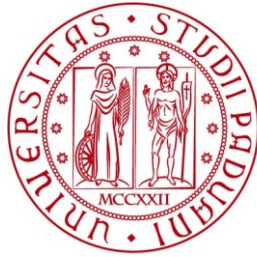


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in
SCIENZE DELLA FORMAZIONE CONTINUA
Tesi di Laurea Magistrale



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

***La pratica valutativa degli insegnanti durante la DAD:
analisi qualitativa dei dati della ricerca nazionale SIRD sulle esperienze di
didattica a distanza nelle scuole secondarie di primo grado della Regione
Veneto***

*Teachers' assessment practice during distance education:
qualitative analysis of the SIRD national research data on online learning
experiences in middle schools in the Veneto Region*

Relatrice:
Prof.ssa Grion Valentina

Laureanda: Paramatti Silvia
Matricola: 1209722

Anno Accademico 2021-2022

*Ognuno è un genio.
Ma se si giudica un pesce
dalla sua abilità di arrampicarsi sugli alberi
lui passerà tutta la sua vita a credersi stupido!*
Albert Einstein

Alla mia famiglia, mia figlia Rebecca e mio marito Luca, che hanno creduto nella mia riuscita in questo percorso e mi hanno spronata e supportata sempre, va il mio profondo riconoscimento, grazie alla loro presenza, questa esperienza è stata per me ancora più stimolante e formativa.

Ai miei genitori, in modo particolare alla mia mamma che sarebbe stata orgogliosa di essere presente a questo traguardo finale, come lo è stata al suo inizio.

A tutti loro vanno il mio rispetto e il mio affetto.

Indice

Presentazione generale	7
PARTE PRIMA: RELAZIONE EDUCATIVA, E-LEARNING E VALUTAZIONE	12
1. Aspetti relazionali e facilitatori dell'ambiente di apprendimento	12
1.1. <i>APPRENDIMENTO E COMPETENZE</i>	12
1.1.1. <i>Competenze chiave per l'apprendimento permanente</i>	14
1.1.2. <i>Information literacy competenza chiave nella società attuale</i>	17
1.2. <i>LA RELAZIONE EDUCATIVA NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO</i>	17
1.3. <i>AMBIENTE DI APPRENDIMENTO</i>	20
1.4. <i>PARTECIPAZIONE ATTIVA</i>	21
1.5. <i>COMUNITÀ DI PRATICA</i>	22
1.6. <i>COOPERATIVE LEARNING</i>	24
1.7. <i>CLASSE VIRTUALE</i>	26
1.8. <i>I SOCIAL NETWORK (S.N.) NELLA DIDATTICA</i>	28
2. E-learning, Didattica a Distanza e Didattica Digitale Integrata	31
2.1. <i>FORMAZIONE A DISTANZA: L'EVOLUZIONE STORICA</i>	31
2.2. <i>LO SVILUPPO DEL WEB</i>	33
2.3. <i>INTERAZIONE A DISTANZA, FIGURE E TECNOLOGIE</i>	35
2.4. <i>ASPETTI DI POSITIVITÀ E CRITICITÀ NELL'E-LEARNING</i>	37
2.5. <i>METODI E STRUMENTI DELLA FORMAZIONE ONLINE</i>	40
2.6. <i>PER UNA DIDATTICA INTEGRATA DELLE TIC</i>	44
2.7. <i>PSDDI 2020 E LINEE GUIDA</i>	46
3. Valutazione, nuovi approcci e implicazioni nei percorsi di apprendimento	49
3.1. <i>COSA SI INTENDE PER VALUTAZIONE</i>	49
3.2. <i>RUOLO STRATEGICO DELLA VALUTAZIONE</i>	51
3.3. <i>ASSESSMENT FOR LEARNING (AfL)</i>	55

3.4.	<i>NUOVI APPROCCI VALUTATIVI</i>	58
3.5.	<i>IL FEEDBACK</i>	60
3.5.1.	<i>Feedback literacy</i>	64
3.6.	<i>LA VALUTAZIONE NELLE LINEE GUIDA PER LA DDI</i>	65
3.7.	<i>STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE NELL'E-LEARNING</i>	68
PARTE SECONDA: LA RICERCA EMPIRICA		73
4.	La ricerca educativa	73
4.1.	<i>I METODI DELLA RICERCA EDUCATIVA</i>	73
4.1.1.	<i>Il questionario online come strumento di indagine</i>	75
4.1.2.	<i>Obiettivi di ricerca e procedure</i>	77
4.2.	<i>I MIXED METHOD</i>	78
4.3.	<i>LA GROUNDED THEORY</i>	79
4.3.1.	<i>Caratteristiche metodologiche della Ground Theory</i>	79
4.3.2.	<i>Passi attraverso i quali si concretizza la ricerca qualitativa attraverso la teoria della Ground Theory</i>	81
4.4.	<i>ATLAS.TI</i>	85
5.	Analisi dei dati relativi alle scuole secondarie di I° grado della Regione Veneto nella ricerca nazionale SIRD	87
5.1.	<i>SOCIETÀ ITALIANA DI RICERCA DIDATTICA - SIRD</i>	87
5.2.	<i>PRESENTAZIONE DELL'INDAGINE NAZIONALE</i>	87
5.2.1.	<i>Obiettivo, metodo e domande di ricerca</i>	89
5.3.	<i>PRIMA ANALISI DEI DATI QUANTITATIVI</i>	90
5.3.1.	<i>Distribuzione dei docenti nel territorio nazionale</i>	90
5.3.2.	<i>Correlazione tra docenti e ordini di scuola di appartenenza</i>	91
5.3.3.	<i>Assi di ricerca proposti da SIRD nel questionario</i>	93
5.4.	<i>ANALISI QUANTITATIVA DEI DATI RELATIVI ALLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO GRADO DEL VENETO</i>	101

5.4.1.	<i>Dati di carattere generale</i>	103
5.4.2.	<i>Aspetti legati alle tematiche di interesse</i>	104
5.5.	ANALISI QUALITATIVA DEI DATI RELATIVI ALLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO GRADO DEL VENETO.	108
5.5.1.	<i>Punti di debolezza rilevati nell'esperienza di DaD</i>	110
5.5.2.	<i>Difficoltà degli studenti rilevate nell'esperienza di DaD</i>	114
5.5.3.	<i>Punti di forza rilevati nell'esperienza di DaD</i>	117
5.5.4.	<i>Commenti</i>	120
6.	La ricerca empirica nella scuola secondaria di I° della Regione Veneto dopo il ritorno in presenza	124
	Introduzione	124
6.1.	FRAMEWORK TEORICO	124
6.1.1.	<i>Valutazione come variabile strategica nel processo di apprendimento</i> .	124
6.1.2.	<i>Modelli teorici di riferimento</i>	131
6.2.	OBIETTIVI DI RICERCA	133
6.3.	METODO	134
6.3.1.	<i>Strumento di indagine</i>	134
6.3.2.	<i>Campione di ricerca</i>	134
6.3.3.	<i>Domande di ricerca</i>	135
6.4.	ANALISI QUANTITATIVA DEI DATI	136
6.5.	ANALISI QUALITATIVA DEI DATI	144
6.5.1.	<i>Risultati relativi all'influenza della didattica a distanza sulla relazione educativa</i>	146
6.5.2.	<i>Risultati relativi alle tecnologie della comunicazione nella pratica didattica e valutativa</i>	155
6.5.3.	<i>Risultati relativi alla valutazione</i>	159
7.	Discussione e Conclusioni	172
7.1.	DISCUSSIONE	172

7.2.	<i>ALTRE RICERCHE NEL PANORAMA NAZIONALE</i>	181
7.3.	<i>LIMITI</i>	187
7.4.	<i>PROSPETTIVE DI SVILUPPO</i>	188
7.5.	<i>ALCUNE CONSIDERAZIONI PERSONALI</i>	188
7.6.	<i>CONCLUSIONI</i>	190
8.	Bibliografia esti internet consultati	200
8.1.	BIBLIOGRAFIA.....	200
8.2.	SITI INTERNET CONSULTATI	202
9.	Allegati	205
9.1.	ALLEGATO N° 1.....	205
9.2.	ALLEGATO N° 2.....	219
9.3.	ALLEGATO N° 3.....	236
9.4.	ALLEGATO N° 4.....	237

Presentazione generale

Il punto di partenza del presente lavoro è la ricerca nazionale che la Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) ha svolto al termine del primo periodo di didattica a distanza (DaD) attivata nel corso dei primi mesi del 2020.

Scopo della ricerca SIRD è dare attenzione e valore al percorso svolto da scuole e insegnanti, per essere consapevoli delle dinamiche avvenute e poterne trarre conclusioni utili nella guida delle scelte future.

Il focus su cui si indirizza l'elaborato di tesi è la pratica valutativa, variabile strategica molto importante del processo di apprendimento, per questo l'analisi dei dati emersi dal questionario SIRD ed il seguente campionamento teorico, si focalizzano proprio su di essa.

L'anno 2020 sarà ricordato principalmente per essere stato quasi interamente interessato da una pandemia causata da un nuovo virus, SARS COV 2, che ha generato l'infezione COVID-19. In Italia, il virus, isolato nel mese di febbraio in Lombardia si è diffuso in pochi mesi dando vita a moltissimi contagi che hanno richiesto misure particolarmente rigide per cercare di bloccare la diffusione, limitando il più possibile i contagi grazie all'isolamento, al distanziamento tra le persone, a precise e ricorrenti azioni di disinfezione e protezione delle vie di contatto.

In tutto il mondo quindi, e per quanto di nostro interesse, in tutta Italia, si è vissuta una situazione di emergenza sanitaria di notevole impatto, la quale ha richiesto interventi finalizzati al contenimento della diffusione dell'infezione, attraverso la chiusura e lo stop forzato della quasi totalità delle attività lavorative, formative e sociali, si è trattato di un lockdown della durata di alcune settimane.

Ne è stato coinvolto anche il mondo della scuola, che si è così improvvisamente trovato di fronte ad una situazione paradigmatica che ha portato alla necessità di attivare percorsi di adattamento/cambiamento verso il nuovo.

La velocità con la quale si è dovuti ricorrere a tali pratiche, ha lasciato poco tempo per le attività di programmazione e progettazione degli interventi.

In questo quadro di riferimento si inserisce la ricerca promossa da SIRD, che prende in considerazione i mesi trascorsi da marzo 2020 (inizio dell'esperienza di scuola a distanza) a giugno 2020 (termine dell'anno scolastico 2019/2020) che hanno caratterizzato il preciso momento in cui la scuola è stata chiusa e si è reso indispensabile attivare modalità didattiche alternative a quelle in presenza per poter dare continuità all'azione scolastica, generando percorsi di didattica a distanza.

DOMADE DI RICERCA INIZIALI

Obiettivo del presente lavoro è offrire spunti di riflessione in merito alle pratiche valutative nella scuola per verificare se e come sia stata modificata sulla spinta dell'emergenza sanitaria che ha obbligato alla DaD attraverso le seguenti domande di ricerca:

- che tipo di pratiche valutative e quali strumenti sono stati utilizzati nella DaD in periodo di lockdown?
- la DaD ha indotto i docenti ad assumere comportamenti valutativi diversi? Eventualmente, quali?

Attraverso tale indagine, si auspica che si potrà favorire la consapevolezza inerente a quanto si è fatto, indagando aspetti critici, punti di forza, favorendo comprensione e generando le basi per migliorare l'operato futuro grazie ad azioni correttive delle criticità, di potenziamento dei punti di forza e soprattutto individuando strategie emergenti, chiave potenziale per una gestione strategica, non solo efficace ma soprattutto efficiente del sistema scolastico, che possa portare ad evidenziare in che modo questo momento di profonda incertezza, sia stato generativo di nuove competenze e nuovi approcci, identificandoli.

Il presente lavoro, non potrà portare ad un quadro esaustivo in merito a tutte queste variabili e dinamiche, potrà però favorire la riflessione e stimolare la curiosità, fornendo l'analisi di alcuni aspetti.

STRUTTURA DEL REPORT

Il report si divide in due parti:

- o la prima di carattere ampio e generale, costituita dai primi tre capitoli, per dare una panoramica del contesto di riferimento in cui si colloca l'esperienza vissuta oggetto di indagine.

Nello specifico, nel capitolo primo si delinea il processo di apprendimento, gli ambienti in cui si attua, le relazioni che vi si attivano e i metodi che lo favoriscono, al suo interno, si trattano temi quali la relazione educativa, la programmazione e progettazione didattica, l'apprendimento e l'acquisizione di competenze. Si definisce inoltre la didattica corredata dell'uso delle TIC con riferimento alle indicazioni ministeriali (DaD, DDI).

Nel capitolo secondo si tratta la formazione a distanza che ha avuto luogo dallo sviluppo del web, con i relativi metodi e strumenti e gli aspetti di positività e criticità, si forniscono indicazioni per l'integrazione delle tecnologie dell'informazione, il tutto in un quadro che definisce gli aspetti salienti della programmazione legislativa nazionale.

Nel capitolo terzo si delinea il tema della valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico, in particolare si propongono approfondimenti sugli approcci emergenti e si forniscono indicazioni in merito a nuove metodologie e nuovi strumenti valutativi, anche integrati dal digitale.

Questo capitolo introduce l'argomento centrale della presente ricerca: la valutazione. Molte sono le differenti declinazioni che essa assume e gli approcci attraverso i quali può essere utilizzata nei contesti formativi.

Nella sua accezione tradizionale si connota come pratica utile alla misurazione finale degli apprendimenti ad uso del docente che ne è il solo responsabile, in genere viene applicata in percorsi di apprendimento in cui egli stesso è il possessore del sapere, che trasmette in modo unidirezionale e frontale ai discenti ai quali non è richiesto di partecipare attivamente ai processi inerenti al percorso di apprendimento.

Al suo opposto, in particolare nel corso degli ultimi trent'anni, si è fatta strada una tendenza innovatrice che attribuisce alla valutazione un ruolo di variabile strategica per la realizzazione di percorsi didattici che pongono gli studenti al centro del processo di apprendimento-insegnamento a loro stessi dedicato, in cui il docente diviene risorsa che affianca tale percorso.

Coggi (2019) afferma che la valutazione formativa e condivisa, mira a responsabilizzare i discenti, il docente diviene un coach che affiancando gli alunni

li porta verso una maggiore consapevolezza, autonomia e capacità di autovalutazione. I momenti ad essa dedicati si svolgono in tutto l'intero arco del percorso (non solo alla sua fine) e si avvalgono di varie tecniche e strumenti che concorrono a tracciare e definire il profilo degli alunni.

La valutazione come strategia per l'incremento del livello di apprendimento si rivolge non solo ai momenti formali dei percorsi riconosciuti, ma anche a quelli informali e non formali che appartengono alla vita quotidiana dei discenti. Sempre maggiore, inoltre, diviene l'importanza attribuita alle così dette soft skills, competenze fondamentali in tutti i contesti della vita di ciascuno, attualmente viene riconosciuto come fondamentale luogo per la loro acquisizione, anche il contesto scolastico, che contribuisce affinché gli alunni possano sperimentarle ed apprenderle al fine ultimo di spenderle nei differenti contesti di vita, non ultimo anche quello lavorativo.

Si comprende quindi quanta responsabilità e quante attese sono a panaggio delle istituzioni scolastiche che devono restare la passo con i tempi, sapendosi aggiornare e formare per redigere e revisionare i programmi didattici proposti, sapendo mantenere viva la motivazione, l'interesse, la possibilità di sperimentazione sia negli alunni, quanto negli insegnanti, chiamati a mantenersi al passo con i tempi, formati e competenti sotto il profilo delle conoscenze didattiche, disciplinari, tecnologiche.

- La seconda parte introduce la ricerca empirica, definisce gli approcci teorici utilizzati per il suo svolgimento e offre una prima analisi delle risposte fornite dagli insegnanti della Regione Veneto al questionario somministrato da SIRD, in riferimento all'ordine di scuola media inferiore. Si sviluppa inoltre l'approfondimento analitico che deriva direttamente dal processo di codifica ed analisi delle risposte, passaggio che ha generato nuove domande di ricerca, per rispondere alle quali, si è sviluppato un campionamento teorico che ha interessato i professori delle scuole secondarie di primo grado della Regione Veneto ai quali è stato proposto di rispondere ad un questionario mixed method, costruito ad hoc.

Il capitolo quattro specifica come si svolge la presente ricerca educativa, il metodo utilizzato, le peculiarità dello strumento di analisi qualitativa impiegato, con particolare interesse alla Grounded Theory e al software Atlas.ti.

Il capitolo cinque prende le mosse dai dati ricavati da SIRD ed offre una dettagliata analisi delle risposte ottenute con un primo riferimento all'intero quadro nazionale che si conclude con un'analisi dei dati relativi alle risposte degli insegnanti delle scuole della sola Regione Veneto.

Nel capitolo sei si concretizza l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati ottenuti dalle risposte al questionario di campionamento teorico divulgato a tutti gli Istituti Comprensivi della Regione Veneto in cui sono stati coinvolgenti gli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado.

Il capitolo sette propone la discussione generale, comprensiva delle informazioni derivanti dall'analisi dei dati ottenuti da SIRD, integrata con quelli ricavati dal campionamento teorico effettuato e presentato nel precedente capitolo. La discussione è arricchita dall'integrazione di dati ottenuti da altre ricerche nazionali.

L'elaborato di tesi termina con le conclusioni.

PARTE PRIMA: RELAZIONE EDUCATIVA, E-LEARNING E VALUTAZIONE

1. Aspetti relazionali e facilitatori dell'ambiente di apprendimento

1.1. APPRENDIMENTO E COMPETENZE

Secondo la concezione più tradizionale, il processo di apprendimento avviene prevalentemente attraverso un percorso passivo, in cui l'alunno (si configura come un soggetto da indottrinare, riempire) è un ricevente delle conoscenze teoriche che vengono trasmesse dall'insegnante grazie alle sue lezioni frontali. La relazione educativa in questo caso si contraddistingue come un rapporto del tutto asimmetrico, nella cui gerarchia il docente è al vertice.

Pochi risultano gli scambi e la valutazione è intesa come punitiva, coercitiva, utilizzata allo scopo esclusivo di misurare il sapere trasmesso.

Nel corso degli ultimi decenni, sta emergendo una nuova concezione del processo di apprendimento, che viene visto come dinamico, situato, ricco di variabili e di scambi, in cui la relazione educativa assume tratti maggiormente equilibrati, risultando essere più simmetrica. Il docente stimola il processo di sviluppo delle competenze e delle capacità che faranno del giovane alunno un cittadino responsabile e consapevole, non limitandosi più all'esclusiva trasmissione di saperi ma favorendone l'elaborazione personale ed originale, grazie alla creazione di relazioni particolarmente efficaci che si sviluppano all'interno di un ambiente di apprendimento caratterizzato da precisi aspetti, pensati, voluti e messi in pratica dal docente.

Anche in questo caso, il processo valutativo si esprime come caratteristico, in esso la valutazione assume un'importanza particolare, diviene variabile strategica per favorire un apprendimento migliore e maggiore in termini di efficacia.

Definiamo il percorso di apprendimento, secondo l'approccio costruttivista, come frutto di un processo costruttivo in cui la conoscenza si costruisce attraverso l'elaborazione delle informazioni che provengono dall'esterno e conseguente loro integrazione alle strutture cognitive esistenti. Si tratta di un'abilità complessa, risultante dall'interazione di processi di tipo cognitivo, emotivo, motivazionale, sociale, in cui l'alunno ha un ruolo centrale nella costruzione dei propri saperi. Si configura come pratica intenzionale, premeditata, attiva, cosciente, costruttiva, che comprende attività di azione e riflessione.

Tale processo costruttivo, è favorito negli ambienti di apprendimento che abbandonano la visione incentrata sul che cosa insegnare per rivolgersi ad una prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende, chiedendosi come facilitare, guidare, accompagnare gli allievi.

Nell'apprendimento collaborativo descritto dal costruttivismo sociale hanno un ruolo determinante gli aspetti della collaborazione fra studenti e della conoscenza che deriva dall'apprendere attraverso esplorazione, confronto, interazione con gli altri, in situazioni paradigmatiche progettate appositamente. Fondamentale è favorire la consapevolezza del soggetto che apprende e che si configura quale soggetto attivo.

Il processo definito si concretizza in un preciso contesto, è quindi situato nell'attuale società che si caratterizza per essere dinamica e tecnologica, tanto da essere definita anche società della conoscenza¹, in essa, ai cittadini è richiesta la capacità di pensiero critico, di scelta e valutazione per riconoscere tra le tantissime, quali sono le informazioni interessanti, vere ed attendibili. Alla scuola spetta quindi, anche, il compito di formare gli alunni perché possano sviluppare competenze specifiche, quali flessibilità mentale, pensiero critico, creatività, disponibilità a lavorare in gruppo per essere capaci di far fronte in modo positivo e funzionale a questo fenomeno.

A seconda del contesto nel quale si realizza, l'apprendimento si differenzia in:

- formale: se avviene in contesti organizzati e strutturati;

¹ In cui l'accesso alle informazioni è facile, la loro quantità è elevata, la velocità con la quale si diffondono diviene sempre più rapida

- informale: quando avviene al di fuori di percorsi offerti da istituzioni educative ed è finalizzato all'acquisizione di conoscenze, abilità, competenze;
- non formale: esso è volontario, connesso ad attività pianificate ma non esplicitamente progettate;
- incidentale: che avviene in modo casuale e imprevisto spesso mentre ci si dedica ad altro (serendipity).

Esso prende vita all'interno di uno specifico contesto, non solo materiale (comunità, scuola, classe) ma anche di relazioni, rapporti, contatti.

Altre forme di apprendimento sono indicate da Ranieri, M. e Manca, S. (2017) nel loro testo, esse si possono così elencare:

- apprendimento mobile: ogni apprendimento che si basa sull'utilizzo di tecnologie mobili (quali smartphone, tablet...) quali risorse ad uso del discente;
- apprendimento sociale: teoria per la quale si impara dall'osservazione di atteggiamenti e comportamenti altrui, così dalla reciproca e continua interazione esercitata da ambiente e delle dimensioni comportamentale e cognitiva, si originano le azioni;
- apprendimento ubiquo: tutte le forme di apprendimento che possono aver luogo in un qualunque contesto o situazione avvalendosi dell'uso di dispositivi mobili.

1.1.1. Competenze chiave per l'apprendimento permanente

Il 18 dicembre 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio dell'Unione Europea definiscono una serie di raccomandazioni relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, che rappresenta un documento molto importante a cui far riferimento per lo sviluppo di istruzione, formazione, e apprendimento. Tali raccomandazioni esortano gli stati membri a sviluppare un'offerta formativa che possa favorire l'acquisizione delle competenze chiave indicate in relazione all'apprendimento permanente (capace di raggiungere tutti e fruibile ad ogni età). Nel 2018, tenuto conto delle grandi e importanti trasformazioni avvenute nei

sistemi produttivi, economici, di vita e sotto la spinta delle nuove tecnologie e della globalizzazione, viene stilato il documento che riporta le 8 competenze chiave europee che sono divenute il punto di riferimento per la programmazione didattica nella scuola italiana.

Perrenoud (2004) definisce la competenza come *“la capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazione”*, chi le possiede ha la capacità di usare le proprie conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche, nelle situazioni che affronta.

Il Parlamento Europeo (Raccomandazioni del consiglio del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente) indica le competenze chiave come combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione, emozioni e comportamenti sociali correlati, che indica come segue:

“quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresi la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità”.

Tra esse troviamo:

- Le competenze digitali: quali l'alfabetizzazione informatica, la sicurezza online, la creazione di contenuti digitali, il saper utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete. Le possiede chi è in grado di utilizzare con dimestichezza le nuove tecnologie, con finalità di istruzione, formazione e lavoro; nel documento definite quali:

“insieme di abilità, capacità, conoscenze, disposizioni, atteggiamenti che l'individuo può mobilitare per un uso consapevole, critico ed efficace delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei diversi ambiti della vita. Implica la capacità di risolvere problemi

tecnologici, di impegnarsi in attività di information problem solving e di collaborare in modo responsabile e attivo per la costruzione di conoscenza condivisa e la pratica della cittadinanza attiva”;

Esse sono supportate da abilità di base nelle Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC) quali: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni, per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. Anche le nuove indicazioni nazionali prevedono dei traguardi di competenza relativi alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, quali:

- saper utilizzare tecnologie e linguaggi multimediali per sviluppare il proprio lavoro in più discipline, presentare risultati e potenziare le proprie capacità comunicative;
- saper utilizzare strumenti informatici e di comunicazione in situazioni significative e di relazione con gli altri;
- essere in grado di seguire istruzioni d'uso e saperle fornire ad altri;
- usare strumenti, oggetti, materiali (in base alle loro funzioni) e sistemi di sicurezza dati.

Calvani (2010) individua le seguenti, come dimensioni della competenza digitale: tecnologica (affrontare situazioni tecnologiche), cognitiva (analizzare, scegliere e valutare le informazioni), uso delle tecnologie per rappresentare e risolvere problemi e costruire conoscenza in modo collaborativo, etica (rispetto di diritti e doveri di ciascuno).

- Imparare ad imparare: quale capacità di organizzare le informazioni e il tempo, di gestire il proprio percorso di formazione, lavorativo e personale, partecipando attivamente alle attività e portando il proprio contributo personale (reperire, organizzare, utilizzare informazioni da fonti diverse per assolvere un determinato compito; organizzare il proprio apprendimento; acquisire abilità di studio).

1.1.2. Information literacy competenza chiave nella società attuale

Si tratta di una competenza di base e trasversale che diviene fondamentale per imparare ad imparare, è relativa alla capacità di orientarsi nell'attuale panorama informativo tra le differenti modalità di accesso alle informazioni. Si rivolge anche agli studenti con l'obiettivo di migliorare il loro livello di autonomia nell'apprendimento, possederla, infatti, aiuta nei processi di reperimento, valutazione, uso delle informazioni a partire dalle fonti, nel dominare il sovraccarico di dati, orientandosi tra le diverse risorse e strumenti di accesso, sviluppando una cultura dell'informazione.

Con la diffusione del web, diviene indispensabile capire cosa sia rilevante nell'informazione, come trovare quello che serve, come sia possibile usare le informazioni in modo legale ed etico, come sostiene Hobbs (2010) dimostrandosi capaci di:

- localizzare e determinare l'estensione dell'informazione di cui si necessita;
- valutarla in modo critico;
- incorporarla nel patrimonio di conoscenze sapendo creare contenuti in formati di vario tipo anche usando strumenti digitali;
- comprenderne gli aspetti legali, economici e sociali correlati al suo utilizzo;
- condividere le conoscenze, sia in modo individuale che collaborativo come membro della comunità.

1.2. LA RELAZIONE EDUCATIVA NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO

Grazie alla relazione educativa, si può instaurare il rapporto, che basandosi sulla reciproca fiducia, favorirà la conoscenza, consentendo il raggiungimento degli obiettivi prefissati e quindi dell'apprendimento. Essa si configura quale strumento e mezzo indispensabile in ogni forma di rapporto tra gli individui che si caratterizzi per fini educativi di socializzazione, apprendimento, sviluppo personale e interpersonale.

La relazione educativa per essere tale deve possedere le seguenti caratteristiche ed essere:

- intenzionale (l'educatore si rivolge all'utente calibrando la relazione sul singolo soggetto, lo scopo di tale relazione è il raggiungimento degli obiettivi precedentemente fissati. L'intenzionalità porta l'educatore ad agire con la consapevolezza sapendo i motivi per cui sceglie di agire in un determinato modo);
- continuativa (si costruisce nel tempo, con la presenza costante dell'educatore, che diventa un punto di riferimento);
- non giudicante (per essere aperti ed accoglienti verso l'altro, si deve essere capaci di sospendere il giudizio verso esso, per non avere pregiudizio e non lasciare che tali pensieri inneschino sentimenti ed emozioni che vizierebbero le azioni, compromettendo la relazione);
- interessata (per mostrarsi autentici nella relazione si deve avere una sana propensione verso l'altro, altrimenti si rischia di essere percepiti come poco coerenti e non si favorirebbe un clima di fiducia);
- di ascolto attivo, empatico (pronti a ricevere i segnali trasmessi, disponibili a ciò che viene detto e fatto al fine di trasmettere valore agli utenti).

Lo psicologo Carl Rogers (1973), sostiene che per avere una buona relazione educativa e di aiuto sia indispensabile essere congruo ed autentico, così l'educatore diventa un facilitatore che costruisce un rapporto di fiducia e sicurezza emotiva, favorendo il processo di trasformazione, di educazione e formazione della persona.

Per favorire una sintonizzazione affettiva, si deve praticare l'ascolto attivo (in cui chi ascolta è realmente interessato e comunica in modo da favorire fiducia ed accoglienza) che per essere tale, deve configurarsi come realmente empatico (capace di porsi alla giusta distanza emotiva, tale da poter comprendere l'altro senza confondersi con esso). Un ambiente educativo capace di agire in questo senso integra e sostiene la struttura della persona e crea un clima di fiducia (tollerante, non giudicante, percepito a proprio favore e sicuro).

Egli stesso, nei suoi gruppi cerca di facilitare l'apprendimento grazie ad alcuni accorgimenti, uno dei quali, stando alle dichiarazioni dei soggetti è il "*clima di sicurezza psicologica e di fiducia instauratasi nel gruppo, ognuno riesce ad accettare e ad usare in maniera costruttiva sia le relazioni negative, sia quelle*

*positive degli altri partecipanti. In altre parole, ognuno è capace di far tesoro di tutte le osservazioni che gli vengono rivolte*². (pg. 125) Aggiunge *“se si vogliono creare le condizioni per un apprendimento davvero libero e autonomo è necessario che lo studente venga posto di fronte a un problema da lui sentito come reale”*³. (pg.159)

Egli sostiene che in un gruppo che si riunisce con regolarità e progettualità, il facilitatore può creare un clima di sicurezza psicologica in cui si può realizzare gradualmente la libertà di espressione e la riduzione dell'atteggiamento di difesa dei singoli membri, affinché ognuno possa dare il suo contributo e possa beneficiare del confronto con gli altri (Rogers, C. 1978. I gruppi di incontro).

Faure richiama i principi della “comunicazione nonviolenta”⁴ per approfondire la sua idea in cui molta importanza è attribuita all'ascolto dei bisogni, al favorire la consapevolezza, all'attenzione ad affettività, corpo e scoperta di sé stessi (l'apprendimento oltre che un processo mentale, diventa un processo che coinvolge corpo e emozioni, desideri e bisogni). Afferma che un approccio aperto e non vincolato al voto ed al giudizio, potrebbe favorire negli studenti il senso di responsabilità e la voglia di essere partecipi attivamente nel proprio processo di apprendimento. Una simile visione potrebbe liberare dal tradizionale binomio punizione-ricompensa.

Il valore che è racchiuso all'interno dei rapporti con gli altri e della relazione viene messo in luce anche da Buber (2017), per il quale l'uomo diviene veramente sé stesso nell'incontro con l'altro, in tale relazione viene appagato il desiderio di dare e ricevere, di esprimere se stesso e accogliere l'altro creando uno spazio tra l'io e il Tu, un luogo di incontro ed accoglienza in cui ci si apre all'altro, uscendone arricchito, trasformato, migliorato, alimentando un rapporto di reciprocità: la relazione è inevitabilmente educativa perché lo scambio si realizza solo se c'è

² Rogers, C. (1973). Libertà nell'apprendimento. Firenze: Giunti – Barbera

³ Rogers, C. (1973). Libertà nell'apprendimento. Firenze: Giunti – Barbera

⁴ Rosenberg propone un approccio comunicativo che definisce comunicazione nonviolenta, CNV, indicando gli accorgimenti utili alla comunicazione pacifica tra le persone, per evitare conflitti, fraintendimenti e frustrazioni legate alla delusione. Essa si sostanzia in alcuni passaggi chiave, quali il fare osservazioni il più possibile obbiettive; esprimere i propri sentimenti sapendoli riconoscere e comunicare; manifestare i propri bisogni; esprimere le proprie richieste (Rosenberg, M. 1998. Le parole sono finestre - oppure muri).

rispetto dei ritmi e degli spazi del dare e del ricevere (all'educatore aspetta il compito di sostenere, incoraggiare e facilitare il processo di cambiamento nell'utente).

Secondo Bloom (2006) c'è stretto rapporto tra affettività, motivazione ed apprendimento (le variabili affettive hanno un'azione rilevante nei processi di conoscenza, comprensione e socializzazione), dato che i processi di apprendimento hanno luogo prevalentemente nell'ambito della relazione educativa.

1.3. AMBIENTE DI APPRENDIMENTO

Esso si sostanzia nello spazio in cui avviene il processo di apprendimento ed è composto dal soggetto che apprende e dal luogo in cui esso agisce, usa strumenti, raccoglie e interpreta informazioni, interagisce con altre persone (Wilson, 1996). Grazie all'utilizzo di nuove tecnologie e delle conoscenze informatiche, il suo spazio si è molto esteso, comprende infatti uno spazio fisico e temporale, del qui ed ora, in cui docenti e alunni si trovano fisicamente presenti in un luogo comune e collettivo, ma allo stesso modo uno spazio in cui i soggetti che partecipano al processo non si incontrano fisicamente ma possono relazionarsi tra loro anche a notevoli distanze, grazie alla possibilità di avere spazi virtuali che frequentano e popolano sia contemporaneamente che non, dando vita ad attività didattiche in modalità sincrona o asincrona.

Gli insegnanti possono favorire l'apprendimento mettendo a disposizione degli alunni dei materiali di vario tipo (dalla spiegazione registrata di lezioni e materiali per l'approfondimento, alle esercitazioni) che può essere visionato ed elaborato dai discenti in qualunque momento della loro giornata, ed in ogni luogo, con l'uso di svariati mezzi tecnologici, l'importante è avere un telefono o un pc e un collegamento alla rete internet.

Ampia diviene la potenzialità di simili ambienti di apprendimento che possono potenzialmente raggiungere e connettere tutti, in tutti i luoghi e in ogni momento. Un ambiente di apprendimento è caratterizzato quindi da alcune caratteristiche, quali: la presenza dei soggetti coinvolti (fisica o virtuale, sincrona o asincrona), le

relazioni che si creano al suo interno (docente- alunno, alunno-alunno). Esso diviene il luogo in cui si può imparare, ci si mette alla prova, ci si relaziona con gli altri, si instaurano rapporti di fiducia, collaborazione.

Un ambiente di apprendimento dovrebbe (Jonassen, 1994):

- evitare di riprodurre la conoscenza ma favorire al sua costruzione;
- essere rappresentativo del mondo reale e della sua complessità;
- prevedere la realizzazione di compiti autentici;
- basarsi su cose reali (ad esempio casi);
- offrire rappresentazioni multiple della realtà;
- prevedere pratiche che possano aiutare a riflettere;
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso negoziazione sociale.

In una classe in cui l'apprendimento è attivo e collaborativo e le attività organizzate in modo da incoraggiare la riflessione sui processi di apprendimento (metacognizione) si viene a configurare una comunità di apprendimento. In questi ambienti il docente è chiamato a svolgere il ruolo di facilitatore col compito di supportare e stimolare gli allievi affinché, in maniera autonoma, questi possano determinare i propri obiettivi di apprendimento, scegliere le attività da svolgere, accedere alle risorse informative e agli strumenti messi a disposizione. Per la progettazione di un simile ambiente, si dovrà attivare una serie di azioni per pianificare, attuare e valutare il processo, il tutto in stretta relazione con fattori didattici (relativi ai saperi), psicopedagogici (relativi al rapporto con allievi e loro caratteristiche), organizzativi (relativi alla gestione del gruppo, dei tempi e dei modi dell'insegnamento).

1.4. PARTECIPAZIONE ATTIVA

Bloom, nel testo "Caratteristiche umane e apprendimento scolastico" (2006), indica quelli che identifica come componenti dai quali dipende la qualità dell'istruzione, essi sono i suggerimenti (intesi come le istruzioni trasmesse), la partecipazione (da parte degli allievi alle attività di apprendimento) e il rinforzo.

Afferma: *“poiché la maggior parte dell’istruzione è a carattere collettivo e come tale comporta errori e difficoltà per gli studenti, si deve includere nella qualità dell’istruzione anche il sistema di feedback di correzione”*. (pg. 148) Aggiunge:

“è interessante osservare che la qualità di partecipazione attiva (esplicita o implicita) rappresenta un eccellente indice della qualità dell’istruzione, ai fini dalla previsione o spiegazione dell’apprendimento individuale. Indubbiamente lo è perché il livello di partecipazione può approssimarsi ai valori massimi solo quando gli studenti sono adeguatamente rinforzati e forse gli allievi partecipano attivamente solo quando gli stimoli presentati sono per essi interessanti e significativi [.....]. Col decrescere della partecipazione dobbiamo aspettarci un aumento dei problemi relativi alla disciplina e alla gestione generale della situazione in classe”. (pg. 155)

La centralità del soggetto, dunque, fa emergere il bisogno di realizzare attività e ambienti che sviluppino la costruzione di significati, la comprensione, l’applicazione e la rielaborazione autonoma e critica dei contenuti. Per questo, anche Coryell (2017) considera fondamentali per la promozione di efficaci ambienti di apprendimento i seguenti aspetti:

- la creazione di ambienti d’apprendimento sicuri, che permettano allo studente di agire attivamente le conoscenze disciplinari applicandole, prendendo decisioni, scambiando opinioni ed esplicitando bisogni perché si è potuta sviluppare una relazione serena, in cui anche gli errori assumono un valore formativo;
- l’adozione di metodologie di apprendimento attivo in condizioni di real-life, promuovendo così la riflessione sull’apprendimento, tale da consentire agli studenti di avere consapevolezza del loro livello di partecipazione alle attività e alle forme di interazione sociale all’interno della comunità di cui fanno parte, che diventa una comunità di pratica per l’apprendimento.

1.5. COMUNITÀ DI PRATICA

Wenger, nel suo testo “Comunità di pratica” (2006), le definisce come gruppi di soggetti tra loro interdipendenti che condividono e coordinano le proprie pratiche,

formando delle comunità contraddistinte dal contributo comune per la realizzazione di obiettivi condivisi, al loro interno si apprende in modo informale. L'apprendimento si realizza in un processo di coinvolgimento e partecipazione ed ha come componenti necessarie il significato (apprendimento come esperienza), la pratica (apprendimento come azione), la comunità (apprendimento come appartenenza), l'identità (apprendimento come divenire). L'apprendimento è così rappresentato dal processo stesso di coinvolgimento e di partecipazione allo sviluppo di una pratica in costante evoluzione.

Si caratterizza per avere tre dimensioni:

- Impegno reciproco in cui:
 - la diversità assume valore perché allarga la base di competenze, conoscenze, abilità che divengono patrimonio comune della comunità;
 - le relazioni tra i partecipanti sono di fondamentale importanza perché si possa costituire e mantenere;
 - l'impegno di ogni uno definisce la sua appartenenza alla comunità e le attribuisce una specifica identità.
- Impresa comune in cui:
 - il processo generativo dinamico e vincolante è strettamente dipendente e correlato all'esecuzione dell'attività;
 - la negoziazione che deriva dalla risposta dei partecipanti alla situazione in cui si trovano, dà vita alla pratica;
 - la responsabilità è parte integrante della pratica e deriva dalla negoziazione.
- Repertorio comune di: stili, azioni, discorsi, concetti, routine, parole, gesti, simboli, modi di operare, che la comunità ha adottato nel corso della sua esistenza e che sono entrati a far parte della sua pratica.

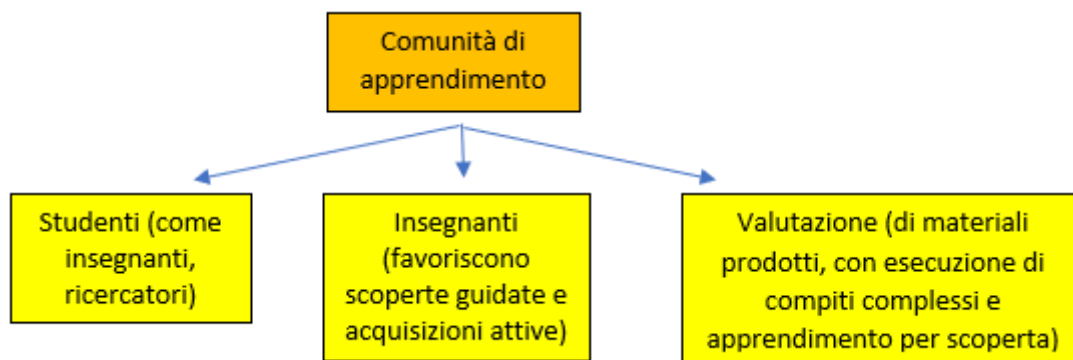


Figura 1.1 – Componenti della comunità di apprendimento

Nella Figura 1.1 vengono evidenziate le componenti delle comunità di apprendimento e le loro relative caratteristiche.

1.6. COOPERATIVE LEARNING

Con questo termine si identifica un metodo di insegnamento-apprendimento in cui sono gli stessi alunni all'origine del processo, essi stessi ne costituiscono le risorse, in quanto proprio dalle loro interazioni, finalizzate alla risoluzione di un certo problema, nascono le concrete opportunità di apprendimento e si trasmettono contenuti.

“È una modalità di apprendimento in gruppo caratterizzata da una forte interdipendenza positiva fra i membri. Questa condizione non si raggiunge né riunendo semplicemente i membri, né limitandosi a stimolarli alla cooperazione, né richiedendo loro di produrre insieme un qualche prodotto finale. Essa, invece, è frutto della capacità di strutturare in maniera adeguata il compito da assegnare al gruppo, di allestire i materiali necessari per l'apprendimento e di predisporre le attività per educare i membri ai comportamenti sociali richiesti per un'efficace cooperazione” (Comoglio, 1996).

Grazie ad esso si può dare vita ad un clima di classe positivo, si possono perseguire obiettivi di acquisizione di competenze relazionali e sociali che originano dal confronto comune (Johnson & Johnson, 1997). La classe cooperativa richiama le comunità di pratica, si compone di piccoli gruppi

eterogeni di alunni che lavorano insieme attraverso il confronto (l'aspetto competitivo viene mitigato dal gruppo e dal raggiungimento di obiettivi comuni).

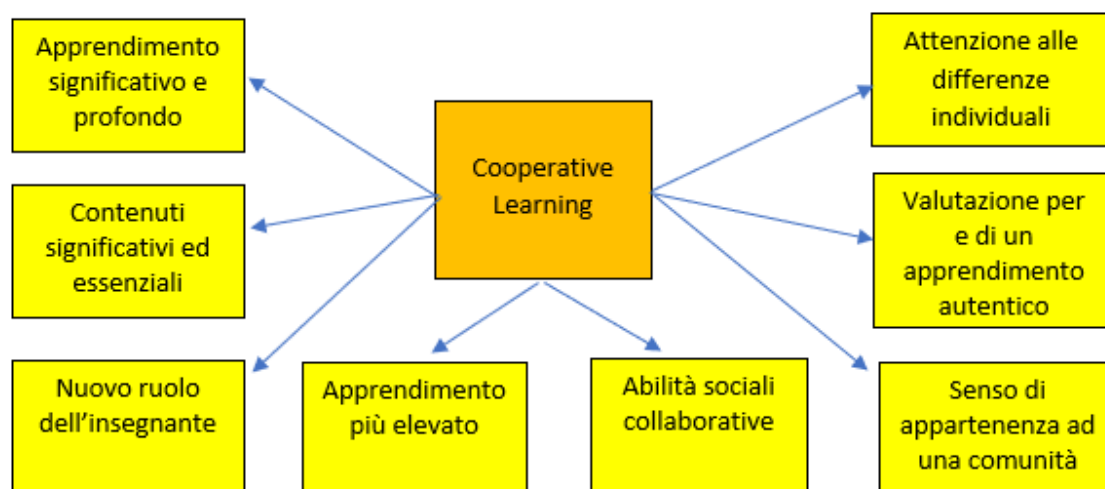


Figura 1.2 – Caratteristiche del Cooperative Learning

Nella figura 1.2 vengono indicate le caratteristiche che distinguono il processo di Cooperative learning che possiede le seguenti caratteristiche (Fiorino Tessaro, 2002):

- positiva interdipendenza reciproca tra i membri (in quanto elevati livelli di qualità del lavoro dei singoli contribuisce ad elevare il livello del lavoro di tutto il gruppo);
- i soggetti coinvolti hanno una responsabilità multipla, oltre che nei confronti di sé stessi, anche degli altri membri e del gruppo (concludere il proprio lavoro, facilitare il lavoro degli altri, sostenere i loro sforzi);
- si allenano sia abilità sociali (competenze comunicative interpersonali, di leadership, gestione del conflitto, soluzione dei problemi, decisionali) che cognitive (connesse al compito);
- i gruppi sono eterogenei;
- la motivazione è nel successo del gruppo;
- si basa su comportamenti efficaci (aiuto reciproco, scambio di informazioni, incoraggiamento, comunicazione aperta);
- favorisce autovalutazione (che deve consentire di revisionare il lavoro prodotto in modo sufficientemente critico da garantirne la qualità).

Il ruolo dell'insegnante prevede che egli:

- definisca obiettivi, gruppi e loro dimensioni, organizzati i materiali e gli spazi;
- definisca i principi di tale approccio e chiarisca i compiti e i comportamenti;
- controlli, supervisioni, intervenga quando opportuno;
- valuti e verifichi.

Il ruolo di entrambi gli attori è orientato verso la comprensione di quanto si fa, l'insegnamento è strategico e prevede un approccio metacognitivo di riflessione.

1.7. CLASSE VIRTUALE

Le tecnologie possono essere usate come mediatori della conoscenza al fine di un sapere condiviso e negoziato che deriva dalla comunicazione e dalla collaborazione tra pari, esse infatti hanno potenziato le possibilità comunicative e di scambio tra i membri (si riscontrano comunque alcuni rischi connessi all'uso delle nuove tecnologie nella società dell'informazione, quali: mancata accessibilità per tutti, creazione di fratture e squilibri, accentuazione di forme di isolamento). A maggior ragione, le TIC diventano essenziali nella attuale società che si caratterizza come: società dell'informazione, in quanto:

“L’elevato dinamismo che caratterizza la società contemporanea colloca l’informazione in posizione centrale, attribuendole un ruolo di risorsa strategica che condiziona l’efficienza dei sistemi, diventando fattore di sviluppo sociale ed economico, di crescita e di ricchezza culturale. La società dell’informazione è un contesto in cui le nuove tecnologie informatiche e di telecomunicazione assumono un ruolo fondamentale nello sviluppo delle attività umane”⁵. Ancora, “Queste tecnologie servono a produrre e comunicare, in forma digitale, messaggi, immagini, testi, musica, filmati, e così via. In termini più generali, gran parte delle informazioni e delle conoscenze del genere umano può essere riprodotta, o generata, in modo digitale a costi sempre più bassi”⁶.

Nell'attuale panorama, le informazioni circolano in elevatissime quantità e molto velocemente, tanto da rendere difficile la loro scelta e la loro discriminazione. Chi non ha accesso alla rete e ad internet rischia di restare

⁵ Dal Vocabolario Treccani

⁶ Dal Vocabolario Treccani

tagliato al di fuori delle opportunità di restare informati e avere partecipazione sociale;

- e società della conoscenza, nella quale:

“il ruolo della conoscenza assume, dal punto di vista economico, sociale e politico, una centralità fondamentale nei processi di vita e che fonda quindi la propria crescita e competitività sul sapere, la ricerca e l’innovazione”. “conoscenze, sapere, competenze, capacità di apprendimento e abilità, nell’analisi dei nuovi conseguenti processi di produzione, risultano risorse sociali fondamentali”. [.....] “in questa visione, la società della conoscenza è basata sull’uso diffusivo delle tecnologie, legate alla gestione dell’informazione attraverso la costruzione di enormi banche dati, la rete di computer interconnessi e la telefonia cellulare. Proprio questo sviluppo consentirebbe il cammino verso un’organizzazione sociale ed economica basata sulla conoscenza”⁷.

Un ambiente di apprendimento così progettato, favorirà l’acquisizione da parte degli allievi di contenuti teorici, la presa di consapevolezza dei processi compiuti favorendo la riflessione su essi, sulle proprie capacità di studio e sui compiti da svolgere grazie alla definizione di risultati attesi, la pianificazione dei tempi, dei modi, degli strumenti, la continua riflessione su essi al fine di verificare il raggiungimento dei risultati prefissati, imparando quindi ad imparare, il tutto in un processo dinamico in cui il soggetto ha un ruolo attivo, dando vita ad un’autentica didattica metacognitiva, intesa come:

“la capacità di pensare sul pensiero, la strategia che permette alla persona di osservare e riflettere, assumere consapevolezza delle proprie emozioni e dei propri pensieri, dei propri stati affettivi, cognitivi ed emotivi, conoscere e dirigere i processi di apprendimento”⁸. [.....] “La didattica metacognitiva è un approccio che richiede un atteggiamento capace di privilegiare non cosa gli alunni apprendono, ma come apprendono, oltre che attivare la propensione a farli riflettere sulla

⁷ Vocabolario Treccani

⁸ Dizionario pedagogia clinica

propria personale capacità di apprendere, di stare attenti, di concentrarsi, di ricordare, divenire gestori dei propri processi cognitivi”⁹.

1.8. I SOCIAL NETWORK (S.N.) NELLA DIDATTICA

Essi vengono distinti in due categorie, aperti (finalizzati alla socializzazione, permettono ad ogni utente di iscriversi, esempio Facebook e Twitter) e chiusi (costituiti da ambienti ad uso didattico, fruibili solo da utenti registrati nel corso che ne prevede l'uso, esempio Edmodo, Schoology). Pur essendo simili per interfaccia grafica e funzioni, i secondi sono protetti e richiamano confini e caratteristiche tipiche della classe.

Ranieri e Manca (2017) ne mettono in luce il valore aggiunto in termini di contaminazione e ibridazione dei contesti, dei ruoli e degli obiettivi, essendo in grado di fornire ambienti in cui nella quotidianità si mescolano i diversi piani dell'apprendimento (formale, informale) con gli aspetti di tipo ludico e sociale. Allen (2012) riferisce tale considerazione in modo particolare a Facebook, affermando che esso porterà al confronto tra studenti ed insegnanti sulla necessità di gestire le relazioni interpersonali attraverso nuove modalità.

A proposito di cultura partecipativa e partecipazione online, le autrici affermano:

“quando si parla di partecipazione ci si riferisce a ruoli che l'individuo può svolgere in una specifica comunità o, più in generale, nella società, e alle relative responsabilità che ciò comporta [...] con la diffusione degli strumenti di comunicazione digitale, la riflessione si è allargata comprendendo anche il concetto di partecipazione online. Essa può assumere varie forme, dalla comunicazione in un wiki, dalla condivisione di risorse utili all'uso di informazioni in tutti gli ambiti della vita. Dalla partecipazione possono, infatti, derivare benefici a livello individuale, comunitario, sociale”¹⁰.

⁹ Dizionario pedagogia clinica

¹⁰ Ranieri, M., Manca, S. (2017) I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida (versione e-book). Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

Le stesse, citano Jenkins (2010) in merito al concetto di cultura partecipativa, che diviene tale in quanto capace di far sentire i membri gli uni in relazione con gli altri, consapevoli del valore costituito dal proprio contributo, consente elevate possibilità di esprimersi in termini artistici e di impegno civico (ad esempio con il lavoro condiviso che possa far sviluppare la capacità di revisione critica, di assumere ruoli, responsabilità, impegno civico, attraverso l'attiva partecipazione).

In questo quadro, alcuni esponenti dell'approccio definito connettivismo e del Social Learning, quali Weller (2011) e Siemens (2005) sostengono che i social network stimolano il dialogo tra pari, la condivisione delle risorse e le capacità di comunicare, evidenziano come gli ambienti di apprendimento aperti possano continuamente esistere e sostenersi (in quanto ricco serbatoio di risorse umane e di contenuti), mentre quelli chiusi, tendano a cessare al termine della funzione didattica per la quale sono impiegati (dimostrandosi inadeguati a sostenere motivazione ed interesse dei fruitori per lungo tempo).

Greenhow (2011) si mostra a favore dell'uso dei S.N. in campo didattico perché questi fanno parte della realtà che vivono i giovani, possono quindi diventare facilmente un supporto alla relazione tra essi (sia a fini scolastici che sociali e civici); essi possono contribuire a generare sensibilizzazione e comportamenti responsabili e consapevoli, agevolano il confronto, la collaborazione, la condivisione (permettono infatti la costruzione di mappe cognitive, appunti, archiviazione, di organizzare attività e fissare scadenze) possono essere considerati un utile corredo all'e-learning (Anderson, 2009) e al life long learning (Fini e Cigognini, 2009; Calvani et al., 2008; Trentin, 2008) in modo veloce, esteso, in ogni momento e in ogni luogo, che però deve assolutamente essere coperto da rete internet.

Essi non sono esenti da criticità, le principali si possono così elencare:

- digital divide e tasso di adozione incompleto da parte di studenti e docenti;
- mancanza di funzionalità specifiche per l'apprendimento formale;
- mancanza di tempo e ulteriore carico di lavoro per docenti e studenti;

- erosione dei ruoli docenti/studente e ridefinizione delle identità professionali;
- potere distraente;
- privacy e sicurezza online.

La letteratura evidenzia delle differenze tra i S.N. come Facebook e i microblogging, quali Twitter, WhatsApp, denominati strumenti di instant messaging, che per le loro caratteristiche si rivelano flessibili e versatili, permettono di comunicare in modo veloce, istantaneo, rapido anche per esperienze in ambito educativo e in contesti di apprendimento informali e mobile learning.

Haythornthwaite e De Laat (2013) sostengono che la progettazione di ambienti di apprendimento basati sulle reti sociali che si avvalgono degli strumenti del web 2.0 (wiki, blog, chat, pagine di profilo, spazi per la discussione e la condivisione) *“deve essere sociale e tecnica allo stesso tempo, sia per migliorare le interazioni interpersonali allo scopo di compensare la mancanza di contatti faccia a faccia, sia per cogliere l’opportunità di nuovi modi per svolgere un lavoro e apprendere”*.

Brown e Duguid (2000) introducono il concetto di reti di pratica, intendendo con esso un insieme più grande (che può contenere come sottoinsiemi le comunità di pratica) di professionisti che hanno in comune la stessa pratica. Sono caratterizzate da confini mobili, che ne determinano ampiezze considerevoli, al cui interno i membri hanno rapporti aperti e pochi controlli negli accessi.

2. E-learning, Didattica a Distanza e Didattica Digitale Integrata

2.1. FORMAZIONE A DISTANZA: L'EVOLUZIONE STORICA

“Tutti i media coesistono, si accumulano e stabiliscono nuove gerarchie attraverso l'interazione e rappresentano un sistema dinamico, che cambia di continuo e contribuisce al cambiamento della società (processo di modernizzazione e globalizzazione), [---] la comunicazione e l'informazione rappresentano fattori decisivi per la costituzione della società e qualsiasi mutamento nei sistemi di comunicazione, nei codici comunicativi come nei mezzi, può comportare profondi cambiamenti nei comportamenti sociali, nella cultura come nell'economia”. (Ciuffoletti, Tabasso, pg 3, 2007)

Le tecnologie contribuiscono a modificare l'interazione scolastica tra tutti gli attori e la condivisione è favorita da applicativi come le piattaforme, il setting educativo richiede che la classe sia aperta, possa ospitare esperienze e testimonianze di vario tipo, sia narrate che praticate in quanto l'aula diventa un laboratorio dallo spazio flessibile e adattabile alle esigenze.

I metodi formativi, sviluppatasi negli anni sono molteplici, in special modo, la formazione a distanza, che consente di studiare e di insegnare anche da casa. Attraverso la Formazione a Distanza (FAD), i media digitali consentono ai discenti, di partecipare ad un insieme di attività formative strutturate in modo da favorire una modalità di apprendimento autonomo e personalizzato, senza vincoli spazio-temporali. Essi vengono progettati attraverso approcci didattici pensati e sviluppati intenzionalmente tenendo conto dell'importante apporto delle nuove tecnologie informatiche per costituire un adeguato ambiente di apprendimento.

Di seguito la classificazione dei diversi sistemi di FAD:

- Sistemi di prima generazione (o per corrispondenza): sviluppati attorno agli inizi dell'800 grazie alla possibilità di produrre e distribuire materiali in grandi quantità attraverso il sistema postale (dovuti alle nuove tecniche di stampa e delle vie di trasporto che mutarono la percezione di tempo e

spazio, accelerando il processo che ha portato alla globalizzazione economica e culturale). La stampa ha avuto il ruolo di catalizzatore, favorendo la nascita e la trasformazione di nuovi processi nell'economia, nella cultura e nella società in genere. (Ciuffoletti, Tabasso, pg 16, 2007) Parliamo di telegrafo, fotografia, cinematografo e verso gli anni '20-'30 del 900 si originarono sperimentazioni che coinvolsero anche la radio e il telefono. In Italia si viveva in una profonda arretratezza e tali mezzi trovarono maggiore diffusione nel dopoguerra. La radio permetteva di sapere con grande velocità notizie provenienti da luoghi anche molto lontani, mentre la televisione (come il cinema) rappresentò piuttosto un mezzo di coesione culturale e di identità nazionale, attraverso la sua diffusione capillare che veicolava le informazioni giornalistiche. (Ciuffoletti, Tabasso, pg 157, 2007)

Nel nostro panorama (maggiormente che negli altri paesi europei) la scolarizzazione di massa è stata favorita fortemente dalla televisione, portando l'intera società verso la modernizzazione.

Nel contesto di apprendimento, lo scambio tra alunni e docenti è molto limitato, avviene in tempi dilatati e con pochissimi incontri in presenza.

- Sistemi di seconda generazione (istruzione multimediale): nascono negli anni '50-'70 e si basano sulla distribuzione della formazione con una moltitudine di supporti audio e video (registrazioni sonore, trasmissioni, televisive...); nel corso degli anni '70 si diffondono i videoregistratori che consentono di visionare i contenuti in differita.

Si connota come un processo estensivo che si rivolge ad un grande numero di persone (Trentin, 2014; Trentin, 2020; Canzonieri, 2015), non vi è interazione tra docenti e studenti; viene utilizzata per risolvere problemi di ampie aree geografiche e punta all'apprendimento individuale.

- Modelli di terza generazione (formazione in rete: Web 1.0 o e-learning): con lo sviluppo delle reti di computer e in particolare della Rete Internet si afferma la metodologia on-line in cui si costruiscono vere e proprie comunità di apprendimento in cui si valorizzano i rapporti all'interno di

gruppi. L'interazione dell'utente nella rete resta circoscritta e limitata solo all'interno di spazi opportunamente progettati, i siti sono statici, costruiti con pagine Web dove è possibile solo vedere i contenuti (foto, testi e qualche animazione). Inizia l'uso di piattaforme per l'e-learning.

Apprendimento e comunicazione entrano a far parte di un processo sociale intensivo, rivolto a un minor numero di persone ma che incentiva l'interattività fra i partecipanti in una dimensione collaborativa-cooperativa (Trentin, 2020) grazie a servizi integrati presenti in piattaforma, quali: classe virtuale (in sincrono), videoconferenza (in tempo reale), chat (comunicazioni pubbliche o private), condivisione dei contenuti (sia in sincrono che asincrono), gruppi di discussione (in asincrono con discussioni nello spazio della bacheca).

- Modelli di quarta generazione (formazione in rete Web 2.0 o e-learning 2.0): consiste nello scambio sincrono di audio, video o testuale tra due o più individui o gruppi situati in luoghi diversi. I discenti partecipano ai programmi formativi in ambienti appositamente attrezzati che consentono una comunicazione via telefono o PC. L'apprendimento, è il risultato delle relazioni e delle interazioni tra persone. Il nuovo contesto pone l'utente al centro, rendendolo maggiormente responsabile del proprio processo di apprendimento, che si avvale di molteplici tecnologie informatiche e si riferisce ad ambienti formali, non formali e informali (in cui gli studenti apprendono attraverso la collaborazione attiva, il problem-solving, l'investigazione e la scoperta, creando percorsi formativi rispondenti alle proprie esigenze).

La partecipazione ai corsi online dà la possibilità di seguire un modello di formazione innovativo, in cui gli stessi partecipanti danno vita a una community attiva e stimolante che contribuisce significativamente all'apprendimento grazie alle attività proposte.

2.2. LO SVILUPPO DEL WEB

I primi tentativi di inviare informazioni a grande distanza da un computer ad un altro, risalgono ai primi anni '70 e passano da un dominio militare alla rete globale

internet in pochi anni, a seguito della grande diffusione di molte piccole reti capaci di dialogare tra loro, mettendo in comunicazione Aziende, Enti, Università.

Con l'arrivo dei social network e dei servizi online le nostre abitudini sono molto cambiate, modificando i nostri lavori, i rapporti con le persone, dando vita ad una società che possiamo definire connessa.

Di seguito le tappe del suo sviluppo:

- Web 1.0 (static web) in cui l'utente generico che "navigava" in rete, è un soggetto passivo che può consultare solo pagine ipertestuali, l'interattività è quasi inesistente (concepito, nel mondo della ricerca, solo per la condivisione e la lettura di documenti ipertestuali statici).
- Web 2.0 (social web) in cui l'utente generico diventa protagonista attivo grazie alla comparsa dei blog (siti personali dove si possono esprimere le proprie idee e dove si possono invitare gli altri utenti ad intervenire). Si apre un nuovo mondo, dove è possibile interagire (si afferma la libertà di espressione dell'individuo e si creano ambienti virtuali dove è possibile tessere relazioni di amicizia, di lavoro o di studio con altri utenti, di condividere idee, opinioni, musica, video, foto).

Nella Figura 2.1 sono evidenziate le applicazioni più diffuse, fondate sulla condivisione e capaci di porre al centro il soggetto fruitore del Web 2.0.

- Web 3.0 (semantic web) che nasce dall'esigenza che si viene a creare a seguito di uno sviluppo così massivo di informazioni, per quantità, velocità, qualità, accessibilità. Da questo sovraccarico informatico origina la difficoltà di selezionare i materiali effettivamente utili, a tal fine vengono impiegati ambienti virtuali in cui le informazioni e i dati sono collegati tra loro e organizzati in modo da poter essere interpretati e capiti dalla macchina, che è capace di prendere decisioni (es Cortana, Alexa, Google Assistant).
- Web 4.0 (ubiquitous web) è ancora in via di sviluppo e grazie ai sistemi di trasmissione dei segnali, wireless, consente potenzialmente a tutti di essere connessi in ogni luogo e per un tempo potenzialmente illimitato, avendo la potenzialità di mettere automaticamente in connessione le persone ovunque si trovino (non solo i contenuti come nel Web 3.0).

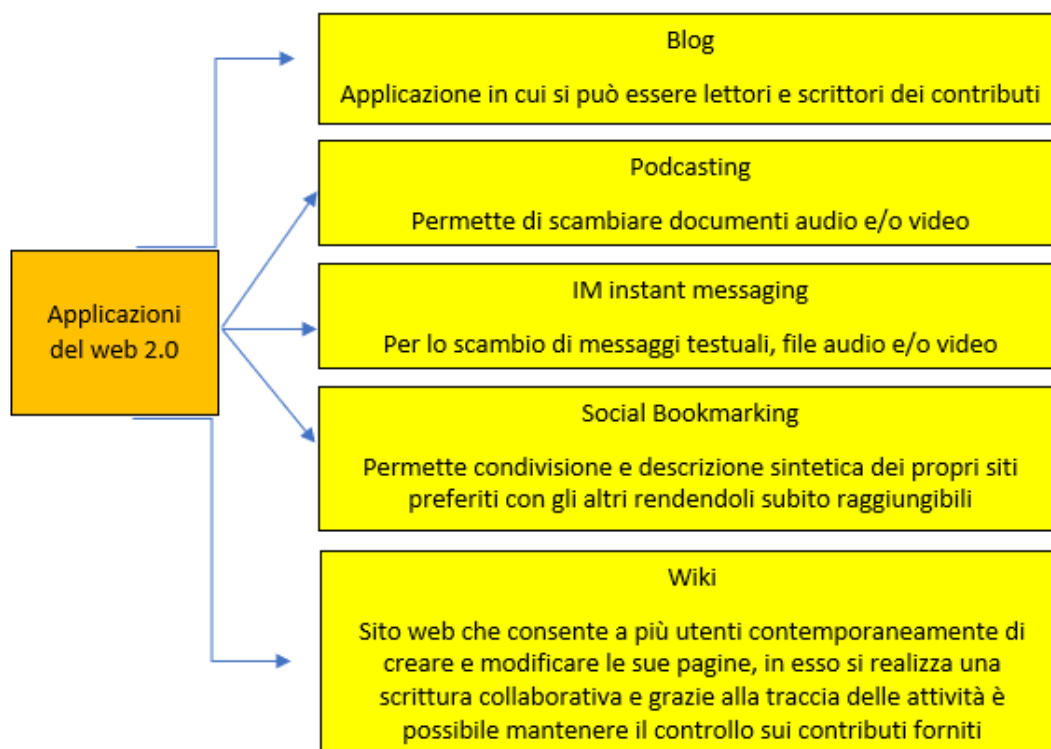


Figura 2.1 – Applicazioni in uso nel Web 2.0 (social web)

Trentin (2020) precisa che la formazione in rete coinvolge gli individui attraverso le loro interrelazioni con la conseguente crescita del gruppo. Nella formazione in rete, la tecnologia è mediatrice passiva nell'interattività tra individui, gli studenti ne sono gli attori principali, occorre quindi rafforzare il protagonismo degli stessi rispetto al proprio percorso e al modo in cui si naviga negli spazi virtuali e reali della scuola (Monica Mincu, Lara Statham, 2020).

2.3. INTERAZIONE A DISTANZA, FIGURE E TECNOLOGIE

La didattica a distanza propone modelli di formazione attraverso processi di e-learning che pongono i discenti in situazione, richiedendo loro una partecipazione di tipo attivo.

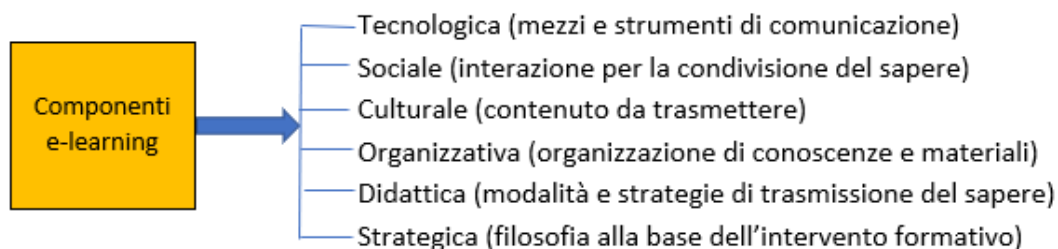


Figura 2.2 – Componenti dell'e-learning

In Figura 2.2 sono riportate le componenti del processo di e-learning e di seguito si definiscono le interazioni tra le figure che vi partecipano.

- L'interazione dei partecipanti con i materiali didattici.

La qualità dei materiali didattici ha un peso notevole nell'assicurare la qualità di un intervento DAD. In questo senso ai corsisti dovrebbero essere proposti supporti didattici di buon livello sia nei contenuti sia nella forma (affordance o attrattività). I docenti devono programmare i corsi con accuratezza e precisione, con revisione continua e azioni di messa a punto per stimolare gli studenti alla partecipazione (Noe R. A. e altri, 2017).

All'interno del percorso inoltre, dovrebbe essere prevista una guida che funga da "mappa" nella scansione dei moduli didattici, uno strumento che introduca il partecipante al corso, lo aiuti nella interpretazione delle consegne che gli vengono assegnate e nell'associazione del materiale didattico ai diversi moduli in cui è strutturata l'azione formativa. La guida dovrebbe poi contenere una ricca bibliografia e sitografia che aiuti i partecipanti nella ricerca di ulteriori materiali, rilevanti per lo studio, lo sviluppo di elaborati, l'elaborazione di artefatti, ecc. (Trentin, 2020).

- L'interazione fra i partecipanti e i loro tutor

È forse la più importante dimensione nell'interazione didattica. Qui il tutor non deve essere inteso come depositario della conoscenza, quanto piuttosto come consigliere, facilitatore, esperto dei contenuti, ecc. Il tutor/insegnante in rete deve avere sviluppato skills sulle tecnologie della comunicazione e sulle dinamiche interpersonali che le tecnologie determinano, deve anche diventare moderatore del dialogo, facilitatore delle attività e consigliere degli alunni, tutto ciò al fine di creare un vero e proprio ambiente di apprendimento collaborativo (Trentin, 2020).

Il tutor, secondo Gagnè (1988), ha il compito di:

- mantenere alta e costante l'attenzione dei discenti;
- informare l'allievo sugli obiettivi del corso (per tenerne alta la motivazione).
Una volta raggiunto un obiettivo, deve rendere partecipe il discente della tappa raggiunta;
- deve scegliere e rendere disponibili materiali stimolanti per l'utente.

- L'interazione fra i partecipanti

Si va dalla semplice attivazione di interazioni libere (finalizzate principalmente a consolidare legami sociali fra i partecipanti, i cui temi possono essere i più vari) all'organizzazione di gruppi di discussione su temi trattati nell'azione formativa (computer conferencing strutturato per le specifiche finalità del corso a distanza) (Trentin, 2020).

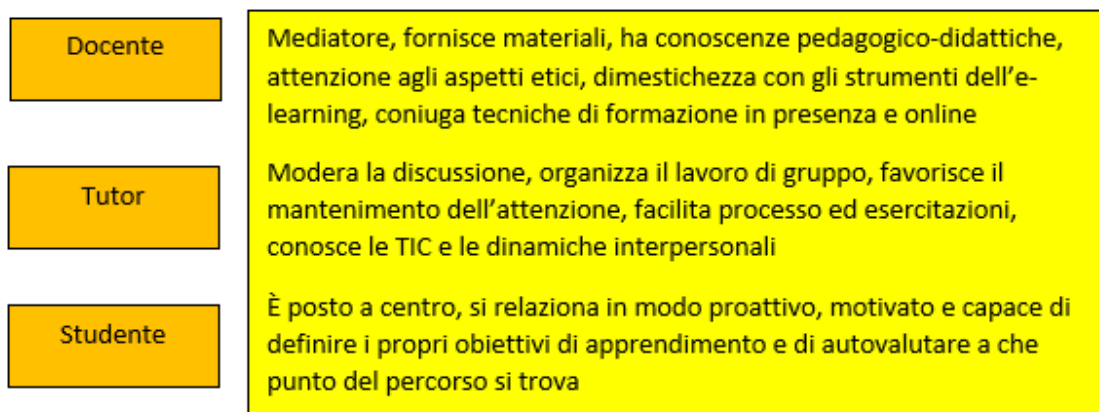


Figura 2.3 – Figure e ruoli coinvolte nell'e-learning

Nella figura 2.3, vengono definite le caratteristiche proprie delle figure coinvolte nel processo di apprendimento attraverso l'e-learning, rispettivamente docente, tutor e studente.

2.4. ASPETTI DI POSITIVITÀ E CRITICITÀ NELL'E-LEARNING

Gli aspetti di positività e le criticità che si possono riscontrare nei percorsi di didattica a distanza sono evidenziate rispettivamente nelle figure 2.4 e 2.5.

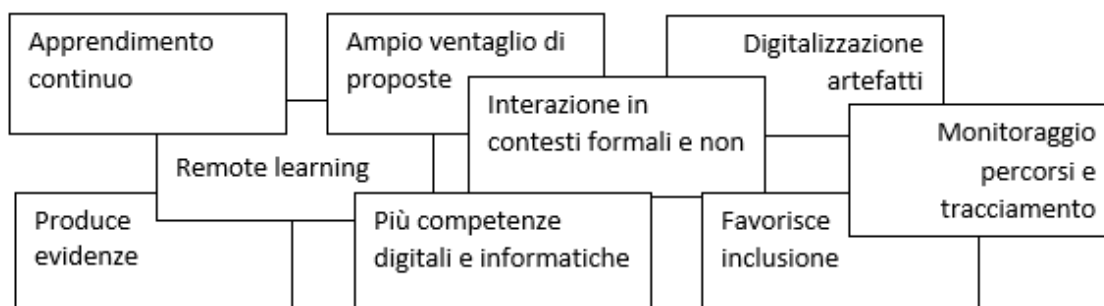


Figura 2.4 - Aspetti positivi dell'e-learning



Figura 2.5 - Aspetti di difficoltà dell'e-learning

In definitiva, si può affermare che i vantaggi di questo tipo di didattica possono essere:

- la facilitazione degli apprendimenti verso i corsisti;
- la creazione di vere e proprie comunità di apprendimento;
- la frequente interazione dei partecipanti permette al docente di monitorare e valutare in itinere lo stato di avanzamento del corso e dei processi di acquisizione delle conoscenze di ogni partecipante;
- la partecipazione attiva arricchisce l'ambiente formativo e dà modo ai partecipanti di osservare l'argomento di studio con diversi punti di vista: il proprio e quello degli altri (Jonassen, Mayes e McAleese, 1993);
- la flessibilità delle attività di apprendimento collaborativo;
- in questo ambiente di apprendimento vi è la possibilità di creare vere e proprie "aule";
- la didattica online consente di rendere le lezioni interattive;
- prepara a un mondo che richiede creatività. (Monica Mincu, Lara Statham, 2020).

Tali percorsi non sono esenti da alcuni rischi, quali:

- il nozionismo in cui la figura del docente venga progressivamente sostituita da quella di esperti che dettino modalità e linee guida dell'apprendimento;
- la possibilità che la didattica si trasformi in una trasposizione di quella tradizionale senza adeguata formazione, programmazione, progettazione;

- il venir meno dell'erotismo alla base della relazione didattica che si dissolve davanti allo schermo, lasciando un senso di profonda frustrazione e alienazione. (Giuseppe Burgio, 2020)

Secondo gli esperti quindi, la DAD può offrire degli strumenti per potenziare e migliorare la didattica in presenza ma per funzionare bene ha bisogno di spazi appositamente dedicati e progettati, di figure che si mettano in gioco all'interno di una dimensione comunitaria in cui sono fondamentali le relazioni tra esse.

Di fondamentale importanza per gli insegnanti è poter fruire di corsi di formazione, riqualificazione o aggiornamento per poter essere sempre al passo con i tempi, nell'ottica di una formazione continua che abbraccia tutto l'arco di vita, a supporto della quale si trovano le tecnologie che offrono possibilità di accesso alle informazioni (autoapprendimento) e comunicazione interpersonale (strategie didattiche interattive), come messo in evidenza dalla ricerca di Grion e Petrucco (2015) che scrivono:

“I docenti considerano in egual modo importante sia inserire nei curricula di tutte le scuole contenuti e corsi che riguardano la competenza digitale, sia introdurre corsi o contenuti sul comportamento e le relazioni online degli studenti [...] In generale va evidenziato che i docenti sembrano possedere una certa consapevolezza della necessità che le scuole si aprano maggiormente all'uso delle tecnologie, introducendo nel curriculum contenuti riguardanti lo sviluppo della competenza digitale. Emergono, tuttavia, scarse cognizioni riguardo alle potenzialità interattive e collaborative delle tecnologie digitali. Esse vengono percepite come utili per la ricerca (probabilmente solitaria) d'informazioni, per un accesso più facile a una maggiore quantità di dati, ma non se ne riconosce il valore nell'ambito interattivo e collaborativo: nella facilitazione delle relazioni scuola-famiglia, e docenti-studenti; nelle possibilità offerte per il lavoro di gruppo; per il confronto e la discussione; per la co-costruzione di conoscenza.” (pg. 39-40)

Molte dunque, risultano essere le azioni utili a migliorare i percorsi di DAD erogati dalle scuole e dagli enti di formazione, tra cui le principali sono schematizzate in Figura 2.6.



Figura 2.6 – Azioni auspicabili nella DAD

2.5. METODI E STRUMENTI DELLA FORMAZIONE ONLINE

Le tecnologie possono quindi essere usate come supporto utile all'apprendimento collaborativo in quanto:

- permettono a chi le utilizza di avere scambi (quali: scrivere, disegnare, condividere immagini, chattare o parlare, costruire);
- di poter condividere delle conoscenze all'interno di un ambiente comune (Mallon & Bernsten, 2015);
- promuovono il coinvolgimento in ambienti di apprendimento online, in cui grazie ad attività collaborative e partecipazione attiva, si possono creare legami che possono determinare il successo dell'insegnamento e dell'apprendimento sulla base della loro qualità (Nandi et al., 2012).

Strumenti quali Moodle, Google drive, Padlet, Skype, Zoom, Meet, Hangout etc., possono essere utilizzati come spazio di brainstorming, per svolgere attività di gruppo attraverso metodologie didattiche collaborative quali: problem-based learning, inquiry-based learning, peer learning, gamification, digital story-telling, project-based learning.

Di seguito vengono presentati alcuni tra i principali metodi che caratterizzano la formazione e-learning:

- project-based: modello di insegnamento/apprendimento centrato sullo studente e strutturato intorno ai progetti, che consistono in compiti complessi (domande o problemi) che si protraggono per tempi piuttosto lunghi e richiedono agli alunni di collaborare nella progettazione, risoluzione, processo decisionale o in attività di ricerca che portano alla realizzazione di prodotti autentici. Gli studenti acquisiscono autonomia e responsabilità, sviluppano competenze e applicano conoscenze, apprendendo in modo significativo;
- problem-based: metodologia in cui ai discenti viene proposta la risoluzione di una situazione problematica (focus del processo di acquisizione del sapere). Si apprende facendo (learning by doing) unendo l'apprendimento teorico-cognitivo (knowing that) a quello tecnico-operativo (knowing how) grazie a processi di analisi, indagine, scoperta e autoapprendimento;
- peer education: distingue la metodologia che ha il suo focus sul gruppo dei pari e consente di favorire negli alunni la costruzione di competenze trasversali (soft e life skills migliorando l'autostima e le abilità relazionali e comunicative). All'insegnante spetta la definizione di obiettivi, tempi, metodi, materiali e ruoli. L'apprendimento si origina dalle dinamiche di interazione, confronto, collaborazione tra gli alunni stessi che possono progettare e sperimentare attività, condividere materiali e prodotti;
- inquiry-based: learning favorisce l'apprendimento per scoperta che si basa sull'investigazione, i discenti hanno la possibilità di fare esperienza diretta in merito all'oggetto di studio, stimolando la capacità di formulare domande e attuare le azioni volte alla risoluzione dei problemi, comprendendone i fenomeni racchiusi (gli alunni si fanno domande, formulano ipotesi che cercano di verificare e di cui discutono i risultati)¹¹;
- digital storytelling: che si sostanzia nella narrazione realizzata con strumenti digitali e permette di creare racconti composti di più elementi e di differenti formati (video, audio, immagini, testi, mappe, ecc.). Essa si caratterizza per la ricchezza e varietà di stimoli e significati (utilizza molti formati, eventi,

¹¹ Il Rapporto Rocard del 2007, pubblicato dalla Commissione Europea lo propone come metodo utile a coinvolgere gli studenti in un apprendimento attivo, partecipativo, interattivo.

personaggi, informazioni, che interagiscono tra loro attraverso vari percorsi e relazioni), l'elevato livello di coinvolgimento (che incrementa motivazione e impegno); e la possibilità di scambio collaborativo delle conoscenze (confronto dialogico, spirito critico, nuove interpretazioni e varietà di punti di vista);

- flipped-classroom: viene proposto agli alunni di studiare i materiali messi a disposizione in autonomia a casa in modo da apprendere in anticipo i contenuti, nello spazio in presenza, in classe, vengono svolti lavori di gruppo in modo cooperativo.

Come evidenziato dalla Figura n 2.7 tale modello capovolge l'ordine tradizionale dello svolgimento della lezione.

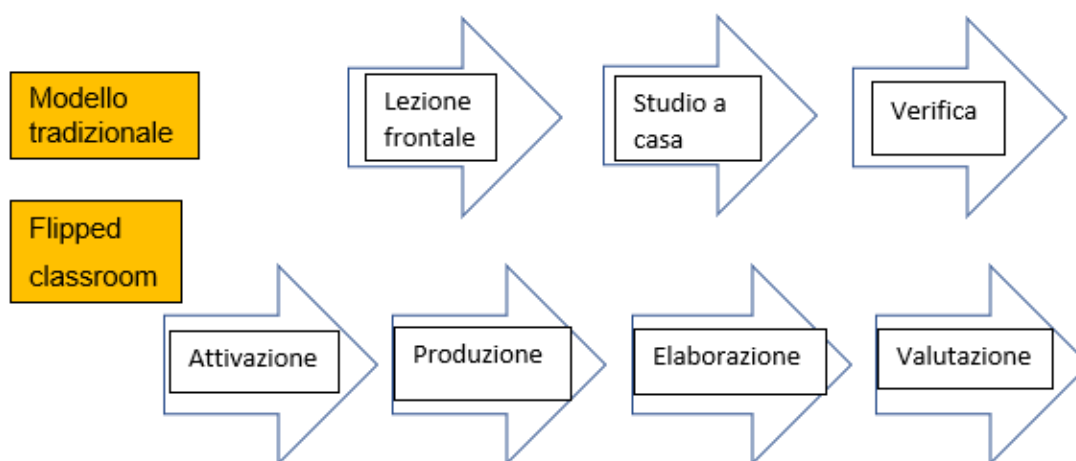


Figura 2.7 – fasi dei modelli di didattica tradizionale e “capovolta” a confronto

La fase preparativa di attivazione è svolta individualmente a casa, in essa vengono presentati i contenuti ed i materiali oggetto di apprendimento che saranno presentati sotto forma di problema da risolvere attraverso strategie attive nella fase di produzione che ha luogo in presenza (il docente diviene un tutor per la mediazione delle attività di peer learning dei discenti). La fase di elaborazione utile a consolidare gli apprendimenti attraverso la rielaborazione del lavoro svolto nella fase precedente e la discussione e riflessione in plenaria (in cui il docente diviene moderatore e facilitatore del gruppo classe). Nell'ultima fase emerge una valutazione puntuale ed autentica, grazie alle osservazioni dei docenti su prodotti e percorsi svolti dagli alunni, tracciati e partecipati dallo stesso docente nel dare vita all'intero modello;

- gamification e digital game based learning: sono due metodologie che permettono di creare un ambiente ludico in cui è possibile attivare percorsi di apprendimento per stimolare motivazione, partecipazione e dialogo, migliorando l'impegno e i risultati di apprendimento (Hanus & Fox, 2015) contribuendo allo sviluppo di soft skill (pensiero critico, collaborazione, creatività, problem solving). L'attivazione dei processi di apprendimento che si originano attraverso l'utilizzo di giochi in ambiente ludico (in cui si integrano gli aspetti del gioco come divertimento e come simulazione), prevede gratificazioni e premi (punteggio, classifica, badge).

Gamification, usa elementi tratti dal gioco e li inserisce in un percorso formativo in e-learning in cui è possibile coinvolgere maggiormente i discenti, migliorando la loro produttività e i risultati sfruttando l'affordance dell'aspetto ludico; digital game based learning mira al raggiungimento di obiettivi formativi sfruttando l'uso giochi esistenti o parte di essi, ricavando momenti di confronto e discussione, con lo scambio di feedback allo scopo di sedimentare e strutturare gli apprendimenti veicolati, per questo, deve essere inserito in un preciso programma didattico (Kukulska-Hulme, 2009).

Di seguito, nelle Figure 2.8, 2.9, 2.10 vengono citati gli strumenti, che le nuove tecnologie permettono di usare in ambiente didattico, per favorire l'apprendimento:

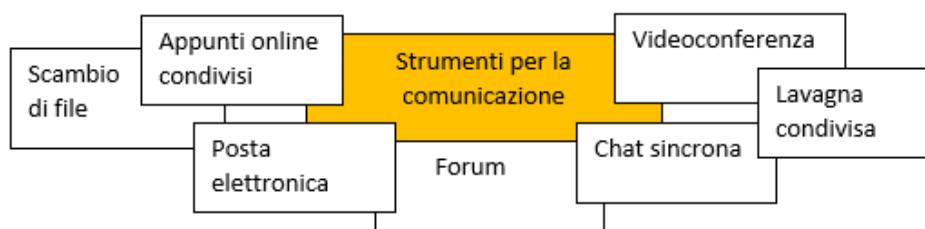


Figura 2.8 – Strumenti per la comunicazione in ambiente didattico

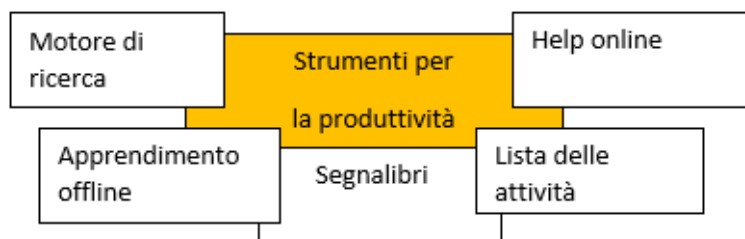


Figura 2.9 – Strumenti per la produttività in ambiente didattico



Figura 2.10 – Strumenti per la cooperazione in ambiente didattico

2.6. PER UNA DIDATTICA INTEGRATA DELLE TIC

Le competenze possono essere attivate attraverso percorsi in grado di favorire apprendimenti significativi nei quali gli studenti possano (singolarmente o a gruppo), essere impegnati in attività di laboratorio in cui si trovino di fronte a situazioni e problemi da risolvere, arrivando così ad attribuire dei significati personali agli apprendimenti, in cui la valutazione si avvale di indicatori chiari, precisi e dichiarativi di quelle che sono le competenze e le abilità richieste ad ogni studente (tale processo sarà reso più efficace dalla possibilità di osservare nei compiti in situazione, il comportamento e il contributo di ciascuno). L'insegnante è quindi chiamato ad adottare metodi attivi, collaborativi, riflessivi, costruttivi, al fine di promuovere attività che consentano lo sviluppo di conoscenze utili alla costruzione delle competenze, promuovendo l'attività sociale nelle classi, integrando le ICT nella didattica e progettando appositi ambienti d'apprendimento capaci di unire nuove tecnologie e nuove forme di didattica.

Nella Figura 2.11 è proposto uno schema riassuntivo degli aspetti trattati, in cui sono illustrati i passaggi che la progettazione, in campo didattico, deve possedere per essere in grado di favorire le competenze di ogni singolo studente.

Emerge con evidenza l'importanza di aspetti quali la valutazione, l'autovalutazione, la dimensione metacognitiva, i compiti autentici al fine di sviluppare apprendimenti che siano significativi.



Figura 2.11 – Schema di progettazione didattica¹²

Agli insegnanti è richiesto di possedere alcune fondamentali categorie di conoscenza che Schulman (1987) indica nel suo modello Pedagogical Content Knowledge (PCK) quali:

- dei contenuti: pedagogica generale (in riferimento a principi e strategie di organizzazione e gestione della classe);
- curricolare: di programmi e materiali (quali “strumenti del mestiere”);
- pedagogica dei contenuti disciplinari: dei discenti e loro caratteristiche, dei contesti educativi, delle caratteristiche dell’istituzione e della comunità (...).

Tale modello viene integrato con l’inserimento di una quarta conoscenza, quella tecnologica, che si esprime nel modello Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) illustrato da Mischra & Koehler (2006).

Il cambiamento richiesto nella conoscenza degli insegnanti viene così descritto da Schulman (1986) *“dall’essere in grado di comprendere la disciplina per sé*

¹² Slide tratta dall’insegnamento della Professoressa De Rossi M. “Approcci metodologici e ambienti tecnologici per la didattica della scuola secondaria” dell’Università di Padova

stessi, al diventare in grado di chiarire la disciplina in modi nuovi, riorganizzandola e segmentandola, rivestendola di attività ed emozioni, di metafore ed esercizi, di esempi e dimostrazioni in modo che possa essere afferrata dagli studenti”.

2.7. PSDDI 2020 E LINEE GUIDA

Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD) presentato nel 2015 è un aspetto fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015). Il documento che ha funzione di indirizzo, mira all'introduzione delle nuove tecnologie nelle scuole, estendendo il concetto di scuola, anche, agli spazi di apprendimento virtuali.

Il Piano prevede inoltre di individuare una nuova figura, l'Animatore Digitale, i tre punti principali del suo lavoro sono: formazione interna attraverso l'organizzazione di laboratori formativi (favorendo la partecipazione di tutta la comunità scolastica); coinvolgimento della comunità scolastica per favorire la partecipazione e stimolare il protagonismo degli studenti nell'organizzazione di workshop e altre attività, anche strutturate, sui temi del PNSD (anche attraverso momenti formativi aperti alle famiglie e ad altri attori del territorio, per la realizzazione di una cultura digitale condivisa); creazione di soluzioni innovative (individuare soluzioni metodologiche e tecnologiche sostenibili da diffondere all'interno degli ambienti scolastici).

L'emergenza sanitaria, ha modificato le abituali modalità di didattica in presenza, rendendo obbligatoria una didattica a distanza, che potesse raggiungere tutti gli alunni al fine di proseguire dell'erogazione dell'offerta formativa per tutti gli ordini di scuola. Per garantire tutele e modelli di buone prassi, il Ministero dell'Istruzione ha proposto ed emanato alcuni decreti che sono stati usati come guida dagli istituti scolastici per la progettazione e la realizzazione delle attività di insegnamento-apprendimento.

In essi vengono evidenziate le finalità, le modalità, le risorse economiche, la formazione mirata, utili per garantire l'inclusione, la diffusione capillare e la realizzazione di una didattica innovativa, che grazie all'integrazione delle nuove tecnologie e di metodologie alternative di didattica, possa non solo divenire il

veicolo per la DAD nel periodo del lockdown, ma con sguardo rivolto al futuro, sia in grado di divenire un utile compendio ai tradizionali metodi di fare scuola.

Tra i principali strumenti normativi si elencano i seguenti:

- Nota dipartimentale 17 marzo 2020 (quadro di riferimento operativo per la didattica a distanza);
- Decreto Legge 25 marzo 2020 (riconosce alle scuole la possibilità di svolgere l'attività didattica a distanza);
- Decreto Legge 8 aprile 2020 e seguente Legge del 6 giugno 2020 (stabilisce l'integrazione delle prestazioni didattiche attraverso l'uso di strumenti informatici e tecnologici);
- Decreto Legge 19 maggio 2020 (prevede finanziamenti per potenziare la dotazione di strumenti necessari per scuole e studenti);
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020 (quadro di riferimento della progettazione attraverso il "Piano scolastico per la didattica digitale integrata" d'obbligo per tutte le scuole di ogni ordine e grado).

Tale piano ha lo scopo di evidenziare criteri e modalità attraverso cui progettare o ri-progettare la didattica per allinearla dalla DDI (con bilanciamento di attività svolte in modalità sincrona e asincrona, attenzione alle esigenze degli alunni fragili, garantendo inclusione e diffusione capillare che tiene conto del contesto, sostenibilità delle attività).

Come avremo modo di vedere nel prossimo capitolo, nelle linee guida, è dedicata ampia attenzione alla pratica valutativa, della quale sono indicate metodologie, strumenti, obiettivi, esempi esplicativi.

Alla luce dell'esperienza di apprendimento online e a distanza, vissute durante la pandemia, per comprendere a fondo i bisogni emersi nella scuola e ripensare percorsi di apprendimento nell'era digitale, l'Unione Europea ha predisposto un piano d'azione dedicato all'educazione digitale, il Digital Education Action Plan 2021-2027 che fornisce un quadro di interventi volto ad aumentare la cooperazione per coordinare le politiche nazionali e regionali e diffondere le buone pratiche. Esso prevede 2 priorità strategiche:

- ✓ realizzare il giusto ambiente per una crescita umana e tecnologica nell'era digitale. Questo significa potenziare l'istruzione:
 - potenziare le infrastrutture, la connettività e le apparecchiature digitali;
 - sviluppare capacità digitali;
 - formare gli insegnanti al digitale;
 - creare contenuti di apprendimento di alta qualità, strumenti e piattaforme di facile utilizzo e sicure.
- ✓ Sostenere all'apprendimento online, all'uso delle tecnologie digitali (a partire dagli studenti più piccoli, con parità di genere e competenze digitali avanzate per formare profili specializzati).

Ulteriore documento emanato dalla Comunità Europea è il Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) utilizzato quale importante riferimento per la progettazione di percorsi di formazione in ambito tecnologico per gli insegnanti di tutti i gradi e gli ordini scolastici.

Si compone di sei aree in relazione a: ambiente professionale; risorse e contenuti digitali; aspetti didattici e pedagogici correlati all'uso delle tecnologie; valutazione attraverso le tecnologie digitali; autoefficacia e autovalutazione; sviluppo della competenza digitale negli studenti.

Tutto questo indica la volontà ad intraprendere una decisa spinta innovativa in ambito di programmazione didattica e valutazione degli apprendimenti, definendo traiettorie di life long learning ed aggiornamento continuo per gli insegnanti che acquisiscono un nuovo e differente ruolo.

3. Valutazione, nuovi approcci e implicazioni nei percorsi di apprendimento

3.1. COSA SI INTENDE PER VALUTAZIONE

Il concetto di valutazione indica il processo attraverso cui si giunge ad attribuire o dichiarare il valore posseduto da qualcosa su cui si pone interesse. Ogni volta che si fa un bilancio di come è andata, cercando di capire quali variabili sono entrate in gioco e come hanno influito, quando si vuole indagare gli aspetti di positività e riuscita ed al contrario gli ostacoli e gli eventuali fallimenti, si attuano processi di valutazione. Questi possono essere visti con atteggiamento punitivo o viceversa come spunto critico per conoscere il processo, oggetto di analisi, al fine di meglio gestirlo per favorire il raggiungimento di risultati futuri maggiormente positivi. Vista in questa seconda ottica, la valutazione diventa formante, capace di sostenere positivamente percorsi oggetto della stessa.

Il ruolo della valutazione nella scuola è di individuare ciò che possiede valore nei percorsi di apprendimento/insegnamento allo scopo di favorire la crescita dei discenti nella loro integrità di persone, anche durante il loro percorso di formazione.

Quando si valuta quindi, si esprimono giudizi, ma perché essi siano dotati di validità, devono essere supportati da alcune caratteristiche che contraddistinguono il processo come valutazione esperta, quali la capacità di comprensione dei contesti e dell'evaluando, associata ad un'elevata competenza docimologica tecnico-scientifica (Bezzi, 2007).

Bezzi, ancora, scrive: *“con valutazione si intende l'insieme di attività collegate, utili per esprimere un giudizio per un fine [...] il giudizio da esprimere non è lasciato alla soggettività assertiva, ma fondato su attività diverse che includono ricerca, comunicazione, negoziazione tra parti diverse [...] il giudizio valutativo deve essere argomentato e sostenuto da evidenze, da dati, da informazioni condivisibili”* (pg. 22-23).

L'autore propone la differenziazione tra una valutazione di tipo rendicontativo ed una di tipo formativo in cui la prima può essere imposta e serve per giudicare e sovente dispensare premi o punizioni, la seconda si differenzia in quanto:

“L’obiettivo formativo della valutazione è molto evidente: far capire a chi di dovere cosa abbia funzionato e cosa no, perché impari e migliori. Il giudizio valutativo, in questo caso, non è temuto, e anzi è desiderato: si vuol capire per migliorare [...] quello che cambia è l’impostazione a monte, le motivazioni della valutazione, e conseguentemente la sua accettabilità da parte di chi è coinvolto come valutato” (pg. 46).

Nel panorama anglosassone, viene utilizzato l’efficace termine di “assessment” per indicare la valutazione degli apprendimenti derivante da un processo di raccolta di informazioni allo scopo di formulare giudizi e si differenzia dalla valutazione dei sistemi, indicata con il termine “evaluation”.

Nell’assessment formativo le informazioni raccolte aiutano a “inferire ciò che gli studenti conoscono e quanto bene conoscono, verosimilmente allo scopo di migliorare i risultati futuri” (Pellegrino, 2002-2003).

È Scriven (1967) il primo a proporre il concetto di valutazione formativa per indicare la pratica che permette di essere a supporto del processo di apprendimento in modo da poter favorire miglioramenti nel curriculum, grazie alla sua capacità di *“fornire informazioni che permettano un adattamento dell’insegnamento alle differenze individuali nell’apprendimento”* (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1979).

Un simile processo si svolge in momenti diversi che sono caratterizzati da obiettivi e modalità propri, come schematizzato in tabella N° 3.1

Ex ante avviene all’inizio del processo, in	Degli impatti	Si configura come analisi dei bisogni e previsionale
	Dei risultati	Prima di prendere decisioni definitive per stimare gli effetti desiderati

fase di progettazione	Delle implementazioni	Si attua prima di iniziare la fase operativa, dopo aver identificato le strategie
In itinere si attua durante lo svolgersi del programma o dell'intervento	In itinere	Si volge con continuità ed in affiancamento al programma attraverso i feedback
	Intermedia	Momento specifico dedicato alla verifica
Ex post si svolge al termine del processo	Delle realizzazioni	Subito dopo il termine per verificarne efficienza ed efficacia interna (rispondenza del processo stesso) conseguenze e risultati immediati
	Dei risultati	Dopo un lasso di tempo breve per verificarne l'efficacia esterna (rispondenza agli obiettivi e ai bisogni)
	Degli impatti	Dopo un lasso temporale ampio dalla conclusione, per analizzare le ricadute generali nel contesto

Tabella 3.1 – I tre tempi della valutazione

3.2. RUOLO STRATEGICO DELLA VALUTAZIONE

Già Bloom (1956) aveva attribuito alla valutazione un ruolo di primaria importanza che la poneva quale competenza ultima e più elevato obiettivo educativo, a tal fine, essa quindi deve essere promossa e ne deve essere favorito lo sviluppo proprio attraverso il percorso formativo che si offre.

Si genera dalla relazione tra gli aspetti oggettivo, soggettivi e intersoggettivi.

Esistono approcci differenti alla valutazione, quali:

- positivista sperimentale (razionalista) che misura lo scarto tra gli obiettivi prefissati e i risultati ottenuti in cui la valutazione è strumentale e influenza le decisioni;
- pragmatista (della qualità) che raffronta il valore attribuito all'oggetto che viene valutato con i risultati ottenuti, in esso si tiene conto di come dovrebbero

essere gli interventi considerati di qualità, indipendentemente dagli obiettivi (Scriven, 1973);

- costruttivista (del processo sociale) che prende in considerazione chi ne è coinvolto e il modello che hanno di un successo e il risultato;
- sostenibile che Stake (1980) propone come ottenuta quando si tiene conto sia delle attività del programma (più che ai suoi propositi) che dei sistemi valoriali delle persone.

Cinque (2016) afferma che la valutazione ha un ruolo di potere nei percorsi formativi in quanto non solo veicola contenuti importanti ma produce anche effetti su cosa e come tali apprendimenti si realizzano rafforzando il ricorso a strategie e condizionando il valore che viene dato al percorso di insegnamento/apprendimento.

L'esito di alcune ricerche (Gibbs, 1999; Scouller, 1998; Flores, Veiga Simao, Barros & Pereira, 2015) conferma che se la valutazione viene utilizzata come risorsa per dare forma a prove autentiche e agite, genera apprendimenti più duraturi e significativi (che sono dovuti alla necessità da parte dello studente di ricorrere alla mobilitazione di conoscenze pregresse relative a più aspetti, con processi di pensiero creativo, più complessi e impegnativi), portando a sviluppare capacità di giudizio e di problem solving.

Dal contesto universitario arrivano molti contributi (derivanti da riflessioni e ricerche accademiche) utili ad arricchire le considerazioni riguardo le pratiche valutative e l'impatto che esse hanno, non solo sulla definizione dei risultati di apprendimento, ma anche e soprattutto sui percorsi didattici che possono derivare dal loro impiego ai fini del raggiungimento degli obiettivi fissati e alla qualità degli apprendimenti che da essi si originano.

Auspicabile il processo di superamento del modello valutativo tradizionale nel quale la valutazione è di tipo sommativo, utilizzata con funzione certificativa al termine dei percorsi. Ad essa è spesso associato un aspetto punitivo che porta il valutatore a possedere il potere in merito al suo esito e il valutato a focalizzarsi più sull'ottenimento di un buon risultato in termini di voto numerico, guadagnato a scapito di una conoscenza più dettagliata e approfondita che consente di

interiorizzare i concetti che saranno tratti e potranno quindi in seguito essere generativi di competenze spendibili dal soggetto.

Di maggior valore per percorsi in grado di generare apprendimenti significativi è la valutazione formativa che si connota come pratica continua, che sa tenere conto delle peculiarità di ogni soggetto e dei contributi che offre nel suo percorso formativo, ma non solo, essa prende in considerazione il percorso stesso, definibile learner-centered, in quanto co-definito dal soggetto stesso quale protagonista principale.

La valutazione nei contesti formativi è *“il motore dell’agire stesso, l’energia e l’intelligenza che forma l’attività di insegnamento e apprendimento e dunque si pone come componente ineliminabile nel forgiare il cambiamento e l’innovazione della didattica in università”* (Grion, Serbati, 2019 p. 10).

McDowell (1998) indica le seguenti, come caratteristiche fondamentali al successo del percorso formativo per il raggiungimento di obiettivi significativi di apprendimento:

- coinvolgimento e responsabilizzazione del soggetto nel processo di valutazione;
- realizzazione di compiti autentici;
- analisi di prodotti e processi propri di ogni studente, non solo dei risultati;
- utilizzo della valutazione come strumento a supporto del percorso formativo in ottica di valutazione formativa, con spazi di negoziazione dei criteri di valutazione;
- auto e co-valutazione tra pari;
- presenza di attività collaborative;
- uso di feedback qualitativi.

La centralità del soggetto, fa emergere il bisogno di realizzare attività e ambienti che portino allo sviluppo e alla costruzione di significati, alla comprensione, all’applicazione e alla rielaborazione autonoma e critica dei contenuti. Per questo Coryell (2017) considera, come fondamentali, per la promozione di efficaci ambienti di apprendimento (utili a favorire il coinvolgimento attivo degli studenti, la partecipazione e l’attivazione di processi riflessivi):

- la creazione di ambienti d'apprendimento sicuri, che permettano allo studente di agire attivamente le conoscenze disciplinari applicandole, prendendo decisioni, scambiando opinioni ed esplicitando bisogni, questo è reso possibile grazie allo sviluppo di relazioni positive, serene, che limitano il timore di esporsi, chiedere, in cui anche gli errori assumono un valore formativo;
- l'adozione di metodologie di apprendimento attivo in condizioni di real-life, promuovendo così la riflessione sull'apprendimento, tale da consentire agli studenti di avere consapevolezza del loro livello di partecipazione alle attività e alle forme di interazione sociale all'interno della comunità di cui fanno parte, che a tutti gli effetti diventa una comunità di pratica per l'apprendimento.

Race (2005) ribadisce l'importanza di un approccio "learning by doing" (apprendere facendo), indicando tempi e spazi di sperimentazione, come necessari, per la produzione di senso, in cui sono gli alunni con il loro ruolo attivo che ne costruiscono il significato, arrivando a formare nuove strutture nella conoscenza personale (Schneider, Stern, 2010). Nussbaum (2010) aggiunge un riferimento ai contesti capacitanti che promuovono un coinvolgimento attivo, stimolano l'emergere del pensiero critico, in cui ogni individuo deve, assumere il ruolo di protagonista partecipativo all'interno del proprio percorso di crescita personale (Alessandrini, 2014).

Tali riflessioni, testimoniano come negli ultimi decenni, il modello formativo tradizionale sia stato messo in crisi e vi sia una crescente tendenza ad attribuire un ruolo nuovo degli studenti, considerati non più come utenti silenti rispetto ad un sistema deciso e gestito dall'adulto-formatore, bensì come soggetti attivi e co-responsabili del percorso formativo, organizzativo e gestionale (Cook-Sather, Bovill, Felten, 2014); questo sposta il focus dalle pratiche e metodologie di insegnamento ai processi di apprendimento.

Per la promozione di questi nuovi contesti formativi, Blessinger (2018) sottolinea quanto ci sia bisogno di:

- un lifelong learning: l'istruzione è chiamata a garantire servizi diversificati in risposta a bisogni diversificati e a contribuire nel formare persone competenti, in grado di continuare ad apprendere per tutta la loro vita; anche Boud (2014) afferma che *“è necessario preparare gli studenti a gestire l'ignoto e a costruire la propria capacità di apprendere anche quando gli strumenti a disposizione non saranno presenti”*;
- una democratizzazione della conoscenza: garantendo il libero accesso alla partecipazione allo studio e alle risorse educative sempre più disponibili (computer o smartphone);
- una dimensione globale della conoscenza: lo studente ha il diritto e il dovere di preoccuparsi delle questioni che interessano il pianeta. In merito a questo, l'innovazione e la modernizzazione sono urgenze sociali e priorità strategiche a livello internazionale. Ecco, dunque, che le istituzioni sono chiamate a cambiare e adattare i loro approcci di insegnamento e apprendimento in risposta alle sfide tecnologiche e sociali in atto e alle riforme europee e nazionali, in funzione del concetto di sostenibilità: ciò che va sostenuto sono la natura, i sistemi di supporto alla vita e la comunità; le idee che vanno sviluppate riguardano le persone, la società e l'economia; in un'ottica intergenerazionale per garantire il raggiungimento degli obiettivi a breve e lungo termine.

3.3. ASSESSMENT FOR LEARNING (AfL)

Tale approccio a livello scolastico è definito quale insieme di *“attività valutative, progettuali o pratiche, che hanno come priorità quella di promuovere l'apprendimento degli alunni”* (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004), esso svolge la funzione di orientare e supportare gli apprendimenti (Grion & Serbati, 2017; Sambell, McDowell & Montgomery 2013) e supera l'Assessment of Learning (AoF) volto ad utilizzare la valutazione come modalità di certificazione degli apprendimenti occorsi.

Per migliorare la qualità dell'apprendimento, Sambell e McDowell (2013) mettono in luce quanto sia importante coinvolgere direttamente gli studenti e propongono il modello dell'Assessment for Learning in cui la valutazione diventa uno

strumento non più esclusivamente volto a misurare gli esiti dell'apprendimento, ma utilizzabile per favorire lo sviluppo di capacità critica nella valutazione rivolta a sé (quale autovalutazione a sostegno della riflessione e della capacità di pensare autonomamente diventando responsabili delle proprie azioni) e agli altri, da realizzarsi tra pari (in cui gli studenti arrivano a sviluppare competenze di giudizio valutativo attraverso l'espressione di giudizio informato, utile a imparare meglio, divenendo soggetti attivi e autonomi nella formazione, capaci di esprimere giudizi pertinenti ed efficaci).

Il gruppo di ricercatori appartenenti alla Northumbria University di Newcastle (UK) di cui le autrici fanno parte, individua nella valutazione, potenzialità utili a favorire e maturare la literacy valutativa negli alunni ma per potersi configurare in tal maniera, necessita di possiede alcune condizioni precise, quali:

- essere composta di compiti autentici;
- avere bilanciamento tra la funzione sommativa e formativa;
- comprendere momenti di prova per gli alunni;
- prevedere contesti per feedback formali e informali continui;
- offrire spazi per l'autovalutazione.

La valutazione assume così un ruolo centrale quale veicolo del processo di apprendimento, le ricerche di Sambell e McDowell (1999) dimostrano che gli studenti, se maggiormente responsabilizzati nei processi valutativi, possono migliorare il processo di apprendimento grazie all'aumentare di interesse, motivazione, coinvolgimento. Il valore della valutazione va oltre il semplice raggiungimento di livelli di eccellenza, che non sempre sono accompagnati da un vero apprendimento, una valutazione quindi non più esclusivamente sommativa e cumulativa (basata su punteggi e giudizi), ma di notevole importanza come una valutazione formativa (basata sulla pratica e sullo scambio reciproco di materiali, prodotti e conoscenze tra docenti e studenti e soprattutto degli studenti tra di loro).

Grion e Serbati (2019) puntualizzano che *“in prospettiva AfL, la valutazione rappresenta un momento essenziale dell'esperienza educativa, caratterizzata da situazioni in cui gli allievi siano messi in grado di analizzare e capire i processi*

nei quali sono coinvolti e possano così partecipare alle decisioni relative ai propri obiettivi di apprendimento assumendo sempre maggiori consapevolezze dei propri progressi”¹³ e ancora Grion e Restiglian (2019) “nell’espressione assessment for learning il focus si sposta sull’attività di apprendimento e sulla partecipazione attiva dell’alunno al proprio processo apprenditivo”¹⁴.

Boud (2010) afferma che se gli studenti svolgono un ruolo attivo nel processo di valutazione devono essere consapevoli di sé e dei loro percorsi di apprendimento e sostiene che metodi e compiti di valutazione sono i fattori che hanno la maggiore influenza sulla qualità e sui contenuti dell’apprendimento.

Diverse sono le attività e le tecniche che possono essere utilizzate per ottenere un coinvolgimento degli studenti, tale, da favorire la loro partecipazione attiva, esse devono essere impiegate per la progettazione di esperienze di apprendimento e valutazione, quali:

- compiti sfidanti (attività stimolanti che aiutino a comprendere l’oggetto di studio);
- simulazioni (per fare pratica specifica in ambienti protetti);
- conversazioni (occasioni per discutere degli apprendimenti mentre si vanno generando, fare pratica attiva di costruzione di significato e di senso e confrontandosi con gli altri compagni per negoziarne il significato, potendo mettere in discussione il proprio punto di vista, alla luce di quelli altrui);
- feedback (di tipo formale che possono essere dati dal docente o tutor, ma meglio se informali, tra pari, a garanzia di un costante e dinamico flusso di informazioni che permettano agli alunni di comprendere come stanno andando, affinché possano regolarsi nel modo migliore per raggiungere gli obiettivi di apprendimento).
- lavori in gruppo (per garantire lo scambio di idee, informazioni e conoscenze reciproche, partecipando con altri, discutendo di problemi, con riflessioni collettive in cui si possono creare gruppi di auto-aiuto che

¹³ Grion, V., Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Brescia: Pensa Multimedia (p. 56)

¹⁴ Grion, V. Restiglian, E. (2019). La valutazione fra pari nella scuola. Trento: Erickson (p. 21)

originano attività co-costruite e di co/auto-valutazione e valutazione tra pari);

- calibratura degli esercizi proposti (che devono essere sfidanti, non troppo difficili ma neppure troppo semplici e con un livello sempre crescente di difficoltà per mantenere alti i livelli di motivazione, attenzione e coinvolgimento).

3.4. NUOVI APPROCCI VALUTATIVI

Tra gli approcci che stanno nascendo si trovano il Learning Oriented Assessment (LOA), Sustainable Assessment (SA) e Assessment as learning.

Carless (2015) primo a proporre l'LOA, secondo il quale tale modello si compone di aspetti tra loro correlati (che devono essere attivati simultaneamente per favorire gli apprendimenti) individua in compiti valutativi (che consenta di applicarle conoscenze disciplinari in contesti di real world) volti all'apprendimento, acquisizione di competenza nel valutare che deriva dal loro diretto coinvolgimento in tale processo (favorendo la comprensione di criteri e standard attraverso la creazione stessa di tali criteri, la visione di exemplar di vario tipo, l'uso dei feedback, la peer assessment, le competenze valutative e l'autovalutazione), uso del feedback per coinvolgere gli alunni.

L'approccio Sustainable Assessments si deve alle ricerche svolte da Boud nei primi anni 2000 che vede la valutazione strumento dotato di efficacia nella prospettiva a lungo termine, quindi negli impatti futuri, si rivolge di conseguenza anche ai processi di lifelong learning, affermando che il processo valutativo deve essere dato in possesso agli studenti come strumento capace di trasformare quindi gli studenti in lifelong learners, a maggior ragione in questa epoca caratterizzata dalla società della conoscenza, caratterizzata da apprendimento continuo in tutto l'arco della vita e che richiede di possedere competenze specifiche in molti contesti e di saperle utilizzare in modo efficace ed autonomo, dimostrandosi capaci di interagire con gli altri.

Afferma *“che accoglie le esigenze del presente, ma prepara anche gli studenti a capire e rispondere ai loro bisogni d'apprendimento futuro”* (2000) e aggiunge che *“una importante componente dell'essere lifelong learners è data dall'essere*

lifelong assessors" (2000), percorso che si può realizzare solamente a seguito di interventi che si sviluppano in modo continuativo nel tempo. Egli promuove un punto di vista che attribuisce molto valore alla relazione educative e formativa tracciandone i seguenti principi fondamentali:

- dare ai discenti standard valutativi di riferimento
- avere fiducia nel loro successo e promuovere la loro percezione di autoefficacia
- utilizzare pratiche di valutazione in chiave formativa
- promuovere la peer review, l'auto-valutazione, l'uso di feedback
- prestare attenzione al processo di apprendimento

Un ulteriore contributo a Boud arriva da Falchikov (2006), i due propongono di andare oltre il bipolarismo della divisione tra valutazione formativa e sommativa introducendo il concetto di "*giudizio informato*" (che propongono quale componente centrale dell'Assessment literacy), esso deriva dall'impegno congiunto tra educandi e insegnanti "*per valutare le evidenze, stimare strategicamente situazioni e circostanze ed infine dare forma a conclusioni significative e ad azioni coerenti con l'analisi svolta*" (Boud, 2007).

Chi valuta quindi, è chiamato ad acquisire informazioni per elaborare un giudizio, meglio se riesce a "*coinvolgere gli studenti in attività di co-costruzione di rubriche e di criteri; di promuovere processi valutativi e autovalutativi; d'incoraggiare discussione e confronti sugli standard di giudizio e sulla qualità di un prodotto; di richiedere agli allievi di analizzare e valutare exemplar; di promuovere la valutazione e i feedback reciproci*" (Grion. Restiglian, 2019. P. 29).

Tale concetto negli ultimi anni si sta arricchendo grazie alle riflessioni riguardo il giudizio valutativo, da Ajjawi et al. (2018) identificato come compendio dei concetti di qualità (come capacità di riconoscere un buon prodotto) e di standard (comprensione di norme e criteri che guidano verso elevati livelli di qualità).

Le attività di peer review e peer assessment consentono, secondo l'autore, di costruire criteri valutativi e capacità di giudizio valutativo che si può allenare attraverso l'esplicitazione dei livelli di qualità attesi e la possibilità di fare esperienze di attribuzione in tali giudizi per giungere a possedere la capacità di attribuirli, quella che Sadler (1989) suggerisce come "*expertise valutativa*" e che

Grion e Serbati definiscono così, *“quella competenza di cui gli studenti necessiterebbero per comprendere effettivamente i criteri valutativi ed essere conseguentemente in grado di utilizzare il feedback loro fornito dall’insegnante per colmare la lacuna attuale e migliorare la propria prestazione di apprendimento”*¹⁵. Le autrici, riferendosi ancora a Sadler (2009), aggiungono *“è necessario che gli studenti siano coinvolti in attività di co-costruzione dei criteri, di elaborazione di rubriche, di discussione sulla qualità e gli standard dei compiti, di analisi di exemplar e, successivamente, di applicazione di questi stessi criteri e standard per svolgere attività di co/auto-valutazione e di valutazione fra pari”*¹⁶.

Earl (2003) definisce un’ulteriore tipo di valutazione che indica come assessment as learning, tradotta in valutazione formante, mette in luce quanto la valutazione possa essere uno strumento utile a favorire lo svilupparsi di processi di metacognizione tra gli studenti quali agenti attivamente impegnati nel dare senso alle informazioni ricevute in modo da usarle nel percorso formativo attraverso il feedback, che si dimostra essere lo strumento grazie al quale la valutazione diviene un mezzo per incoraggiare i discenti a riflettere ed analizzare tale percorso.

Trincherò (2018) scrive che essa si pone come conseguente all’AfL e si configura come valutazione capace di promuovere gli apprendimenti attraverso la stimolazione di apprendimento auto regolato che chiama i discenti a attivare e scegliere le strategie e le risorse migliori per arrivare a portarle a termine i compiti proposti, mettendo in pratica capacità di monitoraggio delle proprie azioni, sapendole modificare all’occorrenza (Earl, 2014).

3.5. IL FEEDBACK

La valutazione formativa, quindi, assolve alla funzione di regolare il processo di insegnamento/apprendimento in base ai bisogni che i discenti dimostrano di possedere (Black e William, 1998) per migliorare l’apprendimento stesso,

¹⁵ Grion, V., Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Brescia: Pensa Multimedia (p. 76)

¹⁶ Grion, V., Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Brescia: Pensa Multimedia (p. 79)

adattandolo in modo opportuno (Loonely, 2005), si realizza grazie al fondamentale tassello di cui si compone: il feedback (Salder, 1989), che anche da Broadfoot (1999) viene indicato come uno dei requisiti della valutazione formativa.

Al docente spetta quindi, di valutare il livello raggiunto dagli studenti e capire come, eventualmente, colmare il gap esistente per aiutarli a raggiungere il traguardo del raggiungimento degli obiettivi finali, che si concretizzano nei risultati prefissati.

Dann (2018) scrive: *“la relazione fra insegnamento, apprendimento e valutazione non può essere rappresentata come un percorso lineare: il posizionamento reciproco fra insegnanti, alunni e curriculum è mediato dal processo di valutazione. Esso non può che realizzarsi come processo interpersonale e biunivoco. Il feedback è lo strumento che media, tesse la trama e intreccia i processi d’insegnamento e d’apprendimento, supportando entrambi, l’insegnamento (e gli insegnati) e l’apprendimento (e gli allievi)”*.

È attraverso il feedback che lo staff e gli studenti diventano partecipanti attivi in un processo interattivo, in quanto, *“fornire supporto a qualcun altro aiuta a sviluppare e cementare la propria comprensione di un dato argomento perché questo coinvolge essenzialmente nella produzione di significato e nella costruzione di conoscenza”* (Nicol, 2010);

Le ricerche evidenziano che la potenzialità del feedback è maggiore se viene dai pari (Nicol, 2013) piuttosto che dal docente, per essere realmente efficace, deve essere compreso dagli studenti, in modo da essere integrato nei processi cognitivi messi in campo per la gestione del processo di apprendimento, a tal fine, i pari si dimostrerebbero maggiormente capaci di fornire rimandi comprensibili e quindi più semplici ed efficaci da utilizzare.

Grion cita Sambell (2011) nel rilevare come il feedback che giunge dai pari aiuti i discenti a perseguire *“i propri obiettivi attraverso continue interazioni sociali con i compagni, che possono offrire adeguati feedback all’interno delle continuità di apprendimento [...] il feedback tra pari si realizza come situazione in cui i pari*

grado si scambiano informazioni in relazione alle loro performance, da effettuare o già realizzate”¹⁷.

Essi consistono in commenti, suggerimenti, considerazioni che danno valore ai prodotti o alle prestazioni di altri compagni per metterli in condizione di migliorare compiti, performance e più in generale, il loro apprendimento.

Anche secondo Sadler (2010) il feedback per essere utilizzato, deve innanzitutto essere compreso ed ha lo scopo di favorire il raggiungimento di una prestazione attesa, definita come ottimale da raggiungere, a tal fine, gli alunni devono essere allenati a sviluppare una competenza auto-valutativa che gli permetta di capire la distanza da colmare per arrivare a tale standard, partendo dalla situazione attuale in cui si trovano, sapendo di conseguenza definire e delineare i passi da percorrere nel loro processo di apprendimento.

Possiamo così definire le caratteristiche del buon feedback, esso deve essere: comprensibile, specifico, selettivo, contestualizzato, equilibrato, proiettato al futuro (Corsini, 2021); ai quali possiamo aggiungere: costruttivo, positivo, oggettivo (non giudicante), motivato, significativo, personalizzato, temporalmente ravvicinato, biunivoco.

Così inteso, il feedback evidenzia gli aspetti relazionali e affettivi che contraddistinguono il rapporto tra i soggetti coinvolti, chi dà un feedback costruttivo riesce a creare un clima che apre alla relazione e alla fiducia, è così, promotore di aumentata stima in chi lo riceve, divenendo capace di rinforzarne i comportamenti desiderati.

Alla luce di quanto delineato nei capitoli precedenti, possiamo verificare che anche negli attuali ambienti di apprendimento virtuali, mediati dalle nuove tecnologie e da relazioni a distanza, le ricerche sul tema, riportano come potenzialità dei contesti web-based, il fatto che il feedback automatico, erogato direttamente dal sistema in modo tempestivo, riesca a contribuire al coinvolgimento dei discenti in processi di revisione dei loro artefatti che avviene in modo ciclico e continuo, portando come conseguenza lo sviluppo di

¹⁷ Grion, V. Restiglian, E. (2019). La valutazione fra pari nella scuola. Trento: Erickson (p. 24-25)

competenze (Wilson, Olinghouse e Andrata, 2014; Tang, Rich e Wang, 2012; Wang, 2014).

Diversi ricercatori, anche se con motivazioni e posizioni differenti, mettono in luce i positivi impatti degli ambienti “mobile” di valutazione sugli apprendimenti, analizzando come ci sia una stretta relazione tra le affordance dei dispositivi tecnologici e la possibilità di prove real-life capaci di favorire una valutazione di tipo autentico (Cornejo, Garcia-Vinas, Gastòn e Barrs, 2016; Cisterna, Williams e Merritt, 2013; Osborne, Dunne e Ferrand, 2013). Attraverso tali feedback automatici, gli studenti ottengono importanti e puntuali informazioni di grande valore (riguardo alla qualità dei prodotti da loro realizzati) capaci di dare conferma o mettere in luce punti di criticità, se non anche fornire suggerimenti, opinioni o alternative che una volta decodificati e interpretati, possono favorire l’analisi ed il confronto con il lavoro svolto, in modo da far emergere le strategie necessarie da attivare per darvi risposta nel modo che ritengano maggiormente appropriato e confacente.

Emergono così le caratteristiche che un feedback efficace, quindi supportivo dell’apprendimento, deve possedere, che Hattie e Timperley (2007) indicano nella sua capacità di:

- proporre obiettivi finali chiari sia per colui che lo fornisce che per colui che lo riceve;
- dare le necessarie informazioni affinché chi lo riceve possa situarsi consapevolmente nel percorso che svolge;
- offrire spunti per aiutare il ricevente a pianificare le necessarie strategie per riuscire a colmare il percorso che lo porterà al raggiungimento degli obiettivi finali.

“Un feedback ben formulato, infatti, permette agli studenti di comprendere il senso del voto/giudizio ottenuto in relazione ai criteri valutativi utilizzati, di riconoscere i punti di forza e quelli di debolezza del proprio compito/prodotto, d’identificare future aree di apprendimento attraverso un’autovalutazione del proprio attuale posizionamento e una conseguente regolazione del proprio apprendimento (Nicol, 2010). Ciò che contraddistingue il feedback del giudizio, o dall’apprezzamento su un

*prodotto o su un compito, è proprio la sua centratura sull'apprendimento e sullo stimolo a promuoverlo e massimizzarlo*¹⁸.

3.5.1. Feedback literacy

Nel feedback efficace, grazie al quale è possibile giungere a possedere feedback literacy, secondo gli autori Gibbs *et all.* (2003) e Nicol e MacFarlane-Dick (2006) possiede un'importanza sempre crescente il processo stesso che lo genera, piuttosto che al feedback in sé. Carless e Boud (2018) indicano come segue, quelli che secondo loro rappresentano gli aspetti che deve possedere per essere usato in modo efficace:

- esso deve essere compreso ed apprezzato;
- portare gli alunni a sviluppare capacità di giudizio valutativo;
- essere gestito emotivamente in modo sereno e non minaccioso;
- i riceventi ne devono comprendere il contenuto per rielaborarlo e adottare le strategie adeguate.

Gli studenti, messi nella condizione di conoscere i criteri sulla base dei quali saranno valutati, attraverso il processo di comprensione del feedback saranno aiutati a migliorare il loro lavoro, come puntualizzano Grion e Serbati, grazie al:

“coinvolgimento, l'interpretazione e l'uso dell'informazione ricevuta, in un'ottica interattiva e di co-costruzione di significato, mirata allo sviluppo di autonomia a capacità auto-valutativa dei soggetti coinvolti [.....] è cruciale concentrare l'attenzione su quanto lo studente comprenda il feedback e come lo interpreti, lo analizzi, lo discuta e, in ultima istanza come lo applichi al proprio compito e alla propria conoscenza” (Grion e Serbati, 2019, p 83).

A tale scopo si possono usare gli exemplar, *“attenta e accurata selezione di lavori”* (Grion, Restiglian, 2019, p.13) che con le loro differenze qualitative, sono usati quali modelli di riferimento e paragone, infatti *“la definizione dei criteri supporta il processo di revisione tra pari, consentendo di operare confronti ragionati e consapevoli tra il lavoro dei pari e il proprio compito per il miglioramento progressivo dello stesso”* (Grion, Restiglian, 2019, p.13).

¹⁸ Grion, V., & Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia. p 82

Hattie e Timperley (2007) classificano il feedback nei seguenti livelli:

- il primo è costituito dal feedback in merito al compito/prodotto;
- il secondo si focalizza sui processi che portano alla stesura del compito;
- il terzo è di auto-regolazione;
- il quarto si concretizza in un giudizio, generalmente positivo.

Il processo che conduce a possedere competenza valutativa è articolato e complesso, azioni di peer review e peer feedback hanno al suo interno un ruolo importante, essa infatti deriva dalla pratica costante nella produzione di feedback, acquisita nell'azione di lettura, analisi, formulazione di rimandi ai compagni per aiutarli a migliorare. Attraverso un simile percorso, chi offre il feedback arriva a possedere le necessarie competenze per valutare criticamente anche i propri lavori, infatti, gli studenti che sono chiamati a dare giudizi valutativi sui prodotti di altri, in un secondo tempo, vedranno favorita la loro capacità nel valutare criticamente anche il proprio lavoro nel momento in cui sono messi in condizione di confrontare il proprio prodotto con molti altri di qualità (Sambell, Brown e Race, 2019; Carless e Boud, 2018).

Il processo di peer review si realizza quando si esprime un giudizio sulla base di criteri di valutazione preventivamente condivisi, essa può essere usata quale azione didattica che prevede sia di dare un feedback a terzi, che di riceverlo da questi, interpretando il quale, riuscirà a generare inner-feedback, definiti da Nicol, 2018; 2019 come feedback per se stessi "*processo generativo interno, attraverso il quale gli studenti costruiscono conoscenze e comprensione della disciplina mediante l'azione valutativa e la formulazione di un giudizio*" (Grion e Serbati, 2019 p. 84).

3.6. LA VALUTAZIONE NELLE LINEE GUIDA PER LA DDI

Nelle linee guida ministeriali viene dedicato ampio spazio alla definizione di un approccio non tradizionale e include alcuni modelli esemplificativi e indica le metodologie e gli strumenti di verifica con specifici riferimenti all'AfL con valenza educativa e formativa. Pensate specificatamente per la scuola primaria, è stata poi estesa a tutti gli altri ordini.

I risultati degli apprendimenti si manifestano attraverso processi di tipo cognitivo metacognitivo, emotivo e sociale, compito della valutazione quindi è saperli cogliere, essa infatti *“documenta lo sviluppo dell’identità personale e promuove l’autovalutazione di ciascuno in relazione alle acquisizioni di conoscenze, abilità, e competenze”*¹⁹.

Indica la necessità di rendere gli alunni protagonisti, di realizzare percorsi interdisciplinari, di trasformare il momento della lezione con l’uso di tecniche di coinvolgimento attivo e partecipato, citando i metodi della didattica breve, apprendimento cooperativo, flipped classroom indicate come utili all’acquisizione di abilità, conoscenze e competenze disciplinari e trasversali.

Esse non mancano di indicare la fondamentale importanza che riveste la formazione dei docenti, con preciso riferimento al DigCompEdu del quadro europeo delle competenze digitali dei docenti.

La valutazione deve possedere alcuni principi cardine quali la trasparenza, la continuità, la tempestività, lo scambio di feedback, attenzione per ogni alunno e propone l’utilizzo di rubriche di valutazione, diari di bordo.

Di seguito, nella tabella 3.2 sono riportati i giudizi sui livelli di apprendimento degli studenti nei percorsi di insegnamento-apprendimento che ogni scuola può elaborare in modo autonomo attraverso il Documento di Valutazione che *“attesta i risultati del percorso formativo di ciascun alunno mediante le descrizioni dettagliate dei comportamenti e delle manifestazioni dell’apprendimento rilevati in modo continuo”*²⁰.

Il D.Lg. 62/2017 indica come nella didattica per competenze, la pratica valutativa abbia la funzione di agevolare nei discenti lo sviluppo di identità personale attraverso un approccio metacognitivo che consenta loro di autovalutarsi in merito ad abilità, competenze e conoscenze.

¹⁹ Linee guida – La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria. Ministero dell’istruzione

²⁰ Linee Guida – La formazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.

Avanzato: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.
Intermedio: l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
Base: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.
In via di prima acquisizione: l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Tabella 3.2 – tratto dalle Linee Guida pubblicate dal Ministero dell'Istruzione

In un simile scenario, al docente spetta di dare ad ogni discente le informazioni sul proprio percorso, indicandone aspetti positivi e negativi, suggerendo percorsi e strategie per migliorare e mantenere la motivazione, il discente deve sapere il punto di partenza, il percorso da svolgere ed il punto di arrivo per essere nella condizione di identificare a che punto di tale percorso si trova e attuare le scelte e mettere in atto le azioni più indicate. Il suo lavoro deve essere valorizzato e la valutazione assume dimensione di relazione interpersonale.

Nella nota n°388 del 17/03/2020 si legge:

“è necessario che si proceda ad attività di valutazione costanti, secondo i principi di tempestività e trasparenza che, ai sensi della normativa vigente, ma più ancora del buonsenso didattico, debbono informare qualsiasi attività di valutazione. Se l'alunno non è subito informato che ha sbagliato, cosa ha sbagliato e perché ha sbagliato, la valutazione si trasforma in un rito sanzionatorio, che nulla ha a che fare con la didattica, qualsiasi sia la forma nella quale è esercitata. Ma la valutazione ha sempre anche un ruolo di valorizzazione, di indicazione di procedure con approfondimenti, con recuperi, consolidamenti, ricerche, in una ottica di personalizzazione che responsabilizza gli allievi, a maggior ragione in una situazione come questa. Si tratta di affermare il dovere alla valutazione da parte del docente, come competenza propria del profilo professionale, e il diritto alla valutazione dello studente, come elemento indispensabile di verifica dell'attività svolta, di restituzione, di chiarimento, di individuazione delle eventuali lacune,

all'interno dei criteri stabiliti da ogni autonomia scolastica, ma assicurando la necessaria flessibilità".

3.7. STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE NELL'E-LEARNING

Nella formazione in rete, la frequente interazione fra i partecipanti consente ai tutor di monitorare quasi in tempo reale sia lo stato di avanzamento dell'intero corso sia il processo di acquisizione delle conoscenze da parte di ogni singolo partecipante, la valutazione avviene in itinere e permette azioni specifiche sull'intervento formativo (Trentin, 1999).

La valutazione nei percorsi di e-learning si basa sulla qualità degli artefatti digitali prodotti dai discenti, su monitoraggio e tracciamento, sia della loro partecipazione che dei percorsi effettuati e della prestazione individuale e di gruppo.

Tale valutazione è praticata negli approcci:

- Computer-Based assessment (CBA), che si riferisce a sistemi di valutazione attraverso test e prove che, rispetto ai tradizionali carta-penna e face-to-face, hanno i vantaggi (Cantillon, Irish e Sales, 2004) di consentire la verifica in tempo reale delle risposte ad uso di un feedback immediato (McKenna, 2000), una valutazione più oggettiva e l'attribuzione veloce dei punteggi (Race, Brown, e Smith 2005), possono essere creati archivi e artefatti di facile condivisione, secondo Sim, Holifield e Brown (2004), che individuano come tecniche CBA, quelle che si avvalgono dell'utilizzo del computer per assegnare, verificare e valutare le prove, grazie al suo impiego si riduce il rischio derivato dalla possibilità di copiare (in quanto le domande vengono randomizzate).
- Learning Analytics è un recente approccio che combina orientamenti diversi (analisi del contenuto, del discorso, Social Learning Analytics o SLA) e si fonda sulla raccolta e l'esame delle tracce prodotte dagli alunni che prendono parte all'ambiente digitale. Esso si propone l'obiettivo di ottimizzare l'apprendimento in modo che possa essere adattato a situazioni personalizzate.

- Il Social Learning Analytics permette l'analisi della dimensione sociale negli ambienti che si avvalgono dell'uso dei social network per una valutazione formativa (Buckingham, Shun, Ferguson, 2012) ponendo interesse sulle attività di tipo sociale in cui gli alunni sono impegnati (per interagire con gli altri in modo diretto con la comunicazione e la messaggistica e indiretto con attività che hanno effetti sugli altri). In cui si individuano indicatori specifici che possano dare conto di variabili quali il numero di interventi, di pagine visitate, di post e tag letti e inviati, il tempo trascorso nella piattaforma per la lettura del materiale o la scrittura nei forum. Viene richiesto al docente di saper individuare, all'interno dei molti dati e materiali, le informazioni che possano dare rimandi utili a comprendere il livello e la qualità degli apprendimenti dei singoli, di modo da poter strutturare per ognuno il più adeguato sistema di interventi e feedback per reindirizzare, supportare, correggere i loro percorsi di apprendimento.

Alla luce delle considerazioni discusse fino ad ora, possiamo sostenere che progettare e realizzare interventi formativi a distanza, resi possibili grazie all'uso della tecnologia, porta la scuola in una dimensione nuova e richiede per questo l'adozione di differenti pratiche per il suo svolgimento e per la valutazione degli apprendimenti. Fare scuola con modalità e-learning, non significa affatto riprodurre le tecniche della scuola in presenza, in tal senso ne amplia molto le caratteristiche, sia nella gestione del tempo, che per uso di strumenti e tecniche, non dimenticando il carattere di invito che il mezzo informatico offre per coinvolgere i ragazzi, che spesso difficilmente se ne staccano, abituati come sono, fin da giovane età al suo uso quotidiano.

Il ruolo della pratica valutativa cambia radicalmente, tanto che essa, oltre che essere il tassello finale del processo di insegnamento-apprendimento, si inserisce a pieno titolo anche nella progettazione e pianificazione delle azioni didattiche, ha come effetto il miglioramento degli apprendimenti e il successo nel percorso formativo.

Si avvale quindi di strumenti e tipologie di compito/verifica spesso pensati e sviluppati per l'e-learning, quali:

- interrogazioni classiche: permettano di capire i percorsi logici e i collegamenti;
- domande veloci e compiti a tempo;
- testi aumentati: richiedono di essere letti e integrati con approfondimenti e collegamenti;
- laboratori virtuali: con piattaforme, software, da svolgere sia individualmente che collettivamente;
- commenting: produzione di commenti utili a mettere in luce i concetti principali (può essere in seguito oggetto di verifica orale con richiesta di motivazione delle scelte effettuate);
- mappe mentali: per il monitoraggio dei percorsi logici e dei concetti cardine;
- bolgging: il docente diviene moderatore per favorire riflessioni guidate in merito a specifici argomenti. Permette il lavoro degli alunni in piccoli gruppi co-gestiti o di eleggere singoli studenti, a turno come moderatori.
- colloquio espositivo: richiede la rielaborazione dei concetti, può essere applicato alla relazione di attività di gruppo o laboratoriali e viene guidato attraverso alcune domande stimolo;
- debate: prevede la preventiva ricerca di fonti per generare momenti di discussione che permettono di implementare le competenze linguistiche, comunicative (anche digitali), argomentative (di possibile utilizzo per lingue straniere);
- test e quiz.

Per garantirne una maggiore attendibilità, la valutazione si deve comporre di un numero considerevole di eventi e prestazioni da valutare e deve bilanciare valutazione sommativa e formativa. Essa può realizzarsi:

- sia in contesti di svolgimento in sincrono che asincrono;
- all'interno di ambienti di apprendimento nuovi, spesso virtuali;
- con svolgimento asincrono di prodotti scritti, successivamente approfonditi in sincrono;
- diari di bordo/autobiografie;

- rubriche di valutazione costruite ad hoc (contenti descrittori della responsabilità, autonomia, metacognizione, iniziativa);
- compiti autentici;
- uso di exempars (modelli di compito di differenti qualità, ad uso degli alunni, da utilizzare come criteri di paragone e riferimento).

Soffermandoci sulle rubriche di valutazione, comprendiamo come esse consentono di effettuare una valutazione puntuale e maggiormente precisa e realistica, oggettiva, in presenza come a distanza, che costituisce una sorta di mappatura in itinere del percorso di ogni alunno, delle sue competenze nei contesti di didattica a distanza, pone attenzione ai processi che lo studente attiva, come: la capacità di far parte di un gruppo di lavoro (ascolto, collaborazione, approfondire e integrare creativamente), la gestione di tempo e fonti, il possesso di soft skills.

Si compone di criteri e indicatori, alcuni esempi ne sono:

- disponibilità, collaborazione con docenti e compagni;
- metodo di studio e organizzazione del lavoro;
- creatività, originalità, impegno e partecipazione;
- costanza nello svolgimento delle attività;
- resilienza, tenacia, empatia, pazienza;
- acquisizione di conoscenze, abilità e competenze;
- rispetto di tempi e caratteristiche della consegna.

Così intesa, quindi, la valutazione è una parte integrante dell'esperienza di formazione del discente, attraverso il quale può imparare egli stesso a valutare in modo etero diretto, ma anche autodiretto, capace di favorire la crescita personale, ponendosi obiettivi, autovalutando i progressi ottenuti in un processo di orientamento in continua evoluzione (Calonghi, 1983).

Grion e Serbati scrivono che:

“una buona valutazione non può essere ottenuta senza le buone pratiche messe in atto dai docenti, i quali, dunque, non possono che essere coinvolti e convinti nella realizzazione delle stesse. I docenti dovrebbero perciò rendersi complici nella (ri-)definizione di scopi e obiettivi valutativi, nella

selezione dei metodi e degli strumenti, in una raccolta di dati relativi al momento valutativo, che possa fornire informazioni per adattare, migliorare le azioni future” (2019, p. 50).

Le stesse autrici affermano che

“risulta evidente che l’introduzione degli odierni dispositivi digitali nei contesti educativi offre significative possibilità di costruire e di proporre ambienti caratterizzati da varietà, fluidità, dialogo, e condivisione (Grion e Cesareni, 2016) personalizzabili e diversificabili, potenzialmente molto motivanti e coinvolgenti, e quindi, proprio per questo, efficaci ai fini dell’apprendimento” (Tononelli, Grion e Serbati, 2018 pg 7).

PARTE SECONDA: LA RICERCA EMPIRICA

4. La ricerca educativa

4.1. I METODI DELLA RICERCA EDUCATIVA

La ricerca educativa, che Semeraro (2011) definisce “*come un’indagine condotta con sistematicità e rigore, tendente ad approfondire, accrescere, o sottoporre a prova, il complesso di cognizioni, teorie, documenti, leggi inerenti ad una determinata disciplina [...] è dunque identificabile come un’indagine derivante da una attività conoscitiva sistematica sul complesso di fenomeni*” (p.98).

La stessa autrice, afferma che il ricercatore procede seguendo sia i propri processi mentali che i processi che caratterizzano i fenomeni sul loro piano sociale e naturale (processi tra loro in un rapporto di stretta interconnessione).

Secondo la definizione di Montalbetti e Lisimberti (2015) la ricerca educativa si realizza in “*una pluralità di pratiche volte a produrre conoscenza scientifica sull’oggetto educazione che discendono da approcci diversi, impiegano metodi specifici e perseguono obiettivi altrettanto differenziati*” (p. 24), si sostanzia nei seguenti passaggi, facenti parte del processo di ricerca che si sviluppa sequenzialmente verso un’unica direzione:

- analizzare la situazione educativa di interesse;
- definire il problema di ricerca;
- formulare l’ipotesi di ricerca;
- formulare il piano di ricerca;
- attuare il piano di azione della ricerca;
- rilevare i dati;
- riflettere e analizzare i risultati ottenuti;
- confermare, smentire, modificare l’ipotesi in precedenza formulata.

Praticare ricerca nel campo educativo, non consente solamente di studiare e comprendere contesti e fenomeni per divulgare teorie e conoscere la realtà dei fatti, offre anche al ricercatore la possibilità di apprendere un metodo, di acquisire competenze che gli saranno utili nello svolgimento del suo lavoro. A tal proposito Baldacci e Frabboni (2013) dichiarano che:

“La metodologia dell’indagine educativa non è riservata solo al ricercatore di professione ma costituisce un ferro del mestiere necessario a tutti gli operatori, educatori, insegnanti [.....] si apprende davvero dall’esperienza se essa non si consuma in forme meccaniche che cadono rapidamente in abitudini stereotipate ma assume un profilo riflessivo e intelligente, come quello implicato dalla logica dell’indagine. In tal senso, la ricerca educativa si configura come strategia di formazione degli operatori e la conoscenza della metodologia della ricerca è una chiave di accesso per la crescita professionale” (Baldacci & Frabboni, 2013, p. 21).

Bove specifica che *“Una pratica euristica è educativa non solo per il suo oggetto d’analisi (l’educazione appunto) ma anche per l’intenzione trasformativa che la sottende: l’esperienza rigorosa della ricerca empirica si pone infatti essa stessa come un’occasione per promuovere momenti formativi* (Bove, 2009, p. 79)”.

A dare spessore e validità alla ricerca nel campo educativo, è la scelta del migliore e più indicato insieme di strumenti (per la raccolta e l’analisi dei dati), che deve essere appropriato al problema che si vuole indagare, utile a rispondere alle domande di ricerca,²¹ impiegato in modo rigoroso e capace di spiegare e motivare i passaggi che portano alla conoscenza.

“La qualità di una ricerca non è data dal grado di complessità delle analisi svolte bensì poggia sulla capacità del ricercatore di formulare interpretazioni coerenti con le evidenze rilevate e pertinenti rispetto al quadro generale dell’indagine e ai suoi obiettivi” (Montalbetti & Lisimberti, 2015, p. 73).

La ricerca empirica ha la caratteristica di mantenere collegati gli aspetti relativi a quello che fa, al come e al perchè lo fa, usando le condizioni che caratterizzano i processi di natura scientifica, che sono pianificati in modo attento, controllabili, dichiarativi delle procedure utilizzate e dei passaggi svolti (Coggi & Ricchiardi, 2005; Notti, 2002).

²¹ “L’uso di un metodo non è questione di convinzione aprioristica ma di scelta del metodo più adeguato per rispondere alle domande di ricerca” (Ortalda, 2013)

“Un percorso di ricerca empirica può perseguire obiettivi differenziati fra cui descrivere eventi/situazioni, valutare l’efficacia degli interventi, individuare cause/fattori di un determinato fenomeno, rispondere a problematiche emerse sul terreno, valutare sistemi complessi, promuovere azioni di cambiamento in un determinato contesto” (Montalbetti & Lisimberti, 2015, p. 31).

Si avvale quindi non solo del report finale ma anche di strumenti informali e personali del ricercatore, quali le sue annotazioni, le domande che via via si pone, le risposte che ne trova, il diario di bordo. In alcuni approcci, quali la Grounded Theory, questi non rappresentano solo il metodo ma anche la metodologia che sta alla base del processo empirico.

Essi si possono così definire:

- Metodo: “insieme delle procedure, delle regole e dei principi per impostare una ricerca” (Montalbetti & Lisimberti, 2015, p. 24).
- Metodologia: “parte della logica che ha per oggetto le regole, i principi, le condizioni formali che stanno alla base della ricerca scientifica e che consentono di ordinare, sistemare, accrescere le nostre conoscenze” (Corbetta, 1999, p. 24).
- Tecnica: “strumenti impiegati sul campo con le relative specifiche di utilizzo” (De Lillo, Arosio, Sarti, Terraneo, & Zoboli, 2011, p. 24).

Le dimensioni essenziali (che si sostanziano in competenze pedagogiche, utili alla definizione delle competenze nell’ambito della ricerca) sono: l’intenzionalità, la progettualità e la riflessività²². Esse sono competenze che devono possedere gli operatori che agiscono nel campo dell’educazione, relative agli aspetti sia progettuali che pratici.

4.1.1. Il questionario online come strumento di indagine

Per la raccolta dati in entrambe le ricerche sono stati utilizzati questionari mixed method con domande aperte e chiuse su scala Likert che sono stati somministrati online. Di seguito propongo alcune considerazioni relative a tale strumento.

²² Pati, 1984; Milani, 2000; Rossi, 2001; Brookfield, 1995; Perrenoud, 2001; Montalbetti, 2005; Nuzzaci, 2012

Aspetti positivi dello strumento:

- consente ampia diffusione (reperire dati in modo veloce, anche in grande quantità).
- può essere somministrato anche senza la presenza diretta del ricercatore;
- le risposte basate su scala Likert, consentono di fare una approfondita analisi dei dati quantitativi e di ricavare molte informazioni e tendenze numeriche;
- semplifica la compilazione standardizzando le consegne, così chi risponde non deve leggerla per ogni risposta;
- la somministrazione online permette economia di tempi e costi (si può raggiungere velocemente il maggior numero di interessati, con tempi e costi molto limitati), può quindi essere compilato e spedito velocemente ed agevolmente;
- offre la possibilità di essere svolta a distanza, non vincolando eccessivamente i soggetti coinvolti;
- l'analisi dei dati è facilitata dall'attribuzione dei punteggi emergenti dalla scala Likert;
- grazie all'ausilio delle domande aperte, viene sollecitata e favorita l'auto-narrazione di alcuni aspetti dell'esperienza vissuta.

Aspetti di criticità dello strumento:

- la presenza di domande chiuse, offre molti aspetti positivi ma allo stesso tempo non consente di cogliere gli aspetti personali legati a considerazioni e valutazioni dei rispondenti che non hanno la possibilità di narrare la loro esperienza.
- il ricercatore non è presente, perde quindi il controllo sul contesto e sui soggetti, questo può generare maggiore astensione con tassi di adesione inferiori, questionari incompleti. Non consente di arricchire i dati attraverso l'osservazione.
- può portare chi risponde a non prestare la giusta attenzione ad ogni domanda, rispondendo in modo standardizzato, non leggendo la

consegna con la necessaria attenzione, tendendo a rispondere per come si sono lette le prime domande.

4.1.2. Obiettivi di ricerca e procedure

L'obiettivo di una ricerca educativa è acquisire dati in relazione ad un determinato argomento, definibile come dimensione di interesse per la stessa.

Secondo l'ontologia che ne è alle origini, la realtà sociale trova la sua essenza all'interno del soggetto, è egli stesso a crearla sulla base del sistema di significati che si generano dal linguaggio, in una concezione interpretativista. Non esiste quindi una sola realtà, misurabile e definibile in modo univoco ed oggettivo, ma una molteplicità di esperienze vissute dai singoli individui, ed è proprio il significato e l'interpretazione che essi danno alla realtà sociale il punto di interesse che deve essere documentato e analizzato nella ricerca che ha lo scopo di fornire ed aggiungere conoscenza sul particolare fenomeno che si vuole approfondire per comprenderlo, non descriverlo, così come viene percepito nell'esperienza di chi ne ha preso parte. L'esperienza si inserisce in un percorso continuo, non scollegato dalla realtà, dal contesto e dai soggetti, per questo lo scopo dell'analisi è di individuare le parti che la compongono: i dati.

Analisi quantitativa

Tale approccio offre informazioni sulle associazioni e relazioni che occorrono tra i fattori ed i fenomeni di interesse. I dati raccolti sono analizzati al fine di testare la teoria per validarla o meno, grazie ad una loro descrizione statistica e generalizzazione stabilendo ricorrenze tra i fenomeni.

L'analisi quantitativa che viene proposta nella presente ricerca ha uno scopo conoscitivo del fenomeno nei suoi termini più generali, offre la cornice di riferimento per situare la ricerca ed i dati che da essa emergono. Si tratta infatti di delineare alcune tendenze generali, sulla base di dati numerici emersi dalle statistiche nazionali e regionali.

Analisi qualitativa

Tale approccio è utilizzato per indagare realtà complesse, grazie alla descrizione della realtà che si opera attraverso l'interpretazione dei dati che emergono direttamente da essa. Ogni dato ricavato ha in sé potenzialità uniche che portano maggiore conoscenza sul problema indagato, grande quindi deve essere l'attenzione dedicata ad ogni dato ricavato che ha la potenzialità di imprimere direzioni differenti, nuove ed originali alla ricerca.

4.2. I MIXED METHOD

Si caratterizzano per l'unione dei due metodi di analisi quantitativo e qualitativo, che in essi sono interdipendenti ed hanno la potenzialità di rispondere a molteplici differenti domande di ricerca, seguendo in modo soddisfacente il mutevole percorso che l'analisi finalizzata alla costruzione della teoria porta con sé.

“L'idea alla base dei mixed methods è proprio quella di trovare una composizione ed integrazione tra gli studi di superficie e in estensione (tipici del paradigma quantitativo) e gli studi ristretti e in profondità (tipici del paradigma qualitativo)” (Trincherò & Robasto, 2019, p.12).

I dati raccolti possono derivare da livelli differenti di strutturazione degli strumenti che si sono impiegati per la loro raccolta. Essi possono essere ad alta strutturazione, semi-strutturati e a bassa strutturazione, a seconda che rispettivamente, siano risposte a domande chiuse, testi brevi e guidati o risposte aperte di interviste libere senza scaletta.

Nelle ricerche mixed methods è possibile procedere con l'analisi dei dati sotto queste tre prospettive, potendo traslare da una all'altra per andare verso un approfondimento (passaggio dai dati quantitativi altamente strutturati ai dati qualitativi poco strutturati) o una riduzione o codifica (passaggio dai dati qualitativi in cui la strutturazione è bassa a quelli quantitativi in cui è alta).

4.3. LA GROUNDED THEORY

La Grounded Theory²³ è stata scelta perché ritenuta operativamente migliore per poter indagare quanto di interesse, grazie alle sue caratteristiche ben si presta come strumento per la ricerca in oggetto, anche perché ammette che il ricercatore possa essere inserito all'interno della ricerca che sta svolgendo (egli può essere un osservatore dei fenomeni che emergono nel suo corso).

Il processo di ricerca ha la caratteristica della circolarità (essendoci una continuità tra raccolta ed analisi dei dati che porta ad una riflessione continua nel processo di ricerca) e della ricorsività (che porta a ripetere più volte certi passaggi per raggiungere livelli di astrazione sempre maggiore).

L'accento in questa tecnica viene quindi posto sui dati (si dice che "lascia parlare i dati"), piuttosto che sulle teorie, è infatti un metodo di indagine che si prefigge di costruire le teorie a partire dall'osservazione.

Il ricercatore deve essere capace di tenere conto dei giusti fenomeni empirici da osservare e deve saperli analizzare senza lasciarsi condizionare da altre fonti esterne, ponendosi nell'atteggiamento mentale ed emotivo più distaccato, imparziale, non giudicante, la sua abilità consisterà anche nel non lasciarsi influenzare dai suoi schemi mentali e dalle aspettative verso gli esiti finali della sua ricerca (Tarozzi, 2008).

4.3.1. Caratteristiche metodologiche della Ground Theory

Le caratteristiche metodologiche (Tarozzi, 2008), per valutare una Grounded Theory sono la sua:

- Adeguatezza al fenomeno attraverso l'aderenza ai dati (è il criterio che rende la ricerca affidabile): quanto le categorie che la strutturano sono adatte ai dati che esse nominano. Non si devono trascurare, escludere o selezionare in modo selettivo certi dati ma tutti i dati devono essere considerati ed inclusi in categorie, arrivando così alla saturazione;

²³ Nasce come modello di ricerca qualitativa nell'ambito della sociologia ad opera di Barney Glaser e Ansem Strauss (1967).

- Rilevanza è quanto caratterizza il nucleo centrale del fenomeno indagato che deve essere esplorato dalla ricerca in modo da farne emergere aspetti non conosciuti, l'esito della ricerca deve quindi portare nuova conoscenza in merito all'oggetto della stessa. Tarozzi (2008), si riferisce a concetti quali la potenza esplicativa e la densità concettuale come caratteristiche proprie della GT.
- Funzionalità. La ricerca svolta con tale approccio, apporta maggiore conoscenza di un fenomeno, rispondendo a bisogni precisi e fornendo riferimenti concreti per interpretare ciò su cui si focalizza e funziona, perché, grazie ad essa si possono conoscere e spiegare (non semplicemente descrivere) in modo dettagliato, approfondito, esteso, vari aspetti importanti che si sono generati nell'esperienza oggetto di ricerca.
- Modificabilità. La teoria che emerge da una ricerca effettuata con il metodo GT, non è rigida e immutabile ma, inserendosi nei contesti, essa è dinamica e può arricchirsi, perfezionarsi, mutare, adattarsi continuamente restando sempre e comunque assolutamente valida. In tal senso, le teorie antecedenti, rappresentano la base di partenza o un ponte verso le nuove.

Una ricerca svolta con la GT cerca di unire la teoria alla realtà che emerge dai dati. La teoria emerge dal processo di analisi intrapreso ed è fortemente radicata, ancorata alla base empirica, come se "germinasse" dal solido terreno costituito dai dati raccolti.

Le caratteristiche fondamentali che l'approccio di ricerca, deve avere per essere conforme alla metodologia propria della GT sono le seguenti:

- esplorazione di un processo;
- campionamento teorico;
- raccolta e analisi dei dati avvengono simultaneamente;
- comparazione costante dei dati con eventi differenti, categorie ed etichette;
- costruzione della codifica partendo dai dati;
- concettualizzazione (consente di dare ai fenomeni delle etichette);

- produzione diagrammi (schemi, mappe cognitive) e memo (note, parole, appunti che il ricercatore appone ai dati mentre li analizza) attraverso i quali prende forma il processo di analisi dei dati che condurrà alla teoria.

4.3.2. Passi attraverso i quali si concretizza la ricerca qualitativa attraverso la teoria della Ground Theory

Come procede il metodo GT:

1. Identificare un'area di indagine (un argomento sul quale si voglia approfondire la conoscenza, senza averne già raccolto troppe informazioni teoriche).
2. Delineare la domanda di ricerca (un problema di ricerca che deve essere piuttosto generico e generale per essere visto nel suo contesto globale e consentire al ricercatore di scendere dal generale al particolare sulla base delle suggestioni che emergono via via che procede il processo circolare di formulazione della teoria).
3. Scegliere i metodi e gli strumenti idonei.
4. Raccogliere i dati e procedere alla loro codifica (dalla prima lettura dei dati si formeranno le prime ipotesi, le prime categorie di argomenti e concetti) per poi delineare i percorsi futuri dell'indagine.
5. Campionamento teorico (scelta di altri soggetti da includere nella ricerca per approfondire la conoscenza di aspetti rimasti in ombra e che sono emersi come nuove domande di ricerca a seguito della codifica aperta dei primi dati raccolti).
6. Raccogliere altri dati e fare una codifica maggiormente focalizzata (grazie al campionamento fatto nella fase precedente, si raccolgono informazioni più precise e dettagliate in riferimento a specifici argomenti che sono emersi e che saranno quelli rilevanti per la ricerca).
7. Scrivere memo²⁴ cioè appunti, schemi, mappe concettuali che il ricercatore crea mentre svolge le codifiche. La loro descrizione rende

²⁴ «La loro specificità è quella di essere spazi di analisi, in cui si dà conto degli snodi chiave della ricerca, dei passaggi critici, delle domande che si pongono ai dati e alle categorie e delle ragioni in virtù delle quali si danno appropriate risposte ad esse». (Trincherò, 2008, p. 51)

palese il processo cognitivo attuato dal ricercatore (rappresentano il primo passo verso la stesura del report).

8. Codifica teorica in cui si ricercano i collegamenti ed i fondamenti teorici che saranno alla base del framework del report. Grazie alla capacità di essere richiamati e confrontati con i dati emersi dal processo di analisi, essi consentiranno di formulare la teoria. Quattro sono le sue fasi:
 - si definiscono in modo più preciso le categorie e vi si affida un nome;
 - si confrontano e collegano tra loro, si sviluppano e definiscono le sottocategorie, si stabiliscono relazioni di gerarchia tra le macro e le più piccole di cui si costituiscono;
 - si sceglie la core category che *“è quella categoria centrale che rappresenta il concetto organizzatore principale di un’area di ricerca [...] è una categoria chiave ramificata, spesso anche più frequente (con il più alto numero di occorrenze nei dati), ma soprattutto è quella più potente analiticamente. È densa, satura, integra la teoria, è completa, rilevante e funziona”* (Trincherò, 2008, p. 54-55).
 - Si circoscrive la teoria focalizzando ulteriormente la domanda di ricerca, passando dall’analisi, alla codifica, alla corrispondenza di categorie e temi in cui emergono tutte le occorrenze dei dati e dei temi.
9. Redigere il report (esso si costituirà di una parte teorica e una empirica per giungere alla teoria in merito al problema di ricerca studiato). In esso verranno descritti i metodi, gli approcci, i bias, le fasi ed i passaggi, che il ricercatore e il gruppo di ricerca ha seguito. La sua scrittura è l’ultimo finale atto di revisione, concettualizzazione, che partendo dai primi approcci ai dati ed al problema di ricerca, va dipanandosi attraverso il preciso e documentato lavoro che il ricercatore svolge al livello formale (consapevole e non), attraverso la presa di coscienza graduale che via via egli sperimenta in relazione alle intuizioni che scopre di fare grazie al lavoro circolare e ricorsivo sui dati di analisi. Solo alla fine di tutto questo, il processo metacognitivo che è sottostante alla ricerca verrà reso visibile, come trama del report da esso generatosi. Il tutto facendo numerosi e specifici riferimenti teorici.

10. Valutare il processo di ricerca, esso si rivela essere esaustivo quando arriva a saturazione, altrimenti, se restano nodi aperti o poco esplorati, se emergono nuove domande e aree di interesse, si gettano le basi per approfondimenti e nuove ricerche, allargando la validità e generando nuova conoscenza (in tal senso le potenzialità di un simile approccio sono molto ampie, consente di collegare le ricerche tra loro, di approfondirle, di definirle, di proporle con differenti punti di vista).

Prima operazione che si effettua su dati provenienti da risposte aperte è la codifica²⁵ ed avviene in tre fasi, spesso tra loro poco differenziate:

- nella prima è presente la trascrizione delle interviste, nel nostro caso è l'estrazione e conseguente lettura delle risposte aperte al questionario, differenziate per ordine scolastico dal file generale contenente le risposte a tutti i quesiti del questionario per i dati relativi alla Regione Veneto. Questo rappresenta un primo momento di analisi dei dati, attraverso una codifica aperta (Strauss & Corbin, 1998), che avviene contestualmente al processo di raccolta e consente di attribuire le prime etichette concettuali grazie ad una scrupolosa iniziale indagine di ogni porzione di testo e possibilità di significato. Consiste nel leggere e rileggere; codificare parola per parola; riga per riga. Separa tra loro i dati sulla base delle diverse unità di significato che sono emerse (a posteriori).
- Nella seconda si torna a rileggere il testo e si definiscono categorie concettuali minori, che vengono divise in macro categorie, frutto di un lavoro di organizzazione e sintesi, è la fase della codifica focalizzata (mette in relazione le categorie e descrive relazioni in profondità).
A questo punto il ricercatore è in possesso dei memo creati in precedenza e delle prime categorie un po' grossolane e generiche. Qui, se utile, si inserisce il campionamento teorico. Per iniziare a mettere in luce le relazioni tra concetti e categorie, si possono realizzare mappe cognitive, differenziando i diversi concetti ed il loro valore maggiore o minore nella ricerca (si sintetizzano i dati, si inseriscono in categorie, si paragonano tra

²⁵ «La codifica è l'insieme delle procedure e delle tecniche per concettualizzare i dati» ... «Processo di attribuzione di significati» Tarozzi, Cos'è la Grounded Theory, 2008, p. 84-85

loro e se ne indicano le relazioni, si collegano tra di loro e con le loro proprietà, si attribuiscono i nomi alle categorie di livello di astrazione più elevato).

- Nella terza si va costruendo la teoria che mette in luce i collegamenti tra le differenti categorie create attraverso il processo di codifica teorica in cui si arriva all'individuazione della core category e si sviluppa la teoria che emerge.

La teoria deve essere flessibile e poco rigida verso i dati per dimostrarsi pertinente. Al fine di costruire il quadro teorico nel modo più indicato, la ricerca viene redatta con una scrittura gradevole, capace di comunicare in modo chiaro l'analisi che si va svolgendo. La realtà oggetto di indagine deve mantenersi flessibile, le categorie individuate non devono racchiudere i dati in modo da renderli oggettivi e scollegati dell'esperienza.

In assenza di una teoria iniziale, importanti divengono i concetti sensibilizzanti (Blomer, 1969), concetti aperti, punti dai quali inizia la ricerca, che lasciano liberi i dati e guidano il ricercatore nella costruzione di un quadro generale a cui fare riferimento, pur partendo dal riportare situazioni soggettive del campione, al fine di dare una spiegazione globale dei fenomeni. Essi sono ampi e variabili, divengono più o meno rilevanti via via che il processo di ricerca si sviluppa. La loro formulazione aiuta il ricercatore a categorizzare le variabili in interpretazioni astratte che le possano rappresentare anche nella loro diversità.

“(il ricercatore) deve anche mantenere una costante consapevolezza dei propri processi di pensiero, per garantire un bilanciamento tra sviluppo dei concetti sensibilizzanti e base empirica. Pertanto la scrittura deve presentare in maniera esplicita la logica dell'indagine e i nessi che hanno costituito il processo inferenziale, compresi i limiti di ciò che è possibile asserire” (Sorzio, 2016, p.21).

L'analisi dei dati e il processo di ricerca si realizza praticamente anche attraverso la scrittura del report, che di per sé, rappresenta il prodotto stesso della ricerca, come tale deve mettere in evidenza tutti gli aspetti, i passaggi, le intuizioni, espliciti e non, palesi e inferiti, che il ricercatore attua nel processo.

4.4. ATLAS.TI

Per la presente ricerca è stato utilizzato ATLAS.ti, un software che consente di svolgere un'approfondita ed efficace analisi dei dati qualitativi nella GT.

Realizzato agli inizi degli anni '90 del secolo scorso, in Germania, ad opera di Thomas Muhr alla Technical University di Berlino, vede ampia applicazione e diffusione, tanto da essere continuamente arricchito di funzioni che lo mantengono efficace e al passo con le progressive esigenze di snellire i tempi di analisi, rendere confrontabili e visualizzabili i dati e le correlazioni implicite nel testo. È uno strumento intuitivo, che permette un lavoro sempre visibile, che resta tracciato, che può essere recuperato, variato e integrato illimitatamente rendendo l'attività di analisi più veloce e completa. Permette di creare collegamenti tra diversi oggetti all'interno del testo.

Attraverso il suo utilizzo, il ricercatore mantiene un ruolo centrale nel suo impiego, in quanto, trattandosi di uno strumento semi-automatico, lascia al suo utilizzatore ampie possibilità di azione e responsabilità. Lo scopo è di accompagnare il ricercatore nello sviluppare la teoria sottostante all'indagine, attraverso l'interpretazione di testi, la costruzione di categorie, lo stabilire relazioni e associazioni tra i significati che si rilevano. È importante che il ricercatore conosca il software e le possibilità che può offrire, avendo chiari i passaggi logici da seguire per sfruttare a pieno le potenzialità svolgendo l'analisi più adeguata ed approfondita, perché non siano tralasciati o poco approfonditi aspetti importanti per la definizione della teoria.

La sua interfaccia grafica (che definisce l'approccio ai dati) viene descritta con l'acronimo VISE:

- V: visualizzazione (viene proposta una forma grafica a supporto delle relazioni e delle proprietà dei dati);
- I: integrazione (si crea un'unità ermeneutica che contiene i codici, le etichette, i commenti che il ricercatore attribuisce ai dati);
- S: serendipità (la scoperta avviene in modo naturale, intuitivo quasi casuale e assolutamente inaspettato, il ricercatore prende coscienza di quanto emerge senza direzionare il processo a priori);

- E: esplorazione (il processo di analisi resta tracciato e visibile in tutto il suo dipanarsi, offrendo la possibilità di essere visionato, esaminato, compreso. Tale percorso si sviluppa come una continua scoperta, in modo originale e creativo).

Due sono le modalità in cui il software permette di analizzare i dati: concettuale (che si realizza nella codifica) e testuale (che si realizza in un secondo momento grazie alle relazioni tra i materiali prodotti, note, codici, etichette, memos che portano alla costruzione della teoria).

Tale sistema manuale semi automatico presenta alcune peculiarità che lo rendono idoneo ed interessante interessanti, quali: la flessibilità, la teorizzazione derivante da un processo per scoperta che ammette cambi e variazioni, la discrezionalità del ricercatore che incide sulla direzione della ricerca e sul campionamento teorico.

5. Analisi dei dati relativi alle scuole secondarie di I° grado della Regione Veneto nella ricerca nazionale SIRD

5.1. SOCIETÀ ITALIANA DI RICERCA DIDATTICA - SIRD

Nel panorama italiano, opera la società scientifica “SIRD - Società Italiana di Ricerca Didattica”, che si occupa di promuovere la ricerca educativa (empirica e sperimentale) negli aspetti scientifici della didattica e delle sue metodologie al fine di costruire e divulgare conoscenze su essi ed una cultura scientifica che, attraverso le sue proposte, possa stimolare discussioni capaci di promuovere ricerche sempre nuove.

Al suo interno sono attivi docenti universitari ed esperti nel settore “*Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa*” (SIRD).

Per concretizzare tale intento, ha come organo ufficiale il “Giornale italiano della ricerca educativa” che si occupa delle metodologie e della ricerca valutativa nei contesti educativi.

Nel 2013, il “Manifesto per la ricerca educativa e l’innovazione didattica” viene inserito come editoriale nel “Giornale” (n. 13/ 2013), con lo scopo di essere condiviso da quanti svolgono ricerche in campo educativo e percorrono innovazione in ambito didattico, al fine di dare un contributo nel rendere le politiche educative sempre migliori e maggiormente qualificate (attraverso l’attività di ricerca) e di far conoscere gli obiettivi della SIRD.

5.2. PRESENTAZIONE DELL’INDAGINE NAZIONALE

Proprio SIRD, in collaborazione con molte associazioni di insegnanti, scuole e docenti di area umanistica delle Università, redige e divulga un questionario per approfondire le modalità attraverso le quali si è svolta la didattica a distanza nei mesi in cui ci si è impegnati nella lotta al contenimento della diffusione del virus SARS-COV2, rispetto quindi ai cambiamenti resisi necessari ad opera dei

docenti, nel mondo della scuola e nei diversi insegnamenti nella realizzazione di una didattica in situazione di emergenza.

Il questionario è stato inoltrato a livello nazionale a tutti gli istituti scolastici, di ogni ordine e grado, chiedendo la collaborazione di tutti i docenti al fine di realizzare uno studio in merito a ciò che si è attivato e alle sue modalità di svolgimento.

122 DOMANDE	
6 aperte	116 chiuse
	Impatto sulla rimodulazione della didattica
	Strumenti tecnologici usati
Difficoltà degli studenti in DAD	Modalità di svolgimento della didattica
Punti di forza DAD	Strategie didattiche usate
Punti di forza DAD	Preparazione alla DAD
Punti di debolezza DAD	Criticità incontrate nella DAD
Punti di debolezza DAD	Collaborazione alla DAD
Riflessioni	Valutazione studenti
	Interventi per DSA e BES
	Valutazione esperienza

Tabella 5.1 – Struttura del questionario

Esso si compone di 122 domande con risposta obbligatoria (Tabella 5.1), formulate per la maggior parte su scala Likert con attribuzione di risposte sulla base di una scala a 5 item.

Sono inoltre presenti 6 domande aperte non obbligatorie.

In questo elaborato di tesi, il mio interesse si focalizza all'analisi dei dati relativi alle risposte fornite dai docenti della mia Regione, il Veneto, nello specifico occupandomi dell'ordine di scuola secondaria di primo grado.

Dopo una prima analisi generale dei dati quantitativi, utile per comprendere meglio il quadro di riferimento e la cornice in cui si inserisce il cuore della mia ricerca, andrò quindi a svolgere un'approfondita analisi qualitativa delle risposte fornite dai docenti alle 6 risposte aperte.

5.2.1. Obiettivo, metodo e domande di ricerca

In questo elaborato, l'obiettivo di ricerca è studiare gli effetti che l'adozione di modelli di insegnamento e apprendimento online, introdotti come soluzione temporanea d'emergenza in risposta alle misure per la contenzione della pandemia in atto, ha avuto sugli insegnanti per comprendere l'esperienza da essi vissuta e in modo particolare in relazione alla pratica della valutazione per verificare se e come, la tradizionale valutazione sia stata modificata sulla spinta dell'obbligo alla DaD e quali tipi di pratiche valutative siano state usate.

Le domande di ricerca alle quali si cerca di trovare risposta sono le seguenti:

- che tipo di pratiche valutative e quali strumenti sono stati utilizzati nella DaD in periodo di lockdown?
- la DaD ha indotto i docenti ad assumere comportamenti valutativi diversi? Eventualmente, quali?

La teoria di riferimento, che ha guidato il metodo di analisi dei dati di questa indagine è la Grounded Theory (GT) con l'impiego del software Atlas.it.

Il presente report si configura come ricerca educativa che si propone di raccogliere dati sulla realtà partendo dalla concezione che questa, non è sempre uguale e misurabile con strumenti standardizzati ma varia e viene percepita in modo diverso dai singoli soggetti che ne fanno esperienza. La concezione epistemologica di matrice costruttivista che guida il presente lavoro, è che la conoscenza è personale, unica, soggettiva. Anche il ricercatore, nel suo lavoro di analisi, non è solo un soggetto in osservazione, ma è egli stesso parte di quella realtà che intende interpretare, con le sue intuizioni, conoscenze, preferenze, i suoi valori. Importante, quindi, diventa la presa di conoscenza, l'esplicitazione, la conoscenza ed il controllo che esprime verso di essi.

Per la raccolta dei dati SIRD ha ideato un questionario mixed method che ha divulgato online ed ha permesso di reperire informazioni utili a svolgere una duplice analisi quantitativa e qualitativa.

Il campione considerato nella presente ricerca, selezionato su base volontaria ed anonima, è di tipo non probabilistico e non rappresentativo della popolazione.

5.3. PRIMA ANALISI DEI DATI QUANTITATIVI

5.3.1. Distribuzione dei docenti nel territorio nazionale

Nei mesi di aprile e giugno 2020, precisamente nelle 11 settimane dall'8 aprile al 15 giugno, sono 16.133 i questionari che giungono compilati.

Da una presentazione iniziale dei dati (Fig 5.2), SIRD afferma che i docenti che hanno risposto al questionario, sono rappresentativi del:

- circa il 2% di docenti che insegnano nella penisola
- 23% circa dei Comuni
- più del 70% della popolazione scolastica



Figura 5.2 – Rappresentatività dei rispondenti

Il dato medio della penisola si attesta attorno al 2,45% che viene avvicinato di molto solo da Abruzzo con il 2,9%, Lazio e Lombardia con 2,5% e Toscana con 2,2%.

Le Regioni in cui hanno risposto il numero minore di docenti sono: Sardegna con 0,4%, Friuli-Venezia Giulia con lo 0,5%, Campania e Sicilia con lo 0,6%, Liguria e Marche con lo 0,7%.

Il grafico a torta riportato nella **Figura 5.3** mostra in modo evidente come tre regioni si sono distinte per aver portato un maggior contributo, Valle d'Aosta in testa con il 13,5 %, seguita da Emilia Romagna con 6,1% e da Trentino Alto Adige con 5,6%.

Risposte per regione

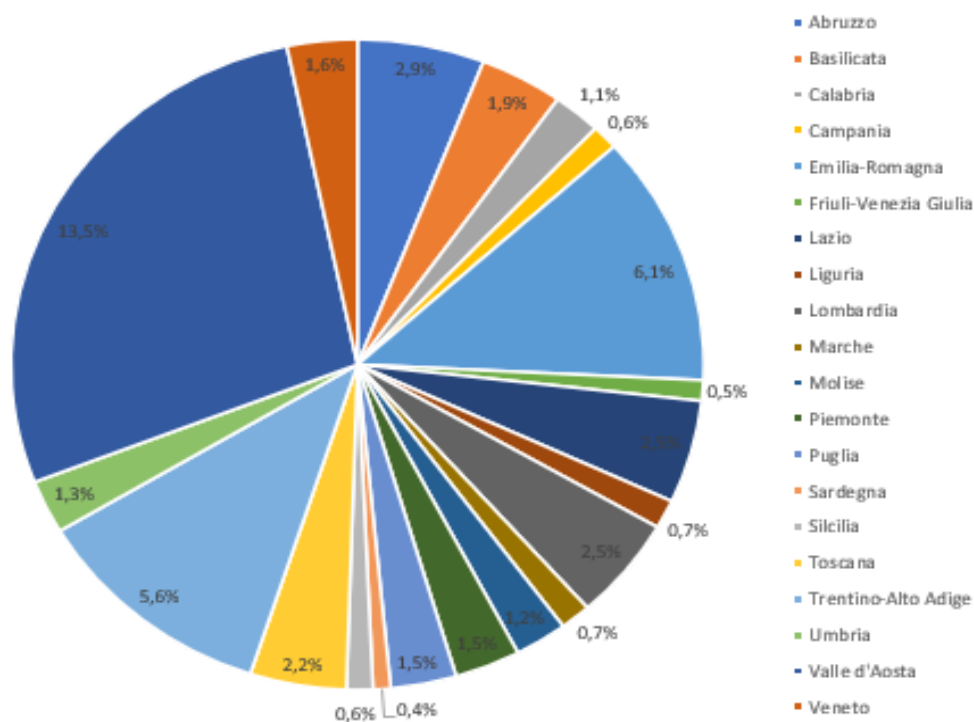


Figura 5.3 – Rappresentazione grafica della percentuale di questionari compilati per ogni Regione

In totale sono stati ricevuti 16.133 questionari compilati, pari al 2% circa degli insegnanti italiani, la percentuale raggiunta dalla Regione Veneto è 1,6%.

5.3.2 Correlazione tra docenti e ordini di scuola di appartenenza

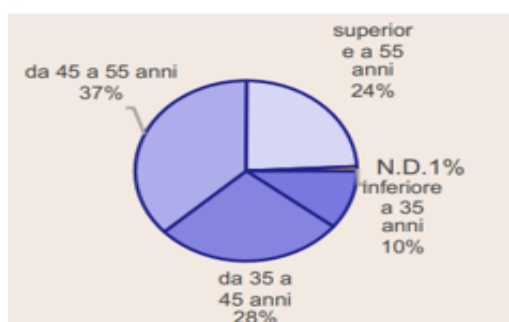


Figura 5.4 – Età dei rispondenti (SIRD)

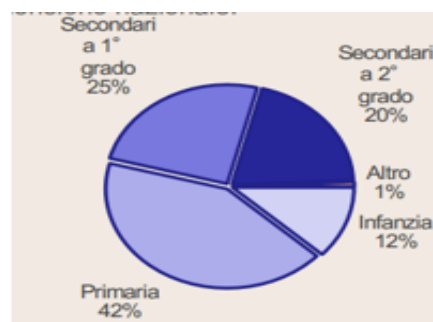


Figura 5.5 – Gradi scolastici rappresentati (SIRD)

Prendendo in considerazione i dati a livello nazionale, la classe di età maggiormente rappresentata è compresa tra i 45 ed i 55 anni con una percentuale del 37%. La classe precedente che comprende i docenti dai 35 ai 45

anni è presente al 28%. Agli estremi delle citate classi, con età superiore ai 55 anni ha risposto il 24%, mentre chiudono al 10% i docenti con meno di 35 anni (Fig. 5.4).

Il maggior numero di insegnanti ad aver risposto al questionario appartiene alla scuola primaria con il 42%, seguita dal 25 % della scuola secondaria di 1° grado, il 20% della secondaria di 2° grado, chiude la scuola dell'infanzia con il 12% (Fig. 5.5).

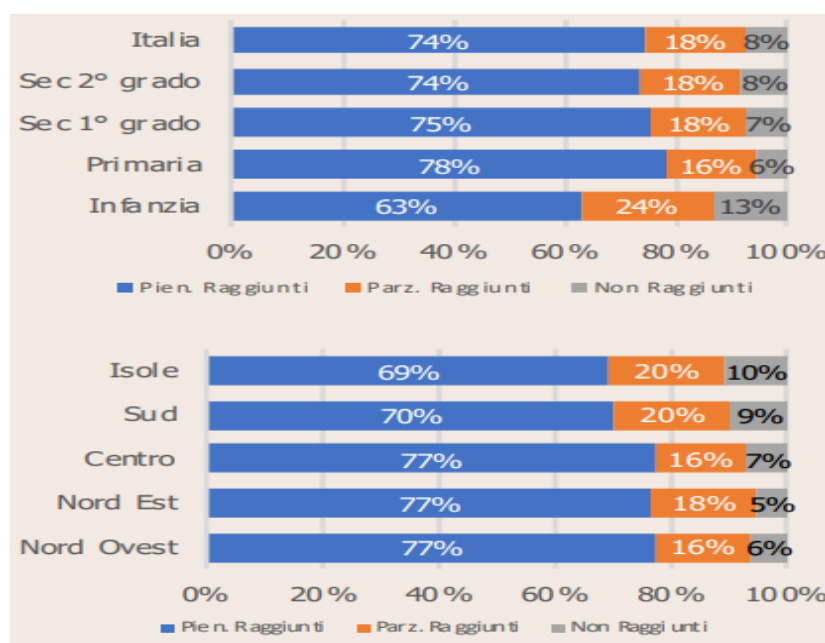


Figura 5.6 – Percentuale alunni raggiunti dalla DAD (SIRD)

Nella Figura 5.6 vengono evidenziate rispettivamente, nel primo grafico, la percentuale di alunni per differente percorso scolastico, in relazione al livello di accesso alla DAD e nel secondo, il livello di accesso alla DAD è proposto correlato alle differenti zone della Penisola. Soffermandoci sulla discussione dei dati relativi al primo grafico, possiamo immediatamente notare come la maggior parte dei riceventi abbiano potuto avere accesso alla didattica a distanza, le percentuali oscillano dal valore minore, corrispondente alla scuola dell'infanzia con un 63%, per toccare la scuola secondaria di secondo grado con il 74%, secondaria di primo grado con il 75% e la primaria con il valore maggiore corrispondente al 78%.

La fascia rappresentativa degli alunni non raggiunti, oscilla dal 6% della primaria al 13% dell'ordine inferiore. Anche per i parzialmente raggiunti la scuola dell'infanzia ha il dato con valore maggiore, 24% e la primaria quello con valore minore al 16%.

Possiamo notare che l'andamento è generalizzabile su tutte le fasce, quindi la scuola secondaria di primo e secondo grado, ha dati quasi identici e si colloca in media con i dati nazionali.

Possiamo per questo confermare che la scuola primaria è l'ordine scolastico che ha saputo raggiungere il maggior numero di studenti, limitando più delle altre il numero dei non raggiunti; al contrario la scuola dell'infanzia ha il minor numero degli studenti pienamente raggiunti e non raggiunti.

Portando l'attenzione ora al secondo grafico, notiamo come gli studenti del Nord e del Centro abbiano una percentuale del 77% tra i totalmente raggiunti, percentuale che scende al 70 e al 69 al Sud e nelle Isole.

I dati da cui sono state ricavate le percentuali dei parzialmente e non raggiunti pongono il Sud e le Isole al 29% e 30%, mentre il Nord ed il Centro si attestano al 23%. In tutti gli ordini la percentuale minore è relativa agli alunni non raggiunti (dal 5% del Nord, al 10% delle Isole). Leggermente superiore è quella riferita agli alunni raggiunti solo parzialmente, che registra come valore minimo il 16% di Nord Ovest e Centro e 20% come valore massimo di Sud e Isole.

5.3.3. *Assi di ricerca proposti da SIRD nel questionario*

Passiamo ora ad una analisi dei dati che si riferiscono alle risposte alle domande sulla:

✓ *Rimodulazione programmazione didattica*

Questo aspetto è indagato nella domanda n° 7 proposta nel questionario SIRD. Come si evince dal grafico della Figura 5.7, la voce "obiettivi di apprendimento", risulta quella su cui meno gli insegnanti hanno apportato variazioni e/o adattamenti, in tutti gli ordini scolastici, seguita da "collegialità".

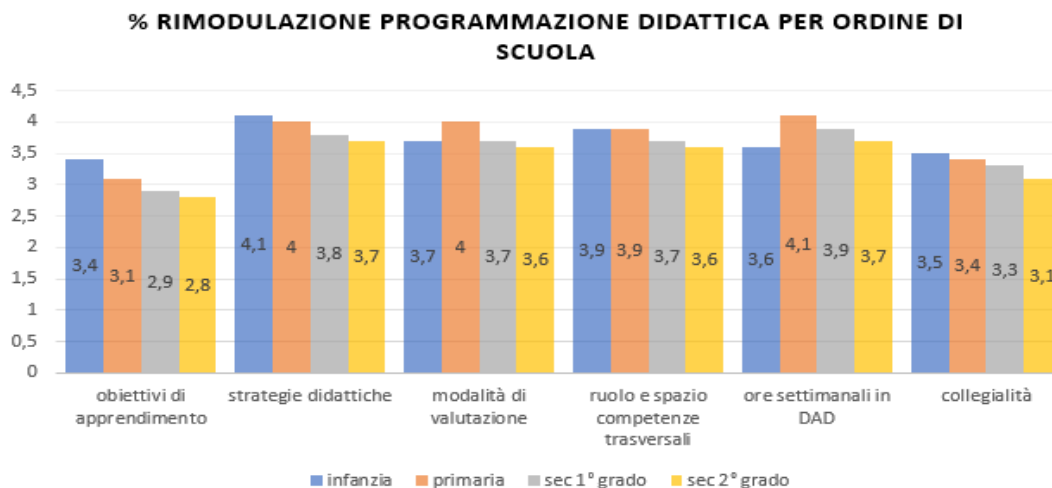


Figura 5.7 – Medie Rimodulazione programmazione didattica per ordine scolastico

Al contrario, “strategie didattiche” è la voce che ottiene i valori maggiori con una differenza significativa di anche un punto percentuale in ogni ordine di scuola. Nella scuola dell’infanzia è stato più importante che nelle altre, agire sulle “strategie didattiche”, voce che si attesta al secondo posto anche nella scuola secondaria, penalizzando le “ore settimanali in DAD” che al contrario sono state la voce su cui hanno maggiormente lavorato le altre.

Ponendo l’attenzione in modo esclusivo alla scuola secondaria, dalla Figura n° 5.8, possiamo notare come le percentuali siano molto vicine tra loro in entrambi gli ordini.

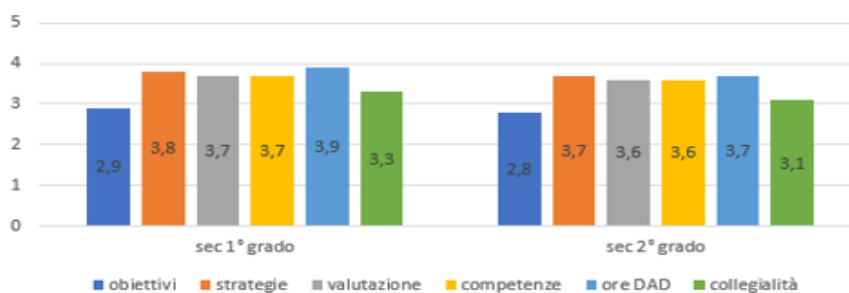


Figura 5.8 – Medie Rimodulazione programmazione didattica nella scuola secondaria

La Figura n° 5.9 riporta graficamente la media raggiunta dai diversi gradi scolastici nella rimodulazione dell’attività didattica.

Dalla sua analisi possiamo dire che lo scostamento è minimo, infatti nelle scuole dell'infanzia e primaria essa raggiunge un valore pari al 3,8%, di 0,2 punti minore nella secondaria di primo grado e 0,3 in quella di secondo grado.

Alla luce del focus di questo report, sul tema della valutazione, propongo il grafico

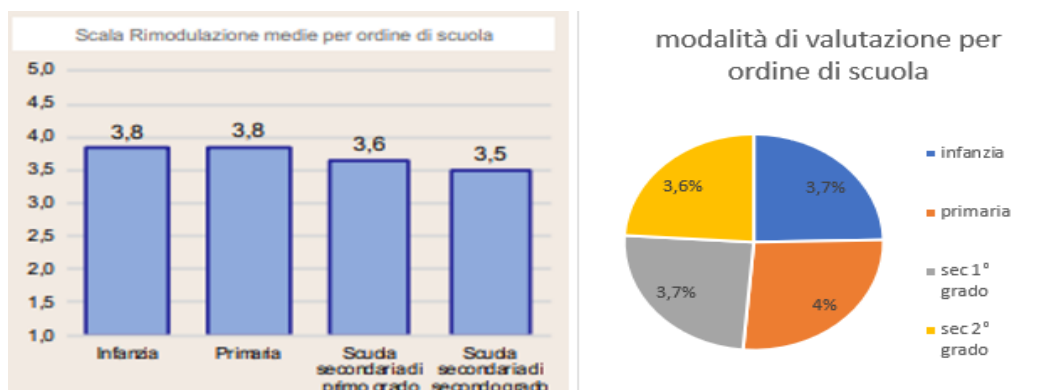


Figura 5.9 – medie rimodulazione attività didattica per ordine scolastico (SIRD)

Figura 5.10 – modalità di valutazione per ordine scolastico

a torto di Figura 5.10, che permette di visualizzare come i diversi gradi della scuola abbiano agito sulle modalità di valutazione. Si registrano valori tra loro molto simili. La percentuale inferiore, pari al 3,6% è della scuola secondaria di secondo grado, seguita dal 3,7% di infanzia e secondaria di primo grado.

La scuola primaria con il 4% dimostra di aver agito maggiormente sulle modalità di valutazione impiegate.

✓ *Strumenti tecnologici utilizzati*

La DAD si è potuta realizzare grazie all'utilizzo di strumenti tecnologici, che hanno consentito anche a soggetti fisicamente lontani, di essere in comunicazione con molte altre persone, in tempo reale (modalità sincrona) e non (modalità asincrona).

La domanda n° 8 del questionario SIRD indaga questo argomento e per l'analisi dei dati, ha racchiuso in tre categorie tali mezzi tecnologici:

- Di comunicazione individuale (telefono, SMS)
- Di presentazione (canali, Youtube, RaiPlay, Materiali on line, Social, Blog, Siti dei libri di testo)

- Strumenti interattivi di comunicazione sincrona (piattaforme, app interattive, classe virtuale)

Possiamo vedere in Fig.5.11 come gli strumenti interattivi siano stati utilizzati maggiormente dalle scuole di grado maggiore, attestando la percentuale al 4,2, al contrario di quanto non sia successo nella scuola dell'infanzia in cui raggiungono il 2,8.

Possiamo ipotizzare che questo sia dovuto alla minore autonomia degli alunni più piccoli nell'essere oltre che fruitori, anche costruttori di uno scambio, soprattutto in condizioni di assenza di presenza fisica, avendo come intermediario un mezzo puramente fisico.

Gli strumenti appartenenti alla prima categoria ottengono punteggi percentuali molto simili che oscillano dal 2,0 al 2,3%.

Una variabilità maggiore si nota nell'uso degli strumenti di comunicazione individuale, ai quali hanno fatto maggiormente ricorso le scuole dell'infanzia con il 4%, dato che cala gradualmente fino a toccare il 3,2 % nelle scuole secondarie di primo grado.

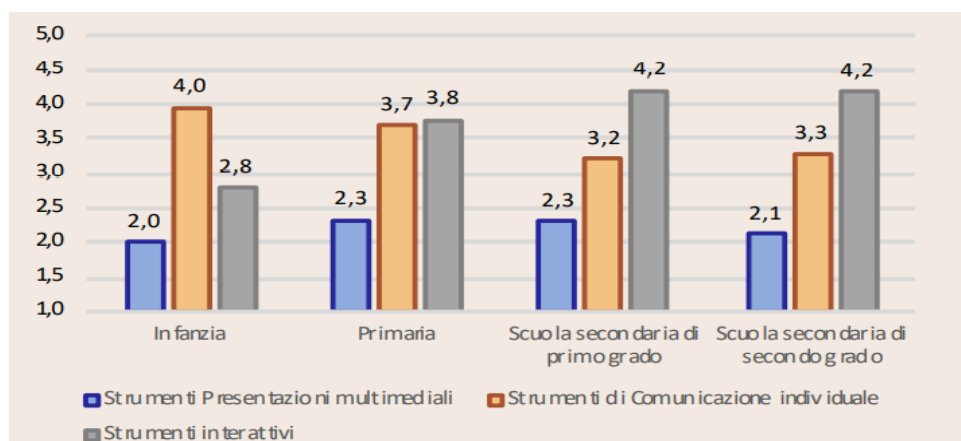


Figura 5.11 – Percentuale utilizzo degli strumenti tecnologici per ordine di scuola (SIRD)

I valori ottenuti dalla scuola secondaria di primo grado sono molto simili a quelli della secondaria di secondo grado.

In generale emerge quindi che sono state privilegiate le modalità trasmissive.

✓ Strategie didattiche

SIRD nel redigere il questionario, alla domanda n° 10, individua alcune strategie didattiche con lo scopo di verificarne l'utilizzo e nella prima analisi dei risultati, le propone divise tra tradizionali ed attive.

Nel grafico della Figura 5.12 le prime sono rappresentate dalle barre di colore rosso e le seconde di colore blu.

In tutte le scuole le strategie a cui gli insegnanti hanno fatto maggiormente ricorso, sono di tipo tradizionale, il valore oscilla tra il 4,1% ed il 3,8 %tranne che nella primaria in cui arriva a 2,7%.

Il valore massimo ottenuto dalle strategie attive è pari a 2,3% della secondaria di secondo grado, anche per questa variabile, lo scostamento più sensibile riguarda la scuola dell'infanzia con l'1,5%. Oltre al notevole divario tra le due modalità didattiche, è interessante mettere in luce che la scuola di grado inferiore ha ottenuto punteggi molto inferiori rispetto agli altri tre ordini.

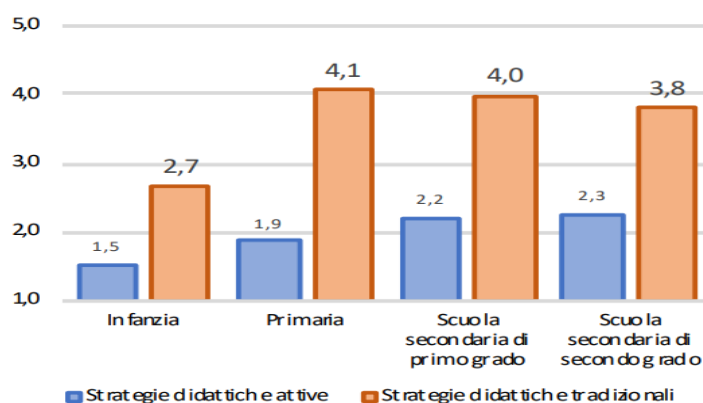


Figura 5.12 – Percentuali strategie didattiche per ordine scolastico (SIRD)

Di seguito, nella Tabella n 5.13, si riporta la descrizione delle due categorie di strategie didattiche indagate, comprensive di tutte le voci riportate nel questionario SIRD completate dai relativi punteggi. Esse sono presentate in ordine decrescente rispetto alla percentuale di votazione ottenuta, consentendo di vedere con facilità, come le due modalità si differenziano nettamente tra di loro. Le strategie didattiche a cui si è fatto maggior ricorso sono rispettivamente: la trasmissione ragionata di materiali, le spiegazioni in presenza, l'intervento successivo alla spiegazione;

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

Tabella 5.13 – Percentuali relative alle varie strategie didattiche (SIRD)

le strategie didattiche a cui si è fatto minor ricorso sono: la presentazione di lavori di gruppo da parte degli studenti, i lavori virtuali, i lavori di gruppo non strutturati.

✓ Criticità

Questo ambito viene indagato nella domanda n° 11 del questionario SIRD.

I tre maggiori punti di criticità riportati, come da Figura 5.14, sono rispettivamente: aumento del tempo di lavoro, riorganizzazione delle modalità di valutazione, gestione degli strumenti e degli ambienti didattici.

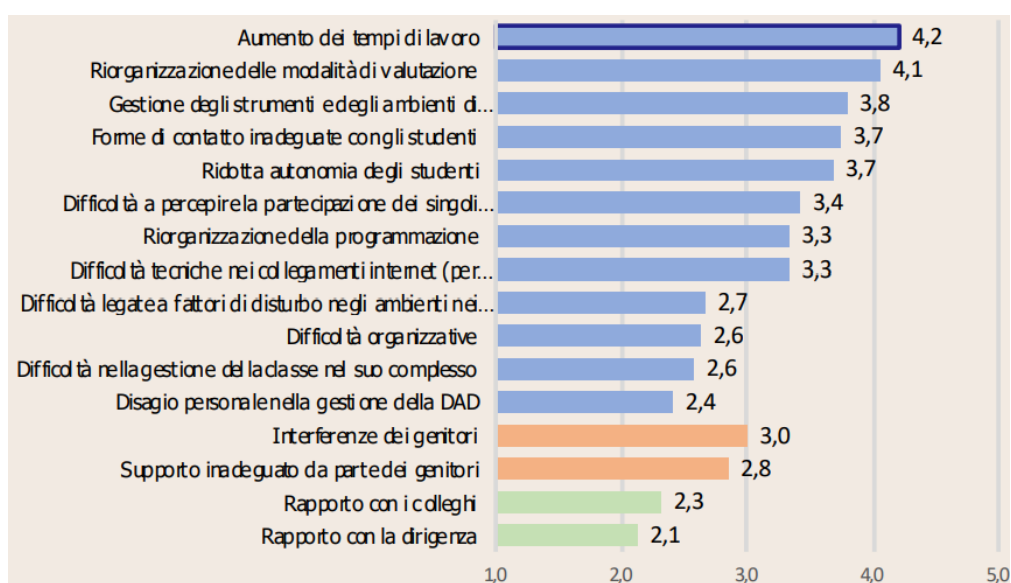


Figura 5.14 – Criticità incontrate nella DAD (SIRD)

✓ *Collaborazione*

Questo aspetto viene indagato nella domanda n° 12 del questionario SIRD.

Tre gli ambiti delle collaborazioni considerati: con la scuola, la classe e le famiglie.

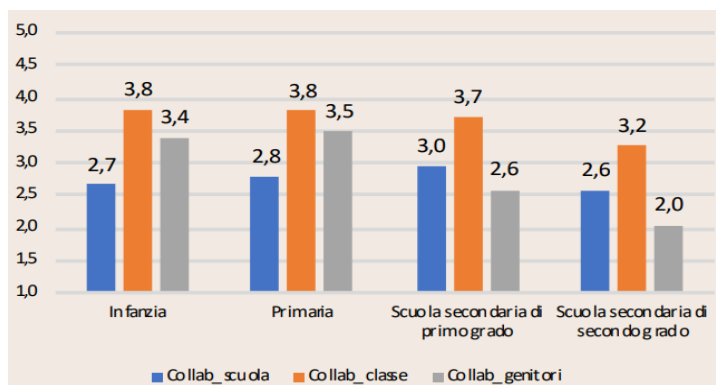


Figura 5.15 – Percentuali sugli ambiti di collaborazione nei diversi ordini di scuola (SIRD)

In questo caso è la scuola di ordine più elevato a riportare i dati più bassi, scarsa risulta infatti la collaborazione con i genitori, forse perché i ragazzi possiedono più autonomie.

Lievemente maggiore la collaborazione con la scuola, a seguire quella con la classe, comunque deficitaria rispetto agli altri ordini di ben 0,5 punti percentuali (Fig. 5.15).

In uno sguardo globale, la collaborazione con la scuola ha valori simili in tutti gli ordini scolastici, la collaborazione con la classe diminuisce al crescere del livello scolastico, così come la collaborazione con i genitori.

✓ *Modalità di valutazione degli studenti*

Nella figura 5.16 i primi tre punti riguardano i riferimenti che i docenti hanno utilizzato per applicare la valutazione, evidenziando come la maggior parte si è attenuto alle linee guida del collegio docenti, una parte comunque considerevole alle indicazioni ministeriali. Da notare come dichiarino di aver adottato criteri valutativi differenti da quelli ordinari. Il grafico riprodotto nella figura 5.17 fa riferimento agli strumenti valutativi che sono stati impiegati.

Interrogazioni, compiti scritti, test, ricerche e lavori pratici hanno ottenuto percentuali molto elevate, mediamente tra il 60 e l'80% in tutti gli ordini.

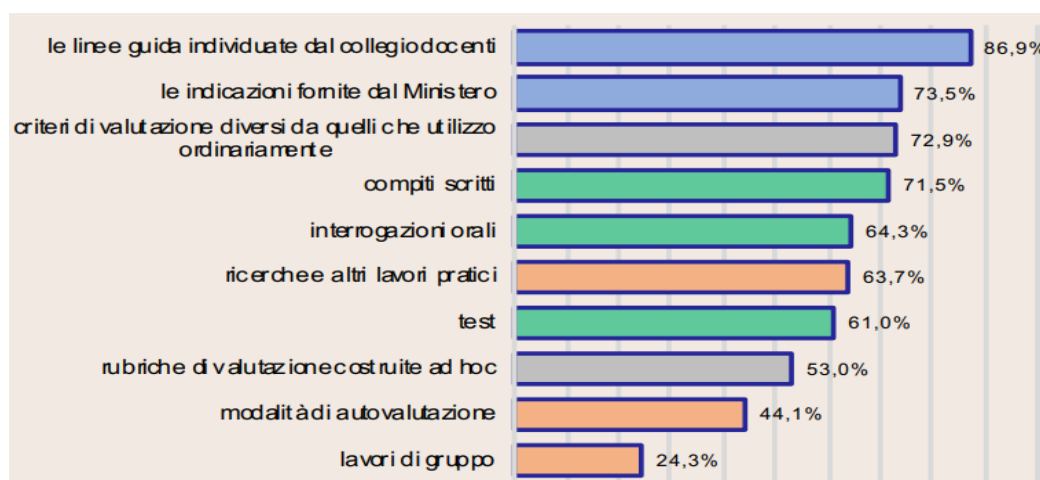


Figura 5.16 – Percentuali relative agli strumenti di valutazione degli apprendimenti utilizzati in DAD (SIRD)

I lavori di gruppo e l'autovalutazione al contrario restano in coda, ma mentre per la seconda con valori attorno al 40% circa in tutti gli ordini, per la prima, si nota un divario importante dal circa 10 – 20 % di infanzia e primaria al 30 – 40% delle secondarie, come mostrato dalla figura 29.

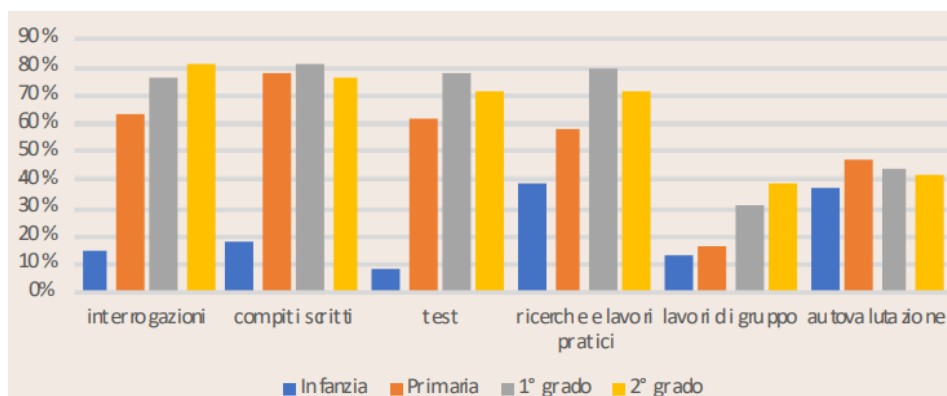


Figura 5.17 - strumenti di valutazione usati in DAD nei differenti ordini di scuola (SIRD)

✓ Valutazione dell'esperienza

La figura 5.18 funge da riferimento per ricavare i dati dai quali si evidenziano i 3 punti che ottengono rispettivamente la percentuale maggiore: carico di lavoro degli insegnanti, partecipazione degli insegnanti, condivisione con i colleghi

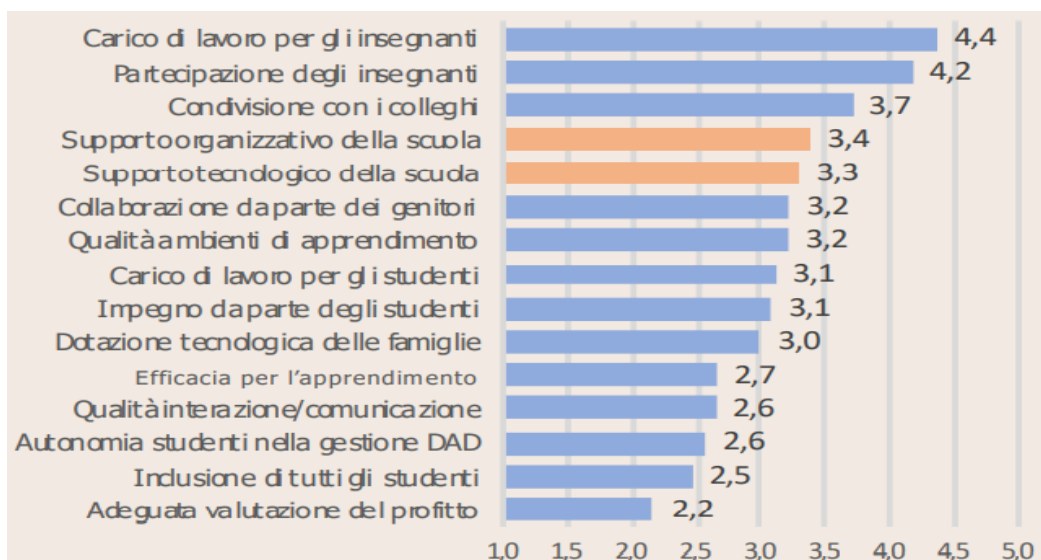


Figura 5.18 – Valutazione dell'esperienza di DAD da parte dei docenti (SIRD)

Al contrario, i 3 che ottengono la percentuale minore sono rispettivamente: adeguata valutazione del profitto, inclusione di tutti gli studenti, autonomia studenti nella gestione DAD. Questo ambito viene indagato nella domanda n° 15 del questionario SIRD.

5.4. ANALISI QUANTITATIVA DEI DATI RELATIVI ALLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO GRADO DEL VENETO

Il grafico a torta di Figura 5.19 ha la funzione di evidenziare i dati riferiti alla sola regione Veneto relativi alle differenti percentuali di alunni raggiunti solo in modo parziale e non raggiunti affatto dalla DAD.

Evidenti sono gli spicchi di maggiore ampiezza che si riferiscono al 21% dei parzialmente raggiunti nella scuola dell'infanzia, 18% nella secondaria, 15% nella primaria, valori di poco discordanti tra loro, che confermano come le maggiori difficoltà siano state registrate dalla scuola dell'infanzia, che tra l'altro ha una percentuale molto più elevata, il 14% di non raggiunti, contro il 4-5% degli altri ordini.

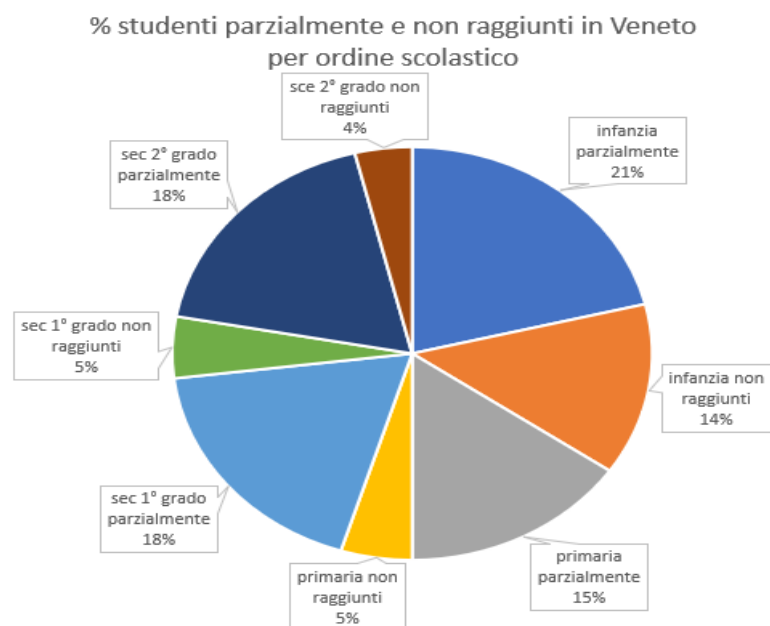


Figura 5.19 – Studenti della Regione Veneto raggiunti parzialmente e non raggiunti

Ora mettendo in relazione i dati del Veneto con quelli Nazionali nel grafico di Figura 5.20, vediamo come i dati si discostano molto poco, solo del 2% nella scuola dell'infanzia con un dato leggermente inferiore nel Veneto tra gli alunni parzialmente raggiunti; ancora del 2% nella secondaria di 1° grado tra i non raggiunti abbiamo un valore leggermente inferiore; di maggior rilievo il distacco nella secondaria di 2° grado in cui diminuiscono del 4% gli studenti non raggiunti nella regione Veneto.

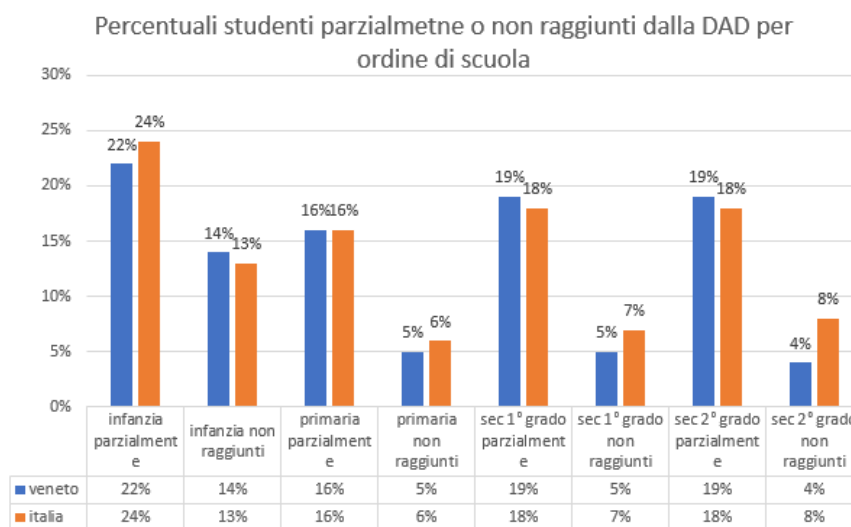


Figura 5.20 – Confronto tra il dato nazionale e della Regione Veneto sulle percentuali di alunni parzialmente e non raggiunti

5.4.1. *Dati di carattere generale*

- Domanda n° 3 del questionario: materia insegnata dal docente rispondente.

Dall'analisi dei dati che hanno portato alla costruzione del grafico riportato in Figura n° 5.21 si evince che la maggior parte dei rispondenti è insegnante di lettere, con circa il 30%, a seguire con il 15% di lingue e poco sopra il 10% di sostegno. In coda, con percentuali al di sotto del 5% si trovano gli insegnanti di economia, religione e arte immagine.

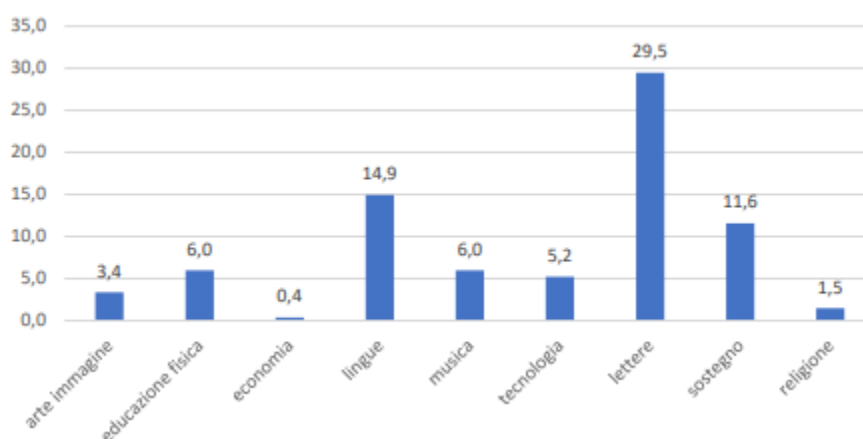


Figura 5.21 – Percentuali insegnati per materia

- Domanda n°4 del questionario relativa alla Provincia in cui ha sede la scuola del docente rispondente.

Grazie alla Figura n° 5.22 si nota come la maggior parte dei rispondenti insegna in scuole della Provincia di Vicenza, di Padova e Verona. Tra le meno rappresentate al penultimo posto la Provincia di Belluno, all'ultimo posto Rovigo.



Figura 5.22 – Percentuali insegnanti per Provincia

- Domanda n° 6: fascia età degli insegnanti.

Analizzando il grafico a torta di Figura 5.23, si nota come l'andamento è uguale alla statistica nazionale (Fig. 4) che vede nella fascia 45-55 quella maggiormente rappresentata, seguita dalla 35-45, più di 55, chiude la fascia relativa ai più giovani meno di 35.

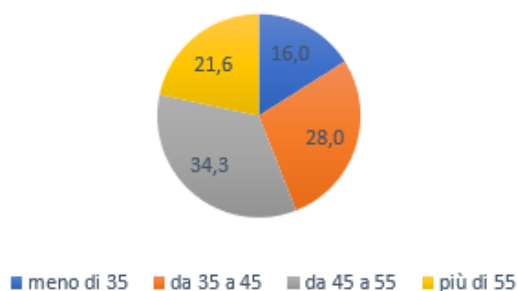


Figura 5.23 - Percentuali fasce di età

- Domande n°16, 17, 18, 19 in merito agli studenti raggiunti, parzialmente raggiunti, non raggiunti.

Nella Figura 5.24 sono rappresentati i dati che mostrano come la grande maggioranza degli alunni ha potuto fruire della didattica a distanza (79%).

Gli alunni non raggiunti sono il 4,5%, mentre i parzialmente raggiunti sono il 16%.

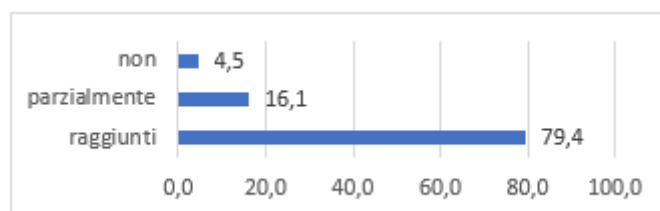


Figura 5.24 - Studenti raggiunti dalla DAD

5.4.2. Aspetti legati alle tematiche di interesse

- Domanda 7: rimodulazione aspetti legati alla programmazione didattica. Tra gli aspetti maggiormente rimodulati, le “ore trascorse in DAD”, gli “aspetti legati alla valutazione”, le “strategie didattiche adottate” sono indicate come molto rimodulate; gli “obiettivi di apprendimento” come abbastanza, seguiti dalle “competenze” (non cognitive, emotivo-relazionali) e dalla collegialità (Figura 5.25).

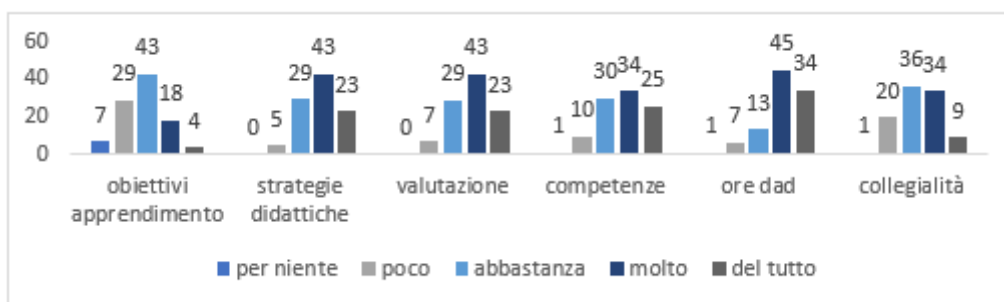


Figura 5.25 – Rimodulazione programmazione didattica

- Domanda 8: strumenti usati per costruire l'ambiente di apprendimento a distanza.

Il grafico di Figura 5.26 mostra che gli strumenti tra i più utilizzati che hanno caratterizzato l'ambiente di apprendimento in DAD sono di comunicazione

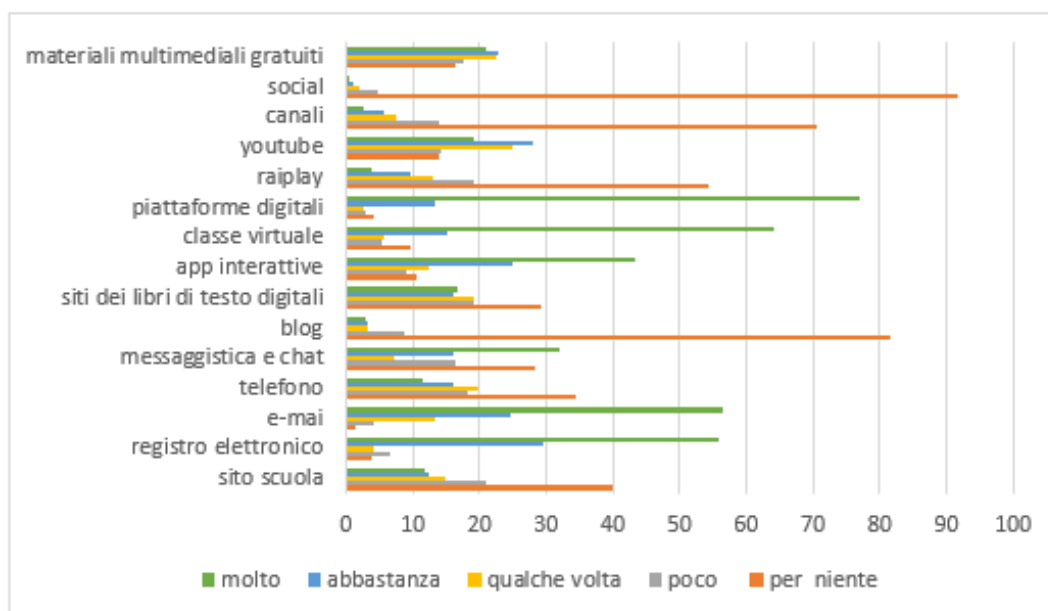


Figura 5.26 - Strumenti usati nell'ambiente di apprendimento in DAD

sincrona: piattaforme digitali, classe virtuale, e-mail, registro elettronico. Tra i meno utilizzati gli strumenti di presentazione: social, blog, canali, Raiplay.

- Domanda 9: modalità di interazione nell'ambiente di apprendimento.

Le modalità di interazione sincrona, sono state indicate con abbastanza per il 23% e molto per il 64%, questo porta ad un totale del 87%. Poco differenti risultano essere le percentuali relative alle modalità asincrone indicate con abbastanza per il 26% e molto per il 59% che porta ad un totale del 85%.

Gli ambienti di apprendimento sono stati caratterizzati dall'uso di modalità di interazione sincrone con solo un 2% in più rispetto alle asincrone (Figura 5.27).

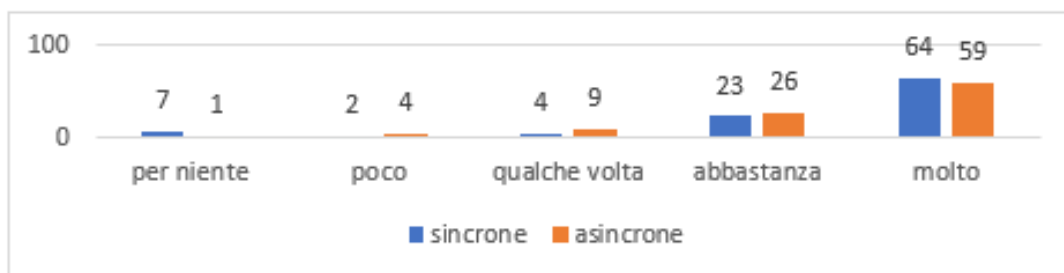


Figura 5.27 – Modalità di interazione

- Domanda n°10 del questionario sulle strategie didattiche che sono state applicate.

Di seguito sono riportati le tre strategie indicate come maggiormente usate, emerse dall'analisi dei dati nazionali: spiegazioni in presenza, trasmissione ragionata di materiali, intervento successivo alla spiegazione; le meno usate sono: presentazione di lavori di gruppo da parte degli studenti, laboratori virtuali, attività strutturate di cooperative learning.

La Figura 5.28 mostra come l'andamento dei risultati ottenuti dai dati regionali sono simili a quelli ottenuti a livello nazionale (Fig. 3).

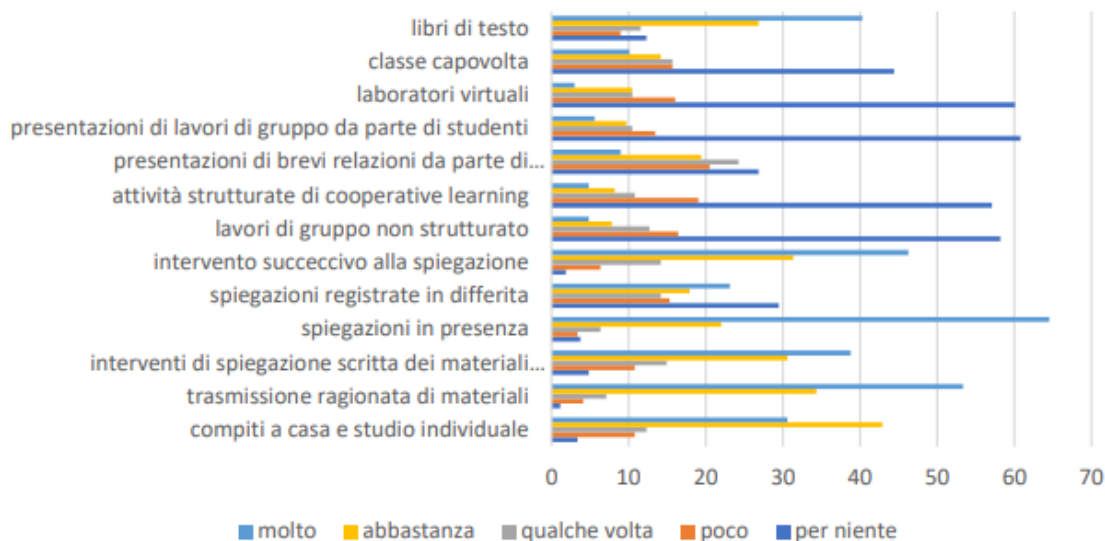


Figura 5.28 - Strategie didattiche

- Domanda 11 criticità riscontrate nell'esperienza di DAD.

Le variabili sono state raggruppate in tre item, mantenendo come centrale “qualche volta” e unendo tra loro le risposte degli item abbastanza - molto e per niente – poco. La variabile che ottiene una percentuale nettamente maggiore è “tempi di lavoro”. A seguire la “riorganizzazione della valutazione” e le “forme di contatto”, “gestione strumenti e ambiente” sono le criticità principalmente evidenziate. Tra quelle ritenute meno incidenti troviamo il “rapporto con i colleghi”, “con la dirigenza”, la “gestione della classe”, i “disturbi ambientali” e il “disagio nel gestire la DAD”. L’andamento che si riscontra e rappresentato nella Figura 5.29 è simile a quello nazionale (Fig. 5.17).

- Domanda n°14 in riferimento agli strumenti usati per la valutazione.

Di seguito si riportano le cinque che emergono dalle risposte fornite come più usate (Figura 5.30): linee guida collegio docenti, compiti scritti, test, ricerche e lavori pratici.

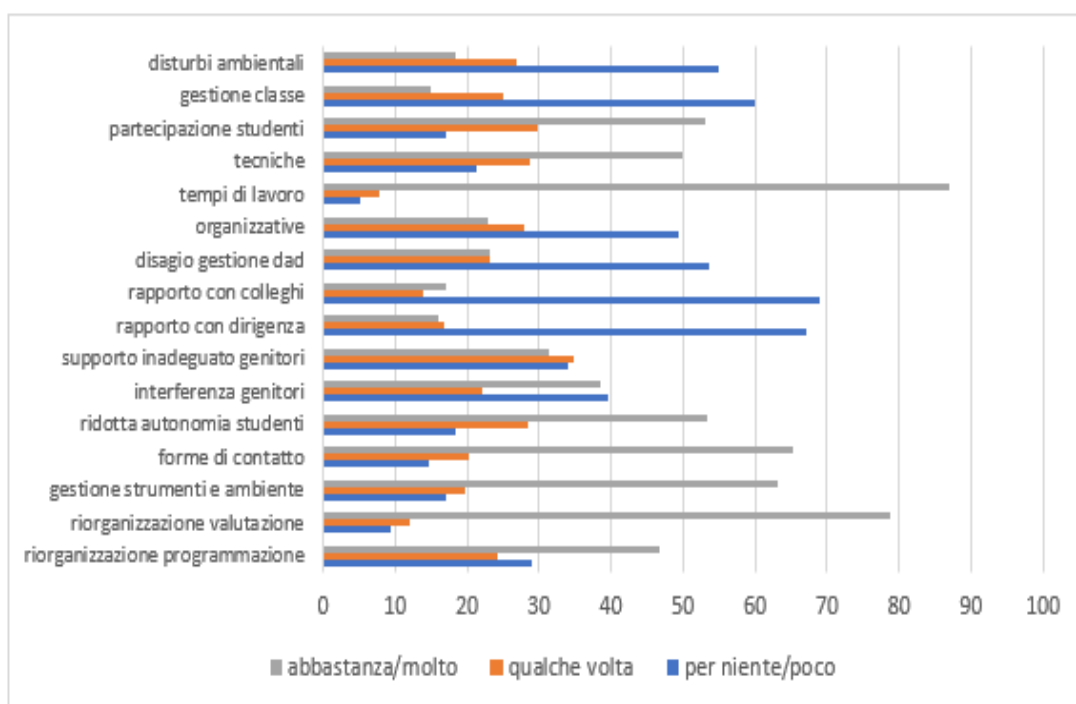


Figura 5.29 – Criticità

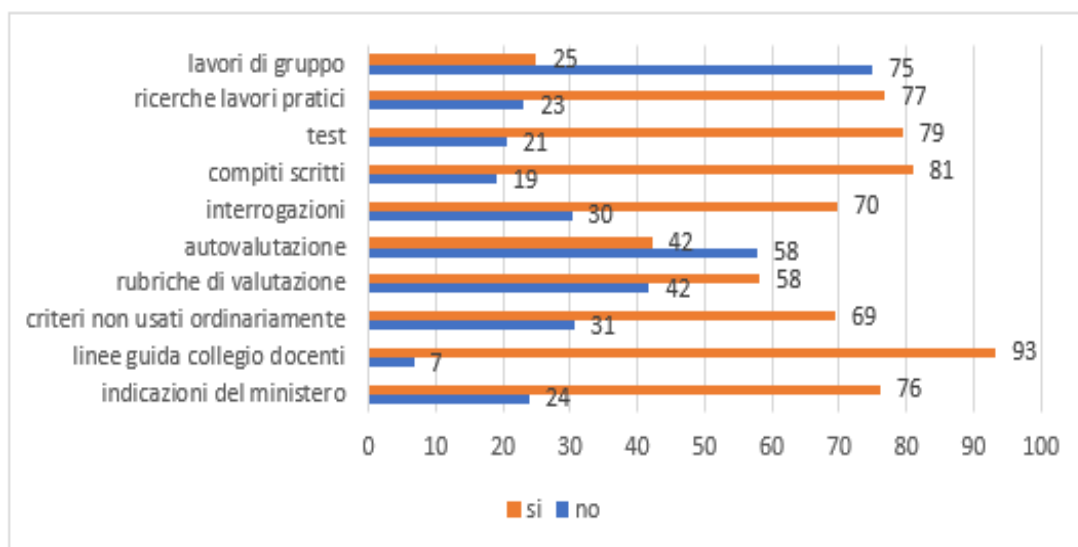


Figura 5.30 – Strumenti valutativi

5.5. ANALISI QUALITATIVA DEI DATI RELATIVI ALLE SCUOLE SECONDARIE DI PRIMO GRADO DEL VENETO.

Con la collega che si è occupata della analisi dei dati relativi alla regione Veneto per la scuola secondaria di secondo grado, in prima battuta abbiamo estratto il corpus dei dati raccolti dividendoli in 4 documenti excel suddivisi nel rispetto delle domande presenti nel questionario (si tratta dei punti di debolezza della DaD, dei punti di forza della DaD, delle difficoltà incontrate dagli studenti e dei commenti liberi eventualmente suggeriti volontariamente) che sono stati poi analizzati attraverso il software Atlas.ti. Abbiamo svolto una prima codifica, usando i codici individuati dai ricercatori come indicato dal documento pubblicato da SIRD, questi sono poi stati leggermente adattati a seguito della triangolazione effettuata tra noi.

Nell tabella N° 5.14 sono specificate le categorie e sottocategorie di codici applicati per l'analisi dei documenti di testo.

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE
Didattica	<ul style="list-style-type: none"> • Opportunità di crescita/arricchimento della didattica • Risposta emergenziale/continuità didattica e relazionale • Impoverimento della didattica

Atteggiamenti e ruoli rispetto al nuovo ambiente d'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ruoli e atteggiamenti negativi verso la DAD • Ruoli e atteggiamenti positivi verso la DAD • Atteggiamenti negativi studenti • Autonomia, responsabilizzazione, impegno, attenzione • Interesse, partecipazione, motivazione • Problemi connessi alle risorse tecnologiche
Miglioramento organizzativo	<ul style="list-style-type: none"> • Accessibilità, ricchezza, fruibilità dei materiali e dei prodotti • Gestione e clima della classe • Gestione flessibilità dei tempi, asincronia, immediatezza • Risultati positivi inattesi • Individualizzazione e personalizzazione
Relazioni	<ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà/mancanza comunicazione/relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti • Inclusione/supporto • Svantaggio sociale, economico, stranieri, malati • Migliore relazione con gli studenti • Mancato supporto/interesse delle famiglie • Relazioni tra colleghi deboli • Irreperibilità
Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Problemi strumenti/materiali tecnologici • Problemi legati al nuovo ambiente • Studenti con scarse competenze informatiche/tecnologiche • Scarse competenze/autonomie informatiche di studenti /famiglie • Materie pratiche • Età • Disturbi ambientali
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Aspetti positivi della valutazione • Controllo • Difficoltà di valutazione
Difficoltà organizzative	<ul style="list-style-type: none"> • Mole di lavoro/tempi • Aumento carico di lavoro/conseguenze negative su vita privata e salute • Difficoltà collaborazione con colleghi e figure di sistema/ministero • Difficoltà organizzative/mancata formazione e personalizzazione
Guadagni apprenditivi	<ul style="list-style-type: none"> • Competenze generiche e trasversali degli studenti • Formazione, aggiornamento, progettazione docenti • Competenze informatiche e digitali
Altro	<ul style="list-style-type: none"> • Non so

	<ul style="list-style-type: none"> • Molti • Nessuno • Risposte generiche • Solitudine, frustrazione, stanchezza
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabella 5.31 – categorie e sottocategorie del quattro documenti

5.5.1. Punti di debolezza rilevati nell'esperienza di DaD

1	○ ◆ altro	26
2	○ ◆ atteggiamenti negativi dad	19
3	○ ◆ atteggiamenti studenti	20
4	○ ◆ controllo	19
5	○ ◆ difficoltà valutazione	60
6	○ ◆ difficoltà/mancanza relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti	145
7	○ ◆ formazione docenti	4
8	○ ◆ gestione classe	2
9	○ ◆ impoverimento didattica	13
10	○ ◆ inclusione/supporto	57
11	○ ◆ materie pratiche	13
12	○ ◆ mole di lavoro/tempi	31
13	○ ◆ nessuno	0
14	○ ◆ problematiche famiglie	17
15	○ ◆ problemi nuovo ambiente	20
16	○ ◆ problemi strumenti/materiali tecnologici	68
17	○ ◆ relazione tra colleghi debole	4
18	○ ◆ scarse competenze/autonomie informatiche di studenti/famiglie	12

Figura 5.32 – codici applicati al documento “punti di debolezza” e relative quotation

Nelle domande n° 24 e 25 del questionario SIRD, sono indagati i punti di debolezza che gli insegnanti hanno rilevato nel periodo di DaD attivato ne lockdown. In totale sono state analizzate 497 risposte attraverso l'individuazione e l'applicazione di 18 codici, come raffigurati nello screenshot di Figura N 5.31 i cui codici maggiormente quotati sono:

- difficoltà/mancanza comunicazione/relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti;
- problemi strumenti/materiali tecnologici;
- difficoltà di valutazione;
- inclusione/supporto.

presenza scarsa motivazione
possibilità concentrazione impegnati meno
partecipazione passività poca poco problemi studenti
 alibi allontanati apprendimento attenzione connessione demotivazione difficoltà difficoltà famiglia famiglie
 fatica impegno insegnanti lavorato lezioni maggior materiali metà mezzo minimo motivati nascondersi
 partecipare passiva peggiora poche presente ragazzi responsabili scarsissimo scuse sollecitarli stimoli stress
 superficiale superficialità voglia volontà

Figura 5.34 – Word cloud codice Atteggiamenti degli studenti

Figura N 5.34 mostra le parole associate alla categoria n° 3. Sacra presenza e

partecipazione, bassa motivazione e impegno, alunni poco concentrati e maggiormente passivi, sono i principali atteggiamenti attribuiti agli alunni, che da molti insegnanti vengono indicati come spesso presenti anche prima della DaD.

Punto 5 è analizzato e raffigurato dalla Figura N 5.35 che si riferisce in modo specifico alle difficoltà relative alla valutazione. Gli insegnanti lamentano la

difficoltà di capire chi segue, cosa succede a casa durante le lezioni, chi copia, di dare feedback, valutare in modo obiettivo e attendibile.

difficoltà di capire chi segue, cosa succede a casa durante le lezioni, chi copia, di dare feedback, valutare in modo obiettivo e attendibile.

Figura 5.35 – Word cloud codice Difficoltà di valutazione

Figura n° 5.36 mostra le parole più frequenti delle risposte codificate con il codice

n° 15. L'eccessiva dipendenza dai mezzi tecnologici, schermo, video, computer sono state percepite come aspetti problematici del nuovo ambiente di apprendimento.

n° 15. L'eccessiva dipendenza dai mezzi tecnologici, schermo, video, computer sono state percepite come aspetti problematici del nuovo ambiente di apprendimento.

Figura 5.36 – Word cloud del codice Problemi del nuovo ambiente di apprendimento

Attraverso l'analisi più approfondita, si evidenziano le correlazioni tra i codici applicati. Nello specifico: almeno 4 volte la parola valutazione è stata citata in associazione a controllo. Il controllo è stato reso difficile da: difficoltosa o mancante relazione o contatto e presenza fisica (2 risposte), problemi con strumenti e materiali tecnologici (1 risposta), mole di lavoro (1) percepita come eccessiva.

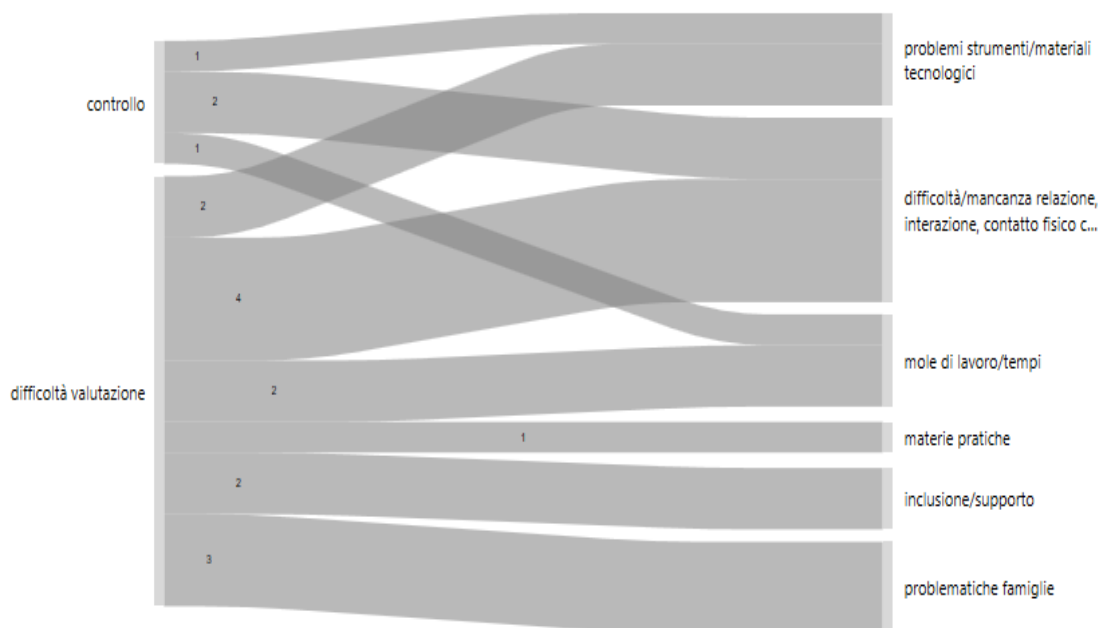


Figura 5.37 – Co-occorrenze codice Difficoltà di valutazione

La valutazione è stata percepita come difficoltosa a causa di: difficoltosa o mancante relazione o contatto e presenza fisica (4 risposte), problematiche delle famiglie (3), problemi strumenti e materiali tecnologico (2 risposta), mole di lavoro (2), inclusione e supporto (2), materie pratiche (1), come mostrato del diagramma di Sankey di Figura 5.37.

Dall'analisi delle risposte sulle difficoltà valutative, i docenti dichiarano feedback e restituzioni non autentiche, non immediate e difficoltose per i meno autonomi, difficoltà ad effettuare un monitoraggio costante. Difficile anche effettuare le verifiche e le valutazioni di materie pratiche. Lamentano poca trasparenza, con interferenze dei genitori, timore ed impossibilità di sapere se hanno svolto i compiti e le verifiche senza suggerimenti, copiare, usare i libri. Molti i riferimenti al grande dispendio di tempo.

Diverse risposte hanno dato l'impressione che la modalità didattica a distanza abbia fatto perdere ai docenti le redini della situazione, aprendo incertezze in merito a quanto non era da loro direttamente visto e verificato in presenza fisica che ha altresì reso difficili le relazioni per la mancanza di interazioni e contatto fisico, risposte codificate con il codice n° 6 e ottiene ben 145 quotation ed è visibile in Figura n° 5.38 come sia correlata a difficoltà di valutazione (4), problemi dovuti al nuovo ambiente di apprendimento (3), controllo (2), impoverimento della didattica (2), debole relazione tra colleghi e problemi legati a strumenti (2) e materiali tecnologici (1).

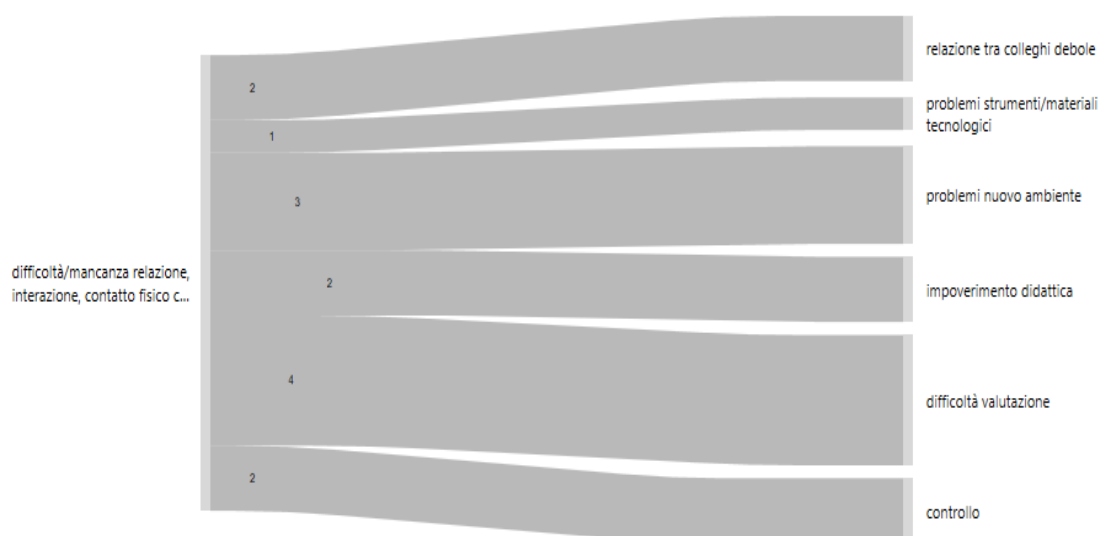


Figura 5.38 – Co-occorrenze codice *Difficoltà/mancanza relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti*

5.5.2. Difficoltà degli studenti rilevate nell'esperienza di DaD

Sono state 263 le risposte alla domanda n° 20 del questionario SIRD, analizzate attraverso 12 codici, elencati in Fig. N° 5.39, dalla quale si evince che i codici con maggiori quotation sono:

- problemi strumenti/materiali tecnologici;
- atteggiamenti negativi studenti;
- mancato supporto/interesse delle famiglie.

La nuvola totale di Fig. N° 5.40, evidenzia le parole mancanza, difficoltà, connessione, problemi, scarsa, famiglia, strumenti, supporto, internet. In effetti la maggior parte dei docenti ha evidenziato estesi e diversificati problemi legati agli strumenti tecnologici (dalla connessione, ai dispositivi).

1	○ ◆ atteggiamenti negativi studenti	75
2	○ ◆ autonomia	17
3	○ ◆ difficoltà di valutazione	1
4	○ ◆ disturbi ambientali	5
5	○ ◆ irreperibilità/comunicazione	4
6	○ ◆ mancato supporto/interesse delle famiglie	70
7	○ ◆ nessuno	5
8	○ ◆ non so	4
9	○ ◆ problemi legati agli strumenti tecnologici	144
10	○ ◆ problemi legati al nuovo ambiente	20
11	○ ◆ studenti con scarse competenze informatiche/tecnologiche	20
12	○ ◆ svantaggio sociale, economico, stranieri, malati	33

Figura 5.39 – Codici applicati al documento “difficoltà studenti” e relative quotation



Deficitaria è stata la presenza delle famiglie nel supporto ai figli e gli atteggiamenti degli studenti nei confronti della DaD.

Figura 5.40 – Word cloud totale del documento

Dall’analisi delle co-occorrenze, Fig. N° 5.41, si comprende come gli atteggiamenti negativi degli studenti siano stati imputati prevalentemente agli strumenti tecnologici (27 risposte) e alla mancanza della presenza delle famiglie (16) che non hanno messo gli alunni nelle migliori condizioni per essere partecipi in modo attivo nei casi in cui presentassero risorse e competenze insufficienti.

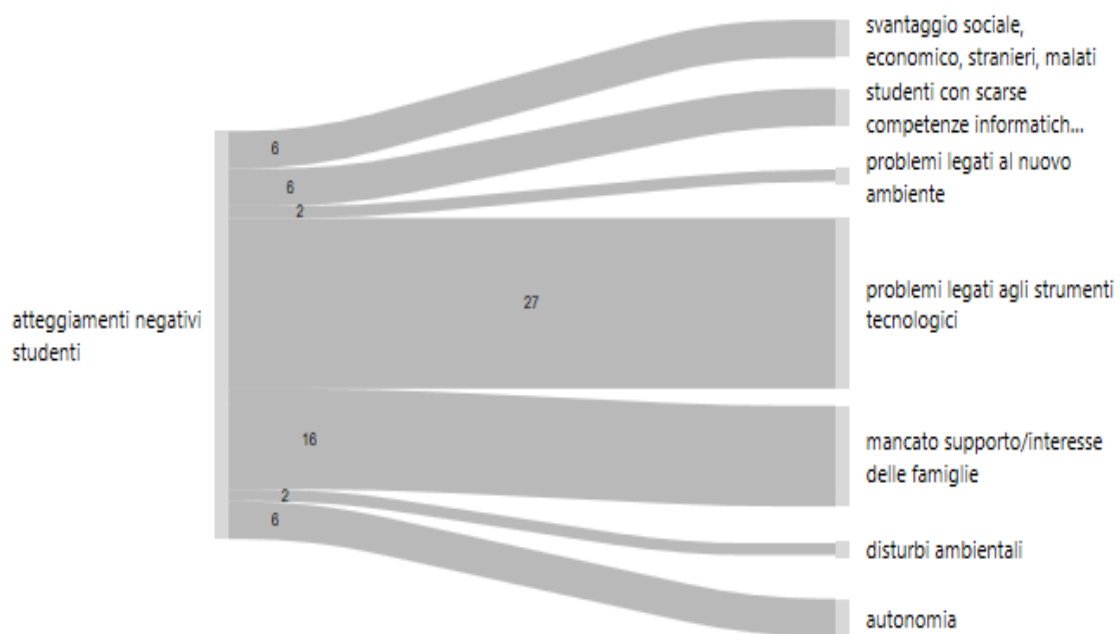


Figura 5.41 – Co-occorrenze codice Atteggiamenti negativi degli studenti

I problemi del nuovo ambiente di apprendimento, sono stati messi in relazione anche in questo caso alle tecnologie (10 risposte), ma emerge anche l'aspetto del loro uso autonomo (6) e ancora l'assenza della famiglia (4) Fig. N. 5.40.

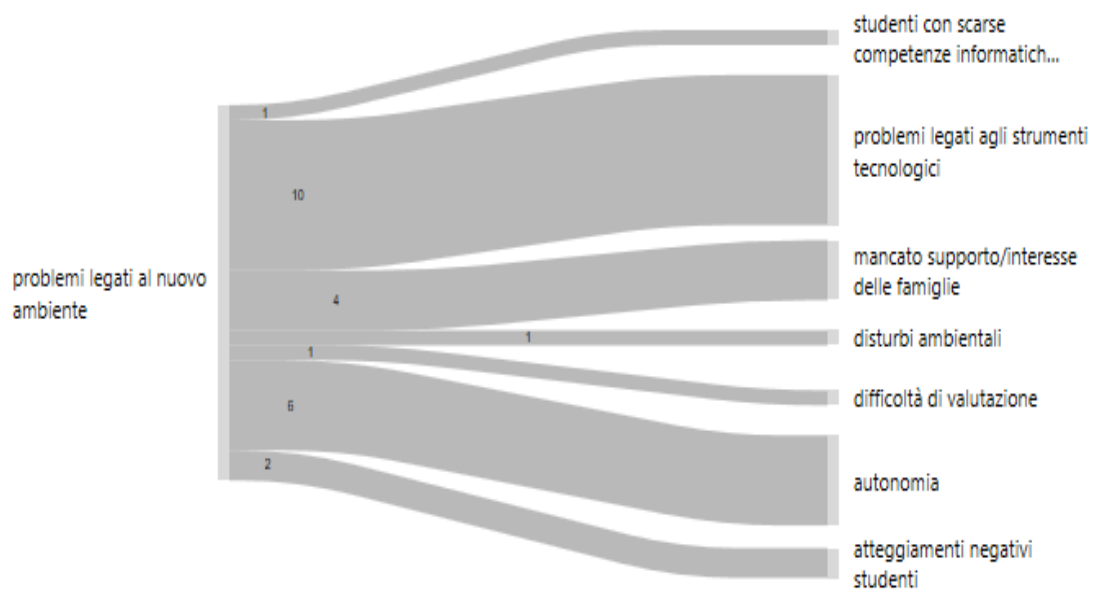


Figura 5.42 – Co-occorrenze codice Problemi del nuovo ambiente di apprendimento

L'unica risposta che contiene riferimenti alla valutazione, nel prendere in considerazione il ruolo dei discenti quali di protagonisti attivi, è la seguente: *“La DAD ha permesso di svelare peculiarità caratteriali dei singoli che scompaiono*

1	○ ◆ accessibilità, ricchezza, fruibilità dei materiali e dei prodotti	54
2	○ ◆ altro	30
3	○ ◆ arricchimento della didattica	27
4	○ ◆ aspetti positivi della valutazione	22
5	○ ◆ atteggiamenti positivi verso la dad	39
6	○ ◆ competenze generiche e trasversali	14
7	○ ◆ competenze informatiche e digitali	77
8	○ ◆ continuità didattica e relazionale	26
9	○ ◆ formazione, aggiornamento, progettazione	13
10	○ ◆ gestione e clima della classe	11
11	○ ◆ gestione e flessibilità dei tempi, asincronia, immediatezza	50
12	○ ◆ inclusione	29
13	○ ◆ individualizzazione e personalizzazione	11
14	○ ◆ interesse, partecipazione, motivazione	5
15	○ ◆ migliore relazione con gli studenti	11
16	○ ◆ non so/nessuna	29
17	○ ◆ responsabilizzazione, autonomia, impegno, attenzione	39

Figura 5.44 - Codici applicati al documento "punti di forza" e relative quotation

competenze (quotate 77 volte come informatiche e digitali e 14 volte come generiche e trasversali) che si sono potute incrementare e consolidare.

La categoria n° 3 arricchimento della didattica è correlata a formazione, aggiornamento, programmazione (2 risposta), accessibilità, ricchezza, fruibilità dei materiali e dei prodotti (2), migliore relazione con gli studenti (1), competenze informatiche e digitali (1). Fig. N° 5.46.

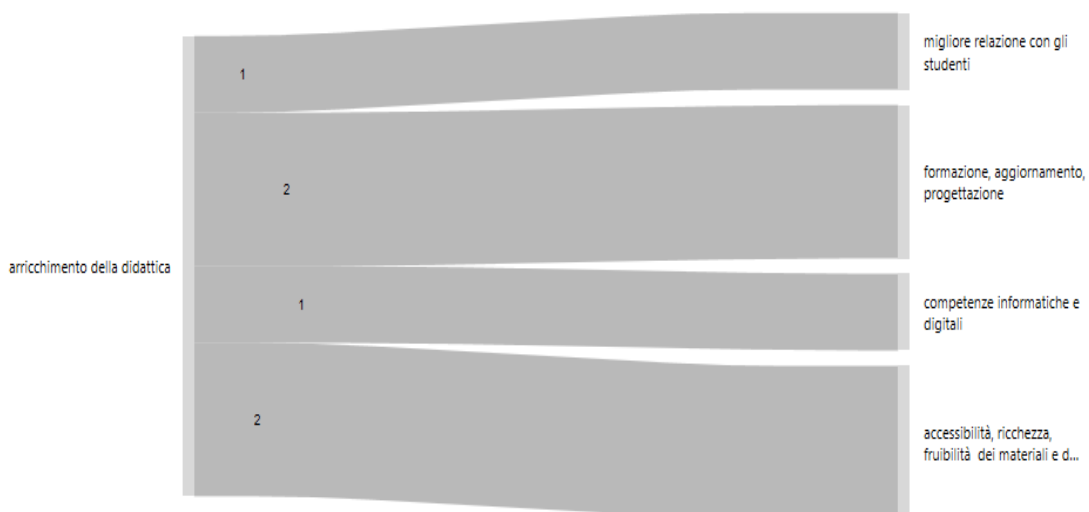


Figura 5.46 – Co-occorrenze codice Arricchimento della didattica

Passando all'aspetto di maggiore interesse della ricerca, gli aspetti positivi della valutazione (categoria 4) si legano a competenze informatiche e digitali (1 risposta), competenze generiche e trasversali (1), responsabilizzazione, autonomia, impegno, attenzione (2). Fig. N° 5.47



Figura 5.47 – Co-occorrenze codice Aspetti positivi della valutazione

Di seguito propongo le risposte che trovo maggiormente rappresentative e di interesse.

- *“Riflessione su modalità alternative di valutazione”;*
- *“Ha permesso un monitoraggio più costante e preciso delle restituzioni degli studenti”;*
- *“Condividere immediatamente la correzione di un esercizio poco chiaro, personalizzando il compito”;*
- *“Cercare di rendere gli studenti più responsabili e consapevoli del loro percorso di apprendimento”.*

Da queste emergono modalità valutative alternative, attenzione alla restituzione dei risultati e alla loro condivisione, questo diviene utile a favorire la consapevolezza e responsabilizzazione degli alunni.

Come visibile in Figura N° 5.48, altri aspetti direttamente estrapolati dalle risposte raccolte, sono: immediatezza e velocità nella correzione, monitoraggio costante

compiti controllo correzione
studente studenti elaborati lavoro monitorare
possibilità aiuto capace casa competenze immediatezza
imparare monitoraggio quiz test valutazione velocità accurato aiutato
 all'insegnante all'interno alternative altri analizzare anche apprendimenti apprendimento assegnate
 assegnati assume attraverso audio autentici autonomo casalingo caso cercare che chi chiaro chiede
 chiedendo civiche classe commento compimento compito complessivo con condividere consapevoli
 consegne correzioni costante costantemente costruzione creativi dagli dai del dello difficoltà digitali
 disposto documentazione esercizio file fornire ho idee immediatamente impegna impegnandosi
 imprevisi individuale individualizzare individualizzata informazioni iniziativa iniziato inoltre insieme
 inviati l'apprendimento lavori lezione loro l'uso maggiore maggiori manipolazione meglio mi migliore
 misurarsi modalita modo moduli nella novità nuove nuovi organizzare particolare percorso permesso
 permette personalizzando piattaforme poco portare potuto praticità preciso produrre progetti proprie
 quando quanto ragazz ragazzi rendere responsabili responsabilità restituzioni restituzioni ricercare
 riflessione risposte sa se sia snellire sociali solo spirito stesso strumenti su svolto tramite trova tutti
 uni utilizzare valutare vari velocizzano verifiche virtuale

e controllo più accurato, possibilità di individualizzare, documentazione dei prodotti in file. Gli strumenti menzionati sono solo test e quiz.

Figura 5.48 – Word cloud codice Aspetti positivi della valutazione

5.5.4. Commenti

Il numero totale delle risposte alla domanda n° 26 del questionario SIRD è di 94 e 17 sono i codici ricavati nell'analisi, i più quotati sono (Fig. 5.49):

- ruoli e atteggiamenti negativi verso la DAD;
- difficoltà/mancanza comunicazione/relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti;
- altro;
- aumento carico di lavoro/conseguenze negative su vita privata e salute.

Da notare che sono parecchie le risposte eccessivamente generiche o non classificabili.

Tra i risultati positivi inattesi, mi sembra di grande interesse quanto emerge da alcune risposte, che mettono in evidenza come:

- *“La DAD in molti casi si è rivelata strumento di riscatto per alunni che soffrivano di scarsa concentrazione e scarso autocontrollo nelle dinamiche del gruppo classe”;*
- *“Ottima la risposta, gli studenti hanno dimostrato senso di responsabilità e maturità”;*

1	○ ◆ altro	16
2	○ ◆ aspetti positivi valutazione	2
3	○ ◆ aumento carico lavoro/conseguenze negative su vita privata e salute	11
4	○ ◆ Dal mio punto di vista, dato il momento di emergenza, sono convi...	1
5	○ ◆ difficoltà collaborazione con colleghi e figure di sistema/ministero	8
6	○ ◆ difficoltà comunicazione/relazione	16
7	○ ◆ difficoltà legate al nuovo ambiente di apprendimento	6
8	○ ◆ difficoltà organizzative/mancata formazione e preparazione	3
9	○ ◆ difficoltà valutazione	5
10	○ ◆ età	5
11	○ ◆ opportunità di crescita/arricchimento didattica	8
12	○ ◆ problemi connessi alle risorse tecnologiche	6
13	○ ◆ risposta emergenziale/continuità didattica e relazionale	5
14	○ ◆ risultati positivi inattesi	6
15	○ ◆ ruoli e atteggiamenti negativi dad	21
16	○ ◆ ruoli e atteggiamenti positivi dad	3
17	○ ◆ solitudine, frustrazione, stanchezza	6

Figura N° 5.49 - Codici applicati al documento "commenti" e relative quotation

- *"ho potuto seguire in modo puntuale e individuale gli studenti, creando con loro un rapporto più disteso";*
- *"A consuntivo però ci sono da includere molte soddisfazioni, provenienti soprattutto da quei ragazzi che a scuola erano "prigionieri" di un ruolo, all'interno della classe, che non permetteva loro di esprimersi come avrebbero potuto: è venuta fuori la personalità vera (nel bene e nel male) di tutti: adulti e ragazzi, insegnanti, genitori, alunni".*

Tra le opportunità di crescita e arricchimento della didattica, alcune risposte indicano:

- *"Sono stata costretta ad usare mezzi che non conoscevo, ma penso che qualche strumento lo manterrò anche con la didattica in presenza";*
- *"Tutto il materiale prodotto sicuramente mi sarà utile per l'anno scolastico prossimo e per attuare nuove modalità di insegnamento!";*
- *"esperienza che mi ha insegnato molto e ha aperto anche prospettive nuove e modi di pensare diversi "da prima";*

- *“Personalmente l'esperienza della DaD è stata molto positiva, sicuramente l'esperienza cambierà il modo di fare didattica anche quando si tornerà alla "normalità".*

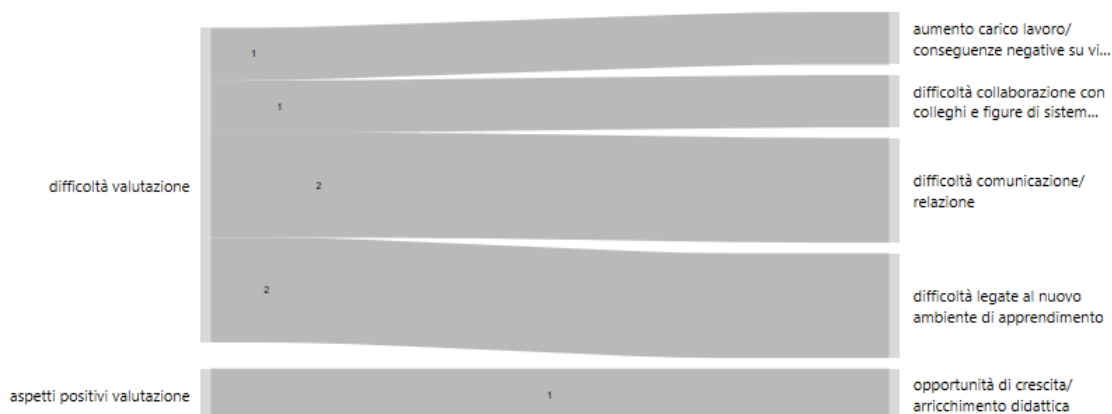


Figura 5.50 – Co-occorrenze codice Difficoltà e aspetti positivi della valutazione

Nelle risposte che riportano le difficoltà legate alla valutazione, viene comunque messo in luce che ha permesso di lavorare in modo collaborativo, quale potente strumento compensativo, inclusivo, creativo ma, nonostante questo non permette il flusso di emozioni e relazioni, viene percepita come dispendiosa (energie, tempo, preparazione, criteri e modalità), come evidenziato nella Fig. n° 5.50 e come si può leggere in alcune risposte rappresentative:

- *“Il problema fondante è che non esiste un ministero alle spalle che gestisca il grosso problema della valutazione. Mancando questo aspetto, manca agonismo nella scuola quindi gli studenti non trovano un senso in quello che fanno”;*
- *“Osservarli mentre sperimentano, si confrontano, producono è un aspetto molto importante, che non ho potuto ricreare lavorando a distanza”;*
- *“Manca la possibilità di vedere i colleghi e scambiarsi consigli, suggerimenti, indicazioni pratiche su come comportarsi con alcuni alunni [...] hanno i libri a disposizione per copiare durante le "verifiche" oppure ci sono i genitori che fanno verifiche e compiti al posto loro”.*

Nelle risposte che riportano gli aspetti positivi della valutazione leggiamo:

- *“Ha rivelato fragilità, di me e dei miei alunni, che non conoscevo e che probabilmente non avrei mai avuto la possibilità di scoprire se non in questo modo.”;*
- *“La DAD ha permesso di svelare peculiarità caratteriali dei singoli che scompaiono nelle dinamiche di confronto in classe e che perciò normalmente non rientrano nella valutazione globale.”.*

Trovo di particolare valore la risposta riportata di seguito:

- *“Dal mio punto di vista, dato il momento di emergenza, sono convinta che la Dad sia stato un'opportunità per mettere a disposizione dei miei studenti la mia formazione personale, aiutandoli da subito a continuare la didattica. Sono convinta, inoltre, che un insegnante come lo studente debba essere valutato anche su questo aspetto, ossia deve essere una competenza del docente saper affrontare, con le nuove tecnologie ed una formazione adeguata, gli imprevisti. Gli studenti, eccetto uno, non hanno mai mollato e hanno presenziato a quasi tutte le lezioni on line e ai lavori presenti in Classroom. Un educatore/insegnante sa coinvolgere e motivare gli alunni soprattutto nei momenti di difficoltà e di incertezze, facendo emergere dal loro IO gli aspetti più nascosti, rendendoli consapevoli delle loro fragilità, che in questo momento sono divenute punti di forza!”*

6. La ricerca empirica nella scuola secondaria di I° della Regione Veneto dopo il ritorno in presenza

Introduzione

Come abbiamo visto, nel realizzare una ricerca con il metodo della Grounded Theory, spesso si approfondiscono aspetti d'interesse che emergono durante il lavoro, generando così il campionamento teorico che amplia il valore e la ricaduta dell'indagine integrando approfondimenti e ulteriori aspetti di indagine.

6.1. FRAMEWORK TEORICO

6.1.1. Valutazione come variabile strategica nel processo di apprendimento

Pellerey (1994) sostiene che il ruolo fondamentale che la valutazione nei contesti di studio ha su chi la riceve, risiede nel suo potere di condizionarli nel proseguimento degli studi, nelle loro idee in merito al proprio valore ed alla fiducia in sé e nel rapporto con gli insegnanti. I giudizi emessi possono proporre valori o disvalori, ma allo stesso modo molto negativo sarebbe l'impatto causato dalla non valutazione.

Mentre la valutazione sommativa usa le informazioni che raccoglie al termine del percorso allo scopo di misurarlo e verificarlo, la valutazione in ottica assessment for learning si avvale di molteplici momenti (anche informali) per raccogliere informazioni utili a direzionare ed orientare il percorso affinché possa migliorare, si realizza con gli studenti grazie al ruolo importante del feedback che *“diventa formativo quando non si limita, in chiave comportamentista, a rinforzare o punire una prestazione, ma permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendo ad un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente”* (Grion e Tino, 2018, p.39)

Tale approccio può ulteriormente arricchirsi se la valutazione, anziché essere gestita esclusivamente dall'insegnante, arriva a coinvolgere anche il soggetto in apprendimento orientandolo e supportandolo attraverso la promozione della capacità critica di autoconsapevolezza e autovalutazione dei propri percorsi.

Sadler (2009) indica che il percorso utile a

“condurre gli studenti ad acquisire conoscenze relative all’uso dei criteri e/o degli standard richiede molto di più che offrire loro un messaggio monodirezionale attraverso una rubrica, un feedback scritto o altre forme di comunicazione. Si tratta piuttosto di: coinvolgere gli studenti in attività di co-costruzione di rubriche e di criteri; promuovere processi valutativi e autovalutativi; incoraggiare discussioni e confronti sugli standard di giudizio e sulla qualità di un prodotto; richiedere agli allievi di analizzare e valutare esemplari; promuovere la valutazione e i feedback reciproci” (Grion, 2021)²⁶.

Nei contesti di valutazione in ambienti di apprendimento virtuali si modificano le relazioni al punto da richiedere un adeguamento da parte delle figure coinvolte, da parte degli alunni nell’aumento di responsabilizzazione e maturità, da parte dei docenti nell’aumento della formazione continua come componente del cambiamento necessario all’aggiornamento di concezioni, pratiche e strumenti didattici che può renderli sicuri e capaci di favorire la fiducia reciproca.

Il problema della fiducia non è di poco conto, in quanto uno dei timori degli insegnanti nella valutazione online è che si possa copiare. Utilizzare prove open book, test a tempo e a risposta multipla potrebbero consentire di limitare il problema, richiederebbero infatti meno ricorso alla memoria, e potrebbero avvalersi di possibili revisioni tra pari per migliorare la qualità dei lavori.

Corsini (2021)²⁷ individua la valutazione che educa come

“un giudizio di valore emesso sulla distanza tra la realtà e le nostre aspettative, utile alla riduzione di questa distanza, in cui la comunicazione è parte fondamentale della valutazione educativa [...] tende ad esplicitare i criteri di giudizio, a impiegare una pluralità di fonti in diversi momenti e a fornire feedback rigorosi, analitici e criteriali (incentrati su livelli di padronanza e non su meri confronti con le prestazioni medie di gruppi standard). Per questo, è bene definire correttamente gli obiettivi”.

Per Trincherò (2021)²⁸:

²⁶ Ciclo di webinar a cura di Restiglian e Grion, Università di Padova, Centro Interdipartimentale di Studi e Ricerca per i Servizi alla Persona (CISSPE), Gruppo di Ricerca e Formazione per la Valutazione e l’Apprendimento (GRiFoVA) nel periodo gennaio – aprile 2021

²⁷ Ciclo di webinar a cura di Restiglian e Grion, (CISSPE), (GRiFoVA) nel periodo gennaio – aprile 2021

²⁸ Ciclo di webinar a cura di Restiglian e Grion, (CISSPE), (GRiFoVA) nel periodo gennaio – aprile 2021

“Una buona valutazione è un processo in cui una situazione osservata (costituita da obiettivi disciplinari raggiunti dal singolo allievo a livelli differenti) viene messa a confronto con una situazione attesa (costituita da obiettivi disciplinari come da programmazione), allo scopo di assegnare significato e valore alle due situazioni e agli esiti del confronto tra di esse”.

Una simile integrazione tra didattica e valutazione avviene con il processo di valutazione formante o assessment as learning che *“forma mentre valuta e valuta mentre forma, individua gli obiettivi carenti e contemporaneamente lavora per recuperarli”* componendosi di un giudizio descrittivo ed uno legato al processo. Serbati (2021)²⁹ presenta alcuni degli strumenti che possono essere usati per rendere la pratica valutativa un vero strumento a supporto del percorso di apprendimento dei ragazzi, specificando che

“i criteri definiscono le condizioni che ogni prestazione competenza deve soddisfare per essere adeguata e di successo. Essi sono dichiarazioni che indicano la qualità delle prestazioni che mostrerà che l’allievo ha raggiunto un particolare standard e mi permetterà di definire soglie di raggiungimento dei risultati/obiettivi di apprendimento” e chiarisce che *“gli exemplar sono esempi di prodotti realizzati da allievi di coorti precedenti o dal docente, utilizzati per mostrare diversi standard di qualità connessi a un compito. Data la loro concretezza, facilitano la comprensione, da parte degli studenti, dei criteri valutativi e degli standard da raggiungere, dei feedback ricevuti e promuovono il miglioramento dei loro lavori/compiti”*. (Serbati, slide 2021)

È proprio a seguito della discussione attiva favorita dal docente, con domande su almeno 5 o 6 di essi, che è possibile raccogliere la serie di criteri condivisi in aula e permettere ai discenti di conoscere e capire i giudizi valutativi che possono essere usati dagli insegnanti e anche farli applicare direttamente a loro in processi di peer review in cui assegnare peer feedback.

Le rubriche di valutazione si compongono di *“descrittori (quali evidenze osservo?) corrispondenti ai livelli in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato, connotati delle dimensioni di autonomia, tipologia di situazione, risorse, continuità ... è molto importante esplicitare tutti i*

²⁹ Ciclo di webinar a cura di Restiglian e Grion, (CISSPE), (GRiFoVA) nel periodo gennaio – aprile 2021

passaggi e accompagnarli alla comprensione tornando più volte sui criteri [...] è molto importante creare un clima di fiducia di classe e di supporto reciproco, creando uno spirito collaborativo". (Serbati, slide 2021)

In ambiente virtuale, possono essere facilmente impiegate le e-rubric, composte di criteri sia qualitativi che quantitativi (Grion, Tino e Toninelli, 2018), leggiamo infatti come *"tecnologie e media sono, nella pratica della vita quotidiana e della formazione, in rapporto indissolubile con l'apprendimento, consentendo di sviluppare, in qualità di dispositivi istruzionali, abilità strumentali; in qualità di sistemi simbolici, processi cognitivi; in qualità di mediatori sociali, partecipazione e pratiche collaborative e cooperative". (Messina, 2002)*

Alla luce della dinamicità che caratterizza il processo di apprendimento, Tzurriel (2004) propone il concetto di valutazione dinamica (ad integrare gli approcci sommativi) che Maccario (2011) descrive come fatto che avviene in tre fasi, la prima in cui gli alunni sostengono una prova da cui emergeranno i giudizi e i passaggi seguenti, la seconda in cui si dà vita ad interventi calibrati a seconda dei risultati precedentemente ottenuti dagli alunni, l'ultima in cui si ripropone una prova simile a quella iniziale. Dallo scarto tra i due risultati, emergerà la valutazione dell'apprendimento che terrà conto delle parti della verifica giuste e valorizzando le criticità quali aspetti su cui lavorare.

"l'approccio dinamico è indicato specialmente per una valutazione dell'apprendimento in termini qualitativi e processuali, che includa dimensioni meta-cognitive, quali la consapevolezza delle proprie capacità ed il riconoscimento degli errori, e dimensioni extra-cognitive, come il sentimento di competenza e di fiducia nell'affrontare i compiti scolastici. Valorizzando il concetto di zona di sviluppo prossimale, la valutazione dinamica assume che vi possa essere una differenza tra la prestazione manifestata, osservabile, dell'alunno ed il suo potenziale di apprendimento, ovvero la prestazione che potrebbe esprimere posto in condizioni adeguate, che includano la possibilità di interagire con lo stimolo valutativo in maniera dinamica, il potenziale apprenditivo, che rappresenta l'oggetto privilegiato della valutazione, per emergere, richiede che sia incluso il ruolo dell'insegnante o dell'educatore come mediatore, con il compito di offrire

*feedback in modo da disvelare gli aspetti impliciti sottostanti la performance, attivandoli ed offrendo un supporto al loro consolidamento ed ampliamento*³⁰(p.65-66).

Dalle ricerche di vari autori, emergono le seguenti condizioni di efficacia nell'uso delle tecnologie nel contesto scolastico (Hattie, 2009; Higgins, Xiao e Katsipataki, 2012):

- capacità del docente di padroneggiare e adattare più strategie didattiche alle situazioni per offrire ai discenti di avere più opportunità di apprendimento;
- formazione dell'insegnante all'utilizzo delle tecnologie nella didattica;
- controllo sul proprio percorso da parte dell'alunno;
- uso di feedback (bidirezionale) e percorsi di apprendimento tra pari (a coppia o piccolo gruppo).

In un'interessante ricerca sulla letteratura, Grion e Bianco (2016), evidenziano come le percezioni di studenti e docenti, in riferimento all'uso dei SN nei contesti didattici sia differente, seppur per entrambi favorisca una partecipazione maggiore degli alunni (Bicen e Uzunboylu, 2013) e comunicazioni più autentiche e più simmetriche tra le due parti (Kio, 2016; Lee, Lee e Kim, 2015) in modo più approfondito, per i docenti essi possono garantire percorsi di collaborazione in attività comuni per raggiungere un risultato, per gli alunni potrebbero essere utili per la condivisione di spazi di socializzazione (in cui però riscontrano il pericolo di essere influenzati) mostrandosi di fatto meno inclini a pensarli come strumenti idonei ai fini educativi da impiegare in ambienti scolastici. Nelle conclusioni dell'articolo si legge che:

- *“più della metà dei ragazzi della nostra ricerca si dimostra meno convinta dei docenti dell'impiego didattico dei SN nella scuola. Questi stessi studenti richiamano anche la necessità che la relazione educativa si fondi su rapporti di tipo umano piuttosto che mediati dalla tecnologia, bocciando in tal modo l'uso dei SN come forma comunicativa*

³⁰ Valutare per promuovere il successo scolastico / Daniela Maccario. - In: EDUCATION SCIENCES & SOCIETY. - ISSN 2038-9442. - ELETTRONICO. - 2(2011), pp. 56-68.

fra docenti e studenti[...] in ogni caso, riteniamo che tale evidenza (la visione negativa di una porzione di studenti) non vada ad inficiare la necessità che i SN, così come altre tecnologie, siano da integrare nella didattica e da prendere in considerazione per le loro potenzialità in ambito educativo, come d’altre parte, metà dei ragazzi e la maggior parte dei docenti sostengono. La costruzione dei ponti comunicativi fra giovani e adulti, fra formale e informale, fra scuola e mondo esterno, auspicati da alcuni autori e pedagogisti (Asterhan e Rosenberg, 2015: Besana, 2012), vanno, però, costruiti con particolare attenzione alla voce dei ragazzi, edificando questi ponti a partire dalle loro prospettive e dai loro peculiari punti di vista affinché tali ponti assumano efficacia e significato”³¹. (p. 145-146)

Calvani e Vivanet (2016) scrivono

“l’innovazione tecnologica nella scuola si presenta sotto forma di ondate che si susseguono a ritmi incessanti, all’insegna dell’ultimo device di moda. Ogni ondata azzerà il lavoro precedente, senza che si conservi memoria storica, senza un bilancio critico e una valutazione in termini di effettiva sostenibilità. Le attuazioni non vanno oltre la fase del primo avvio, quasi mai si passa a sperimentazioni controllate, tanto meno a una messa a regime di cosa funziona. Si impone per la ricerca tecnologica l’obbligo di una pausa riflessiva, di una maggiore attenzione a un bilancio storico e critico, e una conseguente azione più compatta per frenare la compulsiva dissipazione di risorse umane e finanziarie che lo sperimentalismo cieco sempre produce ricadendo negli stessi errori ormai ben conosciuti”³² (p.172).

La discussione docimologica si arricchisce grazie alle considerazioni di Grion, Restiglian e Acquario (2021) che indicano come l’uso di tipi differenti di valutazione applicate in momenti differenti del percorso scolastico possa aiutare a

³¹ Grion, V., & Bianco, S. (2016). Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(3), 136-146

³² Calvani A., Vivanet G. Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento. Articolo ricevuto: 23 agosto 2016 Versione finale: 25 settembre 2016 [pedagogia-2 2016-041116_Parte9.pdf](#)

rispondere a funzioni e obiettivi variegati grazie alle aumentate opportunità di apprendimento e partecipazione al processo di valutazione e fanno riferimento alle possibilità di

“arricchire le dimensioni già citate (autonomia, mobilitazione di risorse, continuità e situazioni note/non note) e utilizzarle per esprimere un giudizio che renda visibile ogni studente e ogni studentessa, come negli approcci di valutazione narrativa, che si basano su una considerazione della valutazione come un processo di costruzione della storia di un individuo, in termini di ciò che può fare e di come può farlo, con lo scopo di riconoscere e ricostruire una narrazione che possa essere significativa e produttiva, cioè generatrice di apprendimento”³³ (p. 97).

L’attivazione di processi di peer review (che favorisce processi di riflessione, rielaborazione, integrazione delle conoscenze), in cui gli studenti sono chiamati a dare feedback ai propri compagni, può generare percorsi in cui essi hanno modo di consolidare le conoscenze sull’argomento, conoscendo modi diversi di svolgere lo stesso lavoro, di sviluppare capacità critica e auto-valutativa (Nicol, 2006, 2010), ma devono essere messi in condizione di conoscere i risultati da raggiungere e di sentirsi sicuri nel contesto di apprendimento in cui sono inseriti, e a tale fine il docente deve essere abile nella progettazione di adeguati percorsi didattici.

Ardizzone e Rivoltella (2008) propongono una classificazione su tre livelli delle connotazioni assunte dalle tecnologie:

- macro livello: gli ambienti di apprendimento (spazi virtuali che fungono da contesto in cui è possibile utilizzare i contenuti)
- meso livello: gli strumenti (per la pubblicazione, l’uso e lo scambio dei contenuti)
- micro livello: i contenuti (materiali in formato digitale)

³³ Grion V., Restiglian E., e Acquario D. Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria, pp. 82-100 Nuova Secondaria - n. 7, marzo 2021 - Anno XXXVIII -ISSN 1828-4582

Quest'ultimo livello si riferisce al fatto che le tecnologie permettono la realizzazione di artefatti (che possono essere costruiti da più soggetti contemporaneamente, consultati e archiviati) che trovano rilevanza nell'apprendimento problem-based e project-based in cui è importante la costruzione di un prodotto (Messina, De Rossi, 2015), capace di impegnare gli alunni in compiti di realtà. Gli artefatti inoltre costituiscono un patrimonio comune, che può essere co-costruito, condiviso, integrato, rappresentando una grande fonte di arricchimento e di crescita.

Le tecnologie possono quindi essere usate in qualità di strumenti utili all'apprendimento (comunicazione e piattaforme collettive con chat, forum, annunci, test, lezioni, materiali, raccolta elaborati) e si configurano come strumenti capaci di favorire modalità di espressione (audio, video). Attraverso il loro utilizzo il concetto classico di ambiente di apprendimento si è allargato, divenendo uno spazio virtuale *"in cui le persone sono libere di imparare usando il proprio stile, il proprio ritmo, e in una sequenza da loro determinata"* (Peterson, 1990).

Le ricerche mettono in luce un aspetto legato alla formazione dei docenti, in quanto, per poter organizzare al meglio ambienti di apprendimento che prevedono l'uso delle tecnologie, emerge l'importanza fondamentale di possederne la competenza per farne un uso esperto. Grazie alla padronanza esperta di tecniche, metodi e contenuti tale padronanza il docente può sentirsi competente e all'altezza della nuova situazione, questo gli permette di adattare l'ambiente di apprendimento, di qualunque tipo esso sia, in modo tale da renderlo accogliente e sicuro, capace di tramettere la fiducia necessaria, utile quindi ad essere il banco di prova in cui gli alunni coinvolti si possano sentire a loro agio e possano mettersi alla prova, sperimentare e sperimentarsi senza timori.

6.1.2. Modelli teorici di riferimento

Il modello TPACK, Technological Pedagogical and Content Knowledge (Mishra e Koehler, 2006), è un modello didattico che prende in considerazione le tre principali aree di conoscenza che i docenti dovrebbero avere definiti nella

conoscenza tecnologica, pedagogica, del contenuto che si devono fondere tra loro.

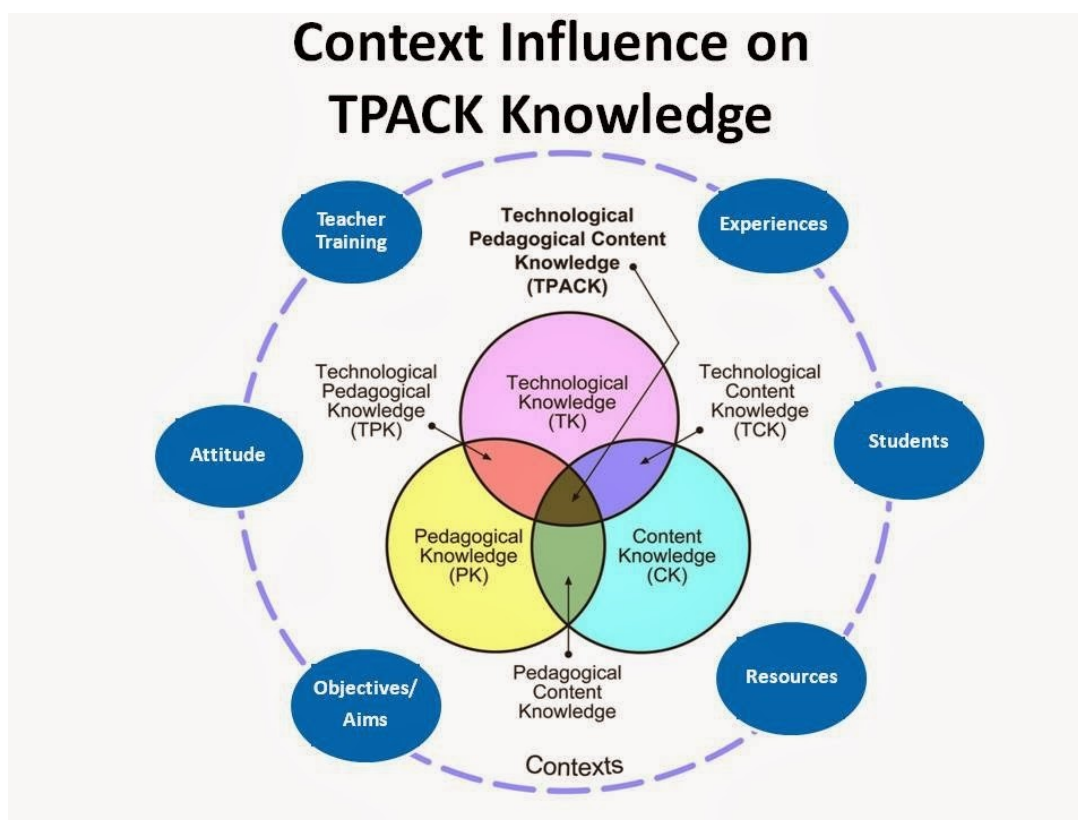


Grafico 6.3 – Modello TPACK

Di fatto un insegnante deve quindi avere specifiche conoscenze della materia di insegnamento, degli approcci pedagogici per predisporre ambienti e percorsi idonei e delle tecnologie per l'informazione e la comunicazione (strumenti, risorse, applicazioni tecnologiche). Tali aree di competenza si sovrappongono tra loro formando zone di intersezione interessate dalla componente tecnologica, in modo particolare, la zona centrale è quella che racchiude tutte le competenze, rendendo completo il profilo integrando conoscenze e strumenti per offrire un insegnamento efficace al fine di promuovere apprendimenti significativi.

Ulteriore punto di riferimento è rappresentato dal Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) sviluppato dalla Commissione Europea che delinea le competenze professionali e didattiche che dovrebbero avere gli insegnanti e le competenze che gli alunni dovrebbero arrivare ad acquisire. Si compone di sei aree di competenze, tra le quali troviamo le strategie di valutazione dell'apprendimento (strategie di valutazione, analisi del processo di

apprendimento, riscontro sull'apprendimento e pianificazione didattica) e le competenze digitali degli studenti (risoluzione dei problemi, alfabetizzazione all'informazione e ai media, uso del digitale, creazione, comunicazione e collaborazione digitale).

Si tratta di un modello che può essere riferimento del corpo docente per la formazione in campo digitale.

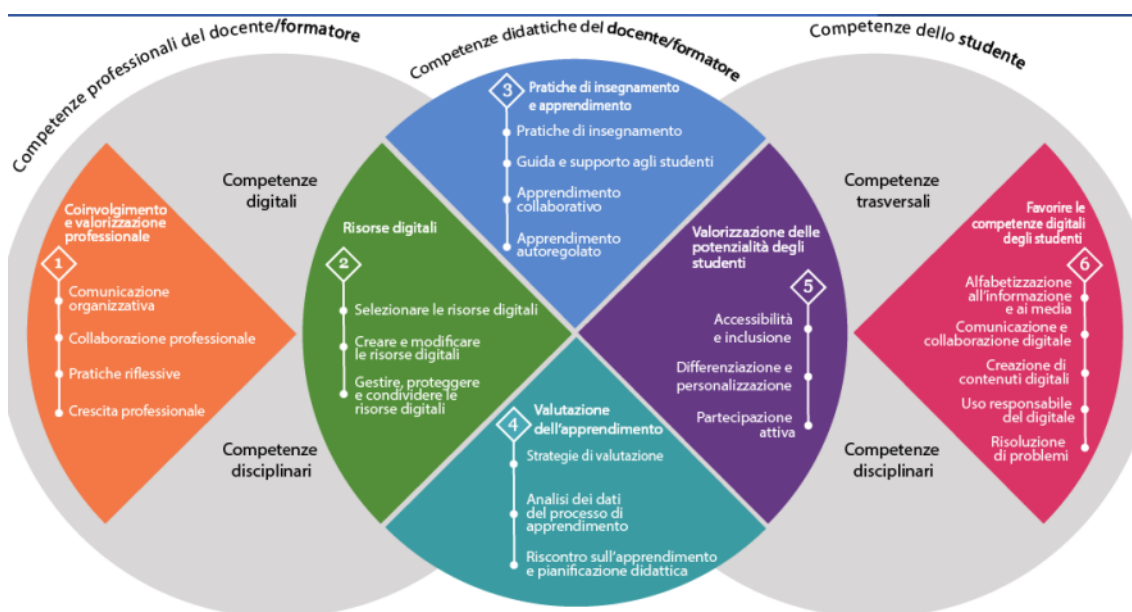


Grafico 6.4 - Modello DigCompEdu (slide tratta dall'insegnamento della Professoressa De Rossi M. "Approcci metodologici e ambienti tecnologici per la didattica della scuola secondaria" dell'Università di Padova)

6.2. OBIETTIVI DI RICERCA

Le aree di interesse individuate sono tre: la relazione educativa, la pratica valutativa, l'uso delle TIC nella didattica e per la valutazione. Esse vengono indagate in un asse temporale costituito dal prima, durante e dopo il periodo di lockdown, per aiutare a comprendere se in un simile momento di difficoltà, attraverso l'erogazione delle lezioni in modalità telematica, a distanza, si sia anche potuto dare vita a cambiamenti e novità positive nel contesto scolastico e se esse, attualmente, siano giudicate funzionali e quindi integrate nella didattica.

6.3. METODO

La teoria di riferimento, che ha guidato il metodo di analisi dei dati di questa indagine è la Grounded Theory (GT) con l'impiego del software Atlas.it, attraverso un approccio bottom-up in cui i risultati sono emersi direttamente dai dati ricavati dalle risposte al questionario.

Per svolgere il processo di analisi qualitativa si sono prese a riferimento le tabelle con la prima codifica proposta da SIRD, minimamente adattate all'analisi specifica svolta, garantendo continuità con gli strumenti ed i metodi utilizzati nella ricerca nazionale della Società di Ricerca.

6.3.1. Strumento di indagine

Lo strumento di indagine da cui si origina il campionamento a cui ho dato vita è un questionario, che integra domande aperte e chiuse ideate su scala Lickert a quattro passi per un'analisi mixed method.

Il questionario è stato somministrato online, in forma anonima, attraverso l'uso di Google Moduli. Gli Istituti Comprensivi sono stati raggiunti tramite e-mail contenente una prima definizione dell'oggetto ed il link a cui accedere per la compilazione, comprensiva di allegato ufficialmente co-redatto con la mia relatrice Grion Valentina (Allegato n.3) per la presentazione del progetto di indagine. Le e-mail sono state inviate tra il 16 e il 28 Dicembre 2022, con possibilità di accesso immediato al link, aperto alla compilazione fino al 20 di Gennaio 2023.

6.3.2. Campione di ricerca

Il campione di ricerca è di convenienza e non rappresentativo, selezionatosi su base volontaria, costituito da insegnanti delle scuole secondarie di primo grado della Regione Veneto, nello specifico, gli Istituti Comprensivi che sono stati raggiunti dalla proposta di collaborazione sono evidenziati nella Tabella N° 6.1.

L'elenco dei **386** Istituti Comprensivi presenti nel Veneto, raggruppati per provincia.

Istituti Comprensivi

Province	Province
PROVINCIA DI BELLUNO (22)	CITTÀ METR. DI VENEZIA (65)
PROVINCIA DI PADOVA (66)	PROVINCIA DI VERONA (73)
PROVINCIA DI ROVIGO (20)	PROVINCIA DI VICENZA (74)
PROVINCIA DI TREVISO (66)	

Tabella 6.1 – IC della Regione Veneto

La tabella 6.2 indica la precisa suddivisione provinciale delle scuole di interesse.

L'elenco delle **656** Scuole Secondarie di primo grado pubbliche e private presenti nel Veneto, raggruppate per provincia.

Scuole Secondarie di primo grado

Province	Province
PROVINCIA DI BELLUNO (47)	CITTÀ METR. DI VENEZIA (85)
PROVINCIA DI PADOVA (123)	PROVINCIA DI VERONA (125)
PROVINCIA DI ROVIGO (45)	PROVINCIA DI VICENZA (118)
PROVINCIA DI TREVISO (113)	

Tabella 6.2 – Scuole Secondarie di primo grado della Regione Veneto

6.3.3. Domande di ricerca

- La relazione educativa ha subito variazioni? Eventualmente quali.
- La DaD attivata nel lockdown ha favorito l'uso, da parte degli insegnanti, di nuove forme di valutazione degli apprendimenti scolastici degli alunni? Eventualmente quali.
- Tale valutazione si è ampliata ed è stata arricchita attraverso l'uso delle TIC? Eventualmente quali.
- Se ci sono state nuove pratiche, didattiche e valutative, apportate in DaD, possono essere a corredo della formazione in presenza? Oggi sono integrate nei processi di apprendimento o sono state abbandonate e tutto è tornato come prima del loro uso?

6.4. ANALISI QUANTITATIVA DEI DATI

Nella prima parete del questionario l'attenzione è stata rivolta ai dati di carattere generale che vengono riportati di seguito, proprio come proposti nella sequenza delle domande del questionario.

Domanda N° 1: Genere

1. Indichi il suo genere
143 risposte

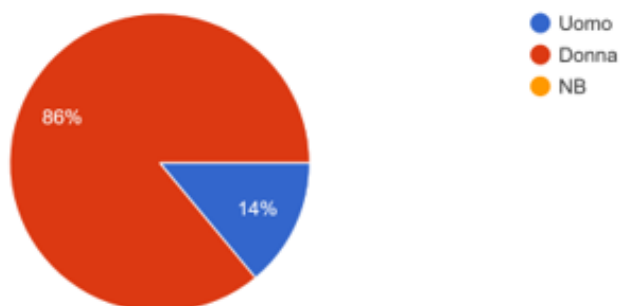


Grafico 6.5 - Genere

Domanda N° 2: Fascia d'età

FASCE DI ETÀ	N° RISPOSTE
20-30	5
31-40	28
41-50	50
51-60	54
Più di 60	6

2. Indichi la sua fascia di età
143 risposte

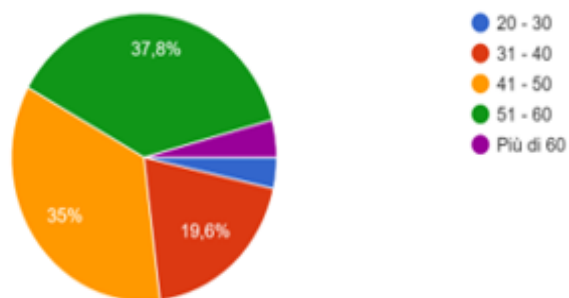


Grafico 6.6 - Età

Innanzitutto è bene evidenziare che i questionari compilati sono stati N° 143, che hanno dato voce a tutte le sette Province della Regione Veneto (Grafico N° 6.7). Come evidenziato dai grafici a seguire, tra i rispondenti troviamo 20 uomini e 123 donne (Grafico N° 6.5); la fascia d'età maggiormente rappresentata è 51 – 60 anni seguita da 41 – 50, rispettivamente con 54 e 50 risposte (Grafico N° 6.6).

La maggior parte dei docenti è rappresentativo delle aree umanistica e scientifica (Grafico N° 6.8).

Domanda N° 3: Provincia in cui insegna

PROVINCIA	N° RISPOSTE
ROVIGO	15
PADOVA	36
VENEZIA	17
VERONA	15
TREVISO	30
VICENZA	26
BELLUNO	4

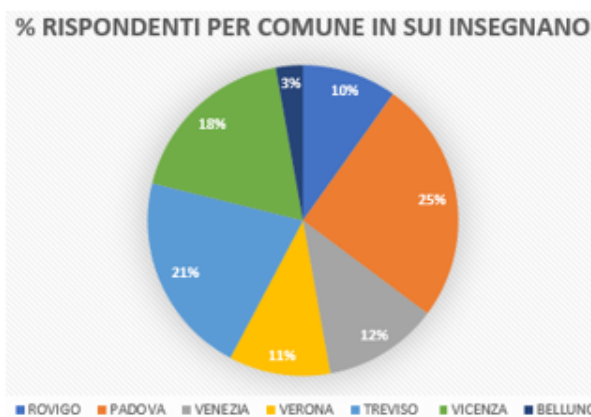


Grafico 6.7 – Provincia rappresentata

Domanda N° 4: Area disciplinare della materia insegnata

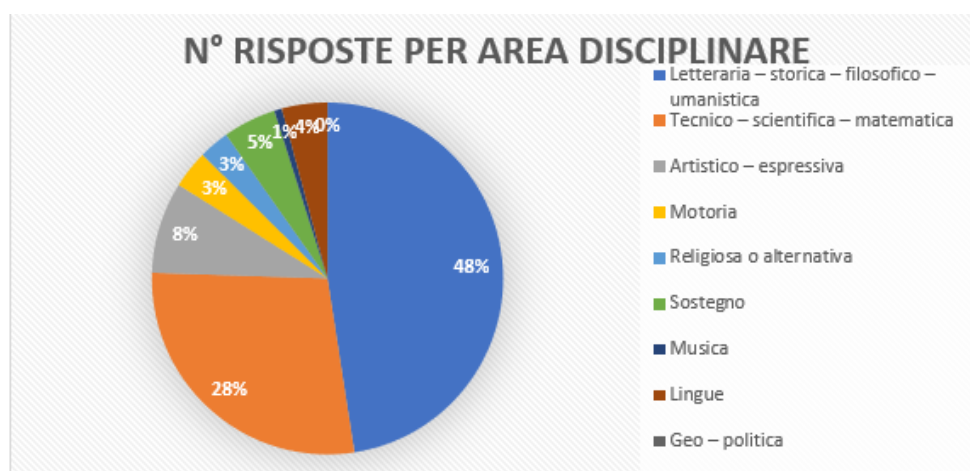


Grafico 6.8 – Area disciplinare della materia di insegnamento

Nella seconda sezione del questionario sono state proposte domande volte ad approfondire i metodi attraverso cui è stata calibrata la didattica a distanza, in modo particolare, mettendo in evidenza i tre momenti fondamentali che hanno caratterizzato tale esperienza, la fase della normalità antecedente il lockdown, la fase emergenziale di lockdown ed il seguente rientro in presenza.

Il periodo vissuto durante il lockdown viene a rappresentare uno spartito tra quella che è stata la normalità conosciuta fino al marzo 2020, sostituita repentinamente e obbligatoriamente dalla didattica a distanza per un periodo che a singhiozzo è durato indicativamente fino alla fine dell'anno scolastico 2020-2021, che ha condotto all'inizio dell'anno scolastico 2021-2022 con il rientro a scuola in presenza, seppur con molte cautele e incertezze. Il questionario è stato proposto da metà dicembre 2021 a metà gennaio 2022.

Domande N° 5 - 6 - 7: Metodi didattici adottati rispettivamente prima, durante il lockdown e dopo il rientro in presenza

Per una lettura più efficace dei dati ottenuti, sono riproposti i dati accorpati in tre grandi fasce che vede indicate le risposte incerte di chi ha dichiarato di non sapere rispondere e lo schieramento in due metà, chi ha risposto con gli item mai e poco da una parte e che ha risposto con gli item abbastanza e molto dall'altra. Il Grafico N° 6.9 evidenzia come la modalità didattica maggiormente impiegata, che è andata gradualmente aumentando nell'uso, anche dopo il rientro in presenza, sia stata la flipped classroom dal 30% al 50% ora al 60% circa.

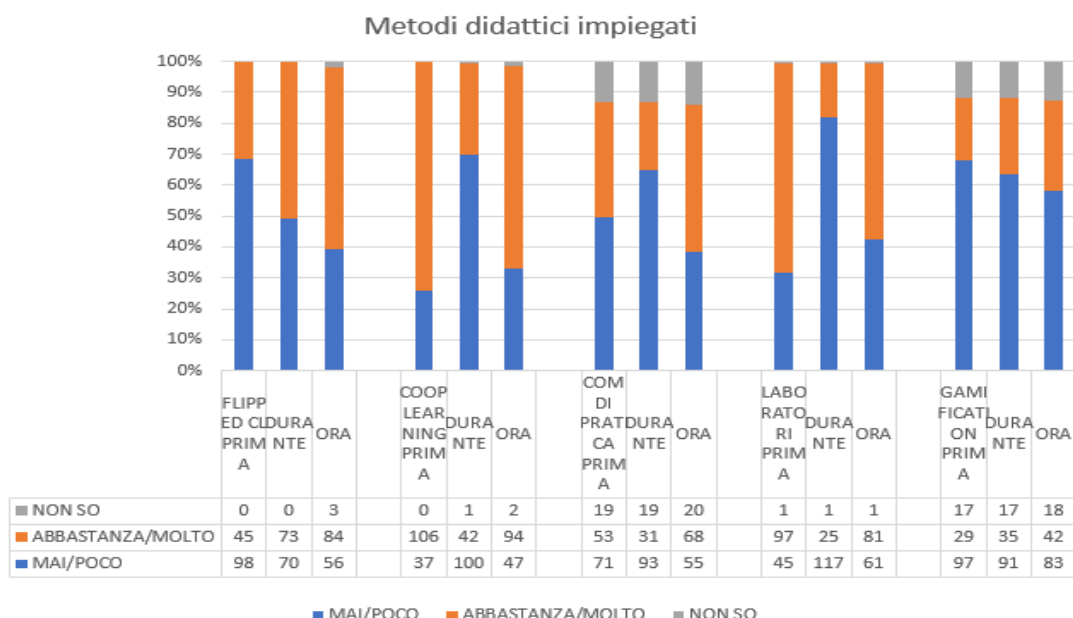


Grafico 6.9 – Metodi didattici adottati prima, durante e dopo il lockdown

Le altre alternative proposte hanno avuto una notevole deflessione nel periodo di DaD e non mostrano grandi differenze tra l'uso che se ne faceva prima e quello attuale.

Da evidenziare che le modalità didattiche gamification e comunità di pratica, sono risultate sconosciute a più del 10% dei rispondenti. Gamification ha visto un incremento progressivo circa del 10%.

Cooperative learning e laboratori mostrano lo stesso andamento, da molto usati in precedenza, hanno visto un decremento di utilizzo in DaD, per poi essere ritornati a livelli di poco inferiori.

Domande N° 9: Modalità di erogazione delle lezioni

Soffermandoci sulla erogazione in sincrono, verificiamo come durante la DaD sia stata adottata dalla quasi totalità dei docenti. (Grafico N° 6.10)

Le lezioni sono state svolte in modalità asincrona dal 20% degli insegnanti prima del lockdown, dall'80% durante esso e ora sono impiegate dal circa 45% dei docenti, possiamo quindi vedere come abbiano avuto un notevole aumento nel periodo di DaD e come, siano state ritenute utili e integrate tutt'ora.

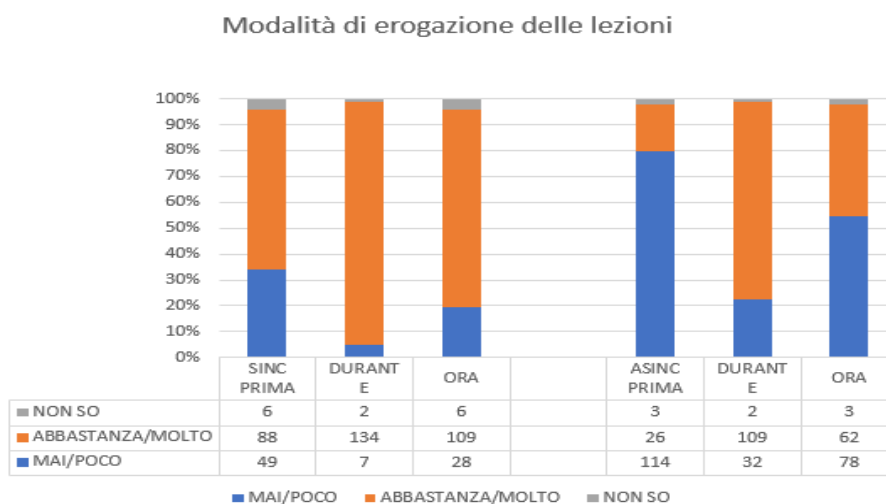


Grafico 6.10 – Modalità di erogazione delle lezioni

Domande N° 12 – 13 - 14: Metodi di valutazione adottati rispettivamente prima e durante il lockdown e in uso

Con valori diversi, in alcuni casi anche se di poco, il Grafico N° 6.11 mostra che il periodo in DaD ha visto aumentare le percentuali di risposte mai/poco su tutti i metodi di valutazione proposti, come ad avvalorare il fatto che in tale lasso di tempo non sia stato agevole attuare tale pratica, in modo maggiormente evidente

rispetto alla peer review (20% circa in più), feedback tra pari (25% circa in più), autovalutazione (20% circa in più), rubriche di valutazione (10% circa in più).

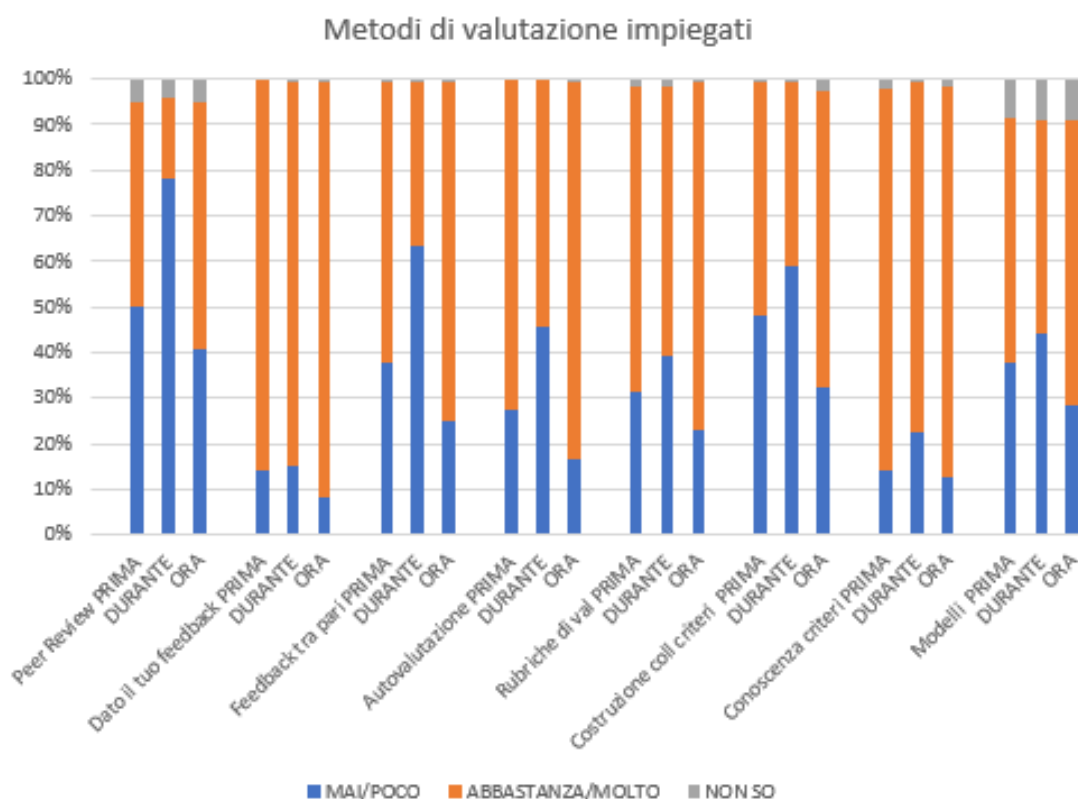


Grafico 6.11 – Metodi di valutazione utilizzati

Il feedback fornito dai docenti e la conoscenza criteri valutativi sono molto usati indipendentemente dal periodo (con valori tra 80 e 90%).

Per tutte le altre, si nota che attualmente in tutti c'è un aumento di circa il 10% di utilizzo rispetto a prima.

Un 10% non sa cosa sia l'uso di Exemplar.

Domanda N° 15: Rapporto tra valutazione sommativa e formativa

Si evidenzia nel Grafico N° 6.12 come gli insegnanti abbiano progressivamente aumentato l'utilizzo di pratiche valutative di tipo formativo (che resta tutt'ora) e diminuito la valutazione sommativa (quasi 20%).

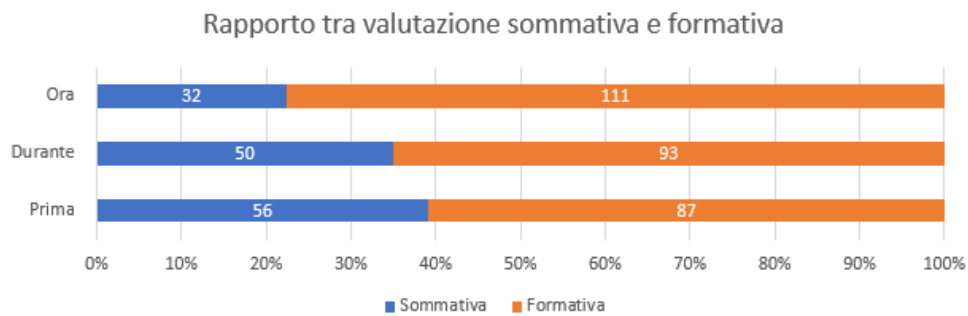


Grafico 6.12 – Rapporto tra valutazione sommativa e formativa

Domanda N° 16: Percezione sulla modifica delle pratiche di valutazione

Sebbene un buon 39% dei docenti ritiene di non aver variato di molto la modalità di valutazione utilizzata, il 61 % dichiara di averla modificata (Grafico N° 6.13).

Percentuale modifica della pratica valutativa

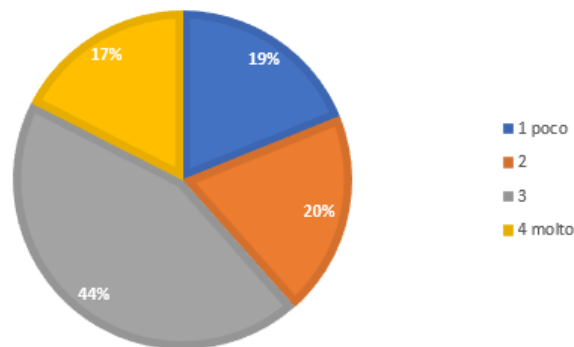


Grafico 6.13 – Percentuale percezione sulla modifica della pratica valutativa

Domanda N° 18: Percezione in merito alla valutazione per l'apprendimento

L'item che ottiene minore punteggio è relativo all'efficacia dei feedback forniti dai pari, per il 20% dei docenti non efficace quanto quelli offerti dal docente. Allo stesso modo poco meno del 20% ritiene che le rubriche di valutazione non aiutino la valutazione di tipo formativo. Nonostante ciò, la quasi totalità di essi ritiene fondamentale dare agli studenti un ruolo attivo e fornire loro il proprio feedback (Grafico N° 6.14).

Percezioni riguardo alla valutazione degli apprendimenti

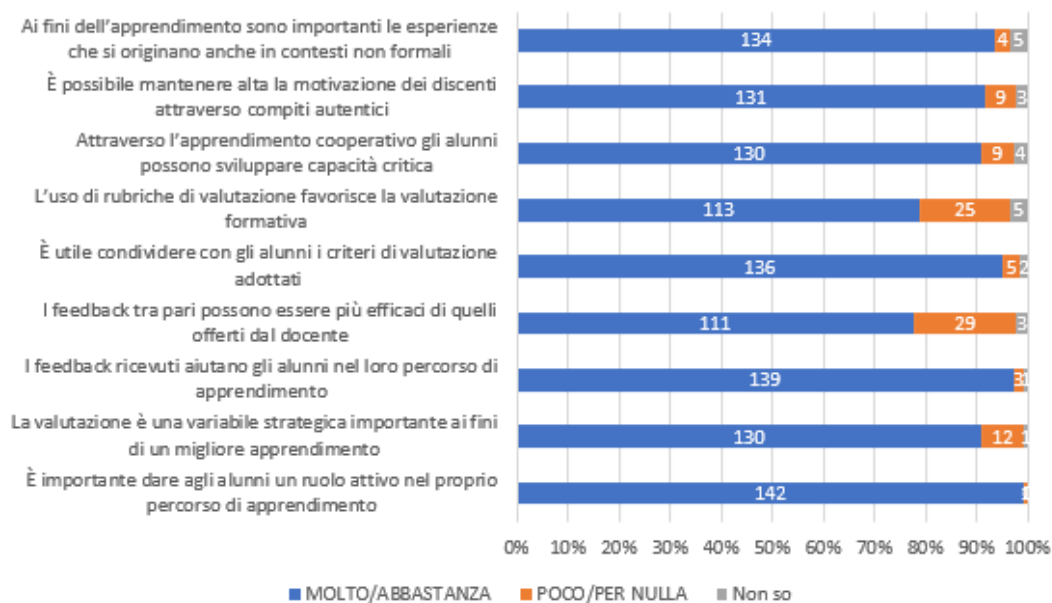


Grafico 6.14 – Percezione riguardo alla valutazione degli apprendimenti

Domande N° 19 - 20 - 21: Strumenti per la pratica didattica impiegati rispettivamente prima e durante il lockdown e in uso

Si nota nel Grafico N° 6.15 come gli strumenti di instant messaging, piattaforme come Kahoot, applicazioni web di software collaborativi (spazi web in cui si possono raccogliere contenuti digitali) come Padlet e Wiki, siano il fanalino di coda, con buona probabilità anche a causa delle limitazioni imposte degli istituti scolastici che nei loro regolamenti, a volte ne vietano l'uso a fini didattici, come pure limitano pesantemente l'uso del cellulare.

Hanno trovato largo impiego le mappe cognitive, che comunque erano già in uso ma che vedono in DaD una live deflessione, l'utilizzo dello spazio Drive, che al contrario non era così tanto impiegato in precedenza (passa dal circa 40% all'80%), le infografiche (passa dal circa 50% all'60%), ed i quiz (passa dal circa 45% all'60%).

Nel confronto tra il prima e il dopo, vediamo che oggi sono maggiormente usati i Drive, con un incremento di uso pari al 40% (passa infatti dal 20% al 60% circa), gli strumenti di instant messaging e i quiz (di circa il 20%).

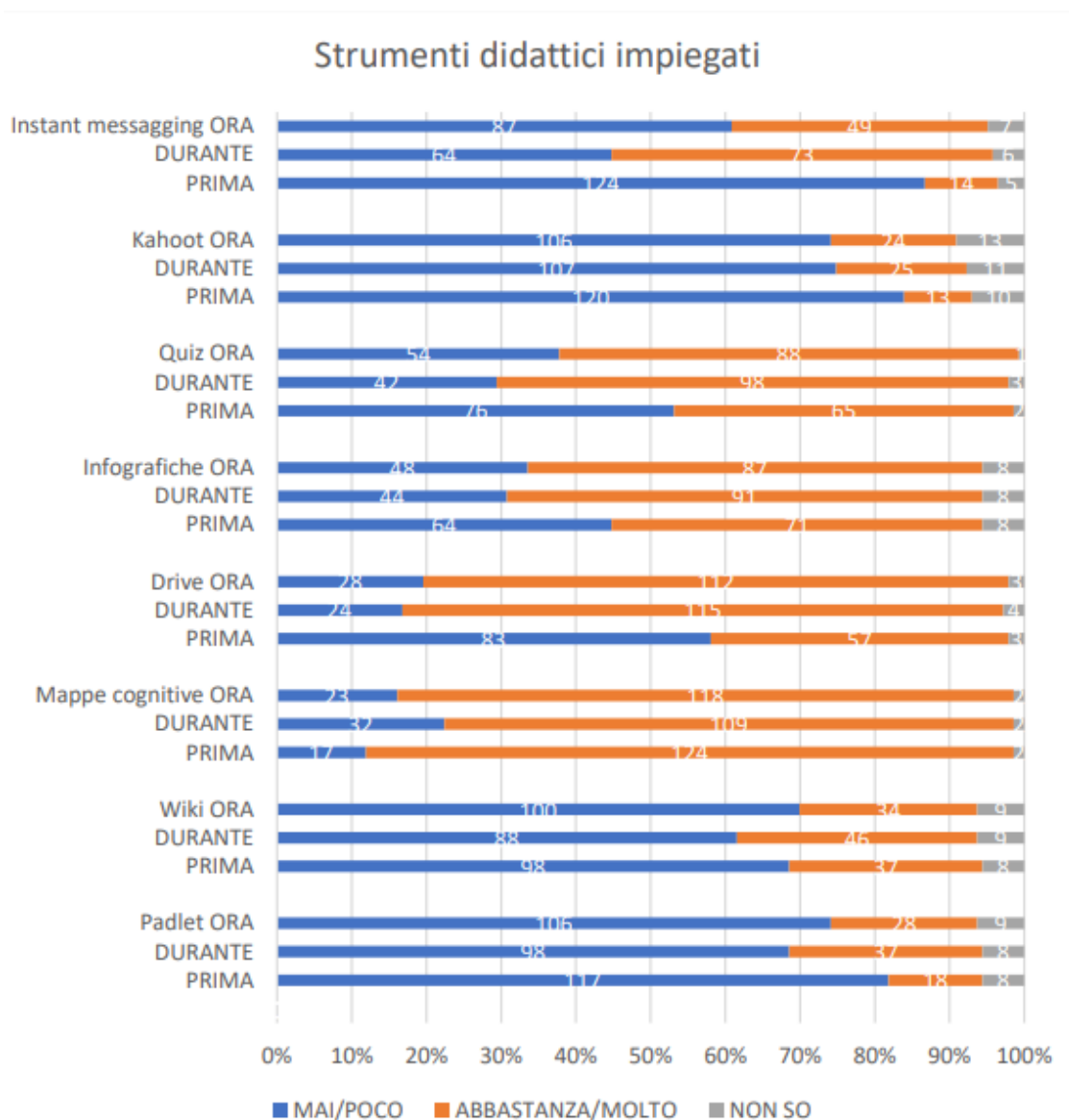


Grafico 6.15 – Strumenti didattici utilizzati

Domanda N° 23: Percezione in merito alla valutazione con l'uso delle TIC

L'item che ottiene maggiore consenso è relativo al carattere d'invito posseduto dalle tecnologie nei confronti dei giovani (quasi 90% di consenso), possono quindi essere inserite in modo proficuo nei percorsi di apprendimento (item che ottiene più del 70%) come si vede nel Grafico N° 6.16.

Poco riconoscimento viene attribuito agli artefatti digitali prodotti (rispettivamente poco meno e poco più del 60%) ma ancora, meno del 50% dei docenti è convinto che la collaborazione degli alunni all'interno degli ambienti di apprendimento online possa incrementare le loro competenze trasversali, al contempo, è il 70% di essi dichiara l'accordo con l'affermazione "le TIC consentono di aumentare le soft skills degli studenti".

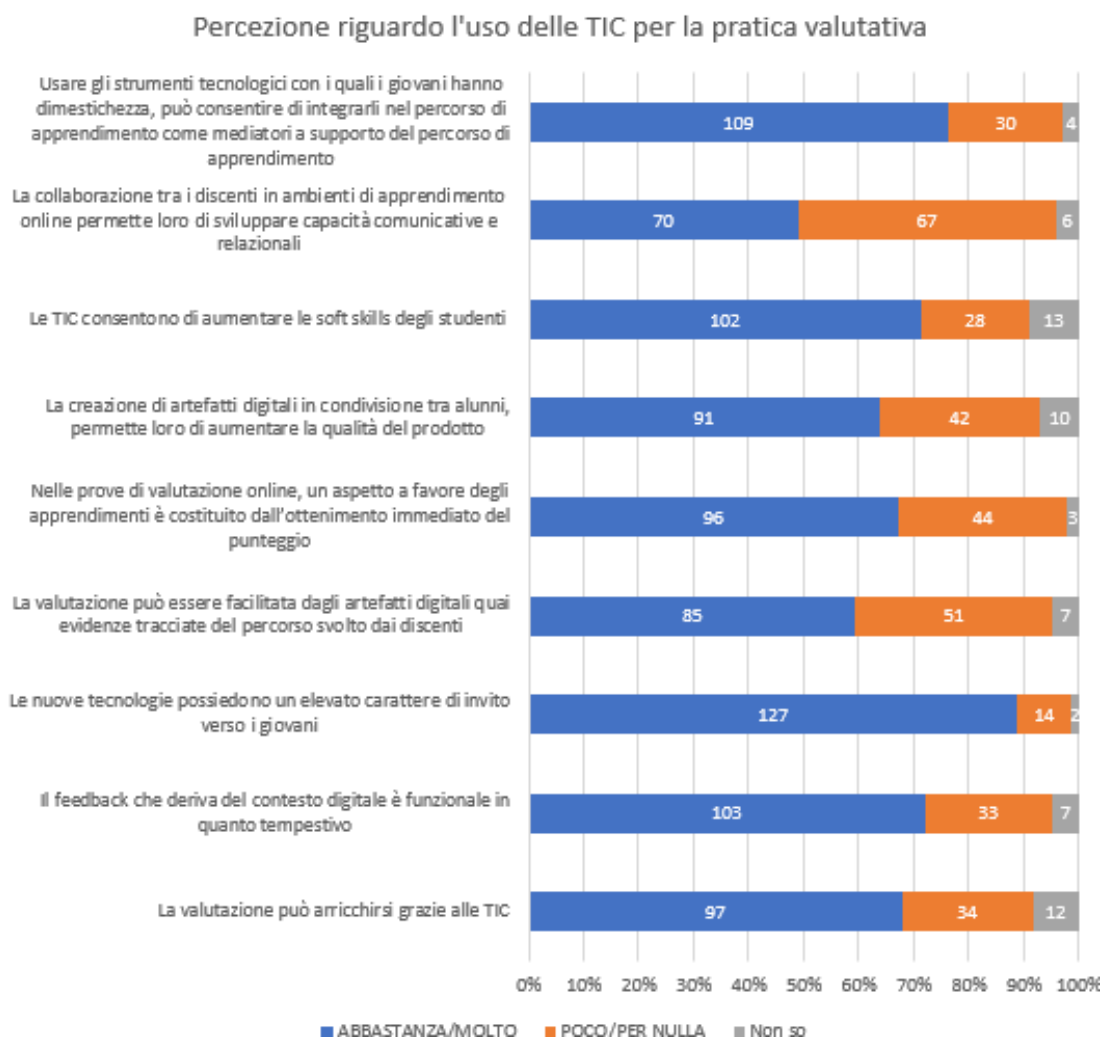


Grafico 6.16 – Percezione riguardo l'utilizzo delle TIC

6.5. ANALISI QUALITATIVA DEI DATI

Il questionario presentato agli insegnanti era diviso in quattro grandi aree, la prima volta a raccogliere dati di carattere generale, la seconda mirata alle informazioni relative alla didattica a distanza, la terza relativa alla valutazione, l'ultima in

merito l'uso delle tecnologie della comunicazione nella pratica didattica e valutativa.

Il periodo temporale della DaD forzosamente introdotta con il lockdown è il momento centrale tra i tre indagati, che permette di fare un bilancio di come si è evoluta la situazione nel contesto scolastico a partire da prima dell'emergenza a dopo di essa.

Di seguito propongo la discussione dei dati emersi dalle risposte aperte del questionario. Per effettuare tale analisi ho in prima battuta analizzato separatamente ogni documento costituito da una singola domanda usando il software Atlas.ti e creando i codici ad hoc.

○ ◆ - partecipazione/coinvolgimento	7
○ ◆ + aspetti organizzativi/didattici	5
○ ◆ altro	33
○ ◆ anche non in DaD	7
○ ◆ approccio trasmissivo	8
○ ◆ asincronia	19
○ ◆ aumento capacità tecniche/tecnologiche	18
○ ◆ aumento competenze digitali/informatiche	28
○ ◆ competenze trasversali	10
○ ◆ consente di manrenere il contatto e svolgere le lezioni	13
○ ◆ contatto più diretto/rinforzo della relazione	22
○ ◆ difficile/peggiorata relazione/comunicazione	82
○ ◆ difficoltà nella valutazione	11
○ ◆ difficoltà organizzativa/didattica	14
○ ◆ disposizioni insegnati	9
○ ◆ famiglie -	11
○ ◆ famiglie +	5
○ ◆ feedback	12
○ ◆ formativa	34
○ ◆ gestione classe	7
○ ◆ implementazione metodi/strumenti didattici	32
○ ◆ inclusione	23
○ ◆ inclusione difficile	31
○ ◆ individualizzazione/personalizzazione	10

Figura 6.17 – Codici applicati per l'analisi delle risposte al campionamento teorico

Terminato questo primo momento di codifica aperta, ho creato nel software un documento unico e vi ho caricato tutti i documenti per avere la possibilità di trovare riscontri di correlazioni più ampi e generali.

Da tale lavoro sono emersi i seguenti 45 codici che sono stati usati per l'analisi, presentati con le relative quotation negli screenshot di Figura N° 6.17 e Figura N° 6.18.

○ ◆ invariata valutazione	15
○ ◆ le tic hanno sia ostacolato che favorito la relazione educativa	16
○ ◆ mancanza contatto diretto/fisico/in presenza	24
○ ◆ minor apprendimento	8
○ ◆ misurazione	18
○ ◆ negativa, ininfluente, in nulla, niente, nessuna	30
○ ◆ negative disposizioni degli alunni	23
○ ◆ opportunità di formazione e crescita	6
○ ◆ osservazione	4
○ ◆ permesso solo di mantenere il contatto	24
○ ◆ positive disposizioni degli alunni	18
○ ◆ problemi di attenzione/concentrazione	16
○ ◆ problemi legati agli strumenti tecnologici	59
○ ◆ processo	10
○ ◆ risposta generica	49
○ ◆ tic hanno favorito la relazione educativa	70
○ ◆ tic hanno ostacolato la relazione educativa	15
○ ◆ valutazione commenti positivi	18
○ ◆ valutazione commenti negativi	47
○ ◆ variata valutazione	17
○ ◆ verifica/controllo/monitoraggio	34

Figura 6.18 – Codici applicati per l'analisi delle risposte al campionamento teorico

Passo ora alla discussione di quanto emerso grazie alla codifica, i codici che hanno ottenuto maggiori quotation sono consultabili nelle tabelle raccolte nell'allegato N° 4 che include anche le tabelle con le principali co-occorrenze tra codici che sono analizzati di seguito.

6.5.1. Risultati relativi all'influenza della didattica a distanza sulla relazione educativa.

✓ *Difficile e peggiorata relazione educativa/comunicazione*

Le risposte riportano come la relazione educativa sia stata ridotta all'essenziale, sia aumentato il senso di distanza contraddistinto da freddezza nel rapporto che ha reso difficile una comunicazione empatica. Il venir meno della complicità con i propri alunni e la mancanza di feedback immediati efficaci ed utili all'apprendimento ha acuito la difficoltà di coinvolgimento (dando ad alcuni la sensazione di perderne alcuni per strada) e ha portato difficoltà nel creare momenti di condivisione e comunione con l'interruzione del legame emotivo e di fiducia.

L'utilizzo del pc per un tempo prolungato ha accentuato l'isolamento degli alunni (senso di alienazione e maggior stress) e fatto sorgere malesseri fisici dovuti all'affaticamento dato dall'uso dei dispositivi tecnologici.

✓ *Problemi legati agli strumenti tecnologici*

Va da sé che la mancanza di dispositivi (in modo particolare pc) e/o connessioni o la loro necessaria condivisione con altri membri della famiglia ha causato problemi invalicabili, tali da compromettere agli alunni la possibilità di essere presenti alle lezioni. Sono anche emersi aspetti di difficoltà relativi alla mancanza di autonomia e capacità organizzativa dei ragazzi, a volte definiti come ancora troppo giovani, altre volte indicati come poco o nulla affiancati dai genitori, da qualche insegnante riconosciuti come non capaci di usare programmi e applicazioni proprie della didattica offerta ma esperti nel loro uso a fini ricreativi e di gioco (*“non sono per nulla nativi digitali, usano molto WhatsApp ma anche scrivere semplicemente un test in word crea enormi problemi”*).

Le difficoltà causate dalle tecnologie hanno inciso negativamente su comunicazione e relazione educativa, incentivando problemi di attenzione e concentrazione, allontanando chi già in difficoltà, a causa di svantaggi o assenza di supporto da parte della famiglia. Da evidenziare anche difficoltà di ordine organizzativo e didattico dovute alla necessità di modificare e calibrare tempi, metodi e modi dello svolgimento dell'offerta formativa (Grafico N° 6.20).



Grafico 6.20 – Co-occorrenze codice Problemi legati agli strumenti tecnologici

✓ *Contatto più diretto, rinforzo relazione*

In alcune classi si sono creati rapporti educativi molto significativi con aumento di contatti e collaborazione, una maggiore confidenza e il rinforzo di relazioni con alcuni studenti, portando ad un potenziamento della fiducia reciproca in quanto “la DaD si è spesso basata sul legame diretto e le individualità (con il loro bagaglio di fragilità che sono state messe a nudo)”.

I docenti affermano che le richieste di aiuto sono aumentate e così la maggior vicinanza emotiva che ha rafforzato la complicità, ha permesso di individualizzare, di mandare feedback tempestivi e personalizzati. Da alcuni insegnanti viene messo in luce come anche il rapporto con le famiglie in certi casi sia migliorato, grazie ad una maggiore condivisione, comunicazione e trasparenza.

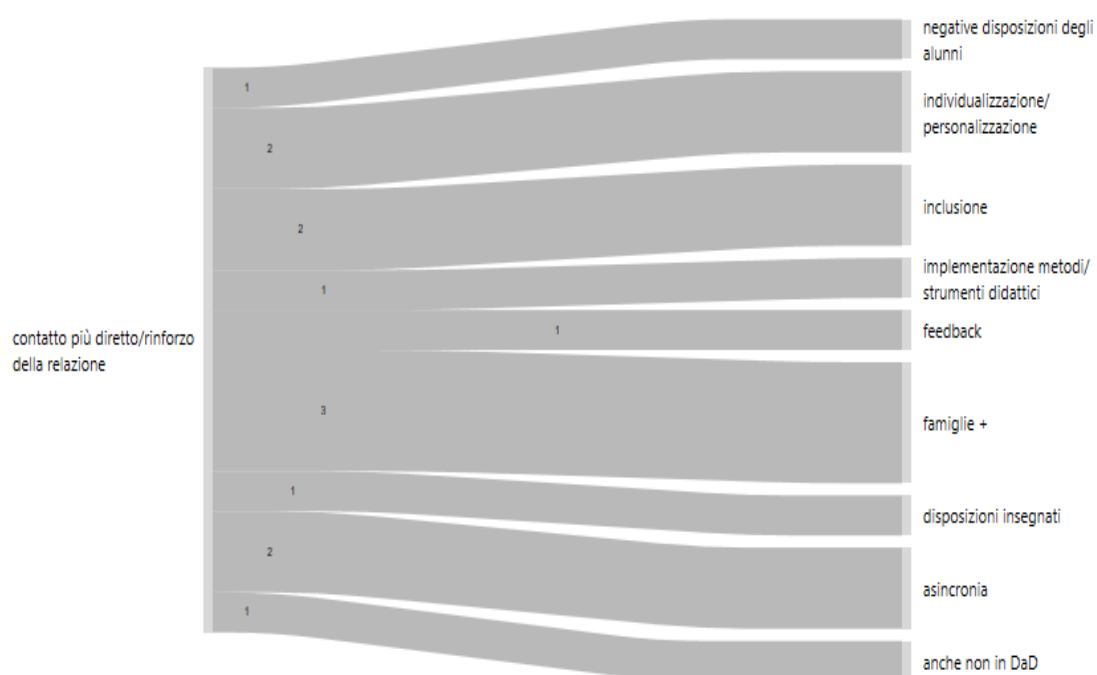


Grafico 6.21 - Co-occorrenze codice Contatto più diretto e rinforzo della comunicazione

Grazie alla possibilità di utilizzare le potenzialità di asincronia offerte dalla DaD, la relazione educativa, per alcuni insegnanti ha potuto anche migliorare, sono stati possibili percorsi individualizzati per gli alunni e volti all'inclusione l'inclusione. Anche il rapporto con le famiglie, in alcuni casi ne ha trovato giovamento (Grafico N° 6.21).

✓ *Negative disposizioni degli alunni*

Vene segnalato come il contesto casalingo in alcune situazioni ha portato i ragazzi ad affrontare la DAD con poca serietà, con superficialità e poca motivazione "a volte gli alunni si sono mostrati insofferenti, sembravano "spenti" e totalmente disinteressati", non hanno partecipato in modo attivo ma con distacco, noia, stanchezza e poca attenzione. Tali disposizioni hanno favorito l'emergere di vissuti di maggiore frustrazione e calo della volontà e capacità di apprendere (gli alunni dietro allo schermo si interessano, partecipano e impegnano molto meno, inoltre non sempre e non tutti sono riusciti ad affrontare lo sforzo loro richiesto nell'essere autonomi e responsabili).

Alcune volte sono stati dichiarati problemi di connessione, per alcuni docenti reali nelle fasi iniziali ma poi, verosimilmente utilizzati come scusa dagli studenti che

non si sono spesso collegati adducendo scuse più o meno fantasiose (telecamere spente, assenteismo, per i discenti che già presentavano atteggiamenti non produttivi), si sono alimentati cattive abitudini e cattivi comportamenti (giustificati dalla situazione e dal fatto di venire nascosti dal pc), che hanno portato alcuni insegnanti a verbalizzare di essersi trovati in vera difficoltà provando un profondo senso di impotenza.

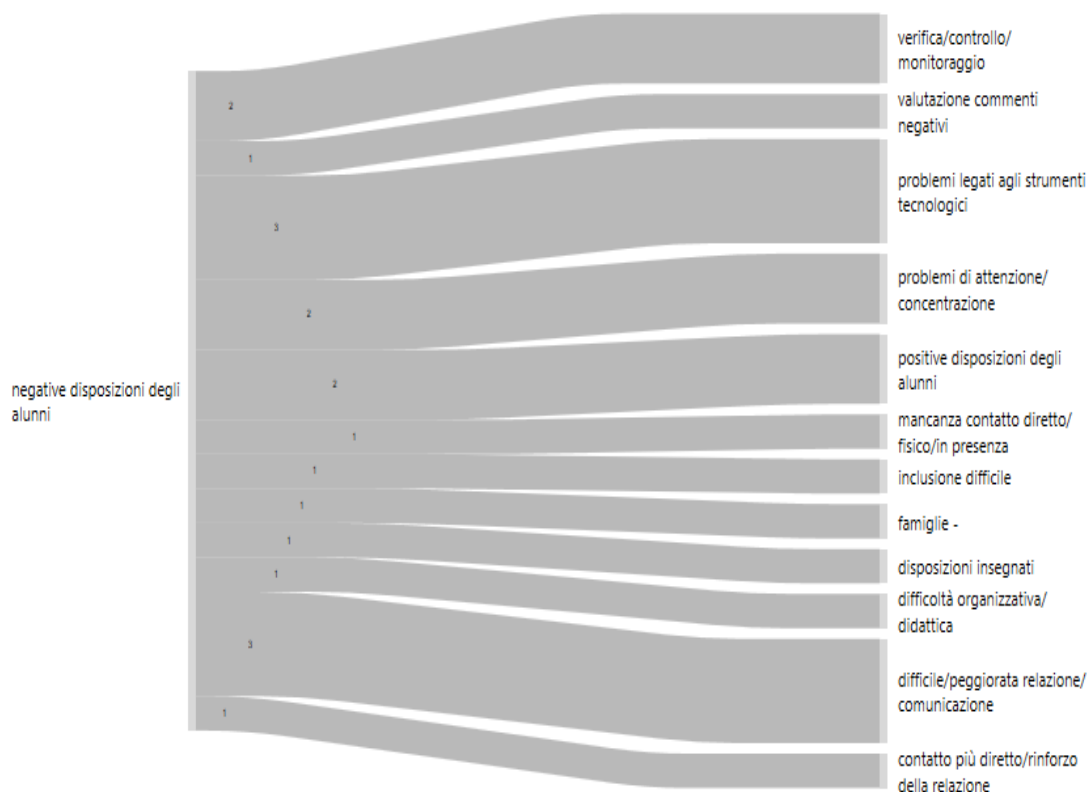


Grafico 6.22 - Co-occorrenze codice Negative disposizioni degli alunni

Gli alunni hanno risentito delle difficoltà legate agli strumenti tecnologici e alle difficili relazioni manifestando più facilità alla distrazione. Molti professori hanno specificato che la didattica a distanza, in molti casi ha messo maggiormente in luce le caratteristiche preesistenti negli alunni, portando chi già era poco attivo e demotivato a confermare ed acuire tali atteggiamenti negativi (Grafico N° 6.22).

✓ *Disposizione degli insegnanti e opportunità di formazione e di crescita*

Alcuni di essi hanno fatto emergere la grande disponibilità e volontà di essere in ogni modo vicini agli alunni per supportarli non solo nello svolgimento del

percorso di studio, ma soprattutto nel comprendere e vivere la situazione anomala, in molte risposte viene puntualizzato quanto abbiano favorito la discussione e cercato di dare modo ai ragazzi di confrontarsi e parlare.

È stata pure indicata la soddisfazione per aver avuto la possibilità di approfondire e aumentare la formazione digitale, informatica e didattica, indicata come opportunità di crescita e c'è chi afferma "Sono molto favorevole alle TIC nel mondo della scuola. Credo però che, per quanto la DAD del lungo lock down del 2020 abbia smosso il mondo della scuola italiano, serva ancora molto".

Tra i vissuti negativi, si evidenziano: tempi lunghi per la preparazione dei materiali, la somministrazione e revisione delle attività, la mole di lavoro eccessiva, la mancanza completa di privacy, la necessità di concentrare il tempo di lezione sui contenuti e meno tempo per la parte di socialità.

✓ *Inclusione*

Tra le righe dei docenti si legge "gli alunni avevano bisogno di normalità e le lezioni con la loro routine li hanno aiutati, molti alunni timidi poco attivi e introversi in classe in DaD si esprimevano di più, interagivano senza doverli chiamare direttamente hanno trovato maggiore spazio" e ancora "alcuni alunni che generalmente sono poco coinvolti in classe sembravano lavorare di più in DaD" viene riconosciuta "la possibilità anche per i più timidi di contattare il docente o esprimersi a lezione magari in chat" e "i ragazzini che sembravano i più fragili in classi con l'utilizzo delle tecnologie sono emersi e hanno rafforzato le loro abilità tanto da essere anche più integrati nel gruppo classe perché spesso portati come esempio".

I ragazzi sono risultati più attenti e molto concentrati perché poco distratti. Si è svolta molta comunicazione on line (attraverso mail, messaggi, ecc.) anche per richieste di spiegazioni.

I maggiori strumenti a disposizione hanno dato la possibilità di una didattica inclusiva per tutti e facilitata dalle tecnologie anche per alunni con DSA e BES, ha altresì permesso di conoscere alcuni aspetti della personalità degli alunni che in classe non emergevano aiutando a capire chi si impegnava e chi no. Allo stesso modo ha aiutato nel contenere quei ragazzi troppo esuberanti nella

didattica in presenza in quanto non potendo distrarsi interagendo con i compagni hanno dimostrato un maggior autocontrollo.

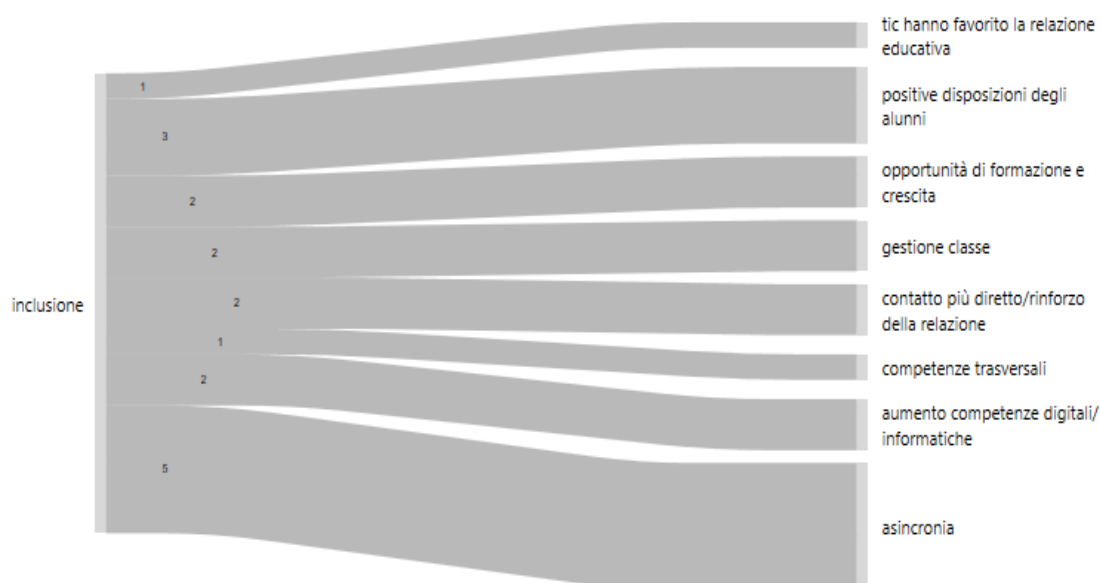


Grafico 6.23 - Co-occorrenze codice Inclusione

Con tale codice sono state classificate le risposte che indicavano come soggetti i ragazzi con disabilità, stranieri e con svantaggio socio-economico e culturale ma anche le risposte che hanno riportato come studenti in presenza meno inclini ad esporsi, si siano sentiti più sicuri ed abbiano migliorato la loro partecipazione. L'ambiente di apprendimento online ha contribuito al rinforzo delle relazioni, aiutando nella gestione del gruppo classe che viene descritto come più silenzioso, composto e rispettoso, questo anche grazie alla possibilità offerta dalle tecnologie di attivare attività asincrone (Grafico 6.23).

✓ *Inclusione difficile*

Le considerazioni offerte dai docenti, consentono di mettere in luce un aspetto di criticità della DaD che viene da molti indicata come non inclusiva, responsabile di aumentare il gap tra le famiglie la relazione educativa in DaD è estremamente complessa e evidenzia troppo il divario sociale dovuto al fatto che non tutti hanno le medesime possibilità, (il disagio sociale, economico, culturale, tecnologico), anche chi ha una situazione precaria a casa è più svantaggiato, in quanto la situazione ha accentuato il divario tra gli studenti che sono stati maggiormente supportati dalle famiglie e al contrario chi tra essi è stato poco seguito.

Viene rimarcato quanto sia stato molto difficile sostenere "a distanza" gli alunni più fragili, spesso facili alla dispersione e all'abbandono delle attività. Infatti i mezzi informatici hanno aumentato e amplificato la fatica in chi aveva già difficoltà, si legge ad esempio *“Gli alunni fragili sono diventati ancora più fragili, sempre meno coinvolti, è stato difficile catturarne l'attenzione e mantenerne la partecipazione alle attività”*.

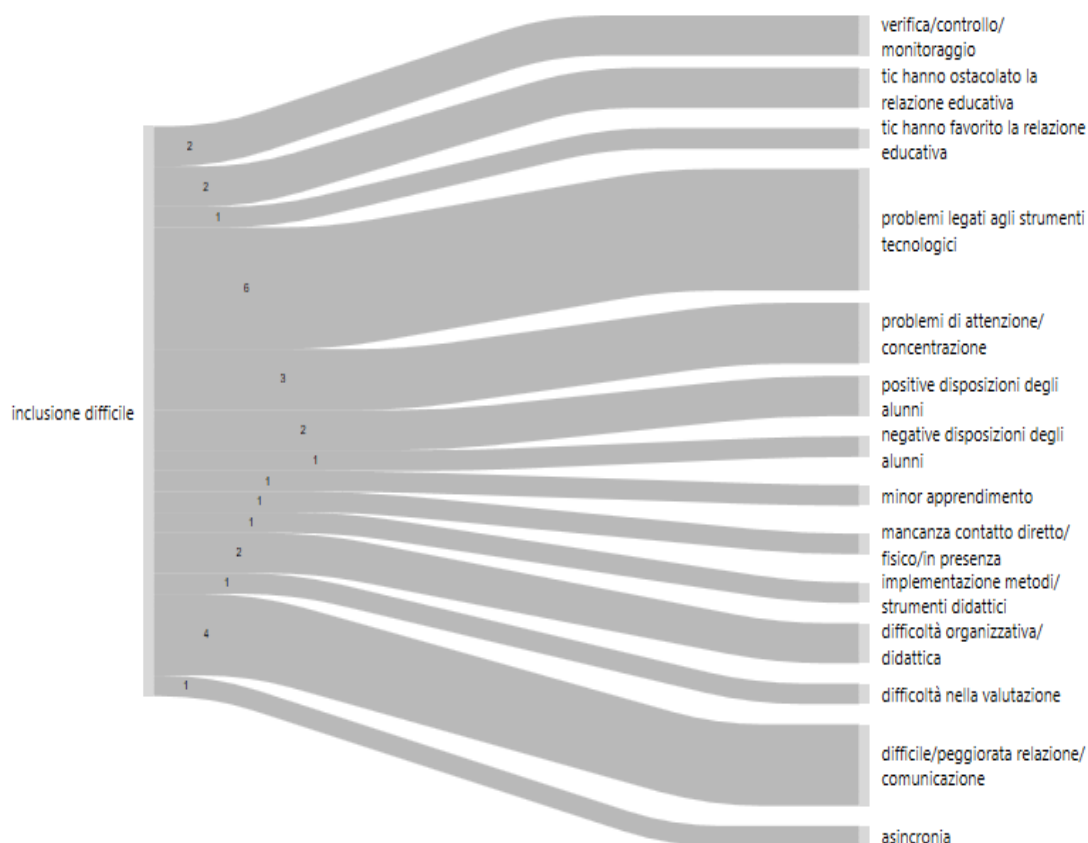


Grafico 6.24 - Co-occorrenze codice Difficile inclusione

Le difficoltà di inclusione (Grafico N° 24) possono essere direttamente correlate ai problemi dovuti agli strumenti tecnologici (inadeguati, mancanti o insufficienti), alla qualità delle relazioni educative (rese più complesse e peggiorate), alle difficoltà nel mantenere sufficienti livelli di attenzione e concentrazione nei ragazzi, ai problemi di ordine organizzativo e didattico. Per alcuni docenti le tecnologie in tal senso sono state di ostacolo alla relazione educativa.

6.5.2. Risultati relativi alle tecnologie della comunicazione nella pratica didattica e valutativa.

✓ *Aumento capacità tecniche, tecnologiche e aumento competenze digitali/informatiche*

Grazie all'aumento nell'utilizzo delle tecnologie viene riconosciuto un incremento di abilità, conoscenze e competenze legate al digitale, all'informatica ed alle tecnologie. I docenti pongono attenzione anche sulla possibilità di sviluppo di abilità trasversali e migliore autonomia. Maggiore è la possibilità di offrire un coinvolgimento "diverso" di tutti gli alunni, anche grazie al maggior utilizzo di dispositivi, piattaforme, device e programmi interattivi, non solo nei periodi di didattica a distanza, ma alcuni docenti ne indicano le possibilità di impiego anche nei periodi senza DaD. Viene inoltre evidenziata la possibilità della dimensione asincrona (di interscambio di materiali e compiti), di verificare in diretta la comprensione di alcuni concetti e la possibilità di collaborazione tra docenti della stessa disciplina. Il Grafico N° 6.25 mostra la co-occorrenze di tale codice.

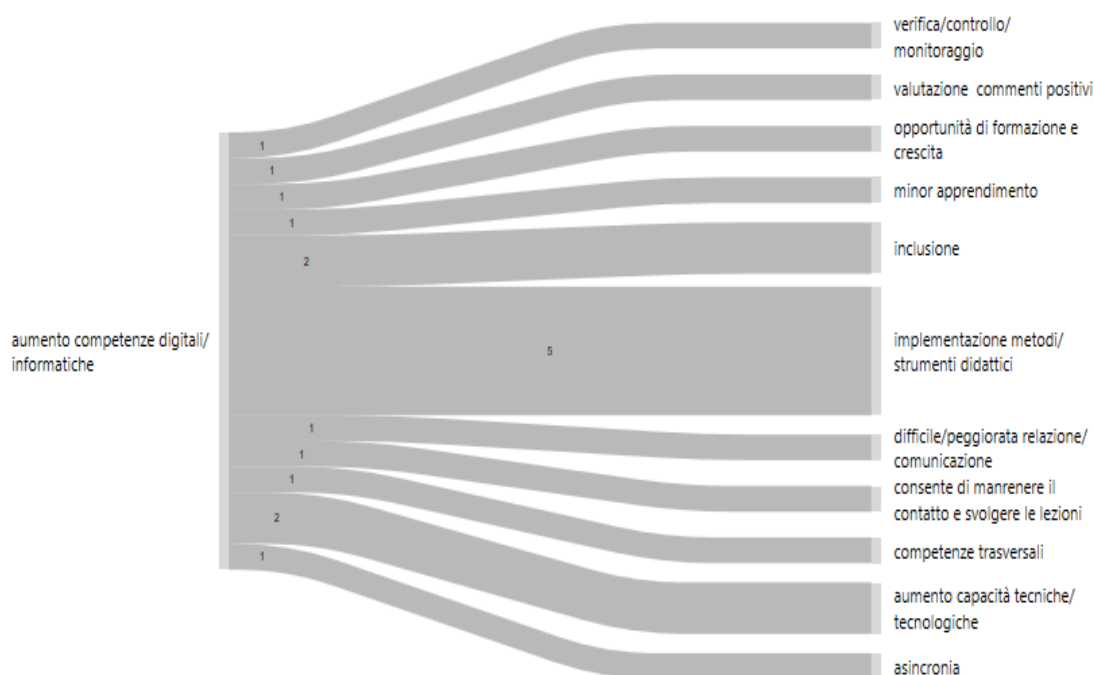


Grafico 6.25 - Co-occorrenze codice Aumento competenze digitali

✓ *Implementazione metodi strumenti didattici*

C'è stata una forzata e forte innovazione che ha permesso di modificare la modalità di gestione delle lezioni, di introdurre l'utilizzo di nuovi strumenti e nuove

modalità didattiche per favorire l'apprendimento. Si è reso necessario reinventare le attività rendendole più interattive per stimolare in continuamente la motivazione e l'impegno con attività coinvolgenti, guidate ma anche creative e non noiose. Viene da molti docenti riconosciuto come le innovazioni tecnologiche possono rendere più accattivante l'apprendimento anche non in DaD integrando nuovi strumenti tecnologici per costruire le lezioni. Si è così potuta sviluppare la capacità di adattarsi a situazioni nuove e la scoperta di nuovi strumenti per creare ambienti di apprendimento favorevoli, spingendo ad una formazione continua e concreta che poi è stata utilizzata nelle classi (ad esempio utilizzo di Classroom come integrazione del lavoro in classe, l'uso di classi virtuali per la condivisione di materiali, test verifica e comunicazioni varie, la corrispondenza digitale flessibile).

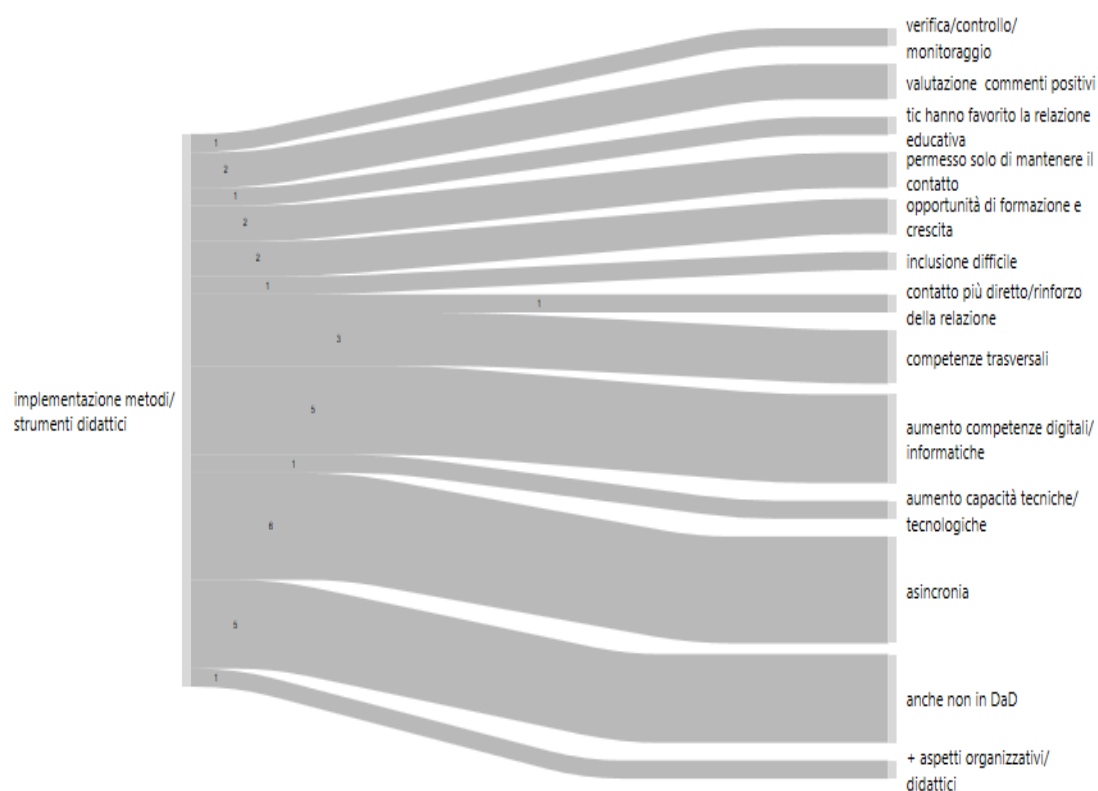


Grafico 6.26 - Co-occorrenze codice Implementazione di metodi e strumenti didattici

Durante il lockdown, la didattica ha forzatamente subito variazioni e aggiustamenti utili a consentire lo svolgimento delle lezioni a distanza, ha portato all'introduzione di strumenti, materiali, modalità del tutto nuovi, che i docenti riconoscono nel potenziale della dimensione di asincronia, nell'aumento delle

competenze legate alla dimensione digitale e informatica, ma anche di competenze trasversali (autonomia, organizzazione, responsabilità, comunicazione e condivisione, aiuto e ascolto reciproco). Interessante evidenziare che secondo alcuni docenti, tali potenzialità saranno utili e verranno impiegate anche come integrazione della didattica in presenza (Grafico N° 6.26).

✓ *Tic hanno favorito la relazione*

La maggior parte degli insegnanti concorda nel ritenere che la tecnologia è stata fondamentale per comunicare con gli alunni, divenendo uno dei metodi di interazione indispensabile sia nella relazione educativa sia nei processi di apprendimento. Anche se a parere di molti, le tecnologie hanno permesso principalmente di mantenere il contatto in quanto nella situazione di emergenza sono mancate alternative, tra loro alcuni sono andati oltre e hanno comunque indicato la possibilità di offrire maggior coinvolgimento, attraverso la comunicazione diretta in caso di difficoltà o dubbi, rendendo più veloci e fruibili alcune attività “con alcuni hanno aperto un canale comunicativo alternativo (ora mi scrivono via mail al pomeriggio se hanno difficoltà in materie in cui non li seguono) e riesco a sostenerli meglio e a farli sentire un po' più sereni nei confronti del lavoro scolastico”, si legge ancora “le tecnologie hanno generalmente favorito la relazione con i miei alunni in quanto hanno trasportato la pratica didattica in un ambito in cui i ragazzi si sentivano esperti come o più degli insegnanti, sostenendone motivazione, autoefficacia ed interesse”, ancora “le tecnologie in classe danno la possibilità agli alunni di sentirsi in qualche caso più veloci dei docenti, migliorando l'autostima anche di chi non sempre ha buone valutazioni nelle discipline: un esempio di collaborazione tra generazioni in vista di un obiettivo comune”.

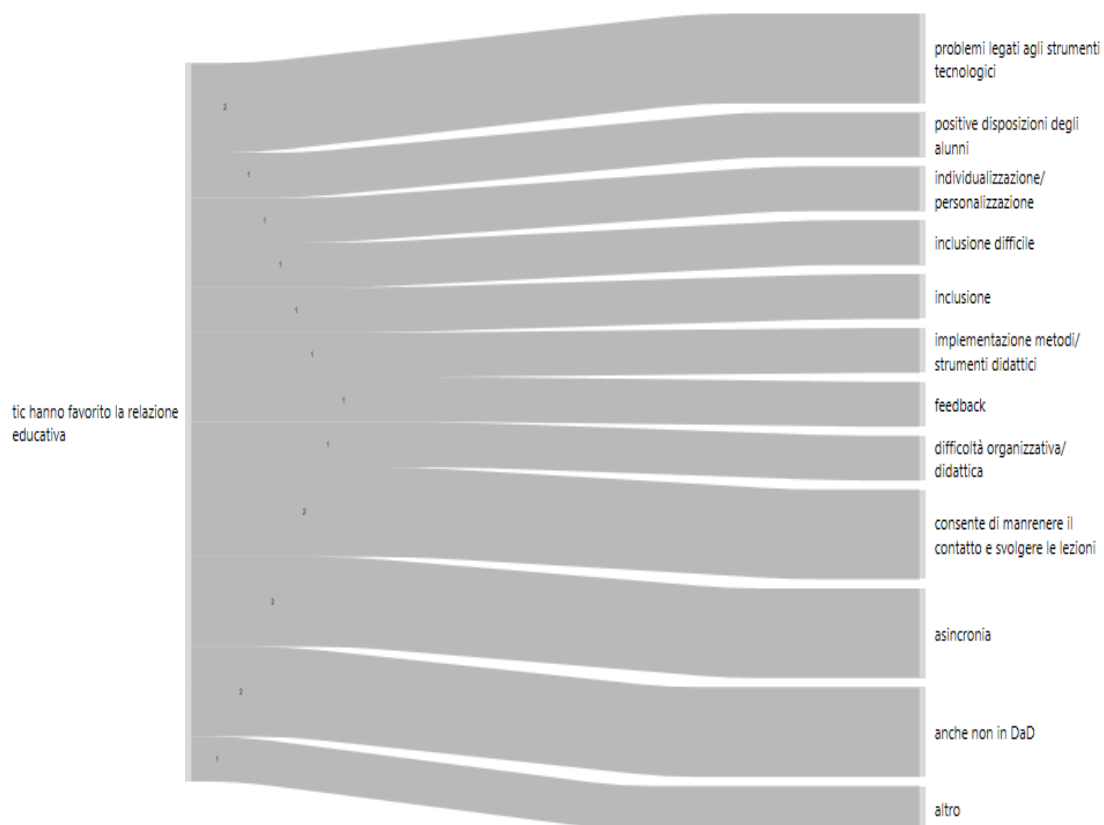


Grafico 6.27 - Co-occorrenze codice TIC hanno favorito la relazione educativa

Il Grafico N° 6.27 elenca le correlazioni che il codice ha avuto con gli altri codici.

Un aspetto toccato in alcune risposte è legato alla percezione che il livello degli apprendimenti sia diminuito, per lo più a causa delle difficili e peggiori relazioni educative occorse in DaD, ai problemi dati dagli strumenti tecnologici, al mancato supporto dei genitori e alla difficoltà che alcuni docenti hanno riscontrato nel ricevere feedback dagli alunni e soprattutto nel fornirli a loro volta.

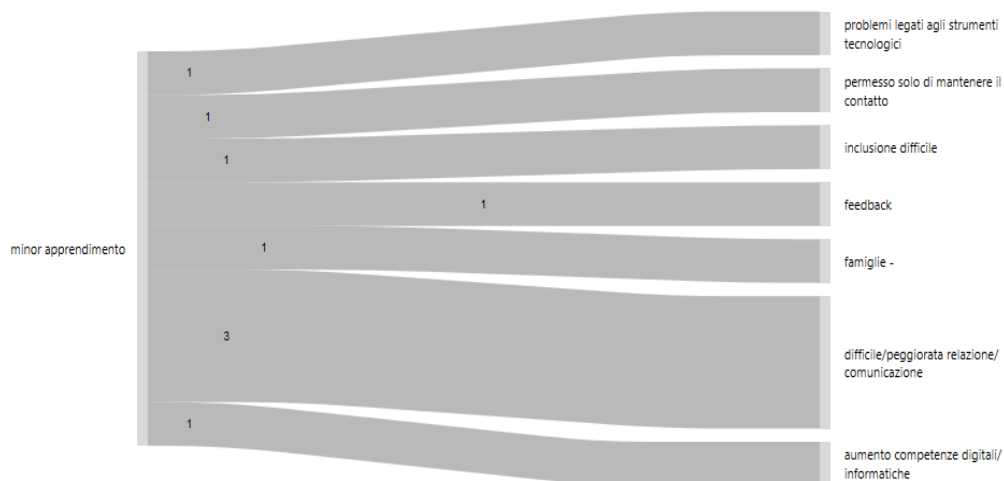


Grafico 6.28 - Co-occorrenze codice Minor apprendimento

Grafico N° 6.28 dimostra le correlazioni del codice minor apprendimento.

6.5.3. Risultati relativi alla valutazione

Per un focus di approfondimento maggiore sul tema della valutazione, si è ritenuto opportuno mantenere la prima codifica dei singoli documenti riportanti le risposte alle domande N° 11 e 17 del questionario, di cui di seguito si elencano i codici creati. I codici attribuiti al documento (Figura N° 6.29) contenente la risposta alla domanda N° 11 con le relative quotation in ordine decrescente sono presentati nella Tabella N° G presente nell'allegato N° 4.

Domanda N° 11

○ ◆ altro	20
○ ◆ analisi	4
○ ◆ autovalutazione	4
○ ◆ commenti negativi	42
○ ◆ commenti positivi	8
○ ◆ consapevolezza	5
○ ◆ Dare valore	5
○ ◆ feedback	4
○ ◆ Formativa	9
○ ◆ giudizio	3
○ ◆ misurazione	11
○ ◆ monitoraggio	3
○ ◆ osservazione	5
○ ◆ Processo	10
○ ◆ strumento	3
○ ◆ Tirare fuori	1
○ ◆ utile per migliorare il percorso di apprendimento	13
○ ◆ verifica	15

Figura 6.29 – Codici applicati per l'analisi de risposte alla domanda 11



Figura 6.30 - Word cloud risposte alla domanda 11

La nuvola creata (Figura N° 6.30) dall'intero documento mostra le parole maggiormente usate dai professori per definire cosa sia per loro la valutazione.

La maggior parte dei commenti è di carattere negativo, la valutazione è percepita come difficile, poco realistica, per alcuni rappresenta un compito gravoso e poco gradito. Per definirla, la parola più ricorrente è processo, molto usate anche verifica e misurazione (che danno rimandi di un approccio ed uso della pratica valutativa che possiamo definire di tipo tradizionale, tendenzialmente sommativo, quindi poco formativo).

Domanda N° 17

○ ◆ altro	26
○ ◆ attenzione al processo	6
○ ◆ attività informali/obiettivi trasversali	4
○ ◆ autovalutazione	3
○ ◆ feedback	8
○ ◆ impossibile valutazione reale	2
○ ◆ modalità/tipologie/mezzi	5
○ ◆ negativamente	4
○ ◆ nessuna	12
○ ◆ partecipazione/impegno	14
○ ◆ più coinvolti gli alunni	3
○ ◆ più digitali	8
○ ◆ più formativa	12
○ ◆ più orali che scritti	8
○ ◆ poco	4
○ ◆ rispetto dei tempi/responsabilità	5
○ ◆ semplificate	5
○ ◆ sommativa	4
○ ◆ sospese	2
○ ◆ test	7
○ ◆ valutazione competenze	7
○ ◆ valutazione sostenibile	6

Figura 6.31 – Codici applicati per l'analisi alla domanda 17

I codici attribuiti al documento (Figura N° 6.31) contenente le risposte alla domanda N° 17 con le relative quotation in ordine decrescente sono presentati nella Tabella H presente nell'allegato N° 4.



Figura 6.32 - Word cloud risposte alla domanda 17

Dalla nuvola (Figura N° 6. 32) dell'intero documento si evidenziano le seguenti parole maggiormente usate dai rispondenti: formativa, verifica, competenze, partecipazione, conoscenze, feedback.

✓ Formativa

Identificata come relativa a tutto il processo di apprendimento e modo continuo di miglioramento attraverso un feedback costante e propositivo (anche personalizzato), in cui è importante la trasparenza della valutazione e la valutazione in itinere. Nel processo valutativo, i docenti hanno posto maggiore attenzione alla partecipazione e al senso di responsabilità dimostrato dagli alunni, all'impegno mostrato, all'interazione e agli interventi effettuati. Molti insegnanti si sono focalizzati più sul processo di apprendimento che sul prodotto finale raggiunto, altri hanno dato più peso alla comprensione e applicazione di contenuti e meno alle nozioni, con il coinvolgimento in compiti di realtà e la valorizzazione del lavoro svolto. Tra i docenti c'è anche chi ha fatto partecipare maggiormente gli alunni al momento della valutazione, con la maggior condivisione dei criteri e attivando momenti di feedback tra pari e all'autovalutazione. Sono stati possibili interventi di individualizzazione e di valorizzazione dei percorsi di formazione informale. Tra gli strumenti inseriti nel processo valutativo, sono stati segnalati le tabelle di autovalutazione (ritenute utili per far crescere nei discenti la consapevolezza del progredire delle conoscenze),

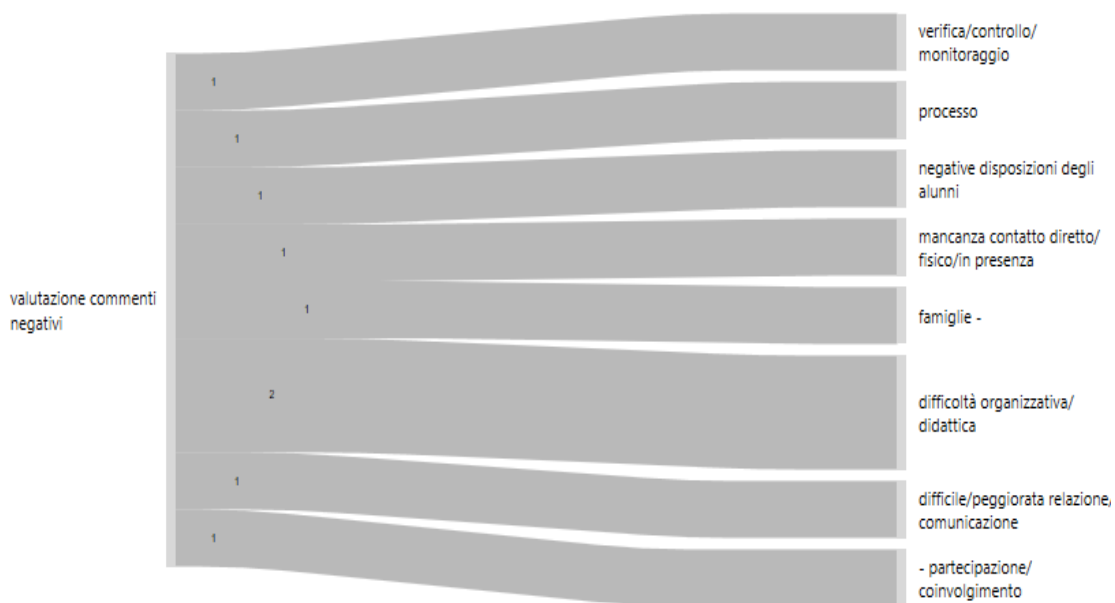


Figura 6.35 – Co-occorrenze codice Valutazione commenti negativi

Figura N° 6.35 mostra le correlazioni del codice con gli altri.

✓ *Verifica controllo monitoraggio*

Nelle risposte vengono riportate e seguenti difficoltà: di controllare la maturazione personale e didattica, di capire difficoltà effettive, la poca possibilità di ritornare più volte sugli argomenti, di verificare l'efficacia delle proposte didattiche (in itinere e a fine anno scolastico) e il percorso svolto per meglio avvicinarsi agli obiettivi prefissati, di verificare il grado di attenzione (se tutti gli studenti stavano seguendo) e di avere il controllo dei ragazzi (nel riuscire a vedere tutti i volti oppure cosa facevano dietro lo schermo).

Inoltre ulteriore aspetto di disturbo in certe situazioni è stato rappresentato dalla difficoltà di avere il controllo delle famiglie in quanto non sempre assolvevano in modo ottimale al ruolo di supporto dei ragazzi oppure si intromettevano aiutando i figli nella realizzazione di compiti e verifiche.

Figura N° 6.36 mostra le correlazioni del codice con gli altri.

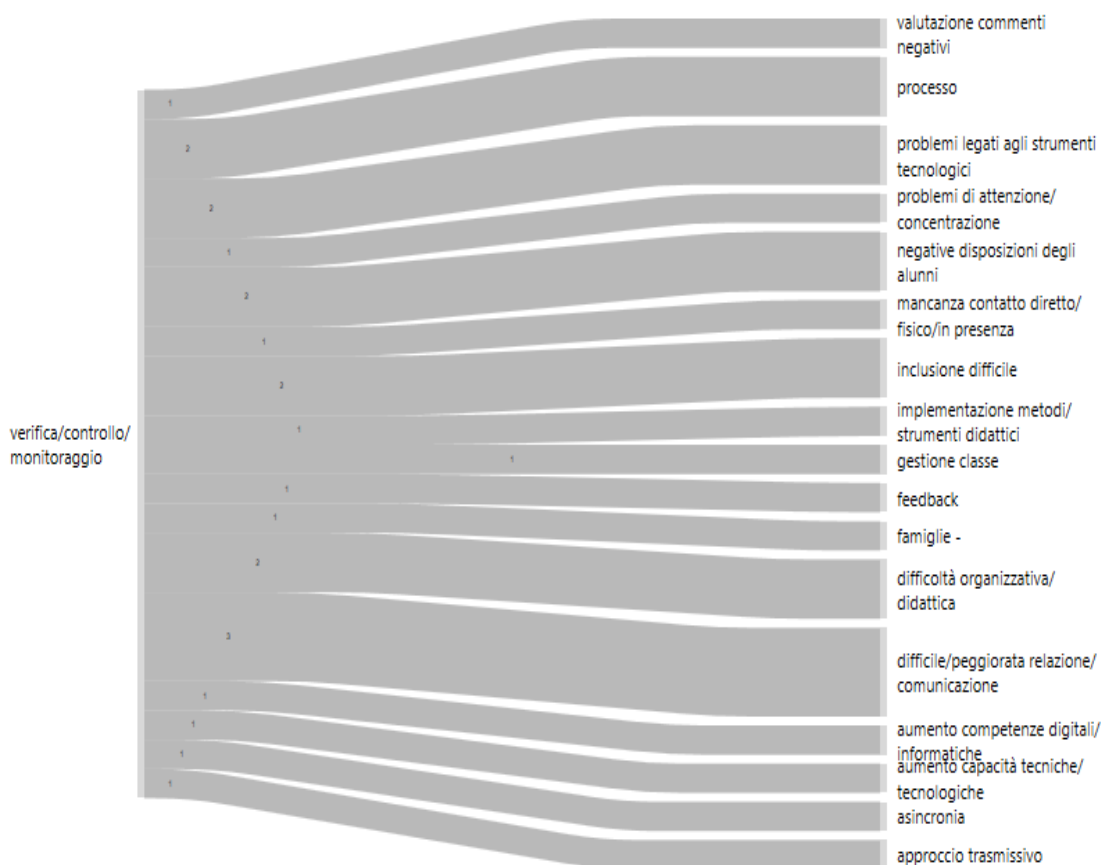


Figura 6.36 – Co-occorrenze codice Verifica, Controllo, monitoraggio



Figura 6.37 – Word cloud codici Verifica, controllo, monitoraggio

La nuvola (Fig. 6.37) relativa al codice di analisi presenta come più usate le parole: verificare, difficoltà, controllo, mancanza, verifica, competenze, valutazione, apprendimenti, conoscenze, abilità, processo, apprendimento, modalità.

✓ *Asincronia*

Le caratteristiche che ho codificato con asincronia indicano le risposte in cui sono stati riportati l'uso di piattaforme e classi virtuali per la collaborazione tra studenti e condivisione di materiali, test verifica e comunicazioni varie, contatto via mail grazie alla posta elettronica con la quale è possibile rispondere in modo puntuale e personalizzato, maggior utilizzo di materiale video o comunque reperibile in rete (Fig.6.38).

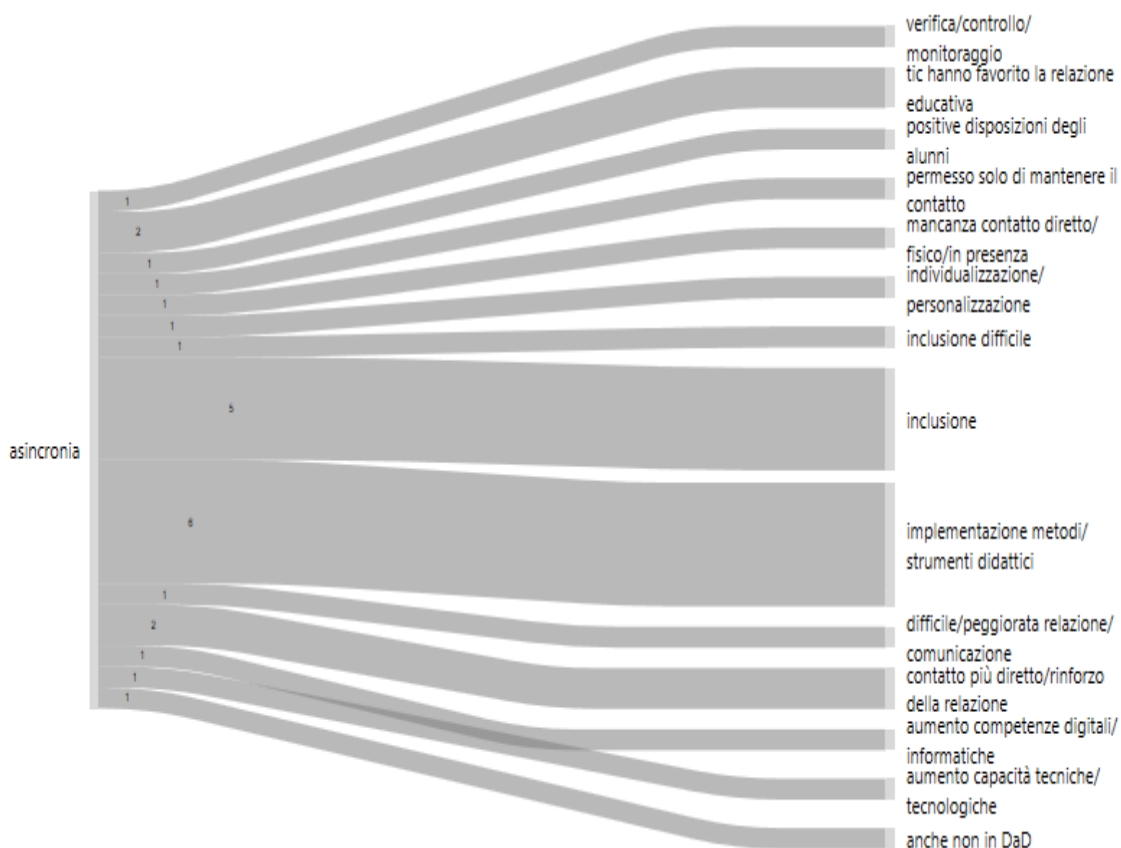


Figura 6.38 – Co-occorrenze asincronia

“Le lezioni sono diventate accattivanti e grazie al fatto che si possono rivedere più volte hanno aiutato i bambini in difficoltà”, ancora “le lezioni asincrone (video-registrate), se accessibili agli alunni, hanno facilitato l'apprendimento (soprattutto in Bes, Dsa), consentendo loro di fruire delle risorse in tempi personalizzati” inoltre “ogniquale volta i ragazzi hanno un dubbio o una domanda, me lo possono comunicare e io rispondo appena possibile”. C'è anche chi tra i docenti ha integrato tali possibilità nella propria pratica “mantengo l'utilizzo della piattaforma

Classroom in cui carico quotidianamente le lezioni che faccio alla lim per assenti o Dsa”.

La possibilità di avere uno spazio virtuale aperto a tutti, frequentabile in ogni momento e per un numero illimitato di occasioni, è stato messo in relazione con il rinforzo delle possibilità di contatto e comunicazione, sulla positiva ricaduta delle TIC nei confronti della relazione educativa, la maggiore possibilità di fornire inclusione, tutti aspetti che denotano un incremento della gamma di strumenti e mezzi didattici ad uso della scuola e degli insegnanti.



La funzione asincrona è rappresentata dalle parole (Fig. 6.39): Classroom, comunicazione, piattaforma, relazione, possibilità, app, possono, mail, video, compiti, ore, uso, presenza.

Figura 6.39 – Word cloud codice Asincronia

✓ *Difficoltà nella valutazione*

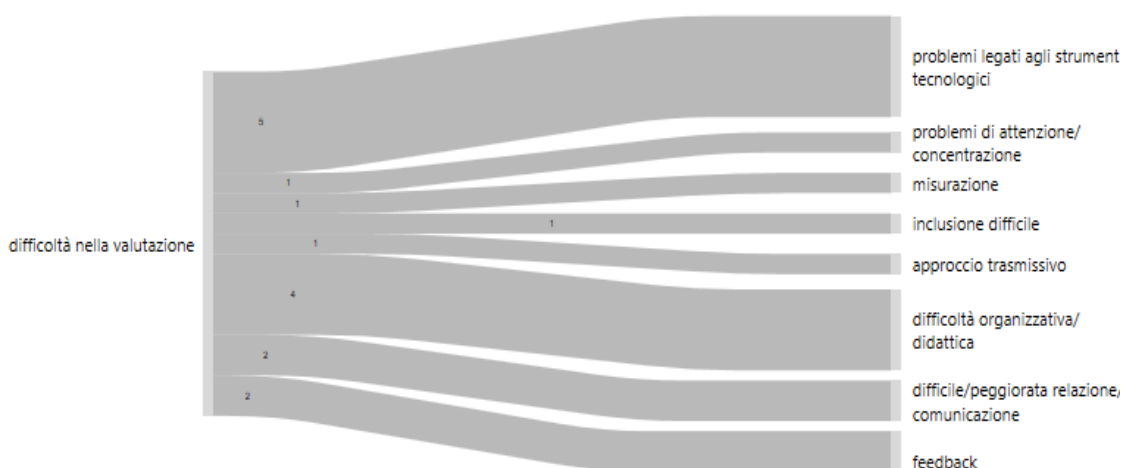


Figura 6.40 – Co-occorrenze difficoltà nella valutazione

Le maggiori difficoltà (Fig. 6.40) sono attribuibili ai problemi tecnici (connessione lenta o assente, mancanza di strumenti da parte degli studenti), all'uso limitato di

✓ *Misurazione, osservazione, processo*



Figura 6.45 – Co-occorrenze codice *Misurazione, osservazione, processo*

La maggior parte delle risposte così codificate, evidenzia un approccio sommativo alla valutazione, vista spesso come processo per misurare la distanza tra un momento iniziale ed uno finale, che dà evidenza del percorso svolto e del livello raggiunto dai ragazzi (Fig. N° 6.45). Alcuni professori ne indicano l'importanza anche per verificare l'efficacia del loro stesso operato.

✓ *Feedback*

Tra le risposte che mettono in luce positività e facilità di utilizzo troviamo: “mi ha permesso di individualizzare, di mandare feedback tempestivi e personalizzati”, “è un modo continuo di miglioramento di tutte le parti attraverso un feedback costante e propositivo”, “maggior attenzione a feedback brevi ma immediati”, “feedback agli alunni per migliorare l'impegno e motivazione. Strumento di verifica dell'efficacia delle proposte didattiche in itinere e a fine anno scolastico”, in riferimenti alle TIC si legge “sono state fondamentali durante il lockdown, hanno abbreviato i tempi e semplificato la consegna di lavori assegnati, hanno consentito maggiore feedback”.

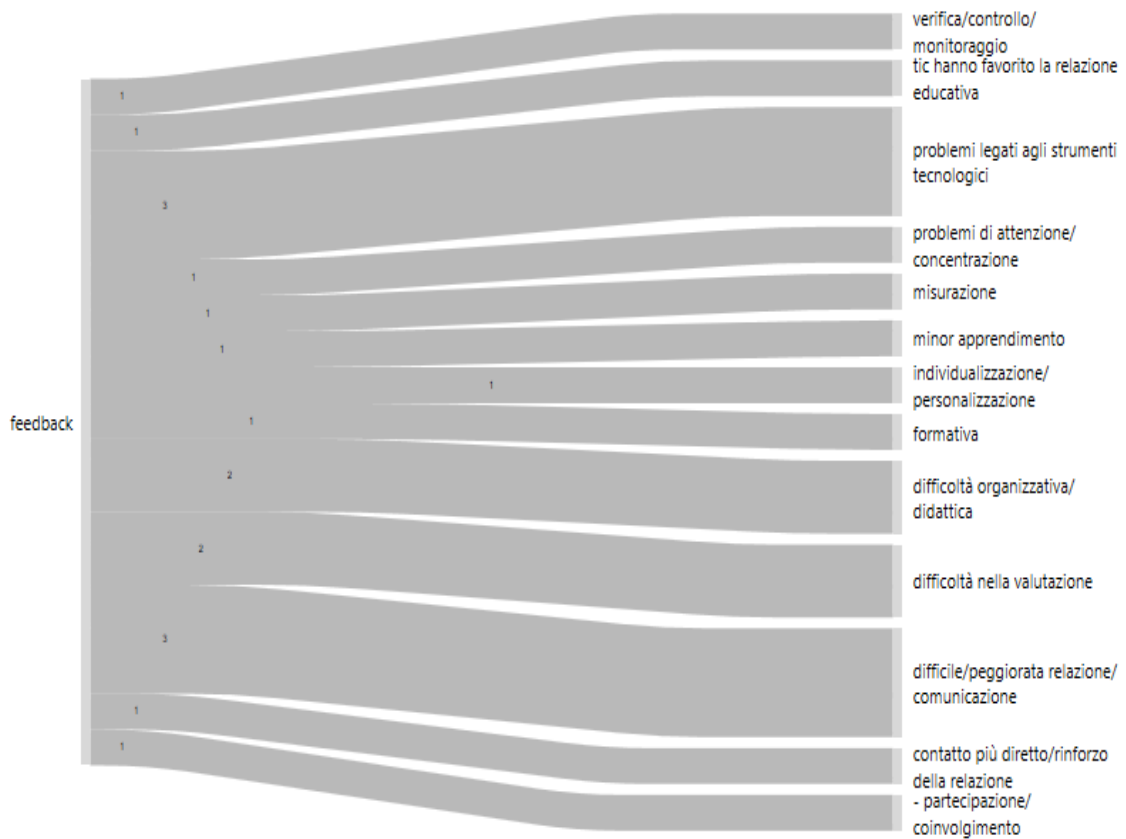


Figura 6.46 – Co-occorrenze codice Feedback

Per il resto, vengono maggiormente posti in evidenza gli aspetti di criticità, rilevati nella difficoltà di feedback efficaci ed utili all'apprendimento in quanto non immediati e difficili da fornire ed ottenere.

La Figura N° 6.46 evidenzia le parole più usate nelle risposte così codificate.



Figura 6.46 - Co-occorrenze codice Feedback

Tra le parole più usate nelle risposte così codificate troviamo mancanza, difficoltà, connessione, impossibilità, isolamento, attenzione difficile, immediato, continuo (Fig. N° 6.47).

Ritengo di particolare interesse la seguente risposta: *“La DAD come sostituzione della lezione a scuola per un lungo periodo ha influenzato negativamente: manca lo scambio reciproco tipico della vita di classe, le esercitazioni risultano meno efficaci e collegate alla possibilità dei bambini di essere supportati dalle famiglie. La DDI come strumento per l'ampliamento dell'offerta formativa è per me un valore aggiunto che utilizzo quotidianamente:*

- *possibilità di utilizzo della classroom anche per la primaria;*
- *predisposizione degli ambienti scolastici con connessione internet e strumentazione digitale per tutti i docenti*
- *possibilità di inviare più facilmente a casa le attività svolte in classe*
- *maggior utilizzo di artefatti multimediali realizzati collettivamente con la classe”.*

Essa permette di mettere in luce la differenza tra DaD e DDI che risiede nel fatto che la didattica a distanza si svolge esclusivamente online, mentre la didattica digitale integrata include attività e laboratori che si possono svolgere in presenza e a distanza sia in modalità sincrona che asincrona, essa quindi permette di sfruttare ed integrare anche gli aspetti di asincronia che la DaD con l'uso delle TIC ha permesso di sperimentare.

7. Discussione e Conclusioni

7.1. DISCUSSIONE

Come è stato trattato nei primi capitoli, nella formazione online e nei nuovi approcci alla valutazione, si attribuisce agli alunni un ruolo centrale e attivo nel percorso di apprendimento che i docenti, in veste di facilitatori, progettano e realizzano. Obiettivo è sviluppare nei discenti competenze di varia natura, spendibili in tutti i contesti della vita che li rendano cittadini attivi e partecipi alla vita nella società che si configura come globalizzata e iperconnessa.

Ai cittadini è richiesto il possesso di molte competenze per adeguarsi ed adattarsi ai cambiamenti ed al serrato ritmo con i quali avvengono, essi si configurano come *lifelong learners*, dotati di senso critico, capaci di attuare processi di valutazione ed auto valutazione per attuare scelte e definire i propri percorsi, di studio e di vita.

I quesiti che hanno mosso il campionamento teorico, sorgono dalla letteratura che ha messo in evidenza quanto importante sia l'ambiente di apprendimento, per la costruzione ed il consolidamento delle relazioni tra gli alunni e tra essi e gli insegnanti. L'ambiente di apprendimento, sia esso in presenza o virtuale, deve possedere delle precise caratteristiche per dimostrarsi favorevole allo sviluppo di percorsi di apprendimento significativi, ad esempio deve essere percepito come sicuro, in esso ogni alunno si dovrebbe sentire supportato, non giudicato, libero e desideroso di esprimersi e manifestare le sue potenzialità e difficoltà, in cui la relazione educativa che trasmette accoglienza e ascolto interessato, favorisca l'instaurarsi della necessaria fiducia, affinché il contesto di apprendimento sia maggiormente efficace.

La pratica della valutazione, in realtà ne è ad essa propedeutica, l'atto valutativo infatti, se sollevato dall'aspetto giudicante, è in realtà un modo per dare valore, si realizza all'interno di un rapporto bidirezionale tra più soggetti in cui valutare non è solo un modo per promuovere o bocciare, per dare l'ultimo veto su prodotti o performance dei discenti.

Molte delle risposte al questionario SIRD hanno evidenziato, durante la DAD, la mancanza della relazione educativa o il suo scarso valore, la stessa relazione è stata associata ad una dimensione fisica e corporale, in cui il fatto di non essere presenti fisicamente nello stesso ambiente, ha di fatto annullato la percezione della relazione educativa per molti insegnanti.

Ma la relazione è venuta effettivamente meno, oppure è solo stata differente da quella conosciuta e considerata ottimale? Mi chiedo se le potenzialità della relazione educativa in ambiente virtuale siano state comprese e sfruttate.

Una valutazione nuova, in chiave formativa e sostenibile, si avvale di metodi e strumenti nuovi, avviene in contesti non tradizionali, essa è parte integrante del percorso di insegnamento/apprendimento, per questo si verifica in tutto il suo svolgersi, per questo motivo, diviene importante predisporre l'ambiente in cui si realizza l'apprendimento, implementando le potenzialità delle relazioni che avvengono al suo interno perché siano capaci di veicolare condivisione, confronto, co-costruzione per la valutazione tra pari e l'autovalutazione.

Mettendo in relazione quanto emerso dall'analisi delle risposte al questionario somministrato da SIRD e dal questionario di campionamento si può concludere che gli aspetti messi in evidenza, sono molto simili sia rispetto ai punti di forza e di debolezza del periodo di DaD che in merito alle difficoltà incontrate dai ragazzi. Nonostante i due questionari siano stati somministrati a distanza di circa un anno e mezzo di distanza, si sono ripresentati gli stessi problemi e le stesse resistenze e nonostante siano stati riconosciuti alcuni punti di forza, pare non esserci stato un loro sistematico ed effettivo inserimento nella didattica e nella pratica, nel caso in cui ciò sia avvenuto, è frutto di interventi di singoli docenti.

Il primo anno scolastico letteralmente interrotto dal Covid-19 è stato il 2019/2020 ed ha rappresentato un momento di rottura improvvisa con ogni forma di continuità e pratica conosciuta in precedenza. La risposta agli eventi è stata attuare quanto era possibile con le conoscenze, competenze e risorse materiali che si avevano.

Il secondo anno scolastico 2020/2021 ha visto un andamento a singhiozzo, con momenti in presenza e altri a distanza, grandi le incertezze e i continui cambiamenti legislativi che la scuola ha dovuto fronteggiare e nonostante la prima emergenza fosse passata e potessero essere introdotte ed approfondite le pratiche che erano state abbozzate nell'emergenza precedente, è stato così solo in parte.

Il terzo anno, quello attuale, ha avuto un andamento più sereno nei suoi primi mesi, proprio in questo momento si collocano le risposte dei docenti al questionario di campionamento teorico. In esse credo sia interessante estrapolare quegli aspetti che mettono in risalto implementazioni, migliorie e risorse che tale percorso ha inevitabilmente portato.

Le prime conclusioni nascono dai riscontri emersi dai due questionari, in cui similmente si evince come per la maggior parte degli insegnanti, la comunicazione e la relazione educativa si sia impoverita, perdendo l'aspetto empatico, probabilmente anche a causa della mancanza di contatto diretto e fisico proprio delle lezioni in presenza che molti docenti chiamano in causa. Moltissime risposte precisano che la didattica a distanza ha esclusivamente permesso il solo mantenimento del contatto, una minor parte ne riconosce anche potenzialità di continuità didattica in quanto ha comunque consentito di svolgere le lezioni. Per gli alunni in condizione di fragilità, hanno determinato un impedimento alla inclusione.

Una minoranza di essi, al contrario ritiene che sia stato possibile un contatto più diretto con il conseguente rinforzo della relazione educativa, imputabile per lo più alla caratteristica di asincronia che le tecnologie offrono (possibilità di utilizzo di messaggi anche in tempi estranei alle lezioni, possibilità di caricare e condividere materiali e spiegazioni aggiuntive di possibile fruizione autonoma ed illimitata per tutti gli alunni).

Le TIC secondo una ampia porzione di professori hanno offerto una possibilità per favorire la relazione e la comunicazione con i discenti, ma molti precisano che la situazione non dava alternative (altrimenti non ci sarebbe stato nessun contatto di nessun tipo).

Il principale limite della didattica a distanza è stato individuato nella disponibilità di mezzi adeguati (numero e funzionalità), questo ha influito sulla possibilità da parte dei ragazzi di partecipare o meno e di poterlo fare in modo efficace e sereno. Tali problemi sono stati vincolanti per la maggior parte degli aspetti considerati, hanno influito sulla relazione educativa, sulla possibilità di inclusione e sulla valutazione.

Interessante è il riconoscimento di come ci sia stata una spinta verso l'implementazione dei metodi e degli strumenti didattici, inizialmente improvvisati e imposti, in seguito, da una piccola fetta di rispondenti riconosciuta come utile anche nella didattica in presenza, viene infatti dato molto risalto alla possibilità di impiego delle funzionalità asincrone costituite dalle piattaforme, dalle e-mail, dai contatti più frequenti ed estesi, possibili in modo personalizzato e al bisogno, sia a sostegno dello svolgimento dei compiti, che a supporto delle spiegazioni e dei dubbi dei ragazzi. Potenzialità ritenute molto utili per favorire l'inclusione di soggetti fragili.

Molti sono i riferimenti all'incremento delle competenze non solo digitali, informatiche, tecniche e tecnologiche ma anche trasversali che vengono percepiti come aspetti di positività legati alla didattica a distanza e agli adeguamenti che ha richiesto.

Certamente all'inizio la poca preparazione e i tempi perentori ed emergenziali, non hanno dato la possibilità di attivare proposte strutturate, facendo emergere difficoltà organizzative e didattiche richiedendo adattamenti dell'offerta formativa in termini di modalità, tempi, strumenti e materiali. Il nuovo ambiente di apprendimento digitale ha messo in luce gli atteggiamenti e le disposizioni che gli alunni possedevano in precedenza, molti sono gli insegnanti che affermano come alunni già partecipi e motivati nella didattica in presenza abbiano confermato tali disposizioni, al contrario ha allontanato chi tra essi era più incline alla dispersione. Di notevole importanza sottolineare un aspetto di positività emerso riguardo il fatto di come tale ambiente di apprendimento abbia influito su ragazzi solitamente introversi, timidi e meno disposti ad esporsi in classe, sia stato da loro percepito come più sicuro e gli abbia consentito di essere più

partecipativi e attivi. In tal senso le TIC sono state indicate come strumento dalle potenzialità ambivalenti, sia di supporto alla relazione educativa, che di ostacolo, per i rispondenti a fare tale differenza (escludendo i problemi dovuti agli strumenti tecnologici) spesso sono proprio le disposizioni degli alunni. In ogni caso pare che le difficoltà attentive siano aumentate, come pure la capacità di restare concentrati, a volte le lezioni sono state piatte e in alcuni insegnanti si è creato un senso di frustrazione e impotenza legato alla sensazione di non riuscire a raggiungere e coinvolgere i loro ragazzi nel modo migliore. Forse non è stato possibile per tutti cercare di favorire l'interesse e la motivazione rendendo le lezioni interessanti, divertenti e puntando sulla possibilità di coinvolgerli gli alunni grazie al carattere di invito del digitale. I vissuti espressi dai docenti fanno emergere la loro consapevolezza ed il loro impegno in tal senso, certamente i più si sono mossi in un terreno sconosciuto, privo di riferimenti, tracciando una nuova rotta.

Analizzando in modo approfondito la pratica valutativa, in particolar modo grazie alle risposte al questionario di campionamento teorico, sono giunta alla conclusione che se pure la valutazione è parte integrante della missione dei docenti, alcuni di essi hanno espresso che rappresenta la parte meno gradita e che li mette maggiormente in difficoltà, la situazione di emergenza ha forse in parte acuito tali sensazioni e le resistenze dei docenti verso l'uso di strumenti valutativi digitali restano importanti, alcuni hanno affermato che non hanno trovato strumenti adatti, limitandosi a non fare variazioni significative un paio di essi le hanno addirittura sospese.

La pratica valutativa è certamente stata resa più difficile, percepita come meno oggettiva ed essendo venuta meno la possibilità di averne il controllo diretto, l'ha messa in crisi. Alla luce della fondamentale importanza che essa riveste nel percorso di apprendimento, giungo alla conclusione che laddove sia stata messa in secondo piano, sospesa o sminuita, possano essersi incentivati negli alunni sentimenti di demotivazione e disorientamento (mancando loro i riferimenti e rimandi). Inoltre trovo discordanza tra i sentimenti negativi che gli insegnanti hanno espresso verso la valutazione ed il fatto che comunque molti abbiano indicato di averla resa maggiormente formativa, affermazione che trova riscontro nelle

indicazioni fornite dai docenti che affermano di aver dato maggiore peso al percorso svolto dai ragazzi, alla loro puntualità nelle consegne, al loro impegno, ai lavori svolti, agli apprendimenti informali e alle valutazioni in itinere. (paradossalmente però sembra quasi che questi aspetti siano stati messi in luce in chiave negativa). Abbiamo visto in precedenza come in effetti tali aspetti siano effettivamente indice di una valutazione formativa, quindi mi chiedo quale sia il motivo per il quale nonostante ci sia riconoscimento verso la valutazione formativa, le sue applicazioni non siano state valutate nel modo positivo che meritano. Posso supporre che questo possa essere imputabile alla tradizione valutativa nella scuola che vede in ogni caso affermarsi nella didattica in presenza il suo essere prevalentemente di stampo sommativo, avere la possibilità di impostare momenti strutturati di controllo in presenza quali indice di misurazione a termine del percorso, continua nell'immaginario dei docenti a restare la guida del loro operato. Con buona probabilità, essersi trovati nell'impossibilità di proseguire in tal senso, essersi sentiti obbligati a cambiare velocemente tale pratica, non gli ha permesso di rendersi effettivamente conto del valore positivo di tale mutamento, che non essendo stato pensato, scelto, voluto ed appositamente pianificato, non ha lasciato modo di comprenderne a pieno il valore e le potenzialità future.

A tal proposito, si legge:

“Nella scuola a distanza non è possibile dare i voti come in presenza, ma non si può certo non valutare, perché gli allievi e le famiglie se lo aspettano e perché le attività didattiche richiedono un feedback. Ogni attività è fatta di più parti, produzioni testuali, artefatti o esercizi che la piattaforma consente di correggere. E poi si tiene conto della partecipazione, della puntualità, dei contributi che gli allievi danno alla soluzione di problemi tecnologici. Tutto questo può corrispondere a un voto, che è appunto comprensivo di più parti” (SIREM, 2020, pg.16).

Approfondendo i metodi e gli strumenti utilizzati, abbiamo visto come la pratica valutativa non si sia arricchita molto dell'uso di strumenti di valutazione digitali, se non in merito a uso di test e quiz online, affiancati da interrogazioni orali in

videoconferenza. La didattica al contrario ha beneficiato della classe rovesciata, ma non sono state molto sfruttate le pratiche laboratoriali online e le potenzialità collaborative offerte dall'ambiente di apprendimento virtuale. Peer review, feedback tra pari e costruzione collaborativa metodi utili a dare agli studenti un ruolo attivo e centrale nel processo di apprendimento, come vorrebbe l'approccio formativo, hanno visto una notevole diminuzione di utilizzo durante il lockdown e si conferma essere preferita l'attribuzione di feedback agli alunni da parte dei docenti, che restano comunque i detentori del potere sulla formazione di giudizi e voti, questo trova conferma nella loro opinione che l'importanza della sola conoscenza dei criteri di valutazione sia maggiormente condivisa rispetto alla fattiva co-costruzione collaborativa di tali criteri.

La carente formazione specifica rispetto all'uso delle TIC e soprattutto della sua messa in pratica (carenze imputabili più a scelte organizzative e didattiche scolastiche rivedibili) ha certamente determinato incertezze e mancanze di riferimenti nei docenti che nella difficoltà non hanno potuto far ricorso alla loro esperienza e competenza in merito. Credo questo sia il limite che non gli ha permesso di sfruttare le tecnologie nella formazione a distanza, dando conferma di essere spesso scivolati nel rischio di trasporre la didattica in presenza attraverso le tecnologie, con lezioni frontali, poco coinvolgimento dei ragazzi, pochi spazi a loro disposizione per la collaborazione reciproca.

Mi preme comunque mettere in luce come una minoranza di docenti siano stati capaci di integrare la pratica valutativa con strumenti e approcci che ne definiscono innovazioni compatibili con una valutazione sostenibile, volta a promuovere nei ragazzi la consapevolezza rispetto al percorso di apprendimento, con pratiche orientate all'acquisizione di competenze auto-valutative, attraverso strumenti quali check list, condivisione e in rari casi co-costruzione dei criteri adottati per valutare, impegnandoli in compiti di realtà.

Questa dovrebbe essere la strada da percorrere negli anni a venire, a maggior ragione mettendo a frutto e facendo tesoro di quanto imparato e testato durante la DaD.

Tanti sono ancora i passi avanti che il mondo della scuola deve fare per adattare ed allineare la propria missione alle richieste dell'attuale società nella quale i futuri cittadini di domani devono possedere un variegato bagaglio di esperienze e competenze trasversali, comunicative e collaborative, digitali.

Proprio gli alunni che sono a tutti gli effetti nativi digitali, che utilizzano le tecnologie con naturalezza e curiosità, che non si spaventano nel trovarsi di fronte a novità rappresentate dal dover imparare e usare strumenti tecniche e tecnologie sconosciute, potrebbero essere veloci e ricettivi nel percorrere il percorso di formazione tracciato.

Nelle libere considerazioni di alcuni docenti, sono emerse opinioni contrarie, che mettono in luce il fatto che i ragazzi non siano abili utilizzatori degli strumenti tecnologici propri degli ambienti scolastici, sono però convinta che, seppur vero come da loro precisato che siano autonomi solo nell'uso delle tecnologie a fini ludici e comunicativi, sono altrettanto certa che se educati al loro uso a fini didattici, in brevissimo tempo si mostrerebbero capaci di padroneggiarle con abilità.

Mi chiedo quindi quanto si debba ancora innovare la didattica perché possa essere capace di questo. Certamente uno scossone è stato dato grazie all'esperienza vissuta, che per quanto poco compresa, poco accettata, ancora poco chiara, ha comunque avuto degli effetti che alla lunga potranno essere misurati come impatti. Il grande gap occorso negli ultimi anni grazie al continuo e velocissimo evolvere delle tecnologie e del digitale, ha ampliato la forbice tra il livello e la padronanza con cui i giovani di oggi usano le tecnologie e come al contrario le usa con maggiore impaccio e insicurezza chi non è nativo digitale, i primi maggiormente portati a viverle, i secondi più portati a subirle.

Atteggiamenti di rifiuto, di opposizione e di resistenza al cambiamento sono certamente giustificati ed hanno contraddistinto i momenti iniziali che hanno, non solo preso in contropiede tutti quanti, mettendoci nella condizione di totale e assoluta incertezza, ma ci hanno spaventato, toccandoci anche sul piano personale e familiare. Si tratta di un'esperienza che non trova precedenti sul piano sociale, economico e culturale, che ha suscitato commenti e sentimenti di

ogni tipo, che per quanto non voluta, ha inevitabilmente cambiato un po' tutti e tutto, tanto che ancora oggi, a distanza di due anni, ancora ci vengono richiesti adattamenti.

In ogni caso, mi sembra di fondamentale importanza evidenziare il dato a mio avviso più importante, che consiste nel lento processo di cambiamento che si è avviato e che, seppur, come indicato ha portato in lockdown a diminuire l'uso di molti metodi e strumenti didattici e valutativi, ha comunque portato oggi ad avere livelli di accordo e di utilizzo in ogni modo maggiori rispetto a prima dell'emergenza. Metodi didattici quali cooperative learning, flipped classroom, laboratori e comunità di pratica, strumenti per la pratica didattica quali mappe cognitive, infografiche, quiz e strumenti per la pratica valutativa indicati in rubriche di valutazione, Exemplar, feedback tra pari, autovalutazione degli alunni, costruzione collaborativa dei criteri, peer review, conoscenza criteri, feedback dato dai docenti, anche se con valori diversi, paragonati con il periodo precedente al lockdown hanno comunque tutti avuto un incremento nel periodo che ne è seguito di rientro in presenza, a dimostrazione che oggi sono più conosciuti e integrati nella pratica educativa e formativa della scuola.

Presumibilmente il calo nel loro uso che si è verificato nel pieno del lockdown, è a mio avviso imputabile alla situazione di estrema difficoltà che ha richiesto di concentrare le energie in aspetti più legati alla relazione educativa e all'organizzazione pratica, credo inoltre sia da notare come situazione di ulteriore difficoltà imputabile ai regolamenti interni di alcuni istituti, che vietavano l'utilizzo di alcune applicazioni e strumenti anche per usi a fini didattici (ad esempio i cellulari, gli strumenti di instant messaging).

Alle TIC viene riconosciuta la possibilità di incidere positivamente sulle competenze trasversali, ma da sole non possono essere utili in tal senso, devono sempre appartenere ad un preciso disegno didattico e soprattutto possono essere proprio il punto di forza che deve essere conosciuto e sapientemente dosato. Con buona probabilità, possiamo ipotizzare che la scarsa dimestichezza dei docenti con le stesse, ha influito sul mancato riconoscimento delle loro potenzialità a fini didattici, sono quindi state usate più come mezzo per

compensare le mancanze (e in tal senso si sono rivelate non molto adeguate a rattoppare i buchi) che come strumenti utili a costruire i ponti per congiungere le tante isole che si sono venute a creare.

7.2. ALTRE RICERCHE NEL PANORAMA NAZIONALE

Integrando i dati ottenuti dall'analisi delle risposte al questionario SIRD relativa alla scuola secondaria di primo grado, con quelli relativi alla secondaria di secondo grado svolta dalla collega con cui ho avviato la fase di triangolazione per l'analisi iniziale, aggiungo che nelle scuole superiori della Regione Veneto lavori di gruppo, autovalutazione degli alunni e rubriche di valutazione sono stati i più usati, contrariamente a quanto successo a livello nazionale per lo stesso ordine scolastico e anche rispetto a quanto successo nella scuola media veneta.

Le maggiori difficoltà, anche in questo ordine scolastico, sono risultate essere legate a strumenti tecnologici e mancanza di connessione, i punti di forza evidenziati sono costituiti dall'aumento del livello di responsabilizzazione, della conoscenza tecnologica e da fattori di tipo organizzativo (meno spostamenti, orari flessibili, velocità nella somministrazione e correzione delle verifiche con possibili feedback immediati). Sono emersi impossibilità di svolgere attività pratiche, limiti nella relazione a distanza considerata utile per mantenere il contatto in assenza di alternative, difficoltà di valutazione (se gli alunni seguono e comprendono, il livello degli apprendimenti).

Estendendo il confronto ai dati raccolti e divulgati da alcune ricerche nazionali, possiamo trovare ampia conferma di buona parte le considerazioni finora condivise, infatti la didattica a cui si è dato corso, ha evidenziato il divario tecnologico tra gli alunni, nativi digitali e i docenti, definiti immigrati digitali (Prensky, 2001).

Nell'articolo pubblicato da Lifelong Lifewide Learning³⁴ si legge come *“lo spirito di adattamento dimostrato dagli insegnanti, è dovuto più alla buona volontà e*

³⁴ Ricerca svolta dall'Università di Perugia su docenti, genitori e studenti di ogni ordine scolastico delle Regioni Toscana e Umbria

all'impegno sprigionato dalla passione per il proprio lavoro che da una vera e propria ridefinizione delle proprie competenze o da una competenza didattico-tecnologica pregressa" è per questo che si sono dimostrati capaci di far fronte alla situazione inattesa della DaD che ha profondamente stravolto il modo di fare lezione e di mantenere il rapporto con gli alunni (2020, pg.40).

Anche l'articolo di Censis puntualizza che *"in primo luogo, nonostante la proliferazione di progetti, iniziative, iniezioni di tecnologie, formazione dei docenti e sperimentazioni di nuovi modelli scolastici e metodologie didattiche innovative, si è proceduto in ordine sparso, senza riuscire a fare sistema e la scuola di fronte all'emergenza si è scoperta culturalmente non attrezzata per la didattica a distanza"* (Censis, 2020, pg. 17).

Dalle ricerche promosse dall'Università di Perugia si legge che

"la scuola deve proporsi di diventare un luogo cognitivamente motivante, relazionalmente accogliente e valorizzante, deve mettere al centro i bambini, i ragazzi e i loro bisogni (Batini e Scierri, 2019), fornendo un clima positivo che permetta loro di crescere in un ambiente sereno, dove le relazioni siano proponente e stimolanti (Batini et al., 2019); proponendo una didattica attiva che miri a stimolare motivazione e senso di autoefficacia, sviluppare competenze, abilità e strategie di studio (Scierri et al., 2018). In questo senso, e solo in questo senso, la pandemia ha avuto persino un ruolo positivo nel presentarci in modo molto netto e molto chiaro le disuguaglianze di opportunità reali presenti nel nostro sistema di istruzione" (Lifelong Lifewide Learning, 2020, pg.41).

Un'indagine promossa da Censis sul 35% dei dirigenti scolastici intervistati nel mese di aprile 2020, ha rivelato l'arretratezza della penisola, per l'84% si è reso necessario fornire tecnologie agli studenti, il 61% dei dirigenti rileva scarsa preparazione tecnologica ed una *"disomogeneità tra territorio e territorio, ma soprattutto 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"* (Censis, 2020).

I dati resi noti da Istat (2020) relativi al periodo 2018-2019, confermano che le famiglie risentono della limitata disponibilità di strumenti tecnologici, il 33,8% delle famiglie non possiedono computer o tablet, il 47,2% ne ha uno, solo il 18,6% ne ha due o più. Anche la connessione mostra criticità, il 4% dei ragazzi in età tra i 6 e i 17 anni non ha accesso a internet, a questo vanno aggiunti i problemi di connessione alla linea.

I dati relativi al 2019, evidenziano che solo il 30,2 % dei ragazzi tra i 14 e i 17 anni ha elevate competenze digitali, il 60% ne possiede bassi livelli e il 3 % degli studenti non ne possiede. Molti studenti necessitano dell'aiuto di un familiare e gli ambienti domestici, possono essere di ostacolo alla DaD in quanto sovraffollati e mancanti di spazi in cui seguire le lezioni e dedicarsi allo studio dai dati del 2018, si tratta del 41,9% dei minorenni. (Censis, 2020)

Opinione dei dirigenti scolastici intervistati circa i principali rischi sottesi all'attuazione del Pnsd, a.s. 2015-2016 (val. %)

	Totale	Nord-Ovest	Nord-Est	Centro	Mezzogiorno
Formazione del personale insufficiente e/o inadeguata	77,2	78,7	79,4	80,3	74,0
Mancanza di un modello pedagogico sottostante (con il rischio che si usino le tecnologie con un approccio tradizionale)	70,9	73,9	74,8	70,7	67,4
Accentuazione delle disparità tra scuole "forti", con esperienze pregresse, buona dotazione tecnologica e docenti formati all'uso delle nuove tecnologie e le scuole che si affacciano ora al mondo digitale	47,6	43,6	44,0	50,5	50,5
Ostilità culturali	37,9	38,1	34,9	33,7	41,2
Scelte tecnologiche non adatte alle esigenze didattiche ed amministrative	36,3	38,1	40,8	33,7	34,1
Carenze organizzative	32,0	34,7	28,9	33,7	30,9

Tabella 7.1 – Rischi evidenziati dai dirigenti nella ricerca di Censis

In figura N° 7.1 si ripropone la tabella che riassume i rischi evidenziati dai dirigenti scolastici. L'insufficiente o inadeguata formazione del personale è indicata come rischio maggiore, a seguire la mancanza di modelli pedagogici di riferimento.

Nella Figura n° 7.2 sono elencate le idee progettuali in uso nelle scuole aderenti al progetto "Avanguardie innovative", tra queste, le più adottate sono la Flipped Classroom, il Debate e Spazio flessibile (Aule 3.0).

La quasi totalità dei dirigenti intervistati ritiene che siano da valorizzare impegno, maturità, competenze trasversali che gli alunni sviluppano, mentre una folta minoranza di essi ritiene che in DaD si possa effettuare una valutazione adeguata degli apprendimenti. Più della metà di essi è convinto che la scuola sia stata non attrezzata nel rispondere all'emergenze, nonostante in molte realtà si siano originate iniziative, progetti, azioni di formazione con l'uso di modelli scolastici sperimentali e metodologie didattiche innovative ma senza azioni di sistema e modelli condivisi e coordinati.

Tabella 7.1 – Tipologie di idee progettuali adottate e/o sperimentate nelle scuole aderenti a "Avanguardie innovative", dati al 19 maggio 2020 (v.a. e val. %)

	v.a.	% di scuole
Flipped Classroom (la classe capovolta)	622	54,6
Debate (argomentare e dibattere)	461	40,5
Aule laboratorio disciplinari	436	38,3
Spazio flessibile (Aula 3.0)	401	35,2
TEAL (tecnologie per l'apprendimento attivo)	285	25,0
Didattica per scenari	223	19,6
Integrazione Cdd/libri di testo	204	17,9
Spaced Learning (apprendimento intervallato)	183	16,1
Uso flessibile del tempo	180	15,8
Dentro fuori la scuola - Service Learning	102	9,0
Oltre le discipline	98	8,6
Apprendimento differenziato	70	6,1
Apprendimento autonomo e tutoring	64	5,6
Mltv - Making Learning and Thinking Visible	39	3,4
Dialogo Euristico	21	1,8
Anp - Sperimentale	1	0,1

Il totale della % di scuole adottanti è superiore a 100, perché ogni scuola può sperimentare più idee progettuali.
Fonte: elaborazione Censis su dati Indire

Tabella 7.2 – Idee progettuali sperimentate nelle scuole aderente il progetto "Avanguardie innovative"³⁵ su dati forniti da Censis 2016

INDIRE³⁶ a fine 2020 pubblica i risultati di un'indagine in cui le tre principali componenti didattiche più usate risultano essere: lezioni in videoconferenza, assegnazione di risorse per lo studio e gli esercizi, la valutazione operata dal docente (questo porta a mettere in luce il rischio di trasporre la didattica tradizionale in presenza nella didattica online).

³⁵ Avanguardie educative è un movimento sorto da un progetto di Indire per la sperimentazione di innovazioni didattiche, sorto nel 2014

³⁶ Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa

Altro aspetto di interesse è legato all'uso che gli insegnanti hanno fatto dei laboratori sia in modalità online che offline. Essi si dimostrano maggiormente propensi all'uso di ricerche online, project work, attività in differita (mail, forum, SN), costruzione di artefatti, videoconferenze e chat, attività laboratoriale/osservazione. Anche la pratica valutativa è maggiormente arricchita da pratiche di valutazione tra pari e autovalutazione.

Sono proprio questi docenti, anche se rappresentano una minoranza, ad aver accordato una percezione più positiva degli effetti della DaD, la cui qualità però viene definita ridotta negli aspetti indagati quali: apprendimento e attenzione, qualità di interazione e comunicazione, relazione educativa, capacità di cooperazione e collaborazione, motivazione coinvolgimento. Unica voce ad essere migliorata è l'acquisizione di autonomie e responsabilità. La qualità della didattica viene percepita come sostanzialmente invariata. Viene anche sottolineato che al crescere dell'età degli alunni, di fatto più autonomi, aumentano le possibilità di dare valore all'informalità dei contenuti, rappresentata da compiti di realtà.

In merito alle pratiche valutativa, almeno il 75% degli insegnanti intervistati nella ricerca presentata da Lifelong Lifewide Learning (2020) ha dichiarato di aver reso espliciti i criteri valutativi usati, esplicitandoli poi nel registro elettronico o con comunicazioni, dando anche opportune indicazioni per poter migliorare.

Da analisi più approfondite di tali dati, i ricercatori arrivano a concludere che i docenti che hanno sperimentato modalità di autovalutazione degli studenti e valutazione tra pari durante la didattica a distanza, restino maggiormente disposti ad usarle anche nel futuro.

Le prassi valutative improntate al controllo, tipiche della didattica in presenza, non hanno trovato efficacia nella DaD, ma la valutazione esperta resta comunque sempre la maggiormente impiegata.

I CANALI COMUNICATIVI USATI DURANTE LA DAD

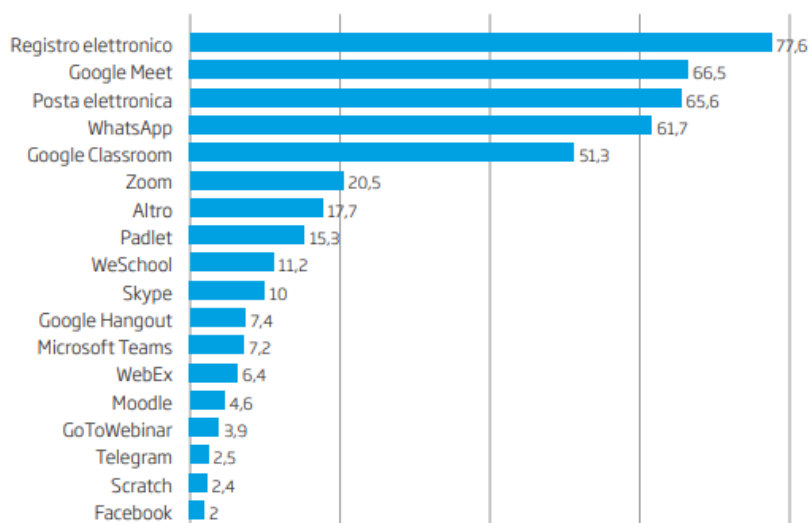


Figura 7.3 – distribuzione percentuale delle applicazioni tecnologiche utilizzate durante il lockdown

MODALITÀ DI VALUTAZIONE MESSE IN ATTO DURANTE L'EMERGENZA (MARZO-GIUGNO 2020)

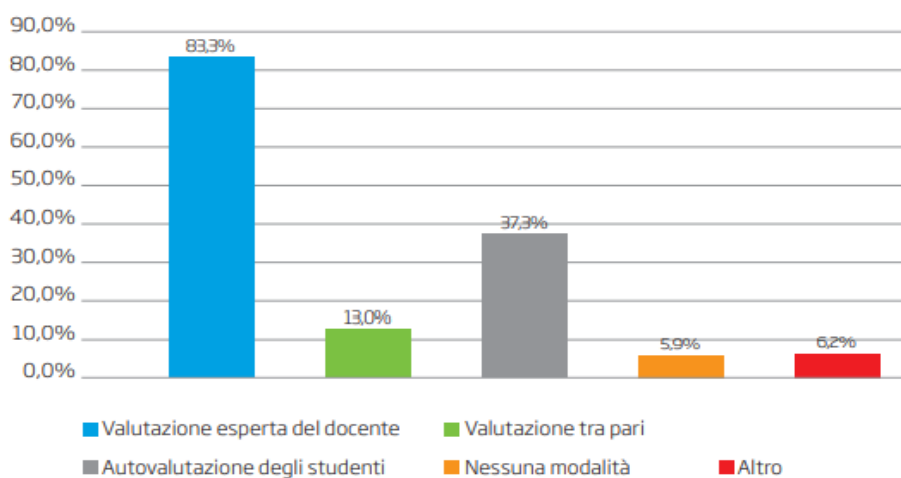


Figura 7.4 – percentuali relative alle modalità di valutazione attuate

Tra le righe del documento si legge però “dal punto di vista delle modalità di valutazione, sembra quindi che, ad una prima analisi e limitatamente ad alcuni casi, si pongano le basi per una maggior attenzione allo studente, e alla consapevolezza del proprio apprendimento, elemento che, soprattutto in DaD e DDI, assume un'importanza fondamentale” (INDIRE, 2020, pg. 42).

7.3. *LIMITI*

- Costituisce un importante limite il tempo di analisi e diffusione risultati che necessita la ricerca. Sarebbe più utile avere consapevolezza di quanto succede in tempo reale, purtroppo però le risposte delle ricerche non avvengono in tempi così veloci da essere utilizzabili come momenti di verifica in itinere che sarebbe utilissima per comprendere se quello che si sta facendo è effettivamente la cosa migliore per il raggiungimento dei risultati e per orientare o riorientare verso metodi e strumenti più opportuni.
- La mancanza di riferimenti a ricerche simili nel contesto straniero avrebbero ampliato il valore di questo elaborato ed esteso i risultati per renderli confrontabili in un panorama più ampio.
- Il campione, sezionatosi su base volontaria, non è rappresentativo della popolazione degli insegnanti, i risultati quindi sono da considerarsi relativi. Tale aspetto può essere considerato di secondaria importanza in quanto le risposte aperte hanno consentito di svolgere l'analisi qualitativa che è ha dato voce a vissuti e percezioni individuali.
- Il questionario divulgato per il campionamento teorico, non è stato sottoposto a processo di revisione degli esperti.
- Nella fase di analisi, si è notato che il significato di alcuni concetti richiamati in due domande del questionario di campionamento teorico non era stato ben specificato, sorge quindi il dubbio che possano essere stati fraintesi dai rispondenti, portando ad ottenere dati non del tutto attendibili rispetto a quanto si voleva indagare.

Si tratta delle domande N° 5, 6, 7 relative alle modalità didattiche in cui per i laboratori non è specificato se sono intesi svolti in presenza o virtuali e per le attività di cooperative learning di cui non è stata indicata la descrizione quale pratica strutturata specifica, per la quale è sorto il dubbio che i docenti abbiano attuando una traduzione più letterale interpretandola erroneamente.

7.4. PROSPETTIVE DI SVILUPPO

Nonostante tali limiti, ritengo che l'elaborato di tesi rappresenti un'indagine piuttosto articolata e varia, utile ad approfondire diversi aspetti che hanno caratterizzato l'esperienza di DaD e possa avere il merito di aver indagato i tre momenti temporali relativi a prima, durante e dopo il lockdown e la pandemia, fornendo interessanti spunti per ulteriori approfondimenti e ricerche.

Interessante sarebbe approfondire l'aspetto delle attività laboratoriali in contesti virtuali, in continuità con la ricerca di INDIRE sopra menzionata. Tale aspetto permetterebbe anche di compensare il limite dichiarato nel campionamento teorico.

Il questionario di campionamento teorico, potrebbe inoltre essere adattato e riproposto nel futuro per consentire di rilevare gli impatti che la DaD ha avuto nel mondo della scuola sia a livello organizzativo, che didattico, in continuità con quanto desunto dal presente report.

7.5. ALCUNE CONSIDERAZIONI PERSONALI

- Pandemia e lockdown, anche se a volte con aspetti del tutto tragici, hanno comunque necessariamente generato cambiamenti (senza la didattica a distanza ci sarebbe stato il nulla più totale), fondamentali da conoscere per costruire nuovi approcci didattici basati sulla possibilità di lavorare su quello che c'è e non su quello che manca.
- Il processo di apprendimento, per sua natura fluido e orientato al cambiamento costante, in questo caso non sia stato rivolto solo ai ragazzi fruitori dell'offerta formativa, ma a diversi livelli abbia coinvolto tutto il mondo della scuola, promuovendone un vaglio di pratiche, metodologie, strumenti.
- Sono proprio le situazioni paradigmatiche che fanno emergere oltre che le difficoltà, anche le potenzialità come strategie originali e creative il più delle volte inattese ed inaspettate.
- Nell'impossibilità di non reagire, sarebbe bene raccogliere, far circolare e condividere esperienze, strategie, vissuti, idee, limiti e difficoltà, questo

permetterebbe di costruire un bacino comune a cui attingere per tendere al miglioramento continuo e progressivo.

- Non sia saggio azzerare quanto vissuto in questi due anni, chiudendoli in una scatola da riporre in cantina, come se non ci fossero stati, con l'idea di tornare alla situazione precedente, che peraltro, non esiste più. Molto più saggio tenere tale scatola aperta ed estrarne di volta in volta, all'occorrenza quello che serve.

Se capito, il nuovo non farà paura e mettersi in discussione non sarà accompagnato dal timore di sbagliare ma verrà vissuto e ricercato come occasione di crescita, confronto, sulla base di una costruzione collaborativa tra scuola e società, docenti e studenti, alla ricerca di nuove forme attraverso le quali veicolare gli apprendimenti, imparando reciprocamente gli uni dagli altri, mettendo a disposizione i propri saperi e le proprie competenze.

Punto di forza si potrà dimostrare la spinta verso il nuovo che ha reso obbligatorio agli insegnanti di rimettersi in gioco, di riprogettare e modificare le modalità di erogazione dell'insegnamento, di valutazione, di collaborazione con i colleghi nell'esperienza della didattica a distanza.

Nello svolgere tale percorso essi si sono dimostrati coraggiosi e ci tengo a precisare che grazie alla collaborazione e alla disponibilità dimostrata dagli Istituti Comprensivi contattati, dai loro dirigenti e dai docenti che hanno accettato di dedicarmi non solo un po' del loro tempo, ma anche un po' di loro stessi, proprio a loro è rivolta una parte di questo elaborato di tesi, con la speranza che possa essere un supporto e un utile riferimento per la loro fondamentale presenza e il ruolo importantissimo che hanno nel guidare i nostri figli verso la vita adulta. Con dispiacere ho letto che alcuni docenti si sono sentiti criticati, sminuiti e non riconosciuti in diversi modi e a differenti livelli. Coloro che sono il cuore, l'anima e la mano pronta all'azione, elementi indispensabili e fondamentali per la scuola meriterebbero al contrario di essere valorizzati e messi nelle condizioni di dare il meglio di sé stessi, sul duplice piano professionale e personale. La situazione non ha consentito agli insegnanti di restare al centro del dibattito e forse anche loro sono stati in qualche modo vittima di un processo di valutazione che li ha promossi o bocciati.

La fluidità che caratterizza l'apprendimento dei ragazzi contraddistingue comunque anche il percorso di cambiamento attivato dalla scuola e dai docenti nella risposta a tale percorso, che altro non è che formazione, aggiornamento e crescita professionale e personale. Questo lavoro ed in modo particolare il questionario di campionamento teorico che ho pensato per recuperare i dati, è stato ideato per essere anche uno strumento di autoanalisi e autovalutazione ad uso dei docenti, perché possa favorire in loro un momento di riflessione e spunto di curiosità, perché anche agli insegnanti possa essere riassegnato il ruolo centrale che meritano, al di là delle tante considerazioni sulle TIC e sulla didattica, mi piacerebbe si comprendesse che al pari degli alunni, sono soggetti importanti in tutto questo percorso.

7.6. CONCLUSIONI

Proprio grazie all'introduzione delle nuove tecnologie è possibile far leva sulle potenzialità del Web per condividere informazioni, conoscenze, buone prassi attraverso la consultazione di materiali e partecipazione a comunità di pratica online. Tale compito è affidato agli insegnanti capaci di proporre attività di interazione sociale e accesso ai saperi, risoluzione di problemi, creazione di artefatti sia individualmente che in modo collaborativo tra discenti (Ellerani e Pavan, 2003).

“Ciò è possibile solo se i docenti sono disposti a: - entrare nella dimensione comunicativa propria delle nuove generazioni usando i loro stessi spazi virtuali; - indicare metodi di studio che facciano leva su quella stessa dimensione; - educare all'uso consapevole e intelligente delle potenzialità offerte dalle nuove tecnologie web e mobile che giornalmente i ragazzi hanno a disposizione; - educare alla cittadinanza digitale [...] per attrezzarsi a una missione educativa di questo genere, però, i docenti devono imboccare un percorso che prevede inizialmente alcuni passaggi obbligati, quali ad esempio: - entrare nella logica delle nuove dimensioni e prassi comunicative indotte dalle tecnologie di rete; - comprenderle a fondo praticandole; - farle proprie per lo sviluppo professionale, per poi essere in grado di educare gli studenti a usarle efficacemente e consapevolmente

nello studio e nei processi di apprendimento formali e informali” (Trentin, 2009. Pg. 62-63).

Sarebbe quindi utile, comprendere e sfruttare l'interconnessione tra scuola ed extra-scuola per poter approfondire le modalità con cui alunni e insegnanti usano i media e poterne sfruttare le peculiarità in percorsi di apprendimento (Roth e Erstad, 2013) attraverso l'introduzione e l'utilizzo di nuovi canali comunicativi conosciuti e famigliari ai discenti.

“Uno dei principali motivi d'insuccesso nel cercare di innovare i processi educativi attraverso l'uso delle nuove tecnologie è dovuto al perdurare dell'adozione di approcci pedagogici ormai desueti che si limitano a riprodurre prassi antiche benché con strumenti moderni” (Thorpe, 2012).

Si è in precedenza discusso di come il processo di formazione integrato dal digitale ha anche finalità educative grazie al ruolo del docente che accompagna i discenti nei processi riflessivi, in percorsi ricorsivi tra apprendimenti formali e informali, alternando momenti di contatto ad altri di distanziamento, con la consapevolezza che formare a distanza non significa erogare la stessa didattica con strumenti diversi ma richiede la necessaria riprogettazione di percorsi con modelli pedagogico-didattici che integrino le potenzialità offerte dal digitale, quali la capacità di ampliare risorse e strumenti, di mettere in relazione soggetti fisicamente lontani (remote learning), di essere bidirezionale, di arricchire la didattica in presenza con metodi tipici dell'e-learning, quali approcci Project-based, Problem-based, Flipped-classroom.

“Le TIC rispondono a modelli funzionali di tipo generale che prescindono dai sistemi educativi e quindi sono destinate a sicuri insuccessi tutte quelle iniziative che tendono a imporle senza preventive scelte pedagogiche e precise analisi delle esigenze didattiche che possono effettivamente richiedere l'introduzione. Il primo passo verso una reale innovazione didattica che faceva leva sulle potenzialità delle nuove tecnologie è il comprendere a fondo il perché e il come usarle” (Trentin, 2014, pg. 33).

Nell'integrare l'uso delle tecnologie nella prassi didattica, il docente deve mutare il proprio approccio all'insegnamento, spostandosi da un modello verticale di tipo trasmissivo del sapere a uno più orizzontale.

SIREM³⁷ nel 2020 pubblica il manifesto visibile in Figura N° 7.5 in cui sono proposti i sette punti che ritiene di maggiore interesse nella DaD: la possibilità di integrare tra loro percorsi di formazione in presenza e a distanza (fisico e digitale); riprogettare percorsi di apprendimento (con nuove competenze dei formatori e una didattica capace di sviluppare ricorsività tra teoria e pratica); ripensare i percorsi di apprendimento in modo che al loro interno il discente possa autoregolare il suo percorso ed essere attivamente coinvolto; ripensare la valutazione in chiave formativa e sostenibile; proporre un ruolo meno verticistico della figura del docente; adeguare le infrastrutture; guardare a futuro e innovazioni.



Figura 7.5 – “Il Manifesto delle didattica a distanza” (SIREM, 2020)

A qualche anno di distanza, la stessa società pubblica anche la mappa di Figura 7.6 che tocca quattro aree schematizzandone le relative caratteristiche: digitale come aggregatore (aspetti inclusivi e di integrazione del digitale, le nuove sfide

³⁷ SIREM – Società Italiana di Ricerca sull’Educazione Mediale

dell'apprendimento), il nuovo stile di insegnamento (nuove caratteristiche richieste al formatore), valutazione come apprendimento (ruolo fondamentale nel processo apprenditivo), nuove sfide dell'apprendimento (autoapprendimento, apprendimento continuo).

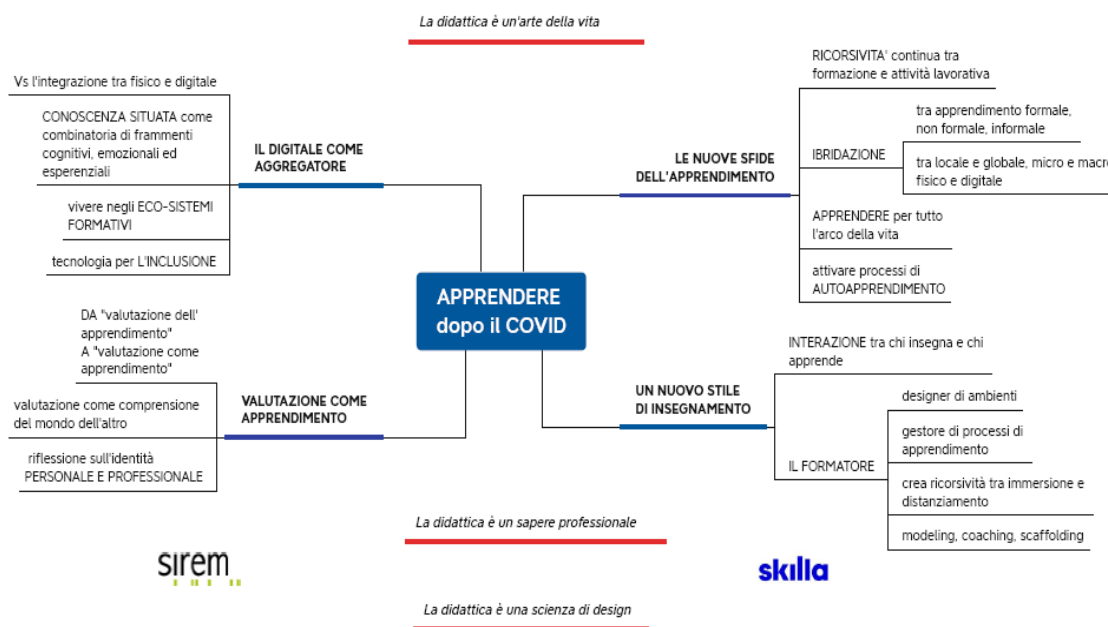


Figura 7.6 – mappa “Apprendere dopo il COVID” a cura di Alberto Fornasari (SIREM, 2022)

Abbiamo visto come per gli insegnanti la relazione educativa abbia in effetti subito variazioni, essa se non avviene in presenza non può essere sostituita in modo efficace dalla DaD ma l'ambiente di apprendimento telematico ponendosi in continuità con molti aspetti della vita di tutti noi (grazie alla continua connessione alla Rete), viene a configurarsi come uno spazio virtuale in cui operano la loro attività cognitiva diversi attori, secondo comportamenti e tempi di operatività concordati e ben definiti, tale interazione ride l'ambiente più o meno partecipato (Trincherò, 2014) e definisce le caratteristiche di quella che a tutti gli effetti è la relazione educativa che si mantiene e sviluppa al suo interno.

Secondo Trincherò (2014), l'online learning è caratterizzato dalle seguenti istanze valutative dell'apprendimento che dovrebbe tenere conto dell'apprendimento come processo: sociale, attivo e intenzionale, costruttivo, non lineare, autoriflessivo, situato, contiguo ad altri processi della vita quotidiana.

Egli propone di passare dal binomio valutazione-giudizio a quello più proficuo sul piano degli apprendimenti di valutazione-formazione (in questo senso si parla di valutazione proattiva, capace di stimolare i ragazzi a sviluppare nuovi saperi) percepita dall'alunno come momento di confronto.

Per essere usata con strategia, la valutazione si deve conoscere e comprendere, *“un buon processo di valutazione non si deve quindi fermare ad aspetti superficiali dell'apprendimento, ma deve essere in grado di indagare in profondità le acquisizioni dello studente; in altri termini, non deve limitarsi a rilevare gli esiti, ma deve cercare di mettere luce anche sulle cause che li determinano, dato che solo in questo modo sarà possibile definire interventi correttivi realmente efficaci, una buona valutazione è quindi una valutazione che non si limita a rilevare se e quanto la situazione osservata è difforme da quella stessa, ma soprattutto perché lo è. Per poter diagnosticare in tempo i problemi, è necessario fornire all'allievo la possibilità di verificare continuamente la bontà del proprio apprendimento”* (Trincherò, 2014, pg. 55-56)

Alla luce delle molte considerazioni che sono state proposte, possiamo affermare che il periodo vissuto ha incrinato alcune resistenze di stampo tradizionalista e anche se non è stato possibile farlo in modo graduale, consapevole e deciso, ha comunque avuto molti aspetti di positività dei quali non si può non tener conto.

Tra questi il più scontato e comunque maggiormente verificato è l'incremento di competenze tecnologiche e informatiche, ma di grande rilievo mi sembra anche l'aver permesso di mantenere la relazione educativa e portato avanti il percorso formativo anche se deviandolo dai suoi obiettivi didattici iniziali, inoltre è di notevole rilievo verificare come alcuni strumenti e metodi siano per alcuni diventati una prassi di arricchimento della didattica e dell'inclusività, oggi infatti sembra spesso normale attivare piattaforme, fornire materiali aggiuntivi, caricare registrazioni, accogliere la possibilità di far lezione anche a chi è lontano dalla classe, mantenere il dialogo con i propri studenti attraverso messaggi continui.

Aver fornito più mezzi e strumenti per fare didattica e opportunità maggiormente diversificate, ha consentito di andare incontro alle differenti caratteristiche dei

ragazzi, alcuni più a loro agio in presenza, altri a distanza. Partendo dal presupposto che la diversità non deve rappresentare un problema o un ostacolo, ma al contrario è indice di ricchezza e possibilità di crescita reciproca, l'esperienza attivata in didattica a distanza ha dato la possibilità di conoscere e sperimentare metodi e strumenti che oggi possono essere utili allo scopo di mettere gli alunni nelle migliori condizioni, avvalendosi maggiormente delle TIC, personalizzando i percorsi e pensando ad azioni che possano rendere accessibile e fruibile per tutti la stessa attività, intervenendo in fase di programmazione su variabili fondamentali quali: fornire alternative e molteplici mezzi per la rappresentazione, espressione e coinvolgimento degli alunni (come delineato dai principi dell'approccio psico-pedagogico Universal Design for Learning)³⁸.

La pratica valutativa ha subito variazioni che hanno portato moltissimi docenti ad abbracciare maggiormente pratiche di stampo formativo, questo mi sembra essere un passo innovativo piuttosto di rilievo che piano piano, probabilmente, porterà ad attuare sistematicamente pratiche di valutazione formativa permettendo al processo di valutazione di diventare parte costitutiva del percorso di apprendimento.

Nell'e-learning o apprendimento elettronico come definito da Trinchero (2014): *“insieme di strategie che consentono di definire percorsi di formazione assistita dalle TIC”* è possibile integrare tali tecnologie nel processo di valutazione in modo da favorire l'acquisizione di specifiche competenze, renderle utili per la maggiore inclusione, sfruttarne il carattere di invito per sostenere la motivazione, il coinvolgimento, dare mezzi per l'espressione e la rappresentazione. Mi sento di affermare che in molti casi questo è stato almeno iniziato grazie alla DaD e alla DDI, starà alle competenze ed alla motivazione di insegnanti e scuole, saperne ampliare, diversificare ed approfondire gli utilizzi, formulando consegne valutative efficaci e capaci di mettere in luce l'ampia rosa delle abilità dei discenti sfruttando il fatto che *“Internet consente di mettere in atto interventi di formazione a*

³⁸ UDL modello pedagogico che propone buone prassi per la progettazione di approcci educativi e formativi flessibili e inclusivi

distanza, ma anche, e soprattutto, interventi di formazione in cui la Rete supporta e integra a diversi livelli la formazione in presenza” (Trincherò, 2014, pg 11).

Dalle risposte ottenute, è chiaro che sono ancora una ridotta minoranza gli insegnanti che ad oggi sostengono di utilizzare le novità sperimentate in DaD a supporto del processo di formazione tradizionale, per lo più facendo prevalentemente ricorso alle caratteristiche e potenzialità di asincronia che le tecnologie consentono; ancora maggiori sono le resistenze all'uso delle tecnologie per la valutazione che diversi insegnanti verbalizzano di non voler adottare. Nonostante la loro esigua presenza, potranno comunque essere di supporto e positivo esempio anche ai colleghi più reticenti per una diffusione maggiore di tali innovazioni nelle pratiche didattiche.

Gli aspetti positivi che sono emersi dalle risposte fornite riguardano il riconoscimento del valore e delle potenzialità degli ambienti di apprendimento virtuali, che danno la possibilità di mantenere la relazione educativa e gli apprendimenti, all'interno dei quali si è riscoperta la possibilità di personalizzare i percorsi didattici e coinvolgere i ragazzi in un modo nuovo, facendoli divenire soggetti attivi e partecipativi, proponendo strumenti, compiti e attività varie originali e motivanti. Nonostante le difficoltà e le resistenze, la mancanza di alternative, ha indirizzato forzatamente verso una nuova direzione che ha fornito maggiori competenze informatiche e tecnologiche spingendo gli alunni verso processi di maggiore autonomia e responsabilizzazione nel contesto del loro percorso formativo, non più inteso solo rivolto ai contenuti disciplinari, ma esteso ai contesti informali che appartengono alla vita di tutti i giorni.

Trovo che ci sia poca consapevolezza da parte degli insegnanti in merito alle migliorie che hanno apportato alle pratiche valutative e alla didattica, soprattutto in riferimento a molte considerazioni che ho letto e che hanno definito pratiche in linea con approcci di valutazione formativa e a volte anche sostenibile, in cui essa è divenuta parte importante nell'intero percorso di apprendimento, usata per favorire consapevolezza, autovalutazione e responsabilizzazione dei discenti rispetto al loro percorso. Venendo di fatto a mancare la possibilità di avere controllo diretto sui ragazzi, per alcuni docenti è stato necessario modificare lo

svolgere della pratica valutativa in termini di modalità, tempi e obiettivi, tanto da lasciare l'impressione di averla alleggerita e resa meno importante ed efficace.

Le emozioni negative che si sono generate nei mesi così difficili (sia sotto il profilo professionale che personale) hanno forse condizionato in modo negativo la percezione di quanto messo in pratica, per questo credo che fare il punto della situazione, prendendo consapevolezza degli impatti generati da quanto vissuto, possa far maggiormente comprendere anche ai soggetti che ne sono stati protagonisti, la portata e l'importanza di aspetti che a mio avviso sono stati poco notati, al fine di renderli valutabili con più oggettività, facendo tesoro di quanto di positivo si è imparato.

Giunti al termine di questo lavoro mi piace mettere in luce le voci degli insegnanti con le risposte, a mio parere, di maggior rilievo:

- ✓ *“Nella mia personale esperienza sono contenta per aver acquisito nuove competenze seppur con mille difficoltà, con una mole di tempo difficile da gestire con una famiglia chiusa in casa, con connessioni non sempre immediate; nonostante questo è stata un'esperienza che mi ha insegnato molto e ha aperto anche prospettive nuove e modi di pensare diversi "da prima". Ha rivelato fragilità, di me e dei miei alunni, che non conoscevo e che probabilmente non avrei mai avuto la possibilità di scoprire se non in questo modo.”*
- ✓ *“Dal mio punto di vista, dato il momento di emergenza, sono convinta che la Dad sia stata un'opportunità per mettere a disposizione dei miei studenti la mia formazione personale, aiutandoli da subito a continuare la didattica. Sono convinta, inoltre, che un insegnante come lo studente debba essere valutato anche su questo aspetto, ossia deve essere una competenza del docente saper affrontare, con le nuove tecnologie ed una formazione adeguata, gli imprevisti. Gli studenti, eccetto uno, non hanno mai mollato e hanno presenziato a quasi tutte le lezioni on line e ai lavori presenti in Classroom. Un educatore/insegnante sa coinvolgere e motivare gli alunni soprattutto nei momenti di difficoltà e di incertezze, facendo emergere dal*

loro IO gli aspetti più nascosti, rendendoli consapevoli delle loro fragilità, che in questo momento sono divenute punti di forza!”

- ✓ *“Ho sempre usato le tecnologie, aumentandone la frequenza con la pandemia. Da sempre aiuta con le lingue, motiva, supporta lo sviluppo delle competenze, tuttavia il molto uso durante il lockdown e la meno presenza in classe non sostituisce l'importanza della relazione diretta, delle riflessioni costanti ad ogni lezione in classe come anche le battute, risate, sorrisi, rimproveri etc indispensabili per adolescenti e che vanno ad aiutare il processo equilibrato di apprendimento a tutto tondo che poi si deve riversare nella vita quotidiana e nello sviluppare autonomia generale ed equilibrato sociale, emotivo, psicologico. Quindi ci dovrebbe essere un giusto equilibrio nell'uso delle TIC.”*
- ✓ *“[L'uso delle TIC ha] Favorito, in ogni caso. Il lockdown è stato negativo per tutti, ma senza non avremmo mantenuto un rapporto. Dopo, l'uso della tecnologia è diventato fondamentale e ha cambiato per tutti il modo di fare scuola.”*
- ✓ *“Le tecnologie hanno generalmente favorito la relazione con i miei alunni in quanto hanno trasportato la pratica didattica in un ambito in cui i ragazzi si sentivano esperti come o più degli insegnanti, sostenendone motivazione, autoefficacia ed interesse”.*
- ✓ *“Durante la DAD [le TIC] hanno favorito contatti con singoli alunni per comunicazioni libere dal giudizio/commento dei compagni in classe. L'uso esclusivo di contatti online è stato molto faticoso per i docenti e ha richiesto tempi molto più lunghi di preparazione, somministrazione e revisione delle attività: a volte la risposta del docente con molte classi non poteva essere tempestiva per tutti gli alunni, cosa che alunni e famiglie non sempre hanno compreso. Le tecnologie in classe danno la possibilità agli alunni di sentirsi in qualche caso più veloci dei docenti, migliorando l'autostima anche di chi non sempre ha buone valutazioni nelle discipline: un esempio di collaborazione tra generazioni in vista di un obiettivo comune. L'uso di tecnologie viene apprezzato dagli alunni e favorisce la relazione nel riconoscimento della fatica del docente.”*

- ✓ *“Ha potenziato la fiducia reciproca: la dad si è spesso basata sul legame diretto e le individualità, con il loro bagaglio di fragilità, sono state messe a nudo”*
- ✓ *“Collaborazione continua e fattiva delle famiglie fra loro. Possibilità di assistere al lavoro della classe anche da parte delle famiglie, così più consapevoli del percorso compiuto e delle metodologie attuale”*
- ✓ *“Tutti gli studenti hanno sperimentato le TIC applicate alla didattica. Il patrimonio così costruito si conserverà anche dopo l'emergenza”.*
- ✓ *“Mi ha obbligato ad una formazione continua e concreta che poi ho utilizzato nelle classi. Ho abbandonato certi contenuti per altri più coinvolgenti”.*

Il cambiamento ha avuto inizio, tornare indietro è impossibile, quindi, avanti tutta! La strada sarà lunga e impervia, ricca di sorprese, a volte belle, a volte meno, ognuno la percorrerà a modo suo, con i suoi tempi e i suoi mezzi, ma ci tengo ad augurare a tutti un buon lavoro e tanta curiosità!

8. Bibliografia esti internet consultati

8.1. BIBLIOGRAFIA

- Andreoli, V. (2008). La vita digitale. Milano: BUR Rizzoli
- Baldacci, M. (2010). Curricolo e competenze. Brescia: Mondadori
- Bezzi, C., (2007). Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici. Milano: Franco Angeli
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivianet, G. (2017). Le tecnologie educative. Roma: Carocci Editore
- Bloom, B. S. (2006). Caratteristiche umane e apprendimento scolastico. Roma: Armando Editore.
- Buber, M. (2017). Il principio dialogico e altri saggi. Milano: San Paolo Edizioni.
- Ciuffoletti, Z., Tabasso, T. (2007). Breve storia della comunicazione. Roma: Carocci Editore
- Faure, J.P., Girardet, C. (2017). Empatia – al cuore della comunicazione nonviolenta. Firenze: Terra Nuova Edizioni.
- Faure, J.P. (2016). Senza punizioni né ricompense. Educare con la Comunicazione NonViolenta. Firenze: Terra Nuova Edizioni.
- Ferrarese, B. (2014). Comunicazione assertiva. Come esprimersi in modo efficace e imparare a dire di no con assertività (versione e-book). Roma: Bruno Editore
- Friese, S. (2009). ATLAS.ti 8 Windows User Manual.
- Giuliano, L., & La Rocca G. (2008). L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso. LED Edizioni Universitarie.
- Fedeli, M., Grion, V. e Frison. D. (2016). Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., e Bianco, S. (2018). Social network come strumenti didattici: percezioni e atteggiamenti di insegnanti e studenti. Italian Journal of Educational Technology, 26 (3)
- Grion, V. Restiglian, E. (2019). La valutazione fra pari nella scuola. Trento: Erickson
- Grion, V. Restiglian, E., e Aquario D. (2021). Dal voto alla valutazione. riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria, pp. 82-100 Nuova Secondaria Ricerca 7- ISSN 1828-4582
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., & Serbati, A. (edizione italiana a cura di). (2017). Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C. e Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per

implementare pratiche di peer review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. Pensa MultiMedia Editore – ISSN 2023-9736 (print) – ISSN 2038-9744 (on line anno X – numero 19 – Dicembre 2017)

- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi S. (2021). *La DAD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani*. Lecce: Pensa MultiMedia
- Maccario, D. (2011). *Valutare per promuovere il successo scolastico*. *Rivista Education Sciences & Society*
- Messina, L., De Rossi M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci Editore
- Montalbetti, K., & Lisimberty, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Gestione delle risorse umane*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Porcarelli, A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*. Milano: Franco Angeli
- Ranieri, M., Manca, S. (2017) *I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida (versione e-book)*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson
- Rogers, C. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti – Barbera.
- Rogers, C. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Psycho G. Martinelli & C.
- Rogers, C. (1978). *I gruppi di incontro*. Roma: Casa Editrice Astrolabio Ubaldini.
- Rosenberg, M. B. (1998). *Le parole sono finestre - oppure muri. Introduzione alla comunicazione nonviolenta*. Reggio Emilia: Esserci Edizioni.
- Savia, G. (2016). *Universal Design for Learning*. Trento: Erickson
- Sorzio, P. (2016) *I concetti sensibilizzanti come punti di equilibrio nella ricerca qualitativa. Riflessioni metodologiche da una ricerca multi-sito*. *Encyclopaideia*, XX (44) ISSN 1590-492X
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2018). *Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe*. *Italian Journal of Educational Technologies*, 26(3), 40-55.
Doi:10.17471/2499-4324/1013
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson
- Vannini, I. (2009). *Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia ...Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4 – Pedagogia Generale

- Vardenga, A. (2008). L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti: fare ricerca sociale con i dati testuali. Roma: Aracne
- Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zaggia, C. (2019). La valutazione dei servizi educativi. Verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia

8.2. SITI INTERNET CONSULTATI

- Ambienti di apprendimento e didattica a distanza
Consultato dal sito
[Ambienti di apprendimento e didattica a distanza-1.pdf](#)
- Canzonieri A., "Relazione sull'e-learning"
Consultato dal sito
<http://www.labcd.unipi.it/wp-content/uploads/2015/01/Antonina-Canzonieri-Relazione-sull%e2%80%99e-learning.pdf>
- Ciurnelli, B. Izzo D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. ISSN 2279-9001 Lifelong Lifewide Learning. VOL. 16, N. 36, pp. 26- 43
Consultato dal sito
<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/issue/view/38>
- EU. European Union (2012). Conclusioni del Consiglio 26 novembre 2012, sulla strategia europea per un'internet migliore per i ragazzi. [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219\(04\)&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG1219(04)&from=IT) (ver. 15.07.2015).
Consultato dal sito
[Conclusioni del Consiglio, del 26 novembre 2012, sulla strategia europea per un'internet migliore per i ragazzi \(europa.eu\)](#)
- Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria.
Consultato dal sito
[Linee Guida.pdf \(istruzione.it\)](#)
- Allegato A Linee guida per la Didattica digitale integrata
Consultato dal sito
[Linee Guida DDI POST CSPI \(miur.gov.it\)](#)
- Luperini, V. e Puccetti, E.C. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? ISSN 2279-9001 Lifelong Lifewide Learning. VOL. 16, N. 36, pp. 93 -102
Consultato dal sito
<http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/issue/view/38>
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). Piano Nazionale Scuola Digitale. http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml (ver. 15.07.2016).
Consultato dal sito
[pnsd-layout-30.10-WEB.pdf \(istruzione.it\)](#)
- Mortari, L. (n.d.). "Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata".
Consultato dal sito
https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/49/20

- SIREM, essere a scuola - La scuola a casa. Un anno dopo, ISSN 2611-3635 marzo 2020
Consultato dal sito
- [Pubblicazione del numero speciale di "EaS. Essere a Scuola" – "La scuola a casa. Un anno dopo" – Sirem](#)
- Toninelli, D., Grion, V. e Serbati., A. (2018). L'efficace interazione tra valutazione e tecnologie: evidenze di una rassegna sistematica della letteratura. Italian Journal of Educational Technology, 26(3), 6-23. Doi: 10.17471/2499-4324/1028
Consultato dal sito
<https://doi.org/10.17471/2499-4324/1028>
- Trentin G., "Telematica e formazione a distanza"
Consultato dal sito
https://www.researchgate.net/publication/248703234_Telematica_e_formazione_a_distanza
- Trentin, G. (2014). Come trasformare un'esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti. TD Tecnologie Didattiche, 22(1): 31-38.
Consultato dal sito
<77-Article Text-79-1-10-20150120.pdf>
- Trentin G. (2009). Insegnanti e nativi digitali. TD Tecnologie Didattiche, 17 (2), pp. 57-63.
Consultato dal sito
http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF47/7_TD47_Trentin.pdf
- Trincherò, R. (n.d.). "Progettare e condurre una ricerca educativa".
Consultato dal sito
https://www.formazionescienze sociali.unisalento.it/c/document_library/get_file?uuid=1264e86a-b091-4e9b-a923-e2640a18ebad&groupId=886128

9. Allegati

9.1. ALLEGATO N° 1

Questionario sulla Didattica a distanza

Gentile collega,

come Società Italiana di Ricerca Didattica abbiamo pensato di avviare un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole e dai singoli insegnanti nel periodo di sospensione dell'attività didattica dovuta all'emergenza covid-19. Pensiamo che su queste tematiche un confronto tra ricercatori e insegnanti possa avere elementi di grande positività.

Tutti i dati verranno raccolti in modo anonimo, in ottemperanza al Regolamento generale UE sulla protezione dei dati (General Data Protection Regulation, GDPR) n. 679/2016, al D.Lgs. n. 196/2003 "Codice in materia di protezione dei dati personali" (modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018).

I dati saranno trattati in forma aggregata e restituiti per provincia di appartenenza dei partecipanti. Nessun questionario sarà riconducibile direttamente ai singoli partecipanti. Le analisi dei dati hanno uno scopo conoscitivo e non hanno alcuno scopo diagnostico o valutativo. I risultati dello studio verranno comunicati e pubblicati in sedi scientifiche e formative, garantendo comunque la non riconoscibilità personale di chi ha partecipato al progetto. Non sono previsti rischi per i partecipanti, che partecipano su base volontaria alla ricerca e possono ritirare il consenso alla ricerca in qualsiasi momento.

Il Gruppo di ricerca è composto dal Direttivo della SIRD, coordinato da Pietro Lucisano e da dott. Gianluca Consoli (gianluca.consoli@uniroma1.it), prof.ssa Patrizia Sposetti (patrizia.sposetti@uniroma1.it), prof.ssa Giordana Szpunar (giordana.szpunar@uniroma1.it).

Le chiediamo qualche minuto di tempo per rispondere alle domande del questionario e La ringraziamo anticipatamente per il contributo che in tal modo darà alla ricerca.

Il presidente della SIRD

Prof. Pietro Lucisano

la società scientifica che raccoglie i docenti universitari di Didattica e Pedagogia Sperimentale. Il Direttivo è composto da Loredana Perla Vicepresidente univ. di Bari, Antonio Marzano segretario, univ. di Salerno, Loretta Fabbri univ. di Siena, Ettore Felisatti univ. di Padova, Maria Luisa Iavarone univ di Napoli, Giovanni Moretti Univ. di Roma Tre, Roberto Trincherò univ. di Torino, Alessandra La Marca univ. di Palermo, Ira Vannini univ. di Bologna).

*Campo obbligatorio

Titolo predefinito

1. Esprimo il consenso alla partecipazione allo studio. *

Contrassegna solo un ovale.

- Acconsento
 Non acconsento

2. In quale ordine di scuola insegna? *

Contrassegna solo un ovale.

- Scuola dell'infanzia
 Scuola primaria
 Scuola secondaria di primo grado
 Scuola secondaria di secondo grado
 Altro: _____

3. Quale materia insegna? (Solo per gli insegnanti di scuola secondaria)

4. In quale città/comune insegna? *

5. E' insegnante

Contrassegna solo un ovale.

- curricolare titolare
- curricolare supplente
- di sostegno titolare
- di sostegno supplente

6. Fascia di età

Contrassegna solo un ovale.

- inferiore a 35 anni
- da 35 a 45 anni
- da 45 a 55 anni
- superiore a 55 anni

7. In che misura l'attuale situazione ha richiesto una rimodulazione dei seguenti aspetti della Sua programmazione didattica? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Del tutto
Obiettivi di apprendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strategie didattiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Modalità di valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali (per esempio contatto individuale con gli studenti in difficoltà)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
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	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegialità (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)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Indichi gli strumenti che ha utilizzato per costituire l'ambiente di apprendimento a distanza. *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Sito della scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registro elettronico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Messaggistica istantanea e chat di gruppo (Whatsapp, Telegram, Google Hangouts, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Blog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siti dei libri di testo digitali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, fogli di calcolo, presentazioni, etc. (per es. Google Moduli, Google Documenti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Classe virtuale per la condivisione di materiali, lo svolgimento di attività in gruppo o individuali, e la consegna compiti (per es. Google Classroom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Piattaforme digitali (per es. Google Suite for Education, Google Meet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RaiPlay	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Youtube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Canali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Social (per es. Facebook, Instagram)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiali multimediali gratuiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Indichi in che misura ha usato le seguenti modalità di interazione nell'ambiente di apprendimento. *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Modalità sincrone, cioè in presenza, in diretta con gli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modalità asincrone, invio materiali, audio, video, mail, ecc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Indichile strategie didattiche che ha applicato per realizzare la DAD. *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Compiti a casa e studio individuale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spiegazioni in presenza (video lezioni)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spiegazioni registrate (audio o video) in differita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lavori di gruppo non strutturato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attività strutturate di cooperative learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentazioni di brevi relazioni da parte di studenti o gruppi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratori virtuali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Classe capovolta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libri di testo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Nella Sua esperienza di DAD quali criticità principali sta riscontrando/ha riscontrato? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Riorganizzazione della programmazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riorganizzazione delle modalità di valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forme di contatto inadeguate con gli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ridotta autonomia degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interferenze dei genitori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supporto inadeguato da parte dei genitori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapporto con la dirigenza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rapporto con i colleghi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disagio personale nella gestione della DAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà organizzative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumento dei tempi di lavoro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà tecniche nei collegamenti internet (per esempio linea disturbata, audio ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà a percepire la partecipazione dei singoli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà nella gestione della classe nel suo complesso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Difficoltà legate a fattori di disturbo negli ambienti nei quali gli studenti seguono le lezioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Durante la progettazione e la realizzazione della DAD ha collaborato con *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto
Coordinatore di classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Team/Consiglio di classe/sezione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coleghi della sua disciplina o Dipartimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colegio Docenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Animatore digitale, team digitale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dirigente Scolastico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Staff del Dirigente Scolastico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rappresentante di classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altri genitori della classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esperti esterni (università, formatori, ecc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esperti attivati per rapporti personali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. In relazione agli studenti in condizione di disabilità, DSA, BES, quali delle seguenti attività sono state svolte? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Si	No
Il PEI è stato rimodulato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il PDP è stato rimodulato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state previste specifiche modalità di interazione a distanza tra l'alunno e i/il docente/i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

È stato previsto l'uso di ulteriore materiale personalizzato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state contattate le famiglie per valutare insieme la nuova situazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PEI	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono state individuate forme di verifica dello stato di realizzazione del PDP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo studente ha avuto necessità di impiego di altri ausili e sussidi didattici (hardware, software didattici)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ulteriore strumentazione tecnologica necessaria è stata fornita dalla scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Per la valutazione ha utilizzato *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Sì	No
le indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
le linee guida individuate dal collegio docenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
criteri di valutazione diversi da quelli che utilizzo ordinariamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rubriche di valutazione costruite ad hoc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
modalità di autovalutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
colloqui orali, interrogazioni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
compiti scritti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

test	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ricerche e altri lavori pratici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lavori di gruppo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Come valuta i seguenti aspetti in relazione alla qualità dell'esperienza che sta realizzando? *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Molto bassa	Bassa	Media	Alta	Molto alta
Efficacia per l'apprendimento degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inclusione di tutti gli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilità di realizzare una adeguata valutazione del profitto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualità dell'interazione e della comunicazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Impegno da parte degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carico di lavoro per gli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Carico di lavoro per gli insegnanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partecipazione e attivazione degli insegnanti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condivisione con i colleghi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Funzionalità degli ambienti di apprendimento usati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia degli studenti nella gestione delle attività a distanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collaborazione da parte dei genitori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie degli studenti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supporto organizzativo della scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supporto tecnologico della scuola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le quattro domande successive chiedono il numero totale degli studenti delle classi in cui insegna. Se ha più classi indichi il totale degli studenti. Le chiediamo poi di indicare una sua stima degli studenti che hanno pienamente seguito la DAD senza problemi, di quelli che la hanno seguita ma in modo parziale e di quelli che non è riuscita a raggiungere con la DAD.

Totale studenti= Pienamente Raggiunti + Parzialmente Raggiunti + Non raggiunti

16. Indichi il numero degli studenti delle classi in cui insegna. (se insegna in più di una classe indichi il numero totale degli studenti) *

17. Indichi il numero complessivo di studenti delle classi in cui insegna pienamente raggiunti dalla DAD. *

18. Indichi il numero complessivo di studenti delle Sue classi parzialmente raggiunti dalla DAD. *

19. Indichi il numero complessivo di studenti delle Sue classi non raggiunti dalla DAD. *

20. Indichi sinteticamente i motivi per i quali alcuni studenti hanno avuto difficoltà nella fruizione della DAD. *

21. Le chiediamo di rispondere alle seguenti domande sulla DAD nella Sua scuola e nella sua esperienza professionale. *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Sì	No	Non so
Nella Sua scuola era già in uso il registro elettronico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulle nuove tecnologie?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella Sua scuola era stata svolta formazione sulla DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aveva già partecipato a corsi di formazione sulla DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aveva già praticato forme di DAD?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La Sua scuola ha attuato un monitoraggio degli strumenti (computer, tablet, smartphone, LAN) in possesso degli studenti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La Sua scuola ha previsto iniziative specifiche per supportare gli studenti privi della strumentazione necessaria?

Nella Sua scuola sono previste forme di monitoraggio e valutazione sull'efficacia della DAD?

Pensa che dopo questa esperienza integrerà la Sua didattica con forme di DAD?

Indichi in forma breve due punti di forza e due punti di debolezza della DAD a partire dalla Sua esperienza

22. 1) Punto di forza

23. 2) Punto di forza

24. 1) Punto di debolezza

25. 2) Punto di debolezza

26. Se vuole aggiungere commenti o riflessioni sulla Sua esperienza lo può fare nello spazio che segue.

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

9.2. ALLEGATO N° 2

Questionario sulla valutazione

La ringrazio fin da ora per aver partecipato alla mia indagine.

Sono una studentessa della Laurea Magistrale in Management dei Servizi Educativi, al fine di realizzare la mia tesi di laurea, chiedo il suo aiuto per raccogliere dati in relazione alla sua esperienza come professore della scuola media, impegnato nella DAD in scuole della Regione Veneto.

Le chiedo cortesemente di compilare questo breve questionario composto di domande chiuse e domande aperte, la sua compilazione richiederà circa 15-20 minuti, preciso che le risposte saranno anonime.

Le chiedo infine, se le è possibile, di favorire la sua diffusione tra altri insegnanti del suo ordine di scuola che operano nella Provincia di Rovigo.

*Campo obbligatorio

SEZIONE RELATIVA AI DATI ANAGRAFICI

Le domande a seguire hanno lo scopo di raccogliere informazioni di carattere generale per conoscere la composizione dei rispondenti.

1. Indichi il suo genere *

Contrassegna solo un ovale.

Uomo

Donna

NB

2. Indichi la sua fascia di età *

Contrassegna solo un ovale.

- 20 - 30
- 31 - 40
- 41 - 50
- 51 - 60
- Più di 60

3. Indichi il/i Comune/i in cui svolge il suo lavoro *

4. Indichi in quale area disciplinare ricade la disciplina che insegna *

Contrassegna solo un ovale.

- area letteraria-filosofica-storico umanisticageo-
- politica
- tecnico-scientifica-matematica
- artistico-espressiva
- motoria
- religiosa o alternativaAltro:
- _____

B. SEZIONE RELATIVA ALLA DAD

Le domande a seguire hanno lo scopo di indagare se la DAD attivata nel lockdown ha favorito l'uso, da parte degli insegnanti, di nuove pratiche e metodi didattici non tradizionali per favorire gli apprendimenti scolastici degli alunni ed eventualmente quali.

5. Quanto ha utilizzato i seguenti metodi didattici PRIMA del lockdown *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Flipped Classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperative Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunità di pratica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratori					
Lezioni sincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni asincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gamification	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

6. Quanto ha utilizzato i seguenti metodi didattici DURANTE il lockdown *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Flipped Classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperative Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunità di pratica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni sincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni asincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gamification	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

7. Quanto ritiene di utilizzare i seguenti metodi didattici ORA *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Flipped Classroom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cooperative Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunità di pratica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratori	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni sincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lezioni asincrone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gamification	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

8. In che modo la DAD ha influito nella relazione educativa con i suoi alunni: provi a sintetizzare gli elementi che ritiene più importanti *

9. Elenchi i principali fattori di criticità che ha riscontrato nell'esperienza di DAD

*

10. Elenchi i principali fattori di positività che ha riscontrato nell'esperienza di DAD *

C. SEZIONE RELATIVA ALLA VALUTAZIONE

Le domande a seguire si focalizzano maggiormente sull'aspetto della valutazione degli apprendimenti degli studenti per comprendere se, ed eventualmente come, essa possa essere cambiata (ampliata e arricchita) nel periodo di DAD.

11. Come definirebbe la valutazione *

12. PRIMA del lockdown, quanto ha utilizzato *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Peer review	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dato tuo feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feedback tra pari Autovalutazione degli alunni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rubriche di valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza e/o costruzione collaborativa dei criteri di qualità dei compiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza dei criteri di valutazione applicati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso di modelli esemplificativi di prodotti di qualità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

13. DURANTE il lockdown, quanto ha utilizzato *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Peer review	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dato tuo feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feedback tra pari Autovalutazione degli alunni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rubriche di valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza e/o costruzione collaborativa dei criteri di qualità dei compiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza dei criteri di valutazione applicati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso di modelli esemplificativi di prodotti di qualità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

14. ORA, quanto ritiene di utilizzare *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Peer review	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dato tuo feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Feedback tra pari Autovalutazione degli alunni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rubriche di valutazione	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza e/o costruzione collaborativa dei criteri di qualità dei compiti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conoscenza dei criteri di valutazione applicati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso di modelli esemplificativi di prodotti di qualità	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

15. Durante le sue normali pratiche didattiche ritiene di dedicare maggiore tempo alla valutazione sommativa (verifiche finali degli apprendimenti) o formativa (verifiche e feedback in itinere e supportive dell'apprendimento) *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Sommativa	Formativa
Prima del lockdown	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante il lockdown in DAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Quanto ritiene di aver modificato le sue pratiche di valutazione durante la DAD *

Contrassegna solo un ovale.

	1	2	3	4	
Poco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Molto

17. Eventualmente come le ha modificate? Descriva gli aspetti che ritiene di aver cambiato *

18. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni sulla valutazione per l'apprendimento *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
E' importante dare agli alunni un ruolo attivo nel proprio percorso di apprendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La valutazione è una variabile strategica importante ai fini di un migliore apprendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I feedback ricevuti aiutano gli alunni nel loro percorso di apprendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il feedback tra pari possono essere più efficaci di quelli offerti dal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E' utile condividere con gli alunni i criteri di valutazione adottati	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'uso di rubriche di valutazione favorisce la valutazione formativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attraverso l'apprendimento cooperativo gli alunni possono sviluppare capacità critica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E' possibile mantenere alta la motivazione dei discenti attraverso compiti autentici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ai fini dell'apprendimento sono importanti le esperienze che si originano anche in contesti non formali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. SEZIONE RELATIVA A DIDATTICA E VALUTAZIONE CON L'USO DELLE TIC

Le domande a seguire hanno lo scopo di approfondire alcuni aspetti sull'uso delle TIC nella didattica e nella pratica valutativa.

19. Nella sua pratica didattica, quanto ha utilizzato i seguenti strumenti PRIMA del lockdown *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Padlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mappe cognitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infografiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahoot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strumenti di instant messaging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

20. Nella sua pratica valutativa, quanto ha utilizzato i seguenti strumenti DURANTE il lockdown *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Padlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mappe cognitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infografiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahoot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strumenti di instant messaging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

21. Nella sua pratica valutativa, quanto utilizza i seguenti strumenti ORA *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Mai	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
Padlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wiki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mappe cognitive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Drive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infografiche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quiz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kahoot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Strumenti di instant messaging	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altro: specifici

22. Le tecnologie hanno favorito o ostacolato la relazione con i suoi alunni:
descrive elementi e aspetti che ritiene più significativi *

23. Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni sulla valutazione con le TIC *

Contrassegna solo un ovale per riga.

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Non so rispondere
La valutazione può arricchirsi grazie alle TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il feedback che deriva dal contesto digitale è funzionale in quanto tempestivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Le nuove tecnologie possiedono un elevato carattere di invito verso i giovani

La valutazione degli

apprendimenti può essere facilitata dagli artefatti digitali quali evidenze tracciate del percorso svolto dai discenti

Nelle prove di valutazione online, un aspetto a favore

degli apprendimenti è costituito dall'ottenimento immediato del punteggio

La creazione degli artefatti digitali in condivisione tra alunni, permette loro di aumentare la qualità del prodotto

Le TIC consentono di aumentare le soft skills degli scolari

La collaborazione tra i discenti in ambienti di apprendimento online permette loro di sviluppare capacità comunicative e relazionali

Usare gli strumenti

tecnologici con i quali i giovani hanno dimestichezza, può consentire di integrarli nel percorso di apprendimento come mediatori a supporto del percorso di apprendimento

24. Se vuole può aggiungere le sue libere osservazioni

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

9.3. ALLEGATO N° 3



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Lettera di richiesta di collaborazione per ricerca relativa alla stesura della Tesi di Laurea

Padova, 13.12.21

Alla c.a. dei Dirigenti Scolastici del Veneto

Gentilissimi Dirigenti,

mi chiamo Silvia Paramatti e sto concludendo il mio percorso di formazione magistrale con la laurea in Management dei Servizi Educativi. Sto lavorando alla tesi di laurea con la professoressa Valentina Grion, pedagoga sperimentale del dipartimento FISPPA dell'Università di Padova.

Con la presente, sono a chiedere la vostra cortese collaborazione al fine di promuovere e diffondere un questionario che riguarda il tema della valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico (sia nel periodo di DAD che dopo di esso).

In relazione al progetto di tesi, ho costruito un questionario composto di domande aperte e chiuse, da divulgare e compilare online da parte di insegnanti, su base volontaria. Il tempo stimato per la compilazione è di circa 20 minuti. I dati raccolti saranno da me analizzati per ottenere informazioni riguardo all'ipotesi che nel periodo di DAD, siano state messe in atto pratiche innovative che potrebbero integrarsi a quelle più tradizionali della formazione in presenza.

Auspico una diffusione e compilazione numerosa del questionario per attribuire maggiore attendibilità e rappresentatività all'indagine e per questo chiederei cortesemente di diffonderlo e condividerne il link con il maggior numero possibile di insegnanti della scuola secondaria di primo grado nella Regione Veneto.

Ringraziando anticipatamente per la cortese attenzione, preciso che mi rendo disponibile ad ogni eventuale approfondimento e chiarimento.

Lascio la mia mail: silvia.paramatti@studenti.unipd.it

In fede,

Silvia Paramatti

Valentina Grion

Valentina Grion
.....
(firma del Relatore di tesi)

9.4. ALLEGATO N° 4

Tabelle riassuntive dei dati delle analisi qualitative e quantitative sulle risposte ai questionari SIRD e di campionamento teorico

	Esito analisi quantitativa SIRD durante il lockdown
Fascia d'età	45-55 maggiormente rappresentata (34%), seguita dalla 35-45 (28%), in tot le due età dai 35-55 anni è pari al 62%
Area disciplinare della materia insegnata	Prevalgono docenti di area letteraria (30%)
Rimodulazione aspetti legati alla programmazione didattica	Tra gli aspetti molto rimodulati <ul style="list-style-type: none"> - ore trascorse in DAD (45%) - aspetti legati alla valutazione (43%) - strategie didattiche adottate (43%)
Strumenti tecnologici utilizzati per costruire l'ambiente di apprendimento a distanza	Di comunicazione individuale (telefono, SMS) Di presentazione (canali, Youtube, RaiPlay, Materiali on line, Social, Blog, Siti dei libri di testo) Strumenti interattivi di comunicazione sincrona (piattaforme, app interattive, classe virtuale) In generale emerge quindi che sono state privilegiate le modalità trasmissive attraverso l'uso di strumenti interattivi. Gli strumenti tra i più utilizzati che hanno caratterizzato l'ambiente di apprendimento in DAD sono di comunicazione sincrona: piattaforme digitali (75%), classe virtuale (65%), e-mail e registro elettronico (55%). Tra i meno utilizzati gli strumenti di presentazione: social, blog, canali, Raiplay.
Modalità di interazione nell'ambiente di apprendimento	Le modalità di interazione sincrona, sono state indicate con abbastanza per il 23% e molto per il 64%, questo porta ad un totale del 87%. Poco differenti risultano essere le percentuali relative alle modalità asincrone indicate con abbastanza per il 26% e molto per il 59% che porta ad un totale del 85%. Gli ambienti di apprendimento sono stati caratterizzati dall'uso di modalità di interazione sincrone con solo un 2% in più rispetto alle asincrone.
Strategie didattiche	In tutte le scuole le strategie a cui gli insegnanti hanno fatto maggiormente ricorso, sono di tipo tradizionale , indicate come maggiormente usate :

	<ul style="list-style-type: none"> - spiegazioni in presenza (65%) - trasmissione ragionata di materiali (55%) - intervento successivo alla spiegazione (45%) - classe capovolta (10% molto 15% abbastanza) <p>Le meno usate, indicate con “per niente” sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentazione di lavori di gruppo da parte degli studenti e laboratori virtuali (60%) - lavori di gruppo non strutturato e attività strutturate di cooperative learning quasi (60%)
Modalità di valutazione degli studenti	<p>Compiti scritti (81%), test (79%), ricerche e lavori pratici (77%), Interrogazioni (70%), rubriche di valutazione (58%) hanno ottenuto percentuali molto elevate.</p> <p>I lavori di gruppo (25%) e l'autovalutazione (42%) restano in coda</p>

Tabella A – Esito analisi quantitativa SIRD

	Esito analisi qualitativa SIRD durante il lockdown
Punti di forza	<ul style="list-style-type: none"> - competenze informatiche e digitali; - accessibilità, ricchezza, fruibilità dei materiali e dei prodotti; - gestione flessibilità dei tempi, asincronia, immediatezza; <p>Emergono modalità valutative alternative, attenzione alla restituzione dei risultati e alla loro condivisione, questo diviene utile a favorire la consapevolezza e responsabilizzazione degli alunni. Altri aspetti direttamente estrapolati dalle risposte raccolte, sono: immediatezza e velocità nella correzione, monitoraggio costante e controllo più accurato, possibilità di individualizzare, documentazione dei prodotti in file. Gli strumenti menzionati sono solo test e quiz.</p>
Punti di debolezza	<ul style="list-style-type: none"> - difficoltà/mancanza comunicazione/relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti; - problemi strumenti/materiali tecnologici; - difficoltà di valutazione (verifiche, mancanza, contatto, impossibilità, apprendimenti, verificare, oggettiva, feedback, compiti, autonomia, valutare, obiettiva, monitoraggio, prodotti)

	<p>- inclusione/supporto</p> <p>L'eccessiva dipendenza dai mezzi tecnologici, schermo, video, computer sono state percepite come aspetti problematici del nuovo ambiente di apprendimento.</p> <p>Dall'analisi delle risposte sulle difficoltà valutative, i docenti dichiarano feedback e restituzioni non autentiche, non immediate e difficoltose per i meno autonomi, difficoltà ad effettuare un monitoraggio costante. Difficile anche effettuare le verifiche e le valutazioni di materie pratiche. Lamentano poca trasparenza, con interferenze dei genitori, timore ed impossibilità di sapere se hanno svolto i compiti e le verifiche senza suggerimenti, copiare, usare i libri. Molti i riferimenti al grande dispendio di tempo.</p> <p>Diverse risposte hanno dato l'impressione che la modalità didattica a distanza abbia fatto perdere ai docenti le redini della situazione, aprendo incertezze in merito a quanto non era da loro direttamente visto e verificato in presenza fisica che ha altresì reso difficili le relazioni per la mancanza di interazioni e contatto fisico.</p>
Difficoltà degli studenti	<p>- problemi strumenti/materiali tecnologici; - atteggiamenti negativi studenti; - mancato supporto/interesse delle famiglie.</p> <p>I problemi del nuovo ambiente di apprendimento, sono stati messi in relazione anche in questo caso alle tecnologie ed emerge anche l'aspetto del loro uso autonomo e l'assenza del supporto della famiglia.</p> <p>Atteggiamenti negativi degli studenti correlati a problemi strumenti/materiali tecnologici, mancato supporto/interesse delle famiglie, svantaggio sociale, economico, stranieri, studenti con scarse competenze informatiche e di autonomia.</p>
Commenti	<p>- ruoli e atteggiamenti negativi verso la DAD; - difficoltà/mancanza comunicazione/relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti; - aumento carico di lavoro/conseguenze negative su vita privata e salute.</p> <p>Nelle risposte che riportano le difficoltà legate alla valutazione, viene comunque messo in luce che ha permesso di lavorare in modo collaborativo, quale potente strumento compensativo, inclusivo, creativo ma, nonostante questo non permette il flusso di emozioni e</p>

	<p>relazioni, viene percepita come dispendiosa (energie, tempo, preparazione, criteri e modalità).</p> <p>Difficoltà di valutazione correlata con difficoltà comunicazione/relazione, legate al nuovo ambiente di apprendimento, all'aumentato carico lavoro/conseguenze negative su vita privata salute, difficoltà di collaborazione con colleghi e figure di sistema.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabella B - Esito analisi qualitativa SIRD

Questionario campionamento teorico – Esito analisi quantitativa

	PRIMA	DURANTE	DOPO
Domande 5 - 6 – 7: Metodi didattici adottati	Più usati: - Cooperative Learning - Laboratori - Comunità	Più usati: - Flipped Classroom m	Più usati: - Cooperative Learning - Flipped Classroom - Laboratori - Comunità di pratica
Modalità di erogazione	Sincrono abbastanza/molto n° 88 Asincrono abbastanza/molto n° 26	Sincrono abbastanza/molto n° 134 Asincrono abbastanza/molto n° 109 Nel periodo di lockdown è aumentata l'erogazione in asincrono	Sincrono abbastanza/molto n° 109 Asincrono abbastanza/molto n° 62 Con il ritorno in presenza si è mantenuto l'uso della modalità asincrona
Domande 12 – 13 - 14: Metodi di valutazione adottati	Abbastanza/Molto - Dato il tuo feedback n° 123	Abbastanza/Molto - Dato il tuo	Abbastanza/Molto - Dato il tuo feedback n° 130

	<ul style="list-style-type: none"> - Rubriche di valutazione n° 96 - Conoscenza criteri n° 120 - Modelli 77 - Feedback tra pari n° 88 - Autovalutazione alunni n° 104 - Costruzione collaborativa criteri n° 74 	<p>feedback n° 120</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rubriche di valutazione n° 85 - Conoscenza criteri n° 110 - Modelli n° 67 	<ul style="list-style-type: none"> - Rubriche di valutazione n° 109 - Conoscenza criteri n° 123 - Modelli n° 89 - Feedback tra pari n° 106 - Autovalutazione alunni n° 118 - Costruzione collaborativa criteri n° 93 - Peer Review n° 78
Domanda 15: Tipo di valutazione applicata	Formativa n° 87	Formativa n° 90	Formativa n° 111
Domande 19 - 20 - 21: Strumenti impiegati per la pratica didattica	<p>Abbastanza/Molto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mappe cognitive n° 124 - Infografiche n° 71 	<p>Abbastanza/Molto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mappe cognitive n° 109 	<p>Abbastanza/Molto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mappe cognitive n° 118 - Infografiche n° 87

		<ul style="list-style-type: none"> - Infografiche n° 91 - Dirve n° 115 - Quiz n° 98 	<ul style="list-style-type: none"> - Drive n° 112 - Quiz n° 88
Domanda 16: Percezione sulla modifica delle pratiche di valutazione	Sebbene un buon 39% dei docenti ritiene di non aver variato di molto la modalità di valutazione utilizzata, il 61 % di essi dichiara di averla modificata .		
Domanda 18: Percezione in merito alla valutazione dell'apprendimento	L'item che ottiene minore punteggio è relativo all'efficacia dei feedback forniti dai pari, per il 20% dei docenti non efficace quanto quelli offerti dal docente. Allo stesso modo poco meno del 20% ritiene che le rubriche di valutazione non aiutino la valutazione di tipo formativo. Nonostante ciò, la quasi totalità di essi ritiene fondamentale dare agli studenti un ruolo attivo e fornire loro il proprio feedback.		
Domanda 23: Percezione in merito alla valutazione con l'uso delle TIC	Poco riconoscimento viene attribuito agli artefatti digitali prodotti (rispettivamente poco meno e poco più del 60%) ma ancora, meno del 50% dei docenti è convinto che la collaborazione degli alunni all'interno degli ambienti di apprendimento online possa incrementare le loro competenze trasversali, al contempo, è il 70% di essi dichiara l'accordo con l'affermazione "le TIC consentono di aumentare le soft skills degli studenti".		

Tabella C – esito analisi quantitativa campionamento teorico

	Esito analisi qualitativa SIRD durante il lockdown	Questionario campionamento teorico – Esito analisi qualitativa
Punti di forza	<ul style="list-style-type: none"> - competenze informatiche e digitali; 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento competenze digitali/informatiche - TIC hanno favorito la relazione educativa

	<ul style="list-style-type: none"> - accessibilità, ricchezza, fruibilità dei materiali e dei prodotti; - gestione flessibilità dei tempi, asincronia, immediatezza; 	<ul style="list-style-type: none"> - implementazione metodi/strumenti didattici (asincronia) - inclusione
Punti di debolezza	<ul style="list-style-type: none"> - difficoltà/mancanza comunicazione/relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti; - problemi strumenti/materiali tecnologici; - difficoltà di valutazione (verifiche, mancanza, contatto, impossibilità, apprendimenti, verificare, oggettiva, feedback, compiti, autonomia, valutare, obiettiva, monitoraggio, prodotti) - inclusione/supporto 	<ul style="list-style-type: none"> - difficile/peggiorata comunicazione relazione e mancanza contatto diretto/fisico in presenza - problemi legati agli strumenti tecnologici - inclusione difficile difficoltà - organizzativa e didattica
Difficoltà degli studenti	<ul style="list-style-type: none"> - problemi strumenti/materiali tecnologici; - atteggiamenti negativi studenti; - mancato supporto/interesse delle famiglie. 	<ul style="list-style-type: none"> - problemi di attenzione/concentrazione - negative disposizioni degli alunni
Commenti	<ul style="list-style-type: none"> - ruoli e atteggiamenti negativi verso la DAD; - difficoltà/mancanza comunicazione/relazione, interazione, contatto fisico con/tra studenti; - aumento carico di lavoro/conseguenze negative su vita privata e salute. - Gli strumenti per la valutazione menzionati sono solo test e quiz 	

Tabella C1 – raffronto esiti qualitativi dei due questionari

METODI DI VALUTAZIONE IMPIEGATI	MAI/POCO	ABBASTANZA/MOLTO	NON SO
Peer Review			
PRIMA	72	64	7
DURANTE	112	25	6
ORA	58	78	7
Dato il tuo feedback			
PRIMA	20	123	0
DURANTE	22	120	1
ORA	12	130	1
Feedback tra pari			
PRIMA	54	88	1
DURANTE	91	51	1
ORA	36	106	1
Autovalutazione degli alunni			
PRIMA	39	104	
DURANTE	65	78	0
ORA	24	118	1
Rubriche di valutazione			
PRIMA	45	96	2
DURANTE	56	85	2
ORA	33	109	1
Costruzione collaborativa criteri			
PRIMA	69	74	1
DURANTE	84	58	1
ORA	46	93	4
Conoscenza criteri di valutazione			
PRIMA	20	120	3
DURANTE	32	110	1
ORA	18	123	2
Modelli			
PRIMA	54	77	12
DURANTE	63	67	13
ORA	41	89	13

Tabella D – Metodi di valutazione impiegati

STRUMENTI UTILIZZATI PER LA PRATICA DIDATTICA	MAI/POCO	ABBASTANZA/MOLTO	NON SO
Strumenti di instant messaging ORA	87	49	7
DURANTE	64	73	6
PRIMA	124	14	5
Kahoot ORA	106	24	13
DURANTE	107	25	11
PRIMA	120	13	10
Quiz ORA	54	88	1
DURANTE	42	98	3
PRIMA	76	65	2
Infografiche ORA	48	87	8
DURANTE	44	91	8
PRIMA	64	71	8
Drive ORA	28	112	3
DURANTE	24	115	4
PRIMA	83	57	3
Mappe cognitive ORA	23	118	2
DURANTE	32	109	2
PRIMA	17	124	2
Wiki ORA	100	34	9
DURANTE	88	46	9
PRIMA	98	37	8
Padlet ORA	106	28	9
DURANTE	98	37	8
PRIMA	117	18	8

Tabella E – Strumenti didattici usati

Questionario campionamento teorico – Esito analisi qualitativa

TUTTI CODICI DEL DOCUMENTO COMPLETO	Aspetti +	Aspetti -
Difficile/peggiolata comunicazione relazione		82
Contatto più diretto/rinforzo della relazione	22	

Mancanza contatto diretto/fisico in presenza		24
Problemi legati agli strumenti tecnologici		59
Implementazione metodi/strumenti didattici	32	
Asincronia	19	
Individualizzazione/personalizzazione	10	
- Partecipazione/coinvolgimento		7
Aumento competenze digitali/informatiche	28	
Aumento competenze tecniche/tecnologiche	18	
Aumento competenze trasversali	10	
Anche non in DaD	7	
Inclusione difficile		31
Inclusione	23	
Permette solo di mantenere il contatto		24
Consente di mantenere il contatto e svolgere le lezioni		13
Difficoltà organizzativa e didattica		14
+ aspetti organizzativi/didattici	5	
Tic hanno favorito la relazione educativa	70	
Tic hanno ostacolato la relazione educativa		15
Le TIC hanno sia ostacolato che favorito la relazione educativa		16
Negative disposizioni degli alunni		23
Positive disposizioni degli alunni	18	
Problemi di attenzione/concentrazione		16
Minor apprendimento		8
Partecipazione/coinvolgimento	7	
Gestione classe	7	
Disposizioni insegnanti	9	
Opportunità di formazione e crescita	6	

Tabella F – Esito analisi qualitativa campionamento teorico

Quotation domanda N° 11 Definizioni sulla valutazione	
Commenti negativi	42
Verifica	15
Utile per migliorare il percorso di apprendimento	13
Misurazione	11

Processo	10
Formativa	9
Commenti positivi	8

Tabella G – Quotation domanda 11 questionario campionamento teorico

Quotation domanda N° 17 Come eventualmente è stata variata a pratica valutativa	
Partecipazione/impegno	14
Più formativa	12
Nessuna	12
Più orali che scritti	8
Più digitali	8
Più feedback	8
Test	7
Valutazione competenze	7
Valutazione sostenibile	6
Attenzione al processo	6

Tabella H – Quotation domanda 17 campionamento teorico

Principali Co-occorrenze Difficile e peggiorata relazione educativa/comunicazione	
Problemi legati agli strumenti tecnologici	10
Approccio trasmissivo	6
Inclusione difficile	4
Mancanza contatto diretto/fisico in presenza	4

Tabella I - co-occorrenze codice Difficile e peggiorata relazione

Principali Co-occorrenze Problemi legati agli strumenti tecnologici	
Difficile/peggiore relazione/comunicazione	10
Problemi attenzione/concentrazione	7
Famiglie –	7
Inclusione difficile	6
Difficoltà organizzativa/didattica	5

Tabella L - Co-occorrenze codice Problemi legati agli strumenti tecnologici

Principali Co-occorrenze Contatto più diretto, rinforzo relazione	
Famiglie +	3
Asincronia	2
Inclusione	2
Individualizzazione/personalizzazione	2

Tabella M - Co-occorrenze codice Contatto più diretto

Principali Co-occorrenze Negative disposizioni degli alunni	
Difficile/peggiorata comunicazione/relazione	3
Problemi legati agli strumenti tecnologici	3
Problemi di attenzione/concentrazione	2
Positive disposizioni degli alunni	2

Tabella N - Co-occorrenze codice Negative disposizioni alunni

Principali Co-occorrenze Inclusione	
Asincronia	5
Positive disposizioni degli alunni	3
Gestione classe	2
Contatto più diretto/rinforzo della relazione	2

Tabella O - Co-occorrenze codice Inclusione

Principali Co-occorrenze Difficile inclusione	
Problemi legati agli strumenti tecnologici	6
Difficile/peggiorata relazione/comunicazione	4
Problemi di attenzione/concentrazione	3
Difficoltà organizzativa/didattica	2
Tic hanno ostacolato la relazione educativa	2

Tabella P - Co-occorrenze codice Difficile inclusione

Principali Co-occorrenze Aumento competenze digitali e informatiche	
Implementazione didattici	metodi/strumenti 5
Aumento tecniche/tecnologiche	capacità 2
Inclusione	2

Tabella Q - Co-occorrenze codice Aumento competenze digitali

Principali Co-occorrenze Implementazione metodi e strumenti didattici	
Asincronia	6
Anche non in dad	5
Aumento competenze digitali/informatiche	5
Competenze trasversali	3

Tabella R - Co-occorrenze codice Implementazione metodi e strumenti didattici

Principali Co-occorrenze TIC hanno favorito la relazione educativa	
Anche non in dad	2
Asincronia	2
Problemi legati agli strumenti tecnologici	2
Consente di mantenere il contatto e svolgere le lezioni	2

Tabella S - Co-occorrenze codice TIC hanno favorito la relazione educativa