

La percezione dei docenti di insegnamento-apprendimento nel periodo emergenziale COVID-19: una ricerca nella Scuola Siciliana

Alessandra La Marca, Federica Martino

Abstract – *Distance learning during the COVID-19 pandemic has been a novelty for which teachers and students were not prepared for. The research on the experience of 1364 Sicilian teachers made it possible to collect information on the organizational and didactic strategies activated, on the critical issues and on the evaluation of the didactic effectiveness of the interventions carried out. Teachers' perceptions of self-regulation, planning, information management, correction and evaluation strategies were systematically analysed. The research aims at increasing the teachers' awareness. Knowing the effects of teaching during the Covid-19 pandemic is essential to better understand not only how to implement it, but also how to build the future to face the emergencies of this particular situation.*

Riassunto – *La didattica a distanza nel periodo di emergenza COVID-19 ha rappresentato una novità senza precedenti cui docenti e studenti non erano preparati. L'indagine sull'esperienza di 1364 insegnanti siciliani ha consentito di raccogliere informazioni sulle strategie organizzative e didattiche attivate, sulle criticità e sulla valutazione dell'efficacia didattica degli interventi effettuati. Sono state rilevate in modo sistematico le percezioni dei docenti relative all'autoregolazione e in particolare alla pianificazione, alle strategie di gestione delle informazioni, di correzione, e di valutazione. La ricerca nasce dal desiderio di accrescere la consapevolezza dei docenti. Conoscere gli effetti della didattica durante l'emergenza Covid è essenziale per comprendere al meglio non solo come implementarla, ma anche come strutturare il futuro per fronteggiare le emergenze di questa particolare situazione.*

Keywords – Covid-19 pandemic, teaching, learning, organizational strategies, self-regulation.

Parole chiave – Covid-19, insegnamento, apprendimento, strategie organizzative, autoregolazione.

Alessandra La Marca è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Palermo, Coordinatrice del Corso di Laurea Magistrale LM85bis e Direttrice del V Ciclo del Corso di specializzazione per il sostegno. Ha svolto studi e ricerche sul rapporto tra didattica e tecnologie digitali, sulla didattica metacognitiva, sulla didattica personalizzata, sulla formazione degli insegnanti e sulla didattica universitaria. Ha partecipato e coordinato numerosi progetti di ricerca nazionali ed internazionali. Tra le sue monografie: *Didattica metacognitiva e apprendimento cooperativo* (Lecce, Pensa Multimedia, 2020); *Soft skills e saggezza a scuola* (Brescia, Morcelliana, 2019); *L'autovalutazione delle Soft skills organizzativo-gestionali e relazionali degli insegnanti* (Lecce, Pensa Multimedia, 2018).

Federica Martino è Dottoranda di Ricerca Internazionale in *Health Promotion and Cognitive Sciences* presso l'Università degli Studi di Palermo. La sua attività scientifica è focalizzata principalmente sulla formazione degli insegnanti e sulla didattica universitaria.

Alessandra La Marca ha redatto i paragrafi 1, 3 e 5; Federica Martino ha redatto i paragrafi 2 e 4.

1. Emergenza Covid-19 e sfide della DAD

L'emergenza Covid-19 ha accelerato quello che già da tempo i cambiamenti sociali e ambientali avevano fatto emergere e cioè la necessità di rivedere i progetti educativi e favorire l'innovazione del sistema scolastico e valutare pratiche, spinte e indicazioni circa l'utilizzo di nuove metodologie didattiche ed approcci educativi più rispondenti ai fabbisogni della società attuale. Proporre agli insegnanti metodologie affidabili diventa di stringente attualità e si presenta oggi con possibilità inedite alla luce degli avanzamenti della ricerca.

La formazione degli insegnanti "al tempo del Covid-19" offre un'occasione per indicare nuove strade da percorrere relative all'antica questione della formazione tecnologica degli insegnanti. Questa formazione, quando non rimanga puramente espositiva e teorica, si svolge comunemente accompagnata da training rivolti a controllare l'acquisizione di specifiche tecniche, scissa da una valutazione sulle metodologie didattiche con cui può opportunamente integrarsi e tanto meno sulla efficacia degli apprendimenti conseguibili.

Gli studi dimostrano che la polarizzazione fra didattica a distanza e didattica in presenza non ha ragione di esistere e deve essere completamente superata. La didattica a distanza, infatti, offre opportunità straordinarie e possiede *affordance* specifiche che vanno valutate e valorizzate, e che si differenziano dalla e nella didattica in presenza. Le due componenti della didattica in presenza e a distanza possono dunque trovare agevolmente spazio per un'ibridazione.

Con la sospensione delle attività didattiche in tutte le scuole d'Italia, a seguito dell'emergenza sanitaria, l'attivazione della DaD è diventata imprescindibile. Le reazioni dei docenti sono state diversificate: alcuni potrebbero essersi trovati in difficoltà nell'affrontare l'emergenza e altri potrebbero aver avuto la tentazione di assegnare semplicemente dei compiti a distanza (anche se la DaD è ben altra cosa), ma la maggior parte di essi ha saputo fronteggiare con padronanza crescente l'urgenza e la necessità del momento.

La ricerca sulla DAD si occupa anche di verificare la sua maggiore o minore efficacia rispetto al modo tradizionale di fare lezione.

Innanzitutto, vediamo come Gopalan e colleghi¹ menzionino vari autori che sostengono come ormai stia diventando sempre più chiaro che usare la semplice lezione tradizionale come unico metodo per insegnare non risponde ai bisogni di tutti gli studenti e non sia adatto per insegnare competenze di livello superiore (higher order skills) come la sintesi e l'analisi.

Inoltre, Fisher e colleghi² evidenziano come il modo tradizionale di insegnare non si adatti bene al mondo digitale in cui vivono gli studenti, non sia in grado né di coinvolgerli pienamente, né di soddisfarli, né di contribuire a buoni risultati di apprendimento.

¹ Cfr. C. Gopalan, G. Bracey, M. Klann, C. Schmidt, *Embracing the flipped classroom: The planning and execution of a faculty workshop*, in "Advances in Physiology Education", 42(4), 2018, pp. 648-654, <https://doi.org/10.1152/advan.00012.2018>.

² Cfr. R. Fisher, Á. Perényi, N. Birdthistle, *The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction*, in "Active Learning in Higher Education", 2018, pp. 1-17, <https://doi.org/10.1177/1469787418801702>

Spesso, il problema che sorge dalla lezione magistrale è una questione di ritmo: per alcuni studenti l'informazione arriva troppo veloce, per altri troppo lenta; per alcuni quello che dice l'insegnante è qualcosa di già noto, per altri non ci sono le basi sufficienti per capire³.

Alcuni autori, dunque, suggeriscono che i momenti da dedicare alla lezione frontale vengano tenuti al minimo e si usi la maggior parte del tempo per fare attività di ricerca, scoperta e applicazione dei contenuti⁴.

Il bilanciamento ibridato tra didattica in presenza e DAD diventa in questo senso il vero elemento di discontinuità nell'innovazione scientifica e didattica.

La svolta in atto nella ricerca educativa recente, avviata attraverso l'integrazione sempre più stretta tra ID, evidenze EBE e scienze cognitive, permette di individuare i fattori didattici sui quali si genera il maggior consenso di efficacia, i riferimenti metodologici a cui tutti gli insegnanti dovrebbero rivolgere la loro prioritaria attenzione. Elementi come chiarezza degli obiettivi, clima sfidante, preconcoscenze e *advance organizer*, controllo del carico cognitivo, uso continuo di feedback, modellamento con *working examples*, strategie metacognitive, rivisitazione e *transfer*, sono i concetti fondamentali da porre al centro della propria attenzione e dell'azione didattica, sia in aula fisica che virtuale sia in possibili ibridazioni.

Le sfide della DAD riguardano anche l'individuazione di nuove strategie motivazionali per gli studenti, specifiche per i percorsi integrati distanza/presenza, e di modalità rinnovate per promuoverne l'*engagement*, secondo un modello motivazionale complesso, capace di integrare la *Motivational Design Theory*⁵, con i contributi della teoria dell'autodeterminazione⁶.

Le domande di fondo con cui dobbiamo confrontarci sono le seguenti: in un campo pur così complesso come quello dell'istruzione, in che modo è possibile aiutare gli insegnanti nelle loro decisioni concrete segnalando principi, modelli o procedure affidabili?

Come si può facilmente constatare c'è un sostanziale accordo sul fatto che per creare un contesto che possa favorire l'apprendimento occorra partire da un problema che assuma rilievo per l'allievo, richiamare le sue preconcoscenze o precedenti acquisizioni, mostrare la direzione e l'obiettivo da conseguire, presentare gradualmente nuove informazioni, alternare con frequenza la pratica, fornire continui feedback, stimolare la riflessione sulle procedure seguite, variare forme e modi di applicazione, richiamare le conoscenze a distanza di tempo.

³ Cfr. B. Goodwin, K. Miller, *Evidence on Flipped Classrooms is still coming in*, in "Educational Leadership", 70(6), 2013, pp. 78-80.

⁴ Cfr. J. Lee, C. Lim, H. Kim, *Development of an instructional design model for flipped learning in higher education*, in "Etr&d-Educational Technology Research and Development", 65(2), 2017, pp. 27-453, <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9502-1>; R. Talbert, *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*, Stylus Publishing, Sterling, Virginia, 2017; R. Stannard, *The flipped classroom or the connected classroom? Looks at the benefits of putting more input online*, in "Modern English Teacher", 21(1), 2012, pp. 35-37.

⁵ Cfr. S. Malik, *Efficacia del modello ARCS di progettazione motivazionale per superare il tasso di non completamento degli studenti dell'istruzione a distanza*, in "Turkish Online Journal of Distance Education", 15(2), 2014, pp. 194-200.

⁶ Cfr. M. Guven, B. B. Babayigit, *Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation*, in "Eurasian Journal of Educational Research", 20(89), 2020, pp. 47-70.

Inoltre, benché sia stato accertato che l'uso delle strategie migliora nettamente la comprensione e la memorizzazione, un insegnamento finalizzato a tale obiettivo è ancora lontano dal trovare piena realizzazione, perché la formazione degli insegnanti è ancora insufficiente: se uno dei più grandi successi della ricerca sulla lettura nell'ultimo ventennio del secolo scorso è stato il ritratto del "*metacognitively sophisticated reader*"⁷, minore attenzione è stata dedicata a formare insegnanti all'uso di una didattica metacognitiva.

La DAD s'inserisce perfettamente in questa cornice dato che le attività di apprendimento indipendente che vengono proposte hanno una posizione privilegiata e in questo caso è lo studente il primo responsabile del suo apprendimento, non il docente.

La didattica in DAD va studiata in una prospettiva di insegnamento centrata sullo studente e per essere efficace non può non essere progettata per perseguire i seguenti obiettivi⁸:

- Portare gli studenti a un livello superiore di conoscenza e competenza. Per questo è necessario saper creare una sequenza coerente di esperienze e attività;
- Motivare e coinvolgere lo studente;
- Far sì che gli studenti svolgano attività o lavori coerenti con la materia che stanno studiando e con il lavoro professionale cui si stanno preparando;
- Sviluppare la conoscenza dei contenuti, competenze di apprendimento e consapevolezza;
- Mettersi nei panni dello studente cercando di imparare qualcosa di nuovo insieme a loro. Questo può essere fatto mostrando agli studenti il processo che il docente stesso fa quando deve risolvere un problema: che cosa pensa, come lo affronta, condividendo il dialogo che avviene dentro di sé, in modo da mostrare un esempio concreto di come avviene l'apprendimento e di come sia difficile;
- Stimolare l'apprendimento dagli altri e con gli altri;
- Sfruttare la valutazione come opportunità per dare feedback.

Secondo Talbert⁹ alla base della DAD, oltre ai principi della teoria dell'autodeterminazione e del carico cognitivo¹⁰, si possono trovare anche i principi dell'apprendimento autoregolato. Esso permette che lo studente sappia come affrontare i diversi compiti e quali strategie mettere in campo per svolgerli; comprenda le istruzioni del compito che deve svolgere, sappia quanto sforzo cognitivo deve fare per ciascun compito e si regoli di conseguenza; sia consapevole delle proprie forze e debolezze.

⁷ Cfr. M. Pressley, *Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In What Research Has to Say About Reading Instruction*, Vol. 1, Mahwah (NJ), Erlbaum, 2002, pp. 291-309.

⁸ Cfr. M. Weimer, *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, San Francisco, CA, John Wiley & Sons, 2002.

⁹ Cfr. R. Talbert, *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*, in "Stylus Publishing", Sterling, Virginia, 2017.

¹⁰ Cfr. L. Abeysekera, P. Dawson, *Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research*, in "Higher Education Research & Development", 34(1), 2015, pp. 1-14, <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>

Il metodo della lezione tradizionale non risulta adatto a far acquisire agli studenti le competenze legate alle conoscenze che apprendono, ma che si rendono sempre più necessarie in vista del futuro svolgimento del proprio lavoro professionale¹¹.

Da queste idee dipende un cambiamento nel ruolo del docente, che non incarna più la sola funzione di trasmettitore di informazioni, non è più un “saggio sul palco”, ma diventa una “guida a fianco” dello studente¹². Ciò gli consente di adeguare, orientare meglio, reindirizzare il percorso degli studenti, essendo più consapevole del loro livello di apprendimento e delle difficoltà che eventualmente stanno incontrando¹³.

Certamente, questo cambio di ruolo non è semplice e consiste in una sfida tanto per il docente, che deve diventare facilitatore dell'apprendimento e capace di comprendere i bisogni degli studenti¹⁴, quanto per gli studenti stessi, che spesso tendono a resistere ad approcci di insegnamento attivi perché abituati a un atteggiamento di ascolto passivo¹⁵.

Infine, è importante notare che anche lo spazio in cui si svolge il processo di insegnamento-apprendimento sta cambiando. Questo processo, infatti, non avviene più esclusivamente in un'aula, ma ha ampliato i confini grazie all'introduzione di strumenti tecnologici come piattaforme di apprendimento, applicazioni, forum di discussione, etc. che permettono di accedere ai contenuti dovunque uno si trovi e che rendono evidente come la lezione tradizionale non riesca ad adeguarsi a queste mutate condizioni di spazio e tempo. Ci siamo pertanto chiesti quali passi seguire per promuovere l'apprendimento delle strategie metacognitive.

¹¹ Cfr. J. Foster, G. Yaoyuneyong, *Teaching innovation: Equipping students to overcome real-world challenges*, in “Higher Education Pedagogies”, 1(1), 2016, pp. 42-56. M. B. Gilboy, S. Heinerichs, G. Pazzaglia, *Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom*, in “Journal of Nutrition Education and Behavior”, 47(1), 2015, pp. 109-114.

¹² Cfr. A. A. Hall, D. D DuFrene, *Best practices for launching a Flipped Classroom*, in “Business and Professional Communication Quarterly”, 79(2), 2016, pp. 234-242; A. King, *From sage on the stage to guide on the side*, in “College teaching”, 41(1), 1993, pp. 30-35. A. S. Sultan, *The Flipped Classroom: an active teaching and learning strategy for making the sessions more interactive and challenging*, in “Journal of the Pakistan Medical Association”, 68(4), 2018, pp. 630-632.

¹³ Cfr. M. Weimer, *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, San Francisco, CA, John Wiley & Sons, 2002.

¹⁴ Cfr. N. Sharma, C. S. Lau, I. Doherty, D. Harbutt, *How we flipped the medical classroom*, in “Medical Teacher”, 37(4), 2015, pp. 327-330; B. Goodwin, K. Miller, *Evidence on Flipped Classrooms is still coming in*, in “Educational Leadership”, 70(6), 2013, pp. 78-80.

¹⁵ Cfr. Y. Chen, Y. Wang, Kinshuk, N. S. Chen, *Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?*, in “Computers & Education”, 79, 2014, pp. 16-27; T. J. Tobin, B. Honeycutt, *Improve the flipped classroom with universal design for learning*, in P. Vu, S. Fredrickson, C. Moore (Eds.), *Handbook of research on innovative pedagogies and technologies for online learning in higher education*, Hershey PA, USA, IGI Global, 2017, pp. 449-471.

2. Il ruolo dell'insegnante nell'utilizzo delle strategie metacognitive

Numerose ricerche hanno dimostrato che gli studenti possono apprendere ad utilizzare strategie metacognitive e di conseguenza migliorare le loro abilità di studio quando i loro insegnanti insegnano esplicitamente tali strategie¹⁶.

Per sviluppare le strategie metacognitive di lettura degli studenti, ad esempio, gli insegnanti devono avere una conoscenza professionale di una vasta gamma di strategie e fornire agli studenti istruzioni esplicite su tali strategie¹⁷. Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill e Joshi¹⁸ hanno condotto uno studio per valutare gli effetti dell'insegnamento di strategie metacognitive di lettura tra i bambini di terza primaria. Gli studenti dei gruppi di controllo e sperimentali hanno partecipato a 25 sessioni di comprensione della lettura per 30 minuti al giorno. Gli studenti del gruppo sperimentale hanno ricevuto istruzioni sistematiche, incentrate sul vocabolario e su molteplici strategie metacognitive di lettura come pensare ad alta voce, determinare le idee principali e di supporto, riassumere e fare domande. Gli studenti del gruppo di controllo hanno ricevuto solo lezioni tradizionali di comprensione della lettura. I risultati dei test di comprensione pre e post lettura indicano che gli studenti del gruppo sperimentale hanno mostrato maggiori miglioramenti nella comprensione della lettura e nel vocabolario rispetto agli studenti del gruppo di controllo.

Lesley, Watson ed Elliot¹⁹ hanno esaminato l'uso e la consapevolezza delle strategie metacognitive tra gli insegnanti che erano tenuti a compilare un diario di bordo al termine di ciascuna lezione oltre che a confrontarsi e interagire con i loro colleghi partecipanti alla ricerca per sei settimane. Le strategie metacognitive segnalate più frequentemente sono state l'autocontrollo, il retelling e l'utilizzo di conoscenze precedenti.

La ricerca condotta da Iwai²⁰ mette inoltre in evidenza come di fatto gli insegnanti in formazione impieghino vari tipi di strategie di lettura metacognitive quando leggono e vedono l'implementazione di tali strategie in classe come un elemento critico del loro insegnamento.

¹⁶ Cfr. Y. Iwai, *Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies*, in "International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning", 10(1), 2016, p. 4; M. S. Edmonds, S. Vaughn, J. Wexler, C. K. Reutebuch, A. Cable, K. K. Tackett, J. W. Schnakenberg, *Synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers*, in "Review of Educational Research", 79, 2009, pp. 262-300.

¹⁷ Cfr. M. S. Curwen, R. G. Miller, K. A. White-Smith, R. C. Calfee, *Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project*, in "Issue of Teaching Education", 19(2), 2010, pp. 127-151.

¹⁸ Cfr. R. Boulware-Gooden, S. Carreker, A. Thornhill, R. M. Joshi, *Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of thirdgrade students*, in "The Reading Teacher", 61(1), 2007, pp. 70-77.

¹⁹ Cfr. M. Lesley, P. Watson, S. Elliot, "School" reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers, in "Journal of Adolescent and Adult Literacy", 52(1), 2007, pp. 150-162.

²⁰ Cfr. Y.I. Wai, *Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies*, in "International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning", 10(1), 2016, p. 4.

Possiamo dire che si può parlare di uso indipendente di strategie quando gli studenti assumono il controllo del processo di comprensione. Tutti i metodi didattici centrati sul docente enfatizzano l'insegnamento diretto delle strategie e la loro modellizzazione, mentre quelli centrati sull'alunno puntano alla partecipazione, alla guida facilitata, all'uso indipendente individuale e collaborativo delle strategie di comprensione della lettura.

Normalmente gli studenti che ricevono un'istruzione diretta delle strategie hanno concrete opportunità per migliorare il loro apprendimento. Le meta-analisi riferite, da un lato, all'insegnamento delle strategie di apprendimento rilevano che esse hanno un'incidenza elevata sull'apprendimento: Hattie²¹ ha stimato un valore medio di ampiezza dell'effetto pari a 0,58.

Per questo motivo non offrire ai docenti contesti formativi in cui sperimentare con successo strategie didattiche innovative potrebbe incidere sfavorevolmente sul ricorso a tali strategie anche in futuro²².

3. Obiettivi e metodologia di ricerca

La ricerca, che si colloca nel quadro teorico sopra delineato, nasce dal desiderio di approfondire l'implementazione della DaD a scuola. Per conoscere la percezione del ruolo del docente legate alla situazione epidemiologica abbiamo ritenuto necessario rilevare la percezione dei docenti in relazione alle proprie competenze didattiche, metacognitive e valutative, con riferimento alla didattica a distanza, per evidenziare caratteristiche specifiche che potrebbero aver favorito o ostacolato l'adattamento a questa nuova condizione. Più nello specifico, ci si è proposti di indagare l'autovalutazione dell'atteggiamento riflessivo ed autoregolativo.

Il campione è costituito da 258 insegnanti di scuola dell'infanzia, 689 insegnanti di scuola primaria, 212 insegnanti di scuola secondaria di primo grado e 203 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado e così suddiviso rispetto ad esperienze di tipo innovativo: 224 insegnanti con "nessuna esperienza di insegnamento", 59 con "meno di 1 anno", 352 "da 1 a 3 anni" (352) e 729 "più di 3 anni".

Gli insegnanti che hanno collaborato alla ricerca volontariamente non possono essere considerati un campione rappresentativo della popolazione degli insegnanti siciliani.

Il 91,4 % del campione ha dichiarato di preferire modalità di insegnamento interattive rispetto a quelle trasmissive ma soltanto il 37,2 % degli insegnanti di scuola dell'infanzia, il 32,5% degli insegnanti di scuola primaria, il 21,7 % degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado e il 28,1% degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado sono convinti dell'efficacia della DaD.

²¹ Cfr. J. Hattie, *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, New York, NY, Routledge, 2012; J. Hattie, *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, NY, Routledge, 2009.

²² Cfr. H. O. Falola, A. A. Adeniji, J. O. Adeyeye, E. E. Igbinnoba, T. O. Atolagbe, *Measuring institutional support strategies and faculty job effectiveness*, in "Heliyon", 6(3), 2020, e03461.

La ricerca, di natura descrittiva, ha previsto la somministrazione di un questionario tra febbraio e marzo 2021, tramite l'applicativo Google Moduli. Lo strumento utilizzato, oltre la breve sezione di dati di contesto, è articolato in due sezioni:

a) Strategie didattiche e valutative: questa sezione è costituita da 2 item in cui si indaga sull'utilizzo di modalità interattive rispetto alle modalità trasmissive e si chiede ai docenti intervistati se ritengono che la didattica a distanza abbia sostituito efficacemente quella in presenza

b) Un adattamento del *Metacognitive Awareness Inventory* – MAI²³, che indaga sulla consapevolezza metacognitiva. Il Questionario è composto da 8 scale, ognuna costituita da un numero diversificato di item con alternative di risposte dicotomiche. Le prime tre scale (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, conoscenze condizionali) fanno riferimento alla conoscenza dei processi cognitivi, che corrisponde a ciò che i neoassunti conoscono di sé stessi, delle strategie e delle condizioni in cui le strategie sono più utili. Le altre cinque scale (pianificazione, strategie di gestione e informazioni, comprensione del monitoraggio, strategie di correzione, valutazione) riguardano invece l'autoregolazione, che si riferisce alla consapevolezza del modo attraverso cui i neo assunti pianificano, applicano le strategie, monitorano, correggono gli errori di comprensione e valutano i loro apprendimenti.

4. Analisi dei risultati

Di seguito sono riportate nel dettaglio le risposte fornite ai singoli item delle scale che compongono il questionario rispettivamente il numero dei docenti con “nessuna esperienza di insegnamento” (224), “meno di 1 anno” (59), “da 1 a 3 anni” (352) e “più di 3 anni” (729).

Dall'analisi delle risposte fornite dai docenti che hanno avuto esperienza didattica a distanza da 1 a 3 anni (Tab. 1) emerge chiaramente come l'84,09% cerca di formulare un obiettivo specifico per ogni strategia che utilizza (item 14). Si tratta di un dato interessante su cui porre l'attenzione, dal momento che, per la ridotta esperienza di insegnamento, i docenti potrebbero essere indotti a ricorrere alla classica lezione frontale.

Seppure una buona percentuale di docenti dichiara di usare strategie che hanno funzionato in passato durante il processo di insegnamento (71,88%, item 3), più elevata risulta la percentuale di coloro che dichiarano di essere consapevoli delle strategie didattiche che usano quanto insegnano a distanza (98,30%, item 27).

Infine, risulta elevata anche la percentuale di docenti che, pur non avendo nessuna esperienza, dichiarano di essere in grado di giudicare se gli studenti hanno compreso bene la lezione (43,30%, item 32).

²³ Cfr. G. Schraw, R. S. Dennison, *Assessing metacognitive awareness*, in “Contemporary educational psychology”, 19(4), 1994, pp. 460-475.

1. Conoscenze Procedurali	Nessuna esperienza	Meno di 1 anno	Da 1 a 3 anni	Più di 3 anni
<i>Item</i>	n. 224	n. 59	n. 352	n. 729
<i>3. Cerco di usare strategie che hanno già funzionato in passato</i>	71,43%	79,66%	71,88%	70,23%
<i>14. Formulo un obiettivo specifico per ogni strategia che uso</i>	89,29%	83,05%	84,09%	87,24%
<i>27. Sono consapevole delle strategie che uso quando insegno a distanza</i>	96,88%	100,00%	98,30%	96,98%
<i>32. So giudicare se gli studenti hanno compreso bene</i>	43,30%	33,90%	45,74%	51,85%

Tabella 1 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Conoscenze Procedurali (N=1364)

Nell'ambito delle conoscenze dichiarative, la quasi totalità dei docenti, il 99,72% da 1 a 3 anni di esperienza, dichiara di essere in grado di individuare i contenuti più importanti da trasmettere (item 10). Molto elevate anche le percentuali relative alla relazione tra il livello di apprendimento degli studenti e l'interesse per l'argomento (98,58%, item 46), così come la consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza e sul controllo su quanto viene insegnato (94,89%, item 20).

Risultano tuttavia elevate anche le percentuali di docenti, con meno di 1 anno di esperienza, che dichiarano di non essere sempre in grado di organizzare le informazioni (98,31%, item 12), e più basse quelle riferite al saper individuare ciò che gli studenti si aspettano che venga loro insegnato (55,93%, item 16). Infine, il 99,18% dei rispondenti, con più di 3 anni di esperienza, dichiara di essere in grado di ricordare i nomi degli studenti (item 17). Si tratta tuttavia di un dato estremamente sensibile alla numerosità delle classi (Tab. 2).

2. Conoscenze Dichiarative	Nessuna esperienza n. 224	Meno di 1 anno n. 59	Da 1 a 3 anni n. 352	Più di 3 anni n. 729
Item				
5. Sono consapevole dei miei punti di forza e di debolezza	98,21%	98,31%	98,86%	98,49%
10. Individuo quale tipo di contenuti sono più importanti da trasmettere	97,77%	100,00%	99,72%	100,00%
12. Sono in grado di organizzare sempre le informazioni	98,21%	98,31%	99,15%	98,08%
16. So cosa gli studenti si aspettano che io insegni	59,38%	55,93%	61,08%	65,57%
17. Sono in grado di ricordare i nomi degli studenti	99,55%	98,31%	98,86%	99,18%
20. Ho il controllo su quanto insegno	89,29%	86,44%	94,89%	91,91%
32 So giudicare se gli studenti hanno compreso bene qualcosa	95,09%	94,92%	97,73%	96,16%
46 Mi chiedo se gli studenti imparano di più quando sono interessati all'argomento	98,21%	100,00%	98,58%	96,98%

Tabella 2 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Conoscenze Dichiarative (N=1364)

Per quanto attiene alle conoscenze condizionali, dall'analisi dei dati emergono percentuali relativamente alte di docenti che dichiarano di essere più motivati ad insegnare un argomento che interessa loro (84,94%, item 15). Tuttavia più alte sono quelle riferite all'utilizzo dei propri punti di forza per compensare i propri punti di debolezza (98,58%, item 29). Inoltre, seppure il 99,72% dei rispondenti dichiara di utilizzare differenti strategie di insegnamento a seconda delle situazioni (item 18), risulta considerevole la percentuale di coloro che dichiarano di non essere in grado di utilizzare una determinata strategia ritenuta più efficace (95,74%, item 35). Quest'ultimo aspetto mette in luce la necessità di una formazione *evidence-informed*.

3. Conoscenze Condizionali	Nessuna esperienza n. 224	Meno di 1 anno n. 59	Da 1 a 3 anni n. 352	Più di 3 anni n. 729
Item				
15. Sono più motivato ad insegnare un argomento che mi interessa	86,61%	83,05%	84,94%	83,68%
18. Uso differenti strategie di insegnamento a seconda delle situazioni	99,11%	100,00%	99,72%	99,86%
26 Quando c'è bisogno motivo me stesso ad apprendere	97,77%	98,31%	98,86%	98,49%
29 Uso i miei punti di forza per compensare i miei punti di debolezza	97,77%	98,31%	98,58%	97,67%
35 So individuare quando utilizzare ogni strategia perché sia più efficace	92,86%	91,53%	95,74%	94,24%

Tabella 3 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Conoscenze Condizionali (N=1364)

Come si evince dai dati nella Tabella 4, i docenti che hanno meno di 1 anno di esperienza dichiarano di avere buone strategie di gestione delle informazioni. Tra quelle riportate, la percentuale di frequenza più bassa si riscontra rispetto alla possibilità di soffermarsi sul significato globale piuttosto che quello specifico (49,15%, item 48). Tuttavia risultano rilevanti le percentuali di coloro che, da 1 a 3 anni, dichiarano di creare esempi personalizzati per rendere la lezione più significativa (99,72%, item 31) e di domandarsi se ciò che stanno spiegando è collegato a quanto gli studenti già conoscono (98,86%, item 43). Tale dato meriterebbe ulteriori approfondimenti, poiché potrebbe essere legato alla possibilità di utilizzare oltre i testi e i manuali, numerose fonti di vario formato disponibili in rete.

4. Strategie di Gestione e Informazioni	Nessuna esperienza n. 224	Meno di 1 anno n. 59	Da 1 a 3 anni n. 352	Più di 3 anni n. 729
Item				
9. Mi soffermo a riflettere quando uno studente mi fornisce un'informazione importante	99,11%	100,00%	100,00%	99,86%
13 Focalizzo consapevolmente la mia attenzione su un'informazione importante	98,66%	100,00%	99,43%	98,63%
30. Rifletto sul significato e sul senso di una nuova informazione che mi giunge dagli studenti	97,32%	100,00%	97,73%	98,77%
31. Creo degli esempi personalizzati per rendere alla lezione più significativa	99,11%	100,00%	99,72%	99,31%
37. Realizzo disegni o diagrammi che aiutino gli studenti a comprendere	92,86%	96,61%	95,45%	94,10%
39. Cerco di esplicitare ogni nuova informazione con parole personali	98,21%	100,00%	97,44%	98,22%
41. Utilizzare la struttura organizzativa di un testo mi è di aiuto per insegnare	90,63%	94,92%	92,33%	91,08%
43. Mi domando se ciò che sto spiegando è collegato a quanto gli studenti già conoscono	97,32%	100,00%	98,86%	96,84%
47. Cerco di organizzare le spiegazioni in piccole fasi	95,09%	100,00%	96,31%	96,84%
48. Mi soffermo sul significato globale piuttosto che quello specifico	62,50%	49,15%	55,11%	52,54%

Tabella 4 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Strategie di Gestione delle Informazioni (N=1364)

Come evidenziato le strategie di correzione costituiscono l'ambito in cui i docenti conseguono i punteggi più elevati, la totalità dei docenti dichiara di fermarsi e tornare indietro quando una nuova informazione non è chiara agli studenti (item 51), similmente spiegano nuovamente

quando li vedono confusi (99,72%, item 52) o cercano nuove strategie (99,72%, item 40) e riconsiderano i contenuti stessi della lezione (99,15%, item 44) (Tab. 5).

5. Strategie di Correzione	Nessuna esperienza	Meno di 1 anno	Da 1 a 3 anni	Più di 3 anni
<i>Item</i>	n. 224	n. 59	n. 352	n. 729
25. Quando non capisco qualcosa chiedo aiuto ad altri	98,66%	100,00%	97,73%	97,94%
40. Quando mi rendo conto che gli studenti non hanno compreso cerco nuove strategie	98,66%	100,00%	99,72%	99,73%
44. Quando sono incerto sui contenuti di una lezione li riconsidero	97,77%	96,61%	99,15%	98,77%
51. Quando una nuova informazione non è chiara per gli studenti mi fermo e torno indietro	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
52. Mi fermo e rispiego quando gli studenti sono confusi	100,00%	100,00%	99,72%	99,04%

Tabella 5 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Strategie di Correzione (N=1364)

Le percentuali di frequenze relative alla scala della Pianificazione sono riportate nella tabella 8. Dai dati si riscontra una percentuale minimamente inferiore rispetto alle altre, relativamente alla possibilità di stabilire quali sono gli obiettivi da raggiungere prima di assegnare un compito (88,48%, item 6).

6. Pianificazione	Nessuna esperienza	Meno di 1 anno	Da 1 a 3 anni	Più di 3 anni
<i>Item</i>	n. 224	n. 59	n. 352	n. 729
<i>4 Per gestire il tempo in classe tengo conto del ritmo di apprendimento degli studenti</i>	98,66%	98,31%	99,72%	99,45%
<i>6. Prima di iniziare una lezione o assegnare un compito rifletto sui bisogni degli studenti</i>	100,00%	100,00%	99,15%	99,86%
<i>8. Prima di assegnare un compito stabilisco con gli studenti quali sono gli obiettivi da raggiungere</i>	91,52%	89,83%	92,33%	88,48%
<i>22. Prima di iniziare una lezione mi chiedo di quali strumenti ho bisogno</i>	99,55%	100,00%	99,72%	100,00%
<i>23. Penso ai diversi modi per risolvere un problema tecnologico e scelgo il migliore</i>	99,55%	100,00%	98,58%	97,81%
<i>42. Prima di assegnare un compito leggo con attenzione le consegne agli studenti</i>	99,11%	100,00%	98,86%	98,90%
<i>45. Organizzo il mio tempo in modo da raggiungere con successo i miei obiettivi</i>	97,32%	100,00%	98,01%	96,71%

Tabella 6 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Pianificazione (N=1364)

Per quanto riguarda i punteggi relativi alla comprensione del monitoraggio (Tab. 7) si nota una buona riflessione dei docenti sui propri processi di insegnamento, ad esempio il 99,45% di essi dichiara di interrogarsi periodicamente sul raggiungimento degli obiettivi (item 1) e il 100,00% di risolvere un problema tecnologico (item 2). Il 98,86% dei docenti, da 1 a 3 anni, dichiara tuttavia di non prendere in considerazione tutte le soluzioni quando si trova a dover risolvere una problematica di natura didattica (item 11).

7. Comprensione del Monitoraggio	nessuna	Meno di un anno	Da 1 a 3 anni	Più di 3 anni
<i>Item</i>	n. 224	n. 59	n. 352	n. 729
1. <i>Mi chiedo periodicamente se raggiungo i miei obiettivi</i>	97,32%	98,31%	99,43%	99,45%
2. <i>Prima di risolvere un problema tecnologico esamino le diverse alternative</i>	99,55%	100,00%	100,00%	100,00%
11. <i>Quando devo risolvere un problema didattico mi domando se ho considerato tutte le soluzioni</i>	98,21%	94,92%	98,86%	98,35%
21 <i>Valuto periodicamente le relazioni per me più importanti</i>	91,07%	89,83%	90,63%	91,77%
28 <i>Mi trovo a scegliere le strategie più utili mentre insegno</i>	95,54%	98,31%	94,03%	96,16%
34 <i>Mi fermo regolarmente per controllare la comprensione degli studenti</i>	99,55%	100,00%	99,72%	99,31%
49 <i>Mentre sto insegnando qualcosa di nuovo mi interrogo su quanto bene sto facendo</i>	93,75%	96,61%	96,31%	96,16%

Tabella 7 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Comprensione del monitoraggio (N=1364)

Nell'ambito della valutazione (Tab. 8) si nota una buona riflessione metacognitiva da parte dei docenti con più di 3 anni d'esperienza in merito all'esposizione delle tematiche che si erano prefissate (96,02%, item 50) e ad un lavoro di sintesi conclusiva rispetto quanto detto a lezione (97,94%, item 24). Per quanto riguarda la possibilità di poter organizzare la stessa lezione in una modalità più adeguata si nota una lieve diminuzione: l'85,32% (item 19).

Inoltre, seppure il 92,87% dei rispondenti dichiara di interrogarsi sul grado di raggiungimento degli obiettivi (item 36), il 91,77% è consapevole della possibilità di risposta ad una prova da parte degli studenti con una preparazione media (item 7).

8. Valutazione	Nessuna esperienza	Meno di 1 anno	Da 1 a 3 anni	Più di 3 anni
<i>Item</i>	n. 224	n. 59	n. 352	n. 729
<i>7. Quando preparo le domande di una prova sono consapevole a quante uno studente con una preparazione media può rispondere correttamente</i>	92,86%	91,53%	93,18%	91,77%
<i>19. Dopo aver finito una lezione, mi chiedo se c'era un modo più adeguato per organizzarla</i>	79,02%	84,75%	82,95%	85,32%
<i>24. Dopo aver finito di spiegare faccio una sintesi su quanto detto</i>	97,32%	98,31%	99,15%	97,94%
<i>36. Appena termino la lezione mi chiedo il grado in cui ho raggiunto i miei obiettivi</i>	91,52%	89,83%	95,74%	92,87%
<i>38. Mi chiedo se ho considerato tutte le opzioni dopo aver risolto un problema</i>	88,84%	93,22%	93,75%	91,91%
<i>50. Quando finisco una lezione mi chiedo se ho affrontato quanto mi ero proposto</i>	92,41%	86,44%	92,61%	96,02%

Tabella 8 – Frequenze percentuali relative agli item della scala Valutazione (N= 1364)

5. Riflessioni conclusive e prospettive di ricerca

In questo contributo abbiamo sottolineato l'esigenza di un approccio integrato che mostra come gli insegnanti vadano formati all'applicazione di principi di didattica efficace sia in presenza che in DAD.

Se vogliamo conseguire un rapido innalzamento degli apprendimenti dovremmo in primo luogo insegnare agli insegnanti ad avvalersi di feedback più frequenti e migliori. In generale può essere opportuno scomporre la lezione in brevi sequenze, intervallate da momenti in cui gli alunni producono, seguiti da feedback dell'insegnante; se la chiarezza, l'essenzialità e la brevità dell'informazione sono un principio guida della didattica efficace, a maggior ragione ciò diventa un requisito da tenere in massima considerazione in una comunicazione tramite la rete. Sappiamo quanto sia essenziale il ruolo delle strategie metacognitive e il loro impatto positivo sull'apprendimento degli studenti in contesti educativi consapevolmente gestiti, con un apporto positivo delle tecnologie di rete per il miglioramento degli apprendimenti. Il punto critico riguarda la difficoltà degli insegnanti.

Seguendo quanto indicato da Pearson²⁴ abbiamo deciso di proporre agli insegnanti al momento della restituzione dei risultati, un metodo articolato in cinque passi chiedendo ai docenti coinvolti nella ricerca di:

- descrivere le strategie indicando come, quando e perché possono essere utilizzate, ad esempio, durante la comprensione di un testo;
- rendere evidenti le strategie mostrando come usarle durante lo svolgimento di un compito (il docente da un esempio);
- coinvolgere la classe chiedendo cosa pensa e come procederebbe nell'applicare le strategie;
- coinvolgere un piccolo gruppo di studenti a mettere in atto una determinata strategia di fronte alla classe (gli studenti fanno da esempio);
- assegnare un compito individuale di comprensione della lettura indicando quando e quali operazioni vanno svolte.

Durante queste cinque fasi, sarà importante che né il docente né lo studente dimentichino di coordinare e orchestrare le diverse strategie. Le strategie possono essere utilizzate isolatamente: i buoni lettori, ad esempio, non si limitano solo a fare previsioni o a riassumere. Al contrario, utilizzano contemporaneamente più vie di accesso al testo.

Per realizzare una didattica anche a distanza efficace si è spiegato in che modo ogni docente può individuare punti di integrazione tra le caratteristiche tecnologiche e i principi di didattica efficace ristrutturando il processo di comunicazione educativa in una forma di interazione circolare e continua tra allievo e insegnante caratterizzata da frequenti momenti di informazione e dimostrazioni guidate con uso di esempi, seguiti da applicazioni con attività di rinforzo e feedback.

Se la chiarezza, l'essenzialità e la brevità dell'informazione sono un principio guida della didattica efficace, a maggior ragione ciò diventa un requisito da tenere in massima considerazione in una comunicazione in Dad. Per questo motivo, sul piano tecnologico, va innanzitutto ben ponderata la scelta della piattaforma da utilizzare valutando gli aspetti di accessibilità e usabilità. Vanno considerate le criticità più frequenti adottando tecniche adeguate per ridurre il carico cognitivo estraneo, amplificando le attività cooperative, ristrutturando i tempi della lezione "frontale" anche avvalendosi di frequenti momenti di modellamento guidato e di successive attività di feedback e rinforzo.

Si è infine ricordato che un'attività deve essere al contempo didattica e valutativa prevedendo l'acquisizione di contenuti, l'esercizio di un'abilità da parte dello studente, un feedback del docente e l'accesso ai prodotti dei compagni che diventano altrettanti *worked examples*.

²⁴ Cfr. N.K. Duke, P.D. Pearson, *Effective practice for developing reading comprehension*, in A.E. Farstrup, S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, Newark, International Reading Association, 2002, pp. 205-242.

I risultati mostrano quanto nei percorsi di formazione degli insegnanti sia opportuno non solo presentare loro le strategie e insegnare esplicitamente come implementarle (conoscenza procedurale) e quando usarle efficacemente (conoscenza condizionata) nelle loro lezioni. L'enfasi su queste strategie supporterà certamente il successo scolastico.

Riteniamo che per sviluppare l'autoregolazione dei docenti sia necessario ristrutturare il processo di comunicazione formativa in una forma di interazione circolare e continua tra insegnanti e ricercatori caratterizzata da frequenti momenti di informazione e dimostrazioni guidate con uso di esempi, seguiti da applicazioni con attività di rinforzo e feedback.

Allo stesso tempo riteniamo che sia necessario prevedere dei momenti formativi progettati e condivisi con gli insegnanti stessi, i quali diventino a loro volta formatori dei colleghi per generare un sistema di apprendimento continuo.

6. Bibliografia di riferimento

Abeysekera L., Dawson P., *Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research*, in "Higher Education Research & Development", 34(1), 2015, pp. 1-14, <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>

Boulware-Gooden R., Carreker S., Thornhill A., Joshi R. M., *Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of thirdgrade students*, in "The Reading Teacher", 61(1), 2007, pp. 70-77.

Chen Y., Wang Y., N. S. Kinshuk, Chen, *Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?*, in "Computers & Education", 79, 2014, pp. 16-27.

Curwen M. S., Miller R. G., White-Smith K. A., Calfee R. C., *Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project*, in "Issue of Teaching Education", 19(2), 2010, pp. 127-151.

Duke N.K., Pearson P.D., *Effective practice for developing reading comprehension*, in A.E. Farstrup, S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, Newark, International Reading Association, 2002, pp. 205-242.

Edmonds M. S., Vaughn S., Wexler J., Reutebuch C. K., A. Cable, Tackett K., Schnakenberg J. W., *Synthesis of reading interventions and effects on reading outcomes for older struggling readers*, in "Review of Educational Research", 79, 2009, pp. 262-300.

Falola H. O., Adeniji A. A., Adeyeye J. O., Igbinnoba E. E., Atolagbe T. O., *Measuring institutional support strategies and faculty job effectiveness*, in "Heliyon", 6(3), 2020, e03461.

Fisher R., Perényi Á., Birdthistle N., *The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction*, in "Active Learning in Higher Education", 2018, pp. 1-17, <https://doi.org/10.1177/1469787418801702>

Foster J., Yaoyuneyong G., *Teaching innovation: Equipping students to overcome real-world challenges*, in "Higher Education Pedagogies", 1(1), 2016, pp. 42-56.

Gilboy M. B., Heinerichs S., Pazzaglia G., *Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom*, in "Journal of Nutrition Education and Behavior", 47(1), 2015, pp. 109-114.

Goodwin B., Miller K., *Evidence on Flipped Classrooms is still coming in*, in "Educational Leadership", 70(6), 2013, pp. 78-80.

Gopalan C., Bracey G., Klann M., Schmidt C., *Embracing the flipped classroom: The planning and execution of a faculty workshop*, in "Advances in Physiology Education", 42(4), 2018, pp. 648-654, <https://doi.org/10.1152/advan.00012.2018>

Guyen M., Babayigit B. B., *Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation*, in "Eurasian Journal of Educational Research", 20(89), 2020, pp. 47-70.

Hall A. A., DuFrene D. D., *Best practices for launching a Flipped Classroom*, in "Business and Professional Communication Quarterly", 79(2), 2016, pp. 234-242.

Hattie J., *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, New York, NY, Routledge, 2012.

Hattie J., *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York, NY, Routledge, 2009.

Iwai Y., *Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of metacognitive reading strategies*, in "International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning", 10(1), 2016, p. 4.

King A., *From sage on the stage to guide on the side*, in "College teaching", 41(1), 1993, pp. 30-35.

Lee J., Lim C., Kim H., *Development of an instructional design model for flipped learning in higher education*, in "Etr&d-Educational Technology Research and Development", 65(2), 2017, pp. 27-453, <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9502-1>

Lesley M., Watson P., Elliot S., *"School" reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers*, in "Journal of Adolescent and Adult Literacy", 52(1), 2007, pp. 150-162.

Malik S., *Efficacia del modello ARCS di progettazione motivazionale per superare il tasso di non completamento degli studenti dell'istruzione a distanza*, in "Turkish Online Journal of Distance Education", 15(2), 2014, pp. 194-200.

Pressley M., *Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In What Research Has to Say About Reading Instruction*, Vol. 1, Mahwah (NJ), Erlbaum, 2002, pp. 291-309.

Schraw G., Dennison R. S., *Assessing metacognitive awareness*, in "Contemporary educational psychology", 19(4), 1994, pp. 460-475.

Sharma N., Lau C. S., Doherty I., Harbutt D., *How we flipped the medical classroom*, in "Medical Teacher", 37(4), 2015, pp. 327-330.

Stannard R., *The flipped classroom or the connected classroom? Looks at the benefits of putting more input online*, in "Modern English Teacher", 21(1), 2012, pp. 35-37.

Sultan A. S., *The Flipped Classroom: an active teaching and learning strategy for making the sessions more interactive and challenging*, in "Journal of the Pakistan Medical Association", 68(4), 2018, pp. 630-632.

Talbert R., *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*, Stylus Publishing, Sterling, Virginia, 2017.

Tobin T. J., Honeycutt B., *Improve the flipped classroom with universal design for learning*, in P. Vu, S. Fredrickson, C. Moore (Eds.), *Handbook of research on innovative pedagogies and technologies for online learning in higher education*, Hershey PA, USA, IGI Global, 2017, pp. 449-471.

Wai Y.I., *Promoting strategic readers: Insights of preservice teachers' understanding of met-acognitive reading strategies*, in "International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning", 10(1), 2016.

Weimer M., *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, San Francisco, CA, John Wiley & Sons, 2002.

Data di ricezione dell'articolo: 1 maggio 2021

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 4 giugno 2021 e 12 giugno 2021

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 30 giugno 2021