

# OLTRE IL COVID -19 : LA NUOVA ERA DELL'INSEGNAMENTO

*Analisi dei bisogni sull'innovazione nella  
didattica e lo sviluppo delle competenze  
digitali nella scuola post Covid.*

**RAPPORTO DI RICERCA DEL PROGETTO BET! "BEYOND COVID-19: THE NEW ERA  
OF TEACHING. DIGITAL LEARNING FOR SOCIAL INCLUSION"**

**• FOCUS SULL'ITALIA •**



Cofinanziato dal  
programma Erasmus+  
dell'Unione europea

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Codice di progetto 2020-1-IT02-KA226-SCH-095692

# Indice dei contenuti

<b>Introduzione</b>	<b>3</b>
<b>LA RIVOLUZIONE DIGITALE NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE FORMALE</b>	
<b>Capitolo 1</b>	<b>10</b>
<b>L'IMPATTO DEL COVID-19 NEL SISTEMA EDUCATIVO</b>	
<b>Capitolo 2</b>	<b>18</b>
<b>I FRAMEWORK DI COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI E GLI AMBITI DI APPRENDIMENTO DELL'EDUCAZIONE DIGITALE</b>	
<b>Capitolo 3</b>	<b>24</b>
<b>APPROCCI E PRATICHE DI DIDATTICA DIGITALE</b>	
<b>Capitolo 4</b>	<b>27</b>
<b>BISOGNI FORMATIVI E ABITUDINI NELLA FORMAZIONE DI INSEGNANTI E EDUCATORI</b>	
<b>Capitolo 5</b>	<b>31</b>
<b>RELAZIONI TRA TECNOLOGIE DIGITALI E INSEGNAMENTO: RISCHI E NUOVE OPPORTUNITÀ</b>	
<b>Capitolo 6</b>	<b>36</b>
<b>SVILUPPO DI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO DIGITALI EFFICACI PER GLI STUDENTI VULNERABILI</b>	
<b>Capitolo 7</b>	<b>39</b>
<b>LE POLITICHE NAZIONALI DEL SETTORE</b>	
<b>Conclusioni</b>	<b>42</b>



**Introduzione**

# **LA RIVOLUZIONE DIGITALE NELL'AMBITO DELL' EDUCAZIONE FORMALE**

---

**La rivoluzione digitale ha trasformato e sta trasformando la nostra vita quotidiana** e il modo in cui le persone interagiscono e si organizzano per raggiungere obiettivi comuni. Questo è indubbio in particolare per le giovani generazioni: il modo in cui nutrono le proprie relazioni, accedono alle informazioni, comunicano tra di loro e imparano è enormemente cambiato negli ultimi anni.

**Ma finora le aule scolastiche non sono state né in prima linea né il palcoscenico principale di questa rivoluzione.** Soprattutto nei paesi raggiunti dal progetto BET! *Beyond COVID-19: The new era of Teaching. Digital learning for social inclusion*<sup>1</sup>, i processi di insegnamento e apprendimento nell'ambito dell'istruzione formale rimangono solo parzialmente coinvolti in questa trasformazione.

Secondo uno studio dell'OCSE<sup>2</sup> nel 2018, meno del 40% degli insegnanti si sentiva pronto a utilizzare le tecnologie digitali nel processo di insegnamento, con grandi differenze da un paese all'altro dell'UE.

Oggi, 20 anni dopo l'ingresso di Internet in modo massiccio nelle famiglie europee, i nativi digitali della "Generazione Z" sperimentano una discrepanza ricorrente nel modo in cui usano e valorizzano le tecnologie digitali per aumentare le loro conoscenze e competenze al di fuori delle scuole e il modo in cui queste tecnologie (non) vengono utilizzate né valorizzate nel sistema educativo formale. Assicurarsi che i processi educativi e formativi siano strutturati per integrare e sfruttare il pieno potenziale delle opportunità date dall'era digitale non è una questione nuova nel dibattito educativo.

Tuttavia, per qualche tempo l'attenzione si è concentrata più sulla concessione alle scuole delle attrezzature e dell'hardware necessari per affrontare questa sfida, piuttosto che intervenire sul lato umano dell'equazione, **cioè rafforzare lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti e degli educatori che lavorano nel settore dell'istruzione formale.**

Se i nativi digitali - in particolare quelli che provengono da contesti diversi o con bisogni educativi speciali - non sono necessariamente in grado di usare efficacemente la tecnologia nei contesti educativi - pur potendone trarre grande beneficio in termini di apprendimento collaborativo e acquisizione di consapevolezza dei diritti/doveri di cittadinanza digitale - **gli educatori in generale devono essere sostenuti per incorporare la competenza digitale nelle loro tecniche di insegnamento.**

1 Il progetto BET! è implementato in Italia da Oxfam Italia e Lama Impresa Sociale, in Grecia da Action Aid Hellas, in Portogallo da Aid Global e in Romania da Agenda 21.

2 TALIS 2018 Results (Volume I), Teachers and School Leaders as Lifelong Learners [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_id0bc92a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_id0bc92a-en)

Questo è particolarmente vero nei paesi coinvolti dal progetto BET! ovvero Italia, Romania, Grecia e Portogallo, in cui il personale docente ha un'età media superiore rispetto ad altri paesi dell'Unione Europea, con uno scarso accesso alle opportunità di apprendimento permanente ricorrenti e strutturate, fornite dalle autorità nazionali.

Il brusco lockdown istituito nella maggior parte dei paesi dell'UE e il repentino impiego della didattica digitale a distanza per le scuole di ogni ordine e grado hanno improvvisamente evidenziato le estreme **difficoltà incontrate da gran parte degli insegnanti nel gestire l'ambiente digitale e nel coinvolgere efficacemente gli studenti** -in particolare quelli più vulnerabili - nei processi di apprendimento online.

Il progetto BET! vuole contribuire al dibattito creando un **curriculum digitale per guidare e aiutare gli insegnanti nella progettazione di unità didattiche**, con una strategia che combina la ricerca orientata all'azione, lo sviluppo e la sperimentazione di strumenti digitali innovativi, e al contempo stimolando il dialogo politico sul futuro dell'istruzione nell'era digitale tra i professionisti della scuola e le autorità locali, regionali, nazionali e comunitarie responsabili dell'istruzione.

## **Il progetto BET!**

Il progetto BET! contribuisce a innovare le pratiche professionali, le competenze e le conoscenze degli insegnanti europei per rispondere adeguatamente alle sfide del futuro in una società globale e digitale, in particolare attraverso:

- 1. l'analisi dei bisogni sull'innovazione educativa e lo sviluppo delle competenze digitali nei curricula scolastici nell'era Covid 19 e post-Covid 19 nei 4 paesi coinvolti.** L'obiettivo della ricerca è quello di valutare i gap di competenze digitali emersi durante la pandemia e identificare i bisogni comuni di insegnanti e scuole;
- 2. la progettazione di un Curriculum Digitale Europeo** volto a identificare le migliori strategie di apprendimento e gli strumenti digitali e tecnologici più appropriati per affrontare i bisogni formativi degli studenti socialmente, economicamente, culturalmente svantaggiati, o degli studenti cognitivamente/emotivamente vulnerabili;

**3.** la realizzazione della **BET! Academy: una serie di corsi di formazione online** per gli insegnanti sui temi dell'Agenda 2030, dell'istruzione inclusiva e delle Tecnologie di Informazione e Comunicazione (TIC) applicate agli ambienti di apprendimento;

Il progetto BET! ha come obiettivo quello di produrre impatti duraturi a livello locale, nazionale e comunitario, volti al rafforzamento delle competenze degli insegnanti per innovare i processi di apprendimento e di insegnamento, per guidare ed insegnare ai loro studenti ad utilizzare le tecnologie digitali in modo creativo, responsabile e cooperativo e fornire risorse e strumenti digitali sul **tema trasversale dell'Agenda 2030**, scelto per il suo ruolo nella comprensione delle implicazioni presenti e future della pandemia da COVID-19.

## **Una nuova era per l'insegnamento? L'analisi dei bisogni sull'innovazione didattica e lo sviluppo delle competenze digitali.**

All'interno del progetto BET!, il primo risultato sviluppato è la presente ricerca volta all'analisi dei bisogni sull'innovazione educativa e lo sviluppo delle competenze digitali nei curricula scolastici nell'era Covid 19 e post-Covid 19. **Lo scopo della ricerca è quello di raccogliere informazioni utili per lo sviluppo dei curricula digitali europei** che verranno implementati nell'ambito del progetto stesso, ma anche di fornire prove per influenzare la politica a livello locale, nazionale ed europeo. Gli assi di ricerca sono stati 7, ognuno dei quali è sviluppato in un rispettivo capitolo di questo rapporto:

- 1.** l'impatto del Covid-19 nel sistema educativo, con un focus sui bisogni formativi degli studenti vulnerabili;
- 2.** i quadri di competenze degli insegnanti e gli ambiti di apprendimento della Didattica digitale;
- 3.** gli Approcci e le pratiche di Didattica digitale;
- 4.** i bisogni formativi e abitudini nella formazione di insegnanti ed educatori;
- 5.** le relazioni tra tecnologie digitali e insegnamento, tra rischi e nuove opportunità;

**6.** lo sviluppo di ambienti di apprendimento digitali efficaci per gli studenti vulnerabili;

**7.** le politiche nazionali del settore.

La ricerca è stata condotta attraverso un **approccio misto**, includendo dati quantitativi e qualitativi. Questa varietà di metodi ci ha permesso sia di misurare che di spiegare **le lacune e le opportunità della didattica digitale nei quattro paesi coinvolti**. Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca utilizzati, il **questionario online** è stato lo strumento principale della ricerca, mentre la **ricerca documentale** e le **interviste** sono state utilizzate per approfondire e contestualizzare i risultati dell'indagine online.

Questo rapporto illustra quindi le principali evidenze a livello italiano. Non vengono qui messi a confronto i risultati ottenuti nei quattro paesi oggetto della ricerca: questa scelta è orientata a facilitare la lettura dei numerosi dati raccolti, riferiti ai diversi ambiti di analisi.

## Il questionario online

L'uso di uno strumento di ricerca quantitativo è stato scelto per evidenziare le tendenze generali<sup>3</sup>. In particolare è stata realizzata una ricerca di tipo cross-sectional per la sua idoneità all'indagine di opinioni e atteggiamenti di gruppi specifici su un'area di interesse o un argomento<sup>4</sup>. Il sondaggio online è stato utilizzato per raccogliere un numero significativo di risposte (almeno 100 risposte per paese), per misurare le lacune e rilevare le pratiche digitali in ciascuno dei paesi del progetto e per confrontarne i risultati.

Il target del questionario online sono stati gli educatori che lavorano nel contesto formale, compresi gli insegnanti e i dirigenti scolastici, così come gli educatori del contesto non formale, che lavorano con studenti dagli 11 ai 15 anni.

Un questionario elettronico strutturato è stato sviluppato come principale strumento di ricerca, costituito da 8 sezioni: la prima sezione è stata utilizzata per raccogliere dati demografici per il campione, mentre le altre 7 erano corrispondenti ai 7 assi di ricerca.

3 Creswell, J. (2016). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Athens: Ion [in Greek]

4 Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2007), *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill international edition.

Il questionario è stato lanciato il 25 giugno 2021 e chiuso il 20 agosto 2021. In totale, 515 educatori hanno risposto al questionario nei quattro paesi del progetto. In Italia, 109 educatori hanno completato il questionario. Il 93% di loro erano insegnanti, il 3% erano presidi/dirigenti, il 3% erano educatori non formali e l'1% si identificava come "altro". Il 98% degli intervistati lavorava nel settore pubblico e solo il 2% nel settore privato.

La maggior parte dei rispondenti (75%) ha lavorato in Toscana nell'ultimo anno scolastico, il 10% in Sardegna, il 7% in Lombardia, il 2% in Campania, il 2% in Sicilia e l'1% in Calabria. Per consentire la comparabilità dei risultati dell'indagine tra i paesi, agli intervistati è stato anche chiesto di selezionare in quale tipo di area si trova la scuola in cui lavoravano. La maggior parte, il 67% ha lavorato in un'area urbana, il 26,6% in un'area extra urbana, il 6,4% in un'area rurale, l'1,8% su un'isola, il 5,5% in un'area remota (ad esempio in zone di montagna).

Le risposte includono anche la distribuzione dell'età, con il 6% dei rispondenti che ha un'età compresa tra 18 e 34 anni, il 18% che ha 35-44 anni, il 42% che ha 45-54 anni e il 33% che ha più di 55 anni. Relativamente agli anni di esperienza lavorativa nel ruolo attuale, il 37% ha più di 20 anni di esperienza, il 14% ha 16-20 anni di esperienza, il 20% ha 11-15 anni di esperienza, il 19% ha 6-10 anni di esperienza e solo il 10% ha meno di 5 anni di esperienza. Infine, per quanto riguarda il livello di istruzione, il 5,5% possiede solo il diploma, il 2,8% degli intervistati ha una laurea triennale, l'85,3% degli intervistati ha conseguito una laurea magistrale o vecchio ordinamento e il 6,4% un dottorato di ricerca.

## **La ricerca documentale**

La ricerca documentale (desk research) è stata divisa in due fasi principali:

- un'analisi preliminare delle principali fonti di conoscenza, progetti correlati e ricerche sui bisogni e le competenze digitali per le scuole e gli insegnanti in Europa, per sviluppare il questionario;
- una revisione completa delle ricerche pubblicate, delle politiche, delle migliori pratiche, per contestualizzare i risultati dell'indagine online.

In entrambe le fasi, ogni partner ha compilato una matrice nazionale creata da Action Aid Hellas, concentrandosi sulle questioni specifiche del proprio paese, al fine di dare omogeneità ai quattro rapporti nazionali, ma allo stesso tempo permettendo un'analisi mirata al contesto del paese e favorendo la possibilità di confrontare facilmente le informazioni provenienti dalle diverse nazioni.

## Le interviste di approfondimento

Le interviste qualitative individuali semi-strutturate hanno permesso di spiegare le ragioni sottostanti ai dati quantitativi attraverso le esperienze dirette degli insegnanti e delle parti interessate, consentendo inoltre di approfondire le best practice.

Le interviste della ricerca BET! sono state condotte nel mese di settembre 2021. Vorremmo ringraziare calorosamente Laura Fedeli, professoressa associata - delegato del Dipartimento per l'e-Learning - Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo Università di Macerata (Italia); Andrea Benassi, ricercatore presso INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa); Alessandro Fusacchia, Deputato del Parlamento Italiano e membro della Commissione VII Cultura e Istruzione; Rita Giancotti, Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Statale di Poppi (Ar) e Massimiliano Ventimiglia, CEO di Onde Alte, per la loro partecipazione.



## Capitolo 1

# L'IMPATTO DEL COVID-19 NEL SISTEMA EDUCATIVO

---

Il **Covid-19** è stato un catalizzatore per i sistemi educativi dei paesi, agendo come un **acceleratore per l'adozione di pratiche di didattica digitale**. In questo primo capitolo cercheremo di analizzare questo impatto, concentrandoci maggiormente sui bisogni degli studenti, specialmente quelli più vulnerabili.

Per arrivare alle conclusioni di questo capitolo è necessario prendere in considerazione la differenziazione dei termini **"didattica a distanza"**, un termine che è più vicino all'esperienza scolastica Covid-19, e **"didattica digitale"**, che agisce come un termine ombrello. In particolare, nel contesto di questa ricerca, definiamo come didattica a distanza una modalità di insegnamento e apprendimento caratterizzata dalla separazione di insegnante e discente nel tempo e/o nel luogo per la maggior parte dell'attività educativa, mediata dalla tecnologia durante l'apprendimento; mentre definiamo come **didattica digitale l'uso di strumenti e tecnologie digitali durante l'insegnamento e l'apprendimento, sia a scuola che per i compiti a casa**.

**L'Italia è stata il primo paese europeo colpito dal Covid-19**, le scuole hanno chiuso il 5 marzo e non hanno più riaperto fino alla fine dell'anno scolastico previsto nel giugno 2020. Durante l'anno scolastico 2020-2021, la scuola è tornata in presenza o con l'adozione della didattica a distanza a seconda della situazione epidemiologica del territorio (comune/provincia/regione) secondo determinati livelli di rischio, creando una situazione eterogenea nel paese. In generale, nella scuola primaria e secondaria di primo grado, tranne in caso di quarantena, le lezioni si sono svolte in presenza. Nelle scuole secondarie di secondo grado, il 100% delle attività è stato svolto a distanza. Nelle regioni con un alto livello di rischio (zone rosse), l'uso della didattica a distanza è stato esteso anche agli studenti del secondo e terzo anno della scuola secondaria di primo grado. **In ogni caso, è stata assicurata la possibilità di svolgere attività in presenza per l'utilizzo dei laboratori o per garantire l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali**. Per l'anno scolastico 2021-2022, il Ministero dell'Educazione "ha ritenuto assolutamente necessario dare priorità all'insegnamento in presenza raccomandando, ove possibile, di mantenere il distanziamento fisico"<sup>5</sup>.

Il primo impatto del Covid nelle scuole a livello nazionale è stato analizzato nel 2020 da INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) che ha pubblicato un primo rapporto, poi aggiornato l'anno scolasti-

5 MIUR (2021) - Piano Scuola 2021-22 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf)

co successivo. Il rapporto dal titolo "Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown - Report Preliminare e Integrativo"<sup>6</sup> aveva come obiettivo mostrare come e quanto la chiusura delle scuole legata all'emergenza Covid-19 abbia influenzato le pratiche di insegnamento e l'organizzazione delle scuole. Questo rapporto ha esaminato dimensioni quali: metodi, tecnologie impiegate, contenuti, inclusione, valutazione e strategie di formazione. Tra aprile e giugno 2020, anche la SIRD (Società Italiana di Ricerca Educativa) ha condotto una ricerca coinvolgendo più di 16.000 insegnanti italiani confrontando le diverse modalità di formazione a distanza adottate durante il primo periodo del Covid. Ciò che è emerso da questo studio è la **mancanza di un legame diretto tra i carichi di lavoro degli insegnanti e i risultati raggiunti in termini di efficacia dell'apprendimento, inclusione e valutazione delle competenze**<sup>7</sup>.

Nel maggio 2021, l'ONG Save the Children ha pubblicato un Rapporto Nazionale che esamina la situazione delle famiglie e dei bambini in Italia colpiti dall'emergenza coronavirus. Secondo il documento di Save the Children<sup>8</sup>, sei genitori su dieci (60,3%) ritengono che i loro figli **abbiano bisogno di un sostegno al ritorno a scuola, vista la perdita di apprendimento degli ultimi mesi**. Questo è confermato anche dai risultati del test INVALSI 2021 (giugno 2021)<sup>9</sup>, che ha raccolto i risultati di apprendimento annuali di più di due milioni di studenti, fornendo indicazioni sullo stato in cui si trova il sistema scolastico italiano. **I risultati della prova INVALSI 2021 hanno dimostrato chiaramente che le maggiori perdite di apprendimento sono state registrate tra gli studenti svantaggiati**. Il test ha anche segnalato che i tassi di abbandono scolastico (mancato raggiungimento degli obiettivi minimi di competenza per il proprio corso di studi) sono aumentati del 2,5% nell'ultimo anno (dal 7% del 2020 al 9,5% del 2021) con enormi differenze territoriali (fino al 12,2%) tra Nord, Centro e Sud Italia.

6 INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown - Report Preliminare, <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>

INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown - Report Integrativo. [https://issuu.com/indire/docs/report\\_integrativo\\_novembre\\_2020\\_con\\_grafici\\_\\_1\\_](https://issuu.com/indire/docs/report_integrativo_novembre_2020_con_grafici__1_)

7 SIRD (2020). Ricerca nazionale SIRD Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19 - [https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf) (PAG 8)

8 Save the Children (2020). L'impatto del COVID sulla Povertà Educativa [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)

9 INVALSI (2021) I risultati delle prove INVALSI 2021 <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>

Durante il primo periodo di chiusura totale (marzo-giugno 2020), gli insegnanti hanno affrontato una vasta gamma di sfide nel passaggio alla didattica online/a distanza e hanno adottato diverse strategie per adattarsi al contesto di emergenza.

Secondo l'indagine della Fondazione Agnelli<sup>10</sup>, non c'è stato alcun cambiamento metodologico e organizzativo per quanto riguarda la didattica quotidiana a distanza, rispetto a prima della pandemia. **La quasi totalità delle scuole italiane ha offerto lezioni online e dal vivo, compiti a casa e test utilizzando i metodi di insegnamento tradizionali senza ripensare tempi, attività e strumenti (programmazione didattica)** che tenessero conto della differenza di fare scuola in aula o attraverso un dispositivo digitale.

**INDIRE riporta inoltre che le lezioni in videoconferenza sono state le attività più utilizzate** in tutti i livelli scolastici, dalla Primaria alla Secondaria (89,7% nella Primaria, 96,7% nella Secondaria Inferiore e 95,8% nella Secondaria Superiore).

Dopo il primo periodo di emergenza, **è diventato obbligatorio** - e non più solo consigliato - **per le scuole, attivare metodi di insegnamento a distanza considerando le esigenze specifiche degli studenti con disabilità e bisogni speciali.** Per quanto riguarda gli strumenti più utilizzati, sempre secondo lo studio di INDIRE, il cosiddetto "registro elettronico", che contiene tutti gli aspetti della comunicazione scuola-famiglia, oltre a fungere da archivio digitale, è stato utilizzato dal 77,6% degli intervistati. Il secondo strumento più popolare è stato Google Meet con il 66,5% degli intervistati che lo utilizzano.

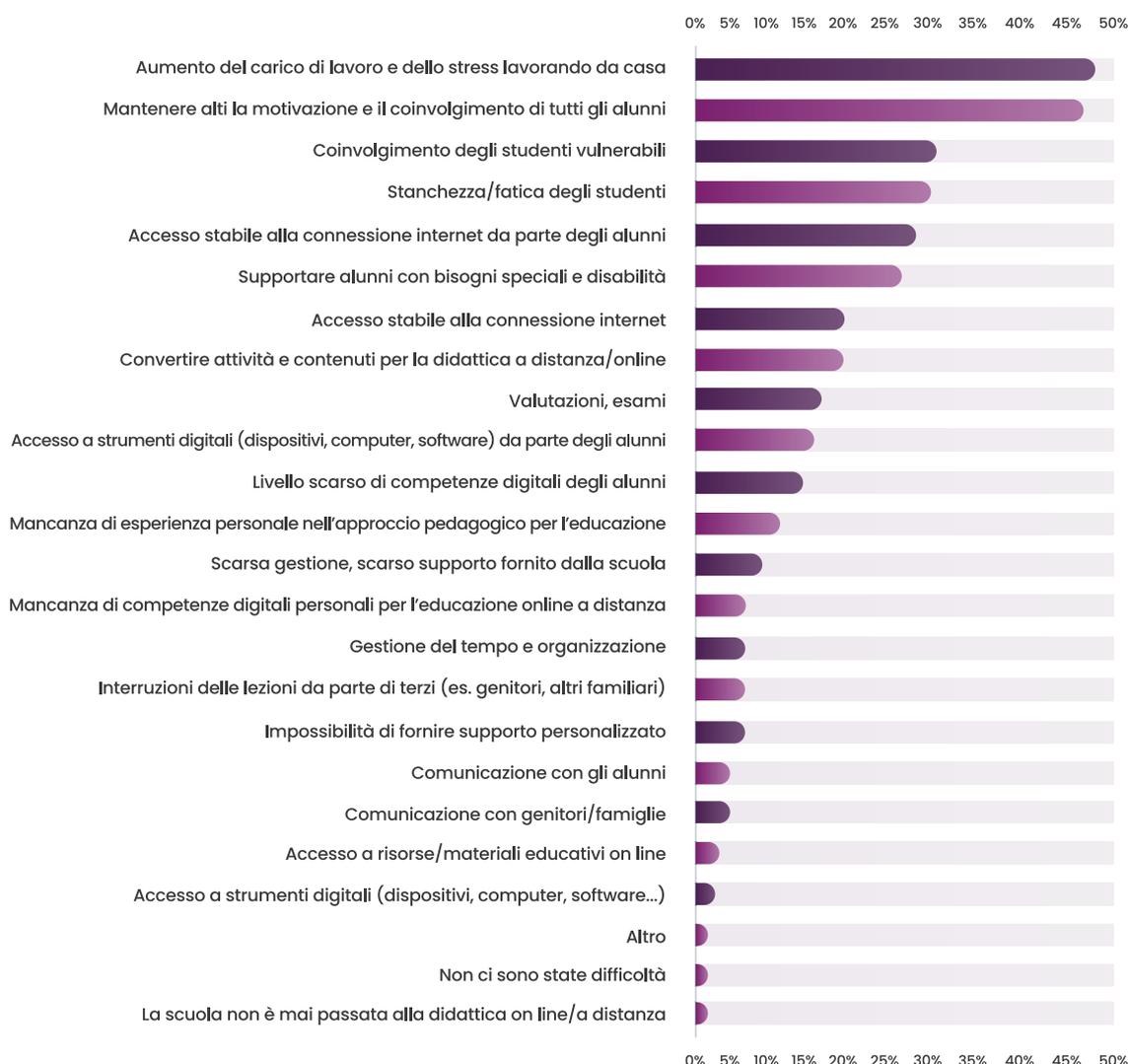
Questi due strumenti superano di gran lunga tutti gli altri sistemi di videoconferenza esistenti: Zoom (20,5%), WeSchool (11,2%), Microsoft Teams (7,2%) e Webex (6,4%). **Un caso molto interessante è quello che emerge dall'uso di WhatsApp come applicazione tecnologica più utilizzata durante il lockdown;** il 61,7% degli intervistati ha dichiarato di aver utilizzato questa applicazione. Si tratta di un dato molto alto, soprattutto se confrontato con il 77,6% delle risposte riportate in riferimento all'uso del registro elettronico, lo strumento "ufficiale" per eccellenza utilizzato dalla scuola anche prima del lockdown e, ovviamente, rafforzato durante il Covid.

---

<sup>10</sup> Fondazione Agnelli e Centro Studi Crenos dell'Università di Cagliari (2021) La DaD alle scuole superiori nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia. [https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2021/07/Ricerca\\_La-DaD-as-2020-21\\_una-fotografia.pdf](https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2021/07/Ricerca_La-DaD-as-2020-21_una-fotografia.pdf)

L'indagine BET! mostra che **le principali sfide che gli insegnanti hanno affrontato nel passaggio alla didattica online/distanza è stato quello di mantenere tutti gli studenti motivati e impegnati** (46,8%) e il 30,3% degli insegnanti ha riferito specificamente la sfida di **coinvolgere gli studenti provenienti da ambienti socialmente svantaggiati**. Il 47,7% degli insegnanti ha anche riferito un **aumento del carico di lavoro e dello stress lavorando da casa e la stanchezza/affaticamento degli studenti** (29,4%).

### Quali sono state le maggiori difficoltà che hai affrontato nel passaggio alla didattica a distanza durante la pandemia?



**GRAFICO 1 – SFIDE AFFRONTATE DAGLI INSEGNANTI NEL PASSAGGIO ALLA DIDATTICA ONLINE/A DISTANZA**

Tra le sfide affrontate, il 20,2% ha menzionato la difficoltà di non avere accesso a una connessione internet stabile. Attingendo ai dati relativi per spiegare questo risultato, vediamo che secondo l'International Telecommunication Union

(ITU) World Telecommunication ICT Indicators Database, il 76% della popolazione in Italia (dati 2019) utilizza internet, rispetto alla media dell'87% dell'area euro (dati 2019). Inoltre per quanto riguarda la velocità di internet nel paese, secondo il Speedtest Global Index (dati maggio 2021), la velocità della banda larga fissa in Italia è di 72,52 Mbps mentre quella mobile è di 51,29 rispetto alla media globale della banda larga fissa di 105,15 e mobile di 54,53.

INDIRE ha riferito che **diversi attori radicati nei territori hanno supportato le scuole e gli insegnanti nell'uso delle tecnologie e nell'aumentare la connettività di studenti e famiglie**. Le scuole hanno collaborato con i comitati dei genitori, i servizi sociali, le ONG, le università e gli istituti di ricerca per intraprendere azioni volte a proteggere il diritto allo studio e quindi permettere agli studenti di continuare gli studi. La polizia è stata coinvolta per raggiungere e includere gli studenti che vivono in condizioni di isolamento geografico e/o sociale. In risposta alla sfida di coinvolgere gli studenti nella formazione a distanza, il 56,3% degli insegnanti italiani che hanno partecipato all'indagine BET! ha indicato di aver ricevuto indicazioni sotto forma di supporto, consulenza e/o formazione solo dopo aver dovuto affrontare la nuova realtà della didattica a distanza a causa del lockdown. Inoltre, **il 32,3% ha dichiarato di non aver ricevuto alcun orientamento**. Degli insegnanti che hanno ricevuto indicazioni e consigli, **il 39,4% ha dichiarato di aver ricevuto supporto dai loro colleghi**, mentre il 12,8% dal dirigente scolastico.

Per quanto riguarda l'impegno degli studenti, il 56% degli insegnanti intervistati ha riferito che tutti -o la maggior parte- dei loro studenti hanno comunque partecipato attivamente alla didattica a distanza.

#### Quanti dei tuoi studenti hanno partecipato attivamente nelle sessioni di didattica a distanza durante la crisi covid?

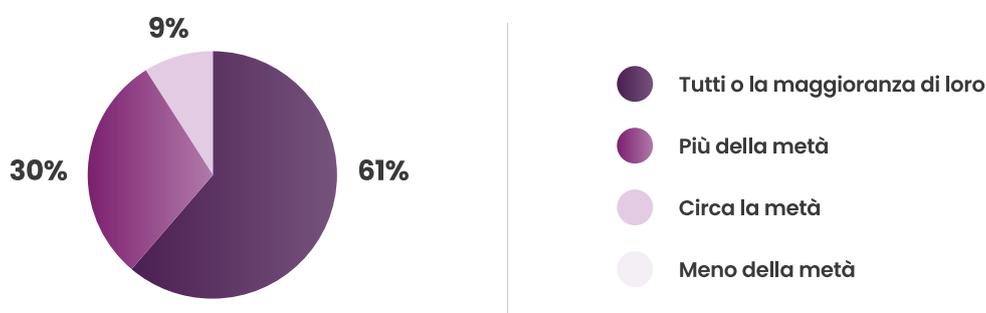
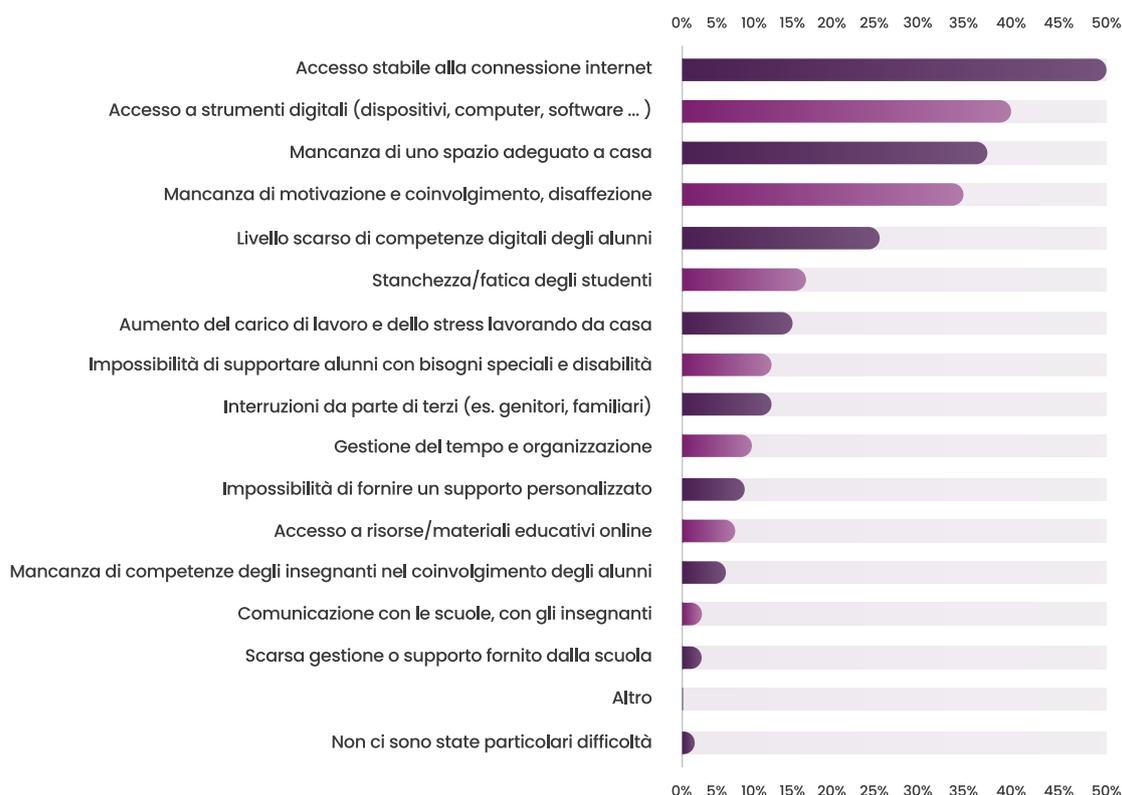


GRAFICO 2 - PERCENTUALI DI STUDENTI CHE PARTECIPANO ATTIVAMENTE ALLE SESSIONI DI DIDATTICA A DISTANZA DURANTE LA CRISI COVID

Nonostante questo tasso di impegno positivo e l'attenzione sugli studenti vulnerabili, il 33% degli insegnanti ha riferito che **la più grande sfida affrontata all'interno della scuola è stata quella di come includere gli studenti vulnerabili.**

**Pensando ai tuoi studenti provenienti da famiglie vulnerabili (che vivono in condizioni socio-economiche svantaggiate), quali sono state le principali difficoltà che hanno incontrato nel passare alla didattica online/a distanza?**



**GRAFICO 3 – SFIDE AFFRONTATE DAGLI STUDENTI VULNERABILI NEL PASSAGGIO ALLA DIDATTICA ONLINE/A DISTANZA**

In particolare per quanto riguarda gli studenti provenienti da famiglie vulnerabili (quelli che vivono in condizioni socio-economiche svantaggiate), le sfide più comuni identificate dagli insegnanti che hanno partecipato al questionario BET! sono state legate alla **mancanza di infrastrutture, come una connessione internet stabile (49,5%), l'accesso agli strumenti digitali come dispositivi, computer, software (40,4%), e la mancanza di un luogo adeguato per studiare a casa (36,7%)**. Oltre a queste sfide, il 34,9% degli insegnanti ha anche dichiarato che la difficoltà principale per raggiungere gli studenti più fragili è stata la **mancanza di motivazione**. Più del 50% degli insegnanti ha dichiarato che la risposta delle scuole agli studenti vulnerabili è stata solo parzialmente efficace.

Le risposte aperte ci hanno fornito maggiori informazioni: molti insegnanti hanno evidenziato che le scuole sono state efficaci nel fornire dispositivi alle famiglie vulnerabili, ma allo stesso tempo **molti insegnanti si sono sentiti soli** nell'affrontare la mancanza di impegno degli alunni e delle loro famiglie provenienti da contesti vulnerabili. Questo è confermato anche dalla ricerca della SIRD già menzionata, che afferma che dopo il primo lockdown, **solo la metà degli studenti vulnerabili ha ricevuto la riformulazione del loro PEI (Piano Educativo Individualizzato) e PDP (Piano Didattico Personalizzato)**.

***“Nonostante la distribuzione di dispositivi alle famiglie che ne hanno fatto richiesta, la cura e il sostegno degli studenti più vulnerabili è stata lasciata alla volontà e all’iniziativa dei singoli insegnanti”.***

– Insegnante di italiano in Campania, area urbana, letteratura, grammatica, storia, filosofia, educazione civica, 16-20 anni di esperienza, 49 anni

***“I dispositivi sono stati forniti agli studenti e nella fase iniziale l’animatore digitale ha illustrato alcuni strumenti digitali. Poi gli insegnanti e gli alunni si sono organizzati come potevano”.***

– Insegnante di italiano in Toscana, area urbana, Matematica, 11-15 anni di esperienza, 49 anni.

Guardando oltre l'emergenza COVID-19 e la formazione a distanza, secondo la nostra ricerca **la pandemia ha portato alla luce molte criticità del sistema educativo italiano**, non solo in termini di infrastrutture (connessione, dispositivi, ecc.) ma anche in termini di adeguatezza della preparazione digitale degli insegnanti e di capacità di inclusione degli studenti vulnerabili nella didattica a distanza. Allo stesso tempo la pandemia ha dato agli insegnanti **l'opportunità di sviluppare più velocemente nuove competenze** utili per integrare efficacemente la didattica digitale nelle scuole.



## Capitolo 2

# I FRAMEWORK DI COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI E GLI AMBITI DI APPRENDIMENTO DELLA DIDATTICA DIGITALE

Il Quadro europeo per le competenze digitali degli educatori (**European Framework for the Digital Competence of Educators - DigiCompEdu**)<sup>11</sup> è un framework per lo sviluppo delle competenze di insegnanti ed educatori, ritenute necessarie dalle Istituzioni Europee per cogliere il potenziale delle tecnologie digitali, migliorare ed innovare l'istruzione. Il framework ha lo scopo di aiutare gli Stati Europei nei loro sforzi per promuovere le competenze digitali dei propri cittadini, stimolare l'innovazione nell'istruzione e, al contempo, offre anche un quadro comune di riferimento, un linguaggio e una logica.

Il DigiCompEdu, rappresentato graficamente in figura 1, propone **6 aree di competenze** che rientrano in **3 categorie più ampie**: le competenze professionali del docente/formatore, le competenze didattiche del docente/formatore e le competenze dello studente.

Per le esigenze del progetto BET! si è scelto di concentrarsi sulla categoria principale di DigiCompEdu, ovvero le **competenze didattiche del docente/formatore**, e sulle 4 aree di competenze ivi comprese: "Risorse digitali", "Pratiche di insegnamento e apprendimento", "Valutazione dell'apprendimento" e "Valorizzazione delle potenzialità degli studenti".



**FIGURA 1. SINTESI GRAFICA DEL QUADRO EUROPEO PER LE COMPETENZE DIGITALI DEGLI EDUCATORI (DIGICOMPEDU)**

<sup>11</sup> Punie, Y., editor(s), Redecker, C., European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73718-3 (print), 978-92-79-73494-6 (pdf), doi: 10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online), JRC107466. <http://dx.doi.org/10.2760/178382>

Nella ricerca condotta per il progetto BET!, quando ai partecipanti è stato chiesto di selezionare l'**area di competenza che considerano più importante nel campo dell'educazione digitale**, la scelta più popolare è stata la **n°5, "Valorizzazione delle potenzialità degli studenti"** definita come "l'uso delle tecnologie digitali per migliorare l'inclusione, la personalizzazione e il coinvolgimento attivo degli studenti", con una percentuale del 51,4%; seguita dall'area **n°3, "Pratiche di insegnamento e apprendimento"** definita come "gestire e orchestrare l'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento", con una percentuale del 25,2%. Le altre due aree di competenza hanno raccolto percentuali minori: **"Risorse digitali"**, ovvero "individuare, creare e condividere risorse digitali" è stata scelta dal 19,6% dei rispondenti e **"Valutazione dell'apprendimento"**, cioè "usare tecnologie e strategie digitali per migliorare la valutazione" solo dal 3,9% degli intervistati.

Se ci concentriamo sull'area più scelta, la n°5, troviamo che la competenza specifica considerata di maggiore interesse è la **Differenziazione e la personalizzazione**, definita come "l'utilizzo delle tecnologie digitali per affrontare le diverse esigenze di apprendimento degli studenti, permettendo loro di avanzare a diversi livelli e velocità, e di seguire percorsi e obiettivi di apprendimento individuali". È stata infatti scelta come l'abilità più importante (22,3%), seguita dalla **Partecipazione attiva degli studenti**, definita come "l'uso delle tecnologie digitali per promuovere l'impegno attivo e creativo degli studenti con una materia, come l'educazione civica" (17%). **L'accessibilità e l'inclusione**, definita come "garantire l'accessibilità alle risorse e alle attività di apprendimento per tutti gli studenti, compresi quelli provenienti da ambienti svantaggiati e gli studenti vulnerabili", ha raccolto una percentuale del 12,6%.

La più scelta dall'area n°3 è stata **Pratiche di insegnamento** (14%), definita come "Progettare ed integrare l'uso di strumenti e risorse digitali nei processi di insegnamento, al fine di rendere più efficace l'intervento educativo. Gestire e orchestrare gli interventi didattici digitali in modo appropriato. Sperimentare e sviluppare nuove pratiche educative e approcci pedagogici", seguono le altre competenze con percentuali minori.

Ma quanto si sentono effettivamente preparati gli insegnanti ad usare le tecnologie digitali per l'educazione e l'insegnamento?

Circa la metà dei partecipanti al nostro sondaggio (51%) è d'accordo con l'affermazione **"Mi sento preparato adeguatamente ad usare le tecnologie digitali per l'educazione e l'insegnamento"**, il 21,5% è fortemente d'accordo con questa

affermazione, il 16,8% non è né d'accordo né in disaccordo, mentre il 10,3% non è d'accordo o è fortemente in disaccordo.

### Mi sento preparato per usare le tecnologie digitali per l'educazione e l'insegnamento

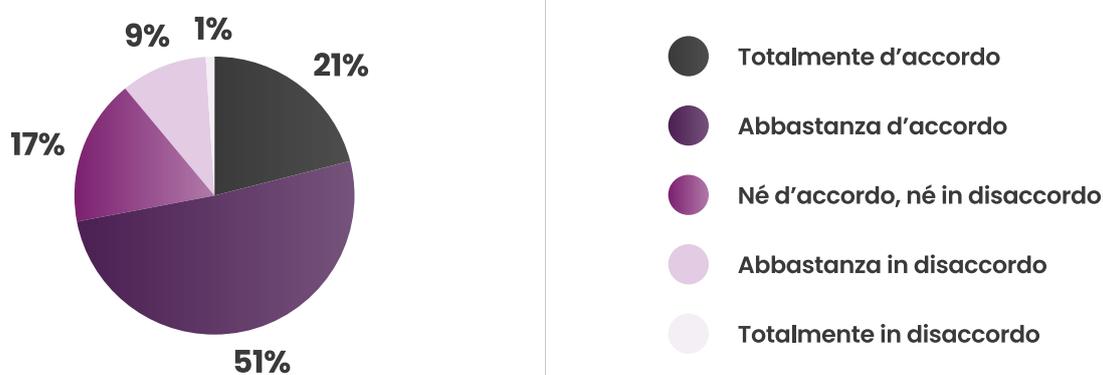


GRAFICO 4 – PERCEZIONE RIGUARDO AL PROPRIO LIVELLO DI PREPARAZIONE

La percezione si ribalta quando viene chiesto loro di valutare il livello di preparazione dei colleghi. Solo il 28% è d'accordo con l'affermazione **“La maggior parte dei miei colleghi nella mia scuola sono preparati adeguatamente ad utilizzare le tecnologie digitali per l'istruzione e l'insegnamento”**, il 4,7% è fortemente d'accordo, il 28% è d'accordo, il 23,4% non è né d'accordo né in disaccordo, mentre il 40,2% non è d'accordo e il 3,7% è fortemente in disaccordo.

### La maggior parte dei miei colleghi a scuola sono preparati per usare le tecnologie digitali per l'educazione e l'insegnamento

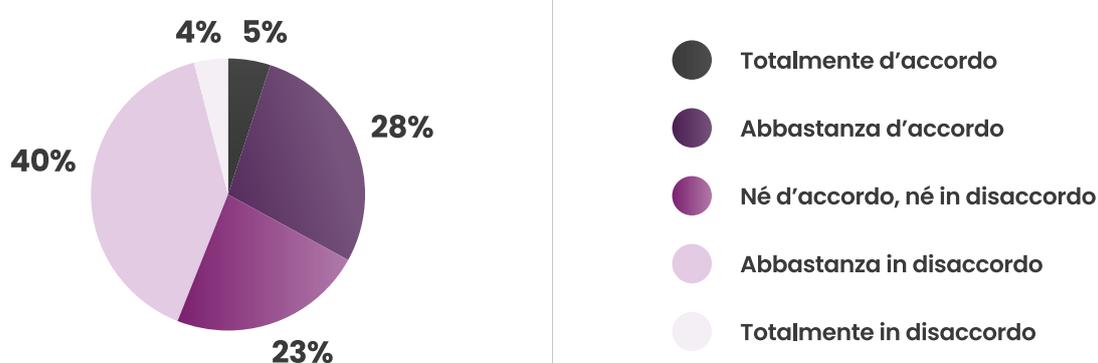


GRAFICO 5 – PERCEZIONE RIGUARDO AL LIVELLO DI PREPARAZIONE DEI COLLEGHI

Quando si considera il livello di preparazione nell'uso delle tecnologie digitali, sembra esserci una discrepanza nella percezione degli insegnanti riguardo la propria preparazione e quella degli altri colleghi. Questo potrebbe essere in parte dovuto alla mancanza di uno **strumento di autovalutazione uniforme utilizzato dagli insegnanti italiani**.

Quali sono le competenze che ritengono più carenti? Le risposte confermano le percentuali descritte sopra riconoscendo che **le competenze di maggiore interesse sono anche quelle in cui gli insegnanti sentono di essere più carenti e dove è quindi necessario un miglioramento**.

Anche secondo gli stakeholder intervistati, le due aree selezionate dai rispondenti al questionario (numeri 3 e 5) non solo sono quelle di maggiore interesse, ma rappresentano anche le aree dove si riscontrano le maggiori lacune nella scuola.

***“Considerando l’area numero 5, in particolare, molti insegnanti sono consapevoli del fatto che l’utilizzo delle tecnologie digitali può facilitare l’apprendimento degli studenti vulnerabili, ma quello che manca è la comprensione di quali tecnologie utilizzare e come integrarle in un percorso di apprendimento più personalizzato e individualizzato”.***

– Laura Fedeli, Professoressa associata in Didattica e pedagogia speciale Università di Macerata.

Inoltre, secondo gli intervistati, c'è un'altra abilità che merita molta attenzione: **L'apprendimento collaborativo** (area numero 3), ovvero “usare le tecnologie digitali per favorire e ottimizzare la collaborazione fra gli studenti. Rendere gli studenti capaci di utilizzare le tecnologie digitali sia per realizzare consegne collaborative, sia per migliorare la loro comunicazione, collaborazione e creazione condivisa di conoscenza”. Questa abilità risulta speculare rispetto ad un'altra dell'area numero 1, la **collaborazione professionale**, definita come “usare le tecnologie digitali per collaborare con i propri pari (ad es. docenti, formatori), per condividere e scambiare conoscenze ed esperienze, e per contribuire collaborativamente all'innovazione delle pratiche didattiche”. Dal punto di vista degli esperti intervistati, infatti, una delle priorità dovrebbe essere il potenziamento della collaborazione professionale tra insegnanti, fornendo loro strumenti, approcci e metodologie in grado di permettergli di dialogare tra loro, condividendo le esperienze al fine di costruire, in maniera collaborativa, programmi e contenuti formativi solidi, ba-

sati sull'esperienza. Se questa competenza fosse ampiamente sviluppata negli insegnanti e se essi fossero i primi ad essere consapevoli delle potenzialità degli strumenti digitali per favorire la collaborazione, sarebbe naturale utilizzare questi strumenti e approcci anche in classe, trasferendoli agli studenti e favorendo così l'apprendimento collaborativo. L'apprendimento collaborativo e il lavoro di squadra sono attualmente promossi da molte metodologie e molti insegnanti si stanno impegnando su questo fronte, specialmente nell'ambito dell'insegnamento basato sulle competenze.

***“Apprendimento collaborativo” non significa che lavorare insieme funzioni sempre e comunque. Ci sono modi più o meno efficaci e sono necessari metodi e strumenti per affrontare i conflitti che si possono generare e migliorare l'apprendimento collaborativo. Inoltre, non è ancora chiaro come si valutano le competenze: come si fa a valutare il lavoro di un gruppo se poi dobbiamo valutare ogni singolo allievo?”.***

– Andrea Benassi - Ricercatore INDIRE

Gli esperti intervistati hanno anche evidenziato aspetti critici delle valutazioni a scuola. Massimiliano Ventimiglia, CEO di Onde Alte, ad esempio, alla luce della sua esperienza di innovatore, sottolinea come il sistema educativo italiano non abbia investito molto nella **revisione dei sistemi di valutazione e assessment delle competenze** degli studenti - anche prima di Covid-19. Con la pandemia, la fragilità del sistema di valutazione già obsoleto è ulteriormente peggiorata nel momento in cui gli insegnanti hanno cercato di traslare i vecchi metodi di valutazione analogici nell'ambiente digitale. Ventimiglia suggerisce, d'altra parte, che il **periodo post pandemia potrebbe essere un buon momento per ripensare il sistema generale di valutazione.**

Il quadro europeo delle competenze digitali degli insegnanti gioca un ruolo importante, in quanto riferimento e guida utile per identificare le aree di interesse e permettere di colmare le lacune. Secondo le informazioni raccolte nella nostra ricerca, le aree 3 (Pratiche di insegnamento e apprendimento) e 5 (Valorizzazione delle potenzialità degli studenti) meritano particolare attenzione nella progettazione di corsi di formazione per gli insegnanti. Benchè l'area 4 (Valutazione dell'apprendimento) sia considerata critica solo da alcuni insegnanti, dovrebbe essere osservata a diversi livelli del sistema scolastico, al fine di aggiornare il set di strumenti riguardanti la valutazione delle competenze degli studenti, soprattutto alla luce delle nuove metodologie digitali.



## Capitolo 3

# APPROCCI E PRATICHE DI DIDATTICA DIGITALE

L'uso di **strumenti digitali si è rivelato essere sorprendentemente diffuso** tra i partecipanti alla nostra indagine: Il 22,9% è solito utilizzare strumenti digitali per la didattica (come piattaforme online, risorse multimediali, archivi condivisi) in ogni occasione, e il 37,6% ha dichiarato di usarli quasi sempre. Solo il 19,3% ha dichiarato di usare raramente gli strumenti digitali, mentre l'1,8% non li usa mai. Gli strumenti digitali più utilizzati sono stati il registro elettronico, la lavagna interattiva e la suite di Google per l'educazione; mentre i canali digitali più utilizzati sono stati Youtube, E- Twinning, Mondadori Education, Rai Scuola, giochi online e libri digitali.

Se è vero che, secondo le risposte al sondaggio, gli strumenti digitali sono ampiamente utilizzati in classe, sembra esserci ancora spazio per fare **un passo in più verso un approccio più "collaborativo"**.

Infatti, gli strumenti digitali per loro stessa natura potrebbero favorire la diffusione di metodi di lavoro orizzontali e incrementali, la co-progettazione e la co-costruzione del percorso didattico, andando ad impattare significativamente sulla **relazione tra studenti e insegnanti**.

Secondo gli esperti intervistati, la tecnologia dovrebbe essere vista come uno strumento che aumenta la collaborazione in classe e offre opportunità di **co-progettazione**.

Laura Fedeli, ad esempio, ha riportato esperienze innovative che riguardano pratiche di **co-design tra studenti e docenti**, implementate all'interno del progetto [DEPIT](#) (Erasmus +), grazie ad uno strumento digitale condiviso a cui gli studenti potevano accedere, visualizzando la pianificazione didattica dei loro insegnanti e fornire feedback. La partecipazione attiva degli studenti alla pianificazione della lezione ha come conseguenza un maggiore coinvolgimento degli studenti nel processo e può inoltre essere un valido strumento per la personalizzazione delle lezioni, finalizzata ad una più efficiente inclusione degli studenti vulnerabili.

D'altra parte, l'uso delle tecnologie digitali **al di fuori della classe, non sembra essere così diffuso**, infatti solo il 30,3% degli insegnanti ha dichiarato di aver chiesto agli studenti di utilizzare gli strumenti digitali per i compiti a casa, circa la metà delle volte, mentre il 33% ha detto di averlo chiesto raramente.

Sempre secondo gli esperti intervistati, **i compiti a casa potrebbero essere di nuovo un'occasione per lavorare in gruppo e collaborare**. Il gruppo-classe può continuare digitalmente, fuori dall'orario scolastico, **indipendentemente dalle distanze e dagli spazi fisici disponibili**:

***“...poi c’è un tempo a casa, prima (del Covid) era considerato un tempo individuale, oggi, con la diffusione delle piattaforme digitali scolastiche, è un tempo collettivo e potrebbe essere un riferimento per il futuro. Con questi strumenti digitali, la classe potrebbe incontrarsi e “fare” le cose insieme. Il tempo collettivo non è più solo il tempo della scuola ma potrebbe essere anche il tempo della casa”.***

– Andrea Benassi - Ricercatore INDIRE

Gli insegnanti hanno detto che i device digitali più utilizzati dagli studenti sono stati gli smartphone per connettersi con gli insegnanti e gli altri studenti; la piattaforma più utilizzata dagli studenti è stata Google Suite e il canale più utilizzato Youtube. Secondo le interviste, tuttavia, la piena consapevolezza di alcuni insegnanti del potenziale e della rilevanza degli strumenti digitali non è ancora stata raggiunta (vedi anche il capitolo 5):

***“Anche adesso, per esempio, ho sentito insegnanti che impediscono agli studenti di usare gli smartphone a scuola. Non sono d’accordo, perché gli smartphone potrebbero essere uno strumento di lavoro, usato in classe e utile per molti tipi di attività”***

– Rita Giancotti - Dirigente scolastico

Riepilogando, grazie alle informazioni raccolte attraverso la presente ricerca, abbiamo osservato una grande diversità nelle pratiche digitali adottate, anche se è possibile riscontrare modelli comuni. Queste pratiche mancano tuttavia di un’integrazione sinergica tra loro e di una prospettiva collaborativa.



## Capitolo 4

# BISOGNI FORMATIVI E ABITUDINI NELLA FORMAZIONE DI INSEGNANTI E EDUCATORI

Nell'agosto 2021 il Ministero dell'Educazione italiano ha approvato il Piano Scuola 2021-2022 (Documento riguardante la pianificazione organizzativa della scuola e le attività educative e formative)<sup>12</sup> che delinea le indicazioni per l'insegnamento in presenza. In relazione alla formazione in servizio degli insegnanti, si afferma che "è necessario organizzare attività di formazione per il personale docente, in modo **da consolidare le competenze nell'uso delle nuove tecnologie acquisite nei due anni scolastici precedenti**". L'obiettivo che evidentemente guida tale documento è che il "digitale" possa diventare uno strumento di rinforzo per l'insegnamento "in presenza" e, più in generale, una competenza professionale per tutto il personale.

Secondo il rapporto della Fondazione Agnelli<sup>13</sup>, l'Italia si distingue nel panorama internazionale per il **basso livello dei requisiti di formazione iniziale degli aspiranti insegnanti**. La controriforma voluta nel 2019 dal ministro Bussetti (governo Conte 1) non ha contribuito a migliorare la preparazione degli insegnanti in entrata prevista dal decreto Buona Scuola. Nel contesto internazionale, l'Italia si caratterizza anche per una **formazione in servizio destrutturata, frammentata e a partecipazione volontaria**, caratteristiche che non sono adatte a superare la già carente formazione iniziale.

Secondo Fedeli, purtroppo, **i nuovi insegnanti laureati non hanno le competenze di base in termini di metodologie di insegnamento**, contrariamente a quanto avviene in altri paesi europei. Solo recentemente, ad esempio, la didattica è stata inserita nei corsi di Lingue, Italiano e Storia a livello universitario. Nella maggior parte degli altri corsi di laurea magistrale, tuttavia, non è presente un corso di didattica della disciplina.

Nell'ambito della presente ricerca si è focalizzata l'attenzione sulla formazione delle competenze di didattica digitale. Come per il gap di competenze di cui sopra, anche le competenze per la didattica digitale non sono sufficientemente trasferite ai futuri insegnanti. **Quasi la metà** dei rispondenti nella nostra indagine (47%) **ha partecipato a una formazione sull'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento e nell'educazione** durante l'ultimo anno, e il 14,7% ad una formazione sulle tecnologie digitali in generale (es. sull'uso di particolari software, non a fini didattici).

12 MIUR (2021) - Piano Scuola 2021-22 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf)

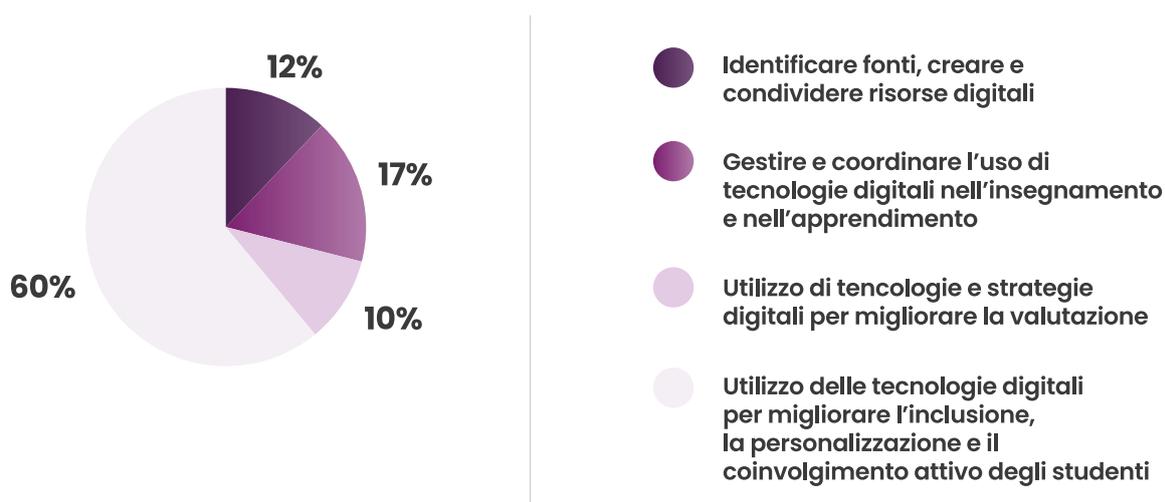
13 Fondazione Agnelli (2021) Rapporto Scuola Media 2021 - [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/fa\\_rapporto\\_scuola\\_media\\_2021.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/fa_rapporto_scuola_media_2021.pdf)

Il 40,4% non ha partecipato a nessuna formazione su questi argomenti durante l'ultimo anno.

Per quanto riguarda il tipo di **organizzazione che ha fornito questa formazione**, il 33% degli intervistati ha risposto che si trattava di un'istituzione educativa (Ministero dell'Istruzione o autorità correlate, agenzie), nell'11% dei casi è stata fornita da una ONG e nel 6,4% dei casi da un istituto di formazione privato.

Alla domanda su quali tipi di **abilità e competenze digitali gli insegnanti vorrebbero migliorare in futuro**, più della metà di loro (60,4%) ha risposto che vorrebbero migliorare **l'uso delle tecnologie digitali per favorire l'inclusione, la personalizzazione e il coinvolgimento attivo degli studenti**, in linea con quanto emerso nel Capitolo 2.

### Quali abilità e competenze digitali gli insegnanti vorrebbero migliorare in futuro



**GRAFICO 6 - ABILITÀ E COMPETENZE DIGITALI CHE I RISPONDENTI VORREBBERO MIGLIORARE IN FUTURO**

All'interno di questa area, le competenze specifiche sulle quali i rispondenti hanno dichiarato di voler migliorare in futuro risultano essere: "Coinvolgere attivamente gli studenti" (21,7%), "Differenziazione e personalizzazione" (19,8%) e "Accessibilità e inclusione" (18,9%).

Per quanto riguarda le abitudini/preferenze degli insegnanti per un corso di formazione sulla didattica digitale, il 44,8% degli intervistati ha dichiarato che preferirebbe una formazione tramite piattaforme online, il 46,7% ha scelto un formato misto e **solo l'8,6% ha optato per una formazione in presenza**.

Quando è stato chiesto loro cosa considerano più importante in una formazione

offerta agli insegnanti, la maggior parte di essi ha risposto: **"l'accesso a servizi aggiuntivi, piattaforme o altri materiali didattici" (61,5%)**; seguito dal "flessibilità e apprendimento autonomo" (41,3%) e da "il punteggio che il corso fornisce nelle graduatorie ufficiali" (31,2%).

Infine, per quanto riguarda gli strumenti/risorse che considererebbero più utili per l'adattamento dell'uso delle ITC nell'educazione inclusiva e civica, il 40,4% ha scelto un **corso di formazione specifico per gli insegnanti che insegnano educazione civica, sugli approcci e le metodologie di didattica digitale per l'insegnamento di questa materia**, il 39,4% ha scelto **risorse educative online sui temi**, il 35,4% **materiale audiovisivo sui temi** e il 25,7% la **fornitura di linee guida** su come condurre attività di educazione civica con gli studenti tramite la didattica digitale.

Il bisogno di formazione nell'ambito della didattica digitale, per gli insegnanti che realizzano le ore di educazione civica, è stato evidenziato anche dagli esperti intervistati.

***"E' necessario aiutare gli insegnanti a capire come rendere le ore di Educazione Civica a scuola qualcosa di nuovo, stimolante e non burocratico - questo provocherà una rivoluzione".***

**– Alessandro Fusacchia - Deputato italiano**

In conclusione, è molto probabile che, grazie all'apprendimento a distanza attuato durante i vari lockdown, gli insegnanti siano diventati più consapevoli delle opportunità offerte dalle tecnologie nell'ambito educativo e, soprattutto, più coscienti dei loro bisogni di formazione e di implementazione concreta delle nuove competenze digitali. Allo stesso tempo appare essenziale garantire a tutti gli insegnanti - a livello nazionale - **un background comune di abilità e competenze digitali**, al fine di fornire un insegnamento e un apprendimento più omogeneo e di qualità.



## Capitolo 5

# RELAZIONI TRA TECNOLOGIE DIGITALI E INSEGNAMENTO: RISCHI E NUOVE OPPORTUNITÀ

---

Durante l'emergenza COVID sono emersi enormi divari nel paese per quanto riguarda la risposta delle scuole e del sistema scolastico. Tra i fattori che hanno determinato tali divari, primo fra tutti risulta essere la connessione internet disomogenea - dove intere aree continuano ad essere mal servite o non lo sono affatto. Ci sono anche divari tra i gradi di digitalizzazione delle scuole, con un'ampiezza di spettro che va dai casi di eccellenza fino a quelli di estrema arretratezza, condizionati a loro volta dai divari sociali della popolazione del contesto territoriale, misurabili sia in termini di digital divide, che di disponibilità di dispositivi adatti al lavoro, dato che uno smartphone, seppur ampiamente diffuso, non sempre costituisce lo strumento giusto per il lavoro richiesto nelle piattaforme educative.

**La pandemia ha, di fatto, accelerato una rivoluzione digitale** nelle scuole e ciò è dimostrato anche da un **grande investimento nella connettività Internet** a banda larga in corso di realizzazione. I dati più recenti sullo stato della connettività Internet nelle scuole sono stati rilasciati dalla nuova Autorità per le comunicazioni (Agcom) nel giugno 2020. Dei 75.361 edifici scolastici censiti, il 42% era coperto da servizi a banda ultra larga, il 18% aveva la fttc (Fiber to the Cabinet), il 17% riceve la fibra fino a casa (ftth), un altro 17% ha potuto ottenere la ADSL e il 6% era totalmente scollegato. Il Piano Scuole Connesse che è incluso nel decreto pubblicato il 7 agosto 2020 dal Ministro dello Sviluppo Economico, ha fissato l'obiettivo di fornire circa 35.000 edifici scolastici con accesso a Internet basato su 1 Gbit/s di connettività per ogni scuola entro il 2023.

Accanto all'investimento nazionale per migliorare la connettività, l'atteggiamento degli insegnanti è fondamentale per lo sviluppo della didattica digitale. Gli insegnanti che hanno partecipato al sondaggio BET! sembrano avere un atteggiamento positivo verso le tecnologie digitali nell'ambito dell'istruzione, **concordando che gli strumenti digitali fanno una differenza positiva sull'apprendimento** (93% d'accordo o fortemente d'accordo), che rendono **l'apprendimento più interessante** (84% d'accordo o fortemente d'accordo), **l'insegnamento più facile** (69% d'accordo o fortemente d'accordo), che forniscono **opportunità di apprendimento fuori dalla classe** (91% d'accordo o fortemente d'accordo) e **migliorano l'apprendimento all'interno della classe** (87% d'accordo o fortemente d'accordo), così come concordano che gli strumenti digitali **incoraggiano gli studenti a collaborare anche se non fisicamente insieme** (73% d'accordo o fortemente d'accordo).

Nonostante questo grande sforzo per sbloccare il potenziale delle tecnologie di-

gitali per l'apprendimento e l'insegnamento e per sviluppare le competenze digitali, è importante considerare che **l'uso delle tecnologie nell'istruzione non è un processo privo di rischi**. Un uso critico e consapevole della tecnologia è necessario, altrimenti rimane alto il rischio di inefficacia dell'attrezzatura tecnologica. Infatti, studi<sup>14</sup> evidenziano come la tecnologia potrebbe influire negativamente nel processo educativo in diversi modi: deteriorando le competenze di lettura e scrittura degli studenti, disumanizzando gli ambienti educativi, distorcendo le interazioni sociali tra insegnanti e studenti e isolando gli individui quando usano la tecnologia.

Mentre considerano questi rischi ed adottano strategie per la loro mitigazione, gli insegnanti devono inoltre **prestare grande attenzione alla questione della privacy**, quando hanno a che fare con le tecnologie digitali.

***“La Privacy è innanzitutto una questione di rispetto, un accordo tra la piattaforma e i suoi utenti; ma è anche legata alla capacità di un insegnante di saper guidare i suoi alunni quando usano le tecnologie a distanza, con precauzioni tese a proteggere i loro dati. L’invadenza degli strumenti digitali, da questo punto di vista, è fisiologica, e quindi rientra nelle competenze degli insegnanti il saperla gestire”.***

– Alessandro Fusacchia - Deputato italiano

Oltre al tema dei rischi, la ricerca BET! ha indagato anche quali sono le principali **sfide** che i docenti identificano nell'integrazione della didattica digitale all'interno delle scuole. Le sfide più frequentemente selezionate sono la **necessità di una connessione internet** (41.3%), di nuovo le **insufficienti competenze digitali tra gli insegnanti** (37.6%), **l'inclusione degli studenti vulnerabili** (33%) e la **necessità di attrezzature adeguate e aggiornate** (31.2%). Inoltre, nel caso della didattica a distanza, anche le sfide identificate nel capitolo 1, quali il coinvolgimento degli studenti, in particolare quelli vulnerabili, e la gestione dei carichi di lavoro, dovrebbero essere prese in considerazione.

14 Alhumaid K. (2019) - Four Ways Technology Has Negatively Changed Education - Zayed University, UAE [https://www.researchgate.net/publication/336969538\\_Four\\_Ways\\_Technology\\_Has\\_Negatively\\_Changed\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/336969538_Four_Ways_Technology_Has_Negatively_Changed_Education)

Su questo tema, gli esperti intervistati hanno messo in guardia rispetto alla sfida più significativa per la didattica digitale, già identificata dalle risposte al sondaggio, ovvero il **necessario cambio di mentalità e di approccio** che è richiesto agli insegnanti.

***“La formazione degli insegnanti all’uso della tecnologia è necessaria, così come un cambio di approccio: è importante capire che la tecnologia fa parte della vita quotidiana e la scuola deve quindi insegnare la cittadinanza digitale anche agli studenti”.***

– Rita Giancotti - Dirigente scolastico

Quali opportunità si aprirebbero e quali vantaggi otterremmo con la diffusione della didattica digitale a scuola? Secondo i rispondenti al questionario di BETI, nel caso dell'uso di tali tecnologie **in classe**, queste permetterebbero l'accesso a **materiali didattici innovativi e coinvolgenti** (33,9%); a **modi innovativi e coinvolgenti di insegnamento/apprendimento** (31,2%); ad un **maggiore impegno e motivazione da parte degli studenti** (28,4%), oltre ad **aiutare gli studenti a sviluppare competenze digitali** (26,6%). Per quanto riguarda le opportunità e i vantaggi legati all'uso delle tecnologie digitali per l'istruzione al di **fuori della classe** (ad esempio per i compiti a casa), si va dalla **flessibilità, l'apprendimento/insegnamento al proprio ritmo** (33,9%), all'**aumento dell'impegno e della motivazione degli studenti** (23,9%) e all'**aiutare gli studenti a sviluppare competenze digitali** (22,9%).

Una delle principali opportunità che gli stakeholder coinvolti hanno identificato durante le interviste, riguarda la possibilità di **ridurre le disuguaglianze tra i territori, in particolare le aree interne e quelle a rischio di spopolamento**.

***“Il digitale può aiutare a risolvere dilemmi che prima sembravano irrisolti. Per esempio, per quanto riguarda le aree interne, si potrebbe prevedere un insegnamento ibrido, a scuola e a distanza. Questo può aiutare a ridurre le disuguaglianze tra le aree geografiche”.***

– Alessandro Fusacchia - Deputato italiano

***“A livello globale, il Digital Learning è qualcosa che, se implementato in modo appropriato, potrebbe permettere ad uno studente di una zona svantaggiata di frequentare una scuola eccellente. Aiuta a superare le limitazioni dell’offerta formativa di un particolare contesto, potendo andare oltre e scegliere la scuola più adatta allo sviluppo personale”.***

– Andrea Benassi - Ricercatore INDIRE

Nelle loro risposte al questionario, gli insegnanti hanno anche evidenziato **le opportunità che offre la didattica digitale per gli studenti vulnerabili**: garantire una maggiore flessibilità nell’apprendimento in primis, oltre ad ulteriori vantaggi identificati per questo specifico target di studenti, evidenziati nelle citazioni riportate di seguito.

***“In alcuni casi gli studenti più vulnerabili non sono molto estroversi, con l’educazione digitale possono interagire senza necessariamente parlare o mettersi in discussione”.***

– Insegnante della Toscana, in un’area non urbana/rurale, Letteratura, grammatica, 16-20 anni di esperienza, 48

***“I materiali sono più adattabili rispetto a quelli tradizionali”.***

– Insegnante di Toscana, In un’area urbana, Letteratura, grammatica, 6-10 anni di esperienza, 46

***“Attraverso gli strumenti digitali, gli studenti vulnerabili potrebbero sentirsi più coinvolti nel lavoro scolastico e nei dibattiti tra pari”.***

– Insegnante della Calabria, in un’area non urbana, Letteratura, grammatica, educazione civica, 11-15 anni di esperienza, 48



## Capitolo 6

# SVILUPPO DI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO DIGITALI EFFICACI PER GLI STUDENTI VULNERABILI

Come menzionato in precedenza, l'importanza di sviluppare ambienti digitali efficaci per gli studenti vulnerabili è emersa indirettamente quando si è esplorato quali competenze digitali erano necessarie per gli insegnanti. La categoria **"usare le tecnologie digitali per migliorare l'inclusione, la personalizzazione e l'impegno attivo degli studenti"** si è rivelata la più importante secondo le opinioni dei docenti.

Nonostante questa convinzione, il sistema educativo italiano si è dimostrato fortemente impreparato anche su questo aspetto durante l'emergenza Covid. Infatti, la metà dei rispondenti al sondaggio BET! ha dichiarato che **l'inclusione degli studenti vulnerabili nella formazione a distanza è stata solo parzialmente efficace**. È emerso che, oltre alle difficoltà infrastrutturali affrontate dalle famiglie vulnerabili nel sostenere gli studenti (connessione scarsa o instabile, mancanza di dispositivi, mancanza di spazi ecc.) ci sono state anche difficoltà nel trattare gli studenti con vulnerabilità da un punto di vista pedagogico. Gli insegnanti che hanno partecipato al sondaggio sono consapevoli **dell'importanza dell'uso delle tecnologie digitali** per migliorare l'inclusione, la personalizzazione e l'impegno attivo degli studenti e il 51% degli intervistati ritiene che questa sia la competenza più importante da sviluppare.

Allo stesso modo gli insegnanti riconoscono che, per quanto riguarda gli studenti vulnerabili, la didattica digitale può paradossalmente comportare rischi di esclusione laddove, per esempio, c'è meno accesso ai dispositivi, o gli studenti non hanno autonomia e/o supporto a casa.

Inoltre, il 33% degli insegnanti dichiara che uno dei principali rischi relativi all'integrazione della didattica digitale nelle scuole è la scarsa inclusione degli studenti vulnerabili e solo l'8% degli intervistati dichiara che le tecnologie digitali nell'apprendimento potrebbero essere un'opportunità per aumentare l'inclusione degli studenti vulnerabili. Infatti, molti insegnanti hanno focalizzato la loro attenzione sulla relazione con gli studenti vulnerabili, identificando **il mezzo digitale come un ostacolo tra gli studenti e la comunicazione degli insegnanti**.

***"La fragilità (degli studenti vulnerabili) potrebbe esporli a un'ulteriore chiusura".***

– Insegnante della Toscana, in un'area non urbana, Letteratura, grammatica, educazione civica, 11-15 anni di esperienza, F, 41

***“In classe (studenti vulnerabili) possono essere coinvolti frequentemente, al contrario con gli strumenti digitali potrebbero sentire una mancanza di coinvolgimento”.***

– Insegnante della Toscana, in un'area non urbana, Matematica, Scienze (fisica, biologia, chimica), Più di 20 anni di esperienza, F, 56

L'emergenza Covid-19 ha evidenziato una scarsa preparazione delle scuole nelle pratiche di apprendimento degli studenti vulnerabili in ambienti digitali, sia per le insufficienti competenze digitali della maggior parte degli insegnanti, sia per il fallimento della pianificazione di un **insegnamento coordinato e inclusivo tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno**, un processo che dovrebbe mirare alla piena integrazione degli alunni con vulnerabilità.<sup>15</sup>

A livello istituzionale, come accennato nel capitolo 1, per superare le difficoltà incontrate durante la prima fase critica della pandemia, tutte le scuole durante il secondo lockdown (anno scolastico 2020-2021), hanno invitato gli studenti con disabilità e vulnerabilità a frequentare fisicamente le scuole.

Al fine di garantire una didattica digitale inclusiva, gli insegnanti dovrebbero acquisire nuove competenze didattiche digitali integrate in una prospettiva inclusiva grazie alla conoscenza di nuovi metodi di insegnamento, volti a promuovere una maggiore inclusione degli studenti con disabilità certificate, la ristrutturazione dei metodi di valutazione, nonché la costruzione e la gestione di nuovi ambienti di apprendimento con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) e le tecnologie avanzate (AT).<sup>16</sup> Inoltre, l'apprendimento digitale potrebbe essere una grande opportunità per l'inclusione di studenti vulnerabili, come dimostrato grazie ad esperienze di Realtà Virtuale Immersiva (Vs. Immersive) che hanno fornito risultati inaspettati.

***“In un nuovo contesto di realtà virtuale un alunno con difficoltà potrebbe trovare nuove modalità di espressione che non sono o non avvengono nel mondo “reale”.***

– Andrea Benassi - Ricercatore INDIRE

15 [1] Mulè, P. (2020). The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/4371/3875>

16 Come nota n.15.



## Capitolo 7

# LE POLITICHE NAZIONALI DEL SETTORE

---

In questo capitolo finale esamineremo brevemente le politiche nazionali per la didattica inclusiva, digitale e per l'educazione civica. Lo scopo di questo capitolo non è quello di fornire un elenco esaustivo della legislazione e delle politiche del paese, ma di contribuire alla comprensione del quadro operativo nazionale, al fine di aiutarci a far luce sui risultati della nostra ricerca e a trarre alcune conclusioni.

Il concetto di **inclusione scolastica** è entrato nel dibattito pedagogico italiano negli anni '90 e dal 2012 si è andato formalizzando il concetto di "Bisogni Educativi Speciali" (BES), basato sull'idea che le strategie inclusive non debbano coinvolgere esclusivamente gli studenti con disabilità - che in Italia sono pienamente integrati nelle attività scolastiche nelle scuole di ogni ordine e grado - ma debbano abbracciare l'intera classe, includendo gli studenti con diverse difficoltà di apprendimento e/o che sperimentano una situazione di svantaggio temporaneo a causa di problemi socio-culturali, emotivi e/o linguistici<sup>17</sup>.

Con l'elaborazione e l'adozione di linee guida, decreti e piani strategici, c'è ora una maggiore scelta per quanto riguarda la personalizzazione dell'insegnamento e **il passaggio da un approccio basato sull'integrazione degli alunni con disabilità a un modello di insegnamento inclusivo orientato al pieno sviluppo educativo dell'intero gruppo classe.**

In particolare, si sottolinea l'adozione delle **Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità nel 2009** e l'adozione del Decreto Inclusione nel 2019, che consolida e approfondisce la personalizzazione didattica. Il fulcro di quest'ultima riforma è incentrato sui **Piani Educativi Individualizzati (PEI)**, che diventano così gli strumenti fondamentali con cui il consiglio di classe è chiamato a progettare un piano didattico specifico per ogni alunno disabile.

Per quanto riguarda il quadro nazionale digitale, esso è antecedente all'epidemia di Covid. Infatti, nell'ambito della riforma della scuola approvata nel 2015 (**Legge 107/2015 - La Buona Scuola**), è stato redatto **Il Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD)**, un documento pensato per guidare le scuole nell'innovazione e nella digitalizzazione. Il documento si propone di introdurre le nuove tecnologie nella scuola, di diffondere l'idea della formazione permanente e di estendere il concetto di scuola dal luogo fisico agli spazi virtuali di apprendimento; una visione operativa che mira a innovare il sistema scolastico e le opportunità della didattica digitale.

17 Fedeli L, (2021). Teachers' perceptions of the role of technologies for inclusion. Results from a special needs training course Università di Macerata

**L'educazione civica** nelle scuole italiane risale al 1958 quando gli insegnanti di storia la spiegavano per due ore al mese, ma solo nel 1979 è entrata a far parte dei programmi scolastici. Recentemente è stata data una grande spinta attraverso **la legge 92 del 20 agosto 2019 in cui il Ministero dell'Istruzione ha dichiarato che l'educazione civica assume un'importanza strategica** e la sua declinazione trasversale nelle discipline scolastiche rappresenta una scelta "fondante" del sistema educativo, contribuendo a "formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la piena e consapevole partecipazione alla vita civile, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri".

Secondo la legge, **da settembre 2020, l'Educazione Civica è stata introdotta come una materia trasversale che interessa tutti i livelli scolastici**, a partire dalla scuola primaria fino alla scuola secondaria. L'insegnamento ruota intorno a tre temi principali: COSTITUZIONE - diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; SVILUPPO SOSTENIBILE - educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; CITTADINANZA DIGITALE.

La legge stabilisce che le scuole devono svolgere l'educazione civica per un tempo complessivo annuale che non può essere inferiore alle 33 ore e prevede un'adeguata formazione del personale scolastico su obiettivi, contenuti, metodi e pratiche didattiche. L'organizzazione dell'educazione civica declinata nelle macro aree sopra descritte, deve essere trasversalmente inserita nelle discipline previste dallo specifico corso di studi.



## Conclusioni

La presente ricerca, insieme ad altri risultati, ha mostrato come la pandemia da Covid abbia portato alla luce molte criticità nel sistema educativo italiano, non solo in termini di infrastrutture (connessione, dispositivi, ecc.) ma anche di adeguatezza della preparazione digitale degli insegnanti e di inclusività digitale degli studenti vulnerabili. D'altra parte ha anche mostrato come **la pandemia abbia fornito opportunità per adottare più velocemente nuovi strumenti digitali e sviluppare nuove competenze.**

In particolare, la percezione condivisa è che molti insegnanti mancano ancora di preparazione digitale, soprattutto per quanto riguarda la **pianificazione didattica**, che abbiamo visto essere determinante per cogliere completamente le opportunità offerte dalla didattica digitale.

La **formazione degli insegnanti** è certamente uno dei principali aspetti da rafforzare per facilitare la transizione verso una scuola più digitale e per cogliere al meglio l'opportunità di utilizzare le nuove tecnologie nell'educazione. Finora il potenziamento delle competenze degli insegnanti è stato lasciato all'iniziativa individuale, anche se a livello istituzionale c'è un orientamento in questa direzione.

Il **quadro europeo delle competenze digitali** degli insegnanti gioca un ruolo importante, in quanto **riferimento e guida utile per identificare le aree di interesse e permettere di colmare le lacune.** Secondo le informazioni raccolte nella nostra ricerca, le aree 3 (Pratiche di insegnamento e apprendimento) e 5 (Valorizzazione delle potenzialità degli studenti) meritano particolare attenzione nella progettazione di corsi di formazione per gli insegnanti. Benchè l'area 4 (Valutazione dell'apprendimento) sia considerata critica solo da alcuni insegnanti, dovrebbe essere osservata a diversi livelli del sistema scolastico, al fine di aggiornare il set di strumenti riguardanti la valutazione delle competenze degli studenti, soprattutto alla luce delle nuove metodologie digitali.

È opinione condivisa dagli esperti che le tecnologie potrebbero migliorare il processo di apprendimento per gli **studenti con vulnerabilità**, ma c'è ancora poca comprensione da parte dei docenti di come e quali tecnologie sono più efficaci e come integrare il loro uso nel processo di apprendimento personalizzato e individualizzato.

Tuttavia, è anche chiaro che usare la didattica digitale in modo inappropriato è un rischio per gli studenti vulnerabili in quanto può aumentare il divario di esclusione (es. mancanza di devices, connettività, indipendenza, supporto familiare) e

quindi richiede attenzione, formazione specifica degli insegnanti e collaborazione, in modo da mitigare l'influenza delle disuguaglianze sociali nel processo di apprendimento e, allo stesso tempo, cogliere le opportunità offerte dalla didattica digitale per ridurre le disuguaglianze sociali, geografiche ed economiche.

Secondo gli esperti intervistati, c'è ancora tanto da esplorare in termini di tecnologie e metodi della didattica digitale, utili per **ridurre le disuguaglianze tra territori**, per risolvere difficoltà che prima sembravano insormontabili (come lo spopolamento delle aree interne e la chiusura delle scuole, ecc.).

A livello globale, questo potrebbe permettere agli studenti di zone svantaggiate (con poche o assenti opportunità di istruzione) di accedere a **un'istruzione di qualità** (SDG 4 obiettivi 4.1 e 4.5) superando così quelle barriere date dalla relazione tra poche opportunità di istruzione e il luogo di nascita.

Infine, la nostra ricerca ha anche fornito elementi concreti per **identificare i bisogni formativi degli insegnanti e progettare nuove soluzioni** con l'obiettivo di formare studenti attivi e consapevoli dell'importanza della cittadinanza attiva e digitale responsabile. C'è la necessità di corsi di formazione specifici e materiali da utilizzare, per gli insegnanti che insegnano educazione civica, sugli approcci e le metodologie di educazione digitale nell'insegnamento di questa materia. Molti insegnanti hanno bisogno di migliorare le proprie competenze e, soprattutto, di **cambiare l'approccio** con cui interagiscono con le tecnologie digitali in ambito scolastico, considerandole parte integrante della vita quotidiana, in modo che gli studenti possano diventare **"cittadini digitali attivi"**.

## Bibliografia

TALIS 2018 Results (Volume I), Teachers and School Leaders as Lifelong Learners [https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en)

Creswell, J. (2016). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Athens: Ion [in Greek]

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2007), *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill international edition.

MIUR (2021) - Piano Scuola 2021-22 [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf)

INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown - Report Preliminare, <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>

INDIRE (2020). Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown - Report Integrativo. [https://issuu.com/indire/docs/report\\_integrativo\\_novembre\\_2020\\_con\\_grafici\\_\\_1\\_](https://issuu.com/indire/docs/report_integrativo_novembre_2020_con_grafici__1_)

SIRD (2020). Ricerca nazionale SIRD Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19 - [https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf)

Save the Children (2020). L'impatto del COVID sulla Povertà Educativa [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)

INVALSI (2021) I risultati delle prove INVALSI 2021 <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>

Fondazione Agnelli e Centro Studi Crenos dell'Università di Cagliari (2021) La DaD alle scuole superiori nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia. [https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2021/07/Ricerca\\_La-DaD-as-2020-21\\_una-fotografia.pdf](https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2021/07/Ricerca_La-DaD-as-2020-21_una-fotografia.pdf)

Punie, Y., editor(s), Redecker, C., *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73718-3 (print), 978-92-79-73494-6 (pdf), doi:10.2760/178382 (print), 10.2760/159770 (online), JRC107466. <http://dx.doi.org/10.2760/178382>

Fondazione Agnelli (2021) Rapporto Scuola Media 2021 - [https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/fa\\_rapporto\\_scuola\\_media\\_2021.pdf](https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/rapporti/fa_rapporto_scuola_media_2021.pdf)

Alhumaid K. (2019) - Four Ways Technology Has Negatively Changed Education - Zayed University, UAE [https://www.researchgate.net/publication/336969538\\_Four\\_Ways\\_Technology\\_Has\\_Negatively\\_Changed\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/336969538_Four_Ways_Technology_Has_Negatively_Changed_Education)

Mulè, P. (2020). The Application of Distance Learning (DAD) during the Covid-19 Emergency for Students with certified Disabilities. An Exploratory Investigation. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/4371/3875>

Fedeli L, (2021). Teachers' perceptions of the role of technologies for inclusion. Results from a special needs training course Università di Macerata

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2019), Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>

O'Donoghue, J., Singh, G., & Caswell, S. (2008). *Technology in Education-A Study into the Effects of Information Technology in Education*. 10. A submission presented in partial fulfilment of the requirements of the University of Glamorgan/Prifysgol Morgannwg for the degree of Doctor of Philosophy, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.136.266&rep=rep1&type=pdf>

Oxfam (2021). Disugualità, [https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2021/01/FINAL\\_Disugualita\\_2021.pdf](https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2021/01/FINAL_Disugualita_2021.pdf)



**BET** **DIGITAL  
LEARNING  
FOR SOCIAL  
INCLUSION**

**act:onaid**

**aidglobal** | AGIR  
INCLUIR  
DESENVOLVER

  
Live the change. Design your impact.

**agenda 21**  
Asociatia de Asistenta  
si Programe pentru  
Dezvoltare Durabila

**OXFAM**  
Italia

 Cofinanziato dal  
programma Erasmus+  
dell'Unione europea