

DaD: tutti bocciati? Professionalità docente e rapporti di cura nell’esperienza dei genitori

Antioco Luigi Zurru, Ilaria Tatulli, Daniele Bullegas, Antonello Mura

Abstract – *Researches and reports on Remote Learning are constantly increasing and demonstrate the importance that the topic holds also for the teachers’ professionalism. This is an operational situation that highlights a context of complexity characterized by multiple criticalities. Nevertheless, some didactic micro-projects have faced the pandemic phenomenon and have created well-being and inclusion conditions. The paper presents the developments of a research path aimed at identifying the distinctive elements within an educational experimentation that during the pandemic created well-being conditions for children and families. Through the provision of a questionnaire addressed to the parents of the pupils in an experimental class and the carrying out of a group interview, emerge the elements that characterize the care action developed by the teachers, with a teaching practice aware of families and children needs.*

Riassunto – *Le ricerche e i report sulla DaD sono in continua crescita e dimostrano la pregnanza che il tema assume anche per la professionalità dei docenti. Si tratta di un frangente operativo che porta alla luce un contesto di complessità caratterizzato da molteplici criticità. Ciononostante, alcune microprogettazioni didattiche hanno fatto fronte al fenomeno pandemico, realizzando condizioni di benessere e di inclusione. Il contributo presenta gli sviluppi di un percorso di ricerca teso ad individuare gli elementi distintivi di una sperimentazione didattica, già in corso di realizzazione, che durante la pandemia ha costruito condizioni di benessere per gli alunni e per le famiglie. Con la somministrazione di un questionario rivolto ai genitori di una classe sperimentale e la realizzazione di un’intervista di gruppo, emergono gli aspetti che caratterizzano l’azione di cura sviluppata dalle insegnanti, attraverso “un fare didattico” consapevolmente attento ai bisogni delle famiglie e degli alunni.*

Keywords – *Special Didactics, teachers’ professionalism, Remote Learning, parents’ experiences, care*

Parole chiave – *Didattica Speciale, professionalità docente, DaD, esperienze dei genitori, cura*

Antioco Luigi Zurru è Professore associato di *Didattica e Pedagogia Speciale* presso il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell’Università degli Studi di Cagliari. I suoi interessi di ricerca si muovono nell’ambito dello sviluppo della professionalità docente e del dialogo tra la Pedagogia Speciale e le altre scienze. Tra le sue pubblicazioni: *Incertezze, paure e occasioni di dialogo tra Medicina e Pedagogia Speciale* (in “L’integrazione scolastica e sociale”, 19(4), 2020); *Handicap et processus d’inclusion. Questions conceptuelles du point de vue de la Pédagogie Spécialisée italienne* (in coll. con A. Mura, Beau Bassin, EUE, 2017).

Ilaria Tatulli è Ricercatrice di *Didattica e Pedagogia Speciale* presso il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell’Università degli Studi di Cagliari. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi inclusivi in ambito scolastico e la disabilità in relazione alla condizione di genere. Tra le sue pubblicazioni: *Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità* (in coll. con A. Mura, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 5(1), 2017); *Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un’indagine esplorativa sui dati dell’integrazione* (in coll. con A. Mura, F. Agrillo, in “L’Integrazione Scolastica e Sociale”, 20(2), 2021).

Daniele Bullegas è Dottorando di ricerca in Apprendimento e Innovazione nei Contesti Sociali e di Lavoro presso l'Università degli Studi di Siena. I suoi interessi di ricerca riguardano i dispositivi formativi di educazione genitoriale, i disturbi del neurosviluppo e le pratiche riflessive nei contesti educativi. Tra le sue pubblicazioni: *ADHD e famiglia: un'esperienza di supporto alla genitorialità* (in coll. con A. Mura, in "Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo" 5(2), 2020); *ADHD a scuola: strategie e procedure per una didattica inclusiva* (in coll. con A. Mura, in A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera, a cura di, *L'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson, 2021).

Antonello Mura è Professore ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale* presso il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Cagliari e Direttore del Centro di Servizio di ateneo per la didattica e l'inclusione nell'alta formazione delle professionalità educative. I suoi interessi di ricerca si concentrano prioritariamente sui temi dell'indagine storico-epistemologica della Pedagogia Speciale, dell'associazionismo familiare, delle professionalità educative e dell'orientamento formativo. Tra le sue pubblicazioni: *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte* (Milano, FrancoAngeli, 2016); *Orientamento formativo e Progetto di vita* (Milano, FrancoAngeli, 2018).

L'intero contributo è frutto della riflessione condivisa e del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, per quanto riguarda la stesura del testo, Antioco Luigi Zurru è autore dei paragrafi 3 e 5, Ilaria Tatulli è autrice del paragrafo 4, Daniele Bullegas è autore del paragrafo 2, Antonello Mura è autore del paragrafo 1.

1. Il fenomeno DaD: non solo criticità

L'evento della pandemia continua ad assillare il mondo della scuola, esercitando continue pressioni e influenzando anche la ricerca didattico-educativa che vi è connessa. Nonostante il 2021 non sia stato caratterizzato da criticità destrutturanti come quelle dell'anno precedente, continua a crescere il numero di ricerche e report che focalizzano l'attenzione sugli esiti che la diffusione del COVID-19 ha avuto sui processi di apprendimento. Al di là di tale tendenza, che promuove un importante inquadramento delle dimensioni che compongono il fenomeno¹, sembra opportuno comprendere meglio alcuni importanti aspetti pedagogico-educativi e metodologico-didattici con i quali la scuola operava già dapprima e che si sono eventualmente sviluppati, mettendo in luce il loro intrinseco valore formativo.

Dire se il periodo compreso tra marzo e maggio 2020 sia stato difficile e complesso più per gli insegnanti o per gli alunni è sicuramente arduo e probabilmente, data la natura co-evolutiva delle dinamiche che si sviluppano a scuola, anche di dubbio valore. Entrambi i poli di tale relazione, infatti, si sono ritrovati ad affrontare un inedito modo di fare scuola e a riannodare i fili di una trama improvvisamente sfilacciata. Le macro-analisi nazionali inerenti tale realtà hanno messo in evidenza molteplici aspetti di criticità. In molti casi, hanno destato preoccupazione l'indisponibilità di risorse e di strumenti culturali e informatici per affrontare la DaD, i livelli di

¹ Cfr. P. Lucisano, *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"*, in "Lifelong Lifewide Learning", 17(36), 2020, pp. 3-25; Fondazione Agnelli e CRENoS, *La DaD nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia. Il punto di vista di studenti, docenti e dirigenti*, 2021.

familiarizzazione e di competenza digitale, le condizioni di sovraffollamento abitativo e le necessità organizzative per la conciliazione delle esigenze lavorative degli adulti con quelle scolastiche della quotidianità di bambini e adolescenti². Nell'ambito di un tale scenario, non certo uniforme, emerge la descrizione di un fenomeno, la DaD, che per certi versi in taluni contesti, come quello a cui si fa riferimento nel presente lavoro, sembra aver funzionato, pur senza nascondere gli aspetti problematici, ampiamente documentati a livello nazionale, in merito ai disagi che hanno riguardato l'acquisizione degli apprendimenti, il benessere familiare, la relazione sociale tra pari, i rapporti con gli adulti di riferimento, i fenomeni di povertà educativa, l'abbandono scolastico e la recrudescenza di condizioni di emarginazione³.

Nello svolgersi di tali dinamiche hanno giocato un ruolo fondamentale le famiglie che, con mezzi e risorse proprie e non sempre sufficienti, hanno agito in termini di collante tra la proposta didattica degli insegnanti e le risposte di apprendimento degli alunni. Anche per quanto riguarda la loro esperienza, si è trattato di un frangente carico di difficoltà, specialmente in riferimento alle condizioni di occupazione lavorativa, in calo nel trimestre marzo-maggio 2020 rispetto a quello precedente (-1,6%) e rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente (-2,6%)⁴. La disponibilità non sempre adeguata di dotazioni tecnologiche con le quali far fronte agli impegni didattici, insieme alla scarsa qualità del tempo scuola vissuto a casa con i propri figli⁵, a loro volta, spesso, influenzati anche dalle anguste soluzioni organizzative e logistiche per sostenerli durante la DaD⁶ e dalle difficoltà di relazione con la scuola e con gli insegnanti, sono stati altri aspetti importanti ampiamente documentati⁷.

Il quadro che ne emerge sembrerebbe tratteggiare una situazione generalmente critica e incapace di sostenere processi di inclusione scolastica e di supporto al benessere di alunni, docenti e famiglie. Attraverso alcune focalizzazioni locali si è, però, potuto mettere in evidenza come, anche di fronte all'inatteso, alcuni processi pedagogico-didattici siano riusciti a garantire

² Cfr. CENSIS, *Italia sotto sforzo. 1 La scuola e i suoi esclusi, Report 2020*; Istat, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi, Report 2020*.

³ Cfr. S. Besio, N. Bianquin, *Disabilità e processi inclusivi in tempo di pandemia da Coronavirus*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVIII(2), 2020, pp. 93-608; L. d'Alonzo, *Editoriale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VIII(2), 2020, pp. 6-12; D. Ianes, R. Bellacicco, *Didattica a distanza durante il lockdown*, cit.; P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti*, cit.; F. Rocchi, *Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica*, in "il Mulino", (4), 2020, pp. 655-661; M. Santagati, P. Barabanti, *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, in "Media Education", 11(2), 2020, pp. 109-125; M. Spinelli, F. Lionetti, M. Pastore, M. Fasolo, *Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy*, in "Frontiers in Psychology", 11(January), 2020, pp. 1-7; G. Szpunar, E. Cannoni, A. Di Norcia, *La didattica a distanza durante il lockdown in Italia: il punto di vista delle famiglie*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)", (23), 2021.

⁴ Cfr. ISTAT, *Maggio 2020. Occupati e disoccupati. Dati provvisori. Statistiche flash*, 2020.

⁵ Cfr. G. Szpunar, E. Cannoni, A. Di Norcia, *La didattica a distanza durante il lockdown in Italia*, cit.

⁶ Cfr. F. Batini, G. Barbisoni, E. Pera, E., G. Toti, P. Sposetti, G. Szpunar, S. Gabrielli, I. Stanzione, A. Morini, *Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, in "RicercaAzione", 12(2), 2020, pp. 47-71.

⁷ Cfr. P. Lucisano, *Fare ricerca con gli insegnanti*, cit.; M. Santagati, P. Barabanti, *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, cit.

percorsi di cura e sostegno, sia nei confronti degli alunni sia verso i genitori, i quali hanno effettivamente vissuto un'autentica esperienza di inclusione⁸.

A tal proposito, si è realizzata un'indagine che ha consentito di comprendere quali siano stati gli elementi che hanno sostenuto le famiglie in un'esperienza globalmente positiva, anche se particolarmente complessa. In tal senso, sviluppando ulteriormente un percorso di ricerca centrato sull'indagine e l'analisi degli elementi che strutturano il profilo professionale inclusivo dei docenti⁹, gli obiettivi del presente lavoro mirano a comprendere a) quali siano stati gli aspetti che hanno maggiormente caratterizzato la percezione della DaD da parte dei genitori durante il periodo del *lockdown*; b) in che termini l'azione di cura messa in atto dagli insegnanti durante il *lockdown* abbia influenzato la percezione delle famiglie; c) in che senso l'azione di supporto "allargato" operata durante la DaD sia diventata sostegno al benessere diffuso, tra genitori e alunni.

2. Fare ricerca con gli insegnanti

Tali interrogativi si innestano in un percorso metodologico di ricerca-formazione¹⁰ inaugurato prima dell'evento pandemico e che a partire dall'a.s. 2019-2020 si è configurato come percorso di collaborazione, supporto e dialogo che un gruppo di ricercatori dell'Università degli Studi di Cagliari ha inaugurato con un *team* docente, impegnato a condurre una sperimentazione didattica in una classe I della scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo Statale "E. d'Arborea" nel territorio sardo. Nell'economia di un simile percorso, fin dall'inizio orientato ad unire le esigenze dello sviluppo pedagogico e metodologico in seno all'agire didattico e le istanze della ricerca sugli elementi che strutturano il profilo professionale dei docenti¹¹, insegnanti e ricercatori hanno sentito il bisogno di riflettere e di interrogarsi, a più livelli ed in momenti

⁸ Cfr. A.L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, A. Mura, *Benessere a scuola e lockdown: sperimentazioni interrotte o «aperture» inattese?*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVIII(2), 2020, pp. 400-411; A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, *Wellbeing and Inclusion: Closeness in the Distance*, in "Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics", 4(4 (suppl. 2), 2020, pp. 170-176.

⁹ Cfr. A. Mura, *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVI(10, giugno), 2019, pp. 108-112; A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, *Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education*, in "Education Science & Society", 10(2), 2019, pp. 123-136; A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, *Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VIII(1), 2020, pp. 260-273.

¹⁰ Cfr. L. Fabbri, F. Bracci, A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13(21), 2021, pp. 68-88; E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pagg. 27-41). Milano, FrancoAngeli, 2018; L. Perla, V. Vinci, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13(21), 2021, pp. 38-67; I. Vannini, *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 13-26.

¹¹ Cfr. A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, *Inclusione e collaborazione a scuola*, cit.

diversi, sugli elementi che hanno permesso di sviluppare un discorso pedagogico-didattico inclusivo capace di coltivare molteplici dimensioni del benessere degli alunni, delle famiglie e degli stessi componenti del team di classe, anche in un anno scolastico particolarmente critico.

Dopo aver sondato le percezioni dei singoli docenti sugli aspetti che hanno caratterizzato l'esperienza didattica nel periodo di *lockdown*¹² è risultato importante comprendere in che modo le famiglie avessero vissuto tale esperienza. L'indagine si è quindi articolata in un'ulteriore *step*, attraverso la somministrazione di un questionario anonimo e autocompilato su piattaforma on line rivolto ad entrambi i genitori degli alunni della classe sperimentale e una successiva intervista di gruppo, rivolta ad un numero ridotto tra coloro che hanno volontariamente accettato di essere intervistati.

In tal senso, si è proceduto secondo un'impostazione *mixed-methods* di tipo esplorativo-sequenziale¹³ nel tentativo di rilevare, da un lato, gli elementi significativi che hanno caratterizzato i vissuti genitoriali relativi alla didattica a distanza e al *lockdown*, e dall'altro di comprendere in maniera più approfondita le dinamiche e i posizionamenti dei partecipanti rispetto a tali dimensioni.

Per quanto riguarda la somministrazione del questionario, l'obiettivo non è stato quello di restituire un quadro di generalizzazione delle percezioni genitoriali sugli aspetti che ne hanno caratterizzato l'esperienza in DaD quanto, invece, qualificare il livello di coinvolgimento e partecipazione che le famiglie hanno vissuto nella sperimentazione sviluppata dal *team* docente durante i mesi di *lockdown*. Lo strumento di indagine è stato strutturato attorno a tre dimensioni (

Tabella). Il risultato dell'elaborazione è stato discusso con le insegnanti, sia per rendere lo strumento di indagine più aderente alle particolarità della realtà analizzata, sia per stimolare nelle docenti una riflessione sugli aspetti che hanno caratterizzato la progettualità didattica nel corso del *lockdown*. Il questionario è composto da 41 *item*, i primi 7 a stimolo chiuso e di carattere anagrafico (generalità, composizione del nucleo familiare, condizione lavorativa familiare, risorse tecnologiche familiari), ulteriori 4 *item* del tipo *Likert* dedicati alla percezione dei pericoli e dei rischi relativi al lavoro ed alla salute, e ulteriori 30 *item* di tipo *Likert* suddivisi in a) *ristrutturazione dell'esperienza scolastica*, b) *pratiche didattiche* e c) *rapporto genitori-insegnanti*. Le scale di giudizio utilizzate per gli *item* di tipo *Likert* sono a cinque ancoraggi, con etichette verbali distribuite in un *range* che varia da *totalmente in disaccordo* a *pienamente d'accordo*.

¹² Cfr. A.L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, A. Mura, *Benessere a scuola e lockdown*, cit.; A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, D. Bullegas, *Wellbeing and Inclusion*, cit.

¹³ Cfr. N.V. Ivankova, J.W. Creswell, S.L. Stick, *Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice*, in "Field Methods", 18(1), 2006, pp. 3-20.

| Dimensioni | Criteri | Indicatori | |
|---|---|---|--|
| Ristrutturazione dell'esperienza scolastica | Generale percezione della DaD | DaD come soluzione di emergenza | |
| | | Funzionalità della DaD | |
| | Rapporto tra genitori | Dinamiche di condivisione tra genitori | |
| | | Dinamiche di collaborazione tra genitori | |
| | Gestione familiare di spazi e tempi | Percezione del valore dell'organizzazione degli spazi in casa | Disponibilità alla riorganizzazione degli spazi in casa |
| | | | Difficoltà nella gestione dei tempi familiari |
| | | | Disponibilità nella riorganizzazione dei tempi familiari |
| | | | Tempo DaD come occasione per condividere i progressi dei figli |
| | Valorizzazione del tempo in DaD in famiglia | Tempo DaD come necessità imposta | Tempo in DaD e incertezza degli apprendimenti |
| | | | Tempo in DaD come occasione per nuovi apprendimenti |
| Sensibilità emotiva dei figli | | | |
| Pratiche didattiche | Dimensione emotiva | Percezione del tempo vuoto | |
| | | Percezione della fatica | |
| | | Percezione dell'impegno | |
| | Motivazione | Attività stimolanti | |
| | | Demotivazione alla partecipazione | |
| | Valorizzazione individuale | Attenzioni didattiche nei confronti del figlio | |
| | | Coinvolgimento da parte delle insegnanti | |
| | Autonomia | Necessità di supporto per i figli | |
| | | Autonomia nella gestione dei materiali | |
| | Clima relazionale | Rafforzamento delle amicizie tra compagni | |
| Difficoltà nei rapporti con i compagni | | | |
| Rapporto insegnanti – genitori | Dialogo | Facilitazione della comunicazione | |
| | | Libera espressione | |
| | Supporto | Azione di ascolto | |
| Azione di supporto | | | |

Tabella 1 – Questionario genitori: dimensioni, criteri e indicatori

Tutti gli intervistati hanno restituito il questionario compilato in ogni sua parte, dimostrando una particolare attenzione al clima culturale di confronto e collaborazione che le insegnanti condividono con i ricercatori e di cui i genitori erano pienamente informati fin dall'avvio della sperimentazione. Un tale approccio alla partecipazione ed al dialogo, fortemente stimolato dalle docenti anche nei confronti del gruppo dei genitori, ha permesso di aprire un ulteriore canale di comunicazione con il quale raccogliere le testimonianze dirette dei singoli. A tal proposito, e per cogliere le esigenze dettate dalle istanze metodologiche di cui si è detto sopra, si è ideato un momento di narrazione realizzatosi attraverso un incontro ristretto di confronto tra genitori e ricercatori.

Durante l'intervista di gruppo, i partecipanti sono stati stimolati a ricordare e ricostruire la propria esperienza a partire da una domanda stimolo che ha chiesto loro di raccontare il periodo della DaD tra marzo e maggio 2020, ripercorrendo sia gli aspetti positivi sia quelli negativi. Le narrazioni hanno permesso di far emergere alcuni aspetti non raccolti dal questionario, con particolare attenzione alla caratterizzazione con cui le famiglie hanno accolto e percepito lo sforzo professionale e di cura che le docenti hanno realizzato nei loro confronti e dell'intera classe di 19 alunni, dei quali due in situazione di disabilità.

3. Analisi dei dati: il questionario per i genitori

Relativamente ai punteggi del questionario, la media dei risultati si attesta ad un valore di 92,5 punti (val. max 111; val. min 63; $s^2 = 13,39$). Le caratteristiche del campione e la tipologia di sondaggio al quale lo stesso è stato sottoposto orientano ad un'analisi di tipo non parametrico¹⁴, anche se da un punto di vista prettamente descrittivo emergono alcuni dati che permettono di comprendere di quali aspetti si è sostanziata la percezione che i genitori hanno avuto della DaD.

In particolare, la ristrutturazione dell'esperienza scolastica ha colto i genitori della classe sperimentale in maniera sufficientemente variegata ($\mu = 41,7$; $s = 6,46$). Solo in pochi (11%) hanno valutato la DaD come una pratica che potrebbe assumere un valore ulteriore rispetto alla sola connotazione di scelta emergenziale e solo il 19% dei genitori ritiene che potrebbe essere utile fare alcune attività in DaD anche dopo la crisi pandemica. Seguire i propri figli durante la didattica on line da casa, per molti genitori (50%) ha significato rivoluzionare le proprie priorità lavorative e personali. Nonostante il 61% dei genitori abbia vissuto come un obbligo lo stare accanto al proprio figlio durante la DaD, considerata anche la tenera età degli alunni, per il 69% di essi si è comunque rivelata un'occasione per dividerne i progressi e nel 75% dei casi è stata forte l'impressione che si siano effettivamente maturati degli apprendimenti.

Per quanto riguarda le pratiche didattiche realizzate durante il periodo di *lockdown*, il 53% degli intervistati ritiene che si sia trattato di un impegno quotidiano accolto dai bambini con piacevolezza e capace di stimolarli positivamente (67%). Ne è una chiara riprova il fatto che solo per il 38% dei casi si è ritenuto lecito il fatto che in qualche occasione i propri figli non fossero entusiasti di collegarsi al mattino per la DaD. I genitori hanno percepito chiaramente le attenzioni che le insegnanti hanno offerto a ciascun alunno (84%) e la volontà di coinvolgerli attivamente (97%). Maggiormente incerte appaiono, invece, le impressioni sull'effettiva maturazione dei livelli di autonomia acquisiti dai bambini nell'organizzare i propri materiali (39%) e sulla facilità con cui essi hanno potuto mantenere i contatti con i compagni di classe (36%).

Nel rapporto tra insegnanti e genitori spicca il dato relativo alla facilità con cui gli ultimi hanno sentito di poter comunicare con le prime (il 64% di loro non si dice né d'accordo né in disaccordo, mentre il 30% ritiene di aver potuto comunicare con facilità con le insegnanti). Il 36% dei genitori della classe sperimentale è convinto che l'incontro a scuola in presenza durante il venerdì pomeriggio – uno degli aspetti didattico-organizzativi che caratterizza la sperimentazione in atto¹⁵ – permettesse una maggior apertura comunicativa, anche se la DaD non è stata percepita come un assetto che ha ridotto la capacità delle insegnanti di ascoltare le preoccupazioni dei genitori (61%) e di farsi supporto per le famiglie (89%).

Per quanto riguarda l'analisi globale dei dati, il confronto dei risultati ottenuti dalle madri e dai padri lascia emergere una media lievemente superiore per le prime (95,5) rispetto a quella

¹⁴ Cfr. S. Siegel, *Nonparametric Statistics*, in "The American Statistician", 11(3), 1957, pp. 13-19; C.R. Kothari, *Research Methodology. Methods and Techniques*, New Delhi, New Age International, 2004²; S.E. Harpe, *How to analyze Likert and other rating scale data*, in "Currents in Pharmacy Teaching and Learning", 7(6), 2015, pp. 836-850.

¹⁵ Cfr. A. Mura, A.L. Zurru, I. Tatulli, *Inclusione e collaborazione a scuola*, cit.

dei secondi (89,1). Se si trasformano i punteggi assoluti in ranghi e li si confronta distinti per genere, il dato denuncia una differenza statisticamente non rilevante, come evidenziato dal test della somma dei ranghi ($z = 1,43$; $\alpha 0,05 = 1,96$).

La necessità di comprendere a fondo gli elementi di contesto che hanno eventualmente influenzato la percezione delle famiglie richiama la necessità di approfondire l'indagine attraverso l'analisi di ulteriori aspetti che caratterizzano il gruppo degli intervistati. Nonostante le evidenti criticità che il *lockdown* ha comportato nella generale esperienza di molte famiglie, considerando che il 47% dei genitori della classe sperimentale non ha lavorato nel periodo di riferimento, la condizione lavorativa dei rispondenti non sembra assumere una valenza statistica rilevante ($z = 0,92$; $\alpha 0,05 = 1,96$). La mancata incidenza del dato sul confronto dei ranghi appare particolarmente significativa se si tiene conto del peso che l'occupazione assume nel gruppo dei rispondenti in rapporto a quanto desunto da altre rilevazioni a livello nazionale, per le quali solo il 27,3 % degli intervistati ha dichiarato di non lavorare¹⁶.

Ulteriore elemento che si è inizialmente ipotizzato potesse avere un peso nella rappresentazione e nella percezione della DaD fra i genitori è il fenomeno del sovraffollamento abitativo derivato dal numero dei figli minori impegnati in attività di didattica a distanza¹⁷. A tal riguardo, considerato quanto emerso dal test della somma dei ranghi per i campioni distinti tra coloro che hanno un solo figlio e coloro che hanno due o più figli impegnati a scuola ($z = 1,36$; $\alpha 0,05 = 1,96$), non sembra esserci alcuna significativa distinzione.

Diverso, invece, il dato relativo alla disponibilità degli strumenti tecnologici. In linea con quanto atteso a livello nazionale, dove il 33,8% delle famiglie non dispone di un computer o simili¹⁸, il 47,2% dei genitori della classe sperimentale ritiene che le dotazioni tecnologiche familiari non siano state adeguate ad affrontare la DaD. Oltre ad assumere un peso in senso assoluto, il dato sembra essere statisticamente significativo anche nella percezione globale delle famiglie coinvolte nell'indagine ($z = 2,96$; $\alpha 0,05 = 1,96$).

Elaborando ulteriormente i dati a disposizione nel tentativo di mettere in evidenza alcune possibili correlazioni fra elementi che caratterizzano l'esperienza del gruppo dei genitori della classe sperimentale, si è operata l'analisi delle correlazioni tra le molteplici dimensioni indagate dal questionario. In particolare, si è ritenuto interessante verificare in che termini la percezione sui livelli di coinvolgimento e partecipazione sperimentati dai genitori durante il *lockdown* fosse connaturata allo stato emotivo legato a ciò che essi hanno percepito in riferimento alla situazione lavorativa e di salute, propria e familiare. Prendendo in considerazione le dimensioni attraverso le quali è articolato il questionario, ne emerge un quadro sufficientemente svincolato da tali inquietudini (Tabella 2). La percezione degli elementi inerenti alla ristrutturazione dell'esperienza scolastica è risultata, ad esempio, ben poco correlata ai livelli di preoccupazione o serenità relativi ai temi del lavoro e della salute, così come per l'impressione sugli aspetti che hanno riguardato la didattica e lo spazio comunicativo tra insegnanti e genitori.

¹⁶ Cfr. G. Szpunar, E. Cannoni, A. Di Norcia, *La didattica a distanza durante il lockdown in Italia*, cit.

¹⁷ Cfr. Istat, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, cit.

¹⁸ *Ivi*.

| Correlazione dimensioni | Genitori classe sperimentale |
|--|------------------------------|
| | r_s |
| Ristrutturazione esperienza scolastica | 0,03 |
| Pratiche didattiche | -0,15 |
| Comunicazione genitori-insegnanti | 0,07 |
| Valore critico di r_s (α 0,05) | 0,33 |

Tabella 2 – Dimensioni del questionario: coefficienti di correlazione

Significativo, invece, il dato relativo alla correlazione tra l'orientamento della percezione della ristrutturazione dell'esperienza scolastica in riferimento al rapporto tra insegnanti e genitori ($r_s = 0,48$; $r = 0,33$), così come vi è correlato quello inerente alla comprensione delle pratiche didattiche ($r_s = 0,38$; $r = 0,33$).

Tenendo in considerazione la globalità dei dati emersi dal questionario, dove si evidenziano esclusivamente il peso della disponibilità dei mezzi tecnologici, da una parte, e la centralità del rapporto tra docenti e famiglie, dall'altra, l'indagine ha assunto la necessità di un ulteriore approfondimento per verificare l'eventuale nesso di questi aspetti con l'orientamento che i genitori hanno maturato nella percezione globale della DaD.

4. La percezione dei genitori

Nell'incontrare l'esperienza dei genitori, attraverso le narrazioni raccolte durante l'intervista di gruppo, si è operato facendo in modo che le tematiche derivate potessero, allo stesso tempo, corrispondere alle esigenze conoscitive della ricerca, da una parte, e alla necessità di approfondire i significati espressi dagli interlocutori, dall'altra. Il lavoro di analisi qualitativa è stato condotto, quindi, con un duplice approccio – diagnostico e contestuale¹⁹ – sviluppato in maniera sincrona e indipendente in senso induttivo e deduttivo. La *framework analysis* adottata ha permesso, infatti, di sviluppare e riscontrare rilevanti categorie derivanti dalle domande di ricerca e dalle narrative dei partecipanti²⁰.

Nel testo delle interviste è stato possibile individuare quattro nuclei tematici significativi. In particolare, si evidenziano temi ricorrenti le cui categorie descrittive concorrono a illustrare analiticamente le situazioni di disagio vissute dalle famiglie in quel frangente, insieme ai facilitatori

¹⁹ Cfr. J. Ritchie, L. Spencer, *Qualitative data analysis for applied policy research*, in A. Bryman, R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data*, London, Routledge, 1994, pp. 173-194.

²⁰ Cfr. F. Rabiee, *Focus-group interview and data analysis*, in "Proceedings of the Nutrition Society", 63(4), 2004, pp. 655-660.

e alle risorse con cui vi hanno fatto fronte (Tabella 3).

| n. | Temi | Categorie descrittive | Codici |
|-----------------------------------|-------------------------|--------------------------------|--|
| 1 | Famiglie e lockdown | Reazioni all'evento | Ansia |
| | | | Rabbia |
| | | | Crisi |
| | | Nuove organizzazioni | Preoccupazioni |
| | | | Confusione dei bambini |
| | | | Riorganizzazione familiare |
| | | | Supporto familiare |
| | | Criticità | Supporto al figlio/a |
| | | | Adattamento alla nuova situazione |
| Difficoltà a conciliare più ruoli | | | |
| 2 | Didattica a distanza | Efficacia della Dad | Gestire la tecnologia |
| | | | Preoccupazioni per il futuro |
| | | | Apprendimenti e autonomie maturati |
| | | Caratteristiche della Dad | Imparare nuove regole |
| | | | Rispetto delle regole |
| | | | Suddivisione in gruppi |
| | | | Necessità della suddivisione in gruppi |
| | | | Incontro del venerdì |
| | | Confronto con altre esperienze | Coinvolgimento dei bambini |
| | | | Supporto fra bambini |
| | | Criticità della Dad | Supporto dell'insegnante specializzato |
| | | | Esperienze negative |
| Esperienze positive | | | |
| 3 | Comunità d'intenti | Supporto reciproco | Stanchezza di fine anno |
| | | | Gestire più figli in Dad |
| | | Cooperazione | Coinvolgimento dei genitori |
| | | | Supportarsi fra madri |
| | | Creare comunità | Collaborazione fra madri |
| | | | Collaborazione scuola-famiglia |
| 4 | Professionalità docente | Disposizione relazionale | Impegno collettivo |
| | | | Incontri informali genitori-insegnanti |
| | | | Fare gruppo |
| | | Processi di insegnamento | Capacità di ascolto |
| | | | Mediazione dei conflitti |
| | | | Saper definire i ruoli |
| | | Dimensioni della cura | Oltre la didattica tradizionale |
| | | | Oltre l'insegnamento |
| | | | Valorizzazione delle diversità |
| | | Disponibilità | |
| | | Supporto | |

Tabella 3 – Temi, categorie descrittive e codici

Famiglie e Lockdown. Dall'analisi testuale emerge immediatamente la categoria descrittiva della criticità, in particolare, la chiusura delle scuole e il conseguente *lockdown* sono stati vissuti come attivatori di una situazione di crisi per il singolo genitore e per i nuclei familiari, dovuta alla drammaticità del repentino cambiamento e alle difficoltà ad adattarsi alla nuova situazione esistenziale.

La reazione all'evento è descritta dai genitori con diverse sfumature emotive che vanno dall'ansia, alla paura, al senso di inadeguatezza e alla rabbia. L'indagine ha evidenziato come le preoccupazioni siano rivolte, in prima battuta, agli effetti deleteri che tale situazione avrebbe

potuto avere sui processi di apprendimento dei figli frequentanti la classe prima e all'incertezza degli eventi di un siffatto momento storico. Più frequentemente, si riscontra un'inquietudine strettamente correlata a ciò che molti genitori hanno vissuto come profondo senso di disagio nell'uso appropriato dei *device* e delle applicazioni per garantire la partecipazione alle attività didattiche proposte: «Prima abbiamo iniziato via *WhatsApp*, con telefoni impazziti, ho dovuto acquistare un telefono nuovo [...] non sapevo da che parte girarmi» [Int_Gen_1]; «Inizialmente ero spiazzata a livello tecnologico» [Int_Gen_2]; «Avevo il telefono completamente impallato perché mi arrivavano i compiti sia di un bambino che dell'altro» [Int_Gen_4].

Con la loro carica emotiva, tali affermazioni si riferiscono soprattutto alle due settimane, prima che venissero organizzate le attività didattiche a distanza con il supporto della piattaforma; le differenti problematiche sono maggiormente sentite da coloro che hanno continuato a lavorare o che hanno supportato più di un figlio nello svolgimento dei compiti.

Le criticità ulteriormente evidenziate nelle narrazioni sono relative alle ambivalenti reazioni dei bambini al *lockdown*: per alcuni genitori sembra che i figli l'abbiano percepito come un periodo di vacanza, per altri, invece, sono apparsi "confusi", poiché il progetto educativo didattico sviluppato dalle insegnanti in presenza non prevedeva, tra gli altri elementi, lo svolgimento di compiti a casa, con le conseguenti difficoltà nel dover far svolgere i compiti ai figli: «Ma perché mi fai fare tu queste cose? Tu sei mia mamma, non sei la mia maestra!» [Int_Gen_4].

Didattica a distanza. Nonostante l'evento destabilizzante e l'iniziale disorientamento diffusamente colto anche nel confronto con genitori di altri gruppi classe, gli aspetti maggiormente richiamati e riconosciuti dagli intervistati sono la rapidità e la professionalità con le quali il *team* docente ha predisposto le attività didattiche a distanza: «I bambini [...] fino a marzo sono stati preparati per poter lavorare in quel modo» [Int_Gen_2]; «Loro hanno reagito in maniera impeccabile, secondo me. Le maestre sono state bravissime a continuare a creare il gruppo classe, anche dopo una situazione del genere» [Int_Gen_4]. La continuità didattica sostenuta anche in DaD ha permesso lo svilupparsi di un sentimento di benessere fra i genitori, i quali hanno ricercato una normalità e hanno avuto bisogno di superare lo smarrimento e alleviare il carico di ansia accumulato per le responsabilità sull'apprendimento dei figli, sentite fino a quel momento.

Tra le categorie descrittive identificate, l'efficacia della DaD in relazione all'acquisizione di autonomie e alla maturazione degli apprendimenti diviene un elemento interessante se raffrontato con i dati emersi dal questionario. Infatti, se con la prima esplorazione le impressioni degli adulti in merito a tale aspetto sono incerte, dall'analisi delle narrazioni si evince che in breve tempo i bambini hanno appreso l'utilizzo dell'applicativo e del microfono, acquisito ed imparato a rispettare le regole stabilite dalle docenti per mediare le interazioni durante le attività didattiche e sviluppato una considerevole autonomia e responsabilità personale nello svolgere gli esercizi proposti senza il supporto dei genitori. Un aspetto confermato dal racconto di un genitore: «Ho notato questo svilupparsi. Poi nel mio caso, con la bambina che comunque ha un sostegno di 22 ore, c'ero sempre lì vicino a lei, però pensavo di dover forse intervenire di più, mentre mi sono stupita comunque del fatto che la bambina riuscisse anche da sola o comunque anche con le indicazioni che davano le insegnanti» [Int_Gen_4]. Un aspetto ribadito anche da un'altra madre che racconta di come il figlio avesse chiesto di poter stare solo durante le lezioni: «Quando finisco ti chiamo!» [Int_Gen_5]. Inoltre, nonostante le iniziali preoccupazioni manifestate, nei contributi analizzati emerge unanime la soddisfazione per il raggiungimento degli

obiettivi di apprendimento previsti per la classe prima: «Siamo riusciti a stare in linea con tutto il programma [...] hanno appreso tutti» [Int_Gen_1]; «Sono arrivati all'inizio della seconda elementare che i bambini sapevano leggere, scrivere, anche il corsivo» [Int_Gen_4].

Di contro, per quanto riguarda le criticità della DaD, le difficoltà sono riferite al vissuto dei bambini in relazione a due aspetti, anche strettamente correlati tra loro: la mancanza di contatto fisico tra compagni e la stanchezza. Il fatto che non avessero «un contatto diretto con i compagni, con nonni, con i cugini [...] forse iniziava a pesare» [Int_Gen_2]. Un altro genitore rammenta ancora che «I bambini sentivano molto la mancanza dei compagni [...] noi facevamo le videochiamate, si vedevano a gruppi di quattro o cinque, però il contatto fisico mancava» [Int_Gen_5]. Ad una tale condizione si è poi sommata la stanchezza derivata dalla diversa tipologia d'impegno e dal carico attentivo esercitato durante le attività di apprendimento in piattaforma: «Alla fine dell'anno lui era completamente esausto, stanco [...] le energie son state triple» [Int_Gen_6].

L'elemento che per tutti ha avuto una valenza positiva e rassicurante durante le attività della DaD è stato l'incontro del venerdì con le insegnanti. La riunione quindicinale, prima in presenza e poi trasferita in uno spazio virtuale, è divenuta l'appuntamento atteso durante il quale le insegnanti hanno accolto e supportato i genitori, ascoltandone dubbi e preoccupazioni e confrontandosi con loro sull'andamento della didattica e sui modi per migliorare l'organizzazione e lo svolgimento delle attività scolastiche. Tale dinamica ha costituito un momento di continuità con l'esperienza scolastica in presenza che ha rasserenato le famiglie, consolidato il rapporto di fiducia, di collaborazione e di dialogo, concorrendo a costruire la coesione tra genitori e insegnanti.

Comunità d'intenti. La dimensione comunitaria emerge con forza e significatività dalle interviste, delineandosi sia come elemento focale attorno al quale le narrazioni genitoriali sembrano organizzarsi, sia come fattore indispensabile per il successo formativo degli studenti e del benessere delle famiglie durante la didattica a distanza. Gli intervistati descrivono bene tale aspetto riferendosi, a più riprese, al supporto e al sostegno reciproco che hanno caratterizzato il periodo di *lockdown* e l'attivazione della DaD. Una configurazione relazionale mutuale e comunitaria che ha coinvolto le famiglie, capaci di superare le distanze forzate e aiutarsi reciprocamente: «È stato molto importante sentirsi così spesso, esternare le paure, le difficoltà, aiutarsi tanto [...], perché come ci siamo detti, comunque, è capitato anche che tante mamme avessero bisogno di scambi per questi aspetti e poi supportarci» [Int_Gen_4]. Notevole, inoltre, la presenza delle insegnanti: «Sono rimasta molto contenta, le maestre ci hanno supportato, ci aiutavano in tutto... privatamente potevi scrivere, non riuscivi a fare qualcosa e potevi mandarlo via *WhatsApp*, ad esempio per quanto riguarda i compiti» [Int_Gen_1].

Altrettanto significativa, nella costruzione del senso di comunità, è la cooperazione fra insegnanti e genitori che è stata rinforzata dalla situazione pandemica e il conseguente *lockdown*. Cooperazione che si è concretizzata in un'attiva, costante e proficua collaborazione scuola-famiglia. Le docenti, fin dall'ideazione del progetto sperimentale, si sono mostrate consapevoli dell'importanza di coinvolgere in maniera attiva i genitori, sostenendo, già dall'inizio dell'anno, una richiesta di collaborazione e confronto in grado di superare il solo assetto formale e di configurarsi come reale e autentica partnership educativa. In tal senso, anche le famiglie hanno

vissuto e percepito tale aspetto progettuale che è andato gradualmente delineandosi in termini di un maggiore coinvolgimento collettivo: «C'è stato un impegno sia da parte delle maestre, sia da parte di tutti i genitori» [Int_Gen_3]; «C'è stata proprio una collaborazione e un continuo scambio che io non ho visto in altre realtà. Testimonianze di paesi anche più grandi di [Paese], dove non c'è stato questo continuo scambio» [Int_Gen_2].

Professionalità docente. Impegno, collaborazione e supporto reciproco rappresentano i vettori sui quali le docenti hanno costituito un polo professionale e relazionale che, pur sottoposto ai disagi e agli ostacoli del periodo di crisi, è riuscito a ri-strutturare un percorso ed un'esperienza di piena inclusione, sia per gli alunni sia per le loro famiglie. Emerge chiaramente dalle parole dei partecipanti il tema della professionalità docente che si delinea come una vera e propria disposizione identitaria che qualifica il ruolo dell'insegnante come una figura educante, capace di valorizzare e ripensare in un quadro di cura i processi di apprendimento-insegnamento. Dall'analisi delle narrazioni emergono evidenti consapevolezze sul ruolo indispensabile e pivotale che le insegnanti, in una dinamica di piena contitolarità tra ruolo curricolare e di sostegno, hanno avuto nell'organizzazione e nella riuscita del percorso educativo confluito nella didattica a distanza. Fondamentali, a tal proposito, sono gli aspetti della disponibilità e del supporto: «Le maestre erano presenti a qualsiasi orario, vi giuro... non esisteva orario di cena, erano le undici di notte, avevi un problema, avevi un disagio, non so, avevi qualche difficoltà, c'erano sempre» [Int_Gen_5]; «Le maestre ci hanno supportato in tutto, anche il venerdì quando facevamo il collegamento, ci hanno dato anche la possibilità di dire ciò che non ci andava bene» [Int_Gen_2].

Un supporto non solo sulle questioni relative all'apprendimento e alla didattica, ma che si configura come una vera e propria disposizione relazionale capace di sostenere i genitori e gli studenti anche nei momenti critici: «Loro mi hanno ascoltato... cioè loro ci sono, non so come spiegarvelo. Io so che ci sono, se c'è bisogno di qualcosa... io so che ci sono» [Int_Gen_5]. «Posso dire questo che con tanto, ma tanto, tanto stupore, non solo erano docenti, ma erano "mamme". Cioè non erano le classiche maestre che hanno a cuore solo l'insegnamento, l'interesse del minore prima di tutto» [Int_Gen_6].

È in tale disposizione relazionale e identitaria che trovano senso e significato i processi di insegnamento-apprendimento caratterizzati da una capacità di andare oltre l'assetto tradizionale della didattica per valorizzare le differenze e coinvolgere tutti gli alunni, in qualsiasi condizione di apprendimento: «Ho avuto modo di vedere che sino a quando ogni bambino non avesse raggiunto l'apprendimento loro non demordevano. Addirittura, si applicano anche successivamente alla lezione ... una cosa mai vista» [Int_Gen_6]; «Nel mio caso, [Nome] è uno degli alunni con il sostegno, tutte le sere ci incontravamo un'ora con la maestra di sostegno per fare una sorta di rinforzo, lei era seguita sia nel gruppo classe, il sostegno era insieme al gruppo, e la sera invece, facevamo il rinforzo ... per me è stato di grande aiuto questo modo di lavorare» [Int_Gen_4]. Un approccio metodologico al sostegno didattico adottato dall'intero *team* docente che ha promosso un atteggiamento di condivisione anche nel gruppo classe: «Se [Nome] non terminava un compito rimanevamo spesso e volentieri un'altra mezz'ora e c'era sempre un compagno che voleva farle compagnia e magari aiutarla a terminare» [Int_Gen_4].

5. Conclusioni

I dati sulla DaD emersi dalle numerose ricerche, sia a livello nazionale sia in ambito internazionale, hanno tratteggiato uno scenario particolarmente complesso per docenti, alunni e famiglie. Anche quanto raccolto a livello locale tende a mettere in luce le difficoltà e le preoccupazioni che a più riprese hanno caratterizzato l'esperienza di docenti e genitori.

Ciononostante, la consapevole attenzione pedagogico-didattica che le insegnanti hanno profuso fin dalle fasi iniziali del progetto sperimentale, nel sostenere e curare il coinvolgimento dei genitori, ha permesso, anche nel frangente pandemico, lo strutturarsi di dinamiche di cura e sostegno attraverso le quali la professionalità docente si è fatta carico della più ampia esperienza di benessere non solo del gruppo classe, ma di tutta la compagine familiare. L'indagine quanti-qualitativa documentata permette di sondare in profondo le esperienze vissute e le consapevolezze acquisite dai genitori. La panoramica delle dimensioni che hanno caratterizzato tale percorso di cura (Figura 1) restituisce alle insegnanti importanti e ulteriori elementi per qualificare il loro agire didattico. La DaD e la condizione familiare nel contesto del *lockdown* sono risultate reciprocamente influenzate da una professionalità docente aperta e orientata alla cura, capace di creare una dinamica comunitaria, altrettanto significativa nel supportare la famiglia e i processi di apprendimento.

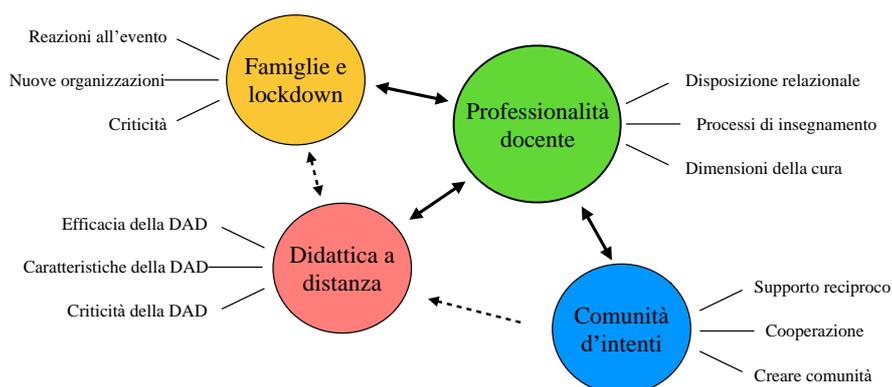


Figura 1 – Mappa dei nuclei tematici e delle categorie

Facendo sintesi dei risultati finora analizzati, emerge la significativa possibilità di individuare gli elementi di un profilo professionale solido e proattivo dei docenti, attraverso il loro coinvolgimento in percorsi di ricerca capaci di coniugare l'interesse epistemologico nei confronti dei fenomeni che costellano i processi di apprendimento e le istanze di problematizzazione che emergono dalla pratica didattica del quotidiano.

6. Bibliografia di riferimento

Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Morini A., *Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, in "RicercaAzione", 12(2), 2020, pp. 47-71.

Besio S., Bianquin N., *Disabilità e processi inclusivi in tempo di pandemia da Coronavirus*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVIII(2), 2020, pp. 93-608.

CENSIS, *Italia sotto sforzo. La scuola e i suoi esclusi*, Report 2020.

d'Alonzo L., *Editoriale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VIII(2), 2020, pp. 6-12.

Fabbi L., Bracci F., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13(21), 2021, pp. 68-88.

Fondazione Agnelli, CRENoS, *La DaD nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia. Il punto di vista di studenti, docenti e dirigenti*, 2021.

Harpe S.E., *How to analyze Likert and other rating scale data*, in "Currents in Pharmacy Teaching and Learning", 7(6), 2015, pp. 836-850.

Ianes D., Bellacicco R., *Didattica a distanza durante il lockdown. L'impatto percepito dagli insegnanti sull'inclusione degli studenti con disabilità*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 19(3), 2020, pp. 25-47.

ISTAT, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Report 2020.

ISTAT, *Maggio 2020. Occupati e disoccupati. Dati provvisori. Statistiche flash*, 2020.

Ivankova N.V., Creswell J.W., Stick S.L., *Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice*, in "Field Methods", 18(1), 2006, pp. 3-20.

Kothari C.R., *Research Methodology. Methods and Techniques*, New Delhi, New Age International, 2004².

Lucisano P., *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"*, in "Lifelong Lifewide Learning", 17(36), 2020, pp. 3-25.

Mura A., *Formazione degli insegnanti e processi di inclusione*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVI(10), 2019, pp. 108-112.

Mura A., Zurru A.L., Tatulli I., *Theoretical and Methodological Elements of an Inclusive Approach to Education*, in "Education Science & Society", 10(2), 2019, pp. 123-136.

Mura A., Zurru A.L., Tatulli I., *Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", VIII(1), 2020, pp. 260-273.

Mura A., Zurru A.L., Tatulli I., Bullegas D., *Wellbeing and Inclusion: Closeness in the Distance*, in "Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics", 4, suppl. 2, 2020, pp. 170-176.

Nigris E., *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica tra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 27-41.

Perla L., Vinci V., *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 13(21), 2021, pp. 38-67.

Rabiee F., *Focus-group interview and data analysis*, in "Proceedings of the Nutrition Society", 63(4), 2004, pp. 655-660.

Ritchie J., Spencer L., *Qualitative data analysis for applied policy research*, in A. Bryman, R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data*, London, Routledge, 1994, pp. 173-194.

Rocchi F., *Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica*, in "il Mulino", 4, 2020, pp. 655-661.

Santagati M., Barabanti P., *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, in "Media Education", 11(2), 2020, pp. 109-125.

Siegel S., *Nonparametric Statistics*, in "The American Statistician", 11(3), 1957, pp. 13-19.

Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M., *Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy*, in "Frontiers in Psychology", 11(January), 2020, pp. 1-7.

Szpunar G., Cannoni E., Di Norcia A., *La didattica a distanza durante il lockdown in Italia: il punto di vista delle famiglie*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)", 23, 2021.

Vannini I., *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 13-26.

Zurru A.L., Tatulli I., Bullegas D., Mura A., *Benessere a scuola e lockdown: sperimentazioni interrotte o «aperture» inattese?*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXVIII(2), 2020, pp. 400-411.

Data di ricezione dell'articolo: 9 settembre 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 28 ottobre 2021 e 9 novembre 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 19 novembre 2021