

## **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E  
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

*Laurea Magistrale in  
Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua*

*Corso LM 50 – Programmazione e gestione dei servizi educativi*

### **TESI DI LAUREA MAGISTRALE**

***“DaD, distrazione e partecipazione attiva degli studenti in pandemia:  
dialogo e confronto con i maturandi durante il primo lockdown  
nel territorio di Gioia del Colle (BA)”***

***DaD, distraction and participation of students in pandemic time:  
dialogue and confrontation with graduates during the first lockdown  
in the territory of Gioia del Colle (BA) ”***

**Relatore  
Prof. Corrado Petrucco**

**Laureanda  
Angela Depalma**

**Matricola  
1241547**

**ANNO ACCADEMICO 2021-2022**

*La felicità è come una farfalla: se la insegui non riesci mai  
A prenderla, ma se ti metti tranquillo può anche posarsi su di te.  
(N. Hawthorne)*

*A me stessa  
Al mio "Piccolo Principe"  
A ciò che verrà  
Ai miei sogni  
Perché da oggi, si va in scena.*

## Sommario

ABSTRACT:.....	4
1.0.0 INTRODUZIONE .....	5
2. 0.0 FRAMEWORK TEORICO.....	7
2.1.0 CAPITOLO 1 - L'uso dell'e-learning nell'esperienza scolastica e universitaria: DaD E FAD a confronto .....	7
2.1. 1 E-learning: definizione e caratteristiche .....	7
2.1.2. La DaD: definizione e caratteristiche.....	11
2.1.2 FAD: definizione e caratteristiche .....	15
2.1.3 Il framework pedagogico che coinvolge DaD e FAD.....	17
2.2.0 CAPITOLO 2 - La didattica online durante la situazione d'emergenza .....	22
2.2. 1 Lockdown: la necessità di chiudere le scuole in Italia .....	22
2.2. 2 L'ERT: la didattica in situazione di emergenza .....	25
2.2.3 Quali metodologie sono risultate più efficaci durante il lockdown in DaD? .....	27
2.2.4 Considerazioni, stereotipi e distopie circa la DaD.....	34
2.2.5 L'impatto della DaD durante il primo lockdown nell'ambito scolastico italiano .....	36
2.2.6 Risorse e criticità dello studente durante il lockdown: il focus della situazione .....	39
2.3.0 CAPITOLO 3 - Partecipazione attiva e fattori distrattivi durante la DaD: gli effetti sulla performance didattica degli studenti durante il lockdown.....	42
2.3.1 L'importanza della partecipazione attiva degli studenti durante la didattica .....	42
2.3.2 Attenzione e distrazione: il problema delle distrazioni digitali negli studenti.....	46
2.3.3 L'influenza e l'uso dei cellulari degli studenti nell'apprendimento scolastico: punti di forza e di debolezza .....	50
2.3.4 La <i>smartphone addiction</i> : una distrazione tossica .....	55
2.3.5 Strategie per migliorare la concentrazione, l'attenzione e la memoria negli studenti.....	58
2.3.6 Distrazioni e uso della tecnologia in DaD: ricerche a confronto .....	62
3.0.0 OBIETTIVO DI RICERCA .....	66
4.0.0 METODO .....	66
4.1. Campione di ricerca.....	66
4.2. Strumenti di indagine .....	67
4.3. Procedure .....	67
5.0.0 RISULTATI.....	70
5.1.0 Prima macro-area: Dispositivi e strumenti usati per la didattica a distanza .....	70

5.2.0 Seconda macro-area: Strategie didattiche, tecniche e strumenti che hanno facilitato o meno la partecipazione attiva dello studente .....	74
5.3.0 Terza macro-area: Le criticità che sono state motivo di distrazione durante l'attività scolastica e le tecniche di concentrazione messe in atto.....	84
5.4.0 Quarta macro-area: Grado della partecipazione attiva durante le attività scolastiche provata dagli studenti .....	89
5.5.0 Quinta macro-area: Considerazioni degli studenti circa i criteri di un adeguato ambiente di apprendimento per un maggiore ruolo attivo del discente .....	91
6.0.0 CONCLUSIONI .....	99
8.0.0 RINGRAZIAMENTI.....	105
9.0.0 BIBLIOGRAFIA .....	106
10.0.0 SITOGRAFIA.....	109
11.0.0 ALLEGATI.....	111

## **ABSTRACT:**

Nel periodo del Covid19, il mondo della scuola ha dovuto stilare nuovi confini, ridefinendo strategie, tecniche e obiettivi. Benché sia un ambito esplorato approfonditamente, la DaD (didattica a distanza) ha dato spazio a nuove riletture nel mondo scolastico. Ad oggi, sono stati molteplici i metodi formativi che si sono sviluppati negli anni per far fronte a tale necessità (Trentin, 2020) quali: la videoconferenza, la videoregistrazione, l'audioconferenza e la didattica integrata.

Con l'avvento dell'emergenza COVID19, la prima Istituzione ad aver subito modifiche nella sua offerta formativa è stata la scuola. Con il DPCM del 4 marzo 2020, già si stabiliva la chiusura di ogni ordine e grado. In un momento del tutto inaspettato, vi è stata una categoria di studenti, i frequentanti dell'ultimo anno delle superiori, che più di tutte ha dovuto fronteggiare questa scelta, a causa delle incertezze del cambiamento nel metodo di studio e dell'esame di maturità.

Tale ricerca mira a capire quali siano state le metodologie, le tecniche e gli strumenti che abbiano favorito o meno un'adeguata partecipazione attiva degli studenti durante il periodo di pandemia e quali (tecnologici e non), invece, siano stati motivo di distrazione.

Attraverso la somministrazione di un'intervista strutturata con campione non probabilistico (a valanga) di 26 maturandi dell'anno scolastico 2019/2020, inoltre, si concluderà approfondendo, sulla base del loro vissuto, il grado di partecipazione provato, le loro considerazioni circa i criteri per un adeguato ambiente di apprendimento che promuova la partecipazione attiva.

## 1.0.0 INTRODUZIONE

Nel momento storico che stiamo vivendo, riflettere sul tema della didattica a distanza non è semplice: bisognerebbe mantenere una posizione equilibrata, lontana, cioè, dalla celebrazione di un'idea irriflessa di innovazione (non solo scolastica). Nonostante quindi le insidie, quest'occasione appare però molto significativa: se da un lato l'emergenza sanitaria ha infatti mostrato l'inevitabilità di costruire uno sforzo collettivo, proprio di insegnanti, famiglie, allievi e istituzioni, per non decretare anzitempo la fine dell'anno scolastico e continuare a imparare in modo sistematico nonostante le difficoltà, dall'altro la gestione dell'apprendimento scolastico attraverso l'utilizzo di diverse forme di didattica a distanza ha inevitabilmente ricondotto chi si occupa di educazione a una riflessione rispetto ai fondamenti dello stesso rapporto tra insegnamento e apprendimento. (Nicolò Valenzano, Federico Zamengo, 2020)<sup>1</sup>

L'esperienza della DaD diventa in questo modo situazione critica non solo in rapporto a se stessa, ma soprattutto come occasione che ha consentito di un nuovo rapporto tra insegnamento e apprendimento. Nella maggior parte dei casi, però, ha prodotto poco coinvolgimento da parte dei suoi protagonisti e conseguente timore. Tutto ciò si è tradotto in un lodevole sforzo, teso a continuare a educare e istruire da parte di insegnanti; di istituzioni più attente anche alla questione del *digital divide* tra i propri studenti e delle loro famiglie, alle prese con nuove problematiche.

La presente ricerca, di tipo quantitativo, prende in considerazione l'aspetto della partecipazione degli studenti al processo di apprendimento. Quest'ultima si colloca precisamente in un tempo in cui l'offerta formativa, per garantire un'adeguata formazione degli studenti, si è trovata ad affrontare una situazione nuova ed assolutamente impreveduta a causa dell'emergenza sanitaria dettata da COVID 19. Questo fattore non ha consentito il regolare svolgimento delle lezioni in presenza, imponendo al sistema didattico e formativo di attivare strategie a supporto delle tradizionali metodologie di erogazione, quali la DaD (didattica a distanza) e la DDI (didattica integrata).

---

<sup>1</sup> Zamengo F., Valenzano N. (2020) *Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado*, Torino

E' stato dedicato un ampio spazio allo studio alle metodologie, alle tecniche e agli strumenti usati durante il primo lockdown (marzo-giugno 2020), distinguendo quelli che hanno favorito un ruolo attivo dello studente e le possibili cause di distrazione nello studio.

Spirito motivazionale di questa ricerca è non solo approfondire il grado di partecipazione provato dalla classe studentesca, ma anche i criteri per un adeguato ambiente di apprendimento che possa favorire la partecipazione attiva nei contesti scolastici reali e virtuali.

## 2. 0.0 FRAMEWORK TEORICO

In questa parte del testo, si cercano di delineare le basi teoriche sulle quali fonda la ricerca stessa. Si illustrano, quindi, le caratteristiche dell'e-learning, evidenziandone le sue declinazioni nella didattica a distanza (DaD), componente fondamentale durante emergenza ai tempi del Covid, a paragone con la FAD, strumento formativo per gli adulti con cui spesso è confusa. Secondo l'UNESCO è la prima volta, dalla fine della Seconda guerra mondiale, che l'istruzione conosce un blackout a scala globale, come ulteriore conseguenza di quella sanitaria. Saranno approfonditi anche la didattica ERT (*Emergency Remote Teaching*); l'impatto che tale blackout ha portato sulla partecipazione studentesca allo studio e tutti gli aspetti legati alle distrazioni che hanno influito sulla performance didattica online.<sup>2</sup>

### 2.1.0 CAPITOLO 1 - L'uso dell'e-learning nell'esperienza scolastica e universitaria: DaD E FAD a confronto

Il seguente paragrafo è volto a fornire una definizione completa ed organica del concetto di *e-learning* con l'ausilio del confronto tra didattica a distanza (DaD) e formazione a distanza (FAD). Saranno dunque, analizzate le caratteristiche di ognuno, mettendo in risalto i benefici ed i limiti per insegnanti e studenti.

#### 2.1. 1 E-learning: definizione e caratteristiche

Negli ultimi decenni, le tecnologie digitali sono state introdotte nella scuola e hanno cambiato il contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento con l'aumento dell'accesso ai dispositivi, di Internet, degli ambienti di apprendimento e degli strumenti di collaborazione che comportano vari gradi di integrazione o di infusione della tecnologia digitale all'interno dei sistemi scolastici. (Selwyn et al., 2017)<sup>3</sup>

*L'e-learning*, letteralmente "apprendimento elettronico", si propone come un insieme di metodologie e strategie didattiche, finalizzate alla creazione di un nuovo ambiente di apprendimento in grado di sfruttare le potenzialità del web e della multimedialità.

---

<sup>2</sup> <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/latest/news/ert-make-the-most-of-it.htm>

<sup>3</sup> Selwyn, N. (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. (2nd ed.) Bloomsbury Academic.



Non esiste una definizione standard di *e-learning*, ma quella maggiormente condivisa è stata elaborata da Anee, Associazione dei Servizi e Contenuti Multimediali:<sup>4</sup>

“*L’e-learning* è una metodologia di insegnamento e apprendimento che coinvolge sia il prodotto sia il processo formativo.

Per “prodotto formativo” si intende ogni tipologia di materiale o contenuto messo a disposizione in formato digitale attraverso supporti informatici o di rete.

Con “processo formativo” si vuole attribuire, invece, il significato della gestione dell’intero iter didattico che coinvolge gli aspetti di erogazione, fruizione, interazione, valutazione. In questa dimensione il vero valore aggiunto dell’*e-learning* emerge nei servizi di assistenza e *tutor-ship*, nelle modalità di interazione sincrona e asincrona, di condivisione e collaborazione a livello di *Community*. Peculiarità dell’*e-learning* è l’alta flessibilità, garantita al discente dalla reperibilità sempre e ovunque dei contenuti formativi, che gli permette l’autogestione e l’autodeterminazione del proprio apprendimento.”

Nei paragrafi successivi saranno illustrati i metodi comuni di apprendimento online maggiormente proposti. La prima distinzione più importante, però, da definire fin da subito, è quella tra lezioni sincrone e asincrone.

### **Lezioni asincrone**

Con “l’apprendimento asincrono”, conosciuto anche come *one-way communication*, le lezioni sono prevalentemente *off-line*: gli studenti gestiscono il tempo e il loro corso di studi; i docenti forniscono materiale da leggere, lezioni registrate, compiti e progetti da completare entro una data di scadenza.<sup>5</sup>

I benefici dell’apprendimento asincrono sono la flessibilità (in termini di luogo e orario): i partecipanti possono imparare durante il loro tempo libero e in uno spazio scelto da loro seguendo il proprio ritmo nella metodologia di studio (un loro programma, si può leggere e rileggere il materiale fornito dall’insegnante o aumentare la velocità delle lezioni videoregistrate, ecc). Questo favorisce anche maggiore accessibilità alle risorse economiche (i partecipanti e gli insegnanti spendono meno). Diversamente gli svantaggi

---

<sup>4</sup> <https://www.formeeting.it/mob/learning.html>

<sup>5</sup> <https://www.easy-lms.com/it/centro-di-conoscenza/centro-di-conoscenza-lms/apprendimento-sincrono-vs-asincrono/item10387>

dell'apprendimento asincrono sono l'isolamento e il rischio di apatia, poichè i partecipanti non hanno interazioni tra loro.

### Lezioni sincrone

Con "apprendimento sincrono" (*two-way communication* – comunicazione bidirezionale), invece, ci si riferisce ad un evento di apprendimento nel quale due o più persone sono collegate contemporaneamente in uno specifico luogo virtuale in un orario prefissato. In questi corsi, di solito, gli insegnanti partecipano come se fossero in un'aula tradizionale. E' chiamato apprendimento sincrono perché il sistema permette agli studenti di porre delle domande in tempo reale (feedback immediato) al loro insegnante o ai compagni di classe.

Tra i benefici dell'apprendimento sincrono vi sono l'interazione tra i partecipanti, lo scambio di conoscenze ed esperienze, un apprendimento dinamico e la possibilità di un feedback istantaneo per l'insegnante. Gli svantaggi, invece, dell'apprendimento sincrono sono la presenza di un programma rigido (non vi è flessibilità in termini di orari) e la presenza di difficoltà tecniche nei collegamenti (come ricezione internet scarsa, *hard drives* in *crash* o batterie scariche dei dispositivi elettronici).<sup>6</sup>

APPRENDIMENTO	BENEFICI	SVANTAGGI
<b>ASINCRONO</b>	Flessibilità Seguire il proprio ritmo Accessibilità economica	Isolamento Rischio di apatia
<b>SINCRONO</b>	Interazione Scambio Apprendimento dinamico Feedback istantaneo	Programma rigido Difficoltà tecniche

**Tabella 1 – Benefici e Svantaggi dell'apprendimento sincrono e asincrono**

---

<sup>6</sup> Ibidem

In un'ottica più allargata si possono approfondire i vantaggi dell'*e-learning*, che secondo Trentin (2014)<sup>7</sup> possono essere: la facilitazione di accedere al materiale didattico per i corsisti e la creazione di vere e proprie comunità di apprendimento, poiché sono valorizzate le conoscenze precedenti a vantaggio della crescita del gruppo stesso. Questa modalità si adatta alla formazione degli adulti poiché la condivisione dei vissuti personali può divenire un vantaggio dell'intero processo formativo. La frequente interazione dei partecipanti inoltre, secondo l'autore, permette al docente di monitorare e valutare in itinere lo stato di avanzamento del corso e dei processi di acquisizione delle conoscenze da parte del singolo partecipante. Ciò permette al docente di modificare, di rinforzare e di rimodellare l'intervento formativo adattandolo alle necessità del singolo, favorendo una certa flessibilità nel supporto delle attività di apprendimento collaborativo e la possibilità di creare vere e proprie aule: la comunicazione può essere sincrona oppure asincrona utilizzando l'interazione per via scritta.

Secondo Jonassen, Mayes e McAleese, (1993)<sup>8</sup> si può osservare anche una maggiore partecipazione attiva: l'ambiente formativo dà modo ai partecipanti di osservare l'argomento di studio in diversi punti di vista, quali il proprio e quello degli altri.

Secondo M. Mincu, L. Statham, 2020<sup>9</sup>, l'*elearning* permette di strutturare meglio le lezioni e renderle interattive, favorendo quindi la possibilità di preparare gli studenti a un mondo che richiede creatività.

Warschauer (2006)<sup>10</sup>, invece sottolinea come l'*e-learning* sviluppi una maggiore collaborazione tra gli studenti poiché, impegnati nell'apprendimento a distanza, mettono in atto un atteggiamento informale e spontaneo.

Infine, Raymond A. Noe e altri, (2017)<sup>11</sup> sottolineano come l'*e-learning* promuova nuove opportunità: l'uso in sedi geograficamente disperse fornisce anche a chi opera in siti

---

<sup>7</sup> Trentin G., articolo "Didattica ibrida e insegnamento universitario: linee guida per una progettazione efficace", PensaMultimedia

<sup>8</sup> Cfr. Jonassen D., Mayes T. E McAleeser, articolo "Un manifesto per un approccio costruttivista agli usi della tecnologia nell'istruzione superiore", 1993

<sup>9</sup> Cfr. Mincu E. M, Statham L., articolo "Universitari protagonisti nella didattica online", 2020

<sup>10</sup> Cfr. Warschauer M., articolo "Computer portatili e alfabetizzazione", 2006

<sup>11</sup> Cfr. Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Gestione delle risorse umane*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

decentrati, informazioni organizzative (nuovi prodotti, politiche o procedure) e occasioni per sviluppare nuove competenze.

Al contrario, Saraceno (2020);<sup>12</sup> sottolinea che tra gli svantaggi e i rischi dell'*e-learning*, invece, si osserva un maggiore nozionismo: la mera costruzione di nozioni si sostituisce allo sviluppo della maieutica, la *pars costruens* dello studio fondata sul dialogo, poiché i materiali e lezioni sincrone e asincrone sono caricati sulle tante piattaforme digitali a disposizione. La figura del docente può essere sostituita da quella di esperti che dettino modalità e linee guida dell'apprendimento. Allo stesso modo Trentin (2014)<sup>13</sup>, osserva che la distanza fisica favorisca la costruzione una relazione meno empatica rispetto a quella che ha luogo in presenza.

VANTAGGI DELL'E-LEARNING	SVANTAGGI DELL'E-LEARNING
Facilitazione di accedere al materiale per i corsisti	Nozionismo
Creazione di Comunità di apprendimento e aule virtuali	Meno empatia
Interazione e collaborazione	
Supporto nelle attività	
Partecipazione attiva	
Interattività delle lezioni	
Maggiore creatività e nuove opportunità	

**Tabella 2 – Vantaggi e svantaggi dell'e-learning**

### 2.1.2. La DaD: definizione e caratteristiche

Sebbene l'apprendimento online e a distanza siano presenti dal secolo scorso, il Covid è stata un'esperienza nuova e improvvisa per studenti che frequentano abitualmente la

<sup>12</sup> Cfr. <https://ilbolive.unipd.it/it/news/saraceno-costi-pandemia-sui-poveri-bambini>

<sup>13</sup> Cfr. Trentin G., articolo "*Didattica ibrida e insegnamento universitario: linee guida per una progettazione efficace*", PensaMultimedia

scuola, che hanno dimostrato la possibilità di una co-presenza di una varietà di pratiche pedagogiche e tecnologiche.<sup>14</sup>

Di largo uso, è divenuto nel linguaggio quotidiano i termini di “didattica a distanza”: il percorso online educativo mediato dal computer e da Internet, in cui il docente organizza le attività a cui gli studenti accedono in modo autonomo, in tempi e spazi personali. Avviene quindi, senza la presenza degli insegnanti e degli alunni in aula, avvalendosi piuttosto di strumenti elettronici o online. Si contrappone alla “didattica in presenza”, che è invece caratterizzata dalla presenza fisica degli studenti e degli insegnanti nelle aule.

La nota prot. 388 del 17 marzo 2020, emanata dal Miur, ed inviata alle scuole con le prime indicazioni operative per le attività di DaD sottolineava che:<sup>15</sup>

“La didattica a distanza, in queste difficili settimane, ha avuto e ha due significati: da un lato, sta servendo a mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combattendo il rischio di isolamento e di demotivazione. Dall’altro lato, è essenziale per non interrompere il percorso di apprendimento (...) Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un’interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un ambiente di apprendimento, per quanto inconsueto nella percezione e nell’esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta.”

La Società Italiana di Ricerca sull’Educazione Mediale (SIREM) ha elaborato un compendio centrato sugli aspetti metodologici e didattici, che evidenzia come elementi imprescindibili della DaD (SIREM, 2020):<sup>16</sup>

- la partecipazione: è data non solo dalla disponibilità delle dotazioni tecnologiche da parte delle famiglie, ma anche dalla motivazione dello studente, che va promossa insieme ad una maggiore autonomia e autoregolazione;

---

<sup>14</sup> Cfr. Yates A., articolo “*High school students’ experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy*, Anne Yates, Louise Starkey, Ben Egerton & Florian Flueggen,” 31 giugno 2020

<sup>15</sup> Cfr. [https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/2598016](https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjLkW/document/id/2598016)

<sup>16</sup> Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K., 2020, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020

- la scelta degli strumenti: piattaforme integrate su cui sarà necessario dare indicazioni precise. A questo riguardo, il compendio fornisce anche una guida alle risorse che possono essere utilizzate;
- l'accessibilità: particolare attenzione deve essere posta alla preparazione di materiali di supporto efficaci con font di grandezza leggibile, colori ben contrastati, brevi video pensati anche per essere fruiti da studenti con disabilità;
- la definizione dell'obiettivo formativo: non solo va definito con chiarezza in termini progettuali, ma deve essere condiviso con gli studenti e supportato da indicazioni su quello che c'è da fare, le risorse da consultare e i lavori da svolgere;
- le modalità didattiche: possono essere a carattere erogativo o interattivo. Qualsiasi modalità si decida di attuare è importante avere presente che la didattica a distanza richiede tempi diversi, più brevi per le attività erogative e più distesi per le attività interattive;
- le esposizioni online: possono avvenire in modalità sincrona (utilizzando per esempio strumenti di videoconferenza) o asincrona (utilizzando per esempio dei video preregistrati);
- le discussioni online: possono essere mediate dall'insegnante che, in questo caso, funge da tutor moderando le conversazioni nel forum interno alla piattaforma, nelle chat testuali o audio interne alla piattaforma o nelle chat vocali esterne (es. *Skype*, *Hangouts*, ecc.) o ancora nei canali informali per l'interazione (es. *WhatsApp*, *Flipgrid* o *Telegram*, ecc.);
- la valutazione formativa e il feedback: sono gli ingredienti più qualificanti della didattica e devono essere gestiti anche a distanza, dove essi richiedono azioni esplicite come domande di verifica, l'interazione tra insegnante e allievo e l'autovalutazione;
- le attività e i compiti: esistono numerose attività che possono essere realizzate in rete, anche se non è pensabile improvvisarsi esperti di formazione a distanza.

I contenuti proposti, quindi, devono offrire la possibilità di svolgere quelle attività cognitive funzionali e relazionali all'apprendere: riflettere, rielaborare, sintetizzare e analizzare. Il grado di interattività e la richiesta di compiti collaborativi rendono attivi e partecipativi gli studenti. Per tale ragione sono stati utilizzati diversi strumenti quali:

- La videoconferenza e lezioni frontali: Avviene tramite il collegamento degli alunni con l'insegnante, attraverso le piattaforme digitali (Zoom, Skype, Meet ed altri). Permette una comunicazione diretta tra il docente e gli alunni e non richiede un grande lavoro preparatorio, ma soffre di problemi legati alla connessione internet da cui dipende la qualità della lezione. Ogni partecipante deve essere munito di un computer, un microfono e una videocamera. In caso di classi numerose sarebbe necessario un server dedicato per la gestione della grossa quantità di dati che vengono trasferiti tramite la rete per unità di tempo. E' stato lo strumento maggiormente usato durante il lockdown ed entrare in contatto con gli studenti. Si è trattato di organizzare un curriculum leggero, impostato sugli assi fondanti della disciplina e articolato in moduli, lezioni collegate tra loro, ma che avessero una consistenza propria, in cui l'apprendimento fosse evidente e che potesse dare allo studente la percezione dei progressi fatti. Le spiegazioni e i punti nodali di un argomento dovevano essere sempre accessibili al discente, in modo tale che quest'ultimo potesse rivedere un argomento o anticiparne il seguente. Per questo è stato importante fornire un *repository* con i materiali video, audio, grafici, foto. Il punto fondamentale è stato quello di dare la possibilità non più di un tempo uguale per tutti, ma tempi diversi per ciascuno, nel rispetto delle caratteristiche di ognuno.<sup>17</sup>
- La videoregistrazione: Con questa modalità l'insegnante registra e monta le sue lezioni, per poi distribuirle agli alunni per via elettronica (email, piattaforme dedicate). Non soffre dei problemi di connessione, le lezioni possono essere scaricate e rivedute in qualsiasi momento e la qualità della lezione dipende unicamente dalle attrezzature dell'insegnante (gli alunni non necessitano di microfoni e webcam). Non permette la comunicazione diretta tra alunni e insegnante; richiede un maggior lavoro iniziale da parte del docente <sup>18</sup>.
- Il tutorial: Lo strumento didattico del tutorial era utilizzato nella "TV dei ragazzi" già negli anni '60, ma la diffusione di Internet ha favorito la realizzazione di diverse tipologie di questi manuali di istruzioni: vanno dal semplice elenco dei materiali da predisporre a delle operazioni da svolgere in sequenza ai filmati con animazioni e possibilità di interazione. Attiva in tutte le discipline la *learning by doing*, che modifica le mappe mentali interiorizzando i contenuti, attraverso un coinvolgimento diretto che

---

<sup>17</sup> Cfr. [https://www.vivoscuola.it/Didattica-Digitale-Integrata/Didattica-Digitale-Integrata-DaD/INFO/DDa\\_didattica-a-distanza-che-cos-e](https://www.vivoscuola.it/Didattica-Digitale-Integrata/Didattica-Digitale-Integrata-DaD/INFO/DDa_didattica-a-distanza-che-cos-e)

<sup>18</sup> Cfr. [https://it.wikipedia.org/wiki/Didattica\\_a\\_distanza](https://it.wikipedia.org/wiki/Didattica_a_distanza)

trasforma l'apprendimento in un percorso di crescita a qualunque età. Tra le numerose strade che conducono al risultato, l'insegnante seleziona quella che, per esperienza e in base ai risultati della ricerca scientifica, sa essere la più diretta, la più semplice o la più efficace, tenendo conto anche del profilo della classe.<sup>19</sup>

- L'audio-conferenza: Con questa modalità gli alunni e l'insegnante si collegano tramite piattaforme digitali in modo analogo alle videoconferenze, ma trasferiscono solo l'audio. Permette la comunicazione diretta, ma gli studenti non possono vedere l'insegnante e/o il materiale didattico. Richiede un trasferimento di dati minore rispetto alla videoconferenza e permette la gestione di classi numerose anche senza *server* dedicati. Questa modalità viene utilizzata spesso per l'educazione vocale (dizione, recitazione, canto) o musicale.<sup>20</sup>
- La Didattica Digitale Integrata (DDI): Implica l'integrazione di lezioni in presenza con lezioni a distanza. Gli studenti si recano a scuola per un numero stabilito di ore alla settimana (che variano da istituto a istituto). Nelle restanti ore, invece, seguono le lezioni da casa, a distanza. Le piattaforme digitali che vengono utilizzate per garantire agli alunni una continuità didattica, nonostante l'impossibilità di recarsi a scuola, sono molte: *Google Meet, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom*.
- La modalità sincrona e asincrona: Con la modalità sincrona docenti e discenti sono contemporaneamente presenti in piattaforma e possono interagire tra loro. Con la modalità asincrona il docente registra la lezione senza la presenza degli alunni. Costoro potranno prendere visione della lezione successivamente e senza che il professore sia connesso in piattaforma.<sup>21</sup>

### 2.1.2 FAD: definizione e caratteristiche

Con FAD si intende la formazione a distanza rivolta a professori, studenti universitari, professionisti, operatori che, nell'ottica di un'educazione permanente, usufruiscono di corsi a distanza tecnicamente e didatticamente pensati per garantire un'opportunità di crescita o per ricostruire in aule virtuali, spazi di informazione/formazione e di miglioramento funzionali in una società caratterizzata dal cambiamento continuo.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Cfr. Roig-Vila R., (2020) *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, I ed. Barcellona, Octaedro

<sup>20</sup> Cfr. [https://it.wikipedia.org/wiki/Didattica\\_a\\_distanza](https://it.wikipedia.org/wiki/Didattica_a_distanza)

<sup>21</sup> Ibidem

<sup>22</sup> Ibidem



Con i mezzi Tech, dunque, si rompono i vincoli dimensionali nella creazione di comunità chiuse, in piattaforme, in canali e in chat vocali, sempre più tendenti alla settorializzazione di un sapere. Vocaboli sempre più specialistici indicano le modalità del *connecting* che sembra diventare l'elemento indispensabile per il *neo homo videos*, ormai liquefatto e dissolto nella cultura della disintermediazione.

Molteplici sono i metodi formativi FAD che si sono sviluppati negli anni per far fronte alle esigenze di tali studenti, quali:

- Sistemi di prima generazione (o per corrispondenza): sviluppati attorno alla fine del diciannovesimo secolo, grazie alla possibilità di produrre e distribuire materiali in grandi quantità (dovuti alle nuove tecniche di stampa e del sistema ferroviario). Lo scambio tra alunni e docenti risulta estremamente limitato, avviene in tempi dilatati e con pochissimi incontri in presenza (Trentin, 1999);<sup>23</sup>
- Sistemi di seconda generazione: nascono negli anni '50 e si basano sulla distribuzione della formazione con una moltitudine di supporti (registrazioni sonore, trasmissioni, televisive, software didattiche etc); non vi è interazione tra docenti e studenti; viene utilizzata per risolvere problemi di ampie aree geografiche e punta all'apprendimento individuale. È un processo estensivo che si rivolge ad un grande numero di persone (Trentin, 1999);<sup>24</sup>
- Modelli di terza generazione (formazione in rete): è prevista la costruzione di vere e proprie comunità di apprendimento dove vengono valorizzati rapporti con il gruppo. È un processo intensivo rivolto a un minor numero di persone ma che incentiva l'interattività fra i partecipanti. (Trentin, 1999)<sup>25</sup>
- La teleconferenza e il *webcasting*: la prima 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. Il *webcasting* invece prevede la trasmissione di vere e proprie lezioni d'aula online dal vivo.<sup>26</sup> (Raymond A. Noe e altri, 2017)

---

<sup>23</sup> Cfr. Trentin G., articolo "Qualità nella formazione a distanza", TD n. 16 volume 1-1999

<sup>24</sup> Ibidem

<sup>25</sup> Ibidem

<sup>26</sup> Cfr. Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Gestione delle risorse umane*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Trentin (1999) riporta che la FAD coinvolge una rete di interrelazioni fra individui. L'atto di imparare e l'attività didattica hanno luogo quando vi è dialogo fra i partecipanti perseguendo la crescita del gruppo. La tecnologia non è "regista" ma solo mediatrice passiva nell'interattività tra individui.<sup>27</sup>

### 2.1.3 Il framework pedagogico che coinvolge DaD e FAD

Sebbene non si possa sempre assicurare che DaD e FAD portino ad un'adeguata qualità dell'apprendimento, è anche vero che dal punto di vista psico-sociale e psico-affettivo le interazioni, tra i partecipanti al processo di formazione, sono una componente chiave del suo processo.

Per tale ragione, i servizi telematici possono offrire un enorme contributo, poiché gli studenti sono gli attori principali. Secondo Monica Mincu e Lara Statham (2020), occorre rafforzare il protagonismo degli stessi, rispetto al proprio percorso all'interno degli spazi virtuali e reali della scuola.<sup>28</sup>

A tal proposito, Kearney (2016) ha proposto una prospettiva socio-culturale secondo cui l'apprendimento è influenzato e modificato dagli strumenti utilizzati.<sup>29</sup> Secondo invece, Börje Holmberg (2005), la condizione principale necessaria per il successo dell'istruzione a distanza è l'empatia, che permette allo studente di essere coinvolto emotivamente nello sviluppo di un sentimento di appartenenza alla comunità di apprendimento, che a sua volta sostiene la motivazione allo studio. L'autore ritiene, inoltre, che anche che gli insegnanti abbiano il bisogno di sviluppare relazioni con gli studenti.<sup>30</sup>

Moore (1993) ha descritto la distanza tra insegnanti e studenti come "distanza transazionale": afferma che un progettista didattico deve prendere decisioni su come strutturare i contenuti da proporre agli studenti sulla base di tre fattori, quali la struttura, il dialogo e l'autonomia.

---

<sup>27</sup>Cfr. Trentin G., articolo "Qualità nella formazione a distanza", TD n. 16 volume 1-1999

<sup>28</sup> Cfr. Mincu E. M, Statham L., articolo "Universitari protagonisti nella didattica online", 2020

<sup>29</sup> Cfr. Kearney E., (2015) *Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding Meaning-Making Potentials*, Channel View Publications Ltd

<sup>30</sup> Cfr. Holmberg, B. (2005). *L'evoluzione, principi e pratiche dell'istruzione a distanza, Vol.II*. Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universität

Con struttura si intende programma educativo che risponde alle esigenze degli studenti. Esprime la misura in cui gli obiettivi educativi, le strategie di insegnamento e i metodi di valutazione sono preparati o possono essere adattati in base al discente;

Con dialogo si intendono le interazioni di valore. Indica quanto educatore e discente sono in grado di risponderci a vicenda. Ciò è determinato dal contenuto o dall'argomento studiato, dalla filosofia educativa dell'educatore, dalle personalità dell'educatore e dello studente e dal mezzo comunicativo;

Con autonomia del discente Moore intende la misura a cui quest'ultimo determina i propri obiettivi e le esperienze di apprendimento. Essa si distingue a sua volta due tipi di autonomia emotiva (la capacità di perseguire un'attività senza rassicurazione o approvazione per portarla a termine) e strumentale (la capacità di intraprendere un'attività senza cercare aiuto).<sup>31</sup>

Sia Kearney che Moore sottolineano la necessità di un approccio socio-culturale e del potenziale della sua formazione a distanza / online, che forniscono un'appropriata *agency* degli studenti, ovvero la facoltà di far accadere le cose, di intervenire sulla realtà, di esercitare un potere causale e di generare azioni. (Bandura, 2000)<sup>32</sup>

Moore (1989), inoltre, propone un modello di analisi della qualità dell'apprendimento, basato su tre tipologie di interazione a distanza: interazione fra partecipante e materiali didattici, interazione fra partecipante e docente/tutor, interazione fra partecipanti.<sup>33</sup>

### **L'interazione dei partecipanti con i materiali didattici**

La qualità dei materiali didattici ha un peso notevole nell'assicurare la qualità di un intervento teledidattico. In questo senso, ai corsisti dovrebbero essere proposti supporti didattici di buon livello sia nei contenuti sia nella forma (attrattività). I docenti devono programmare i corsi con accuratezza e precisione, con revisione continua e azioni di messa a punto e con una fornitura a costo zero, per stimolare gli studenti alla partecipazione. (Raymond A. Noe e altri, 2017)<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> <https://www.yatta.xyz/didattica-a-distanza-al-centro-lallievo/>

<sup>32</sup> Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento

<sup>33</sup> [http://formare.erickson.it/repository/htm/1\\_2trentin.html](http://formare.erickson.it/repository/htm/1_2trentin.html)

<sup>34</sup> Cfr. Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Gestione delle risorse umane*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

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.<sup>35</sup>

### **L'interazione fra i partecipanti e i loro docenti/tutor**

È forse la più importante dimensione nell'interazione didattica. Il docente non deve essere inteso come depositario della conoscenza, quanto piuttosto come consigliere, facilitatore, esperto dei contenuti, ecc. Esistono tre principali momenti importanti nella relazione tutor/partecipanti.

#### 1) Il primo approccio:

E' finalizzato a incoraggiare i corsisti a familiarizzare con coloro che li guideranno e li assisteranno durante l'intera fase formativa. (Stabilire il contratto formativo)

#### 2) L'azione di *tutoring* a distanza:

Usando le tecnologie della comunicazione e le strategie tipiche dell'interazione a distanza, il tutor deve rendere percepibile la sua presenza e la sua disponibilità ai corsisti, rispondendo puntualmente alle richieste, fornendo suggerimenti, agendo in modo da supportare il partecipante lungo tutto il percorso formativo.

#### 3) La riflessione sul processo in corso:

E' un'esigenza spesso manifestata dal partecipante in rete, specie se adulto poiché i corsisti sentono il bisogno di comprendere non solo i contenuti che vengono loro proposti, ma anche il perché di certe scelte metodologiche nella gestione dell'azione formativa.<sup>36</sup>

Secondo Trentin (1999)<sup>37</sup> il tutor/insegnante in rete deve avere sviluppato adeguate competenze digitali, comunicative e relazionali. Il ruolo del docente, infatti, non si limita solo a questo ma deve anche diventare moderatore del dialogo, facilitatore delle attività e consigliere degli alunni al fine di creare un vero e proprio ambiente di apprendimento collaborativo.

---

<sup>35</sup> [http://formare.erickson.it/repository/htm/1\\_2trentin.html](http://formare.erickson.it/repository/htm/1_2trentin.html)

<sup>36</sup> ibidem

<sup>37</sup> Cfr. Trentin G., articolo "Qualità nella formazione a distanza", TD n. 16 volume 1-1999

Secondo Gagnè, (1988)<sup>38</sup> il tutor/insegnante perciò, ha il compito di mantenere alta e costante l'attenzione dei discenti; informare l'allievo degli obiettivi che il corso si prefigge di raggiungere, per tenere alta la motivazione del discente e una volta raggiunto un obiettivo, deve rendere partecipe lo studente della tappa raggiunta. Deve inoltre, fare in modo che i materiali resi disponibili stimolino l'utente.

Trentin e Bocconi (2014)<sup>39</sup> suggeriscono invece, che il tutor o l'insegnante debbano facilitare lo studio dei corsisti e creare comunità di apprendimento dove non solo viene meno l'isolamento del singolo, ma sono valorizzate le conoscenze precedenti a vantaggio della crescita del gruppo stesso. Questa modalità si adatta alla formazione degli adulti poiché la condivisione dei vissuti personali può divenire un vantaggio dell'intero processo formativo. Inoltre l'interagire frequentemente con i partecipanti che ne consegue permette al docente di monitorare e valutare in itinere lo stato di avanzamento del corso e dei processi di acquisizione delle conoscenze da parte del singolo partecipante. Questo permette all'insegnante di modificare, di rinforzare e di rimodellare l'intervento formativo adattandolo alle necessità del singolo, favorendo, quindi, una maggiore flessibilità nel supporto delle attività di apprendimento collaborativo.

Jonassen, Mayes e McAleese (1993)<sup>40</sup> suggeriscono, infine che, il tutor e l'insegnante debbano arricchire l'ambiente formativo, permettendo ai partecipanti di osservare l'argomento di studio attraverso diversi punti di vista: il proprio e quello degli altri.

### **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, fino all'organizzazione di gruppi di discussione su temi trattati nell'azione formativa, per finire all'allestimento di un vero e proprio sistema di *computer conferencing* strutturato per le specifiche finalità del corso a distanza (Trentin, 1999).<sup>41</sup>

---

<sup>38</sup> Cfr. Gagnè F., (1998). *La prevalenza di individui dotati, talentuosi e multitalento: stime dalle nomine di colleghi e insegnanti*. In RC Friedman & KB Rogers (a cura di), *Talent in context: prospettive storiche e sociali sul dono*, Associazione Americana di Psicologia

<sup>39</sup> Ibidem

<sup>40</sup> Jonassen D., Mayes T. E McAleeser, articolo "Un manifesto per un approccio costruttivista agli usi della tecnologia nell'istruzione superiore", 1993

<sup>41</sup> [http://formare.erickson.it/repository/htm/1\\_2trentin.html](http://formare.erickson.it/repository/htm/1_2trentin.html)



## 2.2.0 CAPITOLO 2 - La didattica online durante la situazione d'emergenza

Il seguente paragrafo ha l'obiettivo di analizzare e descrivere la didattica online, intesa come *l'Emergency Remote Teaching* (ERT), quale risposta emergenziale al periodo del primo lockdown (anno scolastico 2020/2021). Saranno approfonditi le processi pedagogici risultati più efficaci e gli impatti sociali che ne sono conseguiti.

### 2.2. 1 Lockdown: la necessità di chiudere le scuole in Italia

L'Italia è stata il primo paese europeo a fronteggiare l'emergenza sanitaria. I primi casi sono stati confermati a fine gennaio 2020, quando due turisti cinesi in visita a Roma sono risultati positivi. Tra il 31 gennaio e il 1° febbraio 2020, l'Italia è stata il primo Paese europeo a bloccare i voli diretti da e verso la Cina, con una delle misure più drastiche nell'Unione Europea.

Una volta scoperto, il 21 febbraio, il primo focolaio a Codogno (Lombardia) e nei giorni a seguire anche in altre città italiane, tra le prime misure adottate vi è stata la quarantena di 11 comuni dell'Italia settentrionale (in Lombardia e in Veneto). Progressivamente il virus si è diffuso in tutto il territorio, colpendo maggiormente le regioni del Nord<sup>42</sup>. Il 23 febbraio il Consiglio dei ministri emana il decreto-legge n. 6, che sancisce la chiusura totale dei comuni con focolai attivi e la sospensione di manifestazioni ed eventi sugli stessi comuni. Nei giorni successivi, il Presidente del Consiglio dei Ministri Giuseppe Conte emana una serie di decreti attuativi (DPCM) in cui le misure di restrizione si fanno progressivamente più ferree ed estese via via all'intero territorio nazionale.

Nello specifico, nel marzo 2020, in un primo momento, il governo decise la sola chiusura in via prudenziale di scuole e università dal 05 al 15 marzo: sarebbero state sospese le lezioni in tutta Italia, con l'aggiunta di chiusura al personale amministrativo solo nelle zone definite "rosse".<sup>43</sup> La misura è stata presa con un decreto in vigore dal 04 marzo 2020 (D.L. 6/2020), firmato dal presidente del Consiglio Giuseppe Conte. L'annuncio fu dato dalla ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina. Questa decisione fu presa dopo aver consultato il professor Silvio Brusaferrò, presidente dell'Istituto superiore di Sanità, lasciando valutare agli esperti come stesse evolvendo la diffusione del virus (Conte, 2020).<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Cfr. [https://it.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_di\\_COVID-19\\_in\\_Italia](https://it.wikipedia.org/wiki/Pandemia_di_COVID-19_in_Italia)

<sup>43</sup> Cfr. [https://it.wikipedia.org/wiki/Gestione\\_della\\_pandemia\\_di\\_COVID-19\\_in\\_Italia](https://it.wikipedia.org/wiki/Gestione_della_pandemia_di_COVID-19_in_Italia)

<sup>44</sup> [https://www.repubblica.it/politica/2020/03/04/news/coronavirus\\_governo\\_chiuse\\_le\\_scuole\\_in\\_tutta\\_italia\\_-250209485/](https://www.repubblica.it/politica/2020/03/04/news/coronavirus_governo_chiuse_le_scuole_in_tutta_italia_-250209485/)

Gli istituti scolastici e universitari hanno chiusura nazionale definitiva il 09 marzo 2020 con l'annuncio del lockdown.

La scuola infatti ha da sempre avuto un ruolo nell'amplificare la trasmissione del virus pandemico, sia all'interno dell'istituto sia nella comunità più ampia. Già nel 2008, secondo alcuni studi finanziati dall'UE per contrastare l'influenza H1N1, era stato evidenziato come mantenere provviste di vaccini antinfluenzali e farmaci antivirali, fosse estremamente costoso, così i legislatori furono lieti di trovare soluzioni non-farmacologiche per controllare lo spargersi di una potenziale pandemia influenzale.

Una delle soluzioni più spesso menzionate nella nota informativa dell'OMS nel 2009 che ne seguì,<sup>45</sup> è quella della chiusura delle scuole. Lo studio ha inoltre sottolineato che tale misura avrebbe comportato dei vantaggi quali il prevenire un caso su sette della malattia, il rallentare lo spargersi del virus poiché il numero di coloro che si ammalerebbe nella settimana di picco dell'epidemia verrebbe ridotto fino al 40% e l'allentare la pressione sugli operatori sanitari durante il picco della pandemia.

Allo stesso modo però gli svantaggi previsti sarebbero stati un maggiore numero di costi sociali ed economici altissimi, la presenza di prove insufficienti sugli effetti positivi che questa potrebbe avere sulla prevenzione e la diffusione della malattia e numerosi problemi per le famiglie dovuti al prolungamento della situazione, come ad esempio il trovare soluzioni alternative di custodia per i figli.<sup>46</sup>

Le decisioni sul se e quando le scuole dovrebbero essere chiuse, perciò, durante la pandemia Covid-19, sono state complesse e molto legate a specifici contesti. L'OMS non ha mai fornito infatti, raccomandazioni specifiche a favore o contro la chiusura della scuola applicabili in tutte le situazioni.

La chiusura della scuola, difatti, può operare come misura sia proattiva (se volta a ridurre la trasmissione nella scuola e diffondersi nella comunità più ampia); sia reattiva (se le scuole chiudono o le lezioni sono sospese perché alti livelli di assenteismo tra studenti e personale rendono impraticabile il proseguimento delle lezioni)

---

<sup>45</sup> <http://www.copernicani.it/wp-content/uploads/2020/03/Corona-Virus-scuole-chiuse.pdf>

<sup>46</sup> <https://cordis.europa.eu/article/id/29324-school-closure-could-slow-down-flu-pandemic-study-shows/it>



Come già scritto precedentemente, il principale beneficio per la salute della chiusura della scuola deriva dal rallentamento della diffusione di un focolaio in una determinata area e dall'appiattimento del picco di infezioni. Questo diventa particolarmente importante quando il numero di persone che richiedono assistenza medica al culmine della pandemia, minaccia di saturare o sopraffare la capacità di assistenza sanitaria. Rallentando la velocità di diffusione, la chiusura della scuola può anche guadagnare un po' di tempo man mano che i paesi intensificano le misure di preparazione o accumulano scorte di vaccini, farmaci antivirali e altri interventi. Il momento della chiusura della scuola è di fondamentale importanza.

Studi basati su modelli matematici suggeriscono che lo stop delle scuole ha i suoi maggiori benefici quando le scuole sono chiuse molto presto in uno scoppio, idealmente prima che l'1% della popolazione si ammali. In condizioni ideali, ciò può ridurre la domanda di assistenza sanitaria di circa il 30-50% al culmine della pandemia. Tuttavia, se le scuole chiudono troppo tardi nel corso di un focolaio in tutta la comunità, è probabile che la conseguente riduzione della trasmissione sia molto limitata. Le politiche per la chiusura della scuola, inoltre, devono includere misure che limitano il contatto tra gli studenti anche quando non sono a scuola. Difatti, se gli studenti si riuniscono in un ambiente diverso dall'istituto scolastico continueranno a diffondere il virus e i benefici della chiusura saranno notevolmente ridotti, se non negati.<sup>47</sup>

I focolai nelle scuole sono chiaramente una dimensione importante. All'arrivo del covid 2019, l'OMS ha evidenziato come, nessuna singola misura potesse fermare o limitare la trasmissione nelle scuole, il che offre molteplici opportunità di diffusione del virus. Pertanto l'OMS ha sempre, raccomandato l'uso di una serie di misure che possono essere adattate alla situazione epidemiologica locale, alle risorse disponibili e al ruolo sociale.

Per le autorità nazionali e locali, infatti, sottolineava che loro fossero nella posizione migliore per prendere decisioni su queste misure e su come dovrebbero essere adattate e attuate. Per studenti, insegnanti e altro personale invece, raccomandava di restare a casa se non si sentissero bene; predisporre piani e spazi da mettere a disposizione per isolare studenti e personale che si ammalino mentre sono a scuola; promuovere l'igiene delle mani, la

---

<sup>47</sup> <http://www.copernicani.it/wp-content/uploads/2020/03/Corona-Virus-scuole-chiuse.pdf>

“*respiratory etiquette*” ed essere attrezzate con forniture adeguate; una corretta pulizia e ventilazione; ridurre l'affollamento.<sup>48</sup>

## 2.2. 2 L'ERT: la didattica in situazione di emergenza

Solitamente la didattica online è il risultato di un'attenta progettazione e pianificazione delle attività da svolgere, con un processo di design che impatta in maniera significativa sulla qualità dell'istruzione.<sup>49</sup> Ma vi possono essere delle casistiche in cui questo attento processo diventa assente a causa di situazioni di emergenza. Anche se ci sono risorse a cui i docenti possono rivolgersi per ottenere assistenza, la portata del cambiamento necessaria in molte università e negli Istituti scolastici durante il lockdown, molto probabilmente ha superato le capacità di questi ultimi.

Hodges et al. (2020) hanno definito perciò tale tipologia di insegnamento come, *l'Emergency Remote Teaching* (ERT), didattica di emergenza da remoto. Nello specifico, la definizione data dall'autore è stata<sup>50</sup>:

“L'insegnamento a distanza di emergenza come un tentativo di ricreare un solido ecosistema educativo, per fornire un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici in un modo che sia rapido da configurare e sia disponibile in modo affidabile durante un'emergenza o una crisi”.

Il passaggio all'ERT ha richiesto agli istruttori universitari di "assumere un maggiore controllo sulla progettazione e sullo sviluppo dei corsi e sul processo di implementazione" (Hodges et al., 2020)

Hennet et al. (2017) evidenziano che il design è un processo interattivo *top-down* che inizia con un ampio quadro ed è dettagliato con cicli di elaborazione. Stabilire questo quadro generale implica decisioni sui risultati dell'apprendimento, la portata del contenuto e delle valutazioni e le attività di apprendimento. Dopo la definizione del quadro iniziale, il processo di progettazione procede con i dettagli specifici che comportano uno sforzo per formare l'allineamento tra risultati, contenuti, attività e valutazione. Il processo di progettazione

---

<sup>48</sup> Ibidem

<sup>49</sup> K. Karakaya, *Design considerations in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a human-centered approach*, 2020

<sup>50</sup> <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/101905>

continua per tutto il periodo di insegnamento ed è adattato, di conseguenza, in base alla risposta degli studenti e alla riflessione degli insegnanti. Infatti, Bennett et al. (2017) denotano che i docenti lavorano durante il processo di progettazione e lo modificano in risposta alle nuove idee sul problema e sul contesto.<sup>51</sup>

Dato che il COVID-19 ha comportato sfide senza precedenti, sia per gli insegnanti che per gli studenti, i docenti hanno cercato di fornire il supporto migliore per gli studenti. Nei contesti ERT, è stato sottolineato, infatti, che questi ultimi non sempre avevano accesso alla tecnologia o a Internet, come sarà evidenziato nei paragrafi successivi. Pertanto, è stato riconosciuto che il passaggio all'ERT ha richiesto una maggiore riflessività e una riprogettazione degli ambienti di apprendimento (Henriksen et al. 2020) per dare la priorità ai bisogni, ai sentimenti e alle sfide degli studenti.<sup>52</sup>

La necessità di inserire le lezioni online, è stata in completa contraddizione con il tempo e lo sforzo normalmente dedicato allo sviluppo di un corso di qualità. I corsi online creati in questo modo non dovevano essere scambiati per un metodo a lungo termine, ma accettati come soluzione temporanea a un problema immediato (Chuck et al., 2020; Golden, 2020). Inoltre, gli insegnanti dovevano lavorare in una situazione di grande stress, senza avere alcuna conoscenza circa la fine della crisi e i cambiamenti futuri. Quello che risulta evidente esaminando i piani di istruzione per situazioni di emergenza, è che gli insegnanti spesso si sono adeguati a soluzioni creative: dovevano essere in grado di pensare fuori dagli schemi e generare tutte le soluzioni possibili, che aiutassero a soddisfare le nuove esigenze degli studenti e della comunità.

Ma, altrettanto grande è stato l'impegno degli studenti. Ognuno dei protagonisti di questo impegno collettivo ha dovuto affrontare individualmente scelte, sul proprio lavoro e sullo studio, in condizioni materiali, cognitive, relazionali e organizzative non sempre ottimali.<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Connolly C, Et Al., 20 novembre 2020, articolo *“Progettare per l'istruzione mista e online in remoto di emergenza: una risposta a Bennett et al.”*

<sup>52</sup> Cfr. K. Karakaya, articolo, *Design considerations in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a human-centered approach*, 2020

<sup>53</sup> Ibidem

### 2.2.3 Quali metodologie sono risultate più efficaci durante il lockdown in DaD?

Il 6 Aprile 2020 il ministero (MIUR, 2020) pubblica una guida per i docenti intitolata “Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti”.

La guida è costituita da sei quesiti che vanno dal *digital divide* al come assicurare gli alunni rispetto alla condizione attuale, seguite da suggerimenti di attività pratiche per i docenti, del tipo:

- Proporre l'ora dell'ascolto: dedicare almeno un'ora di collegamento alla settimana all'ascolto dei dubbi e delle paure di bambini e di ragazzi. Affrontare dubbi e paure anche con l'aiuto di un esperto
- Aiutare i bambini e i ragazzi a focalizzarsi sugli aspetti positivi della situazione, invitandolo a lasciare traccia (scrittura, disegno, poesia, cucina, canzone, pittura, musica, ecc.) di quanto appreso da questa nuova esperienza.
- Invitare i bambini e i ragazzi a fare delle proposte sull'organizzazione della didattica (temi da affrontare, compiti da svolgere, con quali modalità, anche di valutazione) e, ove fattibili, rendersi disponibili a realizzarli.
- Proporre ai bambini e ai ragazzi, secondo l'età e il grado di maturità, riflessioni sulla nuova esperienza formativa, aiutandoli a riflettere sulle opportunità di apprendimento offerte dalla nuova condizione e dalla metodologia innovativa
- Proporre ai più piccoli un'attività grafica
- Rassicurare i bambini e i ragazzi.
- Prevedere piani di studio da realizzare in orari differiti da quelli della famiglia, anche telefonando agli alunni che non potevano seguire la didattica a distanza
- Favorire l'educazione motoria, attraverso video tutorial
- Proporre brani musicali da ascoltare, cantare, suonare e, a seguire, fare una narrazione sulle emozioni.
- Alternare sessioni didattiche con momenti più prettamente ludici e giocosi, adatti all'età e al grado di maturità della classe, proponendo attività creative, giochi e attività di allenamento della mente (cruciverba, fumetti, letture di libri, filastrocche sul coronavirus o come lavarsi le mani ecc.)
- Educare i bambini e i ragazzi a sviluppare pensieri positivi, chiedendo loro di inventare favole a lieto fine o prospettando situazioni-tipo per le quali dovevano ricercare soluzioni pratiche

- Dare ai bambini e ai ragazzi un appuntamento fisso, in modo da mantenere la continuità didattica ed educativa, secondo un ritmo quotidiano
- Proporre attività per piccoli gruppi (a distanza)<sup>54</sup>

L'importanza di far emergere i vissuti e le percezioni dei maggiori fruitori delle attività scolastiche, quindi è messa in luce dalle numerose attività sociali svoltosi. Un esempio è l'iniziativa del prof. Camasta dell'istituto L.C. Farini di Bologna, il quale ha proposto ai suoi studenti di scrivere un libro con la casa editrice italiana Pendragon, in cui raccogliere i loro vissuti emotivi, le paure e l'incertezza sulla pandemia e sulle misure restrittive che stavano sperimentando. I principali temi emersi dagli elaborati spaziano dall'incredulità, alla desolazione, alla preoccupazione, alla mancanza di amici e parenti, alla tristezza, alla morte, ma anche alla fantasia e l'invenzione per fronteggiare la noia, all'importanza del rispetto delle regole e all'incrollabile fiducia e proiezione nel futuro (Lorenzini, 2020); sintomo dell'ingenua e serena visione prospettica propria delle nuove generazioni, anche a dispetto delle criticità oggettivamente emergenti dalla realtà attuale.<sup>55</sup>

Tuttavia, dopo aver effettuato una ricerca Indire su 3.774 docenti circa le pratiche usate durante il lockdown, le ricercatrici Cinganotto, Panzavolta e Mosa (2021), hanno evidenziato le quattro metodologie risultate più efficaci, quali:<sup>56</sup>

## ***Il Debate***

Il *Debate* è un metodo pedagogico, educativo e formativo che si basa sullo scambio comunicativo guidato da regole. E' un confronto di opinioni, regolato da modalità specifiche, tra interlocutori che sostengono una tesi a favore e una contro su un tema assegnato. Il docente definisce una mozione rispetto alla quale la classe è dapprima invitata a esplorarne i contorni e, successivamente, ad assumere una posizione a favore o contraria, e a difenderla argomentando. Il dibattito regolamentato, infatti, ha come proprio scopo quello di fornire gli strumenti per analizzare questioni complesse, per esporre le proprie ragioni e valutare quelle di altri interlocutori. Si prevede, infatti, che la posizione assunta possa essere anche non condivisa dai *debaters*, si deve quindi approfondire la propria argomentazione in modo adeguato, con regole di tempo e di correttezza, senza pregiudizi e prevaricazioni,

---

<sup>54</sup> Cfr. Ranieri M, Gaggioli C., Borges M.K., (2020) *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*, Praxis Educativa, vol. 15, e16307

<sup>55</sup> Izzo D., 2020 articolo "L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni", Edaforum

<sup>56</sup> CINGANOTTO L., PANZAVOLTA S., MOSA S. (2021), *Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI*, Vol. 2 num. 3, Iul Research

nell'ascolto e nel rispetto delle opinioni altrui, dimostrando di possedere flessibilità mentale e apertura alle altrui visioni e posizioni.<sup>57</sup>

Tra i benefici del suo uso in classe si evidenzia come il debate consenta di sviluppare le capacità di argomentazione; le abilità comunicative (sia di tipo verbale sia non verbale); le abilità analitiche e critiche. Favorisce l'apprendimento in modo autentico (se gli studenti sono responsabili della costruzione dei concetti e dei ragionamenti impiegati nei loro discorsi) o situato (se lo studente apprende mediante la partecipazione attiva a un contesto, dibattimentale. Permette di valorizzare le eccellenze e di potenziare gli studenti con fragilità.<sup>58</sup>

Può essere realizzato simulando la performance in presenza attraverso la *webcam* con l'interazione orale/argomentativa scritta o attraverso *breakout rooms*. Secondo le ricercatrici Cinganotto, Panzavolta e Mosa (2021), durante il primo lockdown è stato utilizzato come alternativa alla lezione sincrona, intendendolo sia come laboratorio sia come attività utile all'assegnazione di una valutazione.<sup>59</sup>

I vantaggi evidenziati dalle ricercatrici, infatti, sono:

- ✓ Registrazione dell'evento: renderlo accessibile a chiunque voglia avvicinarsi a questa metodologia. Lavorando a distanza, è risultato efficace anche il ricorso a piattaforme quali *Kialo*, *Tricider* e *Proversi*, per proporre la formula scritta o accedere a dibattiti in lingua inglese proposti da altre scuole.
- ✓ Resa grafica delle mappe mentali, concettuali e argomentative: consentono di commentare argomentazioni poco efficaci, di accorpare argomentazioni affini, di votare quelle migliori e di cogliere la ricchezza del dibattito in un colpo d'occhio
- ✓ Superare la didattica trasmissiva: è scardinata la triade spiegazione-studio-interrogazione. Gli studenti predispongono in team la strategia di argomentazione, la sviluppano con l'aiuto di fonti, dati, evidenze ed esemplificazioni, rendendo in questo modo i contenuti più significativi.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> <https://www.sn-di.it/cose-il-debate/>

<sup>58</sup> Ibidem

<sup>59</sup> CINGANOTTO L., PANZAVOLTA S., MOSA S. (2021), *Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI*, Vol. 2 num. 3, Iul Research

<sup>60</sup> Ibidem

## **La Flipped Classroom**

L'approccio metodologico della *Flipped Classroom* non deriva da una riflessione teorica strutturata, bensì da un'intuizione comune di alcuni docenti e successivamente declinata in molteplici pratiche distinte, che si sono evolute nel corso di quasi due decenni, sospinte anche dello sviluppo dei media digitali. (Foschi, Cecchinato, 2018). A causa di questa genesi, non si riscontra una definizione condivisa. Per tale ragione, si può considerare come una risposta che la scuola, dal basso, sta elaborando per padroneggiare l'evoluzione dell'ecosistema comunicativo.<sup>61</sup>

La *Flipped Classroom*, infatti, richiede una trasformazione dell'impostazione didattica classica, poichè capovolge il "tempo" della lezione. Il classico ciclo di insegnamento Lezione-Studio-Verifica è sostituito da "Lancio della sfida-Conduzione della sfida-Chiusura della sfida", qui di seguito illustrata:

1. Il Lancio della sfida: Si sostituisce "l'enunciazione" dei contenuti disciplinari con la proposizione agli studenti di casi concreti da affrontare e risolvere. Si devono perciò ideare e proporre alla classe, conformemente con i diversi ambiti disciplinari, un problema concreto, un tema controverso, un caso di studio che susciti interesse, curiosità intellettuale e motivazione a intraprendere un percorso di conoscenza. Deve provocare negli studenti un'incoerenza fra ciò che fanno e ciò che la sfida propone.
2. La Conduzione della sfida: gli studenti sono impegnati ad affrontare la sfida proposta. Affinchè sia possibile è necessario predisporre in classe un setting didattico orientato alle pratiche di apprendimento attivo. Gli studenti sono chiamati a mettere in atto, sia pur con modalità adeguate alla loro età e al contesto didattico, le strategie cognitive e le procedure di indagine proprie della disciplina che si sta affrontando.
3. La Chiusura della sfida: richiede l'adozione di un diverso paradigma valutativo, spostando il focus dalla valutazione sommativa a quella formativa. Si tratta di pratiche che avvengono chiedendo agli studenti di presentare alla classe, singolarmente o in gruppo, i propri percorsi di apprendimento. Queste attività consentono agli alunni di mettersi in gioco con i pari, risultando per loro più coinvolgente poichè è attuata una pratica di valutazione tra pari.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> Cfr. FOSCHI L.C., CECCHINATO G., (2018) "*Flipped Classroom: risultati di una sperimentazione condotta presso l'ISS Bosso-Monti di Torino*," Iprase, Vol. 10,n.1 in *Ricercazione-Rethinking the learning environments*

<sup>62</sup> Ibidem

Nelle attività in classe, il docente assume il ruolo di facilitatore e *coach*: organizza attività collaborative, esperienze, dibattiti e laboratori finalizzati ad approfondire, manipolare e co-costruire nuove conoscenze, sviluppando al contempo le competenze del ventunesimo secolo (collaborazione, pensiero critico, creatività, comunicazione ecc.)

E' una metodologia didattica da usare in modo fluido e flessibile, a prescindere dalla disciplina o dal tipo di classe. È importante che il tempo in sincrono sia usato in maniera ottimale e che le risorse assegnate per il lavoro a casa siano di qualità elevata, oltre a essere calibrate sul livello di conoscenza degli studenti. Il punto di partenza è, dunque, rappresentato dalla presenza di un repository di contenuti digitali e di video accuratamente selezionati in base a qualità e accessibilità.<sup>63</sup>

Secondo le ricercatrici Cinganotto, Panzavolta e Mosa (2021) il vantaggio dell'uso di questo approccio durante il lockdown, è stato evidenziato dalla maggiore collaborazione e interazione tra gli studenti grazie a:

- ✓ Uso delle *breakout-rooms*: Si tratta di stanze separate, che si possono creare nella maggior parte delle piattaforme per le videoconferenze. Permettono a gruppi di studenti di lavorare insieme all'esecuzione di varie tipologie di *task* in forma collaborativa, per poi dividerle in "plenaria" (nella stanza generale) con i compagni e con il docente, con l'obiettivo di incoraggiare il *feedback* dell'insegnante e tra pari.
- ✓ Uso di *padlet*: Bacheche digitali poliedriche e polifunzionali, che consentono di postare e condividere contenuti digitali di vario genere (testi, immagini, video ecc.)
- ✓ Uso di *Hyperdocs*: Sfrutta le potenzialità di condivisione e gli strumenti di *Google* o *OneDrive*. Si tratta di un metodo efficace per tracciare il flusso di lavoro delle varie attività e dei vari *task* assegnati secondo una sequenza precisa, all'interno della quale si possono bilanciare attività di studio autonomo a casa in asincrono e attività interattive di discussione e restituzione in sincrono. Esso può contenere risorse online selezionate dal docente (video, podcast, mappe concettuali, infografiche, foto, ecc.); istruzioni chiare per lo svolgimento delle attività e una restituzione del prodotto da parte degli studenti.<sup>64</sup>

---

<sup>63</sup> CINGANOTTO L., PANZAVOLTA S., MOSA S. (2021), *Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI*, Vol. 2 num. 3, Iul Research

<sup>64</sup> Ibidem



## **MLTV –Making Learning and Thinking Visible**

Rendere visibili pensiero e apprendimento è una proposta educativa innovativa: l'idea propone di valorizzare e mettere a frutto le conoscenze, le abilità, le competenze di tipo disciplinare e lo sviluppo del pensiero. Ruota attorno ad alcuni costrutti fondamentali:

1. La documentazione: La pratica di osservare, registrare e condividere attraverso media differenti il processo e il prodotto dell'apprendimento con lo scopo di rendere l'apprendimento stesso più profondo (Krechevsky et al., 2013).
2. Il *group learning*: un insieme di persone emotivamente, intellettualmente ed esteticamente ingaggiate nella soluzione di problemi, creazione di prodotti, attribuzione di senso (PZ & Reggio Children, 2001). E' promosso attraverso cinque strategie interconnesse:
  - Imparare insieme: rendere le attività maggiormente partecipate attraverso l'uso di piattaforma che consentissero la divisione in piccoli gruppi
  - Progettare compiti con una prospettiva di gruppo: compiti orientati al *project-based*
  - Uso del *feedback*: facilitare le conversazioni che approfondiscono l'apprendimento
  - Formazione di gruppi intenzionalmente: è stata una pratica importante in DaD per evitare il fallimento dell'interdipendenza positiva
  - Progettazione di lavoro individuale, piccolo gruppo e classe intera: uso di scenari misti (ad esempio, *online/offline*, sincrone/asincrono, metà classe collegata da casa e metà in presenza).
3. Le indicazioni che rendono visibile il pensiero e che supportano lo sviluppo di capacità di ragionare in modo creativo, profondo e divergente.<sup>65</sup>

I vantaggi evidenziati sono la progettazione di opportunità di apprendimento attivo; il guidare i processi mentali degli studenti; l'incoraggiare l'elaborazione profonda come impegnarsi attivamente su un argomento, a pensare con e oltre i "dati" che conoscono, connettendo nuove conoscenze a quelle precedenti.<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Ibidem

<sup>66</sup> Ibidem

## ***Il Digital Storytelling e l'uso della narrazione***

La narrazione nelle sue differenti funzioni, e nelle sue molteplici forme, sollecita la riflessione sul significato educativo, auto-educativo e formativo, caratterizzandosi per la potenzialità proiettiva in grado di accrescere la coscienza del sé e del tempo, rivolto ad un dialogo con l'io e l'altro. (Petrucco, De Rossi, 2009)<sup>67</sup><sup>68</sup> Jerome Bruner (1992) la definisce come una peculiare modalità cognitiva di pensiero, da sempre usata dall'essere umano e intesa come "creazione narrativa del sé", dimensione essenziale per la costruzione dell'identità soggettiva e del confronto costante con l'altro. Ogni individuo, secondo Bruner, ha, infatti, la consapevolezza dei suoi meccanismi di apprendimento e di come acquisire la capacità di organizzare la sua vita adulta.<sup>69</sup>

Con l'introduzione massiva delle tecnologie educative, la narrazione è stata implementata, consentendo modalità più espressive molteplici e inclusive. Secondo Bianda (2004), il *Digital Storytelling* si può definire in generale come la combinazione fra il metodo della narrazione e l'utilizzo di supporti come immagini grafiche, fotografie, suoni e video.<sup>70</sup>

Nella didattica uno degli aspetti importanti del *Digital Storytelling* è la scelta del tema. Individuare connessioni curricolari è il punto d'attenzione di tutti i docenti, poichè in questo modo, la scrittura diviene un modo per analizzarsi.

Nello *storytelling* curricolare, le modalità di scrittura sono varie:<sup>71</sup>

- La classe può essere suddivisa in sottogruppi, ma ognuno scrive un'unica storia;
- La classe può essere suddivisa in sottogruppi e ciascun sottogruppo scrive la sua storia;
- Ogni studente lavora individualmente.

In ambito pedagogico può essere usato come integrazione tra formale e informale per l'apprendimento nella didattica, poiché è uno strumento che, secondo Marini (2015)<sup>72</sup> permette in modo vantaggioso coinvolgere e favorire lo scambio collaborativo delle conoscenze, il confronto dialogico, lo spirito critico e la ricerca di nuove interpretazioni o

---

<sup>67</sup> Cfr. De Rossi M. Petrucco C., (2013), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci Editore, Roma

<sup>68</sup> Cfr. De Rossi M., (2018) *Didattica dell'animazione: contest, metodi, tecniche*, Carocci

<sup>69</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner)

<sup>70</sup> Cfr. Bianda E. (2004), articolo *"Digital story telling: raccontar storie per imparare"*

<sup>71</sup> Cfr. Cinganotto L., Panzavolta S., Mosa S. (2021), *Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI*, Vol. 2 num. 3, Iul Research

<sup>72</sup> <https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/02/18/digital-storytelling-cose-come-utilizzarlo-nella-didattica-con-quali-strumenti-si-realizza/>

punti di vista su un problema e/o un tema, stimolandone l'apprendimento e veicolandone i contenuti complessi o concetti astratti attraverso processi ermeneutico / interpretativi.

Penn (2014)<sup>73</sup> aggiunge che la narrazione favorisce la memorizzazione del racconto sul piano cognitivo, mentre Popova (2011)<sup>74</sup> sottolinea che promuove *networked knowledge* (conoscenza connettiva) e la *combinatorial creativity* (creatività combinatoria).

Marina De Rossi (2013)<sup>75</sup> osserva, invece, come la narrazione favorisca la riflessione su se stessi, promuovendo, quindi, l'empowerment soggettivo e collettivo.

Petrucco (2013)<sup>76</sup> infine, scrive che la narrazione sviluppa processi di motivazione intrinseca e permetta l'interiorizzazione di quella estrinseca.

#### 2.2.4 Considerazioni, stereotipi e distopie circa la DaD

Alla proliferazione di decreti legislativi e indagini sull'impatto dell'emergenza Coronavirus sul sistema scolastico, si è accompagnato un acceso dibattito pubblico, che ha visto schierati su fronti opposti i "pro-DaD" contro i "no-DaD".

Nello specifico con "pro-DaD" si intendono tutti coloro che hanno guardato questa situazione come ad una opportunità per ripensare finalmente la scuola in digitale; con "no-DaD", invece, chi attribuisce alla tecnologia una valenza disumanizzante.

Nel mezzo, infine, si ritrovano una varietà di posizioni che cercano di sfuggire alle semplificazioni, a quelle che Rivoltella (2020) definisce "scorciatoie cognitive", quali le scelte che permettono di "risparmiare tempo e fatica".<sup>77</sup>

Un primo elemento su cui è stato necessario riflettere riguarda l'acronimo stesso adottato per indicare la nuova modalità didattica dei mesi di *lockdown*: DaD (didattica a distanza). Questa innovazione lessicale ha colto di sorpresa molti che si occupano da anni di formazione in rete. Infatti, dalla fine degli anni Novanta in poi, hanno prevalso altre espressioni quali "didattica online", "apprendimento online", "didattica in rete", ad indicare un significativo cambio di paradigma nella storia dell'istruzione a distanza (IaD). L'adozione

---

<sup>73</sup> <https://www.christopherspenn.com/2014/08/the-cognitive-importance-of-storytelling/>

<sup>74</sup> <https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/02/18/digital-storytelling-cose-come-utilizzarlo-nella-didattica-con-quali-strumenti-si-realizza/>

<sup>75</sup> De Rossi M. Petrucco C., (2013), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci Editore, Roma

<sup>76</sup> Ibidem

<sup>77</sup> Ranieri M, 2020 articolo "La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione", Studi sulla formazione, OPEN ACCESS

della formula DaD ha così proiettato nel passato il dibattito sul ruolo delle tecnologie nella formazione online: parlare di “*distanza*” in ambito educativo non è per niente innocuo.<sup>78</sup>

La mancanza di contatto diretto, l’assenza del corpo e la riduzione delle componenti non verbali della comunicazione costituiscono un problema per la relazione educativa. Tuttavia, come osserva Jacquinet (2007)<sup>79</sup>, la presenza fisica dell’insegnante non è sempre garanzia della sua presenza psicologica, della sua disponibilità e della sua capacità di ascolto. Quest’ultimo (2002) ha, inoltre, evidenziato come gli insegnanti devono maturare consapevolezza sui diversi modi di manifestare i segni della presenza attraverso l’uso delle nuove tecnologie, un’impresa che richiede un ripensamento della didattica sia sul piano progettuale che su quello socio-relazionale e comunicativo.

I detrattori della DaD, invece, hanno perseguito il progetto intendendolo come fallimentare: la DaD è stata considerata come il replicare delle pratiche tipiche della didattica in presenza attraverso altri canali, secondo una logica puramente imitativa. Maria Ranieri (2020) afferma che il fenomeno delle videolezioni è sembrato essere fallimentare a causa della mancanza della riprogettazione della formazione in funzione dei mutati vincoli spazio-temporali con la conseguente sua emulazione della didattica presenziale nelle sue più tradizionali espressioni; ma soprattutto della modalità erogativo-trasmissiva (poiché non pone al centro lo studente e il suo coinvolgimento nei processi di apprendimento, bensì l’insegnante, il contenuto e la riproduzione mimetica del sapere.)<sup>80</sup>

Si aggiunge che da una ricerca condotta da Mahmoud Maqableh e Mohammad Alia (2021) circa la soddisfazione degli studenti durante il primo lockdown, emerge che su 1336 studenti circa il 40% degli intervistati è soddisfatto dell’esperienza di apprendimento online, mentre circa il 45% è insoddisfatto dei materiali didattici online. Si osserva, in aggiunta, che in media il 35% degli studenti è soddisfatto della propria interazione con gli insegnanti; il 37% è soddisfatto di quella con i colleghi e il 20% ha segnalato la propria soddisfazione online circa gli esami e quiz.<sup>81</sup>

---

<sup>78</sup> Ibidem

<sup>79</sup> Jacquinet G., 2007 *Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence*, In R. Guir (a cura di), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* Bruxelles: De Boeck,

<sup>80</sup> RANIERI M., 2020 articolo “*La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*”, Studi sulla formazione, OPEN ACCESS

<sup>81</sup> MAQABLEH M., ALIA M. (2021) “*Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 Pandemic: The online learning experience and students’ satisfaction*” in *Children and Youth Services Review*, Elsevier

### 2.2.5 L'impatto della DaD durante il primo lockdown nell'ambito scolastico italiano

Nell'era del Coronavirus, la scuola si mette alla prova e cerca di dimostrare di quali competenze è entrata in possesso negli anni e ciò che ha costruito all'indomani della rivoluzionaria riforma della Buona Scuola che ha messo a regime, a distanza di quasi vent'anni, l'autonomia sancita dalla L. 59/1997 e regolamentata dal DPR 275/1999.<sup>82</sup> (Giammetti, 2020)

Secondo il Censis (2020), in Italia sono stati circa 8,5 milioni i bambini e i ragazzi della fascia 6-18 anni che sono rimasti a casa a causa dell'interruzione della didattica in presenza e ad essi si aggiunge un altro milione di persone composto da docenti, dirigenti scolastici e amministrativi, personale Ata. All'arrivo del Covid-19, la scuola si è trovata impreparata a gestire l'emergenza poiché si è passati, senza preavviso, ad una didattica a distanza forzata. Secondo Puccetti (2020) la nostra scuola si è scoperta, quindi, "culturalmente non attrezzata per la didattica a distanza".<sup>83</sup>

Con la nota del 28 Marzo il ministero dell'istruzione (Nota 562/2020) prevede lo stanziamento di 85 milioni di euro per far fronte all'attuale emergenza sanitaria e consentire alle istituzioni scolastiche statali la prosecuzione della didattica tramite la diffusione di strumenti digitali per l'apprendimento a distanza, al fine di:

- Dotare immediatamente le scuole di strumenti digitali o favorire l'utilizzo di piattaforme di e-learning: in questa fase emergenziale, il ministero ha messo a disposizione gratuitamente ambienti digitali per l'apprendimento, piattaforme telematiche certificate, contenuti didattici digitali e specifici strumenti di assistenza come un canale tematico dedicato all'inclusione degli alunni disabili;
- Mettere a disposizione dispositivi digitali individuali: per gli studenti con disagio sociale, erano in comodato d'uso gratuito, completi di connettività;
- Formare i docenti: attraverso una formazione online a docenti circa le metodologie e le tecniche di didattica a distanza.<sup>84</sup>

---

<sup>82</sup> <http://luigimartano.it/la-rivista/magic-e-school-2020/aprile-2020/298-dalla-fad-alla-dad-la-didattica-al-tempo-delle-calamita.html>

<sup>83</sup> Puccetti E.C.. 2020, articolo "Quale scuola dopo la pandemia?" EDA-FORUM

<sup>84</sup> Ranieri M, Gaggioli C., Borges M.K., (2020) *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*, Praxis Educativa, vol. 15, e16307

Il ministero dell'istruzione insieme al Movimento di Avanguardie Educative (INDIRE, 2020) stila il "Manifesto della scuola che non si ferma" dove sono enunciati i principi che devono ispirare il lavoro di quanti costituiscono oggi la comunità educativa:

- Crescita: la scuola è il luogo in cui crescere sani, responsabili, competenti. È un ambiente di apprendimento che facilita la relazione educativa, la condivisione, il piacere di conoscere, la creatività e il benessere;
- Comunità: docenti, dirigenti, personale della scuola, famiglie e studenti formano con forza una comunità;
- Fare lezione: affrontare all'unisono un'emergenza che rinsalderà la nostra scuola, la farà crescere e la renderà migliore;
- Responsabilità: il rapporto educativo si fonda sulla fiducia e sulla corresponsabilità. Si attiva, in presenza o a distanza, con modalità differenti per raggiungere tutti, con modi e tempi adatti a ciascuno, affinché nessuno resti indietro;
- Sistema: Si punta a fare sistema, a non improvvisare e a condividere scelte adeguate alla nostra situazione d'Istituto, per dare risposte precise alle famiglie e agli studenti. Si progetta ogni azione da mettere in campo, ispirandosi all'arte, alla scienza, alla letteratura, alla poesia, alla matematica, alla tecnologia;
- Rete: Si è una comunità educante allargata e, ancor più nell'emergenza, si fa rete condividendo buone pratiche e consigli utili;
- Innovazione: la scuola si rinnova e non si ferma, anche in condizioni di Emergenza, attraverso metodologie innovative che rappresentano una risorsa irrinunciabile.<sup>85</sup>

Se da un lato l'emergenza sanitaria ha comunque mostrato l'inevitabilità di costruire uno sforzo collettivo per non decretare anzitempo la fine dell'anno scolastico e continuare a imparare nonostante le difficoltà, dall'altro la gestione dell'apprendimento attraverso l'utilizzo di diverse forme di didattica a distanza ha inevitabilmente ricondotto chi si occupa di educazione a una riflessione circa i sistemi formativi. Secondo un recente studio (Onyema et al., 2020), si stima che l'impatto della prolungata chiusura delle scuole ha agito su due livelli: uno più trasversale, con l'aumento delle difficoltà di apprendimento e il pericolo di un crescente isolamento sociale; uno più specifico, con l'esacerbazione delle disuguaglianze

---

<sup>85</sup> Ibidem

socio-economiche, problematiche già presenti nel sistema di istruzione (Batini e Bartolucci, 2020).<sup>86</sup>

Le misure di contenimento progressivamente più blande sono state impattanti, in maniera determinante, anche e soprattutto sulla popolazione dei discenti. Un contributo focalizzato sugli studenti è fornito da *Save the Children (2020)* che ha condotto un'indagine su un campione di circa 1000 ragazzi tra gli 8 e i 17 anni al fine di sondare l'impatto delle restrizioni sui bambini e gli adolescenti nel nostro Paese.

I risultati hanno evidenziato che circa il 22,1% dei ragazzi tra gli 8 e gli 11 anni; il 19,2% tra i 12 e i 14 e il 21,8% dei ragazzi dai 15 ai 17 anni fatica di più nello svolgere i compiti; il 50% dei bambini e dei ragazzi pensa che le lezioni e i compiti non saranno più come prima; il 22,4% tra quelli che vivono in famiglie in condizioni socio-economiche più svantaggiate non si sente sicuro rispetto alle competenze apprese nelle diverse materie e vorrebbe più aiuto o supporto.

Tutte queste problematiche, concentrate improvvisamente in un periodo di emergenza, hanno fatto sì che l'educazione dei giovani subisse una battuta d'arresto. Per il 74,8% dei dirigenti scolastici intervistati, la DaD avrebbe ampliato il divario di apprendimento tra gli studenti: il 39,9% dei presidi segnalava una dispersione scolastica dovuta alla DaD, con maggiore rilevanza al Sud.<sup>87</sup>

In definitiva, come affermano Diego Izzo e Barbara Ciurnelli (2020), si può evidenziare come ciò che emerge è un quadro raffigurante una povertà educativa, ed economica, che si interseca con stati emotivi negativi e l'assenza di motivazione che rischiano di aggravare gli scenari per l'apprendimento e che potrebbero incrementare le percentuali di rischio di abbandono scolastico nel nostro Paese. È per questi motivi che diviene cruciale destinare particolare attenzione e spazio alla voce degli studenti, non solo in situazioni di più ampio respiro, trasversalmente fronteggiate nel contesto scolastico, ma soprattutto in relazione ai riverberi della pandemia sulla didattica.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Izzo D., (2020) articolo "*L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni*" in EdaForum

<sup>87</sup> Ibidem

<sup>88</sup> Barbara Ciurnelli, Diego Izzo, *L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola*, Università degli Studi di Perugia 2020

### 2.2.6 Risorse e criticità dello studente durante il lockdown: il focus della situazione

Il digitale a scuola ha suscitato sempre grandi aspettative e ha evocato spesso un cambiamento rivoluzionario. Il lockdown ha reso necessario invece un repentino aumento dell'uso didattico dei media. Secondo Gui Marco (2020) occorre ancora lavorare per trovare soluzioni sempre più efficaci per fare didattica con le tecnologie digitali, ma abbandonando l'idea che la rete rappresenti la leva per un cambiamento radicale dell'insegnamento, del sapere e della scuola.<sup>89</sup>

Da una ricerca della Società Italiana di Ricerca Didattica, proposta con domande a risposta aperta a 16.000 insegnanti di ogni ordine e grado, dislocati in tutto il territorio nazionale, è emerso che la DAD ha rappresentato un'esperienza che, nonostante la complessità, è risultata avere anche diversi aspetti positivi individuati dagli insegnanti come punti di forza per un cambiamento innovativo in diversi settori.

Nei rapporti Scuola-Famiglia si individua una maggiore continuità didattica e relazionale come risposta all'emergenza con conseguente valorizzazione e riconoscimento della scuola.

All'interno dell'istituto scolastico invece, si osservano uno sviluppo di nuove competenze digitali e trasversali per docenti, studenti e famiglie; maggiore collaborazione tra colleghi e un miglioramento in termini organizzativi (flessibilità organizzativa, ottimizzazione dei tempi, riduzione degli spostamenti, accessibilità dei materiali) e l'arricchimento dell'offerta formativa (innovazione delle strategie didattiche e della valutazione, maggiore multimedialità con nuovi ambienti di apprendimento).

Anche da parte degli studenti si riscontra un positivo atteggiamento come maggiore autonomia didattica e un miglioramento di competenze comunicative e trasversali.

In egual modo, però, sono emerse criticità della DAD in lockdown legate agli strumenti tecnologici (connessione scarsa, mancanza di dispositivi o inadeguati, difficoltà tecniche), alle competenze informatiche di docenti, studenti, famiglie; al nuovo ambiente di apprendimento (scarsa qualità dello scambio comunicativo, mancanza di contatto diretto, mancata relazione tra pari, difficoltà di monitoraggio, difficoltà nella progettazione; alla riorganizzazione dell'assetto scolastico: aumento del carico di lavoro, assenza di linee guida e controllo, inadeguata formazione dei docenti); agli atteggiamenti rispetto al nuovo

---

<sup>89</sup> GUI M. E MOROSINI E., (2020) Didattica a distanza e trasformazione della scuola durante e dopo l'emergenza coronavirus, v. 2, Bricks-Dalla Rete



ambiente di apprendimento (scarsa importanza attribuita alla DAD, interferenza dei genitori nelle attività didattiche, scarsa collaborazione scuola-famiglia); all'inclusione (difficoltà linguistiche, nella gestione di interventi personalizzati, svantaggio socio-culturale ed economico, ampliamento dei disagi familiari) e agli effetti negativi della DAD circa la salute fisica e psicologica.

Nello specifico, secondo un'indagine guidata dall'ISTAT, che ha coinvolto 2.812 dirigenti scolastici di ogni ordine e grado e provenienti da tutta Italia, intervistati tra il 10 e il 27 aprile 2020, la situazione scolastica è stata descritta con le seguenti caratteristiche:<sup>90</sup> il 61% dei dirigenti ha evidenziato la scarsa preparazione tecnologica; solo l'1% ha dichiarato di non aver fatto alcun tipo di intervento tecnologico, anche se per l'84,2% è stato necessario fornire attrezzature hardware agli studenti. Il 59% del corpo docenti era composto da ultracinquantenni che non fosse capace di approcciarsi alle nuove tecnologie.

Per quanto concerne le famiglie, il 12,3% non possedevano alcun pc o tablet a casa, diversamente dal 6,1% che ne aveva uno proprio. Tra gli studenti, nello specifico, il 60% dei teenagers possedeva basse competenze tecnologiche e il 3% nessuna. E' stato riscontrato che il 41,9% dei minori abitava in famiglie sovraffollate, sprovviste di uno spazio tranquillo dove connettersi e studiare.

Di rilievo inoltre, anche, la situazione che ha coinvolto i docenti di sostegno per i bambini e ragazzi con DSA e BES. A tal proposito, la Società italiana di Ricerca Didattica ha effettuato un'indagine sull'esperienza degli insegnanti italiani nella fase di emergenza sanitaria COVID-19. Da aprile a giugno 2020 è stato somministrato ad insegnanti un questionario on line che affrontava i diversi aspetti della didattica in condizioni di emergenza. Sono stati raggiunti più di 16.000 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado di tutte le regioni italiane. Alcune domande del questionario riguardano gli interventi a favore degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Dalle risposte emerge che per gli studenti con DSA e BES,<sup>91</sup> il 55% dei casi ha effettuato un lavoro di rimodulazione del PEI e il 44% il PDP. Nella maggior parte dei casi è stato necessario l'uso di ulteriore materiale personalizzato e specifiche modalità di contatto tra alunno e docente anche attraverso un forte coinvolgimento delle famiglie. E' stata data una

---

<sup>90</sup> Ibidem

<sup>91</sup> Cfr. Lucisano P., (2020) *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. VOL. 17, N.

36, Lucisano, Roma

maggior attenzione e attivazione su queste problematiche all'interno degli istituti comprensivi. Ma è emersa anche una minore attivazione all'interno della scuola secondaria di secondo grado.

È bene sottolineare però che la percezione del rilievo di questi interventi è diversa se a valutarli sono gli insegnanti curricolari o gli insegnanti di sostegno: la differenza delle medie tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno è significativa e i curricolari ottengono nel complesso una media 0,60 dove gli insegnanti di sostegno vedono 0,68.<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Ibidem

### 2.3.0 CAPITOLO 3 - Partecipazione attiva e fattori distrattivi durante la DaD: gli effetti sulla performance didattica degli studenti durante il lockdown

Il seguente paragrafo si prefigge di voler spiegare l'importanza della partecipazione attiva dello studente durante le lezioni. L'obiettivo è analizzare la performance didattica e l'importanza dettata dall'uso di distrattori tecnologici (telefonino, pc, videogiochi etc.) e altro.

#### 2.3.1 L'importanza della partecipazione attiva degli studenti durante la didattica

Negli ultimi due decenni, il modello formativo tradizionale è stato messo in crisi. Secondo Barr (2003), la scuola deve creare le condizioni per garantire la costruzione di un sapere consapevole. Vi è una crescente tendenza verso 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.<sup>93</sup>

Secondo Grion e Serbati (2019) cambia l'idea di conoscenza: è importante produrne una nuova che sia in grado di fronteggiare i problemi locali e globali che il pianeta sta affrontando e affronterà, allo scopo di migliorare la vita di tutti.<sup>94</sup>

Blessinger (2018), difatti, sottolinea il bisogno di:<sup>95</sup>

- una *lifelong learning*: l'istruzione è chiamata a garantire servizi diversificati per i bisogni diversi e dall'altro contribuire a formare persone competenti, in grado di continuare ad apprendere per il resto della 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: garantire il libero accesso alla partecipazione allo studio e alle risorse educative sempre più disponibili via computer o smartphone;
- una dimensione globale della conoscenza: lo studente ha il diritto e il dovere di preoccuparsi delle questioni che interessano il pianeta.

---

<sup>93</sup> Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, Lecce, PensaMultiMedia.

<sup>94</sup> Ibidem

<sup>95</sup> Ibidem

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. Vanno, quindi, sostenuti<sup>96</sup> i sistemi di supporto alla vita e la comunità; le idee in un'ottica le società e la pluralità dei soggetti. Da non dimenticare, anche la società e l'economia da modificare in un'ottica intergenerazionale per garantire il raggiungimento degli obiettivi a breve e lungo termine. Centrale, infine, deve essere anche il soggetto a cui far 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 Coryell (2017) considera fondamentali per la promozione di efficaci ambienti di apprendimento, che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti, la partecipazione e l'attivazione di processi riflessivi, attraverso la creazione di ambienti d'apprendimento (l'insieme delle condizioni che contribuiscono a sviluppare le capacità di interagire con l'oggetto di studio per dargli senso) sicuri. Esse devono permettere allo studente di agire attivamente le conoscenze disciplinari applicandole, prendendo decisioni, scambiando opinioni ed esplicitando bisogni perché si è potuta sviluppare una relazione serena, senza avere timore di esporsi, chiedere, in cui anche gli errori assumono un valore formativo. Coryell (2017) sottolinea che affinché tutto ciò sia possibile, si devono adottare nuove 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.<sup>97</sup>

Anche l'HEA (*Higher Education Academy*, 2015) sostiene che la formazione universitaria e i risultati degli apprendimenti, possano essere migliorati grazie all'attivo coinvolgimento degli alunni, importante a tale fine, diventa la loro collaborazione. Allo stesso modo *l'European*

---

<sup>96</sup> Ibidem

<sup>97</sup> Ibidem

*Association for Quality Assurance* ha indicato come gli studenti dovrebbero essere incoraggiati ad assumere un ruolo attivo nel loro percorso di formazione tra i criteri di valutazione della qualità della formazione universitaria (*ENQA, 2015*). Già Dewey (1916), agli inizi del Novecento, introduceva il concetto di scuola attiva, in cui l'individuo adotta strategie e interagisce con l'ambiente che lo circonda in un'ottica di *learning by doing* (apprendere facendo, la cui importanza viene ribadita da Race (2005) che indica come necessari tempi e spazi di sperimentazione perché si realizzi la produzione di senso, in cui sono gli alunni, grazie al loro ruolo attivo (garantito dall'imparare attraverso il fare) che ne costruiscono il significato. Montessori (1946) e Malaguzzi (1971), inoltre, evidenziano come l'esperienza diretta sia un elemento fondamentale che determina apprendimento più profondo attraverso una sperimentazione sensoriale che rispetti i bisogni interiori, i tempi ed i modi personali di apprendere dell'educando. E ancora, Nussbaum (2010) aggiunge un riferimento ai contesti capacitanti che promuovano un coinvolgimento attivo, stimolando l'emergere del pensiero critico.

La partecipazione attiva, quindi, deve essere stimolata affinché siano gli studenti stessi a dar forma a nuove strutture della conoscenza personale (Schneider, Stern, 2010). Ogni individuo deve, infatti assumere il ruolo di protagonista partecipativo all'interno del proprio percorso di crescita personale (Alessandrini, 2014).<sup>98</sup>

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* (che supera quello del tradizionale *assessment of learning*) in cui la valutazione diventa uno strumento non più esclusivamente volto a misurare solo gli esiti dell'apprendimento, ma utilizzabile per favorire lo sviluppo di capacità critica verso se stessi (nell' autovalutazione come sostegno della riflessione e capacità di pensare autonomamente diventando responsabili delle proprie azioni); verso un giudizio tra pari (gli studenti sono coinvolti maggiormente e arrivano a sviluppare competenze di giudizio valutativo esprimendo giudizio informato, utile a imparare meglio, divenendo soggetti attivi e autonomi nella formazione, capaci di esprimere giudizi pertinenti ed efficaci).

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

---

<sup>98</sup> Ibidem

e compiti di valutazione sono i fattori che hanno la maggiore influenza sulla qualità e sui contenuti dell'apprendimento.

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). Diverse sono le attività/tecniche che possono essere utilizzate per ottenere un coinvolgimento degli studenti tale da favorire una partecipazione attiva e progettazione di esperienze di apprendimento e valutazione, quali:<sup>99</sup>

- compiti sfidanti: attività stimolanti che aiutino a comprendere l'oggetto di studio;
- simulazioni: per fare pratica specifica in ambienti protetti;
- conversazioni: discutendo degli apprendimenti mentre si vanno generando; facendo pratica attiva di costruzione di significato e di senso e confrontandosi con gli altri compagni per negoziarne il significato e mettere in discussione il proprio punto di vista, riesaminarlo, conoscerne di nuovi;
- feedback: che possono essere dati dal docente o tutor o tra pari. Deve essere garantito un costante e dinamico flusso di informazioni che permettano agli alunni di comprendere come stanno andando, affinché possano regolarsi nel modo migliore per raggiungere al meglio gli obiettivi di apprendimento. È attraverso il feedback che gli studenti diventano partecipanti attivi in un processo interattivo perché 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
- Lavori in gruppo: per garantire lo scambio di idee, informazioni, conoscenze reciproche, partecipando con altri, discutendo di problemi, con riflessioni collettive in

---

<sup>99</sup> SAMBELL, K., MCDOWELL, L., & MONTGOMERY C. (2017), *Assesment for learning in higher education*. Lecce: PensaMultiMedia.

cui si possono cercare gruppi di auto-aiuto che originano attività co-costruite e di co/auto-valutazione e valutazione tra pari;

- Calibratura degli esercizi proposti: devono essere sfidanti, non troppo difficili ma neppure troppo semplici e con un livello sempre crescente di difficoltà.

La scuola rinnovata, pertanto, trova le proprie basi sull'esperienza diretta dello studente, la pratica, il confronto e la sperimentazione in modo che l'apprendimento derivi da un coinvolgimento attivo e da feedback su quanto prodotto.

### 2.3.2 Attenzione e distrazione: il problema delle distrazioni digitali negli studenti

In psicologia, con attenzione si riferisce ad un processo cognitivo che permette di selezionare stimoli ambientali, ignorandone altri (Scipione, 2015). Tale meccanismo, dunque, isolando le informazioni in ingresso in base alla loro rilevanza biologica e/o psicologica per l'individuo, consente di orientare le risorse mentali disponibili verso gli oggetti e gli eventi, dirigere la condotta umana, mantenere in modo vigile una condizione di controllo su ciò che si sta facendo<sup>100</sup>.

Essa è attivata da stimoli intensi, nuovi e/o significativi. Secondo la psicologa Scipione, dunque, i cambiamenti nel campo degli stimoli che sono in grado di suscitare l'attivazione di processi attentivi sono la variazione dell'intensità delle stimolazioni (per esempio, un forte rumore improvviso); la comparsa di stimoli significativi (per esempio udire il proprio nome ad una conferenza).<sup>101</sup>

Ma l'attenzione è, allo stesso tempo, una risorsa limitata e scarsa che spesso può fallire come nei casi di:

**Change blindness:** La cecità nel rilevare un cambiamento nella scena dimostra che non prestiamo attenzione a tutti gli elementi di una scena e che gli elementi cui non prestiamo attenzione non sono percepiti coscientemente.<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> [https://www.psicologia.unicampania.it/images/FIT\\_24\\_CFU/materiali/PsicologiaGenerale/2018-2019/Gruppo6/3-lezione\\_LATTENZIONE.pdf](https://www.psicologia.unicampania.it/images/FIT_24_CFU/materiali/PsicologiaGenerale/2018-2019/Gruppo6/3-lezione_LATTENZIONE.pdf)

<sup>101</sup> <https://www.psiconline.it/le-parole-della-psicologia/lattenzione.html#:~:text=L'attenzione%20C3%A8%20un%20processo,o%20psicologica%20per%20l'individuo.>

<sup>102</sup> Ibidem

**Attentional blink:** Quando l'attenzione è impegnata nel processamento del primo stimolo bersaglio non è disponibile per il processamento del secondo stimolo presentato a distanza ravvicinata dal primo.<sup>103</sup>

**La disattenzione:** Disturbo che è spesso dovuto a stanchezza fisica o mentale. Scompare quando l'individuo è più riposato e meno stressato.<sup>104</sup>

**La distraibilità:** La propensione naturale di una persona a distrarsi. E' presente nei bambini e negli anziani che hanno difficoltà a fissare in maniera costante l'attenzione e nei soggetti che presentano lievi problematiche psicologiche (le ansie, paure e la loro irrequietezza interiore possono per qualche momento o periodo disturbare le capacità attentive).<sup>105</sup>

**L'aprosessia:** L'incapacità strutturale e costante a mantenere l'attenzione. Questo disturbo è presente sistematicamente nelle gravi patologie psichiche come negli stati fobico-ossessivi, in quelli maniacali; nella depressione, nella schizofrenia ecc. E' dovuta a un eccesso di emozioni e cariche affettive che interferiscono nei processi di pensiero o alla presenza di idee deliranti e fisse che, imponendosi in modo preponderante o coatto alla coscienza, riducono la possibilità di attenzione.

**La distrazione:** Strategia di coping regolamentare implicata nello spostamento dell'attenzione su una strategia non minacciosa situazione o pensiero per ridurre lo stress emotivo e l'affetto negativo.<sup>106</sup>

I limiti del sistema sensoriale e della capacità di elaborazione dell'informazione sono studiati confrontandoli e differenziandoli con quelli dei bambini e attraverso l'evolversi di strategie di elaborazione delle informazioni. Inoltre si evidenzia il fatto che ad alcuni eventi è prestata attenzione a livello cosciente, mentre altri sono recepiti ugualmente in qualche modo, anche se non viene prestata loro attenzione: esisterebbero quindi delle procedure di registrazione automatiche, che passano le informazioni ad una componente del sistema che stabilisce a quale degli elementi si deve prestare attenzione.<sup>107</sup>

---

<sup>103</sup> Ibidem

<sup>104</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I\\_disturbi\\_dell'attenzione](https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I_disturbi_dell'attenzione)

<sup>105</sup> Ibidem

<sup>106</sup> THROUVALA M.A, PONTES H.M, TSAOUSIS I., GRIFFITHS M.D, RENNOLDSON M., KUSS D.J, (2021) *Exploring the Dimensions of Smartphone Distraction: Development, Validation, Measurement Invariance, and Latent Mean Differences of the Smartphone Distraction Scale (SDS)*, in *Frontiers in Psychiatry* | [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org)

<sup>107</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I\\_disturbi\\_dell'attenzione](https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I_disturbi_dell'attenzione)



I fattori che ne scaturiscono dei cambiamenti possono essere la variazione dell'intensità degli stimoli e le mutazioni ambientali per la comparsa di essi, che hanno acquisito un significato per il soggetto (come per un bambino ascoltare la voce della propria madre, ad esempio).

Michael Posner (1980) afferma che esistono due momenti specifici, successivi alla registrazione automatica: l'orientamento (l'allineamento dell'attenzione verso la sorgente dello stimolo sensoriale; la detezione (la registrazione cosciente e il rilevamento dello stimolo).<sup>108</sup>

Leslie B. Cohen e Gelber (1975) affermano che è opportuno differenziare i meccanismi che presiedono all'orientamento verso lo stimolo (ad es. volgere gli occhi) da quelli coinvolti durante la fissazione. Nella risposta di orientamento lo stimolo cattura l'attenzione, nella risposta di fissazione opera un meccanismo diverso che trattiene l'attenzione. In entrambi i processi si riscontra un ruolo attivo da parte del soggetto, giacché processi di questo tipo non possono essere considerati come automatici.<sup>109</sup>

Ma è proprio sull'esempio di tali reti, che Wu e Cheng adattano il loro modello ai contesti educativi, circa la distrazione digitale evidenziandola come il risultato di:<sup>110</sup>

- una reazione all'esogeno (sistema di orientamento): Innescato da segnali uditivi/visivi, che possono assumere la forma di notifiche dello smartphone nell'uso dello smartphone
- Segnali endogeni (sistema di allerta): aspettative, preoccupazioni e pensieri persistenti che portano a distrazione o sognare ad occhi aperti
- Di un conflitto tra queste due reti che sono in competizione per le risorse attenzionali: il sistema esecutivo è coinvolto quando sorge il conflitto tra l'esogeno e l'endogeno spunti, portando ad una discontinuità e dispiegamento dell'attenzione, sollecitando un controllo inibitorio.

Nell'era digitale, e in particolare nell'attuale era della pandemia, che ha spostato l'istruzione e il lavoro a distanza, la capacità di attenzione entra in sfida contro l'ambiente circostante. Sono state sollevate preoccupazioni circa l'aumento delle pressioni esterne nel

---

<sup>108</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I\\_disturbi\\_dell'attenzione](https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I_disturbi_dell'attenzione)

<sup>109</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I\\_disturbi\\_dell'attenzione](https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I_disturbi_dell'attenzione)

<sup>110</sup> FLANIGAN A.E., BABCHUK W.A. (2020), *Digital distraction in the classroom: exploring instructor perceptions and reactions*, in *Teaching In higher education*

destreggiarsi digitalmente sia nel lavoro che nell'attività scolastica.<sup>111</sup> Secondo Kraushaar e Novak già nel 2010 gli utenti trascorrevano il tempo al laptop o altri dispositivi mobili tra il 40% e il 60% del tempo di lezione. Una ricerca di Ragan (2014), inoltre, ha sottolineato come su 212 laureandi, il campione abbia dichiarato di usare il laptop per scopi al di fuori delle attività scolastiche (ad es. controllare i social media, inviare e-mail, fare acquisti online) durante la metà della lezione.<sup>112</sup>

Sondaggi e interviste con studenti universitari hanno rivelato che la distrazione digitale può derivare da una varietà di cause come ad esempio:<sup>113</sup> la noia (Bolkan e Griffin 2017; McCoy 2016), le esperienze di apprendimento passive basate su lezioni frontali (Aagaard 2015; Baker, Lusk e Neu-utente 2012; Flanigan e Banchuk 2015).; corsi con medie dimensioni (36-149 studenti) e corsi di grandi dimensioni (ovvero più di 150 studenti) rispetto a corsi di piccole dimensioni con un massimo di 35 studenti (Week, 2016)

Da un'intervista di Abraham Flanigan e Babchu (2020) anche i docenti rilevano regolarmente che gli studenti utilizzano le tecnologie mobili per non svolgere attività in classe. I professori intervistati hanno evidenziato che: su 35 studenti, almeno 6 o 7 usano i loro telefoni cellulari o laptop in classe per periodi temporali significativi; gli studenti fissano abbastanza regolarmente gli schermi dei loro computer o cercano di nascondere i loro telefoni; la distrazione digitale sembra essere minima all'inizio della lezione ma aumenta di frequenza con il passare del tempo (i primi 10 o 20 minuti solitamente riescono a catturare l'attenzione degli studenti).<sup>114</sup>

Tali osservazioni sono coerenti con l'uso auto-dichiarato degli studenti dei dispositivi digitali durante la lezione (Wames et al. 2019) e altri studi che hanno utilizzato software di tracciamento per il monitoraggio dell'uso del laptop degli studenti durante le lezioni (Ragan et al. 2014).

Dalla stessa intervista di Flanigan e Babchu, inoltre, sono stati evidenziati i sentimenti provati dai docenti nei confronti della distrazione digitali, quali: la frustrazione per l'influenza che ha la distrazione digitale circa le loro esperienze di insegnamento e le relazioni con gli studenti; la consapevolezza circa i danni dell'apprendimento creati dall'uso degli studenti

---

<sup>111</sup> FLANIGAN A.E., BABCHUK W.A. (2020), *Digital distraction in the classroom: exploring instructor perceptions and reactions*, in Teaching In higher education

<sup>112</sup> Ibidem

<sup>113</sup> Ibidem

<sup>114</sup> Ibidem

della tecnologia mobile tale da costringere molti di questi docenti ad adottare misure per prevenire il comportamento nelle loro classi, tuttavia senza raggiungerne l'obiettivo; il percepire la distrazione digitale degli studenti come un'indicazione che l'energia e l'impegno dei docenti nel progettare le lezioni non sia ricambiato con conseguente sdegno e malumore. Per tale ragione si evince una notevole spaccatura nella relazione educativa tra studenti e docenti.<sup>115</sup>

Conseguenza della distrazione digitale è la stretta correlazione alla diminuzione dell'apprendimento e dei risultati sulla performance didattica. Secondo la *Stanford University*, infatti, il *multitasking* che gli studenti mettono in atto quando seguono la lezione e al tempo stesso utilizzano i propri dispositivi (laptop o telefonino), riduce l'efficienza nel completamento di un determinato compito. A tal proposito Adam Gazzaley e Larry D. Rosen<sup>116</sup> approfondiscono spiegando che gli studenti si distraggono nel perseguire un obiettivo, soprattutto se qualcosa blocca i loro sforzi per raggiungerlo. L'attenzione degli studenti è divisa tra due compiti: le informazioni che l'insegnante sta spiegando e ciò che lo studente sta cercando di fare sul dispositivo digitale. Il risultato è che sarà possibile richiamare o conservare meno elementi relativi a queste due attività.

Alcuni studi recenti del 2018 e del 2019, hanno rafforzato l'idea che la distrazione digitale abbia un effetto deleterio sulla presa degli appunti e prestazioni su quiz ed esami del corso.

Secondo una ricerca del *Journal of Educational Psychology*, è stato confermato che gli studenti che usano laptop e telefoni cellulari aperti per scopi non scolastici, durante le lezioni in presenza e a distanza, presentano performance didattiche inferiori che si traducono con il rischio di fallimento scolastico.<sup>117</sup>

### 2.3.3 L'influenza e l'uso dei cellulari degli studenti nell'apprendimento scolastico: punti di forza e di debolezza

La comunicazione tradizionale è passata alla comunicazione mobile, diffusa nella pratica quotidiana attraverso oltre la telefonia, anche tramite l'accesso al Web o altre applicazioni

---

<sup>115</sup> Ibidem

<sup>116</sup> GAZZALEY a., ROSEN L.R. (2016) *The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World*, MIT Press Ltd

<sup>117</sup> GAZZALEY a., ROSEN L.R. (2016) *The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World*, MIT Press Ltd

(Kang & Jung, 2014). Il dispositivo di comunicazione mobile più diffuso fino ad oggi è lo smartphone (Cellular News e Clabaugh, 2013).<sup>118</sup>

Secondo Guo, Lu, Li e La (2011), gli studenti infatti, tendono a mantenere relazioni sociali, interagendo attraverso diverse tecnologie in modo sincrono o asincrono con lunghe chat, feedback social o facilitati da SMS e immagini che stimolano la creazione di reti sociali e le migliorano. Chiu, e Kang & Jung (2014)<sup>119</sup> hanno evidenziato che tra le motivazioni e le cause all'uso dello smartphone, nella vita privata, per gli studenti vi sono:

- La comunicazione, quale funzione principale, intesa come parlare con gli altri per alleviare la noia e godersi la conversazione, o semplicemente salutarsi. (N. Park e Lee, 2012)
- Il divertimento e riduzione dell'ansia: ad es. *shopping mobile*
- Mantenimento di relazioni sociali e del benessere psicologico attraverso l'interazione mobile (Chiu, 2014).
- L'intenzione comportamentale di utilizzare l'IT (Venkatesh & Bala, 2008), quale la probabilità percepita di una persona di essere coinvolta in un particolare comportamento (Shroff & Keyes, 2017).
- L'autoefficacia percepita nell'uso della tecnologia (Y. Park & Chen, 2007 e Venkatesh & Bala, 2008): la formazione in merito o avere conoscenze in merito al supporto tecnico permette di percepire al singolo una maggiore facilitazione nel suo uso (Wu, Wang e Lin, (2007). L'efficacia degli smartphone degli studenti universitari tende ad essere elevata perché, difatti, sono più competenti nel gestire i dispositivi IT (Yi, 2016).

Ma è bene specificare che, oltre alle cause principali sopracitate, gli studenti tendono a utilizzare gli smartphone, anche per scopi didattici (McGill & Klobas, 2009; SY Park et al., 2012; Yi et al., 2016).

In particolar modo, è stato ricercato se vi è una correlazione tra uso del cellulare e performance dello studente.

---

<sup>118</sup> SUNYOUNG H., YONG JEONG YI., articolo *How Smartphones Create Distractions in the Classroom*, 2020

<sup>119</sup> SUNYOUNG H., YONG JEONG YI., articolo *How Smartphones Create Distractions in the Classroom*, 2020

Alcune ricerche hanno evidenziato che vi sia un'influenza tra i due fattori (Yi et al., 2016) soprattutto se vi è un'alta aspettativa che tale strumento aiuti a migliorare l'efficienza o l'efficacia dell'attività di apprendimento e la loro performance didattica (Yi et al., 2016).

Altre ricerche, però, ne hanno discusso la connessione. Per Goodhue e Thompson (1995) con performance scolastica si intende il mero risultato di uno studente in un dato compito. McGill e Klobas (2011), a tal proposito, evidenziano i parametri delle prestazioni che includono soltanto la qualità dell'attività completata e la produttività, pertanto può essere difficile valutare l'influenza degli smartphone sul rendimento scolastico.

La maggior parte degli insegnanti delle scuole superiori e delle scuole medie è in costante battaglia con smartphone e altri dispositivi per attirare l'attenzione in classe. Diverse ricerche riportano che in media dal 50% al 70% degli studenti controlla il proprio smartphone almeno una volta durante una lezione e pochi riescono a resistere alla tentazione e questo sembra valere in tutti i paesi e in tutte le culture.<sup>120</sup>

Da una recente sperimentazione condotta dal professor Petrucco con l'Università di Padova, con approfondimento circa l'uso dello smartphone durante le lezioni per navigare sul web durante le lezioni (in presenza e a distanza) su un campione di circa 128 studenti di laurea magistrale (con risposta al questionario del 73%), emerge che: il 66% degli studenti usano il telefonino per navigare sul web durante le lezioni a distanza; il 46% degli studenti usano il telefonino per navigare sul web durante le lezioni in presenza; il 55,2% dichiara di aver utilizzato con varia intensità lo smartphone durante le lezioni in presenza prima del primo lockdown<sup>121</sup>; l'83,5% dichiara di aver utilizzato con varia intensità lo smartphone durante le lezioni *online*, nei mesi del primo lockdown; in media esiste una maggiore frequenza nell'uso dei social quando la lezione è *online* rispetto a quando la lezione è tenuta in presenza

L'autore della ricerca afferma però, come questi indicatori possano essere il risultato di una percezione sotto-stimata.<sup>122</sup>

Gli studenti trovano modi per inviare messaggi, navigare sul Web e pubblicare post sui *social media* mentre l'insegnante approfondisce la lezione, nascondendo i loro dispositivi in grembo, in una tasca della felpa o anche in una aperta dello zaino. Il risultato finale è che

---

<sup>120</sup> Cfr. PETRUCCO C. (2021), "Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown" in "Giornale italiano della ricerca educativa", Università di Padova

<sup>121</sup> Cfr. Ibidem

<sup>122</sup> Cfr. Ibidem

non sono attenti in classe per la maggior parte del tempo.<sup>123</sup> Secondo Ward (2017), non solo l'uso attivo del telefonino, ma anche la sola presenza fisica risulta un fattore critico e riduce significativamente la disponibilità cognitiva del nostro cervello.<sup>124</sup>

L'uso del telefonino durante un'attività didattica può essere causato da diversi fattori, che qui di seguito saranno analizzati:

### **La paura di non avere accesso alle informazioni**

Nel 2018, Throuvala ha cercato di formalizzare le più importanti variabili che entrano in gioco nei processi distrattivi generati dall'uso dello smartphone. Da questi emerge che la principale spinta al loro utilizzo sia dovuta alla necessità di controllo del proprio sé nei social in modo compulsivo sino ad arrivare anche alla presenza di disturbi psicologici. Un esempio, può essere la sindrome della FOMO (Fear Of Missing Out), ovvero il timore di non essere costantemente aggiornati e il cercare forme di rassicurazione nella continua ricerca di feedback e di nuovi post (Elhai et al., 2020).<sup>125</sup>

### **Presenza di altri online**

La distrazione può essere facilitata dalla presenza di altri online, che ne stimola l'interazione e portano a un aumento del coinvolgimento o dell'elaborazione superficiale quando coinvolti in parallelo ai compiti cognitivamente impegnativi. Queste continue interruzioni possono essere associate livelli di iperattività, affetti negativi, sensibilità alla valutazione, scarsa regolazione delle emozioni e uso problematico dello smartphone e tentare di ottenere sollievo dalle emozioni negative.

### **Uso dei social media**

L'utilizzo degli smartphone e dei social media sono indissolubilmente intrecciati per i giovani a causa dell'elemento sociale prominente nell'uso eccessivo. Sono causa di distrazione e conflitto con le attività didattiche. Spesso comportano l'urgenza di controllare o interagire

---

<sup>123</sup> SUNYOUNG H., YONG JEONG YI., articolo *How Smartphones Create Distractions in the Classroom*, 2020

<sup>124</sup> Cfr. PETRUCCO C. (2021), "Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown" in "Giornale italiano della ricerca educativa", Università di Padova

<sup>125</sup> Cfr. PETRUCCO C. (2021), "Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown" in "Giornale italiano della ricerca educativa", Università di Padova

che, a loro volta, richiedono maggiore reattività emotiva, amplificata dal cercare rassicurazione nel mondo virtuale.

### **Osservare video e navigazione online**

Dispositivi e studi recenti suggeriscono che lo smartphone è considerato come il mezzo che permette di accedere e dare risposte più facilmente al contenuto che si ricerca. Nell'economia del Ghana, è stato osservato che gli studenti utilizzano i loro telefoni cellulari più di qualsiasi altro dispositivo per accedere ai contenuti online, quiz, esami e download di compiti o come hotspot internet.<sup>126</sup>

### **SMS, chiamate, e-mail e notifiche**

Pielot et al. (2014) hanno sottolineato le conseguenze dannose delle notifiche sull'efficienza della prestazione. Gli autori hanno riferito di avere a che fare con una media di 63,5 avvisi ogni giorno, la maggior parte provenienti da messaggi ed e-mail. E' probabile che notifiche frequenti influiscano sulle prestazioni lavorative (Hernández-Reyes et al. 2020). Il professore Adam Aron e lo studioso Jan Wessel hanno, infatti scoperto che il sistema cerebrale coinvolto nell'interruzione o nell'arresto del movimento nei nostri corpi, interrompe anche la cognizione. Quest'area del cervello è impegnata quando si effettua un brusco arresto dell'azione a causa di un evento imprevisto. Il risultato è che un evento inaspettato, come un messaggio di testo o una notifica, distoglie dall'attenzione. Questa funzione del cervello svolge un ruolo importante quando gli esseri umani si trovano di fronte a un pericolo e hanno bisogno di concentrarsi su ciò che sta accadendo in quel momento. Ma con tutti i suoni delle notifiche, questa funzione cerebrale può avere un impatto negativo. Inoltre, Leiva e altri studiosi (2012) ritengono che le telefonate che interrompono il compito che si sta svolgendo e aumentino notevolmente il tempo che un utente trascorre per completare l'attività. Ho & Intille (2005) hanno studiato come possono essere fornite le notifiche durante il passaggio da un'attività fisica all'altra. Le persone spesso hanno difficoltà a riprendere il lavoro precedente dopo essere state interrotte da telefonate, messaggi di testo o notifiche, o una conversazione con chiunque (Czerwinski et al. 2004). E' bene sottolineare che la maggior parte delle ricerche derivano da ambienti d'ufficio. Ciò che manca quindi, nella

---

<sup>126</sup> Cfr. OPOKU D, "Distractions towards the Use of Learning Management System (LMS): Evidence from Students during the Covid-19 Lockdown in a Developing Country Context" in Journal of Education and Practice, Vol. 2

letteratura è come le notifiche sui telefoni distraggono gli studenti quando sostengono gli esami online, come ad esempio quando rispondono alle domande dei test di verifica.<sup>127</sup>

### **La capacità degli insegnanti di catturare l'attenzione dello studente**

Diversi studi inoltre, segnalano che un'altra variabile all'uso del telefonino dipenderebbe anche dal docente e dalla sua capacità di catturare l'attenzione dello studente. Sembra, infatti, che gli studenti rivolgano le loro attenzioni allo smartphone soprattutto quando sono annoiati dalla lezione (Green, 2019) o quando sono trattati concetti ritenuti meno importanti (Bolkan & Griffin, 2017). I rischi per i processi di apprendimento sono alti. Esiste, infatti, una notevole letteratura di ricerca che dimostra come gli studenti che non utilizzano lo smartphone in classe siano in grado di prendere appunti in modo più efficace, di ricordare il maggior numero di contenuti delle lezioni e di performare complessivamente meglio di chi invece lo utilizza (Kuznekoff & Titsworth, 2015) (Flanigan & Titsworth, 2020).<sup>128</sup>

Purtroppo però, la ricerca sulla distrazione e la sua associazione con la problematica l'uso dello smartphone è ancora scarsa e non vi sono strumenti di valutazione psicometrica disponibili all'interno della letteratura sui social media e circa l'uso del telefonino per valutare questo processo cognitivo ed emotivo parsimoniosamente. Tuttavia, molte delle scale psicometriche esistenti sono limitate a pochi elementi, e quindi non sono né esaurienti né rappresentativi della complessità implicata nell'esperienza di utilizzo dello smartphone circa la frequente perdita di attenzione e i processi associati sperimentati dagli utenti (ad esempio, voglia di controllare, reattività del segnale). Dato che è stato riportato che una frequente perdita di attenzione colpisce le aree funzionali ed esecutive, critiche per prestare attenzione, prendere decisioni, pianificazione, organizzazione, pensiero di ordine superiore e regolazione delle emozioni, è importante valutare la distrazione dovuta in modo specifico all'uso del telefonino.

#### **2.3.4 La *smartphone addiction*: una distrazione tossica**

Con l'evoluzione tecnologica del telefonino in smartphone, quest'ultimo ha in parte annullato l'impatto spazio-temporale, emotivo e relazionale, interferendo così nella regolazione delle emozioni e delle relazioni. Il rischio, rilevante soprattutto nei giovani che rappresentano i maggiori utilizzatori dello strumento, è di affrontarle in modo "surreale" e di impiegare lo

---

<sup>127</sup> Cfr. OPOKU D, "Distractions towards the Use of Learning Management System (LMS): Evidence from Students during the Covid-19 Lockdown in a Developing Country Context" in Journal of Education and Practice, Vol. 2

<sup>128</sup> Cfr Ibidem



smartphone in maniera quasi esclusiva. Altro rischio possibile e conseguente all'uso eccessivo del telefonino è la crescita esponenziale dei livelli di stress e di ansia libera, dovuti in particolare al fatto di poter essere raggiunti e controllati sempre e comunque, e di poter ugualmente raggiungere e controllare altre persone in qualsiasi luogo e momento.<sup>129</sup> Si può, dunque parlare di “*smartphone addiction*”, definita come patologia che può generare delle difficoltà a gestire i processi di memoria, e del circuito motivazione-ricompensa (American Society of Addiction Medicine, 2011).<sup>130</sup> La sintomatologia più evidente è il trascorrere la maggior parte del tempo e lo spendere delle energie nell'utilizzo dello strumento, al punto che insorgono disfunzioni significative nelle principali aree esistenziali (personale, relazionale, scolastica, familiare, affettiva). Le dinamiche di dipendenza da telefonino si possono sviluppare e radicare tanto da presentare fenomeni analoghi alle dipendenze da sostanze, con comparsa di tolleranza e assuefazione. Nello specifico, si possono osservare sintomi quali:

- La perdita della cognizione del tempo;
- La difficoltà a terminare i compiti o impegni che riguardino il lavoro/famiglia;
- L'isolamento dalla famiglia e dagli amici;
- Provare un senso di euforia quando si è connessi e di ansia e depressione quando si è sconnessi;
- Possedere più di uno smartphone;
- Utilizzare e/o tenere acceso lo smartphone anche di notte;
- Provare una tensione continua in attesa di una chiamata o di un messaggio (*online vigilance*)
- Atteggiamento di intenso attaccamento verso il telefonino, con conseguente rifiuto di distaccarsene anche per poco tempo;
- Il suo utilizzo come unico mezzo di conoscenza e scambio interpersonale.

L'eccessivo utilizzo ha condotto, inoltre, allo sviluppo di altri disturbi, quali:<sup>131</sup>

---

<sup>129</sup> MARAZZITI D., PRESTA S., PICCHETTI M., DELL'OSSO L., (2015) “*Dipendenze senza sostanza: aspetti clinici e terapeutici*” in *Journal of Psychopathology, Università di Pisa*

<sup>130</sup> PETRUCCO C. (2021), “*Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown*” in “*Giornale italiano della ricerca educativa*”, Università di Padova

<sup>131</sup> MARAZZITI D., PRESTA S., PICCHETTI M., DELL'OSSO L., (2015) “*Dipendenze senza sostanza: aspetti clinici e terapeutici*” in *Journal of Psychopathology, Università di Pisa*

**La “sindrome da disconnessione” o nomo-fobia:** La paura di rimanere sconnessi dal contatto di rete di telefonia mobile. Tra i rischi di chi soffre di nomofobia c'è quello di innescare un meccanismo di dipendenza patologica nella quale non si riesce più a fare a meno di una connessione internet e di un telefonino. Comporta ansia e depressione, irrequietezza e aggressività.<sup>132</sup>

**La “sindrome dello squillo o della vibrazione fantasma”:** E' la percezione che il telefono stia vibrando o suonando in assenza di un reale stimolo<sup>133</sup>

**La dipendenza da social media:** E' un costrutto usato dagli studiosi per denotare uno stato di propensione alla dipendenza dai social media quando si soddisfano i criteri per dipendenza. Al momento la base bibliografica è in evoluzione. Tale dipendenza provoca la nascita di metacognizioni, ovvero stati cognitivi di ordine superiore, e dei coping, i meccanismi per regolarle. Esse si riferiscono alla regolazione cognitivo-affettiva positiva (es. “Lo smartphone riesce a distrarmi dalle preoccupazioni”) e a quelle negative (es. “Non sono in grado di controllare la mia distrazione”). Il loro studio permette di prevedere l'uso problematico dello smartphone, dei social media e l'uso di Internet.

Come altre dipendenze, anche quella da telefonino sembra manifestarsi più facilmente in individui con bassa autostima, difficoltà sociali, ansia diffusa, marcata sensibilità interpersonale, modalità di pensiero ossessiva e comportamenti compulsivi.

Il rischio di dipendenza da smartphone sembra diminuire con l'aumentare dell'età:<sup>134</sup> la fascia di età spesso citata come più a rischio è quella dai 14 ai 20 anni che risulta particolarmente vulnerabile agli effetti negativi. Secondo uno studio, condotto dall'Università dell'Arizona, pubblicato sul *Journal of Adolescent Health*<sup>135</sup> infatti, l'utilizzo eccessivo dello smartphone è un fattore predittivo significativo dei sintomi depressivi e della solitudine.

---

<sup>132</sup> <https://www.studiobergonzini.com/news/la-grande-paura-di-disconnettersi-cose-la-nomofobia-no-mobil-phone-o-sindrome-da-disconnessione-44#:~:text=La%20nomofobia%2C%20E2%80%9Cno%20E2%80%93%20mobilphone,di%20rete%20di%20telefonia%20mobile.>

<sup>133</sup> <https://www.stateofmind.it/2021/01/sindrome-da-vibrazione-fantasma/>

<sup>134</sup> PETRUCCO C. (2021), “Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown” in “Giornale italiano della ricerca educativa”, Università di Padova

<sup>135</sup> <https://www.stateofmind.it/2019/10/dipendenza-smartphone-adolescenti/>

Da una recente ricerca circa gli effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown, emerge: <sup>136</sup> Una consapevolezza della dipendenza leggermente superiore nella fascia dai 26 ai 30 anni; che più del 76% riconosce di usare troppo il telefonino; solo il 31% dichiara di ottenere dei feedback specifici da familiari e amici che confermano un suo uso eccessivo; quasi il 60% degli studenti riferisce di utilizzarlo per più di tre ore al giorno; il 32,7% dichiara di sentirsi a disagio se non ha sempre con sé il proprio smartphone; il 44,8% presenta insoddisfazione dovuta alle interruzioni che impediscono di terminare uno specifico compito; il 56% dichiara di presentare difficoltà nella concentrazione in modo significativo durante le lezioni; il 44% indica come un problema rilevante e di cui è consapevole la difficoltà nel gestire lo stimolo continuo di consultare i *social network*. Dalla ricerca inoltre si evidenzia come il periodo di lockdown forzato sembra aver inciso ancor più sul tempo complessivo dedicato allo smartphone poiché il 77.5% degli studenti percepisce di averne aumentato l'uso e solo il 7% riferisce di averne modificato le tempistiche poco o per nulla. Secondo Petrucco (2021), dunque l'estrema portabilità dello smartphone diviene un ulteriore fattore critico per gli studenti poiché tale strumento è sempre una presenza costante durante lo svolgimento delle loro attività quotidiane e quindi anche durante le lezioni, sia in presenza che online.<sup>137</sup>

### 2.3.5 Strategie per migliorare la concentrazione, l'attenzione e la memoria negli studenti

Gli esperti suggeriscono un approccio in grado di intervenire su più fronti che minimizzerà sia le distrazioni interne che quelle esterne, migliorando le abilità di concentrazione. Qui di seguito, sono approfondite diverse strategie per migliorare l'attenzione.

#### **Fare ordine nel caos... oppure no**

Secondo il medico Sabine Kastner (2018)<sup>138</sup>, Dottore di Ricerca al Centro per gli Studi su Cervello, Mente e Comportamento dell'Università di Princeton, la normale condizione della mente è il disordine, con pensieri casuali, percezioni e sensazioni, tutti in "competizione" tra loro per ricevere attenzione. Gli adulti generalmente riescono a trasformare questo caos in

---

<sup>136</sup> Cfr. PETRUCCO C. (2021), "Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown" in "Giornale italiano della ricerca educativa", Università di Padova

<sup>137</sup> Cfr. PETRUCCO C. (2021), "Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown" in "Giornale italiano della ricerca educativa", Università di Padova

<sup>138</sup> <https://www.milano-psicologa.it/strategie-per-migliorare-la-concentrazione/>

un ordine ragionevole esercitando un “controllo attenzionale”, per filtrare alcune cose e porre l'attenzione su altre. Ma nell'esatto momento in cui si cerca di esercitare un controllo perfetto, si finisce col perdere il controllo. Se ci si accorge di essere entrati in questo circolo vizioso disfunzionale, potrebbe essere utile, imparare a lasciare quotidianamente e deliberatamente un piccolo disordine (la scrivania da riordinare, una mail non urgente da inviare etc.)

## **Prendere cura di se stessi**

Cibo, riposo ed esercizio regolare possono contribuire ad aumentare enormemente i livelli di concentrazione. Secondo la “*American Dietetic Association*” (2005), saltare la colazione e/o i pasti nuoce alla concentrazione ed influenza negativamente le performance. Cominciare la giornata con una nutriente colazione e successivamente fare degli spuntini (ogni 3–4 ore) è un modo giusto per migliorare la concentrazione e mantenerla.

Davis, ricercatore del “*Western Human Nutrition Research Center*”, presso l'Università di California, suggerisce che le diete povere di ferro, magnesio e zinco possono mettere in pericolo l'abilità di concentrazione. Per quanto concerne l'uso di integratori (ginseng o vitamine che favorirebbero la concentrazione), gli studi attuali affermano che potenzialmente possono incrementare i livelli di concentrazione, ma non c'è, ad oggi, un risultato chiaro e definitivo.<sup>139</sup>

## **L'importanza del riposo**

Migliorare la concentrazione richiede uno sforzo mentale e un corpo stanco non è in grado di compierlo adeguatamente. Riposare può rappresentare uno dei più importanti passi per migliorare le abilità di concentrazione. La “*National Sleep Foundation*” raccomanda 7–9 ore, o almeno quanto basta per sentirti riposato.

## **Svolgere attività motoria**

Molte sono le ricerche che provano che l'esercizio regolare migliora la concentrazione, la vigilanza mentale e la memoria. Esistono però meno informazioni sui meccanismi che spiegano le cause per cui l'attività fisica migliori le esecuzioni cognitive. Si pensa che possa

---

<sup>139</sup> Ibidem

essere dovuto ad alcuni meccanismi psicologici o che sia dovuto ad un aumento del flusso sanguigno al cervello e a cambiamenti nelle zone cerebrali, attivate durante e dopo l'esercizi. <sup>140</sup>

### **Praticare strategie mentali per migliorare i livelli di concentrazione:**<sup>141</sup>

- 1) Minimizzare le distrazioni esterne: Limitare le fonti di distrazione (ad es. spegnendo il telefonino). In uno studio sull'attenzione dell'Università di Londra, le persone hanno ottenuto migliori prestazioni in ambienti privi di rumori, rispetto a quando veniva inserita una musica di sottofondo.
- 2) Massimizzare i propri picchi. Secondo Cynthia R. Green, (2001) bisogna migliorare la performance, programmando le attività che richiedono piena attenzione e abilità mentale, durante i periodi di "picco" personali e, di contro, pianificare i compiti più di routine nei tuoi periodi di "minore vigore."

### **Acquisire strategie di gestione del tempo**

Cynthia Green (2001) consiglia di prendere carta e penna per annotare velocemente le azioni che è necessario compiere per portare a termine il proprio lavoro. Inoltre, l'autrice suggerisce di smettere di procrastinare. Queste tecniche classiche di gestione del tempo "alleviano" la mente dall'annotare mentalmente lunghissime liste del "cosa devo fare", permettendo una migliore attenzione sul qui ed ora.<sup>142</sup>

### **Uso della programmazione e della pianificazione**

Per evitare cali di concentrazione, è consigliato pianificare in anticipo le attività da fare, in questo modo, la mente dovrà fronteggiare soltanto "interferenze" dell'ultimo minuto. E' consigliato inoltre, cercare di allenarsi quotidianamente a concentrarsi nell'esecuzione di gesti o azioni.

---

<sup>140</sup> <https://www.ubimino.org/interventi/metodi-teorie/3588-l-attivita-fisica-fa-bene-alla-concentrazione.html>

<sup>141</sup> <https://www.milano-psicologa.it/strategie-per-migliorare-la-concentrazione/>

<sup>142</sup> Ibidem

## Usare un *mantra*

Il *mantra* è uno degli ausili più comunemente adottati nella meditazione, e anche uno dei più potenti. La pratica della meditazione mantra o trascendentale si trova in molte delle tradizioni contemplative di tutto il mondo ed ha una storia secolare. Il mantra, essendo uno strumento della mente, può aiutare a creare profondi cambiamenti nel corpo e nella psiche e produrre stati alterati della coscienza. La meditazione *mantra* è un metodo per concentrare la coscienza attorno ad un suono, amplificandolo per il massimo effetto. Nella tradizione contemplativa, spesso la meditazione coi *mantra* è il metodo più semplice e sicuro per ottenere profondi benefici.<sup>143</sup>

## Pianificare i periodi di preoccupazione

Una strategia finale per migliorare la concentrazione, consiste nel pianificare i periodi di preoccupazione. Una ricerca ha dimostrato che le persone che pianificano le proprie tempistiche sperimentano minori livelli di ansia e stress. Minori preoccupazioni equivalgono a minori distrazioni intrusive e dunque si assiste ad un miglioramento dell'abilità di concentrazione.<sup>144</sup>

## Attuare pratiche di concentrazione

La psicologa Simona Lauri (2015) consiglia di:

- Individuare una specifica data e ora nel quale pensare a ciò che preoccupa maggiormente, e che crea ansia e stress.
- Lasciare andare i pensieri e restare attenti al proprio compito. Con la pratica, questa tecnica diventerà presto automatica e contribuirà a ridurre le distrazioni per il resto della giornata.<sup>145</sup>
- Imparare ad identificare e a fermare le distrazioni mentali: quando si sta assolvendo un compito e ci si accorge che la mente inizia a vagare, provare a dire a se stessi: "STOP!" e immediatamente riprendere l'attenzione (tecnica dello stop).

---

<sup>143</sup> <https://www.meditazionezen.it/mantra/>

<sup>144</sup> <https://it.wordssidekick.com/planning-worry-time-may-help-ease-anxiety-3074>

<sup>145</sup> <https://www.milano-psicologa.it/strategie-per-migliorare-la-concentrazione/>

- Praticare un minuto di “rifocalizzazione selettiva”: focalizzarsi su uno specifico suono per alcuni secondi (ad esempio, una voce). Poi deliberatamente passare ad un altro suono e di seguito, cambiare ancora. Continuare rapidamente a cambiare per un minuto, concentrandosi attivamente sui suoni individuali, e in contemporanea, cercare di bloccare gli altri. Si può svolgere questo esercizio in maniera visiva, focalizzandosi su una persona o su un oggetto, poi rapidamente rifocalizzandosi su un altro.
- Tenere d’occhio la palla: per tre minuti al giorno, essere seduti ad un metro e mezzo lontano da una palla, cercando di focalizzare la propria attenzione su di essa, concentrandosi, descrivendo tutte le caratteristiche della palla, vedendo nient’altro che la palla. Ogni volta che la propria mente inizia a vagare, dirsi “STOP!” e riconcentrarsi.
- Frequentare un gruppo orientato alla concentrazione: Lo Yoga, la meditazione e altre discipline dove la concentrazione è parte integrante della prestazione, risultano essere efficaci nell’ottica di un maggiore incremento delle capacità di concentrazione e attenzione.

### 2.3.6 Distrazioni e uso della tecnologia in DaD: ricerche a confronto

L’uso fatto a scuola degli strumenti digitali ha consentito di svolgere lezione a distanza, ma molto meno ha invogliato a studiare o ha consentito di apprendere in modo più efficace. Molti studenti hanno però sperimentato il digitale in modo spontaneo e creativo, non solo per confrontarsi tra loro durante le lezioni, ma anche per svolgere attività autonome fuori dall’orario di lezione (per ricerche e gruppi di studio a distanza).

E’ quanto emerso da una ricerca di Parole O\_Stili e Istituto Toniolo, condotta con il supporto tecnico di Ipsos, su oltre 3.500 studenti della scuola secondaria di secondo grado e su circa 2.000 insegnanti della scuola primaria e secondaria. Allo stesso modo sono state evidenziate numerose criticità nella performance didattica, dopo un anno di didattica a distanza:<sup>146</sup> oltre il 40% degli studenti ha percepito un peggioramento nelle proprie attività di studio; il 65% fatica a seguire le lezioni; Il 96% durante la DaD ha chattato con i compagni; l’89% è stato sui social media; l’88% ha consumato cibo; il 39% ha cucinato.

---

<sup>146</sup> <https://www.istitutotoniolo.it/didacta-didattica-a-distanza-un-anno-dopo-una-fotografia-della-scuola-italiana/>

Infatti, gli studenti dichiarano un incremento del tempo trascorso sui social del 73%, nello specifico: WhatsApp, utilizzato dal 99% degli intervistati; Instagram dal 94%; YouTube dall'86%; Tik Tok, utilizzato dal 66% degli intervistati.

Importante e notevole la componente parentale relativamente all'utilizzo delle tecnologie: il 17% dei genitori ha imposto limitazioni sulle ore trascorse allo smartphone; il 14% dei genitori ha imposto limitazioni sulle ore trascorse sui social; il 13% dei genitori ha imposto limitazioni sulle ore trascorse sui social sui videogiochi.<sup>147</sup>

Nello Tabella 1, qui di seguito, le principali nove distrazioni degli studenti secondo una ricerca di un noto sito internet per studenti:<sup>148</sup>



Tabella 3 – Le distrazioni degli studenti

Altri elementi critici si sono rilevati:

### **I familiari e il vicinato**

Gli studenti che imparano da casa in genere tendono a imparare meno ore a causa di più distrazioni familiari rispetto all'essere a scuola. Durante il lockdown covid-19, le indagini preliminari hanno dichiarato che molti studenti non erano contenti di sostenere test online o quiz a casa proprio a causa di distrazioni familiari (ad es. troppe attività domestiche e commissioni, fratelli che giocano e fanno rumore con la voce alta, ecc.). In aggiunta, alcuni genitori sembrano avere convinzioni errate sul successo scolastico dei propri figli. Più spesso si sentono riluttanti ad incoraggiare nel rendimento scolastico dei loro figli. Altri invece, credono che il fallimento diffuso o il successo nelle scuole possa essere attribuito agli insegnanti e agli amministratori scolastici.<sup>149</sup>

### **Distrazioni ambientali**

<sup>147</sup> <https://www.istitutotoniolo.it/didacta-didattica-a-distanza-un-anno-dopo-una-fotografia-della-scuola-italiana/>

<sup>148</sup> <https://www.lostudenteincrisi.it/le-9-principali-distrazioni-dello-studente-universitario/>

<sup>149</sup> Ibidem



L'ambiente domestico è più cruciale di ogni altra cosa per il rendimento scolastico degli studenti (Younas et al. 2021; Bergefurt et al. 2021; Crawford e Zygoris-Coe 2006) perché se favorevole può stimolare l'apprendimento e migliorare le capacità di uno studente, se sfavorevole deprime il talento di uno studente.

Inoltre, alcuni rumori ambientali (tanto interni allo stesso, quanto esterni) possono distrarre gli studenti e a deconcentrarsi (Hughes 2014), come ad esempio la musica suonata dai vicini, gli aerei, il traffico stradale, i commercianti che si muovono nell'ambiente pubblicizzando il loro prodotto verbalmente ecc. In alcuni studi è stato evidenziato che tra i vari rumori ambientali, il più fastidioso per gli studenti fosse il rumore del traffico, seguito dal rumore dei cantieri, degli aerei, dei vicini e dell'industria. Questo tipo di rumore a volte colpisce gli studenti, quando rispondono a quiz online, in particolare domande a scelta multipla (MCQ). Obeta (2014), inoltre, ha sottolineato che anche l'ubicazione della casa degli studenti ha un impatto sul loro rendimento scolastico.

### **Il metodo di studio e il conseguente rendimento scolastico**

Il rendimento scolastico è una chiave vitale per migliorare l'apprendimento degli studenti. È influenzato da fattori socioeconomici, fattori personale e ambientali. Tuttavia, riconoscere queste variabili e la loro influenza sulle prestazioni degli studenti potrebbero aiutare nella loro gestione (Shahibi et al. 2017; Baradwaj & Pal 2012). Quando gli studenti performano in modo ottimale, migliora la motivazione intrinseca allo studio. Ma così come vi sono fattori esterni che influenzano la performance vi sono dei fattori interni, quali l'ambiente della classe, l'uso della tecnologia, il ruolo dei docenti nella classe e il tipo di modalità di esame.<sup>150</sup> Gonzalez, De la Rubia, Hincz, Comas Lopez, Subirats, Fort e Sacha (2020), hanno esplorato gli effetti del COVID-19 circa la limitazione delle prestazioni degli studenti nel livello di istruzione superiore. E' stato evidenziato che durante il lockdown gli studenti hanno variato il metodo di studio, migliorando l'efficienza nell'apprendimento.<sup>151</sup>

### **L'uso dei cellulari e le relative notifiche**

Riassumendo come già evidenziato precedentemente, gli smartphone sono dispositivi digitali onnipresenti che offrono molteplici possibilità di comunicazione e può interferire con il modo in cui le risorse attenzionali sono allocate. Prove crescenti suggeriscono che gli

---

<sup>150</sup> Ibidem

<sup>151</sup> Cfr. RAJAPRABHA M.S.P., DARLING SELVI DR.V., (2021), *Lockdown engagement and enrichment of college students*, in *Journal of Management*, Vol. XXII

smartphone sono causa di interruzioni e pause dalle attività principali, interferendo con i processi e le capacità cognitive, nelle prestazioni e nell'apprendimento tra i giovani.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> THROUVALA M.A, PONTES H.M, TSAOUSIS I., GRIFFTHS M.D, RENNOLDSON M., KUSS D.J, (2021) *Exploring the Dimensions of Smartphone Distraction: Development, Validation, Measurement Invariance, and Latent Mean Differences of the Smartphone Distraction Scale (SDS)*, in *Frontiers in Psychiatry* | [www.frontiersin.org](http://www.frontiersin.org)

### 3.0.0 OBIETTIVO DI RICERCA

L'obiettivo di questa ricerca è "indagare il grado di partecipazione attiva nel processo di apprendimento da parte dei maturandi durante la DaD".

Dato il periodo storico che si sta vivendo e i cambiamenti che la società si trova a dover affrontare, si ritiene opportuno ricercare come lo studente, e in particolar modo coloro che si sono trovati ad affrontare il periodo di diploma durante il primo lockdown, siano riusciti ad essere un soggetto attivo nel percorso di formazione proposto (DaD). Ci si prefigge di fare emergere i punti di forza e i fattori distrattivi che gli studenti hanno rilevato a seguito del cambiamento della modalità di erogazione della formazione riguardo alla loro possibilità e capacità di essere parte attiva durante i corsi di studio.

Leggendo la letteratura e partendo dall'obiettivo di ricerca individuato, quindi, sono emerse le seguenti domande di ricerca:

- Quali strumenti e dispositivi sono stati usati per la didattica a distanza?
- Quali strategie didattiche e quali strumenti tecnologici hanno facilitato la partecipazione attiva dello studente?
- Quali criticità sono state motivo di distrazione durante l'attività scolastica durante la DaD?
- Quali tecniche di concentrazione sono state messe in atto?
- Quali sono le considerazioni personali degli studenti in merito al grado di partecipazione durante la DaD?
- Quali sono le considerazioni degli studenti in merito ad un adeguato ambiente di apprendimento per un maggiore ruolo attivo del discente?

### 4.0.0 METODO

#### 4.1. Campione di ricerca

Il campione considerato nella presente ricerca, è di tipo non probabilistico a valanga, rappresentativo della popolazione scelta, e nello specifico, di convenienza, poichè i soggetti coinvolti, costituiscono un campione eterogeneo degli studenti ma non rispettano dei criteri oggettivi.

I criteri seguiti per definire il campione sono stati:

- studenti universitari che siano stati maturandi durante il primo lockdown e che abbiano frequentato uno dei licei o istituti professionali di Gioia del Colle o limitrofi
- età compresa tra 18 e 22 anni;

Il campione definito è risultato da 26 persone. Nello specifico, sono state intervistate 18 ragazze e 8 ragazzi con le seguenti caratteristiche:

- 17 intervistati di 20 anni
  - 4 intervistati di 21 anni
  - 3 intervistati di 18 anni attualmente maturandi
  - 2 intervistati di 19 anni
- 
- 5 studenti proveniente dall'Istituto Tecnologico di Gioia del Colle (BA)
  - 1 studente proveniente dall'Istituto professionale Socio Sanitario di Acquaviva delle Fonti (BA)
  - 7 studenti provenienti dal Liceo Linguistico di Acquaviva delle Fonti (BA)
  - 6 studenti provenienti dal Liceo Scientifico di Gioia del Colle (BA)
  - 2 studenti proveniente dal Liceo Classico di Gioia del Colle (BA)
  - 1 studente proveniente dal Liceo Artistico di Acquaviva delle Fonti (BA)
  - 1 studenti proveniente dall'Istituto Chimico Biologico di Acquaviva delle Fonti (BA)
  - 3 studenti proveniente dal Liceo delle Scienze Umane di Acquaviva delle Fonti (BA)

#### 4.2. Strumenti di indagine

E' stata utilizzata un'intervista strutturata.

Ciò ha reso più facile raggruppare, valutare e analizzare le risposte dei soggetti aumentandone l'attendibilità. In genere, l'intervista strutturata è indicata per svolgere ricerche mirate. Questa è un tipo d'intervista molto utilizzata perché, oltre alle domande, è possibile predeterminare giudizi tramite scale di punteggio e liste di controllo; alla base vi è, infatti, un'attenta analisi del lavoro che consente di stabilire una corrispondenza tra domande, giudizi e dimensioni lavorative rilevanti, così da ridurre il rischio di raccogliere informazioni superficiali o di farsi influenzare nel processo di valutazione (Cook, 1998).

Per la sua costruzione è stata stilata una serie di domande attraverso lo strumento di Google Moduli.

#### 4.3. Procedure

La ricerca ha seguito 4 fasi:

1. Scelta dei soggetti partecipanti con esperienza del fenomeno individuato. Contatto diretto con gli studenti che si sono resi disponibili;

2. Stesura dello strumento di indagine

3. Svolgimento delle interviste;

4. Analisi dei dati.

La *Grounded Theory* nasce come modello di ricerca qualitativa nell'ambito della sociologia ad opera di Barney Glaser e Ansem Strauss (1967).

La metodologia impiegata fa riferimento a teorie di tipo qualitativo: dell'approccio fenomenologico, del costruttivismo sociale infine della *Grounded Theory*.

Tale teoria è stata scelta perché ritenuta operativamente migliore per poter indagare, poiché di interesse grazie alle sue caratteristiche, perché ben si presta come strumento per la ricerca in oggetto. Ammette che il ricercatore possa essere inserito all'interno della ricerca che andrà svolgendo.

Il processo di ricerca ha la caratteristica della circolarità essendoci una continuità tra raccolta ed analisi dei dati che porta ad una riflessione continua del processo di ricerca (solo dai dati che emergono si ricava la teoria sottostante la ricerca in un approccio bottom-up di concettualizzazione).

L'accento in questa tecnica viene quindi posto sui dati (si dice che "lascia parlare i dati"), piuttosto che sulle teorie, le quali derivano direttamente dall'analisi dei dati, che sono locali e contestuali.

L'oggetto di indagine è il fenomeno costituito dal significato dell'esperienza vissuta così com'è percepita dai partecipanti. La teoria deve essere flessibile, poco rigida verso i dati per dimostrarsi pertinente.

Il processo di analisi avviene attraverso la seguente serie ordinata di fasi:

1. disegnare l'orizzonte di significati cui i partecipanti hanno fatto esperienza;

2. raccolta delle unità significative in "grappoli di significato".

3. elaborazione di una descrizione generale del fenomeno così come si ricava dai grappoli di significato.

Oggi le sue applicazioni sono molteplici: non solo è stata introdotta in altri ambiti scientifici, ma i principi secondo i quali opera possono essere efficacemente utilizzati in tutti quei casi

in cui si voglia osservare senza pregiudizio, un gruppo, una persona, un insieme di situazioni o comportamenti per giungere ad una loro spiegazione

La *Grounded Theory* è un metodo di indagine che si prefigge di studiare un fenomeno dal basso, cioè di costruire delle teorie a partire dall'osservazione. Essa offre un approccio sistematico per scoprire aspetti significativi dell'esperienza umana che rimangono inaccessibili con i metodi di ricerca tradizionali. Poiché questi metodi sono destinati a studiare i processi, consentono di studiare lo sviluppo, il mantenimento e il cambiamento nei processi individuali e interpersonali.

I dati raccolti sono stati sintetizzati e poi schematizzati in grafici.

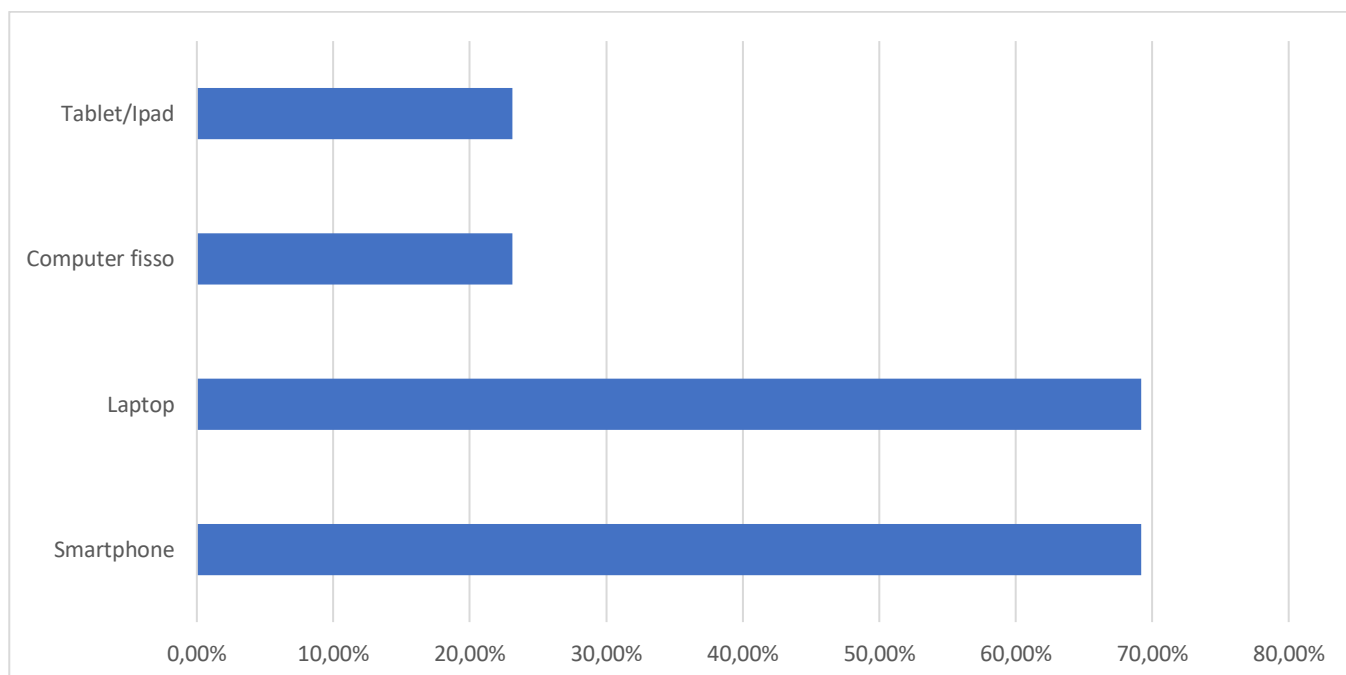
## 5.0.0 RISULTATI

### 5.1.0 Prima macro-area: Dispositivi e strumenti usati per la didattica a distanza

#### ***D.1 - Quali dispositivi hai utilizzato durante il lockdown? Quanto sei stato soddisfatto del dispositivo usato?***

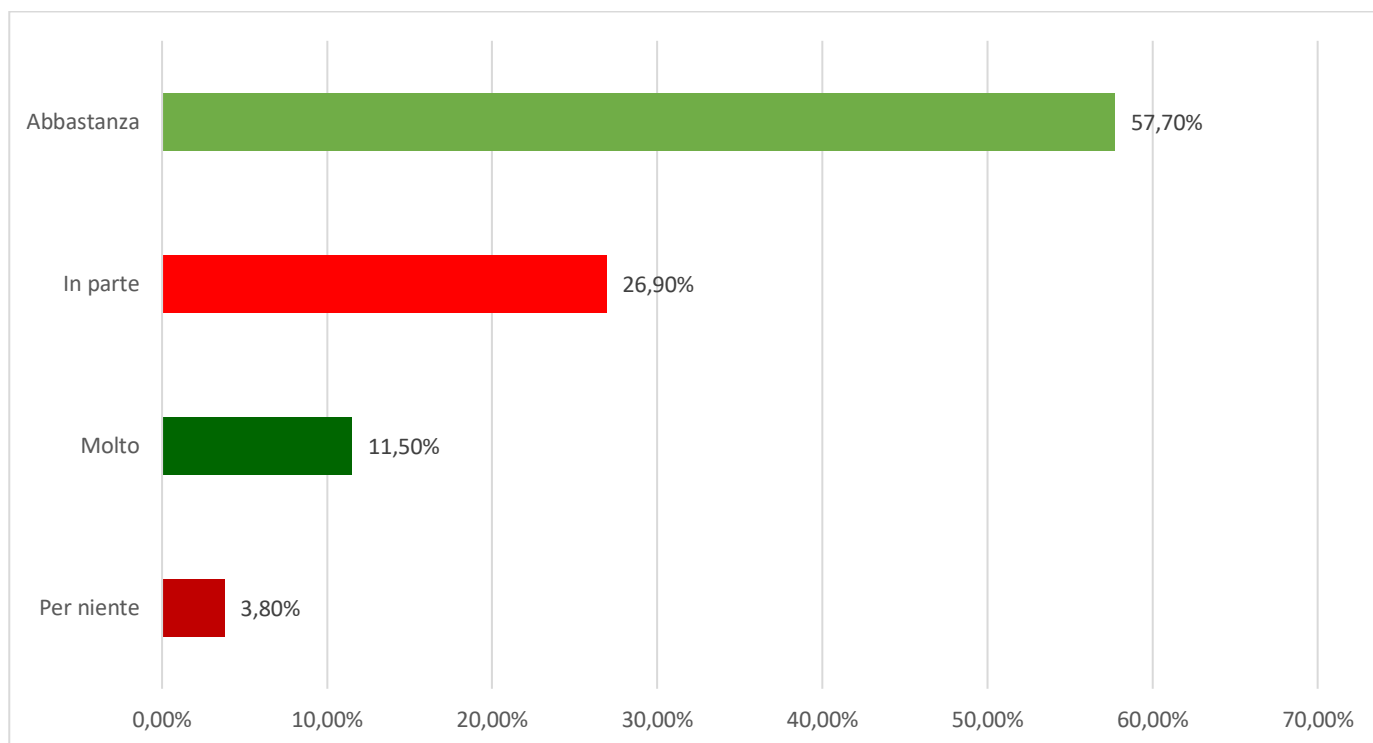
Analizzando le risposte e nello specifico il grafico sottostante (Fig.1) si rileva che gli strumenti didattici che hanno usato maggiormente durante il lockdown gli studenti sono stati smartphone e laptop (rispettivamente al 69,2%) . Seguono il computer fisso e il tablet/lpad (23,1%).

**Dispositivi usati dai maturandi del primo lockdown – Fig. 1**



Interessante è inoltre il rapporto con la soddisfazione degli studenti circa l'uso del dispositivo usato. Si evidenzia una soddisfazione pari quasi al 70%, contro un'insoddisfazione del quasi 30%. Si può notare, inoltre, che non vi sia nessuna correlazione (pari a  $-0,033$ ) tra il dispositivo usato e il grado di soddisfazione.

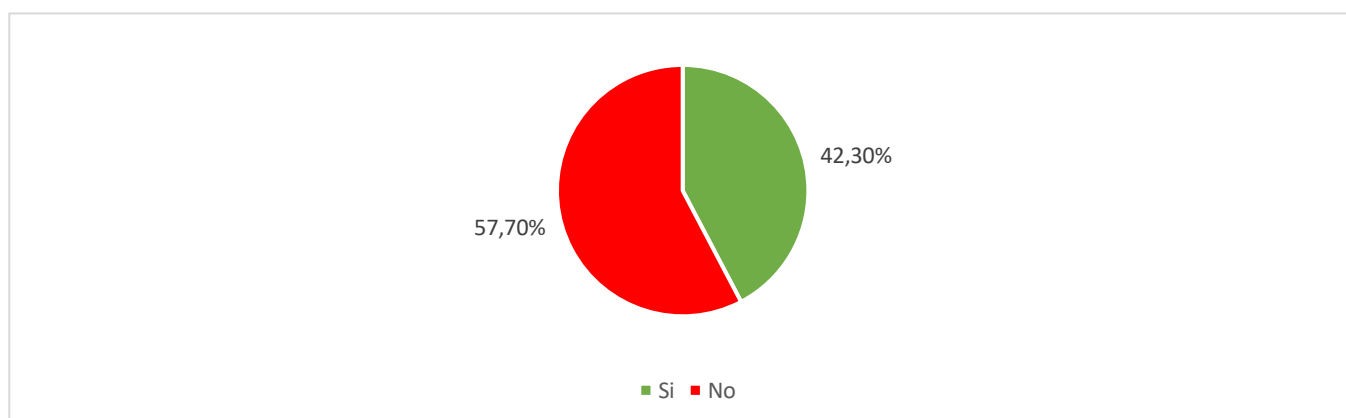
## Soddisfazione del dispositivo usato dai maturandi del primo lockdown - Fig. 2



### ***D.2 - Ci sono altre persone con cui hai condiviso il dispositivo usato?***

Analizzando le risposte (Fig. 3) emerge che quasi il 58% degli studenti abbia condiviso il dispositivo con altre persone.

### **Condivisione del dispositivo con altri membri della famiglia – Fig. 3**



### ***D.3 - Hai usato tale dispositivo in un posto tranquillo? Se si, quale?***

Come si evince dalla figura 4, il quasi 90% degli studenti affermano di aver usato tale dispositivo in un posto tranquillo. Nello specifico, la stanza che è risultata essere agli



studenti la più tranquilla è stata la propria camera (83,3%). Segue il salotto (8,3%). Solo due studenti hanno studiato rispettivamente nella stanza da pranzo (4,2%) e in cucina (4,2%). (Fig. 5)

### Tranquillità del luogo e rispettive location in cui si è svolto lo studio dei maturandi del primo lockdown

Fig. 4

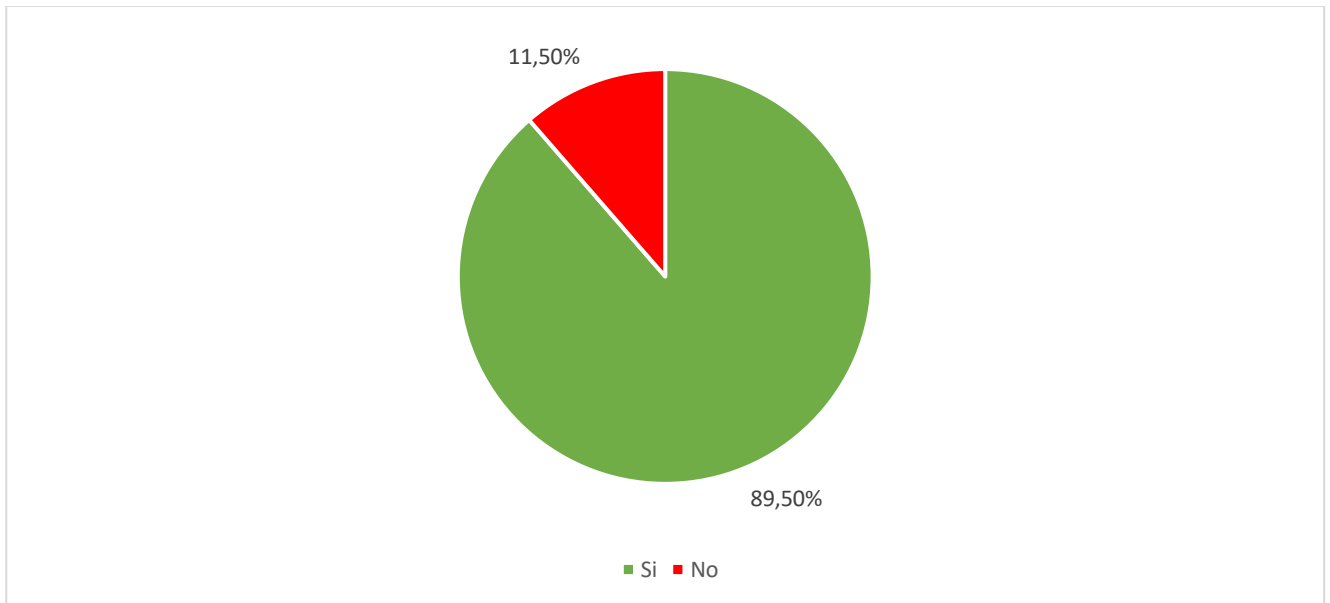
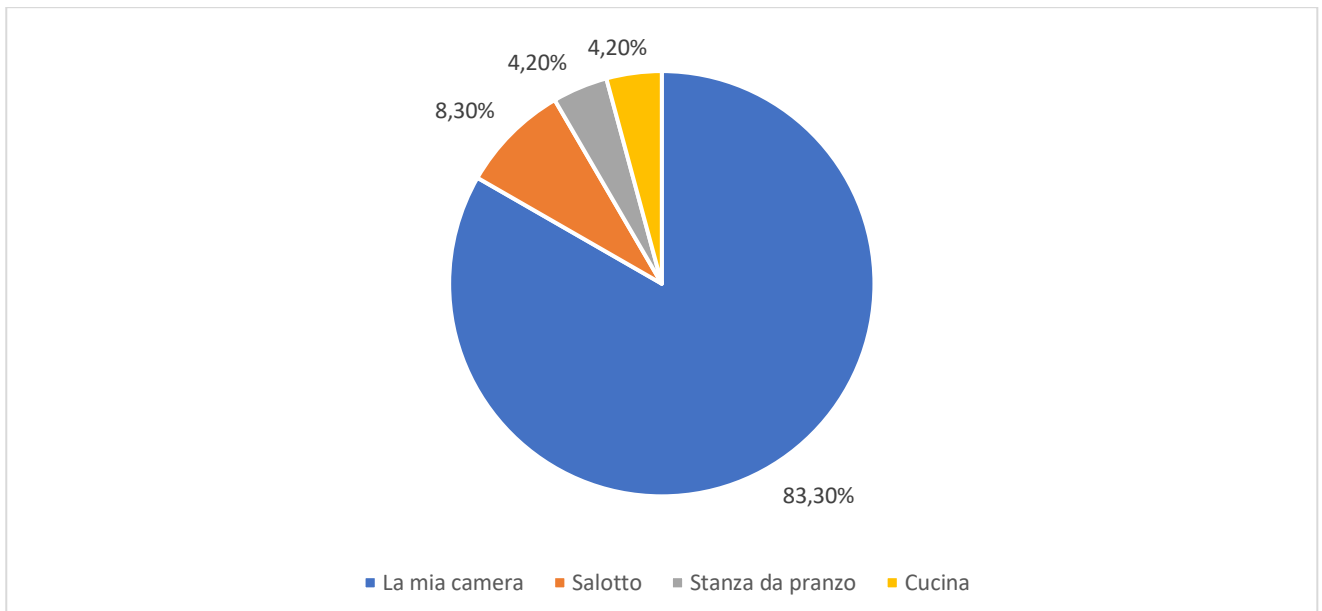


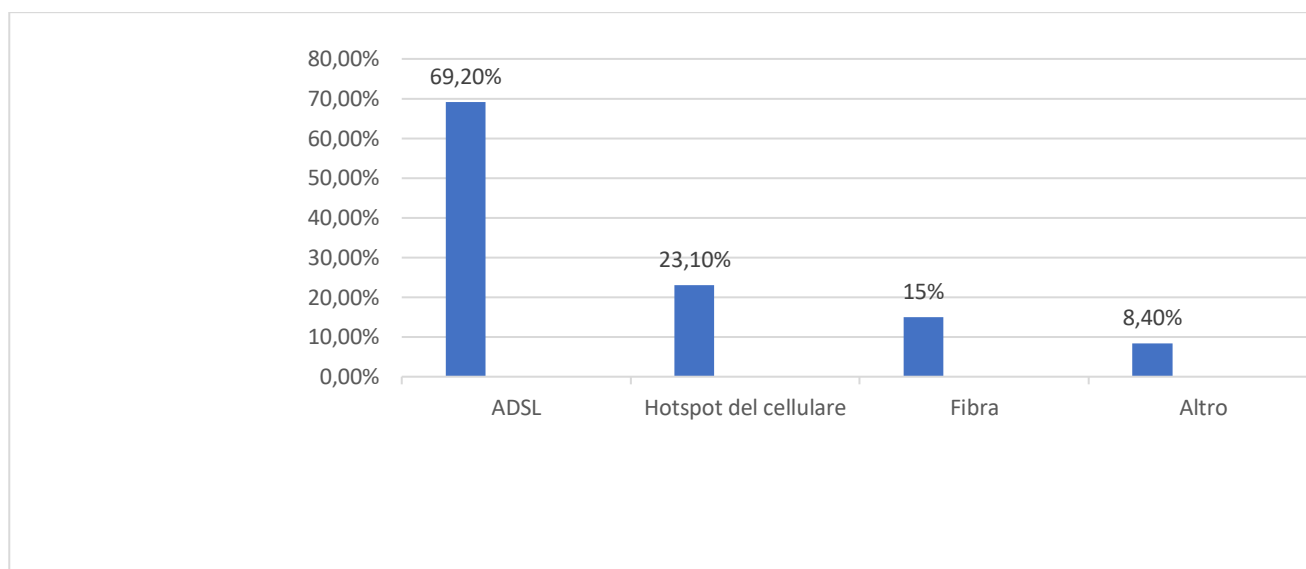
Fig. 5



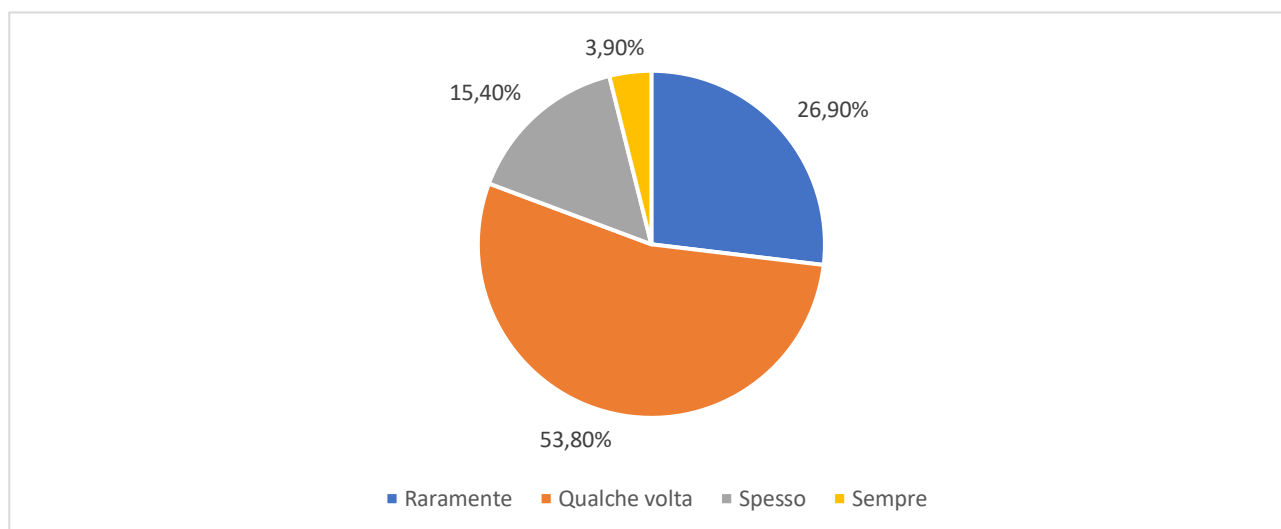
#### **D.4 - Di che tipo di connessione usufruisci? Hai avuto problemi con la connessione internet che interferivano con le tue lezioni?**

Dall'analisi dei dati emerge che quasi il 70% degli studenti risponde di avere a casa l'ADSL. Seguono l'hotspot del cellulare con il 23,1% e la fibra con il 15%. Solo due studenti riferiscono di aver usato altro (wi-fi o hotspot mobile). (Fig. 6) E' bene, però, considerare queste informazioni in rapporto ai problemi di connessione. Difatti, si evidenzia come il 70% degli studenti dichiara di aver avuto problemi con la connessione solo qualche volta, contro il 30% che riferisce di aver avuto spesso tali interferenze. (Fig. 7)

**Tipologia di connessione usata dai maturandi durante il lockdown. - Fig. 6**



**Frequenza dei problemi di connessione internet che intervenivano con le lezioni durante il primo lockdown da parte dei maturandi - Fig. 7**

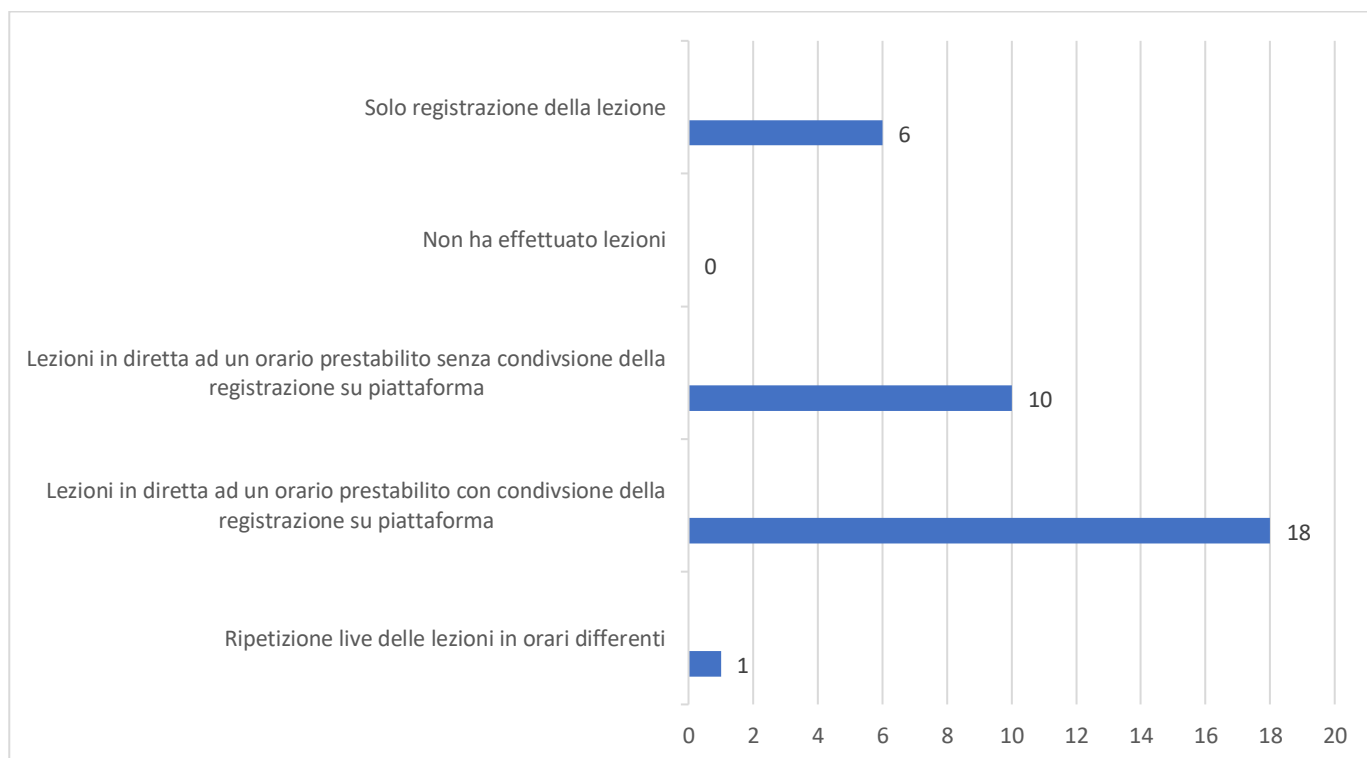


## 5.2.0 Seconda macro-area: Strategie didattiche, tecniche e strumenti che hanno facilitato o meno la partecipazione attiva dello studente

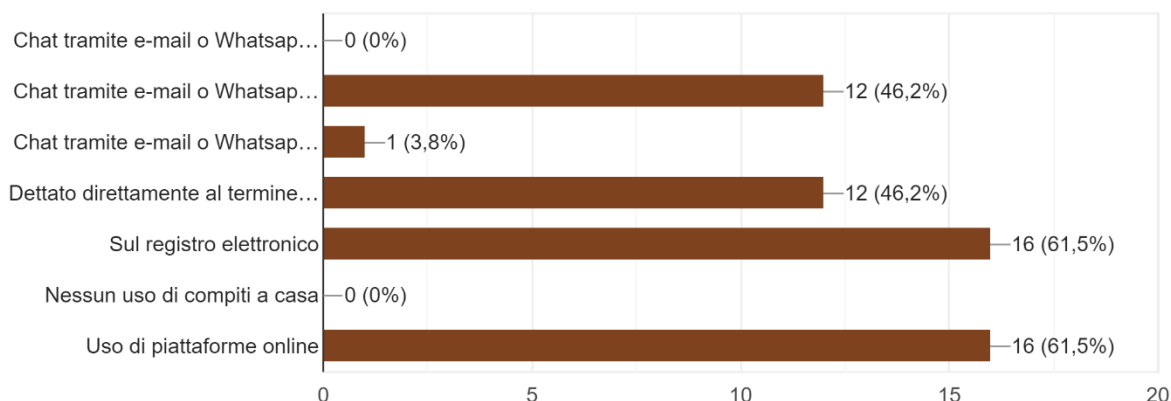
### ***D. 5 - I tuoi insegnanti come hanno gestito la tua classe durante le lezioni online del primo lockdown? Come hanno assegnato i compiti da svolgere? (si potevano dare più risposte)***

Dall'analisi dei dati è stato evidenziato che 31 delle risposte fa riferimento a insegnanti che abbiano scelto lezioni in diretta ad un orario prestabilito, di cui il 14 caricava lezioni in maniera postuma su piattaforma. Solo 1 è stata la risposta che fa riferimento alla ripetizione delle lezioni live in orari diversi. (fig. 8) Per quanto concerne invece la scelta del metodo di assegnazione dei compiti invece, è stato evidenziato che la maggior parte faceva uso di piattaforme online e del registro elettronico (61,5%). Il 46,2% delle risposte riferisce che i loro professori dettassero direttamente al termine della lezione o li inviassero per chat tramite e-mail o whatsapp nel gruppo classe. Solo 1 risposte (il 3,8%) invece fa riferimento all'uso della chat tramite e-mail o whatsapp ad uno specifico alunno. (fig. 9)

### **Metodi con cui sono state effettuate le lezioni online del primo lockdown riferiti dai maturandi del primo lockdown - Fig. 8**



## Metodi di valutazione riferiti dai maturandi del primo lockdown usati dai loro professori - Fig. 9



### D. 6 - Con quale frequenza hai usato i seguenti strumenti durante il lockdown?

Dalle risposte è emerso che gli strumenti maggiormente usati durante il lockdown sono stati:

- Le piattaforme online (23 risposte)
- Messaggistica istantanea e chat di gruppo social (21 risposte)
- Le classi virtuali per la condivisione di materiale (es. google classroom) (20 risposte)
- Gli smartphone (18 risposte)

Con frequenza media sono invece stati usati:

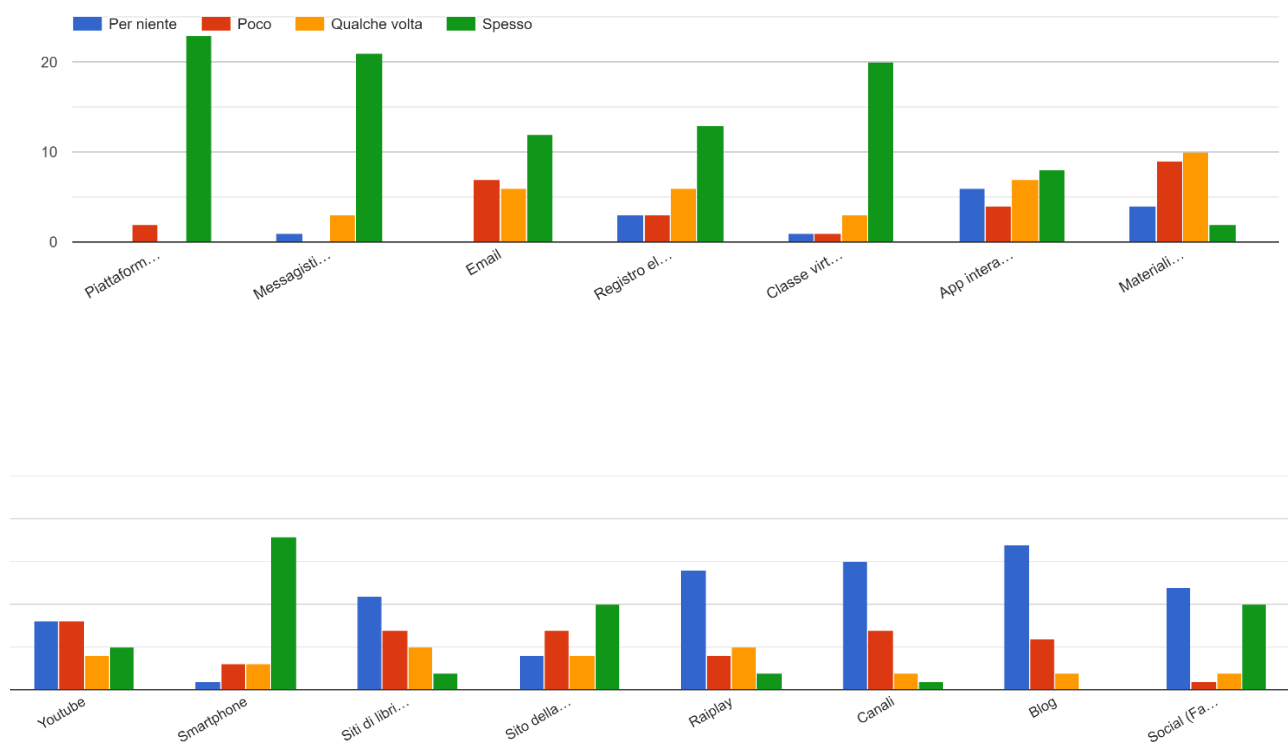
- Il registro elettronico (13 risposte)
- Le email (12 risposte)
- Sito della scuola (10 risposte)
- Social network (10 risposte)
- Le app interattive per la produzione di materiale (Drive o Google Docs) (8 risposte)

Piu difficilmente sono stati usati

- Youtube (5 risposte)
- Siti di libri di testo digitali (2 risposte)
- Raiplay (2 risposte)
- Materiali multimediali gratuiti (2 risposte)
- Altri canali (1 risposte)

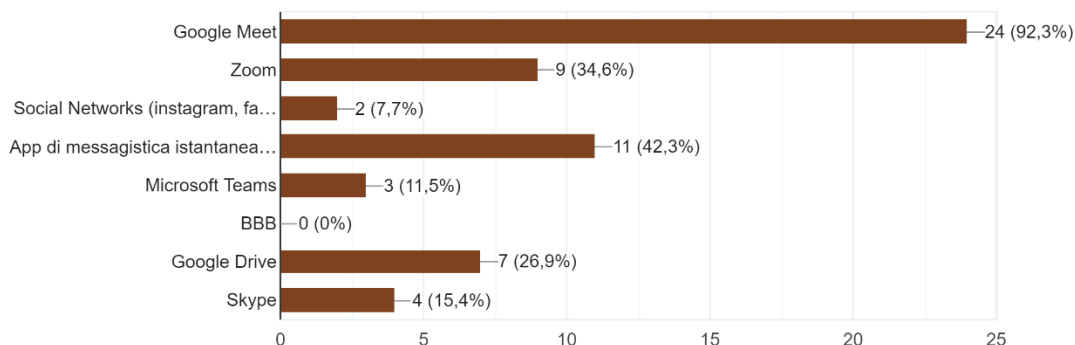
- Blog (nessuna risposta)

## Frequenza con cui sono stati usati gli strumenti durante il primo lockdown dai maturandi – Fig. 10 e 11



**D. 7 - Quali piattaforme sono stati usati durante il periodo di didattica a distanza nel primo lockdown (marzo-giugno 2020)? Puoi selezionare più di una risposta**  
 Analizzando le risposte (fig. 10) è emerso che la piattaforma che quasi tutti hanno usato è stata Google Meet (92,3%). Seguono le app di messaggistica istantanea (42,3%), Zoom (34,6%) e Google Drive (26,9%). In minima parte sono state usati Skype (15,4%), Microsoft Teams (11,5%), social network (7,7%). Nessuno ha usato BBB.

## Piattaforme usate durante il primo lockdown dai maturandi - Fig. 10



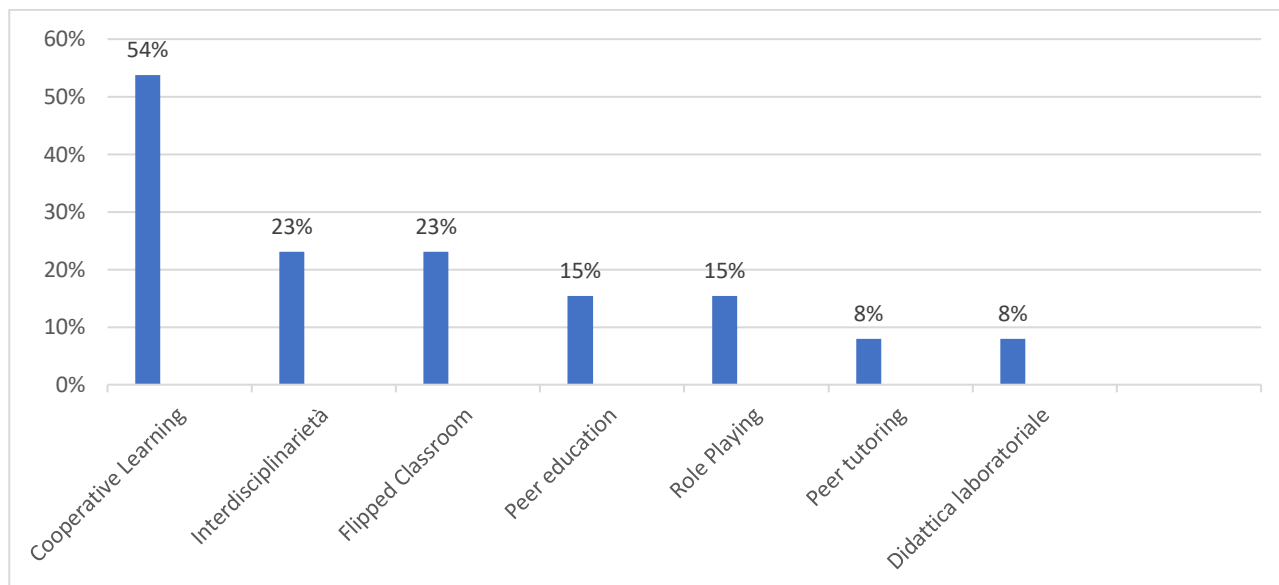
**D. 8 - Quali metodologie didattiche hai usato nel primo lockdown (marzo-giugno 2020) ti sono sembrati maggiormente innovative e partecipative? Con quale frequenza sono state usate le metodologie didattiche sopracitate nel primo lockdown (marzo-giugno 2020)?**

Agli intervistati è stato chiarito il significato di ogni metodologia prima della compilazione. Nello specifico, si definiva:

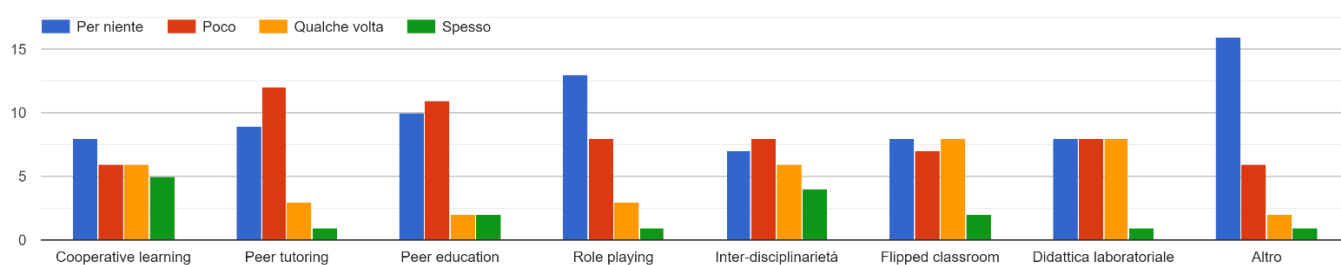
- La *cooperative learning*: la metodologia che permette una costruzione di oggetti, procedure, concetti.
- Il *peer tutoring*: La mediazione di un esperto al sostegno dell'educazione
- Il *peer education*: La mediazione da parte di un pari che promuove la socializzazione al fine di un'educazione collettiva
- Il *role playing*: L'uso di simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale
- L'interdisciplinarietà: L'esaminare la realtà nell'interrelazione di tutti i suoi elementi
- La *flipped classroom*: l'invertire il luogo dove si svolge la lezione con quello in cui si studia, attraverso anche l'uso di attività laboratoriali
- Didattica laboratoriale: promozione dell'apprendimento esperienziale

Dall'analisi delle risposte (Fig.11) emerge che tra le metodologie solo la *cooperative learning* sia sembrata essere maggiormente innovativa e partecipativa secondo gli studenti intervistati (circa il 54%); seguita dall'interdisciplinarietà (23%) e dalla *flipped classroom* (23%), dalla *peer education* (15%), dalla *role playing* (15%). In minima parte sono state considerate innovative e partecipative il *peer tutoring* (8%) e la didattica laboratoriale (8%). Interessante il confronto però con la frequenza dell'uso di tali metodologie, da cui si evince un grado relativamente basso nel mettere in atto di tali pratiche. (Fig. 12)

**Metodologie didattiche che sono state percepite come maggiormente innovative e partecipative dai maturandi del primo lockdown – Fig. 11**



**Frequenza con cui sono state usate le metodologie didattiche nelle classi dei maturandi del primo lockdown – Fig. 12**

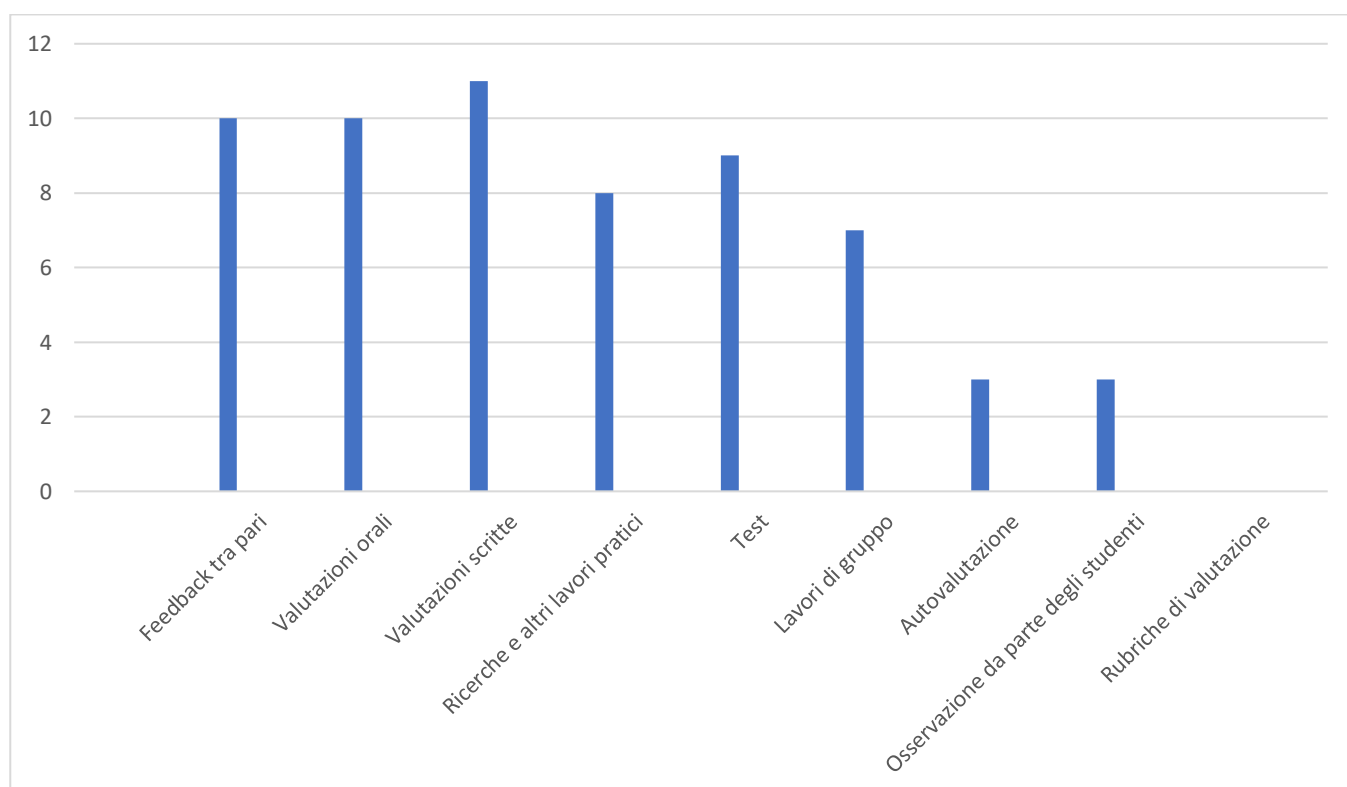


**D. 9 - Quali tra i metodi valutativi usati secondo te sono risultati maggiormente partecipativi? Puoi selezionare più di una risposta**

Per verificare il grado di partecipazione attiva del singolo, è stato richiesto quale metodo di valutazione sia stato usato dai loro professori. In letteratura, infatti, è stato proposto il modello dell'*assessment for learning*, in cui la valutazione diventa strumento non solo volto a misurare gli esiti dell'apprendimento, ma utilizzabile per favorire lo sviluppo di capacità critica verso se stessi (ad es. come l'autovalutazione) e verso un giudizio tra pari (feedback tra pari). Gli studenti perciò, svolgono un ruolo attivo nel processo di valutazione e ciò influenza in modo ottimale la qualità dell'apprendimento, poiché aumenta il livello di motivazione, di interesse e di coinvolgimento.

Analizzando le risposte (fig. 13) emerge che i metodi valutativi maggiormente usati e risultati maggiormente partecipativi siano state le valutazioni orali (42,3%), i feedback tra pari (38,5%) e le valutazioni scritte (38,5%). Seguono i test (34,6%), le ricerche e altri lavori pratici (34,6%), e i lavori di gruppo (27%). In minima parte anche l'autovalutazione (11,5%), le osservazioni da parte degli studenti (11,5%). Nessuno ha risposto le rubriche di valutazione.

### Metodi valutativi usati durante il lockdown dai maturandi considerati maggiormente partecipativi – Fig. 13



### ***D. 10 - Attraverso quali strategie didattiche pensi che i docenti abbiano stimolato la partecipazione attiva degli studenti? Con quale frequenza sono state usate le strategie didattiche che secondo te abbiano stimolato maggiormente una partecipazione attiva degli studenti?***

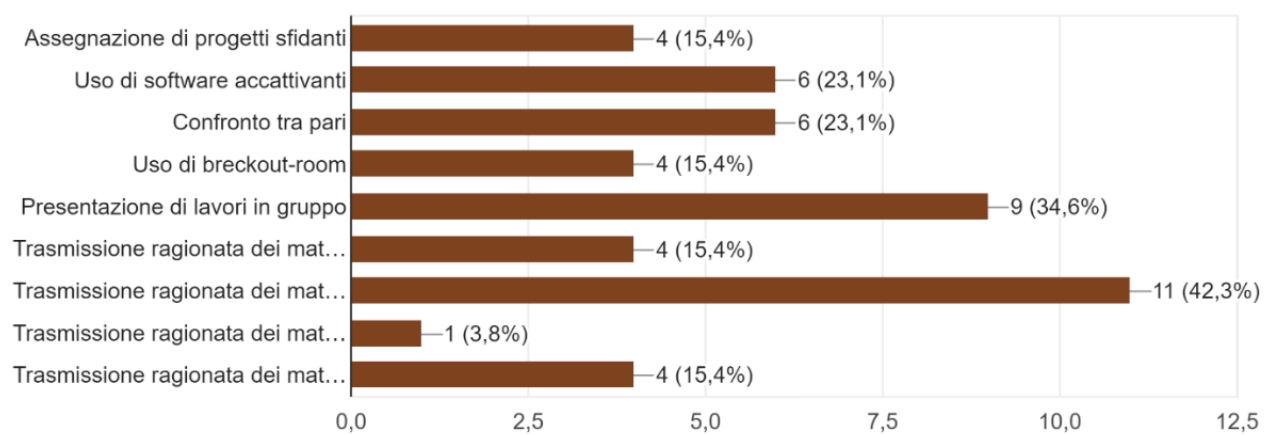
Si rileva che le strategie didattiche che abbiano stimolato partecipazione attiva siano state la trasmissione ragionata dei materiali di studio con i docenti, attraverso l'uso di indicazione specifiche (42,3%) e le presentazioni di lavori di gruppo (34,6%). Seguono l'uso di software accattivanti e la trasmissione ragionata dei materiali con il docente senza indicazioni specifiche (al pari con il 23%). Solo nel 15% dei casi è stata preferita l'assegnazione dei progetti sfidanti, la trasmissione ragionata dei materiali tra pari con indicazione specifiche e



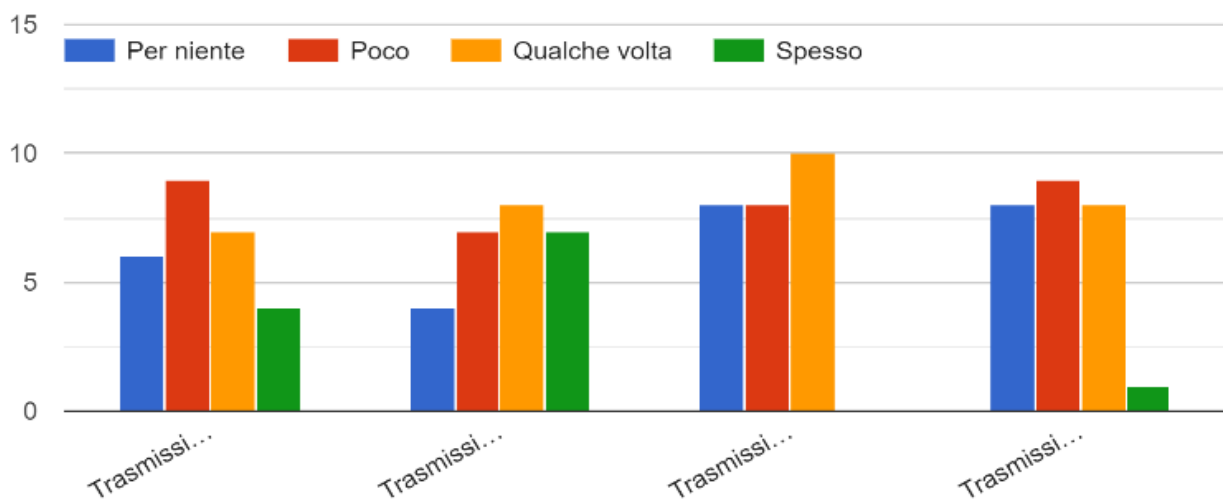
l'uso di breck-out room. Solo una è stata la risposta circa l'uso della trasmissione ragionata tra pari senza indicazioni. (fig. 15)

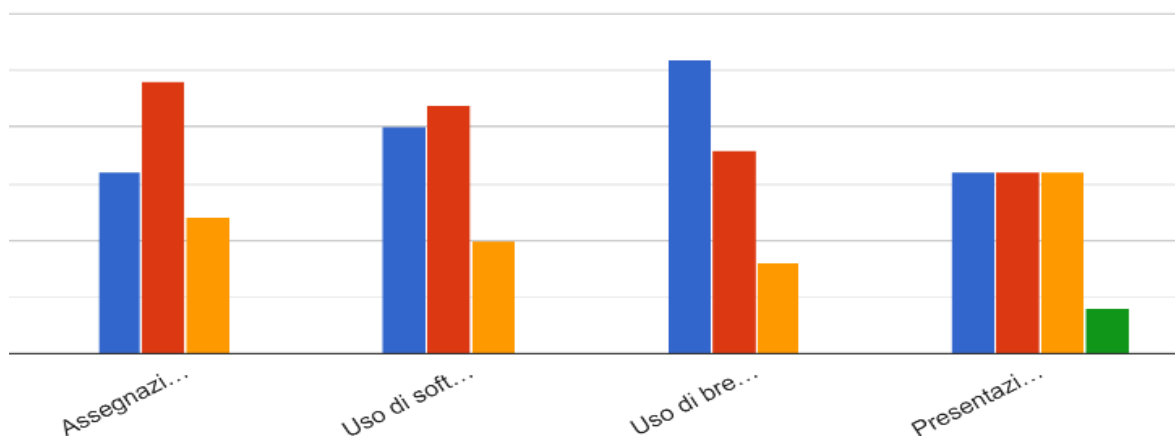
E' rilevante sottolineare come vi sia una congruenza tra le risposte degli studenti e la frequenza nell'uso di tali strategie. Difatti, la trasmissione ragionata dei materiali con gli insegnanti (con o senza indicazioni) sono state quelle usati più spesso a livello didattico. (fig. 16)

**Strategie didattiche che abbiano stimolato la partecipazione attiva degli studenti - Fig. 15**



**Frequenza dell'uso delle strategie didattiche usate - Fig. 16**





Inoltre, per una maggiore completezza, si definiscono le caratteristiche della trasmissione ragionata e un confronto nell'uso delle stesse. Secondo la nota ministeriale 388 del 17 marzo 2020<sup>153</sup>, l'attività didattica a distanza era stata definita come l'uso anche delle seguenti strategie, fortemente consigliate:

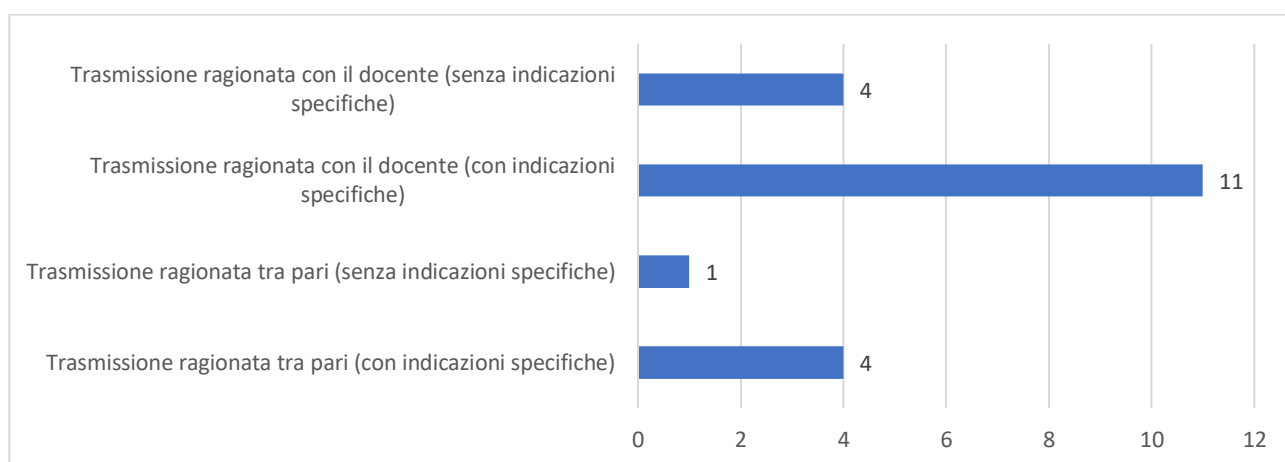
- La trasmissione ragionata di materiali didattici con indicazioni tra pari: il caricamento di materiale su piattaforme digitali o registri di classe di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente tra pari anche attraverso l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali
- La trasmissione ragionata di materiali didattici con indicazioni con il docente: il caricamento di materiale su piattaforme digitali o registri di classe di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione direttamente con il docente anche attraverso l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali
- La trasmissione ragionata di materiali didattici senza indicazioni tra pari: il caricamento di materiale su piattaforme digitali o registri di classe di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione indiretta tra pari anche attraverso l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali
- La trasmissione ragionata di materiali didattici senza indicazioni con il docente: il caricamento di materiale su piattaforme digitali o registri di classe di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione indiretta con il docente anche attraverso l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali

<sup>153</sup><https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>

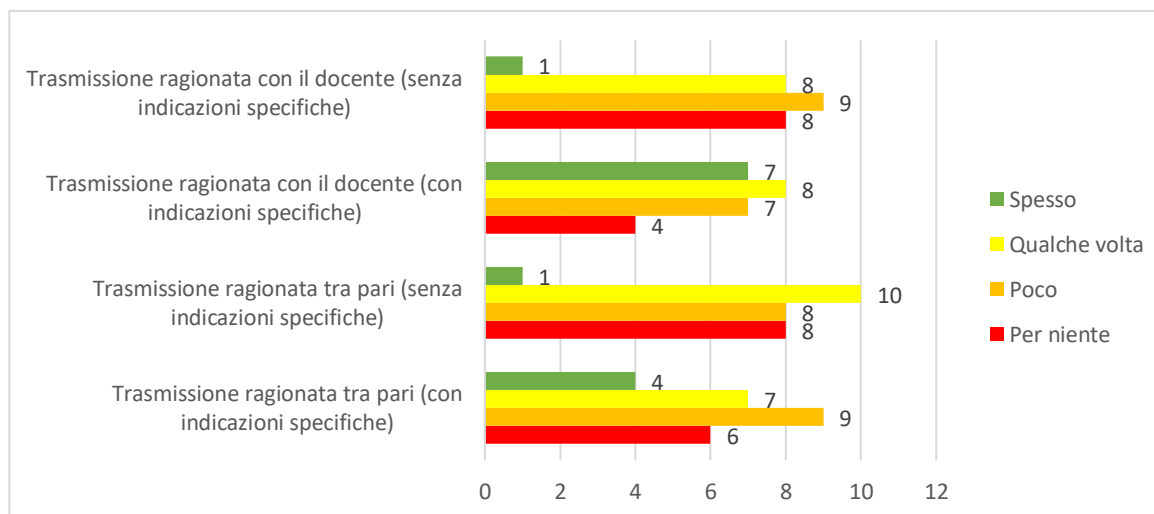
Possiamo dunque osservare nelle figure 18 e 19, come sia prevalso l'uso della trasmissione ragionata con il docente con indicazioni specifiche con il 42,3%.

Segue una parità nell'uso della trasmissione ragionata con il docente (senza indicazioni) e tra pari (con indicazione specifica). Si può notare però come vi è una frequenza maggiore nell'uso di quest'ultimo tra le due. In ultimo si osserva l'uso della trasmissione ragionata tra pari (senza indicazioni).

**Differenze nell'uso della trasmissione ragionata da parte degli studenti – Fig. 18**



**Differenze nella frequenza nell'uso della trasmissione ragionata da parte degli studenti – Fig. 19**

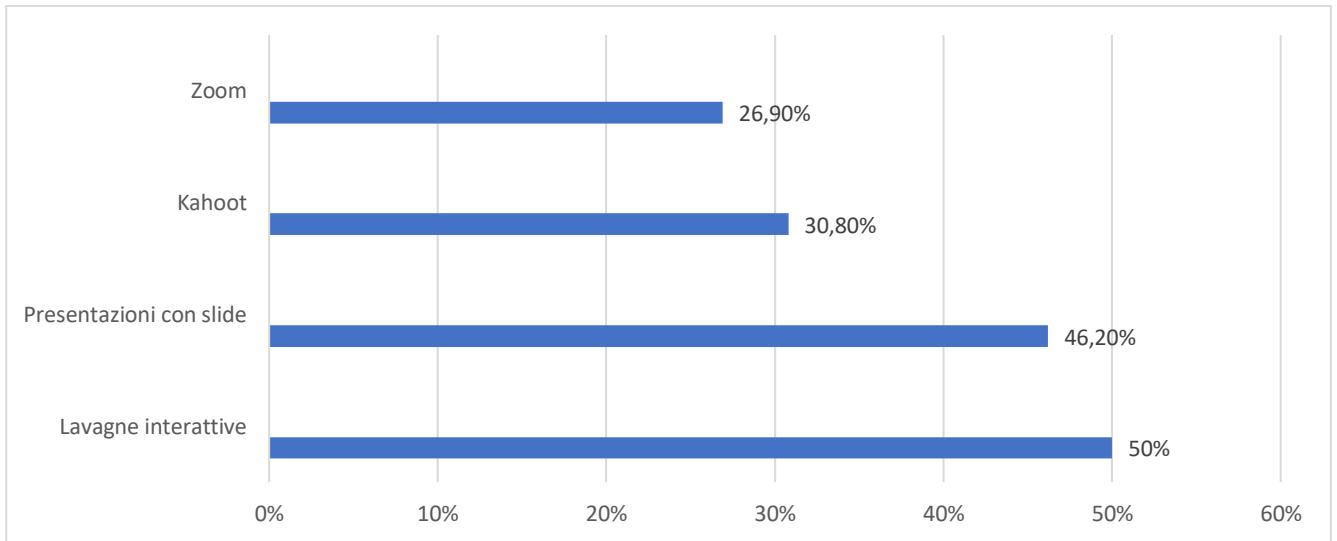


**D. 11 - Quali strumenti secondo te hanno stimolato un ruolo attivo degli studenti?**

Emerge che le lavagne interattive (50%) e l'uso di presentazioni con slide (46,2%) abbiano stimolato un ruolo attivo negli studenti. Seguono le piattaforme di Kahoot (30,8%) e di Zoom (26,9%). (Fig. 18)

## Strumenti maggiormente usati che hanno stimolato un ruolo attivo degli studenti -

Fig. 18



### 5.3.0 Terza macro-area: Le criticità che sono state motivo di distrazione durante l'attività scolastica e le tecniche di concentrazione messe in atto

#### **D. 12 - Quali sono state le maggiori difficoltà riscontrate nella partecipazione attiva durante la DaD?**

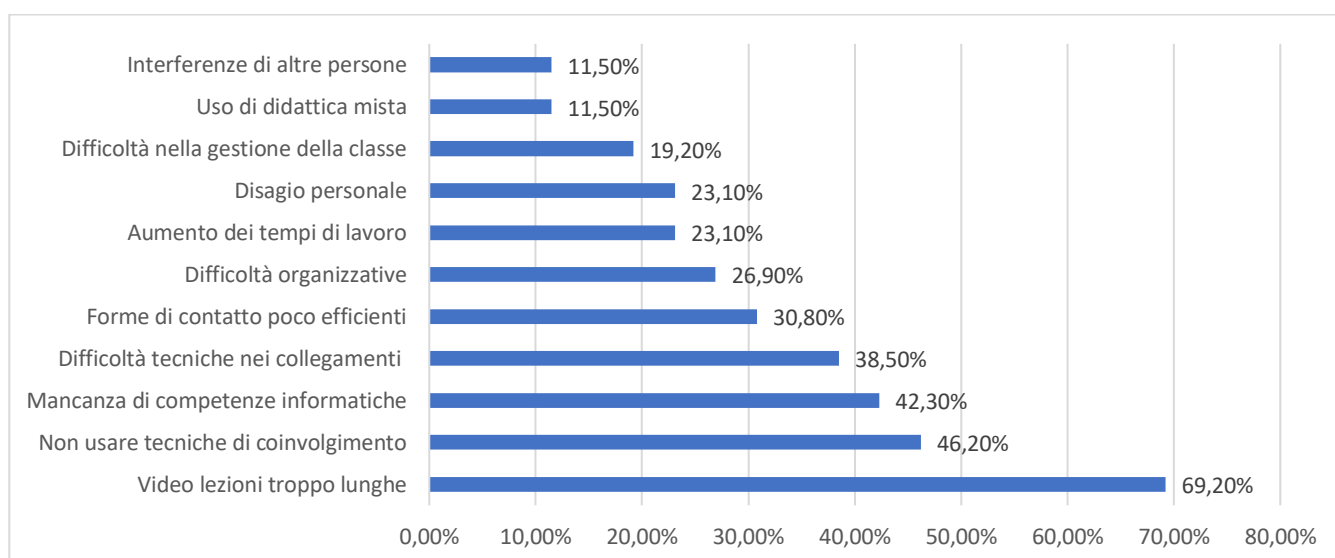
Analizzando i dati (fig. 19) emerge che le maggiori difficoltà riscontrate nella partecipazione attiva siano state:

- Videolezioni troppo lunghe che causavano un calo dell'attenzione (69,2%)
- Il non usare tecniche di coinvolgimento da parte dei professori (46,2%)
- La mancanza di competenze informatiche da parte dei docenti (42,3%)
- Difficoltà tecniche nei collegamenti (38,5%)
- Forme di contatto poco efficaci con gli studenti (30,8%)
- Difficoltà organizzative (26,9%)
- Aumento dei tempi di lavoro (23,1%)
- Disagio personale (23,1%)

In minoranza sono state rilevate però anche le seguenti difficoltà:

- Difficoltà nella gestione della classe (19,2%)
- Uso di didattica mista che affatica gli studenti (11,5%)
- Interferenze di altre persone (11,5%)

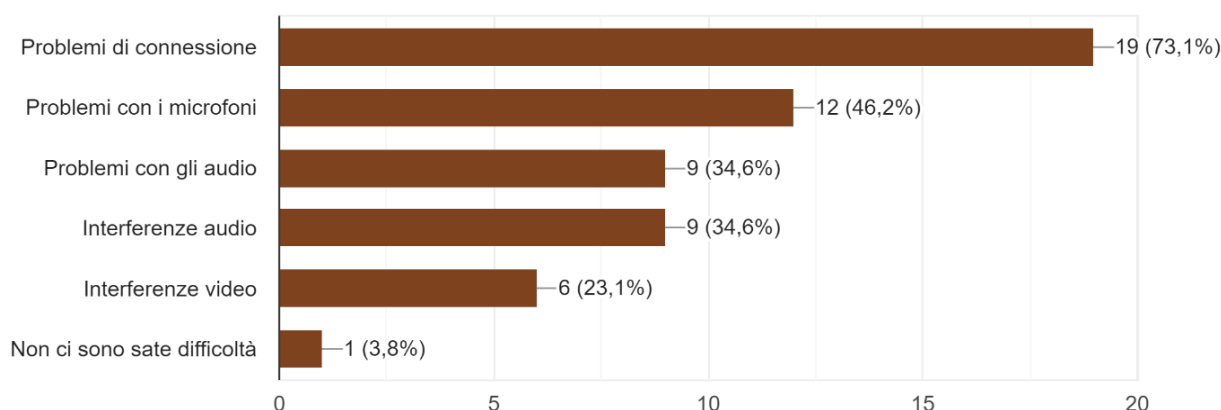
#### **Maggiori difficoltà riscontrate nella partecipazione attiva durante la DaD - Fig. 19**



**D. 13 - Secondo te quali strumenti hanno causato difficoltà nel raggiungimento dell'obiettivo didattico? Si possono selezionare più risposte**

Gli strumenti che hanno causato difficoltà nel raggiungimento dell'obiettivo didattico, quale elemento fondamentale nella costruzione di un percorso educativo e formativo, inteso come il traguardo che si intende raggiungere, sono stati maggiormente i problemi di connessione (73,1%). Seguono i problemi con i microfoni (46,2%), con l'audio (34,6%) e le interferenze video (34,6%). In minima parte sono state rilevate le interferenze audio con il 23,1%. Si rileva come un solo studente abbia affermato di non aver avuto difficoltà. (Fig. 20)

**Strumenti che hanno causato difficoltà nella risposta didattica secondo i maturandi del primo lockdown - Fig. 20**



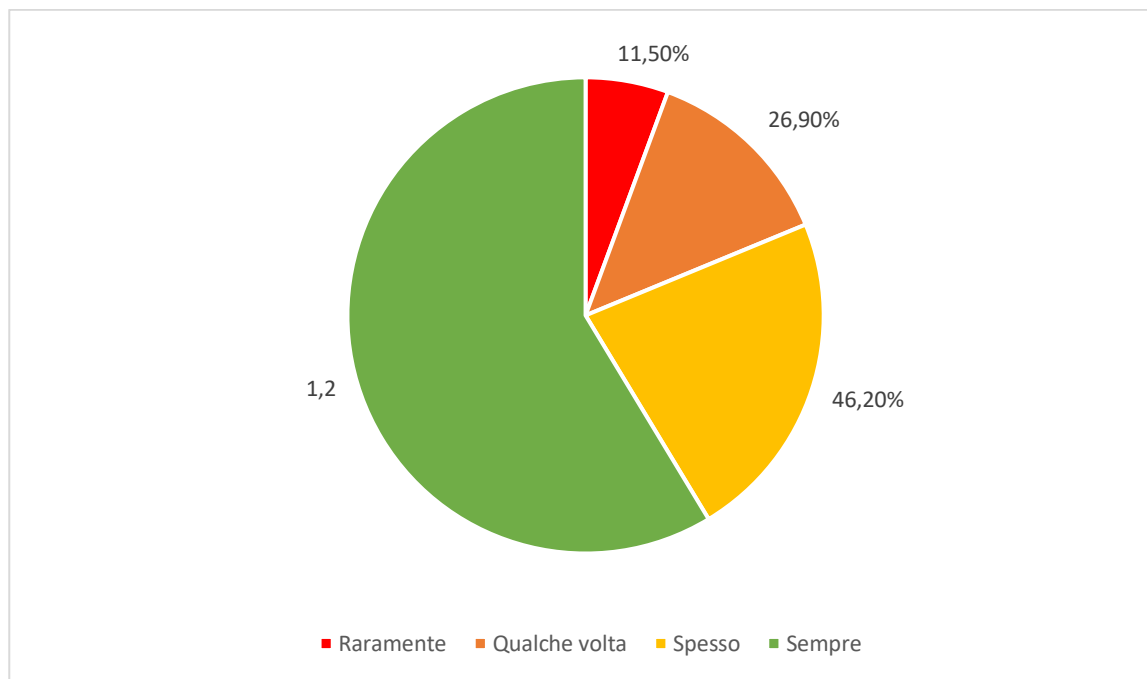
**D. 14 - Con quale frequenza ti è capitato di distrarti durante le lezioni? Quali sono state le cause di maggiore distrazione?**

E' stato rilevato che più del 60% si sia distratto spesso durante le lezioni in DaD del primo periodo. Interessante il rapporto che vi sia con le cause di maggiori distrazioni quali:

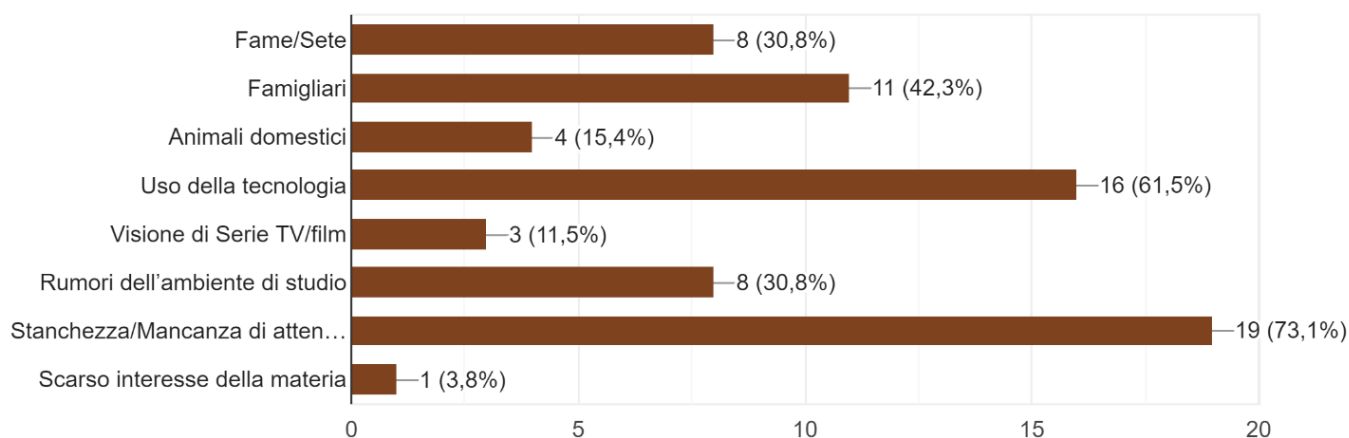
- La stanchezza e la mancanza di attenzione (73,1%)
- L'uso della tecnologia (61,5%)
- La presenza di famigliari (42,3%)
- Fame/Sete (30,8%)

In minoranza con il 14,5% la presenza di animali domestici, la visione di serie TV o film (11,5%). Da uno studente è stato inoltre, aggiunta come risposta lo scarso interesse su alcune delle materie.

**Frequenza con cui si sono distratti i maturandi durante le lezioni in DaD del primo lockdown - Fig. 21**



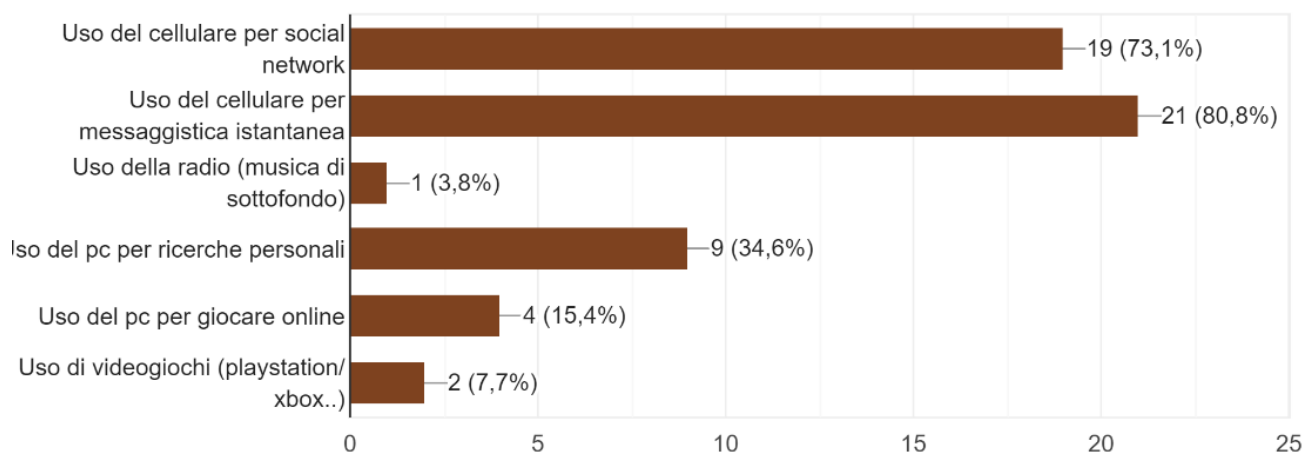
**Cause di maggiore distrazione dei maturandi intervistati durante le lezioni in Dad del primo lockdown - Fig. 22**



**D. 15 - Quali sono stati gli strumenti tecnologici che hai usato maggiormente durante le lezioni che hanno contribuito a distrarti?**

Si rileva che gli strumenti tecnologici maggiormente usati durante le lezioni che hanno contribuito gli studenti a distrarsi sono stati gli smartphone per l'uso di messaggistica istantanea (80,8%) o per visitare i propri profili dei social network (73,1%). Di rilievo anche l'uso del pc per ricerche personali (34,6%) e l'uso del pc per giocare online o di videogiochi (circa il 30%). Solo uno afferma di aver usato la radio per sentire musica di sottofondo.

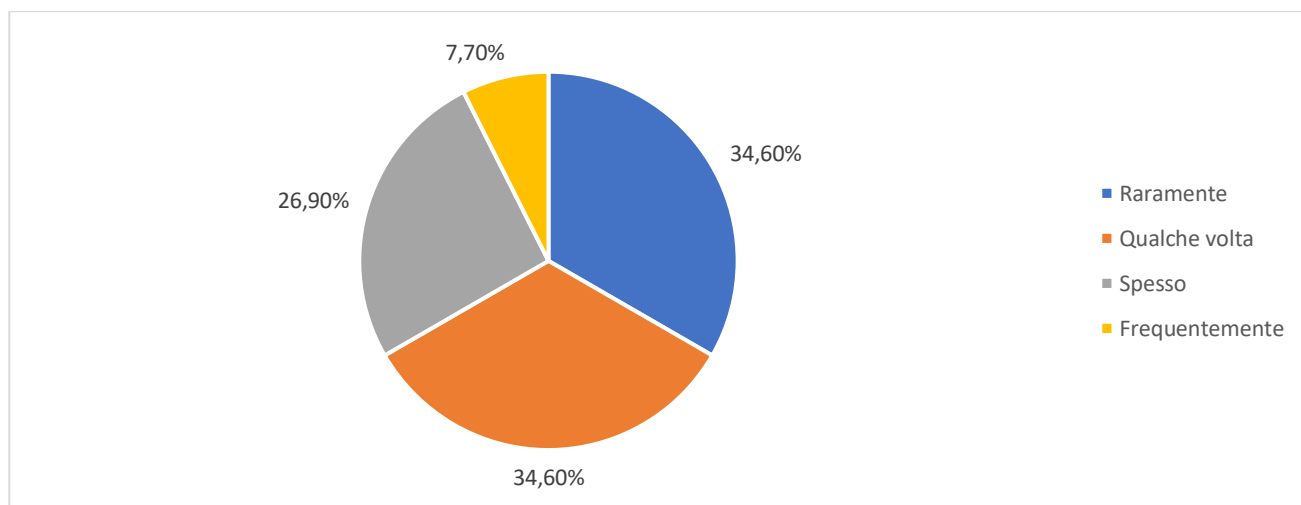
**Strumenti tecnologici usati maggiormente durante le lezioni che hanno contribuito a distrarre i maturandi intervistati - Fig. 23**



**D. 16 - Con quale frequenza hai provato a mettere in atto tecniche per stimolare la concentrazione? E quali?**

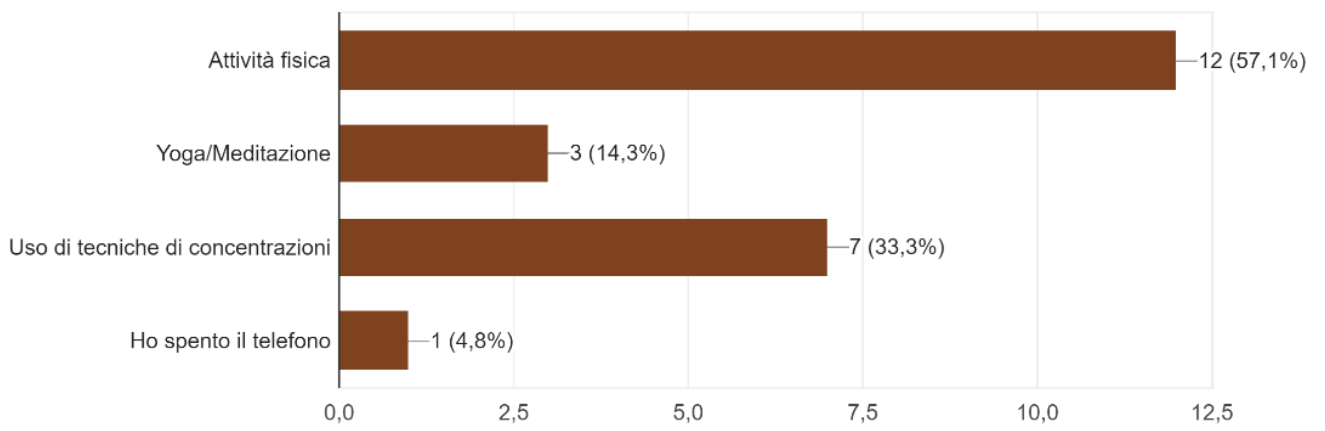
Emerge che quasi tutti gli studenti (96,1%) abbiano provato a mettere in atto tecniche per stimolare la concentrazione. Solo in minima parte (7,7%) ci ha provato raramente. Nello specifico, per il 57,1% gli studenti hanno praticato attività fisica. Seguono altre tecniche come lo yoga e la meditazione (14,3%). Uno degli studenti inoltre, ha provato a spegnere il cellulare.

**Frequenza con cui gli studenti intervistati abbiano provato a mettere in atto tecniche per stimolare la concentrazione - Fig. 24**





**Tecniche di concentrazione che sono state messe in atto dai maturandi del primo lockdown - Fig. 25**

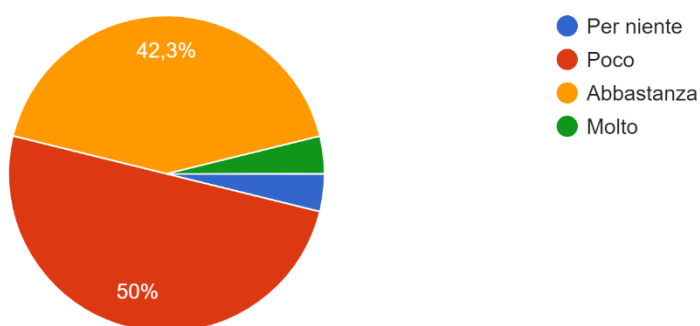


#### 5.4.0 Quarta macro-area: Grado della partecipazione attiva durante le attività scolastiche provata dagli studenti

##### ***D. 17 - Quanto ti sei sentito coinvolto attivamente durante le attività scolastiche?***

Si evidenzia come vi sia una quasi una parità nelle risposte. Si può notare, infatti, come il 53,8% degli intervistati non si sia sentito coinvolto.

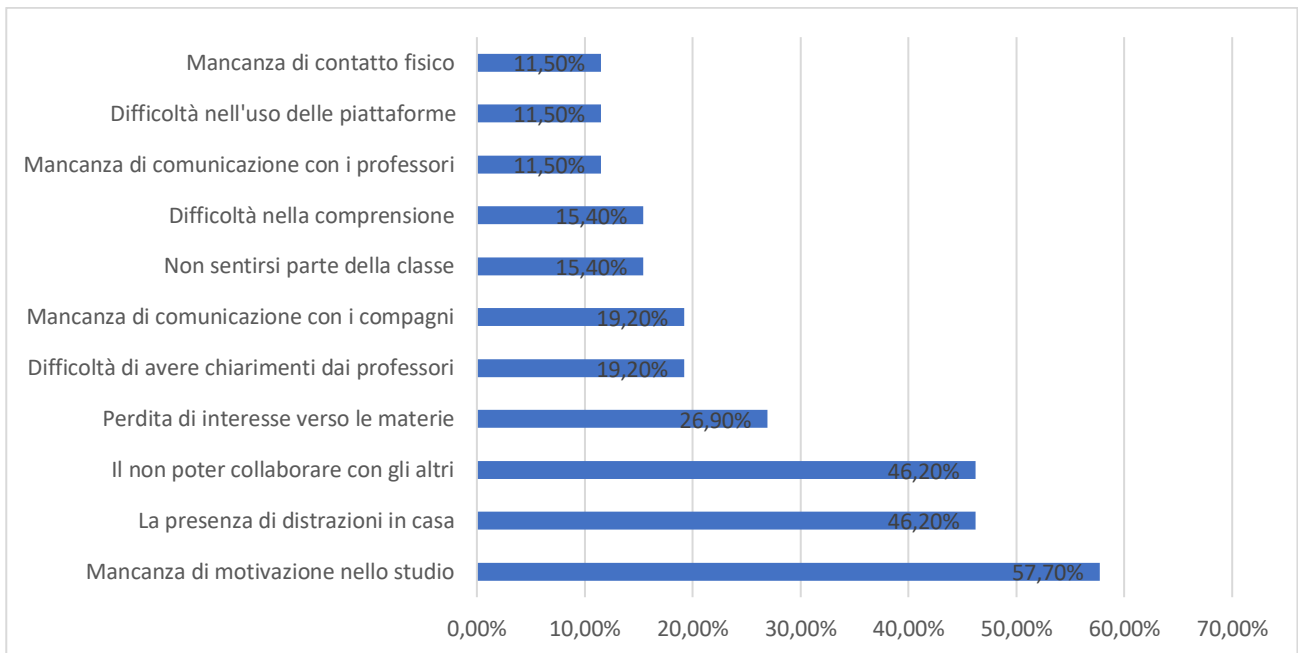
##### **Coinvolgimento attivo degli intervistati durante le attività scolastiche nel primo lockdown - Fig. 26**



##### ***D. 18 - Quali sono stati gli aspetti specifici che secondo te hanno influito negativamente nel pieno coinvolgimento? E quali gli aspetti specifici che secondo te hanno influito positivamente nel pieno coinvolgimento?***

L'aspetto specifico che ha influito, secondo gli studenti, negativamente nel pieno coinvolgimento è stata la mancanza di motivazione nello studio con il 57,7%. Con il 46,2% sono stati dichiarati il non poter collaborare con gli altri studenti nei progetti e la presenza di distrazioni in casa. Seguono con il 26,9% la perdita di interesse verso le materie, con il 19,2% la difficoltà di avere chiarimenti dai professori e la mancanza di comunicazione con i compagni. Solo con il 15,4% si dichiara il non sentirsi parte della classe e la difficoltà nel comprendere i concetti; con l'11,5% la mancanza di comunicazione con i professori ed infine vengono sottolineate la difficoltà nell'uso delle piattaforme e la mancanza di contatto fisico.

## Aspetti che hanno influito negativamente nel pieno coinvolgimento secondo gli intervistati - Fig. 27

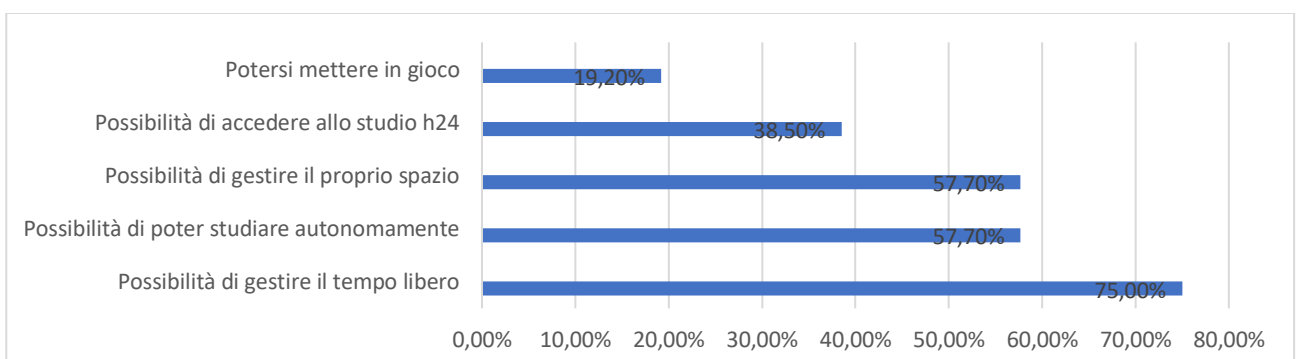


Gli aspetti specifici che hanno influito, secondo gli studenti, positivamente invece sono stati:

- La possibilità di gestire il tempo libero (75%)
- La possibilità di poter studiare autonomamente e di gestire il proprio spazio (57,7%).

Seguono con il 38,5% la possibilità di accedere allo studio h 24 e con solo il 19,2% il potersi mettere in gioco.

## Aspetti specifici che hanno influito positivamente nel pieno coinvolgimento degli studenti intervistati - Fig. 28

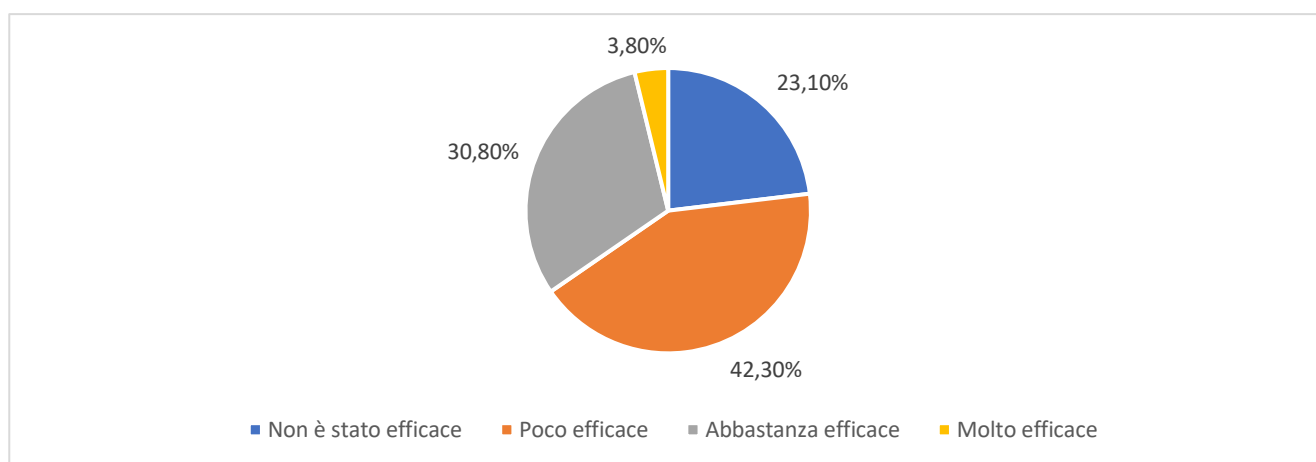


### 5.5.0 Quinta macro-area: Considerazioni degli studenti circa i criteri di un adeguato ambiente di apprendimento per un maggiore ruolo attivo del discente

#### ***D. 19 - Considerato che fosse l'ultimo anno delle superiori, pensi che la DaD sia stata più o meno efficace delle lezioni in classe? Indica una sola risposta***

Il 75% del campione afferma che, considerato che fosse l'ultimo anno delle superiori, la DaD sia risultato poco efficace. Solo il 25% del campione lo ha ritenuto efficace.

#### **Efficacia delle lezioni in DaD secondo gli studenti intervistati - Fig. 29**



#### ***D. 20 – Secondo te, quali sono stati gli errori più importanti commessi dai professori per rendere ottimale l'ambiente di apprendimento?***

Leggendo il grafico sottostante (Fig. 30), si colgono gli errori maggiormente commessi dai professori per rendere adeguato l'ambiente di apprendimento durante la DaD. In particolare modo, vi sono:

- Principalmente l'assegnare i compiti senza aver controllato se si sia compreso l'argomento e la noncuranza nelle spiegazioni
- Il non essere fiduciosi verso gli studenti o non dare loro abbastanza supporto psicologico
- L'essere disinteressati verso le problematiche sollevate dagli alunni e non dare loro ascolto, concentrandosi solo sul portare a termine il programma
- L'appesantire il carico di studio e l'accumulare tutto in brevi periodi di tempo, concentrandosi su contenuti superflui
- Dare maggiore spazio solo ad alcuni gruppi di studenti

- Poco coinvolgimento degli studenti e mancanza di uso di metodi di studio stimolanti, innovativi
- Il metodo di gestione della classe e delle verifiche adeguati
- La mancanza di competenze specifiche

E' bene sottolineare però che alcuni studenti affermano al contrario di non aver riscontrato nessun errore.

**Considerazioni degli studenti circa i più importanti errori commessi dai professori –**

**Fig. 30**

<b>Pareri negativi</b>	Assegnare compiti senza aver controllato se si sia compreso l'argomento
	Non essere fiduciosi nei confronti degli studenti
	Non dare abbastanza supporto psicologico agli studenti
	Assenza di interesse e/o comprensione verso le problematiche sollevate dagli alunni
	Dare spazio solo ad alcuni gruppi di studenti
	Appesantire il carico di studio agli studenti
	Non usare metodi di gestione della classe e delle verifiche adeguati

***D. 21 - Quali suggerimenti, ad oggi, pensi che potresti offrire per migliorare la DAD se dovesse essere necessaria nuovamente?***

Agli studenti è stato chiesto di offrire suggerimenti in merito ad un uso migliore della DaD. Secondo gli studenti, i professori dovrebbero usare piattaforme migliori che permettano di offrire lezioni:

- Maggiormente interattive e accattivanti (meno lezioni frontali)

- L'utilizzo di tecnologie che vi sono a disposizione (es. slide per facilitare l'apprendimento di un argomento difficile o Kahoot per uso di Quiz o test interattivi)
- Con lavori di gruppo
- Più brevi rispetto all'orario scolastico (circa 50 minuti con un intervallo tra l'una e l'altra)
- Che favoriscano la condivisione (anche del materiale scolastico) e la partecipazione attiva all'apprendimento
- Che mettano in primo piano gli studenti e coinvolgerli al meglio.

I docenti dovrebbero, inoltre, favorire la relazione umana con gli studenti attraverso:

- Il credere nel valore della socializzazione lasciando parlare i ragazzi attraverso un confronto tra di loro (es. circa il periodo di isolamento che si affronta)
- Il dare più spazio agli studenti,
- L'essere attenti alle esigenze del singolo con maggiore ascolto e attenzione,
- Un maggiore dialogo e interazione con lo studente,
- Maggiore disponibilità e apertura per gli studenti
- Essere attenti a coloro che hanno situazioni familiari con disagio sociale (es. una famiglia composta da più componenti, ma con pochi dispositivi tecnologici; chi non può permettersi dispositivi tecnologici etc)
- Il considerare che gli studenti sono dietro ad uno schermo offrendo anche la possibilità di non aggiungere ulteriori compiti extra solo perché si è a casa.

L'Istituto scolastico invece dovrebbe:

- Avviare un corso di informatica per docenti
- Avviare un corso di informatica per studenti
- Mettere a disposizione strumenti tecnologici per chi non ne ha la possibilità economica

Si sottolinea che solo uno studente non ha voluto aggiungere suggerimenti.

### **Suggerimenti degli studenti per migliorare le lezioni in DaD – Fig. 31**

---

## Lezioni

Maggiormente interattive e accattivanti

---

Favoriscano l'utilizzo di mezzi tecnologici che vi sono a disposizione

---

Con lavori di gruppo

---

Più brevi rispetto all'orario scolastico

---

Favoriscano la condivisione, il dialogo e la partecipazione attiva dello studente

---

## Insegnanti

Favoriscano la relazione umana attraverso il dialogo, la disponibilità e il supporto psicologico

---

Prestino attenzione ai contesti familiari con disagio sociale

---

---

## Istituto Scolastico

Favorisca l'acquisizione di competenze tecnologiche a insegnanti e studenti

---

Presti attenzione ai contesti familiari con disagio sociale

---

***D. 22 - Secondo te quali sono i criteri che dovrebbe avere l'ambiente di didattica (sia in presenza che a distanza) per un apprendimento adeguato e una partecipazione attiva?***

Agli studenti è stato chiesto quali secondo loro sarebbero i criteri che dovrebbe avere un ambiente di didattica, sia in presenza sia a distanza, per un apprendimento adeguato e una

partecipazione attiva. Secondo gli studenti, l'ambiente dovrebbe presentare le seguenti caratteristiche:

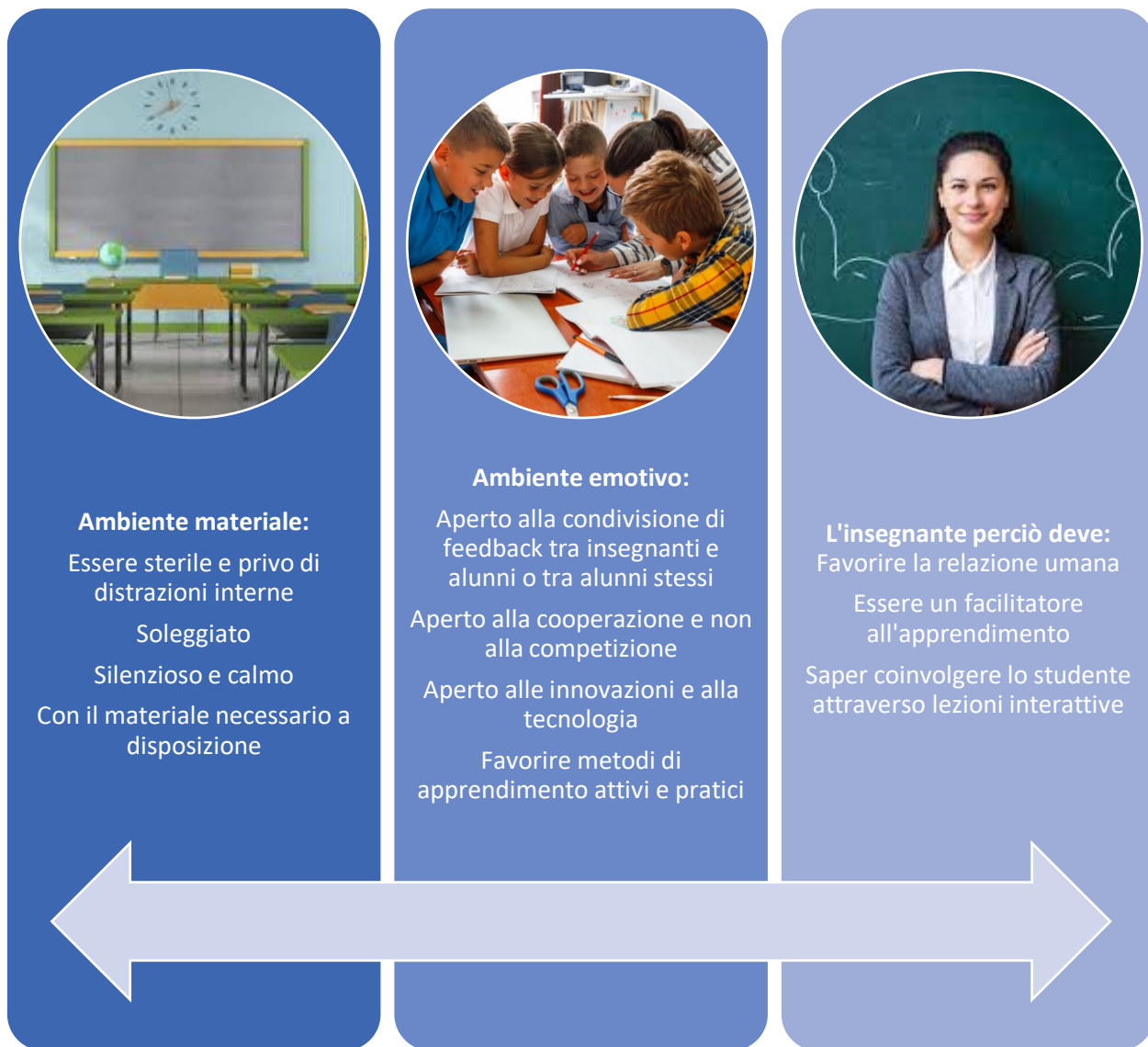
- Essere “sterile” e privo di distrazioni interne, favorendo la concentrazione e il confort dello studente
- Luminoso
- Silenzioso e calmo
- Con il materiale necessario a disposizione
- Aperto alla condivisione di feedback tra insegnanti e alunni o tra alunni stessi
- Aperto alla cooperazione e non alla competizione
- Aperto alle innovazioni e alla tecnologia
- Favorire metodi di apprendimento attivi e pratici

Affinché questo sia possibile, dunque, i professori dovrebbero:

- Instaurare con gli studenti legami sinceri
- Essere maggiormente attenti e disponibili all'ascolto del parer degli studenti
- Verificare se ciò che sia stato spiegato sia stato compreso
- Comprendere le difficoltà degli studenti offrendo un maggiore aiuto
- Offrire materiale didattico e adeguato
- Programmare lezioni interattive che suscitino stimoli, spunti di riflessione e conversazione di classe
- Favorire lezioni alternative a quella frontale attraverso lavori di gruppo, ricerche e attività pratiche
- Dare indicazioni circa il metodo di studio durante le spiegazioni con mappe concettuali o riassunti
- Essere aggiornati circa metodi di studio partecipativi che possano coinvolgere a pieno lo studente, con riflessioni e conversazione e che possa offrire maggiore cooperazione in classe

**Ambiente adeguato all'apprendimento secondo gli studenti intervistati – Fig. 32**





### ***D. 23 - Che cosa hai appreso da questa esperienza?***

E' stato chiesto agli studenti cosa sia stato appreso dall'esperienza della DaD. Degne di nota sono le osservazioni che hanno prodotto gli studenti, sia circa la propria persona (l'importanza di un'autonomia didattica e della gestione del proprio tempo) sia un nuovo valore dato agli affetti e alle relazioni umani. Nello specifico, è stato affermato come l'importanza dell'istruzione e delle interazioni in classe, siano basi solide per intraprendere e sostenere rapporti e legami con persone diverse. Il contatto fisico, infatti è fondamentale per facilitare e la relazione con il docente o tra gli alunni.

Nei confronti dell'Istituto scolastico è stato invece espresso che sia necessaria maggiore innovazione poiché è stata rilevato l'arretratezza dei metodi di studio e un uso migliore delle tecnologie. Inoltre sarebbe preferibile, secondo gli studenti che vi sia l'acquisizione

di nuove competenze da parte del corpo docenti, che hanno dimostrato che non sempre sanno poter fronteggiare talune situazioni

Particolare rilevanza è stata offerta anche in merito all'essere docente: non sempre infatti, può essere semplice il ruolo dell'insegnante, purché sia svolto correttamente, con passione e non con disattenzione.

Circa la DaD invece gli studenti hanno affermato pareri discordanti. Alcuni preferiscono l'esclusività delle lezioni in presenza, altri invece una modalità mista poiché coniuga l'ausilio di benefici alla persona e allo studio.

### **Considerazioni in merito all'esperienza della DaD - Fig. 32**

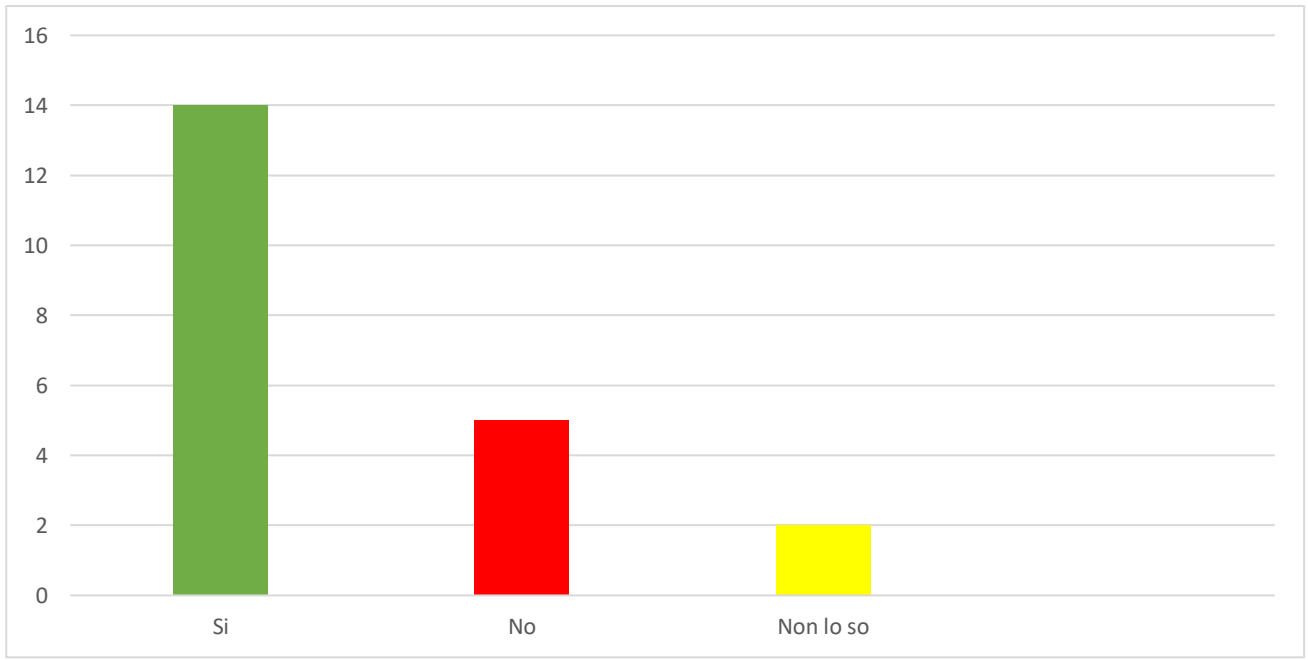


### ***D. 24 - Cambierà qualcosa nella didattica? (Risposta opzionale)***

E' evidente un certo atteggiamento di fiducia, poiché più della metà di loro hanno prospettato un cambiamento positivo nella scuola. Nello specifico, hanno prospettato un'evoluzione nei confronti:

- Di un approccio differente che gli insegnanti metteranno in atto verso gli alunni
- Inserimento di materie che risulteranno più utili alla crescita personale del singolo al di fuori del sistema scolastico
- Migliorare la qualità dell'apprendimento, piuttosto che lo studio in termini di quantità di nozioni apprese
- Favorire un gioco di squadra tra insegnanti e alunni in termini di relazione umana
- Integrare la didattica mista per migliorare e dare ausilio a situazioni con disagio
- Integrare l'uso della tecnologia.

### **Considerazioni degli studenti sul possibile cambiamento della didattica in un futuro prossimo - Fig. 33**



## 6.0.0 CONCLUSIONI

I concetti esposti nel capitolo 3 circa l'importanza della partecipazione attiva, le distrazioni e le caratteristiche che la DaD dovrebbe avere per risultare efficace nel garantire il *lifelong learning*, sono confermati dai bisogni emersi dal campione intervistato.

Si può notare che, però, in alcuni punti la realtà della scuola non rispecchia le premesse auspicata dalla letteratura sul tema e ad oggi fatica ad adeguarsi. Basti pensare che il 75% del campione non ha ritenuto la DaD efficace al conseguimento del proprio obiettivo didattico e formativo. Si aggiunge che lo stesso concetto di partecipazione attiva risulta diversificato a causa dell'interpretazione che il singolo offre. Essa difatti, è associata alle emozioni, al vissuto e alle sensazioni individuali e, proprio per tale ragione, non vi è giudizio unanime.

La partecipazione attiva degli studenti è stata incentivata (per il ben 43%) soprattutto attraverso l'utilizzo di strategie didattiche, quali la trasmissione ragionata dei materiali di studio con i docenti attraverso l'ausilio di indicazioni specifiche, lavagne interattive (per il 50%), slide (46,2%) e le presentazioni dei lavori di gruppo (34,6%). Tra i metodi valutativi, invece si evidenzia una maggioranza nell'uso di valutazioni orali (42,3%) e di feedback tra pari (38,5%). Questo conferma la crescente tendenza a considerare i discenti non solo soggetti attivi ma co-responsabili del proprio percorso formativo, organizzativo e gestionale (Cook-Sather, Bovill, Felten, 2014), assumendo il ruolo di protagonista partecipativo all'interno del proprio percorso di crescita personale e didattico. (Alessandrini, 2014).

Nonostante ciò, si rileva una frequenza molto bassa nell'impiego di metodologie partecipative che facilitassero un coinvolgimento a pieno dello studente durante le lezioni. Difatti il 53,8% del campione non si è sentito partecipe attivo durante le attività scolastiche e il 46,2% dichiara che la mancanza di tecniche di coinvolgimento da parte dei professori fosse la maggiore causa di distrazione, a conferma di quanto affermato da Green (2019) che segnala tra le cause di fattori distrattivi il dipendere dalla capacità del docente di attirare l'attenzione circa la materia proposta. Solo in minima parte, infatti, ci si servì di software accattivanti che catturassero l'interesse dello studente (23,1%); l'applicazione di compiti sfidanti che facilitassero la comprensione dell'oggetto di studio (15,4%); strumenti di discussioni, aiuto e autovalutazione (11,5%) che permettessero maggiore interazione tra gli

studenti agevolando quindi un ambiente di apprendimento in un'ottica di *learning by doing*. Anche gli studenti intervistati affermano che avrebbero voluto sentirsi più partecipativi attraverso l'uso di metodologie, percepite maggiormente innovative, quali, la *cooperative learning*, che agevola una costruzione comune del materiale da studiare, e l'interdisciplinarietà, che permette di esaminare l'oggetto in chiave in tutti i suoi elementi. Questo denota come la realtà non si sia conformata con la letteratura: Mincu e Statham (2020) affermano ad esempio che si debba rafforzare l'autonomia degli studenti rispetto al proprio percorso e al modo in cui essi navigano negli spazi virtuali e reali dell'istituto scolastico. Il campione riporta, infatti che gli insegnanti, invece, abbiano scelto per lo più lezioni in diretta (su Google Meet per il 93%), ad un orario prestabilito, non sempre registrate in cui vi fossero esclusivamente lezioni frontali. Il mero uso di video-lezioni troppo lunghe, dunque comportava stanchezza, calo dell'attenzione (73,1%), e demotivazione (58%) causando una forte distrazione durante l'attività stessa (più del 60% del campione afferma di essersi distratto durante le lezioni).

Un alto fattore che ha contribuito negativamente, è stata la tecnologia che causava difficoltà nei collegamenti (con il 73,1% problemi di connessione, di cui il 70% del campione riferisce di possedere l'ADSL; il 47% problemi con microfoni) e l'uso della stessa per motivi non scolastici (61%). In rilevanza, il servirsi del telefonino per la *chatting* su app di messaggistica istantanea (81%) e della navigazione sui social network (73%), ad evidente prova di quanto affermato da Petrucco (2021), ovvero che la presenza costante dello smartphone diviene un ulteriore fattore critico per gli studenti poiché tale strumento è sempre una presenza costante durante lo svolgimento delle loro attività quotidiane.

### **Distrazione e tecnologie**

E non potrebbe essere diversamente, dato che il telefonino (69,2%) e il laptop/pc (92,3%), sono stati rilevati come gli strumenti tecnologici maggiormente usati durante il lockdown dal campione. Si sottolinea, perfino, come lo stesso impiego dell'App di messaggistica *Whatsapp* e delle e-mail (50%), e l'uso del registro elettronico o delle piattaforme (61,5%) fossero utilizzati anche per la consegna dei compiti. I maturandi del primo lockdown affermano di essere soddisfatti del dispositivo tecnologico usato per lo studio (quasi il 70%), nonostante per il 57,7% fosse condiviso con altri familiari e di aver prettamente esercitato le proprie lezioni in un posto tranquillo (quasi il 90%), quale la propria camera da letto (83,3%).

Viene meno quindi la possibilità che vi fossero distrazioni esterne, quali interferenze di terze persone (11,5%). Difatti, tra le ulteriori cause di minor coinvolgimento si ritrovano le forme di contatto con gli altri studenti (31%), le difficoltà organizzative (27%), l'aumento dei tempi di lavoro (23%) e il disagio personale (23%). Per approfondire la resilienza degli studenti, ci si è soffermati su quali tecniche di concentrazione siano state messe in atto dal campione. E' infatti stato evidenziato che quasi tutti i maturandi intervistati (il 96%) abbiano provato a fronteggiare lo stress fisico e mentale del lockdown. Nello specifico, il 57% di essi ha provato a svolgere attività fisica e uno di loro ha sperimentato perfino lo spegnere il cellulare, segno ulteriore che il dispositivo tecnologico fosse motivo di disturbo.

### **Necessità di formazione alle tecnologie**

I risultati della ricerca sottolineano, inoltre, l'enorme lavoro che ancora c'è da fare in termini di formazione e aggiornamento per acquisire le competenze fondamentali per garantire la partecipazione attiva degli studenti, sia in termini di utilizzo degli strumenti tecnologici, sia circa la creazione di un ambiente di apprendimento sicuro che garantisca la totale apertura del discente.

Per un migliore luogo di apprendimento, quale la DaD può e deve essere, il campione asserisce che sia necessario un uso di migliori piattaforme e strumenti che possano coinvolgere a pieno la classe. Il campione, inoltre è stato concorde nell'affermare che sia necessario che lo stesso l'Istituto scolastico possa favorire l'aggiornamento della formazione dei professori circa i metodi di insegnamento più partecipativi e delle competenze tecnologiche, (la cui assenza ha influito tra le cause di distrazione per 42, 3%), attraverso un corso ad hoc. In aggiunta a ciò il campione ritiene necessario che sia proprio l'Istituto Scolastico a dover mettere a disposizione gli strumenti tecnologici per chi non ha la possibilità socio-economica di acquistarne, a conferma di quanto evidenziato dai dati ISTAT circa le criticità emerse durante il primo lockdown.

### **Necessità di formazione alle metodologie didattiche**

Il campione, inoltre, suggerisce che per migliorare le lezioni in DaD esse debbano essere più accattivanti, interattive e che favoriscano il dialogo, la riflessione e la condivisione. Infatti come afferma Moore (1989) la costruzione di un ambiente sicuro passa attraverso la qualità dell'intervento proposto dal docente, grazie a supporti didattici di buon livello sia nei contenuti sia nella forma, programmati in modo accurato in funzione dei bisogni dello studente e prevedendone ipotetici bias.

## **Relazioni reali e virtuali**

In linea a quanto sostenuto da Trentin (2014), circa la minor relazione empatica nella relazione insegnante/studenti, vi sono state le difficoltà riportate nell'autenticità della relazione educativa quali: la mancanza di contatto diretto/fisico e la riduzione delle componenti non verbali della comunicazione. Come già osservato da Jacquinet (2007)<sup>154</sup>, secondo il campione gli insegnanti devono maturare consapevolezza sui diversi modi di manifestare i segni della presenza attraverso l'uso delle nuove tecnologie, impresa che richiedeva un ripensamento della didattica proprio sul piano socio-relazionale e comunicativo. I maturandi intervistati hanno asserito che una delle mancanze percepite fosse proprio l'assenza di attenzione e reale fiducia nel rapporto con i professori, a cui si aggiungeva un maggiore carico di studio o del totale disinteresse dei problemi sollevati, non tenendo presente quindi dei reali bisogni della classe. Questo denota che la DaD sperimentata dal campione non sia riuscita a dare il giusto valore psico-sociale e psico-affettivo alle interazioni, che sono una componente chiave del processo di apprendimento (Barche-Chath, 1996).

## **Considerazioni circa il rapporto con il docente**

Secondo gli studenti intervistati, il corpo docente, per un cambiamento propositivo futuro, non deve essere inteso come deposito della conoscenza, ma un consigliere, un facilitatore. Sarebbe necessario dunque rivisitare il proprio approccio e il proprio metodo, così come descritto in letteratura da Sambell, McDowell e Montgomery (2013). Il campione, infatti, suggerisce una relazione tanto professionale quanto umana, dove l'insegnante è aperto all'ascolto e offre maggiore attenzione alla sua classe, nell'interesse delle sue difficoltà, anche sociologiche. Si evidenzia dunque, come sia fondamentale che gli scolari e i propri insegnanti diventino una comunità di pratica, grazie ai legami che si vengono a consolidare, attraverso la cooperazione, lo sviluppo del confronto e di metodi di apprendimento attivi e pratici, che offrano indicazioni sul metodo di studio e la possibilità di riflessione e pensiero critico. La conoscenza, infatti, parte dal basso attraverso la co-costruzione di un lavoro svolto insieme che dia la possibilità di interagire, intervenire, mettersi in gioco, negoziare e di accedere ai contenuti in qualsiasi momento.

---

<sup>154</sup> JACQUINOT G., 2007 *Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire cir-culer les signes de la présence*, In R. Guir (a cura di), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* Bruxelles: De Boeck,

### **Caratteristiche di ambiente di apprendimento ottimale**

Tali riflessioni possono essere viste come utili per passare da un modello orientato al conoscere ad uno orientato al fare, che ponga al centro dell'attenzione lo studente, collocato a sua volta al centro del proprio percorso formativo; promuovendo strumenti di collaborazione e coinvolgimento attivo dei discenti, come strategia per ottenere migliori risultati di apprendimento e una crescita della qualità della propria formazione (HEA, 2015). Affinchè sia realizzabile, gli studenti descrivono tale ambiente dal punto di vista materiale come privo di distrazioni interne, soleggiato, silenzioso e che abbia il materiale necessario per un maggiore confort dell'alunno; dal punto di vista emotivo tale locus deve essere aperto alla condivisione, alla cooperazione, non competitivo e dedito all'innovazione.

### **Considerazioni nei confronti della DaD**

L'esperienza degli studenti intervistati conferma i vantaggi riportati dalla letteratura sul fatto che la DaD facilita i corsisti in termini di gestione del proprio tempo e dell'autonomia didattica. (Raymond A. Noe e altri, 2017). Nonostante infatti, nei confronti della DaD, vi siano stati pareri discordanti è stato rilevato come la formazione a distanza possa facilitare in ambito universitario studenti lavoratori, genitori, fuori-sede con poche disponibilità economiche o casi fragili.

Non si deve dimenticare che infatti, è vero sì che tra le criticità vi possa essere l'isolamento del singolo, ma la DaD (o in tal caso la formazione a distanza) valorizza le conoscenze a vantaggio della crescita della società, perché messe a disposizione di tutti. Parte del campione fa emergere la sostenibilità della stessa, sia in ambito sociale poiché permette a tutti di partecipare e di avere accesso agli insegnamenti, sia in ambito ambientale. La maggior parte del campione è favorevole all'integrazione della DaD con la didattica tradizionale, ma solo nel momento in cui ci siano spazi dedicati, menti e corpi (formati in termini di strumenti, modalità e pratiche) che si mettono in gioco all'interno di una dimensione comunitaria, che includa le relazioni tra docenti, tra docenti e studenti, tra studenti stessi. La DaD potrà venire, quindi, impiegata come completamento e supporto della didattica tradizionale, in termini di didattica mista.



### **Limiti e punti di partenza della ricerca**

Nella ricerca effettuata, è stato rilevato un limite concernente la validità esterna: il basso numero di soggetti costituenti il campione ha influenzato la ricerca stessa. Sarebbe stato preferibile, quindi, aver avuto la possibilità di un confronto e di un dialogo con un numero maggiore. Nonostante ciò, questo studio potrebbe essere un punto di partenza per alcuni più approfonditi e ampi in merito all'oggetto indagato. Si ritiene che sia fondamentale chiedersi i punti di forza e di debolezza della DaD, ad esempio, nelle scuole del Sud, che di fatto secondo i dati di Save the Children, sono state le più colpite dall'emergenza sanitaria in termini di dispersione scolastica. La ricerca odierna, punto di accesso dopo due anni di covid, non è solo il pensiero critico e il ricordo di un periodo di paura e incertezza degli studenti intervistati, ma diventa la pietra angolare di un'istituzione che ha dovuto affrontare un momento difficile del proprio sentirsi impreparata rispetto all'ausilio della tecnologia come strumento dell'insegnamento. Nonostante, infatti, solo da poche settimane possiamo finalmente annunciare il termine dell'emergenza sanitaria, non deve venire meno la possibilità di un nuovo incontro con problematiche di questo calibro. E difatti, è bene non abbassare la salvaguardia, poiché il covid non è stato del tutto debellato. Seppur non si ritornerà in lockdown, questo lungo periodo di DaD o di didattica mista deve essere un insegnamento per l'istituto scolastico ad una nuova vita in cui tecnologia, lezioni frontali e nuovi metodi partecipativi devono e possono coesistere in un'ottica di miglioramento e continua innovazione.

### **Considerazioni personali sull'oggetto della ricerca**

In accordo con il campione intervistato, posso quindi concludere e affermare che occorre ripensare e riprogettare il percorso di apprendimento e di valutazione, pianificando attività che offrano una nuova realtà attraverso il comune impegno, alla collaborazione tra studenti e docenti; in una formazione che sia sostenibile e democratica, grazie alla responsabilità condivisa in cui tutti possano contribuire equamente al proprio percorso di apprendimento.

## 8.0.0 RINGRAZIAMENTI

Da sempre questa è la parte più difficile ed emotiva da scrivere. Sono poche le occasioni in cui è possibile dire grazie. Questa fase è la parte in cui ci si siede, si ripensa al percorso svolto e si inizia a lasciare andare emotivamente.

Ringrazio in primis, il mio relatore, il Professor Corrado Petrucco. Persona dolce, disponibile, attenta ai bisogni del proprio studente. Fin da subito mi ha accompagnata in questo traguardo e mi ha guidata e sostenuta per tutto l'anno di tesi. E' la prima volta che come laureanda mi sia sentita così affiancata da un docente. E' difficile incontrarne di come lui. Perciò non posso che dirgli sentitamente grazie.

Ringrazio, in seconda battuta me stessa, la mia forza di volontà, il mio essere testarda e anche dura con il mio io interiore. Quando tutti mi erano contro nel voler proseguire, ancora una volta gli studi, avevo solo me come accompagnatrice.

Ringrazio poi, la mia famiglia per avermi sempre sostenuta, in questi anni di difficoltà. Mia madre, mio fratello, il nonno e zio Pino. Gli unici a cui devo davvero tutto. Grazie perché non è sempre facile ascoltarmi, grazie perché provate anche solo a togliermi le idee dalla testa, grazie per i vostri consigli. Grazie per esserci, nonostante tutto.

E infine, ringrazio tutti i bambini del centro educativo "Aps. Il Piccolo Principe", a cui dedico questa tesi. Sono il cuore e la passione di questo lavoro, il continuum di questo viaggio, la realizzazione di un sogno.

## 9.0.0 BIBLIOGRAFIA

BANDURA A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento

BATINI F, TOTI G., PERA E. E ALTRI, (2020) *Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Ricerca Azione, Perugia

BIANDA E. (2004), articolo "Digital story telling: raccontar storie per imparare"

CINGANOTTO L., PANZAVOLTA S., MOSA S. (2021), *Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in DAD e DDI*, Vol. 2 num. 3, Iul Research

CIURNELLI B., IZZO D. (2020), *L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola*, Università degli Studi di Perugia

CONNOLLY C, ET AL., 20 novembre 2020, articolo "Progettare per l'istruzione mista e online in remoto di emergenza: una risposta a Bennett et al."

DE ROSSI M., (2018) "Didattica dell'animazione: contest, metodi, tecniche", Carocci

DE ROSSI M. PETRUCCO C., (2013), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci Editore, Roma

FLANIGAN A.E., BABCHUK W.A. (2020), *Digital distraction in the classroom: exploring instructor perceptions and reactions*, in Teaching In higher education

FOSCHI L.C, CECCHINATO G., (2018) "Flipped Classroom: risultati di una sperimentazione condotta presso l'ISS Bosso-Monti di Torino," Iprase, Vol. 10,n.1 in Ricercazione-Rethinking the learning environments

GAGNÉ F., (1998). *La prevalenza di individui dotati, talentuosi e multitalento: stime dalle nomine di colleghi e insegnanti*. In RC Friedman & KB Rogers (a cura di), *Talent in context: prospettive storiche e sociali sul dono*, Associazione Americana di Psicologia

GAZZALEY a., ROSEN L.R. (2016) *The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World*, MIT Press Ltd

GUI M. E MOROSINI E., (2020) *Didattica a distanza e trasformazione della scuola durante e dopo l'emergenza coronavirus*, v. 2, Bricks-Dalla Rete

GRION, V., & SERBATI, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari*, Lecce, PensaMultiMedia.

HOLMBERG, B. (2005). *L'evoluzione, principi e pratiche dell'istruzione a distanza, Vol.II*. Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat

IZZO D., 2020 articolo "L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni", Edaforum

KEARNEY E., (2015) *Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding*

KARAKAYA K., (2020) *Design considerations in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: a human-centered approach*,

JACQUINOT G., (2007), *Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence*, In R. Guir (a cura di), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* Bruxelles: De Boeck,

JONASSEN D., MAYES T. E MCALEESER, articolo “*Un manifesto per un approccio costruttivista agli usi della tecnologia nell'istruzione superiore*”, 1993

LUCISANO P., (2020) *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”*. VOL. 17, N. 36, Lucisano, Roma

MAQABLEH M., ALIA M. (2021) “*Evaluation online learning of undergraduate students under lockdown amidst COVID-19 Pandemic: The online learning experience and students' satisfaction*” in *Children and Youth Services Review*, Elsevier

MARAZZITI D., PRESTA S., PICCHETTI M., DELL'OSSO L., (2015) “*Dipendenze senza sostanza: aspetti clinici e terapeutici*” in *Journal of Psychopathology*, Università di Pisa

MINCU E. M, STATHAM L., articolo “*Universitari protagonisti nella didattica online*”, 2020

NOE, R. A., HOLLENBECK, J. R., GERHART, B., & WRIGHT, P. M. (2017). *Gestione delle risorse umane*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

OPOKU D, “*Distractions towards the Use of Learning Management System (LMS): Evidence from Students during the Covid-19 Lockdown in a Developing Country Context*” in *Journal of Education and Practice*, Vol. 2

PETRUCCO C. (2021), “*Effetti distrattivi dello smartphone sugli studenti universitari durante le lezioni online ai tempi del lockdown*” in “*Giornale italiano della ricerca educativa*”, Università di Padova

PUC CETTI E.C.. 2020, articolo “*Quale scuola dopo la pandemia?*” EDA-FORUM

RANIERI M, 2020 articolo “*La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*”, Studi sulla formazione, OPEN ACCESS

RANIERI M., GAGGIOLI C., BORGES M.K., 2020, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15,

RANIERI M, GAGGIOLI C., BORGES M.K., (2020) *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*, Praxis Educativa, vol. 15, e16307

RAJAPRABHA M.S.P., DARLING SELVI DR.V., (2021), *Lockdown engagement and enrichment of college students*, in *Journal of Management*, Vol. XXII

ROIG-VILA R., (2020) *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, I ed. Barcellona, Octaedro

- SAMBELL, K., MCDOWELL, L., & MONTGOMERY C. (2017), *Assesment for learning in higher education*. Lecce: PensaMultiMedia. ↑
- SELWYN, N. (2017). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. (2nd ed.) Bloomsbury Academic.
- SUNYOUNG H., YONG JEONG YI., articolo *How Smartphones Create Distractions in the Classroom*, 2020
- TRENTIN G., articolo “*Didattica ibrida e insegnamento universitario: linee guida per una progettazione efficace*”, PensaMultimedia
- TRENTIN G., articolo “*L'efficacia delle soluzioni ibride nell'istruzione superiore: un invito alla progettazione didattica dell'insegnamento ibrido*” (2014)
- TRENTIN G., articolo “*Qualità nella formazione a distanza*”, TD n. 16 volume 1-1999
- THROUVALA M.A, PONTES H.M, TSAOUSIS I., GRIFFTHS M.D, RENNOLDSON M., KUSS D.J, (2021) Exploring the Dimensions of Smartphone Distraction: Development, Validation, Measurement Invariance, and Latent Mean Differences of the Smartphone Distraction Scale (SDS), in *Frontiers in Psychiatry*
- WARSCHAUER M., articolo “*Computer portatili e alfabetizzazione*”, 2006
- YATES A., articolo “*High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy*, Anne Yates , Louise Starkey , Ben Egerton & Florian Flueggen,” 31 giugno 2020
- ZAMENGO F., VALENZANO N. (2020) *Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado*, Torino

## 10.0.0 SITOGRAFIA

<https://cordis.europa.eu/article/id/29324-school-closure-could-slow-down-flu-pandemic-study-shows/it>

[http://formare.erickson.it/repository/htm/1\\_2trentin.html](http://formare.erickson.it/repository/htm/1_2trentin.html)

<http://luigimartano.it/la-rivista/magic-e-school-2020/aprile-2020/298-dalla-fad-alla-dad-la-didattica-al-tempo-delle-calamita.html>

<https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/02/18/digital-storytelling-cose-come-utilizzarlo-nella-didattica-con-quali-strumenti-si-realizza/>

<https://ilbolive.unipd.it/it/news/saraceno-costi-pandemia-sui-poveri-bambini>

[https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I\\_disturbi\\_dell'attenzione](https://it.wikipedia.org/wiki/Attenzione#I_disturbi_dell'attenzione)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Didattica\\_a\\_distanza](https://it.wikipedia.org/wiki/Didattica_a_distanza)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Gestione\\_della\\_pandemia\\_di\\_COVID-19\\_in\\_Italia](https://it.wikipedia.org/wiki/Gestione_della_pandemia_di_COVID-19_in_Italia)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](https://it.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner)

[https://it.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_di\\_COVID-19\\_in\\_Italia](https://it.wikipedia.org/wiki/Pandemia_di_COVID-19_in_Italia)

<https://it.wordssidekick.com/planning-worry-time-may-help-ease-anxiety-3074>

<https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/101905>

<https://www.christopherspenn.com/2014/08/the-cognitive-importance-of-storytelling/>

<http://www.copernicani.it/wp-content/uploads/2020/03/Corona-Virus-scuole-chiuse.pdf>

<https://www.easy-lms.com/it/centro-di-conoscenza/centro-di-conoscenza-lms/apprendimento-sincrono-vs-asincrono/item10387>

<https://www.formeeting.it/mob/learning.html>

<https://www.istitutotoniolo.it/didacta-didattica-a-distanza-un-anno-dopo-una-fotografia-della-scuola-italiana/>

<https://www.lostudenteincrisi.it/le-9-principali-distrazioni-dello-studente-universitario/>

<https://www.meditazionezen.it/mantra/>

<https://www.milano-psicologa.it/strategie-per-migliorare-la-concentrazione/>

[https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset\\_publisher/oHKi7zkjclKw/document/id/2598016](https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjclKw/document/id/2598016)

[https://www.psicologia.unicampania.it/images/FIT\\_24\\_CFU/materiali/PsicologiaGenerale/2018-2019/Gruppo6/3-lezione\\_LATTENZIONE.pdf](https://www.psicologia.unicampania.it/images/FIT_24_CFU/materiali/PsicologiaGenerale/2018-2019/Gruppo6/3-lezione_LATTENZIONE.pdf)

<https://www.psiconline.it/le-parole-della-psicologia/lattenzione.html#:~:text=L'attenzione%20%20C3%A8%20un%20processo,o%20psicologic a%20per%20l'individuo.>

[https://www.repubblica.it/politica/2020/03/04/news/coronavirus\\_governo\\_chiuse\\_le\\_scuole\\_in\\_tutta\\_italia\\_-250209485/](https://www.repubblica.it/politica/2020/03/04/news/coronavirus_governo_chiuse_le_scuole_in_tutta_italia_-250209485/)

<https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/latest/news/ert-make-the-most-of-it.html>

<https://www.sn-di.it/cose-il-debate/>

<https://www.stateofmind.it/2021/01/sindrome-da-vibrazione-fantasma/>

<https://www.stateofmind.it/2019/10/dipendenza-smartphone-adolescenti/>

<https://www.studiobergonzini.com/news/la-grande-paura-di-disconnettersi-cose-la-nomofobia-no-mobil-phone-o-sindrome-da-disconnessione-44#:~:text=La%20nomofobia%20%20E2%80%9Cno%20%20E2%80%93%20mobilphone,di%20re te%20di%20telefonia%20mobile.>

[https://www.vivoscuola.it/Didattica-Digitale-Integrata/Didattica-Digitale-Integrata-DaD/INFO/DDa\\_didattica-a-distanza-che-cos-e](https://www.vivoscuola.it/Didattica-Digitale-Integrata/Didattica-Digitale-Integrata-DaD/INFO/DDa_didattica-a-distanza-che-cos-e)

<https://www.ubimior.org/interventi/metodi-teorie/3588-l-attivita-fisica-fa-bene-alla-concentrazione.html>

<https://www.yatta.xyz/didattica-a-distanza-al-centro-lallievo/>

## 11.0.0 ALLEGATI

### TRACCIA DELL'INTERVISTA

*Benvenute!*

*Gentile rispondente,*

*in primis, ti ringrazio per la disponibilità a realizzare questa intervista. Sono una studentessa di “Management dei servizi educativi e formazione continua– LM50” dell’Università di Padova. Compilando questo breve questionario di pochi minuti contribuirai ad una ricerca che sto conducendo per la mia tesi magistrale circa la partecipazione attiva e le relative distrazioni dei maturandi nel processo di apprendimento durante la DAD, nel periodo del primo lockdown (marzo-giugno 2020). Le tue risposte saranno quindi analizzate ed utilizzate a scopo didattico. I dati raccolti sono anonimi, perciò ti chiedo di rispondere sinceramente per una maggiore veridicità della ricerca stessa. Ricorda che non esistono risposte giuste o sbagliate.*

*Ti ringrazio per aver partecipato.*

*Dott.ssa Angela Depalma*

---

*Per favore indica il tuo genere:*

- Maschio
  - Femmina
- 

*Per favore indica la tua età:*

- 19
  - 20
  - 21
  - 22
  - Altro
-



*Che scuola superiore hai frequentato?*

- Liceo scientifico
- Liceo artistico
- Liceo musicale
- Liceo classico
- ITIS
- Altro

**Prima macro-area: Dispositivi e strumenti usati per la didattica a distanza**

*Quali dispositivi hai utilizzato durante il lockdown? Si possono selezionare più risposte*

- Computer fisso
- Laptop
- Tablet/Ipad
- Smartphone
- Altro

*Quanto sei stato soddisfatto del dispositivo usato?*

- No, per niente
- In parte
- Abbastanza
- Molto

*Ci sono altre persone con cui hai condiviso il dispositivo usato?*

- Sì
- No

*Hai usato tale dispositivo in un posto tranquillo?*

- Sì
- No

*Se sì, quale?*

- La cucina
- Il salotto
- La stanza da pranzo

- La mia camera
- Altro

*Di che tipo di connessione Internet usufruisci?*

- ADSL
- WI-FI portatile
- Fibra
- Hotspot

*Hai avuto problemi con la connessione internet che interferivano con le tue lezioni?*

*Inserisci il grado di frequenza*

- Raramente
- Qualche volta
- Spesso
- Sempre

*I tuoi insegnanti come hanno gestito la tua classe durante le lezioni online del primo lockdown (marzo-giugno 2020)? Puoi selezionare più di una risposta*

- Ripetizione della lezione live streaming più volte in orari diversi
- Lezione in diretta di un orario prestabilito e caricando la lezione successivamente per essere visibile a tutti
- Registrazione della lezione da caricare in piattaforma
- Non hanno realizzato lezioni
- Hanno svolto altro rispetto la lezione

*Come hanno assegnato i compiti da svolgere i tuoi docenti?*

- Chat tramite e-mail o Whatsapp ai genitori
- Chat tramite e-mail o Whatsapp nei gruppi classi
- Chat tramite e-mail o Whatsapp ad uno specifico alunno
- Dettato direttamente al termine della
- Sul registro elettronico
- Nessun uso di compiti a casa
- Uso di piattaforme online

Altro \_\_\_\_\_

*Con quale frequenza hai usato i seguenti strumenti durante il lockdown durante la DaD?*

STRUMENTI	PER NIENTE	POCO	QUALCHE VOLTA	SPESSO
Piattaforme digitali (es. Google Meet)				
Messaggistica istantanea e Chat di gruppo (Whatsapp, Telegram..)				
Email				
Registro elettronico				
Classe virtuale per la condivisione di materiale (es. Google Classroom)				
App interattive per la produzione di materiale (es. Google Documenti o Google Moduli)				
Materiali multimediali gratuiti				
Youtube				
Smartphone				

Siti di libri di testo digitali				
Sito della scuola				
Raiplay				
Canali				
Blog				
Social (Facebook, Instagram)				

*Quali piattaforme hai usato durante il periodo di didattica a distanza nel primo lockdown (marzo-giugno 2020)? Puoi selezionare più di una risposta*

- Google Meet
- Zoom
- Social Networks (instagram, facebook etc.)
- App di messaggistica istantanea (Whatsapp etc)
- Microsoft Teams
- BBB
- Google Drive
- Skype
- Altro

*Quali metodologie e pratiche didattiche hai usato nel primo lockdown (marzo-giugno 2020) che ti sono sembrate maggiormente innovative? Puoi selezionare più di una risposta*

STRUMENTI	PER NIENTE	POCO	QUALCHE VOLTA	SPESSO
Videolezioni registrate				
Sistemi di video conferenze				
Audio-Lezioni				

Quiz				
Lezioni live				
Breckout-rooms				
Studio autonomo				
Visione di filmati (es. documentari)				
Progetti da svolgere e consegnare				
Ricerche online				
Altre risorse online				

*Quali metodi valutativi sono stati usati durante il periodo di didattica a distanza nel primo lockdown (marzo-giugno 2020)? Puoi selezionare più di una risposta*

- Valutazioni scritte
- Valutazioni orali
- Ricerche e altri lavori pratici
- Test
- Rubriche di valutazione costruite ad hoc
- Autovalutazione
- Osservazione degli studenti
- Lavoro di gruppo
- Altro \_\_\_\_\_

**Seconda macro-area: Strategie didattiche, tecniche e strumenti che hanno facilitato o meno la partecipazione attiva dello studente**

*Quali tra i metodi valutativi precedentemente elencati, secondo te sono risultati maggiormente partecipativi? Puoi selezionare più di una risposta*

- Feedback tra pari
- Valutazioni scritte

- Valutazioni orali
- Ricerche e altri lavori pratici
- Test
- Rubriche di valutazione costruite ad hoc
- Autovalutazione
- Osservazione degli studenti
- Lavoro di gruppo
- Altro \_\_\_\_\_

*Quali metodologie didattiche hai usato nel primo lockdown (marzo-giugno 2020) ti sono sembrati maggiormente innovative e partecipative? Puoi selezionare più di una risposta*

- Cooperative learning*: permette una “costruzione comune” di “oggetti”, procedure, concetti
- Peer tutoring*: mediazione da parte di un esperto che il sostegno dell’educazione
- Peer education*: mediazione da parte di un pari che promuove la socializzazione al fine di un’educazione collettiva
- Role playing*: simulazione dei comportamenti e degli atteggiamenti adottati generalmente nella vita reale
- Inter-disciplinarietà*: esaminare la realtà nell’interrelazione di tutti i suoi elementi
- Flipped Classroom*: invertire il luogo dove si fa lezione con quello in cui si studia e si fanno i compiti attraverso anche l’uso di attività laboratoriali
- Didattica laboratoriale*: promozione dell’apprendimento esperienziale
- Altro (specificare quale)

*Con quale frequenza sono state usate le metodologie didattiche sopracitate nel primo lockdown (marzo-giugno 2020) ti sono sembrati maggiormente innovative e partecipative?*

STRUMENTI	PER NIENTE	POCO	QUALCHE VOLTA	SPESSO
Cooperative learning				
Peer tutoring				
Peer education				

Role playing				
Inter-disciplinarietà				
Flipped classroom				
Didattica laboratoriale				
Altro				

*Attraverso quali strategie didattiche pensi che i docenti abbiano stimolato la partecipazione attiva degli studenti? (puoi indicare più di una risposta)*

- Assegnazione di progetti sfidanti
- Uso di software accattivanti
- Confronto tra pari
- Uso di breakout-room
- Presentazione di lavori in gruppo
- Trasmissione ragionata dei materiali tra pari (con indicazioni specifiche)
- Trasmissione ragionata dei materiali con il docente (con indicazioni specifiche)
- Trasmissione ragionata dei materiali tra pari (senza indicazioni specifiche)
- Trasmissione ragionata dei materiali con il docente (senza indicazioni specifiche)
- Altro: \_\_\_\_\_

*Con quale frequenza sono state usate le strategie didattiche che secondo te abbiano stimolato maggiormente una partecipazione attiva degli studenti?*

STRUMENTI	PER NIENTE	POCO	QUALCHE VOLTA	SPESSO
-----------	---------------	------	------------------	--------

Trasmissione ragionata dei materiali tra pari (con indicazioni specifiche)				
Trasmissione ragionata dei materiali con il docente (con indicazioni specifiche)				
Trasmissione ragionata dei materiali tra pari (senza indicazioni specifiche)				
Trasmissione ragionata dei materiali con il docente (senza indicazioni specifiche)				
Assegnazione di progetti sfidanti				
Uso di software accattivanti				
Uso di breckout-room				
Presentazione di lavori in gruppo				



*Quali strumenti secondo te hanno stimolato un ruolo attivo degli studenti?*

- Piattaforma di zoom
- Kahoot
- Slide interattive
- Uso di lavagne interattive
- Altro (specificare cosa) \_\_\_\_\_

**Terza macro-area: Le criticità che sono state motivo di distrazione durante l'attività scolastica e le tecniche di concentrazione messe in atto**

*Quali sono state le maggiori difficoltà riscontrate nella partecipazione attiva durante la DAD? Si possono selezionare più risposte*

- Video-lezioni troppo lunghe che causavano un calo dell'attenzione
- Uso di nessuna tecnica coinvolgente
- Uso di didattica mista che affaticava
- Mancanze delle competenze informatiche dei docenti
- Aumento dei tempi di lavoro
- Difficoltà nella gestione della classe
- Forme di contatto poco efficaci con gli studenti
- Difficoltà tecniche nei collegamenti
- Difficoltà organizzative
- Disagio personale
- Interferenze di terze persone
- Altro (specificare quale)

*Secondo te quali strumenti hanno causato difficoltà nella risposta didattica? Si possono selezionare più risposte*

- Problemi di connessione
- Problemi con i microfoni
- Problemi con gli audio
- Interferenze audio
- Interferenze video
- Altro (specificare quale)

*Con quale frequenza ti è capitato di distrarti durante le lezioni? Indica una sola risposta*

- Raramente
- Qualche volta
- Spesso
- Frequentemente

*Quali sono state le cause di maggiore distrazione? Possibilità di selezionare più risposte*

- Fame/Sete
- Familiari
- Animali domestici
- Uso della tecnologia
- Visione di Serie TV/film
- Rumori dell'ambiente di studio
- Stanchezza/Mancanza di attenzione e concentrazione
- Altro (specificare quali)

*Quali sono stati gli strumenti tecnologici che hai usato maggiormente durante le lezioni che hanno contribuito a distrarti?*

- Uso del cellulare per social network
- Uso del cellulare per messaggistica istantanea
- Uso della radio (musica di sottofondo)
- Uso del pc per ricerche personali
- Uso del pc per giocare online
- Uso di videogiochi (playstation/xbox..)
- Altro (specificare quali)

*Con quale frequenza hai provato a mettere in atto tecniche per stimolare la concentrazione?*

- Raramente
- Qualche volta
- Spesso
- Sempre

*Se sì, quali tecniche hai messo in atto?*

- Attività fisica
- Yoga/Meditazione
- Uso di tecniche di concentrazioni
- Altro (specificare altro)

**Quarta macro-area: Grado della partecipazione attiva durante le attività scolastiche provata dagli studenti**

*Quanto ti sei sentito coinvolto attivamente durante le attività scolastiche?*

- Per niente
- Poco
- Abbastanza
- Molto

*Quali sono stati gli aspetti specifici che secondo te hanno influito negativamente nel pieno coinvolgimento? Possibilità di selezionare più risposte*

- Il non poter collaborare con gli altri studenti sui progetti
- Perdita di interesse verso le materie
- Il non essermi sentito parte integrante della classe
- La presenza di distrazioni in casa
- Difficoltà nell'aver chiarimenti da parte dei professori
- Difficoltà nel comprendere i concetti
- Mancanza di motivazione nello studio
- Mancanza di comunicazione con i compagni di classe
- Mancanza di comunicazione con i professori
- Difficoltà nell'uso delle piattaforme
- Altro (specificare quale)

*Quali sono stati gli aspetti specifici che secondo te hanno influito positivamente nel pieno coinvolgimento? Possibilità di selezionare più risposte*

- Possibilità di studio autonomo
- Possibilità di gestire il tempo libero
- Possibilità di gestire i propri spazi

- Possibilità di accedere allo studio h 24
- Possibilità di mettersi in gioco
- Altro (specificare altro)

**Quinta macro-area: Considerazioni degli studenti circa i criteri di un adeguato ambiente di apprendimento per un maggiore ruolo attivo del discente**

*Considerato che fosse l'ultimo anno delle superiori, pensi che la DAD sia stata più o meno efficace delle lezioni in classe? Indica una sola risposta*

- Non è stata efficace
- Poco efficace
- Abbastanza efficace
- Molto efficace

*Considerando che fosse l'ultimo anno delle superiori, quali sono stati gli errori maggiori commessi dai professori per rendere adeguato l'ambiente di apprendimento?*

---

*Quali suggerimenti, ad oggi, pensi che potresti offrire per migliorare la DAD se dovesse essere necessaria nuovamente? (Risposta aperta)*

---

*Secondo te quali sono i criteri che dovrebbe avere l'ambiente di didattica (sia in presenza che in didattica) per un apprendimento e una partecipazione attiva?*

---

*Che cosa hai appreso da questa esperienza?*

---

*Cambierà qualcosa nella didattica?*

---