

## SAGGI - ESSAYS

### LA DAD DOPO LA DAD: DA EMERGENZA A NUOVA OPPORTUNITÀ. L'ESPERIENZA DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI SOSTEGNO

### THE DAD *AFTER* THE DAD: FROM EMERGENCY TO NEW OPPORTUNITY. THE EXPERIENCE OF THE TRAINING OF SUPPORT TEACHERS

*di Luigi Traetta (Università di Foggia)*

Il presente saggio prende in esame la vera e propria rivoluzione che, dal mese di marzo 2020, è avvenuta nelle attività didattiche dei *Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità* (TFA Sostegno).

A partire da esperienze soltanto in parte già sperimentate nella didattica distanza, le università hanno dovuto rapidamente riprogettare lezioni e laboratori, ma anche prove finali e, addirittura, in alcuni casi, prove selettive, adeguandole alla modalità on line. Quanto, di questa vera e propria emergenza didattica, si potrà trasformare in nuove opportunità? Per rispondere alla domanda, il saggio adotta sia il punto di vista del lavoro di coordinamento del Corso TFA sostegno di un piccolo Ateneo, sia quello di un numero piuttosto significativo di corsisti (1367 in totale) che, attraverso un'indagine condotta con un questionario, ha manifestato opinioni a volte sorprendenti.

This essay looks at the real revolution that has taken place since March 2020 in educational activities for *Pre-Service Teachers for Students with Special Needs*.

Starting from only partly tested previously in distance learning, universities have had to quickly redesign lessons, workshops, final tests, and, in some cases, selective testing by moving them online.

How much of this unquestionable educational emergency can be transformed into new opportunities? To answer the question, the essay takes the points of view of both the TFA Course's coordination work supporting a small university and a rather significant number of students (1367 in total). A survey questionnaire expressed some, at times, surprising viewpoints.

### *1. Introduzione*

Durante la cosiddetta “seconda ondata” dell’epidemia da Covid-19 in Italia, tra le molte emergenze che nell’ambito della formazione universitaria sono state affrontate (Rapanta, Botturi & Goodyear, 2020), va senz’altro ricordata la riprogettazione delle modalità di accesso ai corsi di formazione per i docenti di sostegno. Il presente saggio prende in esame il caso particolare dell’Università di Foggia, uno dei pochissimi Atenei italiani che, nell’autunno 2020, si è trovato costretto, a causa sia delle limitazioni imposte dai provvedimenti governativi, sia dell’elevato numero di candidati, a gestire la stessa prova di accesso in due modalità differenti: superata la prova preselettiva, svolta in presenza e in modalità tradizionale (test a risposta chiusa), i futuri docenti di sostegno di ogni ordine e grado, hanno sostenuto la prova orale in piattaforma, ma mentre i candidati delle scuole dell’infanzia e primaria avevano sostenuto la prova scritta in presenza, per il primo e secondo grado, la prova scritta tradizionale è stata sostituita da una prova pratica on line. Si sono formati, di fatto, due gruppi, sostanzialmente equivalenti per numero complessivo e sufficientemente rappresentativi di due esperienze diametralmente opposte: esistono differenze significative tra chi ha sostenuto entrambe le prove on line e chi ne ha sostenuta una in presenza e una a distanza? Come hanno percepito gli oltre 800 candidati risultati poi vincitori la selezione a distanza?

La percezione della modalità concorsuale on line, peraltro, ha riguardato non soltanto elementi per così dire marcatamente docimologici – legati, ad esempio, alla soddisfazione dei candidati nei confronti della oggettività della valutazione della prova – ma anche

e soprattutto aspetti che, più in generale, portano a una riflessione profonda sul futuro delle tecnologie nel campo della formazione dei docenti (Ardizzone & Rivoltella, 2008; De Beni, Meneghetti & Pezzullo, 2010; Perla, Felisatti, Grion, Agrati, Gallelli, Vinci, Amati & Bonelli, 2020).

Per comprendere, dunque, cosa possa essere recuperato a pieno titolo da questa esperienza sostanzialmente unica e mai verificatasi prima d'ora – esperienza che si innesta con prepotenza in un tessuto, quello del reclutamento dei docenti, già particolarmente complesso (Ghigi & Piras, 2021, p. 82) – è stato messo a punto un breve questionario volto a verificare il rapporto degli specializzandi con le tecnologie in un momento particolarissimo della loro carriera, quella di un concorso di ammissione dalle prospettive occupazionali future decisamente positive. Somministrato durante lo svolgimento delle attività formative, il questionario ha visto la partecipazione di gran parte dei corsisti e ha consentito di trarre conclusioni utili che andrebbero tenute presenti nella programmazione e nella progettazione delle prossime attività di formazione per docenti.

## *2. Ibrido... per necessità*

Il Decreto Ministeriale n. 30/2011, nello stabilire criteri e modalità di svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, vieta categoricamente qualunque forma di attività didattica on line o blended. Lo stesso concorso di accesso al percorso di formazione è definito in maniera puntuale e prevede una prova preselettiva, articolata in 60 quesiti a risposta multipla, una prova scritta o pratica e una prova orale. Nel caso del concorso relativo al V ciclo, le prove preselettive, più volte rinviate a causa dell'emergenza sanitaria, si sono svolte regolarmente tra la fine di settembre e l'inizio di ottobre 2020. La seconda prova, programmata presso l'Università di Foggia tra la fine di ottobre e l'inizio di novembre, si è svolta regolarmente in presenza, in forma di elaborato scritto, per i candidati della scuola dell'infanzia e primaria. Per quanto riguarda, invece, la

prova del primo e secondo grado, previste nella seconda settimana di novembre, a seguito del d.p.c.m. 3 novembre 2020, che imponeva la sospensione dello «svolgimento delle prove preselettive e scritte delle procedure concorsuali pubbliche e private e di quelle di abilitazione all'esercizio delle professioni, a esclusione dei casi in cui la valutazione dei candidati sia effettuata esclusivamente su basi curriculari ovvero in modalità telematica» (art. 1, lett. z), si è reso necessario annullarne date e modalità previste.

Con nota della Direzione generale del 27 novembre 2020, il Ministero dell'Università e della Ricerca autorizzava i cinque Atenei che non avevano ancora concluso le procedure concorsuali a svolgere la seconda e la terza prova in modalità a distanza. Nel caso dell'Università di Foggia, dunque, la seconda prova per i candidati del I e II grado è consistita in una prova pratica volta ad analizzare una Unità Didattica di Apprendimento sorteggiata dal candidato, mentre la terza prova, per tutti i gradi, si è svolta in forma orale in piattaforma.

A questo proposito va messo in evidenza il fatto che, al di là delle naturali difficoltà legate alla organizzazione di tutti i dettagli di una prova selettiva sostanzialmente mai sperimentata prima, il risultato appare incoraggiante da diversi punti di vista. I tempi di gestione, anzitutto, sono stati notevolmente più brevi rispetto alla prova scritta tradizionale, che avrebbe contemplato, invece, oltre alla giornata dedicata alla prova scritta, anche un numero elevatissimo di riunioni collegiali per la valutazione. Lo stesso discorso vale per la prova orale dove, in aggiunta, lo svolgimento in piattaforma garantiva massima trasparenza per i tutti candidati (ognuno di essi poteva assistere ai colloqui degli altri concorrenti) e garanzia di maggiore serenità per i commissari, considerato che la prova era realmente pubblica e non “disturbata” dalle naturali dinamiche che un'aula affollata può provocare. La bassissima percentuale di accessi agli atti concorsuali da parte dei candidati conferma la bontà delle prove selettive svolte in modalità telematica.

Per comprendere come questa esperienza del tutto nuova sia stata vissuta dai candidati e per stabilire se vi siano differenze so-

stanziali tra il gruppo che ha sostenuto entrambe le prove a distanza e il gruppo che ne ha sostenuta soltanto una, è stato messo a punto un breve questionario, somministrato durante il percorso formativo. Ai corsisti, in particolare, con riferimento alla seconda prova concorsuale, è stato chiesto di esprimersi su quanto siano stati soddisfatti della valutazione ricevuta, sulla percezione di garanzia della prova, sulla possibilità di interagire con la commissione giudicatrice, su quanto abbia pesato la fortuna nel superamento del concorso e sull'organizzazione generale della prova.

### *3. Il questionario: risultati*

I dati che emergono dal questionario appaiono incoraggianti, soprattutto se confrontati con i risultati dell'ultima indagine internazionale dell'OCSE sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS), condotta nel 2018 (OCSE, 2018). L'indagine TALIS ha messo bene in evidenza, tra l'altro, le difficoltà dei docenti italiani nei processi di acquisizione di competenze digitali adeguate agli standard proposti dalla Commissione Europea. L'uso in classe, peraltro, delle tecnologie per l'informazione, appare decisamente limitato rispetto alla media europea.

La percentuale degli insegnanti intervistati nel 2018 convinti di essere adeguatamente preparati all'impiego delle tecnologie si assestava al 36%, a differenza di un più incoraggiante 47% (53% la media OCSE) che riconosceva di utilizzare frequentemente (o sempre) le TIC per progetti o lavori in classe da sottoporre ai propri studenti.

Non desta meraviglie, quindi, il fatto che pochissimi insegnanti intervistati (il 17%), nonostante abbiano partecipato ad attività di formazione professionale che comprendevano l'impiego delle tecnologie, ha manifestato interesse nei confronti di potenziale miglioramento nelle competenze digitali.

A fronte di questa situazione, peraltro già nota (Toto, 2018), i risultati del questionario assumono un valore altissimo dal punto di vista del futuro della formazione dei docenti giacché verte sulle dinamiche che un concorso svolto online può generare. Dei 1367

consisti che hanno risposto alle domande, 526 fanno parte del gruppo degli idonei di altri cicli e, pertanto, hanno sostenuto l'intera prova concorsuale in modalità tradizionale. I restanti 841 consisti del V ciclo, invece, dopo aver sostenuto tutti quanti la prova preselettiva in presenza, vanno suddivisi in due gruppi distinti: 414 candidati hanno sostenuto la prova scritta tradizionale, in presenza, e la prova orale in piattaforma, mentre gli altri 427 si sono confrontati con la modalità concorsuale online per entrambe le prove.

Nell'analisi dei risultati del questionario vengono tralasciate volutamente alcune variabili, che pure richiederebbero un'analisi più puntuale – come, ad esempio, il genere, la provenienza geografica, il titolo di studio e l'età – perché, al riguardo, non si rilevano risposte significativamente discostanti dalla media generale.

Entrando nel merito delle singole domande, la prima verteva sull'esperienza della seconda prova concorsuale e richiedeva ai consisti di esprimersi circa la oggettività della valutazione delle proprie conoscenze e competenze. Le risposte negative («In disaccordo» e «Completamente in disaccordo») non sono state prese in considerazione da nessuno dei tre gruppi, mentre per quanto riguarda le altre tre opzioni, si osserva la seguente distribuzione:

- «Completamente d'accordo»: tra i consisti che hanno sostenuto la prova in modalità tradizionale, si ritiene completamente d'accordo, rispettivamente, il 31% (idonei) e il 33% (V ciclo), mentre la percentuale sale al 41% nel caso dei candidati del V ciclo che hanno sostenuto la prova online;
- «D'accordo»: in questo caso la percentuale si attesta, rispettivamente, al 24% e al 27% nei due gruppi che hanno sostenuto la prova in modalità tradizionale e al 35% nel caso della prova online;
- «Né d'accordo, né in disaccordo»: da questa risposta emerge che, rispettivamente il 45% e il 50% di chi ha sostenuto la prova in presenza è meno soddisfatto di chi, invece, l'ha svolta a distanza (24%).

Risultati analoghi emergono dalla seconda domanda, che mirava a valutare il grado di garanzia percepita dai candidati sullo

svolgimento della prova: la risposta ampiamente positiva («Completamente d'accordo») ha prevalso decisamente nel gruppo dei corsisti che avevano svolto la prova a distanza.

Ancora più incoraggiante è l'esito della domanda circa la percezione che il candidato ha avuto di poter interagire con la commissione durante la prova: anche in questo caso, preso atto che le due risposte negative («In disaccordo» e «Completamente in disaccordo») non hanno ricevuto neppure una preferenza – ma va ricordato che si tratta, pur sempre, di candidati che hanno superato l'intera prova concorsuale e che, dunque, sono complessivamente soddisfatti della situazione – le altre tre risposte confermano la preferenza per la prova a distanza. Tra i corsisti che hanno sostenuto la seconda prova a distanza, infatti, il 79% dichiara di essere «completamente d'accordo» o «d'accordo» sulla possibilità di aver potuto interagire con la commissione durante il concorso. Tale percentuale scende, invece, al 47% nel caso dei candidati che hanno sostenuto la prova in presenza.

Seppur estremamente circoscritta e legata a una situazione di emergenza sanitaria, questa indagine dimostra che persino una prova concorsuale – i cui esiti sono decisamente importanti, a livello occupazionale, per i candidati vincitori – se correttamente essere gestita, può essere svolta a distanza, soprattutto nel caso della formazione dei futuri docenti di sostegno.

#### 4. Prassi... non emergenziali

L'emergenza, non solo sanitaria (Mahmood, 2021), provocata dalla pandemia da Covid-19, ha generato anche un'altra serie di ricadute nell'ambito della formazione dei docenti. Nel caso particolare in oggetto, quello dei *Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità*, due cicli (il IV e il V) sono stati coinvolti anche da una radicale e rapida riorganizzazione che ha scardinato il punto fermo del divieto di svolgere lezioni e, soprattutto, Laboratori in modalità a distanza o blended.

La riprogettazione delle relative attività basate sull'apprendimento collaborativo e cooperativo e sulla ricerca-azione (Radovan & Kristl, 2017; Peltier, Washburn, Pulos & Peltier, 2020) ha presentato diverse difficoltà, ma ha portato, come nel caso della prova concorsuale, a esiti in gran parte positivi. Le esperienze applicative in situazioni reali o simulate – richieste dai decreti ministeriali – riproposte in modalità online e concretizzate in prodotti multimediali messi a punto dai corsisti, non appaiono affatto come surrogati di didattica in presenza, ma si configurano come risultato di processi di apprendimento particolarmente efficaci.

Si è trattato di una semplice parentesi, destinata a scomparire? Oppure l'esperienza, nata come indispensabile forzatura, va recuperata e, almeno in parte, istituzionalizzata, soprattutto nella formazione dei docenti in servizio? Nel caso della formazione dei docenti di sostegno, infine, questa modalità può essere coerente con le competenze che la scuola richiede? (De Angelis, 2021; Fernandes, Jardim & Lopes, 2021).

Nel caso particolare dell'Ateneo foggiano, attento a ripensare «le strategie e gli strumenti didattici, l'organizzazione dei tempi, la predisposizione degli spazi» in funzione degli studenti adulti (Loiodice, 2007, p. V), il numero elevato di corsisti (molti dei quali già titolari di contratti di lavoro a tempo determinato presso istituzioni scolastiche geograficamente distanti) e la loro provenienza da altre province e regioni, ha obbligato, di fatto, a ripetere l'organizzazione delle lezioni già sperimentate negli anni precedenti, ossia la concentrazione del corso nelle giornate di sabato e domenica. La modalità on line, però, ha ridotto notevolmente il disagio e le spese degli specializzandi obbligati a prevedere spostamenti settimanali dalle sedi di residenza o di lavoro per frequentare le lezioni. Un discorso analogo vale per l'organizzazione delle attività di tirocinio diretto: alle difficoltà oggettive causate dall'apertura a volte intermittente delle scuole, si è aggiunto un aspetto non trascurabile, legato alla qualità della formazione dei corsisti che sarebbero stati obbligati a prendere parte, insieme agli alunni, alle lezioni in DAD organizzate di volta in volta. Sulla base di indicazioni provenienti

anche in questo caso dal Ministero, l'Università di Foggia ha progettato un servizio che, pur non obbligatorio e senza alcuna pretesa di sostituzione del tirocinio tradizionale, ha previsto l'integrazione delle 150 ore da svolgere presso la scuola con un certo numero di attività da svolgere con la guida di un Tutor Senior. Tale servizio, denominato Tirocinio Didattico Integrato, si è svolto prevedendo, tra l'altro, l'elaborazione, da parte del corsista, di un *project work* a partire dal riconoscimento di un bisogno rilevato nell'ambito del contesto educativo e dalla stesura organizzata dell'intervento (fasi e attività, spazi e tempi, mezzi, materiali e strumenti).

### *5. Dopo la DaD*

Nonostante la proliferazione di ricerche che, da vari punti di vista, si sono concentrate negli ultimi mesi, su una serie di riflessioni riguardanti i processi di insegnamento/apprendimento durante l'emergenza sanitaria, gli esiti di questa «pedagogia pandemica» (Williamson, Eynon & Potter, 2020, p. 35) non sono, naturalmente, ancora noti. La consapevolezza, d'altra parte, che anche nei contesti scolastici sarà impossibile tornare indietro rispetto alla rivoluzione del 2020, rende particolarmente attuale l'emergenza di ripensare l'apprendimento, soprattutto quello «tecnologicamente mediato», riposizionandolo non soltanto nel contesto, ma anche nelle situazioni relazionali (Paparella, 2021, p. 11).

L'evidenza con la quale una serie di problematiche nuove sono letteralmente esplose durante lo svolgimento della didattica online, è sotto gli occhi di tutti: non si tratta soltanto di aspetti legati ai ben noti temi delle condizioni economiche delle famiglie, alla loro numerosità e possibilità di gestire strumenti e spazi in modo alternativo. Il nodo tematico principale, emerso in Italia sin dalla Nota MIUR 388 del 17 marzo 2020, riguarda l'impegno al quale i docenti sono chiamati e che verte, ad esempio, sulla capacità di restituire agli alunni il senso delle attività svolte autonomamente e sulle competenze riguardanti la riprogettazione delle attività didattiche a di-

stanza. Ancora, prosegue la stessa Nota, agli insegnanti viene chiesto di mantenere l'interazione (a distanza) con gli alunni con disabilità e di riadattare gli strumenti compensativi e dispensativi con gli alunni con DSA. Tutto questo, ovviamente, non solo continuando a garantire l'acquisizione di quel minimo di norme civili e abiti morali che costituiscono il fondamento di una scuola democratica (D'Alonzo, 2017), ma anche sforzandosi di non far aumentare il divario già esistente con gli altri compagni di scuola (Ianes & Venturoso, 2021).

La centralità delle tecnologie nel far fronte all'emergenza è fuori discussione, ma coglie impreparati gran parte degli attori coinvolti nel processo: rovesciando quasi il carattere dell'apprendimento ubiquo, basato sui poli del «mondo-classe» e della «classe nel mondo» (Limone, 2021, p. 63), l'emergenza sanitaria da un lato rinchioda, fisicamente, il mondo nelle case e dall'altro impone un'esigenza di riprogettazione educativa – ma anche esistenziale – che poco ha a che fare con una concezione più tradizionale di tecnologie informatiche. Superando, infatti, persino la prospettiva «psico-semiotica» (Turkle, 1995; Mininni, 2002, p. 65) che intravedeva nel computer uno strumento capace di fare qualcosa non *per* il soggetto, bensì *al* soggetto, le tecnologie informatiche hanno rappresentato l'unica possibilità, per tutte le donne e gli uomini, di mantenere lo status quo (ante) in ogni attività (Vargo, Zhu, Benwell & Yan, 2020), dal lavoro, al tempo libero, dallo shopping alla didattica.

La rapida virtualizzazione della vita si è manifestata con forza anche nei contesti educativi e formativi e ha visto schierati in prima linea proprio gli insegnanti che, per quanto più a meno abituati all'uso di piattaforme, mail e smartphone nella didattica, non erano affatto preparati a «dipendere completamente da loro» (la Velle, Newman, Montgomery & Hyatt, 2020, p. 4). Di qui, la richiesta di formazione da parte dei docenti, richiesta che diviene, in breve tempo, una vera e propria emergenza (Howard, 2021).

In questo senso diventa essenziale familiarizzare, “sporcarsi” le mani in prima persona, con le metodologie didattiche innovative e con l'evoluzione digitale, sia per i docenti durante la formazione iniziale dei docenti, sia per i docenti in servizio.

## 6. Conclusioni

Dall'esperienza maturata negli ultimi due cicli del Corso TFA sostegno dell'Università di Foggia emergono, quindi, un insieme di indicazioni utili, anche per l'organizzazione futura dei corsi di formazione per i docenti. L'utilizzo della piattaforma, fatta salva una certa resistenza residuale all'uso delle tecnologie, si è rivelata in gran parte positiva, al punto da spingere più della metà dei corsisti a dichiarare di preferirla rispetto alla didattica in presenza. Questo dato dovrebbe far riflettere sulla totale preclusione che i Decreti Ministeriali istitutivi dei Corsi TFA manifestano nei confronti di qualunque forma di attività a distanza, seppure in percentuali minime.

L'emergenza didattica causata dalla pandemia dovrebbe, invece, divenire un esempio di sperimentazione positiva da riproporre in contesti di "normalità". Restano certamente alcuni limiti legati, ad esempio, al livello motivazione dei corsisti, non particolarmente elevato nei contesti on line: ma questa dovrebbe diventare una sfida anziché un limite. Se, in generale, quando si prende in considerazione il rapporto tra tecnologia e didattica, l'interazione «è l'aspetto più proficuo» (Toto, 2021, p. 37) di tale relazione, quando si sposta l'attenzione sulla realtà specifica della formazione dei docenti, l'interazione diviene una categoria così centrale da poter rappresentare il primo passo verso la conquista di una rinnovata fiducia nei confronti delle tecnologie (Bohndick, Ehrhardt-Madapathi, Weis, Lischetzke & Schmitt, 2020).

## Bibliografia

- Ardizzone P., & Rivoltella P.C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bohndick C., Ehrhardt-Madapathi N., Weis S., Lischetzke T., & Schmitt M. (2020). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion and their relationships to personality traits and learning opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 1-10.
- D'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

- De Beni R., Meneghetti C., & Pezzullo L. (2010). Approccio metacognitivo e corsi universitari a distanza. *Tecnologie didattiche*, 49, 21-28.
- De Angelis M. (2021). Valutare le competenze del docente inclusivo: revisione sistematica nei corsi di specializzazione sul sostegno in Italia. *Form@re*, 21(1), 253-269.
- Fernandes P.R.D.S., Jardim J., & Lopes M.C.D.S. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature. *Education Sciences*, 11(3).
- Ghigi R., & Piras M. (2021). Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo. *Il Mulino - Rivisteweb*, 1, 78-87.
- Howard C. (2021). Mentoring teacher trainees in times of COVID-19: reflection on practice. *PRACTICE*: 1-7.
- Ianes D., & Venturoso L. (2021). Learn by distance: advice for choosing an effective and inclusive e-Learning platform. *IUL Research*, 2(3), 172-184.
- La Velle L., Newman S., Montgomery C., & Hyatt D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608.
- Limone P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Limone P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*. Roma: Carocci.
- Loiodice I. (2007) (a cura di). *Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*. Bari: Progedit.
- Mahmood S. (2021). Instructional strategies for online teaching in COVID-19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 199-203.
- Mininni G. (2002). Metafore di Internet: menti e media, discorsi e interazioni, sé e altro. In G. Mininni (a cura di),  *Virtuale.con. La parola spiazzata* (pp. 27-50). Napoli: Idelson-Gnocchi.
- OCSE (2018). [https://www.oecd.org/education/talis/TA-LIS2018\\_CN\\_ITA.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TA-LIS2018_CN_ITA.pdf) [23/09/2021].
- Paparella N. (2021), Contesti di apprendimento e prospettive di integrazione. In P. Limone, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica* (pp. 9-21). Roma: Carocci.
- Peltier T.K., Washburn E.K., Pulos J.M., & Peltier C. (2020). Measuring Special Education Preservice Teachers' Knowledge, Reflective Ability, and Tutored Student Outcomes on Foundational Literacy Skills. *Insights into Learning Disabilities*, 17(1), 1-33.

- Perla L., Felisatti E., Grion V., Agrati L.S., Gallelli R., Vinci V., Amati I., & Bonelli R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 5(2), 18-37.
- Radovan M., & Kristl N. (2017). Acceptance of technology and its impact on teacher's activities in virtual classroom: Integrating UTAUT and CoI into a combined model. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(3),11-23.
- Rapanta C., Botturi L., & Goodyear P. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Science and Education*, 2, 923-945.
- Toto G.A. (2018). Effects and consequences of media technology on learning and innovative educational strategies. *Online journal of communication and media technologies*, 9(1), 1-11.
- Toto G.A. (2021). *Percezioni di efficacia e sviluppo professionale dei docenti*. Bari: Progedit.
- Turkle S. (1995). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Vargo D., Zhu L., Benwell B., & Yan Z. (2020). Digital technology use during COVID-19 pandemic: A rapid review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 13-24.
- Williamson B., Eynon R., & Potter J. (2020), Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.