



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

DIPARTIMENTO

Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni
Internazionali

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN

Human Sciences

CICLO XXXIV

CICLO DI VITA, APPRENDIMENTO PERMANENTE
E COMPETENZE DIGITALI

RELATORE

Chiar.ma Prof.ssa Paola Nicolini

DOTTORANDA

Dott.ssa Elisa Cirilli

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Angelo Ventrone

ANNO 2021/22

Indice

| | |
|---|-------|
| Introduzione | p. 8 |
| | |
| Capitolo I Inquadramenti teorici: Lifespan Cycle, Lifelong Learning e Digital Skills | |
| | |
| Introduzione | p. 14 |
| 1. Lifespan Cycle | p. 16 |
| 2. Lifelong Learning | p. 25 |
| 3. Digital Skills | p. 37 |
| Conclusioni | p. 44 |
| | |
| Capitolo II Progetto di ricerca: metodo, strumenti e analisi | |
| | |
| Introduzione | p. 48 |
| 1. Fasi del progetto di ricerca | p. 50 |
| 2. Strumenti di ricerca | p. 54 |
| 2.1 <i>L'intervista semi-strutturata</i> | p. 56 |
| 2.2 <i>Il questionario</i> | p. 59 |
| 3. I gruppi di riferimento: educatori/educatrici, personale docente e persone anziane | p. 65 |

| | |
|--|-------|
| 4. Analisi dei dati | p. 67 |
| 4.1 Preparazione dei dati | p. 68 |
| 4.2 Analisi descrittiva: longitudinale e trasversale | p.69 |
| Conclusioni | p. 71 |

Capitolo III

Educatore ed educatrice: strumenti tecnologici e Pandemia da Covid-19

| | |
|--|--------|
| Introduzione | p. 74 |
| 1. Il gruppo di riferimento | p. 75 |
| 2. I dati raccolti | p. 77 |
| 2.1 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2020 | p. 77 |
| 2.2 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2021 | p. 99 |
| 3. Analisi descrittiva | p. 119 |
| Conclusioni | p. 131 |

Capitolo IV

Personale docente: strumenti tecnologici e Pandemia da Covid-19

| | |
|-----------------------------|--------|
| Introduzione | p. 136 |
| 1. Il gruppo di riferimento | p. 137 |

| | |
|---|--------|
| 2. I dati raccolti | p. 139 |
| 2.1 <i>Raccolta dati: Marzo – Maggio 2020</i> | p. 139 |
| 2.2 <i>Raccolta dati: Marzo – Maggio 2021</i> | p. 160 |
| 3. Analisi descrittiva | p. 179 |
| Conclusioni | p. 188 |

Capitolo IV

Persone anziane: strumenti tecnologici e Pandemia da Covid-19

| | |
|---|--------|
| Introduzione | p. 193 |
| 1. Il gruppo di riferimento | p. 195 |
| 2. I dati raccolti | p. 197 |
| 2.1 <i>Raccolta dati: Marzo – Maggio 2020</i> | p. 198 |
| 2.2 <i>Raccolta dati: Marzo – Maggio 2021</i> | p. 213 |
| 3. Analisi descrittiva | p. 226 |
| Conclusioni | p. 232 |

Riflessioni conclusive

| | |
|---------------------------|--------|
| 1. Il percorso in sintesi | p. 238 |
|---------------------------|--------|

| | |
|-------------------------------|--------|
| 2. I risultati raggiunti | p. 242 |
| 3. Ipotesi di ricerche future | p. 247 |
| Bibliografia | p. 249 |
| Ringraziamenti | p. 266 |

Introduzione

Il percorso di dottorato di ricerca EUREKA (2018-2021), che sarà presentato a seguire, è stato realizzato grazie alla partnership tra l'Università degli Studi di Macerata, la Regione Marche e l'azienda MAC s.r.l di Recanati. Questa collaborazione ha avuto come focus l'approfondimento di tematiche relative l'analisi del comportamento umano in contesti di vita quotidiana per la progettazione e lo sviluppo di strumenti tecnologici che permettano la Qualità della Vita. Le tematiche citate sono state analizzate ponendo al centro della ricerca la persona con i suoi bisogni e le sue aspettative, l'ambiente socio-culturale attuale e la loro interazione con gli strumenti tecnologici.

La terminologia che sarà utilizzata fa riferimento alle precisazioni concettuali e alle normative in ambito internazionale, come il *Human centered design*, il “Quadro delle competenze europee digitali per i Cittadini (DigComp)” tradotto dall'Agenzia per l'Italia Digitale (AGID) sulla base del modello europeo DigComp 2.1 e lo stato dell'arte sull'interazione persona ad ogni età e strumenti tecnologici.

Le teorie di riferimento sono la teoria del ciclo di vita di Erik Erikson (1951, 1959, 1968, 1974, 1999), la teoria ecologica dei sistemi di Urie Bronfenbrenner (1989, 1993, 2005) e il Learning by doing di John Dewey (1938, 1949).

Lo *human-centred design* è una nuova visione di progettazione di dispositivi tecnologici centrata sulle persone. Gli attori sono le persone

che utilizzeranno un prodotto digitale e essi stessi sono mossi nella scelta e nelle modalità di utilizzo da bisogni, necessità e aspettative. Queste motivazioni sono fondamentali nella progettazione di un nuovo dispositivo digitale che migliora la qualità della vita e il benessere bio-psico-sociale della persona. Lo *human-centred design* si avvale della ricerca, interviste, questionari, test di usabilità,... per identificare e descrivere i fruitori attraverso i loro obiettivi, le loro opinioni e i loro comportamenti e le loro caratteristiche socio-culturali. Questa tecnica è stata definita come “*goal-directed design*” ed è stata introdotta da Alan Cooper (1995). Rendere lo strumento digitale il più possibile funzionale alle esigenze rappresentate dalle persone permette la produzione di un beneficio (Goodwin, 2011). Lo standard ISO, nella sua versione 2019, elenca sei principi che compongono il design centrato sulle persone. Il design del prodotto digitale si basa su una comprensione esplicita della persona, del suo utilizzo e dell'ambiente. Gli sviluppatori cercano di comprendere non solo le persone, ma anche cosa, come e perché vogliono utilizzare il prodotto e in quale ambiente questo verrà utilizzato. Le persone sono attori coinvolti durante l'intera fase di progettazione, sviluppo e fruizione. Il design è guidato e migliorato in base a una valutazione centrata sulla persona, il feedback è necessario in ogni fase. Il processo è interattivo e la soluzione ottimale emerge attraverso cicli di feedback e di dialogo. Il design tiene conto dell'intera user experience che dovrebbe essere il più semplice e piacevole possibile. Il team di progettazione ha competenze e prospettive multidisciplinari (ISO, 2019).

Nel 2017 la Commissione Europea ha pubblicato il DigComp 2.1 tramite la Joint Research Centre (JRC) ossia il servizio scientifico e di conoscenza della Commissione Europea. Il DigComp 2.1 è l'evoluzione del quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini. Possedere le competenze digitali appare come un continuum che va dall'acquisizione di abilità strumentali allo sviluppo di competenze strategiche, che permettano alla persona di saper distinguere il quadro di riferimento stabile da quelle che sono delle componenti più volatili o personalizzabili (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017).

La centralità della persona, la progettazione degli strumenti digitali e le competenze digitali, inevitabilmente, sono state influenzate dalla pandemia da Covid-19. L'emergenza sanitaria ha aperto una rottura tra un prima e un dopo fungendo da catalizzatore per la promozione di un nuovo apprendimento, una nuova visione di lavoro, una nuova modalità di progettare e realizzare formazione. Questa spinta è stata da un lato negativa e dall'altro positiva. Negativa poiché la popolazione ha perso molto sia a livello umano che sociale, ma positiva poiché ha permesso nuovi apprendimenti e l'evoluzione degli strumenti. L'emergenza sanitaria causata dalla diffusione del virus Covid-19 ha notevolmente abbassato la qualità della vita di tutta la popolazione, dai bambini fino agli anziani. La separazione dalle persone più care, la perdita della libertà personale, l'incertezza sul proprio stato di salute o di malattia e la scarsa occupazione possono avere degli effetti negativi sulla psiche degli individui. Numerose sono

state le iniziative private e pubbliche messe in atto dalle persone e dai ministri per salvaguardare la qualità della vita della popolazione in termini economici, sanitari, d'istruzione, ... Mai come in questo periodo gli strumenti tecnologici permettono la comunicazione, la socializzazione, l'informazione e l'accesso ai servizi. Le tecnologie in primis ci hanno fatto rimanere distanti fisicamente, ma vicini socialmente. Continuare a partecipare e a interagire con le persone, cercando di trasformare e permettere il "normale" svolgimento di alcune attività che reputavamo quotidiane: come il lavoro che è diventato smart-working, la didattica in didattica a distanza, le uscite con gli amici in videochiamate di gruppo,...

Partendo da tali quadri chiarificatori, il percorso di ricerca che sarà presentato in questo lavoro ricostruisce nel primo capitolo i tre principali inquadramenti teorici *Lifespan Cycle*, il *Lifelong Learning* e le *Digital Skills*.

Nel secondo capitolo si presenta il progetto di ricerca e il disegno di ricerca co-progettato e realizzato in collaborazione tra l'Università di Macerata, l'azienda MAC s.r.l. e la Regione Marche.

Sulla base degli inquadramenti teorici e del progetto di ricerca è stato descritto:

- nel capitolo terzo, lo studio condotto con il gruppo raggiunto della categoria degli educatori e delle educatrici;
- nel capitolo quarto, lo studio condotto con il gruppo raggiunto della categoria del persona docente;

- nel capitolo quinto, lo studio condotto con il gruppo raggiunto delle persone anziane.

Infine, si conclude la presente disseminazione con una generale discussione sui risultati dei tre studi condotti, l'intenzione di rilanciare traiettorie di ricerca e di future attuazioni pratiche.

Capitolo I

Inquadramenti teorici: Lifespan Cycle, Lifelong Learning e Digital Skills

Introduzione

Le cornici teoriche che sono state prese come riferimento per il presente lavoro di ricerca sono tre, quello del *Lifespan Cycle*, il *Lifelong Learning* e le *Digital Skills*. La scelta di tali quadri epistemologici sarà di seguito chiarita.

All'interno delle teorie psicologiche dello sviluppo umano, la prospettiva del *Lifespan Cycle* assume una nuova dimensione progettuale per la persona. Questo assetto permette di porre la persona al centro del processo di sviluppo. Lo sviluppo è concepito come un processo permanente, continuo e multidimensionale che è influenzato dall'interazione tra maturazione biologica, opportunità e vincoli contestuali e azione della persona (Baltes, 1987). Quindi lo sviluppo individuale non è più strettamente pensato come collegato all'età dell'infanzia, ma avviene per tutta la vita (Baltes, 1987; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999).

Il *Lifelong Learning*, o apprendimento permanente, come processo permanente, continuo e multidimensionale pone le sue concettualizzazioni nello sviluppo. Questo concetto integra un'ampia varietà di formati di apprendimento. È visto come la possibilità di apprendere per tutta la vita. Questi apprendimenti possono essere attivati sia in un contesto formale, come l'istituzione scolastica a più livelli, e in contesti non formali, in modo programmato e/o non programmato. Questa tipologia di apprendimento è continuativa dalla

nascita fino alla morte e ha come obiettivo l'aumento di conoscenze, abilità e competenze (Council of the European Union, 2002; Council of the European Union, 2008; Power & Maclean, 2013; Kaplan, 2017). Nel 2003 Longworth sottolineava l'importanza del *Lifelong Learning* per il 21° secolo. Longworth riteneva che la demografia globale, gli imperativi ambientali, l'accesso pervasivo alle informazioni grazie alle nuove tecnologie e la velocità di innovazione nella scienza e nella tecnologia sarebbero state il motore dell'apprendimento. Questi aspetti erano e sono diventati sempre più necessari per le persone. Da un lato le persone dovrebbero avere gli strumenti per apprendere nuove competenze, dall'altro dovrebbero essere in grado di aggiornare quelle competenze già apprese per tutta la vita.

La diffusione delle tecnologie digitali, i termini come IT, *Information Technologies*, ICT, *Information and Communication Technologies*, e l'alfabetizzazione informatica sono diventate prevalenti (Bawden, 2008). Le ricerche hanno confermato come la rapida comparsa delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) stanno influenzando le modalità di sviluppo dell'intera società e le modalità di apprendimento delle persone. Le stesse competenze digitali sono in continua evoluzione poiché le richieste mutano col repentino mutamento della società attuale (Calvani, Fini, Ranieri, & Picci, 2012; Hatlevik, Ottestad, & Thronsen, 2015; Van Laar, Van Deursen, Van Dijk & De Haan; 2017; Allmann & Blank, 2021; Bulganina, Prokhorova, Lebedeva, Shkunova & Mikhailov, 2021). Il progetto DigComp è un quadro

elaborato per lo sviluppo delle competenze digitali per l'intera popolazione (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Le *Digital Skills* sono un concetto chiave nella discussione sul tipo di abilità e competenze necessarie per i cittadini della società quotidiana. La gestione delle informazioni, la collaborazione, la comunicazione e la condivisione, la creazione di contenuti e di conoscenze, l'etica e la responsabilità, la valutazione e il problem solving sono tutti aspetti che hanno come mediatore lo strumento tecnologico.

Per le ragioni scientifiche, nel seguente capitolo si passerà in rassegna prima la cornice teorica della *Lifespan Cycle*, poi approfondiremo il concetto di *Lifelong Learning* e infine le *Digital Skills*. Questi tre aspetti sono essenziali per il miglioramento della Qualità della Vita della persona.

1. Lifespan Cycle

Alla fine degli anni '90, i termini "Arco di vita", "corso di vita" e "ciclo di vita" sono espressioni centrali nel dibattito sulla natura e sulle caratteristiche dello sviluppo psico-sociale dell'uomo. "Arco di vita" era inizialmente utilizzata dalla psicologia dello sviluppo e "corso di vita" dalla sociologia. Esse erano concepite come metafore di evoluzione della vita individuale. L'espressione "ciclo di vita" è usata

per indicare l'evolvere nel tempo della persona, in relazione alle figure con cui interagisce, all'ambiente e al contesto storico-culturale.

Il progetto di ricerca affonda le sue radici nell'inquadramento teorico del *Lifespan Cycle*, ciclo di vita. Le ricerche effettuate da Erik Erikson (1951, 1959, 1968, 1974, 1999), DJ Levinson, Darrow, Klein, MH Levinson e McKee (1978) rappresentano il punto di partenza nella ricerca internazionale sulla nuova visione di sviluppo umano. Essi si allontanano dalla visione tradizionale dello sviluppo umano che ritiene da un lato l'età adulta come il punto finale della modificazione della persona e dall'altro l'età avanzata come il declino dell'individuo collocando lo sviluppo della persona all'interno di rete di "vite parallele", tutte con i loro rispettivi momenti nel tempo. Nel quadro teorico del *lifespan cycle*, l'età assume una duplice caratterizzazione. L'età cronologica rappresenta il posizionamento della persona in un tempo, invece l'età non cronologica è caratterizzata da fattori biologici trascendenti e dalla posizione della persona all'interno della sua vita. La percezione di sé, i fattori sociali e funzionali influenzano fortemente lo sviluppo della persona. Secondo questo paradigma, lo sviluppo si estende lungo l'intero corso della vita, dalla nascita alla morte. Esso è caratterizzato da un'alternanza di processi di acquisizione e di perdita di competenze. Questa alternanza è dinamica e variabile da persona a persona sia in termini di evoluzione che di cambiamento di modelli di riferimento. Non è necessario raggiungere un livello massimo di sviluppo cognitivo, ma è maggiormente utile conoscere e saper utilizzare diversi approcci adattivi a contesti

differenti. Lo sviluppo è complesso ed è formalmente strutturato in un modello flessibile di fasi o passaggi. Ogni fase include momenti di crescita e declino, che devono essere considerati processi congiunti. Fattori personali, domestici e ambientali co-determinano lo sviluppo cognitivo e può assumere molte sfaccettature a seconda delle proprie condizioni di vita in relazione al contesto storico, sociale e culturale.

Erik Erikson rappresenta uno dei principali autori della cornice teorica del *Lifespan Cycle*. L'autore combina due prospettive: quella clinica e quella sociale. Secondo lo studioso, il ciclo di vita della persona si divide in 8 fasi dalla nascita alla morte: infanzia (0-3 anni); età prescolare (4-6 anni); età scolare (7-12 anni); adolescenza (13-18 anni); giovani adulti (19- 35 anni); adulti (35-55 anni); maturità (55 - in su). (Erikson & Erikson, 1999) Gli studi attuali fanno concludere la fase della vita matura a 64 anni e fanno iniziare l'anzianità a 65 (WHO, 2002). In occasione del 63° Congresso Nazionale della SIGG (Società Italiana di Gerontologia e Geriatria) che si è tenuto a Roma alla fine di novembre del 2018, è stata annunciata una nuova definizione dinamica del concetto di anzianità alzando la soglia da 65 anni a 75 anni nei paesi ad alto sviluppo economico (SIGG, 2018). Le fasi del ciclo della vita sono proposte dallo studioso come specifiche crisi psico-sociali, veri e propri capisaldi e iniziatori di dinamiche evolutive. Le crisi sono innescate dalla ricerca di soluzioni adattive tra due caratteristiche predominanti all'interno di ciascuna fase dello sviluppo (Erikson, 1968; Erikson & Erikson, 1999). La dimensione sociale è fondamentale per lo studioso. Il contesto storico e

l'interazione tra generazioni diverse sono fondamentali nello sviluppo della persona. Questo ciclo continuo e dinamico tra le generazioni è cruciale per permettere alle strutture sociali di essere in continua evoluzione (Erikson, 1951). La teoria dello sviluppo psico-sociale di Erikson risulta centrale per il nostro progetto di ricerca poiché essa riconosce lo sviluppo per l'intera durata della vita umana, compresi i momenti di transizione e riprogettazione della propria identità in ciascuna di queste fasi che con un filo rosso si collega al ruolo della società e del contesto nella definizione della normatività dello sviluppo.

Traendo ispirazione da Erikson, Levinson (1959, 1977, 1986) ha studiato il *lifespan Cycle* come un insieme di periodi di sviluppo caratterizzato da cambiamento e consolidamento. La struttura della vita si evolve in uno schema relativamente fisso con un numero di periodi stabili, seguito da periodi di transizione in cui la struttura stessa è soggetta a cambiamento. Ogni periodo di sviluppo dura circa 7 anni e è caratterizzato da compiti di sviluppo. I periodi di sviluppo sono 6: Eat, Early adult transition, prima età adulta; Eaw, Entering the adult world, ingresso nel mondo adulto; Att, Age 30 transition, transizione dei 30 anni; Sd: Selling down, fase di stabilizzazione; Mlt, Mid-life transition transizione della mezza età; Ema, Entering middle adulthood, età adulta media. Oltre ai periodi di sviluppo, secondo gli studiosi esistono ere che inglobano più fasi: Preadulta (fino a 22 anni); Prima età adulta (17/45 anni), Età adulta media (45/60 anni); Tarda età adulta (dai 60 anni); Età adulta finale (gli ultimi anni della vita).

Secondo Levison et al. (1978), l'obiettivo finale della vita è quello di progettare una vita soddisfacente per la persona. Se gli step evolutivi di una determinata fase sono adeguatamente assunti dalla persona, può raggiungere, a seconda delle scelte chiave fatte durante il periodo di transizione, una struttura "soddisfacente", cioè una struttura adatta a se stessa e applicabile all'interno del proprio ambiente sociale. La struttura della vita può presentare disordine e frammentazione, che nel tempo portano a ulteriori cambiamenti. Nella "teoria delle stagioni della vita" di Levinson, gli impegni di sviluppo significano fondamentalmente fare delle scelte, attuarle e accettarne le conseguenze, con considerazione per il passato, il presente e il futuro di un individuo e dell'ambiente circostante. I momenti di transizione sono legati a scelte cruciali, che portano a cambiamenti strutturali nel corso della vita. Durante le transizioni, l'individuo vive con le conseguenze della sua scelta. Ogni periodo di transizione segna la fine di una struttura di vita e l'inizio precoce di una nuova. Il processo decisionale è la spina dorsale della propria struttura di vita, con percorsi di vita che non sono né universali né immutabili, poiché sono influenzati da innumerevoli variabili. Il passaggio precoce dalla natura individuale alla natura sociale della durata della vita si è concentrato sul nucleo familiare, considerato come l'ambiente di apprendimento primario e il luogo di negoziazione in corso tra genitori e figli per affermare la propria identità. La nozione di ciclo di vita familiare, un concetto mutuato dalla sociologia, si è fatta strada nella psicologia negli anni '70, in particolare nel lavoro di Haley (1973). La durata della

vita familiare indica che esiste una stretta interdipendenza tra i cicli di vita individuali dei vari membri della famiglia (Levinson, Darrow, Klein, Levinson & McKee, 1978).

La teorizzazione maggiormente riconosciuta sul ciclo di vita è quella di Baltes (1978, 1987). Lo sviluppo della persona richiede una serie di aggiustamenti come reazione ai vari cambiamenti affrontati e sperimentati dalla stessa. Il ciclo di vita della persona è, secondo Baltes, una curva che mostra l'impatto di alcuni fattori su di essa. Tre sono le tipologie di cambiamenti: i cambiamenti normativi o classificati in base all'età, sono quelli influenzati dall'età biologica in senso stretto, con fattori sottostanti condivisi da tutti o quasi tutti: cambiamenti fisici o quei passaggi della vita sociale regolari da leggi; i cambiamenti seminormativi o storici, sono quelli influenzati dalla storia; i cambiamenti non normativi, sono quelli delle esperienze personali o esperienze condivise solo da un segmento della società e che non costituiscono punti di svolta obbligati o prevedibili. Le persone sono in continuo cambiamento, sia in quella che viene definita l'età dello sviluppo sia durante le fasi successive. Ogni fase della vita umana è scandita da processi cumulativi delle esperienze precedenti e processi innovativi dei punti di svolta che portano all'acquisizione di nuove conoscenze e abilità. I cambiamenti sono causati dalle trasformazioni biologiche del corpo, dalle caratteristiche psicologiche, dalle relazioni con altre persone e dall'interazione con il proprio ambiente fisico. Altri cambiamenti si basano sul gruppo o sui gruppi sociali ai quali gli individui si uniscono o lasciano. Ogni cambiamento

genera delle modifiche a livello psicologico. La sua reazione causale è articolata e bidirezionale. Inoltre ogni evento ha un impatto diverso a seconda del momento in cui si verifica nel corso della propria vita ed è un fattore di trasformazione dell'individuo nel suo complesso (Elder, 1998). I fattori che innescano il cambiamento sono la tempistica, la valutazione della situazione e il proprio controllo percepito sulla situazione, i ruoli, la durata di un evento temporaneo e/o permanente, l'esperienza precedente a cui l'individuo può attingere e lo stress. Reese e Smyer (1983) affrontano le nozioni di dimensioni degli eventi della vita. Le dimensioni degli eventi della vita sono le caratteristiche oggettive degli eventi stessi. Esistono tre dimensioni degli eventi della vita: dimensione dell'effetto, ossia i risultati visibili o le conseguenze degli eventi; la dimensione della percezione, ossia l'impressione soggettiva della persona toccata dall'evento o dalla valutazione dell'evento; la dimensione dell'evento, ossia le caratteristiche oggettive dell'evento stesso. I due studiosi sottolineano la differenza tra tipologie di eventi socio-culturali, personali, biologici e fisico-ambientali, e di contesti, sé, famiglia, relazioni sociali, lavoro, ... Il tipo e l'entità delle risorse disponibili sono fondamentali nei cambiamenti positivi e negativi. Le persone possiedono maggiori risorse quando i cambiamenti sono di tipo normativo o legati all'età e seminormativi o storici. In questo caso la persona può attingere a un database di linee guida ed esperienze condivise. Quando la persona deve affrontare cambiamenti non normativi o legati agli eventi, le persone possiedono meno risorse a loro disposizione. Le risorse

possono provenire da se stessi, da figure di supporto, da strategie ambientali e da strategie di coping focalizzate sulla personalità.

Per riassumere, in accordo con il *Lifespan Cycle*, lo sviluppo è un processo che può essere descritto nella sua natura come: multidimensionale, multidirezionale, interattivo e plastico. Multidimensionale poiché copre vari domini e il suo ritmo e tempi possono cambiare nel tempo. Multidirezionale poiché non è un processo progressivo e lineare per tutta la vita. Lo sviluppo può alternativamente mostrare segni di miglioramento e peggioramento, e includere guadagni e perdite a livello intra-personale, inter-personale e professionale. Interattivo poiché gli individui e il loro ambiente sono soggetti a interazione e a influenza reciproca. Lo sviluppo della comprensione può essere raggiunto solo attraverso l'indagine di fattori psicologici insieme a fattori ambientali a diversi livelli. Plastico poiché la "plasticità intraindividuale" riflette il fatto che il proprio corso di vita non è sempre necessariamente dipendente dalle prime esperienze, ma piuttosto può assumere forme diverse ed è possibile agire su modelli di sviluppo già in atto e cambiarli. Inoltre, il *Lifespan Cycle* indaga e osserva i cambiamenti che si verificano durante tutto il corso della vita, dalla nascita alla morte. Questo ha permesso una nuova visione delle persone anziane e dell'invecchiamento. La persona anziana non è associata all'immaginario di decadenza, declino e perdita, ma la vecchiaia assume un significato di ristrutturazione e di cambiamento possibili. In età avanzata, "le condizioni di perdita possono spingere ad apprendere nuove strategie lungimiranti e

strategie di controllo della perdita (Castelli & Sbattella, 2008). I lavori di Baltes, Lindenberger e Staudinger (1998) si basano sull'osservazione di vari casi di anziani persone all'interno della società. Le ricerche hanno dimostrato che il declino cognitivo non è inevitabile, ma è legato a un insieme di condizioni di vita a livello personale, sociale e professionale. La cultura personale e la cultura sociale possono compensare le ridotte funzioni biologiche. L'invecchiamento è considerato un processo eterogeneo che implica il decadimento della velocità di percezione, della capacità di memoria e della risoluzione dei problemi, in cui, al contrario, abilità basate sull'intelligenza cristallizzata, tra cui l'intelligenza culturale, il linguaggio e le abilità sociali basate sull'esperienza e sulle competenze, possono essere migliorate per tutta la durata della vita (Horn & Cattell, 1966; P.B. Baltes & M.M. Baltes, 1990). Le stesse persone anziane agiscono per compensazione attivando meccanismi di ottimizzazione selettiva. Le persone scelgono dove investire nuove energie per scoprire o indagare nuove competenze e controbilanciano alcune perdite di abilità tramite le strategie già acquisite e consolidate. Cristini, Cipolli, Porro & Cesa-Bianchi (2012) sottolineano che le persone non rifiutano le involuzioni indotte dall'età, ma piuttosto testimoniano la presenza di potenziamento e upgrade, anche nelle persone anziane in grave declino fisico e mentale. Essere consapevoli di ciò permette di prevedere e attuare le misure di recupero. La persona può apprendere nuove abilità in qualsiasi momento della vita.

2. Lifelong Learning

Il concetto di educazione e apprendimento permanente, secondo Ettore Gelpi (1985), appartiene alla storia dell'educazione di ogni paese. Non è un'idea nuova, ma è ripresa sia nella tradizione cinese, nel buddismo indiano, nella filosofia greca e nello spirito del Rinascimento europeo. Secondo Gelpi, l'aspetto rivoluzionario è nella richiesta della società di potersi formare per tutto il ciclo di vita.

La base per il concetto odierno di *LifeLong Learning* risale al 1926 quando Eduard Lindeman, importante educatore statunitense per adulti, ha criticato lo "stile additivo" della scuola e ha proposto processo educativo permanente. Egli affermava: «The whole of life is learning; therefore, education can have no endings. This new venture is called adult education – not because it is confined to adults but because adulthood, maturity, defines its limits.» (Lindeman, 1926, p. 4-5). Un altro studioso Basil Yeaxlee (1929), nel suo libro ha confermato quanto detto da Lindeman riguardo l'educazione degli adulti. Egli ritiene, infatti, che l'educazione adulta ha come scopo la comprensione, l'arricchimento e le direzioni di vita piuttosto che risultati accademici e convenzionali. Gli studi di Lindeman e Yeaxlee hanno creato le basi per la comprensione globale dell'educazione come aspetto permanente della vita quotidiana.

Nel 1949 l'educazione degli adulti è emersa nell'agenda internazionale durante la prima Conferenza Internazionale sull'Educazione degli Adulti in Danimarca organizzata dall'UNESCO, Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura. Le raccomandazioni hanno affrontato la tematica della necessità di una cooperazione tra esperti dell'educazione degli adulti e lavoratori del campo dell'istruzione. A seguito di questa conferenza, numerose sono state le progettazioni didattiche in tutta Europa (UNESCO, 1949). Nella seconda conferenza dell'UNESCO a Montreal nel 1960, il concetto di educazione adulta è stato teorizzato come elemento fondamentale per la creazione di una politica nazionale che permetta alla popolazione di adattarsi ai cambiamenti sociali e di migliorare la qualità della vita (Mialaret & Vial, 1981).

Alla fine degli anni '60, la diffusa crisi educativa e il disagio studentesco erano un'emergenza psico-pedagogica e nel 1967 il consiglio dell'Unione Europea ha inserito il tema del *LifeLong Education*, educazione permanente all'interno delle sue linee politiche educative. Il *LifeLong Education* aveva le seguenti finalità: da un lato la volontà di riformare il sistema scolastico e promuovere le modalità di accesso alla formazione dei lavoratori al fine di superare l'inadeguatezza della formazione scolastica; dall'altro stabilire una politica socio-culturale che promuovesse la formazione delle persone. Durante la riunione dei ministri a Versailles, in Francia, il Ministro dell'istruzione Svedese Olof Palme ha proposto una modificazione del concetto di educazione permanente in un'ottica maggiormente

focalizzata sul ciclo della vita. Egli ha presentato una forma di «*recurrent education*», educazione ricorrente, che permettesse alla persona di formarsi ripetutamente su tematiche socio-culturali. (Council of the European Union, 1969) Durante i preparativi per la terza conferenza internazionale di Tokyo nel 1972, l'UNESCO è il punto di riferimento per le tematiche sull'*éducation permanente* come sua politica educativa (Centeno 2011; Forquin 2002). Questo è stato la prima concettualizzazione politico-istituzionale del *LifeLong Learning*, nonostante esso fosse ancora rivolto esclusivamente agli adulti. Sempre nel 1972, lo studioso Faure pubblica il *Learning to be* all'interno del Faure Report. Questo documento rappresentò un punto di svolta, poiché, oltre a rimarcare l'importanza dell'apprendimento durante il ciclo di vita, collega l'apprendimento alla realizzazione dell'essere umano o dell'umanità nella sua completezza. Egli ha scritto: «We should no longer assiduously acquire knowledge once and for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life – 'learn to be'». (Faure, 1972, p. 5-6) Questo approccio era fortemente umanistico e tendeva a criticare l'autoritarismo, l'uniformismo e la disparità dei sistemi scolastici degli anni '60 (Lee, Thayer e Madyun, 2008). Oltre all'UNESCO anche l'OCSE, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, è attivo su tali tematiche. Il rapporto *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning* sottolinea come l'educazione ricorrente sia una strategia educativa che permetta alle persone di fruire in modo ricorrente dell'istruzione durante tutta la vita

durante il lavoro, il tempo libero e la pensione. L'OCSE si era prefissato come scopo quello di sviluppare degli strumenti politici pratici che promuovessero l'educazione ricorrente come il *Paid Educational Leave, PEL* (OECD, 1973). Le teorizzazioni prodotte negli anni '60, '70 e '80 non ebbero dei grandi risultati concreti sulla popolazione: il dibattito era svolto in ambito intergovernativo e/o le proposte erano raccolte solo da pochi paesi, la disoccupazione stava aumentando e i discorsi sull'educazione permanente o ricorrente era limitata all'istruzione dei professionisti adulti (Field, 2001).

Negli anni '90, l'inserimento dell'*LifeLong Learning* nell'agenda politica dell'Unione Europea è stato piuttosto straordinario. Nel 1993 Delors (1993, 2013), nel suo *white paper* dal titolo *Growth, Competitiveness and Employment – The challenges and ways forward into the 21st century* e nel 1995 la Commissione delle Comunità Europee, nel libro *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning towards the Learning Society*, hanno affermato che il *LifeLong Learning* è il catalizzatore di una società che cambia e ha proposto l'«European Year of Education» (Delors, 1993; Commission of the European Communities, 1995; Delors, 2013). Il 1996 è stato l'*European Year of LifeLong Learning, EYLLL*, che ha visto oltre 5000 iniziative e numerosi attori sia a livello nazionale che europeo. Nel 1996, l'UNESCO ha pubblicato in preparazione della Conferenza internazionale sull'educazione degli adulti ad Amburgo, ha pubblicato il rapporto *Learning: The Treasure Within* (Delors et al. 1996). All'interno del rapporto l'UNESCO sono stati mantenuti i quattro

pilastri alla base dell'apprendimento «*to be, to know, to do, and to live together*» tenendo conto dei cambiamenti della società nei precedenti anni. Anche la riunione dei ministri dell'educazione dell'OCSE si è concentrata sul *LifeLong Learning* utilizzando come motto *Lifelong learning for all*. Questa tematica è stata utilizzata anche per rispondere alle pressioni globali e alle sfide poste dalle nuove tecnologie e dallo sviluppo della società. Il *LifeLong Learning* è come «the continuation of conscious learning throughout the lifespan» (OCSE, 1996, p. 98). Questo apprendimento, inoltre, dovrebbe includere sia l'aspetto formale che informale al fine di contrastare l'esclusione sociale. Questa rinnovata consapevolezza è visibile nei numerosi dibattiti, nelle pubblicazioni, nella progettazione di progetti e nelle politiche, come emerge dalla *Strategy for Lifelong Learning* del *Council of Europe* del 1996 (Council of Europe, 1996). A livello dell'Unione Europea gli obiettivi includevano: incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze; avvicinare i settori dell'istruzione e delle imprese; combattere l'esclusione; sviluppare la competenza in tre lingue europee e trattare il capitale in formazione su base paritaria. Il Trattato di Amsterdam, firmato nel 1997, ha sostenuto esplicitamente il *LifeLong Learning*.

Nei primi 10 anni del 2000, l'Unione Europea ha cercato di creare un piano ambizioso che la rendesse competitiva e dinamica nel mondo, grazie alla Strategia di Lisbona (Council of Europe, 2000). Numerosi sono stati i cambiamenti politici di quegli anni e l'istruzione e la formazione nelle diverse fasi della vita erano considerate la chiave per

compiere questa transizione. L'introduzione dell'*Open Method of Coordination, OMC*, nel Trattato di Lisbona ha permesso di identificare, avere accesso e diffondere le best practices su numerose tematiche. Nel Memorandum on *LifeLong Learning* della commissione delle Comunità, l'utilizzo dell'OMC ha permesso la progettazione di un piano d'azione per la reale attuazione del *LifeLong Learning* e l'emersione di punti di debolezza nel presupposto teorico (Commission of the European Communities 2000). Come ad esempio, la necessità di una definizione più ampia di *LifeLong Learning* e legata a tutto il ciclo della vita; la necessità di considerare l'intero spettro di apprendimenti formali, non formali e informali e le dimensioni dominanti del mercato del lavoro del memorandum. Sulla base di questi feedback, la definizione operativa del memorandum è stata modificata affermando che l'apprendimento dovrebbe avvenire per tutta la vita e ha come obiettivo il miglioramento delle conoscenze, abilità e competenze in una prospettiva sociale, civica, personale e lavorativa (Commission of the European Communities, 2001a). Nel 2005 divenne chiaro che i progressi a livello nazionale non sono stati all'altezza delle aspettative europee. La motivazione è nel fatto che la politica dell'istruzione e della formazione dell'Unione Europea spesso esce dalle agende nazionali (Lawn, 2006; Dehmel, 2006; Grek & Ozga, 2010).

La società odierna è contraddistinta dalla continua e dinamica modificazione del contesto, delle richieste e degli obiettivi, la formazione non può essere circoscritta a particolari momenti della vita

di ogni persona. Secondo lo studioso Galliani, la formazione assume una valenza plurisemantica e multidimensionale «che sembra contenere la dimensione dello sviluppo personale, nelle sue logiche di acquisizione dei saperi e di adattamento sociale e professionale» (Galliani, 2003, p. 17). La cittadinanza attiva e inclusiva è costruita grazie alla promozione di formazione. Questa formazione è connessa a ogni attività dell'agire della persona e si sviluppa lungo tutto il ciclo di vita. Secondo le Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea emanate il 22 maggio 2018 e quelle del 18 dicembre 2006, il ruolo strategico dell'istruzione e della formazione è nella promozione di competenze chiave che favoriscano il *Lifelong Learning* o apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 04/06/2018).

Il *Lifelong Learning* è inteso come paradigma della formazione nel XXI secolo ed è centrato sull'importanza di imparare ad apprendere per tutta la vita. Il concetto di *Lifelong Learning* consiste in “qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale” (Presidenza del Consiglio dei Ministri, 03/07/2012). La dimensione innovativa e di profondo cambiamento deve avvenire sul piano teorico, sul piano dell'agire formativo, sul piano della gestione e sullo sviluppo qualitativo delle agenzie formative: istituti scolastici, percorsi formativi, università. Il concetto di *Lifelong Learning* si focalizza proprio sulla centralità della

persona. Lo sviluppo umano inteso come continuum, il ciclo della vita, il potenziale apprenditivo e la plasticità bio-psichica permettono a tutte le persone di apprendere durante tutta la vita. Qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale, si può realizzare nella intera gamma dell'apprendimento formale e informale. Il ruolo strategico dell'istruzione e della formazione è quello di favorire l'acquisizione di competenze chiave che favoriscano la partecipazione pro-attiva e la gestione delle transazioni sociali, personali e lavorative della persona.

Le competenze chiave sono presenti nelle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea sia del 2006 che del 2018. Le stesse sono considerate tutte di pari importanza. Ogni competenza contribuisca un miglioramento della qualità della vita dato che può essere applicata a differenti contesti e in modo combinato. Le caratteristiche di una competenza favoriscono lo sviluppo e/o il miglioramento di un'altra. Nelle raccomandazioni del 2006 e del 2018 le competenze sono definite come l'insieme di conoscenze e abilità, ma vi è un significato diverso per quanto riguarda atteggiamenti e attitudini. La conoscenza è definita come composta di fatti e cifre, concetti, idee e teorie già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un determinato contesto. L'abilità è la capacità di eseguire dei processi e applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati. Nelle raccomandazione del 2006 era presente il

termine attitudine inteso generalmente come una predisposizione. Invece, nel 2018 è presente il termine atteggiamento come posizione concettuale che mira al raggiungimento di obiettivi psico-pedagogici. Le competenze chiave sono 8 sia nella Raccomandazione del 2006 che del 2018. Per quanto riguarda le competenze chiave per l'apprendimento permanente elencate il 18 dicembre 2006 sono:

- Comunicazione nella madrelingua;
- Comunicazione nelle lingue straniere;
- Competenza matematica e competenze di base in campo scientifico e tecnologico;
- Competenza digitale;
- Imparare a imparare;
- Competenze civiche e sociali;
- Senso di iniziativa e di imprenditorialità;
- Consapevolezza ed espressione culturale (Consiglio dell'Unione Europea, 2006).

Per quanto riguarda le competenze chiave per l'apprendimento permanente elencate il 22 maggio 2018 sono:

- Competenza alfabetica funzionale;
- Competenza multilinguistica;
- Competenze matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria;
- Competenza digitale;
- Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;

- Competenza in materia di cittadinanza;
- Competenza imprenditoriale;
- Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

La competenza alfabetica funzionale è intesa come la capacità di individuare, esprimere, interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni sia in modalità scritta che orale in diverse discipline e contesti, attraverso strumenti visivi, uditivi e digitali. L'utilizzo di strumenti visivi, uditivi e digitali non era stato menzionato nelle Raccomandazioni del 2006. Questa competenza, inoltre, dovrebbe essere utile per sviluppare il pensiero critico anche di fronte alla veridicità delle fonti.

La competenza multilinguistica è intesa come la capacità di utilizzare diverse lingue in modo centrato ed efficace per esprimersi, a scopo comunicativo. Il documento del 2018, rispetto a quello del 2006, annovera tra le lingue anche il greco antico e il latino, fondamentali per lo studio delle lingue moderne e per apprendere ed esercitare le altre lingue in modo formale e informale per tutta la vita. Questa competenza favorisce un atteggiamento di inclusione sociale e la valorizzazione della diversità culturale.

La competenza matematica e competenze in scienza, tecnologia e ingegneria è la capacità di sviluppare e applicare il pensiero matematico nella vita quotidiana, le finanze, di utilizzare conoscenze e metodologie per identificare e rispondere a bisogni e necessità. Tale competenza è alla base anche della comprensione dei cambiamenti

causati dall'attività umana e della singola persona. La ricerca scientifica è una delle abilità richieste per superare le teorie ingenue.

La competenza digitale è legata a un uso critico, consapevole e sicuro degli strumenti digitali e al ruolo di essi per l'apprendimento e la partecipazione sociale. Rispetto alle raccomandazioni del 2006, nel documento del 2018 è data particolare attenzione alle problematiche connesse all'utilizzo del digitale e alla tematica della cybersecurity, legata alla protezione dei dati dell'utente.

La competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare è la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire i tempi soggettivi e le informazioni, di collaborazione, di conoscere strategie di apprendimento e di sviluppare le competenze. L'atteggiamento della persona che ha questa competenza è di collaborazione, assertività e integrità nei confronti dell'altro. Rispetto al documento del 2006, quello del 2018 enfatizza l'aspetto sociale dell'inclusione, introduce la resilienza come processo che permette la ripresa di una crescita e sviluppo dopo una lacerazione traumatica.

La competenza in materia di cittadinanza è la capacità di agire da persona / cittadino/a responsabile e partecipe alla vita sociale e civica tenendo conto che tutti dovrebbero conoscere la carta dei diritti fondamentali dell'uomo e del cittadino, i valori dell'Unione Europea,... Le persone si dovrebbero inoltre impegnare per l'interesse comune, il bene della società, l'inclusione e l'abbattimento delle barriere socio-culturali.

La competenza imprenditoriale è la capacità di trasformare le idee in valore per gli altri. Questa competenza presuppone al suo interno anche la creatività, il pensiero critico, intraprendenza e spirito collaborativo. Questa competenza può essere raggiunta e migliorata grazie alla progettazione, pianificazione e perseveranza.

La competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale è la capacità di costruire un'identità sociale e culturale attraverso l'utilizzo di linguaggi espressivi e di beni artistici e culturali. La persona dovrebbe avere la comprensione dei diversi livelli di comunicazione delle idee tra autore e pubblico, esplicitando i canali comunicativi, teatro, cinema, danza, giochi, arte, design,... Le arti plasmano il mondo e sono gli strumenti per interpretarlo.

La necessità di creare una nuova raccomandazione e delle nuove competenze è in risposta al mutato contesto storico, sociale, economico e culturale. L'automazione ha investito il mondo del lavoro, gli strumenti tecnologici hanno pervaso tutti gli ambiti della vita quotidiana, lavorativa e formativa, la seconda lingua è competenza imprescindibile per l'interazione tra persone e l'imprenditorialità è una competenza sia sociale che civica. Queste competenze non possono non essere possedute al giorno d'oggi (Petolicchio, 2019).

Per riassumere, il concetto di *LifeLong Learning* ha assunto differenti sfaccettature anche in risposta all'evoluzione del contesto storico e culturale. Era inizialmente rivolta solo agli adulti in età lavorativa ed era chiamata educazione degli adulti negli anni '20,

successivamente *éducation permanente* e *recurrent education* negli anni '60 e '70, e negli anni '80 in *LifeLong Education*, che comprendeva l'apprendimento per tutta la vita di una persona. La *LifeLong Education* era per lo più di proprietà di organizzazioni internazionali. Nel 1996, con l'Anno europeo del *LifeLong Learning*, questo concetto ha assunto una valenza europea dato che è stato posto ai vertici dell'agenda politica dell'Unione Europea. Essa è concepita come un mezzo per riformare e modernizzare i sistemi nazionali e internazionali di istruzione e formazione, permettendo un miglioramento della Qualità della Vita delle persone dal punto di vista lavorativo, delle innovazioni e dell'imprenditorialità. Inoltre, è stata utilizzata come veicolo di significati, costruito attorno a valori, norme e valori educativi e culturali comuni e strumenti di governo condivisi. Allo stesso tempo, questo concetto cambia il rapporto tra la società civile e lo Stato e attribuisce maggiori responsabilità alla persona.

3. Digital Skills

Dagli anni '90 il ruolo della tecnologia digitale nella vita di tutti i giorni è cambiato radicalmente, ma il modo in cui comprendiamo e studiamo le competenze digitali non ha tenuto il passo. Il mondo digitale era interessante e utile, ma era una scelta facoltativa. Internet era principalmente un archivio online di informazioni parallele o

aggiuntive che erano disponibili anche offline. Oggi, il mondo digitale è pervasivo. Internet definisce questa era e la pandemia di Covid-19 ha ulteriormente affermato la realtà che il mondo digitale è diventato fondamentale nelle interazioni quotidiane: nel lavoro, nel governo, nell'intrattenimento, nello shopping e in molto altro. Le tecnologie non appaiono più una scelta facoltativa, ma per la piena partecipazione sociale, economica e civile, esse sono un requisito imprescindibile (Allmann & Blank, 2021). Lo sviluppo tecnologico sta modificando, coinvolgendo e condizionando la vita di tutti i giorni, rendendola più veloce, iper-connessa e immediata. L'introduzione di nuove tecnologie nella vita di tutti i giorni può essere positiva se esse assumono il ruolo di facilitatore o negativo se le persone tendono a farne un uso eccessivo e non consapevole o se la tecnologia si sostituisce ripetutamente all'essere umano.

Un primo aspetto che richiede una specificazione è la differenza concettuale tra le terminologie *Digital Competences*, *Digital Literacies* e *Digital skills*. Questi concetti sono usati molto spesso come sinonimi, nonostante sia distinti nel significato (Martin & Grudziecki, 2006). Martin e Madigan affermavano che vi è una differenza tra *Digital Skills* e *Digital Literacies*: «Digital literacy is the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesise digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive

social action; and to reflect upon.» (Martin & Madigan, 2006, p. 155). Nel 2008 la Commissione Europea ha proposto una distinzione *knowledge*, *skills* e *competences* nel *The european qualifications framework* (European Communities, 2008). La *knowledge* è definita come «the body of facts, principles, theories and practices related to a field of work or study». Le *skills* sono indicate come «the ability to apply this knowledge». Le *competences* è vista come «the proven ability to use these sets of knowledge and skills for one's personal development» (European Communities, 2008). Nel 2011 Ala-Mutka aggiunge che le *competences* sono come «the ability to apply knowledge and skills to different contexts, such as work, leisure, or learning» (Ala-Mutka, 2011). Le *Literacies* sono state definite come «the skills that are needed to perform well within society» (Van Deursen, 2010, p. 46). Le *Skills* sono «the ability to pragmatically apply, consciously or even unconsciously, our knowledge in practical settings» (Van Deursen, 2010, p. 47). Associando la parola *Digital* a *Skills*, si tende a distinguere quattro tipologie di *Skills* orientate alla pratica: le abilità operative o la cosiddetta conoscenza del tasto che si riferisce all'utilizzo pratico di software e hardware per devices e Internet; le abilità formali, o la capacità di comprendere e utilizzare le caratteristiche formali dei devices e di Internet; le abilità di informazione, o le competenze richieste per cercare, selezionare, gestire e valutare criticamente Internet e contenuti multimediali digitali; e le abilità strategiche o capacità di utilizzare Internet a proprio vantaggio personale. Successivamente è stata inserita l'abilità

di comunicazione, di creazione di contenuti e di partecipazione online tramite la conoscenza e il consapevole utilizzo di strategie di comunicazione online, di creazione e distribuzione di contenuti su Internet. (van Deursen, Helsper, & Eynon, 2014; van Dijk & van Deursen, 2014)

Le *Digital Skills* sono quindi da considerarsi le più pratiche e il risultato misurabile di media, informazioni o *Digital Literacies*. Tuttavia, questa interpretazione della *Digital Literacies* mette in evidenza anche la complessità complessiva dei diversi tipi di competenze che possono essere classificate come *Digital Skills*. Nella definizione discussa sopra si fa riferimento a una varietà di aspetti, che vanno dal mero accesso a elementi più sofisticati come integrazione, valutazione e analisi dei contenuti multimediali.

In linea con la letteratura precedentemente considerata, le *Digital Skills*, competenze digitali, permettono un utilizzo consapevole e funzionale al miglioramento della propria qualità della vita. Le *Digital Skills* sono competenze trasversali che aiutano la persona a fare ricerche, analizzare dati, scegliere informazioni attendibili da quelle che richiedono approfondimento, controllare e verificare lo stato di salute di persone, interagire con soggetti diversi e lontani nel mondo, migliorare l'apprendimento scolastico, ... Le tecnologie sono utilizzate in diversi contesti e dalla maggior parte delle persone. Le *Digital skills* rappresentano oggi una competenza necessaria sia a livello sociale che culturale che lavorativo. La multidimensionalità di questa competenza richiede una condivisa e comune dimensione

teorica che i diversi professionisti devono avere in campo tecnologico e delle relative *digital skills*. (Van Laar, Van Deursen, Van Dijk, & De Haan, 2017)

Tra le concettualizzazioni più significative approfondiremo quelle degli studiosi Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2009) e quelle di Carretero, Vuorikari, Punie (2017).

Il primo gruppo di ricercatori ritiene che la *Digital Skills* sia l'abilità nel saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale tecnologico per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personale, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci. Calvani, Fini and Ranieri tendono a dividere tali competenze in 4 diverse dimensioni:

- dimensione tecnologica, le nozioni di base nella scelta delle tecnologie in modo flessibile, che consentono in particolare di valutare, conservare, produrre, pensare e scambiare informazioni integrate con la capacità di scegliere tecnologie opportune per affrontare i problemi reali;
- dimensione cognitiva, la capacità di reperimento e selezione dell'informazione, di valutazione critica basata sulla pertinenza e sull'affidabilità. Esso avviene tramite la capacità di leggere, selezionare, interpretare e valutare dati in modo critico,

costruendo modelli astratti e valutando informazioni pertinenti e affidabili;

- dimensione etica, l'utilizzo etico e corretto delle tecnologie che conferisce ad ogni persona una responsabilità sociale. La dimensione etica riguarda il sapersi porre e il sapersi comportare adeguatamente nel cyberspazio, tutelando la vita personale e rispettando gli altri;
- dimensione integrata, la comprensione delle potenzialità della tecnologia per la creazione di conoscenze collaborative che tengano conto di tutte e tre le dimensioni sopracitate (Calvani, Fini & Ranieri, 2009).

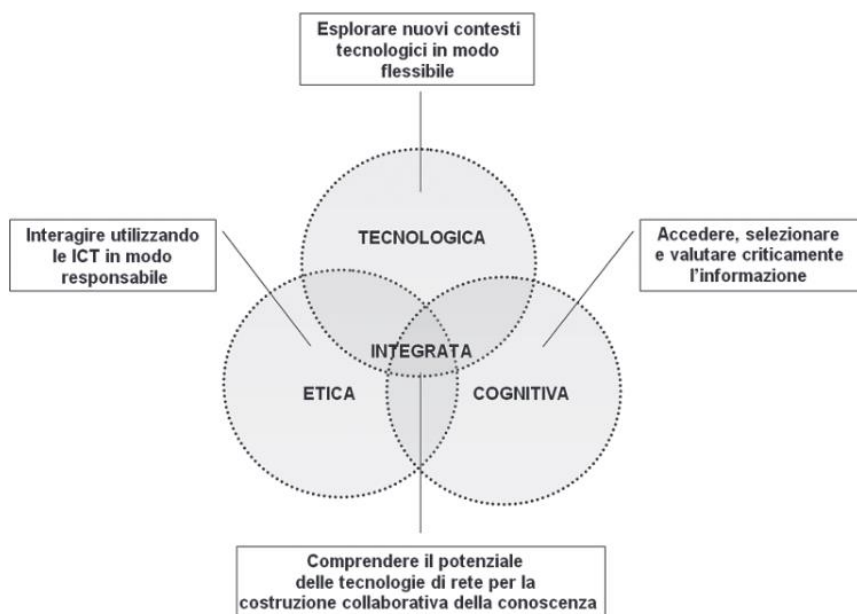


Figura 1: Digital Competence Framework (Calvani, Fini, Ranieri, 2009, p. 43).

Il secondo contributo sulle *Digital Skills* è quello del DigComp 2.0/2.1 elaborato da Carretero, Vuorikari, Punie (2017). Gli studiosi ritengono che possedere le *Digital Skills* sia un continuum che va dall'acquisizione di abilità strumentali allo sviluppo di competenze strategiche, che permettano alla persona di saper distinguere il quadro di riferimento stabile da quelle che sono delle componenti più volatili o personalizzabili. Il loro modello tende sinteticamente a far emergere 5 diverse dimensioni di competenze:

- alfabetizzazione su informazioni e dati: navigare, ricercare e filtrare dati, informazioni e contenuti digitali, valutare dati, informazioni e contenuti digitali, gestire dati, informazioni e contenuti digitali;
- comunicazione e collaborazione: interagire attraverso le tecnologie digitali, condividere informazioni attraverso le tecnologie digitali, esercitare la cittadinanza attraverso le tecnologie digitali, collaborare attraverso le tecnologie digitali, netiquette, gestire l'identità digitale;
- creazione di contenuti digitali: sviluppare contenuti digitali, integrare e rielaborare contenuti digitali, Copyright e licenze, programmazione;
- sicurezza: proteggere i dispositivi, proteggere i dati personali e la privacy, proteggere la salute e il benessere, proteggere l'ambiente
- risolvere i problemi: risolvere problemi tecnici, individuare fabbisogni e risposte tecnologiche, utilizzare in modo creativo

le tecnologie digitali, individuare divari di competenze digitali (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017).

Entrambi i contributi hanno inserito all'interno le modalità con le quali tali competenze possono essere valutate e una scala di padronanza delle dimensioni di competenza. Il primo contributo si avvale di due differenti tipologie di strumenti: l'Instant DCA, test e/o questionario per testare rapidamente le *Digital Skills* e la Situated DCA, prove situate caratterizzate da consegne più complesse articolate in contesti reali. (Calvani, Fini, Ranieri, 2009) Il secondo contributo si avvale di otto livelli di padronanza che vanno dal base all'altamente specializzato e valutano tre item: la complessità del compito, l'autonomia e il dominio cognitivo (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017). Si ritiene infatti che saper identificare la zona di sviluppo attuale della persona e le sue competenze già possedute ci permetta di progettare percorsi inclusivi e prodotti che promuovano lo sviluppo potenziale dell'essere umano in tali competenze tecnologiche favorendo la sua qualità della vita e la sua centralità.

Conclusioni

In questo capitolo è stata presentata la letteratura psico-pedagogica di riferimento per il nostro progetto di ricerca. La persona dovrebbe essere al centro di ogni progettazione ed è co-partecipe del proprio

sviluppo a ogni età e in ogni contesto. Il quadro teorico del *Lifespan Cycle* ci permette di assumere una nuova dimensione progettuale, non vi è un inizio e una fine nello sviluppo della persona. Lo sviluppo della persona è presentato dagli autori come un ciclo di vita circolare. Le persone, i contesti, le interazioni, le decisioni, i cambiamenti sociali e culturali sono fonte di equilibrio e squilibrio cognitivo. Questa alternanza tra equilibrio e squilibrio avviene in qualsiasi momento della vita della persona, dalla nascita alla morte. Lo sviluppo della persona può avvenire in ogni momento della vita e in ogni contesto. Si può apprendere nuove abilità e competenze. Il *Lifelong Learning* è un altro quadro teorico che poniamo da sfondo teorico per il progetto di ricerca. Esso è una teorizzazione recente sia dal punto di vista teorico che legislativo. Lo sviluppo umano inteso come continuum, il ciclo della vita, il potenziale apprenditivo e la plasticità bio-psichica permettono a tutte le persone di apprendere durante tutta la vita. L'apprendimento intrapreso per migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale, si può realizzare sia in contesti di apprendimento formale che di apprendimento informale. L'istruzione e la formazione scolastica hanno un ruolo strategico nelle nuove generazioni ossia quello di favorire l'acquisizione di competenze chiave che favoriscano la partecipazione pro-attiva e la gestione delle transazioni sociali, personali e lavorative della persona. La situazione sociale generata dalla pandemia da Covid-19 ha modificato completamente le abitudini e le modalità di svolgimento della vita quotidiana. Dal 2019,

l'emergenza sanitaria causata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2 ha richiesto l'attuazione di misure di contenimento e contrasto. La richiesta è stata quella di essere distanti fisicamente dai parenti, amici e di prediligere attività di smart working. Nonostante la distanza fisica, le persone hanno cercato di mantenere una vicinanza sociale tramite l'utilizzo degli strumenti tecnologici. Le *Digital Skills*, presenti nelle competenze chiave per la creazione di una cittadinanza attiva e di persone pro-attive alla gestione dei cambiamenti sociali, sono le competenze maggiormente richieste a tutta la popolazione dai bambini e dalle bambine alle persone anziane. Gli strumenti tecnologici hanno permesso e permettono di continuare a partecipare e a interagire con le persone, cercando di trasformare e permettere il "normale" svolgimento di alcune attività che reputavamo quotidiane: come il lavoro che è diventato smart-working, la didattica, in didattica a distanza, le uscite con gli amici in videochiamate di gruppo, ...

I presupposti teorici e l'emergenza storica hanno permesso di progettare il disegno della ricerca e a effettuarla ricerca.

Capitolo II

Progetto di ricerca: metodo, strumenti e analisi

Introduzione

L'OMS ha definito «la salute come uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplicemente l'assenza di malattia o infermità» (WHO, 2006).

Se analizziamo con un pensiero critico l'emergenza sanitaria che stiamo vivendo oggi in Italia e nel resto del mondo, la domanda formulata è: “Come tali caratteristiche possano essere mantenute in questo periodo di emergenza COVID-19?” Il direttore generale Tedros Adhanom Ghebreyesus dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha affermato in una conferenza stampa a Ginevra che “L'OMS ha valutato che il Covid-19 può essere caratterizzato come una pandemia”. Questa emergenza Covid-19 non consente contemporaneamente il benessere fisico, mentale e sociale, caratteristiche della definizione di salute.

Dal sito del Ministero della salute italiana si possono leggere tutte le misure di contenimento adottate in Italia da marzo 2020 a oggi. Vi è scritto: divieto di accesso e allontanamento nei comuni dove sono presenti focolai, sospensione di manifestazioni ed eventi, chiusura delle attività commerciali non di prima necessità, vietato l'utilizzo di mezzi pubblici e privati, vietato trasferirsi o spostarsi da un comune diverso da quello in cui ci si trova, chiusura di discoteche, bar, palestre, luoghi ricreativi, della scuola e dei servizi educativi, coprifuoco. Come si può notare da queste misure di contenimento attuate in territorio

italiano, la diffusione di Covid-19 ha notevolmente ridotto la qualità della vita di tutta la popolazione, dai bambini agli anziani. La separazione dai propri cari, la perdita della libertà personale, l'incertezza sul proprio stato di salute o malattia possono avere effetti negativi sulla psiche delle persone. In questo momento storico, l'assenza di relazioni sociali è fortemente sentita dall'intera popolazione.

Persone private e pubbliche stanno promuovendo iniziative per salvaguardare la qualità della vita della popolazione in termini economici, sanitari, d'istruzione, relazionali. Le modalità di interazione, di informazione, di svago stanno prediligendo la mediazione dello strumento tecnologico. Numerosi sono gli esempi che abbiamo osservato all'interno della nostra quotidianità: persone che erano abituate ad acquistare il giornale cartaceo, stanno usufruendo la televisione come mezzo di informazione o dei siti internet degli stessi editori; le scuole, dagli asili nidi all'università, hanno modificato le modalità di formazione, utilizzando per la didattica a distanza e per i webinar; le aziende hanno messo nella condizione i propri lavoratori di effettuare smart working; i centri sportivi hanno iniziato a svolgere le lezioni online; le persone hanno scoperto numerose piattaforme che permettono di mantenere i contatti con familiari, amici, parenti che non sono all'interno della propria unità abitativa; le persone pubbliche e private hanno iniziato a svolgere dirette di cucina, di concerti (Antonicelli, Capriati, Foschino Barbaro, Laforgia, Porcelli & Sgaramella, 2020).

In primis, queste iniziative ci permettono di continuare a partecipare e a interagire con le persone. In secondo luogo esse ci consentono di svolgere le “normali” attività quotidiane che avremmo svolto grazie alla partecipazione e all’interazione diretta con le altre persone. Gli strumenti tecnologici rappresentano in questa situazione di emergenza il mezzo maggiormente utilizzato dall’intera popolazione per fare fronte all’isolamento a cui siamo stati forzatamente imposti. Le tecnologie nel ruolo di mediatori favoriscono la qualità della vita poiché ci fanno continuare la nostra routine giornaliera, seppur trasformate dalle restrizioni di alcuni dei suoi domini. Queste tecnologie erano già utilizzate prima dell’inizio di questa pandemia, ma il numero di persone, che fruiscono di esse, è cresciuto esponenzialmente (Zanchetta, 2021).

1. Progetto di ricerca: fasi e metodologia

Il progetto di ricerca nasce dalla collaborazione tra il team di ricerca dell’Università di Macerata, composto dalla Prof.ssa Paola Nicolini e dalla dottoranda Dott.ssa Elisa Cirilli, l’azienda MAC s.r.l. e la Regione Marche.

Il progetto di ricerca ha preso corpo nell’arco temporale di un triennio (2018-2021) e ha previsto un’iniziale ricognizione teorica nel primo anno di dottorato, continuamente aggiornata nel secondo e nel

terzo anno sulla tematica dell'interazione tra persone e strumenti tecnologici. Sulla base della letteratura scientifica esposta nel precedente capitolo e spinti dall'emergenza storica dovuta alla Pandemia da Covid-19, il team di ricerca, in collaborazione con la MAC s.r.l., ha tracciato il disegno della ricerca e progettato gli strumenti di ricerca all'inizio del secondo anno di dottorato. Dalla seconda metà del secondo anno di dottorato fino alla fine del terzo anno, il team di ricerca si è dedicato alla parte di sperimentazione e disseminazione della ricerca.

Il progetto di ricerca è stato diviso in 6 fasi:

1. Scelta e definizione della finalità conoscitiva della ricerca;
2. Formulazione degli obiettivi;
3. Definizione delle scelte, costruzione e test degli strumenti di ricerca;
4. Raccolta dati;
5. Analisi dati;
6. Disseminazione dei risultati.

La scelta e la definizione della finalità conoscitive è quella di analizzare l'interazione tra persone e strumenti tecnologici, come già anticipato.

L'analisi dello stato dell'arte e delle diverse prospettive ha permesso la formulazione della domanda di ricerca e degli obiettivi della ricerca. La domanda di ricerca individuata dal team di ricerca è: "Come le persone utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana?" Tale domanda è stata sciolta in due sotto domande:

1. “Come le persone utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana prima della pandemia da Covid-19?”
2. “Come le persone utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana durante della pandemia da Covid-19?”

Per poter rispondere a queste domande di ricerca, il team di ricerca ha scelto come strategia operativa la metodologia qualitativa di tipo induttivo. La metodologia qualitativa è quella metodologia che prevede un procedimento logico che consiste nel ricavare da osservazioni ed esperienze particolari, dei principi generali impliciti e permette di formulare ipotesi e generalizzazioni empiriche. In questo metodo si procede all'osservazione di fatti, di informazioni, di eventi e di casi specifici, e, attraverso di essi, si arriva a formulare una o più ipotesi, che siano in grado di spiegare proprio quei fenomeni oggetto di studio, poiché si vuole descrivere le relazioni sociali e sviluppare schemi interpretativi che possano aiutare a prevedere i cambiamenti sociali e le risposte a essi (Della Porta, 2010; Cardano, 2011; Semeraro, 2011; Corbetto, 2014; Cardano, 2020).

Gli strumenti di ricerca sono di due tipi: l'intervista semi-strutturata e il questionario. È stato effettuato uno studio pilota su 12 persone per testare gli strumenti di ricerca. I risultati dello studio pilota e gli strumenti di ricerca sono stati discussi con due osservatori esterni, le dottorande di ricerca del corso in Human Sciences dell'Università di Macerata e il tutor aziendale della MAC s.r.l..

Durante la quarta fase, “Raccolta dei dati”, sono stati definiti i gruppi di riferimento di questa ricerca e i momenti della raccolta dati. I gruppi di riferimento raggiunti sono di tre tipi e sono: la categoria lavorativa degli educatori, la categoria lavorativa del personale docente e le persone anziane. La raccolta dati è stata effettuata in due momenti da marzo a maggio 2020, Periodo 2020, e da marzo a maggio 2021, Periodo 2021. La scelta di ripetere le interviste e il questionario in due momenti è legato al perdurare della pandemia da Covid-19.

La quinta fase, “Analisi dei dati”, è avvenuta in modo induttivo dal particolare al generale (Semeraro, 2011). L’analisi dei dati è stata effettuata seguendo due step: preparazione e analisi descrittiva dei dati. La tipologia di analisi scelta si pone a metà tra la tipologia illustrativa e restitutiva, poiché si vuole far emergere da un lato il contenuto e la tematica dei dati e dall’altro i saperi dei soggetti coinvolti nella ricerca. I dati sono stati interpretati dal team di ricerca e sono stati condivisi e discussi con due osservatori esterni: le dottorande di ricerca del corso in Human Sciences dell’Università di Macerata e il tutor aziendale della MAC s.r.l..

Il team di ricerca ha già pubblicato e disseminato una parte dei risultati in riviste nazionali e internazionali e in convegni seguendo le norme etiche della ricerca psico-pedagogica (Cirilli & Nicolini, 2019; Cirilli, Nicolini & Mandolini, 2019; Cirilli & Nicolini, 2020/a; Cirilli & Nicolini, 2020/b; Cirilli, Kazantseva, & Nicolini, 2020/c, Cirilli & Nicolini, 2021).

2. Strumenti di ricerca

Gli strumenti di ricerca progettati e utilizzati sono due: intervista semi-strutturata (Blee & Taylor, 2002; De Lillo, 2010; Della Porta, 2010; Milani, Pegoraro, 2011) e questionario (Guala, 2003; Palumbo, & Garbarino, 2004; Caselli, 2005; Vargiu, 2007; Vanda Lucia, 2021).

L'intervista semi-strutturata è stata scelta dal team di ricerca poiché rappresenta un metodo fondamentale nelle scienze psico-pedagogiche ed è un particolare tipo di conversazione strutturata e guidata dal ricercatore. Essa ha come scopo quello di stimolare l'intervistato a offrire informazioni sulle proprie visioni, osservazioni e idee del contesto in cui vive (Milani & Pegoraro, 2011). L'intervista permette la generazione di conoscenza empirica tramite la richiesta alle persone su tematiche (Della Porta, 2010; De Lillo, 2010). Come affermava Blee e Taylor nel 2002, «attraverso l'intervista semi-strutturata, il ricercatore può avere accesso a visioni, immaginari, speranze, aspettative, critiche del presente e proiezioni nel futuro, siano esse collettive o individuali» (Blee & Taylor, 2002, p. 93).

Il questionario è lo strumento di ricerca più utilizzato nel campo delle scienze sociali (Guala, 2003; Caselli, 2005). Esso viene usato in particolare per rilevare atteggiamenti, opinioni e linee di pensiero. I questionari hanno una forma più direttiva e standardizzata. Essi sono normalmente strutturati con elementi rigidamente organizzati (Vargiu,

2007; Vanda Lucia, 2021). Le informazioni possono essere raccolte su larga scala e velocemente. Il team di ricerca ha progettato e somministrato questo strumento di ricerca per poter confrontare i risultati delle interviste semi-strutturate con quelli del questionario e raggiungere una validità strumentale della ricerca. Inoltre, il questionario non ha la mediazione dell'intervistatore e l'intervistato si trova a rispondere in autonomia e secondo i suoi tempi.

Gli strumenti di ricerca sono stati progettati sulla base di 4 macro topics:

1. Vita quotidiana pre e durante la pandemia da Covid-19;
2. Utilizzo degli strumenti tecnologici e modalità di apprendimento nella vita quotidiana;
3. Vita professionale pre e durante la pandemia da Covid-19;
4. Utilizzo degli strumenti tecnologici e modalità di apprendimento nella professione.

L'intervista semi-strutturata e il questionario sono stati somministrati inizialmente a un gruppo pilota di 12 persone divise per i tre gruppi di riferimento: 4 educatori, 4 insegnanti e 4 persone anziane. I risultati di tale studio pilota sono stati discussi e gli strumenti sono stati riadattati sulla base dei feedback forniti dal team di ricerca, dalle dottorande del corso in Human Sciences e dal tutor aziendale della Mac s.r.l.. Successivamente entrambi gli strumenti sono stati somministrati ai gruppi di riferimento per il progetto di ricerca.

2.1 L'intervista semi-strutturata

L'intervista semi-strutturata è stata somministrata a ogni persona dei gruppi di riferimento ed è avvenuta tramite una chiamata registrata nel rispetto della privacy e dell'etica della ricerca psico-pedagogica.

L'intervista semi-strutturata è composta da 3 parti. La prima parte è destinata alla presentazione del progetto di ricerca e alle modalità di svolgimento dell'intervista; la seconda parte è composta dalle domande poste a ogni intervistato sulla base dei topics di ricerca presentati precedentemente; la terza parte è relativa ai dati biografici della persona intervistata: genere, anno di nascita, professione ed email.

L'intervista semi-strutturata è stata somministrata ai gruppi di riferimento seguendo la Tabella 1 di seguito presentata. Le parti Periodo 2020 e Periodo 2021 sono state somministrate rispettivamente da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021.

| PRESENTAZIONE PROGETTO DI RICERCA | |
|--|--|
| Il team di ricerca dell'Università di Macerata sta svolgendo un progetto di ricerca che ha come finalità conoscitive l'interazione tra le persone e gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana e professione durante la pandemia da Covid-19. L'intervista durerà circa una mezz'ora e sarà registrata al fine di poter analizzare al meglio i dati che emergeranno. I dati saranno trattati nel rispetto dell'anonimato e secondo le le norme etiche della ricerca psico-pedagogica. | |
| PERIODO 2020 | VITA QUOTIDIANA PRE E DURANTE LA PANDEMIA DA COVID-19 |
| | 1. Com'era la sua quotidianità prima della pandemia da Covid-19? |
| | 2. Qual era la sua routine giornaliera prima della pandemia da Covid-19? |
| | 3. Com'è la sua quotidianità durante la pandemia da Covid-19? |

| | |
|--------------------------------|--|
| | 4. Qual è la sua routine giornaliera? |
| | 5. In che modo ha continuato a rimanere in contatto con amici, parenti, conoscenti durante la pandemia da Covid-19? |
| | UTILIZZO E MODALITÀ DI APPRENDIMENTO STRUMENTI TECNOLOGICI |
| | 1. Che strumenti tecnologici utilizzava nella vita quotidiana pre-pandemia? |
| | 2. Che strumenti tecnologici ha iniziato ad utilizzare durante la pandemia da Covid-19? |
| | 3. Quando ha iniziato a utilizzare gli strumenti tecnologici? |
| | 4. Per quali motivi ha iniziato ad utilizzare altri strumenti tecnologici? |
| | 5. Come ha appreso l'utilizzo degli strumento tecnologici? (caragivers, corsi di formazione, autoformazione, osservando colleghi, familiari,...) |
| | 6. Quanto tempo utilizzava gli strumenti tecnologici prima della pandemia da Covid-19? |
| | 7. Quanto tempo utilizza gli strumenti tecnologici durante la pandemia da Covid-19? |
| | VITA PROFESSIONALE PRE E DURANTE LA PANDEMIA DA COVID-19 |
| | 1. Qual è la sua professione? |
| | 2. Ha continuato a lavorare durante la pandemia? |
| | 3. Qual era la sua routine lavorativa prima della pandemia da Covid-19? |
| | 4. Qual è la sua routine lavorativa durante la pandemia da Covid-19? |
| | 5. In che modo a continuato a lavorare durante la pandemia da Covid-19? |
| | UTILIZZO E MODALITÀ DI APPRENDIMENTO STRUMENTI TECNOLOGICI |
| | 1. Che strumenti tecnologici utilizzava nella sua professione prima della pandemia da Covid-19? |
| | 2. Che strumenti tecnologici ha iniziato a utilizzare durante la pandemia da Covid-19? |
| | 3. Come è cambiata la quantità di tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici nella sua professione? |
| | 4. Mi indichi tre punti di forza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? |
| | 5. Mi indichi tre punti di debolezza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? |
| PERIODO 2020 2021 | VITA QUOTIDIANA PERIODO 2020 E 2021 |
| | 1. Com'era la sua quotidianità durante il periodo 2020? |
| | 2. Qual era la sua routine giornaliera durante il periodo 2020? |
| | 3. Com'è la sua quotidianità? |
| | 4. Qual è la sua routine giornaliera? |

| |
|--|
| 5. In che modo ha continuato a rimanere in contatto con amici, parenti, conoscenti in questo periodo? |
| UTILIZZO E MODALITÀ DI APPRENDIMENTO STRUMENTI TECNOLOGICI |
| 1. Che strumenti tecnologici utilizzava nel periodo 2020? |
| 2. Che strumenti tecnologici utilizza in questo periodo? |
| 3. Quando ha iniziato a utilizzare gli strumenti tecnologici? |
| 4. Per quali motivi ha iniziato ad utilizzare altri strumenti tecnologici? |
| 5. Come ha appreso l'utilizzo degli strumenti tecnologici? (caragivers, corsi di formazione, autoformazione, osservando colleghi, familiari,...) |
| 6. Quanto tempo utilizzava gli strumenti tecnologici nel periodo 2020? |
| 7. Quanto tempo utilizza gli strumenti tecnologici in questo periodo? |
| VITA PROFESSIONALE PERIODO 2020 E 2021 |
| 1. Qual è la sua professione? |
| 2. Ha continuato a lavorare? |
| 3. Qual era la sua routine lavorativa nel periodo 2020? |
| 4. Qual è la sua routine lavorativa in questo periodo? |
| 5. In che modo ha continuato a lavorare in questo periodo? |
| UTILIZZO E MODALITÀ DI APPRENDIMENTO STRUMENTI TECNOLOGICI |
| 1. Che strumenti tecnologici utilizzava nella sua professione nel periodo 2020? |
| 2. Che strumenti tecnologici ha iniziato a utilizzare in questo periodo? |
| 3. Come è cambiata la quantità di tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici nella sua professione? |
| 4. Mi indichi tre punti di forza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? |
| 5. Mi indichi tre punti di debolezza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? |
| DATI INTERVISTATO |
| GENERE: |
| ANNO DI NASCITA: |
| PROFESSIONE: |
| EMAIL: |

Tabella 1. Strumenti di ricerca: intervista semi-strutturata.

2.2 Il questionario

Il questionario è stato creato grazie all'applicazione Moduli Google e il link è stato inviato a ogni persona dei gruppi di riferimento.

Esso segue la stessa struttura dell'intervista semi-strutturata ed è composto da 3 parti. La prima parte è destinata alla presentazione del progetto di ricerca e alle modalità di svolgimento del questionario. La seconda parte è destinata al questionario con delle domande sulla base dei topics di ricerca presentati precedentemente. La terza parte è relativa ai dati biografici della persona intervistata: genere, anno di nascita, professione ed email.

Il questionario è stata somministrato ai gruppi di riferimento seguendo la Tabella 2 di seguito presentata. Le parti Periodo 2020 e Periodo 2021 sono state somministrate rispettivamente da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021.

| PRESENTAZIONE PROGETTO DI RICERCA | | | | | |
|--|--|----|----------|----|---------------|
| Il team di ricerca dell'Università di Macerata sta svolgendo un progetto di ricerca che ha come finalità conoscitive l'interazione tra le persone e gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana e professione durante la pandemia da Covid-19. La compilazione del questionario durerà circa una ventina di minuti e sarà salvato al fine di poter analizzare al meglio i dati che emergeranno. I dati saranno trattati nel rispetto dell'anonimato e secondo le le norme etiche della ricerca psico-pedagogica. | | | | | |
| PERIODO 2020 | QUESTIONARIO | | | | |
| | 1. La sua vita quotidiana è modificata in risposta della pandemia da Covid-19? | | | | |
| | Per niente | No | In parte | Sì | Completamente |
| | 2. Se ha risposto In parte, Sì o Completamente, specificare cosa è cambiato: | | | | |
| | | | | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|-------|
| 3. Descriva “una giornata tipo” prima della pandemia da Covid-19: (mattina, pomeriggio e sera) | | | | |
| 4. Descriva “una giornata tipo” durante la pandemia da Covid-19: (mattina, pomeriggio e sera) | | | | |
| 5. In che modo ha continuato a interagire con le persone familiari, gli amici, i parenti,... durante la pandemia da Covid-19? | | | | |
| Ho interagito solo con i familiari con cui vivo | Rispondendo alle chiamate/messaggi di familiari, amici, ... | | Ho interagito con diverse persone grazie agli strumenti tecnologici | |
| Inizialmente ho utilizzato gli strumenti tecnologici che conoscevo, successivamente ho approfondito dei nuovi | Grazie al supporto di una persona, ho imparato a utilizzare gli strumenti tecnologici | | Ho utilizzato solo gli strumenti tecnologici che conoscevo | |
| 6. Nel caso in cui avesse risposto “Inizialmente ho utilizzato gli strumenti tecnologici che conoscevo, successivamente ho approfondito dei nuovi” o “Grazie al supporto di una persona, ho imparato a utilizzare gli strumenti tecnologici”, specificare chi o come ha avuto questo supporto? | | | | |
| 7. Quando ha iniziato a utilizzare gli strumenti tecnologici? | | | | |
| Da 1 a 5 anni fa | Da 5 a 10 anni fa | Da 10 a 15 anni fa | Da 15 a 20 anni fa | |
| Da 20 a 25 anni fa | Da 25 a 30 anni fa | Da 30 a 35 anni fa | Da 35 a 40 anni fa | |
| Da 40 a 45 anni fa | Da 45 a 50 anni fa | | | |
| 8. Per quali motivi, ha iniziato a utilizzare gli strumenti tecnologici? | | | | |
| Per motivi lavorativi | Per interesse personale | Per interagire con le persone durante la pandemia | Per interagire con familiari, parenti, amici, ... che vivo lontano da me | Altro |

| | | | | |
|---|------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9. Metta una X sugli strumenti che utilizzava pre-pandemia e durante la pandemia <u>nella sua vita quotidiana</u> . Può fornire più risposte. | | | | |
| STRUMENTI TECNOLOGICI | | PRE-PANDEMIA | | DURANTE LA PANDEMIA |
| Smartphone | | | | |
| Tablet | | | | |
| Scanner | | | | |
| Dispositivi medici | | | | |
| Elettrodomestici | | | | |
| Computer | | | | |
| IWB | | | | |
| Registratore | | | | |
| Smart tv | | | | |
| Scanner | | | | |
| Radio | | | | |
| Televisore | | | | |
| Camera | | | | |
| Assistente vocale | | | | |
| Stampante | | | | |
| Webcam | | | | |
| Smartwatch | | | | |
| 10. Quanto tempo utilizzava gli strumenti tecnologici prima della pandemia da Covid-19? | | | | |
| Da 30 minuti a 2 ore al giorno | da 2 a 5 ore al giorno | Da 5 a 10 ore al giorno | Da 10 a 15 ore al giorno | Da 15 a 20 ore al giorno |
| 11. Quanto tempo utilizza gli strumenti tecnologici durante la pandemia da Covid-19? | | | | |
| Da 30 minuti a 2 ore al giorno | da 2 a 5 ore al giorno | Da 5 a 10 ore al giorno | Da 10 a 15 ore al giorno | Da 15 a 20 ore al giorno |
| 12. Ha continuato a lavorare durante la pandemia da Covid-19? | | | | |
| No, sono in pensione. | No | In parte | Sì | |
| 13. La sua routine lavorativa è modificata in risposta della pandemia da Covid-19? | | | | |
| Per niente | No | In parte | Sì | Completamente |
| 14. Se ha risposto In Parte, Sì o Completamente, specificare cosa è cambiato: | | | | |
| | | | | |
| 15. Descriva una “giornata lavorativa tipo” prima della pandemia da Covid-19? | | | | |
| | | | | |

| | | | |
|---|--|--------------|-------------------------------------|
| | 16. Descriva una “giornata lavorativa tipo” prima della pandemia da Covid-19? | | |
| | | | |
| | 17. In che modo ha continuato a lavorare durante la pandemia da Covid-19? | | |
| | | | |
| | 18. Metta una X sugli strumenti che utilizzava pre-pandemia e durante la pandemia <u>nella sua professione</u> . Può fornire più risposte. | | |
| | STRUMENTI TECNOLOGICI | PRE-PANDEMIA | DURANTE LA PANDEMIA |
| | Smartphone | | |
| | Tablet | | |
| | Scanner | | |
| | Dispositivi medici | | |
| | Elettrodomestici | | |
| | Computer | | |
| | IWB | | |
| | Registratore | | |
| | Smart tv | | |
| | Scanner | | |
| | Radio | | |
| | Televisore | | |
| | Camera | | |
| | Assistente vocale | | |
| Stampante | | | |
| Webcam | | | |
| Smartwatch | | | |
| 19. Scriva tre punti di forza nell’utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? | | | |
| | | | |
| 20. Scriva tre punti di debolezza nell’utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? | | | |
| | | | |
| PERIODO 2021 | QUESTIONARIO | | |
| | 1. La sua vita quotidiana è modificata in questo periodo? | | |
| | Per niente | No | In parte Sì Completamente |
| | 2. Se ha risposto In parte, Sì o Completamente, specificare cosa è cambiato: | | |
| | | | |
| 3. Descriva “una giornata tipo” nel periodo 2020: (mattina, pomeriggio e sera) | | | |
| | | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--------------|
| 4. Descriva “una giornata tipo” in questo periodo: (mattina, pomeriggio e sera) | | | | |
| 5. In che modo ha continuato a interagire con le persone familiari, gli amici, i parenti,... in questo periodo? | | | | |
| Ho interagito solo con i familiari con cui vivo | Rispondendo alle chiamate/messaggi di familiari, amici, ... | | Ho interagito con diverse persone grazie agli strumenti tecnologici | |
| Inizialmente ho utilizzato gli strumenti tecnologici che conoscevo, successivamente ho approfondito dei nuovi | Grazie al supporto di una persona, ho imparato a utilizzare gli strumenti tecnologici | | Ho utilizzato solo gli strumenti tecnologici che conoscevo | |
| 6. Nel caso in cui avesse risposto “Inizialmente ho utilizzato gli strumenti tecnologici che conoscevo, successivamente ho approfondito dei nuovi” o “Grazie al supporto di una persona, ho imparato a utilizzare gli strumenti tecnologici”, specificare chi o come ha avuto questo supporto? | | | | |
| 7. Quando ha iniziato a utilizzare gli strumenti tecnologici? | | | | |
| Da 1 a 5 anni fa | Da 5 a 10 anni fa | Da 10 a 15 anni fa | Da 15 a 20 anni fa | |
| Da 20 a 25 anni fa | Da 25 a 30 anni fa | Da 30 a 35 anni fa | Da 35 a 40 anni fa | |
| Da 40 a 45 anni fa | Da 45 a 50 anni fa | | | |
| 8. Per quali motivi, ha iniziato a utilizzare gli strumenti tecnologici? | | | | |
| Per motivi lavorativi | Per interesse personale | Per interagire con le persone durante la pandemia | Per interagire con familiari, parenti, amici, ... che vivo lontano da me | Altro |
| 9. Metta una X sugli strumenti che utilizzava pre-pandemia e durante la pandemia <u>nella sua vita quotidiana</u> . Può fornire più risposte. | | | | |
| STRUMENTI TECNOLOGICI | | PERIODO 2020 | | PERIODO 2021 |

| | | | | |
|--|------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Smartphone | | | | |
| Tablet | | | | |
| Scanner | | | | |
| Dispositivi medici | | | | |
| Elettrodomestici | | | | |
| Computer | | | | |
| IWB | | | | |
| Registratore | | | | |
| Smart tv | | | | |
| Scanner | | | | |
| Radio | | | | |
| Televisore | | | | |
| Camera | | | | |
| Assistente vocale | | | | |
| Stampante | | | | |
| Webcam | | | | |
| Smartwatch | | | | |
| 10. Quanto tempo utilizzava gli strumenti tecnologici nel periodo 2020? | | | | |
| Da 30 minuti a 2 ore al giorno | da 2 a 5 ore al giorno | Da 5 a 10 ore al giorno | Da 10 a 15 ore al giorno | Da 15 a 20 ore al giorno |
| 11. Quanto tempo utilizza gli strumenti tecnologici in questo periodo? | | | | |
| Da 30 minuti a 2 ore al giorno | da 2 a 5 ore al giorno | Da 5 a 10 ore al giorno | Da 10 a 15 ore al giorno | Da 15 a 20 ore al giorno |
| 12. Ha continuato a lavorare in questo periodo? | | | | |
| No, sono in pensione. | No | In parte | Sì | |
| 13. La sua routine lavorativa è modificata in questo periodo? | | | | |
| Per niente | No | In parte | Sì | Completamente |
| 14. Se ha risposto In Parte, Sì o Completamente, specificare cosa è cambiato: | | | | |
| | | | | |
| 15. Descriva una “giornata lavorativa tipo” nel periodo 2020? | | | | |
| | | | | |
| 16. Descriva una “giornata lavorativa tipo” in questo periodo? | | | | |
| | | | | |
| 17. In che modo ha continuato a lavorare in questo periodo? | | | | |
| | | | | |
| 18. Metta una X sugli strumenti che utilizzava pre-pandemia e durante la pandemia <u>nella sua professione</u> . Può fornire più risposte. | | | | |
| STRUMENTI TECNOLOGICI | | PERIODO 2020 | PERIODO 2021 | |
| Smartphone | | | | |

| | | |
|---|--|--|
| Tablet | | |
| Scanner | | |
| Dispositivi medici | | |
| Elettrodomestici | | |
| Computer | | |
| IWB | | |
| Registratore | | |
| Smart tv | | |
| Scanner | | |
| Radio | | |
| Televisore | | |
| Camera | | |
| Assistente vocale | | |
| Stampante | | |
| Webcam | | |
| Smartwatch | | |
| 19. Scriva tre punti di forza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? | | |
| | | |
| 20. Scriva tre punti di debolezza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici nel suo ambito di lavoro/vita quotidiana? | | |
| | | |
| DATI RISPONDENTE | | |
| GENERE: | | |
| ANNO DI NASCITA: | | |
| PROFESSIONE: | | |
| EMAIL: | | |

Tabella 2. Strumenti di ricerca: questionario.

3. I gruppi di riferimento: educatori / educatrici, personale docente e persone anziane

Lo studio di caso è un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente

evidenti, in cui vengono utilizzate fonti multiple di prova (Yin, 1981a, 1981b). Questa scelta è legata alla volontà di registrare le caratteristiche empiriche e significative degli eventi di vita reale, come cicli di vita, processi e cambiamenti, cercando di avere un'immagine fedele della sua struttura, come genere di appartenenza, età, professione (Ambrosi & Canzan, 2013; Della Porta, 2010).

Il team di ricerca ha scelto tre gruppi di riferimento che sono stati gli attori della ricerca: la categoria lavorativa degli educatori / delle educatrici, la categoria lavorativa del personale docente e le persone anziane.

La scelta delle due categorie lavorative degli educatori / delle educatrici e del personale docente è legata all'impatto che la pandemia ha avuto e sta avendo sulla scuola e sul mondo del lavoro (Ranieri, Gaggioli, & Borges, 2020; Censis, 2020; CIDI, 2020; Indire, 2020; SIRD, 2020; Angelici & Profeta, 2020; Decastri, Gagliarducci, Previtali, & Scarozza, 2020; Mascagna, Izzo, Cozzoli, & La Torre, 2019). L'attenzione agli aspetti socio-educativi-assistenziali arriva dopo mesi di silenzio, dovuti alla chiusura dei servizi educativi per l'infanzia e delle scuole. Sono state queste le fasi salienti in cui non solo il lavoro educativo ha avvertito la necessità di essere ripensato e rimodulato, ma che ha chiesto ai professionisti dell'educazione di mettersi in gioco per costruire percorsi nuovi, mai sperimentati prima (Gaggiolia, Gabbib, & Ranieric, 2021).

La categoria delle persone anziane come terzo gruppo è stato scelto, poiché la recente pandemia ha fatto balzare agli occhi di tutti la diffusa

e difficile condizione delle persone anziane in una società ove crescono l'esclusione sociale, l'indifferenza e le disuguaglianze. L'esperienza del Covid-19 ha alimentato una percezione di precarietà, paura, mancata tutela. Le persone anziane sono state intimiate di restare a casa; hanno assistito in solitudine allo sconcertante numero di morti, anziani come loro, spesso senza ricevere un supporto o una rassicurazione da parte della comunità. (Dowd et al., 2020; Bayer & Kuhn, 2020; Vivona, Romeo, Sdao, & Veltri, 2021).

Gli strumenti di ricerca sono stati somministrati in tutti e tre i gruppi di riferimento.

4. Analisi dei dati

L'obiettivo della ricerca è stato quello di individuare delle tematiche e dei concetti che permettano la relazione fra temi e concetti emersi e la formulazione di teorie più generali. La tipologia di analisi scelta è incline con l'assetto della metodologia qualitativa ed è avvenuta in modo induttivo, dal particolare al generale (Spencer, Ritchie & O'Conner, 2003; Rubin, 2005; De Lillo, 2010; Della Porta, 2010; Cardano, 2011; Semeraro, 2011; Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013; Corbetto, 2014; Cardano, 2020). I dati sono stati analizzati in diverse fasi:

- la preparazione dei dati;

- l'analisi descrittiva.

La preparazione dei dati e l'analisi descrittiva sono state svolte secondo due modalità: longitudinalmente su ogni intervista e questionario somministrato e trasversalmente sulla totalità delle interviste semi-strutturate e dei questionari somministrati divisi per ogni gruppo di riferimento: educatori / educatrici, personale docente e persone anziane.

4.1 Preparazione dei dati

La preparazione dei dati è la trascrizione dei dati, l'identificazione dei temi e dei concetti, la codifica dello strumento di ricerca, il riordino e la sintesi del materiale raccolto (De Lillo, 2010). Nel progetto di ricerca abbiamo una duplice preparazione dei dati per ogni strumento di ricerca.

Le interviste semi-strutturate sono state trascritte subito dopo la conclusione delle stesse e precedentemente all'esecuzione della successiva. Ogni intervista è stata trascritta rispettando l'ordine di narrazione della persona e cercando di utilizzare le parole e le frasi dell'intervistato. Per effettuare l'analisi descrittiva longitudinale su ogni intervista, i dati sono stati lasciati nell'ordine di risposta. Per effettuare l'analisi descrittiva trasversale su tutte le interviste di ogni

gruppo di riferimento, le risposte di ogni intervistato sono state trascritte connettendole ai topics in un unico file.

Per quanto riguarda i questionari, le risposte sono stati preparate per l'analisi settimanalmente a seconda del ricevimento o meno della compilazione di esso. Ogni questionario è stato lasciato nell'ordine di risposta ed è stato analizzato longitudinalmente per ogni persona, successivamente le risposte sono state trascritte connettendole ai topic per effettuare l'analisi descrittiva trasversale per ogni gruppo di riferimento.

4.2 Analisi descrittiva: longitudinale e trasversale

Conclusa la fase della preparazione dei dati, il team di ricerca è passato all'analisi descrittiva. Essa consiste nell'elaborazione dei dati al fine di fornire descrizioni che risultino concettualmente pure e nella produzione di categorie concettuali più astratte (Spencer, Ritchie & O'Conner, 2003; De Lillo, 2010; Della Porta, 2010; Cardano, 2011; Semeraro, 2011; Corbetta, 2014; Cardano & Ortalda, 2016; Cardano, 2020).

L'analisi descrittiva è avvenuta inizialmente individuando le unità di testo significative e attribuendo un contenuto semantico. Successivamente sono stati paragonati i contenuti semantici di tutte le unità testuali e sono state scelte le etichette concettuali. Le etichette

concettuali servono per individuare il marcatore chiave, con lo scopo di cogliere il tratto essenziale della parte di testo selezionata. Infine, avvenuta la comparazione di tutti i testi delle interviste e dei questionari, sulla base delle etichette concettuali sono state formulate delle categorie più ampie e astratte che potessero individuare una particolare dimensione del fenomeno studiato (Tabella 3).

| Unità di testo significative | Etichette concettuali | Categorie |
|---|--|-----------------------------------|
| <p>“Prima non facevo molte cose, ma tutte le mattine andavo al bar, facevo passeggiate, leggevo il giornale, parlavo con gli amici”. “Adesso non esco più, mi dedico ai lavoretti a casa, faccio giardinaggio.” (G. 73 years old)</p> | <p>Pre-Covid-19 interazioni fuori dal contesto familiare, durante il Covid-19 interazioni nel contesto familiare</p> | <p>Cambiamento</p> |
| <p>“Le videochiamate sono su WhatsApp e servono per sentirsi vicini anche lontani. Il rapporto è bloccato dallo schermo, non è immediato e semplice con lo schermo.” (C., F., 28 years)</p> | <p>Le tecnologie sono utilizzate per rimanere in contatto</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |

Tabella 3: Esempio di analisi descrittiva.

L’analisi descrittiva è stata svolta dal team di ricerca longitudinalmente su ogni intervista e questionario in modo individuale e trasversalmente sulla totalità delle interviste e dei questionari di ogni gruppo di riferimento. I dati sono stati condivisi e discussi con i due osservatori esterni: le dottorande di ricerca del corso in Human Sciences dell’Università di Macerata e il tutor aziendale della MAC s.r.l..

Conclusioni

La collaborazione tra l'Università degli Studi di Macerata, l'azienda MAC s.r.l. e la Regione Marche ha permesso la progettazione e la realizzazione di questo progetto di ricerca.

Il progetto di ricerca presentato ha alcuni punti di forza e di criticità. Un punto di forza di questa ricerca è la collaborazione tra università e azienda che ha permesso di unire e rendere attuabile il dualismo tra ricerca e pratica. I risultati della ricerca effettuata dal team universitario hanno permesso di arricchire i dati utilizzati dall'azienda nella progettazione e realizzazione degli strumenti tecnologici. I dati raccolti tramite le affermazioni, le risposte, le testimonianze dei partecipanti alla ricerca rappresentano da un lato un punto di forza e dall'altro un punto di debolezza. Il punto di forza è legato al fatto che le analisi hanno fatto emergere una fotografia del fenomeno studiato all'interno del territorio della Regione Marche.

Il punto di debolezza è legato al fatto che i dati descrivono solo il territorio marchigiano e non abbiano dati nelle altre regioni o internazionali. Infine, gli strumenti scelti sono stati somministrati a distanza a causa della pandemia da Covid-19 che non ha reso possibile un'interazione vis a vis. Le interviste e i questionari svolti in presenza avrebbero permesso di rilevare e annotare i diversi comportamenti non verbali utili ad avere una visione più ampia sui dati raccolti.

Capitolo III

Educatore ed educatrice: strumenti tecnologici e Pandemia da Covid-19

Introduzione

Da marzo 2020 a oggi, la pandemia da Covid-19 ha colpito fortemente l'Italia. Inizialmente, l'Italia è stata la nazione con il più alto tasso di contagi in tutto il mondo e il governo italiano ha dovuto emanare numerose norme restrittive che hanno portato a chiudere anche le scuole. Successivamente abbiamo assistito all'istituzione di zone: rosse, gialle, arancioni e bianche e al susseguirsi di aperture e chiusure dei servizi educativi.

La scuola ha dovuto riprogettare gli strumenti e le modalità di didattica grazie ai numerosi piani di specializzazione digitale promossa dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca negli ultimi 14 anni. Gli insegnanti hanno riorganizzato la propria didattica utilizzando gli strumenti digitali, le piattaforme e le app concesse dalle istituzioni scolastiche per tutti gli studenti e le studentesse. Gli allievi e le allieve hanno velocemente appreso una differente metodologia di apprendimento grazie al supporto continuo della famiglia. L'assistenza scolastica e l'assistenza domiciliare progettata e realizzata dalla figura educativa degli educatori e delle educatrici ha dovuto necessariamente subire una veloce e repentina riprogettazione a causa delle misure di contenimento della pandemia da Covid-19. Questa riprogettazione ha richiesto modalità di interazione differenti agli educatori e alle educatrici. L'interazione faccia a faccia non poteva essere realizzate. L'interazione online era l'unica modalità

possibile. Questa riorganizzazione e riprogettazione metodologia ha richiesto tempo, autodeterminazione, dotazione di strumenti tecnologici e competenze digitali.

In questo capitolo, saranno presentati e analizzati i dati raccolti con gli educatori e le educatrici sull'interazione con gli strumenti tecnologici.

1. Il gruppo di riferimento

Il gruppo di riferimento è composto da 50 educatori ed educatrici socio-pedagogici/che. Gli educatori e le educatrici lavorano per la PARS, una delle cooperative sociali della provincia di Macerata della Regione Marche. La scelta di somministrare gli strumenti di ricerca agli educatori e alle educatrici della PARS è motivata dal fatto che rappresenta la cooperativa maggiormente rappresentativa nella provincia di Macerata e svolge numerosi servizi presso la nostra università, UniMC.

I criteri di scelta dei partecipanti al progetto di ricerca sono tre. Il primo criterio è il contesto lavorativo scolastico e domiciliare. Il secondo criterio è la persona a cui si rivolge il loro lavoro: la persona con disabilità, disturbo e/o problematiche sociali. Il terzo criterio è l'esperienza lavorativa dell'educatore e dell'educatrice: minimo tre anni di lavoro.

Il gruppo raggiunto, composto da 50 persone, è formato da 34 femmine e 16 maschi e hanno un'età compresa tra i 23 e i 52 anni. L'età media delle donne è di 36,1 anni e degli uomini di 38 anni. L'età media di tutte le persone è di 36,6 anni. I partecipanti / le partecipanti alla rilevazione soddisfano tutti e tre i criteri di selezione, come possiamo vedere dalle Tabelle 4 e 5.

| 1° CRITERIO: contesto lavorativo | N |
|---|-----------|
| Educatore scolastico e domiciliare | 24 |
| Educatore scolastico | 14 |
| Educatore domiciliare | 12 |
| TOTALE | 50 |

Tabella 4: 1° Criterio di selezione: categoria lavorativa educatori ed educatrici.

Alcune persone svolgono altre professioni al di fuori della cooperativa sociale PARS: educatori presso centri (4), psicologi (2), pedagogisti (3) e OSS, Operator Sanitary Partner (2).

| 2° CRITERIO: disabilità, deficit e/o problematica sociale | N |
|--|------------|
| Disturbo dello Spettro Autistico | 29 |
| Problematiche familiari | 15 |
| Sindrome di Down | 14 |
| Disprassia | 14 |
| Problematiche sociali | 13 |
| DSA, Disturbo Specifico dell'Apprendimento | 10 |
| ADHD, Disturbo di Iperattività e Deficit dell'Attenzione | 9 |
| Disturbo Generalizzato dello sviluppo | 8 |
| Ritardo cognitivo | 7 |
| Deficit visivo | 4 |
| Sindrome di Prader-Willi | 1 |
| Sclerosi Tuberosa | 1 |
| TOTALE | 125 |

Tabella 5: 2° Criterio di selezione: disabilità, deficit e/o problematica sociale.

Le persone prese in carico dagli educatori e dalle educatrici hanno un'età compresa tra i 3 e i 19 anni e frequentano dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria di II grado. Ci sono 5 casi di presa in carico presso l'Asilo Nido e 1 caso presso l'Università.

Gli educatori e le educatrici che hanno preso parte alla ricerca hanno tutti minimo 3 anni di esperienza lavorativa nel settore di riferimento (50/50).

2. I dati raccolti

La raccolta dei dati è avvenuta in due momenti, da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021. Gli strumenti di ricerca adottati sono l'intervista (Tabella 1) e il questionario (Tabella 2).

2.1 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2020

Per quanto riguarda i dati relativi alle interviste svolte da marzo a maggio 2020, la Tabella 6 mostra alcune unità di testo significative a cui sono state attribuite delle etichette concettuali e successivamente sono state formulate delle categorie più ampie. Questa analisi descrittiva è stata svolta sulla base della Tabella 3.

Per il periodo 2020, da marzo a maggio 2020, le categorie concettuali attribuite ai dati sono 5: “cambiamento”; “tecnologia: scelta e scopo”; “interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza”; “mediazione delle famiglie”; “necessità di formazione sull’educazione in rete” (Tabella 6).

Per la categoria “cambiamento” si intende una modificazione di abitudini quotidiane e lavorative del gruppo di riferimento. Per la categoria “tecnologia: scelta e scopo” si intende raggruppare i dati del gruppo di riferimento sulla scelta degli strumenti tecnologici e dello scopo di utilizzo. Per la categoria “interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza” si intende quell’insieme di feedback positivi e negativi affermati dal gruppo di riferimento per identificare l’interazione online e faccia a faccia. Per la categoria “mediazione delle famiglie” si intende definire il supporto svolto dalle famiglie nei confronti dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze nell’utilizzo degli strumenti tecnologici nei contesti di apprendimento. Per la categoria “necessità di formazione sull’educazione in rete” si intende la necessità di formazione sull’utilizzo degli strumenti tecnologici per la progetta di percorsi di insegnamento – apprendimento per i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze seguiti/e da questo gruppo di riferimento.

| Unità di testo significative | Etichette concettuali | Categorie |
|--|----------------------------------|------------------|
| “Ho lavorato dal lunedì al sabato, 5 ore al giorno come educatrice scolastica e 4 ore come assistente domiciliare. Prima della chiusura da Covid-19 mi avrebbero aumentato | Lavoro pre / durante il Covid-19 | Cambiamento |

| | | |
|--|--|--|
| <p>di 6 ore il mio orario di lavoro. In totale avrei dovuto fare 34 h.” “In questo momento lavoro 7 ore e mezza alla settimana con i tre bambini che seguivo a scuola e 2 ore e mezza con il nuovo ragazzo. Più o meno circa 9/10 ore settimanali. Non lavoro più di mezz'ora al giorno per bambino". (A., m., 34 anni)</p> | | |
| <p>“La routine professionale era diversa. Per quanto riguarda l’assistenza educativa: la mattina ero tutti i giorni a scuola, dove svolgevo le attività programmate con le insegnanti di sostegno o le attività individualizzate in accordo con l’équipe del centro di riabilitazione "Santo Stefano". Nel pomeriggio, in qualità di educatore domiciliare organizzavo attività di socializzazione da svolgere una volta alla settimana con alcuni compagni di classe. Con i ragazzi assegnati dal tribunale, le attività erano incentrate sullo svolgimento dei compiti e sulle attività ludico-ricreative". “Ora faccio videochiamate: con i bambini con sindrome dello spettro autistico pianifico e condivido attività precedentemente con i genitori che mi aiutano a fare la videochiamata (la madre fa da mediatrice); per i bambini del tribunale: con uno facciamo i compiti oppure giochiamo online, con l'altro parliamo con il bambino e supportiamo la madre nella genitorialità.Ora faccio 5/6 ore settimanali". (A., f., 32 anni)</p> | <p>Lavoro pre / durante il Covid-19</p> <p>Le figure genitoriali mediano tra bambino/a e professionista</p> <p>Utilizzo strumento tecnologico: videochiamate</p> | <p>Cambiamento</p> <p>Mediazione dei familiari</p> <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“La routine lavorativa era divisa tra mattina e pomeriggio. Al mattino lavoro a scuola: 2 ore all'Asilo, dalle 9:30 alle 11:30 alla Scuola Primaria</p> | <p>Lavoro pre / durante il Covid-19</p> | <p>Cambiamento</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>dal lunedì al venerdì, il sabato dalle 9 alle 12 alla Scuola Primaria. Nel pomeriggio ero dalle 14:00 alle 16:00 all'Asilo. Dal martedì al venerdì svolgevo l'educatore domiciliare dalle 17:00 alle 19:00. Svolgevo 26 ore settimanali.” “Ora abbiamo attivato le videochiamate solo per gli utenti della scuola e faccio massimo 1 ora a settimana. Le attività sono focalizzate su ritaglio, disegno, carte, attività di pre-scrittura. Ho provato con attività ricreative, ma l'utente non ha reagito bene, perdendo l'attenzione”. (T., F., 28 anni)</p> | <p>Utilizzo strumento tecnologico: videochiamate</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“Le videochiamate sono su WhatsApp e servono per sentirsi vicini anche lontani. Il rapporto è bloccato dallo schermo, non è immediato e semplice con lo schermo.” (C., f., 28 years)</p> | <p>Utilizzo strumento tecnologico: WhatsApp Le tecnologie sono utilizzate per rimanere in contatto</p> <p>Contro dell'utilizzo della tecnologia</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“Uso WhatsApp, in quanto è uno strumento utilizzato da tutti. Le videochiamate ci permettono di mantenere almeno la presenza visiva, sono soliti dire: "Noi ci siamo, tu ci sei. Ci vediamo, senti come sono. Mi piace molto ascoltarle e mi fa molto piacere vederle, mi sento vicini anche se lontani”. (L., f., 48 anni)</p> | <p>Utilizzo strumento tecnologico: WhatsApp Le tecnologie permettono il contatto visivo e il mantimento di una relazione: “li sento vicini anche se lontani”</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“Prima della pandemia non utilizzavo strumenti tecnologici. A volte il computer. A livello lavorativo, utilizzo l'app per l'apprendimento del computer e zoom e messenger con il mio telefono cellulare. Lo zoom è molto</p> | <p>Utilizzo strumenti tecnologici per / durante il Covid-19: pc, app apprendimento, zoom e messenger</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>utile, poiché posso condividere lo schermo e la connessione è buona. Queste tecnologie sono utili per tenersi in contatto con le persone seguite dal vederci e chattare”. (E., f., 29 anni)</p> | <p>Le tecnologie sono utilizzate per rimanere in contatto, vedersi e chattare</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“Uso WhatsApp, Zoom e Skype per lavoro. Durante la pandemia ho conosciuto e utilizzato Zoom per la prima volta. È molto valido, anche se preferisco usare WhatsApp. [...] L'assenza di presenza e la mancanza di visione della comunicazione non verbale sono i punti deboli delle tecnologie. La loro immediatezza, velocità e fruibilità collettiva sono i punti di forza. A livello lavorativo, la disabilità con cui lavoriamo può essere fonte di ostacoli nell'uso delle tecnologie”. (F., m., 46 anni)</p> | <p>Utilizzo strumenti tecnologici per / durante il Covid-19: WhatsApp, Zoom, Skype</p> <p>Pro e contro interazione online</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“Uso la tecnologia per mantenere la relazione e dare ai bambini una routine con le attività che pianifico. Anche a me farebbe molto piacere mantenere il rapporto con i bambini. Le chiamate semplici non hanno punti deboli, lo svolgimento delle attività online è diverso rispetto al vis a vis.” [...] “Gli strumenti utilizzati sono chiamate e videochiamate via whatsapp in accordo con i familiari senza dover installare nuove app e doversi allenare”. (G., f., 28 anni)</p> | <p>Interazione online vs Interazione vis a vis</p> <p>Utilizzo strumenti tecnologici: WhatsApp</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“Svolgere le attività online è molto difficile: non posso tornare a casa e monitorare la situazione dall'interno”. [...] “Con i bambini con sindrome dello spettro autistico, lo schermo non è un facilitatore, manca di attenzione e di scarsa comprensione dello scopo”. (V., f., 51 anni)</p> | <p>Interazione online vs interazione vis vis: assenza di contatto diretto, disattenzione e incomprensione</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>“L’educatore domiciliare non può essere svolto online, manca la presenza.” (R., f., 46 anni)</p> | <p>Interazione online vs interazione vis vis: assenza della presenza</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“L’interazione online permette un alleggerimento della quotidianità. Diverso è il rapporto online, la difficoltà di comprensione visto che alcuni dei bambini hanno problemi fonologici, la loro presenza, il loro sguardo. Online è difficile comprendere il comportamento non verbale relativo alle richieste dei bambini. In presenza potevamo capirci con uno sguardo. Il contatto in presenza di alcune disabilità è diverso dall’online”. (L., f., 35 anni)</p> | <p>Interazione online vs interazione vis a vis Presenza diverso da online</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza Cambiamento</p> |
| <p>“Il lavoro online è molto limitato.” (L., m., 31 anni)</p> | <p>Contro lavoro online</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“La mancanza della persona in presenza e l’incapacità di compiere azioni sono negative nell’interazione online. Se il ragazzo o la ragazza ha un abbassamento dell’attenzione e passa dalla parte anteriore dello schermo, non posso inseguirli e riportarli all’attività”. [...] “Se capiscono l’attività online e si divertono a farlo, aumentano l’attenzione. Le attività piacevoli non sono sempre possibili.” (G., f., 28 anni)</p> | <p>Interazione online vs interazione vis a vis: assenza della presenza dell’educatore a casa, attività piacevoli mantengono l’attenzione</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“L’interazione con il computer è uno strumento interessante per alcune persone e posso lavorare bene con loro. Pur perdendo alcune abilità pratiche come l’uso della manualità fine, l’uso della penna, il maneggio, ...” (G., f., 35 anni)</p> | <p>Utilizzo strumenti tecnologici a discapito degli strumenti carta e penna</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>“Il processo di apprendimento è bloccato, nonostante l'aumento del rapporto di fiducia, grazie alle chiamate e alle videochiamate su Skype”. (F., f., 33 anni)</p> | <p>Processo apprendimento fermo per promuove il contatto sociale online</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“L'interazione online non alleggerisce la famiglia, ma la condiziona alla partecipazione durante la lezione trascorsa con me. Es: persona con problemi fonetici, la madre svolge un importante ruolo di mediazione, prepara le schede inviate da me in precedenza o ripetendo il parto, ...” (L., f., 35 anni)</p> | <p>Mediazione dei componenti della famiglia durante l'interazione online</p> | <p>Mediazione dei familiari</p> |
| <p>“Una bambina, grazie al sostegno della madre, riesce a lavorare ed è molto felice di vederci e trascorrere del tempo con noi; con il bambino con spettro autistico il lavoro è più difficile, visto che fa aba da molti anni e siccome si basa sul rinforzo contingente, in videochiamata non posso darglielo nonostante la presenza della mamma”. (G., f., 35 anni)</p> | <p>Interazione online permette il contatto sociale</p> <p>Mediazione dei componenti della famiglia durante l'interazione online</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> <p>Mediazione dei familiari</p> |
| <p>“Preparo e condivido le attività in precedenza con i genitori che mi aiutano a fare la videochiamata, la mamma svolge il ruolo di mediatrice”. (A., f., 45 anni)</p> | <p>I genitori, la mamma, mi aiutano/aiuta durante le videochiamate.</p> <p>Utilizzo degli strumenti tecnologici: videochiamata</p> | <p>Mediazione dei familiari</p> <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“È molto difficile, visto che seguo come un bambino autistico che è difficile da gestire, il lavoro è molto limitato, devo ringraziare il genitore che mi supporta nelle attività”. (L., m., 31 anni)</p> | <p>Difficoltà nello svolgimento delle attività online</p> <p>Il genitore mi supporta nelle attività</p> | <p>Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza</p> <p>Mediazione dei familiari</p> |

| | | |
|---|---|---|
| “La didattica a distanza è molto difficile per i bambini che seguono sia in termini di attenzione che di interesse. Serve sempre il sostegno dei genitori”. (C., f., 49 anni) | Interazione online: ridotta attenzione Sostegno del genitore | Interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza Mediazione dei familiari |
| “Mi sono specializzato sull’utilizzo di piattaforme che non conoscevo” (P., m., 47 anni) | Formazione su piattaforme non conosciute | Necessità di formazione sull’educazione in rete |
| “Formati su come gestire le crisi o le situazioni vulnerabili dei bambini da remoto e su come rendere le videochiamate il più efficaci possibili”. (C., f., 28 anni) | Formazione: gestione crisi da remoto e progettazione videochiamate catalizzanti | Necessità di formazione sull’educazione in rete |
| “Ci vorrebbe una formazione su come lavorare a distanza, ci siamo inventati un po' in questo periodo”. (P., m., 47 anni) | Formazione | Necessità di formazione sull’educazione in rete |
| “Formati su come fare una lezione a distanza e sulle linee guida a distanza.” (C., F., 23 anni) | Formazione | Necessità di formazione sull’educazione in rete |
| “Allenarsi su nuove strategie di apprendimento in situazioni di emergenza multimediale e tecnologica.” (E., m., 25 anni) | Formazione | Necessità di formazione sull’educazione in rete |

Tabella 6: Periodo 2020 - Dati delle interviste: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Per la categoria del “cambiamento” sono state approfondite le motivazioni date dal gruppo di educatori e di educatrici: l’orario lavorativo settimanale (Tabella 7) e la routine quotidiana e lavorativa (Tabella 8).

| Educatori/Educatrici: orario lavorativo settimanale pre/durante la pandemia da Covid-19 | Minimo | Massimo |
|--|---------------|----------------|
| Orario lavorativo pre-Covid-19 | 12 h | 42 h |
| Orario lavorativo durante il Covid-19 | 0 h | 8 h |

Tabella 7: Periodo 2020 - Orario lavorativo settimanale pre Covid-19 e periodo 2020: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Nella Tabella 7, i dati mostra come vi sia stato una diminuzione dell'orario lavorativo settimanale di questo gruppo di riferimento.

| Educatore / Educatrice | Routine quotidiana | | Routine lavorativa | |
|------------------------------|---|---|---|--|
| | Pre pandemia da Covid-19 | Durante la pandemia da Covid-19 | Pre pandemia da Covid-19 | Durante la pandemia da Covid-19 |
| C., m., 52 anni | “Casa e scuola, 2 volte a settimana allenamenti.” | “Sono sempre a casa.” | “Mattina: scuola e casa, pomeriggio centro e 2 volte a settimana domiciliare.” | “Cambiamento della routine improvviso, faccio poco sono sempre a casa” |
| V., f., 33 anni | “Mattino: lavoro, pomeriggio: gestione famiglia e lavoro, sera: momenti di relax in famiglia e/o uscite con amici.” | “Più tempo per la propria famiglia.” | “Mattina sempre a scuola, tre pomeriggi domiciliari.” | “Pochissime ore lavorative, faccio qualche videochiamata.” |
| S., f., 47 anni | “Casa, lavoro e amici.” | “Mi dedico alla mia famiglia e alla mia formazione.” | “Tutte le mattine a scuola dal lunedì al sabato.” | “Ora non sto lavorando.” |
| L., f., 35 anni | “Ero dinamica: lavoro, amici/amiche, sport, ...” | “Mi sono dedicata maggiormente e alla mia formazione e a sperimentare strumenti | “Mattina tutti i giorni divisa tra le due scuole; pomeriggio domiciliari a turnazione.” | “Inizialmente non abbiamo lavorato per un mese, ora facciamo qualche videochiamata e coordino un |

| | | | | |
|--------------------|--|--|---|---|
| | | avendo più tempo per stare a casa.” | | progetto per la creazione di tutorial da supporto per le attività .” |
| E., m., 25 anni | “Ero sempre fuori casa per il lavoro.” | “Ora sono a casa.” | “Mattina: scuola e pomeriggio domiciliari a casa dei bambini.” | “Ora è tutto sconvolto, svolgo delle videochiamate solo con i bambini che seguono a scuola, massimo 2 h a settimana.” |
| C., f., 28 anni | “Lavoro, famiglia e amici/amiche” | “Ora passo la maggior parte del tempo a casa, se riesco faccio qualche passeggiata con il cane.” | “Mattina: asilo nido, primaria e domiciliari il sabato; pomeriggio: infanzia e domiciliare il martedì.” | “Videochiamate con gli utenti, massimo 1 h a settimana.” |

Tabella 8: Periodo 2020 - Routine giornaliera e lavorativa: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

La comparazione delle routine quotidiane e lavorative fa emergere il cambiamento delle abitudini quotidiane e lavorative e confermano la diminuzione delle interazioni e dell’orario lavorativo (Tabella 8).

Per la categoria “tecnologia: scelta e scopo” è stata approfondita la tipologia di strumenti tecnologici scelti nella Tabella 9, le applicazioni utilizzate maggiormente nel Grafico 1 e lo scopo dell’utilizzo di essi nella Tabella 10.

| Strumenti tecnologici | Vita quotidiana | | Vita professionale | |
|-----------------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|
| | Pre Covid-19 | Periodo 2020 | Pre Covid-19 | Periodo 2020 |
| Personal computer | 42/50 | 50/50 | 45/50 | 45/50 |

| | | | | |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|
| Smartphone | 50/50 | 50/50 | 50/50 | 50/50 |
| Tablet | 35/50 | 39/50 | 25/50 | 27/50 |
| LIM | 0/50 | 0/50 | 10/50 | 0/50 |
| Printer | 30/50 | 22/50 | 30/50 | 37/50 |
| Scanner | 15/50 | 35/50 | 42/50 | 49/50 |
| Camera | 16/50 | 39/50 | 12/50 | 39/50 |
| Webcam | 16/50 | 39/50 | 12/50 | 39/50 |
| Recorder | 13/50 | 10/50 | 34/50 | 43/50 |
| Radio | 23/50 | 34/50 | 12/50 | 0/50 |
| Tv | 50/50 | 50/50 | 10/50 | 0/50 |
| Domestic appliances | 43/50 | 41/50 | 0/50 | 0/50 |
| Smartwatch | 43/50 | 41/50 | 0/50 | 0/50 |
| Voice assistant | 43/50 | 42/50 | 23/50 | 16/50 |

Tabella 9: Periodo 2020 - Strumenti tecnologici: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Questo gruppo di riferimento ha avuto un leggero aumento nell'utilizzo degli strumenti tecnologici per quanto riguarda la vita lavorativa per i device come Personal Computer, Smartphone, Tablet e un notevole aumento per Camera, Webcam, Recoder (Tabella 9).

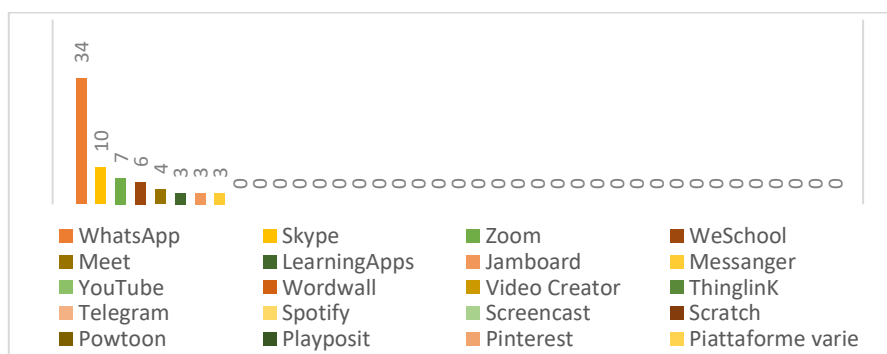


Grafico 1: Periodo 2020 - Applicazioni utilizzate: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Nel periodo 2020, l'applicazione maggiormente utilizzata è WhatsApp (34/50).

| | |
|--|----------|
| Scopi di utilizzo delle tecnologie – periodo 2020 | N |
|--|----------|

| | |
|---|-------|
| Restare in contatto con una delle figura di riferimento | 43/50 |
| Sostenere le famiglie nella gestione delle difficoltà | 35/50 |
| Promuovere una routine giornaliera ai bambini, alle bambine e agli/alle adolescenti | 24/50 |

Tabella 10: Periodo 2020 - Scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici durante il Covid-19: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici presenti nei dati sono tre: restare in contatto con una delle figura di riferimento (43/50); sostenere le famiglie nella gestione delle difficoltà (35/50); promuovere una routine giornaliera ai bambini, alle bambine e agli/alle adolescenti (24/50).

Per quanto riguarda la categoria “interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza”, riportiamo i punti di forza nella Tabella 11 e i punti di debolezza nella Tabella 12.

| Punti di forza degli strumenti tecnologici – periodo 2020 | N |
|--|----------|
| Vicinanza sociale | 44/50 |
| Supporto alle famiglie | 33/50 |
| Appuntamento giornaliero | 24/50 |
| Strumenti accattivanti e innovativi | 18/50 |
| Velocità | 10/50 |
| Nessuno | 6/50 |

Tabella 11: Periodo 2020 - Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Il gruppo di riferimento degli educatori e delle educatrici affermano che il punto di forza degli strumenti tecnologici da marzo a maggio 2020 è l’opportunità di essere vicini socialmente ai bambini, alle bambine e ai ragazzi e alle ragazze seguiti (44/50). In più ritengono che la tecnologia permetta di supportare le famiglie (33/50) e dare una routine giornaliera (24/50).

| Punti di debolezza degli strumenti tecnologici – periodo 2020 | N |
|---|----------|
| Mancanza di contatto umano in presenza | 38/50 |
| Difficoltà di utilizzo per e con alcune persone con disabilità, disturbo o problematica sociale | 30/50 |
| Assistenza domiciliare online | 27/50 |
| Mediazione dell'adulto e età dei bambini/e | 25/50 |
| Problemi di accessibilità | 15/50 |
| Nessuno | 4/50 |
| Molti | 2/50 |

Tabella 12: Periodo 2020 - Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Svariati sono i punti di debolezza presentati da questo gruppo di riferimento: la mancanza di contatto umano in presenza (38/50) e la difficoltà di utilizzo per e con alcune persone con disabilità, disturbo o problematica sociale (30/50), l'assistenza domiciliare online (27/50) e la necessità di una mediazione dell'adulto più è minore l'età dei bambini/e (25/50).

Per quanto riguarda la categoria concettuale “mediazione delle famiglie”, questo gruppo di riferimento ha affermato che l'62 % dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze seguite avevano un genitore che mediava nell'interazione con lo strumento tecnologico. Di questi 62 %, il 45 % ha affermato la presenza della figura adulta era necessaria per la riuscita dell'interazione.

Per quanto riguarda la “necessità di formazione sull'educazione in rete”, 45/50 hanno affermato di essersi dovuti formare sugli strumenti tecnologici e sulla loro applicazione per la promozione e/o il mantenimento di apprendimenti.

Per quanto riguarda i dati relativi ai questionari svolti da marzo a maggio 2020, i grafici 2 e 3 mostrano la percezione che le persone hanno avuto rispetto alla pandemia da Covid-19 sulla propria vita quotidiana e lavorativa.

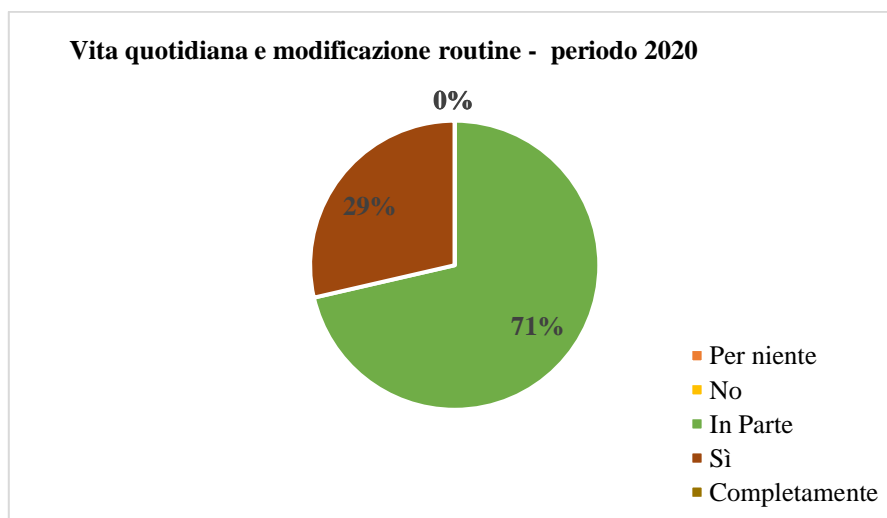


Grafico 2: Periodo 2020 – Vita quotidiana e modificazione routine: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Il 71 % del gruppo raggiunto ha affermato di aver percepito “in parte” una modificazione della propria routine e il 29 % ha confermato di aver modificato la sua routine (Grafico 2).

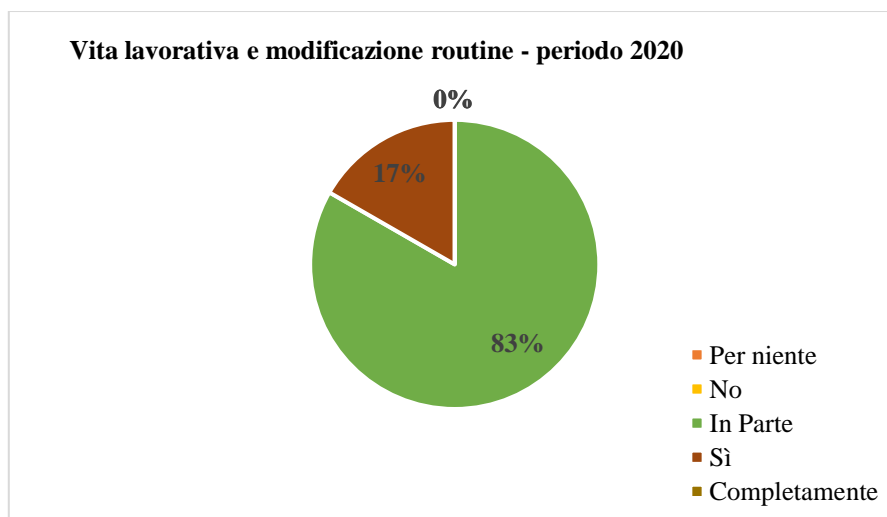


Grafico 3: Periodo 2020 – Vita lavorativa e modificazione routine: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Nella routine lavorativa vi è un 83 % che ha risposto “in parte” e un 17 % che ha risposto “sì” (Grafico 3).

Nella Tabella 13 sono riportate alcune risposte sulla routine quotidiana e lavorativa pre Covid-19 e durante il primo periodo della pandemia. Per far vedere l’evoluzione della routine sono riportati per ogni riga le risposte individuali date da alcuni partecipanti alla ricerca.

| Routine quotidiana e lavorativa: pre Covid-19 e periodo 2020 | | | |
|---|--|--|---|
| Routine quotidiana pre Covid-19 | Routine quotidiana periodo 2020 | Routine lavorativa pre Covid-19 | Routine lavorativa periodo 2020 |
| “Casa, lavoro e amici.” | “Ho cercato di darmi una routine interna alla casa.” | “Lavoro mattutino, lavoro pomeridiano.” | “Il mio lavoro non poteva essere svolto online, quindi non sto lavorando.” |
| “Famiglia, lavoro, sport e amiche.” | “Famiglia, lavoro poco, sport e amici online.” | “Entrata a lavoro e inizio di relazione di vicinanza sia | “Non lavoro tutti i giorni, ma cerco di mantenere i contatti con gli utenti.” |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | fisica che formativa, con bambini e docenti.” | |
| “Lavoro mattutino, gestione della famiglia, lavoro pomeridiano, serata in famiglia o con amici.” | “Sto sempre a casa e quando si poteva uscivo per fare delle passeggiate, anche solo per cambiare aria.” | “Lavoro mattutino, gestione della famiglia, lavoro pomeridiano, serata in famiglia o con amici.” | “Videochiamate di mezzora a bambino/a al giorno.” |
| “Lavoro, famiglia, amici/amiche” | “La maggior parte del tempo a casa, se riesco faccio qualche passeggiata con il mio cane.” | “Mattina: asilo nido, primaria e domiciliari il sabato; pomeriggio: infanzia e domiciliare il martedì.” | “Videochiamate da 30 minuti con gli utenti, massimo 1 h a settimana. Lavoro molto poco!” |

Tabella 13: Periodo 2020 - Routine giornaliera e lavorativa: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

La modalità lavorativa utilizzata dal gruppo raggiunto è stata raccolta nel Grafico 4 e la continuazione del lavoro nel Grafico 5.

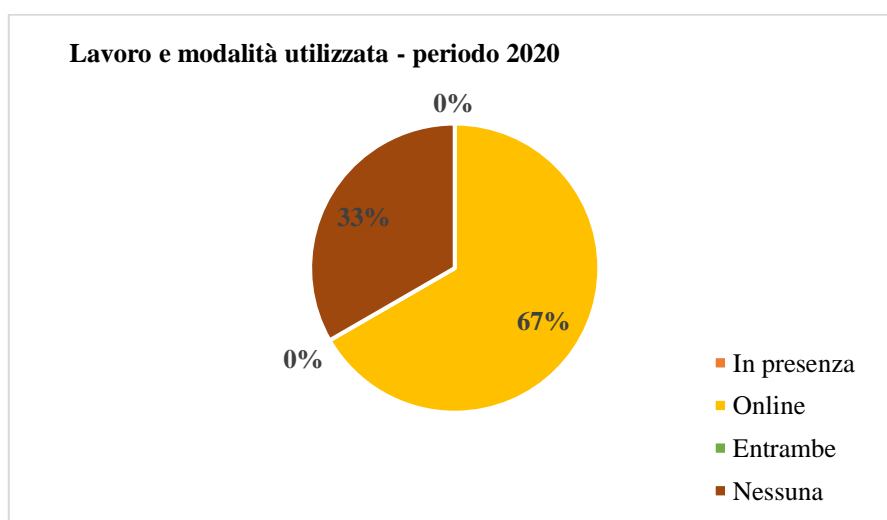


Grafico 4: Periodo 2020 – Modalità lavorative: categoria degli educatori e delle educatrici.

Il gruppo raggiunto ha utilizzato la modalità online per il 67 % e non ha utilizzato nessuna modalità per il 33 % (Grafico 4).

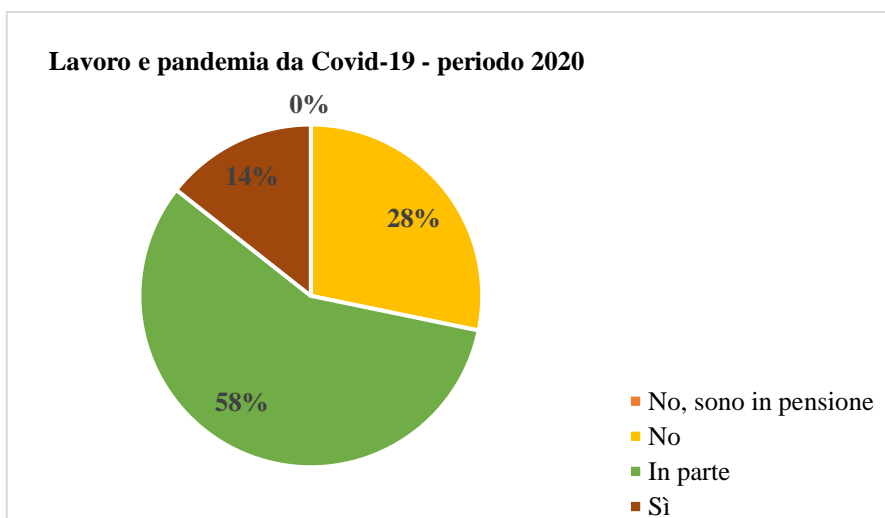


Grafico 5: Periodo 2020 – Lavoro e pandemia da Covid-19: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Il gruppo della categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici ha avuto una notevole riduzione dell'orario lavorativo durante la pandemia come possiamo vedere dal Grafico 5. Il 28 % non ha lavorato durante il primo periodo della pandemia da Covid-19.

Nel Grafico 6 sono mostrate le interazioni durante la pandemia da Covid-19 per il gruppo della categoria degli educatori e delle educatrici.

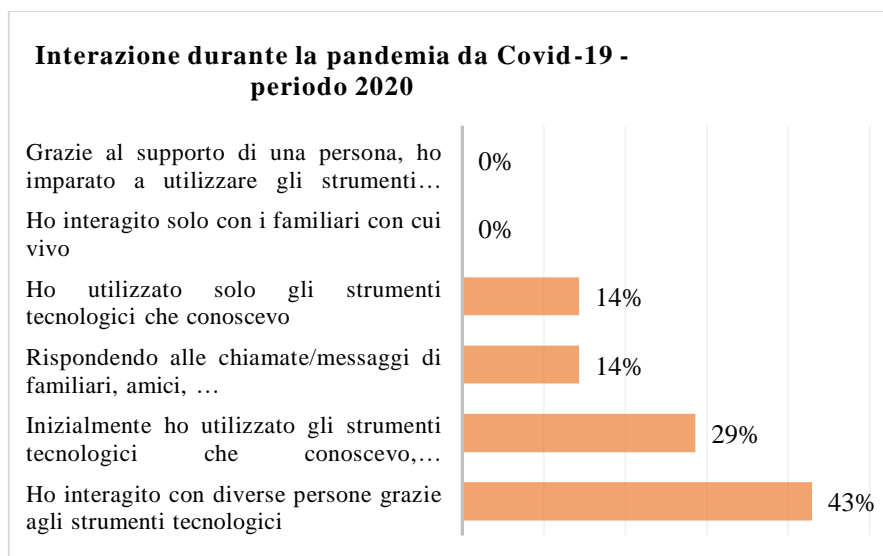


Grafico 6: Periodo 2020 – Interazione durante la pandemia da Covid-19: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Il gruppo raggiunto della categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici ha utilizzato gli strumenti tecnologici per rimanere in contatto con amici e parenti e per continuare a lavorare (Grafico 6).

Gli strumenti tecnologici utilizzati quotidianamente e lavorativamente prima e durante la pandemia da Covid-19 nel periodo da marzo a maggio 2020 dalla categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici sono presentati nel Grafico 7.

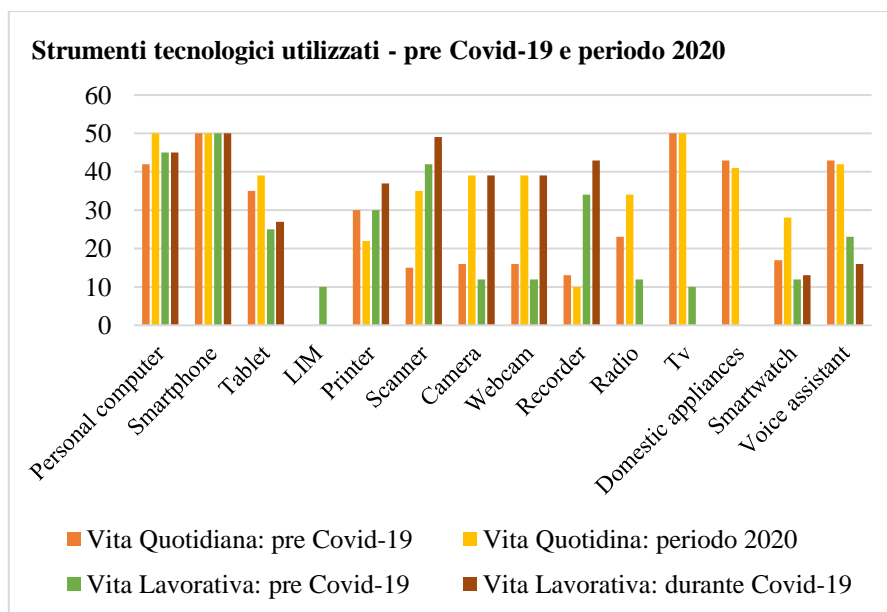


Grafico 7: Periodo 2020 – Strumenti tecnologici, Vita quotidiana e lavorativa: categoria lavorativa educatori e educatrici.

Il Grafico 8 evidenzia il tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici prima e durante il primo periodo di pandemia da Covid-19 per il gruppo raggiunto della categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

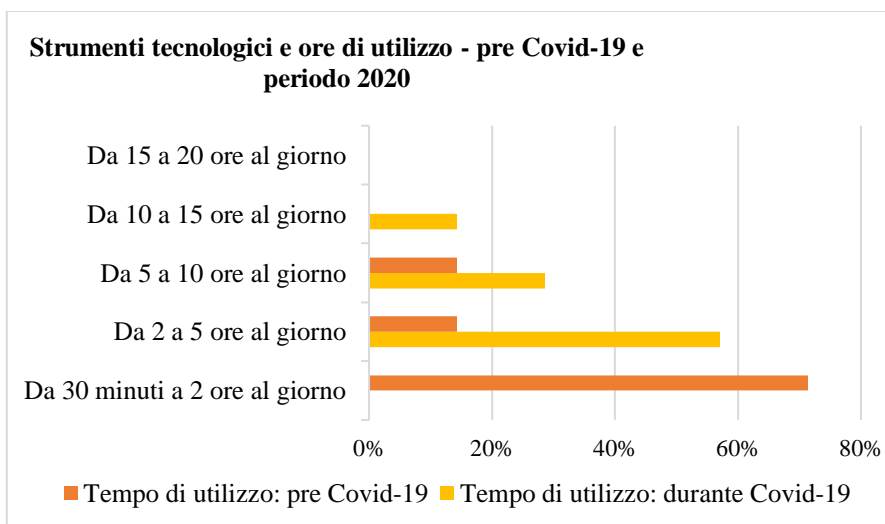


Grafico 8: Periodo 2020 – Strumenti tecnologici e ore di utilizzo: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

I dati mostrano che vi è stato un aumento del tempo di utilizzo durante il periodo 2020 degli strumenti tecnologici (Grafico 8).

Nel Grafico 9 sono mostrate le motivazioni che hanno spinto all’utilizzo degli strumenti tecnologici.

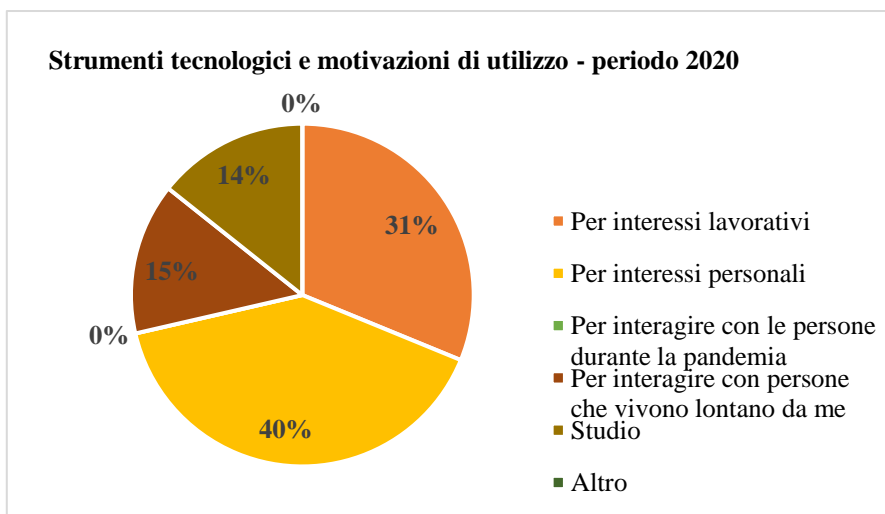


Grafico 9: Periodo 2020 – Strumenti tecnologici e motivazione di utilizzo: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Il gruppo raggiunto ha affermato di aver utilizzato gli strumenti tecnologici soprattutto per interessi personali (40,2 %) e per interessi lavorativi (31,2 %) nel periodo da marzo a maggio 2020 (Grafico 9).

Gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici prima della pandemia da Covid-19 e durante il periodo 2020 sono illustrati nel Grafico 10.

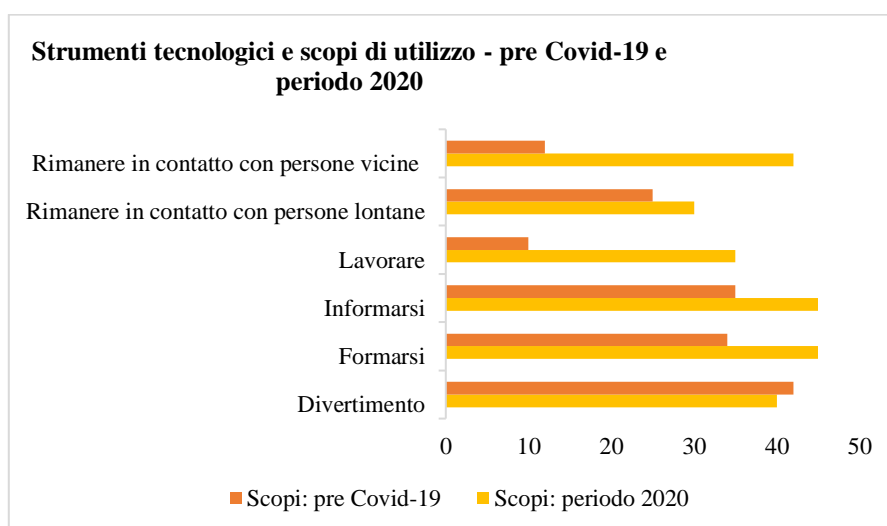


Grafico 10: Periodo 2020 - Strumenti tecnologici e scopi di utilizzo: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Possiamo notare una crescita inversamente proporzionale tra gli scopi prima e durante la pandemia da Covid-19 (Grafico 10).

Per quanto riguarda i punti di forza e di debolezza dell'interazione online rispetto a quella faccia a faccia, riportiamo le risposte date dagli educatori e le educatrici nel Grafico 11 e 12.

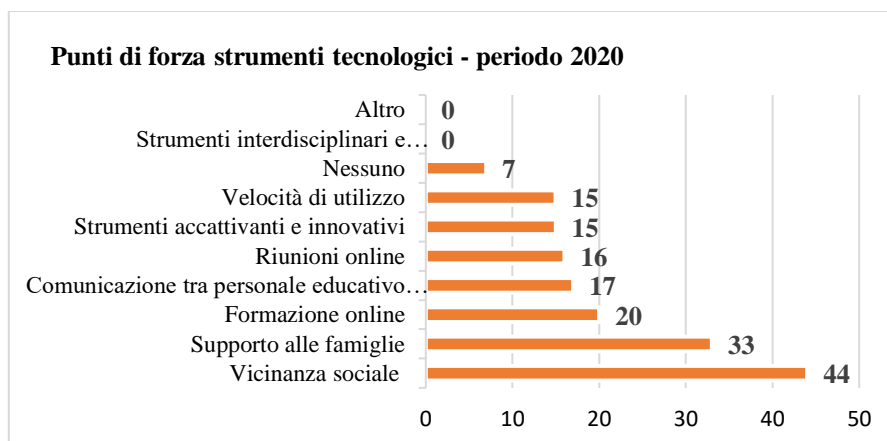


Grafico 11: Periodo 2020 – Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria degli educatori e delle educatrici.

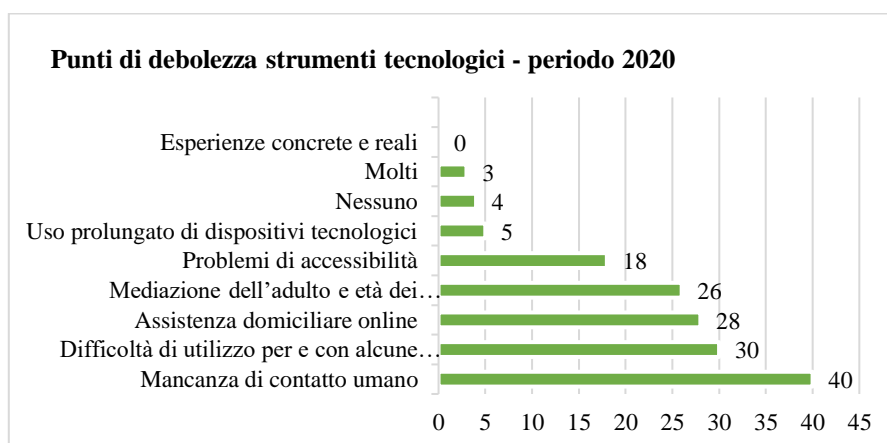


Grafico 12: Periodo 2020 – Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria degli educatori e delle educatrici.

Il Grafico 11 e il Grafico 12 confermano i punti di forza e di debolezza degli strumenti tecnologici emersi dall'analisi delle interviste nella Tabella 11 e nella Tabella 12.

2.2 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2021

Per quanto riguarda i dati relativi alle interviste svolte da marzo a maggio 2021, la Tabella 13 mostra alcune unità di testo significative a cui sono state attribuite delle etichette concettuali e successivamente sono state formulate delle categorie più ampie. L'analisi descrittiva ha fatto applicare 4 categorie concettuali ai dati raccolti da marzo a maggio 2021: “cambiamento lavorativo: orario e modalità”; “tecnologia: scelta e scopo”; “interazione online: i punti di forza e di debolezza”; “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia”. Per la categoria “cambiamento lavorativo: orario e modalità” si intende una modificazione di abitudini lavorative del gruppo di riferimento. Per la categoria “tecnologia: scelta e scopo” si intende raggruppare i dati del gruppo di riferimento sulla scelta degli strumenti tecnologici e dello scopo di utilizzo. Per la categoria “interazione online: i punti di forza e di debolezza” sono i feedback positivi e negativi affermati dal gruppo di riferimento per identificare l'interazione online. Per la categoria “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia” si intende quell'insieme di comportamenti messi in atto in risposta alla pandemia da Covid-19 durante l'interazione faccia a faccia.

| Unità di testo significative | Etichette concettuali | Categorie |
|--|------------------------------|------------------------------|
| “Nel secondo periodo di lockdown ho ripreso la vita sociale, ma con molte più accortezze. Non potevamo uscire in | Interazione sociale ridotta | Interazione faccia a faccia: |

| | | |
|--|--|--|
| determinati orari. La vita sociale era ridotta per scelta personale, ma non per un imposizione governativa come per il primo lockdown. Durante l'anno scolastico, mi è successo di dover stare in quarantena diverse volte a causa di casi positivi nelle classi in cui lavoro. Durante quelle settimane abbiamo svolto la DAD, ma il fatto di utilizzare la tecnologia a momenti a permesso gli stessi utenti di percepire quei momenti di chiusura domiciliare come un ripasso del programma svolto frequenza in presenza. A livello lavorativo ho svolto sicuramente più ore rispetto all'anno scorso e questo è stato buono per me e la mia famiglia.” (F., f., 33 anni) | per scelta personale Quarantena e utilizzo della tecnologia come momento di ripasso Più ore a livello lavorativo | conseguenze pandemia Strumenti tecnologici: scopi e utilizzi Cambiamento lavorativo: orario e modalità |
| “È cambiata la relazione con gli altri, frequento chi conosco e esco di meno.” (G., f., 28 anni) | Interazione sociale ristretta | Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia |
| “Le modalità lavorative, tempistiche per la disinfezione dei locali lavorativi e familiari, alcune abitudini inerenti la socializzazione (riunioni, meeting, convegni), ore di formazione online invece che in presenza. Svolgere alcune attività online rispetto a svolgere in presenza, come le riunioni con i colleghi sono più funzionali.” (R., f., 46 anni) | Diverse modalità di lavoro: più attenzione alla pulizia Aspetti lavorativi online e in presenza | Strumenti tecnologici: scopi e utilizzi |
| “Tenere la distanza con le persone mi ha provocato una chiusura verso le persone. Ho paura ad andare in contesti affollati o in contesti in cui non è necessario utilizzare la mascherina: palestra, piscina...” (A., m., 34 anni) | Interazione sociale ridotta: paura nei confronti dell'altro | Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia |
| “Ora lavoro, durante il primo periodo della pandemia non lavoravo. La sensazione che avevo nel secondo periodo è un senso di paura generalizzata: non dovevo stare troppo vicino agli utenti, igienizzare le mani continuamente, ... Ma ho preferito convivere questa sensazione per paura di non poter lavorare come l'anno scorso. Quando siamo entrati in | Lavoro di più del primo periodo Interazione in presenza con | Cambiamento lavorativo: orario e modalità |

| | | |
|---|---|---|
| <p>zona rossa, avevo paura di non poter lavorare, ma la formazione che avevo fatto lo scorso anno mi è servita per progettare al meglio le attività da svolgere con i bambini e le bambine e è stata data la possibilità ai bambini e alle bambine con disabilità di seguire rimanendo a scuola. Quindi io ero in presenza, nonostante fossimo in zona rossa.” (P., m., 47 anni)</p> | <p>sensazione di paura</p> | <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> |
| <p>“La vita quotidiana è cambiata di nuovo, faccio più attenzione nel frequentare locali e persone. Ho timore a frequentare luoghi affollati.” (A., f., 32 anni)</p> | <p>Interazione sociale più attenta, cambiata la vita di nuovo</p> | <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> |
| <p>“Drastica riduzione delle attività fuori casa, legata ad un senso di angoscia perenne. A livello lavorativo ho sicuramente svolto più ore rispetto al primo periodo, la modalità di lavoro online e faccia a faccia mista, non è stata negativa. Le famiglie che facevano richiesta potevano continuare a mandare a scuola i bambini e le bambine con disabilità, quindi in alcuni casi ho continuato in presenza.” (T., f., 28 anni)</p> | <p>Interazione sociale ridotta e senso di angoscia</p> <p>Lavorato più ore sia in presenza che online</p> <p>Modalità presenza e online funzionante</p> | <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> <p>Cambiamento lavorativo: orario e modalità</p> |
| <p>“Periodi di lontananza forzata dal lavoro (causa lockdown/ quarantena). Io non ho potuto continuare a svolgere le attività in presenza dato che le famiglie non avevano accettato e quindi ci siamo ritrovati di nuovo online con una maggiore consapevolezza: il genitore mi aiutava nelle attività e il bambino seguiva +/- . Ho usato maggiormente zoom e meet rispetto a whatsapp del primo periodo e ho svolto minimo 60 minuti.” (L., f., 48 anni)</p> | <p>Modalità lavorativa differente: online e presenza</p> <p>Strumenti tecnologici utilizzati: zoom e meet</p> | <p>Cambiamento lavorativo: orario e modalità</p> <p>Strumenti tecnologici: scopi e utilizzi</p> |
| <p>“Frequento poco i locali e quindi non conosco persone nuove. Esco il minimo indispensabile per vivere e lavorare. Sono stata in quarantena con diverse classi e abbiamo utilizzato meet. Rispetto all’anno scorso noi educatori scolastici, abbiamo potuto assistere insieme all’utente alle lezioni e programmare delle</p> | <p>Interazione sociale ridotta</p> <p>Lavorato più ore sia in presenza che online</p> | <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> <p>Cambiamento lavorativo:</p> |

| | | |
|--|--|--|
| attività a distanza pomeridiane per potenziare gli apprendimenti e/o anticiparli. In quei momenti continuavo a svolgere lo stesso orario che avrei svolto in presenza. Durante la zona rossa, le famiglie potevano scegliere se far frequentare i bambini e le bambine con disabilità in presenza, alcune hanno accettato e io ho continuato a lavorare in presenza. Questa modalità di lavoro è stata più funzionale rispetto al primo lockdown.” (V., f., 51 anni) | Modalità presenza e online funzionante | orario e modalità |
| “Riunioni online con zoom o meet, invece, che in presenza e parte del lavoro online. Utilizziamo meno whatsapp, le altre piattaforme sono più funzionali. Sono cambiati orari e giorni di lavoro.” (F., f., 33 anni) | Modalità presenza e online funzionante Strumenti tecnologici utilizzati: zoom e meet | Cambiamento lavorativo: orario e modalità Strumenti tecnologici: scopi e utilizzi |
| “Durante il secondo periodo ho lavorato da casa con supporto agli utenti tramite telefono e computer e se potevo andavo in presenza.” (L., m., 31 anni) | Strumenti tecnologici utilizzati | Strumenti tecnologici: scopi e utilizzi |
| “Alcuni mesi siamo stati a casa in altri periodi ho lavorato 2 giorni a settimana per un totale di 8/ 10 ore settimanali.” (E., f., 29 anni) | Orario lavorativo | Cambiamento lavorativo: orario e modalità |
| “Nei primi mesi di pandemia il lavoro si è svolto online ma lavorando con disabili è stato molto difficile, poi siamo tornati in presenza. Utilizzavamo soprattutto zoom e meet, rispetto al primo periodo che utilizzavamo whatsapp. Con i bambini e le bambine che seguono, è stato utilizzato lo strumento tecnologico soprattutto per rimanere in contatto.” (C., f., 23 anni) | Cambiamento tra primo e secondo periodo Scopo e scelta degli strumenti tecnologici: meet e zoom | Cambiamento lavorativo: orario e modalità Strumenti tecnologici: scopi e utilizzi |

| | | |
|---|---|--|
| <p>“Per alcuni periodi tramite videochiamate e piattaforme quali meet, skype, zoom... Mentre in presenza con l’osservanza di tutte le norme anti-Covid, compreso il distanziamento.” (P., m., 47 anni)</p> | <p>Modalità operative a lavoro</p> | <p>Cambiamento lavorativo: orario e modalità</p> |
| <p>“Le tecnologie in questo secondo periodo ci hanno permesso di svolgere velocemente riunioni e incontri online, rimanere in contatto con familiari e amici vicini e lontani. Ho iniziato a lavorare con una azienda di network come secondo lavoro. I rapporti sociali sono comunque diminuiti e o distorti. Le tecnologie mi hanno creato legami superficiali con le persone e mi accorgo di essere maggiormente dipendente dalla tecnologia.” (G., f., 35 anni)</p> | <p>Pro e contro delle interazione ripetuta online</p> | <p>Interazione online: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“Gli strumenti tecnologici ci hanno permesso di comunicare rapidamente, di organizzare/ programmare in maniera virtuale e di utilizzare programmi che facilitano il lavoro. Al contrario limitano la socialità con gli altri, creano una distanza virtuale e si perde la poca empatia con colleghi.” (A., f., 45 anni)</p> | <p>Pro e contro delle interazione ripetuta online</p> | <p>Interazione online: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“Comunicazione immediata, immensi disponibilità di informazioni, possibilità di immortalare momenti e attività. Difficoltà di far partecipare i bambini disabili. A volte le problematiche legate alla connessione. Famiglie non abituate alla tecnologia.” (C., f., 23 anni)</p> | <p>Pro e contro delle interazione ripetuta online</p> | <p>Interazione online: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“I pro sono il continuo contatto con gli utenti, il supporto alla famiglia e la condivisione di materiali e le modalità di utilizzo. I contro sono il troppo tempo seduti, visione affaticata, contatti online sono meno efficienti di quelli di persona.” (P., m., 47 anni)</p> | <p>Pro e contro delle interazione ripetuta online</p> | <p>Interazione online: i punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“Lavorando in un CSER, le tecnologie facilitano l’approccio con l’utente, permette una maggiore comprensione agli utenti e è accattivante.” (L., f., 35 anni)</p> | <p>Pro interazione online</p> | <p>Interazione online: i punti di forza e di debolezza</p> |

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| “La tecnologia è necessaria per informarsi e per rimanere in contatto. Nonostante ciò riduce la scrittura e quindi il ragionamento, crea una sospensione della realtà e riduce i contatti umani.” (R., f., 46 anni) | Pro e contro delle interazione online | Interazione online: i punti di forza e di debolezza |
|---|---------------------------------------|---|

Tabella 14: Periodo 2021 - Dati delle interviste: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Per la categoria del “cambiamento lavorativo: orario e modalità” sono state approfondite le motivazioni date dagli educatori e dalle educatrici raggiunti/e: l’orario lavorativo settimanale (Tabella 15), la routine lavorativa (Tabella 16) e la modalità di lavoro mista (Grafico 13).

| Educatori/Educatrici e orario lavorativo settimanale - periodo 2020 e 2021 | Minimo | Maximo |
|---|---------------|---------------|
| Orario lavorativo periodo 2020 | 0 h | 8 h |
| Orario lavorativo periodo 2021 | 10 h | 32 h |

Tabella 15: Periodo 2021 - Orario lavorativo settimanale periodo 2020 e 2021: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

| Educatore/ Educatrice | Routine lavorativa | |
|----------------------------------|--|---|
| | periodo 2020 | periodo 2021 |
| C., m., 52 anni | “Cambiamento della routine improvviso, faccio poco sono sempre a casa” | “Svolgo l’assistenza domiciliare individualizzata con tutte le accortezze legate all’emergenza sanitaria. A scuola tra una quarantena e l’altra continuo ad andare.” |
| V., f., 33 anni | “Pochissime ore lavorative, faccio qualche videochiamata.” | “In generale sto svolgendo allo stesso modo di prima della pandemia: vado a scuola e a casa degli utenti con una maggiore attenzione all’igenizzazione e al distanziamento.” “Durante la zona rossa ci hanno permesso di continuare a lavorare quindi se le famiglie degli utenti sceglievano di fare in presenza andavo in presenza, sennò svolgevo le lezioni online. Sono aumentate le riunioni online.” |

| | | |
|--------------------|---|--|
| S., f., 47 anni | “Ora non sto lavorando.” | “Ora non ho smesso di lavorare, nonostante abbiamo dovuto in continuazione modificare le modalità lavorativi tra presenza e online.” |
| L., f., 35 anni | “Inizialmente non abbiamo lavorato per un mese, ora facciamo qualche videochiamata e coordino un progetto per la creazione di tutorial da supporto per le attività .” | “Abbiamo ripreso a lavorare in presenza e nei momenti di quarantene o zona rossa ci siamo subito adattati alla situazione e attivato l’interazione online sia a scuola che nelle assistenze domiciliari grazie al supporto delle famiglie.” |
| E., m., 25 anni | “Ora è tutto sconvolto, svolgo delle videochiamate solo con i bambini che seguo a scuola, massimo 2 h a settimana.” | “Siamo rientrati a lavoro in presenza e numerosi sono i protocolli da rispettare, il rapporto con docenti e bambini avviene mantenendo una certa distanza, ma si lavora.” “La modalità mista è quella maggiormente attuata a seconda dei casi: in presenza e online. È strano, ma è come se ci fossimo abituati alle tecnologie sia noi che gli utenti.” |
| C., f., 28 anni | “Videochiamate con gli utenti, massimo 1 h a settimana.” | “Lavoravo dal lunedì al venerdì e ogni giorno avevo un orario di lavoro diverso per un totale di 25 ore a settimana.” “Durante le quarantene o la zona rossa non ci siamo fermati e abbiamo svolto online le attività, grazie al supporto di genitori e/o babysitter.” |

Tabella 16: Periodo 2021 - Routine lavorativa: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

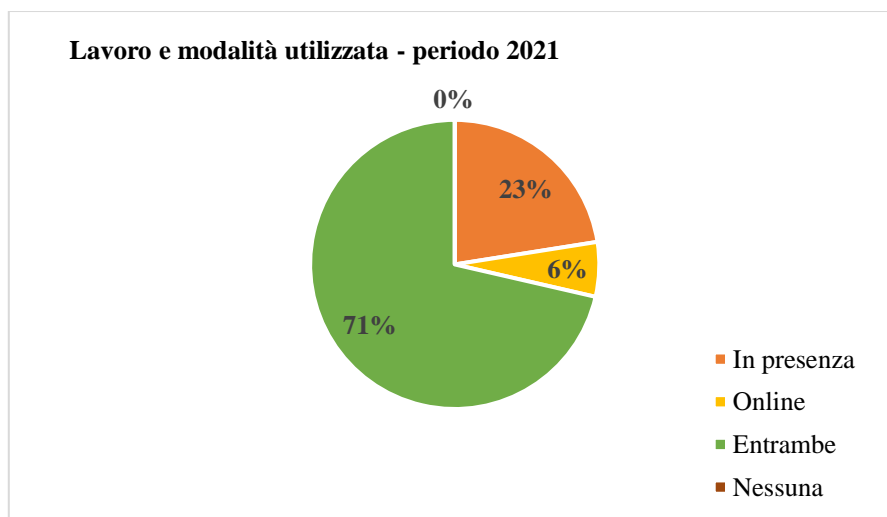


Grafico 13: Periodo 2021 – Modalità lavorativa: categoria degli educatori e delle educatrici.

Nel Periodo 2021, l'orario settimanale di questo gruppo di riferimento è aumentato rispetto al Periodo 2020 (Tabella 15). La routine lavorative descrive una ripresa del lavoro di questo gruppo (Tabella 16) e possiamo notare differenti modalità lavorative utilizzate: online e presenza, 71 %, in presenza, 23 %, e online, 6 % (Grafico 13).

Per la categoria "tecnologia: scelta e scopo" è stata approfondita la tipologia di strumenti tecnologici scelti nella Tabella 17, le applicazioni utilizzate maggiormente nel Grafico 14 e lo scopo dell'utilizzo di essi nella Tabella 18.

| Strumenti tecnologici | Vita quotidiana | | Vita professionale | |
|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| | Primo periodo Covid-19 (2020) | Secondo periodo Covid-19 (2021) | Primo periodo Covid-19 (2020) | Secondo Periodo Covid-19 (2021) |
| Personal computer | 50/50 | 50/50 | 45/50 | 50/50 |
| Smartphone | 50/50 | 50/50 | 50/50 | 50/50 |

| | | | | |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|
| Tablet | 39/50 | 43/50 | 27/50 | 31/50 |
| LIM | 0/50 | 0/50 | 0/50 | 0/50 |
| Printer | 22/50 | 34/50 | 37/50 | 34/50 |
| Scanner | 35/50 | 40/50 | 49/50 | 50/50 |
| Camera | 39/50 | 39/50 | 39/50 | 39/50 |
| Webcam | 39/50 | 39/50 | 39/50 | 39/50 |
| Recorder | 10/50 | 13/50 | 43/50 | 45/50 |
| Radio | 34/50 | 12/50 | 0/50 | 0/50 |
| Tv | 50/50 | 50/50 | 0/50 | 0/50 |
| Domestic appliances | 41/50 | 44/50 | 0/50 | 0/50 |
| Smartwatch | 41/50 | 32/50 | 11/50 | 0/50 |
| Voice assistant | 42/50 | 45/50 | 16/50 | 23/50 |

Tabella 17: Periodo 2021 - Strumenti tecnologici: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Questo gruppo di riferimento ha continuato a utilizzare gli strumenti tecnologici utilizzati durante il Periodo 2020 anche nel Periodo 2021.

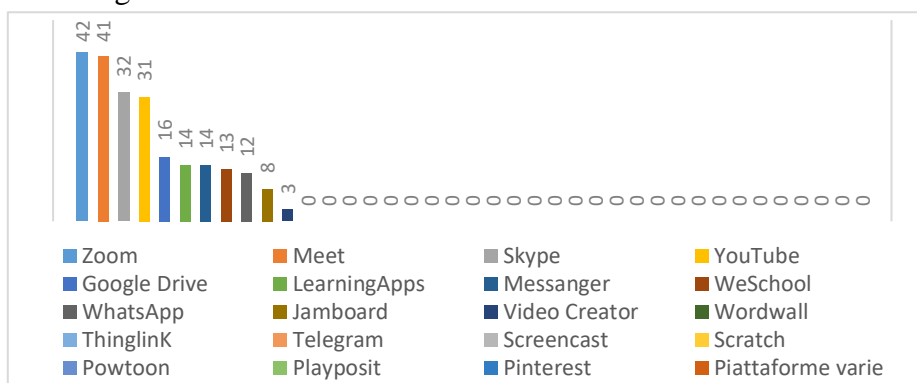


Grafico 14: Periodo 2021 - Applicazioni utilizzate: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Rispetto al Periodo 2020, nel Periodo 2021 i dati mostra una aumento e una specializzazione delle applicazioni utilizzate: Zoom (42/50), Meet (41/50), Skype (32/50), You Tube (31/50).

| | |
|---|---|
| Scopi di utilizzo delle tecnologie – periodo 2021 | N |
|---|---|

| | |
|---|-------|
| Sostenere gli apprendimenti | 40/50 |
| Restare in contatto durante i periodi di quarantena e di zona rossa | 30/50 |
| Sostenere le famiglie | 21/50 |

Tabella 18: Periodo 2021 - Scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici durante il Covid-19: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Gli stessi scopi di utilizzo sono mutati nel periodo 2021, ponendo al primo posto il sostegno degli apprendimenti (40/50).

Per quanto riguarda la categoria “interazione online: i punti di forza e di debolezza”, riportiamo i punti di forza nella Tabella 18 e i punti di debolezza nella Tabella 19.

| Punti di forza degli strumenti tecnologici – periodo 2021 | N |
|--|----------|
| Vicinanza sociale | 35/50 |
| Comunicazioni veloci e rapide | 31/50 |
| Riunioni equipe online | 26/50 |
| Supporto alle famiglie | 21/50 |
| Strumenti accattivanti e innovativi | 18/50 |
| Velocità | 0/50 |
| Nessuno | 0/50 |

Tabella 19: Periodo 2021 - Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

I punti di forza sono la vicinanza sociale (35/50), le comunicazioni veloci e rapide (31/50), le riunioni equipe online (26/50), il supporto alle famiglie (21/50) e gli strumenti accattivanti e innovativi (18/50) (Tabella 19).

| Punti di debolezza degli strumenti tecnologici – periodo 2021 | N |
|---|----------|
| Tempo di utilizzo prolungato | 35/50 |
| Difficoltà di utilizzo per e con alcune persone con disabilità, disturbo o problematica sociale | 30/50 |

| | |
|--|-------|
| Assistenza domiciliare online | 21/50 |
| Assenza di contatto umano in presenza | 18/50 |
| Mediazione dell'adulto e età dei bambini/e | 14/50 |
| Accessibilità diffusa | 0/50 |
| Nessuno | 0/50 |
| Molti | 0/50 |

Tabella 20: Periodo 2021 - Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

I punti di debolezza sono tempo di utilizzo prolungato (35/50), difficoltà di utilizzo per e con alcune persone con disabilità, disturbo o problematica sociale (30/50), assistenza domiciliare online (21/50) (Tabella 20).

La categoria “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia”, essa emerge solo nel secondo periodo della pandemia da Covid-19 (2021). Durante le interviste svolte in questo periodo, il gruppo raggiunto della categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici afferma che vi è un senso di incertezza e paura (42/50) legata all’interazione faccia a faccia sia nella vita quotidiana che nella vita lavorativa. Tale paura e incertezza nell’interazione faccia a faccia sono state gestite in due modalità: riducendo le interazioni sociali (28/50) o riducendo il tempo di interazione sociale (14/50) o entrambe (8/50).

Per quanto riguarda i dati relativi ai questionari svolti da marzo a maggio 2021, i grafici 15 e 16 mostrano la percezione che questo gruppo ha avuto rispetto alla pandemia da Covid-19 sulla propria vita quotidiana e lavorativa.

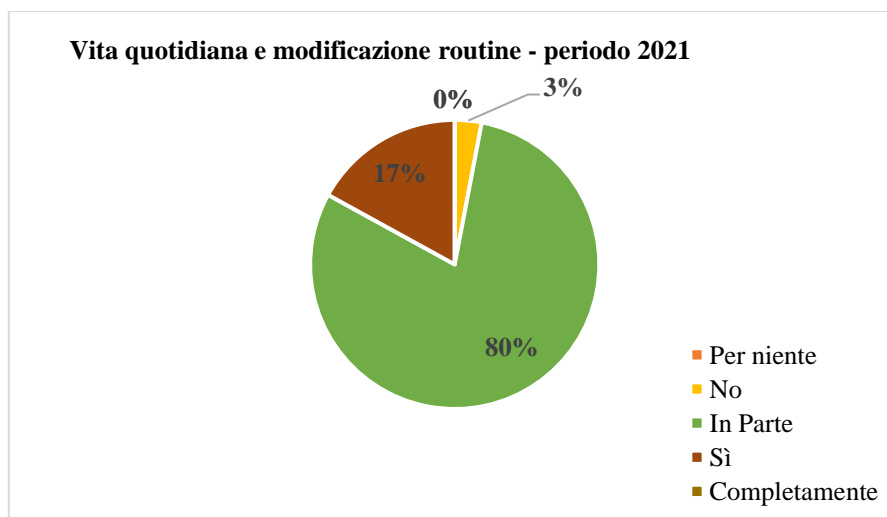


Grafico 15: Periodo 2021 – Vita quotidiana e modificazione routine: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

L'80 % del gruppo raggiunto ha affermato di aver percepito “in parte” una modificazione della propria routine lavorativa, il 17 % ha confermato di aver modificato la sua routine e il 3 % non ha percepito nessuna modificazione (Grafico 15).

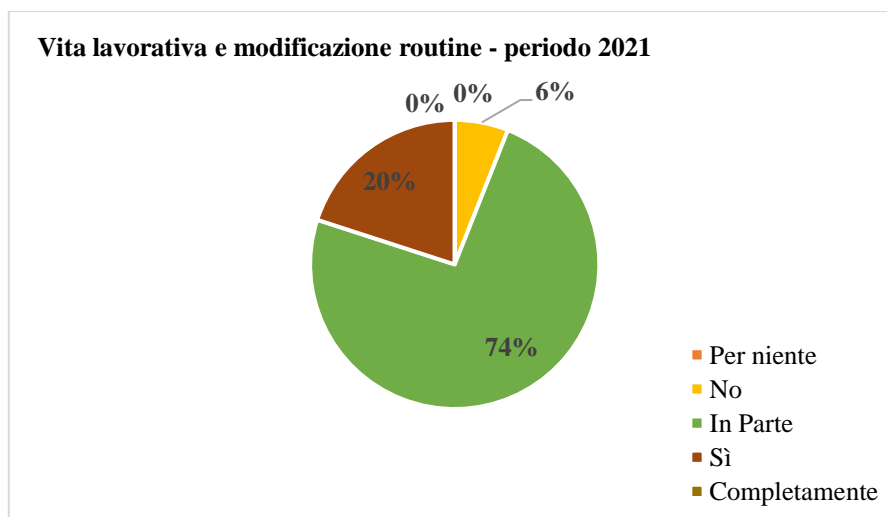


Grafico 16: Periodo 2021 – Vita lavorativa e modificazione routine: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Nella routine lavorativa vi è un 74 % che ha risposto “in parte”, un 20 % che ha risposto “sì” e un 6 % che non percepito modificazioni nella routine lavorativa rispetto al periodo 2020 (Grafico 16).

Nella Tabella 21 sono riportate alcune risposte sulla routine quotidiana e lavorativa nel primo e nel secondo periodo di pandemia da Covid-19. Per far vedere l’evoluzione della routine sono riportati per ogni riga le risposte individuali date da alcuni partecipanti alla ricerca.

| Routine quotidiana e lavorativa: periodo 2020 e 2021 | | | |
|---|--|---|--|
| Routine quotidiana periodo 2020 | Routine quotidiana periodo 2021 | Routine lavorativa periodo 2020 | Routine lavorativa periodo 2021 |
| “Famiglia, lavoro poco, sport e amici online.” | “Ho cercato di darmi una routine interna alla casa quando eravamo a casa e quando posso svolgere | “Molti meno contatti in presenza e più online.” | “Assistenza scolastica e domiciliare agli utenti andando a scuola e presso le abitazioni degli |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | attività in presenza lo faccio..” | | assistiti rispettando le misure anti-Covid-19.” |
| “Stavo sempre a casa e quando si poteva, uscivo per fare delle passeggiate.” | “Dipende dal momento. Di solito casa, lavoro e pochi amici.” | “Facevo le videochiamate e basta.” | “Entrata a lavoro con protocolli di sanificazione e controllo, rapporto con docenti e bambini unicamente a distanza.” |
| “La maggior parte del tempo a casa.” | “Alcuni mesi siamo stati a casa, non si poteva uscire a determinati orari e in altri periodi si era più liberi. Nei mesi di chiusura si stava a casa quasi tutto il giorno e nei mesi che si poteva uscire cercavo di incontrare solo persone che conoscevo.” | “Utilizzavo il telefono e computer per supportare gli utenti.” | “Lavoro dal lunedì al venerdì. Ogni giorno ho un orario di lavoro diverso a seconda dell’essere in presenza o online. Più o meno un totale di 25 ore a settimana.” |
| “Mi ero dato una routine quotidiana, ma svolgevo maggiormente attività domestiche.” | “Dipende dai momenti di quarantena o zona rossa: durante la quarantena e zona rossa mi dedico alla casa e ai miei hobby. Quando si può uscire, esco sempre con persone che conosco.” | “Non lavoravo poiché le famiglie non avevano scelto di svolgere le videochiamate.” | “Per alcuni periodi tramite videochiamate e piattaforma quali meet... mentre, in presenza, con l’osservanza di tutte le norme anti Covid, compreso il distanziamento.” |

Tabella 21: Periodo 2021 - Routine giornaliera e lavorativa: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

La comparazione delle routine quotidiane e lavorative fa emergere il cambiamento delle abitudini lavorative e confermano una ripresa delle

interazioni lavorative e un aumento dell'orario lavorativo rispetto al periodo 2020 (Tabella 21).

Nel secondo periodo di analisi della pandemia da Covid-19, il gruppo raggiunto della categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici ha ripreso a lavorare maggiormente (Grafico 17).

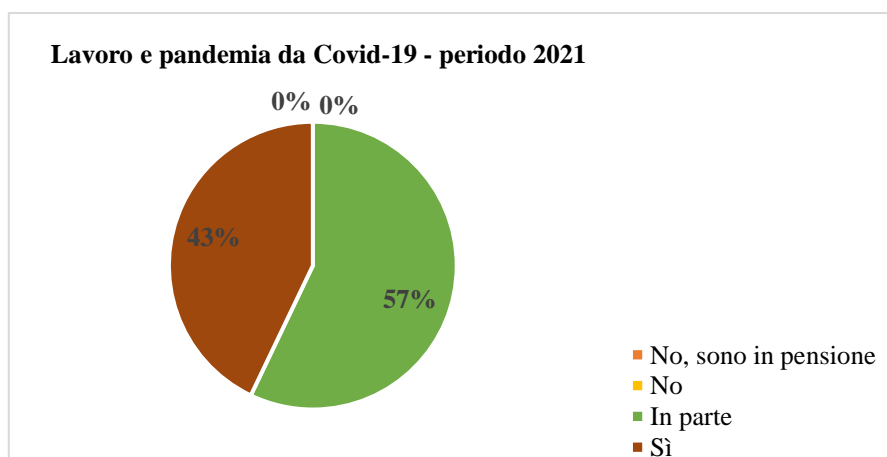


Grafico 17: Periodo 2021 – Lavoro e pandemia da Covid-19: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Come possiamo vedere dal Grafico 17, tutti gli educatori e le educatrici di questo gruppo hanno lavorato.

Gli strumenti tecnologici sono stati utilizzati in modo più competente e consapevole dai/dalle partecipanti nel periodo 2021 (Grafico 18).

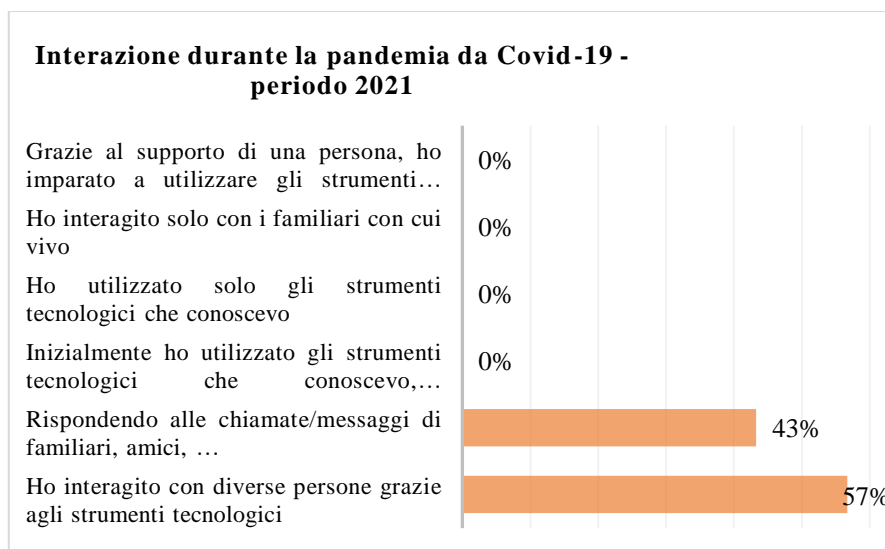


Grafico 18: Periodo 2021 – Interazione durante la pandemia da Covid-19: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Gli strumenti tecnologici utilizzati quotidianamente e lavorativamente durante la pandemia da Covid-19 nel periodo da marzo a maggio 2021 sono presentati nel Grafico 19.

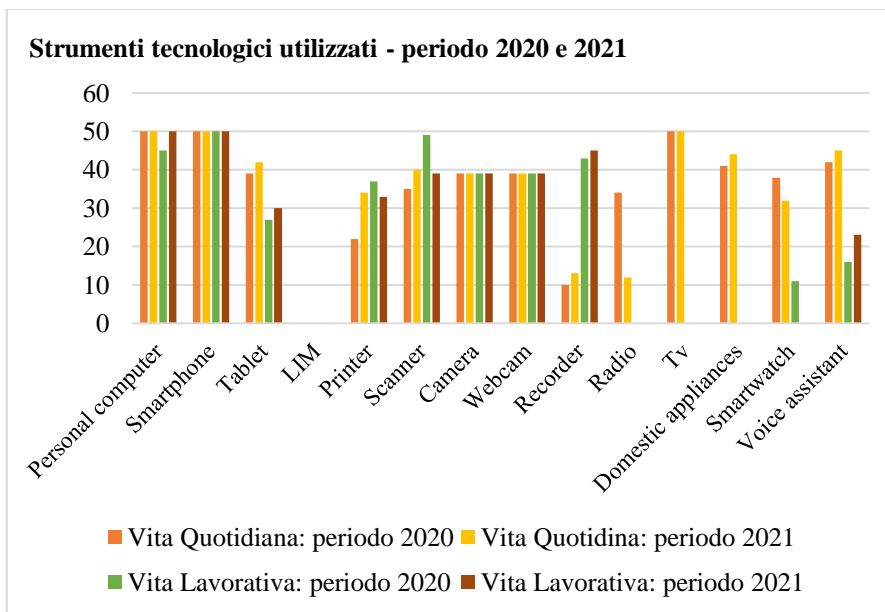


Grafico 19: Periodo 2021 – Strumenti tecnologici, Vita quotidiana e lavorativa: categoria lavorativa educatori e educatrici.

Nel Grafico 20 si mostra il tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici nel periodo 2020 e nel periodo 2021.

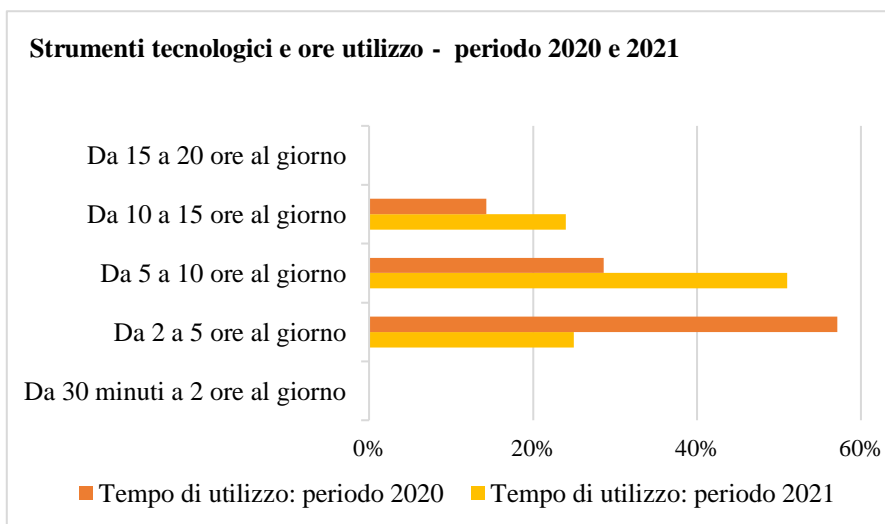


Grafico 20: Periodo 2021 – Strumenti tecnologici e ore di utilizzo: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

I dati mostrano che vi è stato un aumento del tempo di utilizzo durante il periodo 2021 degli strumenti tecnologici (Grafico 20).

Nel periodo 2021 gli educatori e le educatrici raggiunti hanno affermato che hanno utilizzato gli strumenti tecnologici maggiormente per interessi personali (46,7 %) e per interessi lavorativi (38 %) (Grafico 21).

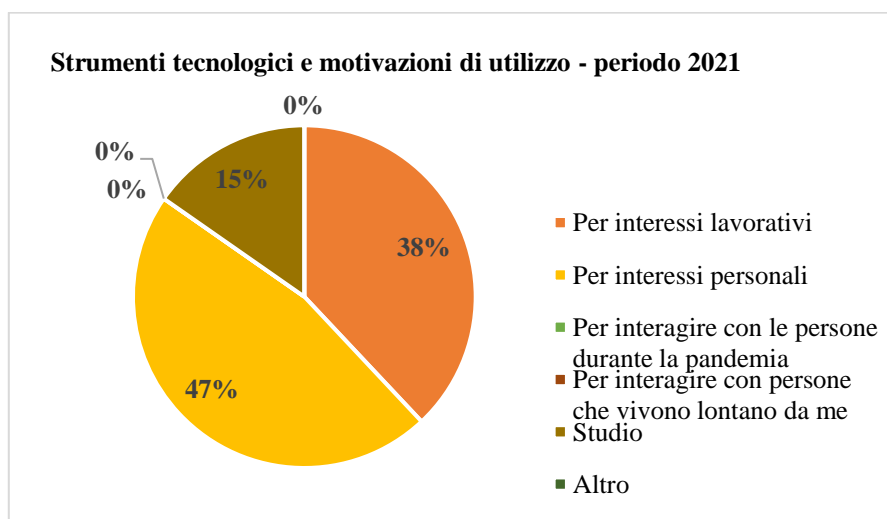


Grafico 21: Periodo 2021 – Strumenti tecnologici e motivazione di utilizzo: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici nel periodo 2021 rispetto al periodo 2020 sono illustrati nel Grafico 22.

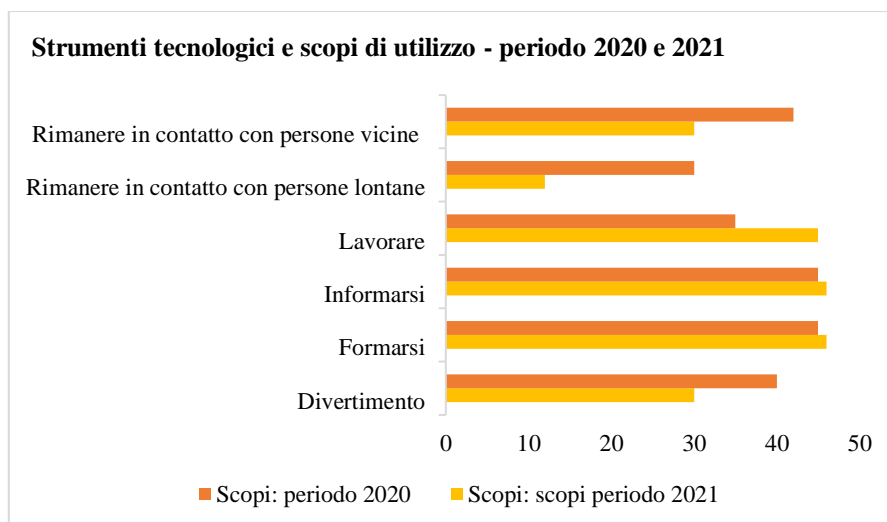


Grafico 22: Periodo 2021 - Strumenti tecnologici e scopi di utilizzo: categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici.

Dal Grafico 22 emerge che il gruppo di riferimento utilizza maggiormente gli strumenti tecnologici per lavorare, formarsi e informarsi.

Per quanto riguarda i punti di forza e di debolezza dell'interazione online rispetto a quella faccia a faccia, riportiamo le risposte date dagli educatori e le educatrici nel Grafico 23 e 24.

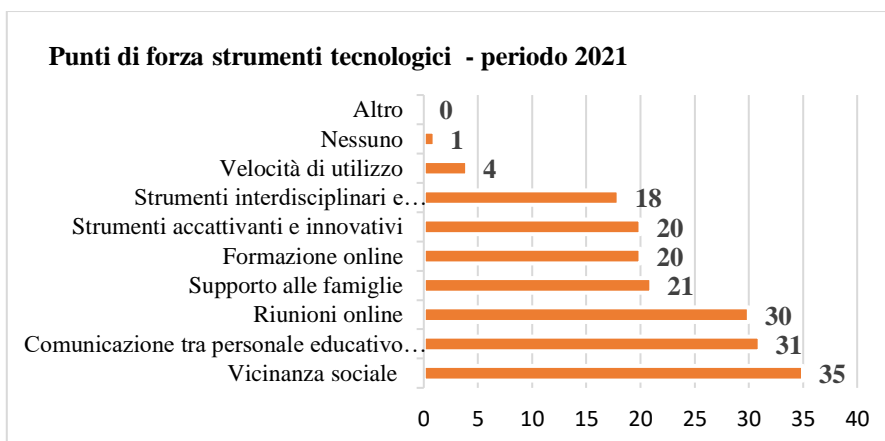


Grafico 23: Periodo 2021 – Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria degli educatori e delle educatrici.

I punti di forza sono la vicinanza sociale (35/50), le comunicazioni tra personale educativo (31/50), le riunioni online (30/50), il supporto alle famiglie (21/50) e la formazione online (20/50) (Grafico 23).

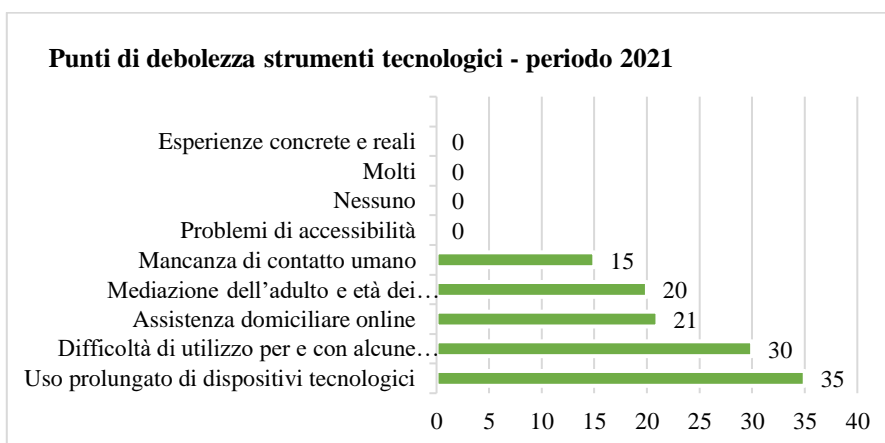


Grafico 24: Periodo 2021 – Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria degli educatori e delle educatrici.

I punti di debolezza sono tempo di utilizzo prolungato (35/50), difficoltà di utilizzo per e con alcune persone con disabilità, disturbo o problematica sociale (30/50) e assistenza domiciliare online (21/50) (Grafico 24).

3. Analisi descrittiva

L'analisi descrittiva effettuata sulle interviste e successivamente nel primo periodo da marzo a maggio 2020, ha rilevato e confermato 5 categorie concettuali: “cambiamento”; “tecnologia: scelta e scopo”; “interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza”; “mediazione delle famiglie” e “necessità di formazione sull'educazione in rete”.

Il gruppo raggiunto della categoria lavorativa degli educatori e delle educatrici ha riferito che il “cambiamento” è avvenuto repentinamente sia a livello di vita quotidiana che di vita lavorativa. La routine è stata improvvisamente modificata in risposta alla norme restrittive (Tabella 6; Tabella 8; Grafico 2; Grafico 3; Tabella 13). Le persone hanno affermato che:

“Casa e scuola, 2 volte a settimana allenamenti.” [...] “Sono sempre a casa.” (C., m., 52 anni);

“La routine lavorativa era divisa tra mattina e pomeriggio. Al mattino lavoro a scuola: 2 ore all'Asilo, dalle 9:30 alle 11:30 alla Scuola

Primaria dal lunedì al venerdì, il sabato dalle 9 alle 12 alla Scuola Primaria. Nel pomeriggio ero dalle 14:00 alle 16:00 all'Asilo. Dal martedì al venerdì svolgevo l'educatore domiciliare dalle 17:00 alle 19:00. Svolgevo 26 ore settimanali.” “Ora abbiamo attivato le videochiamate solo per gli utenti della scuola e faccio massimo 1 ora a settimana. Le attività sono focalizzate su ritaglio, disegno, carte, attività di pre-scrittura. Ho provato con attività ricreative, ma l'utente non ha reagito bene, perdendo l'attenzione”. (T., F., 28 anni).

La stessa routine lavorativa, la pianificazione delle attività e gli obiettivi educativi siano stati riprogettati e diminuiti notevolmente. Prima della pandemia da Covid-19, l'orario di lavoro minimo svolto da un intervistato era di 18 ore e l'orario di lavoro massimo di 40 ore svolto da 5 lavoratori. Queste ore di lavoro erano svolte in presenza. Durante il primo periodo di lockdown, l'orario di lavoro minimo svolto è stato di 0 ore lavorative e l'orario massimo di lavoro è stato di 8 ore. Esse sono state svolte interamente online. Il 28 % degli educatori e delle educatrici raggiunti/e non ha lavorato, il 58 % ha svolto il lavoro in parte e solo il 12 % ha continuato a svolgere il suo lavoro normalmente (Tabella 7; Grafico 5). La routine settimanale era centrata sulla persona con disabilità, disturbo o problematica sociale: orari puntuali e prevedibili; casa, scuola, riabilitazione e attività sportive. Durante il primo periodo di lockdown, l'unica routine era la routine personale e familiare e le videochiamate con le figure educative: educatori, assistenti e insegnanti. La pianificazione delle attività pre Covid-19 era ricca di obiettivi e finalità che potevano

essere svolte in presenza e centrate sulle potenzialità della persona. Le interazioni erano fundamentalmente svolte in presenza soprattutto con alcune problematiche, come il Disturbo dello spettro autistico e le donne che sopravvivono alla violenza. I colloqui con le famiglie e i follow up con altri professionisti erano svolti gratuitamente.

Durante il primo periodo, le attività educative sono state realizzate grazie alla mediazione esclusiva degli strumenti tecnologici (Tabella 6 e Grafico 6). Dall'analisi delle risposte, la seconda categoria concettuale applicata è "tecnologia: scelta e scopo". Prima di analizzare i dati legati a questa categoria, bisogna fare una premessa. La scelta di continuare le attività educative online con gli educatori e le educatrici ricadeva sulla famiglia del bambino con disabilità, disturbo e/o problematica. La scelta di attivare il servizio di videochiamata è nata dalla collaborazione tra Comuni e cooperativa sociale che coordinano gli educatori e le educatrici. I Comuni e la cooperativa sociale hanno anche scelto la durata giornaliera di 30 minuti di videochiamata per ogni persona presa in carico. Le figure educative hanno proposto questo servizio alle famiglie delle persone prese in carico. Sulla base dell'accettazione delle famiglie, delle competenze e delle possibilità tecnologiche, hanno scelto lo strumento tecnologico centrato sulla persona. Nella Tabella 9, nel Grafico 1 e nel Grafico 7 possiamo osservare la frequenza delle risposte date da questa categoria lavorativa per quanto riguarda gli strumenti tecnologici e le applicazioni scelte e utilizzate pre-Covid-19 e durante il primo periodo 2020. Dall'analisi delle risposte possiamo confermare che vi

è un aumento esponenziale di alcuni strumenti tecnologici sia nella vita quotidiana che nella vita lavorativa, come il personal computer (vita quotidiana: pre Covid-19, 42/50; periodo 2020, 50/50; vita lavorativa: pre Covid-19, 45/50; periodo 2020, 45/50), la stampante (vita quotidiana: pre Covid-19, 30/50; periodo 2020, 39/50; vita lavorativa: pre Covid-19, 30/50; periodo 2020, 37/50) o lo scanner (vita quotidiana: pre Covid-19, 15/50; periodo 2020, 35/50; vita lavorativa: pre Covid-19, 42/50; periodo 2020, 49/50). Durante il primo periodo 2020, le applicazioni maggiormente utilizzate sono WhatsApp (34/50), Skype (10/50), Zoom (7/50), WeSchool (6/50), Google Meet (4/50), Learning Apps (3/50) Jamboard (3/50), Messenger (3/50) (Grafico 1). Nella Tabella 10 sono state analizzate gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici che sono 3: restare in contatto con una delle figura di riferimento (43/50), sostenere le famiglie nella gestione delle difficoltà (35/50) e promuovere una routine giornaliera ai bambini, alle bambine e agli/alle adolescenti (24/50). Questa analisi è stata confermata dai dati del questionario nel Grafico 10. Il Grafico 10 mostra un modificazione degli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici tra il per Covid-19 e il periodo 2020. Prima della pandemia, il maggiore scopo di utilizzo erano il divertimento (42/50), l'informazione (35/50) e la formazione (34/50). Durante il primo periodo 2020, il maggiore scopo di utilizzo era rimanere in contatto con le persone (42/50).

Per quanto riguarda la terza categoria concettuale "interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza", gli educatori

e le educatrici raggiunti hanno affermato che le modalità educative e operative di interazione sono differenti.

“Le videochiamate sono su WhatsApp e servono per sentirsi vicini anche lontani. Il rapporto è bloccato dallo schermo, non è immediato e semplice con lo schermo.” (C., f., 28 anni).

“Uso WhatsApp, Zoom e Skype per lavoro. Durante la pandemia ho conosciuto e utilizzato Zoom per la prima volta. È molto valido, anche se preferisco usare WhatsApp. [...] L'assenza di presenza e la mancanza di visione della comunicazione non verbale sono i punti deboli delle tecnologie. La loro immediatezza, velocità e fruibilità collettiva sono i punti di forza. A livello lavorativo, la disabilità con cui lavoriamo può essere fonte di ostacoli nell'uso delle tecnologie.” (F., m., 46 anni) (Tabella 6).

Dall'analisi descrittiva delle interviste e dei questionari possiamo osservare e confermare i punti di forza e di debolezza dell'interazione online nelle Tabelle 11 e 12 e nei Grafici 10 e 11. Secondo gli educatori e le educatrici partecipanti, i maggiori punti di debolezza (Tabella 12) sono l'assenza fisica in presenza (38/50), la difficoltà nella progettazione e nell'utilizzo degli strumenti tecnologici (30/50) e l'assistenza domiciliare non ha la stessa funzionalità online che in presenza (28/50). Nel primo caso, la durata della videochiamata risulta troppo breve o centrata sul trovare strategie per mantenere l'attenzione del bambino e/o della bambina sullo strumento tecnologico e sull'attività proposta. È molto frequente che i bambini presi in carico dagli educatori abbiano difficoltà a mantenere l'attenzione sul compito

in presenza. Online e a casa, l'attenzione si sposta sul giocattolo e/o sugli oggetti presenti nella stanza. Nel secondo caso, è emerso che l'interazione online è percepita dagli educatori e dalle educatrici raggiunti/e più difficoltosa nella progettazione dell'attività educativa online mediata dagli strumenti tecnologici. Nel primo caso, la figura educativa dovrebbe progettare gli strumenti e inviarli alle famiglie precedentemente alla lezione. Gli strumenti scelti devono essere digitali, quindi in alcuni casi creati ex novo. I maggiori punti di forza (Tabella 11) sono la possibilità di rimanere in contatto grazie allo strumento tecnologico (44/50), la possibilità di svolgere un supporto alle famiglie (33/50), la possibilità di svolgere più formazioni online (20/50) e comunicare velocemente tra colleghi e famiglie (17/50).

La quarta categoria concettuale applicata è la "mediazione delle famiglie". Nella Tabella 6 sono trascritte delle unità di testo significative per questa categoria:

“Una bambina, grazie al sostegno della madre, riesce a lavorare ed è molto felice di vederci e trascorrere del tempo con noi; con il bambino con spettro autistico il lavoro è più difficile, visto che fa ABA da molti anni e siccome si basa sul rinforzo contingente, in videochiamata non posso darglielo nonostante la presenza della mamma.” (G., f., 35 anni);

“Preparo e condivido le attività in precedenza con i genitori che mi aiutano a fare la videochiamata, la mamma svolge il ruolo di mediatrice.” (A., f., 45 anni).

La mediazione del familiare assume una duplice accezione è sia positiva come possiamo leggere dalle unità di testo della Tabella 6, ma anche un punti di debolezza come emerge dalla Tabella 12 e dal Grafico 12. Questa ambivalenza è purtroppo legata alle competenze tecnologiche e educative possedute dalle famiglie. Famiglie competenti favoriscono l'interazione, famiglie meno competenti la ostacolano. L'apprendimento scolastico di un bambino e una bambina non dovrebbe dipendere da quanto sia competente il familiare, ma dalle opportunità educative offertegli/le.

L'ultima categoria concettuale applicata è la "necessità di formazione sull'educazione in rete". Gli educatori e le educatrici partecipanti hanno riferito di essersi documentati tramite il web, di aver chiesto supporto agli educatori più giovani di età, altri hanno preferito utilizzare gli strumenti conosciuti. La maggior parte degli intervistati hanno manifestato la necessità di formazione.

“Siamo molto bravi nell'interazione in presenza, abbiamo gli strumenti per agire direttamente, ma non abbiamo gli strumenti per farlo da remoto.” (E., f., 29 anni).

“Gli strumenti tecnologici possono essere molto accattivanti e di supporto agli apprendimenti, soprattutto con alcuni bambini e bambine, ma non li sappiamo utilizzare come strumenti che media l'attività educativa.” (R., f., 46 anni).

“Gli strumenti tecnologici esistono, ma tutti i bambini e le bambine ne hanno accesso. Nella classe di mio figlio, due bambini hanno dovuto

attendere un mese per poter partecipare decentemente alle lezioni online.” (F., m., 46 anni).

Da queste unità di testo emergono due dati importanti: la scarsa formazione sullo strumento tecnologico come mediatore per gli apprendimenti e la problematica dell’accessibilità. Entrambi i dati sono confermati dalle risposte ai questionari nel Grafico 12.

Per quanto riguarda il secondo periodo da marzo a maggio 2021, l’analisi descrittiva effettuata sulle interviste e, successivamente, sul questionario online hanno rilevato e confermato 4 categorie concettuali: “cambiamento lavorativo: orari e lavoro”; “tecnologia: scelta e scopo”; “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia”; “interazione online: i punti di forza e di debolezza” (Tabella 13).

Rispetto al periodo 2020 nel periodo 2021, gli educatori e le educatrici reggianti hanno risposto che il cambiamento percepito è avvenuto maggiormente nella vita lavorativa che in quella quotidiana. A livello lavorativo emerge un leggero ritorno alla normalità. L’orario lavorativo minimo è di 10 ore e massimo di 32 ore (Tabella 14). Il 57 % ha ripreso a lavorare in parte e il 43 % completamente (Grafico 17). Le modificazioni connesse alla routine lavorativa nel secondo periodo sono simili a quella del primo come è osservabile confrontando il Grafico 3 con il Grafico 16 e la Tabella 13 con la Tabella 21. Le modifiche della routine lavorativa sono connesse alle modalità di lavoro utilizzate a seconda della situazione pandemica: online o/e in presenza. Riportiamo alcuni estratti delle unità di testo:

“Rispetto all’anno scorso noi educatori scolastici, abbiamo potuto assistere insieme all’utente alle lezioni e programmare delle attività a distanza pomeridiane per potenziare gli apprendimenti e/o anticiparli. In quei momenti continuavo a svolgere lo stesso orario che avrei svolto in presenza. Durante la zona rossa, le famiglie potevano scegliere se far frequentare i bambini e le bambine con disabilità in presenza, alcune hanno accettato e io ho continuato a lavorare in presenza. Questa modalità di lavoro è stata più funzionale rispetto al primo lockdown.” (V., f., 51 anni);

“Durante il secondo periodo ho lavorato da casa con supporto agli utenti tramite telefono e computer e se potevo andavo in presenza.” (L., m., 31 anni);

“Per alcuni periodi tramite videochiamate e piattaforme quali meet, skype, zoom... Mentre in presenza con l’osservanza di tutte le norme anti-Covid, compreso il distanziamento.” (P., m., 47 anni) (Tabella 14).

Il 71 % dei partecipanti alla ricerca ha affermato di aver utilizzato come modalità lavorativa durante il periodo 2021 sia la modalità online che in presenza (Grafico 13). Questo ha permesso agli educatori e alle educatrici raggiunti di poter continuare a lavorare (Tabella 21). L’alternanza tra attività in presenza e attività svolte online è stato legato ai periodo di quarantena e/o alle regioni che passando in zone rosse avessero delle misure più restrittivi e delle chiusure dei servizi.

Durante il secondo periodo di pandemia, è applicata la categoria concettuale della “tecnologia: scelta e scopo”. Le attività educative

sono state realizzate sia in presenza che online (Grafico 13) e quindi gli strumenti tecnologici hanno assunto il ruolo di mediatori negli apprendimenti e nelle interazione tra persone (Tabella 13 e Grafico 17). Gli strumenti tecnologici utilizzati maggiormente dagli educatori e dalle educatrici raggiunti/e nel primo e nel secondo periodo nella vita quotidiana e professionale sono stati raccolti nella Tabella 18 e nel Grafico 19. I dati mostrano che le figure educative hanno continuato a utilizzare gli strumenti già utilizzati precedentemente. In alcuni casi c'è stata un utilizzo leggermente ridotto, come per la stampante o lo scanner, e un utilizzo maggiore, come per il registratore e l'assistente vocale. Durante il primo periodo 2021, gli educatori e le educatrici raggiunti/e si sono formati nell'utilizzo di diverse piattaforme e questo si nota nella scelta delle applicazioni maggiormente utilizzate. Le applicazioni scelte maggiormente sono Zoom (42/50), Google Meet (41/50) e Skype (32/50) rispetto al primo periodo (WhatsApp 34/50) (Grafico 14). Gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici sono mutati: sostenere gli apprendimenti (40/50); restare in contatto durante i periodi di quarantena e zona rossa (30/50); supportare le famiglie (21/50). Il supporto assistenziale legato all'interruzione forzata dalle misure restrittive del primo periodo ha lasciato lo spazio a scopi maggiormente educativi. Questa analisi è stata mostrata e confermata dai dati presentati nella Tabella 18 e nel Grafico 22. Il Grafico 22 conferma una riduzione delle risposte per quanto riguarda il rimanere in contatto con persone vicine e lontane e un aumento nelle risposte

relative al lavoro (45/50), all'informazione (45/50) e alla formazione (45/50).

La categoria concettuale applicata nel primo periodo per quanto riguarda la terza categoria concettuale "interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza" è stata modificata per il secondo periodo. Gli educatori e le educatrici raggiunti/e hanno affermato che la richiesta di distanziamento sociale ha generato delle problematiche nell'interazione faccia a faccia. Dall'analisi descrittiva delle unità di testo significative è applicata la categoria concettuale delle "interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia". Nella Tabella 13 sono state riportate alcune unità significative come:

"Nel secondo periodo di lockdown ho ripreso la vita sociale, ma con molte più accortezze. Non potevamo uscire in determinati orari. La vita sociale era ridotta per scelta personale, ma non per un imposizione governativa come per il primo lockdown." (F., f., 33 anni);

"È cambiata la relazione con gli altri, frequento chi conosco e esco di meno." (G., f., 28 anni);

"Tenere la distanza con le persone mi ha provocato una chiusura verso le persone. Ho paura ad andare in contesti affollati o in contesti in cui non è necessario utilizzare la mascherina: palestra, piscina, ..." (A., m., 34 anni).

"La sensazione che avevo nel secondo periodo è un senso di paura generalizzata: non dovevo stare troppo vicino agli utenti, igienizzare le mani continuamente, ... Ma ho preferito convivere con questa

sensazione, per paura di non poter lavorare come l'anno scorso. Quando siamo entrati in zona rossa, avevo paura di non poter lavorare, ma la formazione che avevo fatto lo scorso anno mi è servita per progettare al meglio le attività da svolgere con i bambini e le bambine.” (P., m., 47 anni).

Il distanziamento sociale ha generato nelle figure educative una sensazione di paura verso l'altro. Le persone hanno affermato che preferiscono uscire con le persone conosciute, evitando posti affollati. Nel 2020, le persone non potevano uscire per delle misure restrittive imposte a livello nazionale, nel 2021 è una scelta personale a limitare tali interazioni (Tabella 13).

Per quanto riguarda l'ultima categoria concettuale del secondo periodo 2021, è stata applicata l'“interazione online: i punti di forza e di debolezza”. La Tabella 19 e la tabella 20 fanno emergere i punti di forza e di debolezza emersi dalle interviste, il Grafico 22 e il Grafico 23 confermano i punti di forza e di debolezza descritti nelle Tabelle. Secondo gli educatori e le educatrici raggiunti/e i maggiori punti di forza sono la vicinanza sociale (35/50); comunicazioni veloci e rapide (31/50); riunioni equipe online (26/50); supporto alle famiglie (21/50); Strumenti accattivanti e innovativi (18/50). I punti di debolezza sono: tempo di utilizzo prolungato (35/50); difficoltà di utilizzo per e con alcune persone con disabilità, disturbo o problematica sociale (30/50); assistenza domiciliare online (21/50); assenza di contatto umano in presenza (18/50); mediazione dell'adulto e età dei bambini/e (14/50).

Conclusioni

I risultati della raccolta dati svolta con gli educatori e le educatrici socio-pedagogici da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021 ci permettono di rispondere alla domanda di ricerca e alle due sotto domande: “Come gli educatori e le educatrici utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana?”; “Come gli educatori e le educatrici utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana prima della pandemia da Covid-19?”; “Come gli educatori e le educatrici utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana durante della pandemia da Covid-19?”.

Gli educatori e le educatrici raggiunti/e hanno riprogettato la loro vita quotidiana e la loro professionalità educativa inserendo come mediatore lo strumento tecnologico. Questa riprogettazione è avvenuta velocemente e improvvisamente a causa delle misure restrittive nazionali. Nel primo periodo analizzato, 2020, questo gruppo hanno adattato la loro vita quotidiana e la categoria concettuale del “cambiamento” lo dimostra completamente. Gli educatori e le educatrici hanno modificato completamente la routine: minori interazioni sociali, ridotto orario lavorativo e maggiore utilizzo degli strumenti tecnologici conosciuti: WhatsApp. Nel secondo periodo 2021, il comportamento dei partecipanti e delle partecipanti è modificato da una percezione di “cambiamento” generalizzato a un

cambiamento nella vita lavorativa, i dati dimostrano che le modalità di lavoro in presenza e online sono state funzionali. Da un lato hanno permesso agli educatori e alle educatrici di continuare a lavorare, dall'altro la modalità mista è utile per i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze per continuare ad apprendere. La “tecnologia: scelta e scopo” ha avuto una specializzazione e una maggiore scelta consapevole dello strumento. Nel primo periodo gli educatori e le educatrici hanno utilizzato l'applicazione WhatsApp e nel secondo periodo hanno preferito scegliere le applicazioni Zoom, Meet e Skype. Nel secondo periodo emerge dai dati una maggiore competenza digitale delle figure educative e quindi una maggiore autodeterminazione nella scelta dello strumento tecnologico. Lo strumento tecnologico ha permesso di mantenere un contatto sociale nonostante il distanziamento fisico. Nel primo periodo 2020, i dati fanno emergere che l'interazione faccia a faccia è fondamentale per alcune tipologie di disabilità. La mancanza di contatto fisico, la mancanza di comprensione del comportamento non verbale, la possibilità di gestione della crisi della persona con disabilità nell'interazione online sono stati dei punti di svantaggio nel primo periodo. Questi punti di debolezza sono confermati nel secondo periodo 2021, ma i dati hanno una frequenza minore. In questo secondo periodo, l'interazione faccia a faccia ritrovata è limitata per scelta personale ed è carica di emozioni negative, prima tra tutte la paura dell'altro/a. L'interazione online ha dei punti di forza legati alla velocità delle comunicazioni, presente in entrambi i periodi e alla sua

caratteristica attrattiva nel secondo periodo. I dati fanno emergere come nell'interazione tra adulti, famiglie e figure educative, lo strumento tecnologico ha permesso di effettuare riunioni online veloci e funzionali. Inoltre, lo strumento tecnologico scelto e progettato sulle potenzialità del bambino e della bambina o del ragazzo e della ragazza è funzionale agli apprendimenti nel secondo periodo. Nel secondo periodo, la mediazione delle figure familiari presenti nel contesto abitativo non è considerato fondamentale. La modalità di lavoro mista, in presenza e online, è risultata maggiormente funzionale della modalità di lavoro interamente online. Infine, i dati mostrano come la formazione svolta durante il primo periodo sia stata applicata nel secondo periodo.

La progettazione di attività online e la pianificazione di attività faccia a faccia hanno obiettivi, scopi e strumenti diversi. Durante il primo periodo gli educatori e le educatrici raggiunti/e hanno effettuato una Didattica di Emergenza, nel secondo periodo si sono maggiormente avvicinati alle caratteristiche della Didattica a Distanza. Nel primo periodo le figure educative hanno cercato di continuare l'acquisizione di apprendimento e mantenere il livello di qualità della vita con gli strumenti conosciuti, ma essi non sono stati funzionali all'apprendimento online. Gli strumenti scelti e le progettazioni miste del secondo periodo sono risultate maggiormente centrate sulla persona e sull'apprendimento.

Grazie a questo studio e alle risposte delle figure educative, i dati ci hanno permesso di osservare dell'emergenze pedagogiche della

professionalità educativa e delle emergenze psicologiche legate ai cambiamenti sociali. Da un lato la necessità di formazione degli educatori e delle educatrici sulle nuove modalità di apprendimento, dall'altro la precarietà della condizione lavorativa di questo settore e le problematiche psicologiche generate dalla pandemia da Covid-19: paura nell'interazione faccia a faccia.

Un punto di debolezza della ricerca è legato alla scelta dei partecipanti alla ricerca, che lavorando per la cooperativa sociale PARS hanno residenza nelle Marche. Gli educatori e le educatrici erano marchigiani e la ricerca è limitata a questa regione.

I risultati di questo studio ci permettono di progettare tre futuri spunti di ricerca:

- somministrare gli strumenti di ricerca a un gruppo di riferimento di livello nazionale e internazionale;
- effettuare con lo stesso gruppo un follow up a fine pandemia da Covid-19;
- progettare percorsi di formazione e supporto sulle emergenze psico-pedagogiche.

Capitolo IV

Personale docente: strumenti tecnologici e Pandemia da Covid-19

Introduzione

I trenta anni di sperimentazioni didattiche tecnologiche, i piani di digitalizzazione, le Raccomandazioni Europee e del Consiglio dell'Unione Europea hanno posto le competenze digitali quale priorità dell'apprendimento permanente. La scuola dovrebbe essere l'agenzia educativa che promuove gli apprendimenti di base per favorire il così detto *Lifelong Learning*.

In questo capitolo, il team di ricerca ha scelto come gruppo di riferimento il personale docente e ha declinato la domanda di ricerca su di loro: “Come il personale docente utilizza gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana?” Tale domanda è stata sciolta in due sotto domande: “Come il personale docente utilizzava gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana prima della pandemia da Covid-19?”; “Come il personale docente utilizza gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana durante la pandemia da Covid-19?”. Inoltre, saranno presentati i risultati delle analisi descrittive svolte sulle risposte alle interviste e ai questionari somministrati da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021 a questo gruppo.

1. Il gruppo di riferimento

Il gruppo raggiunto per la categoria lavorativa del personale docente è composto da 200 insegnanti.

I criteri di scelta dei partecipanti al progetto di ricerca sono tre. Il primo criterio è il contesto lavorativo: scuola pubblica dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Secondaria di II grado. Il secondo criterio è la pratica lavorativa: minimo tre anni di lavoro nel contesto scolastico. Il terzo criterio è legato alla formazione sugli strumenti digitali in ambito scolastico: minimo due corsi di formazione.

Il gruppo raggiunto è formato da 186 femmine e 4 maschi. I dati nazionali sul personale scolastico confermano questo sbilanciamento verso il genere femminile. In Italia il personale scolastico è di 902.487, il genere maschile ricopre 164.358 posti e il genere femminile ricopre 738.129 (Portale Unico dei Dati della Scuola, 2020). Essi hanno un'età compresa tra i 27 e i 65 anni. L'età media delle donne è di 44,51 anni e degli uomini di 50,25 anni. L'età media di tutte le persone è di 44,62 anni.

I partecipanti al progetto di ricerca soddisfano tutti e tre i criteri di selezione.

Il personale docente che ha partecipato alla ricerca è composto da 80 insegnanti della Scuola dell'Infanzia, 80 insegnanti della Scuola Primaria, 20 della Scuola Secondari di I grado e 20 della Scuola Secondaria di II grado (Tabella 22).

| 1° CRITERIO: contesto lavorativo | N |
|---|------------|
| Personale docente Scuola dell'Infanzia | 80 |
| Personale docente Scuola Primaria | 80 |
| Personale docente Scuola Secondaria di I grado | 20 |
| Personale docente Scuola Secondaria di II grado | 20 |
| TOTALE | 200 |

Tabella 22: 1° Criterio di selezione: categoria lavorativa educatori ed educatrici.

Il personale docente partecipante alla ricerca soddisfa il secondo criterio di selezione poiché tutti/e hanno minimo 3 anni di esperienza lavorativa nel settore scolastico.

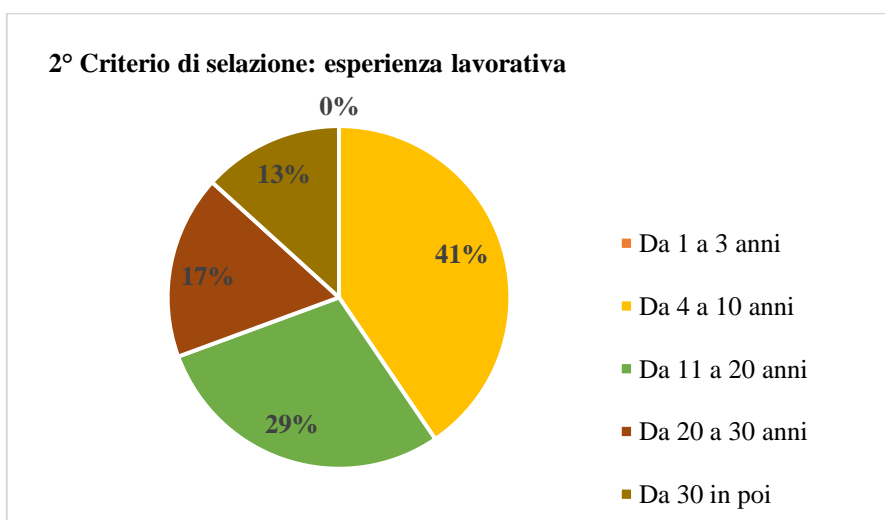


Grafico 24: 2° Criterio di selezione: esperienza lavorativa.

Il terzo criterio di scelta dei partecipanti, minimo due corsi di formazione sull'utilizzo degli strumenti tecnologici a scuola, è stato soddisfatto da tutti i 200 partecipanti.

2. I dati raccolti

La raccolta dei dati è avvenuta in due momenti da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021. Gli strumenti di ricerca adottati sono l'intervista semi-strutturata (Tabella 1) e il questionario (Tabella 2).

2.1 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2020

Per quanto riguarda i dati relativi alle interviste svolte da marzo a maggio 2020, la Tabella 23 mostra alcune unità di testo significative a cui sono state attribuite delle etichette concettuali e successivamente sono state formulate delle categorie più ampie. Le categorie concettuali attribuite dalle interviste somministrate da marzo a maggio 2020 sono 4: “cambiamento”; “ordini scolastici e strumenti tecnologici”; “didattica online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza”; “necessità di formazione sulla didattica in rete”.

Per la categoria “cambiamento” si intende una modificazione di abitudini quotidiane e lavorative del gruppo di riferimento. Per la categoria “ordini scolastici e strumenti tecnologici” si intende raggruppare i dati del gruppo di riferimento sulla scelta degli strumenti tecnologici e dello scopo di utilizzo. Per la categoria “didattica online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza” si intende

quell’insieme di feedback positivi e negativi affermati dal gruppo di riferimento per identificare la didattica online e faccia a faccia. Per la categoria “necessità di formazione sulla didattica in rete” si intende la necessità di formazione sull’utilizzo degli strumenti tecnologici per la progetta di percorsi di insegnamento – apprendimento per i bambini, le bambine, i ragazzi e le ragazze seguiti/e da questo gruppo di riferimento.

| Unità di testo significative | Etichette concettuali | Categorie |
|--|--|--|
| “Ogni giorno andavo a scuola con turnazione di 6 ore dalle 8 alle 16. Inizialmente solo smart working dal 14 maggio anche in sede.” (C., f., 33 anni, S.I.) | Pre Covid-19 e periodo 2020 | Cambiamento |
| “Programmavo settimanalmente il lavoro da svolgere con le colleghe e svolgevo le lezioni in presenza. È stato un lavoro intenso e impegnativo quello di riprogettare le modalità di insegnamento-apprendimento alla scuola dell’infanzia. Non eravamo abituate ad utilizzare gli strumenti tecnologici con loro e il genitore è stato fondamentale. Durante il lockdown facevamo poche videolezioni in diretta, registravamo video. I bambini e le bambine della scuola dell’Infanzia non sono pronti e non lo devono essere a stare dietro uno schermo. Devono interagire in presenza.” (L., f., 36 anni, S.I.) | Pre Covid-19 e periodo 2020 Gli strumenti tecnologico per l’Infanzia non sono utili per gli apprendimenti | Cambiamento Ordini scolastici e strumenti tecnologici |
| “Ogni giorno delle h 8.30 con l'accoglienza attività strutturate dalle 10.30 alle 12.00 fino all'uscita per le h 16. Facendo video chat con i bimbi inviando video tutorial e consigliando giochi che i genitori potessero fare con i bimbi.” (L., f., 50 anni, S.I.) | Pre Covid-19 e periodo 2020 Gli strumenti tecnologico per l’Infanzia non sono utili per gli apprendimenti | Cambiamento Ordini scolastici e strumenti tecnologici |

| | | |
|--|--|--|
| <p>“30 ore frontali durante la settimana con i bambini, 2 ore riunione organizzativa e/o colloqui con i genitori. [...] Dare un rapporto educativo a distanza con bambini molto piccoli a me crea qualche problema, perché la relazione con un bimbo piccolo passa attraverso il contatto corporeo, l'accudimento, il maternage. Abbiamo creato il progetto di Smartworking: letture e creazione di elaborati per i bambini. Ho approfittato per fare formazione online sull'utilizzo degli strumenti digitali per aggiornarmi.” (M., f., 65 anni, S.I.)</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> <p>Gli strumenti tecnologici per l'Infanzia non sono utili per gli apprendimenti</p> <p>Formazione online sugli strumenti tecnologici per l'apprendimento</p> | <p>Cambiamento</p> <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> <p>Necessità di formazione sulla didattica in rete</p> |
| <p>“Lavoravo full time e mi dedicavo allo sport nel tempo libero. Ora smart working con frustrazioni e stress legati al sentimento di inefficacia. Sono sempre al pc, sia per lavoro che per la famiglia/amici: riunioni con i colleghi per pianificare, programmare, videochat con le famiglie e la mia famiglia.” (S., f., 42 anni, S.I.)</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> <p>Formazione online sugli strumenti tecnologici per l'apprendimento</p> | <p>Cambiamento</p> <p>Necessità di formazione sulla didattica in rete</p> |
| <p>“Prima la routine era: casa, lavoro, spesa. Ora video lezioni e invio materiale in piattaforma con qualche difficoltà .” (L., f., 58 anni., S.I.)</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> | <p>Cambiamento</p> |
| <p>“Pre Covid-19 andavo a scuola la mattina, programmazione e preparazione di materiali nel pomeriggio, mi dedicavo alla famiglia e agli amici. Ora è stressante, siamo sempre collegati in Dad. Abbiamo riprogettato la didattica offline in online, con difficoltà a causa delle poche esperienze avute.” (I., f., 43 anni, S.P.)</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> <p>Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica</p> | <p>Cambiamento</p> <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> |
| <p>“Lavoravo 8-12,35 in presenza e si poteva avere una vita sociale. Ora il lavoro è più difficoltoso siamo in Dad 7</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> | <p>Cambiamento</p> |

| | | |
|---|---|--|
| giorni su 7, h 24.” (M., m., 50 anni, S.P.) | | |
| “Facevo 22h settimanali, ora ne faccio 9 in Dad. Dal lunedì al venerdì è stata molto dura inventarsi nuovi modi per raggiungere tutti i bambini a distanza, usando piattaforma google classroom. Non eravamo pronti alla completa modalità asincrona.” (M., f., 43 anni, S.P.) | Pre Covid-19 e periodo 2020 Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica | Cambiamento Ordini scolastici e strumenti tecnologici |
| “Pre Covid-19 eravamo in presenza in classe con turnazione mattina-pomeriggio. Ora viviamo questa situazione con stress e preoccupazione, dobbiamo prepararci le lezioni molto prima, inviare la correzione al ritorno. Abbiamo molte più scadenze di prima. È tutto tracciato!” (A., f., 64 anni, S.P.) | Pre Covid-19 e periodo 2020 Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica | Cambiamento Ordini scolastici e strumenti tecnologici |
| “Tutte le mattine mi recavo a scuola in base al piano orario, nel pomeriggio dedicavo del tempo ad organizzare il materiale per le attività da fare il giorno dopo, oppure tornavo a scuola quando c'erano incontri/riunioni. [...] Con un po' di stanchezza mantengo contatti telefonicamente con la famiglia degli alunni, seguo tutte le lezioni della classe online e preparo attività e materiali per gli alunni al computer per cui passo l'intera giornata davanti al pc.” (A., f., 47 anni, S.S.I.) | Pre Covid-19 e periodo 2020 Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica | Cambiamento Ordini scolastici e strumenti tecnologici |
| “Lezioni in classe, preparazione delle lezioni, correzioni compiti alunni, riunioni con collegi e dirigente. Ora cerco di aggiornarmi, utilizzo gli strumenti digitali e svolgo la DAD con video lezioni con meet e assegno modalità di lavoro e materiali attraverso piattaforme digitali, tipo classroom.” (L., m., 52 anni, S.S.I.) | Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica Formazione online sugli strumenti tecnologici per l'apprendimento | Ordini scolastici e strumenti tecnologici Necessità di formazione sulla didattica in rete |
| “Lavoravo 5 giorni a settimana, con la nuova modalità mi trovo bene, ma la percezione che ho è di lavorare molto e | Pre Covid-19 e periodo 2020 | Cambiamento |

| | | |
|--|--|---|
| <p>svagarmi poco. Ho dovuto adattarmi alla situazione e progettare una nuova organizzazione del lavoro: preparazione del materiale e lezioni online. La preparazione delle lezioni online richiede più tempo online e devo stare molte ore davanti al computer. Non avevamo una formazione sul digitale a livello didattico. Abbiamo effettuato con i ragazzi delle lezioni frontali inizialmente.” (F., f., 58 anni, S.S.I.)</p> | <p>Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica</p> | <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> |
| <p>“Pre Covid-19: sveglia ore 6,15/ scuola ore 8, prendere i figli a scuola ore 13, pranzo poi preparare le lezioni, compiti e sport dei figli. [...] Ora solo tele lavoro.” (Z., f., 42 anni, S.S.II.)</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> <p>Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica</p> | <p>Cambiamento</p> <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> |
| <p>“Ero a scuola per le lezioni, il mattino dalle 8.00 alle 12.30 mediamente. Il pomeriggio e nel giorno libero preparavo invece le lezioni, correggevo i compiti o gestivo pratiche anche riguardanti la formazione o progettualità che seguo. Ho avuto molte difficoltà: dal timore di non riuscire a gestire adeguatamente le pratiche, in quanto mi trovavo da sola ad interpretare circolari a mio parere non sempre univocamente interpretabili. Ma ho avuto difficoltà anche a gestire “la classe”, dal punto di vista umano e relazionale.</p> <p>Mi è piaciuto invece apprendere l'uso di nuovi strumenti tecnologici. Così come ho potuto organizzare la giornata sulla base delle mie esigenze personali, con minori stress. L'altra faccia della medaglia è stato però un lavoro che ha sconfinato nella vita privata molto più del normale, per la grande mole.” (K., f., 48 anni, S.S.II.)</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> <p>Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica</p> | <p>Cambiamento</p> <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>“Ho impostato mediamente una lezione a settimana via Meet, di lunghezza diversa in rapporto al numero totale di ore in classe (45 minuti o 90 minuti). Per il resto assegnavo lezioni con un post su Classroom in cui allegavo videospiegazioni, filmati, presentazioni e materiali vari; ad ogni post era poi collegato un lavoro in asincrono. I tempi totali di fruizione del materiale e di realizzazione del compito erano indicativamente calcolati sull'orario di classe, per non sovraccaricare i ragazzi e non sovraesporli allo schermo.” (L., m., 30 anni, S.S.II.)</p> | <p>Pre Covid-19 e periodo 2020</p> <p>Gli strumenti tecnologici e la Scuola Primaria riprogettare la didattica</p> | <p>Cambiamento</p> <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> |
| <p>“Le attività nella scuola dell’infanzia necessitano di relazione e condivisione che non sono presenti con la DAD.” (L., f., 43 anni, S.I.)</p> | | |
| <p>“Le attività nella scuola dell’infanzia necessitano di relazione e condivisione che non sono presenti con la DAD.” (G., f., 34 anni, S.I.)</p> | <p>Didattica online e offline non funzionale per la scuola dell’infanzia</p> | <p>Didattica online e faccia a faccia: punti di forza e debolezza</p> |
| <p>“Inutile dire che nella scuola dell’Infanzia la relazione il contatto, l’esperienza diretta, fisica e tangibile è indispensabile. La DAD, seppur riconoscendola come unico possibile appiglio in quarantena, è mancante di queste prerogative.” (M., f., 45 anni, S.I.)</p> | <p>Didattica online e offline non funzionale per la scuola dell’infanzia</p> | <p>Didattica online e faccia a faccia: punti di forza e debolezza</p> |
| <p>“Manca la relazione, la socialità e il contatto diretto fondamentale per la Scuola dell’Infanzia.” (V., f., 48 anni, S.I.)</p> | <p>Didattica online e offline non funzionale per la scuola dell’infanzia</p> | <p>Didattica online e faccia a faccia: punti di forza e debolezza</p> |
| <p>“Oltre all’orario lavorativo, ho dovuto formarmi obbligatoriamente con i mezzi informatici avanzati, nella nuova metodologia della LEAD per la Scuola dell’Infanzia.” (D., f., 48 anni, S.I.)</p> | <p>Necessaria formazione sulla LEAD</p> | <p>Necessità di formazione sulla didattica in rete</p> |
| <p>“La presenza ha talmente tante sfumature difficili da cogliere online. L’esperienza che si vive a scuola nel</p> | <p>Didattica online e offline non</p> | <p>Didattica online e faccia a faccia: punti di</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>quotidiano è insostituibile, una trasmissione di contenuti non servirà a nessuno se questi non verranno accompagnati da toni di voce, sguardi, carezze, orecchie piene di chiasso e momenti di silenzi assoluti. I tempi, i modi, le circostanze, tutto quello che accade in una sezione in presenza non ha nulla a che vedere con quello che in questi mesi è stato fatto.” (A.R., f., 36 anni, S.I.)</p> | <p>funzionale per la scuola dell’infanzia</p> | <p>forza e debolezza</p> |
| <p>“Non c’è paragone, ad esempio in classe da sempre abbiamo proposto lavori di cooperative learning, non dico non sia possibile realizzarli online ma non c’è stato il tempo di pensarli, da un giorno all’altro siamo rimasti a casa e l’emergenza è stata proporre qualcosa ai bambini, interagire con loro e a quel punto tutta la parte di progettazione non solo didattica ma anche educativa si è persa.” (L., f., 56 anni, S.P.)</p> | <p>Didattica online e offline problematica nella progettazione alla S. Primaria</p> | <p>Didattica online e faccia a faccia: punti di forza e debolezza</p> |
| <p>“La dad è un lavoro nuovo e richiede una preparazione diversa, l’utilizzo di mezzi differenti, orari più flessibili e modalità tutte da inventare. Ho dovuto riadattare la progettazione didattica, le modalità di trasmissione dei contenuti, la valutazione degli apprendimenti e la stessa relazione educativa docenti/studenti. Quindi, si lavora a capofitto nella rete, tra piattaforme, classi virtuali, video-lezioni, chat e chi più ne ha più ne metta pur di far sentire la nostra presenza. Si lavora al mattino con i bambini ma si lavora tanto anche al pomeriggio soprattutto per preparare le lezioni, in cerca di materiali di studio alternativi ai libri di testo per facilitare lo studio domestico (videos, documentari...creazioni di avatar...)” (P., m., 52 anni, S.P.)</p> | <p>Didattica online e offline necessaria riprogettazione alla S. Primaria</p> | <p>Didattica online e faccia a faccia: punti di forza e debolezza</p> |
| <p>“È più impegnativo nella preparazione, dato che necessita di strategie diverse per raggiungere gli alunni. Lo</p> | <p>Didattica online e offline maggiore preparazione S.</p> | <p>Didattica online e faccia a faccia: punti di</p> |

| | | |
|--|--|--|
| strumento è accattivante. La difficoltà è stata nel doversi formare nella nuova modalità didattica.” (G., f., 50 anni, S.S.I.) | Secondaria di I grado | forza e debolezza |
| “La differenza riguarda la metodologia che online purtroppo è cambiata e ci siamo dovuti formare velocemente.” (P., f., 61 anni, S.S.I) | | Didattica online e faccia a faccia: punti di forza e debolezza |
| “Il feedback che arriva dagli studenti durante una lezione è molto importante. Per alcuni il lavoro asincrono con i feedback che rimandavo è stato molto utile per migliorare, ma altri studenti "non visti" hanno pensato di comportarsi nella più assoluta irresponsabilità e in questi casi per noi è stato tutto molto complicato da lontano.” (M., f., 56 anni, S.S.II) | Didattica online e offline funzionale per alcuni e meno per altri alla S. Secondaria di II grado | Didattica online e faccia a faccia: punti di forza e debolezza |

Tabella 23: Periodo 2020 - Dati delle interviste: categoria lavorativa personale docente.

Per la categoria del “cambiamento” sono state approfondite le motivazioni date dal personale docente: l’orario lavorativo settimanale (Tabella 24) e la routine lavorativa (Tabella 25).

| Personale docente: orario lavorativo settimanale pre/durante la pandemia da Covid-19 | Minimo | Maximo |
|---|---------------|---------------|
| Orario lavorativo pre-Covid-19 | 10 h | 40 h |
| Orario lavorativo durante il Covid-19 | 2 h | 100 h |

Tabella 24: Periodo 2020 - Orario lavorativo settimanale pre Covid-19 e periodo 2020: categoria lavorativa del personale docente.

La riduzione dell’orario lavorativo è stato approfondito sulla base degli ordini scolastici. Il personale docente della scuola dell’Infanzia svolgeva pre Covid-19: minimo 10 h; massimo 40 h e periodo 2020: minimo 2 h, massimo 8 h. Il personale docente della scuola Primaria svolgeva pre Covid-19: minimo 14 h, massimo 24 h e periodo 2020:

minimo 12 h, massimo 100 h. Il personale docente della Scuola Secondaria di I grado svolgeva pre Covid-19: minimo 10 h, massimo 20 h e periodo 2020: minimo 10 h, massimo 80 h. Il personale docente della Scuola Secondaria di II grado svolgeva pre Covid-19: minimo 15 h, massimo 20 h e periodo 2020: minimo 12 h, massimo 90 h.

| Personale docente | Routine lavorativa | |
|-------------------------|---|--|
| | Pre pandemia da Covid-19 | Durante la pandemia da Covid-19 |
| M., f., 45 anni, S.I. | “Tutti i giorni in sezione, programmazione bisettimanale” | “Ora LEAD, molte meno ore di interazione, ma molte più ore di preparazione” |
| S., f., 33 anni, S.I. | “Dalle 8 alle 16 a scuola a turnazione.” | “Ora meno ore lavorative, ma sempre connessa online tra formazioni e lezioni.” |
| V., f., 47 anni, S.P. | “25 ore settimanali: tutte le mattine a scuola dal lunedì al sabato.” | “Didattica a distanza e videochiamate.” |
| L., f., 46 anni, S.P. | “Supporto durante la lezione, modellini, tutorial, lavoro in piccolo gruppo.” | “Videolezioni giornaliere su Skype e invio di spiegazioni e attività su whatsapp.” |
| L., m., 52 anni, S.S.I. | “Tutte le mattine mi recavo a scuola in base al piano orario, nel pomeriggio dedicavo del tempo a organizzare il materiale per le attività da fare il giorno dopo, oppure tornavo a scuola quando c'erano incontri/riunioni.” | “Mantengo contatti telefonicamente con le famiglie, seguo tutte le lezioni della classe online e preparo attività e materiali per gli alunni al computer per cui passo l'intera giornata davanti al pc.” |
| L., m., 55 anni, S.S.II | “Lunedì 4 ore; martedì 5 ore e 2 ore pomeridiane; mercoledì 2 ore; giovedì 4 ore; venerdì 1 ora. Un paio di pomeriggi al mese dedicati a progetti o approfondimenti.” | “Online: ho affiancato alcune colleghe nelle ore di lezione aggiungendo alla "spiegazione" una parte visiva in diretta che ha contribuito a chiarire e rendere fruibile i contenuti. Nelle mie lezioni al pc ho privilegiato presentazioni sempre diverse, create ad hoc (non sono mai ricorso ai pdf del libro digitale), ho invitato gli studenti ad utilizzare piattaforme come google sites, o prezi, per gli elaborati, ho raccomandato e |

| | | |
|--|--|--|
| | | incentivato la cooperazione tra studenti.” |
|--|--|--|

Tabella 25: Periodo 2020 - Routine lavorativa: categoria lavorativa del personale docente.

Il gruppo raggiunto del personale docente ritiene che ci sia stata una modificazione della routine lavorativa rispetto tra il prima e il durante della pandemia da Covid-19 (Tabella 25).

Per la categoria “ordini scolastici e strumenti tecnologici” è stata approfondita la tipologia di strumenti tecnologici scelti nella Tabella 26, le applicazioni utilizzate maggiormente nel Grafico 25 e gli scopi di utilizzo (Tabella 27).

| Strumenti tecnologici | Vita quotidiana | | Vita professionale | |
|-----------------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|
| | Pre Covid-19 | Periodo 2020 | Pre Covid-19 | Periodo 2020 |
| Personal computer | 162/200 | 176/200 | 156/200 | 200/200 |
| Smartphone | 176/200 | 200/200 | 110/200 | 126/200 |
| Tablet | 73/200 | 123/200 | 78/200 | 124/200 |
| LIM | 3/200 | 0/200 | 156/200 | 0/200 |
| Printer | 5/200 | 0/200 | 145/200 | 0/200 |
| Scanner | 1/200 | 0/200 | 124/200 | 123/200 |
| Camera | 1/200 | 134/200 | 0/200 | 145/200 |
| Webcam | 0/200 | 123/200 | 0/200 | 123/200 |
| Recorder | 0/200 | 0/200 | 0/200 | 0/200 |
| Radio | 6/200 | 45/200 | 0/200 | 0/200 |
| Tv | 1/200 | 176/200 | 0/200 | 0/200 |
| Domestic appliances | 1/200 | 159/200 | 0/200 | 0/200 |
| Smartwatch | 1/200 | 56/200 | 0/200 | 0/200 |
| Voice assistant | 1/200 | 34/200 | 0/200 | 0/200 |

Tabella 26: Periodo 2020 - Strumenti tecnologici: categoria lavorativa del personale docente.

Lo scopo dell'utilizzo degli strumenti tecnologici è differente a seconda dell'ordine scolastico (Tabella 27).

Per quanto riguarda la categoria “didattica online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza”, riportiamo i punti di forza nella Tabella 28 e i punti di debolezza nella Tabella 29.

| Punti di forza degli strumenti tecnologici | N |
|---|----------|
| Strumento inter-disciplinare e multi-dimensionale | 180/200 |
| Vicinanza sociale | 147/200 |
| Strumento accattivante e innovativo | 138/200 |
| Formazione professionale | 128/200 |
| Velocità | 128/200 |
| Collaborazione tra docenti e famiglie | 110/200 |
| Nessuno | 5/200 |

Tabella 28: Periodo 2020 - Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa del personale docente.

I punti di forza maggiormente riportati dal personale docente partecipante alla ricerca sono: strumento inter-disciplinare e multi-dimensionale (180/200), vicinanza sociale (147/200), strumento accattivante e innovativo (138/200), formazione professionale (128/200), velocità (128/200) (Tabella 28).

| Punti di debolezza degli strumenti tecnologici | N |
|---|----------|
| Mancanza di contatto umano in presenza | 190/200 |
| Problemi di accessibilità | 148/200 |
| Esperienza concreta e reale | 125/200 |
| Prolungato utilizzo degli strumenti tecnologici | 103/200 |
| Mediazione dell'adulto e età dei bambini/e | 102/200 |
| Nessuno | 2/200 |
| Molti | 1/200 |

Tabella 29: Periodo 2020 - Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa del personale docente.

I punti di debolezza maggiormente riportati dal personale docente partecipante alla ricerca sono: mancanza di contatto umano in presenza (190/200), problemi di accessibilità (148/200), esperienza concreta e reale (125/200) (Tabella 29).

Per quanto riguarda la “necessità di formazione sulla didattica in rete”, 161/200 hanno affermato di essersi dovuti formare sugli strumenti tecnologici e sulla loro applicazione per la promozione e/o il mantenimento di apprendimenti.

Per quanto riguarda i dati relativi ai questionari svolti da marzo a maggio 2020, il grafico 26 e 27 mostrano la percezione che le persone hanno avuto rispetto alla pandemia da Covid-19 sulla propria vita quotidiana e lavorativa.

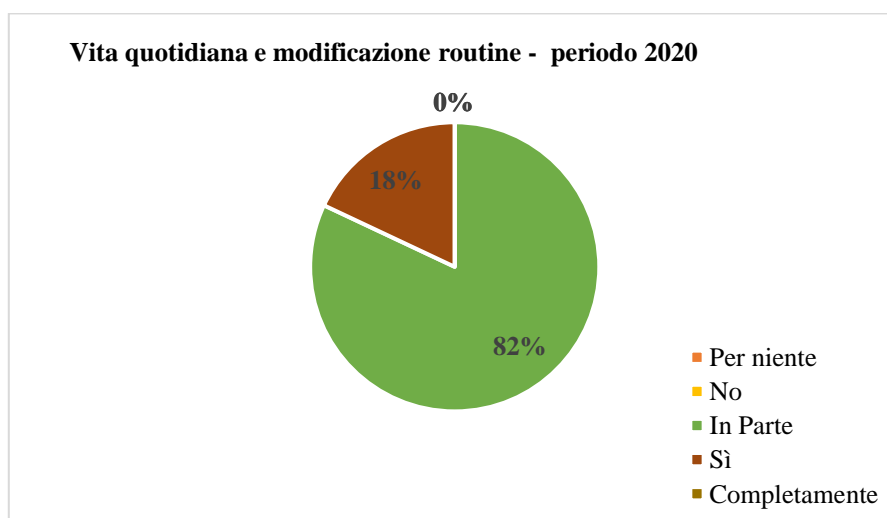


Grafico 26: Periodo 2020 – Vita quotidiana e modificazione routine: categoria lavorativa del personale scolastico.

L'82 % del gruppo raggiunto ha affermato di aver percepito “in parte” una modificazione della propria routine e il 18 % ha confermato di aver modificato la sua routine (Grafico 26).

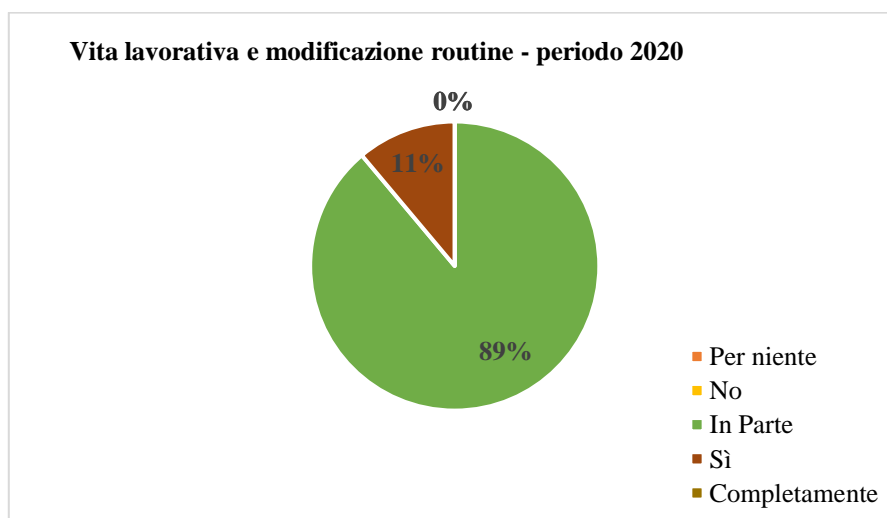


Grafico 27: Periodo 2020 – Vita lavorativa e modificazione routine: categoria lavorativa del personale scolastico.

Nella routine lavorativa vi è un 89 % che ha risposto “in parte” e un 11 % che ha risposto “sì” (Grafico 27).

Nella Tabella 30 sono riportate alcune risposte sulla routine quotidiana e lavorativa pre Covid-19 e durante il primo periodo della pandemia. Per far vedere l’evoluzione della routine sono riportati per ogni riga le risposte individuali date da alcuni partecipanti alla ricerca.

| Routine quotidiana e lavorativa: pre Covid-19 e periodo 2020 | | | |
|---|--|---|--|
| Routine quotidiana pre Covid-19 | Routine quotidiana periodo 2020 | Routine lavorativa pre Covid-19 | Routine lavorativa periodo 2020 |
| “Facevo molte cose, non ero mai fermo: casa, lavoro e amici.” | “Ho creato un cronoprogramma giornaliero al fine | “La mattina ero a scuola e il pomeriggio mi | “Abbiamo fatto le videolezioni.” |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | di riorganizzare le mie giornate.” | organizzavo le lezioni.” | |
| “Pre pandemia mi dedicavo oltre alla famiglia e al lavoro anche all’associazionismo, allo sport e uscivo.” | “Ora sono a casa e cerco di dedicarmi agli stessi interessi con il computer.” | “A turni e in presenza dalle 8 alle 16.” | “Non lavoro tutti i giorni, facciamo la LEAD con i bambini della scuola dell’infanzia, ma è difficile!” |
| “Ero sempre fuori casa.” | “Sto sempre a casa.” | “Lavoro mattutino a scuola e lavoro pomeridiano di progettazione, serate in famiglia o con amici.” | “Sono sempre online e ho la percezione di lavorare sempre.” |
| “Famiglia, lavoro, hobby e amici/amiche” | “Mi dedico maggiormente agli hobby e alla mia famiglia.” | “Mattina: primaria; pomeriggio: studio come professione di psicologa.” | “Videochiamate sia a scuola che con i pazienti. Molto più lavoro di preparazione.” |

Tabella 30: Periodo 2020 - Routine giornaliera e lavorativa: categoria lavorativa del personale docente.

La comparazione delle routine quotidiane e lavorative fa emergere il cambiamento delle abitudini quotidiane e lavorative e confermano la

diminuzione delle interazioni e dell'orario lavorativo (Tabella 30).

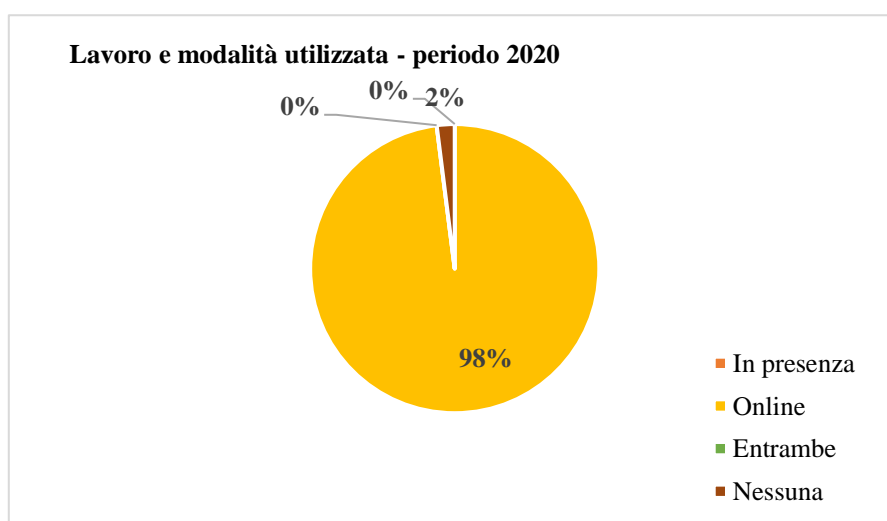


Grafico 28: Periodo 2020 – Modalità lavorative: categoria del personale docente.

Il gruppo raggiunto dichiara di aver lavorato per il 98% in modalità online. Di quel 98%, il 76 % ha svolto il lavoro completamente in modalità sincrona, il 5 % in modalità asincrona e il 19 % in entrambe le modalità.

Il gruppo raggiunto ha utilizzato gli strumenti tecnologici per interagire con diverse persone (Grafico 29).

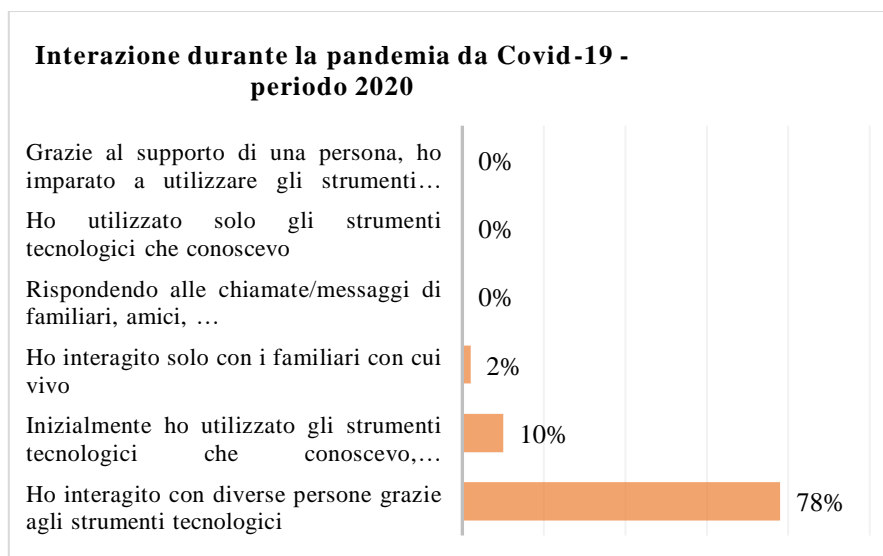


Grafico 29: Periodo 2020 – Interazione durante la pandemia da Covid-19: categoria lavorativa del personale docente.

Nel Grafico 30 sono stati riassunti gli strumenti tecnologici utilizzati dal personale docente quotidianamente e lavorativamente prima e durante il periodo 2020 della pandemia da Covid-19.

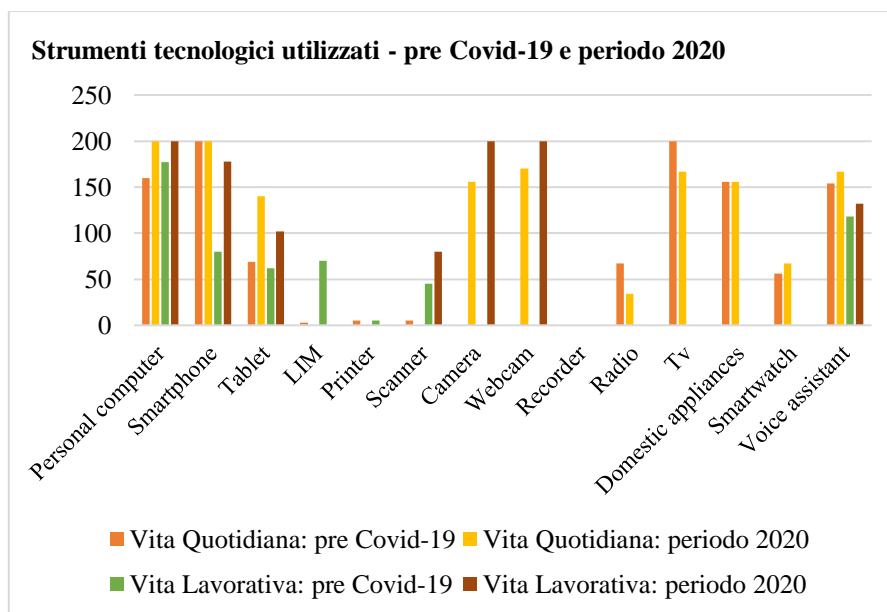


Grafico 30: Periodo 2020 – Strumenti tecnologici, Vita quotidiana e lavorativa: categoria lavorativa del personale docente.

Il Grafico 31 evidenzia il tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici prima e durante il primo periodo di pandemia da Covid-19 per il gruppo raggiunto della categoria lavorativa del personale docente.

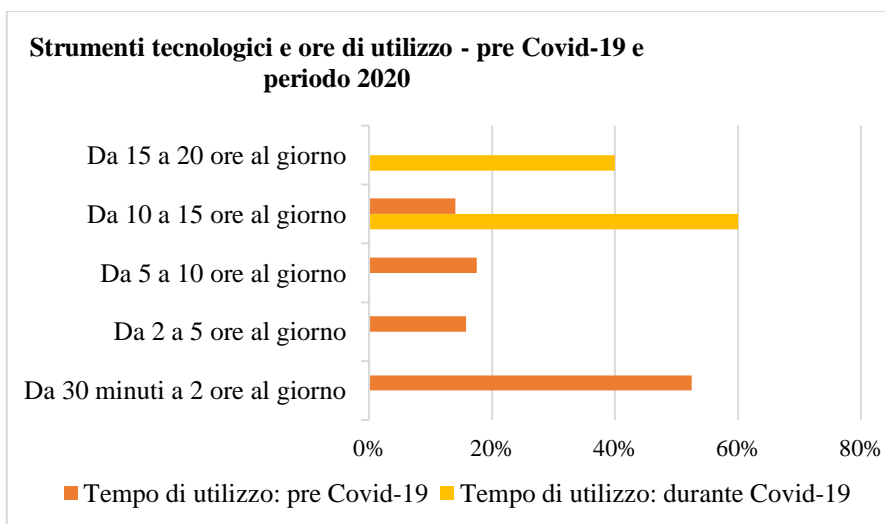


Grafico 31: Periodo 2020 – Strumenti tecnologici e ore di utilizzo: categoria lavorativa del personale docente.

Il gruppo raggiunto ha avuto un aumento esponenziale del tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici durante il periodo 2020 (Grafico 31).

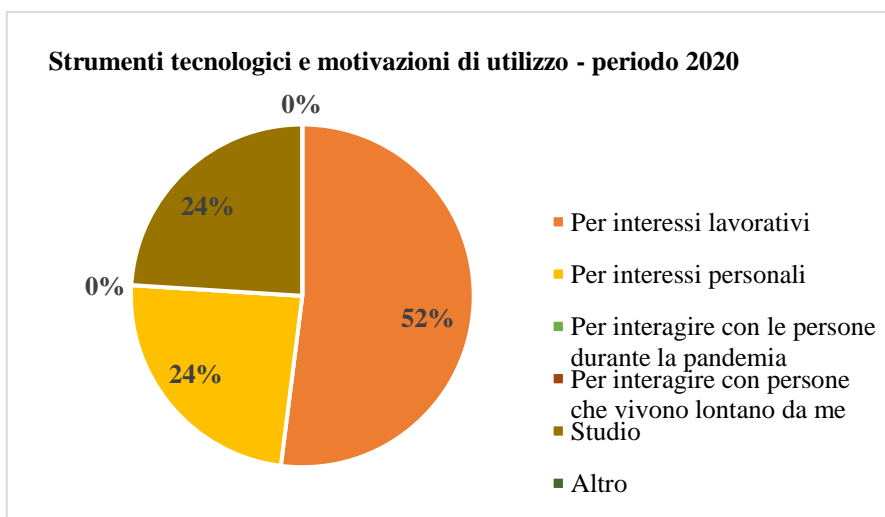


Grafico 32: Periodo 2020 – Strumenti tecnologici e motivazione di utilizzo: categoria lavorativa del personale docente.

Il gruppo raggiunto ha affermato di aver utilizzato gli strumenti tecnologici soprattutto per interessi lavorativi (52%) e per interessi personali e formazione (24%) nel periodo da marzo a maggio 2020 (Grafico 32).

Gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici prima del Covid-19 e durante il periodo 2020 sono illustrati nel Grafico 33.

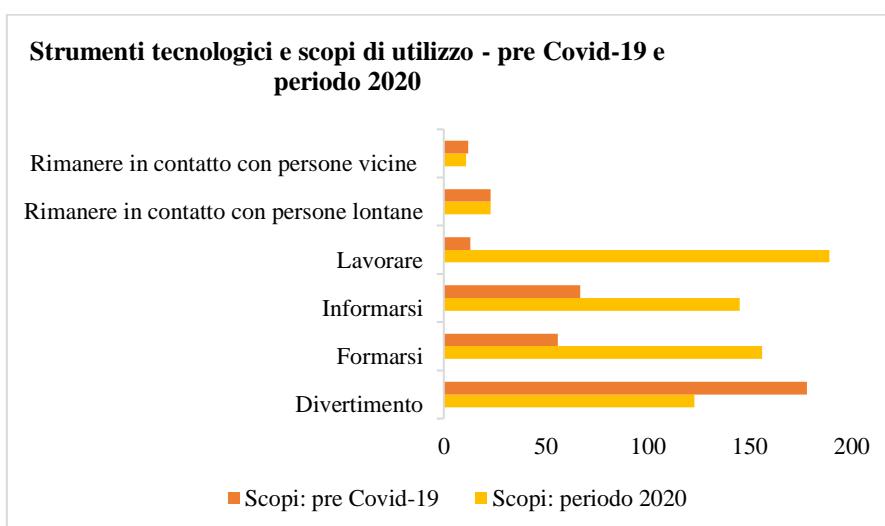


Grafico 33: Periodo 2020 - Strumenti tecnologici e scopi di utilizzo: categoria lavorativa del personale docente.

Il gruppo raggiunto del personale docente ha diminuito gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici per intrattenimento e ha aumentato l'utilizzo di essi per lavoro e informazione (Grafico 33).

Per quanto riguarda i punti di forza e di debolezza dell'interazione online rispetto a quella faccia a faccia, riportiamo le risposte date dagli educatori e le educatrici nel Grafico 34 e 35.

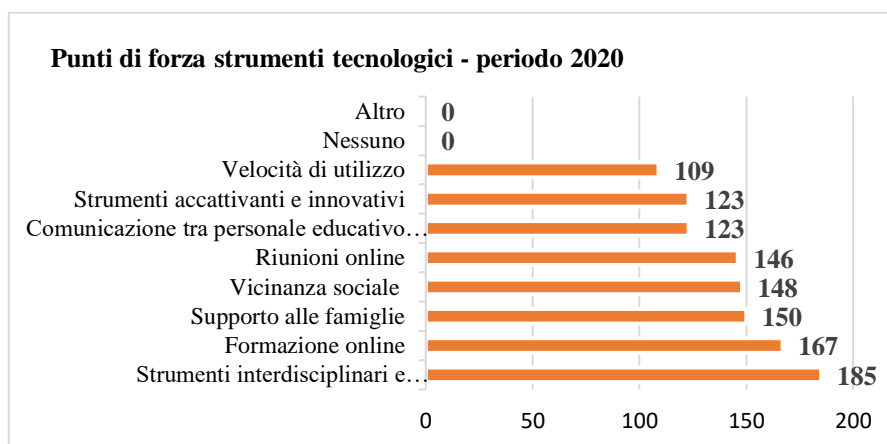


Grafico 34: Periodo 2020 – Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria del personale docente.

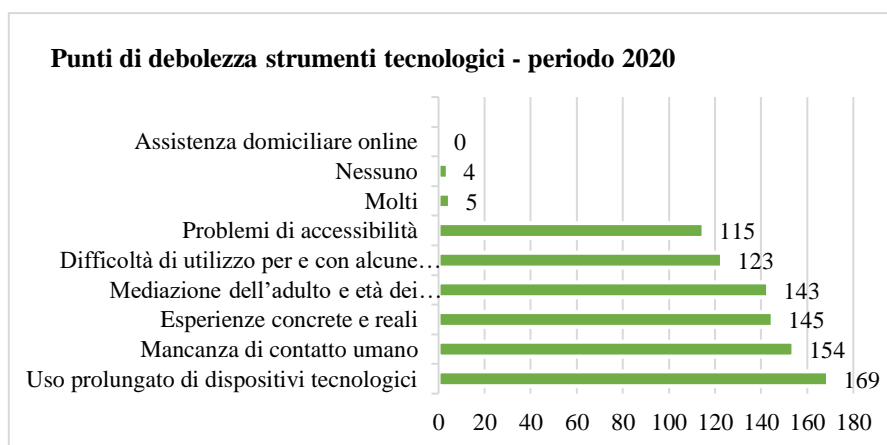


Grafico 35: Periodo 2020 – Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria degli educatori e delle educatrici.

Il Grafico 34 e il Grafico 35 confermano i punti di forza e di debolezza degli strumenti tecnologici presentati nella Tabella 28 e nella Tabella 29.

Per poter raggiungere un grado di utilizzo di queste nuove piattaforme e app, il personale docente ha affermato di aver avuto la necessità di formarsi. La categoria “necessità di formazione sulla didattica in rete” è stata confermata dal Grafico 36.

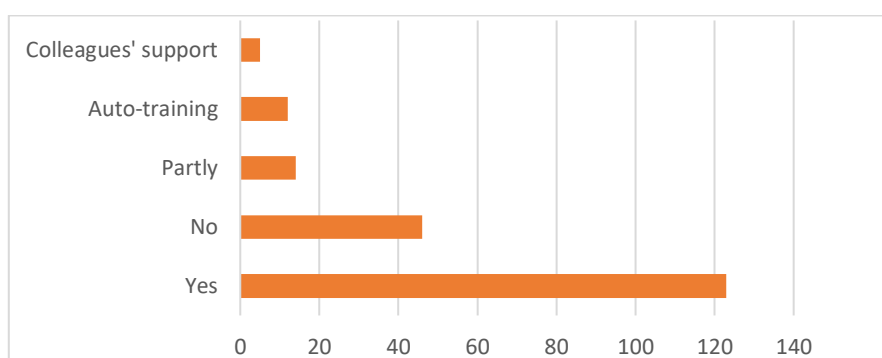


Grafico 36: Periodo 2020: Formazione categoria lavorativa del personale docente.

2.2 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2021

Per quanto riguarda i dati relativi alle interviste svolte da marzo a maggio 2021, la Tabella 31 mostra alcune unità di testo significative a cui sono state attribuite delle etichette concettuali e successivamente sono state formulate delle categorie più ampie. Le categorie

concettuali attribuite ai dati dalle interviste somministrate da marzo a maggio 2021 sono 4: “modalità lavorativa mista: online/in presenza”; “ordini scolastici e strumenti tecnologici”; “didattica online: i punti di forza e di debolezza”; “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia”. Per la categoria “modalità mista: online/in presenza” si intende identificare i dati che mostrano una nuova modalità lavorativa mista composta da lezioni online e/o in presenza proposta dal gruppo di riferimento. Per la categoria “ordini scolastici e strumenti tecnologici” si intende raggruppare i dati del gruppo di riferimento sulla scelta degli strumenti tecnologici e dello scopo di utilizzo. Per la categoria “didattica online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza” si intende quell’insieme di feedback positivi e negativi affermati dal gruppo di riferimento per identificare la didattica online e faccia a faccia. Per la categoria “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia” si intende quell’insieme di comportamenti messi in atto in risposta alla pandemia da Covid-19 durante l’interazione faccia a faccia.

| Unità di testo significative | Etichette concettuali | Categorie |
|--|---|---|
| “Evito di frequentare luoghi affollati.”(L., m., 55 anni, S.S.II) | Evitare luoghi affollati | Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia |
| “Ho cambiato casa, ho cercato di stare più distante dai miei genitori per evitare qualsiasi possibile contagio nei loro confronti, evito spesso i pranzi in comune e in generale sono più diffidente nei confronti delle persone.” (S., f., 33 anni, S.I.) | Evitate pranzi in comune e diffidenza sociale | Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia |

| | | |
|--|---|---|
| <p>“Mattina: lezione a scuola o in D.A.D. o in modalità mista (a scuola ma con collegamento a distanza); pomeriggio: lavoro a casa nuova per la scuola, riunioni online, evito di fare giri superflui e non vado più in palestra; sera: sto a casa perlopiù.” (L., f., 46 anni, S.P.)</p> | <p>DAD = nuova modalità di didattica</p> <p>Evitare contatti superflui</p> | <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> |
| <p>“La mattina mi collego in DAD con i miei alunni con l'ausilio degli strumenti tecnologici quali computer, applicazioni, piattaforme. Nel pomeriggio sono collegata nuovamente per svolgere DAD oppure per riunioni online. In serata mi collego in videochiamata con il fidanzato o amici/amiche oppure preparo qualche ricetta. Leggo o guardo la tv.”(M., f., 45 anni, S.P.)</p> | <p>Strumenti tecnologici utilizzati durante il periodo di quarantena o lockdown: DAD a scuola e videochiamate nel privato</p> <p>Strumenti tecnologici: computer, applicazioni, piattaforme</p> | <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> <p>Didattica online: punti di forza e di debolezza</p> |
| <p>“Prendo la mascherina prima di uscire, igienizzo le mani per entrare a scuola, rispetto il protocollo covid misurando la temperatura ai bambini/e, i genitori restano fuori, meno materiali, niente sala psicomotoria. Il gruppo sezione vive con ritmi più distesi la giornata. Riunioni e i contributi a distanza. Ascolto le lezioni universitarie registrate sulla piattaforma accademia.” (M., f., 56 anni, S.I.I)</p> | <p>Nuove modalità lavorative e di formazione con e senza strumenti digitali</p> | <p>Modalità lavorativa mista: online/in presenza</p> |
| <p>“Durante il primo lockdown lavoro a casa, adesso che ci sono meno restrizioni più o meno sempre lavoro, ma con super ansia, cerco di limitare il più possibile le uscite, sia per svago che per necessità e il tutto sempre con super ansia e sul chi va là.” (M., f., 43 anni, S.P.)</p> | <p>Modalità lavorative differenti</p> <p>Limitare l'interazione sociale in presenza</p> | <p>Modalità lavorativa mista: online/in presenza</p> <p>Interazione faccia a faccia:</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | conseguenze pandemia |
| <p>“Lavorando in una scuola dell'infanzia devo indossare la mascherina per tutto il tempo con problemi nei confronti dei bambini che non possono vedere il mio volto, soprattutto con chi ha particolari difficoltà e/o fragilità. Nel periodo di lockdown o quarantena ritorniamo in modalità online. Devo prestare molta più attenzione ad avvicinarmi alle persone estranee, al supermercato o in luoghi chiusi. Questo ha influenzato anche il rapporto con le persone che conosco. Il disinfettarmi in continuazione le mani non è gradevole e causa problemi di pelle. A casa non è cambiato nulla.” (C., f., 33 anni, S.I.)</p> | <p>Modalità lavorative differenti</p> <p>Attenzione all'interazione sociale in presenza</p> | <p>Modalità lavorativa mista: online/in presenza</p> <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> |
| <p>“I cambiamenti più grandi si sono avuti soprattutto nel primo periodo, quando il lavoro ha cambiato totalmente faccia, i rapporti sociali hanno subito un brusco rallentamento, gli spazi di libertà sono spariti, il piccolo appartamento è diventato luogo di vita e di lavoro insieme per tutti i familiari. Ciò che avevo percepito come repentino cambiamento, ora è diventata la normalità: utilizzo degli strumenti tecnologici per interagire nel periodo di quarantena o zona rosse, mantenere il distanziamento sociale, ...” [...] “Il governo nel primo lockdown ci ha imposto di stare distanziati, ora sono io che cerco di mantenere il distanziamento.” (M., f., 65 anni, S.I.)</p> | <p>Adattamento alla nuova modalità di lavoro online e in presenza a seconda della situazione</p> <p>Distanziamento sociale scelto</p> | <p>Modalità lavorative: mista</p> <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> |
| <p>“Abituata ad abbracciare le persone ho dovuto porre molte più attenzioni rispetto al contatto fisico e al distanziamento. Pulizia mani più assidua. Mascherina anche sul lavoro.” (L., f., 56 anni, S.P.)</p> | <p>Più attenzione al contatto fisico e al distanziamento</p> | <p>Interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia</p> |
| <p>“Anche nel secondo periodo di lockdown o durante le quarantene ho</p> | <p>Interazione online punti di forza</p> | <p>Didattica online: punti</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>continuato a lavorare grazie alla Didattica a Distanza che mi ha permesso, seppur con grandi limiti, di proseguire l'attività di insegnamento, utilizzando Zoom, siti e piattaforme di condivisione di materiali con gli alunni. Gli strumenti digitali sono stati utilizzati in modo più consapevole e con una progettazione didattica più orientata al bambino/a piuttosto che all'argomento da svolgere rispetto al primo periodo." (M., f., 61 anni, S.S.I.)</p> | <p>Strumenti digitali scelti e scopi</p> <p>Modalità mista</p> | <p>di forza e di debolezza</p> <p>Ordini scolastici e strumenti tecnologici</p> <p>Modalità lavorativa mista: online/in presenza</p> |
| <p>"L'interazione online è funzionale per mantenere il contatto a distanza, evitare viaggi lunghi per corsi o formazioni, e avere informazioni in tempo reale. Al contrario il troppo tempo passato davanti al computer (Dad), nessun orario e assenza del contatto fisico posso non essere funzionali all'apprendimento. La modalità mista del secondo periodo è maggiormente funzionale per l'apprendimento anche nei bambini della scuola primaria." (N., f., 49 anni, S.P.)</p> | <p>Punti di forza e di debolezza strumenti digitali</p> <p>Online e presenza alternate possono promuovere l'insegnamento apprendimento</p> | <p>Didattica online: punti di forza e di debolezza</p> <p>Modalità lavorativa mista: online/in presenza</p> |
| <p>"Sono stati l'unico mezzo a disposizione per mantenere i contatti con gli alunni, ci hanno permesso di mantenere vivi i rapporti sociali, ci hanno fornito le notizie ed informazioni necessarie per conoscere la situazione in cui ci trovavamo a vivere. Alcuni alunni si sono allontanati perché non avevano a disposizione connessione o dispositivi adeguati, il rapporto tra docente e alunni si è trasformato (non avendo modo di avere spazi da dedicare a chi ne aveva più bisogno), sono spariti i tempi "morti" che permettono di coltivare amicizie e complicità tra gli studenti." (M., f., 56 anni, S.S.II)</p> | <p>Punti di forza e di debolezza strumenti tecnologici</p> | <p>Didattica online: punti di forza e di debolezza</p> |

Tabella 31: Periodo 2021 - Dati delle interviste: categoria lavorativa del personale docente.

Per la categoria della “modalità lavorativa mista: online e in presenza” la routine lavorativa (Tabella 32) e l’orario lavorativo del personale docente (Tabella 33).

| Personale docente | Routine lavorativa | |
|-----------------------------|--|--|
| | periodo 2020 | periodo 2021 |
| M., f., 45 anni, S.I. | “Ero sempre a casa tra la LEAD e la preparazione dei materiali la giornata era piena.” | “A seconda delle zone e delle quarantene o sono in presenza o online. La tecnologia con l’infanzia è molto difficoltosa da utilizzare, ma il periodo di chiusa sono visti come momento di pausa e quindi cerchiamo di rimanere in contatto con le famiglie. La programmazione didattica la continuiamo in presenza.” |
| S., f., 33 anni, S.I. | “Ero sempre online tra scuola, formazioni e riunioni.” | “Le riunioni e le ore di formazione sono rimaste online e questo è molto funzionale. Le lezioni le sto svolgendo tutte in presenza, siamo stati “fermi” durante la zona rossa, ma l’abbiamo vissuto con un momento di relax e ossigenazione del cervello.” |
| V., f., 47 anni, S.P. | “Didattica a distanza e videochiamate.” | “Abbiamo dovuto in continuazione modificare le modalità lavorative tra presenza e online, ma i bambini e le bambine e noi siamo abituate a questa situazione quindi utilizziamo l’online per ripassare.” |
| L., f., 46 anni, S.P. | “Videolezioni giornaliere su Skype e invio di spiegazioni e attività su whatsapp.” | “Nei momenti di quarantene o zona rossa ci siamo subito adattati alla situazione. Online e in presenza a seconda del caso.” |
| L., m., 52 anni, S.S.I. | “Mantengo contatti telefonicamente con le famiglie, seguo tutte le lezioni della classe online e preparo attività e materiali per gli alunni al computer per cui passo | “Siamo rientrati a lavoro in presenza e numerosi sono i protocolli da rispettare, il rapporto con docenti e bambini avviene mantenendo una certa distanza, ma si lavora.” “La modalità mista è quella maggiormente attuata a seconda dei casi: in presenza e online. È strano, |

| | | |
|-------------------------|-----------------------------------|---|
| | l'intera giornata davanti al pc.” | ma è come se ci fossimo abituati alle tecnologie sia noi che gli utenti.” |
| L., m., 55 anni, S.S.II | “Tutto online.” | “Online e in presenza a seconda della situazione pandemica. Siamo più consapevoli degli strumenti che abbiamo e programiamo le lezioni sulla base dell'online e/o della presenza. Risulta più difficoltoso gestire online e presenza contemporaneamente.” |

Tabella 32: Periodo 2021 - Routine lavorativa: categoria lavorativa del personale docente.

| Personale docente: orario lavorativo settimanale periodo 2020 e periodo 2021 | Minimo | Maximo |
|---|---------------|---------------|
| Orario lavorativo – periodo 2020 | 2 h | 100 h |
| Orario lavorativo – periodo 2021 | 5 h | 90 h |

Tabella 33: Periodo 2021 - Orario lavorativo settimanale periodo 2020 e 2021: categoria lavorativa del personale docente.

Nel Periodo 2021, l'orario settimanale e la routine lavorativa di questo gruppo di riferimento è rimasto pressoché invariato rispetto al Periodo 2020 (Tabella 32 e Tabella 33).

Per la categoria "ordine scolastico e strumenti tecnologici" è stata approfondita la tipologia di strumenti tecnologici scelti nella Tabella 34, le applicazioni utilizzate maggiormente nel Grafico 37. Successivamente sono stati analizzati gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici per la didattica nel periodo 2020 (Tabella 35).

| Strumenti tecnologici | Vita quotidiana | | Vita professionale | |
|------------------------------|--------------------------------------|--|--------------------------------------|--|
| | Primo periodo Covid-19 (2020) | Secondo periodo Covid-19 (2021) | Primo periodo Covid-19 (2020) | Secondo Periodo Covid-19 (2021) |
| Personal computer | 176/200 | 156/200 | 200/200 | 145/200 |
| Smartphone | 200/200 | 200/200 | 126/200 | 134/200 |
| Tablet | 123/200 | 120/200 | 124/200 | 110/200 |

| | | | | |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|
| LIM | 0/200 | 0/200 | 0/200 | 154/200 |
| Printer | 0/200 | 0/200 | 0/200 | 54/200 |
| Scanner | 0/200 | 56/200 | 123/200 | 122/200 |
| Camera | 134/200 | 139/200 | 145/200 | 121/200 |
| Webcam | 123/200 | 87/200 | 123/200 | 145/200 |
| Recorder | 0/200 | 0/200 | 0/200 | 0/200 |
| Radio | 45/200 | 32/200 | 0/200 | 0/200 |
| Tv | 176/200 | 178/200 | 0/200 | 0/200 |
| Domestic appliances | 159/200 | 189/200 | 0/200 | 0/200 |
| Smartwatch | 56/200 | 46/200 | 0/200 | 0/200 |
| Voice assistant | 34/200 | 66/200 | 0/200 | 0/200 |

Tabella 34: Periodo 2021 - Strumenti tecnologici: categoria lavorativa del personale docente.

Dalla Tabella 34, si nota una minima riduzione di alcuni strumenti tecnologici e un aumento di alcuni strumenti utili per l'interazione in presenza (LIM, Printer).

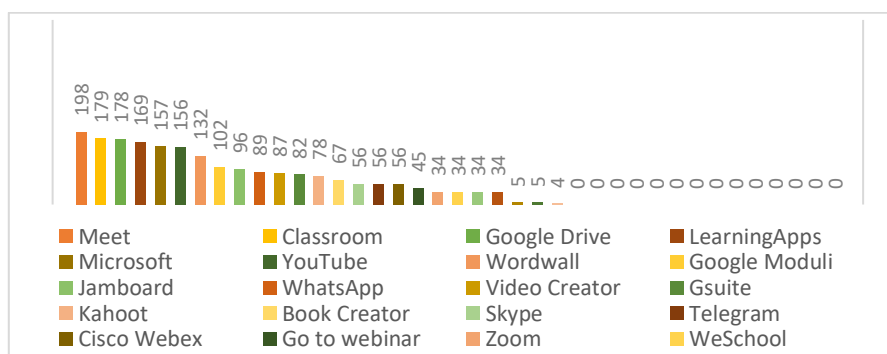


Grafico 37: Periodo 2021 - Applicazioni utilizzate: categoria lavorativa del personale docente.

Nel periodo 2021, vi è un aumento nell'utilizzo delle applicazioni e una specializzazione nella scelta: Meet (198/200), Classroom (179/200), Google Drive (178/200), Learning Apps (169/200), Microsoft (157/200) (Grafico 37).

| Ordine scolastico | Scopi di utilizzo delle tecnologie – periodo 2021 | N |
|-------------------|---|---|
|-------------------|---|---|

| | | |
|------------------------------|--|-------|
| Scuola Infanzia | Stabilire e mantenere un legame educativo | 45/80 |
| | Formazione online | 45/80 |
| | Promuovere l'autonomia dei bambini e delle bambine | 23/80 |
| Scuola Primaria | Attivare percorsi di didattica digitale integrata: approfondimento | 75/80 |
| | Formazione online | 69/80 |
| | Continuare l'insegnamento-apprendimento | 43/80 |
| Scuola Secondaria I/II grado | Continuare l'insegnamento-apprendimento | 40/40 |
| | Formazione online | 30/40 |

Tabella 35: Periodo 2021 - Scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici durante il Covid-19: categoria lavorativa del personale docente.

Lo scopo dell'utilizzo degli strumenti tecnologici è differente a seconda dell'ordine scolastico (Tabella 35).

Per quanto riguarda la categoria "didattica online: i punti di forza e di debolezza", riportiamo i punti di forza nella Tabella 36 e i punti di debolezza nella Tabella 37.

| Punti di forza degli strumenti tecnologici – periodo 2021 | N |
|--|----------|
| Strumento inter-disciplinare e multi-dimensionale | 156/200 |
| Strumento accattivante e innovativo | 143/200 |
| Formazione professionale | 142/200 |
| Collaborazione tra docenti e famiglie | 130/200 |
| Vicinanza sociale | 125/200 |
| Velocità | 121/200 |
| Nessuno | 5/200 |

Tabella 36: Periodo 2021 - Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa del personale docente.

I punti di forza maggiormente riportati dal personale docente partecipante alla ricerca sono: strumento inter-disciplinare e multi-dimensionale (156/200), strumento accattivante e innovativo (143/200), formazione professionale (142/200), collaborazione tra

docenti e famiglie (130/200), vicinanza sociale (125/200), velocità (121/200) (Tabella 36).

| Punti di debolezza degli strumenti tecnologici – periodo 2021 | N |
|--|----------|
| Prolungato utilizzo degli strumenti tecnologici | 154/200 |
| Esperienza concreta e reale | 134/200 |
| Mediazione dell’adulto e età dei bambini/e | 133/200 |
| Mancanza di contatto umano in presenza | 86/200 |
| Problemi di accessibilità | 83/200 |
| Molti | 8/200 |
| Nessuno | 5/200 |

Tabella 37: Periodo 2021 - Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria lavorativa del personale docente.

I punti di debolezza maggiormente riportati dal personale docente partecipante alla ricerca sono: prolungato utilizzo degli strumenti tecnologici (154/200), esperienza concreta e reale (134/200), mediazione dell’adulto ed età dei bambini/e (133/200) (Tabella 37).

La categoria “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia”, essa è stata applicata solo nel secondo periodo della pandemia da Covid-19 (2021). Durante le interviste svolte in questo periodo, anche il gruppo raggiunto della categoria lavorativa del personale docente afferma che vi è un senso di paura generalizzata verso l’altro (156/200) legata all’interazione faccia a faccia sia nella vita quotidiana che nella vita lavorativa. Tale paura nell’interazione faccia a faccia sono state gestite in due modalità: riducendo le interazioni sociali (143/200) o riducendo il tempo di interazione sociale (47/200) o entrambe (10/200).

Per quanto riguarda i dati relativi ai questionari svolti da marzo a maggio 2021, i grafici 38 e 39 mostrano la percezione che questo

gruppo ha avuto rispetto alla pandemia da Covid-19 sulla propria vita quotidiana e lavorativa.

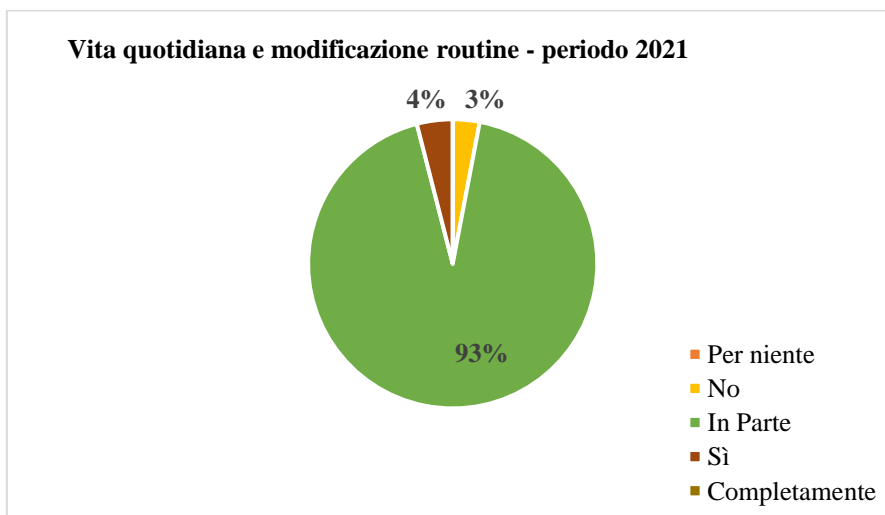


Grafico 38: Periodo 2021 – Vita quotidiana e modificazione routine: categoria lavorativa del personale docente.

Il 93 % del gruppo raggiunto ha affermato di aver percepito “in parte” una modificazione della propria routine quotidiana, il 4 % ha confermato di aver modificato la sua routine e il 3 % non ha percepito nessuna modificazione (Grafico 38).

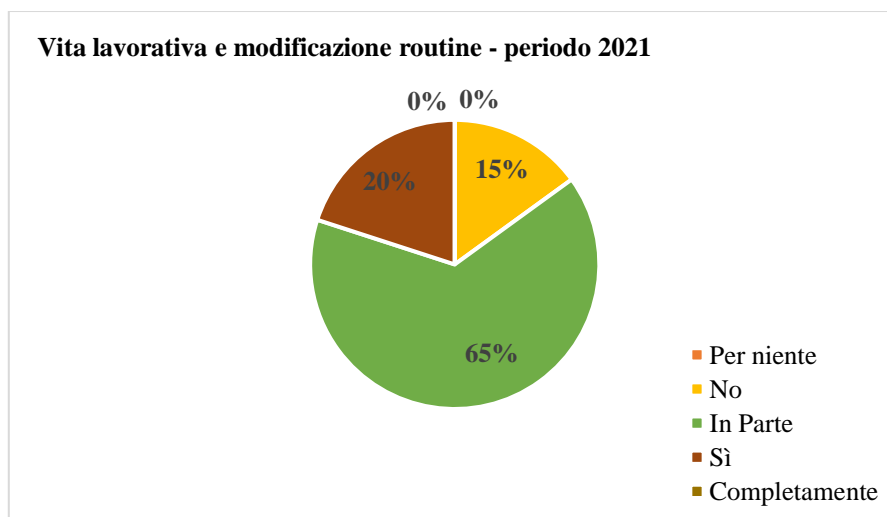


Grafico 39: Periodo 2021 – Vita lavorativa e modificazione routine: categoria lavorativa del personale docente.

Il 65 % del gruppo raggiunto ha affermato di aver percepito “in parte” una modificazione della propria routine lavorativa, il 20 % ha confermato di aver modificato la sua routine e il 15 % non ha percepito nessuna modificazione (Grafico 39).

Nella Tabella 38 sono riportate alcune risposte sulla routine quotidiana e lavorativa nel primo e nel secondo periodo di pandemia da Covid-19. Per far vedere l’evoluzione della routine sono riportati per ogni riga le risposte individuali date da alcuni partecipanti alla ricerca.

| Routine quotidiana e lavorativa: periodo 2020 e 2021 | | | |
|---|--|---|--|
| Routine quotidiana periodo 2020 | Routine quotidiana periodo 2021 | Routine lavorativa periodo 2020 | Routine lavorativa periodo 2021 |
| “Passavamo le giornate a collegarci per le | “Casa e lavoro in presenza o online.” | “Molti meno contatti in presenza e più online.” | “In presenza: igienizzazione continua; Online: nei |

| | | | |
|--|--|---|--|
| lezioni o fare i compiti.” | | | periodi di chiusura o quarantena.” |
| “Smartworking, pomeriggio dedicato al montaggio di attività col digitale e serata a casa.” | “Dipende dal momento pandemico: casa, lavoro e amici stretti.” | “Videochiamate quasi tutto il giorno.” | “In questo momento siamo in zona rossa, quindi Mattina: collegamento on line con la scuola, gestione del collegamento on line del figlio: Pomeriggio: al pc a preparare lezioni e materiale da utilizzare on line, assistenza ai compiti del figlio da inviare on line. Sera: cena in famiglia...” |
| “Casa.” | “Abbiamo ricominciato a interagire con le persone fuori dalla cerchia familiare, ma con molta attenzione.” | “Ci vedevamo una volta a settimana online con i bambini e le famiglie.” | “Nella scuola dell'infanzia si usa la mascherina tutto il giorno e si lavora nelle "bolle". si deve evitare l'eccessivo contatto fisico con i bambini...” |

Tabella 38: Periodo 2021 - Routine giornaliera e lavorativa: categoria lavorativa del personale docente.

La comparazione delle routine quotidiane e lavorative fa emergere il cambiamento delle abitudini lavorative e confermano una ripresa delle interazioni lavorative e un aumento dell'orario lavorativo rispetto al periodo 2020 (Tabella 38).

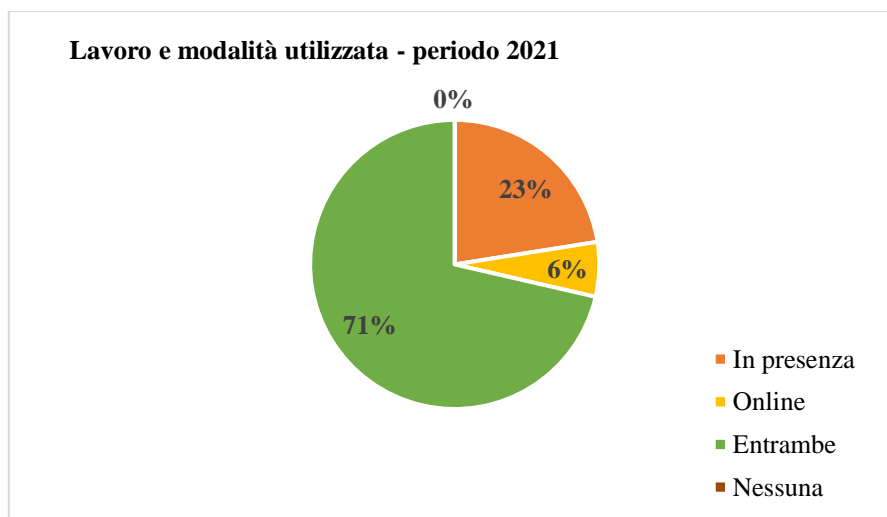


Grafico 40: Periodo 2021 – Modalità lavorativa: categoria del personale docente.

La modalità lavorative utilizzate è maggiormente mista: online e presenza, 71 %, in presenza, 23 %, e online, 6 % (Grafico 13).

Gli strumenti tecnologici sono stati utilizzati per interessi lavorativi e personali nel periodo 2021 come nel periodo 2020 (Grafico 41).

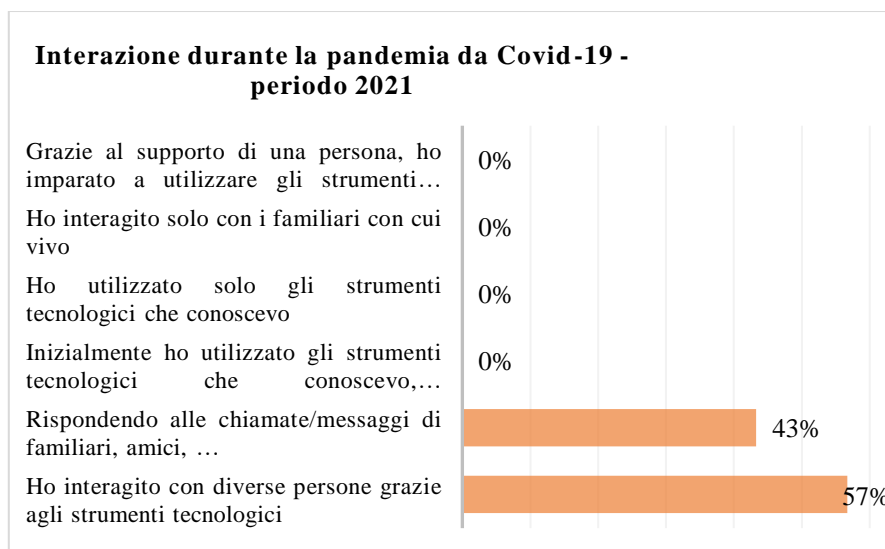


Grafico 41: Periodo 2021 – Interazione durante la pandemia da Covid-19: categoria lavorativa del personale docente.

Gli strumenti tecnologici utilizzati quotidianamente e lavorativamente durante la pandemia da Covid-19 nel periodo da marzo a maggio 2021 dalla categoria lavorativa del personale docente sono presentati nel Grafico 42.

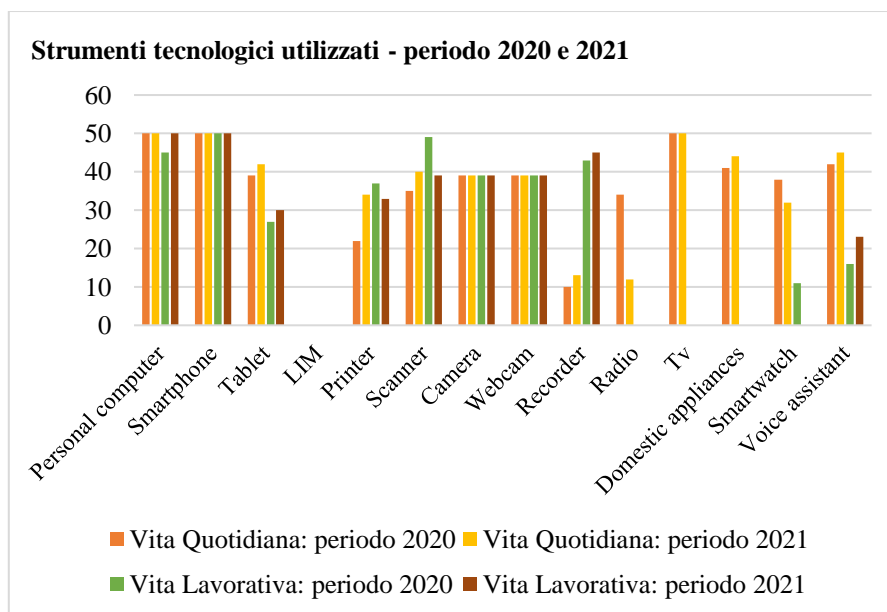


Grafico 42: Periodo 2021 – Strumenti tecnologici, Vita quotidiana e lavorativa: categoria lavorativa del personale docente.

Nel Grafico 43 si mostra il tempo di utilizzo degli strumenti tecnologici nel periodo 2020 e nel periodo 2021 per il gruppo raggiunto della categoria lavorativa del personale docente.

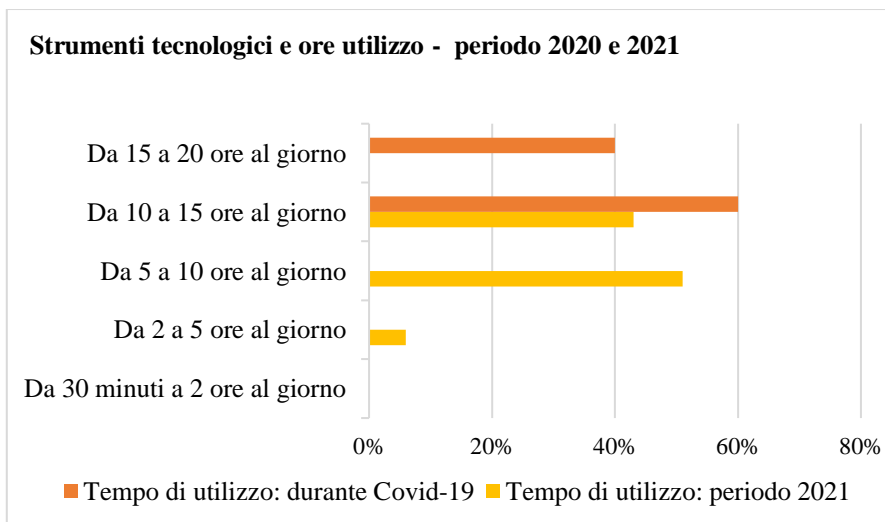


Grafico 43: Periodo 2021 – Strumenti tecnologici e ore di utilizzo: categoria lavorativa del personale docente.

Nel periodo 2021 il gruppo raggiunto conferma l'utilizzo degli strumenti digitali per interessi lavorativi (52%), per interessi lavorativi (24 %) e per formazione (24 %) (Grafico 44).

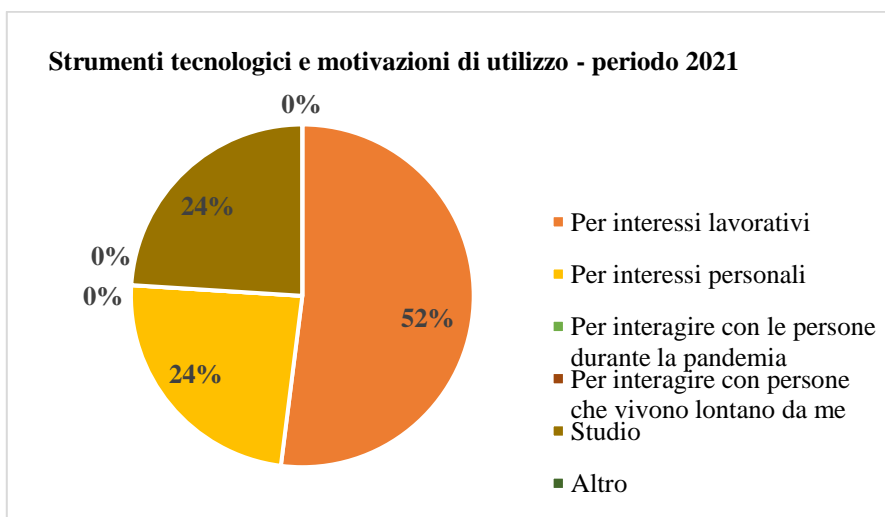


Grafico 44: Periodo 2021 – Strumenti tecnologici e motivazione di utilizzo: categoria lavorativa del personale docente.

Gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici nel periodo 2021 rispetto al periodo 2020 sono illustrati nel Grafico 45.

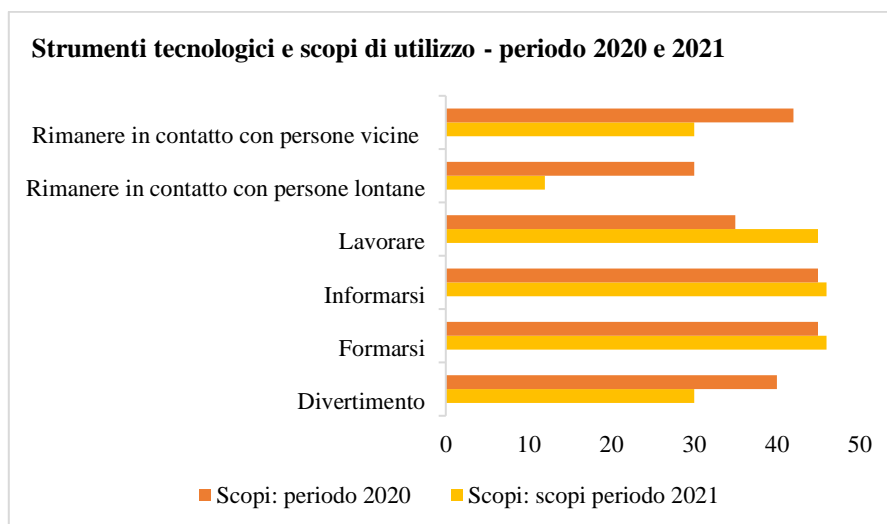


Grafico 45: Periodo 2021 - Strumenti tecnologici e scopi di utilizzo: categoria lavorativa del personale docente.

Il gruppo raggiunto del personale docente ha utilizzato gli strumenti tecnologici maggiormente per lavorare, per informarsi e per formarsi (Grafico 45).

Per quanto riguarda i punti di forza e di debolezza dell'interazione online rispetto a quella faccia a faccia, riportiamo le risposte date dal gruppo raggiunto nel Grafico 46 e 47.

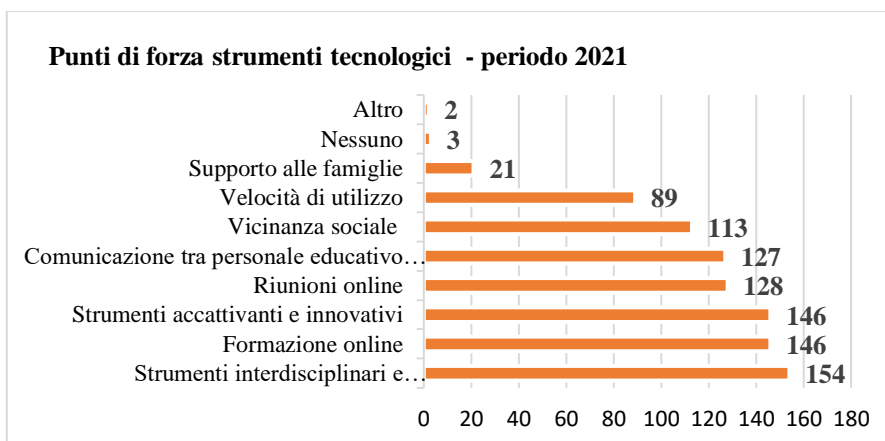


Grafico 46: Periodo 2021 – Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria del personale docente.

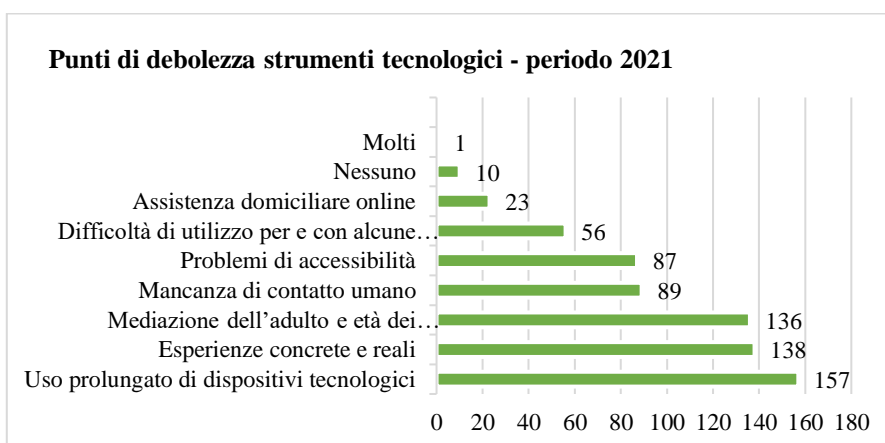


Grafico 47: Periodo 2021 – Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria del personale docente.

Il Grafico 46 e il Grafico 47 confermano i punti di forza e di debolezza degli strumenti tecnologici presentati nella Tabella 36 e nella Tabella 37.

Per quanto riguarda la formazione, il personale docente ha continuato a svolgere formazione online, ma auto-formandosi o grazie alla collaborazione con i docenti (Grafico 48).

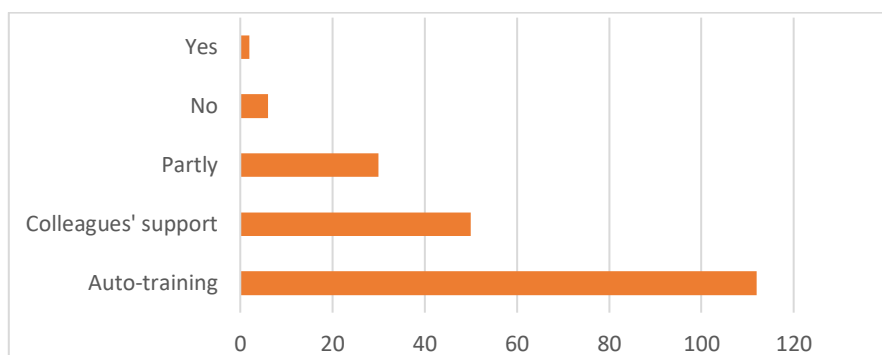


Grafico 48: Periodo 2021: Formazione categoria lavorativa del personale docente.

3. Analisi descrittiva

L'analisi descrittiva, effettuata sulle risposte del personale docente nei due periodi di lockdown da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021, ha fatto emergere delle categorie concettuali. Le categorie concettuali sono 4 per il periodo 2020:

- cambiamento;
- ordini scolastici e strumenti tecnologici;
- didattica online e faccia a faccia: punti di forza e di debolezza;
- necessità di formazione sulla didattica in rete.

Per quanto riguarda il periodo 2021, le categorie applicate ai dati sono:

- modalità lavorativa mista: online/in presenza;
- ordini scolastici e strumenti tecnologici;
- didattica online: punti di forza e di debolezza;
- interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia.

Nel periodo 2020, la veloce e repentina chiusura imposta governativamente dalla situazione pandemica, ha necessariamente chiesto una altrettanto veloce e repentina riorganizzazione di tutti gli attori del contesto scolastico, docenti, famiglie e studenti e studentesse. Come possiamo osservare dai dati delle interviste presentati nelle Tabella 23, 25 e confermati dai dati dei questionari nei grafici 26, 27 e Tabella 30, il “cambiamento” è la categoria che emerge dalle risposte date dal gruppo di riferimento. Il cambiamento è sia nella vita quotidiana (82% in parte e 18% sì, Grafico 26) che lavorativa (89% in parte e 11% sì, Grafico 27) come possiamo vedere dall’analisi delle risposte al questionario. Dobbiamo specificare che dall’analisi descrittiva delle risposte alle interviste, il personale docente abbia risposto maggiormente che il cambiamento lo percepiscono nell’orario lavorativo aumentato (Tabella 24) e nella routine lavorativa (Tabella 25). Per quanto riguarda gli orari lavorativi, i dati della Tabella 24 mostrano una duplice situazione da un lato vi è stato un aumento esponenziale delle ore di lavoro, ma dall’altro c’è stata una diminuzione delle stesse. Approfondendo l’analisi, si nota come la diminuzione sia avvenuta per il gruppo raggiunto che insegna nella

fascia d'età 3 - 6 anni. Questa diminuzione è legata allo scopo di utilizzo degli strumenti tecnologici (Tabella 27). Il personale docente della scuola dell'infanzia ha affermato che ha cercato di mantenere un contatto sociale (76/80) che richiedeva una costante mediazione dell'adulto e un'assenza di esperienze concrete e reali (Tabella 23). Inoltre, l'interazione faccia a faccia del periodo pre-Covid-19 è stata mediata nel 78% dagli strumenti tecnologici (Grafico 29).

Per quanto riguarda “ordini scolastici e strumenti tecnologici”, non riscontriamo dalle analisi una differenziazione nella scelta degli strumenti e nella motivazione di utilizzo, ma essa emerge nello scopo con il quale si utilizzano. Nella Tabella 27 e nel Grafico 30 emerge che il personale docente utilizzava e utilizza maggiormente il pc e lo smartphone. L'utilizzo di questi due strumenti è aumentato nel periodo 2020. Questo è confermato dalle ore di utilizzo degli strumenti tecnologici, Grafico 31, dalle motivazioni di utilizzo: interessi lavorativi 52%, interessi personali 24% e studio 24%, Grafico 32, e dal Grafico 33. Lo scopo di utilizzo varia a seconda degli ordini scolastici passando da scopi legati alla vicinanza sociale, scelti maggiormente alla Scuola dell'Infanzia e alla Scuola Primaria, alla formazione online, in tutti gli ordini, e alla continuazione del processo di insegnamento - apprendimento (Tabella 27). Più aumenta l'età dello studente e della studentessa e maggiore è la funzionalità degli strumenti di insegnamento - apprendimento che sono stati utilizzati in modalità online e sincrona dal 98% del personale docente (Tabelle 23 e Grafico 28).

Per quanto riguarda la categoria contettuale “didattica online e in presenza: punti di forza e di debolezza”, dall’analisi descrittiva emerge che la didattica in presenza è preferibile per tutti gli ordini, ma la didattica online è un facilitatore se progettata ad hoc, soprattutto dalla Scuola Primaria in su (Tabella 23). Si riportano alcune unità di testo: *“La dad è un lavoro nuovo e richiede una preparazione diversa, l'utilizzo di mezzi differenti, orari più flessibili e modalità tutte da inventare. Ho dovuto riadattare la progettazione didattica, le modalità di trasmissione dei contenuti, la valutazione degli apprendimenti e la stessa relazione educativa docenti/studenti. Quindi, si lavora a capofitto nella rete, tra piattaforme, classi virtuali, video-lezioni, chat e chi più ne ha più ne metta pur di far sentire la nostra presenza. Si lavora al mattino con i bambini ma si lavora tanto anche al pomeriggio soprattutto per preparare le lezioni, in cerca di materiali di studio alternativi ai libri di testo per facilitare lo studio domestico (videos, documentari...creazioni di avatar...)”* (P., m., 52 anni, S.P.);

“La differenza riguarda la metodologia che online purtroppo è cambiata e ci siamo dovuti formare velocemente.” (P., f., 61 anni, S.S.I);

“Il feedback che arriva dagli studenti durante una lezione è molto importante. Per alcuni il lavoro asincrono con i feedback che rimandavo è stato molto utile per migliorare, ma altri studenti "non visti" hanno pensato di comportarsi nella più assoluta irresponsabilità e in questi casi per noi è stato tutto molto complicato da lontano.”

(M., f., 56 anni, S.S.II). Queste analisi sono confermate dai punti di forza e di debolezza emersi dalle risposte del personale docente nella Tabella 28, Tabella 29 e nel Grafico 34 e Grafico 35.

Infine, l'ultima categoria concettuale è la "necessità di formazione sulla didattica in rete". La conoscenza e le competenze di piattaforme e applicazioni sono fondamentali per personalizzare e diversificare la presentazione dello stesso argomento a tutta la classe in modalità a distanza. Questa personalizzazione è possibile grazie agli strumenti tecnologici se conosciuti. Il docente che possiede maggiori competenze tecnologiche, è in grado di applicare le sue conoscenze nella progettazione di lezioni online per una classe. Le applicazioni e le piattaforme conosciute e utilizzate, Grafico 25, dal personale docente confermano la modalità frontale utilizzata in emergenza nel periodo 2020. Questo dato è confermato dall'analisi delle risposte del gruppo raggiunto della categoria del personale docente (Tabella 23). Le scarse conoscenze e competenze a riguardo hanno spinto il personale docente ad avere la necessità di formarsi sulla didattica online (Grafico 36).

Per quanto riguarda il secondo periodo da marzo a maggio 2021, l'analisi descrittiva effettuata sulle interviste e, successivamente, sul questionario online hanno rilevato e confermato 4 categorie concettuali: "modalità lavorativa mista: online/in presenza"; "ordini scolastici e strumenti tecnologici"; "interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia"; "didattica online: i punti di forza e di debolezza" (Tabella 31).

Il periodo 2020 ha permesso al personale docente di adattarsi alla nuova vita quotidiana e la categoria concettuale del “cambiamento” sia in termini di vita quotidiana che lavorativa, non è emerso dall’analisi descrittiva delle risposte dei partecipanti per il periodo 2021 (Tabella 31 e Grafico 38). Rispetto al primo periodo 2020, la vita quotidiana è mutata per il 4 %, in parte per il 93% e non è mutata per il 3%. (Grafico 38). Differenti sono i dati per la vita lavorativa tra il primo periodo 2020 e il secondo periodo 2021 (Grafico 27 e Grafico 39). I dati fanno emergere che il cambiamento nella vita lavorativa sono legati alla “modalità lavorativa mista: online/in presenza” (Tabella 31 e Grafico 40). La modalità di lavoro utilizzate a seconda della situazione pandemica: online o/e in presenza sono maggiormente dichiarate dal personale docente legate alle modifiche della routine lavorativa e della didattica online e in presenza. (Tabella 32, Tabella 38 e Grafico 40) piuttosto che per l’orario lavorativo come nel periodo 2020 (Tabella 33). Il periodo di quarantena e/o di zone colorate ha generato un susseguirsi di modalità lavorative in presenza e online. Il gruppo raggiunto del personale docente ha affermato che la nuova modalità mista è funzionale ai processi di insegnamento - apprendimento dalla Scuola Primaria in su. Il personale docente spiegava argomenti nuovi durante la modalità in presenza e utilizzava la modalità online per effettuare l’assimilazione dei concetti (Tabella 31, Tabella 32, Tabella 38). Riportiamo alcuni estratti delle unità di testo:

“Prendo la mascherina prima di uscire, igienizzo le mani per entrare a scuola, rispetto il protocollo covid misurando la temperatura ai bambini/e, i genitori restano fuori, meno materiali, niente sala psicomotoria. Il gruppo sezione vive con ritmi più distesi la giornata. Riunioni e i contributi a distanza. Ascolto le lezioni universitarie registrate sulla piattaforma accademia.” (M., f., 56 anni, S.I.I);
“Durante il primo lockdown lavoro a casa, adesso che ci sono meno restrizioni più o meno sempre lavoro, ma con super ansia, cerco di limitare il più possibile le uscite, sia per svago che per necessità e il tutto sempre con super ansia e sul chi va là.” (M., f., 43 anni, S.P);
“In questo momento siamo in zona rossa, quindi Mattina: collegamento on line con la scuola, gestione del collegamento on line del figlio: Pomeriggio: al pc a preparare lezioni e materiale da utilizzare on line, assistenza ai compiti del figlio da inviare on line. Sera: cena in famiglia...”; “Nella scuola dell'infanzia si usa la mascherina tutto il giorno e si lavora nelle "bolle". si deve evitare l'eccessivo contatto fisico con i bambini...”.

I dati confermano la categoria concettuale degli “ordini scolastici e strumenti tecnologici” anche per il periodo 2021. Il gruppo raggiunto del personale docente conferma che utilizza gli strumenti tecnologici per 52% per interessi lavorativi, per il 24% per interessi personali e per il 24 % per la formazione (Grafico 44 e Grafico 45). Nella vita lavorativa gli strumenti tecnologici hanno assunto un ruolo di mediatori didattici per gli apprendimenti, come emerge dalla Tabella 35. Lo scopo di utilizzo degli strumenti tecnologici in contesto

scolastico ha assunto nel periodo 2021 finalità pedagogico-didattiche: stabilire e mantenere un legame educativo alla Scuola dell'Infanzia (45/80); attivare percorsi di didattica digitale integrate alla Scuola Primaria (75/80); e continuare l'insegnamento – apprendimento alla Scuola Secondaria di I e II grado (40/40) (Tabella 35). Inoltre, nel periodo 2021, il personale scolastico ha continuato a utilizzare gli stessi strumenti tecnologici, come emerge dalla Tabella 34 e dal Grafico 42. Le applicazioni e le piattaforme scelte e utilizzate sono maggiormente diversificate rispetto al periodo 2020 (Grafico 25 e Grafico 37).

La terza categoria concettuale applicata nel primo periodo “interazione online e faccia a faccia: i punti di forza e di debolezza” è stata modificata nel periodo 2021. Il gruppo raggiunto del personale scolastico ha affermato che l'interazione faccia a faccia risulta problematica nel periodo 2021. L'analisi descrittiva delle unità di testo significative ha fatto emergere la categoria concettuale della “interazione faccia a faccia: conseguenze pandemia”. Nella Tabella 31 sono state riportate alcune unità significative come:

*“Evito di frequentare luoghi affollati.” (L., m., 55 anni, S.S.II);
“Lavorando in una scuola dell'infanzia devo indossare la mascherina per tutto il tempo con problemi nei confronti dei bambini che non possono vedere il mio volto, soprattutto con chi ha particolari difficoltà e/o fragilità. Nel periodo di lockdown o quarantena ritorniamo in modalità online. Devo prestare molta più attenzione ad avvicinarmi alle persone estranee, al supermercato o in luoghi chiusi.*

Questo ha influenzato anche il rapporto con le persone che conosco. Il disinfettarmi in continuazione le mani non è gradevole e causa problemi di pelle. A casa non è cambiato nulla.” (C., f., 33 anni, S.I.); *“Abituata ad abbracciare le persone ho dovuto porre molte più attenzioni rispetto al contatto fisico e al distanziamento. Pulizia mani più assidua. Mascherina anche sul lavoro.”* (L., f., 56 anni, S.P.). Durante le interviste svolte in questo periodo, anche la categoria lavorativa del personale docente afferma che vi è un senso di paura generalizzata verso l’altro (156/200) legata all’interazione faccia a faccia sia nella vita quotidiana che nella vita lavorativa. Tale paura nell’interazione faccia a faccia sono state gestite in due modalità: riducendo le interazioni sociali (143/200) o riducendo il tempo di interazione sociale (47/200) o entrambe (10/200). Il distanziamento sociale ha generato nel personale docente una chiusura verso l’altro, preferendo frequentare persone fidate, evitando contesti affollati, come le palestre, i ristoranti. Nel periodo 2021 è il personale docente a limitare le interazioni faccia a faccia per paura di contrarre il virus.

Per quanto riguarda l’ultima categoria concettuale del secondo periodo 2021, l’analisi descrittiva ha fatto emergere “didattica online: i punti di forza e di debolezza”. Nonostante la domanda fosse rivolta all’interazione online sia nella vita quotidiana che lavorativa, il personale docente ha fatto riferimento alla didattica online. La Tabella 36, 37 e il Grafico 46 e 47 fanno emergere i punti di forza e di debolezza della didattica online. Secondo il personale docente, i punti di forza della didattica online sono nelle caratteristiche dello strumento

tecnologico: interdisciplinare e multidimensionale (156/200, Tabella 36 e 154/200, Grafico 46) e accattivante e innovativo (143/200, Tabella 36 e 146/200, Grafico 46). Lo strumento tecnologico permetterebbe la formazione online sia nel periodo 2020 che nel periodo 2021 (Tabella 35, Tabella 36 e Grafico 46). I punti di debolezza del secondo periodo sono l'uso prolungato di essi (154/200, Tabella 37, e 157/200, Grafico 47), la scarsa esperienza concreta nei lunghi periodi di Didattica Digitale Integrata (133/200, Tabella 37, e Grafico 47, 138/200) e la necessaria mediazione dell'adulto in alcune fasce d'età.

Infine, per completezza dobbiamo aggiungere che la necessità di formazione sulla didattica in rete presente nel periodo 2020, non è stata utilizzata come categoria concettuale nel periodo 2021. La motivazione di tale scelta è legata all'assenza di essa nelle risposte delle interviste rispetto alle risposte del questionario.

Conclusioni

Il progetto di ricerca declinato con il gruppo raggiunto del personale docente ha permesso di aggiungere dati per rispondere alle domande di ricerca: “Come il personale docente utilizza gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana?”; “Come il personale docente utilizza gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana prima della

pandemia da Covid-19?"; "Come il personale docente utilizza gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana durante della pandemia da Covid-19?".

L'analisi delle interviste e del questionario, somministrate nel periodo 2020 e nel periodo 2021, ha permesso di dare delle risposte a queste domande. In primis, il gruppo di riferimento del personale docente ha riprogettato la sua vita quotidiana e lavorativa in risposta alle misure restrittive imposte a livello nazionale utilizzando gli strumenti tecnologici.

Prima della pandemia da Covid-19, gli strumenti tecnologici erano maggiormente utilizzati per divertimento e per interessi personali.

Nel periodo 2020, gli strumenti tecnologici hanno assunto una nuova veste poiché sono stati utilizzati maggiormente per interessi lavorativi, personali e per la formazione. Il pc e lo smartphone sono stati scelti maggiormente. L'interazione online è stata spinta dalla necessità di rimanere in contatto con i familiari, gli amici e gli studenti e le studentesse. Gli obiettivi didattici prefissati dal personale docente sono venuti meno per rispondere a questa necessità. Il personale docente ha utilizzato piattaforme e applicazione che permettessero di essere vicini socialmente: meet, zoom, skype. La motivazione è legata al necessario bisogno di adattamento a una nuova realtà e alla scarsa formazione sugli strumenti tecnologici da utilizzare a scuola. La modalità online era utilizzata per svolgere lezioni frontali e sincrone. Maggiori erano le competenze digitali del docente e maggiore era la possibilità di favorire l'apprendimento degli studenti e delle

studentesse. Inoltre, un altro dato importante è l'interazione strumenti tecnologici e ordini scolastici: minore era l'età cronologica e minore è stata la funzionalità della mediazione dello strumento tecnologico, senza la mediazione di un adulto in presenza.

Nel periodo 2021, l'analisi descrittiva ha confermato che i cambiamenti sono legati maggiormente alla vita lavorativa. Il personale docente era abituato alla nuova vita quotidiana. A livello lavorativo, l'alternanza tra online e presenza ha permesso al personale docente di percepire gli strumenti tecnologico come un facilitatore negli apprendimenti, soprattutto dalla Scuola Primaria in su. Le motivazioni di tale affermazione sono emerse dall'analisi dei dati: da un lato la formazione sulla didattica in rete ha permesso un aumento delle competenze digitali e dall'altro il personale docente, conoscendo le tecnologie, ha progettato nuove modalità didattiche utilizzando lo strumento tecnologico. Questo emerge dall'analisi delle piattaforme e delle applicazioni scelte dal personale docente: meet, classroom, google drive, Learning Apps. Inoltre, lo strumento tecnologico non è stato utilizzato come l'unico strumento di apprendimento, ma come uno degli strumenti a disposizione dell'insegnante. Questo ha permesso al personale docente di scegliere gli strumenti tecnologici più funzionali al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Lo stesso scopo di utilizzo della tecnologia è mutato. Dalla scelta degli strumenti per mantenere un contatto sociale, il personale docente ha affermato che li sceglieva per stabilire e mantenere dei legami educativi alla Scuola dell'Infanzia, promuovere attività di didattica digitale integrata

alla Scuola Primaria e continuare l'insegnamento – apprendimento alla Scuola Secondaria di I e II grado.

Infine, il risultato interessante è la propensione all'utilizzo di questo strumento nella futura didattica in presenza. Il gruppo è concorde sulla reale funzionalità degli strumenti tecnologici come un'altra modalità di personalizzazione delle attività didattiche per un apprendimento inclusivo per tutti gli studenti e le studentesse.

Questo studio rappresenta sia un punto di arrivo che un punto di partenza. È un punto di arrivo, poiché si è riusciti nell'intento di fotografare una delle categorie lavorative fondamentali per la crescita dei bambini e delle bambine in un momento di passaggio legato alla pandemia da Covid-19. È un punto di partenza poiché si potranno analizzare da un lato come il personale docente utilizzerà gli strumenti tecnologici nei prossimi periodi di pandemia e dall'altro, alla conclusione di essa, si potranno analizzare le modificazioni apportate.

Capitolo V

Persone anziane: strumenti tecnologici e Pandemia da Covid-19

Introduzione

L'OMS ha definito la salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non semplicemente l'assenza di malattia o infermità". La pandemia da Covid-19 ha notevolmente ridotto la qualità della vita di tutta la popolazione, dai bambini agli anziani. Gli strumenti tecnologici rappresentano, in questa situazione di emergenza, il mezzo utilizzato per mantenere una vicinanza sociale.

Quando parliamo di popolazione e di tecnologie, una teoria ingenua ci fa eliminare la fascia delle persone anziane all'interno di questa dicotomia. Secondo le discipline psico-pedagogiche, la fascia di età delle persone dai 65 anni in poi rientra nella categoria delle persone anziane. I dati dell'ISTAT del rapporto annuale del 2019, ci dicono invece che nell'ultimo decennio, in Italia, i giovani anziani hanno incrementato notevolmente la quota di utilizzo regolare di internet dal 6% al 34%. Se consideriamo tutte le sottocategorie di anziani, le persone dai 65 anni in su, i dati ci dicono che il 21,7% utilizza regolarmente internet. Analizzando questo dato possiamo osservare che le persone nate prima del 1934 utilizzano internet in modo limitato per gli uomini e nullo per le donne. I dati delle persone nate dopo il 1934 risultano poco differenti dai precedenti, poiché l'utilizzo di internet risulterebbe dell'8% per gli uomini e dello 0,7% per le donne. La categoria dei giovani anziani rappresenterebbe il dato più elevato di utilizzo tra tutte le categorie di anziani: gli uomini per il 44,7% e le

donne per il 34,9%. Il dispositivo maggiormente utilizzato è lo smartphone, utilizzato per i servizi di messagistica istantanea (70,7% degli anziani), per l'e-mail (64,7%), per la lettura di giornali, informazioni e riviste online (57,6%) e per informazioni sanitarie (47,7 %) (ISTAT, 2019). Le percentuali risultano minori per i servizi di condivisione di video e musica, maggiormente utilizzati dagli uomini anziani, e per l'utilizzo di social network, maggiormente utilizzati dalle donne anziane.

In questo capitolo, il team di ricerca ha scelto come gruppo di riferimento le persone anziane e ha declinato la domanda di ricerca su di loro: "Come le persone anziane utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana?" Tale domanda è stata sciolta in due sotto domande: "Come le persone anziane utilizzavano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana prima della pandemia da Covid-19?"; "Come le persone anziane utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana durante la pandemia da Covid-19?". Infine, saranno presentati i risultati delle analisi descrittive svolte sulle risposte alle interviste somministrate da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021 a questo gruppo.

1. Il gruppo di riferimento

Il terzo gruppo è la categoria delle persone anziane. Esso è composto da 100 persone anziane: 50 persone di genere femminile e 50 persone di genere maschile. L'età media delle donne è di anni 74,48. L'età media degli uomini è di 77,67 anni. L'età media delle persone anziane è di 76,78 anni.

Le persone anziane sono state selezionate sulla base di tre criteri. Il primo criterio di selezione è l'età cronologica: dai 65 anni in su. Il secondo criterio di selezione è l'autonomia abitativa: le persone scelte vivono a casa in affitto o in abitazioni proprie. Il terzo criterio di selezione è la residenza nella regione Marche.

I partecipanti al progetto di ricerca soddisfano tutti e tre i criteri di selezione: hanno un'età compresa tra i 65 anni e i 94 anni. Il 60 % ha un'età compresa tra il 75 e gli 84 anni, Anziani, il 28 % tra i 65 e i 74 anni, Giovani anziani, e il 12 % tra gli 85 e i 99 anni, Adulti anziani, lo 0 % dai 100 anni in su, Centenari (Grafico 49).

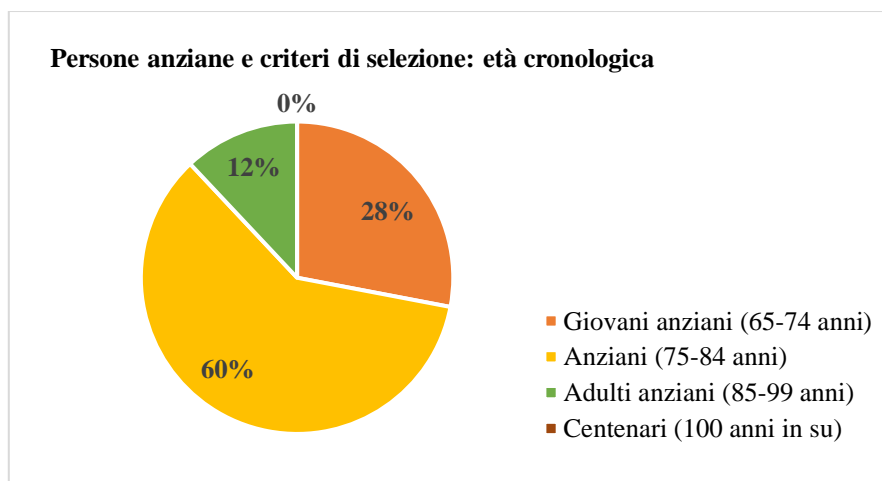


Grafico 49: 1° Criterio di selezione: categoria persone anziane.

Il 100 % delle persone intervistate ha un'autonomia abitativa (Grafico 50) e risiedono nella regione Marche (Grafico 51).

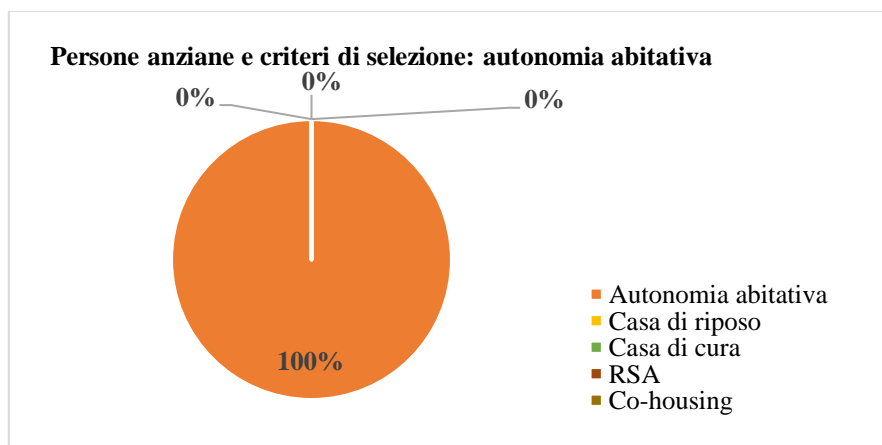


Grafico 50: 2° Criterio di selezione: categoria persone anziane.

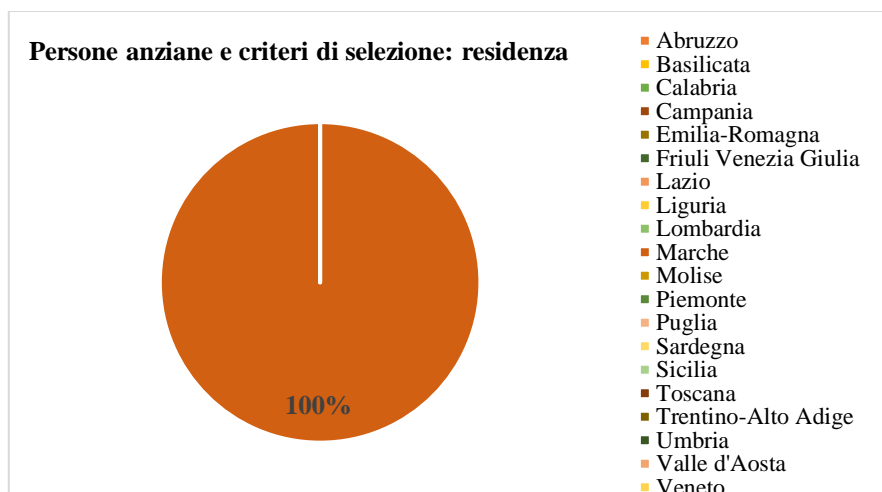


Grafico 51: 3° Criterio di selezione: categoria persone anziane.

2. I dati raccolti

La raccolta dati è avvenuta in due periodi: da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021. Gli strumenti di ricerca adottati sono l'intervista semi-strutturata (Tabella 1) e il questionario (Tabella 2).. Le interviste sono state svolte con tutti i partecipanti in entrambi i periodi. Il questionario online è stato compilato da 24 persone anziane nel primo periodo e da 31 nel secondo. Le risposte date al questionario non possono essere utilizzate per effettuare la validazione strumentale per questo gruppo poiché non raggiungo il numero totale delle persone intervistate.

2.1 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2020

Per quanto riguarda i dati relativi alle interviste svolte da marzo a maggio 2020, la Tabella 39 mostra alcune unità di testo significative a cui sono state attribuite delle etichette concettuali e successivamente sono state formulate delle categorie più ampie. Le categorie concettuali attribuite da marzo a maggio 2020 sono 4: “cambiamento”, “necessità di rimanere in contatto”; “tecnologia: scelta e scopo” e “supporto intergenerazionale”. Per la categoria “cambiamento” si intende una modificazione di abitudini quotidiane e lavorative del gruppo di riferimento. Per la categoria “necessità di rimanere in contatto” si intende il bisogno manifestato dal gruppo di riferimento in risposta al fenomeno studiato. Per la categoria “tecnologia: scelta e scopo” si intende raggruppare i dati del gruppo di riferimento sulla scelta degli strumenti tecnologici e dello scopo di utilizzo. Per la categoria “supporto intergenerazionale” si intende il supporto svolto tra generazioni differenti nell’utilizzo degli strumenti tecnologici.

| Unità di testo significative | Etichette concettuali | Categorie |
|--|------------------------------|------------------|
| "Prima non facevo molte cose, ma ogni mattina andavo al bar, facevo passeggiate, leggevo il giornale, parlavo con gli amici". "Ora non esco più, mi dedico alle faccende domestiche, faccio giardinaggio". (G., m., 73 anni) | Pre Covid-19 e periodo 2020 | Cambiamento |
| "La mia quotidianità era fatta di lavoro, tempo libero, impegni con la | Pre Covid-19 e periodo 2020 | Cambiamento |

| | | |
|---|---|--------------------|
| <p>mia famiglia e un fratello invalido". "Ora per la mia sicurezza e quella dei miei colleghi ho un giorno libero, faccio la spesa molto meno di prima e vado a trovare mio fratello solo una volta alla settimana". (F., m., 65 anni)</p> | | |
| <p>"Facendo parte di molte associazioni, ero molto impegnato nelle loro attività, poi la mattina lavoravo all'orto, il pomeriggio andavo al bar con gli amici e dopo le 16 tornavo a casa e dalla primavera all'estate tornavo al mio giardino." "Ora la mia giornata è strutturata come segue: campagna, campagna e campagna". (F., m., 71 anni)</p> | <p>Molto impegnato pre Covid-19 e meno attività periodo 2020</p> | <p>Cambiamento</p> |
| <p>"Avendo intolleranze alimentari, avevo iniziato a preparare tutto in casa, ma avevo smesso". "Ora ho ricominciato e riscoperto i sapori e il piacere delle cose fatte in casa." "Prima di andare al centro studi PPP, suonavo al burraco, andavo all'opera, incontravo amici, andavo al cinema,..." "Ora sono a casa, vado in giro per casa, interagire con gli amici tramite chiamate, ..." (S., f., 71 anni)</p> | <p>Numerose attività pre Covid-19 e riscoperta delle attività domestiche nel periodo 2020</p> | <p>Cambiamento</p> |
| <p>"Mi dedicavo alle faccende domestiche, andavo in palestra, mi prendevo cura dei miei nipoti, ero impegnato con la pallavolo". "Ora sono a casa con mio marito, faccio sempre le faccende domestiche e mi occupo del giardino". (T., f., 66 anni)</p> | <p>Attività dentro e fuori casa pre Covid-19 e attività dentro casa periodo 2020</p> | <p>Cambiamento</p> |
| <p>"Dopo la pensione ho continuato a seguire gratuitamente le aziende per cui lavoravo". "Ora non posso farlo, ma fortunatamente essendo in campagna ho iniziato a occuparmi degli ulivi, evitando di chiamare una persona che lo avrebbe fatto per me". (L., f., 77 anni)</p> | <p>Collaborazioni esterne pre Covid-19 vs attività domestiche periodo 2020</p> | <p>Cambiamento</p> |
| <p>"La mia vita quotidiana da pensionato era così strutturata: facevo qualche lavoretto in casa, andavo al bar e</p> | <p>Molte attività pre Covid-19 vs</p> | <p>Cambiamento</p> |

| | | |
|---|---|-------------|
| compravo il giornale, giocavo a carte, raccoglievo i funghi e le erbe del campo". "Ora sono più limitato nelle attività che posso fare, non posso muovermi da casa". (U., m., 66 anni) | attività limitate periodo 2020 | |
| "Prima di andare in giro giocavo a carte al bar, facevo un corso di ballo, aiutavo il parroco, mi offrivo volontario quando uscivo dalle scuole". "Ora gioco a carte con mio figlio, faccio il corso di ballo attraverso i video, non posso aiutare il parroco,..." (G., m., 72 anni) | Attività dentro e fuori casa pre Covid-19 e attività dentro casa periodo 2020 | Cambiamento |
| "La quotidianità era uguale a quella di prima, ma prima potevo andare al cimitero a trovare mio marito e in chiesa. Ho sempre collaborato con la chiesa nel restauro di oggetti religiosi che negli ultimi anni ho dovuto accantonare per seguire la malattia di mio marito." "Ora ho ripreso i lavori di restauro a titolo gratuito per la chiesa, i lavori di ricamo per le suore della mia parrocchia. Poi mi dedico alle faccende di casa, faccio qualche piatto saporito, qualche chiaccherata con i figli e la giornata finisce così." (L., f., 84 anni) | Stessa quotidianità, ma meno uscite e riscoperta delle attività manuali | Cambiamento |
| "Io sono una persona di campagna e quindi dalla mattina presto fino alla sera ero abituato a lavorare il campo, l'orto e le galline. Negli anni, gli strumenti che utilizziamo sono evoluti e gli oneri di lavoro sono minori, prima si utilizzava la zappa, la vanga,... da una 20ina di anni ci sono molti, i trattori, gli attrezzi che rendono il lavoro meno faticoso. Ora da pensionato faccio sempre le stesse cose, in modo un po' più ridotto, invece del campo mi dedico soprattutto all'orto e alle galline, dato che il campo è stato dato in affitto da 20 anni." "Esco molto meno in questo | Coltivazione del campo lontano da casa pre-covid-19, ora coltivazione dell'orto vicino casa | Cambiamento |

| | | |
|---|---|--------------------|
| <p>periodo. Non mi muovo più in questo periodo e mi posso servire dell'aiuto di mio figlio dato che ho la fortuna di avere uno dei figli vicino a me e io e mia moglie non ci sentiamo isolati.” (G., m., 88 anni)</p> | | |
| <p>“Uscivo tutte le mattine, facevo ginnastica, partecipavo al circolo culturale, giocavo a burraco, facevo la spesa, passeggiavo al mare, tutte le domeniche andavo o venivano da me i miei figli.” “Ora la protezione civile ci porta tutto: ad esempio ora stavo facendo le foto alle piantine e ai carciofi che mi hanno portato. Stare a casa non mi costa fatica poiché io ho avuto l'esperienza della guerra e tutto era molto più difficile. Io posso parlare con le mie amiche, i miei familiari, (es. io mando le foto delle piantine alla mia amica e lei mi manda le sue). Non ci manca niente, ho la televisione, il giornale, pulisco, faccio il pane. Casa è dove si vive, non ha senso di uscire, bisogna rispettare a casa. Lo dico io che ero una donna attiva e autonoma. Ho riscoperto la lettura di alcuni libri che prima della quarantena non avrei letto e mi stanno iniziando a coinvolgere. In questo periodo ho scoperto le campane che nella frenesia delle macchine che passano sotto casa ho sentito per la prima volta. Il silenzio mi da molto fastidio, mi mette un po' di angoscia in questo periodo. Mi alzo più tardi verso le 9 e 30 mentre prima ero già stata uscita per andare a ginnastica. Mi meraviglio delle piante che ho sul terrazzo ed è la vita per me.” (M., f., 88 anni)</p> | <p>Modificazione routine giornaliera</p> | <p>Cambiamento</p> |
| <p>“Tutti i giorni mi alzavo, facevo le faccende domestiche, facevo un pisolino pomeridiano, seguivo i programmi televisivi sia il</p> | <p>Modificazioni legate alla malattia e alla pandemia</p> | <p>Cambiamento</p> |

| | | |
|---|---------------------------------------|-----------------------------------|
| pomeriggio che dopo cena, durante la giornata riceveva la visita dei familiari, veniva portata dai familiari fuori, passavo molto tempo al telefono.” “Da Gennaio, ho avuto dei problemi di salute quindi sono uscita meno, sennò prima facevo la serra, l’orto e curavo i fiori.” “La giornata è la stessa, ma mia figlia non può venirmi a trovare. Ora non si può uscire, si è come dei bambini che devo essere preservati e rimanere a casa; si cerca di evitare di andare in giro; non si è potuti stare con la famiglia tutti insieme nelle feste.” (M., f., 94 anni) | | |
| "Sono in contatto con amici e parenti anche lontani da me" (F., f., 65 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica | Necessità di rimanere in contatto |
| "Sono in contatto con amici e familiari tramite lo smartphone [...] e passiamo molte ore al telefono". (G., m., 72 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica | Necessità di rimanere in contatto |
| "Sono in contatto con amici e familiari tramite lo smartphone e ci sentiamo spesso". (F., m., 71 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica | Necessità di rimanere in contatto |
| “Sono in contatto con la mia famiglia in presenza, mi sento con i miei superiori e cambiamo post e messaggi con gli amici sui social.” [...] “Ora è una necessità per la qualità della vita.” (F., m., 65 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica | Necessità di rimanere in contatto |
| "Sono in contatto con la mia famiglia e i miei amici e facciamo lunghe telefonate e scambiamo tanti messaggi per commentare la giornata e i programmi televisivi". (S., f., 71 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica | Necessità di rimanere in contatto |
| "Sono in contatto con i membri della famiglia [...] e gli amici con cui interagiamo per scambiarci consigli sul giardinaggio che prima facevamo insieme." (G., m., 73 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica | Necessità di rimanere in contatto |

| | | |
|--|--|--|
| "Sono in contatto diretto con i familiari che vivono con me e telefonicamente con quelli lontani". (P., m., 73 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica | Necessità di rimanere in contatto |
| "Riesco a rimanere in contatto con questo figlio di persona, gli altri figli solo online tramite i cellulari. Ho la fortuna di avere un figlio che ci ha insegnato a fare delle video telefonate." (G., m., 85 anni) | Vicinanza sociale e lontananza fisica Supporto del figlio | Necessità di rimanere in contatto Supporto intergenerazionale |
| "Ho un telefono di vecchia generazione con cui ricevo/invio chiamate e messaggi. Ho uno smartphone, regalatomi da un familiare, con il quale cerco notizie sul web". "A volte uso lo smartphone per cercare notizie sulla salute, ma generano più angoscia che altro. Lo faccio solo per avere le conoscenze tecniche di alcune patologie". (P., m., 73 anni) | Vecchie e nuove tecnologie e diversi scopi di utilizzo | Tecnologia: scelta e scopo |
| "Con il mio smartphone e il mio computer, invio e ricevo messaggi, foto, video, vado su Facebook per leggere notizie, ricette, per comunicare con i miei amici. Uso la TV per guardare numerose serie TV, documentari, programmi di intrattenimento, fiction e il telegiornale visto che lo accendo la mattina presto."(F., f., 65 anni) | Strumenti tecnologiche: diversi per scopo | Tecnologia: scelta e scopo |
| "Ho usato e uso il computer. Uso messenger, WhatsApp, telegram per recuperare i tempi e chattare con qualche amico o famiglia. Scarico e passo il tempo con app per giochi che mi permettono di migliorare le mie capacità cognitive, per giocare online "burraco" che dispone di chat che permettono di interagire con persone che giocano con l'app sia in Italia che all'estero." (S., f., 71 anni) | Strumenti tecnologiche: diversi per scopo | Tecnologia: scelta e scopo |

| | | |
|---|---|-----------------------------------|
| <p>“Con lo smartphone utilizzo Facebook e WhatsApp [...] Durante questa pandemia ho avuto il piacere di far parte di un gruppo WhatsApp con i miei cugini lombardi con cui scriviamo, inviamo foto. Mi ha fatto piacere perché mi hanno sentiti vicino.” “Ho anche un computer fisso a casa, non lo uso quasi per niente, solo per stampare. Preferisco usare lo smartphone.” (F., m., 65 anni)</p> | <p>Strumenti tecnologiche: diversi per scopo</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“Oltre a quelli utili in ambito sanitario come il pulsossimetro, il misuratore di pressione, uso il computer per andare su Facebook, per cercare notizie su internet, faccio chiamate singole e di gruppo”. (U., m., 66 anni)</p> | <p>Strumenti tecnologiche: diversi per scopo</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“Ho un telefono di vecchia generazione, ma non l’ho mai utilizzato. Con il supporto delle persone che si prendono cura di me, effettuo video chiamate, vedo le foto e i video dei nipoti e dei figli, momenti giornalieri dei familiari che vengono condivisi, cerco le ricette. Ogni tanto faccio le video chiamate con le persone adulte della famiglia. Mentre con i fratelli e le sorelle continuiamo a rimanere in contatto tramite il telefono fisso.” (M., f., 94 anni)</p> | | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |
| <p>“Io ho l’ipad, il cellulare e la televisione. Non ho il computer perché mi è stato detto che è più difficile da utilizzare. anche il video registratore mi piace. Ho una passione per questi strumenti tecnologici. Utilizza anche messenger per mandare i messaggi. L’ipad e il cellulare li utilizzo per interagire con amici e parenti, per le notizie e i programmi televisivi oltre alla televisione. Scarico da sola le app per i giochi su app come buraco,</p> | <p>Vecchie e nuove tecnologie e diversi scopi di utilizzo</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> |

| | | |
|--|---|-----------------------------|
| scopa, scopone scientifico, puzzle e la briscola. Ci sono arrivata vedendo sulla settimana enigmistica come sacrificare l'app. Li utilizzavo già precedentemente: l'ipad dal 2012, il cellulare ce l'ho dal '95 e la televisione da sempre." (M., f., 87 anni) | | |
| "Sono arrivata ad usarli grazie a mio figlio che è un ingegnere informatico che ci ha introdotto e indirizzato verso la scelta del dispositivo, poi in autonomia grazie alla mia curiosità cercando sul web provo ad usarlo e scaricare cose da sola." (S., f., 71 anni) | Figlio aiuta nella scelta e nell'utilizzo dello strumento tecnologico | Supporto intergenerazionale |
| "Ogni tanto chiedo a mia figlia e lei mi aiuta. Ogni tanto non ricordo o non prendo, quindi chiedo a mia figlia." (G., m., 72 anni) | Figlia aiuta nella scelta e nell'utilizzo dello strumento tecnologico | Supporto intergenerazionale |
| "I miei nipoti mi hanno aiutato a usarlo, mi hanno dato dei consigli e poi sono andato via da solo. Se ho problemi li chiamo." (G. 73 anni) | Nipoti aiutano nell'utilizzo dello strumento tecnologico | Supporto intergenerazionale |
| "I miei figli non vogliono che esca e fanno la spesa per me da quando sono vecchia e secondo loro è meglio se resto a casa." "I miei figli mi hanno consigliato di comprarli. Mio figlio, che è un ingegnere informatico, mi ha aiutato a scegliere gli strumenti tecnologici e mi ha spiegato come utilizzarli. Se faccio qualche "danno" li chiamo." (F., m., 71 anni) | Figlio aiuta nella scelta e nell'utilizzo dello strumento tecnologico | Supporto intergenerazionale |
| "Vorrei fare di più, ma ho paura di sbagliare. Vorrei usare l'internet banking, pagare le bollette online, acquistare online, ... ma ho paura di comprare una cosa per un'altra e quindi chiedo a mio figlio." (U., m., 66 anni) | Figlio aiuta nella scelta e nell'utilizzo dello strumento tecnologico | Supporto intergenerazionale |
| "Ho iniziato a usarli con l'aiuto di mio figlio, altrimenti non capisco molto e capisco ancora molto poco. Quando il | Figlio aiuta nell'utilizzo dello | Supporto intergenerazionale |

| | | |
|--|-----------------------|--|
| computer o lo smartphone si blocca o appare una scritta strana, mi fermo e chiamo mio figlio.” (F., f., 65 anni) | strumento tecnologico | |
|--|-----------------------|--|

Tabella 39: Periodo 2020 - Dati delle interviste: categoria persone anziane.

Per la categoria del “cambiamento” sono state approfondite le risposte date dalle persone anziane raggiunte e notiamo che è maggiormente presente nella routine quotidiana della persona e nell’impossibilità di continuare a interagire con amici e familiari (Tabella 40).

| Persone anziane | Routine quotidiana | |
|--------------------|--|--|
| | Pre pandemia da Covid-19 | Durante la pandemia da Covid-19 |
| P., m., 73 anni | “La mia routine giornaliera era quella di un anziano in pensione che si occupava di se stesso, poiché i componenti della famiglia sono autonomi. La mia routine era monotona, di un pensionato che non nulla di eccezionale: compere alimentari quotidiani, giornale, qualcosa di spesa e a casa.” | “Oggi lo stesso, visto che posso comprare il giornale continuo ad acquistarlo con una psicologia diversa. Il condizionamento del coronavirus influisce più psicologicamente che fisicamente. Acquisto del giornale, acquisto della spesa il più delle volte sotto casa e rientro a casa per attenersi alle regole il più possibile per evitare di imbattersi negli accertamenti che ovviamente sono più spiacevoli per un anziano che per un giovane che magari si sente più segregato.” |
| G., m., 65 anni | “La mia quotidianità era: lavori nel giardino, nelle faccende domestiche, fare la spesa (mia moglie ancora lavora), frequentare l’associazione, andare al bar. Se un giorno non avevo voglia di fare nulla, prendevo la macchina e andavo a fare un giro.” | “Noi essendo pensionati la quotidianità è quasi uguale, cambia poco, ma non ci si può allontanare molto. Per uscire, avendo la fortuna di avere la coorte posso fare una passeggiata qui, difficile sarebbe stato se fossi vissuto in un condominio. Avrei effettuato i 200 metri intorno casa, ma niente di più.” |
| F., m., 75 anni | “Sono sempre in mezzo a molte associazioni cittadine: terza età, | “Ora, invece, la mia quotidianità è sempre campagna, campagna, |

| | | |
|-----------------|--|--|
| | <p>casa di riposo, fiera san michele,... la giornata era molto diversa da prima, nonostante sono pensionato da 4 anni, da allora mi sono dedicato sempre di più all'orto e agli animali poiché stando in campagna mi arrangiavo a fare queste cose. La mia giornata era la mattina la passavo in campagna, nel pomeriggio mi facevo tre ore di bar, dove giocavo a pinella, per divertirmi assieme agli amici, poi verso le 4 d'estate tornava nella campagna. Tutti i gironi della settimana erano uguali, tranne il sabato e la domenica nei quali andavo a ballare o uscivo con gli amici, d'estate nelle feste padronali o nelle sale da ballo."</p> | <p>campagna e dormire. Ogni giorno sempre così, poiché i figli non vogliono che esco e mi vanno loro a fare la spesa dato che sono anziano e secondo loro è meglio se sto a casa. Ora coltivo non solo per me, ma pure per i miei figli. Oggi è casa e chiesa, neanche chiesa poiché è chiusa."</p> |
| L., f., 77 anni | <p>"Facevo la nonna dato che veniva due volte a settimana da noi, insegnavo italiano agli stranieri due volte alla settimana in biblioteca, leggevo."</p> | <p>"Oggi non posso uscire, non posso andare a fare una passeggiata, non posso andare ad ascoltare ciò che mi interessava."</p> |
| M., f., 87 anni | <p>"Uscivo tutte le mattine, facevo ginnastica, partecipavo al circolo culturale, giocavo a burraco, facevo la spesa, passeggiavo al mare, tutte le domeniche andavo o venivano da me i miei figli.</p> | <p>"Ora la protezione civile ci porta tutto: ad esempio ora stavo facendo le foto alle piantine e ai carciofi che mi hanno portato. Stare a casa non mi costa fatica poiché io ho avuto l'esperienza della guerra e tutto era molto più difficile. Io posso parlare con le mie amiche, i miei familiari, (es. io mando le foto delle piantine alla mia amica e lei mi manda le sue). Non ci manca niente, ho la televisione, il giornale, pulisco, faccio il pane. Casa è dove si vive, non ha senso di uscire, bisogna rispettare a casa. Lo dico io che ero una donna attiva e autonoma. Ho riscoperto la lettura di alcuni libri che prima della quarantena non</p> |

| | | |
|--------------------|---|---|
| | | avrei letto e mi stanno iniziando a coinvolgere. In questo periodo ho scoperto le campane che nella frenesia delle macchine che passano sotto casa ho sentito esse per la prima volta. Il silenzio mi da molto fastidio, mi mette un po' di angoscia in questo periodo. Mi alzo più tardi verso le 9 e 30 mentre prima ero già stata uscita per andare a ginnastica. Mi meraviglio delle piante che ho sul terrazzo ed è la vita per me.” |
| M., f., 94 anni | “Tutti i giorni mi alzavo, facevo le faccende domestiche, facevo un pisolino pomeridiano, seguivo i programmi televisivi sia il pomeriggio che dopo cena, durante la giornata riceveva la visita dei familiari, veniva portata dai familiari fuori, passavo molto tempo al telefono.” | “Da Gennaio, ho avuto dei problemi di salute quindi sono uscita meno, sennò prima facevo la serra, l’orto e curavo i fiori.” “La giornata è la stessa, ma mia figlia non può venirmi a trovare. Ora non si può uscire, si è come dei bambini che devo essere preservati e rimanere a casa; si cerca di evitare di andare in giro; non si è potuti stare con la famiglia tutti insieme nelle feste.” |

Tabella 40: Periodo 2020 – Routine quotidiana e interazione sociale: categoria persone anziane.

La “necessità di rimanere in contatto” è la seconda categoria concettuale attribuita ai dati. Approfondendo le risposte degli intervistati, emerge che la lontananza fisica ha fatto emergere il bisogno di interazione sociale con amici e parenti, 98/100. 2/100 non hanno affermato di avere questo bisogno poiché le famiglie dei propri figli e delle proprie figlie vivono in appartamenti separati, ma nella stessa abitazione. Le 98/100 persone anziane hanno riferito di aver modificato le proprie modalità di interazione in presenza con l’online per poter interagire con amici e parenti (Grafico 52).

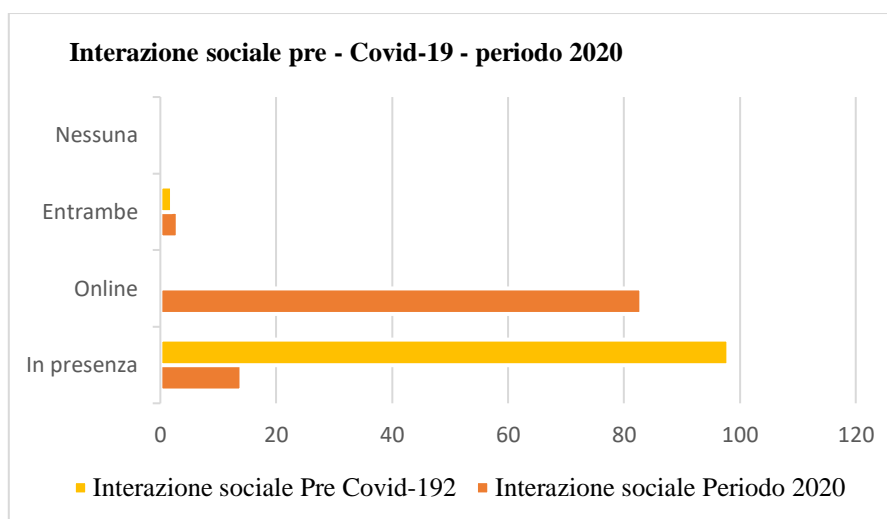


Grafico 52: Periodo 2020 - Modalità di interazione sociale: categoria persone anziane.

Per la categoria “tecnologia: scelta e scopo” è stata approfondita la tipologia di strumenti tecnologici scelti (Tabella 41), le applicazioni utilizzate maggiormente e gli scopi di utilizzo (Tabella 42).

| Strumenti tecnologici | Vita quotidiana | |
|-----------------------|-----------------|--------------|
| | Pre Covid-19 | Periodo 2020 |
| Personal computer | 10/100 | 67/100 |
| Smartphone | 67/100 | 99/100 |
| Tablet | 23/100 | 55/100 |
| LIM | 0/100 | 0 /100 |
| Printer | 5/100 | 17/100 |
| Scanner | 6/100 | 15/100 |
| Camera | 10/100 | 11/100 |
| Webcam | 12/100 | 15/100 |
| Recorder | 0/100 | 0/100 |
| Radio | 33/100 | 34/100 |
| Tv | 96/100 | 96/100 |
| Domestic appliances | 81/100 | 81/100 |
| Smartwatch | 2/100 | 4/100 |
| Voice assistant | 31/100 | 35/100 |

Tabella 41: Periodo 2020 - Strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

Per quanto riguarda la Tabella 41, dobbiamo aggiungere due nuove voci: telefono di vecchia generazione (30/100) e apparecchiature mediche (34/100), inserite come strumento tecnologico scelto e utilizzato.

| Strumenti tecnologici | Applicazioni e Scopi di utilizzo |
|-----------------------|---|
| Smartphone | <p>WhatsApp:</p> <ul style="list-style-type: none"> - videochiamate, chiamate, messaggi, scambio di foto e video con familiari lontani (68/100); - videochiamate, chiamate, messaggi, scambio di foto e video con gli amici (34/100). <p>Chiamate normali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - chiamate lunghe e tanti messaggi con gli amici (54/100). <p>Telegram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere l'informativa locale redatta dall'amministrazione comunale (20/100). <p>Facebook:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scrivere e condividere post con gli amici (10/100); - scrivere messaggi con messenger (40/100); - leggere le notizie attuali (50/100); - cercare video e foto divertenti (10/100). <p>Siti web:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cercare e leggere le notizie attuali (39/100); - leggere i giornali web (20/100); - cercano notizie sanitarie (47/100). <p>App di gioco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scaricare le app di gioco utilizzate dagli intervistati per giocare con le persone (10/100); - chattare con i giocatori (10/100). |
| Personal Computer | <ul style="list-style-type: none"> - ricevere e inviare e-mail (27/100); - stampare file (10/100); - utilizzare la pagina Facebook (56/100) - effettuare chiamate con Skype (32/100); - rivedere serie TV, fiction e programmi televisivi (10/100) - effettuare acquisti online (23/100) |

| | |
|---------------------------------|---|
| | - effettuare pagamenti online: bollette, internet banking,... (15/100) |
| Smart tv e tv normale | - guardare i telegiornali (78/100); - guarda i documentari (34/100); - consultare documenti storici e geografici (29/100); - guardare serie TV, fiction e programmi televisivi (34/100). |
| Telefono di vecchia generazione | - chiamate con familiari lontani (21/100); - chiamate e messaggi con gli amici (26/100). |

Tabella 42: Periodo 2020 – Applicazione e scopi di utilizzo: categoria persone anziane.

Per quanto riguarda la categoria “supporto intergenerazionale”, approfondiamo la/le persona/e (Grafico 53) e le motivazioni (Grafico 54) che spingono la persona anziana alla richiesta di supporto nella scelta e nell’utilizzo degli strumenti tecnologici.

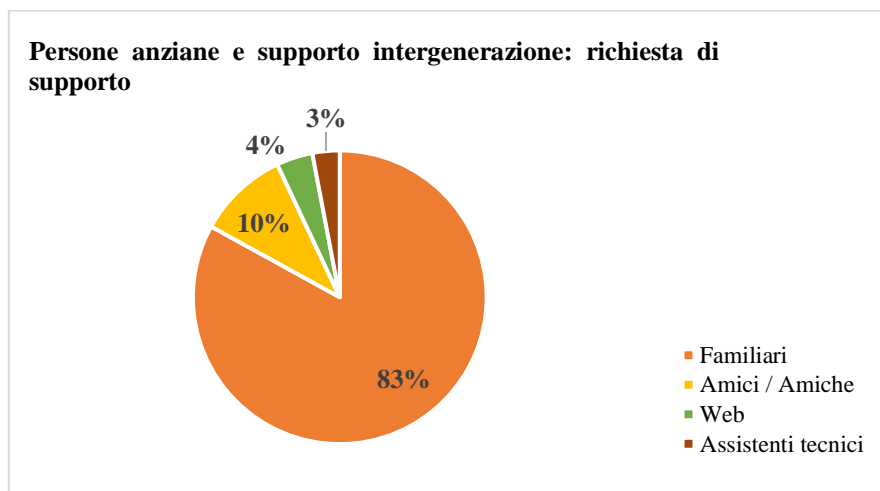


Grafico 53: Periodo 2020 - Richiesta di supporto strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

Per quanto riguarda l’83% delle risposte, le persone anziane chiederebbero un maggiore supporto a due familiari: figli/e (42%), nipoti (34%) ed entrambi (7%).

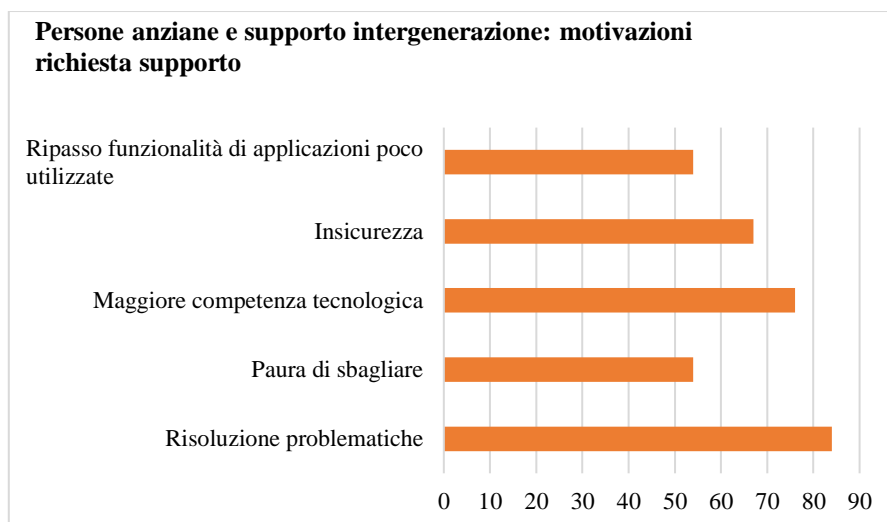


Grafico 54: Periodo 2020 - Motivazione richiesta supporto: categoria persone anziane.

La richiesta di supporto è mirata a risolvere problematiche legate all'utilizzo degli strumenti tecnologici e al fatto che ritengano i familiari maggiormente competenti (Grafico 54).

Per completezza con i dati presentati nei precedenti capitoli, abbiamo approfondito i punti di forza e di debolezza degli strumenti tecnologici secondo il gruppo raggiunto delle persone anziane (Tabella 43 e Tabella 44).

| Punti di forza degli strumenti tecnologici | N |
|--|----------|
| Interagire con amici/amiche, familiari in questo periodo | 57/100 |
| Non lo so | 43/100 |

Tabella 43: Periodo 2020 - Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

| Punti di debolezza degli strumenti tecnologici | N |
|---|----------|
| Non lo so | 51/100 |
| Insicurezza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici | 49/100 |

Tabella 44: Periodo 2020 - Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

2.2 Raccolta dati: Marzo – Maggio 2021

Per quanto riguarda i dati relativi alle interviste svolte da marzo a maggio 2021, la Tabella 45 mostra alcune unità di testo significative a cui sono state attribuite delle etichette concettuali e successivamente sono state formulate delle categorie più ampie. Le categorie concettuali applicate alle interviste somministrate da marzo a maggio 2021 sono 5: “adattamento ai repentini cambiamenti”; “tecnologia: scelta e scopo”, “tecnologia elderly friendly: caratteristiche”, “supporto intergenerazionale” e “volontà di formazione”. Per quanto riguarda la categoria “adattamento ai repentini cambiamenti” si intende l’insieme dei cambiamenti richiesti dalla situazione e le modalità di adattamento del gruppo di riferimento. Per la categoria “tecnologia: scelta e scopo” si intende raggruppare i dati del gruppo di riferimento sulla scelta degli strumenti tecnologici e dello scopo di utilizzo. Per la categoria “tecnologia elderly friendly: caratteristiche” si intende l’insieme delle proposte operative presentate dalle persone anziane raggiunte per progettare strumenti più inclusivi per questa fascia d’età. Per la categoria “supporto intergenerazionale” si intende il supporto svolto tra generazioni differenti nell’utilizzo degli strumenti tecnologici. Per la categoria “volontà di formazione” si

intende la richiesta di formazione sull'utilizzo degli strumenti tecnologici di questo gruppo di riferimento.

| Unità di testo significative | Etichette concettuali | Categorie |
|---|--|---|
| <p>“In questo secondo lockdown, le routine quotidiana di un anziano, come me, si è facilmente adattata alla situazione pandemica. Diciamo che siamo a tratti più liberi e a tratti meno liberi. Dipende molto dalle quarantene o dal colore delle zone della regione Marche.”(C., m., 80 anni)</p> | <p>Adattamento ai cambiamenti</p> | <p>Adattamento ai repentini cambiamenti</p> |
| <p>“Esco sicuramente meno rispetto a prima della Pandemia, ma maggiormente rispetto al 2020. Non sono uscita di casa per 4 mesi. Quest’anno le misure restrittive sono meno chiuse e quindi ogni tanto esco anche solo per fare una passeggiata o andare dai miei nipotini. Rispettiamo le norme e speriamo nel vaccino.” (P., f., 75 anni)</p> | <p>Cambiamento tra pre-Covid-19, periodo 2020 e periodo 2021</p> | <p>Adattamento ai repentini cambiamenti</p> |
| <p>“Stiamo vivendo dei continui cambiamenti, la routine che avevo prima dalla pandemia, è stata modificata completamente durante il lockdown del 2020. In questo periodo viviamo un po’ nell’incertezza del poter fare e non fare. Diciamo che mi sono adeguata a questa incertezza, quindi cerco di interagire maggiormente con i familiari che non sono a casa con me e di vederli maggiormente nei periodi in cui è possibile e non lo faccio quando non è possibile. Gli amici e le amiche le sento maggiormente al telefono, anche loro hanno una famiglia e non possiamo mettere a repentaglio più famiglie.” (S., f., 71 anni)</p> | <p>Modificazione delle routine e adattamento al cambiamento</p> | <p>Adattamento ai repentini cambiamenti</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>“Il colore delle zone influisce sulle attività che posso o non posso fare. Mi manca molto uscire con gli amici. Quell’ora in cui andavo a giocare a carte. Mio nipoti l’ha capito e quando sta a casa gioca con me a carte. Mi piace questo momento con lui. Beh, diciamo che mi sono adeguato a questi cambiamenti. Nel 2020, le misure restrittive hanno maggiormente scombussolato la mia vita. Ero abituato a fare giornalmente delle cose e improvvisamente non le potevo più fare. Ora è tutto più normale.” (G., m., 68 anni)</p> | <p>Misure restrittive e vita quotidiana</p> | <p>Adattamento ai repentini cambiamenti</p> |
| <p>“Oggi la routine quotidiana è uguale a quella del 2020. Anche se è un po’ ballerina, nel senso che dipende dal Covid-19. Se siamo in quarantena o se la regione Marche è in gialla, rossa, ...” (A., f., 88 anni)</p> | <p>Stessa routine tra 2020 e 2021. Ora maggiori modifiche in relazione alla situazione pandemica</p> | <p>Adattamento ai repentini cambiamenti</p> |
| <p>“Utilizzo soprattutto lo smartphone e il computer. Il computer riesco a vedere le scritte maggiormente, a una certa età non si vede molto da vicino e nel cellulare sono più piccole.” (G., m., 68 anni)</p> | <p>Smartphone e pc. Pc maggiore grandezza scritte.</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopi</p> |
| <p>“Le utilizzavo anche prima di questa brutta bestia, ma in questo periodo li ho utilizzati maggiormente. Ho scoperto grazie a mia figlia delle nuove caratteristiche. Ad esempio, oltre a Fb e whatsapp con le quali posso scrivere e vedere gli amici e i miei nipoti, posso fare delle ricerche su google, utilizzo maps non per cercare la strada, ma per andare a vedere i posti. Schiaccio un tasto sul computer e mi fa vedere che ne so il colosseo, le piramidi. Non ho viaggiato molto nella mia vita. Mi ha spiegato anche come fare i</p> | <p>Pc: fb, whatsapp per interagire, google per ricerche e maps per vedere i punti di interesse nel mondo. No pagamenti, non mi fido Figlia le impara</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopi Supporto intergenerazionale</p> |

| | | |
|--|--|---|
| pagamenti ma non mi fido molto.” (S., f., 76 anni) | | |
| “I miei figli mi rifilano i loro telefonini vecchi e mi insegnano a utilizzarli. Non ho un telefonino di ultima generazione, ma posso fare quello che mi serve e ci videochiamo le figlie e i nipoti lontanti da me, siamo nello stesso paese, ma durante i periodo di chiusura non posso andarli a trovare e mi piace sentirli. Ho un tablet con il quale faccio i giochi, le ricerche su google. Non mi piacciono i social e non faccio i pagamenti sul web. Su questo sono un anziano, ma non perché non possa imparare, ci ha provato mio nipote M., ma non mi fido.” (A., m., 84 anni) | Figli come formatori Smartphone per videochiamate, tablet per giochi e google, no social e pagamenti online | Supporto intergenerazionale Tecnologia: scelta e scopo |
| “A causa della pandemia ho iniziato a utilizzare maggiormente il pc e lo smartphone. Oggi utilizzo molti di più whatsapp. Ad esempio con le associazioni di cui faccio parte abbiamo molti gruppi whatsapp dove ci inviamo link per riunioni online, lezioni online. Questo mi permette di far passare il tempo. Di nuovo rispetto a prima ho iniziato a fare qualche pagamento dato che non era prudente andare alle poste o in banca, mi sono fatto spiegare come fare da mio nipote, lui ci lavora in banca, e lo sto facendo. Questo mi è utile, non devo fare la fila e risparmiare tempo.” (M., m., 73 anni) | Maggiore utilizzo pc e smartphone. Smartphone per lezioni e riunioni e pagamenti poste e banca Nipote forma il nonno sui pagamenti online | Tecnologia: scelta e scopo Supporto intergenerazionale |
| “Ho utilizzato maggiormente questi strumenti per non essere solo. Utilizzo molto il pc per vedere i video, ascoltare la musica e cercare le notizie. Il cellulare lo utilizzo per parlare con la mia famiglia, ci chiamiamo ogni due giorni quando siamo chiusi, sennò li vado a | Pc per video, musica e notizie. Smartphone per interagire con la famiglia | Tecnologia: scelta e scopo |

| | | |
|--|---|---|
| <p>trovare sempre con mascherina e guanti. Dicono che sono un soggetto a rischio perché anziana.” (R., f., 89 anni)</p> | | |
| <p>“Inizialmente ho imparato a utilizzare i computer di una volta studiando nei libri e successivamente è arrivato a lavoro, ma era simile a una macchina da scrivere. Era semplice. Sono passata dal cellulare allo smartphone perché mi è stato regalato per compleanno dai mio figlio. Ho provato a leggere il libretto illustrativo per capire come fare, ma non c’era scritto tutto. Quindi ho chiesto aiuto a mio figlio che mi ha spiegato le basi e poi ho provato. Il passaggio è stato un po’ difficile poiché avevo e ho paura di fare qualche danno. Mi piacerebbe imparare a usarlo meglio di così, ma capisco che i miei figli/nipoti non abbiano tempo di spiegarmi.” (R., f., 78 anni)</p> | <p>Studiare il funzionamento di uno strumento nuovo in modo teorico e poi pratico</p> <p>Figlio/nipoti aiutano della formazione</p> <p>Piacerebbe imparare ad usarlo meglio</p> | <p>Tecnologia elderly friendly: caratteristiche</p> <p>Supporto intergenerazionale</p> <p>Volontà di formazione</p> |
| <p>“Ho imparato a utilizzare il computer a scuola, ero un insegnante di scuola elementare. C’è stato un periodo in cui tutti facavamo corsi di formazione poiché stavo iniziando a utilizzarlo per lavoro: per fare gli ipertesti, le sintesi, ... Il passaggio dal computer al pc è stato facile, più difficile è stato utilizzarlo al pieno come fate voi giovani. Io mi destreggio bene a computer, faccio ricerche, leggo le notizie, aiuto i miei nipoti a fare i power point. Ho iniziato anche a cercare gli oggetti da acquistare online. In questo periodo non si poteva andare in negozio, quindi io cerco ciò che mi serve e poi chiedo ai miei nipoti di acquistarmelo con la carte che</p> | <p>Pc utilizzato per lavoro inizialmente, ora per le ricerche, le notizie, i power point, acquisto online.</p> <p>Nipoti supporto</p> | <p>Tecnologia: scelta e scopo</p> <p>Supporto intergenerazionale</p> |

| | | |
|---|--|---|
| hanno loro. Lo smartphone lo uso soprattutto prima di andare a dormire e più facile portarlo con te rispetto al pc.” (L., f., 84 anni) | | |
| “La tecnologia è pensa per le persone giovani, tutti gli strumenti sono pieni di qualsiasi cosa. Per noi anziani l’ideale sarebbe avere meno applicazioni o solo quelle che utilizziamo. Anche perché quelle che non utilizziamo ci dimentichiamo come farle funzionare. Dovrebbero essere più intuitive e ogni tanto ricordarti come utilizzarle.” (L., f., 84 anni) | Meno applicazioni e funzionalità più intuitive Feedback di utilizzo | Tecnologia elderly friendly: caratteristiche |
| “Io so utilizzare le tecnologie che utilizzo spesso. Non è difficile, ma sono molte e hanno tante schermate che sono poco intuitive. Se fosse più semplici da utilizzare, potrei fare da solo senza aver paura di sbagliare.” (A., m., 73 anni) | Schermate poco intuitive e meglio se con meno funzioni | Tecnologia elderly friendly: caratteristiche |
| “Le applicazioni che utilizzo spesso tipo whatsapp, fb, le conosco bene e le so utilizzare, non ho paura di sbagliare. Più utilizzo una cosa e più sono competente, ma quelle che utilizzo poco, dopo una settimana ho dimenticato come fare.” (A., m., 72 anni) | Azione ripetuta | Tecnologia elderly friendly: caratteristiche |
| “Noi, rispetto a voi, abbiamo iniziato a utilizzare questi strumenti, studiandoli sui libri. Quindi un libretto delle istruzioni non sarebbe male da avere, così non devo chiedere il supporto e posso essere autonomo.” (B., f., 91 anni) | Studio teoria e poi pratica | Tecnologia elderly friendly: caratteristiche |
| “Potrebbe essere interessante che quando si acquista un nuovo dispositivo ci sia un controllo dell’età. A seconda dell’età della persona che lo utilizza ci sono delle funzionalità aumentate o ridotte. Ad esempio per noi anziani, | Libretto illustrativo, modalità intuitive, per step, feedback intrinseco | Tecnologia elderly friendly: caratteristiche |

| | | |
|---|--|-----------------------------|
| dovrebbero inserirci un libretto illustrativo online o cartaceo, potrebbero essere più intuitivi e per step. Magari quando rilevano dei continui errori, lo strumento ci mostri come risolverlo, senza dover chiedere a mio figlio.” (B., f., 69 anni) | Figlio supporto nella risoluzione dei problemi | Supporto intergenerazionale |
| “Io ho fatto qualche corso di formazione, ma era tanto tempo fa e disolito sono molto noiosi. Interessante sarebbe quello di dedicare del tempo con i miei nipoti all’utilizzo di una applicazione o di uno strumento. Mi piacerebbe creare i link delle riunioni senza dover aspettare che me li mandino, vorrei comprendere meglio come funziona la privacy, e tante altre cose.” (F., f., 74 anni) | Formazione tramite nipoti | Volontà di formazione |
| “Vorrei approfondire l’utilizzo per riuscire ad essere il più autonomo possibile. Il problema è che quando ho imparato a utilizzarlo, già stanno facendo l’aggiornamento.” (R., m., 85 anni) | Formazione permette l’autonomia | Volontà di formazione |
| “Mi piacerebbe imparare a utilizzare le applicazioni che servono per vedere la pensione e lo spid. Sarebbe utile comprendere come funzionano e farlo da sola.” (S., f., 89 anni) | Formazione permette l’autonomia | Volontà di formazione |

Tabella 45: Periodo 2021 - Dati delle interviste: categoria persone anziane.

Per quanto riguarda la categoria del “adattamento ai repentini cambiamenti”, come possiamo leggere dal Grafico 55, le persone anziane hanno risposto di non aver percepito una netta differenziazione tra la routine quotidiana del periodo 2020 con quella del periodo 2021 (78/100). 12/100 risposte sono connesse

all'alternanza tra momenti di chiusura e apertura legati all'evolversi della situazione pandemica. 10/100 hanno affermato di aver percepito maggiormente il cambiamento a causa della perdita di un/una coniuge (6/10) e a causa del cambio di abitazione (4/10).

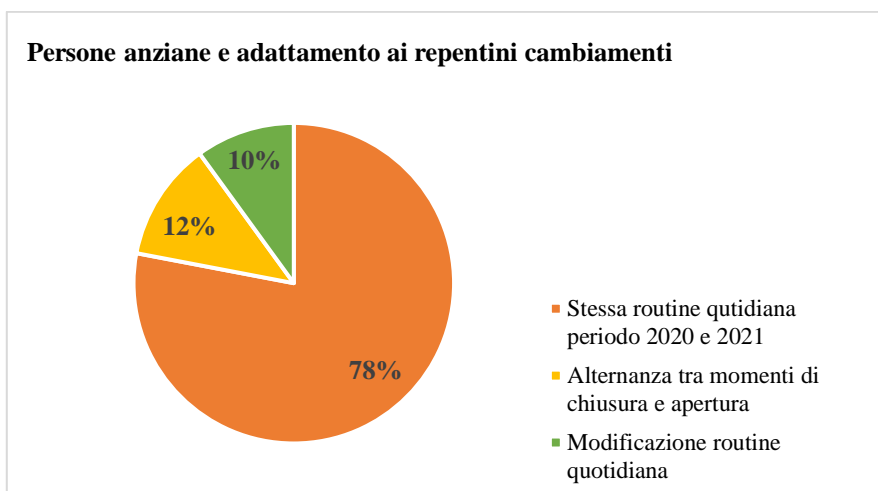


Grafico 55: Periodo 2021 - Routine quotidiana: categoria persone anziane.

Inoltre, le persone anziane in questo periodo hanno potuto interagire con familiari e amici in modalità mista: online e in presenza, Grafico 56.

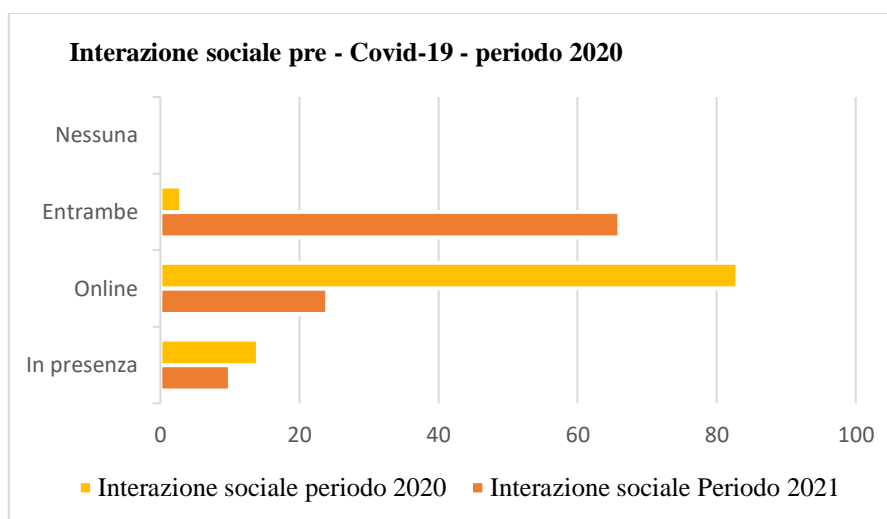


Grafico 56: Periodo 2021 - Modalità di interazione sociale: categoria persone anziane.

Per la categoria “tecnologia: scelta e scopo” è stata approfondita la tipologia di strumenti tecnologici scelti, Personal Computer, Smartphone, Tablet e Tv (Tabella 46), le applicazioni utilizzate maggiormente, WhatApps, E-mail, FB, e gli scopi di utilizzo nella Tabella 47.

| Strumenti tecnologici | Vita quotidiana | |
|-----------------------|-----------------|--------------|
| | Periodo 2020 | Periodo 2021 |
| Personal computer | 67/100 | 72/100 |
| Smartphone | 99/100 | 99/100 |
| Tablet | 55/100 | 64/100 |
| LIM | 0 /100 | 0/100 |
| Printer | 17/100 | 12/100 |
| Scanner | 15/100 | 11/100 |
| Camera | 11/100 | 10/100 |
| Webcam | 15/100 | 12/100 |
| Recorder | 0/100 | 0/100 |
| Radio | 34/100 | 32/100 |
| Tv | 96/100 | 100/100 |

| | | |
|---------------------|--------|--------|
| Domestic appliances | 81/100 | 86/100 |
| Smartwatch | 4/100 | 2/100 |
| Voice assistant | 35/100 | 36/100 |

Tabella 46: Periodo 2021 - Strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

| Strumenti tecnologici | Applicazioni e Scopi di utilizzo |
|------------------------------|--|
| Smartphone | <p>WhatsApp:</p> <ul style="list-style-type: none"> - videochiamate, chiamate, messaggi, scambio di foto e video con familiari (70/100); - videochiamate, chiamate, messaggi, scambio di foto e video con gli amici (36/100). <p>Telegram:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leggere l'informativa locale redatta dall'amministrazione comunale (25/100). <p>Facebook:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scrivere e condividere post con gli amici (25/100); - scrivere messaggi con messenger (52/100); - leggere le notizie attuali (59/100); - cercare video e foto divertenti (11/100). <p>Siti web:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cercare e leggere le notizie attuali (39/100); - leggere i giornali web (54/100); - cercano notizie sanitarie (52/100). <p>App di gioco:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scaricare le app di gioco utilizzate dagli intervistati per giocare con le persone 25/100); - chattare con i giocatori (24/100). <p>Internet banking (34/100)</p> <p>Pagamenti online (36/100)</p> <p>Acquisti online (36/100)</p> |
| Personal Computer | <ul style="list-style-type: none"> - ricevere e inviare e-mail (40/100); - stampare file (6/100); - utilizzare la pagina Facebook (58/100) - effettuare chiamate con Skype (45/100); - rivedere serie TV, fiction e programmi televisivi (15/100) - effettuare acquisti online (45/100) - effettuare pagamenti online: bollette, internet banking,... (36/100) |
| Smart tv e tv normale | <ul style="list-style-type: none"> - guardare i telegiornali (78/100); - guarda i documentari (35/100); |

| | |
|---------------------------------|---|
| | - guardare serie TV, fiction e programmi televisivi (45/100). |
| Telefono di vecchia generazione | - chiamate con familiari lontani (15/100); - chiamate e messaggi con gli amici (13/100). |

Tabella 47: Periodo 2021 – Applicazione e scopi di utilizzo: categoria persone anziane.

Per quanto riguarda la categoria “tecnologia Elderly Friendly: caratteristiche”, approfondiamo le caratteristiche che emergono dalle risposte delle persone anziane nella Tabella 48. Le caratteristiche maggiormente riportate dagli anziani sono: Less is more, Feedback intrinseco e istantaneo, predilire uno studio teorico iniziale e pratico successivamente e aumentare la frequenza di utilizzo (Tabella 48).

| Tecnologia Elderly Friendly: caratteristiche | N |
|---|----------|
| Less is more | 73/100 |
| Feedback intrinseco e istantaneo | 72/100 |
| Studio teorico vs studio pratico | 70/100 |
| Frequenza di utilizzo | 67/100 |

Tabella 48: Periodo 2021 - Tecnologia Elderly Friendly e caratteristiche: categorie persona anziane.

Per quanto riguarda la categoria “supporto intergenerazionale”, approfondiamo la/le persona/e (Grafico 57) e le motivazioni (Grafico 58) che spingono la persona anziana alla richiesta di supporto nella scelta e nell’utilizzo degli strumenti tecnologici.

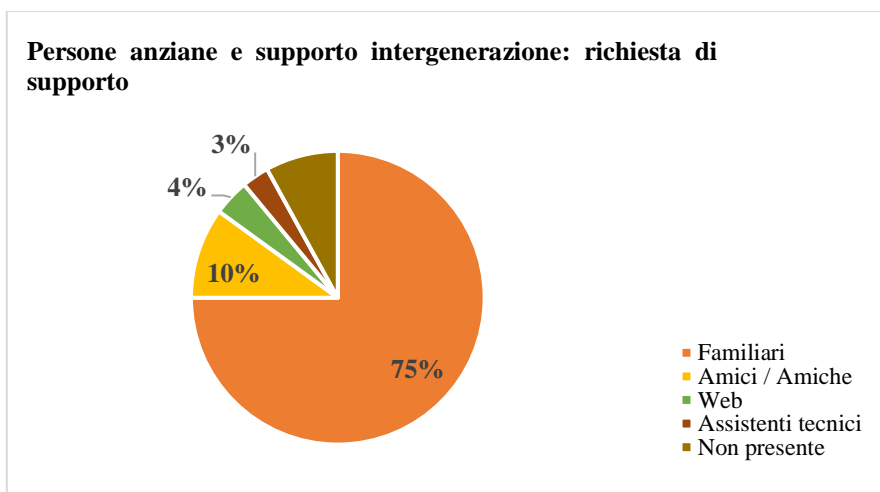


Grafico 57: Periodo 2021 - Richiesta di supporto strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

Per quanto riguarda il 75% delle risposte, le persone anziane chiederebbero un maggiore supporto a due familiari: figli/e (35%), nipoti (25%) ed entrambi (5%). La richiesta di supporto è nuovamente mirata alla risoluzione di problematiche e alla ricerca una persona più competente (Grafico 58).

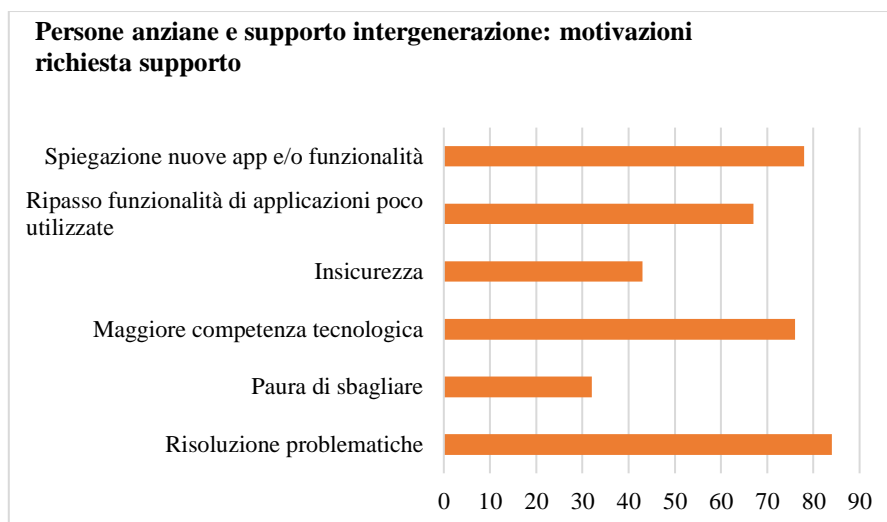


Grafico 58: Periodo 2021 - Motivazione richiesta supporto: categoria persone anziane.

Dalle risposte alle interviste del periodo 2021 è stata attribuita una quinta categoria “volontà di formazione”. Quasi tutti gli intervistati hanno affermato di voler approfondire la conoscenza e l’utilizzo degli strumenti tecnologici (81/100). I restanti 19/100 hanno affermato di conoscere e utilizzare gli strumenti per loro necessari e non di aver bisogno di approfondimenti. Gli 81/100 intervistato hanno affermato che questo permetterebbe loro di essere più autonomi. Approfondendo questi dati, le persone anziane che hanno la volontà di formarsi affermano che lo farebbero avendo come formatori i propri familiari (67/81), formatori professionisti (8/81) ed entrambi (6/81).

Per completezza con i dati presentati nei precedenti capitoli, abbiamo approfondito i punti di forza e di debolezza degli strumenti

tecnologici secondo il gruppo raggiunto delle persone anziane (Tabella 49 e Tabella 50).

| Punti di forza degli strumenti tecnologici | N |
|--|----------|
| Interagire con amici/amiche, familiari in questo periodo | 78/100 |
| Non lo so | 45/100 |
| Economicità nelle azioni quotidiane: pagamenti poste/banca, prescrizioni mediche | 32/100 |

Tabella 49: Periodo 2021 - Punti di forza degli strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

| Punti di debolezza degli strumenti tecnologici | N |
|---|----------|
| Non lo so | 52/100 |
| Insicurezza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici | 49/100 |
| Furto dei dati personali | 34/100 |

Tabella 50: Periodo 2021 - Punti di debolezza degli strumenti tecnologici: categoria persone anziane.

3. Analisi descrittiva

L'analisi descrittiva è stata svolta sulle interviste delle persone anziane raggiunte in due momenti: periodo 2020 e periodo 2021. Ai dati del periodo 2020 sono state applicate 4 categorie concettuali: “cambiamento”, “necessità di rimanere in contatto”; “tecnologia: scelta e scopo” e “supporto intergenerazionale”. Ai dati del periodo 2021, invece, sono state attribuite 5 categorie: “adattamento ai repentini cambiamenti”; “tecnologia: scelta e scopo”, “tecnologia elderly friendly: caratteristiche”, “supporto intergenerazionale” e “volontà di formazione”.

Nel periodo 2020, le persone anziane raggiunte hanno riferito una improvvisa e repentina modificazione della vita quotidiana. La prima categoria concettuale è quella del “cambiamento”. La routine quotidiana è stata velocemente modificata dalle misure restrittive e le persone anziane hanno cercato di adattarsi a questa situazione riorganizzando le proprie abitudini, Tabella 39 e Tabella 40. Riportiamo alcune unità di testo significative:

“La mia routine giornaliera era quella di un anziano in pensione che si occupava di se stesso, poiché i componenti della famiglia sono autonomi. La mia routine era monotona, di un pensionato che non nulla di eccezionale: compere alimentari quotidiani, giornale, qualcosa di spesa e a casa.” [...] “Oggi lo stesso, visto che posso comprare il giornale continuo ad acquistarlo con una psicologia diversa. Il condizionamento del coronavirus influisce più psicologicamente che fisicamente. Acquisto del giornale, acquisto della spesa il più delle volte sotto casa e rientro a casa per attenersi alle regole il più possibile per evitare di imbattersi negli accertamenti che ovviamente sono più spiacevoli per un anziano che per un giovane che magari si sente più segregato.” (P., m., 73 anni);

“La mia quotidianità era: lavori nel giardino, nelle faccende domestiche, fare la spesa (mia moglie ancora lavora), frequentare l’associazione, andare al bar. Se un giorno non avevo voglia di fare nulla, prendevo la macchina e andavo a fare un giro.” [...] “Noi essendo pensionati la quotidianità è quasi uguale, cambia poco, ma non ci si può allontanare molto. Per uscire, avendo la fortuna di avere

la corte posso fare una passeggiata qui, difficile sarebbe stato se fossi vissuto in un condominio. Avrei effettuato i 200 metri intorno casa, ma niente di più.” (G., m., 65 anni).

Nel periodo 2021, la categoria concettuale del “cambiamento” è stata sostituita con “adattamento ai repentini cambiamenti” legati all’evoluzione pandemica (Tabella 45 e Grafico 55). Le persone anziane raggiunte hanno affermato di non aver percepito una netta differenziazione tra la routine quotidiana del periodo 2020 con quella del periodo 2021 (78/100). 12/100 risposte sono connesse all’alternanza tra momenti di chiusura e apertura legati all’evolversi della situazione pandemica. 10/100 hanno affermato di aver percepito maggiormente il cambiamento a causa della perdita di un/una coniuge (6/10) e a causa del cambio di abitazione (4/10) (Grafico 55).

La seconda categoria del periodo 2020 è la “necessità di rimanere in contatto” (Tabella 39). Questa categoria concettuale non è presente nei dati del periodo 2021 (Tabella 45). Le persone anziane partecipanti alla ricerca hanno affermato che la lontananza fisica ha fatto emergere il bisogno di interazione sociale con amici e parenti, 98/100. 2/100 non hanno affermato di avere questo bisogno poiché le famiglie dei propri figli e delle proprie figlie vivono in appartamenti separati, ma nella stessa abitazione. Le 98/100 persone anziane hanno riferito di aver modificato le proprie modalità di interazione in presenza con l’online per poter interagire con amici e parenti (Grafico 52). L’interazione in presenza maggiormente utilizzata prima della pandemia da Covid-19, è stata sostituita dalla modalità di interazione online. Nel periodo

2021, invece, la possibilità di interazione mista, online e in presenza, ha una maggiore frequenza (Grafico 56).

La categoria concettuale “tecnologia: scelta e scopo” è stata attribuita anche nei dati del periodo 2020 e i dati del periodo 2021 la confermano (Tabella 39 e Tabella 45). Nel periodo 2020 e 2021 gli strumenti tecnologici maggiormente scelti dalle persone anziane raggiunte sono tre (Tabella 41 e Tabella 46): lo smartphone (99/100 periodo 2020 e 2021), il computer (67/100 periodo 2020 e 72/100 periodo 2021) e il tablet (55/100 periodo 2020 e 64/100 periodo 2021). Si aggiungo a questi strumenti la tv, gli elettrodomestici e i dispositivi per la salute fisica. Se la scelta degli strumenti tecnologici è la stessa nei due periodo, differente sono gli scopi di utilizzo. Nel periodo 2020, le persone anziane raggiunte utilizzano gli strumenti tecnologici per interagire con le persone e per reperire informazioni (Tabella 42). Invece, nel periodo 2021 hanno appreso e utilizzato nuove funzionalità: pagamenti online, acquisti online, internet banking, giochi (Tabella 47).

Le persone anziane raggiunte hanno aumentato gli scopi di utilizzo e hanno compreso maggiormente le funzionalità degli strumenti tecnologici. Nel periodo 2021 è stata attribuita la categoria concettuale “tecnologia elderly friendly: caratteristiche”. Dalle analisi delle interviste, le persone anziane hanno proposto delle caratteristiche che possono aiutarli nella scelta e utilizzo degli strumenti tecnologici: less is more (73/100); feedback intrinseco e istantaneo (72/100); studio

teorico vs studio pratico (70/100), frequenza di utilizzo (67/100) (Tabella 48).

La categoria concettuale del “supporto intergenerazionale” è presente sia nel periodo 2020 che nel periodo 2021. Le persone anziane affermano che i familiari (83% periodo 2020 e 75% periodo 2021) sono le persone maggiormente prese in causa nella scelta e nell'utilizzo degli strumenti tecnologici. I dati sono seguiti dagli amici e dalle amiche (10% periodo 2020 e 2021), dal Web (4% periodo 2020 e 2021), dagli assistenti tecnici (3% periodo 2020 e 2021) e non presente (8% periodo 2021). Tra il periodo 2020 e il periodo 2021 cambiano le motivazioni per le quali le persone anziane raggiunte chiedono supporto (Grafico 54 e Grafico 58). Nel periodo 2020, le motivazioni sono: risoluzione problematiche (84/100); paura di sbagliare (54/100); maggiore competenza tecnologica (76/100); insicurezza (67/100); ripasso funzionalità di applicazioni poco utilizzate (54/100) (Grafico 54). Nel periodo 2021, le motivazioni sono: risoluzione problematiche (84/100); paura di sbagliare (32/100); maggiore competenza tecnologica (76/100); insicurezza (43/100); ripasso funzionalità di applicazioni poco utilizzate (67/100) ed è stata aggiunta spiegazione nuove app e/o funzionalità (78/100) (Grafico 58).

L'ultima categoria concettuale presente solo nel periodo 2021 è la “volontà di formazione”. Quasi tutti gli intervistati ha affermato di voler approfondire la conoscenza e l'utilizzo degli strumenti tecnologici (81/100). I restanti 19/100 hanno affermato di conoscere e

utilizzare gli strumenti per loro necessari e di non aver bisogno di approfondimenti. Gli 81/100 intervistato hanno affermato che questo permetterebbe loro di essere più autonomi. Approfondendo questi dati, le persone anziane che hanno la volontà di formarsi affermano che si formerebbero avendo come formatori i propri familiari (67/81), formatori professionisti (8/81) ed entrambi (6/81).

Per completezza con le analisi descrittive svolte con gli altri gruppo raggiunto, abbiamo analizzato anche i punti di forza e di debolezza dell'utilizzo degli strumenti tecnologici per le persone anziane. Dai dati emerge che le persone anziane non sappiano definire i punti di forza e di debolezza. Nel periodo 2020, il punto di forza presentato è la possibilità di interagire con amici/amiche e familiari in questo periodo (Tabella 43). Nel periodo 2021, è riconfermato questo punti di forza e è stato aggiunto l'economicità nelle azione quotidiane: pagamenti poste/banca, prescrizioni mediche (Tabella 49). Nel periodo 2020, il punto di debolezza è l'insicurezza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici (Tabella 44). Nel periodo 2021, è riconfermato ed è stata aggiunta la paura legato al possibile furto di dati personali (Tabella 50).

Conclusioni

I risultati dell'analisi descrittiva delle interviste svolte con le persone anziane nel periodo 2020 e nel periodo 2021 ci permettono di rispondere alla domanda di ricerca e alle due sottodomande: “Come le persone anziane utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana?”; “Come le persone anziane utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana prima della pandemia da Covid-19?”; “Come le persone anziane utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana durante della pandemia da Covid-19?”. I dati raccolti indicano che le persone anziane raggiunte sembrano aver riorganizzato le loro vita quotidiana sulla base delle notevoli misure restrittive. Questa nuova riprogettazione delle proprie abitudini è avvenuta in modo repentino e necessario. Le persone anziane sono inclini ai mutamenti della vita, il primo cambiamento è legato al passaggio dalla condizione di lavoratore alla condizione di pensionato. Come ogni passaggio all'interno della nostra vita, l'essere in una nuova condizione quella di pensionato prevede la perdita di un equilibrio, di una routine che per anni era fonte di abitudine e di gratificazione personale. Il passaggio dallo status di lavoratore allo status di pensionato prevede un momento di ragionamento generato dalle stesse pratiche burocratiche che permette alla persona di immaginarsi il suo nuovo status, di poter scegliere le attività da fare quando arriverà il momento della pensione, di poter riorganizzare la

propria routine giornaliera. Questo passaggio e questa riorganizzazione richiede tempo e la nuova condizione viene maturata mentalmente. L'emergenza Covid-19 non ha permesso alle persone di avere il tempo per riorganizzare la propria quotidianità. Dall'analisi delle interviste emerge che le persone anziane hanno percepito il cambiamento, ma anche che non è stato per loro così difficile attuarlo, come è possibile leggere dalle analisi dei dati sia per il periodo 2020 che per il periodo 2021. Alcuni intervistati hanno affermato: “non facevo moltissime cose, ero in pensione”. Alla richiesta di approfondire la loro routine giornaliera, le attività che erano soliti svolgere erano notevolmente maggiori e svariate rispetto a quelle che stanno tuttora svolgendo. Il distanziamento fisico ha fatto emergere un bisogno primario per la salute mentale: l'interazione sociale. Infatti, possiamo notare come tutte le persone intervistate abbiano trovato il modo per rimanere in contatto, un contatto differente che non contempla la possibilità di toccarsi, ma di essere vicini allo stesso modo. Le nuove modalità di interazione presuppongono lo strumento tecnologico. Se si rileggono i dati Istat (2019) riguardo le tecnologie utilizzate dalla categoria della popolazione delle persone anziane con i risultati delle interviste svolte, si nota come le persone anziane dal 2019 a oggi sia diventate più competenti e abbiano aumentato gli scopi di utilizzo degli strumenti tecnologici. Gli strumenti tecnologici era già utilizzati dalle persone anziane prima della pandemia da Covid-19 per interagire con le persone. Durante il periodo 2020 lo scopo dell'interazione è rimasto aumentato gli scopi e le funzionalità di

utilizzo: videochiamate, lezioni e riunioni online. Nel periodo 2021, le persone anziane hanno approfondito altre funzionalità come i pagamenti online, l'internet banking, le prescrizioni mediche. Questo aumento della specializzazione dell'utilizzo degli strumenti tecnologici, lo notiamo nella capacità di comprendere in modo critico le caratteristiche che renderebbero le tecnologie elderly friendly: less is more; feedback intrinseco e istantaneo; studio teorico vs studio pratico, frequenza di utilizzo. La difficoltà di utilizzo e la ripetuta richiesta di supporto, secondo le persone anziane non è legata alla mancanza di competenze digitali, ma è nella presenza di svariate applicazioni, software e piattaforma che hanno numerose funzionalità (less is more). Inoltre, la frequenza di utilizzo di un'applicazione promuove la sicurezza dell'utilizzo di essa, la ripetibilità delle azioni. La possibilità di chiedere un supporto immediato in ogni fase dell'utilizzo, il feedback intrinseco e immediato. Infine, la maggior parte degli anziani afferma di aver appreso l'utilizzo del PC tramite un corso di formazione/la lettura di libri, per i nuovi strumenti non avviene così. Le prove e gli errori sono la strategia di apprendimento degli strumenti tecnologici, studio teorico vs studio pratico. dovuto studiare con la pratica. Il supporto intergenerazione è fondamentale con le persone anziane. Il supporto delle generazioni precedenti, maggiormente competenti, ha permesso il cosiddetto scambio intergenerazionale. Come ogni scambio, lo scambio intergenerazione permette il miglioramento di una dato competenza sia per la persona più competente che per quella meno competente. Dai dati emerge che

i familiari, nipoti, figli e figlie, sono le persone a cui chiedere un supporto nella scelta e nell'utilizzo degli strumenti tecnologici e sono anche coloro che potrebbero formare le persone anziane nelle novità.

Dai dati emerge che le persone anziane raggiunte sono in grado di utilizzare gli strumenti tecnologici per il soddisfacimento dei loro bisogni legati alla loro vita. Inoltre, le persone anziane ci hanno dato dei feedback su come dovrebbero essere pensate, progettate e realizzati degli strumenti tecnologici inclusivi per questa fascia d'età. I risultati di questo gruppo possono essere utilizzati da professionisti nel settore della progettazione di strumenti tecnologici, da formatori, da educatori per la progettazione di attività formative e di progetti di vita che tengano conto dei bisogni, delle necessità e delle potenzialità della persone.

La ricerca ha anche alcuni limiti. Il primo è l'assenza di un contatto diretto e vivo con le persone intervistate, poiché dalle interviste non siamo riusciti a osservare tutto l'insieme dei comportamenti non verbali. L'altro limite è nella scelta delle persone residenti nella regione Marche. L'ultimo limite è l'impossibilità di avere una validazione strumentale stante l'esiguo numero di questionari raccolti.

Gli spunti di lavoro futuro possono essere quattro:

- intervistare persone anziane residenti nelle altre regioni d'Italia;
- somministrare il questionario pensato online in presenza con questo gruppo;
- promuovere percorsi di formazione intergenerazionale sugli strumenti tecnologici;

- effettuare un follow up dopo 6 mesi dalla fine della pandemia da Covid- 19.

Riflessioni conclusive

1. Il percorso in sintesi

I tre principali inquadramenti teorici che hanno fatto da sfondo al presente progetto di ricerca sono il *Lifespan Cycle*, il *Lifelong Learning* e le *Digital Skills*.

La scelta del *Lifespan Cycle* è insita nella prospettiva di porre la persona al centro del proprio processo di sviluppo. Lo sviluppo è concepito come un processo permanente, continuo e multidimensionale che è influenzato dall'interazione tra maturazione biologica, opportunità e vincoli contestuali e azione della persona (Baltes, 1987). Esso avviene per tutta la vita e in ogni contesto (Baltes, 1987; Baltes, Staudinger & Lindenberger, 1999).

Il *Lifelong Learning*, o apprendimento permanente, come processo permanente, continuo e multidimensionale pone le sue concettualizzazioni nello sviluppo e nella possibilità di apprendere per tutta la vita sia in un contesto formale che in contesti non formali. (Council of the European Union, 2002; Council of the European Union, 2008; Power & Maclean, 2013; Kaplan, 2017). Le persone dovrebbero da un lato avere gli strumenti per apprendere nuove competenze e dall'altro dovrebbero essere in grado di aggiornare quelle competenze già apprese per tutta la vita.

La diffusione delle tecnologie digitali e l'alfabetizzazione informatica sono diventate prevalenti e in continua evoluzione poiché le richieste mutano col repentino mutamento della società attuale

(Calvani, Fini, Ranieri, & Picci, 2012; Hatlevik, Ottestad, & Thronsen, 2015; Van Laar, Van Deursen, Van Dijk & De Haan; 2017; Allmann & Blank, 2021; Bulganina, Prokhorova, Lebedeva, Shkunova & Mikhailov, 2021). Le *Digital Skills* sono un concetto chiave nella discussione sul tipo di abilità e competenze necessarie per i cittadini della società quotidiana. La gestione delle informazioni, la collaborazione, la comunicazione e la condivisione, la creazione di contenuti e di conoscenze, l'etica e la responsabilità, la valutazione e il problem solving sono tutti aspetti che hanno come mediatore lo strumento tecnologico.

Sulla base di questi inquadramenti teorici e spinti dall'emergenza storica dovuta alla pandemia da Covid-19, è stato tracciato il disegno dal progetto di ricerca presentato. Questo progetto nasce dalla collaborazione tra il team di ricerca dell'Università di Macerata, composto dalla Prof.ssa Paola Nicolini e dalla dottoranda Dott.ssa Elisa Cirilli, l'azienda MAC s.r.l. e la Regione Marche. Il progetto di ricerca ha preso corpo nell'arco temporale di un triennio (2018-2021) e ha previsto un'iniziale ricognizione teorica nel primo anno di dottorato, continuamente aggiornata nel secondo e nel terzo anno sulla tematica dell'interazione tra persone e strumenti tecnologici. Dalla seconda metà del secondo anno di dottorato fino alla fine del terzo anno, il team di ricerca si è dedicato alla parte di sperimentazione e disseminazione della ricerca. In questa disseminazione è stato presentato il progetto di ricerca che ha come finalità conoscitiva l'interazione tra persone e strumenti tecnologici. Il team di ricerca si è

posto come domanda di ricerca: “Come le persone utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana?”. Spinti dall'emergenza sanitaria legata alla pandemia da Covid-19, tale domanda è stata sciolta in due sotto domande:

1. “Come le persone utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana prima della pandemia da Covid-19?”;
2. “Come le persone utilizzano gli strumenti tecnologici nella vita quotidiana durante della pandemia da Covid-19?”

La metodologia di ricerca è di tipo qualitativa poiché si vuole descrivere il comportamento puro delle persone e giungere a categorie concettuali più astratte. La metodologia è stata adottata anche nella scelta degli strumenti di ricerca e nell'analisi dei dati. L'intervista semi-strutturata e il questionario sono i due strumenti di ricerca progettati. Essi sono stati somministrati in due momenti differenti da marzo a maggio 2020 e da marzo a maggio 2021 ai tre gruppi di riferimento scelti dal team di ricerca: la categoria lavorativa degli educatori / delle educatrici, la categoria lavorativa del personale docente e le persone anziane. La preparazione dei dati e l'analisi degli stessi è avvenuta in modo descrittivo. Inizialmente sono state identificate delle unità di testo significative, sono state create delle etichetta concettuali e, infine, sono state formulate delle categorie più ampie e astratte.

Il progetto di ricerca presentato ha sia punti di forza che di criticità. La collaborazione tra università e azienda è un punto di forza poiché ha permesso di unire e rendere attuabile il dualismo tra ricerca e

pratica. I risultati della ricerca effettuata dal team universitario hanno permesso da un lato di condividere i dati con l'azienda che li utilizzerà per progettare e realizzare degli strumenti tecnologici mirati al miglioramento della Qualità della Vita e dall'altro lato ha permesso di acquisire dati sullo stato dell'arte del fenomeno studiato per progettare percorsi accademici innovativi e percorsi di formazione centrati su queste tematiche.

Inoltre, i dati raccolti dai partecipanti alla ricerca rappresentano da un lato un punto di forza e dall'altro un punto di debolezza. Il punto di forza è legato al fatto che le analisi hanno fatto emergere la situazione dei gruppi di riferimento all'interno del territorio della Regione Marche. Il punto di debolezza è legato al fatto che i dati descrivono solo il territorio marchigiano. Infine, gli strumenti scelti sono stati somministrati a distanza a causa della pandemia da Covid-19 che non ha reso possibile un'interazione vis a vis. I comportamenti non verbali rilevati in presenza avrebbero ampliato l'analisi dei dati delle interviste e i questionari svolti.

2. I risultati raggiunti

Numerosi sono i risultati raggiunti con questo progetto di ricerca. I risultati della raccolta dati svolta con i tre gruppi di riferimento ci permettono di rispondere alla domanda di ricerca e alle due sotto domande.

Nel periodo 2020, tutti e tre i gruppo raggiunti hanno riprogettato la loro vita quotidiana modificando abitudini e momenti di interazione con l'altro. Gli educatori, le educatrici e il personale docente coinvolto nella ricerca ha riprogettato la propria professionalità educativa inserendo come mediatore lo strumento tecnologico. Questa modificazione della routine quotidiana e lavorativa è stata richiesta improvvisamente e velocemente a causa delle misure restrittive nazionali legate alla pandemia da Covid-19. La categoria concettuale applicata ai dati per tutti e tre i gruppi di riferimento è “cambiamento”. I gruppi raggiunti hanno modificato in parte la vita adattandola alla situazione di emergenza.

Gli strumenti tecnologici hanno assunto un ruolo importante nella vita quotidiana e lavorativa delle persone coinvolte nella ricerca. La scelta degli strumenti tecnologici è ricaduta sui device di comune utilizzo, PC, smartphone e tablet. Le applicazioni maggiormente utilizzate per interagire sono state WhatsApp e Facebook. Lo scopo di utilizzo è stato la vicinanza sociale, il mantenimento di un contatto visivo con l'altro/a distante dalla persona. Questo bisogno di rimanere

in contatto è presente nei dati di tutti e tre i gruppi, ma è quantitativamente superiore per il gruppo delle persone anziane. L'interazione online rispetto a quella faccia a faccia è stata definita con dei punti di forza e dei punti di debolezza. Alcuni punti di forza sono: strumento inter-disciplinare e multi-dimensionale, vicinanza sociale, strumento accattivante e innovativo. Alcuni punti di debolezza sono: mancanza di contatto umano in presenza, problemi di accessibilità, esperienza concreta e reale, prolungato utilizzo degli strumenti tecnologici. In questo periodo i/le partecipanti hanno scelto di utilizzare gli strumenti tecnologici per interagire con familiari, amici e per poter proseguire il proprio lavoro.

Le figure educative in contesto scolastico e domiciliare hanno rilevato la necessità di una mediazione dei familiari con i bambini e le bambine. Più piccola era l'età cronologica e maggiore era il supporto richiesto a una figura adulta durante le lezioni online. Il supporto nell'utilizzo degli strumenti tecnologici è stato richiesto anche dalle persone adulte. Le figure educative hanno dichiarato di aver sentito la necessità di formazione cercando webinar online, chiedendo a colleghi/e, acquistando manuali. Le persone anziane raggiunte hanno chiesto il supporto intergenerazionale a figli/e e nipoti.

Nel secondo periodo 2021, i dati mostrano che il "cambiamento" percepito nel periodo 2020 è legato maggiormente alla vita lavorativa per gli educatori, le educatrici e il personale docente: riduzione/aumento dell'orario di lavoro e modalità mista di lavoro. La riduzione/aumento dell'orario di lavoro è legata alla figura

dell'educatore e dell'educatrice che lavorando in contesto privato, nel periodo 2021 ha ricominciato ad avere un orario lavorativo normale. La modalità di lavoro mista, online e/o in presenza, è stata funzionale. A livello lavorativo, l'alternanza tra online e presenza ha permesso alle figure educative di utilizzare gli strumenti tecnologici come un facilitatore negli apprendimenti, soprattutto dalla Scuola Primaria in su. I dati dimostrano che da un lato la formazione sulla didattica in rete ha permesso un aumento delle competenze digitali e dall'altro, conoscendo le tecnologie, le figure educative hanno progettato nuove modalità didattiche utilizzando lo strumento tecnologico. Questo emerge dall'analisi delle piattaforme e delle applicazioni scelte: Meet, Classroom, Google drive, Learning Apps. Inoltre, lo strumento tecnologico non è stato utilizzato come l'unico strumento di apprendimento, ma come uno degli strumenti a disposizione dell'insegnante, che possono essere scelti per raggiungere gli obiettivi prefissati. Lo stesso scopo di utilizzo della tecnologia è mutato. Dalla scelta degli strumenti per mantenere un contatto sociale, alla scelta per stabilire e mantenere dei legami educativi alla Scuola dell'Infanzia, promuovere attività di didattica digitale integrata alla Scuola Primaria e continuare l'insegnamento – apprendimento alla Scuola Secondaria di I e II grado. I dati mostrano una maggiore competenza digitale delle figure educative e quindi una maggiore autodeterminazione nella scelta dello strumento tecnologico. Le stesse persone anziane hanno approfondito altre funzionalità come i pagamenti online, l'internet banking, le prescrizioni mediche e hanno iniziato a ragionare in modo

criti sugli strumenti tecnologici. Ai dati è stata attribuita la categoria delle tecnologie Elderly Friendly proposte dalle persone anziane intervistate: less is more; feedback intrinseco e istantaneo; studio teorico vs studio pratico, frequenza di utilizzo. La difficoltà di utilizzo e la ripetuta richiesta di supporto, secondo le persone anziane non è legata alla mancanza di competenze digitali, ma è nella presenza di svariate applicazioni, software e piattaforma che hanno numerose funzionalità (less is more). Inoltre, la frequenza di utilizzo di un'applicazione promuove la sicurezza dell'utilizzo di essa, la ripetibilità delle azioni. La possibilità di chiedere un supporto immediato in ogni fase dell'utilizzo, il feedback intrinseco e immediato. Infine, la maggior parte degli anziani afferma di aver appreso l'utilizzo del PC tramite un corso di formazione/la lettura di libri, per i nuovi strumenti non avviene così. Le prove e gli errori sono la strategia di apprendimento degli strumenti tecnologici, studio teorico vs studio pratico. dovuto studiare con la pratica.

Dall'analisi descrittiva dei dati notiamo che è avvenuto un ribaltamento, inizialmente l'interazione online era percepita obbligatoria e/o limitata a quel momento restrittivo. In questo secondo periodo, l'interazione faccia a faccia ritrovata è limitata per scelta personale ed è carica di emozioni negative nell'interazione con l'altro/a. Tale paura e incertezza nell'interazione faccia a faccia sono state gestite in due modalità: riducendo le interazioni sociali e/o riducendo il tempo di interazione sociale.

Riprendendo i tre inquadramenti teorici, i risultati della ricerca hanno dimostrato che la persona deve essere sempre posta al centro del proprio processo di sviluppo. Questo processo è dinamico, resiliente e dura per tutta la vita. In tutto il processo di sviluppo sono al centro del loro processo di sviluppo. L'interazione tra maturazione biologica, contesti, opportunità, persone e situazioni influenzano lo sviluppo. Ognuna di queste interazioni può generare apprendimenti nuovi e potenziati, poiché non si smette mai di apprendere nuovi strumenti, nuove strategie, nuove metodologie, ...

3. Ipotesi di ricerche future

Numerose sono le ipotesi di ricerche future che possono essere messe in atto approfondendo i gruppi di riferimento già raggiunti, ampliando la ricerca ad altri gruppi di riferimento e sui risultati raggiunti.

Per quanto riguarda l'approfondimento dei gruppi di riferimento raggiunti: si potrebbero ampliare il campione dei tre gruppi di riferimento somministrando gli strumenti di ricerca in altre regioni d'Italia e in altri Stati al fine di poter descrivere i risultati e compararli con quelli già posseduti; si potrebbe effettuare un'altra somministrazione degli strumenti di ricerca con gli/le stessi/e partecipanti visto il perdurare della pandemia da Covid-19 e successivamente si potrebbe svolgere un follow up dopo 6 mesi dal termine della pandemia; si potrebbe somministrare il questionario online in presenza al gruppo di riferimento delle persone anziane.

Per quanto riguarda l'ampliamento della ricerca ad altri gruppi di riferimento, potrebbe essere interessante coinvolgere bambini/e, adolescenti, lavoratori del settore informatico, del settore della pubblica amministrazione, del settore edilizio. Il team di ricerca ha scelto consapevolmente il settore lavorativo educativo e le persone anziane sia per interessi di ricerca che per rispondere all'emergenza psico-pedagogica presentata.

Per quanto riguarda i risultati raggiunti, gli spunti di ricerca futuri potrebbero essere progettare percorsi di formazione sull'utilizzo di strumenti tecnologici con i gruppi di riferimento del personale docente, dagli educatori e dalle educatrici e delle persone anziane. Per le figure educative potrebbero avere come focus la progettazione di lezioni efficaci ed efficienti in modalità mista, l'utilizzo di applicazioni che permettono la progettazione di strumenti di valutazione degli apprendimenti, l'utilizzo di piattaforme innovative per i colloqui con le famiglie e i/le colleghi/e, le riunioni d'equipe, le riunioni d'istituto in modalità online e mista. Per quanto riguarda le persone anziane, le aziende potrebbe accogliere le caratteristiche della tecnologia elderly friendly per progettare e per realizzare dispositivi inclusivi per questa fascia d'età e/o progettare percorsi di formazione utilizzando il supporto intergenerazione per potenziare e/o favorire l'acquisizione di competenze digitali.

Bibliografia

- Allmann, K., & Blank, G. (2021). *Rethinking digital skills in the era of compulsory computing: methods, measurement, policy and theory*. *Information, Communication & Society*, 24(5), 633-648.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding* (Technical Note No. JRC67075-2011). European Commission Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Ambrosi, E., & Canzan, F. (2013). *Introduzione alla ricerca qualitativa: i principali metodi e sistemi di campionamento*. *Assistenza infermieristica e ricerca*, 32(4), 178-187.
- Amoretti, G., Spulber, D., & Varani, N. (Eds.). (2017). *Active ageing: From wisdom to lifelong learning*. Carocci editore.
- Angelici, M., & Profeta, P. (2020). *Smart-Working: Work Flexibility without Constraints*. CESifo Working Paper, No. 8165. Munich: Center for Economic Studies and ifo Institute. [Accessed May 18, 2021]. Available from: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216561/1/cesifo1_wp8165.pdf
- Antonicelli, T., Capriati, E., Foschino Barbaro, M. G., Laforgia, A., Porcelli, R., & Sgaramella, A. (2020). *Emergenza COVID-19: aspetti psicosociali e buone prassi per promuovere il benessere psicologico*. *Psicoterapeuti in-formazione*, (numero speciale covid-19), 41-55.

- Avis, J., Fisher, R., & Thompson, R., (2015). *Teaching in lifelong learning: A guide to theory and practice*. Mc Graw – Hill Education: England.
- Baltes, P.B. & Reese, H.W. (1977). *Life-span developmental psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Nesselroade, J.R. (1977). *Life-span developmental psychology: An introduction to research methods*. Monterey, CA: Brooks Cole.
- Baltes, P.B. (ed.) (1978). *Life-span development and behavior*. Vol. 1. New York, NY: Academic Press.
- Baltes, P.B. (1987). *Theoretical propositions on life-span developmental psychology on the dynamics between growth and decline*. In *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- Baltes, P.B. & Reese, H.W. (1984). *The life-span perspective in developmental psychology*. In M.H. Bornstein (cur.) & M.E. Lamb (cur.), *Developmental psychology*. An advanced book. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baltes, P.B., & Baltes, M.M. (1990). *Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation*. In P.B. Baltes (ed.) & M.M. Baltes (ed.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1-34). New York, NY: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (1998). *Life-span theory in developmental psychology*. John Wiley & Sons Inc.

- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (1999). *Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning*. Annual review of psychology, 50(1), 471-507.
- Bayer C., Kuhn M. (2020), *Intergenerational ties and case fatality rates: A cross-country analysis*. VOX, CEPR Policy Portal (<https://voxeu.org>).
- Bawden, D. (2008). *Origins and concepts of digital literacy*. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.) Digital literacies: Concepts, policies and practices (pp. 17-32). New-York: Peter Lang.
- Bilir, M. (2004). *Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman. (1885-1953) Yaşamı, Eğitim Görüşü ve Hizmetleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2).
- Blee, K. M., & Taylor, V. (2002). *Semi-structured interviewing in social movement research*. Methods of social movement research, 16, 92-117.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. *Annals of Child Development*, 6, pp. 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings*. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), The Jean Piaget symposium series. Development in context: Acting and thinking in specific environments (p. 3–44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bulganina, S. V., Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., Shkunova, A. A., & Mikhailov, M. S. (2021). *Digital skills as a response to the challenges of the modern society*. *Revista TURISMO: Estudos e Práticas*, (1).
- Bulaeva, M. N., Vaganova, O. I., & Gladkova, M. N. (2018). *Activity technologies in a professional educational institution*. *Baltic Humanitarian Journal*. t. 7. no. 3 (24).
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri M. (2009). *Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicative*. *Italian Journal of Educational Technology*, 17(3), 39-46.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa* (Vol. 1, pp. 1-330). Il mulino.
- Cardano, M., & Ortalda, F. (2016). *Metodologia della ricerca psicosociale*. De Agostini:UTET Università.
- Cardano, M. (2020). *Argomenti per la ricerca qualitativa. Disegno, analisi, scrittura*. il Mulino, Bologna.
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. [Accessed May 18, 2021]. Available from: <https://competenze-digitali->

docs.readthedocs.io/it/latest/doc/competenze_di_base/Intro_Modello_Europeo_DigComp_2_1.html.

- Castelli, C., & Sbattella, F. (Eds.). (2008). *Psicologia del ciclo di vita*. Milano: Franco Angeli.
- Caselli, M. (2005). *Indagare col questionario: introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Vita e pensiero
- Censis. Centro Studi Investimenti Sociali (2020). Italia sotto sforzo Diario della transizione 2020 “La scuola e i suoi esclusi” [Accessed May 18, 2021]. Available from <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eecb90b0d76.pdf>.
- Cirilli, E., & Nicolini, P. (2019). *Digital skills and profile of each generation: A review*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología, 3.
- Cirilli, E., Nicolini, P. & Mandolini, L. (2019). *Digital Skills from Silent to Alpha Generation: An Overview*. In Edulearn19: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies; Chova, L.G., Martinez, A.L., Torres, I.C., Eds.; Iated-Int Assoc Technology Education & Development: Valenica, Spain, (pp. 5134–5143)
- Cirilli, E. & Nicolini, P. (2020/a). Elderly people, Covid-19 and technologies: a qualitative research. In 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 8401-8410).

- Cirilli, E. & Nicolini, P. (2020/b). *Persone anziane: emergenza Covid-19, isolamento e tecnologie*. Innovatio educativa.
- Cirilli, E., Kazantseva, L., & Nicolini, P. (2020/c). *Educators, Covid-19 and Online Interaction: A Qualitative Research*. International Conference on Lifelong Education and Leadership, 5(1), 88-15.
- Cirilli, E. & Nicolini, P. (2021). *Online learning in the Covid-19 pandemic: teacher perceptions and technological instruments*. In Education, Research & Development.
- Commission of the European Communities (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning towards the Learning Society*. Brussels. doi:COM(95) 590 final.
- Commission of the European Communities (2001a). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality - 21.11.2001 (COM(2001) 678 Final)*. Brussels.
- Commission of the European Communities (2001b). *The Concrete Future Objectives of Education Systems - COM(2001) 59 Final*. Brussels.
- Cooper, A. (1995). *About face: The essentials of user interface design*. John Wiley & Sons Inc: USA.
- Council of the European Union (1969). *Standing Conference of European Ministers of Education - 6th Session - Versailles, France, 20-22 May 1969*. Versailles. [Accessed May 26, 2021]. Available from:
http://www.coe.int/t/dg4/education/Standing_Conferences/t.6thsession1_versailles1969.asp.

Council of Europe (1996). *Council Conclusions of 20 December 1996 on a Strategy for Lifelong Learning (97/C 7/02)*. Official Journal of the European Communities (10.01.1997): 6–12.

Council of Europe (2000). *Presidency Conclusions: Lisbon European Council*. Lisbon: European Parliament. [Accessed June 24, 2021]. Available from: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm .

Council of the European Union (2002). *Council resolution of 27 June 2002 on lifelong learning*. Official Journal of the European Communities. Brussels. [Accessed May 26, 2021]. Available from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF> .

Consiglio dell'Unione Europea (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles. In Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, CE962 del 30/12/2006. [Accessed June 24, 2021]. Available from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

Council of the European Union (2008). *Recommendation of the European parliament and of the council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning*. Official Journal of the European Communities. Brussels. [Accessed May 26, 2021]. Available from: <https://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF) .

Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazioni del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles. In Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, C189 del 04/06/2018. [Accessed June 24, 2021]. Available from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.

Decastri, M., Gagliarducci, F., Previtali, P., & Scarozza, D. (2020). *Understanding the use of smart working in public administration: the experience of the presidency of the council of ministers*. In A. Lazazzara, F. Ricciardi, & S. Za (Eds.), *Exploring Digital Ecosystems. Lecture Notes in Information Systems and Organisation* (pp. 343-363). Cham: Springer.

Dehmel, A. (2006). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality? Some Critical Reflections on the European Union's Lifelong Learning Policies*. *Comparative Education* 42 (1) (February): 49–62.

Della Porta, D. (2010) *L'intervista qualitativa*, Bari/Roma, Laterza.

De Lillo, A. (2010) (a cura di), *Il mondo della ricerca qualitativa*. Novara: UTET.

Delors, J. (1993). *Growth, Competitiveness, Employment - The Challenges and Ways Forward into the 21st Century (white Paper)*.

Bulleting of the European Communities (Special Supplement 6/93).

Delors, J. (2013). *The Treasure within: Learning to Know, Learning to Do, Learning to Live Together and Learning to Be. What Is the Value of That Treasure 15 Years after Its Publication?*

International Review of Education 10.1007 (1) (March 20): 1–12.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Dewey, J. (1949). *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia.

Dowd J.B., Rotondi V., Andriano L. et al. (2020), *Demographic science aids in understanding the spread and fatality rates of COVID-19*. Mimeo, Leverhulme Trust.

Elder Jr, G. H. (1998). *The life course as developmental theory*. *Child development*, 69(1), 1-12.

Erikson, E.H. (1951). *Childhood and society*, New York, NY:W. W. Norton & Co Inc. Trad. It. *Infanzia e società*. Roma: Armando Editore, 1966.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International University Press.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY:W. W. Norton & CoInc. Trad. it. *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando Editore, 1974.

Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando Editore.

- European Commission (2008). *The European qualifications framework for lifelong learning* (EFQ). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Faure, Edgar. 1972. *Learning to Be - The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Gaggiolia, C., Gabbib, E., & Ranieric, M. (2021). *The work of the educator at the time of Covid-19. A study on the impact of the health emergency and the role of technologies*. Form@re.
- Galliani, L. (Ed) (2003). *Educazione versis formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: ESI - Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gelpi, Ettore. 1985. *Lifelong Education and International Relations*. London: Croom Helm.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Franco Angeli, Milano.
- Goodwin, K. (2011). *Designing for the digital age: How to create human-centered products and services*. John Wiley & Sons.
- Grek, S. & Ozga, J. (2010). *Governing Education through Data: Scotland, England and the European Education Policy Space*. *British Educational Research Journal* 36 (6) (January): 937–952
- Gruzdeva, M.L., Vaganova, O.I., Kaznacheeva, S.N., Bystrova, N.V., & Chanchina, A.V. (2020). *Modern Educational Technologies in Professional Education*. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 73, 1097-1103.

- Guala, C. (2003). *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata* (Vol. 18). Rubbettino Editore.
- Günüç, S., Odabaşı, F., & Kuzu, A. (2012). *Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 309-325.
- Hatlevik, O. E., Ottestad, G. & Throndsen, I (2015). *Predictors of digital competence in 7th grade: A multilevel analysis*. Journal of Computer Assisted Learning, 31 (3), 220-231.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). *Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences*. Journal of Educational Psychology, 57(5), 253–270.
- Indire, Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*. [Accessed May 10, 2021]. Available from: <https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- ISO 9241-210:2019 (2019). *Ergonomics of Human-System Interaction – Part 210: Human-Centred Design for Interactive Systems*. [Accessed May 18, 2021]. Available from: <https://www.sis.se/api/document/preview/80012780/>.
- ISTAT, *Rapporto annuale 2019 - La situazione del Paese*. [Accessed March 03, 2020]. Available from: <https://www.istat.it/it/archivio/230897>.

- Kaplan, A. (2017). *Lifelong learning: conclusions from a literature review*. International Online Journal of Primary Education (IOJPE) ISSN: 1300-915X, 5(2).
- Lawn, M. (2006). *Soft Governance and the Learning Spaces of Europe*. Comparative European Politics 4 (2-3): 272–288.
- Lee, M., Thayer, T. & Madyun, N. (2008). *The Evolution of the European Union's Lifelong Learning Policies: An Institutional Learning Perspective*. Comparative Education 44 (4) (November): 445–463.
- Levinson, D. J. (1959). *Role, personality, and social structure in the organizational setting*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, pp. 170–180.
- Levinson, D. J. (1977). *The mid-life transition: A period in adult psychosocial development*. Journal for the Study of Interpersonal Processes, 40, pp. 99–112.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., Levinson, M.H. & McKee, B. (1978). *The Seasons of a man's life*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Levinson, D. J. (1986) *A conception of adult development*. American Psychologist, 4, pp. 3–13.
- Levinson, D. J. & Levinson, J. D. (1996). *The Seasons of a woman's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.

- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. Routledge.
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development*. *Innovation In Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>.
- Mascagna, F., Izzo, A. L., Cozzoli, L. F., & La Torre, G. (2019). *Smart working: validation of a questionnaire in the Italian reality*. *Senses and Sciences*, 6(3), 805–827.
- Mialaret, G. & Vial, J. (1981). “*Histoire Mondiale de L’éducation Des Origines À Nos Jours.*” *Histoire de L’éducation* 17 (17): 75–81.
- Milani P., Pegoraro E. (2011), *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma
- Ministro della Salute (2020). *Covid-19 - Situazione in Italia*, [Accessed 28/04/2020]. Available from <http://www.salute.gov.it/portale/nuovocoronavirus/dettaglioContenutiNuovoCoronavirus.jsp?lingua=italiano&id=5351&area=nuovoCoronavirus&menu=vuoto>
- OECD (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Óhidy, A. (2008). *Lifelong Learning: Interpretations of an Education Policy in Europe*. (E. Györffy, C. Kober-Tomasek, M. Eickhoff, K. Wedekamper & A. Óhidy, Trans.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Palumbo, M., & Garbarino, E. (2004). *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione* (Vol. 458). Franco Angeli.
- Power, C. N., & Maclean, R. (2013). *Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities*. In *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific* (pp. 29-42). Springer, Dordrecht.
- Petolicchio A. (2019). *Progettare per competenze. La progettazione nella logica del Lifelong learning*. Anicia, Roma.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2012). *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. [Accessed Feb 25, 2021]. Available from <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2012-06-28;92!vig=>.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (Eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: SAGE Publications.
- Semeraro, R. (2011). *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*. *Italian Journal of educational research*, (7), 97-106.
- SIGG. (2018). *Quando si diventa "anziani"?*. [Accessed Feb 16, 2021]. Available from https://www.sigg.it/wp-content/uploads/2018/12/News_Quando-si-diventa-anziani.pdf.

- SIRD. Società Italiana di Ricerca Didattica (2020). *Ricerca nazionale SIRD. Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. Accessed June 17, 2021]. Available from https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf.
- Spencer, L., Ritchie, J. & O’Conner, W. (2003). *Analysis: Practices, Principles and Processes*. In *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, edited by Jane Ritchie and Jane Lewis, 199-218. London: SAGE Publications.
- UNESCO. (1949). “*Summary Report of the International Conference on Adult Education*”. Elsinore, Denmark. [Accessed March 24, 2021]. Available from http://www.unesco.org/education/uie/confintea/elsino_e.pdf.
- Vargiu, A. (2007). *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*. Franco Angeli.
- Vanda Lucia, Z. (2021). *Il questionario: alcune considerazioni*. *Giornale italiano di psicologia*, 48(1), 163-167.
- Van Deursen, A. (2010). *Internet skills vital assets in an information society*. Enschede: University of Twente [Host].
- Van Deursen, A., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2014). *Measuring Digital Skills. From Digital Skills to Tangible Outcomes project report*. [Accessed March 30, 2021]. Available from www.oii.ox.ac.uk/research/projects/?id=112.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2014). *The digital divide shifts to differences in usage*. *New Media & Society*, 16(3), 507–526.

- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). *The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review*. *Computers in human behavior*, 72, 577-588.
- Vivona, S., Romeo, N., Sdao, P., & Veltri, A. (2021). *La ricerca del benessere attraverso la permanenza in ambienti naturali: uno studio di caso in epoca Covid-19*. *Forest@-Journal of Silviculture and Forest Ecology*, 18(1), 41.
- Vygotskij, L. S. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Ricerche psicologiche. Italy: Laterza
- Volles, N. (2016). *Lifelong learning in the EU: changing conceptualizations, actors, and policies*. *Studies in higher education*, 41(2), 343-363.
- WHO. (2002). *Active Ageing. A Policy Framework*. Geneva, Switzerland: WHO.
- WHO. (2006). *Constitution*. [Accessed 14 April, 2020]. Available from https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf.
- Zanchetta, C. (2021). *Smart Working e Digital Transformation: Analisi comparata delle tecnologie abilitanti e il loro impiego durante la pandemia*. (Bachelor's thesis, Università Ca'Foscari Venezia).
- Zacher, H., & Froidevaux, A. (2021). *Life stage, lifespan, and life course perspectives on vocational behavior and development: A*

theoretical framework, review, and research agenda. Journal of Vocational Behavior, 126, 103476.

Zaidi, A. & Stanton, D. (2015). *Active Ageing Index 2014: Analytical Report. Report produced at the Centre for Research on Ageing, University of Southampton, under contract with UNECE, co-funded by the European Commission.* Brussels.

Ringraziamenti

