

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

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

Rosa Vegliante

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

Carole Montefusco

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

OPEN ACCESS

Double blind peer review

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

Corresponding Author: Rosa Vegliante
rvegliante@unisa.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: May 17, 2021

Accepted: July 11, 2021

Published: September 30, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-152021-p34>

Abstract

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

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

Riassunto

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

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

Credit author statement

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

1. Introduzione

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

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

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

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

2. Stato dell'arte

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Metodologia

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

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

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

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

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

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

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

4. Analisi dei dati

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

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

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

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

4.1 Difficoltà studenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Punti di forza della DaD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Punti di debolezza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Commenti e riflessioni dei docenti

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusioni

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). Le parole alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, *RicercaAzione*, 12(2), 47-71.
- Bezzi, C. (2015). *Domanda e ti sarà risposto. Costruire e gestire il questionario nella ricerca sociale*. Milano: Franco-Angeli.
- Bubb, S., & Jones, M. A. (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 176-185.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company (trad. it., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1965).
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. URL: <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.
- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV.,

- La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16(36), 3-25.
- Maragliano, R. (2020). Un modo nuovo d'intendere la scuola. *IlSole24ore* del 3 maggio 2020.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (22), 125-141.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes – webmagazine*, 13(3), 127-139.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12.
- UNESCO (2020a). *COVID-19 education response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- UNESCO (2020b). *COVID-19 Educational disruption and response*. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis*. URL: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoftlaunch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>