



## **Indagine sull'esperienza didattica degli insegnanti in servizio presso le scuole della Regione Abruzzo (A.S. 2021/22 in emergenza Covid 19) Bisogni formativi e nuovi scenari dell'onlife technology teaching\***

**Maria Vittoria Isidori, Clara Evangelista, Rachele Giammario, Mario Muselli**

Università dell'Aquila

### **1. Introduzione**

Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate e interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica (GU C189/2018). Già dall'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento dell'OECD (TALIS, 2018) è emerso che un numero significativo di insegnanti esprime la necessità di sviluppare le proprie competenze per utilizzare le tecnologie digitali, insegnare agli studenti con Bisogni Educativi Speciali, BES, insegnare in classi multilingui e multiculturali, valutare i profitti degli allievi ecc.

La formazione iniziale – peraltro recentemente oggetto di riforma insieme al reclutamento con D.L. 36 del 30/04/22 – e la formazione in servizio vengono realizzate a partire dalla valutazione delle competenze degli insegnanti e sono di importanza fondamentale per organizzare i contesti di apprendimento, per sviluppare setting didattici in grado di generare conoscenze e processi di apprendimento nei discenti (National Academy of Sciences, 2018). Il successo negli apprendimenti nei contesti formali è esito 'informato' di azione didattica, conoscenze pedagogiche, pratiche relazionali, ovvero cultura professionale e sociale formatesi nel preparare gli insegnanti per un futuro di giustizia ed equità (Margiotta, 2018).

Particolarmente significativo in questo senso è il ruolo assunto dalle credenze, dalle percezioni e dagli atteggiamenti dei futuri insegnanti nei confronti della valutazione e dell'assessment, il quale, rimasto per troppo tempo problema scarsamente approfondito potrebbe influenzare la formazione impedendole di essere incisiva sul piano del conseguimento della padronanza delle abilità valutative (Nuzzaci, 2019a). Gli insegnanti non sempre sono consapevoli di come le loro pratiche didattiche siano direttamente connesse alle rappresentazioni che hanno della valutazione e al valore che le attribuiscono. Ciò rischia di tramutarsi in un vero e proprio ostacolo per la loro formazione professionale.

In tale formazione, è opportuno riconoscere il valore di percezioni, atteggiamenti ed esperienze per comprendere meglio come la valutazione e l'autovalutazione vadano a sostegno dell'intero sistema d'azione didattico (Nuzzaci, 2014), soprattutto della progettazione, della quale essa è l'altra faccia della medaglia, e delle altre funzioni e competenze metodologiche (comunicazione, relazione, lavoro di gruppo ecc.). Solo acquisendo tali consapevolezza l'insegnante potrà riconsiderare le modalità di utilizzo delle conoscenze didattiche in riferimento all'analisi dei processi decisionali operando reale cambiamento nella scuola (Giovannini, 2014; Isidori, 2014; Nuzzaci, 2019). L'emergenza Covid 19 ha chiaramente dimostrato che la qualità delle scuole è dimensione sempre

---

\* Pur essendo il lavoro frutto di una riflessione condivisa ad opera degli Autori, è possibile attribuire a M.V. Isidori il paragrafo 1 e 6; a R. Giammario il paragrafo 2 e 5; a C. Evangelista il paragrafo 3 e 7; infine a M. Muselli il paragrafo 4.



più sistemica, conseguenza anche dell'estensione dei luoghi e dei tempi entro i quali avviene l'apprendimento – *lifewide e lifelong learning* (Isidori e Ciraci, 2021; Isidori et al., 2021). Dunque un'idea di scuola dell'esistenza (Perrenoud, 2017) che sia educazione allo sviluppo umano (Nussbaum, 1997; 2011; 2012) come fine da perseguire in grado di abilitare ogni persona alla libertà nel direzionare la propria vita (autodirezione) e il proprio *well-being* (Sen, 1992). Lo spazio europeo dell'istruzione è in linea con *Next Generation EU* per il periodo 2021-2027, nel porre le basi e nell'adottare le misure necessarie per la ripresa e la resilienza. L'educazione e la cura della prima infanzia, le scuole, l'istruzione e formazione professionale (IFP), l'istruzione superiore, la ricerca, l'istruzione degli adulti e l'apprendimento non formale svolgono un ruolo fondamentale.

L'agenda strategica per l'UE per il periodo 2019-2024, adottata dal Consiglio europeo il 20 giugno 2019, sottolinea che gli Stati membri devono intensificare gli investimenti nelle competenze e nell'istruzione delle persone attraverso la formazione dei docenti (GU C389/2019). Comunque, la Commissione Europea per la realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione entro il 2025 (COM 2020) indica i *Teachers and Trainers* (insegnanti e formatori) come una delle sei principali dimensioni – accanto alla qualità dell'educazione, inclusione, transizione digitale, alta educazione, sviluppo geopolitico – per consolidare gli sforzi in corso e sviluppare ulteriormente la collaborazione tra Stati membri nel settore educativo.

La Commissione individua le questioni fondamentali e definisce le modalità per progredire in linea con il principio di sussidiarietà e nel pieno rispetto delle competenze degli Stati membri in materia di istruzione e formazione a livello nazionale, regionale e locale. In tutti i documenti da essa stilati si sottolinea, come la pandemia da Covid 19 abbia avuto e stia avendo gravi ripercussioni sui sistemi di istruzione e formazione in Europa esponendo la comunità dell'istruzione e della formazione, a realtà e a modalità di apprendimento, insegnamento e comunicazione nuove e impegnative. Gli scenari, tra loro alternativi, che si presentano dopo la pandemia, dopo le due fasi dell'*emergency remote teaching* e dell'*emergency blended solution* (cioè una situazione in cui sono state messe in conto diverse modalità di didattica), sono due: il *back to face-to-face*, il ritorno alla didattica in presenza tradizionale (che però significherebbe gettare una grande occasione per mettere a sistema quanto appreso in questi mesi), oppure quello più auspicabile dell'*online technology teaching*, in cui la tecnologia rappresenta una dimensione routinaria della pratica didattica attraverso soluzioni blended, registrando le lezioni o ospitando *guest lecturer* a distanza (Ciraci e Isidori, 2022; Triaccia e Rivoltella, 2019).

## 2. L'indagine

L'indagine di seguito presentata è stata realizzata durante l'anno scolastico 2021/22, quindi in un periodo che ha visto i docenti, di tutti gli ordini e gradi scolastici, impegnati a formulare, proporre a scuola (in presenza o a distanza) combinazioni didattiche mai sperimentate sino a quel momento, nuove rispetto al tradizionale modo di operare. Tutto questo in tempi molto rapidi. Lo studio di seguito proposto, parte dalle considerazioni sinora esposte ed è stato realizzato in collaborazione con l'ufficio scolastico regionale USR Abruzzo. Esso ha coinvolto 200 docenti in servizio presso le scuole di tutti gli ordini e gradi della Regione e ha visto l'utilizzo di un questionario strutturato che ha rilevato l'esperienza dei docenti circa: l'uso della tecnologia nella didattica nelle scuole prima e dopo l'emergenza Covid 19 e l'auto percezione circa la competenza d'uso; la scelta dei metodi didattici di gestione d'aule in presenza e a distanza; le strategie di progettazione didattica; le principali competenze sviluppate nel corso propria esperienze professionale e di formazione (didattiche, organizzativo gestionali e comunicativo relazionali, di auto riflessività, valutative dei contenuti).



Attraverso la distribuzione del questionario si è voluto monitorare l'autoefficacia percepita dai docenti nei vari ambiti di professionalità esplorati e si è voluto individuare in qualche misura la risposta della scuola, anche se solo per voce degli insegnanti, al periodo di grave criticità rappresentato dalla pandemia.

Gli esiti del lavoro dell'Università dell'Aquila verranno interpretati anche per progettare interventi nell'ambito dei protocolli d'intesa tra Università eUSR riferiti alla formazione in ingresso e in servizio del corpus docente. Interventi che non potranno ignorare le trasformazioni sistemiche indicate nell'introduzione al presente lavoro.

### 3. Dati descrittivi del campione

Il campione che ha partecipato alla rilevazione è costituito da 200 docenti, di cui 20 uomini e 180 donne, l'età media è compresa tra 41-50 anni (138 soggetti). Di questi per quanto riguarda la formazione: 53 hanno un Diploma di scuola superiore, 33 una Laurea in ambito scientifico, 114 una Laurea in ambito umanistico; 86 soggetti sono in possesso di titolo/certificazione attestante competenze in ambito tecnologico 109 non ne possiedono.

Circa la condizione lavorativa, 47 soggetti sono insegnanti a tempo determinato, 136 soggetti sono insegnante a tempo indeterminato, 37 soggetti sono insegnanti su posto comune, 10 soggetti sono sul sostegno ma senza specializzazione 35 soggetti sono insegnanti di sostegno con specializzazione.

Il maggior numero di soggetti ha un'esperienza lavorativa inclusa da 1 a 5 anni (68 con incarico curricolare e 73 con incarico di insegnante di sostegno). Sempre il maggior numero di soggetti presta servizio nella scuola primaria (90 sogg.) (vedi Tabella 1).

		N.	%
Formazione	Diploma scuola superiore	53	26,5%
	Laurea in ambito umanistico	114	57,0%
	Laurea in ambito scientifico	33	16,5%
Titolo attestante competenze in ambito tecnologico	No	109	55,9%
	Si	86	44,1%
Anni di insegnamento su posto comune	1-5 anni	68	38,4%
	6-15 anni	59	33,3%
	oltre 15 anni	50	28,2%
Anni di servizio su posto di sostegno	1-5 anni	73	61,3%
	6-15 anni	33	27,7%
	oltre 15 anni	13	10,9%

Tabella 1. Dati descrittivi del campione



#### 4. Descrizione del questionario e analisi statistica

Il questionario strutturato, distribuito con Google Forms, include 80 domande. Le risposte a esse esprimono una valutazione, operata dai docenti, su una scala Likert a 5 punti (1 indica il valore minimo e 5 il valore massimo), circa il grado di accordo o disaccordo con una serie di affermazioni riportate nel questionario. Si tratta di affermazioni offerte per situazioni reali o ipotetiche. In altri items è possibile rispondere Sì o No. Il tempo di compilazione del questionario è di 4 minuti.

Esso si articola in 3 sezioni:

- la prima parte del questionario (*Sezione A*) è focalizzata sui dati descrittivi ed è composta da una serie di quesiti tesi a rilevare: sesso, età, grado di scuola in cui il soggetto presta servizio, disciplina d'insegnamento – per le scuole secondarie – anni d'insegnamento, impegno su posto comune o su posto di sostegno ecc. Si è voluto individuare anche il numero di docenti impegnati sul sostegno in possesso di specializzazione e senza specializzazione;
- la seconda parte del questionario (*Sezione B*) è volta a indagare la diffusione degli strumenti informatici nelle scuole, l'utilizzo ad opera dei docenti di alcune piattaforme Google Suite for Education (Classroom e Meet) prima e dopo la pandemia e la percezione del livello di competenza riferito all'utilizzo di fogli elettronici, Power Point, NotebookCast e Jumboard ecc.;
- nella sezione successiva (*Sezione C*) si è voluto conoscere quali metodologie didattiche venissero utilizzate in classe (lezione frontale, esercitazioni individuali, classi aperte, cooperative learning ecc.) ed è stata chiesta ai soggetti di indicare il grado di utilità e la funzionalità attribuita, in base alla propria esperienza, ad alcuni mediatori didattici tecnologici, piattaforme ecc. (Classroom, Emondo, Zoom, videoconferenza, aula virtuale, biblioteca virtuale, newsletter) utilizzati in alternanza con le lezioni frontali in aula. Quindi è stato chiesto ai soggetti di esprimersi sui propri bisogni formativi in particolare riferiti al tema dell'accessibilità alle tecnologie e di esprimersi sulle proprie competenze organizzative e gestionali anche in riferimento ai nuovi strumenti di comunicazione 'imposti' dalla pandemia.

Le variabili raccolte dal questionario sono presentate come frequenze o medie, a seconda si tratti di variabili qualitative o quantitative. Le variabili qualitative sono state analizzate mediante test del chi-quadro. Le variabili quantitative sono state analizzate mediante test di Mann-Whitney o di Kruskal-Wallis, a seconda dei gruppi di confronto. Per le analisi è stato selezionato 0.05 come livello di significatività indicato nelle tabelle che seguono con il simbolo\*.

#### 5. L'utilizzo della tecnologia, delle piattaforme nel nostro campione (analisi dei dati e discussione dei risultati)

Da una prima lettura dei dati emerge una differenza significativa ( $p=0.044$ ) circa il minor numero di anni di servizio degli insegnanti delle scuole secondarie di II grado su posto di sostegno, rispetto agli altri gradi scolastici. Il 46.9% di essi si iscrive nella fascia 1-5 anni di servizio.

Passando all'utilizzo delle piattaforme in modo alternato alle lezioni in presenza, a livello nazionale le indagini realizzate durante l'anno scolastico 2020/21 (INDIRE, 2021) hanno mostrato



che la didattica digitale integrata (Ddi) rappresenta una modalità complementare e non alternativa alla presenza. Il 68,6% ha preferito affidarsi ancora una volta alla DaD, il 48,2% a una didattica mista tra quella in presenza e quella digitale a distanza e il 45,2% a quella alternata. Una differenza sostanziale rispetto al primo lockdown della primavera 2020, in cui la chiusura totale delle scuole ha condotto all’attivazione della didattica a distanza (DaD) come unica soluzione possibile.

Nel nostro studio si è cercato di capire se prima della pandemia i docenti facessero uso delle piattaforme digitali nella didattica e quindi se la loro proposta didattica in qualche modo integrasse o almeno alternasse momenti di insegnamento a distanza (svolti su piattaforme digitali) ad attività svolte in presenza, in classe. Nella premessa che tutti i discenti hanno affermato di aver utilizzato la piattaforma *GSuite for Education* a scuola prima della pandemia, non emergono differenze nell’utilizzo di esse in riferimento alle diverse variabili considerate (grado scolastico, anzianità di servizio, docenza in posto comune o di sostegno). Si rileva però una differenza, se pur non significativa, riferita al titolo di laurea dei docenti cioè un maggiore numero di risposte positive circa l’utilizzo della piattaforma ad opera di docenti laureati in materia umanistiche il 64,0% rispetto al 55,7% dei laureati in materia scientifiche (vedi Tabella 2).

Formazione	No	Si	p-value
Diploma scuola superior	39 (27,9%)	10 (20,0%)	0,516
Laurea in ambito umanistico	78 (55,7%)	32 (64,0%)	
Laurea in ambito scientifico	23 (16,4%)	8 (16,0%)	

Tabella 2. Differenza nell’utilizzo pre-pandemia della piattaforma *GSuite for Education* per le diverse categorie considerate

Stesse considerazioni, a conferma della precedente, possono essere espresse circa l’autovalutazione della frequenza di utilizzo e della capacità di utilizzo didattico degli strumenti informatici e delle piattaforme questa volta durante la pandemia, che vede la percentuale più alta di impiego, anche in termini di frequenza e di competenza percepita (rispettivamente punteggio 4 e punteggio 3 nella scala likert), ad opera dei docenti con formazione umanistica: forum, chat, power point, Gsuite, Edmodo, Cisco webex, Meet, Zoom, Moodle (tra il 55% e il 65%).

Facendo un discorso sul piano nazionale, quanto alle metodologie analogiche e digitali, è emerso che gli insegnanti rifacendosi alle Linee Guida della Didattica digitale integrata del MI per l’anno 2020/21, si sono principalmente affidati ad alcuni strumenti didattici innovativi e interattivi, come il *Project-Based Learning*, la *Flipped classroom*, il *Debate*, l’*Apprendimento cooperativo*, la *Didattica breve*. Tuttavia, Indire (2022) specifica che molte di queste pratiche erano già largamente diffuse nelle scuole a livello nazionale anche prima della pandemia. Dall’indagine emerge come, nella scuola primaria, il 53,9% dei docenti l’abbia utilizzato ‘sempre’ e nel 39,7% ‘spesso’. Nella scuola secondaria di primo grado, le percentuali sono rispettivamente del 49,3% e del 38,5%, mentre nella secondaria di secondo grado sono del 46,8% (*sempre*) e del 38,4% (*spesso*).



## 6. La didattica in presenza e utilizzo integrato delle tecnologie nel nostro campione (analisi dei dati e discussione dei risultati)

In relazione alle conseguenze della pandemia sulla scuola e sulla didattica in generale, il 70% degli insegnanti del nostro Paese dichiara un miglioramento significativo nel loro rapporto con la tecnologia (dato che contrasta con le difficoltà in tale direzione già menzionate nel presente lavoro), spesso in autogestione, tra i punti di forza della DaD, è stato segnalato un generale miglioramento della pianificazione della didattica (10%) e un'ottimizzazione dei tempi e costi (9%). Una parte minoritaria degli insegnanti – il 14% – dichiara invece la difficoltà di coinvolgere in modo efficace gli studenti durante la lezione. Nell'insieme quasi uno studente su 4 durante il lockdown ha interagito poco o per nulla coi propri insegnanti. Percentuale che sale al 37% fra i bambini della primaria (Lucisano, 2020).

Tornando alla nostra indagine, varie e interessanti sono le differenze significative che emergono nel gruppo da noi esaminato ad esempio nelle metodologie didattiche in presenza, non mediate digitalmente e usate in modo integrato con le piattaforme. La *correzione collettiva* è impiegata maggiormente da chi è in possesso del solo di diploma (p.0.043). Il *Problem Solving* (p. 0.003) e *Cooperative Learning* (p. 0.034), ricorrendo anche ad ambienti digitalmente mediati, sono maggiormente utilizzate dai laureati in ambito scientifico.

Nel voler operare in relazione all'utilizzo dei metodi didattici una distinzione riferita ai gradi scolastici, gli insegnanti delle scuole secondarie utilizzano le *Esercitazioni Individuali* maggiormente rispetto agli altri gradi (p. 0.037). Gli insegnanti dell'infanzia utilizzano il *Lavoro in piccoli gruppi* (p.0.032), *l'Attività Laboratoriale* (p.0.040) e *l'Outdoor Education* (p.0.004) maggiormente rispetto agli altri gradi, mentre utilizzano la *Correzione Collettiva* meno degli altri gradi (p. 0.00). Gli insegnanti della primaria utilizzano la *Flipped Classroom* meno degli altri gradi (p.0.001) (vedi Tabella 3) che comunque lo propongono anche a distanza. Questo ultimo dato, come nel caso dell'*Apprendimento Cooperativo*, è discordante rispetto a quello nazionale sopra menzionato.

	Infanzia	Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado	p-value
Lezione frontale	3.4	3.7	3.8	4.0	0.213
Esercitazioni individuali	3.2	3.4	3.9	3.8	0.037*
Gruppi di livello	3.1	3.0	3.3	3.5	0.176
Lavoro in piccoli gruppi	4.3	3.7	3.8	3.8	0.032*
Classi aperte	3.0	2.3	2.1	2.1	0.125
Cooperative learning	4.2	3.6	3.9	4.1	0.073
Flipped classroom	3.2	2.5	3.4	3.1	0.001*
Correzione collettiva	2.7	4.3	4.0	3.5	0.000*
Problem solving	4.0	4.1	4.1	4.1	0.930
Brainstorming	4.0	4.2	4.2	4.0	0.575
Discussione di gruppo	4.2	4.4	4.4	4.0	0.490
Attività laboratoriale	4.4	4.0	4.0	3.6	0.040*
Outdoor Education	3.7	2.7	2.4	2.7	0.004*



Tabella 3. Metodologie didattiche utilizzate: comparazione per grado scolastico

Infine, per quanto riguarda lo sviluppo di competenze nel corso della pratica professionale (metodologico didattiche, valutative, organizzativo gestionali) non emergono differenze significative nel nostro gruppo in relazione a nessuna delle variabili considerate.

## 7. Conclusioni

La nostra società convive da decenni con gli strumenti tecnologici, le nostre scuole sono state dotate di computer, che mediante un precesso di integrazione fra una didattica tradizionale e una didattica innovativa, comunque attraverso una mediazione didattica digitale, avrebbero dovuto facilitare l'apprendimento degli allievi. Alla luce della pandemia Covid 19 diverse sono state le difficoltà, da parte di molti insegnanti che si sono ritrovati a dover di fatto improvvisare una didattica mediata dalle tecnologie, perché poco o per nulla preparati. In tutta Europa gli insegnanti hanno dovuto adattarsi rapidamente alle chiusure scolastiche, restando in prima linea a fronteggiare la crisi per garantire che l'apprendimento continuasse. Non sono mancati docenti che hanno innovato con competenza l'apprendimento a distanza per i loro studenti sottoposti a confinamento o comunque proponendo un insegnamento blended. Una cosa è certa, nel contesto europeo ben prima della pandemia, sono stati stanziati dei fondi (PNSD, 2017) non sufficienti a soddisfare una formazione anche in chiave digitale dei docenti. Dunque a partire dal 2020 sono stati diversi gli interventi ministeriali affinché si definisse in modo chiaro la modalità di soddisfacimento di un bisogno formativo permanente (Ministero, 2021). La pandemia ha contribuito cioè a mettere in luce una scuola che risulta ancora impreparata nel soddisfacimento delle esigenze indicate. Una questione è emersa con evidenza: il successo negli apprendimenti degli allievi nei contesti formali, nelle nostre scuole, è esito informato di azione didattica, conoscenze pedagogiche, pratiche relazionali, ovvero cultura professionale e sociale formatesi nel preparare gli insegnanti per un futuro di giustizia ed equità (Margiotta, 2018). Dunque, la qualità è in stretta relazione con l'idea stessa di Scuola (Baldacci, 2014) e su come le *policies* la sostengono. La qualità dell'istruzione e della formazione è indispensabile per garantire equità e opportunità a tutti, durante l'intero ciclo di vita e in riferimento al proprio progetto di vita. La formazione continua degli insegnanti rappresenta uno dei temi strategici per migliorare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento si tratta di un discorso che richiama l'idea di complessità e che carica di sempre maggiore responsabilità il ruolo dei docenti, rispetto alle tante difficoltà presenti nel panorama scolastico attuale. Nell'esperienza odierna, riferita cioè al Covid e post Covid è possibile leggere un'opportunità che, come afferma Bocci (2020) non significa affatto esaltazione della distanza e sottomissione a qualche forma di idolatria per l'e-learning *tout court*. Significa lasciarsi interpellare in modo laico dall'attuale conformazione del paradigma tecnologico nel suo dialogare con il sistema formativo vigente che nel contesto europeo deve far fronte a una carenza di insegnanti, sia in generale che in ambiti specifici quali le discipline STEM o l'insegnamento ad alunni con Bisogni educativi speciali BES.

Per concludere, come è possibile immaginare, i temi emersi e affrontati oggi dalla ricerca scientifica (Canevaro, 2020; Di Palma e Belfiore, 2020; Lucisano, 2020), sono numerosi: dalla formazione dei docenti, anche all'uso dei dispositivi digitali, all'efficacia di questi a generare apprendimenti significativi, dalla capacità di riformulare procedure didattiche, materiali e organizzazione del tempo spazio del processo di insegnamento-apprendimento, alla valutazione e così via. Tra questi temi, un ruolo non indifferente nel dibattito lo ha giocato la questione dell'inclusione,



---

M.V. Isidori, C. Evangelista, R. Giammario, M. Muselli

in modo particolare con la messa in evidenza delle difficoltà incontrate da alunne/i e studenti/esse definiti con Bisogni Educativi Speciali (Bocci, 2020). E' comunque necessario insistere sull'integrazione tra la dimensione tecnologica e metodologica nella formazione dell'insegnante (Marzano e Calvani, 2020). Non preoccuparsi a sufficienza dello studio dei nuovi bisogni formativi dei docenti in modo che possano sfruttare le opportunità di nuove complesse, evidentemente combinate, proposte didattiche può comportare un aumento sia dei rischi di dispersione scolastica e abbandono da parte degli alunni/studenti, sia dell'influenza negativa dei media e new media nei processi di apprendimento e cognitivi. Si tratta, anche attraverso studi realizzati in collaborazione con gli insegnanti, come quello presentato in questa sede, di sollecitare uno sviluppo professionale del corpus docente che interpreta la formazione continua come una possibilità di trasformare culture e contesti (la cosiddetta *generatività* dei contesti) (Magatti, 2017), di produrre innovazione soprattutto nei momenti di potenziale crisi sociale, culturale e economica.



## Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano, Franco Angeli.
- Bocci, F. (2020). Disabilità e Didattica a Distanza a scuola durante la Pandemia Covid 19. Una riflessione intorno alle narrazioni dei diversi protagonisti. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII (2, Dossier I): 321-342.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T., Huang, J.L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-110.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma, Carocci.
- Canevaro, A. (2020). Processo alla Didattica a Distanza. Un'esperienza della Classe Quinta della Scuola Primaria di Castiglione di Ravenna. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3): 102-110.
- Di Palma D., Belfiore P. (2020). Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del Covid 19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(2): 169-179.
- Giovannini, M. L. (2014). Il dibattito su valutazione ed evidenze: per un processo valutativo credibile e trasparente. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9(5), 101-126.
- Indagine INDIRE: Impatto della pandemia sulle pratiche didattiche e organizzative delle scuole italiane nell'anno scolastico 2020/21. <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- Isidori, M.V., Ciraci, A. (2021). Technologies for inclusion. The training of the support teacher: a survey in schools in the Abruzzo Region in the light of the Covid 19 pandemic. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 74-86.
- Isidori, M.V., Ciraci, A.M., A.Santelli, A. (2021), *Research Competences Of Inclusive Teachers: A Survey*. In Proceedings of ICERI2021 Conference 8th-9th November 2021, 1558- 1561.
- Ciraci, A.M.; Isidori, M.V., La Rocca, C. (2021), The teachers' research skills I To promote a teaching founded on the empirical evidence. *L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 20, Issue 4, November. Trento, Erickson, 16-54.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid 19". *Lifelong, Lifewide Learning*, 16 (36), 3-25.
- Magatti, M. (2017). *Cambio di paradigma. Uscire dalla crisi pensando al futuro*. Milano, Feltrinelli.
- Magnoler, P., Notti, A., M., Perla, L. (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce, Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della Scuola Secondaria*. Trento, Erickson.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22/2020, 125-141.
- Mulè, P., Cubo, C. de la Rosa, C. (2016). *Pedagogia, didattica e cultura umanistica. L'insegnante per una nuova scuola europea*. Roma, Anicia.
- Nota Ministeriale n. 37467 del 24/11/2020. Formazione docenti in servizio a.s. 2020-2021. Assegnazione delle risorse finanziarie e progettazione delle iniziative formative. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=a016af47b560a46cJmltdHM9MTY2NDIzNjgwMCZpZ3VpZD0zMDE3N2NjMi1kMzI2LTY4ZTctMTU2Ny02ZDlmZDIxMTY5ZjZlZWUmaW5zaWQ9NTQxMQ&pfn=3&hsh=3&fclid=30177cc2-d326-68e7-1567>.



- Nuzzaci, A. (2014). *Valutare per conoscere, per pianificare e per cambiare, ovvero per innovare il sistema d'azione didattico*. In M. V. Isidori, I disturbi specifici dell'apprendimento (pp. 197-235). Roma, Anicia.
- Nuzzaci, A. (2019a). *Credenze, atteggiamenti e percezioni verso la valutazione dei futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*. In P. Lucisano & A. M. Notti (a cura di), *Training actions and evaluation processes*, Atti del Convegno Internazionale SIRD. Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia Editore, 573-587.
- OECD (2018), *Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*, TALIS, <https://doi.org/10.1787/92b75874-en>
- Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana.  
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=6bbb55d60354303bJmltdHM9MTY2NDIzNjgwMCZpZ3VpZD0zMDE3N2NjMi1kMzI2LTY4ZTctMTU2Ny02ZDlmZDIxMTY5ZWUmaW5zaWQ9NTE2Nw&ptn=3&hsh=3&fclid=30177cc2-d326-68e7-1567>
- Perrenoud P. (2017). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare saperi?* Roma, Anicia.
- Yaman, S. (2011). Teachers' perceptions about their measurement and evaluation practices in science and technology course. *Elementary Education Online*, 10(1), 244-256.
- Triacca, S., Bodega, D., Rivoltella, P. C. (2019). Blended solution and Higher Education. The case of the Catholic University: e-tutoring for personalization. *Education Sciences & Society*, 9, 198-210.