



POSTERS

XXXIII CONGRESSO
NAZIONALE AIP DELLA
SEZIONE DI PSICOLOGIA
DELLO SVILUPPO E
DELL'EDUCAZIONE

Bari, 20-23 Settembre 2021



CONTESTI DI APPRENDIMENTO E SOCIALIZZAZIONE DURANTE LA PANDEMIA DA COVID-19

Chair: Marina Camodeca

GIOCO OUTDOOR DI BAMBINI CON E SENZA DISABILITÀ DURANTE IL PRIMO LOCKDOWN CONTRO IL COVID-19 IN IRLANDA E IN ITALIA

D. BULGARELLI*, N. BIANQUIN^o, C. BARRON^a & M.-J. EMMETT^a
*UNIVERSITÀ DI TORINO, ^oUNIVERSITÀ DI BERGAMO, ^aDUBLIN CITY UNIVERSITY

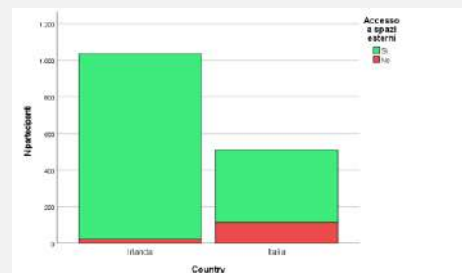
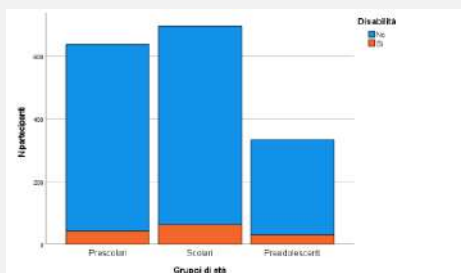
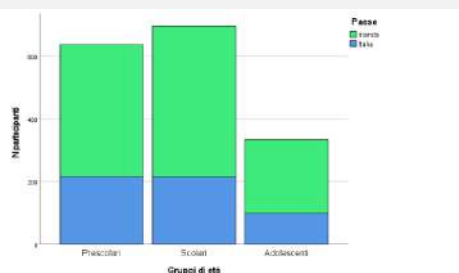
DANIELA.BULGARELLI@UNITO.IT

Introduzione

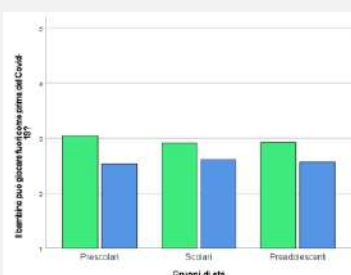
- Il lockdown contro il Covid19 è stata una barriera alla partecipazione alle attività di gioco
- Obiettivo:** descrivere il cambiamento nelle abitudini di gioco dei bambini durante il lockdown
 - Quali fattori contestuali a supporto del gioco outdoor?
 - Impatto diverso sui bambini con età diverse o con disabilità?
 - Impatto diverso in Italia e in Irlanda?

Metodo

- I genitori hanno compilato un questionario online (36 domande), Mag-Giu 2020
- Gioco di 530 bambini italiani e 1137 bambini irlandesi
- Età dei bambini: 4-13 anni, $M = 7.81$, $DS = 2.70$
- Italiani e Irlandesi non differiscono per età, genere e disabilità ($p > .10$)
- Irlandesi hanno più spesso degli Italiani delle case con spazi esterni ($p < .001$)



Risultati



Giocare fuori come prima

Differenze

- ✓ NO per età ($p > .90$)
- ✓ NO per disabilità ($p > .90$)
- ✓ SI: Italiani più penalizzati ($p < .001$)

Preoccupazione di non vedere gli amici

Differenze

- ✓ Maggiore nei bambini scolari ($p = .043$)
- ✓ Maggiore nei bambini italiani ($p < .001$)
- ✓ NO per disabilità ($p > .80$)



Qual è la migliore idea che hai avuto per far giocare fuori tuo/a figlio/a?

Perché è stata efficace?

Content analysis su 1131 risposte

[...] To encourage her to go to the park, I suggested her to take dolls pushchair and her favourite soft animals and her favourite doll, she enjoyed this very much. Every day we try to organise a different activity for her and we take different toys to the park [...]. She likes then we play but also have a lunch in the park. [...] Another came she enjoys very much is then she is sitting or standing on a skateboard and holds a on a skipping rope. I hold the other end of the skipping rope and run very fast. It looks like she is on a sleigh.

- ✓ Ruolo attivo dell'adulto (726)
 - ✓ Partecipa all'attività (225)
 - ✓ Organizza attività e routine (179)
 - ✓ Organizza spazi e oggetti (157)
 - ✓ Compra oggetti (157)
 - ✓ Supervisiona, permette (71)
 - ✓ Obbliga a stare fuori (20)
- ✓ Introdurre novità (298)
- ✓ Caratteristiche dello spazio esterno (246)
- ✓ Stare in famiglia (141)
- ✓ Mantenere le regole anti-Covid19 (129)

È più efficace

- ✓ "Stare in famiglia" per bambini disabili ($p = .018$)
- ✓ "Mantenere regole anti-Covid19" per i preadolescenti
- ✓ "Caratteristiche dello spazio" per prescolari e scolari

Discussione

- Il gioco outdoor dei bambini sembra maggiormente influenzato dai fattori contestuali che dalle strutture e funzioni corporee.
- Importanza della progettazione dei contesti a supporto della partecipazione dei bambini alle attività della vita quotidiana.



XXXIII Congresso Nazionale AIP della Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione 20-22 Settembre 2021 Bari



Associazione
Italiana
di Psicologia

Percezione dello stato di salute e valutazione della DaD durante il lockdown per il COVID-19: confronto tra studenti universitari con disabilità/disturbi dell'apprendimento e studenti normotipici

Luna Carpinelli, Giulia Savarese

Dipartimento di Medicina, Chirurgia e Odontoiatria "Scuola Medica Salernitana"

Università degli Studi di Salerno

e-mail: lcarpinelli@unisa.it; gsavarese@unisa.it

INTRODUZIONE

Numerose ricerche hanno evidenziato negli studenti universitari la manifestazione, in seguito all'insorgenza della pandemia da COVID-19, di difficoltà legate sia allo stato di salute psicologica sia all'esperienza della Didattica a Distanza (DaD) (Li et al., 2020; Zhang et al., 2020; Chirikov et al., 2020).

OBIETTIVI

È stata condotta un'indagine rivolta a tutti gli studenti dell'Università di Salerno sul loro stato di salute psicologica durante il primo lockdown e sull'esperienza della DaD e delle attività ad essa connesse (lezioni, esami e tutorato). I dati raccolti sono stati analizzati confrontando le risposte degli studenti con disabilità/Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) con quelle degli studenti normotipici.

METODOLOGIA

PROCEDURA

Il presente studio di tipo quali-quantitativo è stato condotto alla fine di aprile 2020, dopo che gli studenti di tutte le istituzioni hanno avuto almeno due mesi di DaD. Il questionario è stato somministrato attraverso una mail di invito contenente il link per accedere sulla piattaforma online Survey Monkey. Dopo aver letto e acconsentito al consenso informato che spiegava la finalità del sondaggio e al trattamento dei dati personali, resi anonimi, ogni studente ha avuto accesso alle sezioni da compilare del questionario. Il tempo impiegato per rispondere è stato di circa 2 minuti a soggetto.

PARTECIPANTI

Gli studenti partecipanti sono stati in totale n°163, di cui n° 67 con disabilità/DSA – Gruppo 1 (M = 36,4%; Media età = 23 anni; DS = 3,5) e n° 96 normotipo – Gruppo 2 (M = 46,9%; Media età = 25,06 anni; DS = 3,74).

STRUMENTI DI INDAGINE

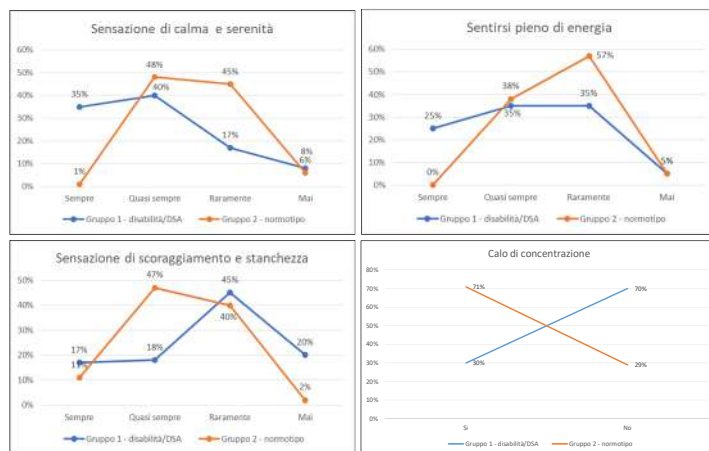
Il questionario utilizzato in questo studio consisteva di n°10 domande suddivise in due sezioni. La prima sezione ha raccolto informazioni sulle seguenti caratteristiche anamnestiche e socio-demografiche dei partecipanti, quali età (anni), sesso (maschio, femmina), corso di laurea ed eventuale diagnosi di disabilità e/o DSA.

La seconda sezione è composta da n° 5 domande aperte e c.d. "filtro" che indagano la percezione della qualità Della DaD e delle attività connesse e n° 5 item tratti direttamente dalla versione italiana della Short Form Health Survey 12 - SF-12 (Ware et al., 1996), versione abbreviata dell'SF-36, indicatore generico della qualità della vita che valuta la percezione soggettiva dell'individuo in relazione al concetto biopsicosociale di salute, intesa come benessere e mostra buone proprietà psicometriche in diverse coorti di pazienti (ad esempio, popolazioni generali e specifiche della malattia) (White et al., 2018).

RISULTATI

Per ciò che concerne la dimensione del benessere psicologico si sono evidenziate differenze rilevanti tra i due gruppi, in quanto è stata riscontrata una vulnerabilità maggiore agli stressors da lockdown e DaD per gli studenti normotipici rispetto al gruppo con disabilità/DSA. Infatti, in relazione alla sensazione di calma e serenità percepita durante il periodo di lockdown, solo il 1% del Gruppo 2 ha risposto "sempre" contro il 35% del Gruppo 1. Il 57% del Gruppo 2 ha dichiarato che "raramente" si è sentito pieno di energia contro il 35% del Gruppo 1. Di grande rilevanza è il dato emerso in relazione al sentirsi scoraggiato o stanco: il 47% del Gruppo 2 ha risposto "quasi sempre" contro il 18% degli studenti con disabilità/DSA. Rispetto al calo della concentrazione, il 30% del Gruppo 1 riferisce di averlo avuto, contro il 71% del Gruppo 2.

In relazione alla valutazione degli items relativi alla DaD, per l'82% degli studenti con disabilità/DSA la didattica a distanza è stata utile, contro il 40% degli studenti normotipici; il 40% di entrambi i gruppi vorrebbe continuare la DaD anche dopo il rientro in presenza. Questi dati sono spiegabili con l'efficacia della DaD, che ha fornito agli studenti con bisogni formativi speciali opportunità applicative delle misure compensative previste dalla ex legge 17/99 e dalla legge 170/2010, come l'utilizzo del computer, la registrazione della lezione, ecc.



CONCLUSIONI

Tutti gli studenti intervistati hanno riferito numerose difficoltà psicologiche e relazionali. L'esperienza in DaD degli studenti con disabilità/DSA è stata maggiormente positiva rispetto a quella dei coetanei normotipici, a causa del ruolo di agente di compensazione che gli strumenti tecnologici hanno rappresentato per i loro bisogni formativi speciali.

Bao W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>

Bates T. (2020). Is there a future for distance education? <https://www.tonybates.ca/2013/10/23/is-there-a-future-for-distance-education> (consulted on 28 agosto 2020).

Brody, S., Grover, H., Lindquist, E., & Vedlitz, A. (2010). Examining climate change mitigation and adaptation behaviours among public sector organisations in the USA. *Local Environment*, 15(6), 591-603. <https://doi.org/10.1080/13549839.2010.490828>

Cataudella, S., Carta, S., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., & Penna, M. P. (2020). Psychological aspects of students with learning disabilities in e-environments: A mini review and future research directions. *Frontiers in Psychology*, 11, 611818. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611818>

Chirikov, I., Soria, K. M., Horgos, B., & Jones-White, D. (2020). Undergraduate and graduate students' mental health during the COVID-19 pandemic. *UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/80k5d5hw>

Commodari, E., & La Rosa, V. L. (2020). Adolescents in quarantine during COVID-19 pandemic in Italy: perceived health risk, beliefs, psychological experiences and expectations for the future. *Frontiers in Psychology*, 11, 2480. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559951>

Commodari, E., La Rosa, V. L., & Coniglio, M. A. (2020). Health risk perceptions in the era of the new coronavirus: are the Italian people ready for a novel virus? A cross-sectional study on perceived personal and comparative susceptibility for infectious diseases. *Public Health*, 187, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2020.07.036>

Coppola, C., Mollo, M., & Pacelli, T. (2015). The Development of Logical Tools/Through Socially Constructed and Culturally Based Activities. In G., Marsico, V., Dazzani, M., Ristum, & A., de Souza Bastos (eds.), «Educational Contexts and Borders through a Cultural Lens. Cultural Psychology of Education», vol. 1, NY: Springer Cham. doi:10.1007/978-3-319-18765-5_12 https://doi.org/10.1007/978-3-319-18765-5_12

Czeisler, M., Wiley, J., Czeisler, C., Rajaratnam, S., & Howard, N. (2021). Uncovering survivorship bias in longitudinal mental health surveys during the COVID-19 pandemic. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, E45. doi:10.1017/S204579602100038X

Ding, Y., Xu, J., Huang, S., Li, P., Lu, C., & Xie, S. (2020). Risk perception and depression in public health crises: Evidence from the COVID-19 crisis in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(16), 5728. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165728>

Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the Covid-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300-302. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0)

Eysenbach, G. (2012). Correction: Improving the Quality of web surveys: the Checklist for Reporting results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of medical Internet research*, 14(1), e8. <https://doi.org/10.2196/jmir.2042>

Favieri, F., Forte, G., Tambelli, R., & Casagrande, M. (2020). The Italians in the time of Coronavirus: Psychosocial aspects of unexpected Covid-19 pandemic. *Front Psychiatry*, 12, 551924.

Herburger, D. (2020). Considerations for District and School Administrators Overseeing Distance Learning for Students with Disabilities. *Crisis Response Resource*. Not pages, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606081.pdf> https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3576804. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3576804>

Liu, X., Liu, J., & Zhong, X. (2020). Psychological State of College Students During COVID-19 Epidemic, <https://ssrn.com/abstract=3552814> (consulted on 28 agosto 2020).

Marinaci, T., Carpinelli, L., Venuleo, C., Savarese, G., & Cavallo, P. (2020). Emotional distress, psychosomatic symptoms and their relationship with institutional responses: A survey of Italian frontline medical staff during the Covid-19 pandemic. *Heliyon*, 6(12), e05766. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05766>

Marsico, G. (2018). The challenges of the Schooling from Cultural Psychology of Education. *Integrative Psychological and Behavioural Sciences*, 52(3), 474-489. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9454-6>

Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *J Clin Psychol*, 58(3), 291-8. <https://doi.org/10.1002/jclp.10018>

Moccia, G., Carpinelli, L., Savarese, G., Borrelli, A., Boccia, G., Motta, O., ... & De Caro, F. (2021). Perception of Health, Mistrust, Anxiety, and Indecision in a Group of Italian Vaccinated against COVID-19. *Vaccines*, 9(6), 612. <https://doi.org/10.3390/vaccines9060612>

Novo, M., Gancedo, Y., & Vázquez, M. J. (2020). Relationship between class participation and well-being in university students and the effect of Covid-19. https://www.researchgate.net/profile/Yurena_Gancedo/publication/341272288_Relationship_between_class_participation_and_well-being_in_university_students_and_the_effect_of_COVID-19/links/5eb6e429a6f6cc1f1dcb13df/Relationship-between-class-participation-and-well-being-in-university-students-and-the-effect-of-COVID-19.pdf

Pavone M. (2018). *Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità*. In S. Pace, M. Pavone, & D. Petriani (a cura di), «Universal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context». Milano: FrancoAngeli, pp. 283-298.

Purcell, B. K. et al. (2016). Understanding MOOC students: motivations and behaviors indicative of MOOC completion. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, pp. 202-217. <https://doi.org/10.1111/jcal.12131>

Savarese, G., Curcio, L., D'Elia, D., Fasanò, O., & Pecoraro, N. (2020). Online University counselling services and psychological problems among Italian students in lockdown due to Covid-19. *Healthcare*, 8(4), 440-456. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040440>

Shale D. The hybridisation of higher education in Canada (2020). *International Review of Research in Open and Distance Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrod.v2i2.64>

Teixeira, A., Bates, T., & Mota, J. (2019). What future(s) for distance education universities? Towards an open network-based approach. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 107-126. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22288>

Thelwall, M., & Levitt, J. M. (2020). Retweeting Covid-19 disability issues: Risks, support and outrage. *El profesional de la información*, (EPI), 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.16>

Quero, C. M. D. (2020). Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 158-177. <https://doi.org/10.17833/mjrer.2020.587>

UNESCO. (2020). <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures> (consultato il 28 agosto 2020).

Xiao, Y., Li, J., & Xiao, Z. (2020). Psychological State of College Students During COVID-19 Epidemic. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3552814> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3552814> <https://doi.org/10.2139/ssrn.3552814>

Zhang, H., Nuris, P., Sefidgar, Y., Morris, M., Balasubramanian, S., Brown, J., & Mankoff, J. (2020). How Does COVID-19 impact Students with Disabilities/Health Concerns? <https://arxiv.org/abs/2005.05438>



DAD all'Università ai Tempi del Covid-19: il Punto di Vista Degli Studenti con Disabilità e/o DSA.



Fabiola Silletti¹, Giuseppe Ritella², Barbara Iacobellis¹, Cristina Semeraro¹, Erica Episcopo², Rosalinda Cassibba¹

¹ Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia; ² University of Helsinki, Finland

INTRODUZIONE

- Il propagarsi della pandemia da COVID-19 ha costretto oltre 1,5 miliardi di studenti nel mondo ad un radicale passaggio alla didattica a distanza (DAD), i.e. un particolare tipo di apprendimento in cui l'insegnamento è indipendente dalla co-presenza fisica dell'insegnante e del discente (Guelfi & Shehay, 2011). Le tecnologie hanno consentito di rispondere tempestivamente alla duplice necessità di salvaguardare il diritto allo studio e la sicurezza dei discenti. Tuttavia, in diversi casi il cambiamento si è limitato a una trasposizione dei metodi di insegnamento tradizionali in aule virtuali, piuttosto che tradursi in una effettiva trasformazione delle pratiche didattiche (e.g. Afrouneh et al., 2020).
- In tale scenario, i molteplici studi condotti sulla percezione degli studenti in merito alla DAD durante la pandemia evidenziano sia vantaggi, principalmente legati al facile accesso ai contenuti online, sia svantaggi legati alle infrastrutture tecnologiche, alle competenze digitali degli insegnanti e all'aumento della solitudine, dell'ansia e delle difficoltà di apprendimento (e.g. Bao, 2020; Fu et al., 2021).
- Tuttavia, ad oggi, sono estremamente esigui i contributi che hanno indagato DAD e E-Tutoring (ET) nel contesto universitario secondo la prospettiva degli studenti con disabilità e/o DSA (e.g. Chugani & Houtrow, 2020; Sutton, 2021), i quali rappresentano una popolazione in costante crescita nell'istruzione superiore (Pavone, 2018).

OBIETTIVI

- Esplorare la percezione degli studenti con disabilità e/o DSA in merito alla DAD
- Investigare le variazioni di percezione in funzione del tipo di disabilità
- Esaminare la percezione degli studenti con disabilità e/o DSA a proposito del servizio ET

METODO

- I partecipanti (N= 198; 38% maschi), iscritti presso l'Università di Bari, hanno completato online, tra luglio e ottobre 2020, un questionario semi-strutturato creato ad hoc, composto da quesiti sia a risposta chiusa che aperta.
- Le risposte aperte sono state codificate con un sistema costruito ad hoc secondo un processo bottom-up, operando un raggruppamento delle risposte fornite, in base alle tematiche riportate.

RISULTATI

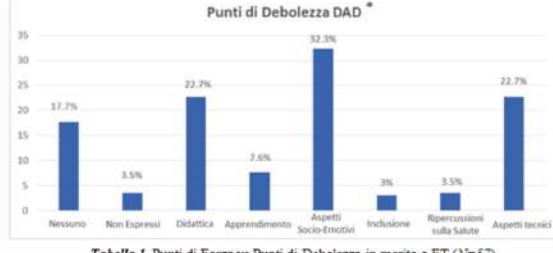
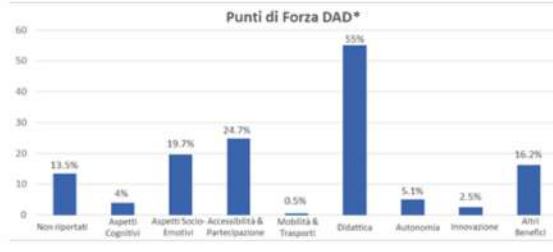
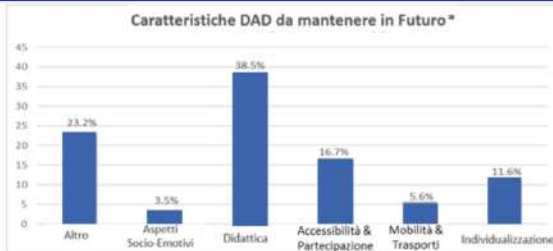
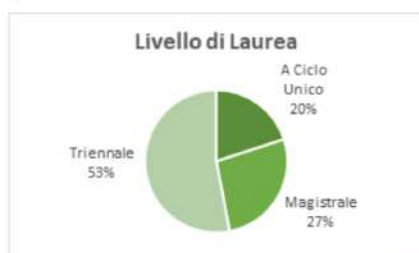
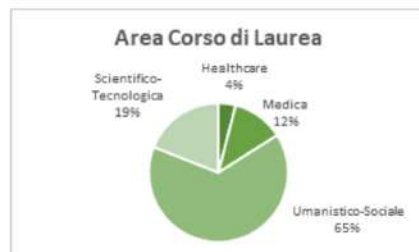
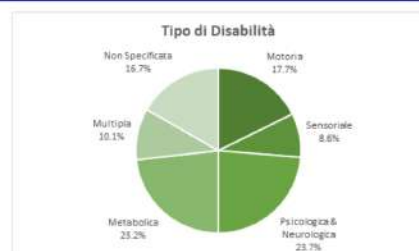


Tabella 1. Punti di Forza vs Punti di Debolezza in merito a ET (N=57)

Area	Punti di Forza	Punti di Debolezza
Socio-Emotiva	28	23
Didattico-Organizzativa	21	11
Cognitiva	--	11

*Nota: Gli studenti potevano riportare un testo, quindi ogni risposta poteva essere codificata in più di una categoria, per cui la somma delle frequenze percentuali è superiore a 100.

La percezione della DAD vs. Didattica tradizionale: in futuro, superata l'emergenza COVID-19, mi piacerebbe mantenere una modalità mista, associando alla didattica in presenza anche la modalità a distanza

Disaccordo / totale disaccordo	Né accordo né disaccordo	Accordo / totale accordo
18%	15%	67%

*Disaggregando i dati per tipologia di disabilità, è emerso uno scarto significativo tra le osservate e le attese per: disabilità sensoriale X né accordo né disaccordo (res. stand. > |2|); $\chi^2 = 16.59$, $p < .05$

La percezione della DAD vs. Didattica tradizionale: Rispetto alla didattica tradizionale in aula, con la didattica a distanza è stato per me più facile apprendere

Disaccordo / totale disaccordo	Né accordo né disaccordo	Accordo / totale accordo
24%	30%	37%

*Disaggregando i dati per tipologia di disabilità, è emerso uno scarto significativo tra le osservate e le attese per: disabilità multipla X accordo / totale accordo (res. stand. > |2|); $\chi^2 = 16.41$, $p < .05$

La percezione della DAD vs. Didattica tradizionale: Rispetto alla didattica tradizionale in aula, con la didattica a distanza studiare è stato più interessante e motivante

Disaccordo / totale disaccordo	Né accordo né disaccordo	Accordo / totale accordo
24%	30%	37%

*Disaggregando i dati per tipologia di disabilità, è emerso uno scarto significativo tra le osservate e le attese per: disabilità multipla X accordo / totale accordo (res. stand. > |2|); $\chi^2 = 17.87$, $p < .05$

La percezione della DAD vs. Didattica tradizionale: Rispetto alla didattica tradizionale in aula, la didattica a distanza mi obbliga ad avere qualcuno vicino che mi dia assistenza

Disaccordo / totale disaccordo	Né accordo né disaccordo	Accordo / totale accordo
78%	9%	13%

*Disaggregando i dati per tipologia di disabilità, è emerso uno scarto significativo tra le osservate e le attese per: disabilità sensoriale X accordo / totale accordo (res. stand. > |2|); $\chi^2 = 18.21$, $p < .05$

Più specificamente, gli studenti con disabilità multipla hanno risposto significativamente più "accordo/totale accordo" rispetto agli altri, quindi descrivono una esperienza di maggiore dipendenza.

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

1. Percezione degli studenti con disabilità e/o DSA in merito alla DAD

Principali Punti di Forza della DAD

- Accessibilità & Partecipazione: la DAD permette di superare le barriere architettoniche, seguire le lezioni anche quando si sta male, ridurre la fatica fisica, come riscontrato in studi precedenti (e.g. Di Iorio et al., 2006);
- Didattica: la DAD è più flessibile, efficace, semplice e pratica rispetto alla didattica tradizionale, in linea con i principi del Universal Design for Learning (Rose et al., 2006);
- Aspetti Socio-Emotivi: la DAD favorisce interazioni più efficaci, maggiore serenità, minore stress, meno vergogna nel porre domande a lezione, coerentemente con studi precedenti (Biancalana, 2020).

Principali Punti di Debolezza della DAD

- Aspetti Socio-Emotivi: gli studenti lamentano demotivazione, ansia e isolamento sociale;
 - Aspetti Tecnici: instabilità della connessione internet (e.g., Sutton et al., 2020); necessità di un miglioramento da parte degli insegnanti nell'uso pedagogico della tecnologia (Dias-Trindade et al., 2020).
2. **Variazioni di percezione in funzione del tipo di disabilità:** specialmente gli studenti con disabilità metabolica, multipla, e motoria riportano tra i principali punti di forza della DAD l'accessibilità e la partecipazione. Soprattutto gli studenti con disabilità multipla ritengono che la DAD abbia favorito l'apprendimento e promosso uno studio maggiormente motivante e interessante. Diversamente, gli studenti con disabilità sensoriale riportano maggiori criticità: descrivono una esperienza di maggiore dipendenza e sono più cauti nell'auspicare il mantenimento della DAD in futuro.

3. **Percezione a proposito del servizio ET:** gli aspetti socio-emotivi e didattico-organizzativi sono identificati sia come punti di forza che di debolezza dagli studenti che si sono avvalsi di questo servizio, il che evidenzia l'importanza della formazione dei tutor e la compatibilità con i bisogni specifici dello studente con disabilità.

Conclusioni: nel complesso, i risultati rivelano sia punti di forza che vulnerabilità di DAD ed ET. Lo studio, dunque, suggerisce delle potenzialità nel mantenere queste modalità didattiche nel futuro (D'Ascenzo, 2020; Guerrini, 2020), ma rimarca al contempo la necessità di tenere in considerazione i bisogni specifici associati alle diverse forme di disabilità. In tale scenario, seguire le linee guida (e.g. CNUDD; EARLI) della comunità scientifica diventa indispensabile al fine di promuovere l'educazione inclusiva.

BIBLIOGRAFIA SELEZIONATA

- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Fatoni, N. A., Nurkhatyati, E., Nurdawati, E., Fidziah, G. P., Adhag, S., Irawan, A. P., ... & Azizik, E. (2020). University students online learning system during Covid-19 pandemic: Advantages, constraints and solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 570-576.
- Fu, W., Yan, S., Zong, Q., Anderson-Luxford, D., Song, X., Lv, Z., & Lv, C. (2021). Mental health of college students during the COVID-19 epidemic in China. *Journal of Affective Disorders*, 280(Part A), 7-10.
- Sutton, H. (2021). COVID-19 disproportionately impacts students with disabilities across all sectors. *Disability Compliance for Higher Education*, 26(6).

L'impatto della pandemia da COVID-19 sugli studenti universitari: Autoefficacia, ansia ed emozioni di riuscita

Daniela Raccanello, Giada Vicentini, & Roberto Burro

Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona

daniela.raccanello@univr.it; www.hemot.eu



HEMOT®
Helmet for EMOTions



PUBBLICAZIONE

Raccanello, D., Vicentini, G., & Burro, R. (2021). Digital skills, self-efficacy and emotions: Impact of Covid-19 on Italian university students. In N. Tomažević, D. Ravšelj, & A. Aristovnik (Eds.), *Higher education policies for developing digital skills to respond to the Covid-19 crisis: European and global perspectives* (pp. 32–44). European Liberal Forum. ISBN:978-2-39067-005-6

PAROLE CHIAVE

COVID-19, Studenti universitari, Scala, Autoefficacia, Ansia, Emozioni di riuscita

INTRODUZIONE

La pandemia da COVID-19 ha avuto un forte impatto anche sul contesto universitario (Kecojevic et al., 2020). La didattica online ha messo in evidenza la **centralità delle competenze digitali**, risorse chiave per l'apprendimento (Council of the European Union, 2018). È di prioritaria importanza approfondire quali variabili rivestano un ruolo rilevante in tale contesto, anche in considerazione di cornici concettuali quali la teoria del controllo-valore (Pekrun, 2006, 2018). Secondo tale approccio teorico, le *emozioni di riuscita*, sperimentate in relazione ad attività o risultati legati all'apprendimento, influenzano la performance degli studenti e sono, a loro volta, condizionate da antecedenti quali l'*autoefficacia*, relativa all'uso del computer (*computer self-efficacy*) e dell'e-learning (*e-learning self-efficacy*). Un ruolo centrale nell'influenzare le emozioni di riuscita può essere giocato, inoltre, dall'ansia e dalla preoccupazione (*worry*) che gli studenti provano in relazione alla pandemia stessa.

SCOPI

Questo studio, che coinvolge studenti universitari, si pone **due scopi**:

(1) Verificare se l'autoefficacia relativa alle proprie abilità digitali e i motivi di ansia e preoccupazione legate alla pandemia siano associati alle emozioni di riuscita. Ci si aspetta che:

- **Ipotesi 1a**: Computer self-efficacy sia associata positivamente a e-learning self-efficacy.
- **Ipotesi 1b**: E-learning self-efficacy sia associata positivamente alle emozioni di riuscita positive e negativamente a quelle negative.
- **Ipotesi 1c**: I diversi tipi di worry siano associati negativamente alle emozioni di riuscita positive e positivamente a quelle negative.

(2) Esplorare se ci sono differenze per livello di istruzione (laurea triennale, magistrale), area di studio (Scienze Sociali, Scienze Applicate, Scienze Naturali e della Vita, Arti e Lettere) e genere (maschi, femmine) in:

- **2a**: Self-efficacy.
- **2b**: Emozioni di riuscita.
- **2c**: Diversi tipi di worry.

METODO

Partecipanti e procedura

Il campione comprende 846 studenti universitari italiani ($M = 24.57$ anni; $DS = 6.33$; 72% F) che hanno partecipato (maggio-giugno 2020) a una survey online concernente l'impatto della pandemia da COVID-19 (progetto coordinato dall'Università di Lubiana, Slovenia).

Strumenti

Tra le misure proposte all'interno del questionario online sono state inserite:

- **Computer self-efficacy**: scala composta da 7 item in cui gli studenti valutavano la fiducia nelle proprie capacità di navigare online, condividere contenuti digitali, usare piattaforme di insegnamento online, adoperare piattaforme di navigazione online, impiegare software specifici per lo studio, operare con le impostazioni avanzate per alcuni software (adattamento da Lu et al., 2016); la risposta era su scala a 5 livelli (1 = *fortemente in disaccordo*; 5 = *fortemente d'accordo*);
- **E-learning self-efficacy**: scala composta da 4 item (es., *Riesco a capire come svolgere i compiti in classe più difficili da quando gli insegnamenti in presenza sono stati cancellati*; adattamento da Midgley et al., 2000); la risposta era su scala a 5 livelli (1 = *fortemente in disaccordo*; 5 = *fortemente d'accordo*);
- **Emozioni di riuscita relative ad attività digitali**: versione breve di Achievement Emotions Adjective List, AEAL (Raccanello et al., 2021), adattata per misurare quattro emozioni positive (*felice, speranzoso/a, orgoglioso/a, sollevato/a*) e sei emozioni negative (*frustrato/a, arrabbiato/a, ansioso/a, imbarazzato/a, demoralizzato/a, annoiato/a*) relative ad attività digitali; la risposta era su scala a 5 livelli (1 = *mai*; 5 = *sempre*);
- **Motivi di ansia e preoccupazione legate alla pandemia**: scala composta da 10 item focalizzati su dominio fisico (*salute fisica personale, salute mentale personale*), educazione (*questioni legate allo studio, educazione futura*), lavoro (*finanze personali, futura carriera professionale*), relazioni (*famiglia e relazioni*) e altro (*future crisi dovute a pandemie da COVID-19 o simili, tempo libero, viaggi all'estero*); la risposta era su scala a 5 livelli (1 = *per pochissimo tempo*; 5 = *per tutto il tempo*).

RISULTATI

Le analisi sono state condotte tramite il software R.

Tabella 1. Interrelazioni, statistiche descrittive e indici di affidabilità per self-efficacy, worry ed emozioni di riuscita.

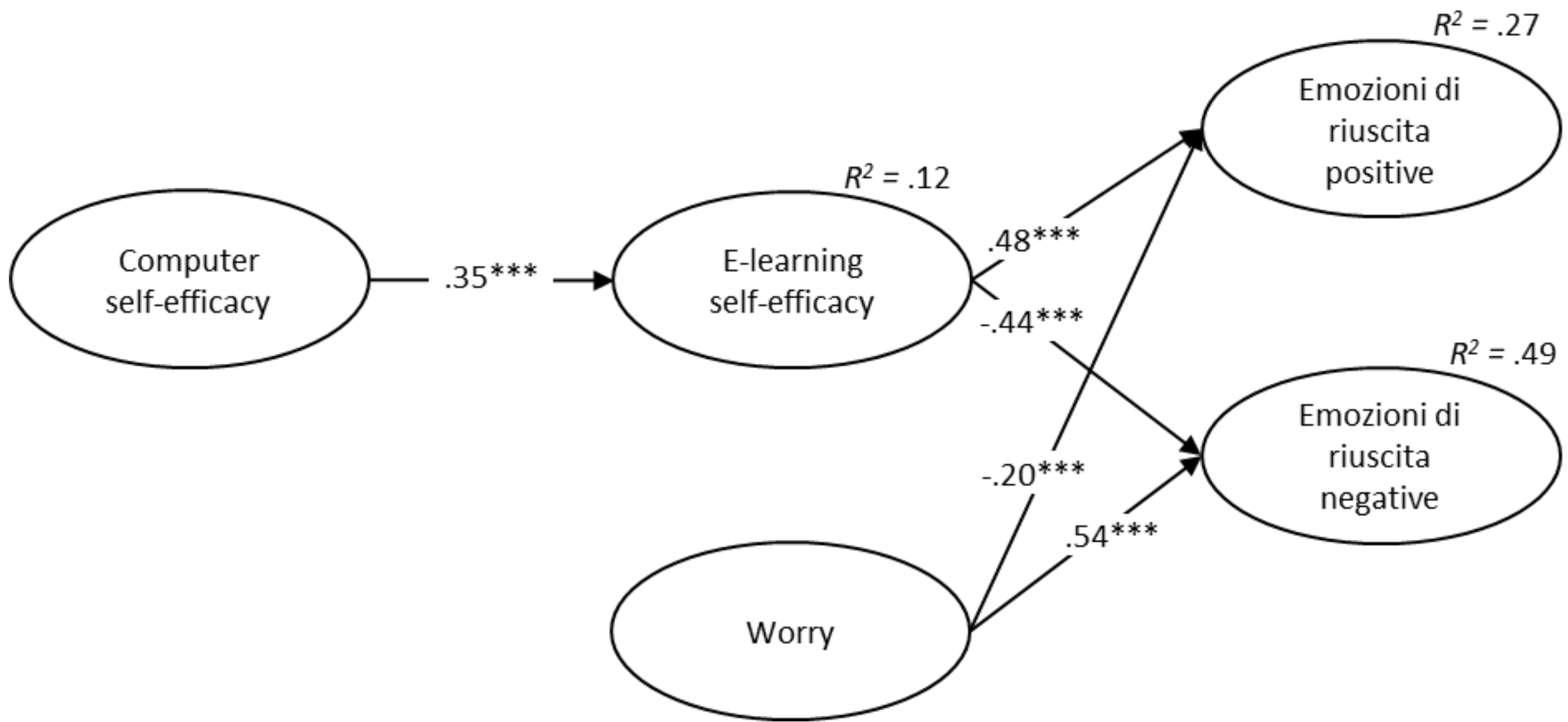
	1	2	3	4	5
1. E-learning self-efficacy	--				
2. Computer self-efficacy	.288***	--			
3. Worry	-.189***	-.035	--		
4. Emozioni positive	.367***	.162***	-.129***	--	
5. Emozioni negative	-.376***	-.120***	.424***	-.443***	--
Media	3.09	4.00	2.73	2.81	2.97
Deviazione standard	0.83	0.65	0.68	0.72	0.72
Intervallo di confidenza 95%	3.04, 3.15	3.96, 4.05	2.69, 2.78	2.77, 2.86	2.92, 3.02
Omega di McDonald	.762	.875	.787	.761	.778
Alpha di Cronbach	.757	.877	.785	.752	.765

*** $p < .001$

1. Relazione tra autoefficacia, worry ed emozioni di riuscita

È stato costruito e computato un modello di equazioni strutturali (SEM) con lo stimatore DWLS per dati ordinali, con le seguenti soglie per gli indici di fit: comparative fit index (CFI) e Tucker-Lewis index (TLI) $\geq .95$, root-mean-square error of approximation (RMSEA) $\leq .08$ (Kline, 2016). Il modello è risultato adeguato, CFI = .961, TLI = .958, and RMSEA = .071 (Figura 1).

Figura 1. SEM sulla relazione tra self-efficacy, worry ed emozioni di riuscita.



- Ipotesi 1a.** Relazione positiva tra computer self-efficacy ed e-learning self-efficacy ($\beta = .35$, $p < .001$).
Ipotesi 1b. Relazione positiva tra e-learning self-efficacy ed emozioni positive ($\beta = .48$, $p < .001$); relazione negativa tra e-learning self-efficacy ed emozioni negative ($\beta = -.44$, $p < .001$).
Ipotesi 1c. Relazione negativa tra worry ed emozioni positive ($\beta = -.20$, $p < .001$); relazione positiva tra worry ed emozioni negative ($\beta = .54$, $p < .001$).

2. Differenze per livello di istruzione, area di studio e genere in self-efficacy, worry ed emozioni di riuscita

Sono stati realizzati e calcolati 3 modelli lineari misti (LMM), con livello di istruzione, area di studio e genere come effetti categorici fissi e partecipanti come effetto random. Nei 3 LMM, rispettivamente, si sono considerati tipo di self-efficacy (computer, e-learning), valenza delle emozioni di riuscita (positive, negative) e tipo di worry (10 tipi) come fattori fissi categorici entro i soggetti e i punteggi di self-efficacy, emozioni di riuscita e worry come variabili dipendenti. Il livello di significatività considerato era $p < 0.05$.

2a. Self-efficacy

- Genere, $F(1, 818) = 4.292$, $p = .039$: punteggi minori per femmine ($M = 3.52$, $SD = 0.86$, 95% CI [3.48, 3.57]) rispetto a maschi ($M = 3.60$, $SD = 0.89$, 95% CI [3.52, 3.68]).
- Area di studio, $F(3, 818) = 2.648$, $p = .048$; tipo di self-efficacy, $F(1, 818) = 593.922$, $p < .001$; tipo di self-efficacy X area di studio, $F(3, 818) = 6.487$, $p < .001$: computer self-efficacy ($M = 4.00$, $SD = 0.65$, 95% CI [3.96, 4.05]) era maggiore di e-learning self-efficacy ($M = 3.09$, $SD = 0.83$, 95% CI [3.04, 3.15]); e-learning self-efficacy era maggiore per gli studenti di Arti e Lettere ($M = 3.30$, $SD = 0.81$, 95% CI [3.15, 3.45]) rispetto a quelli di Scienze Applicate ($M = 2.89$, $SD = 0.82$, 95% CI [2.76, 3.02]).

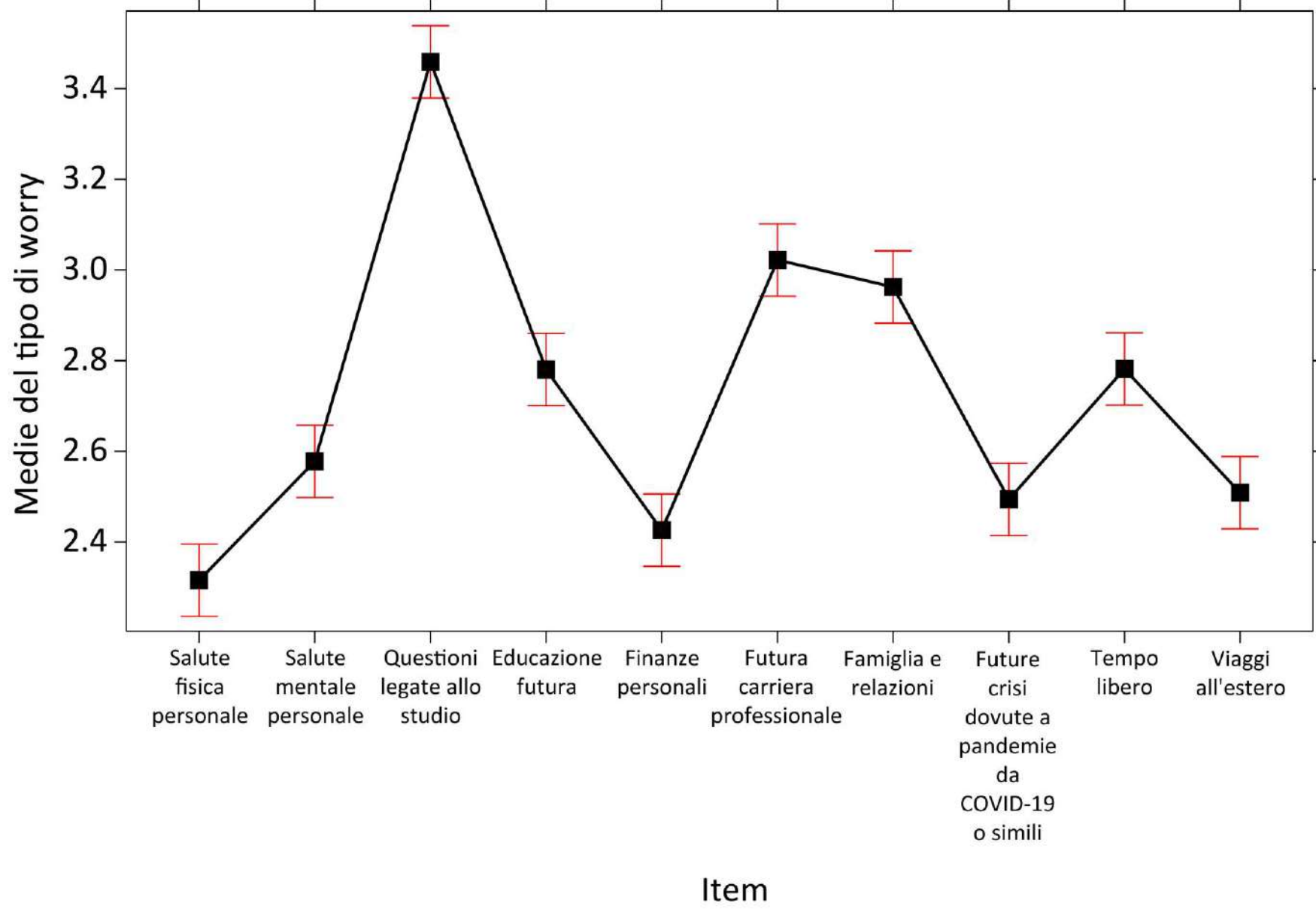
2b. Emozioni di riuscita

- Emozioni di riuscita X genere, $F(1, 1636) = 20.946$, $p < .001$: le emozioni negative delle femmine ($M = 3.04$, $SD = 0.69$, 95% CI [2.98, 3.09]) erano maggiori di quelle positive delle femmine ($M = 2.78$, $SD = 0.72$, 95% CI [2.72, 2.84]) e di quelle dei maschi (negative: $M = 2.81$, $SD = 0.79$, 95% CI [2.71, 2.91]; positive: $M = 2.91$, $SD = 0.69$, 95% CI [2.82, 3.00]).

2c. Worry

- Tipo di worry, $F(9, 7362) = 64.325$, $p < .001$ (Figure 2): i più frequenti riguardano lo studio, i meno frequenti la salute fisica, le finanze, simili crisi future e i viaggi. La salute mentale preoccupa più di quella fisica.

Figura 2. Medie del tipo di worry.



CONCLUSIONI

Nonostante i limiti delle survey online, i risultati descrivono alcuni effetti della pandemia da COVID-19 su variabili motivazionali ed emotive in riferimento all'uso dell'e-learning. Essi si pongono come la base per la formulazione di linee guida per policy nazionali e internazionali a sostegno degli studenti universitari.

BIBLIOGRAFIA

- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Retrieved 22 February 2021 from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=74:::text=The%20Reference%20Framework%20sets%20out,social%20and%20learning%20to%20learn](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=74:::text=The%20Reference%20Framework%20sets%20out,social%20and%20learning%20to%20learn)
- Kecojevic, A., Basch, C. H., Sullivan, M., & Davi, N. K. (2020). The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students in New Jersey, cross-sectional study. *PLoS One*, 15(9), e0239696. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239696>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Lu, H., Hu, Y. P., Gao, J. J., & Kimshuk, D. (2016). The effects of computer self-efficacy, training satisfaction and test anxiety on attitude and performance in computerized adaptive testing. *Computers and Education*, 100, 45–55. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.012>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. In G. A. D. Liem & D. M. McInerney (Eds.), *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 162–190). Information Age Publishing.
- Raccanello, D., Brondino, M., Crescentini, A., Castelli, L., & Calvo, S. (2021). A brief measure for school-related achievement emotions: The Achievement Emotions Adjective List (AEAL) for secondary students. *European Journal of Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1898940>

La percezione del rischio degli insegnanti influisce sulla didattica e le relazioni scolastiche nel periodo COVID?

Porru, A., Aversano, A., Dicataldo, R., Roch, M., Leo, I., Lucangeli, D.

¹Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli studi di Padova,
Contact: annamariaporru@gmail.com

INTRODUZIONE

La chiusura e riapertura delle scuole e il passaggio da una didattica in presenza ad una didattica a distanza, durante la pandemia, potrebbe avere importanti conseguenze sulle relazioni scolastiche e sulla didattica.

Buona parte della letteratura sul benessere soggettivo degli insegnanti concerne primariamente lo stress e il burnout e la categoria degli insegnanti è stata valutata come ad alto rischio di stress e di disturbi. L'a.s. 2020-2021 ha imposto dei cambiamenti nella modalità di fare didattica e nelle responsabilità sanitarie che potrebbero aver impattato sul benessere degli insegnanti.

La percezione del rischio da parte dell'insegnante potrebbe essere associata ad una gamma di emozioni negative che sono fattori mediatori del benessere psicologico. Alla luce di queste conoscenze abbiamo voluto verificare se questi fattori di stress e di rischio hanno avuto un effetto sulla didattica e sulle relazioni scolastiche.

OBIETTIVI

Verificare l'effetto delle Emozioni e del Benessere sulla Didattica e sulle relazioni, Mediati dalla Percezione del Rischio e dall'efficacia delle Misure sanitarie.

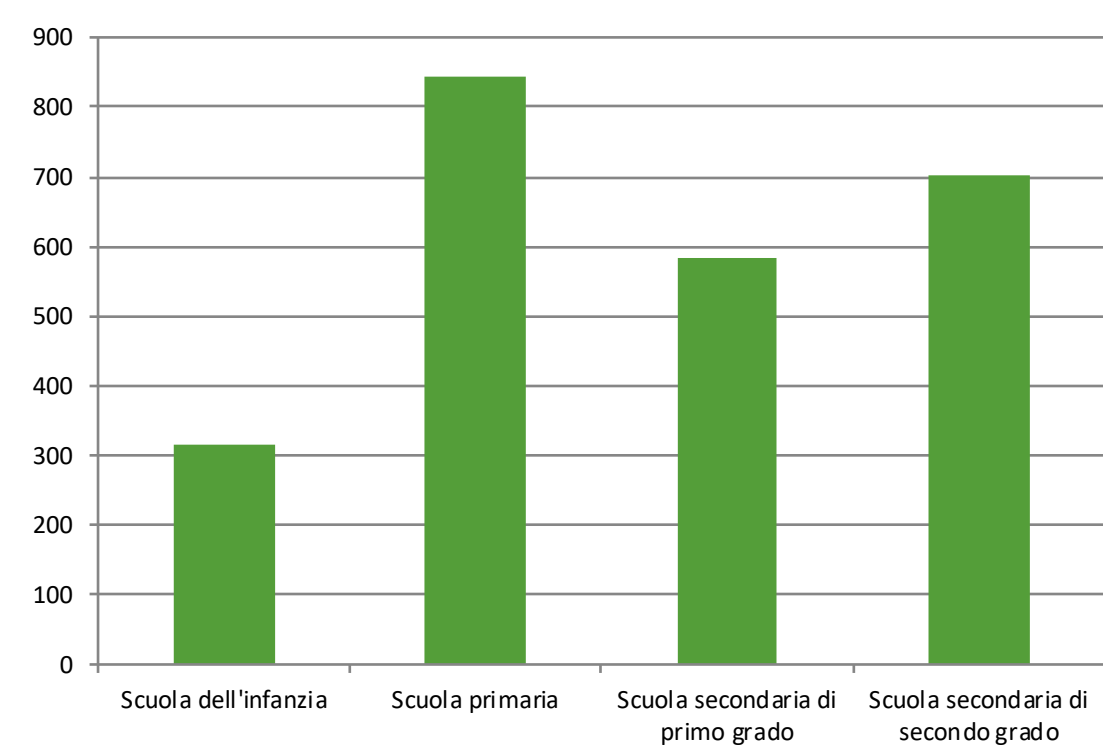
METODO

Hanno partecipato alla presente ricerca 2351 insegnanti dei 4 livelli scolastici (infanzia = 12,8 %; primaria = 34,4 %; secondaria I grado = 24,07%; secondaria II grado = 28,66%) provenienti da tutta Italia (Nord Italia= 64,4 %).

Attraverso un reclutamento online, è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario online.

Sono stati misurati: stress percepito, autoefficacia, la soddisfazione lavorativa, emozioni provate durante l'insegnamento, percezione del rischio, efficacia delle misure sanitarie e la percezione dell'impatto della pandemia su una serie di indici di qualità della didattica e delle relazioni a scuola.

Le variabili sono state espresse in media e deviazione standard e successivamente sulla base delle nostre ipotesi è stata effettuata una Path Analysis che ci ha dunque permesso di valutare sia l'impatto indiretto che l'impatto diretto delle variabili indipendenti sulla didattica e sulle relazioni.



STRUMENTI PER LA VALUTAZIONE

Raccolta dati:

Dicembre 2020- Febbraio 2021

qualtricsSM

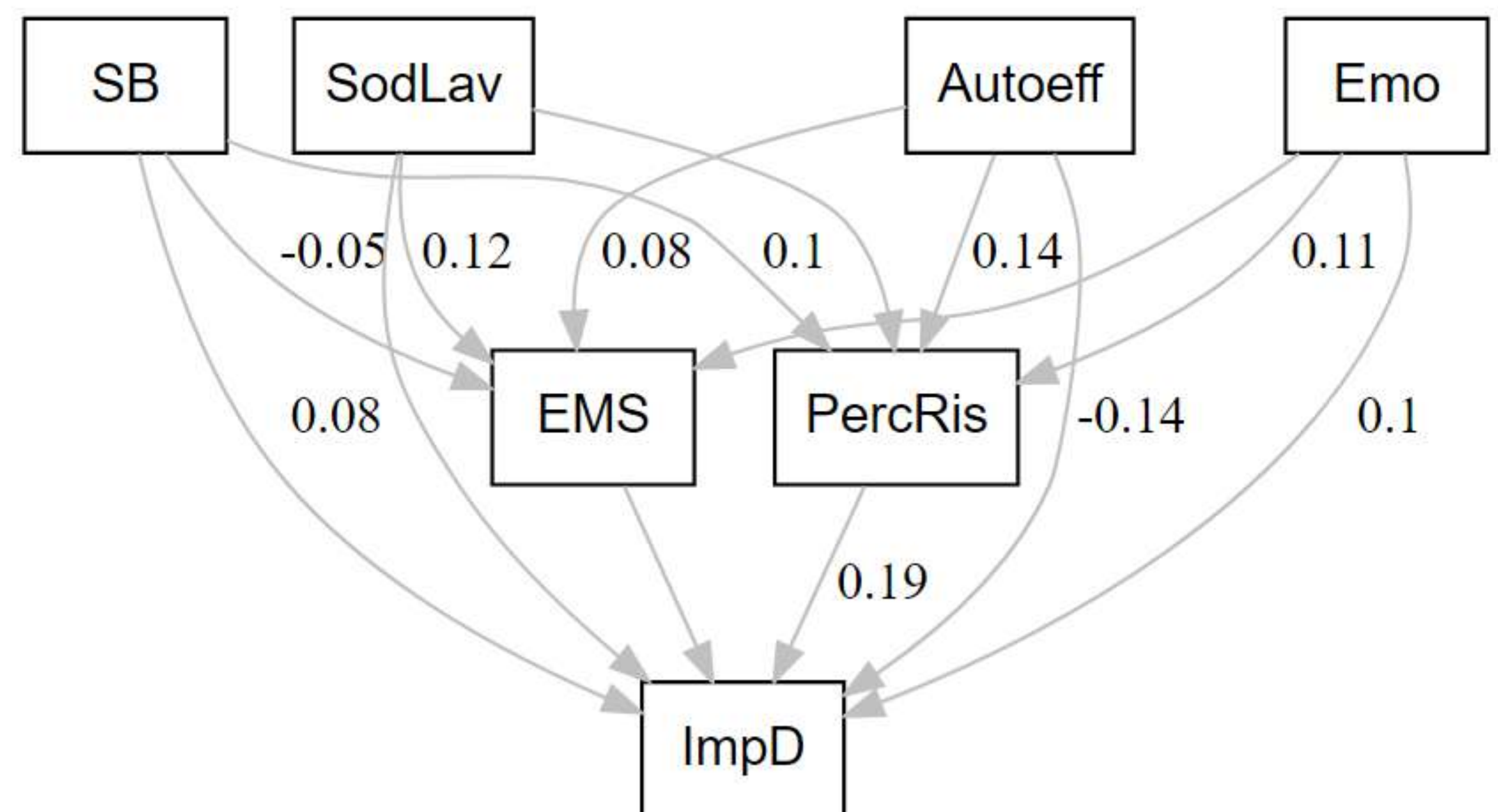
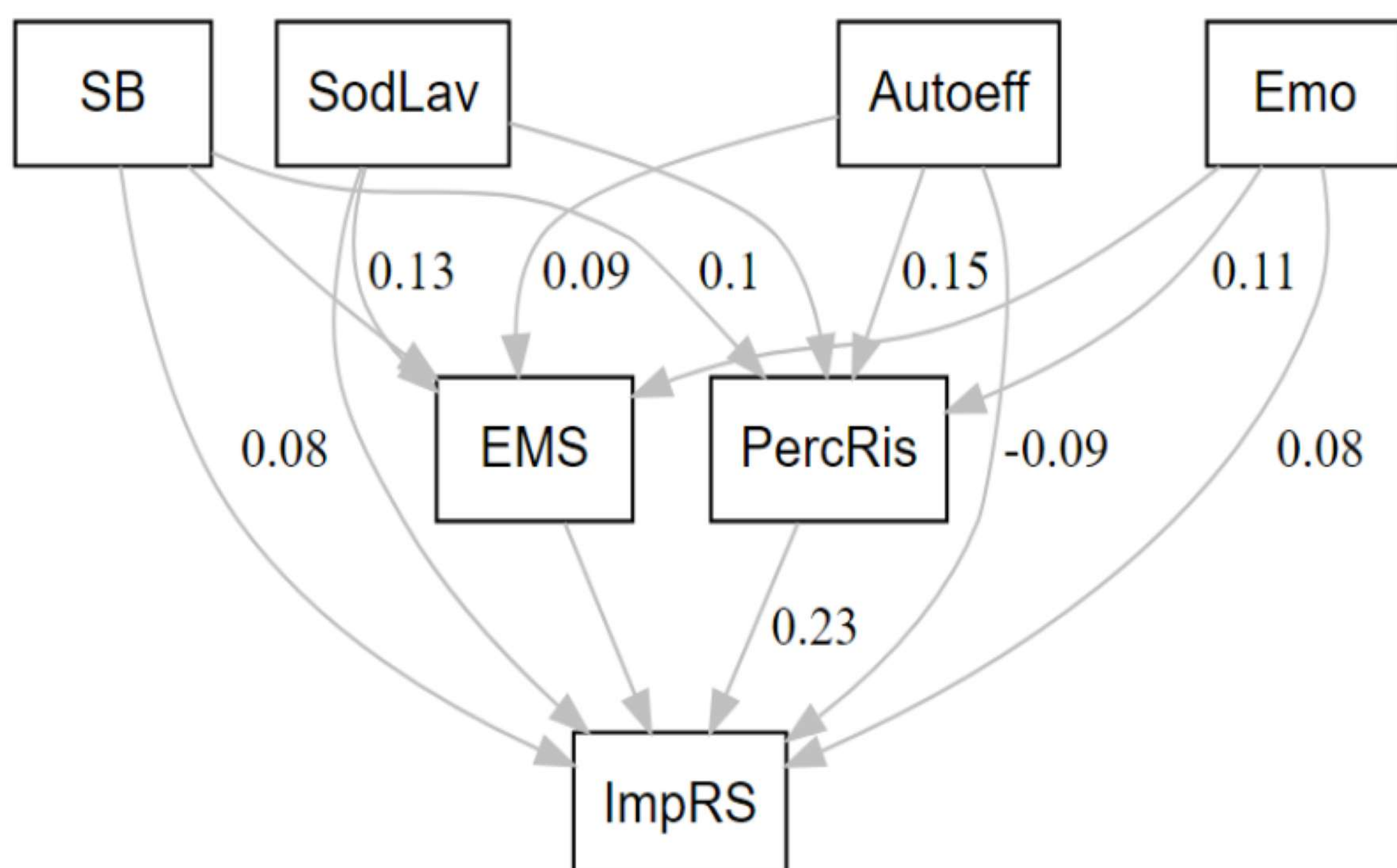
Variabili	N item	Scala
Anagrafiche	14	1 - Per nulla difficile 10 - Estremamente difficile
Stress – K-10 (Kessler, et al, 2003)	10	1 - Mai 5- Sempre
Soddisfazione lavorativa – MESI (Moè, et al, 2010)	5	1 Fortemente in disaccordo 7 Fortemente d'accordo
Autoefficacia – MESI (Moè, et al, 2010)	24	1 Per niente in grado 9 Moltissimo in grado
Emozioni P/N – MESI (Moè, et al, 2010)	30	1 - Mai 5 - Sempre
Impatto sulla didattica	28	1 per nulla 10 tantissimo
Impatto sulle relazioni	8	1 per nulla 10 tantissimo
Efficacia Misure Sanitarie	6	1 per niente 10 Estremamente efficaci
Percezione del rischio	12	1-Per nulla grave/probabile 10 - Estremamente grave/probabile

VARIABILI

Variabili indipendenti	Mediatori	Variabili dipendenti
Età degli insegnanti Grado scolastico Zona d'Italia SB – Livelli di stress – K-10 SodLav – Soddisfazione Lavorativa (MESI) Autoeff – Autoefficacia (MESI) Emo – Emozioni negative (MESI)	EMS – Efficacia Misure Sanitarie (questionario adhoc) PercRis – Percezione del Rischio di contrarre il COVID-19 (questionario adhoc)	ImpRS – Effetto Negativo sulle Relazioni (questionario adhoc) ImpD – Effetto Negativo sulla percezione della riuscita Didattica (questionario adhoc)

RISULTATI

I risultati evidenziano una relazione fra le emozioni negative e la ridotta qualità delle relazioni scolastiche percepite dagli insegnanti ($\beta = 0.082$, $p < .001$). Inoltre la percezione del rischio di contrarre SARS-CoV-2 ha avuto un effetto negativo sia sulle relazioni interpersonali all'interno della scuola ($\beta = 0.023$, $p < .001$) sia sulla qualità della didattica ($\beta = 0.019$, $p < .001$). Non sono emerse delle differenze nella natura di queste relazioni a seconda dell'ordine scolastico e della zona d'Italia di appartenenza.



DISCUSSIONE

Questi risultati suggeriscono che in contesti emergenziali come la pandemia, il livello di rischio percepito (Dai et al., 2021), la regolazione emotiva, livello di stress e benessere dagli insegnanti (Rabaglietti e Latke, 2021) risultano fattori determinanti per la qualità della didattica e delle relazioni a scuola (Karakaya et al., 2021).

Le implicazioni pratiche sono dunque legate alla promozione del benessere psicologico e all'attivazione di percorsi formativi volti al miglioramento delle strategie di coping e resilienza rivolte agli insegnanti in quanto potrebbero essere rilevanti in tutte le situazioni percepite come rischiose (Nabe-Nielsen, Fuglsang, et. al., 2021).

BIBLIOGRAFIA

- Dai, W., Meng, G., Zheng, Y., Li, Q., Dai, B., & Liu, X. (2021). The impact of intolerance of uncertainty on negative emotions in covid-19: Mediation by pandemic-focused time and moderation by perceived efficacy. *International journal of environmental research and public health*, 18(8), 4189.
- Di Pietro, M., & Rampazzo, L. (1997). *Lo stress dell'insegnante: strategie di gestione attiva* (Vol. 19). Edizioni Erickson.
- Karakaya, F., ADIGÜZEL, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2020). Teachers' Views towards the Effects of Covid-19 Pandemic in the Education Process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- Nabe-Nielsen, K., Fuglsang, N. V., Larsen, I., & Nilsson, C. J. (2021). COVID-19 risk management and emotional reactions to COVID-19 among school teachers in Denmark: Results from the CLASS study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 63(5), 357.
- Pedditz, M. L. (2005). *La fatica di insegnare. Stress e burnout nel mondo della scuola* (pp. 1-132). CUEC Editrice.
- Rabaglietti, E., Latke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M., & De Lorenzo, A. (2021). A Balancing Act During Covid-19: Teachers' Self-Efficacy, Perception of Stress in the Distance Learning Experience. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Tang, J. S., Chen, C. L., Lin, C. H., & Feng, J. Y. (2021). Exploring teachers' risk perception, self-efficacy and disease prevention measures during the outbreak of 2019 novel coronavirus disease in Taiwan. *Journal of infection and public health*, 14(3), 358-364.
- Truzzi, R., Piroia, V., & Conte, S. (2021). The impact of risk and protective factors on online teaching experience in high school Italian teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of computer assisted learning*.

UNO STUDIO A MODELLO MISTO SUI FATTORI LEGATI ALL’UTILIZZO DELLA TECNOLOGIA TRA INSEGNANTI DI DIVERSI GRADI SCOLASTICI

Laura Menabò¹, Alessandra Sansavini¹, Antonella Brighiz², Annalisa Guarini¹

¹ Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari", Università di Bologna ; ² Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

Introduzione

- Numerosi studi hanno descritto come gli insegnanti abbiano implementato la didattica a distanza durante il COVID-19.
- Minore attenzione è stata data all'analisi dei fattori personali che possono facilitare un uso efficace della didattica a distanza in funzione dei diversi gradi scolastici e/o delle diverse materie di insegnamento.
- Pochi studi hanno adottato un modello misto, basato sull'integrazione di misure quantitative e qualitative.

Risultati

Risultati Quantitativi

- Autoefficacia:** gli insegnanti di scuola primaria e in formazione hanno livelli di autoefficacia maggiori rispetto agli insegnanti di materie umanistiche di scuola secondaria nell'insegnamento in presenza, mentre non emergono differenze nell'autoefficacia online.
- Condizioni facilitanti:** gli insegnanti di materie scientifiche di scuola secondaria mostrano punteggi più alti rispetto agli insegnanti di scuola primaria.
- Facilità d'uso percepita:** gli insegnanti di scuola primaria percepiscono le tecnologie come più difficili da utilizzare rispetto agli insegnanti di materie scientifiche di scuola secondaria.
- Intenzione ad usare la tecnologia:** gli insegnanti in formazione hanno punteggi più alti rispetto a quelli in servizio.
- Capacità tecnologiche di base:** nonostante ANOVA riportasse un effetto, l'analisi post-hoc non ha rivelato differenze significative.
- Capacità tecnologiche avanzate:** gli insegnanti di materie umanistiche di scuola secondaria mostrano minori capacità tecnologiche avanzate rispetto a tutti gli altri gruppi.
- Tecnologie per l'insegnamento:** gli insegnanti di materie umanistiche di scuola secondaria presentano un punteggio più basso rispetto agli insegnanti di materie scientifiche di scuola secondaria.

Risultati Qualitativi

- Maggiore individualizzazione della didattica** solo per gli insegnanti in servizio (30% materie umanistiche di scuola secondaria, 40% materie scientifiche di scuola secondaria, 30% scuola primaria).
- Modalità di insegnamento innovative** più frequente tra gli insegnanti di scuola secondaria (50% materie umanistiche, 30% materie scientifiche), rispetto agli insegnanti di scuola primaria (15%) e in formazione (5%)
- Il contatto con le famiglie** è descritto soprattutto dagli insegnanti in formazione (70%) e da quelli di scuola primaria (30%).
- L'aumentata conoscenza della tecnologia** appare il tema più trasversale (30% in formazione, 30% scuola primaria, 20% materie umanistiche di scuola secondaria, 20% materie scientifiche di scuola secondaria).

Obiettivi

- 1° Obiettivo:* valutare le differenze nelle variabili che facilitano l'uso della tecnologia tra insegnanti in formazione e insegnanti di diversi gradi scolastici e materie.
- 2° Obiettivo:* esplorare le esperienze positive legate alla didattica a distanza tra insegnanti in formazione e insegnanti di diversi gradi scolastici e materie.

Metodo

- Hanno partecipato 357 insegnanti ($n=256$, 83% donne) di cui 95 in formazione (27%); 80 di scuola primaria (22%); 99 di materie umanistiche di scuola secondaria (28%); 82 di materie scientifiche di scuola secondaria (23%).
- Sono state proposte le scale: autoefficacia (Tschann–Moran 2005); autoefficacia online (adattamento Menabò et al., 2020); condizioni facilitanti l’uso della tecnologia (Teo, 2011); facilità di uso percepita (Teo, 2011); intenzione ad usare le tecnologie (Teo, 2011); capacità tecnologiche di base (Teo, 2009); capacità tecnologiche avanzate (Teo, 2009); tecnologie per l'insegnamento (Teo, 2009).
- Le analisi quantitative sono state effettuate tramite ANOVA a una via e test post-hoc (Bonferroni). Le analisi qualitative sono state eseguite attraverso l'analisi tematica e testuale su Nvivo.

<i>Misure</i>	<i>N</i>	Insegnanti in formazione	Insegnanti scuola primaria	Insegnanti materie umanistiche	Insegnanti materie scientifiche	F	η^2
		<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>	<i>M (DS)</i>		
Autoefficacia	321	54.34 (8.00)	54.50 (9.47)	50.17 (9.97)	50.48 (8.69)	5.49**	.05
Autoefficacia online	325	43.40 (10.21)	43.14 (12.94)	42.11 (11.84)	44.33 (11.45)	0.49	.005
Condizioni facilitanti	320	13.85 (4.30)	12.50 (4.75)	14.87 (4.60)	15.39 (4.37)	6.08***	.06
Facilità di uso percepita	316	25.16 (6.67)	22.57 (7.83)	23.32 (7.38)	26.40 (6.35)	4.40**	.04
Intenzione ad usare le tecnologie	320	17.95 (2.67)	15.60 (5.15)	15.82 (4.32)	15.78 (4.51)	5.73**	.05
Capacità tecnologiche di base	321	19.38 (2.38)	18.45 (3.28)	18.31 (3.06)	19.52 (2.33)	3.88*	.04
Capacità tecnologiche avanzate	307	10.48 (4.82)	11.67 (5.43)	8.11 (4.85)	11.00 (5.60)	7.09***	.07
Tecnologie per l'insegnamento	303	19.44 (4.37)	19.43 (6.06)	17.30 (6.40)	20.68 (4.99)	4.95**	.05

*p < .05, ** p < .01, ***p < .001

Tabella 1: Media, deviazione standard e analisi della varianza a una via tra i gruppi.

Tem i	Esempi
Maggiore individualizzazione della didattica	“I bambini a casa usufruiscono di un supporto quasi individualizzato, ed di un contatto affettivo con chi li segue (genitori, nonni.), gestiscono i lavori a seconda dei loro tempi.”
	“Ho potuto avere lunghe lezioni individuali con ciascuno dei bambini, cosa impossibile in classe.”
	“La possibilità di offrire più disponibilità agli allievi, ovvero la possibilità di interventi individuali.”
Modalità di insegnamento innovative	“Dal punto di vista dei contenuti, mi permette con maggiore facilità di creare repository (podcast, video) cui gli alunni possono attingere per recuperare e comprendere meglio i contenuti delle lezioni.”
	“Avere tutto il materiale necessario a disposizione, poter mostrare video, risorse online” “Prove di valutazione più originali.”
Il contatto con le famiglie	“Possibilità di contatto con le famiglie che spesso non partecipano alla vita scolastica a causa degli impegni lavorativi.”
	“I genitori hanno potuto avvicinarsi ai figli a livello didattico e comprenderne meglio difficoltà/ punti di forza” “La possibilità di rinegoziare un'alleanza educativa con le famiglie”
Aumentata conoscenza della tecnologia	“Poter migliorare le capacità informatiche di tutti, far capire agli studenti le potenzialità della tecnologia e il suo utilizzo al di fuori delle forme di intrattenimento.”
	“Gli alunni imparano a prendere confidenza nell'uso delle nuove tecnologie, sviluppando competenze indispensabili per i cittadini del domani.”
	“Incrementare le competenze informatiche. Capire che si può fare didattica anche tramite l'uso di tecnologie, in particolare anche a termine del virus.”

Tabella 2: Temi emersi ed esempi riportati dagli insegnanti.

Discussione

- I **risultati quantitativi** hanno evidenziato una maggiore disponibilità negli insegnanti di materie scientifiche della scuola secondaria e in quelli in formazione ad usare la tecnologia. Al contrario, gli insegnanti di scuola primaria e quelli di materie umanistiche di scuola secondaria mostrano maggiori difficoltà legate all'uso della tecnologia per l'insegnamento, riconducibili a maggiori difficoltà percepite nel loro uso e a condizioni di contesto che possono averne ostacolato l’utilizzo.
- I **risultati qualitativi** aggiungono un valore cruciale in quanto mostrano gli aspetti positivi e più importanti che gli insegnanti stessi hanno riscontrato nei diversi ordini scolastici, come la possibilità di creare lezioni più interattive nelle scuole secondarie e la possibilità di entrare in contatto con le famiglie nella scuola primaria.

ORIENTAMENTO SCOLASTICO E COVID-19: L'IMPATTO DELLA PANDEMIA SULLE COMPETENZE ORIENTATIVE

Maria Assunta Zanetti - Alice Lizzori - Elena Carelli

Università di Pavia, Dipartimento del Sistema Nervoso e del Comportamento, Pavia-Italia

Introduzione

La pandemia da Covid-19 sta modificando profondamente le nostre abitudini di vita. I giovani hanno sperimentato **vissuti di paura e incertezza verso il futuro**, oltre all'isolamento fisico e sociale determinato dalla prolungata chiusura delle scuole.

Obiettivo

Indagare **l'impatto** che la pandemia e le restrizioni imposte hanno avuto sulle **competenze orientative** degli studenti che frequentano la classe terza della scuola secondaria di primo grado.

Campione e metodo

- 1910 studenti di cui $m=1024$
- Età compresa tra i 12 e i 15 anni,
- Compilazione della Batteria di Orientamento Scolastico Con.D.Or. tra l'a.s. 2018-2019 e l'a.s. 2020-2021.



Batteria Orientamento Scolastico Con.D.Or.

Strumento **self-report** costruito ad hoc composto da 102 item su scala likert, suddiviso nelle seguenti 8 scale: ragionamento (verbale e non verbale), interessi, motivazione allo studio (intrinseca ed estrinseca), capacità decisionali, strategie di coping, soddisfazione (familiare, scolastica e amicale), resilienza (percezione del cambiamento e risorse sociali).

Risultati



Tra gli studenti nell'a.s.2020-21 sono emersi **miglioramenti nel punteggio relativo alla motivazione esterna** ($F= 35,31$; $p < .001$) ($M_{AnniPrec}=1,78$; $SD=1,42$); ($M_{20-21} = 2,34$; $SD= 2,61$) **e alla soddisfazione familiare** ($F= 4,000$ $p= ,046$) ($M_{AnniPrec}= 13,21$; $SD= 3,58$); ($M_{20-21} = 13,55$; $SD= 3,80$).



Punteggi significativamente più bassi sono emersi nella **motivazione interna allo studio** ($F= 26,005$; $p= .004$) ($M_{AnniPrec}=8,30$; $SD=1,65$) ($M_{20-21}=8,05$; $SD=1,89$), nell'**attenzione e concentrazione legata al metodo di studio** ($F= 13,510$; $p= <,001$) ($M_{AnniPrec}=11,70$; $SD= 2,64$) ($M_{20-21}=11,24$; $SD=2,73$), nella **capacità di utilizzare strategie di coping** ($F=4,833$ $p=,028$) ($M_{AnniPrec}=17,45$; $SD=3,72$) ($M_{20-21}=17,06$; $SD=3,96$), nella **percezione del cambiamento** ($F=11,77$ $p= <,001$) ($M_{AnniPrec}=19,25$; $SD=5,20$) ($M_{20-21}=18,39$; $SD= 5,75$) ed infine nella **soddisfazione nel contesto amicale** ($F= 17,861$ $p= <,001$) ($M_{AnniPrec}= 13,30$; $SD= 3,64$) ($M_{20-21} = 12,56$; $SD= 3,95$).

Discussione

I risultati sottolineano l'importanza per gli studenti di **attività di supporto orientativo** e l'investimento sulle **LifeComp** (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020), competenze che possono aiutare a diventare più resilienti nella gestione delle sfide nella vita personale, accademica e professionale. In questo periodo storico i ragazzi possono sperimentare vissuti di confusione e incertezza. Nella società del cambiamento, l'orientamento assume, quindi, una valenza strategica, in quanto si configura come strumento per aiutare ogni studente ad affrontare le difficoltà connesse allo stravolgimento del modo di vivere prodotto anche nell'ultimo anno.



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DELL'INSUBRIA

Dipartimento di Scienze Umane e
dell'Innovazione del Territorio (DiSUIT)

&

Centro di Ricerca sui Fenomeni
Linguistici e Culturali (CRiFLi)

&

PROGETTO C.I.M.

Comunicare e Interagire con i Minori

Direttrice Scientifica

Prof.ssa Paola Biavaschi, PhD

DATI DI CONTATTO

Paolo Bozzato, Ph.D.

Professore a contratto di Psicologia
Sociale della Comunicazione,
Università degli Studi dell'Insubria

paolo.bozzato@uninsubria.it

XXXIII CONGRESSO NAZIONALE AIP
Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione
Bari, 2021

LA TRANSIZIONE ALL'UNIVERSITÀ: IL RUOLO DEI RICORDI INTEGRATIVI RIFERITI ALLA TRANSIZIONE ALLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

INTRODUZIONE

L'inizio dell'università rappresenta un'importante sfida per i giovani adulti e la letteratura ha messo in luce che per affrontarla proficuamente sono necessarie molteplici risorse psicologiche tra cui resilienza (Leary & DeRosier, 2012), motivazione scolastica (Grabau, 2009) e orientamento al futuro ossia la capacità di progettare il proprio futuro (Seginer, 2008).

La memoria autobiografica è costituita dall'insieme dei ricordi riguardanti la propria vita ed interagisce con il senso di sé (Prebble et al., 2013). Tali ricordi sono detti integrativi se comprendono una lezione di vita che l'individuo può utilizzare in simili esperienze successive (Bauer, 2005).

Sulla base di queste premesse abbiamo ipotizzato che i ricordi integrativi relativi alle precedenti transizioni scolastiche potrebbero giocare un ruolo nel modo in cui viene percepita la transizione all'università e nella percezione del proprio benessere dall'inizio degli studi universitari.



Immagine tratta da www.pixabay.com e libera da copyright (Pixabay License)

METODO

A 112 studenti del primo anno di università (57 maschi e 55 femmine; età media: 19,97; d.s.: 0,68) è stato chiesto di scrivere **5 ricordi autobiografici riferiti alla transizione alla scuola secondaria di II grado**. In seguito, i partecipanti hanno compilato un **questionario** sulla resilienza e l'orientamento al futuro (*Design My Future*; Di Maggio et al., 2016), la motivazione scolastica (*Scala di Motivazione Accademica*; Biasi et al., 2016), una domanda sulla difficoltà percepita nella transizione all'università e una sul benessere soggettivo. I 560 ricordi raccolti sono stati codificati per struttura, temi narrativi e presenza o assenza di significato integrativo. È stata misurata la **correlazione** tra resilienza, orientamento al futuro, motivazione scolastica e numero di ricordi integrativi. L'analisi della **regressione lineare semplice** è stata impiegata per valutare l'impatto del numero di ricordi integrativi (VI) sulla difficoltà nella transizione all'università (VD) e sul benessere soggettivo percepito dall'inizio degli studi universitari (VD).

RISULTATI

Sono prevalsi i ricordi specifici con tema relazionale. La tensione (riferimenti espliciti al disagio), sequenze narrative di "redenzione" (ossia dal negativo al positivo) e l'integrazione (l'attribuzione di un significato al ricordo) sono altre dimensioni frequenti nei ricordi del campione. **Il numero dei ricordi integrativi è risultato (a) correlato al livello di resilienza ($r = 0,78$, $p < 0,01$), orientamento al futuro ($r = 0,85$, $p < 0,01$) e motivazione scolastica intrinseca ($r = 0,84$, $p < 0,01$) e (b) in grado di predire sia la difficoltà percepita nella transizione all'università ($\beta = -0,72$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,52$) sia il benessere soggettivo ($\beta = 0,68$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,46$).**

DISCUSSIONE

Come previsto dalla Teoria degli script culturali (Berntsen & Rubin, 2004), i ricordi delle transizioni autobiografiche fungono da punti di riferimento nelle storie di vita e sono prevalentemente specifici. Sono prevalsi temi relazionali anziché individuali probabilmente a causa dell'importanza dei pari in adolescenza. Le transizioni scolastiche, spesso vissute con tensione e difficoltà, solitamente esitano in un adattamento nel nuovo contesto scolastico (Leary & DeRosier, 2012) e suscitano facilmente un'autoriflessione (Thorne et al., 2004). Questo potrebbe spiegare l'alto numero di ricordi integrativi riscontrato rispetto ad altri studi, la presenza di tensione e la prevalenza di sequenze narrative di "redenzione". Gli studenti che hanno riferito **un numero maggiore di ricordi integrativi** sono anche coloro con **minor difficoltà nella transizione all'università** e con **maggior benessere soggettivo**. La narrazione di tali ricordi potrebbe essere utilizzata in interventi che facilitino la transizione all'università.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berntsen D., & Rubin D.C. (2004). Cultural life script structure recall from autobiographical memory, *Memory & Cognition*, 32(3), 427-442.
- Bauer, J. J., McAdams, D. P., & Sakaeda, A. R. (2005). Interpreting the good life: growth memories in the lives of mature, happy people, *Journal of personality and social psychology*, 88(1), 203.
- Grabau L. (2009). Academic motivation and student development during transition to college, *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 7(1), 8-20.
- Leary K.A., & DeRosier M.E (2012). Factors promoting positive adaptation and resilience during transition to college, *Psychology*, 3(12), 1215-1222.
- Prebble S.C., Addis D.R., Tippet L.J. (2013). Autobiographical memory and sense of self, *Psychological Bulletin*, 139(4), 815-840.
- Seginer, R. (2008). Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 272-282.
- Thorne A., McLean K.C., & Lawrence A.M. (2004). When remembering is not enough: Reflecting on self-defining memories in late adolescence, *Journal of Personality*, 72(3), 513-542.

Ritiro sociale e problemi internalizzanti durante l'emergenza sanitaria COVID-19: Il punto di vista dei bambini di scuola primaria



Federica Zava¹, Stefania Sette², Emma Baumgartner², Robert J. Coplan³

¹Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre, Roma, Italia

²Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma, Roma, Italia

³Dipartimento di Psicologia, Carleton University, Ottawa, Canada



Introduzione

Ad oggi sono ancora pochi gli studi che hanno cercato di comprendere gli effetti della pandemia COVID-19 su quei bambini che sono già predisposti al ritiro sociale. Molteplici sono le ragioni che spingono i bambini ad allontanarsi dagli altri: i *timidi* vorrebbero interagire con gli altri ma, per via di ansia e paura, preferiscono restare in disparte; i bambini *scarsamente socievoli* amano stare da soli anche se quando inseriti in un gruppo di bambini riescono ad interagire facilmente; infine, gli *evitanti*, pur mostrando ansia e umore negativo, desiderano stare da soli (Eggum-Wilkens et al., 2020).



Il presente studio si propone di comprendere il rapporto tra le diverse forme di ritiro sociale e i problemi internalizzanti (ansia sociale, umore negativo, solitudine) in bambini di scuola primaria durante l'emergenza sanitaria COVID-19. In una situazione caratterizzata da ansia e preoccupazione, come quella dell'emergenza sanitaria COVID-19, i *timidi* potrebbero manifestare maggiori difficoltà sul piano emotivo così come gli *evitanti*. I bambini *scarsamente socievoli* potrebbero, invece, essere la forma di ritiro sociale meno problematica.

Metodo

Partecipanti

$N = 748$ bambini ($n = 387$ bambine) di età compresa tra i 7 e gli 11 anni ($M = 8.91$, $DS = 1.07$) provenienti da diverse scuole primarie del territorio italiano (65% dal Sud, il 29% dal Centro, e il 6% dal Nord). Circa il 9% dei bambini ha un background migratorio.

Procedure e Strumenti

Tra Dicembre 2020 e Aprile 2021, ai bambini è stato chiesto di compilare un questionario online volto a comprendere le diverse forme di *ritiro sociale* (scala CSPS-3, Coplan et al., 2018; $\alpha = .64-.69$) così come l'*ansia sociale* (SASC-R, La Greca & Stone, 1993; $\alpha = .88$), la *depressione* (CDI-S, Kovacs, 1992; $\alpha = .74$) e la *solitudine* (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire, Ascher & Wheeler, 1985; $\alpha = .83$).

Analisi dei dati

Per comprendere le relazioni intercorrenti tra le diverse forme di ritiro sociale e i problemi internalizzanti abbiamo condotto delle correlazioni e una regressione multivariata in Mplus 8.

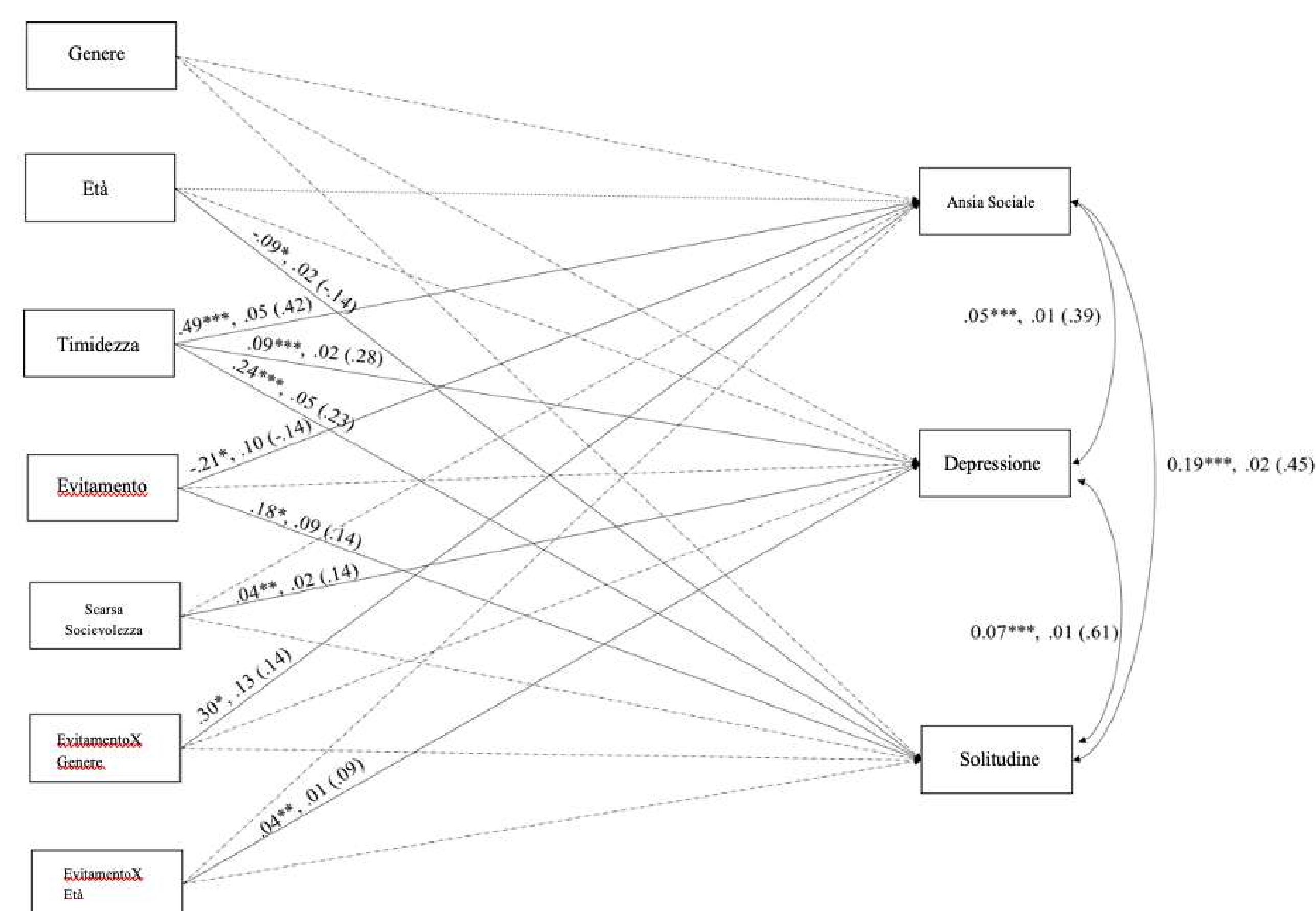


Tabella 1
Descrittive e Correlazioni

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Timidezza	1.85	0.65	-							
2. Evitamento	1.26	0.51	.49***	-						
3. Scarsa Socievolezza	1.67	0.74	.41***	.49***	-					
4. Ansia sociale	2.09	0.75	.43***	.20***	.23***	-				
5. Depressione	0.18	0.22	.37***	.28***	.29***	.47***	-			
6. Solitudine	1.47	0.67	.33***	.30***	.25***	.52***	.65***	-		
7. Età	8.91	1.07	.03	-.02	-.06	-.04	-.02	-.14**	-	
8. Genere	---	---	-.03	-.01	.01	.02	.01	-.02	-.05	-

Figura 1

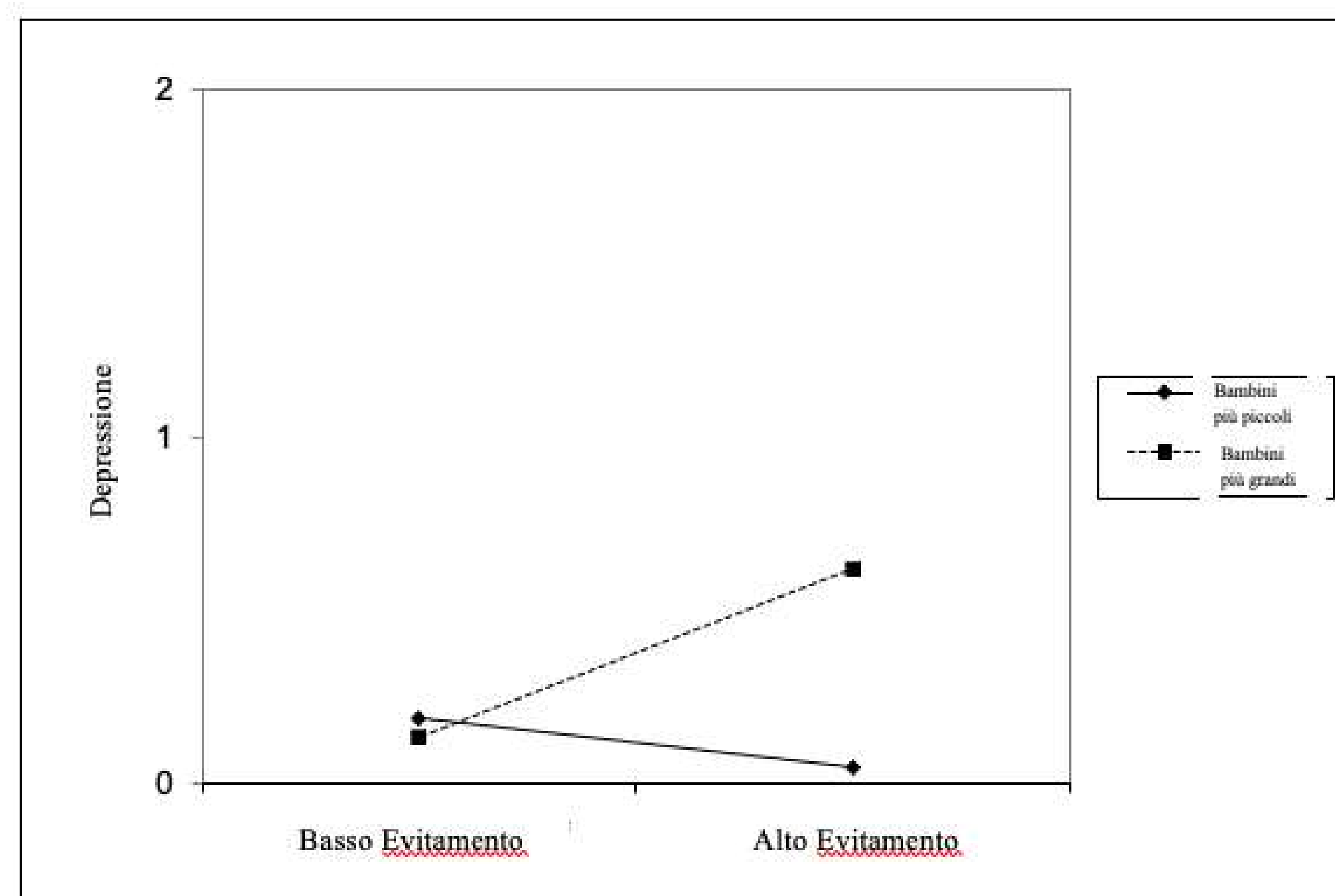
Relazioni tra timidezza, scarsa socievolezza, evitamento sociale e problemi di internalizzanti (ansia sociale, depressione e solitudine)



Nota: I valori non standardizzati e gli errori standard sono riportati al di fuori della parentesi. Tra parentesi sono riportati i valori standardizzati. Le relazioni non significative sono rappresentate da linee tratteggiate. Genere: 0 (bambini), 1 (bambine).

Figura 2

Interazione tra evitamento sociale ed età nella relazione con la depressione



Risultati

Dall'analisi delle correlazioni, la timidezza, la scarsa socievolezza e l'evitamento sociale mostrano associazioni significative con tutti gli indici di problemi internalizzanti. L'età dei bambini è negativamente correlata alla solitudine (vedi Tabella 1).

I risultati dell'analisi di regressione multivariata mostrano diverse associazioni tra le tre forme di ritiro sociale e i problemi internalizzanti ($R^2 = .20$ per ansia sociale, $.18$ per umore negativo e $.16$ per solitudine).

Dopo aver controllato l'analisi per ciascuna delle altre forme di ritiro sociale, la *timidezza* si associa con tutti e tre gli indici di problemi di internalizzanti (con l'effetto più forte per l'ansia sociale). Al contrario, la *scarsa socievolezza* è solo significativamente associata alla depressione. Infine, per l'*evitamento sociale* sono emerse due interazioni significative con il genere e l'età. Per l'interazione con il genere, l'analisi delle simple slope ha indicato che l'evitamento sociale è significativamente e negativamente associato all'ansia sociale per i bambini ($b = -.21$, $p = .037$; $\beta = -.14$) ma non per le bambine ($b = .09$, $p = .298$; $\beta = .06$). Questo risultato è stato inaspettato. Per l'interazione con l'età, l'analisi delle simple slope ha indicato che tra i bambini più grandi (1 DS sopra la media), l'evitamento sociale è associato positivamente alla depressione ($b = .08$, $p = .04$; $\beta = .19$). Tuttavia, questa associazione non è significativa per i bambini più piccoli (1 DS al di sotto della media; $b = -.01$, $p = .92$; $\beta = -.01$) (vedi Figura 2).

Discussione

In una situazione di emergenza sanitaria in cui ai bambini è stato chiesto di rispettare una serie di limitazioni sociali, i timidi e gli evitanti hanno manifestato maggiori difficoltà internalizzanti mentre i poco socievoli non hanno mostrato particolari difficoltà (Coplan & Weeks, 2010). Pur essendo necessari futuri studi (ad es., longitudinali), questo studio ha messo in evidenza i correlati emotivi delle diverse forme di ritiro sociale e ciò potrebbe essere utile ai fini di un intervento volto a promuovere il benessere dei bambini durante l'emergenza COVID-19.



Bibliografia

- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 53, 500–505.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., Xiao, B., & Rose-Krasnor, L. (2018). Assessment and implications of multiple forms of social withdrawal in early childhood: A first look at social avoidance. *Social Development*, 27(1), 125–139.
- Eggum-Wilkens, N. D., An, D., Zhang, L., & Costa, M. (2020). Co-occurrence of and cross-informant agreement on shyness, unsociability, and social avoidance during early adolescence. *Social Development*, 29(1), 73–88.
- Kovacs, M. (1992). *Children's depression inventory: Manual* (p. Q8). North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). The Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor structure and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 17–27.

INTRODUZIONE

- L'Organizzazione Mondiale di Sanità (OMS) ha indicato che le **misure sociali e di salute pubblica relative al distanziamento sociale e all'igiene personale (PHSM; OMS, 2021)** sono in grado di limitare efficacemente la trasmissione del COVID-19, contribuendo a ridurre sia il rischio individuale sia la diffusione della pandemia nella popolazione.
- A questo proposito, un target di studio particolarmente interessante sono i **giovani adulti** i quali, avendo più occasioni di incontro sociale, si espongono facilmente al contagio e, essendo spesso paucisintomatici, possono costituire un importante veicolo per la trasmissione del virus nella popolazione. Risulta quindi particolarmente importante **comprendere i fattori che predispongono i giovani ad adottare le misure comportamentali per prevenire il contagio COVID-19**.
- Vari fattori individuali sono stati individuati come predittori dell'adesione alle misure di prevenzione del contagio COVID-19 (es. Ahmad et al., 2020; Keinan et al., 2021; Tagini et al., 2021), tra cui la **percezione individuale di rischio** e le **conoscenze sulla pandemia** (Ahmad et al., 2020; Tagini et al., 2021).
- La percezione di poter controllare la propria salute (**locus of control sulla salute, HLC**; Wallstone et al., 1975) è un costrutto spesso utilizzato per studiare la compliance alle cure mediche e alla prevenzione in diverse patologie (Amit et al., 2018; Aro et al., 2009; Kelly et al., 1990).
- Il ruolo del locus of control sulla salute in riferimento al COVID-19 è però ancora poco chiaro: il **locus of control orientato verso gli altri** (medici e professionisti sanitari) sembra influenzare la percezione di rischio (Berg & Lin, 2020; Tagini et al., 2021). Tuttavia in alcuni studi questo stile attributivo viene indicato come predittore positivo per l'adozione di comportamenti di protezione (Berg & Lin, 2020), mentre in altri risulta essere un fattore di rischio (Tagini et al., 2021).

OBIETTIVI e IPOTESI

- Questo studio si propone di testare un **modello dei fattori di rischio e protezione associati all'adozione di misure di prevenzione del contagio COVID-19 nei giovani adulti**. Nello specifico, verranno indagati i possibili effetti dei **tre stili di locus of control sulla salute** (Interno/Esterno orientato al caso/Orientato sugli altri) e delle paure associate al COVID-19, distinguendo tra **paura generalizzata del contagio**, e **preoccupazioni specifiche rispetto alle conseguenze del COVID-19**.
- Inoltre, verranno esplorati i possibili ruoli della **paura generalizzata**, e delle **preoccupazioni sulle conseguenze** del COVID-19 come **moderatori della relazione tra ciascuno stile di locus of control e l'adozione delle misure protettive**.

METODO

STRUMENTI:

- Informazioni individuali:** Sesso biologico (0 = F; 1 = M), età, zona di residenza, livello di istruzione.
- Misure di prevenzione del contagio COVID-19 (PHSM):** 10 items costruiti *ad hoc* a partire dalle Linee Guida diffuse dal Ministero della Salute italiano (MSI, 2020) misurano la frequenza di 10 comportamenti protettivi per evitare il contagio COVID-19. Es. "indossare la mascherina in luoghi chiusi"; "indossare la mascherina all'aperto quando la distanza interpersonale non può essere garantita".
- Multidimensional Health Locus of Control Scale (MHLCS;** Walston et al., 1975; valid. italiana di Gala et al., 1995): 18 items che misurano tre stili di locus of control percepito sulla propria salute: **Interno** (IHLC), percezione che la propria salute dipenda dal proprio comportamento; **Esterno** (CHLC), percezione che la salute dipenda da fattori esterni non controllabili; **Orientato sugli altri** (PHLC), percezione che la propria salute sia sotto il controllo di medici e professionisti della salute.
- Fear of COVID-19 Scale (FCV-19S;** Ahorsu et al. 2020; valid. italiana di Soraci et al., 2020): 7 item che misurano il livello di paura del contagio con sintomi psicosomatici, es. "Non riesco a dormire perché ho paura di contrarre il COVID-19".
- Preoccupazioni per le conseguenze del COVID-19:** 5 items creati *ad hoc* misurano la presenza di diverse preoccupazioni dei giovani sulle conseguenze del virus (**paura di ammalarsi/paura di contagiare altre persone/paura che si ammalino persone care/paura di perdere persone care/paura di conseguenze negative sul lavoro e danni economici**).

PARTECIPANTI E PROCEDURE:

- Hanno partecipato **188 giovani adulti** tra i **19 e 26 anni** ($M_{età} = 22.76$; $DS_{età} = 1.95$; 85.6% donne), tutti residenti in Italia durante la compilazione.
- La raccolta dati è stata condotta da **Dicembre 2020 a Maggio 2021** – durante la seconda e terza ondata della pandemia COVID-19 in Italia
- Una **survey online anonima** è stata diffusa tramite il sito web dell'Università.
- I partecipanti hanno accettato un **consenso informato**.

Criteri di inclusione

- Range d'età** compreso tra 19 e 26 anni;
- Vivere continuativamente in Italia** durante la pandemia COVID-19.

ANALISI DEI DATI

- Due modelli di regressione moderata** sono stati testati sulle Misure di prevenzione del contagio COVID-19 (Variabile Criterio):
Step 1: inserite come covariate: sesso biologico ed età
Step 2: inseriti come predittori i tre stili attributivi sulla salute: IHLC; CHLC; PHLC.
Step 3: inserite le variabili: Paura del contagio (FCV-19S) e preoccupazioni per le conseguenze del COVID-19 (COVID-19 Worries).
Step 4 del Modello 1: testati i termini di interazione tra stili di locus of control e preoccupazioni per le conseguenze del COVID-19.
Step 4 del Modello 2: testati i termini di interazione tra stili di locus of control e paure del contagio.
- Tre analisi degli effetti di interazione** hanno indagato la direzione delle interazioni significative emerse (Aiken & West, 1991).

RISULTATI

Regressioni moderate

Step 4 - Predittori	Misure di prevenzione del Contagio COVID-19 (PHSM)			
	Modello 1		Modello 2	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β
	.05***		.02	
Sesso biologico (0 = F; 1 = M)		-.13*		-.15*
Età		.08		.07
IHLC		.08		.09
CHLC		-.30***		-.24***
PHLC		.06		.07
COVID-19 worries		.19*		.24**
FCV-19S		.05		.008
IHLC * COVID-19 worries		.21**		--
CHLC * COVID-19 worries		.14*		--
PHLC * COVID-19 worries		-.25**		--
IHLC * FCV-19S		--		.14
CHLC * FCV-19S		--		-.005
PHLC * FCV-19S		--		.15
R² Totale	.24***		.21***	

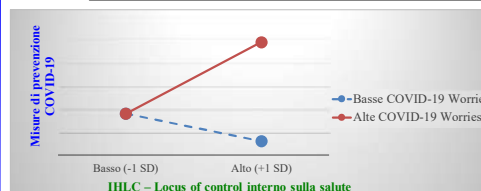
Nota: *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Le **PHSM nei giovani adulti** risultano associate al **sesso biologico**: le donne adottano maggiori comportamenti di prevenzione. Tra gli stili di locus of control sulla salute, solo il **locus of control esterno orientato al caso** predice negativamente l'uso delle misure di prevenzione.

Rispetto alle paure, solo le **preoccupazioni sulle conseguenze del COVID-19** predicono positivamente l'uso delle PHSM, mentre la **paura generalizzata del contagio** non mostra effetti significativi.

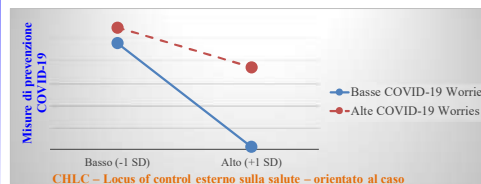
Infine, le **preoccupazioni sulle conseguenze del COVID-19** (ma non la paura generalizzata) **moderano significativamente** la relazione tra ciascuno stile di locus of control e le PHSM.

Analisi degli effetti di interazione



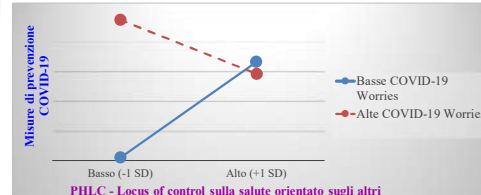
SIMPLE SLOPE 1:

- In presenza di **alte preoccupazioni** sul COVID-19, il **IHLC predice positivamente** le PHSM, $\beta = .28, p = .01$.
- In presenza di **basse preoccupazioni**, la stessa relazione non è significativa, $\beta = -.11, p = .28$.



SIMPLE SLOPE 2:

- In presenza di **basse preoccupazioni** sul COVID-19, il **CHLC predice negativamente** le PHSM, $\beta = -.43, p < .001$.
- In presenza di **alte preoccupazioni** invece, la stessa relazione non è significativa, $\beta = -.16, p = .07$.



SIMPLE SLOPE 3:

- In presenza di **basse preoccupazioni** sul COVID-19, il **PHLC predice positivamente** le PHSM, $\beta = .29, p = .003$.
- In presenza di **alte preoccupazioni**, la stessa relazione diventa non significativa, $\beta = -.16, p = .19$.

DISCUSSIONI

- I risultati indicano che i giovani adulti sono **più propensi a mettere in atto comportamenti di prevenzione del contagio COVID-19** quando percepiscono più **preoccupazioni per le possibili conseguenze del virus**. Al contrario la **paura generalizzata del contagio** non risulta associata alla messa in atto di comportamenti protettivi.
- Rispetto al controllo percepito sulla salute, lo stile di **locus of control esterno orientato al caso** risulta essere un **fattore di rischio** che **riduce significativamente l'adesione alle misure di prevenzione** del contagio.
- Infine, le **preoccupazioni sulle conseguenze del virus agiscono come fattore di protezione** nei giovani: in presenza di **alte preoccupazioni** sulle conseguenze del COVID-19, gli **effetti negativi del locus of control orientato al caso si annullano**, mentre al contrario il **locus of control interno diventa un predittore positivo** delle misure di prevenzione del contagio. Quando invece le **preoccupazioni sulle conseguenze del virus sono basse**, emerge il **ruolo positivo del locus of control orientato sugli altri**, per cui all'aumentare della fiducia che i giovani ripongono nei professionisti della salute, aumenta anche l'adozione delle misure di prevenzione del contagio.

IMPLICAZIONI :

- Lo studio suggerisce l'importanza di **sollecitare nei giovani una riflessione sugli stili attributivi e sulla convinzione di poter controllare efficacemente la propria salute tramite comportamenti protettivi**.
- Per favorire i comportamenti di prevenzione, i mezzi di informazione dovrebbero mirare a diffondere una **maggior consapevolezza sulle conseguenze del COVID-19**, anziché alimentare la **paura generalizzata** che non risulta efficace.
- Futuri studi dovrebbero approfondire il ruolo del locus of control e delle preoccupazioni anche rispetto all'adesione alla campagna vaccinale tra i giovani.

Bibliografia degli strumenti:

- Ahorsu, D. K., Lin, C., Imami, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*.
- Gala, C., Musico, F., Durban, F., & Cesara, B. (1995). Italian validation of the multidimensional scale of Health Locus of Control. *New Trends in Experimental and Clinical Psychiatry*, 11, 79-79.
- Soraci, P., Ferrari, A., Abbati, F. A., Del Fante, E., De Pace, R., Urso, A., & Griffiths, M. D. (2020). Validation and psychometric evaluation of the Italian version of the Fear of COVID-19 Scale. *International journal of mental health and addiction*, 1-10.
- Wallston, B. S., Wallston, K. A., Kaplan, G. D., & Maides, S. A. (1976). Development and validation of the health locus of control (HLC) scale. *Journal of consulting and clinical psychology*, 44(4), 580-585.

L'accettazione della DaD in docenti in formazione di scuola secondaria

Stefano CACCIAMANI ^a e Maria Beatrice LIGORIO ^b

^aUniversità della Valle d'Aosta, ^b Università di Bari
e-mail: s.cacciamani@univda.it; mariabeatriceligorio@uniba.it

INTRODUZIONE

La Didattica a Distanza (DaD) è stata una risorsa fondamentale per la scuola nel far fronte alle restrizioni dovute al Covid-19.

Perché un’innovazione tecnologica risulti efficace occorre che essa sia accettata da chi l’utilizza. Riferendoci al costruito di “**accettazione di una tecnologia**” (Ifenthaler & Schweinbenz, 2013), possiamo mutuare la definizione di **accettazione della DaD** come la decisione da parte di un utente di adottare tale innovazione didattica con le relative tecnologie digitali di supporto.

Diversi modelli teorici hanno studiato l’accettazione della tecnologia tra cui il ***Technology Acceptance Model*** (TAM; Davis, 1989) e ***l’Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*** (UTAUT; Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003), indicando diversi fattori che possono influenzarla

Uno degli strumenti più utilizzati in letteratura in questo ambito di studio è il ***Technology Acceptance Measure for Preservice Teachers*** (TAMPST), messo a punto da Teo (2010), che integra diversi modelli di accettazione della tecnologia tra cui TAM e UTAUT, e che è stato utilizzato nel presente studio in forma adattata per studiare l’accettazione della DaD (Cacciamani, Cesareni, Ligorio, 2020),.

Nonostante la diffusione della DaD durante la pandemia da Covid-19, infatti, pochi sono ancora gli studi che hanno esaminato se e quali fattori previsti dai modelli suindicati influenzino l’accettazione di tale innovazione didattica (e.g. Rizun & Strzelecki, 2020). In particolare, **non risultano studi sul tema relativi a docenti ancora in formazione**, questione rilevante considerando che tali docenti potrebbero essere chiamati ad utilizzare in futuro tale forma di innovazione didattica: è questo il focus del presente contributo.

OBIETTIVO E IPOTESI

Obiettivo dello studio è verificare **quali fattori possono influenzare l’accettazione della DaD** in docenti di scuola secondaria in formazione. Si ipotizza in particolare che **i fattori indicati da Teo (2010) come influenzanti l’accettazione di una tecnologia** (Utilità percepita, Facilità d'uso percepita, Norma soggettiva, Condizioni Facilitanti, Atteggiamento verso la tecnologia), **possano incidere anche sull’accettazione della DAD**

METODO

PARTICIPANTI

➤ Hanno partecipato allo studio **150 docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado** iscritti al percorso TFA dell’Università di Bari (F= 139; Età M= 37,11, Ds=7,19) con esperienza di insegnamento in media di 3,69 anni (DS=4,03) e prevalentemente con sede di lavoro nel Sud Italia (N=140).

PROCEDURA

➤ Le variabili sono state rilevate mediante il Questionario sulla Didattica a Distanza per i Docenti della Scuola (QDAD-DS; Cacciamani, Cesareni, Ligorio, 2020), basato sul *Technology Acceptance Measure for Preservice Teachers* (Teo, 2010). La somministrazione è avvenuta in modalità online, in forma anonima, tra febbraio e marzo 2021

STRUMENTI

Il «Questionario sulla Didattica a Distanza per Docenti della Secondaria» (**QDAD-DS**; Cacciamani, Cesareni, Ligorio, 2020) si basa sul *TAMPST* con l’aggiunta di una ulteriore dimensione, “**l’Intenzione d’uso in futuro**”, come indicatore dell’effettiva accettazione di una tecnologia, i cui items sono stati tratti dal questionario di Lee, Lin, Ma, & Wu, (2017). Gli item originari del *TAMPST* sono stati adattati sostituendo il termine “computer” o “tecnologia” con il termine “DaD” e utilizzando la tecnica della *back translation*. La versione finale del QDAD-DS è composta, quindi, da una **prima parte** volta a raccogliere **informazioni sul docente e sulla sua attività didattica** e una seconda parte divisa in **cinque sub-scale** che misurano **i fattori** che influenzano l’accettazione della DaD (Utilità percepita, Facilità d’uso percepita, Norma Soggettiva, Condizioni Facilitanti e Atteggiamento verso la DaD), a cui se ne aggiunge **una sesta** che misura l’effettiva **accettazione della DaD**: Intenzione d’uso futuro (Tab. 1).

ANALISI DEI DATI

Dopo il controllo degli outliers e la verifica tramite **Analisi Fattoriale Confermativa** dell’adattamento del questionario (CFI =.94; TLI=.93; RMSEA= .074; SRMR=.056), che ha mostrato anche una **elevata coerenza interna** (Alpha=.96), è stata condotta una regressione lineare multipla con il metodo standard, con IF come variabile dipendente e PU, PEU, SN, FC e ATDaD come predittori.

RISULTATI

I risultati hanno evidenziato che sono **predittori** dell’IF della DaD: PU ($\beta = .62$ $p<.001$), PEU ($\beta =.24$, $p<.001$), SN ($\beta =.16$, $p<.05$) e FC ($=-.10$, $p<.05$). I fattori considerati complessivamente presentano **una elevatissima correlazione** con IF (R=.89) e **spiegano l’80% della varianza di IF**.

DISCUSSIONE

I risultati confermano in parte l’ipotesi: 4 dei 5 fattori considerati da Teo (2010) come influenzanti l’accettazione della tecnologia incidono sull’accettazione della DaD presso gli insegnanti di scuola secondaria in formazione. Si tratta in particolare della **sua utilità percepita, della sua facilità d’uso, della norma soggettiva che ne sostiene il valore e delle condizioni facilitanti di supporto**, seppure quest’ultimo con un coefficiente di regressione negativo.

La scarsa influenza dell’**atteggiamento** verso la DaD è spiegabile considerando la recente introduzione di questa forma di didattica, per cui gli insegnanti in formazione potrebbero non aver consolidato un orientamento preciso.

L’utilità percepita sembra essere il fattore con maggiore impatto sull’accettazione della DaD, seguito dalla facilità d’uso percepita forse acquisita anche grazie al TFA. I risultati suggeriscono, quindi, a livello applicativo, di concentrare l’azione formativa per i futuri docenti sul **favorire una percezione di utilità e di facilità dell’utilizzo della DaD a scuola**, allo scopo di incrementare l’accettazione di tale innovazione didattica.

Riferimenti bibliografici

Cacciamani, S., Ligorio, M.B. e Cesareni, D. (2020). *Quando esperienze passate e formazione contano: i risultati di un questionario sull’accettazione della DaD di studenti universitari*. Presentazione orale alle Giornate di Studio “Emergenza Covid-19. Ricadute evolutive ed educative” della Sezione AIP di Psicologia dello Sviluppo e dell’Educazione, 15-16 Settembre 2020 Bari

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MUS Quaterly*,13(3), 319–340.

Ifenthaler, D., & Schweinbenz, V. (2013). The acceptance of Tablet-PCs in classroom instruction: The teachers’ perspectives. *Computers in human behavior*, 29(3), 525-534.

Lee, D. C., Lin, S. H., Ma, H. L., & Wu, D. B. (2017). Use of a modified UTAUT model to investigate the perspectives of internet access device users. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 33(7), 549-564

Simons, R. J., Van Der Linden, J., & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning* (pp. 1-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers..

Rizun, M., & Strzelecki, A. (2020). Students’ acceptance of the Covid-19 impact on shifting higher education to distance learning in Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6468.

Teo, T. (2010). The development, validation, and analysis of measurement invariance of the technology acceptance measure for preservice teachers (TAMPST). *Educational and Psychological Measurement*, 70(6), 990-1006.