



La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani

Scelte metodologiche e primi risultati nazionali



Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

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

Vitaly Valdimirovic Rubtzov (*City University of Moscow*)

Maria Jose Martinez Segura (*University of Murcia*)

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

Luciano Galliani (*Università degli Studi di Padova*)

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

Ettore Felisatti (*Università degli Studi di Padova*)

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

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

Roberto Trinchero (*Università degli Studi di Torino*)

Loretta Fabbri (*Università degli Studi di Siena*)

Ira Vannini (*Università degli Studi di Bologna*)

Antonio Marzano (*Università degli Studi di Salerno*)

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

Giovanni Bonaiuti (*Università degli Studi di Cagliari*)

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

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

Patrizia Magnoler (*Università degli Studi di Macerata*)

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante (*Università degli Studi di Salerno*)

Cristiana De Santis (*Sapienza Università di Roma*)

Dania Malerba (*Sapienza Università di Roma*)

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

Collana soggetta a peer review

La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani

Scelte metodologiche e primi risultati nazionali



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



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

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

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

157 **Bibliografia**

III.

La Didattica a Distanza e la scuola che non lascia indietro nessuno.

Prime analisi di regressione

Distance learning and the school that leaves no one behind.

First regression analyses

Andrea Ciani, Aurora Ricci

1. Il quadro metodologico

Il presente contributo contiene alcune prime analisi di secondo livello condotte all'interno dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", i cui primi risultati descrittivi sono stati recentemente pubblicati (Lucisano, 2020) e illustrati anche in questo volume.

La ricerca, occorre ribadirlo, ha coinvolto un target di più di 16.000 insegnanti della scuola nel territorio nazionale e ha visto la sua raccolta dati svilupparsi tra l'aprile e il giugno 2020 mediante un questionario online. La finalità di questo studio eseguito sui risultati dell'Indagine nazionale SIRD è quella di approfondire/identificare le variabili didattiche, organizzative e relazionali (variabili indipendenti) che, durante il periodo di prima emergenza sanitaria nazionale (marzo-giugno 2020), hanno avuto un'influenza sulla percezione dei docenti (variabile dipendente) di ogni grado scolastico. In particolare tra queste ultime sono state misurate:

- la percentuale degli studenti non raggiunti dal dispositivo di emergenza della DAD, ovvero la percezione che hanno avuto

i docenti circa gli studenti che il sistema scolastico ha perso totalmente di vista;

- la percentuale degli studenti “dispersi”, ossia la percezione che hanno avuto i docenti circa il numero degli studenti che il sistema scolastico ha saputo coinvolgere/intercettare in modo discontinuo, intermittente o comunque non sufficiente per includerli efficacemente nel processo didattico. Si intende quindi utilizzare in questa sede il termine “*dispersi*” in modo esemplificativo, allo scopo di indicare con esso la percentuale complessiva dei non completamente raggiunti, ovvero la somma della percentuale dei non raggiunti con quella dei parzialmente raggiunti. L'intenzione che ha guidato tale scelta è stata quella di gettare una luce su un target studentesco che è fortemente a rischio di dispersione scolastica nei prossimi anni.

In sintesi, per quanto riguarda la variabile dipendente oggetto d'indagine, ci si è focalizzati sulla percentuale di studenti/esse che non vengono percepiti dai docenti come pienamente raggiunti dalla DAD e, a tal proposito, sono stati identificati due “insiemi” riconducibili alla variabile dipendente su cui testare l'effetto delle variabili indipendenti: 1) la percentuale percepita di *non raggiunti* e 2) la percentuale percepita di “*dispersi*”.

All'interno del presente contributo si è proceduto scegliendo solo alcune variabili indipendenti tra quelle indagate dal questionario, al fine di individuare i più rilevanti fattori di protezione e di rischio percepiti legati alla DAD, tra quelli presi in esame. Più precisamente sono state esplorate relazioni causali tra studenti non raggiunti e “*dispersi*” e:

- fattori di *criticità percepita* (relative alla didattica a distanza, al rapporto con i colleghi e il dirigente);
- fattori di *collaborazione*;
- fattori relativi alle *strategie didattiche*.

Da un punto di vista delle analisi dei dati, si è proceduto con l'analisi della regressione, tecnica statistica utile a esplorare la relazione lineare tra la variabile dipendente (o criterio) e le variabili indipendenti (o predittori) (Barbaranelli, 2006); in particolare, sono prima proposti gli esiti delle analisi della regressione lineare semplice, in cui l'effetto sulla variabile dipendente viene testato inserendo una variabile indipendente per volta. In secondo luogo, vengono proposti gli esiti delle analisi della regressione lineare multipla, in cui l'effetto sulla variabile dipendente viene testato inserendo le variabili indipendenti in blocco. Inoltre, sono presentati i risultati dell'analisi della regressione lineare multipla per ciascun ordine di scuola. Per le analisi della regressione, le variabili indipendenti sono state inserite con metodo *Enter*, sia per la regressione lineare che per la regressione multipla. Infine, le analisi dei dati sono state svolte mediante software SPSS v.21.

2. L'influenza dei fattori di criticità

La prima variabile oggetto di approfondimento per poter esplorare il grado di influenza sulla percezione degli studenti non raggiunti è quella delle criticità percepite. Le criticità rappresentano le difficoltà e le problematiche avvertite dai docenti, che sono state ipoteticamente ostative al sereno ed efficace svolgimento della DAD. A tal proposito, i tre fattori di criticità risultanti dall'analisi fattoriale rappresentano i nodi problematici riscontrati dai docenti:

- nella gestione della DAD come ambiente di apprendimento, sia dal punto di vista tecnico che dal punto di vista didattico (*criticità DAD*);
- nel rapporto con colleghi e dirigenza (*criticità colleghi/dirigenti*);
- nella relazione con i genitori (*criticità genitori*).

Le tre diverse criticità emerse propongono tre aree strettamente collegate tra loro, seppur differenti; in altre parole, le difficoltà degli insegnanti di creare un *setting* didattico nuovo hanno verosimilmente incrociato lentezze, resistenze o forti perplessità di colleghi e genitori.

2.1 L'influenza dei fattori di criticità sulla percezione degli studenti non raggiunti

Dai risultati delle analisi delle regressioni semplici (Figura1) si registra sia sull'intero target nazionale che in tutti i gradi scolastici un'influenza significativa delle tre criticità (*DAD*, *colleghi/dirigente*, *genitori*) sulla percentuale percepita di studenti *non raggiunti*; in particolar modo, nella scuola secondaria di secondo grado si apprezza un effetto complessivamente più intenso riferito alle criticità della DAD ($\beta=,19$; $p<,001$), alle criticità con colleghi/dirigente ($\beta=,16$; $p<,001$) e con i genitori ($\beta=,16$; $p<,001$). Osservando quindi gli esiti dell'analisi della regressione possiamo dire che le criticità percepite appaiano "rinforzare" la percezione di studenti non raggiunti da parte degli insegnanti.

Gli esiti dell'analisi di regressione multipla (Figura 2), che hanno interessato la percentuale percepita dei non raggiunti regredita sulle tre criticità inserite in blocco ed effettuata sul target non suddiviso in gradi scolastici, restituiscono un'influenza più intensa relativa alle peculiarità della DAD ($\beta=,12$; $p<,001$) e, in misura minore, del lavoro comune con colleghi e dirigente scolastico ($\beta=,05$; $p<,001$). L'effetto della criticità riferita ai genitori perde invece totalmente di significatività.

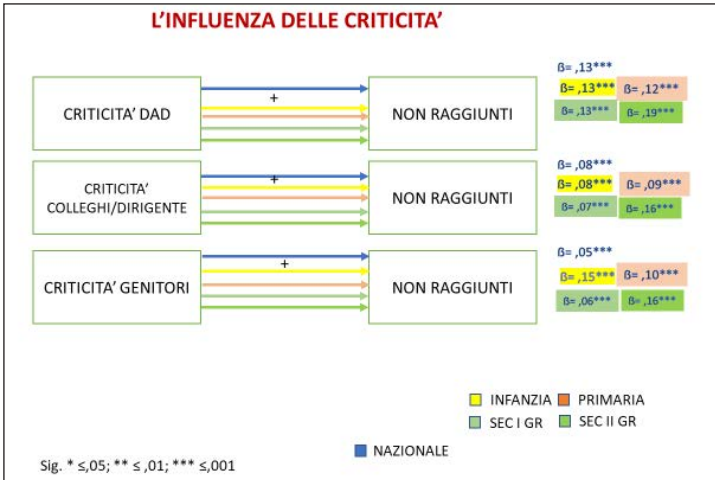


Figura 1: Analisi di regressione semplice dei fattori di criticità sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti non raggiunti

In generale appare evidente che, senza entrare in riflessioni specifiche per ogni grado scolastico, la criticità didattica di allestire un solido ed efficace ambiente di apprendimento riveste un ruolo centrale per i docenti rispetto a dinamiche relazionali e organizzative. Probabilmente, l'impreparazione ad attuare immediatamente questo nuovo formato didattico ha fatto riscontrare forti problematiche da parte degli insegnanti. L'avvio tecnico della DAD, l'utilizzo di strategie didattiche mirate, le modalità di partecipazione e di contatto da parte degli studenti sono emerse come criticità che si sono ripercosse, con probabilità, nella difficoltà di "tenere agganciati" gli studenti. È ipotizzabile che tale criticità si sia innestata nei periodi di latenza iniziali che hanno caratterizzato l'avvio della DAD. A tal proposito, molti studenti sprovvisti dei dispositivi e con probabile svantaggio socio-culturale e, forse, con scarsa motivazione scolastica, non sono stati intercettati tempestivamente. In questo senso, il complessivo avvio della DAD potrebbe aver rappresentato un ostacolo

non di poco conto per le situazioni di alunni con fragilità sociale e gli insegnanti l'hanno avvertito fortemente. In sintesi, le difficoltà tecniche di avvio e il comprensibile disorientamento iniziale da parte delle scuole, in termini tecnici e organizzativi, potrebbero aver rinforzato nei docenti una sensazione di “allentamento” dell'attenzione verso la frequenza scolastica proprio in quelle situazioni di già scarsa e labile motivazione.

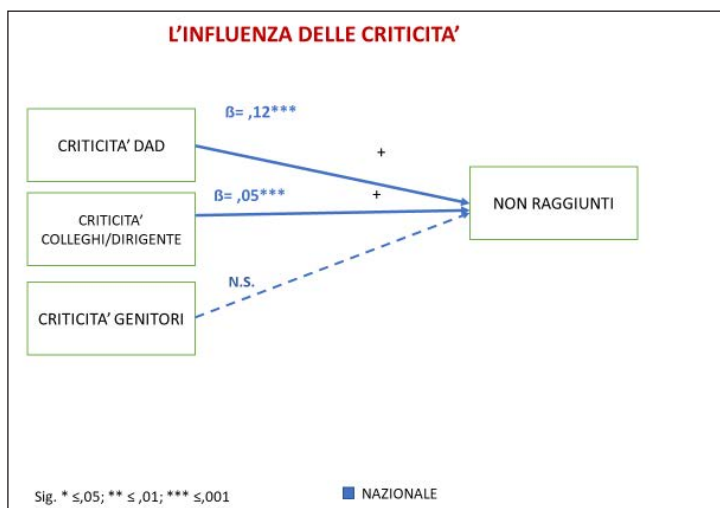


Figura 2: Analisi di regressione multipla dei fattori di criticità sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti non raggiunti

Gli esiti dell'analisi di regressione multipla che hanno interessato la percentuale percepita dei *non raggiunti* regredita sulle tre criticità inserite in blocco ed effettuata sul target suddiviso in gradi scolastici (Figura 3), fanno emergere un quadro composto dove la *criticità connessa a colleghi e dirigente* non è significativa nella scuola dell'infanzia, così come nella scuola secondaria di secondo grado. Infine, la *criticità riferita ai genitori* perde significatività nella scuola secondaria di primo grado. Si conferma ed emerge con chiarezza il ruolo delle *criticità della DAD*

che aumenta la sua significatività in ogni grado scolastico, probabilmente all'aumento di una concezione didattica più tradizionale, dove ci si attende che lo studente sia particolarmente presente e ricettivo durante la trasmissione intenzionale di conoscenze da parte del docente. In questo senso, potrebbe essere che il docente dei gradi scolastici più alti abbia avvertito maggiormente le difficoltà nel riproporre la propria didattica, perché limitato anche dalla mancanza di padronanza verso un setting didattico non tradizionale. L'intermittenza di significatività della variabile *criticità colleghi e dirigenti* nei diversi gradi scolastici potrebbe riguardare maggiormente i gradi scolastici più abituati a progettazioni didattiche interdisciplinari o laddove la necessità di "controllo" sulla frequenza scolastica si fa più marcata, a differenza invece della scuola dell'infanzia e della scuola secondaria di secondo grado.

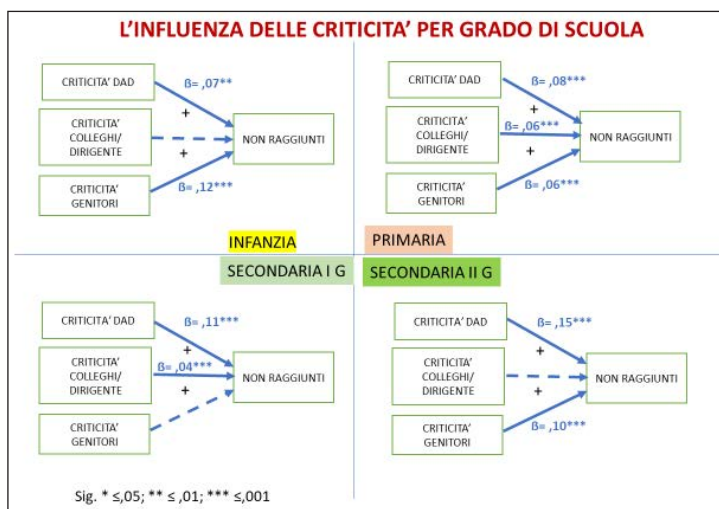


Figura 3: Analisi di regressione multipla dei fattori di criticità sulla percezione dei docenti degli studenti non raggiunti suddivise per grado scolastico

2.2 L'influenza dei fattori di criticità sulla percezione degli studenti “*dispersi*”

In questa fase si procede alle medesime analisi, prendendo però in considerazione come variabile dipendente la percezione degli studenti “*dispersi*” (parzialmente raggiunti e non raggiunti). Dai risultati delle analisi delle regressioni semplici (Figura 4) si registra sia sull'intero target nazionale, che in tutti gli ordini scolastici, un'influenza significativa delle tre criticità – *DAD* ($\beta=,15$; $p< ,001$), *colleghi/dirigente* ($\beta=,11$; $p< ,001$), *genitori* ($\beta=,07$; $p< ,001$) – sulla percentuale percepita di studenti “*dispersi*”; ciò è apprezzabile con maggior intensità nella scuola secondaria di secondo grado (*DAD*: $\beta=,20$; $p< ,001$; *colleghi/dirigente*: $\beta=,13$; $p< ,001$; *genitori*: $\beta=,16$; $p< ,001$).

Le criticità pare influenzino – esacerbandola – la percentuale percepita dei “*dispersi*”, in misura anche maggiore rispetto all'influenza esercitata sulla percentuale percepita dei *non raggiunti*. Questo dato non stupisce. A tal proposito, la percezione degli studenti “*dispersi*” definisce un fenomeno più ampio, che interpella maggiormente l'attivazione dei docenti e del sistema-scuola; infatti, l'aggiunta degli studenti parzialmente-raggiunti al contingente degli studenti non raggiunti, pone ancora di più in evidenza il tema dell'efficacia e della qualità della DAD come setting didattico educativo sostenibile e autorevole. Infine, la percezione di una presenza non costante di alcuni studenti pone tematiche non solo collegate al funzionamento tecnico o alla dotazione tecnologica, ma anche quelle relative alla capacità del docente di costruire un nuovo patto di collaborazione e lavoro con gli studenti.

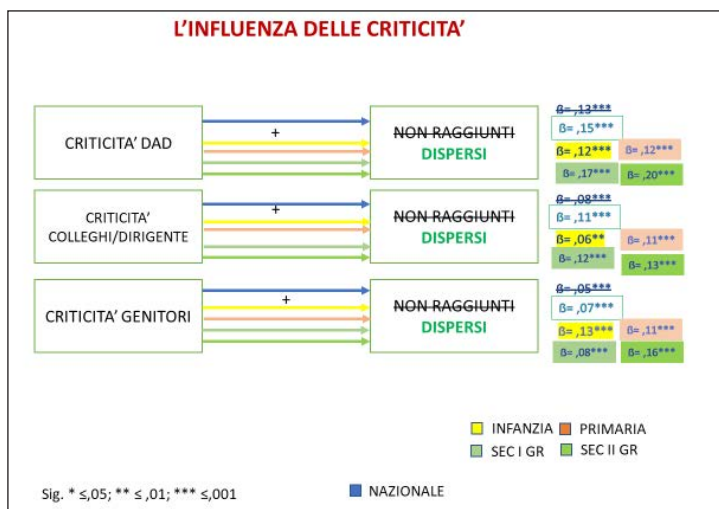


Figura 4: Analisi di regressione semplice dei fattori di criticità sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti dispersi

Gli esiti dell'analisi di regressione multipla (Figura 5), che hanno interessato la percentuale percepita dei "dispersi" regredita sulle tre criticità inserite in blocco ed effettuata sul target non suddiviso in ordini scolastici, restituiscono un'influenza significativa riferibile alle peculiarità della *DAD* ($\beta = ,13$; $p < ,001$) e, in misura minore, del lavoro comune con *colleghi e dirigente* ($\beta = ,07$; $p < ,001$). L'effetto della criticità riferita ai *genitori* perde totalmente di significatività. In questo senso, l'analisi conferma i risultati di quella effettuata solo sulla percentuale percepita dei *non raggiunti*. Gli esiti dell'analisi della percentuale percepita dei "dispersi" regredita sulle tre criticità inserite in blocco ed effettuata sul target suddiviso in gradi scolastici (Figura 6), fanno emergere una certa eterogeneità; infatti, la criticità riferita a *colleghi e dirigente* non è significativa nella scuola dell'infanzia mentre, dall'altro, la criticità *genitori* perde significatività nella scuola secondaria di primo grado. Si sottolinea inoltre come emerga particolarmente l'influenza della criticità *genitori* nella scuola del-

l'infanzia ($\beta=,10$; $p< ,001$). Infine, rispetto all'influenza sulla percentuale percepita dei soli non raggiunti, nel caso dei "*dispersi*" si osserva come l'influenza della criticità *colleghi/docente* alla scuola secondaria di secondo grado ricompaia come significativa ($\beta=,06$; $p< ,01$), così come la significatività criticità relativa alla *DAD* aumentano maggiormente nella scuola secondaria di primo grado ($\beta=,15$; $p< ,001$), mentre si mantengono pressoché simili negli altri gradi scolastici.

Ciò che si evince nei mutamenti non certamente eclatanti, ma comunque interessanti, relativi agli esiti delle analisi di regressione con le due variabili dipendenti relative alla percezione degli studenti *non raggiunti* e quelli "*dispersi*", è infine che le criticità relative alla *DAD* (leggermente più esasperate rispetto gli altri fattori componenti la variabile) si accompagnano con criticità di raccordo e di lavoro congiunto con *colleghi e dirigente*. Questo risultato ci lascia ipotizzare come la percezione di una presenza non costante e precaria di alcuni studenti abbia posto una maggior necessità di confronto collegiale, forse difficilmente realizzabile nella quotidianità e meno spontaneo.

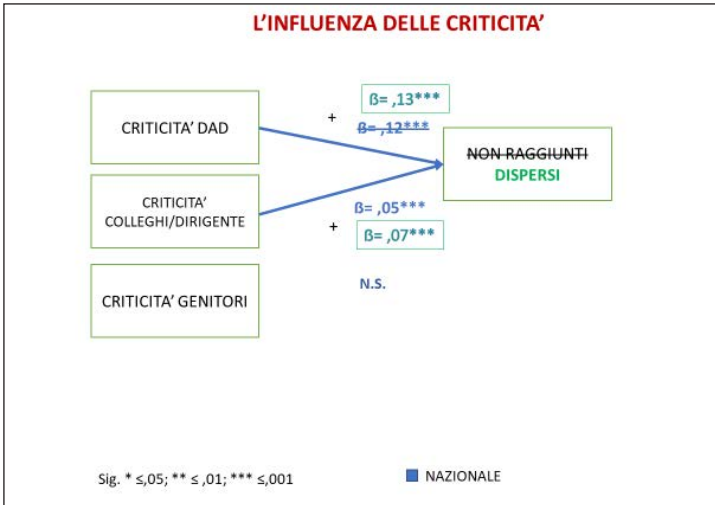


Figura 5: Analisi di regressione multipla dei fattori di criticità sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti dispersi

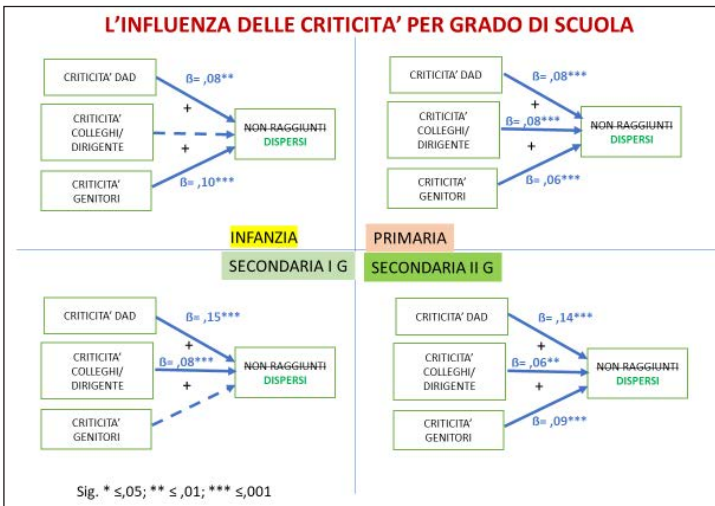


Figura 6: Analisi di regressione multipla dei fattori di criticità sulla percezione dei docenti degli studenti dispersi suddivise per grado scolastico.

3. L'influenza dei fattori di collaborazione

Le analisi proseguono con un affondo sul ruolo rivestito dai fattori relativi alla collaborazione sulla percezione degli studenti *non raggiunti* e “*dispersi*”. A tal proposito, la collaborazione non è affatto un fattore marginale; infatti, la necessità di confrontarsi, avere un supporto tecnico e didattico dai colleghi per lavorare a distanza, dare *feedback* e riscontri ai genitori, condividere scelte educative, progettuali e valutative, espletare operativamente le scelte strategiche adottate in modo collegiale all'interno del setting dell'insegnamento a distanza, sono pratiche fondamentali.

I tre fattori di collaborazione rappresentano così tre ambiti riscontrati dai docenti:

- collaborazione all'interno del sistema scuola, ovvero con le figure o gli organi che hanno un ruolo decisionale che ricade sull'intero funzionamento della scuola come il Dirigente, lo staff, il collegio docenti e l'animatore digitale, figura indispensabile in questo periodo (*collaborazione sistema scuola*);
- collaborazione con i genitori (*collaborazione con genitori*);
- collaborazione con il team, con i consigli di classe, con i colleghi delle medesime discipline (*collaborazione team/consiglio classe*).

3.1 L'influenza dei fattori di collaborazione sulla percezione degli studenti non raggiunti

L'analisi di regressione lineare semplice (Figura 7) registra un'influenza significativa dei tre ambiti di *collaborazione* (*sistema scuola*: $\beta = -,06$; $p < ,001$; *collaborazione con genitori*: $\beta = -,09$; $p < ,001$; *collaborazione team/consiglio classe*: $\beta = -,04$; $p < ,001$) sulla percentuale dei *non raggiunti* sia in tutto il target nazionale che in tutti i gradi scolastici, anche se in modo minore alla scuola dell'infanzia (dove svanisce la significatività nella collaborazione

all'interno della scuola e quella con il team docente) e quella della scuola secondaria di secondo grado (decade la significatività nella collaborazione interna al team docente). Poiché la relazione tra variabili indipendenti e dipendente è di segno negativo, possiamo affermare che negli insegnanti la collaborazione percepita pare quindi svolgere un ruolo di “contrasto” alla percezione dei *non raggiunti*.

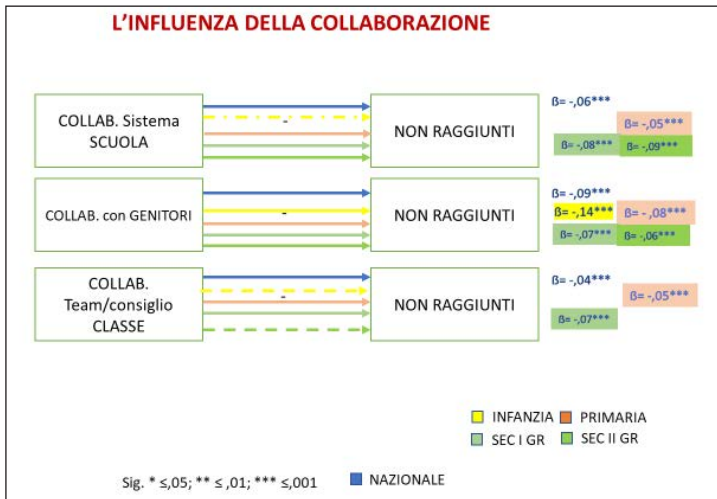


Figura 7: Analisi di regressione semplice dei fattori di collaborazione sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti non raggiunti

L'analisi di regressione multipla effettuata (Figura 8) per testare l'influenza dei tre fattori di collaborazione (inseriti in blocco) sulla percentuale percepita di studenti *non raggiunti*, effettuata su tutto il target senza suddivisione in gradi scolastici, evidenzia un'influenza significativa solo per quanto concerne la collaborazione all'interno del *sistema scuola* ($\beta = -0,04$; $p < ,001$) e quella *con i genitori* ($\beta = -0,08$; $p < ,001$). L'influenza della collaborazione interna al *team docente* perde totalmente di significatività. Ciò che sembra emergere è infatti un ruolo di contrasto alla

percezione di “non raggiungimento” degli studenti attraverso una possibile combinazione tra una collaborazione tra figure e organi di sistema (*sistema scuola*) e con i *genitori*: da un lato quindi osserviamo la dimensione scolastica a livello “macro” che progetta e definisce le linee d’intervento didattico generale nella fase d’emergenza e, dall’altro, il supporto e la disponibilità delle famiglie. L’assenza di significatività della collaborazione con il team, con i consigli di classe, con i colleghi delle medesime discipline, sembra evidenziare un ruolo minoritario di questo ambito che probabilmente, nella fase di emergenza, ha forse atteso e applicato quanto deciso a livello “macro” dalle figure apicali e dagli organi collegiali.

L’analisi di regressione multipla attuata (Figura 9) per testare invece l’influenza dei tre fattori di collaborazione sulla percentuale percepita di studenti *non raggiunti* ed effettuata sul target suddiviso per gradi scolastici, evidenzia una sostanziale perdita di significatività dell’influenza di due ambiti della collaborazione (scuola e team docente perdono di significatività) nella scuola dell’infanzia e primaria. In questi due gradi scolastici risulta infatti essere più potente l’effetto della collaborazione dei genitori quale “contrasto” alla percezione di *non raggiunti*. In parallelo, alla secondaria di primo grado è la collaborazione con il team docente a perdere significatività, mentre alla secondaria di secondo grado è la collaborazione con i genitori.



Figura 8: Analisi di regressione multipla dei fattori di collaborazione sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti non raggiunti

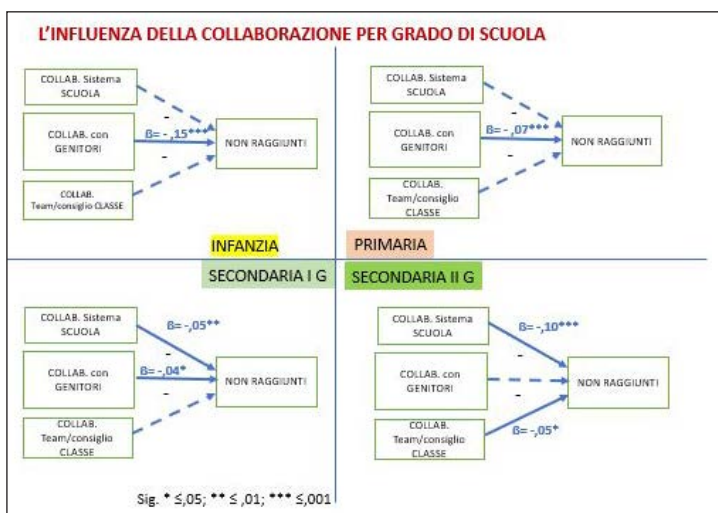


Figura 9: Analisi di regressione multipla dei fattori di collaborazione sulla percezione dei docenti degli studenti non raggiunti suddivise per grado scolastico

Nel quadro appena delineato pare risaltare nella scuola dell'infanzia ($\beta = -,15$; $p < ,001$) e primaria ($\beta = -,07$; $p < ,001$) la collaborazione dei *genitori*, probabilmente necessaria e preponderante sulle altre per assicurare attenzione, risposta e attivazione dei loro figli, ancora piccoli, verso la DAD. Oltre a ciò, nella scuola secondaria di primo ($\beta = -,05$; $p < ,01$) e secondo grado ($\beta = -,10$; $p < ,001$) subentra un ruolo di “contrasto” sempre più incisivo della collaborazione del *sistema scuola*, mentre si osserva la scomparsa dell'influenza della collaborazione con i *genitori*. Effettivamente, con l'avvicinamento alla maggiore età, potrebbe diventare più importante la collaborazione al livello “micro” tra docenti rispetto alla collaborazione con i genitori. A tal proposito, le questioni che si pongono non sono più di confronto e scambio educativo frequente con le famiglie di riferimento, quanto piuttosto relative a quali strategie intendono adottare gli insegnanti per comunicare direttamente con gli allievi.

3.2 L'influenza dei fattori di collaborazione sulla percezione degli studenti “*dispersi*”

Si ripropongono, anche per i fattori della collaborazione, le stesse analisi di regressione, ma sulla percezione degli studenti “*dispersi*”. In particolare, attuando l'analisi di regressione lineare semplice (Figura 10) si osserva un'influenza significativa dei tre fattori di *collaborazione* sulla percentuale dei “*dispersi*”, sia in tutto il *target* nazionale (*sistema scuola*: $\beta = -,06$; $p < ,001$; *collaborazione con genitori*: $\beta = -,06$; $p < ,001$; *collaborazione team/consiglio classe*: $\beta = -,03$; $p < ,05$) che in tutti i gradi scolastici, anche se in misura minore nella scuola secondaria di secondo grado. Poiché anche in questo caso la relazione tra variabili indipendenti e dipendente è di segno negativo, possiamo affermare che negli insegnanti la collaborazione percepita pare quindi svolgere un ruolo di “contrasto” alla percezione dei “*dispersi*”. Rispetto alla percezione di non raggiunti, l'effetto appare minore per quanto concerne la

collaborazione con il *team/consiglio di classe*. A tal proposito, il dato potrebbe segnalare che i docenti del team o del consiglio si siano attivati quando emergeva una conclamata assenza prolungata dello studente e in modo minore nel caso di assenza intermittente o ricorrente.

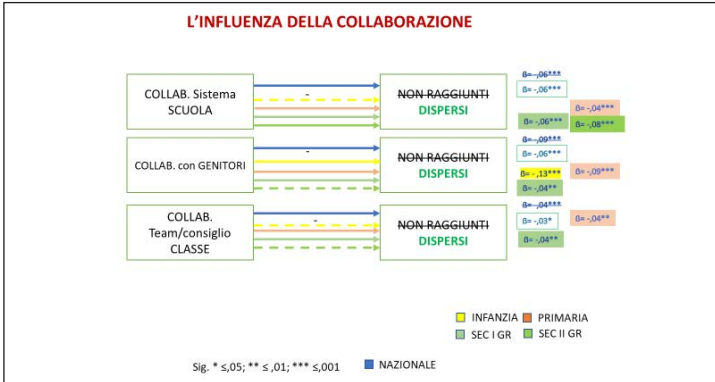


Figura 10: Analisi di regressione semplice dei fattori di collaborazione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti dispersi

In parallelo, per quanto attiene l'analisi di regressione multipla (Figura 11) effettuata per testare l'influenza dei tre fattori di *collaborazione* (inseriti in blocco) sulla percentuale percepita di studenti "dispersi" ed effettuata su tutto il *target* senza suddivisione per gradi scolastici, si osserva un'influenza significativa riferibile al *sistema scuola* ($\beta = -.05$; $p < .001$) e alla collaborazione *con i genitori* ($\beta = -.05$; $p < .001$). L'influenza della *collaborazione interna al team docente/consiglio di classe* perde totalmente di significatività. In tal senso, l'analisi conferma i risultati emersi in relazione della percezione dei soli *non raggiunti*, anche se si registra un leggero aumento della potenza dell'effetto della collaborazione con il *sistema scuola* e un leggero decremento della potenza dell'effetto della collaborazione *con i genitori*. Questa potrebbe essere dovuta a una mobilitazione maggiore delle figure istituzio-

nali di riferimento per monitorare la discontinuità della presenza *on line* degli alunni e prendere provvedimenti (anche fornendo strumentazione tecnologica, come in molti casi è successo).

L'analisi di regressione multipla eseguita per testare l'influenza dei tre ambiti di collaborazione sulla percentuale percepita di studenti "*dispersi*" (Figura 12) ed effettuata sul target suddiviso per gradi scolastici, evidenzia un quadro interessante rispetto a quanto emergeva nella condizione di regressione semplice; in particolare, osserviamo da un lato la permanenza invariata del solo effetto di "contrasto" da parte della collaborazione con i *genitori* nella scuola dell'infanzia ($\beta = -,13$; $p < ,001$) e dall'altro lato l'effetto di tale fattore è anche l'unico a rimanere significativo nella scuola primaria ($\beta = -,09$; $p < ,001$) a fronte della perdita di significatività degli altri due fattori di collaborazione; in parallelo a quest'ultima, la scuola secondaria di primo grado mostra l'effetto della collaborazione percepita con il *sistema scuola* ($\beta = -,05$; $p < ,01$) come l'unico a mantenersi significativo in presenza degli altri due ambiti di collaborazione. L'effetto più interessante è però osservabile negli esiti della regressione multipla effettuata sulla secondaria di secondo grado; infatti, a fronte della sola significatività dell'effetto della collaborazione percepita con il *sistema scuola* nell'analisi di regressione lineare, andando ad inserire in blocco i tre fattori della collaborazione si osserva un effetto significativo anche da parte della collaborazione percepita con il *team/consiglio di classe* ($\beta = -,04$; $p < ,001$), oltre che da parte della collaborazione con il *sistema scuola* ($\beta = -,11$; $p < ,001$).

In sintesi, questo può farci ipotizzare come, nella secondaria di secondo grado, la collaborazione con il *team/consiglio di classe* da sola non sia percepita come necessaria, ma in presenza della percezione di poter godere della collaborazione del *sistema scuola*, anche la collaborazione con il *team/consiglio di classe* riesce a svolgere una funzione di "contrasto" alla percezione di studenti "*dispersi*". Probabilmente, l'uso funzionale di informazioni e dati forniti dai docenti hanno permesso alle figure istituzionali di riferimento della scuola di poter agire efficacemente.

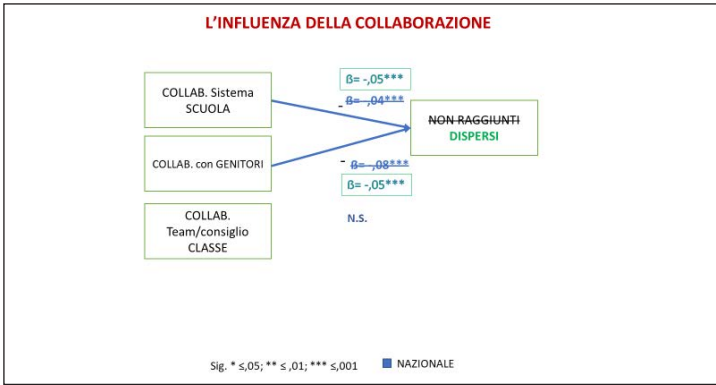


Figura 11: Analisi di regressione multipla dei fattori di collaborazione sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti non raggiunti

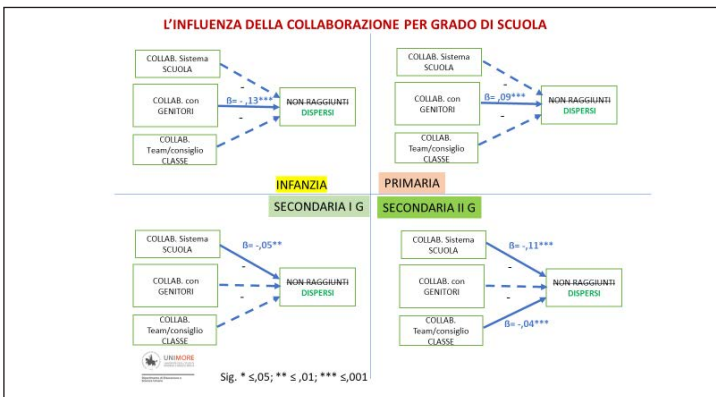


Figura 12: Analisi di regressione multipla dei fattori di collaborazione sulla percezione dei docenti degli studenti dispersi suddivise per grado scolastico

4. L'influenza dei fattori relativi alle strategie didattiche

Si continua la riflessione sull'influenza di specifiche variabili con un affondo sull'utilizzo di precise strategie didattiche sulla percezione degli studenti *non raggiunti* e "*dispersi*". Le strategie didattiche, intese come una serie intenzionale di azioni concrete e coordinate volte a raggiungere l'obiettivo educativo, rivestono un ruolo importante poiché riguardano strettamente l'insegnamento. In particolare, tali strategie si diversificano in base a come il docente intende veicolare i contenuti, in base al tipo di apprendimento che si vuole sollecitare, e al tipo e al grado di attivazione si prevede per lo studente. Pertanto, i fattori relativi alle strategie didattiche corrispondono a due tipologie distinte e contrapposte:

- *strategie trasmissive*, caratterizzate da modalità d'insegnamento cosiddetto "tradizionale", dove da un lato il/la docente assume modalità didattiche frontali e dall'altro lo/la studentessa si attiva con scarsa interazione sia con i compagni, che con il/la docente. Tali strategie paiono ricalcare un modello d'insegnamento centrato sull'esposizione dei contenuti del docente e l'alunno/a è chiamato/a a riceverli, organizzando il proprio tempo e impegno;
- *strategie interattive*, contraddistinte da una disponibilità del/lla docente a decentrarsi e di privilegiare la dimensione attiva e cooperativa che gli studenti possono vivere nel co-costruire insieme nuove conoscenze o nel condividere compiti, attività ed esperienze. Queste strategie si fondano sulla collaborazione tra studenti e tra studenti e docente, dove il controllo didattico del docente non è così rigido e sequenziale come nelle altre strategie.

4.1 L'influenza dei fattori relativi alle strategie didattiche sulla percezione degli studenti non raggiunti

Effettuando l'analisi di regressione lineare semplice (Figura 12), si osserva come su tutto il *target* nazionale si registri un'influenza significativa delle tipologie di strategie didattiche trasmissive ($\beta = -,18$; $p < ,001$) e interattive ($\beta = -,08$; $p < ,001$) sulla percentuale percepita di *non raggiunti*; ciò è osservabile anche in tutti i gradi scolastici, tranne che nella scuola dell'infanzia. Poiché anche in questo caso la relazione tra variabili indipendenti e dipendente è di segno negativo, è possibile affermare che le due tipologie didattiche, seppur profondamente differenti nella loro complementarietà, sembrano svolgere un ruolo calmierante sul numero di studenti *non raggiunti* così come percepiti dagli insegnanti. L'assenza di influenza delle due strategie didattiche alla scuola dell'infanzia, soprattutto per quanto concerne quelle interattive, mostra evidentemente l'aspetto critico dell'esperienza della DAD in quel grado scolastico: la preparazione di una proposta educativo-didattica che desse la percezione di "insegnare ancora". È possibile ipotizzare inoltre che il prevalente utilizzo di strumenti analogici, la diffusione di video o l'invio di semplici materiali, abbia verosimilmente rinforzato un'idea di forte smarrimento e scollamento, di allentamento dei legami, dei contatti e l'assenza della possibilità di osservare, agire istantaneamente e quindi di creare esperienze.

In parallelo, l'analisi di regressione multipla (Figura 13) delle due strategie didattiche sulla percezione di studenti *non raggiunti*, effettuata su tutto il *target* senza suddivisione in gradi scolastici, restituisce un'influenza significativa e di segno negativo da parte di entrambe (*strategie didattiche trasmissive*: $\beta = -,17$; $p < ,001$; *strategie didattiche interattive*: $\beta = -,04$; $p < ,001$), ma in misura nettamente maggiore per le strategie trasmissive.

In questa fase, le strategie didattiche hanno sicuramente risentito dell'improvvisazione che ha caratterizzato la gestione dell'organizzazione e dell'insegnamento. L'impreparazione di gran

parte dei docenti a entrare repentinamente in questo formato didattico ha favorito una veloce trasposizione del modello d'insegnamento più trasmissivo al setting didattico a distanza. Ciò probabilmente avrebbe consentito la possibilità di agire prontamente e di assicurare l'adesione della classe a un formato maggiormente conosciuto e anche più facilmente controllabile.

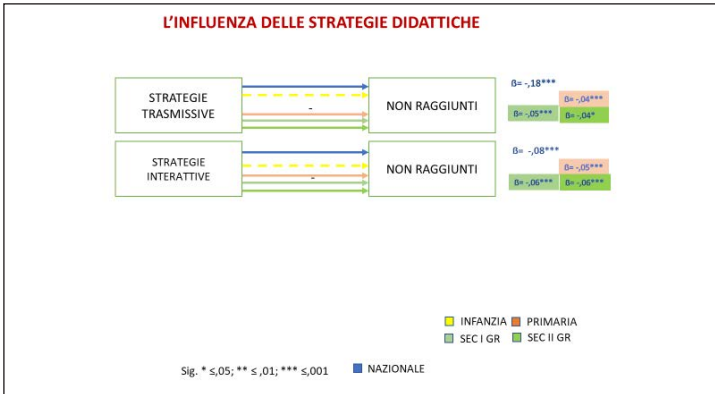


Figura 13: Analisi di regressione semplice dei fattori delle strategie didattiche sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti non raggiunti



Figura 14: Analisi di regressione multipla dei fattori delle strategie didattiche sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti non raggiunti

L'analisi di regressione multipla effettuata (Figura 15) per testare l'influenza delle due *strategie didattiche* sulla percentuale percepita di studenti *non raggiunti* ed effettuata sul *target* suddiviso per gradi scolastici, evidenzia un *continuum* con, ad un estremo, la sostanziale assenza di significatività dell'effetto di entrambe le variabili nella scuola dell'infanzia e all'altro estremo la sola significatività dell'effetto delle strategie interattive ($\beta = -.06$; $p < .01$) a contrasto della percezione dei non raggiunti. All'interno del *continuum*, possiamo osservare entrambe le strategie come significative nel contrasto dei *non raggiunti*, ma con una differenza importante: l'effetto delle *strategie trasmissive* risulta più potente nella scuola primaria ($\beta = -.05$; $p < .001$), mentre quello delle *strategie interattive* risulta più potente nella scuola secondaria di primo grado ($\beta = -.06$; $p < .001$). È quindi possibile osservare una tendenza relativa al fatto che all'aumentare del grado scolastico aumenti anche il riconoscimento da parte degli insegnanti del ruolo di contrasto esercitato dalle *strategie interattive* sulla riduzione dei *non raggiunti*. Questo si potrebbe attribuire alla maggiore necessità per le scuole secondarie di dare spunti applicativi (soprattutto gli istituti tecnici e professionali) e stimoli maggiormente complessi, avvantaggiandosi dell'autonomia e della consapevolezza che gli studenti dovrebbero aver raggiunto a quella età.

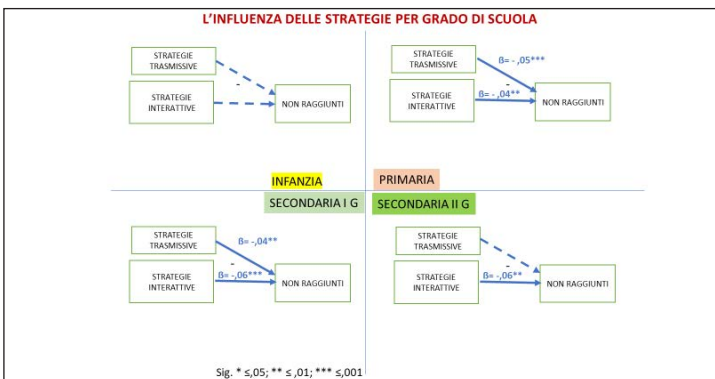


Figura 15: Analisi di regressione multipla dei fattori delle strategie didattiche sulla percezione dei docenti degli studenti non raggiunti suddivise per grado scolastico

4.2 L'influenza dei fattori relativi alle strategie didattiche sulla percezione degli studenti “dispersi”

Seguitando con l'analisi di regressione lineare semplice (Figura 16), su tutto il *target* nazionale si registra un'influenza significativa delle due tipologie didattiche (*strategie didattiche trasmissive*: $\beta = -.16$; $p < .001$; *strategie didattiche interattive*: $\beta = -.05$; $p < .001$) sulla percentuale percepita di “dispersi”. L'influenza di una delle due tipologie di strategie didattiche (*strategia trasmissiva*) sulla percentuale percepita di “dispersi” è presente in tutti i gradi scolastici fuorché nella scuola dell'infanzia. In parallelo, le *strategie interattive* non mostrano effetto significativo in alcuno dei gradi scolastici. Pertanto, gli esiti dell'analisi della regressione lineare semplice affermano come, secondo la percezione degli insegnanti, le *strategie didattiche trasmissive* siano le uniche a “contrastare” la percezione di studenti “dispersi”. Anche l'analisi di regressione multipla (Fig.17) delle due strategie didattiche regredite sulla percezione degli studenti “dispersi”, effettuata su tutto il target senza suddivisione in gradi scolastici, restituisce un'influenza significativa delle sole strategie trasmissive ($\beta = -.15$; $p < .001$).

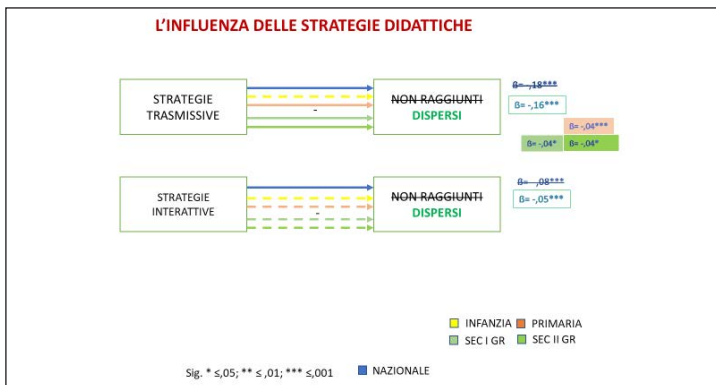


Figura 16: Analisi di regressione semplice dei fattori delle strategie didattiche dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti dispersi

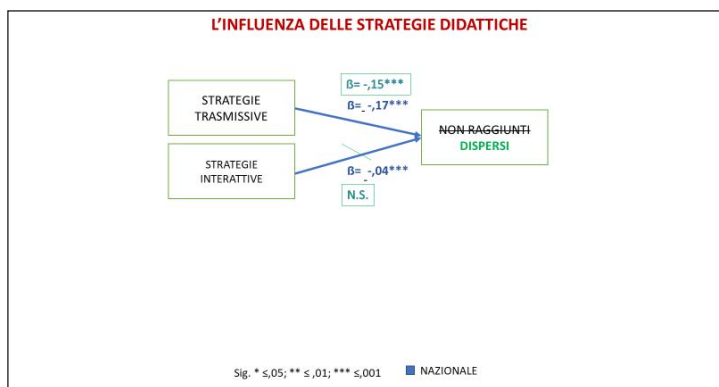


Figura 17: Analisi di regressione multipla dei fattori delle strategie didattiche sulla percezione dei docenti di ogni grado scolastico degli studenti dispersi

La possibilità di gestire in modo molto veloce e semplificato un nuovo *setting* didattico ha fatto così configurare le strategie didattiche trasmissive come le strategie elette o forse, inizialmente e nel disorientamento generale, le uniche possibili. Inoltre, la postura senz'altro più controllante e presente del docente nelle modalità didattiche trasmissive, ha forse garantito una percezione più alta di avere la situazione “sotto controllo”. Questo soprattutto per quanto concerne quella fetta di studenti e studentesse presenti in modo discontinuo alle lezioni.

L'analisi di regressione multipla (Figura 18) effettuata per testare l'influenza delle due strategie didattiche sulla percentuale percepita di studenti “*dispersi*”, effettuata su tutto il target con suddivisione per gradi scolastici, evidenzia un quadro invariato sia per quanto riguarda la scuola dell'infanzia con una sostanziale assenza dell'effetto di entrambe le strategie, che per gli altri tre gradi scolastici in cui è presente unicamente l'effetto significativo delle *strategie trasmissive* e di potenza decrescente al crescere dei gradi scolastici, nel contrasto del numero di studenti “*dispersi*” percepiti dagli insegnanti (primaria: $\beta = -,04$; $p < ,001$; secondaria I grado: $\beta = -,03$; $p < ,05$; secondaria II grado: $\beta = -,04$; $p < ,05$).

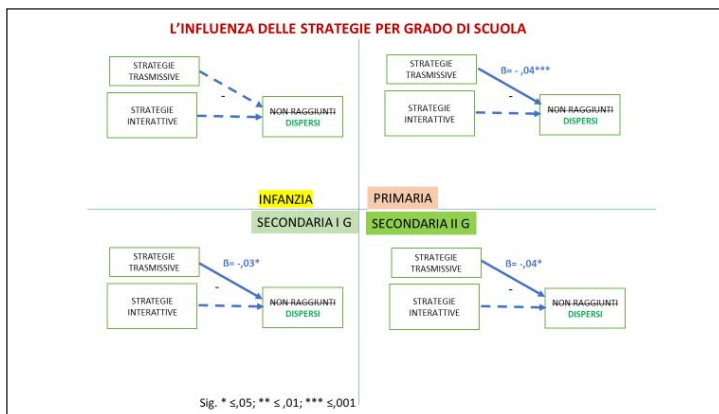


Figura 18: Analisi di regressione multipla dei fattori delle strategie didattiche sulla percezione dei docenti degli studenti dispersi suddivise per grado scolastico

5. Riflessioni conclusive

I risultati emersi da queste prime analisi di regressione effettuate sul campione nazionale dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", sottolineano la complessità del fenomeno in atto e la conseguente necessità di procedere ulteriormente in profondità. In particolare, sebbene le analisi dei dati abbiano messo in evidenza dei buoni livelli di significatività statistica nelle relazioni causali tra le variabili, spesso la potenza dell'effetto espressa dai *coefficienti standardizzati* è risultata debole. In altre parole, tali risultati lasciano intravedere che probabilmente sono intervenute anche altre variabili ad influenzare le situazioni di *dropout* e che queste variabili non sono apparentemente studiate all'interno della presente ricerca. Alla luce di ciò, diviene particolarmente rilevante osservare con attenzione i risultati di cui siamo a disposizione, per riflettere e aprire nuove ipotesi interpretative su uno scenario profondamente complesso e drammatico come quello che abbiamo e avremo di

fronte nei prossimi anni: quello degli studenti ad altissimo rischio di dispersione scolastica; in parallelo, occorre monitorare il rischio davvero molto probabile di un abbassamento generale delle competenze chiave di cittadinanza per la popolazione studentesca italiana, così come iniziano ad affermare le prime ricerche internazionali.

In conclusione, diviene urgente e cruciale individuare alcune strade per agire nel supporto della scuola e degli insegnanti, al fine di contrastare le diseguaglianze che cresceranno nei prossimi anni. È quindi necessario riflettere oltre che su aspetti tecnici legati alla DAD (infrastrutture tecnologiche, disponibilità di *device* da parte degli studenti, disponibilità e qualità della connessione internet), anche sulle dimensioni socio-relazionali, nonché sulle pratiche pedagogiche utili ad aumentare l'efficacia della didattica, prevenendo fenomeni di frequenza intermittente o di *dropout*. Infine, una riflessione sul potenziamento delle competenze digitali e trasversali di docenti e studenti messo in evidenza dalla recente emergenza sanitaria andrebbe avviata a più livelli della *governance* scolastica.

Bibliografia

- Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con SPSS* (Vol. 2). Milano: LED.
- 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.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione*, 23 (2), 13-22.
- Ceccacci, L. (2020), Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 176-185.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. URL:<https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Ciurnelli, B., & Izzo, D. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), 26-43.
- De Luca, A.M., Lucisano, P., Trincherò, R. (2020). La didattica a distanza: cosa dicono i docenti. *Scuola7*, 205, URL: <https://www.scuola7.it/2020/205/la-didattica-a-distanza-cosa-dicono-i-docenti/>

Bibliografia

- Gale, N.K., Heath G., Cameron, E., Rashid, S. & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13: 117. Disponibile su: <http://www.biomed-central.com/1471-2288/13/117>.
- 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, SALTA-MURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London: Routledge.
- ISTAT (2019). *Cittadini e ICT. anno 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- ISTAT (2020). *Rapporto Annuale 2020 La situazione del Paese*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- 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.
- Lucisano, P., Girelli, C., Bevilacqua, A., & Virdia, S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12(2), 23-46.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 17(36), 76-92.
- OECD (2020a). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. URL: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8>
- OECD (2020b). *Learning remotely when schools close: how well are students and schools prepared? Insights from PISA*. URL: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely->

Bibliografia

- when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfdaf7/
- Ripamonti, D. (2016). Bambini e tecnologie Digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 7(2), 143-157.
- Save the Children (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.
- SIREM (2020). *La SIREM per la didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. URL: <https://www.sirem.org/la-sirem-per-la-didattica-a-distanza-ai-tempi-del-covid-19/>
- Stelitano, L., Doan, S., Woo, A., Diliberti, M., Kaufman, J.H., & Henry, D. (2020). The Digital Divide and COVID-19. *RAND Corporation*. Availability: Web-Only. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA134-3.html Teachers' Perceptions of Inequities in Students' Internet Access and Participation in Remote Learning.
- Trincherò, R. (2020). Insegnare ai tempi del lockdown. *Rivista dell'Istruzione*, 6, 1-4.
- UNDP (2020). *Covid-19 and human development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery*. URL: <http://hdr.undp.org/en/hdp-covid>
- UNESCO (2020). Policy Brief: *Education during COVID-19 and beyond*. URL: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>
- Zuddas, P. (2020). Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria. *Osservatorio Costituzionale*, 3, 285-307.



Finito di stampare

MARZO 2021

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

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