere attivamente in sincrono gli studenti in aula e quelli a distanza hanno un maggior senso di autoefficacia nell'uso delle tecnologie

Valentina Pedani | Paola Nencioni

La domanda 2.1. del questionario era volta a rilevare le modalità didattiche principalmente applicate dalle scuole e dai docenti, nell'a.s. 2020/2021, per sopperire alle nuove esigenze dettate dalla situazione pandemica e dalle politiche adottate per contrastarla. Per quanto riguarda la **didattica ibrida** si proponeva questa definizione: **"alcuni studenti in presenza e alcuni a distanza in contemporanea, per motivi di quarantena, alternanza organizzata dalla scuola o altro"**, intendendo con ciò una situazione di apprendimento in cui gli studenti in aula e quelli a distanza possono frequentare nello stesso momento la lezione interagendo tra loro e con gli insegnanti.

Secondo questa definizione, la classe, grazie alla rete, si sposta in uno spazio ibrido dove gli insegnanti e gli studenti in presenza s'incontrano con quelli collocati in altri luoghi non convenzionali e dove si può praticare una didattica di tipo trasmissivo, o collaborativo, ma dove nessuno è escluso dal vivere nello stesso momento la relazione. La didattica ibrida è qui intesa nell'ottica dell'estensione del concetto di aula di cui parla Trentin (2020, pp.15-16): un laboratorio reale remoto che tutti gli studenti, sia quelli a scuola, sia quelli a casa, possono utilizzare e che permette di fondere insieme, attraverso la tecnologia digitale, la classe in presenza con quelle poste in altri luoghi geografici.

Ne emerge che questa modalità di lavoro potrebbe essere di aiuto alla relazione educativa nella pratica didattica quotidiana anche una volta tornati alla "normalità" e quindi non più in presenza di politiche legate all'emergenza sanitaria. Attraverso ambienti didattici virtuali paralleli, o tenendo in contemporanea parte della classe in presenza e parte online, **la didattica ibrida potrebbe diventare una modalità utile non solo nei casi di situazioni problematiche quotidiane**, come, ad esempio, il sovraffollamento delle classi (che spesso implica una turnazione degli studenti) l'allontanamento di uno o più soggetti dall'aula per malattia³ o vicende familiari. Si realizza così il concetto di *classe ibrida inclusiva* (Benigno et al., 2018, in Trentin 2020, p. 16) efficace anche in altri casi in

cui è necessario aumentare e potenziare lo spazio di apprendimento oltre i confini, non solo scolastici ma anche geografici, come avviene negli scambi culturali tra studenti e docenti di diverse nazionalità.

Affinché ciò sia possibile, occorre però agire su due fronti: lato infrastrutture, garantendo la connettività e un'adeguata dotazione tecnologica dei singoli plessi e, lato didattica, formando i docenti sugli ambienti pensati e progettati per ospitare l'insegnamento e sulle tecnologie atte a supportarlo. Trentin propone delle soluzioni per coadiuvare il docente impegnato nella didattica ibrida, che diventa «pianificatore, organizzatore e facilitatore di attività didattiche giocate sul protagonismo degli studenti» (ivi p. 42) come, ad esempio, il "compagno di banco telematico" che consiste nell'«abbinare a ogni studente in aula un compagno a casa, ponendo sul banco, a fianco di chi è in aula, un tablet, con lo schermo rivolto verso l'insegnante e con la funzione di ricreare la presenza sociale dello studente remoto» (ivi, p. 54).

Un aspetto da approfondire e su cui forse occorrerebbe stilare un vademecum di regole e accorgimenti, è legato all'uso della webcam che se, da una parte, garantisce maggiormente l'interazione sociale, dall'altra pone numerose questioni legate alla privacy - svelamento di luoghi non istituzionali della sfera privata di studenti e docenti - e al rispetto dell'autonomia del docente nello svolgimento della propria attività.

Nei docenti del nostro campione che hanno praticato "abbastanza", o "molto", la didattica ibrida (1.273 docenti, la metà esatta degli intervistati) durante l'anno scolastico osservato, **si riscontra una maggior consapevolezza nell'uso delle tecnologie** rispetto al totale del campione dei rispondenti. Diminuiscono complessivamente di quasi due punti percentuali coloro che si ritengono dei "principianti" e aumentano di quasi quattro punti coloro che ritengono di avere una "consolidata esperienza".

Il 50,8% dei docenti che hanno applicato la modalità ibrida dichiara di avere una "buona" o "consolidata esperienza" riguardo all'uso delle tecnologie, mentre solo il 42,7% degli insegnanti del campione totale si colloca in una di queste due categorie. **Tale senso di autoefficacia degli insegnanti rispetto all'uso delle tecnologie risulta maggiore per gli uomini 66,2% rispetto alle donne 46,7%.**

Se si osserva la distribuzione per ordine scolastico è possibile vedere come cresce in tutti gli ordini scolastici il reputare di avere una "buona esperienza" o "consolidata esperienza"; ed è soprattutto nella scuola primaria che emerge come il senso di autoefficacia nell'uso della tecnologia possa avere spinto le docenti e i docenti ad affrontare questo tipo di didattica.

SENSO DI AUTOEFFICACIA DEI DOCENTI RISPETTO ALL'USO DELLE TECNOLOGIE

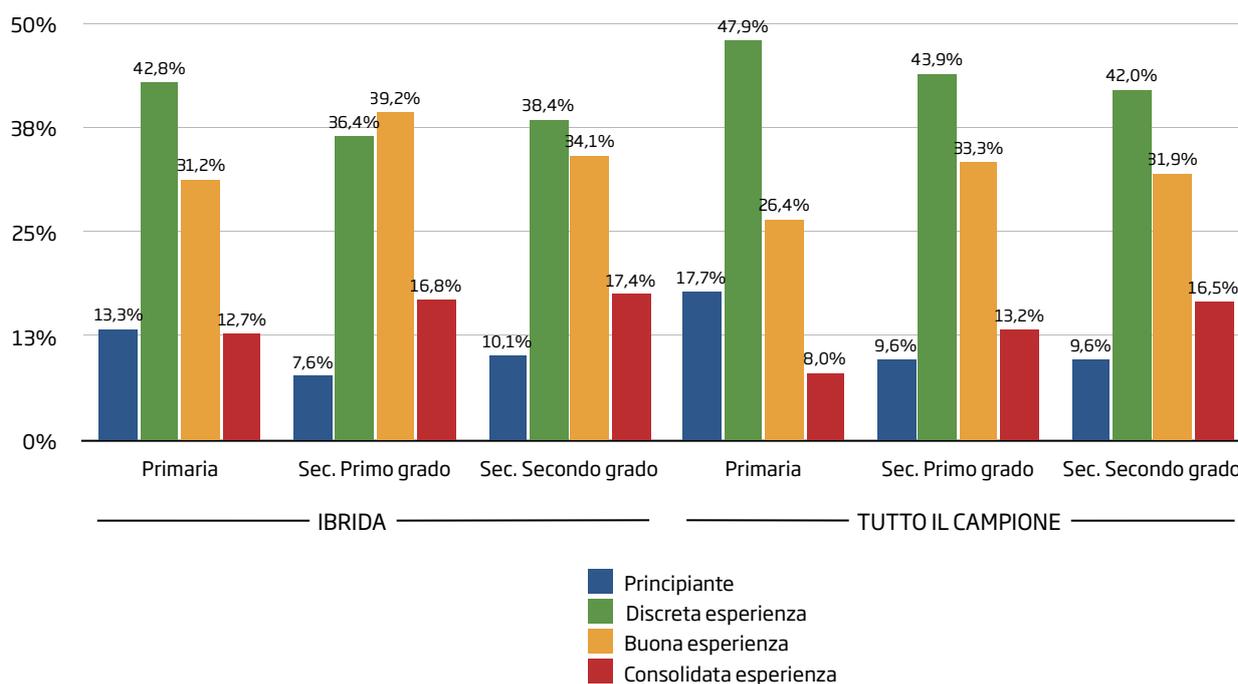


Grafico 4: Percentuale di docenti che hanno praticato "abbastanza" o "molto" la didattica ibrida (204 docenti della scuola primaria, 259 della scuola secondaria di primo grado e 802 della scuola secondaria di secondo grado) e percentuale di docenti del campione (674 docenti della scuola primaria, 509 della scuola secondaria di primo grado e 1.335 della scuola secondaria di secondo grado) che si sono espressi sulla domanda "1.3. Come ti reputi come insegnante nell'uso delle tecnologie?" per ordine scolastico

Una delle potenzialità della didattica ibrida nella sua accezione più estesa è la possibilità di spostare la relazione educativa in un "non-luogo" dell'apprendimento in cui ci si incontra superando barriere e ostacoli legati allo spazio e si vive insieme la relazione educativa anche se fisicamente distanti. «La classe ibrida, cioè, può essere adottata ogni qualvolta vi sia l'esigenza di far interagire in modo attivo e collaborativo studenti e insegnanti forzatamente a distanza fra loro, cercando di ricreare quanto più possibile le tipiche dinamiche dell'aula fisica» (ivi, p. 51).

Durante la pandemia lo spazio aperto della didattica ibrida ha consentito agli studenti in presenza e a quelli a distanza per motivi di quarantena, di alternanza organizzata dalla scuola, o di altro, di trovarsi comunque a vivere, nello stesso momento, la scuola.

Se si prendono in considerazione alcuni aspetti che riguardano la qualità dell'interazione **si può vedere che il 76% degli insegnanti che hanno praticato "abbastanza", o "molto", la didattica ibrida hanno garantito che gli studenti a distanza seguissero, in sincrono, tutte le lezioni svolte in classe, sfruttando, quindi, l'elemento "simultaneità" proprio di questa modalità che dovrebbe facilitare le interazioni tra i partecipanti nonostante la distanza fisica.**

GESTIONE DELLA CLASSE IN PRESENZA E DEGLI STUDENTI IN QUARANTENA COLLEGATI VIRTUALMENTE

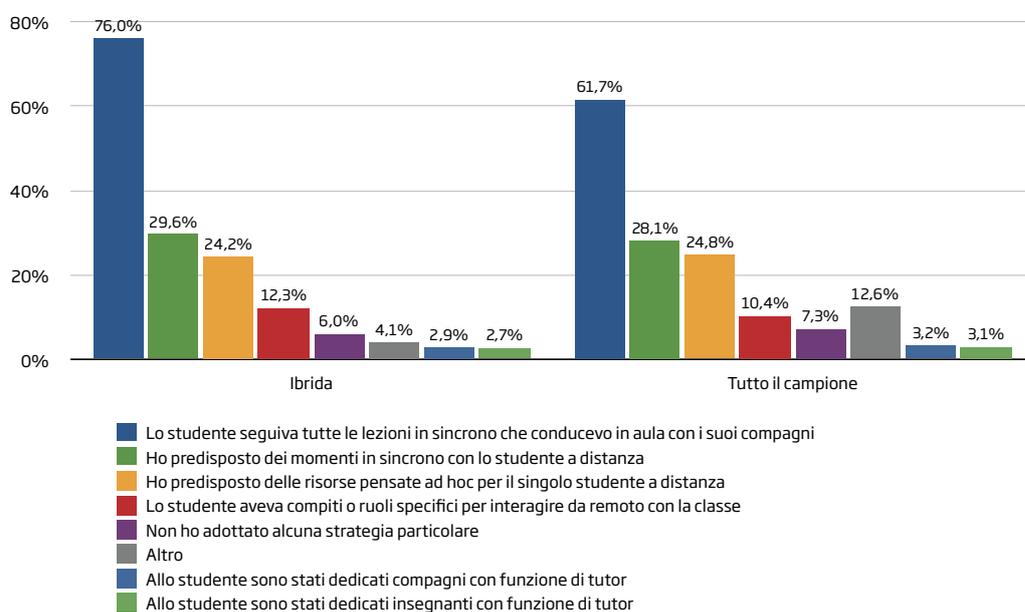


Grafico 5: Percentuale di docenti che hanno praticato "abbastanza" o "molto" la didattica ibrida (186 docenti della scuola primaria, 246 della scuola secondaria di primo grado e 734 della scuola secondaria di secondo grado) e percentuale di docenti del campione (587 docenti della scuola primaria, 456 della scuola secondaria di primo grado e 1.173 della scuola secondaria di secondo grado) che si sono espressi sulla domanda "3.2. Come hai gestito i singoli studenti in quarantena da casa durante le ore in presenza con il resto della classe?"

La didattica ibrida sperimentata in questo anno di pandemia, tuttavia, non sembra caratterizzarsi per essere riuscita a tutelare maggiormente la qualità del lavoro di gruppo e dell'interazione; aspetti su cui forse occorre ancora esplorare in termini di ricerca e di investimenti.

Se, per quanto riguarda la capacità di lavorare in gruppo, la maggior parte dei docenti che hanno praticato "abbastanza", o "molto," la didattica ibrida (59,7%) non vede nessun cambiamento nella classe rispetto a prima della pandemia, per quanto riguarda, invece, la qualità dell'interazione, la maggior parte di questi (51,3%) ne vede il netto peggioramento.

LA PERCEZIONE DEI DOCENTI SULL'IMPATTO DELLA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA SULLA "CAPACITÀ DI LAVORARE IN GRUPPO" E "SULLA QUALITÀ DELL'INTERAZIONE"

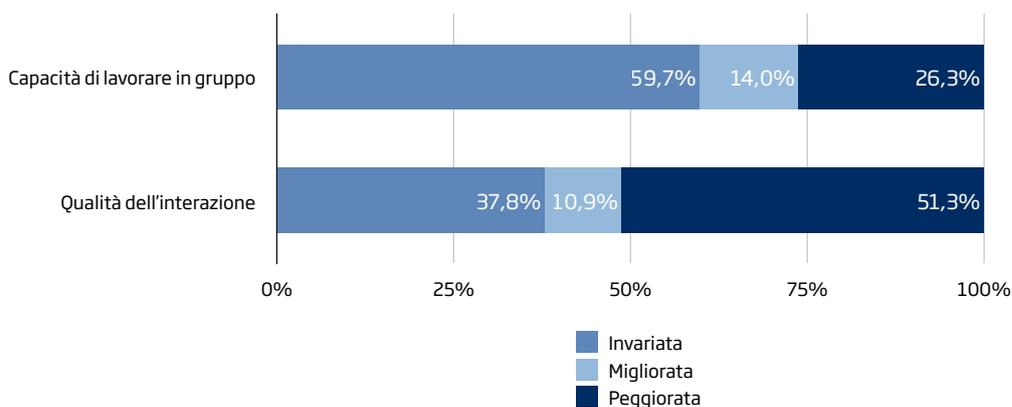


Grafico 6: Percentuale di docenti che hanno praticato "abbastanza" o "molto" la didattica ibrida che si sono espressi sulla domanda "3.4. Durante l' a.s. 2020/2021 hai rilevato negli studenti:" categoria di risposta "Capacità di lavorare in gruppo" e sulla domanda "3.5. A tuo giudizio, come ha influito la Didattica a Distanza e/o Digitale Integrata sui tuoi studenti riguardo i seguenti aspetti?" Categoria di risposta "Qualità dell'interazione" (202 docenti della scuola primaria, 254 della scuola secondaria di primo grado e 778 della scuola secondaria di secondo grado).

Per realizzare la didattica ibrida in modo più efficace occorre, quindi, supportare i docenti con un'adeguata formazione di carattere metodologico- didattico e tecnologico e aprire una riflessione più ampia riguardo alle dinamiche di comunicazione e relazionali che caratterizzano l'apprendimento in una classe estesa oltre lo spazio fisico.

3. Come cambiano gli spazi e i tempi della scuola

Spazi per gestire gli assetti della classe e tempi alleggeriti per evitare la “zoom fatigue”.

Elena Mosa

L'emergenza sanitaria causata dalla pandemia ha modificato alcuni degli assetti consolidati sui quali si affida il sistema scolastico, tra questi ci sono gli spazi dove si apprende, la durata delle lezioni e le metodologie didattiche.

I primi lockdown hanno causato l'improvvisa dematerializzazione della scuola intesa nella sua fisicità, come edificio in calce e mattoni. Per fortuna, però, la scuola come Istituzione ha potuto proseguire ad esercitare il ruolo fondamentale di salvaguardia della democrazia, della dimensione sociale, educativa e culturale dei nostri piccoli cittadini.

Questo paragrafo si compone di due parti che si focalizzano, rispettivamente, sull'impatto che l'emergenza ha generato sull'uso di ambienti di apprendimento non convenzionali (intendendo come tali tutti gli spazi interni ed esterni alla scuola diversi dall'aula) e sui tempi canonici della lezione. Entrambi questi aspetti vengono messi in relazione con forme di didattica laboratoriale o comunque metodologie attive e non trasmissive.

La classe esce dall'aula

Quello degli ambienti di apprendimento è un tema centrale per la ricerca di Indire che ha tratteggiato attraverso il Manifesto 1+4 (Borri et al., 2016) l'espansione del concetto fisico e teorico dell'aula in ambiente di apprendimento. Secondo questo modello, la classe non è più sola nel compito di formare e educare ma si collega ad una varietà di ambienti ad essa connessi che rappresentano in chiave spaziale alcune delle modalità attraverso le quali l'individuo apprende: in contesti formali, non formali e informali. L'aula si arricchisce di setting polifunzionali pensati per creare, presentare, collaborare, discutere ed elaborare, in una parola: la classe diventa laboratorio. Il setting con i banchi in fila che fronteggiano la cattedra è indice prevalente di una situazione uno-a-molti, dove a primeggiare è la lezione frontale.

Con la visione del Manifesto, si cerca di invertire la tendenza che negli ultimi anni aveva caratterizzato il laboratorio come un luogo “altro”, episodico, dove recarsi ogni qual volta fosse necessario “mettere in pausa” la lezione

frontale (Tosi, L., a cura di, 2019). La classe, inoltre, si espande oltre le sue mura grazie agli ambienti outdoor e a quelli virtuali che hanno consentito alla scuola di continuare a svolgere la maggior parte delle proprie funzioni durante le fasi di lockdown.

Alla luce di tali premesse, si è ipotizzato di verificare se nel corso dell'emergenza sanitaria **l'uso di spazi non convenzionali** fosse stato maggiore laddove si è fatto più ricorso alla **didattica laboratoriale**. Coloro che hanno dichiarato una frequenza d'uso "abbastanza o molto" di questa modalità di lavoro sono stati il 53,4% i docenti della primaria, al 57% alla secondaria di I grado e 50,5% alla secondaria di secondo grado, mentre i docenti che hanno dichiarato di avere fatto ricorso ad "altri ambienti scolastici" (diversi dalla propria aula e dal corridoio) sono stati 35,2%.

Nonostante queste elevate percentuali, l'analisi dei dati ha evidenziato una sola associazione statisticamente significativa tra l'adozione di forme di didattica laboratoriale e l'uso di altri ambienti scolastici alla primaria ($p=0.025$).

Alla luce dei numerosi scenari che hanno riguardato la scuola in pandemia, un ulteriore approfondimento che ci è sembrato interessante fare è stato quello che mette in relazione le modalità di gestione del gruppo classe in presenza con l'uso di spazi non convenzionali. Ricordiamo, dal report preliminare (Indire, 2021, grafico 9 p.9) che i docenti erano chiamati a specificare la frequenza d'uso di gestione della classe in presenza e a distanza per ciascuna delle seguenti opzioni: a) attività rivolte a tutta la classe (stessa attività); b) attività a gruppi (stessa attività); c) attività a gruppi (attività differenziate); d) attività personalizzate individuali; e) classi aperte.

In relazione alle modalità di gestione della classe in presenza, le associazioni statisticamente significative rilevate sono state tra l'impiego di altri ambienti scolastici e attività personalizzate individuali ($p=0.035$) e l'assetto a classi aperte ($p=0.039$) alla primaria. Anche alla secondaria di secondo grado l'attività a classi aperte e l'uso di altri ambienti scolastici è risultata in una associazione significativa ($p=0.031$).

L'uso dei parchi alla secondaria di secondo grado ha un'associazione significativa in relazione allo svolgimento di attività personalizzate individuali ($p=0.007$).

Per quanto riguarda la secondaria di primo grado, i docenti che hanno fatto ricorso ad attività a gruppi differenziate hanno fatto ricorso anche ad altri ambienti scolastici ($p=0.049$).

Le associazioni significative tra l'uso di ambienti non convenzionali e la modalità di gestione della classe appaiono numericamente superiori rispetto al confronto tra l'adozione di forme di didattica laboratoriale e l'uso di tali spazi.

In tal senso, pare che il ricorso ad ambienti "altri" rispetto alla classe venga maggiormente richiamato da un bisogno di personalizzazione o di gestione dei gruppi più che dall'attivazione di forme di didattica laboratoriale. Questo aspetto può essere letto alla luce delle numerose contingenze organizzative generate dall'emergenza sanitaria che hanno giocato un ruolo preminente (in primis, il distanziamento sociale).

Nel questionario si chiedeva se i corridoi venissero usati prima dell'emergenza (il 75,1% ha risposto affermativamente) e se si pensasse di farne uso anche dopo l'emergenza in una situazione di rinnovata normalità (l'83,8% ha risposto in maniera affermativa). Questo aspetto trova conferma anche in chi dichiara di avere fatto uso di altri ambienti scolastici prima della pandemia (89,9%) e la proiezione nel "dopo" (91,9%) come pure per gli ambienti scolastici esterni (prima: 84,2% e dopo: 97,5%). Anche la previsione sui parchi registra un potenziamento nel "dopo", passando da un 71,8% ad un 96,1%.

Seppur in maniera diversa, dalla primaria alla secondaria, si intravede il potenziamento delle soluzioni che prevedono il superamento della centralità dell'aula in favore di un utilizzo più organico e integrato di altri ambienti. Le stime di proiezione verso il post-covid sembrano incoraggiare la prosecuzione del processo di fuoriuscita dall'aula inteso come la ricerca di ambienti di apprendimento diversificati e significativi, reali e situati.

Tempo in DAD vs tempo in presenza: pause e soglie di attenzione

Analogamente al tema degli ambienti di apprendimento, anche la variabile tempo è un elemento che può agire da curricolo implicito, tale da meritare una progettazione attenta. Indire ha condotto delle riflessioni e delle analisi sulle diverse soluzioni individuate dalle scuole di Avanguardie educative (Movimento di innovazione che consta di oltre 1400 istituti) proprio in tema di rimodulazione oraria con diverse finalità didattico-educative. Tra queste, la compattazione delle discipline (nelle sue varianti totale-parziale, simmetrica-asimmetrica) ha tra le proprie finalità principali quella di favorire la didattica per competenze e ridurre l'overload cognitivo degli studenti. La riduzione dell'ora di lezione, invece, è utilizzata per curvare il curriculum sui bisogni degli studenti e trasformarlo in un potente strumento orientativo. Riducendo l'ora di lezione di 60 minuti canonici di qualche unità, si ricompongono delle ore che possono essere impiegate per attività di recupero, di potenziamento o per inserire discipline non previste dal curriculum di base. Alcune scuole, infine, hanno combinato le suddette soluzioni (compattazione e riduzione) al fine di ottenere entrambi i benefici.

In tal senso, l'organizzazione dell'orario scolastico, al pari della flessibilizzazione dei setting di apprendimento, laddove intenzionalmente progettati, possono assumere una forte valenza pedagogica. Intervenire

sulla variabile temporale significa porre al centro una riflessione che va ad interessare il curricolo, la progettazione e la valutazione, riconducendo il lavoro a una vera e propria attività di ricerca epistemologica, didattica ed organizzativa (Chipa, Mosa, Orlandini, 2022).

L'emergenza sanitaria ha fatto toccare con mano i livelli maggiori di scontento quando ci si è limitati a reiterare le dinamiche trasmissive della classe attraverso lo schermo. Se, infatti, la lezione frontale da sola non è (da tempo, ormai) più in grado di rispondere alle nuove sfide, pensiamo cosa possa voler dire "trasferirla" così come è, senza alcuna rivisitazione, nelle grammatiche del medium digitale (Biondi, 2021). Ad esempio, ci si è rapidamente accorti che un'ora on line "pesa" molto di più di un'ora in presenza. Come mai? Perché l'online espunge molti degli aspetti tipici della classe tra cui le ridondanze e le digressioni. Non ci sono i tempi morti della presenza, la comunicazione è densa e concentrata e non può essere semplicemente trasposta. Dopo i primi giorni di disorientamento, molte scuole si sono orientate verso una riduzione del tempo dedicato alle lezioni online scomponendole in pillole video di pochi minuti affiancate da attività interattive in modalità sincrona o asincrona.

D'altronde, ricordiamo che alla domanda "nella tua scuola nell'a.s.2020/2021 la durata dell'ora di lezione è stata modificata? (es. ridotta o compattata)" quasi la metà del campione (48,1%) aveva risposto in maniera affermativa. È interessante leggere il dato in relazione all'età degli studenti per scoprire un andamento inverso tra la primaria e la secondaria. I docenti che hanno confermato la rimodulazione oraria sono infatti il 28,4% della primaria, il 40,9% della secondaria di I grado e ben il 71,7% della secondaria di secondo grado, quasi a voler significare che questo tipo di intervento è direttamente connesso ai livelli di autonomia degli studenti.

Se prendiamo in esame le motivazioni principali che hanno indotto le scuole a ricalibrare la durata dell'ora, vediamo che il 25,2% è intervenuto in relazione alla necessità di gestire al meglio la didattica ibrida/alternata/a distanza mentre il 36,3% per rispettare le soglie di attenzione.

Il 57,3% ha dichiarato di voler "dare una pausa agli studenti tra una lezione e l'altra" (come peraltro indicato anche nelle linee guida ministeriali), mentre solo il 2,9% ha scelto l'opzione "per favorire la didattica per competenze".

Si è pertanto voluto capire meglio se laddove la **modifica dell'ora** fosse stata adottata ci fosse una relazione con l'impiego di alcune delle **metodologie didattiche espresse nelle linee guida ministeriali**.

Vale la pena richiamare quanto disposto dal MI nelle Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata a tal riguardo, ovvero: "nel corso della giornata scolastica dovrà essere offerta, agli alunni in DDI, una combinazione adeguata di attività in modalità sincrona e asincrona, per consentire di ottimizzare l'offerta didattica con i ritmi di apprendimento, avendo cura di prevedere sufficienti momenti di pausa. Nel caso di attività digitale complementare a quella in presenza, il gruppo che segue l'attività a distanza rispetta per intero l'orario di lavoro della classe salvo che la pianificazione di una diversa scansione temporale della didattica, tra alunni in presenza e a distanza, non trovi la propria ragion d'essere in motivazioni legate alla specificità della metodologia in uso" (MI, 2021).

Sempre nelle Linee Guida, venivano opportunamente indicate le soglie minime di didattica in modalità sincrona con il gruppo classe da organizzarsi anche in maniera flessibile e corrispondenti ad almeno 15 ore per il primo ciclo (10 ore nel caso della classe prima della primaria) e almeno 20 alla secondaria di secondo grado.

In effetti, dal punto di vista delle metodologie, il dato esiguo del 2,9%, trova conferma solo alla secondaria di primo grado nella associazione individuata tra la modifica dell'orario e l'adozione di approcci di natura collaborativa ($p=0.004$) e, in particolare, per lo svolgimento di attività in flipped classroom ($p=0.023$).

È stata inoltre rilevata una associazione statisticamente significativa tra la modifica dell'ora e l'adozione di forme di didattica breve alla primaria ($p=0.003$) e alla secondaria di primo grado ($p=0.000$). Questo dato è in linea con la motivazione indicata di personalizzare il curriculum sui bisogni degli studenti (5,4% primaria, 5,2% secondaria I grado) e di rispettare le soglie di attenzione (25,7% primaria, 37,2% secondaria I grado).

In conclusione, si può affermare che, fatto salvo la scuola secondaria di primo grado, laddove la rimodulazione è stata praticata, questo intervento non è stato fatto per agevolare forme di didattica collaborativa ma per evitare il sovraccarico cognitivo e un eccessivo stress, ovvero la cosiddetta "zoom fatigue" degli studenti.

4. Studente, come stai?

La disposizione all'empatia e un atteggiamento di innovazione e fiducia negli studenti favoriscono un'attenzione attiva al loro benessere

Isabel de Maurissens | Rossella Baldini | Maria Chiara Pettenati

Uno dei punti nodali che la pandemia ha rivelato più di tutti è senz'altro il benessere a scuola sul quale è necessario continuare ad interrogarsi. A riguardo, l'ultimo rapporto dell'Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile afferma che il benessere, e in generale il recupero delle competenze socio-emotive degli studenti, è una questione da affrontare con "assoluta urgenza" insieme al recupero delle competenze cognitive per «evitare che questa generazione di studenti, soprattutto i soggetti più fragili, paghi un prezzo troppo elevato alla pandemia» (ASviS, 2021). Come ben sottolineato da Gavosto (2022), "la pandemia ha lasciato lacune profonde che rischiano di trasformarsi in ferite permanenti nello studio e nel lavoro di questa generazione, se non si interviene rapidamente per correggerle, pur sapendo che si tratta di un'opera che richiederà anni".

Nel periodo di pandemia sono stati prodotti molti rapporti e studi sia a livello internazionale che nazionale in relazione al tema del benessere degli studenti (ONU (2021), UNICEF (2020, 2021), OCSE (2020), EUN (2021), OXFAM (2021) e nazionali SIRD (2020) Fondazione Agnelli (2021), Telefono Azzurro (2020), (Cortile dei Gentili, 2021).⁴ Questo costituisce certamente un fatto positivo in quanto non poteva rimanere non considerata la domanda fondamentale da rivolgere agli studenti: "Come stai?"

L'ansia "da prestazione" (cognitiva) è conosciuta: l'86% degli studenti ha paura di prendere dei brutti voti. Se questa sembra una faccenda "normale", confrontando il dato italiano con quello relativo alla media dell'OCSE (66%), osserviamo che nel nostro Paese nervosismo, ansia, depressione sono purtroppo fenomeni molto più frequenti e anche in aumento (OECD, 2017)⁵.

Agli elementi di stress legati all'ansia per la scuola, durante la pandemia si sono aggiunti elementi di contesto e strutturali ulteriormente stressanti: *la scuola Domus*, così potremmo chiamarla, è caratterizzata da case sovraffollate, mancanza di spazio per seguire le lezioni online, difficoltà legate a problemi di connettività. Secondo la media OCSE il 9% degli studenti di 15 anni non ha avuto un posto tranquillo dove studiare a casa e in Italia le persone che vivono in case sovraffollate sono il 27,8% contro una media europea del 15,5% (Eurostat, 2020).

⁴ https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1845488/951228/4.%20ISS-IANES_BEL-LACICCO%202020.pdf

⁵ OECD (2017) Country Note - Results from PISA 2015 (Volume III): Students' Well-Being <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Italy.pdf>

In molte regioni italiane, inoltre, manca ancora la connettività: «L'indice europeo DESI (Digital Economy and Society Index) sul grado di digitalizzazione dei vari Paesi vede l'Italia al 24° posto su 28 Stati, con un indice digitale pari a 44, contro la media europea di 52,5» (Zamagni, Cortile dei Gentili, 2022). La *scuola Domus* alla fine per molti studenti è risultata la *scuola Malus*. Non vedere più gli amici oltre a costituire una grave mancanza sul piano socio-emotivo lo è anche dal punto di vista del rendimento: l'ambiente scolastico influenza, infatti, il profitto attraverso gli effetti tra pari. Essere in una classe e avere l'opportunità di interagire con i compagni di classe può produrre importanti effetti positivi sia dal punto di vista della motivazione, degli apprendimenti che della socialità (Di Pietro et al. JRC Technical report, EU Commission, 2020). Altri problemi come disturbi del sonno, senso di solitudine e isolamento oltre a quelli più gravi come depressione e, in casi estremi, il suicidio, sono emersi come fenomeni preoccupanti negli studenti del nostro Paese durante l'esperienza di scuola in pandemia (Telefono azzurro, 2020).

Per far fronte al dilagare di questo disagio, nel periodo pandemico sono stati proposti diversi interventi, come quello del Ministero dell'Istruzione che ha siglato un protocollo a sostegno del benessere con l'Ordine Nazionale degli psicologi per il periodo settembre-dicembre 2020 (nota MI n.1746 del 26/10/2020⁶). L'obiettivo di questo intervento era "fornire supporto psicologico a studenti e docenti per rispondere a traumi e disagi derivanti dall'emergenza COVID-19 e per fornire supporto nei casi di stress lavorativo, difficoltà relazionali, traumi psicologici e per prevenire l'insorgere di forme di disagio e/o malessere psico-fisico" oltre tutta una serie di provvedimenti che riguardavano il lato dell'assistenza sanitaria. Mantere vive le relazioni era una delle cinque categorie chiave che contraddistinguevano gli ambiti di azioni da parte dei dirigenti durante il lockdown. (Marone, Dello Preite, Buccini 2020 in Dello Preite, 2020)

Ma al di là degli interventi esterni, sulla base delle evidenze raccolte attraverso l'indagine Indire, abbiamo condotto un approfondimento per andare a comprendere meglio la relazione tra le pratiche degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado e la loro attenzione al benessere dei loro studenti.

L'analisi condotta, finalizzata ad esprimere le associazioni tra due variabili, ha messo in luce che i docenti si sono concentrati sulla criticità inerente al benessere degli studenti sono coloro che:

- hanno favorito il coinvolgimento e la motivazione durante le lezioni a distanza, ovvero che hanno messo in atto strategie di ascolto e partecipazione degli studenti in particolare attraverso le strategie per la condivisione/stimolo del dialogo e utilizzando argomenti di interesse concordati con gli studenti,

- hanno adottato come modalità di rilevazione/feedback la consegna di elaborati di gruppo a distanza, ovvero che si sono fidati degli studenti consentendo loro di lavorare in gruppo tra pari,
- rispetto al precedente a.s. 2020-21, hanno rivisto i contenuti didattici lavorando per progetti interdisciplinari, ovvero si sono messi in gioco nella trasformazione della loro didattica e hanno individuato come aspetto maggiormente problematico durante la pandemia la situazione psicologica e sostegno degli studenti a distanza.

Coloro che invece non hanno rilevato il benessere degli studenti sono docenti:

- con età superiore ai 54 anni, ovvero docenti più anziani,
- che non hanno adottato nessuna strategia particolare per la gestione degli studenti in quarantena,
- e che hanno individuato come aspetto problematico durante la pandemia il coinvolgimento degli studenti a rischio di abbandono.

È importante ricordare che nella popolazione dei rispondenti la maggioranza è di genere femminile in un rapporto di circa 4:1 (1.994 femmine e 552 maschi). Dall'indagine, è risultato che per il 34,2% dei docenti è risultato molto difficile sostenere i propri alunni dal punto di vista psicologico nella didattica a distanza. Riprendendo una tassonomia della Erickson⁷ per dar corpo al termine "innovativo", possiamo parlare di una didattica dell'esperienza, delle differenze, dell'efficacia, della collaborazione, della creatività, della realtà e infine delle emotività.

I rispondenti all'indagine Indire mostrano chiaramente che hanno attuato questo tipo di didattica durante la pandemia. Ma quanto questa didattica è stata efficace?

⁷ <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/i-7-elementi-della-didattica-innovativa/>

Riprendendo questa categorizzazione sulla didattica innovativa, dai dati del questionario risulta in particolare che:

- per la didattica dell'esperienza o apprendimento esperienziale i docenti hanno rivisto i contenuti didattici lavorando per progetti interdisciplinari e scegliendo argomenti concordati con gli studenti, strategie che possono essere considerate funzionali ad appropriarsi dei contenuti didattici nella vita reale dell'alunno e analizzando la realtà che li circonda;
- per la didattica delle differenze o didattica differenziata online, la sua attuazione è segnalata tra le maggiori difficoltà sperimentate dai docenti (34.4%); i docenti hanno cercato di fare lavorare gli studenti in piccoli gruppi con attività differenziate (secondaria II grado 32%);
- per la didattica dell'efficacia è stato difficile realizzare quel nesso tra saperi e sapere fare con un'attenzione così bassa da parte degli studenti in tutti gli ordini di scuola in particolare le secondarie di II grado (75.9%);
- per la didattica della collaborazione si è notata da una parte un aumento dell'insegnamento cooperativo e in particolare per le secondarie di II grado del 69,1%.
- in relazione alla didattica della creatività forse non è stato del tutto sfruttata la possibilità di spostare le proprie lezioni oltre ai confini dell'aula. Dai dati risulta che il 49,6% non ha utilizzato nessun luogo non convenzionale oltre la scuola sia in presenza che online, anche se il 31% ha utilizzato alcuni spazi esterni alla scuola. Purtroppo, non ha trovato molta applicazione, l'indicazione Ministeriale (nota n.1870 del 14 ottobre 2020) che permetteva di fare lezione in parchi, musei e teatri; solo il 5,1% dei docenti ha colto questa opportunità, dichiarando ad esempio di aver fatto lezione in un ambiente non convenzionale quale il parco. Tra questi pochi docenti, tuttavia, è interessante osservare che la motivazione della loro scelta è, per il 32%, legata all'obiettivo di stimolare l'attenzione degli studenti. Questo dato è interessante dal momento che uno dei problemi maggiori è stato la mancanza di attenzione e di motivazione ad apprendere e la ricerca dimostra che la natura aiuta la concentrazione e l'attenzione (R. Kaplan & Kaplan, 1989; S. Kaplan, 1995).
- per la didattica dell'emotività, così importante nella pandemia, i docenti si sono concentrati sulla criticità inerente al benessere degli studenti. Il 70,3% dei docenti della secondaria del II grado ha dunque allargato lo sguardo dalla sfera cognitiva alla sfera emotiva in particolare per gli studenti meno seguiti dalle famiglie.

Nella domanda finale dell'indagine, i docenti rispondenti dovevano indicare i cinque aspetti più problematici: la maggioranza, ovvero il 53,2%, ha indicato la mancanza di partecipazione attiva degli studenti. Anche differenziare e personalizzare gli apprendimenti online come già affermato è segnalato tra le difficoltà maggiori (34.4%). Se dunque da una parte la maggior parte dei docenti ha cercato di offrire una didattica attiva, dall'altra è proprio la partecipazione attiva da parte degli studenti che è mancata. Sicuramente in mezzo sta il benessere degli studenti che i docenti non hanno sempre saputo assicurare non quindi per mancanza di strategie didattiche e didattica attiva ma probabilmente per mancanza di strumenti e formazione nell'ambito psico-pedagogico. Sarebbe pertanto utile alla preparazione di base per tutti gli insegnanti, specialmente i novizi, la formazione all'uso di tecniche e metodi per riconoscere ed affrontare situazioni di disagio individuale, relazionale e i conflitti. Inoltre, se è già riconosciuta come importante la filiera della formazione degli insegnanti alla motivazione ad apprendere (Wentzel & Comoglio, 2021), perché non includere in essa anche l'uso della natura? La natura è infatti un abilitatore "naturale" di cui oggi la scienza documenta gli effetti (R. Kaplan & Kaplan, 1989; S. Kaplan, 1995) ma che ancora non usiamo abbastanza.

Approcci di questo tipo aiuterebbero a contrastare l'abbandono scolastico, il cruccio del nostro sistema educativo, in stretto rapporto con il ceto sociale di provenienza degli adolescenti come viene confermato nel report Global Covid-19 (Unicef, 2021).

Certamente la pandemia ha accelerato la disaffezione verso la scuola tanto da indurre i giovani ad abbandonarla andando ad allargare le file dei NEET, fenomeno già esternamente diffuso nel nostro Paese anche prima dell'emergenza sanitaria (24% dei giovani tra 15-29 anni, secondo i dati Istat). La pandemia ha sottolineato "l'exasperazione di divari e disuguaglianze (sociali, territoriali, di genere) già preesistenti" (ASviS, 2021). Non sorprende dunque che, secondo l'indagine Indire anche un docente su quattro rilevano il rischio di abbandono scolastico come una dei maggiori rischi (il 24.2%) e segnala la mancanza di strategie per questi studenti.

La riflessione qui condotta ci spinge a sostenere la necessità di una formazione almeno permanente e strutturale, se non obbligatoria, sugli strumenti professionali psico-sociali che abbiamo capito essere utili per una gestione efficace ed attenta del fenomeno del disagio degli studenti nel nostro Paese.

5. Formarsi ai tempi del Covid

La pandemia ha influenzato positivamente la propensione a formarsi nei docenti

Maria Elisabetta Cigognini | Maria Chiara Pettenati

L'approfondimento di ricerca ha messo in luce una forte relazione con la propensione alla formazione rispetto ad un gruppo di docenti, che si muove con prassi didattiche coerenti.

Per quanto concerne l'area delle **competenze digitali** si rileva come i docenti che abbiano sentito accresciuto il proprio bisogno formativo e che abbiano partecipato principalmente ai corsi di formazione incentrati sullo sviluppo di competenze digitali per la formazione, si caratterizzano dall'essere dei docenti che hanno insegnato prevalentemente nelle regioni del Sud Italia, rispetto a quelli del Nord Ovest, appartenente ad una fascia d'età tra 44-54 e maggiore di 54 anni, rispetto ai docenti giovani con età inferiore o uguale a 43 anni.

L'analisi di approfondimento sviluppata ha posto in luce alcuni posizionamenti coerenti e specifici di questo gruppo di docenti. A livello di prassi didattiche messe in atto, questi docenti si caratterizzano dall'aver utilizzato prevalentemente le lezioni frontali.

Per quanto attiene ai principali aspetti problematici della Pandemia rilevati da questi docenti, il riscontro è che le preoccupazioni maggiori siano state la selezione delle risorse digitali, la differenziazione e personalizzazione degli apprendimenti e le difficoltà tecnologiche di accesso e connettività. L'analisi pone in evidenza come la minore probabilità di partecipare ai corsi di formazione per le competenze digitali sia riscontrabile nei docenti di Secondaria di I e II grado rispetto a quelli di Primaria, e in quei docenti che già si reputano con una discreta, buona e consolidata esperienza dell'uso delle tecnologie didattiche, rispetto a chi ha un basso senso di autoefficacia con le tecnologie.

Rispetto allo sviluppo delle **competenze professionali** come bisogno formativo emerso in pandemia, l'analisi statistica condotta ha evidenziato un secondo set di comportamenti e posizionamenti specifici e coerenti di un gruppo di docenti: lo sviluppo di competenze professionali è un bisogno formativo maggiormente percepito dai docenti di Secondaria di I e di II grado, rispetto ai docenti di Primaria. Volgendo lo sguardo alle pratiche didattiche e di valutazione, l'analisi di regressione fa emergere come questi docenti, nella loro didattica in Pandemia, abbiano messo in atto

come modalità di rilevazione/feedback la consegna di elaborati di gruppo in presenza; ulteriormente, questi docenti hanno rivisto i loro contenuti didattici, introducendo nuovi contenuti in risposta a bisogni emersi durante il periodo pandemico, e hanno optato per una semplificazione dei contenuti formativi, e lavorato sui nuclei fondanti della disciplina/area disciplinare.

Il superamento del tabù della formazione a distanza

Questi docenti hanno coperto il proprio bisogno formativo di sviluppo di competenze professionali attraverso contenuti provenienti da spunti educativi offerti da webinar e altre iniziative di formazione, segno che la formazione online è entrata nelle modalità di prassi comune per i docenti come un elemento *de facto*. Sarà da approfondire in futuro la riflessione sulla tenuta della preferenza per questa modalità didattica, non tanto da prediligere in assoluto ma quanto meno da considerare come forma di superamento della precedente diffusa resistenza alla didattica online. Se prima in periodo pre-pandemico la formazione a distanza veniva percepita principalmente come modalità formativa "di serie b" (Ligorio e Ritella, 2021; Ligorio, Cacciamani e Cesareni, 2006; 2022) da attuare solo in deroga alla sempre preferibile formazione in presenza, è plausibile che il ricorso alla formazione online sia un tabù superato, e un'opzione non solo sdoganata e perseguibile, ma anche apprezzabile.

Chi si forma di più, ha maggiore attenzione per la differenziazione didattica

I docenti che hanno investito i propri sforzi formativi nello sviluppo di **competenze tecnologiche** sono quelli che, nei riscontri dell'analisi condotta, si caratterizzano da alcuni comportamenti coerenti e specifici: ad esempio sono quelli che hanno utilizzato primariamente le lezioni dialogiche, e al contempo hanno introdotto nuovi contenuti in risposta a bisogni emersi durante la pandemia, prediligendo un approccio didattico a sostegno di progetti interdisciplinari. Rispetto ai problemi più critici rilevati in pandemia, questi docenti individuano la differenziazione e personalizzazione degli apprendimenti come l'elemento prioritario a cui porre rimedio. Si rileva inoltre la coerenza di posizionamento dei docenti che hanno prediletto gli sforzi formativi sullo sviluppo delle **competenze professionali** legate alla professionalità docente: rispetto alle cinque maggiori criticità espresse in pandemia dal campione totale dei docenti⁸, i docenti che si formano sulle competenze professionali hanno rilevato come maggiormente urgenti i problemi legati agli approcci didattici, ossia alle modalità di differenziazione e personalizzazione degli apprendimenti e delle strategie di valutazione.

⁸ Nel report preliminare si evidenziava come i 5 elementi di maggiore preoccupazione per i docenti italiani siano stati 1) la partecipazione attiva degli studenti, 2) il loro benessere psico-fisico, 3) la differenziazione e personalizzazione degli apprendimenti, 4) la connettività e disponibilità dei device, e le 5) strategie di valutazione, p. 31

6. La valutazione ripensata

La distanza ha costretto a ripensare a nuovi modi e strumenti per la valutazione, la rilevazione e il feedback

Maria Elisabetta Cigognini

Nel 2020/2021 il contesto normativo ha visto i ragazzi delle Superiori frequentare la scuola principalmente in DaD per la maggior parte del tempo. Nel nostro sottoinsieme ci sono 2323 docenti, il 91,2% del campione, che hanno insegnato a distanza “abbastanza” e “molto” per la maggior parte del tempo, distribuito principalmente alle Superiori (rispettivamente 65,9% alla Secondaria di II grado, 17,4% alla Secondaria di I grado, 16,8% alla Primaria), e al sud (42,3% docenti al sud, 15,6% al nord, 23,4% al Nord est e 18,7% al nord ovest).

E a distanza, si sono svolte anche prevalentemente anche le pratiche di valutazione. Il grafico sottostante riassume le diverse pratiche di valutazione attuate dai docenti che hanno insegnato a distanza per la maggior parte del tempo, rispetto a quelle attuate da tutto il campione, suddivise fra momenti in presenza e a distanza.

PRATICHE DI VALUTAZIONE

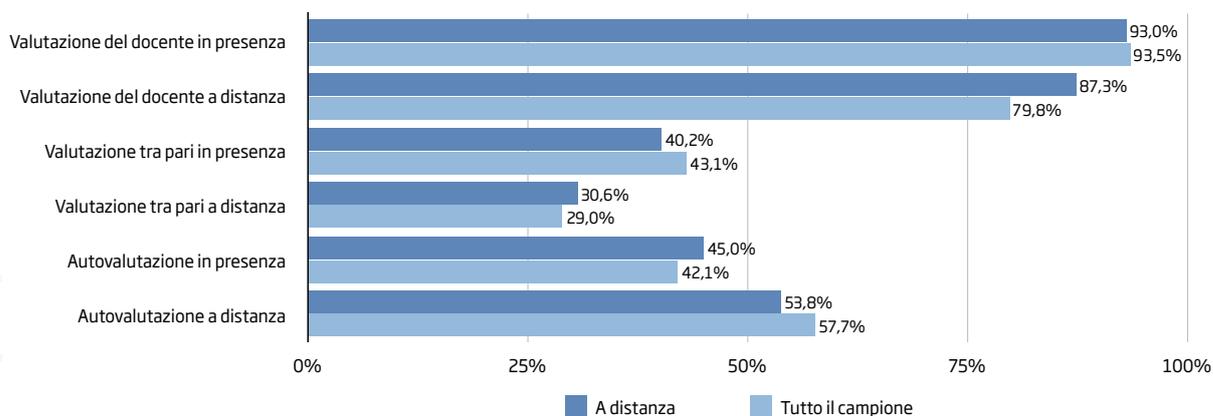


Grafico 7: Le pratiche di valutazione a distanze e in presenza - distribuzione percentuale dei docenti che hanno attuato la didattica a distanza abbastanza/molto come modalità prevalente rispetto a tutto il campione [base dati: 2323 soggetti].

I docenti hanno valutato in presenza - quando potevano andarci! - attestandosi in linea con tutto il campione dell'indagine per la prevalenza della valutazione in presenza operata dal docente, come interrogazioni e

verifiche (rispettivamente per il 93% per i docenti che hanno insegnato prevalentemente in Dad e 93,5% di tutto il campione), mentre si riscontrano come marginali le attività di valutazione in presenza a sostegno dello spirito critico come autovalutazione e valutazione fra pari, molto più basse come valori rispetto a tutto il campione (rispettivamente 53,8% per l'autovalutazione in presenza rispetto al resto del campione di 57,7%, e 40,2% per la valutazione fra pari in presenza rispetto al 30,6% del campione, con $p = 0,000$).

I docenti a distanza hanno usato di più l'autovalutazione e la valutazione tra pari

I docenti che hanno insegnato principalmente in DaD hanno valutato anche valutato a distanza, avvalendosi di tutte e tre le pratiche di valutazione possibili a distanza con valori superiori a tutto il campione, sviluppando online le attività di valutazione fra pari e in autovalutazione.

Il tempo della presenza per quanto concerne la valutazione è stato dedicato primariamente alla valutazione esperta del docente, approfondendo a distanza le pratiche che non necessitano di una postura di "controllo" e di verifica da parte del docente, bensì tutte quelle pienamente in onere e demandabili al singolo studente e fra pari.

Se in presenza hanno prevalso le modalità di valutazione esperta condotte dal docente, il 87,3% dei docenti ha utilizzato la valutazione esperta del docente a distanza rispetto al 79,8% di tutto il campione ($p = 0,000$).

A distanza, i docenti delle Superiori hanno favorito la valutazione fra pari in modo continuativo per il 30,6% dei soggetti (abbastanza in linea con il 29% di tutto il campione), e soprattutto hanno stimolato lo sviluppo delle pratiche di valutazione auto-condotte (45% dei docenti a distanza rispetto al 42% di tutto il campione, con $p = 0,000$).

Il tempo disteso senza lo scoccare della campanella, quello "fuori dell'ora di lezione in cui si spiega" quello dedicabile alla riflessione, alla metacognizione e allo sviluppo dello spirito critico dell'autovalutazione e della valutazione fra pari, vive a distanza, in sincrono fra gruppi di pari o in asincrono per l'autovalutazione, ma senza la presenza del docente. Così l'ora di lezione, in presenza o a distanza, è salva e integra, e la DaD - senza volerlo o averlo progettato - permette la costruzione di un tempo specifico dedicato alla riflessione sul proprio percorso formativo e alla co-costruzione di feedback e spirito critico fra pari, momenti preziosi per lo sviluppo sui propri processi di apprendimento.

Gli strumenti digitali a supporto della valutazione: elementi ed esperienze acquisite da cui ripartire nella scuola post pandemia

Rispetto agli strumenti utilizzati per la valutazione a distanza, il grafico sottostante ci apre ad una riflessione sulla sperimentazione forzata degli strumenti a distanza, beneficio inatteso della pandemia.

STRUMENTI DI VALUTAZIONE A DISTANZA

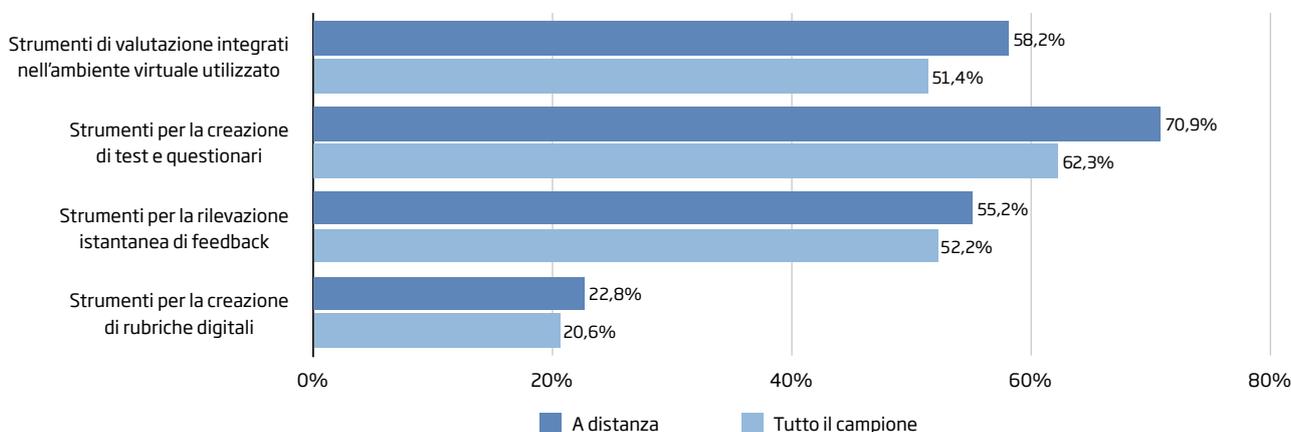


Grafico 8: Utilizzo degli strumenti per la valutazione a distanza - distribuzione percentuale dei docenti che hanno attuato la didattica a distanza abbastanza/molto come modalità prevalente rispetto all'uso degli strumenti di valutazione a distanza [base dati: 2.323 soggetti].

I docenti che hanno insegnato a distanza come modalità prevalente, a distanza si sono anche confrontati con tutti gli strumenti a sostegno delle diverse modalità di valutazione, posizionandosi con valori maggiori rispetto a tutto il campione ($p = 0,000$) per l'utilizzo degli strumenti digitali: i docenti prevalentemente in DaD hanno utilizzato sia gli strumenti integrati negli ambienti virtuali a disposizione della scuola 58,2% (rispetto al 51,4% del campione), sia anche altri strumenti per la creazione di test e questionari (70,9% rispetto a 62,3%), così come si sono cimentati nell'utilizzo di strumenti per la rilevazione istantanea del feedback (55,2%), tutti riscontri con $p = 0,000$, e per la creazione di rubriche digitali (22,8%), con $p = 0,002$.

La riflessione evidenzia come la DaD abbia creato delle intense condizioni d'uso e provocato un biennio di esperienza su ampia scala di ambienti e software per la rilevazione e la valutazione a distanza non pensabili né prevedibili prima, e con cui la scuola del "dopo pandemia" possa agevolmente instaurare nel tempo buoni rapporti di amicizia, commistioni e integrazioni future quotidiane.

Il grafico sottostante si concentra invece sulle tipologie di rilevazione e di feedback attuate a distanza, mettendo in evidenza cosa abbiano prediletto per valutare i docenti che hanno insegnato principalmente a distanza, rispetto all'andamento di tutto il campione.

TIPOLOGIE DI RILEVAZIONI E FEEDBACK ATTUALE A DISTANZA

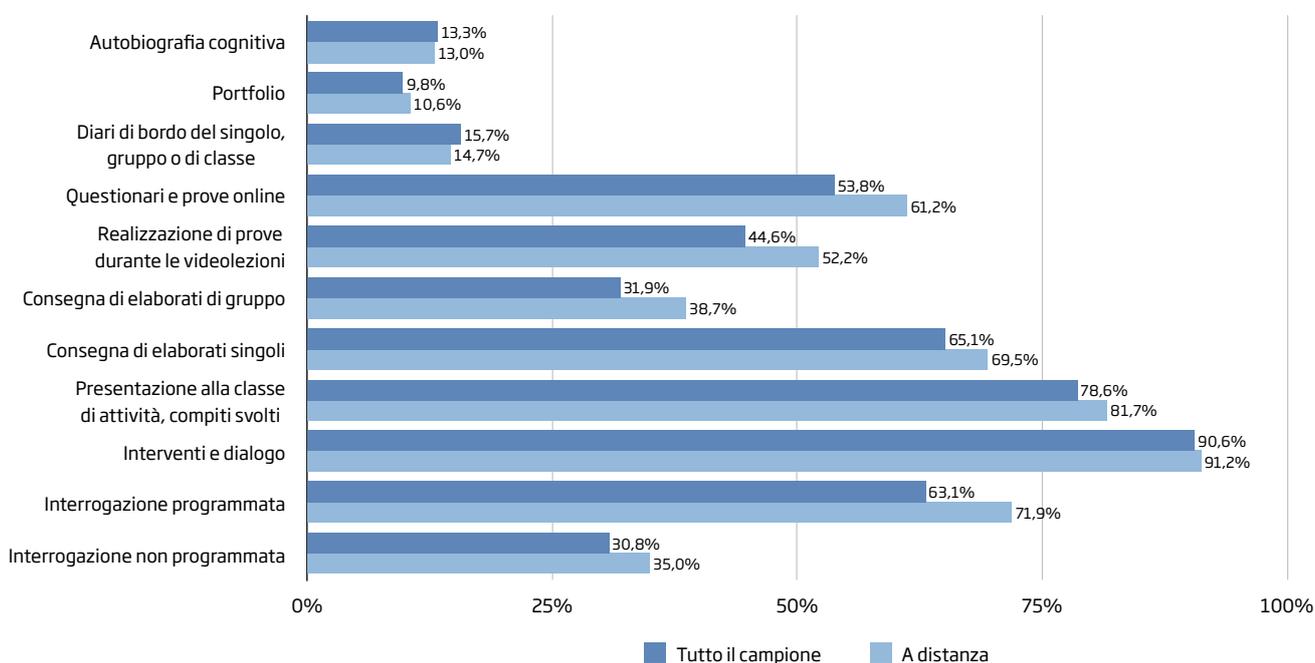


Grafico 9: Tipologie di rilevazione e feedback attuate a distanza - distribuzione percentuale dei docenti che hanno attuato la didattica a distanza abbastanza/molto come modalità prevalente [base dati 2.323 soggetti].

A distanza i docenti hanno principalmente valutato con interventi e dialogo (90,6% in linea con il 91,2% di tutto il campione), ma si sono cimentati anche con questionari e prove online (quasi 61,2% rispetto al 53,8% del campione con $p = 0,000$), hanno effettuato interrogazioni programmate (71,9% rispetto al 63% con $p = 0,000$), e hanno fatto svolgere presentazione alla classe dei compiti svolti (81,6% rispetto al 78,6% con $p = 0,000$).

Sempre a distanza i docenti hanno fatto svolgere prove durante le videolezioni (52,2% rispetto al 44,6% del campione), hanno richiesto consegne di elaborati di gruppo (quasi 38,7% rispetto a quasi 32%), ed elaborati singoli (69,5% rispetto a 65%) e infine hanno presentato alla classe di attività e compiti svolti (81,7% rispetto a 78,6%), tutti riscontri con $p = 0,000$. Di contro, diari di bordo, portfolio e autobiografia cognitiva restano sullo sfondo come strumenti marginali e valori percentuali esigui per entrambi i gruppi di docenti considerati.

Il tesoretto di esperienze didattiche mediate dalle tecnologie educative maturato in pandemia aumenta, e fortifica l'esperienza formativa dei docenti e degli studenti per un ritorno alla scuola della "normalità" con nuove buone abitudini utili (strumenti integrati alla piattaforma di Istituto e con il registro elettronico) per incrementare quei processi di valutazione formativa e formatrice a sostegno della didattica quotidiana.

7. L'avvento delle piattaforme per la scuola

Le piattaforme tecnologiche "all in one" sono diventate patrimonio della quasi totalità delle scuole

Andrea Benassi

Nel report preliminare dello scorso febbraio si evidenziava come, ad oggi, il **90,4% delle scuole si sia dotato di piattaforme tecnologiche "all-in-one"**. Piattaforme come Office 365 Education, Google for Education, WeSchool, che mettono a disposizione di studenti e docenti i principali strumenti digitali per la comunicazione, la produzione e la condivisione, e forniscono ad ogni attore della scuola una identità riconoscibile e certificata a cui ricondurre le attività ivi svolte.

APPLICAZIONI TECNOLOGICHE UTILIZZATE NELLA DAD

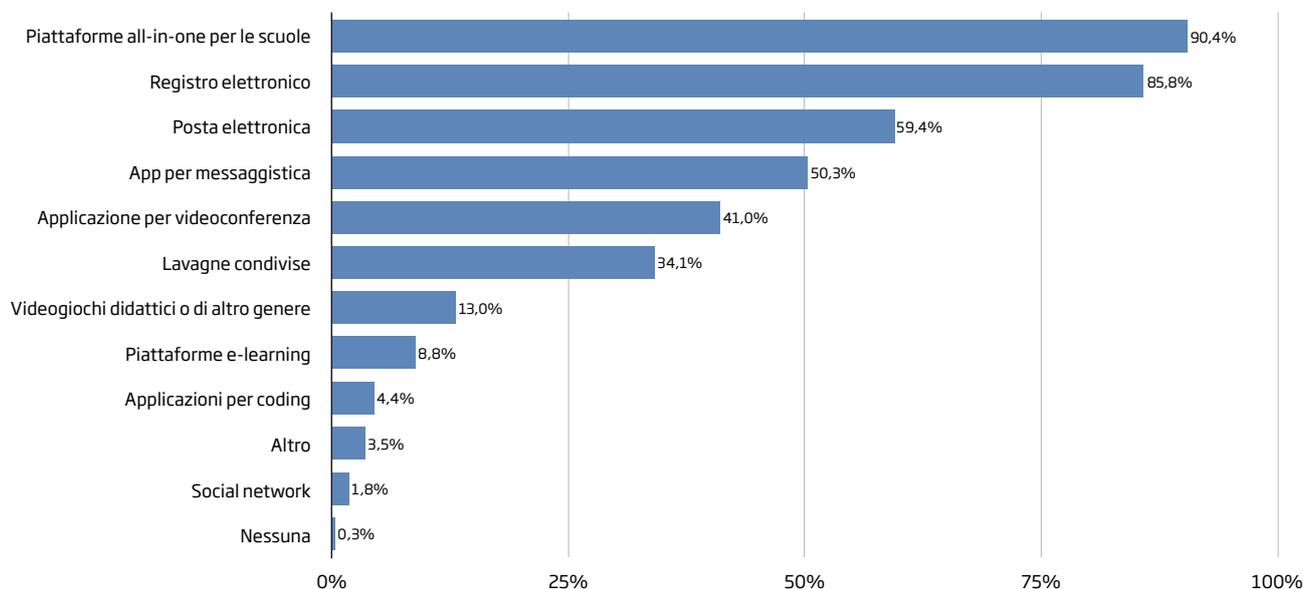


Grafico 10: Percentuale di docenti del campione (2219) che si sono espressi sulla domanda "6.3. Quali tipologie di applicazioni tecnologiche hai usato con i tuoi studenti per la didattica a distanza? "

È probabile - ma forse è ancora presto per dirlo - che queste piattaforme continueranno ad essere dotazione standard delle scuole anche quando la fase pandemica si sarà conclusa. Resta comunque da capire quale potrebbe essere un'evoluzione nel loro utilizzo nel momento in cui perdessero lo scopo - fin qui primario - di sostituzione della scuola in presenza.

Prendiamo qui in considerazione un paio di ipotesi.

Le piattaforme digitali *all-in-one* potrebbero essere utilizzate stabilmente come **contenitori - o repository - di risorse**. Queste risorse potrebbero essere prodotte internamente (dai docenti della scuola, o anche dagli studenti) o provenire dall'esterno (ad esempio da altri *repository* di tipo *open access*, o anche da altre scuole). Di fatto, è un processo già avviato (si veda il *trend* successivo): buona parte delle scuole, durante la pandemia, ha utilizzato la piattaforma scolastica per condividere lezioni, compiti, documenti digitalizzati, ed altro ancora. Si tratta quindi, in prospettiva, di strutturare meglio questi *repository*, nell'ottica di una **maggiore reperibilità/interoperabilità**, così che possano costituire con il tempo il **corpus di conoscenze della scuola**.

Il "tempo a casa" scolastico, non nasce certo con la pandemia: c'è sempre stato. È il tempo pomeridiano degli studenti, quello *per studiare e fare i compiti*. Ed è sempre stato un tempo prevalentemente individuale, solitario (con le dovute eccezioni, come quando si va a fare i compiti a casa dell'amico/compagno di classe). **Le piattaforme digitali per la scuola rendono possibile un tempo a casa di tipo diverso**: un tempo in cui si è collegati con i compagni, si comunica e si lavora insieme, magari in piccoli gruppi, magari interpellando e coinvolgendo il docente quando si rende necessario. Anche in questo caso si tratta di un processo di cui abbiamo già visto l'avvio durante la pandemia, quando gli studenti in DaD hanno spesso lavorato in gruppo, anche nei momenti in cui non era prevista la presenza del docente.

8. Il docente si fa produttore

La maggioranza dei docenti ha prodotto in proprio contenuti digitali durante la pandemia

Andrea Benassi

Durante la pandemia, i docenti hanno attinto ai contenuti didattici da canali molto diversificati: non solo i libri di testo in adozione ma anche contenuti provenienti da fonti informali come film, giornali, serie tv (57,5%), *repository* della scuola e/o condivisi dai docenti della scuola (23,3%) e/o *repository* didattici pubblici (25,7%) o a pagamento (3,6%).

Ma il dato ancor più interessante è che il **67,1% dei docenti ha dichiarato di aver prodotto in proprio contenuti digitali**, ed il **23% degli stessi di aver autoprodotti videolezioni per la classe**.

TIPOLOGIE DI CONTENUTI UTILIZZATI IN PANDEMIA

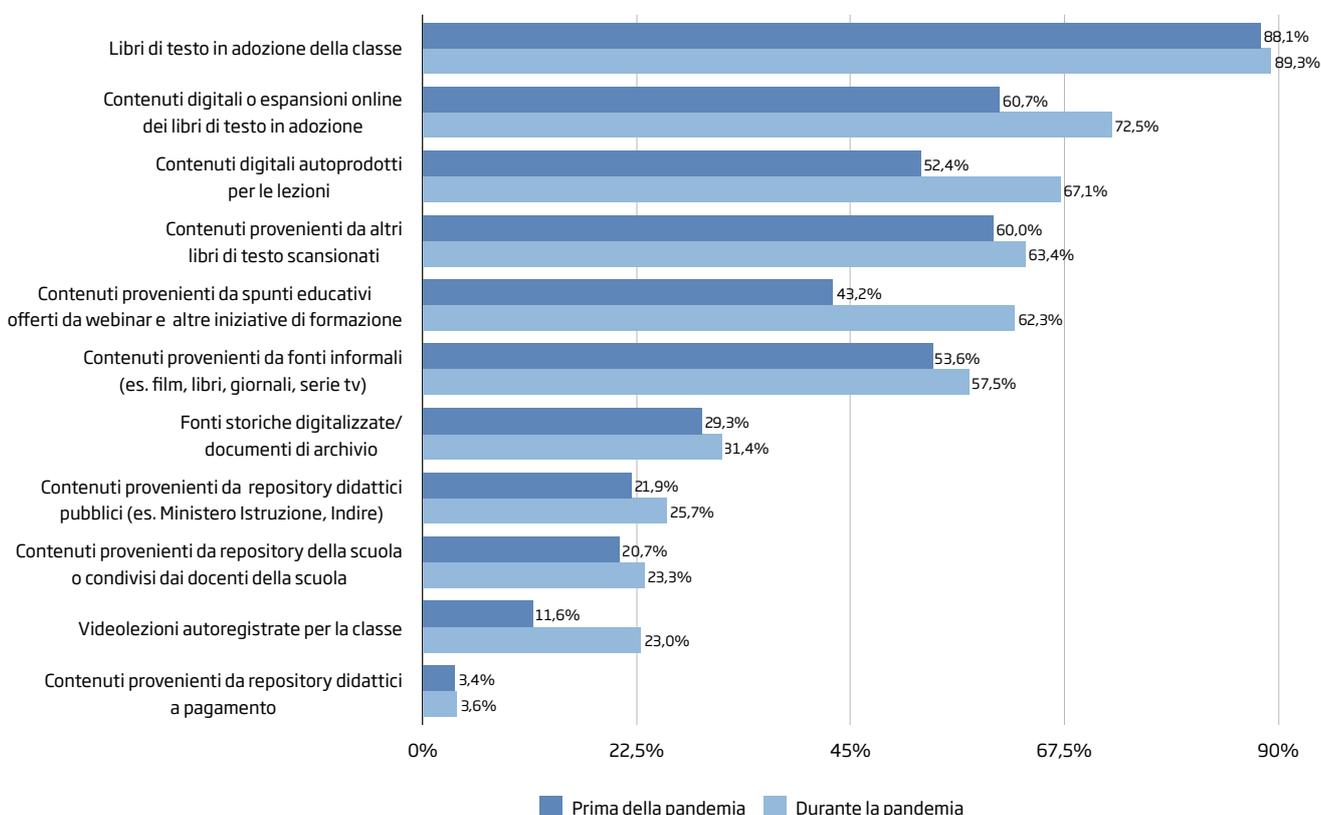


Grafico 11: Percentuale di docenti del campione (2219) che si sono espressi sulla domanda "5.1. Quanto spesso utilizzi le seguenti risorse didattiche?"

Si tratta a nostro parere di dati estremamente significativi, se teniamo conto degli incrementi rispetto al pre-pandemia (+14,7% per i contenuti digitali autoprodotti per le lezioni, +11,4% per le videolezioni autoregistrate).

Di particolare rilievo è, a nostro avviso, quel docente su quattro che ha dichiarato di aver “registrato” le videolezioni. In questo modo **la lezione non è più un evento sincrono**, o non è più solamente tale: la lezione videoregistrata può essere rivista in seguito, eventualmente modificata, eventualmente messa a disposizione di altri studenti della stessa scuola o di altre. **Si modifica il rapporto dei docenti e studenti con la lezione** e valgono, anche in questo caso, le considerazioni fatte per il *trend* precedente: le piattaforme *all-in-one* per la scuola potrebbero diventare con il tempo dei *repository* di contenuti didattici prodotti internamente alla scuola, nell'ottica di una maggiore reperibilità/interoperabilità e di un diverso rapporto tra contenuti e modalità di fruizione.

9. La collaborazione all'interno della scuola

L'emergenza pandemica ha rafforzato il confronto tra docenti

Paola Nencioni | Valentina Pedani

Il 53,2% dei docenti rispondenti al nostro questionario dichiara che c'è stato un cambiamento nella collaborazione tra i soggetti interni alla scuola in seguito alla pandemia, per assolvere il compito della progettazione e della realizzazione dell'attività didattica; e circa il 72,9% di questi che complessivamente osservano tale mutamento nei rapporti lo fa nell'ottica di un aumento negli scambi di informazione e nei contatti.

Il miglioramento in coloro che percepiscono una situazione diversa rispetto alla fase pre-Covid (la maggioranza) è evidente in tutti gli ordini scolastici.

CAMBIAMENTO PERCEPITO DAI DOCENTI NELLA COLLABORAZIONE ALL'INTERNO DELLA SCUOLA RISPETTO ALLA FASE PRE-COVID

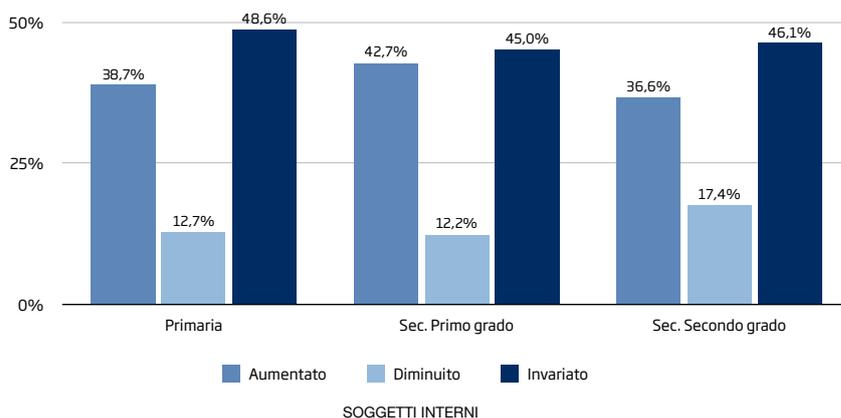


Grafico 12: Percentuale di docenti del campione (586 docenti della scuola primaria, 433 della scuola secondaria di primo grado e 1.148 della scuola secondaria di secondo grado) che si sono espressi sulla domanda "9.1. Nella progettazione e nella realizzazione della tua attività didattica, rispetto alla fase pre-Covid, il livello di collaborazione con altri SOGGETTI INTERNI alla scuola è:" per ordine scolastico.

Come descritto nel Report preliminare dello scorso febbraio **all'interno della scuola si cercano soluzioni comuni soprattutto con i docenti del gruppo classe (79,7%), con quelli della stessa disciplina (56,1%) o dello stesso dipartimento nella scuola secondaria di secondo grado (55,8%).**

SOGGETTI INTERNI ALLA SCUOLA CON CUI SI È INTENSIFICATA LA COLLABORAZIONE

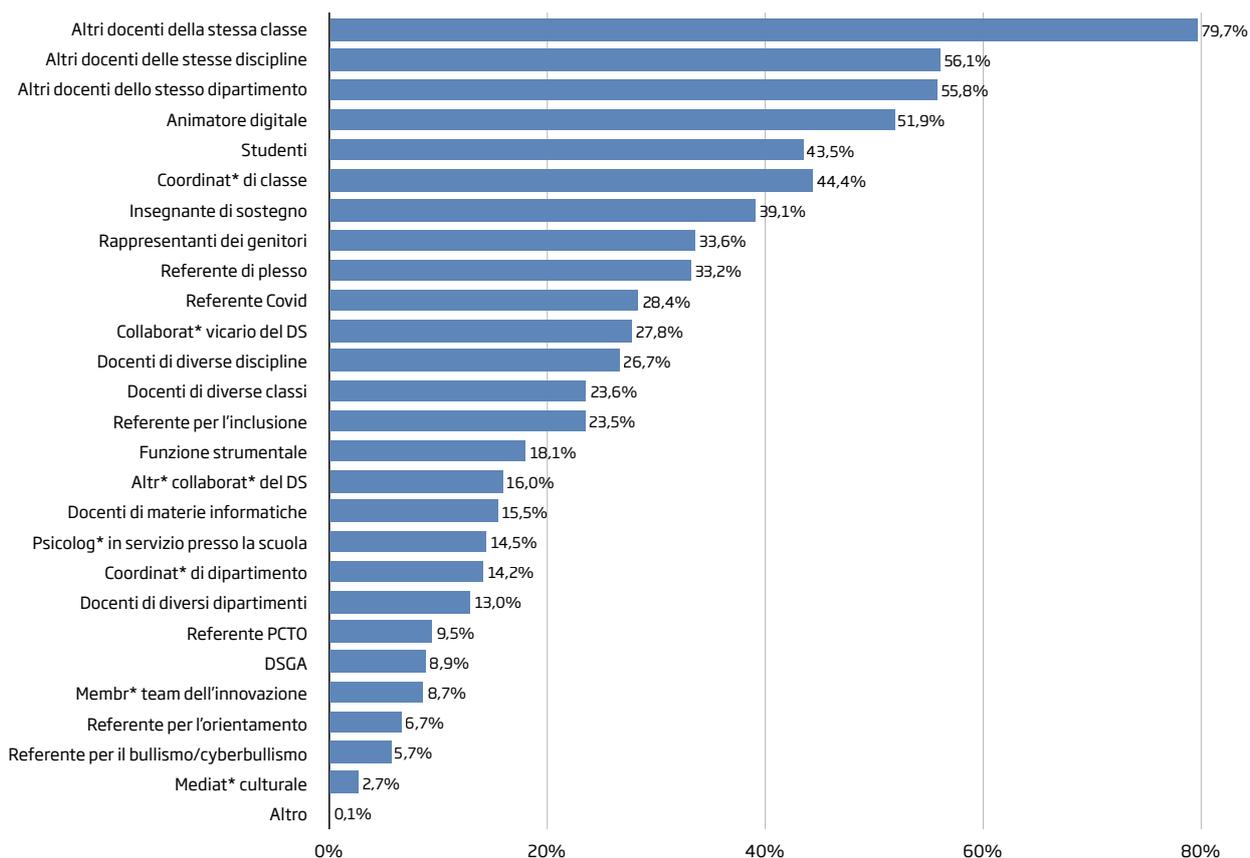


Grafico 13: Percentuale di docenti del campione (233 docenti della scuola primaria, 189 della scuola secondaria di primo grado e 420 della scuola secondaria di secondo grado) che avevano dichiarato un aumento nel livello di collaborazione con altri SOGGETTI INTERNI alla scuola (domanda 9.1.) e che si sono espressi sulla domanda "9.1.1. Quali sono i soggetti interni alla scuola con cui hai intensificato la collaborazione".

Chi ha intensificato la collaborazione con i soggetti esterni (soltanto il 10,6% dei rispondenti) nella maggior parte dei casi (circa il 43%) lo ha fatto con docenti di altre scuole o con reti di scuole, ciò evidenzia come **la scuola, in una situazione di emergenza come quella relativa alla pandemia, preferisca affidarsi a realtà educative simili in un confronto tra pari.**

Il ripiegarsi della scuola su se stessa si vede anche dalla scelta che i docenti hanno operato rispetto alle numerose occasioni di formazione offerte nel corso della situazione pandemica: dopo gli eventi *online* selezionati in autonomia, si è optato per la formazione, in presenza e a distanza, organizzata dalla propria scuola di appartenenza e per il confronto tra pari e il coaching interno alla scuola.

OCCASIONI DI SVILUPPO PROFESSIONALE SCELTE DAI DOCENTI DURANTE LA PANDEMIA

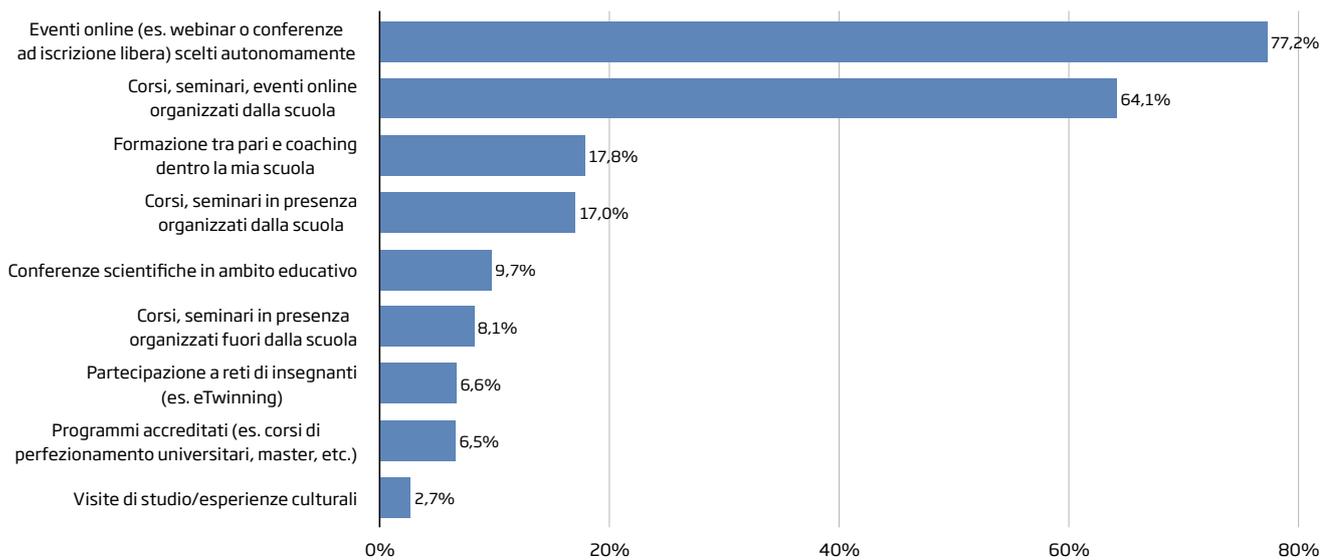


Grafico 14: Percentuale di docenti del campione (602 docenti della scuola primaria, 446 della scuola secondaria di primo grado e 1.165 della scuola secondaria di secondo grado) che si sono espressi sulla domanda "7.1.1. A quali occasioni di sviluppo professionale hai partecipato dall'inizio della pandemia?"

La scuola, per rispondere alle esigenze di sicurezza richieste nel corso della pandemia e garantire allo stesso tempo la continuità della didattica, ha potenziato soprattutto l'uso dei propri spazi interni ed esterni, compresi i corridoi, usufruendo solo in situazioni sporadiche di altri spazi fisici come: biblioteche, parrocchie, palestre e teatri, come mostra il grafico che segue.

USO DI SPAZI FISICI NON CONVENZIONALI

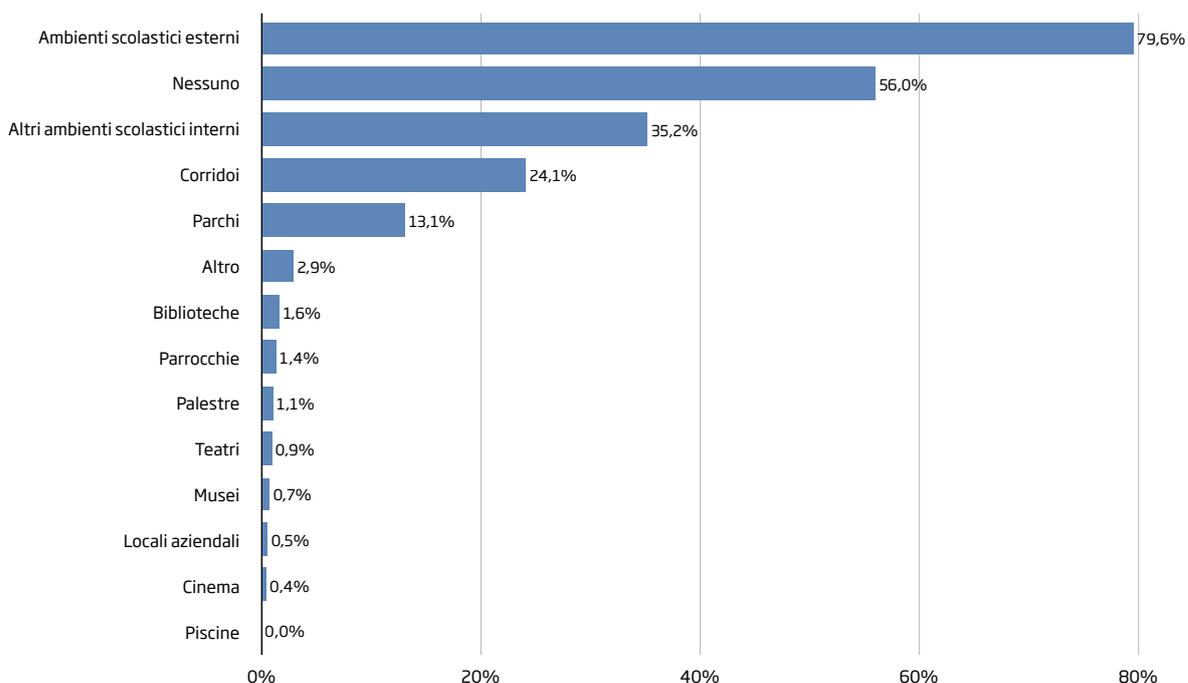


Grafico 15: Percentuale di docenti del campione (432 docenti della scuola primaria, 193 della scuola secondaria di primo grado e 284 della scuola secondaria di secondo grado) che si sono espressi sulla domanda "6.1. Quali spazi fisici NON CONVENZIONALI hai utilizzato con i tuoi studenti durante l'anno scolastico 2020/21?"

La scuola nella situazione emergenziale ha privilegiato i contatti interni, come evidenziano i grafici sopra indicati affidandosi a realtà educative simili in un confronto tra pari. Come osservano Paletta, Greco e Martin (2021, pp 3) «la pandemia da COVID-19 ha messo in evidenza l'importanza di aspetti quali le capacità di leadership didattica del dirigente scolastico, la presenza di una leadership distribuita, l'atteggiamento collaborativo degli insegnanti, la propensione all'adattamento, il senso di comunità. Questi aspetti hanno contribuito a determinare il tipo di risposta che le scuole sono state capaci di dare all'emergenza. Alcune sono state infatti in grado di intercettare le istanze e di adattarsi al cambiamento più velocemente e in modo più efficace».

10. Le piccole scuole e il valore del "fuori"

Hanno fatto ricorso con più frequenza a spazi esterni alla scuola e mantenuto una stretta collaborazione con gli enti locali

Rudi Bartolini | Chiara Zanoccoli

Nella ricerca indire vengono considerate piccole scuole le scuole primarie con un numero di alunni minore o uguale a 125 e le scuole secondarie di I grado con un numero di alunni minore o uguale a 75. Queste scuole rappresentano una fetta importante del sistema scolastico italiano, considerati la particolare conformazione geografica del Paese, il generalizzato calo demografico e il fenomeno dello spopolamento delle aree interne. Si trovano spesso in territori isolati e periferici (ma non solo) e si riscontra con una certa frequenza il fenomeno delle pluriclassi (Bartolini, De Santis, Tancredi, 2020). È dunque interessante cercare di capire come queste scuole hanno risposto alle sfide poste dalla pandemia e se le loro peculiarità hanno portato a pratiche diverse rispetto alle scuole che piccole non sono.

I docenti delle piccole scuole che hanno risposto al questionario sono 358, pari al 14,1% del totale dei rispondenti. A livello territoriale sono collocati prevalentemente al Sud e nelle Isole (35,6%) e nel Nord-Ovest (34,6%), seguono il Nord-Est (16,2%) e il Centro (13,7%). Per il 69,3% (pari a 243) sono docenti di scuola primaria e per il 30,7% (pari a 110) di scuola secondaria di I grado.

Si evidenzia come i 358 docenti di piccole scuole che hanno risposto all'indagine sono un campione casuale, non probabilistico. I risultati che qui presentiamo sono quindi esclusivamente descrittivi e non presentano le caratteristiche necessarie per essere trasferiti all'intera popolazione delle piccole scuole italiane.

Venendo ai risultati dell'indagine, si nota come **le piccole scuole "sconfinano" fuori della scuola o fuori dall'ambiente classe con una frequenza nettamente maggiore rispetto alle scuole non piccole.** Nell'anno scolastico della pandemia, hanno utilizzato spazi scolastici interni ed esterni, parchi e corridoi per svolgere attività didattiche.

Nelle risposte date alla domanda 'Quali spazi fisici non convenzionali hai utilizzato con i tuoi studenti durante l'anno scolastico 2020/21?' emerge una differenza importante tra piccole scuole e scuole non piccole: se il 64,3% delle scuole non piccole non vi ha fatto ricorso questa percentuale

scende al 30,8% tra i docenti delle piccole scuole. Ma quali sono stati gli spazi utilizzati e con quali differenze tra le piccole scuole e le altre? L'88,1% delle piccole scuole ha usufruito di ambienti esterni, contro il 73,5% delle scuole non piccole; il 15,9% delle piccole scuole ha svolto didattica nei parchi, contro il 13,6% delle scuole non piccole; il 39,6% delle piccole scuole ha utilizzato altri ambienti scolastici interni, contro il 36,7% delle scuole non piccole; il 30% delle piccole scuole ha utilizzato i corridoi per svolgere attività didattiche, contro il 23,5% delle scuole non piccole.

USO DI SPAZI FISICI NON CONVENZIONALI NELLE PICCOLE SCUOLE

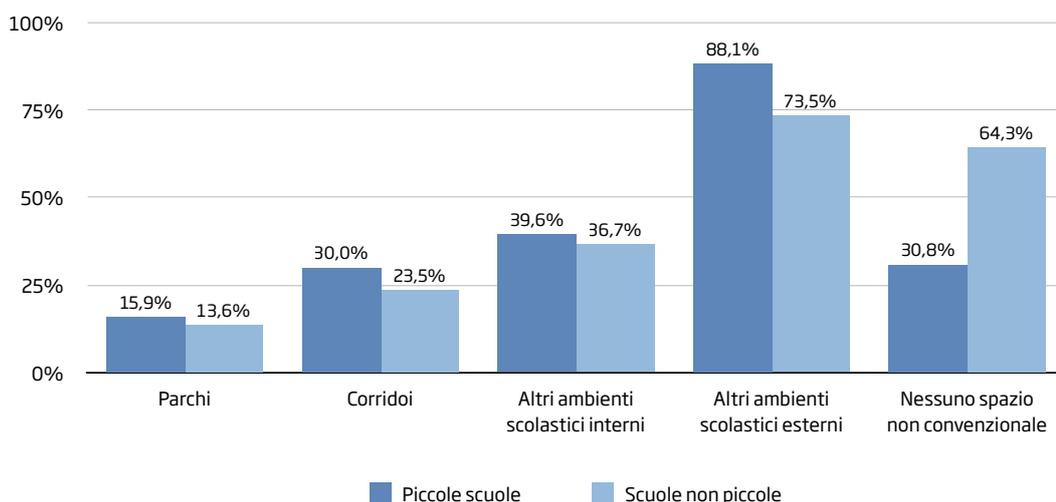


Grafico 16: Percentuale dei docenti di piccole scuole (base dati: 227 casi) a confronto con i docenti delle scuole non piccole (base dati: 682) che si sono espressi sulla domanda "6.1 Quali spazi fisici non convenzionali hai utilizzato con i tuoi studenti durante l'anno scolastico 2020/21?"

Ai docenti delle piccole scuole che hanno dichiarato di aver utilizzato spazi non convenzionali è stato poi chiesto se quest'utilizzo avveniva anche prima della pandemia; emerge come la pandemia non abbia spostato in modo rilevante le scelte didattiche ed organizzative delle piccole scuole: tra il periodo pre pandemico e post pandemico non si evidenziano scostamenti significativi.

Il questionario chiedeva anche di esprimere un giudizio sul livello di collaborazione con i soggetti interni ed esterni alla scuola rispetto alla fase pre-Covid e sui partner con cui si fosse intensificata la collaborazione. Circa la **collaborazione con i soggetti esterni alla scuola**, fra le piccole scuole si registra una diminuzione nel 42,8% dei casi, un aumento nell'11,3%, un'assenza di variazione nel 40,3%. Le percentuali non si discostano molto da quelle delle scuole non piccole, che comunque registrano una diminuzione minore delle collaborazioni esterne (35,5%).

Ma fra i docenti delle piccole scuole che hanno intensificato la collaborazione con soggetti esterni, il 55,6% lo ha fatto con docenti di altre scuole e/o reti di scuole, il 52,8% con i rappresentanti dei genitori, il 47,2% con enti locali/territoriali, il 27,8% con educat* di cooperativa in supporto alla funzione di sostegno. Dal confronto con le scuole non piccole **appare particolarmente ampia la differenza circa la collaborazione con gli enti locali**: 47,2% piccole scuole, 16,8% scuole non piccole. Il dato sembra confermare come strategico il rapporto piccole scuole-ente locale: già altre ricerche (Bartolini et al., 2021; Mangione et al., 2021) ne avevano evidenziato l'importanza per affrontare le problematiche legate ai contesti territoriali delle piccole scuole (isolamento, perifericità, marginalità) e la sua articolazione sul piano finanziario, organizzativo e didattico, oggi, la presente indagine, ci dice che è stato così anche per le difficoltà create dalla pandemia.

Per quanto concerne la capacità di collaborazione interna, emerge come questa non sia stata scalfita in modo significativo dalla pandemia: confrontando i dati con le scuole non piccole si nota, in particolare, una minore diminuzioni della collaborazione: 10,9% per le piccole scuole contro il 15,1% delle scuole non piccole. In linea col campione generale sembra che la pandemia abbia consolidato, se non addirittura rafforzato, la capacità di collaborazione interna delle piccole scuole.

SOGGETTI ESTERNI ALLA SCUOLA CON I QUALI SI È INTENSIFICATA LA COLLABORAZIONE

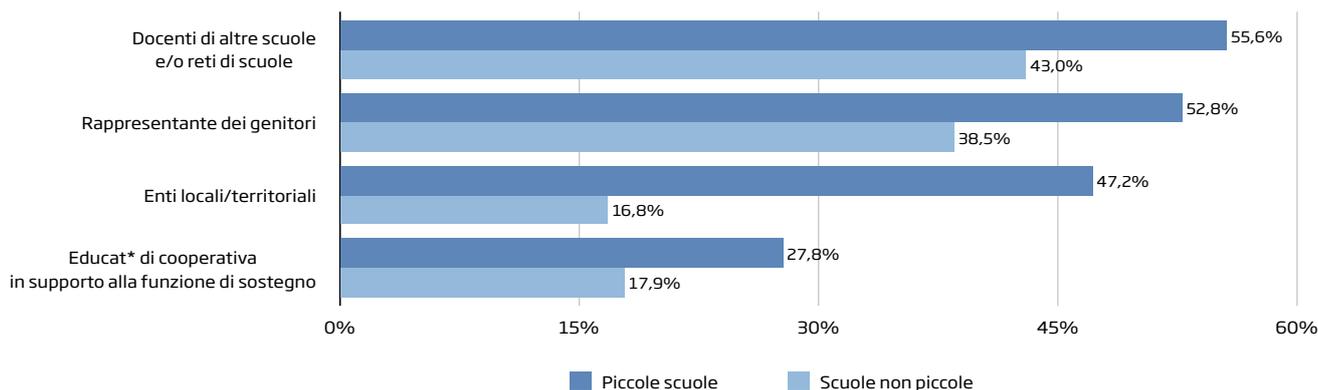


Grafico 17: Percentuale dei docenti di piccole scuole (base dati: 36 casi) a confronto con docenti di scuole non piccole (base dati: 179 casi) che si sono espressi sulla domanda "9.2.1. Con quali soggetti esterni hai intensificato la collaborazione?"

Le piccole scuole non registrano particolari scostamenti rispetto alle scuole non piccole per quanto concerne la strumentazione tecnologica o gli spazi domestici. Emerge invece una maggior difficoltà sulla connessione: per i docenti delle piccole scuole solo il 68,5% degli studenti possiede una connessione adeguata, contro il 74,1% degli studenti delle scuole non piccole. Per tutte le scuole, tuttavia, l'elemento più critico emerso dall'analisi è rappresentato dagli spazi domestici.

Bibliografia

- Argenti, G. (2018). Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di interventi. Bologna: Il Mulino, 8815275495
- ASviS, (2021) L'Italia e gli obiettivi di Sviluppo Sostenibile, Rapporto ASviS 2021. <https://asvis.it/rapporto-asvis-2021/>
- Bartolini, R., De Santis, F., Tancredi, A. (2020). *Analisi del contesto italiano. Piccole scuole: dimensioni e tipologie*. In G.R.J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi, R. Bartolini (a cura di). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola*. Carocci. Roma.
- Bartolini R., Mangione G.R.J., De Santis F., Tancredi A. (2021), *Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-comune per un progetto formativo allargato*, in "Scienze del Territorio. Rivista di Studi Territorialisti", vol. 9/2021, pp. 155-167.
- Benigno V., Caruso G., Fante C., Ravicchio F. e Trentin G. (2018), *Classi ibride e inclusione socio-educativa: il progetto TRIS*, Franco Angeli, Milano, Collana "Traiettorie Inclusive", accessibile gratuitamente su: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/352>
- Biondi, G. (2021), *La scuola che ancora non c'è. Dalla crisi del modello tayloristico alla scuola del futuro*, Carocci, Roma.
- Borri, S., Cannella, G.; Mosa, E.; Moscato, G., Tosi, L., *Five Learning Spaces for new generation schools in Italy*, Poster presentato al DGfE-Kongress 2016, Räume für Bildung. Räume der Bildung, Università di Kassel disponibile on line: https://www.indire.it/wp-content/uploads/2016/03/ARC-1603-Manifesto-Italiano_LOW.pdf
- Calvani, A., Rotta, M. (2000). Fare formazione in rete. Manuale di didattica online. Trento, Erickson.
- Chipa, S., Mosa, E., Orlandini, L. (2022), (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Carocci, Roma.
- Dello Preite, F. (2021) *Dirigere le scuole durante il Covid-19* Esiti di un'indagine qualitativa a livello nazionale, Formazione & Insegnamento XIX - 1 - Pensa MultiMedia
- European Schoolnet (2020), Annual report <http://www.eun.org/documents/411753/1866395/EUN+Annual+Report+2020+%28Web%29.pdf/01bd3803-dc1d-4518-bfa6-00456c68f71e#:~:text=Schoolnet's%20Annual%20Report%20for%202020,in%20the%20past%2020%20years.>

- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J.(a cura di), JRC, Technical Report, The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071>
- Fondazione Agnelli (2021) Covid-19 e ripartenza delle scuole in Europa: come sta andando? Contagi, misure di prevenzione e regole di quarantena ottobre
https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2021/10/Covid19-e-ripartenza-delle-scuole-allestero_come-sta-andando.pdf
- Gavosto, A., (2022) La scuola bloccata. ed. Laterza, Bari-Roma.
- Ianes, D. Bellacicco R. (2020) Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/1845488/951228/4.%20ISS-IANES_BELLACICCO%202020.pdf
- Indire (2022), *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21. Report preliminare* https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf
- JRC (a cura di Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J.) Technical Report, The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets
- Kaplan, R., Kaplan S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.
- Lai, E., Di Cerbo, K., Foltz, P. (2017). *Skills for Today: What We Know about Teaching and Assessing Collaboration*. Eric Person, ED576950, <https://eric.ed.gov/?id=ED576950>
- Ligorio, M. B., Cacciamani, S., Cesareni, D. (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Firenze, Carocci.
- Ligorio, M. B., Ritella, G. (2021). *Come si insegna, come si apprende*. Nuova ediz. Roma, Carocci
- Ligorio, M. B., Ritella, G. (2021). *Come si insegna, come si apprende*. Nuova ediz. Roma, Carocci
- Ligorio, M. B., Cacciamani, S., Cesareni, D. (2022). *Didattica blended. Teorie, metodi ed esperienze*. Milano, Mondadori Ed Università
- Mangione G.R.J., Bartolini R., Chipa S., De Santis F., Tancredi A. (2021), *Piccole Scuole in Italia: identificazione, mappatura e analisi dei territori*, Indire (https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2021/03/Piccolescuole_mappatura-e-cluster-dei-contesti_Report.pdf)
- Ministero dell'Istruzione, (2020), *Decreto Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39 e allegato A*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto.pdf/41f43eab-5414-0bdb-9886-f50101ea49e6?t=1596813131361> (decreto) <https://www.miur.gov.it/>

- [documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f](#) (allegato)
- Oecd(2020) Policy Responses to coronavirus (Covid-19) Combatting Covid.19'S effect on children
<https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children-2e1f3b2f/>
 - Oecd(2017) Students well-being Country note Italy
<https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Italy.pdf>
 - Oxfam (2021) The Inequality Virus Bringing together a world torn apart by coronavirus through a fair, just and sustainable economy
https://d1ns4ht6ytuzzo.cloudfront.net/oxfamdata/oxfamdatapublic/2021-01/The%20Inequality%20Virus%20-%20Global%20Report%20%282021%29-3.pdf?N03OMRi1S_PWAiXig7D34AiDJ6ibPSOP
 - Paletta A., Greco S., Martin E., (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale in IUL Research vol. 3 num. 5 (6-28) ISSN: 2723-9586 <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.361>
 - Pettenati, M.C. (a cura di). Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari dai piani nazionali di formazione insegnanti. Carocci, Roma.
 - Sird (2021) La dad in emergenza. Vissuti e valutazione degli insegnanti italiani, scelte metodologiche e primi risultati nazionali. Pensamultimedia Editore.
https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2020/12/SIRD-studi-e-ricerche-01-03_protetto.pdf
 - Telefono Azzurro (2020), #Prima i bambini, La Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti in tempi di Coronavirus
https://azzurro.it/wp-content/uploads/2020/11/Pubblicazione-20-novembre_Full_3.pdf
 - Tosi, L. (a cura di), (2019), *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*, Giunti, Firenze.
 - Trentin, G. (2020), *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*, Franco Angeli, OPEN ACCESS <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4925394#>
 - Trentin, G. (2004). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento a rete*. Milano, Franco Angeli
 - UN (2020) COVID-19 and the Need for Action on Mental Health,
<https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>
 - Unicef, (2021) The state of the world's children: Promoting, protecting and caring for children's mental health,
<https://www.unicef.org/eu/reports/state-worlds-children-2021>

- Unicef (2022) Prospects for children in 2022: a global outlook. As we enter a third year of the pandemic, what can be done to improve children's fortunes?
<https://www.unicef.org/globalinsight/reports/prospects-children-2022-global-outlook>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022, ISBN 978-92-76-48883-5, doi:10.2760/490274, JRC128415. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
- Wentzel, K. R., & Comoglio, M. (2021). *Motivare gli studenti ad apprendere*. UTET.

