



La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani

Scelte metodologiche e primi risultati nazionali



Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Marta De Angelis *(Università degli Studi di Salerno)*

Collana soggetta a peer review

La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani

Scelte metodologiche e primi risultati nazionali



ISBN volume 978-88-6760-814-0
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE MARZO 2021



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- 7 **Introduzione**
Le emergenze promuovono anche reazioni positive
L'indagine SIRD sulla didattica a distanza durante il lockdown
Emergencies also promote positive reactions
The SIRD survey on distance learning during the lockdown
Antonio Marzano, Ira Vannini
- 13 **Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19**
The answers of the school teachers to the COVID-19 emergency
Pietro Lucisano, Andrea Marco De Luca, Silvia Zanazzi
- 52 **Insegnare ai tempi del lockdown. Le differenze regionali.**
Teaching in the time of lockdown. Regional differences
Roberto Trincherò
- 73 **La Didattica a Distanza e la scuola che non lascia indietro nessuno. Prime analisi di regressione.**
Distance learning and the school that leaves no one behind.
First regression analyses
Andrea Ciani, Aurora Ricci

100 **La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD**
Let the teachers speak: A preliminary qualitative analysis of categories and subcategories in SIRD data
Federico Batini, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

157 **Bibliografia**

I.

Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19 The answers of the school teachers to the COVID-19 emergency

Pietro Lucisano, Andrea Marco De Luca, Silvia Zanazzi

L'idea di avviare una ricerca da realizzare in collaborazione con gli insegnanti per descrivere e meglio comprendere i problemi che si stavano presentando durante il periodo pandemico è emersa all'indomani del lockdown decretato nel mese di marzo dello scorso anno in una riunione del Direttivo della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD). Nei giorni immediatamente successivi è stato elaborato un questionario che potesse aiutare a descrivere i diversi problemi nati dalla improvvisa necessità di passare dalla didattica in presenza alla didattica a distanza. La diffusione del questionario a livello nazionale, proposto attraverso la piattaforma Google moduli, ha visto coinvolte le associazioni degli insegnanti ed è anche grazie alla loro convinta partecipazione che è stato possibile raggiungere un significativo numero di docenti sull'intero territorio nazionale.

1. La struttura del questionario

Considerate le condizioni in cui ci si poteva muovere, nelle prime settimane di pandemia abbiamo costruito assieme un questionario on line che è stato poi proposto attraverso la piattaforma google moduli. Nonostante gli sforzi di ridurlo ad una dimensione essenziale, il questionario, nella sua versione definitiva, è composto da 122 domande chiuse e sei domande aperte.

Abbiamo ridotto l'anagrafica al minimo, anche per dare agli insegnanti la massima libertà di esprimersi. Gli insegnanti hanno risposto in forma anonima, indicando solo il Comune della scuola di appartenenza, l'ordine di scuola, l'età e il ruolo e, per la secondaria, la disciplina insegnata.

La struttura del questionario ruota intorno a dieci grandi tematiche:

1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica.
2. Gli strumenti tecnologici utilizzati.
3. Le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona.
4. Le strategie didattiche utilizzate.
5. La preparazione degli insegnanti a svolgere la didattica a distanza (DAD).
6. Le criticità incontrate nella DAD.
7. La qualità delle forme di collaborazione attivate.
8. I problemi incontrati nella valutazione degli studenti.
9. Gli interventi realizzati per gli studenti con DSA e BES.
10. La valutazione complessiva dell'esperienza.

Abbiamo previsto, inoltre, sei domande aperte con un ampio spazio per le risposte. L'analisi delle risposte a queste domande, che sarà presentata nei capitoli successivi, ci consente di ascoltare la voce degli insegnanti e le loro riflessioni e di capire come hanno vissuto l'esperienza. In questi spazi aperti abbiamo chiesto agli insegnanti di indicarci quali fossero secondo loro i punti di forza e di debolezza della esperienza di didattica a distanza, quali fossero le difficoltà degli studenti nel seguirla e quali fossero le loro riflessioni e i loro commenti da insegnanti su questa esperienza. Abbiamo, infine, chiesto loro di fornirci una stima, a partire dal numero di alunni nelle loro classi, degli studenti pienamente raggiunti dalla didattica a distanza durante la fase di emergenza Covid, di quelli solo parzialmente raggiunti e di quelli che invece non sono stati per nulla raggiunti.

La rilevazione dei dati è stata condotta da aprile a giugno 2020.

La diffusione del questionario nelle scuole è stata sollecitata attraverso i rapporti tra i docenti universitari di area pedagogica e le scuole con il supporto delle associazioni AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM e SALTAMURI.

2. L'unità di analisi raggiunta

Il questionario on line, proposto a insegnanti di tutti gli ordini di scuola, è stato raggiungibile dall'8 aprile al 15 giugno 2020. In questo intervallo di 11 settimane hanno risposto 16.133 insegnanti. In analisi successive verificheremo se ci sono differenze significative nelle risposte in relazione al procedere del tempo. Come si può vedere nella figura 1, le risposte hanno un andamento che in parte risponde alla diffusione progressiva dell'informazione sul questionario, con alcuni picchi nelle settimane intermedie ed un progressivo calo nelle ultime settimane di scuola.

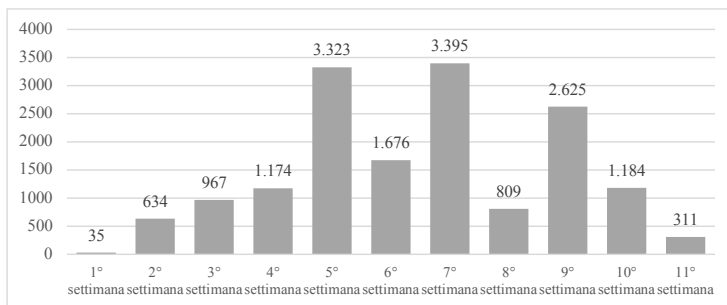


Figura 1: Andamento delle risposte al questionario SIRD nel corso della rilevazione

Gli insegnanti che hanno collaborato alla ricerca non possono essere considerati un campione rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani. In particolare, il fatto che siano

stati raggiunti sulla base di sollecitazioni delle loro associazioni o di pedagogisti universitari fa sì che siano rappresentativi della parte più sensibile degli insegnanti e la stessa modalità on line ha probabilmente selezionato coloro che hanno risposto. Le risposte indicano la percezione di insegnanti che rappresentano solo parzialmente il complesso dei colleghi. Dunque, è necessaria cautela nella loro interpretazione in una dimensione nazionale.

L'unità di analisi raggiunta è composta da 1.910 educatori della scuola dell'infanzia, 6.831 insegnanti di scuola primaria, 4.003 insegnanti di scuola secondaria di primo grado, 3.272 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e 117 insegnanti che lavorano nei C.P.I.A., nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti.

In questa presentazione faremo riferimento soprattutto alle risposte degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, anche se riteniamo di grande interesse le indicazioni provenienti dai settori meno rappresentati (CIPIA, FP, EDA).

Per quanto riguarda il ruolo degli insegnanti che hanno risposto, abbiamo insegnanti curricolari e di sostegno, titolari e supplenti come è descritto nella figura 2. Da rilevare l'alto numero di supplenti della scuola secondaria di primo grado, dove tra curricolari e sostegno si arriva al 25% di coloro che hanno risposto, e di secondo grado dove i supplenti sono complessivamente il 21%. Questo dato fa riflettere sullo sciagurato blocco del turn over degli insegnanti effettuato dalla Ministra Gelmini che ha portato negli anni alla perdita di 87.000 posti di ruolo. Merita inoltre riflettere sul fatto che nel sostegno il rapporto tra titolari e supplenti è di poco inferiore al 50% in tutti gli ordini di scuola.

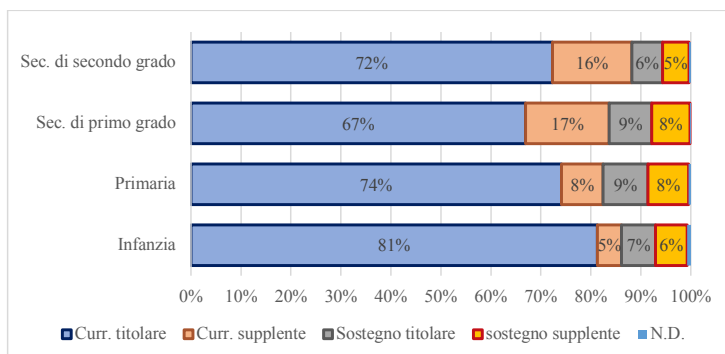


Figura 2: Composizione della unità di analisi secondo il ruolo degli insegnanti

Gli insegnanti che hanno risposto sono circa il 2% degli insegnanti italiani, con un'ampia rappresentazione del territorio nazionale. Le risposte, infatti, provengono da 1.834 comuni, pari a circa il 23% dei comuni italiani. La popolazione scolastica dei comuni dove insegnano i docenti che fanno parte della nostra unità di analisi rappresenta più del 70% della popolazione studentesca italiana (Figura 3).



Figura 3: Distribuzione territoriale per Comune dei questionari ricevuti

Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19

Quando abbiamo lanciato la ricerca, non avevamo chiara la dimensione che avrebbero avuto le risposte. Con il passare delle settimane ci siamo resi conto della mobilitazione che si era creata e ci siamo posti l'obiettivo di raggiungere il 2% degli insegnanti delle diverse regioni italiane. In realtà non siamo riusciti nell'intento (Tabella 1) e la raccolta delle risposte ha avuto nelle singole regioni esiti differenti, legati sia alla nostra capacità di penetrare in alcuni territori sia, forse, alla maggiore o minore facilità di accesso ai supporti informatici nelle varie aree del paese.

	N	% su insegnanti della regione
Abruzzo	581	2,90%
Basilicata	188	1,90%
Calabria	371	1,10%
Campania	595	0,60%
Emilia-Romagna	3.424	6,10%
Friuli-Venezia Giulia	83	0,50%
Lazio	1.918	2,50%
Liguria	128	0,70%
Lombardia	3.053	2,50%
Marche	160	0,70%
Molise	59	1,20%
Piemonte	912	1,50%
Puglia	920	1,50%
Sardegna	111	0,40%
Sicilia	512	0,60%
Toscana	1.160	2,20%
Trentino-Alto Adige	434	5,60%
Umbria	170	1,30%
Valle d'Aosta	310	13,50%
Veneto	995	1,60%
Italia	16.084	2,00%

Tabella 1: Risposte ricevute al questionario SIRD per Regione e percentuale su insegnanti della regione

Merita osservare che durante il periodo in osservazione gli insegnanti, oltre al carico ulteriore di lavoro, sono stati esposti ad una grande quantità di rilevazioni da parte delle istituzioni centrali e da parte di singoli ricercatori e che il risultato raggiunto con la nostra indagine costituisce certamente un segno di grande

disponibilità a collaborare e probabilmente anche un credito al modello di ricerca collaborativa che abbiamo proposto.

Le caratteristiche anagrafiche degli insegnanti che hanno risposto corrispondono al dato nazionale che vede i nostri insegnanti tra i più anziani dell'OECD. Se si considerano gli insegnanti titolari di età inferiore ai 35 anni la percentuale non raggiunge il 6% in nessun ordine di scuola. Significativa inoltre è l'età dei supplenti, il 27% dei quali ha più di 45 anni.

		inferiore a 35 anni	da 35 a 45 anni	da 45 a 55 anni	superiore a 55 anni
Infanzia	Titolari	5,8%	31,4%	38,2%	24,6%
	Supplenti	20,2%	38,0%	33,3%	8,5%
Primaria	Titolari	5,7%	25,6%	42,1%	26,6%
	Supplenti	36,7%	38,2%	21,1%	3,9%
Scuola secondaria di primo grado	Titolari	5,2%	26,3%	40,0%	28,5%
	Supplenti	33,0%	41,3%	20,4%	5,3%
Scuola secondaria di secondo grado	Titolari	3,9%	19,3%	39,8%	37,0%
	Supplenti	36,6%	35,0%	22,7%	5,8%

Tabella 2: Caratteristiche anagrafiche degli insegnanti per ruolo

3. La rimodulazione della programmazione didattica

Il 5 marzo chiudono le scuole e pochi giorni più tardi il paese va in *lockdown*. Gli insegnanti si trovano a dover improvvisamente ristrutturare il lavoro che avevano programmato. Da un giorno all'altro cambia tutto e necessariamente si deve provvedere a ri-

costruire e riprogrammare la didattica¹. Così con la prima serie di domande abbiamo cercato di verificare in che misura l'emergenza abbia richiesto una rimodulazione della programmazione didattica. Per verificare questo aspetto il questionario prevedeva 6 domande costruite con la tecnica di Likert su una scala a 5 passi. Nella tabella 3 presentiamo le percentuali di risposta dell'intera unità di analisi, che evidenziano come gli insegnanti si siano trovati a dover rivedere molteplici aspetti della loro programmazione, dai tempi richiesti per il lavoro alle strategie didattiche e alle modalità di valutazione.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Del tutto
Obiettivi di apprendimento	5%	24%	40%	25%	7%
Strategie didattiche	1%	5%	25%	45%	25%
Modalità di valutazione	2%	8%	25%	38%	28%
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali (per esempio contatto individuale con gli studenti in difficoltà)	1%	8%	27%	39%	25%
Monte ore settimanale effettivo di DAD (sia per la preparazione sia per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL	1%	7%	22%	37%	32%
Collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/consiglio di classe, il dipartimento – o i colleghi della stessa disciplina –, il collegio docenti)	3%	17%	34%	33%	13%

Tabella 3: In che misura si è reso necessario intervenire con una rimodulazione sui seguenti aspetti dell'attività didattica. Percentuali sull'intera unità di analisi

- 1 Il decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, *Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19*, all'articolo 1, comma 2, lettera p), prevede la possibilità di svolgere "a distanza" le attività didattiche delle scuole di ogni ordine e grado per contenere i rischi derivanti dalla pandemia.

In modo più sintetico, utilizzando la media che si ottiene assegnando un punteggio progressivo da 1 a 5 alle risposte per ogni singola domanda, possiamo osservare le differenze di impegno richiesto tra i diversi ordini di scuola. Ne emerge che l'impatto è stato significativamente più forte nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria e relativamente meno pesante nella scuola secondaria. La rimodulazione degli obiettivi di apprendimento è avvenuta in un tempo molto breve, contestualmente alla verifica della funzionalità degli strumenti e all'incremento dell'attività individuale e collegiale degli insegnanti.

	Infanzia	primaria	I grado	II grado
Obiettivi di apprendimento	3,4	3,1	2,9	2,8
Strategie didattiche	4,1	4,0	3,8	3,7
Modalità di valutazione	3,7	4,0	3,7	3,6
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali	3,9	3,9	3,7	3,6
Monte ore settimanale effettivo di DAD (sia per la preparazione sia per il contatto a distanza) rispetto al monte ore settimanale di insegnamento frontale previsto dal CCNL	3,6	4,1	3,9	3,7
Collegialità (rapporto tra la programmazione del singolo docente, il team di sezione-classe/consiglio di classe, il dipartimento – o i colleghi della stessa disciplina –, il collegio docenti)	3,5	3,4	3,3	3,1

*Tabella 4: Rimodulazione della didattica.
Valori Medi di ciascuna domanda per ciclo scolastico*

Gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di primaria sono dovuti intervenire in misura maggiore su obiettivi e strategie didattiche e hanno dovuto esprimere un maggiore impegno collegiale (Figura 4).

Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19

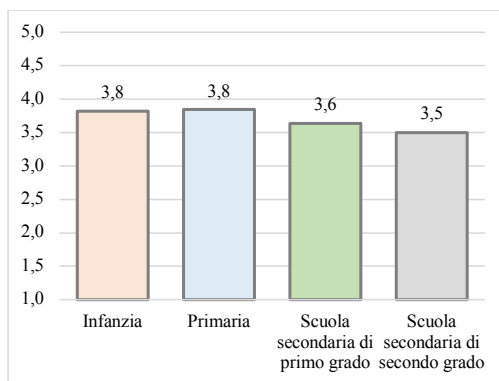


Figura 4: Valori medi della Scala. Rimodulazione per ciclo scolastico

L'analisi fattoriale (metodo massima verosimiglianza, rotazione Oblimin) conferma che l'insieme delle domande costituisce una scala con un unico fattore (alfa .77). La scala che emerge dal totale delle risposte ha una distribuzione con una asimmetria negativa (-.316), con una prevalenza dunque di valori alti.

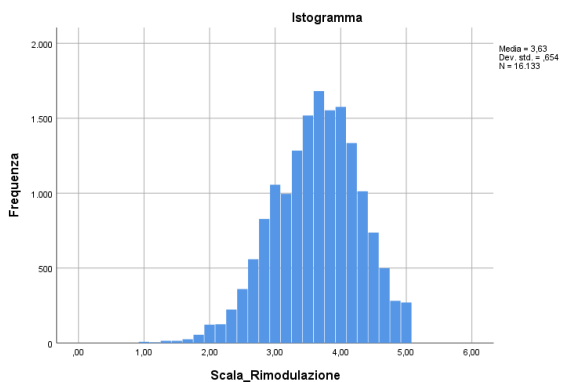


Figura 5: Scala rimodulazione grafico istogramma

Probabilmente, anche per la collocazione geografica dell'epidemia, nella prima fase di emergenza la rimodulazione si è resa necessaria in misura maggiore nelle aree del nord del paese (Nord est e Nord ovest 3,8) e in misura lievemente minore nel Mezzogiorno (Sud 3,5 e Isole 3,6).

4. Gli strumenti tecnologici utilizzati

L'impossibilità di avere un contatto diretto con gli studenti ha costretto a ricorrere a strumenti diversi per la comunicazione e lo svolgimento della didattica. Le scelte degli insegnanti sono state condizionate dalla diversa familiarità con questi strumenti e dalla diversa dotazione, accessibilità e familiarità nell'uso degli strumenti da parte degli studenti e delle loro famiglie.

Nel questionario abbiamo proposto una classificazione degli strumenti tecnologici utilizzati in 15 item, riportati nella tabella 5. Se consideriamo il totale delle risposte, risulta che lo strumento a cui la maggior parte degli insegnanti ha fatto ricorso siano state le piattaforme digitali, seguite dagli strumenti di messaggistica istantanea. Tra gli strumenti meno utilizzati vi sono i social e il sito della scuola. È evidente che i siti scolastici, che avrebbero potuto funzionare da riferimento per la gestione della didattica a distanza, non erano stati predisposti per queste funzioni e dunque non hanno potuto svolgere il ruolo di riferimento per il raggiungimento degli studenti e di snodo per la didattica. Probabilmente la pressione sulle scuole, che sono state messe in competizione sul reclutamento degli studenti, ha portato a progettare i siti scolastici come vetrine per i genitori e come rendicontazione trasparente dell'azione amministrativa, piuttosto che come supporto all'attività didattica.

L'analisi evidenzia differenze significative tra le scelte di strumenti da parte degli insegnanti in relazione ai diversi cicli scolastici. Nella scuola per l'infanzia al primo posto nelle scelte troviamo le chat (4,3), seguite dal telefono (3,6), cosa che rende l'idea dell'impegno richiesto agli insegnanti per prendere contatto con le famiglie, che hanno necessariamente dovuto intervenire come

Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19

mediatori del rapporto a distanza tra educatrici e bambini. Nella scuola primaria dopo le chat (4), troviamo ancora le mail (3,8) ed il registro elettronico (3,8); diversamente, nella scuola secondaria troviamo al primo posto le piattaforme digitali (4,5), assieme alle classi virtuali e al registro elettronico.

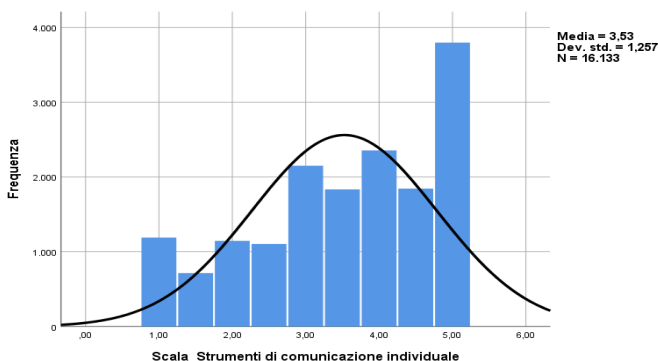
	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto	media
Piattaforme digitali (per es. Google Suite for Education, Google Meet)	7,1%	4,5%	7,6%	16,7%	64,1%	4,3
Messaggistica istantanea e chat di gruppo (WhatsApp, Telegram, Google Hangouts, etc.)	10,5%	8,9%	11,1%	20,3%	49,2%	3,9
E-mail	9,9%	11,3%	15,3%	24,8%	38,7%	3,7
Registro elettronico	16,5%	10,2%	7,0%	21,3%	45,0%	3,7
Classe virtuale per la condivisione di materiali, lo svolgimento di attività in gruppo o individuali, e la consegna compiti (per es. Google Classroom)	20,0%	7,9%	8,7%	15,2%	48,2%	3,6
App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, fogli di calcolo, presentazioni, etc. (per es. Google Moduli, Google Documenti)	15,0%	12,8%	15,4%	23,3%	33,5%	3,5
Materiali multimediali gratuiti	13,1%	14,7%	24,9%	25,6%	21,8%	3,3
Youtube	13,3%	15,0%	25,3%	27,4%	19,0%	3,2
Telefono	19,7%	15,8%	18,5%	20,0%	25,9%	3,2
Siti dei libri di testo digitali	27,8%	19,2%	18,8%	18,7%	15,5%	2,7
Sito della scuola	37,9%	22,3%	13,7%	12,9%	13,3%	2,4
RaiPlay	56,5%	17,9%	15,4%	7,9%	2,4%	1,8
Canali	61,3%	16,4%	12,4%	6,7%	3,2%	1,7
Blog	75,5%	11,0%	7,2%	4,3%	2,0%	1,5
Social (per es. Facebook, Instagram)	81,3%	9,1%	5,4%	2,6%	1,5%	1,3

Tabella 5: Strumenti di comunicazione utilizzati. Valori percentuali dell'intera unità di analisi ordinati sulla base del valore medio per item

Per sintetizzare i dati abbiamo utilizzato l'analisi fattoriale che ci ha restituito un modello a tre fattori escludendo tre degli item previsti (sito della scuola, registro elettronico, email). Le tre scale che sintetizzano le risposte sono dunque:

- Strumenti di comunicazione individuale: telefono, sms. (alfa di Cronbach .72).
- Strumenti di presentazione: canali, Youtube, RaiPlay, materiali on line, social, blog, siti dei libri di testo (alfa di Cronbach .72).
- Strumenti di comunicazione sincrona: piattaforme, app interattive, classe virtuale (alfa di Cronbach .69).

Le differenze risultano più evidenti se osserviamo la diversa distribuzione dei valori delle risposte alle tre scale (Figura 6). Le scale degli strumenti di comunicazione individuale e degli strumenti interattivi presentano una asimmetria negativa, cioè i valori spostati verso le risposte che segnalano un forte ricorso a questi strumenti, mentre la scala degli strumenti multimediali ha un andamento opposto.



Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19

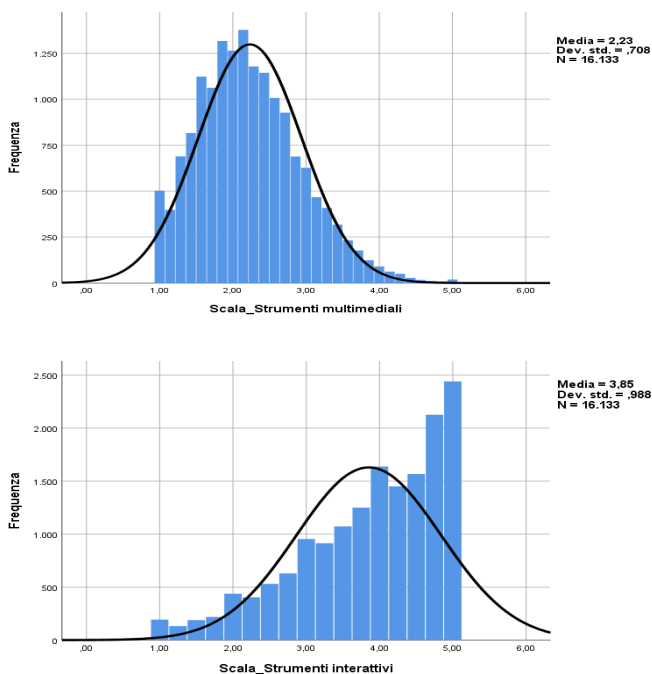


Figura 6: Scale relative agli strumenti utilizzati

Le differenze nelle scale relative agli strumenti utilizzati sono significative in relazione ai diversi ordini di scuola (Figura 7), con una accentuazione nella scuola dell'infanzia e primaria al ricorso a strumenti di comunicazione individuale ed un maggiore uso di strumenti interattivi nella scuola secondaria.

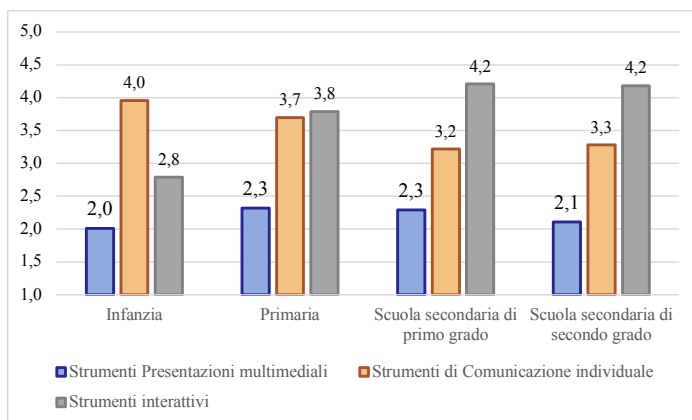


Figura 7: Valori medi delle scale relative agli strumenti di comunicazione per ordine di scuola

5. Le strategie didattiche

Gli strumenti descritti per comunicare con gli studenti consentono ovviamente diverse possibilità di utilizzo. Le scelte fatte rispondono in parte al modo in cui gli insegnanti svolgevano tradizionalmente la loro didattica e in parte innestano nuovi vincoli, legati sia ai limiti degli strumenti stessi, sia alla padronanza degli insegnanti nell'utilizzarli. Nei mesi che hanno seguito l'inizio della pandemia abbiamo assistito ad una continua implementazione delle funzionalità delle diverse piattaforme e dei diversi supporti tecnologici. Ci siamo chiesti dunque quali fossero state le modalità didattiche utilizzate dagli insegnanti nei diversi ordini di scuola.

Le tredici domande del questionario ci restituiscono un quadro che evidenzia come nella situazione di difficoltà abbia prevalso l'uso di modalità trasmissive rispetto alle modalità interattive. È noto come le situazioni di difficoltà finiscono per portare ad assumere le strategie didattiche più sperimentate e consolidate (SIREM, 2020), che in qualche misura rispondono di più al

Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19

modello tradizionale di insegnamento al quale gli insegnanti sono stati esposti sia nella loro esperienza scolastica, sia nella loro esperienza universitaria.

La sperimentazione di percorsi didattici innovativi richiede condizioni di sicurezza e di padronanza degli strumenti e disponibilità di tempo che, nella fase di emergenza, evidentemente non c'era. La tabella 6 presenta le risposte degli insegnanti ordinate secondo la media di ciascun item e consente di rilevare come le modalità didattiche trasmissive, evidenziate in rosa, in tutti gli ordini di scuola, abbiano prevalso sulle modalità interattive.

	Infanzia	Primaria	Scuola secondaria I grado	Scuola secondaria II grado	Totale
Trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)	3,9	4,5	4,4	4,1	4,3
Spiegazioni in presenza (video lezioni)	2,5	3,9	4,4	4,5	4,0
Intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)	2,4	4,2	4,2	4,1	4,0
Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi	2,9	4,0	3,8	3,6	3,7
Compiti a casa e studio individuale	2,4	3,8	3,8	3,7	3,6
Libri di testo	1,6	3,8	3,7	3,5	3,4
Spiegazioni registrate (audio o video) in differita	3,8	3,8	2,9	2,5	3,3
Presentazioni di lavori individuali da parte di studenti o gruppi]	1,4	2,0	2,8	2,8	2,3
Classe capovolta	1,2	1,8	2,4	2,2	2,0
Discussione collettiva sincrona (in presenza)	1,6	1,9	2,0	2,2	2,0
Lavori di gruppo non strutturato	1,5	1,9	2,1	2,2	2,0
Laboratori virtuali	2,1	1,9	2,0	2,0	1,9
Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti	1,3	1,6	2,1	2,3	1,8

Tabella 6: Valori medi delle risposte sulle strategie didattiche adottate per ciclo scolastico sull'intera unità di analisi

I fattori che emergono dall'analisi fattoriale dividono in modo evidente questi due approcci e ci consentono di sintetizzare le modalità didattiche in due scale: modalità interattive (alfa di Cronbach .83) e modalità trasmissive (alfa di Cronbach .70).

Per meglio comprendere la distribuzione delle scale possiamo fare riferimento ai due istogrammi dei punteggi di scala (Figura 8), che mostrano asimmetrie opposte: le modalità interattive con la coda della curva verso i punteggi più alti e la moda sul punteggio 1, le modalità trasmissive con un andamento spostato verso i valori alti e il valore modale a 4.

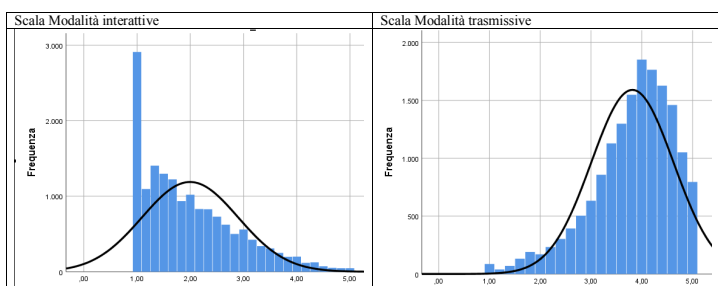


Figura 8: Distribuzione delle due scale relative alle modalità didattiche

Possiamo inoltre notare come questo fenomeno abbia avuto un impatto più forte proprio negli ordini di scuola in cui è maggiormente presente la didattica interattiva, cioè nelle scuole dell'infanzia e nella scuola primaria. La difficoltà di rapportarsi con gli alunni e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche, tendenza più evidente nella scuola secondaria. Merita notare inoltre che la scuola secondaria di primo grado tende ad allinearsi alla secondaria di secondo grado più che alla scuola primaria. Se questa tendenza si riscontrasse anche in assenza di situazioni di emergenza sarebbe necessaria una riflessione complessiva sul-

l'impianto dei cicli scolastici e sul rischio che la scuola secondaria di primo grado, sia pure integrata negli istituti comprensivi, rischi di assumere sempre più il ruolo di preparazione alla secondaria di secondo grado piuttosto che quello di segmento forte dell'espletamento dell'obbligo scolastico. Dal confronto tra i 13.624 insegnanti curricolari e i 2.439 insegnanti di sostegno appare un minore ricorso alla didattica trasmissiva, con una differenza significativa in termini statistici, ma meno apprezzabile in termini quantitativi (3,6 rispetto al 3,8 degli insegnanti curricolari), senza che, tuttavia, a questo faccia riscontro un maggiore uso di didattica interattiva, che appare lievemente superiore tra gli insegnanti curricolari. Non risultano invece differenze nell'uso di strategie didattiche tra insegnanti titolari e supplenti.

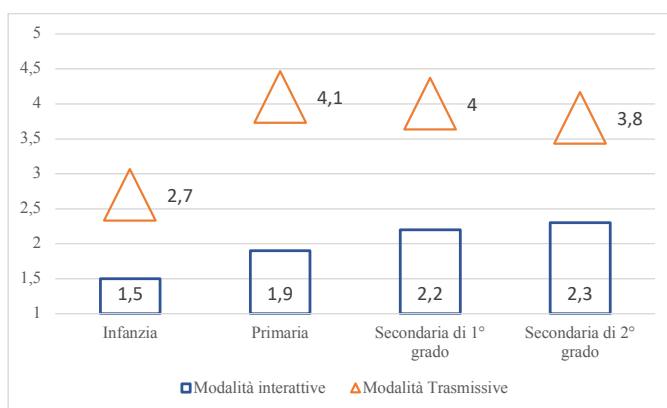


Figura 9: Valori medi delle scale sulle modalità didattiche per ciclo scolastico

6. La preparazione alla didattica a distanza

Secondo alcuni studi condotti durante la pandemia, l'emergenza ha reso evidenti le lacune nella competenza digitale dei docenti italiani (Ceccacci, 2020). La didattica a distanza ha rappresentato, per molti insegnanti, una sfida anche dal punto di vista me-

ramente “tecnico”, relativo all’utilizzo della tecnologia, con il rischio di acuire il divario tecnologico che intercorre tra le generazioni di alunni, nativi digitali, e i docenti stessi, per la maggior parte immigrati digitali (Ciurnelli & Izzo, 2020). Una ricerca condotta dal Censis (2020), che ha coinvolto un campione rappresentativo di oltre 2800 Dirigenti Scolastici sul territorio nazionale, ha messo in luce gravi lacune nella digitalizzazione della scuola italiana, evidenziando le disomogeneità tra territorio e territorio, tra scuola e scuola, sia in termini di scelte e dotazioni tecnologiche, sia in termini di competenze digitali e di educazione all’uso dei media per l’insegnamento e l’apprendimento. Di fronte alla necessità e all’emergenza, quindi, secondo questa fonte solo pochissimi istituti erano già “attrezzati”, nelle diverse componenti scolastiche, per rispondere ad una domanda generalizzata di didattica veicolata a distanza. A simili conclusioni è pervenuto lo studio dell’OECD (2020b), intitolato *Learning remotely when schools close*, che propone alcune riflessioni sulle criticità emerse durante la didattica a distanza nelle scuole del mondo, a partire dai dati della rilevazione PISA 2018. Tra i principali problemi segnalati, oltre alla mancanza, nelle abitazioni degli alunni, di luoghi tranquilli dove dedicarsi alle lezioni online e alle difficoltà di accesso ai dispositivi e alle connessioni internet, vi è la scarsa preparazione e esperienza pratica dei docenti nell’erogazione della DAD (in Italia questo dato, in particolare, risulta significativamente inferiore alle media OECD). L’indagine PISA 2018 aveva già mostrato come, in media, tra i quindicenni dei paesi OECD, un solo alunno su 9 sia in grado di distinguere tra fatti e opinioni a partire da un testo scritto su argomenti non conosciuti. Questo dato suggerisce, secondo l’OECD (2020b), che senza la guida costante e il supporto degli insegnanti è improbabile che gli alunni siano in grado di gestire efficacemente il loro apprendimento in regime di didattica a distanza. Imparare a distanza richiede una maggiore autonomia e autoregolazione e pertanto è necessario che i docenti si focalizzino sulla motivazione e supportino il lavoro dello studente (SIREM, 2020).

Nella nostra indagine abbiamo affrontato questo tema, chiedendoci in che misura gli insegnanti considerassero di avere avuto una preparazione adeguata alla didattica a distanza (DAD). La prima delle quattro domande del nostro questionario che affrontavano questo argomento riguardava l'uso del registro elettronico, che appare adottato nella maggioranza delle scuole, ma presenta una flessione significativa nella scuola dell'infanzia.

Per quanto riguarda la formazione sulle nuove tecnologie erogata a scuola, circa la metà degli educatori di scuola dell'infanzia dichiarano di averne ricevuta e per gli insegnanti degli altri ordini di scuola la percentuale si attesta intorno al 65%. È difficile giudicare se questo dato sia positivo o negativo, il fatto che in sostanza un insegnante su tre non avesse ricevuto alcuna forma di aggiornamento sulle nuove tecnologie e ragionevolmente, considerata anche l'età degli insegnanti, nessuna preparazione di base, fa riflettere. Inoltre, probabilmente la formazione erogata agli insegnanti è stata soprattutto destinata all'uso in classe di strumenti multimediali, e dunque relativamente utile alla didattica a distanza (Tabella 7).

Se invece si affronta il tema della formazione specifica sulla didattica a distanza, si osserva come le risposte positive vadano dal 9,9% della scuola dell'infanzia al 23,4% della scuola secondaria di secondo grado, e come le differenze si accentuino in relazione all'aver avuto esperienza diretta di forme di didattica a distanza. Non stupisce che nell'affrontare l'emergenza siano risultate avvantaggiate quelle realtà che avevano già attivato prima della pandemia forme di e-learning, con un 24% in Sicilia e Sardegna, un 15% nel Nordovest e un 16% del Nordest (Girelli, 2020).

Solo il 6% delle educatrici di scuola dell'infanzia afferma di avere avuto esperienze di DAD, mentre gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado raggiungono il 30%. Questo significa che, nel ciclo scolastico in cui gli insegnanti dichiarano maggiore esperienza, 7 insegnanti su 10 non avevano pratica didattica a distanza, fanno riflettere anche il dato della scuola primaria in cui la formazione risulta di circa il 5% superiore all'esperienza

pratica, e il fatto che parte significativa della formazione dichiarata dagli insegnanti sia avvenuta al di fuori della scuola.

	Infanzia	Primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Nella Sua scuola era già in uso il registro elettronico?	50,6%	93,5%	98,3%	98,8%
Aveva già praticato forme di DAD?	6,1%	11,1%	24,9%	29,5%
Aveva già partecipato a corsi di formazione sulla DAD?	9,9%	14,6%	19,7%	23,4%
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulla DAD?	7,5%	9,3%	13,9%	17,4%
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulle nuove tecnologie?	52,4%	66,0%	64,6%	66,7%

Tabella 7: Preparazione ricevuta ed esperienza degli insegnanti sulla DAD per ciclo scolastico

La scuola sembra invece, secondo le dichiarazioni degli insegnanti, avere reagito in modo più adeguato all'emergenza con una serie di interventi, tra cui il monitoraggio delle risorse disponibili agli studenti e iniziative specifiche per supportare gli studenti non in possesso della necessaria strumentazione. Le iniziative di monitoraggio e valutazione dell'efficacia sono invece state realizzate in una dimensione che è di poco superiore al 60% nella scuola primaria e secondaria e intorno al 50% nella scuola dell'infanzia.

	Infanzia	Primaria	Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
La Sua scuola ha attuato un monitoraggio degli strumenti (computer, tablet, smartphone, LAN) in possesso degli studenti?	57,9%	84,2%	83,5%	76,8%
La Sua scuola ha previsto iniziative specifiche per supportare gli studenti privi della strumentazione necessaria?	68,1%	92,4%	94,3%	93,3%
Nella Sua scuola sono previste forme di monitoraggio e valutazione sull'efficacia della DAD?	56,8%	63,4%	64,8%	63,9%

Tabella 8: Iniziative delle scuole per supporto alla DAD per ciclo scolastico

Abbiamo infine chiesto agli insegnanti in che misura pensassero di integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo l'emergenza. Le risposte indicano che per oltre la metà degli insegnanti l'esperienza è stata fonte di apprendimenti ritenuti utili anche per il futuro. Gli insegnanti che sembrano avere apprezzato di più le potenzialità della DAD sono quelli di scuola secondaria di primo grado, mentre la percentuale minore si rileva nella scuola dell'infanzia (Figura10).

A questo proposito è importante citare il DM 26 giugno 2020, n. 39 che stabilisce le modalità per progettare la ripresa delle attività scolastiche dal mese di settembre 2020 richiedendo, da parte di tutte le scuole, l'elaborazione di un Piano scolastico per la didattica digitale integrata, da adottare in modalità complementare alla didattica in presenza nelle scuole secondarie di secondo grado, nonché dalle istituzioni scolastiche di qualsiasi grado per necessità di contenimento del contagio. Come osserva Capperucci (2020), la didattica digitale integrata (DDI) è stata definita a livello ministeriale con eccessivo entusiasmo come una "metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento", ignorando i limiti e le difficoltà che in alcuni casi ne hanno ridotto la fruibilità e senza considerare che sono ancora pochi i dati disponibili sulla sua efficacia. Sarebbe necessario invece assumere una "postura di ricerca", a maggior ragione se si considera che, agli inizi del 2021, le condizioni epidemiologiche sono ancora incerte e l'auspicato ritorno alla "normalità" pre-pandemica sembra lontano. In questa fase di transizione, l'esperienza di didattica a distanza maturata dagli insegnanti e dalle scuole durante il *lockdown* può essere capitalizzata per innovare le pratiche, valorizzando il potenziale dell'integrazione tra didattica in presenza e didattica a distanza. Per far sì che questo si realizzi, l'apporto della ricerca educativa è fondamentale per informare i processi decisionali e orientare le pratiche a partire da una lettura della realtà con le lenti della scienza.

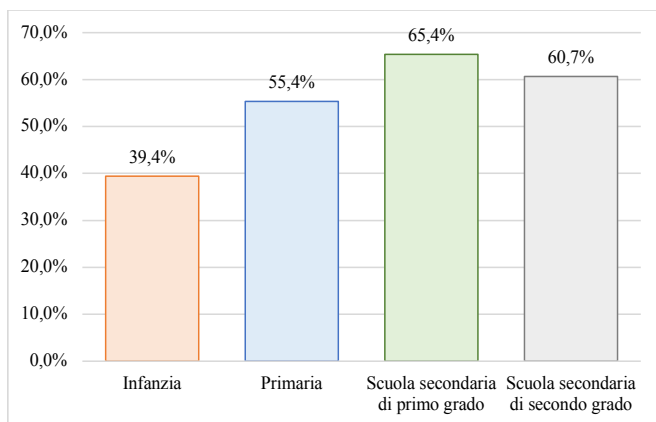


Figura 10: Disponibilità ad utilizzare modalità DAD nella didattica alla fine dell'emergenza

7. Le criticità emerse durante la didattica a distanza

L'esperienza della didattica a distanza in una situazione emergenziale ha presentato, per gli insegnanti, numerose criticità (Figura 11). I risultati dell'indagine rispetto a questo tema mostrano come le principali problematiche siano legate all'aumento dei tempi di lavoro e alla necessità di riorganizzare le modalità di valutazione degli studenti. Non sono mancati i problemi tecnici in relazione alla gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento, nel contatto con gli alunni (connessione internet, fattori di disturbo, difficoltà organizzative) e nella percezione della loro effettiva partecipazione alle attività didattiche, oltre a forme di disagio personale degli insegnanti.

Per quanto riguarda la dimensione delle relazioni all'interno della scuola e tra scuola e famiglie, i risultati della nostra indagine mostrano che, mentre la solidarietà tra colleghi e con la dirigenza è risultata rafforzata nell'emergenza, il rapporto con i genitori ha comportato per gli insegnanti alcune criticità, laddove il supporto fornito non era adeguato o le interferenze eccessive.

Come ha evidenziato anche la SIREM (2020), in regime di didattica a distanza il rischio di esclusione non dipende soltanto dalla carenza di dispositivi o di connessioni, ma anche dalla difficoltà che possono avere le famiglie, specie nella scuola primaria, nel sostenere e supportare i propri figli nell'uso delle tecnologie.

Non stupiscono affatto alcune differenze riscontrate nelle risposte degli insegnanti dei diversi cicli. Per esempio, la ridotta autonomia degli studenti è risultata una criticità molto forte nella scuola dell'infanzia e nella primaria (media 4) e minore nella secondaria di primo grado (3,5) e di secondo grado (3,3); parimenti lo stesso andamento ha avuto la riorganizzazione della programmazione: 3,7 infanzia, 3,4 primaria, 3,2 secondaria di primo grado, 3,1 secondaria di secondo grado. Altri risultati invece erano meno prevedibili, come il picco di criticità nella valutazione degli studenti nella scuola primaria (4,3), dovuto forse al fatto che nella fase di emergenza sono arrivate indicazioni di tipo diverso dalle autorità centrali.

La figura 12 mostra le 3 scale che sono emerse dall'analisi fattoriale:

- Criticità relative ai processi didattici (alfa di Cronbach .82).
- Criticità relative ai rapporti con le famiglie (alfa di Cronbach .76).
- Criticità relative ai rapporti con i colleghi e con la dirigenza (alfa di Cronbach .75).

Come è evidente, non emergono grandissime differenze tra gli ordini di scuola, se non per una maggiore percezione delle difficoltà didattiche nella scuola dell'infanzia e primaria e per una maggiore difficoltà con le famiglie nella scuola secondaria di primo grado.

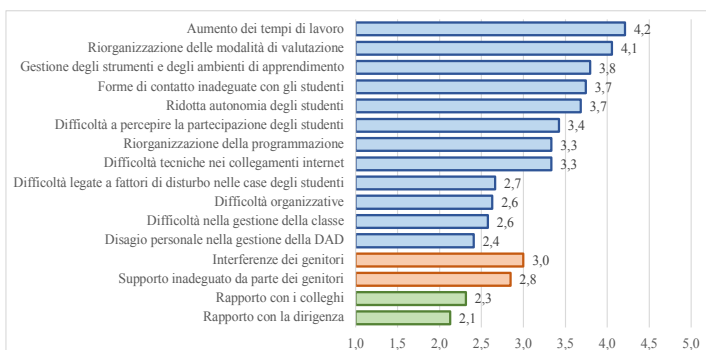


Figura 11: Criticità emerse nell'esperienza DAD: medie per item. Intera unità di analisi

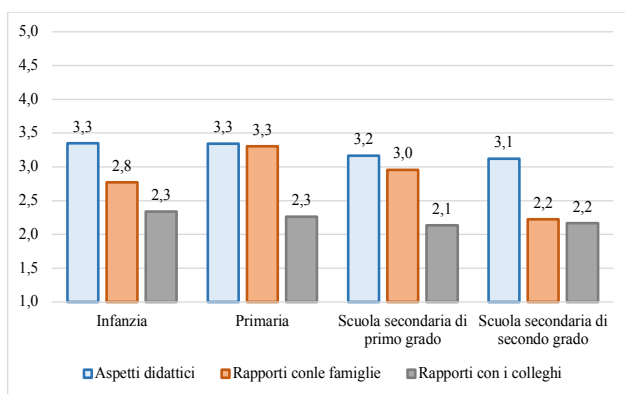


Figura 12: Medie alle scale relative alle criticità durante la DAD per ciclo scolastico

8. La collaborazione

Le domande sulla collaborazione hanno messo in luce “l’altro lato della medaglia” degli aspetti di criticità. Se si osserva l’andamento delle risposte al questionario, infatti, si nota come la situazione di emergenza abbia avuto un impatto positivo impor-

tante sulla dimensione della collaborazione. Se consideriamo le medie dei singoli item (Tabella 9), vediamo che il rapporto con il consiglio di classe si è rivelato particolarmente importante nell'affrontare le difficoltà della DAD. Complessivamente positivi sono risultati anche i rapporti con la scuola e la dirigenza.

Tuttavia, se è vero che circa il 67% degli insegnanti ha dichiarato di avere collaborato abbastanza o molto con il consiglio di classe, è altrettanto vero che almeno 3 insegnanti su 10 hanno invece valutato sporadica o nulla questa collaborazione. Lo stesso vale per la collaborazione con il coordinatore di classe, che sembra essere stata poco significativa per più di un terzo degli insegnanti. Dalla lettura di questi dati emergono le differenze nel livello di collegialità riscontrato all'interno degli istituti scolastici e la presenza di un numero di realtà in cui il docente è solo con la classe.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto	media
Team/Consiglio di classe/sezione	5,5%	10,4%	17,3%	32,0%	34,8%	3,8
Coordinatore di classe	10,6%	9,6%	16,6%	27,0%	36,2%	3,7
Colleghi della sua disciplina o Dipartimento	11,2%	12,2%	20,2%	29,1%	27,4%	3,5
Rappresentante di classe	17,6%	13,7%	17,6%	20,5%	30,6%	3,3
Staff del Dirigente Scolastico	20,5%	21,7%	22,4%	20,4%	15,1%	2,9
Dirigente Scolastico	20,3%	22,5%	23,2%	19,7%	14,3%	2,9
Animatore digitale, team digitale	27,6%	19,0%	20,5%	17,5%	15,5%	2,7
Collegio Docenti	23,4%	26,2%	23,6%	18,9%	7,9%	2,6
Altri genitori della classe	30,0%	20,7%	21,5%	18,6%	9,2%	2,6
Esperti esterni (università, formatori, ecc.)	64,7%	14,2%	11,4%	6,7%	3,0%	1,7
Esperti attivati per rapporti personali	70,9%	12,7%	9,2%	4,3%	2,7%	1,6

Tabella 9: Rapporti di collaborazione durante la DAD: percentuali e valore medio per item. Intera unità di analisi

La figura 13 rappresenta le scale che riassumono questi item per ordine di scuola. Osservandolo si nota come la collaborazione con i consigli di classe sia stata percepita in modo maggiore nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado e in misura significativamente minore nella secondaria di secondo grado. Nella scuola dell'infanzia e nella primaria si evidenzia, inoltre, una maggiore collaborazione con le famiglie che diminuisce significativamente nella scuola secondaria. La secondaria di primo grado è il ciclo in cui si è riscontrata una maggiore collaborazione a livello di scuola.

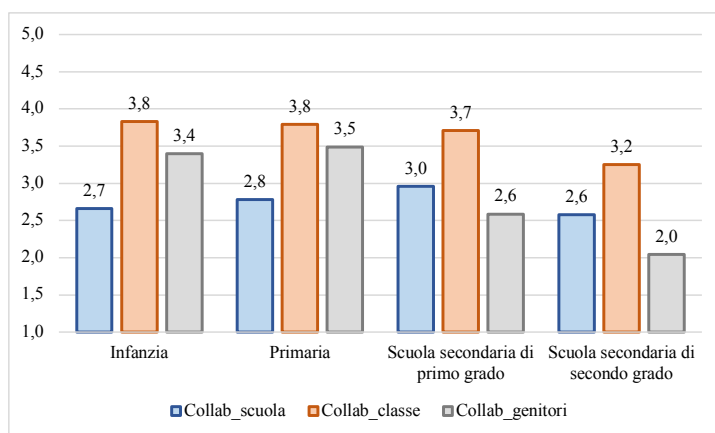


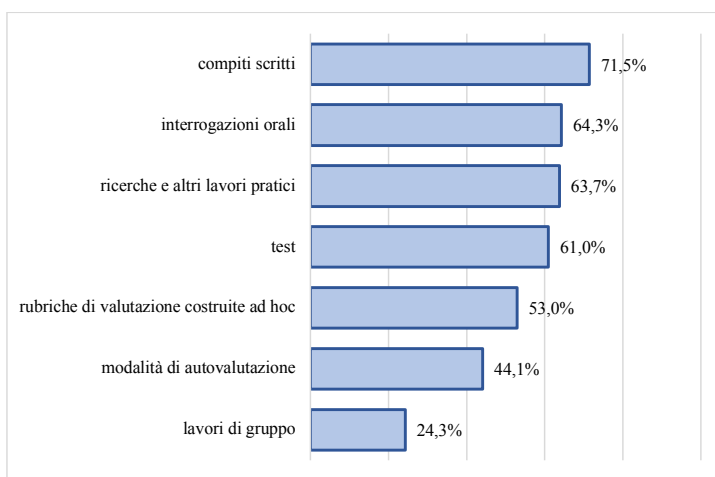
Figura 13: Valori medi delle scale di collaborazione per ciclo scolastico

9. Modalità di valutazione degli studenti

Come già anticipato nel paragrafo relativo alle criticità della didattica a distanza, la valutazione degli apprendimenti ha rappresentato uno degli aspetti più difficili da affrontare per gli insegnanti. Le domande del questionario erano finalizzate ad indagare due aspetti: il tipo di indicazioni seguite nell'approntare modalità di valutazione del profitto e il tipo di strumenti utiliz-

Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19

zati per la valutazione stessa. La maggior parte degli insegnanti (73%) in regime di didattica a distanza ha cambiato i propri criteri di valutazione. Le indicazioni su come affrontare la valutazione sono pervenute dal collegio docenti (87% degli insegnanti) e dal Ministero (74%). Per quanto riguarda gli strumenti, compiti scritti e interrogazioni orali, seguiti da ricerche e test hanno continuato a prevalere anche in regime di DAD, mentre un numero minore di insegnanti dichiara di aver utilizzato lavori di gruppo, di aver attivato modalità di autovalutazione e di aver predisposto rubriche valutative ad hoc (Figura 14).



*Figura 14: Strumenti di valutazione utilizzati durante la DAD
Intera unità di analisi*

Gli strumenti per la valutazione sono stati utilizzati in maniera differente nei diversi ordini di scuola. Osservando la figura 15 si nota come nella scuola primaria l'uso dei lavori di gruppo sia risultato difficoltoso, mentre sono state invece più frequentemente attivate forme di autovalutazione in dialogo con gli studenti. Nell'ordine, compiti scritti, interrogazioni, test e ricerche

rimangono comunque gli strumenti maggiormente utilizzati nella scuola primaria. Nella secondaria di primo grado i compiti scritti, le ricerche e i lavori pratici, i test prevalgono rispetto alle altre tipologie di strumenti, comprese le interrogazioni. Nella secondaria di secondo grado il ruolo principale viene svolto invece da queste ultime, seguite da compiti scritti, ricerche e altri lavori pratici, test. Si riscontra anche un uso maggiore dei lavori di gruppo rispetto agli altri ordini di scuola. Infine, va specificato che gli item proposti risultano poco adeguati alla valutazione nella scuola dell'infanzia e dunque non si prestano ad una analisi comparativa.

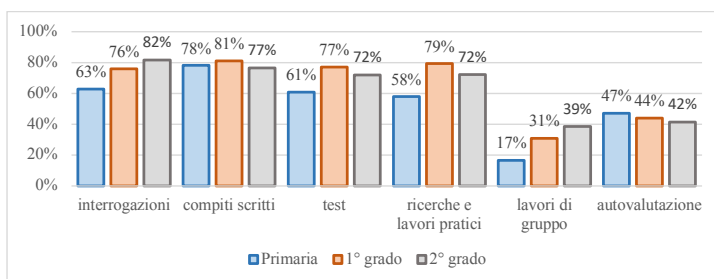


Figura 15: Strumenti di valutazione utilizzati durante la DAD per ciclo scolastico

10. Interventi per DSA e BES

Alcune domande del questionario riguardano gli interventi a favore degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi Speciali (BES). Dalle risposte emerge che per gli studenti con DSA e BES il lavoro di rimodulazione del PEI è avvenuto nel 55% dei casi, mentre il PDP è stato rimodulato solo nel 44% dei casi. Nella maggior parte dei casi è stato necessario predisporre ulteriore materiale personalizzato e trovare nuove specifiche modalità di contatto tra alunno e docente, anche avvalendosi della mediazione delle famiglie.

Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19

La tabella 10 riporta le risposte degli insegnanti riguardo gli interventi effettuati a favore degli studenti con DSA o BES, divise per ordine di scuola. Dal quadro complessivo emerge una maggiore attenzione e attivazione su queste problematiche all'interno degli istituti comprensivi e invece una minore attivazione all'interno della scuola secondaria di secondo grado. Nello specifico, osserviamo come nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado sia stato nettamente maggiore il coinvolgimento delle famiglie nel valutare, insieme agli insegnanti, la nuova situazione. Lo stesso vale per l'uso di materiali personalizzati e per l'attivazione di modalità specifiche di interazione a distanza con gli alunni. La rimodulazione del PEI è avvenuta in più del 60% dei casi nella scuola dell'infanzia e in poco meno del 60% dei casi nella scuola primaria. La necessità di ausili e sussidi didattici (hardware e software) risulta maggiore nella scuola secondaria di primo grado, seguita dalla primaria e dalla secondaria di secondo grado. Nella secondaria di primo grado la scuola ha fornito gli ausili e sussidi agli alunni in oltre 60% dei casi, mentre nella secondaria di secondo grado e nella primaria tale percentuale si attesta intorno al 50%.

	Infanzia	Primaria	1° grado	2° grado
Il PDP è stato rimodulato	50,8%	47,5%	42,5%	36,1%
Lo studente ha avuto necessità di impiego di altri ausili e sussidi didattici (hardware, software didattici)	35,6%	52,1%	53,5%	41,8%
L'ulteriore strumentazione tecnologica necessaria è stata fornita dalla scuola	27,9%	51,8%	64,4%	49,4%
Sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PDP	49,2%	57,7%	57,3%	51,6%
Il PEI è stato rimodulato	61,4%	59,6%	56,8%	43,2%
Sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PEI	59,1%	65,6%	65,8%	53,8%
È stato previsto l'uso di ulteriore materiale personalizzato	71,2%	85,5%	86,8%	67,7%
Sono state contattate le famiglie per valutare insieme la nuova situazione	80,6%	88,7%	82,5%	64,1%
Sono state previste specifiche modalità di interazione a distanza tra l'alunno e il/i docente/i	77,2%	87,4%	84,8%	65,6%

Tabella 10: Interventi per DSA e BES per ciclo scolastico. Intera unità di analisi

La figura 16 mostra le differenze tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno nella percezione degli interventi a sostegno degli studenti con DSA o BES, per ordine di scuola. Si nota come nella scuola dell'infanzia vi sia una sostanziale condivisione degli interventi tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, mentre nella primaria e secondaria di primo grado comincia ad evidenziarsi uno scostamento significativo che diventa assai più evidente nella scuola secondaria di secondo grado.

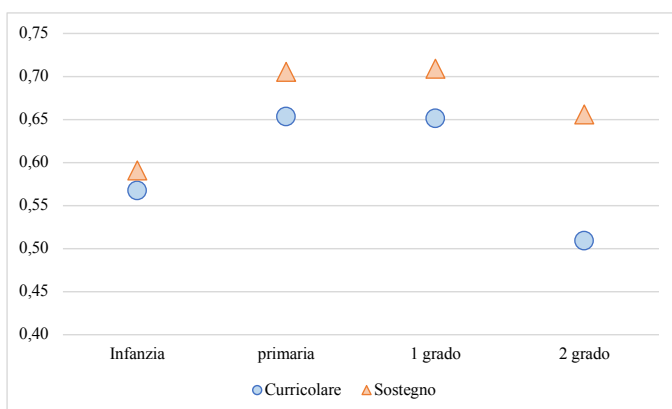


Figura 16: Percezione degli interventi a favore di studenti con DSA o BES da parte degli insegnanti curricolari e degli insegnanti di sostegno

11. La stima degli studenti raggiunti

Sappiamo che uno dei temi prevalenti del dibattito sulla didattica a distanza ha riguardato i rischi di esclusione e di povertà educativa (Nuzzaci et al., 2020; OECD, 2020a; Save the Children, 2020; SIREM, 2020; UNDP, 2020; UNESCO, 2020). Per questo abbiamo chiesto agli insegnanti di fornirci una stima degli studenti pienamente raggiunti con le attività didattiche, di quelli parzialmente raggiunti e di quelli non raggiunti, a partire dal numero complessivo degli studenti delle classi in cui hanno insegnato durante il periodo in esame. Nonostante le problematiche

rilevate, di cui si discuterà in seguito, va prima di tutto evidenziato il grande sforzo per raggiungere i singoli studenti attraverso telefonate, messaggi, ricerca sui social che ha impegnato i docenti di tutti gli ordini di scuola, e in particolare di infanzia e primaria (Girelli, 2020). Va sottolineato, inoltre, il ruolo essenziale svolto dalla scuola nel mantenere vive le relazioni tra insegnanti e alunni e tra gli alunni in un momento di grande difficoltà. Su questo tema è utile citare una ricerca condotta dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, alla quale hanno partecipato circa 2000 insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria di tutte le regioni italiane. Nelle risposte al questionario somministrato tra maggio e giugno 2020, la quasi totalità del campione ha dichiarato che la motivazione principale per l'utilizzo della DAD scaturiva da una dimensione affettivo-relazionale, ossia dalla volontà di mantenere una relazione sia con il gruppo classe che con ogni singolo alunno (Ciurnelli & Izzo, 2020).

Complessivamente, la nostra indagine mostra che la percentuale stimata degli alunni non raggiunti dalla DAD è tra il 6 e l'8%, quella dei parzialmente raggiunti è tra il 16 e il 18%, tranne che per la scuola dell'infanzia dove si raggiunge il 13% dei non raggiunti e il 24% dei parzialmente raggiunti (Figura 17).

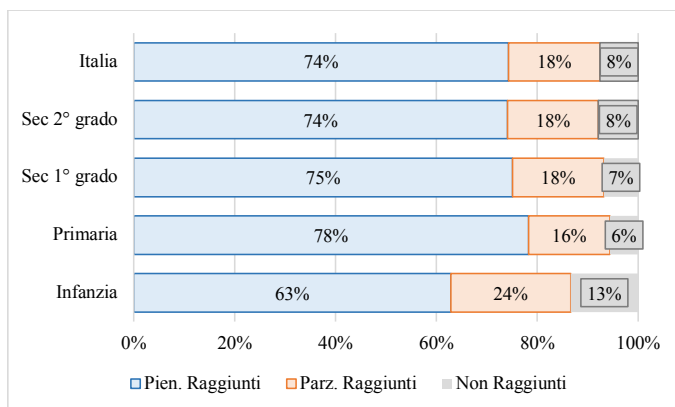


Figura 17: Stima degli studenti raggiunti dalla DAD per ciclo scolastico

La figura 18 mostra la stima degli studenti raggiunti per aree geografiche. Si osserva come nelle regioni del Sud e nelle Isole si siano verificate percentuali di disagio significativamente più alte che in altre aree del Paese. Questi risultati tendono a confermare un impianto non equo del nostro sistema scolastico, già emerso da indagini nazionali ed internazionali fin dagli anni Settanta e rispetto al quale gli interventi effettuati finora sembrano non aver avuto alcuna efficacia.

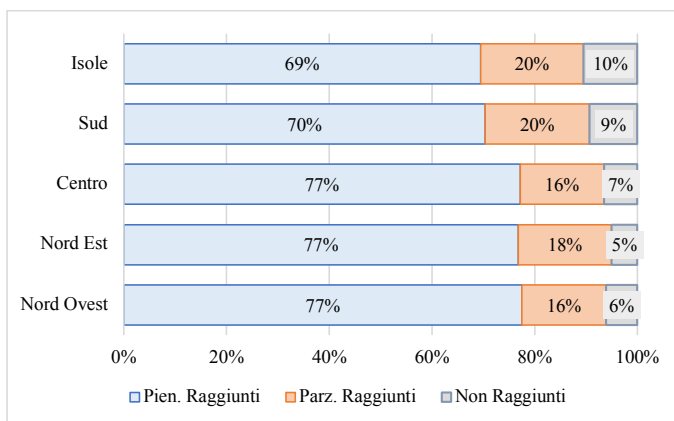


Figura 18: Studenti raggiunti per macroarea geografica del paese

Anche i dati per singola regione presentano differenze significative in tutti gli ordini di scuola, come mostra la tabella 11, la cui ultima colonna riporta i valori massimi e minimi. Le percentuali stimate più alte di alunni non raggiunti sono state rilevate generalmente nelle scuole d'infanzia, con alcune eccezioni (Basilicata, Campania, Friuli Venezia Giulia, Liguria). Il valore massimo relativo alla stima di studenti non raggiunti dalla didattica a distanza nella scuola dell'infanzia (55%) è stato registrato in Sardegna, il valore minimo (5%) nel Friuli Venezia Giulia. Per la scuola primaria, il valore massimo (9%) è stato raggiunto in Campania e in Sicilia, il minimo (3%) in Friuli Venezia Giulia, Liguria, Marche, Sardegna. Nella scuola secondaria di primo

grado, la stima più alta (16%) è in Campania, la più bassa (2%) nel Molise; in quella di secondo grado si va dal 15% registrato in Basilicata all'1% nel Molise e in Trentino Alto Adige.

Di queste differenze sarà importante comprendere le ragioni, sia attraverso le analisi che metteranno in relazione gli esiti con le diverse variabili del questionario, sia attraverso l'analisi delle risposte alle domande aperte, sia ancora attraverso i panel e gli studi di caso che la SIRD sta avviando, assieme alla restituzione sui singoli territori dei risultati della ricerca. In questa fase non possiamo che rilevare l'ampiezza della forbice tra valori minimi e massimi e ipotizzare che i fattori di massima incidenza siano dipesi dalle diverse condizioni di contesto dei diversi territori regionali, di tipo infrastrutturale (reti, servizi) e organizzativo. Il quadro continua a raffigurare un sistema scolastico che, pur segnato da un forte impianto centralistico, non riesce a fornire un servizio omogeneo nelle diverse aree del paese. La lotta alla povertà educativa passa anche per la riduzione di queste differenze.

	Infanzia		Primaria		Sec. 1° grado		Sec. 2° grado	
	Parz raggiunti	Non Raggiunti	Parz raggiunti	Non Raggiunti	Parz raggiunti	Non Raggiunti	Parz raggiunti	Non Raggiunti
Abruzzo	17%	11%	12%	4%	21%	7%	15%	4%
Basilicata	20%	14%	27%	4%	13%	7%	25%	15%
Calabria	24%	16%	12%	6%	19%	5%	21%	8%
Campania	20%	12%	17%	9%	34%	16%	20%	9%
Emilia-Romagna	24%	14%	15%	5%	15%	6%	12%	5%
Friuli-Venezia Giulia	30%	5%	13%	3%	31%	13%	17%	5%
Lazio	23%	10%	13%	4%	15%	5%	17%	7%
Liguria	23%	7%	18%	3%	18%	7%	22%	10%
Lombardia	25%	17%	14%	4%	16%	6%	13%	4%
Marche	33%	12%	15%	3%	33%	5%	9%	5%
Molise	20%	12%	13%	7%	7%	2%	19%	1%
Piemonte	27%	10%	18%	5%	13%	7%	17%	6%
Puglia	21%	14%	15%	7%	19%	7%	25%	8%
Sardegna	11%	55%	18%	3%	37%	12%	11%	5%

Sicilia	27%	18%	23%	9%	13%	5%	20%	11%
Toscana	24%	12%	14%	5%	21%	9%	15%	11%
Trentino-Alto Adige	13%	6%	27%	4%	13%	6%	8%	1%
Umbria	28%	16%	13%	4%	28%	3%	16%	3%
Valle d'Aosta	27%	12%	15%	5%	19%	8%	14%	4%
Veneto	22%	14%	16%	5%	19%	5%	19%	4%
Italia	24%	13%	16%	6%	18%	7%	18%	8%
Minimo	11%	5%	12%	3%	7%	2%	8%	1%
Massimo	33%	55%	27%	9%	37%	16%	25%	15%

Tabella 11: *Studenti raggiunti per Regione*

Per passare dalla stima percentuale della partecipazione alla didattica a distanza ai valori assoluti abbiamo utilizzato i dati relativi alla popolazione studentesca di ciascun ciclo scolastico dei singoli comuni dai quali abbiamo avuto risposte. I Comuni dove insegnano i docenti che hanno collaborato al presente lavoro rappresentano il 70% della popolazione scolastica complessiva del paese. Ne emerge che gli studenti non raggiunti dalla scuola sono stati più di 600.000 e quelli raggiunti parzialmente poco meno di un milione e mezzo (Figura 19).

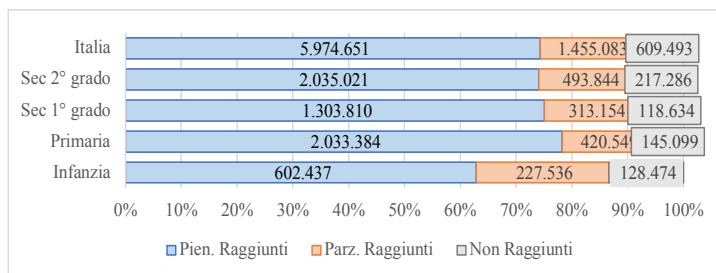


Figura 19: *Proiezione in valori assoluti delle stime degli insegnanti sulla base della popolazione presente nei comuni delle scuole*

12. La valutazione dell'esperienza

La parte finale del questionario comprendeva alcuni item finalizzati a raccogliere una valutazione complessiva dell'esperienza della didattica a distanza vissuta dagli insegnanti. Come mostra la figura 20, si chiedeva agli insegnanti di esprimere la loro valutazione in relazione a diversi aspetti dell'esperienza che stavano vivendo. Le risposte indicano che l'attivazione del corpo docente per far fronte all'emergenza è stata valutata molto positivamente, così come la capacità di gestire carichi di lavoro elevati. L'idea di fondo è che l'emergenza abbia rafforzato la collaborazione tra gli insegnanti e che la scuola si sia attivata per fornire supporto organizzativo e tecnologico. Tendenzialmente positive sono anche le valutazioni riguardanti la collaborazione delle famiglie e la loro dotazione tecnologica, la qualità degli ambienti di apprendimento, l'impegno da parte degli studenti. Se invece si considera la qualità dell'esperienza percepita dagli insegnanti in relazione alla didattica, le valutazioni tendono ad essere meno positive. Nel complesso, dalle risposte emerge come la percezione di efficacia nella didattica non sia commisurata al grande carico di lavoro svolto, vissuto con partecipazione sia dagli insegnanti sia dalle scuole (Girelli, 2020). Altri lavori di ricerca sono pervenuti a conclusioni analoghe. Per esempio, secondo uno studio condotto dall'Università di Perugia (Ciurnelli & Izzo, 2020), la grande capacità di adattamento dimostrata dagli insegnanti per far fronte all'emergenza è stata sostenuta più dall'impegno e dalla passione che da una ridefinizione delle competenze o da una competenza didattico-tecnologica pregressa. L'atteggiamento costruttivo dei docenti ha consentito loro, seppur inizialmente con un senso di smarrimento e incertezza, di gestire la didattica online attraverso piattaforme, applicazioni e materiali digitali per gran parte sconosciuti fino a quel momento.

Gli aspetti percepiti come critici dagli insegnanti che hanno partecipato alla nostra indagine sono quelli relativi all'efficacia della DAD per l'apprendimento, alla qualità delle interazioni e

della comunicazione, all'autonomia degli studenti, all'inclusione. Il livello più basso nelle valutazioni degli insegnanti riguarda proprio la valutazione, lasciando intendere che le circostanze particolari abbiano impedito loro di ricevere quel feedback formativo che una valutazione correttamente intesa dovrebbe fornire anche al docente stesso. Su una valutazione di insoddisfazione per i risultati, come si vede dalla figura 21, le differenze per ordini di scuola e per aree regionali sono minime.

Su questi stessi temi agli insegnanti è stato chiesto anche di esprimersi nelle domande aperte che integreranno questa prima analisi dei dati raccolti.

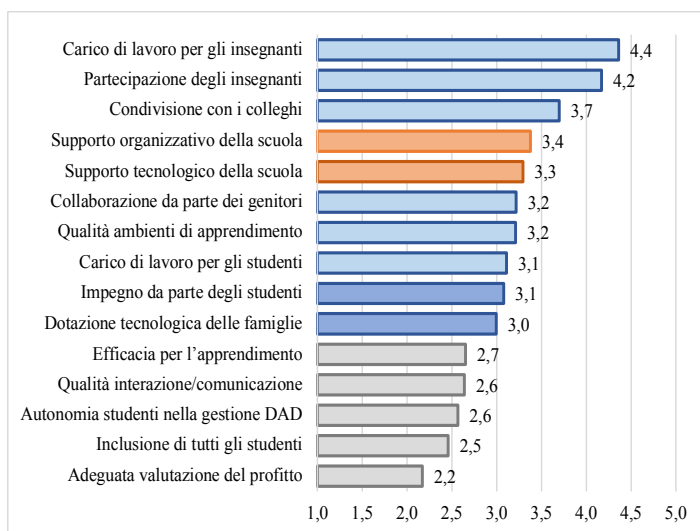


Figura 20: Valutazioni degli insegnanti sulla qualità dell'esperienza di DAD

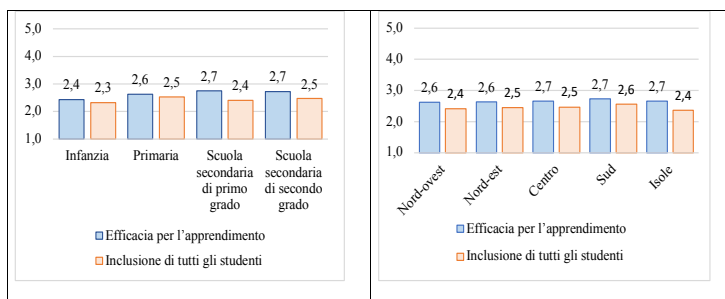


Figura 21: Valutazioni degli insegnanti sull'efficacia della DAD per l'apprendimento e sulla sua efficacia per l'inclusione per cicli scolastici e macroaree regionali

13. La ricerca continua

La SIRD ha organizzato dei presìdi regionali con il compito di portare avanti la ricerca sul territorio attraverso gli approfondimenti necessari e si rende disponibile a collaborare con quanti vogliano cercare modalità scientifiche e costruttive per fare di un'esperienza difficile un'occasione di apprendimento. In questa prospettiva, raccoglieremo nel nostro sito i diversi contributi di approfondimento e li renderemo disponibili agli insegnanti e alle scuole.

I dati raccolti finora, presentati in forma sintetica in questo volume, sono materiale molto ricco che necessita, tuttavia, di essere approfondito non solo con ulteriori analisi statistiche, ma anche e soprattutto attraverso il confronto con gli insegnanti, con le scuole e, laddove possibile, anche con gli alunni e con le loro famiglie, per far emergere le percezioni e i punti di vista dei fruitori della didattica a distanza. I risultati della nostra ricerca mostrano come l'esperienza di DAD non sia stata univoca: le condizioni di riprogettazione, le strategie adottate, le modalità di relazione con gli studenti si sono caratterizzate diversamente a seconda dei contesti, dell'esperienza personale e della visione di

scuola di ogni docente. A partire da una rilettura dell'esperienza educativa e didattica vissuta durante la pandemia, ulteriori ricerche e iniziative formative potrebbero favorire l'attivazione di processi riflessivi che sostengano lo sviluppo professionale degli insegnanti anche in vista della "futura normalità" (Lucisano et al., 2020). Sarà necessaria, inoltre, una rilettura critica di tutto ciò che è stato prodotto nella fase emergenziale: normative, manifesti, appelli, per riuscire infine a trarre dall'esperienza elementi che aiutino a ripensare la scuola e la didattica anche nella fase post emergenziale.

Da un lato, la pandemia non ha fatto che evidenziare problematiche già presenti e irrisolte nel nostro sistema scolastico: dalle dotazioni organiche insufficienti, alle condizioni degli edifici, alla ristrettezza delle risorse, alla formazione iniziale e alle modalità di reclutamento inadeguate, fino ad arrivare alle normative che presiedono ai processi di valutazione del profitto degli studenti. Dall'altro è importante sottolineare come l'emergenza abbia incentivato l'uso di nuove tecnologie, potenzialmente molto utili per integrare e arricchire la formazione in presenza, che rimane essenziale per il ruolo educativo assegnato dalla nostra Costituzione alla scuola. Le risposte alle domande aperte del questionario, che verranno analizzate nei capitoli successivi, confermano come gli insegnanti abbiano fatto emergere alcuni temi sia come punti di forza della didattica a distanza, sia come criticità, mostrando di saper osservare la complessità della situazione da angolature diverse. Le loro riflessioni sono materiale prezioso per avviare una fase di confronto costruttivo sulle pratiche educative, con le scuole e con gli insegnanti stessi, che sappia far tesoro dell'esperienza vissuta per migliorare la qualità della didattica, sia in presenza sia a distanza (Batini et al., 2020).



Finito di stampare

MARZO 2021

da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta
è da ritenersi fuori commercio*