

The effects of distance learning on adolescents' relationships and emotional well-being

Le ricadute della Didattica a Distanza sulle relazioni e sul benessere emotivo degli adolescenti

Marco D'Agostini^a, Damiano Cantone^b, Stefania Pascut^c, Andrea Paschetto^d, Susanna Feruglio^e

^a *Università degli Studi di Udine*, marco.dagostini@uniud.it

^b *Università La Sapienza di Roma*, cantonedamiano@hotmail.com

^c *Università La Sapienza di Roma*, s.pascut@gmail.com

^d *Università degli Studi di Udine*, andrea.paschetto@uniud.it

^e *Università La Sapienza di Roma*, susanna.feruglio@uniud.it

Abstract

In this study, conducted on over 1300 students from second level secondary schools in the province of Udine, investigate the impact of distance learning (DAD) on relationships and emotional well-being. The analysis of two questionnaires filled out anonymously by students, highlighted a significant experience of suffering that opens up a critical reflection on the challenges that the school system is called to face since the end of the pandemic.

Keywords: distance learning; digital; new technologies; mental well-being.

Sintesi

In questo studio, condotto su oltre 1300 studenti/esse delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Udine, è stato indagato l'impatto della didattica a distanza (DAD) sulle relazioni e sul benessere emotivo. L'analisi di due questionari compilati anonimamente da studentesse e studenti ha messo in luce un rilevante vissuto di sofferenza che apre una riflessione critica sulle sfide che il sistema scolastico è chiamato ad affrontare dalla fine della pandemia.

Parole chiave: didattica a distanza; digitale; nuove tecnologie; benessere psicologico.

1. Introduzione

Secondo l'Unicef (United Nations International Children's Emergency Fund) almeno 1 bambino o giovane su sette – ovvero 332 milioni nel mondo – ha vissuto per almeno nove mesi, da quando ha avuto inizio la pandemia da COVID-19, sotto misure nazionali che prevedevano l'obbligo o la raccomandazione di permanenza a casa, mettendo a rischio la loro salute mentale e il loro benessere (Unicef, 2021). L'Italia è stato il primo paese in Europa ad attuare un lockdown a livello nazionale. Le scuole e le università hanno iniziato a chiudere a fine febbraio 2020, a partire dal nord Italia (Lombardia, Emilia-Romagna, Liguria, Piemonte, Veneto e Friuli-Venezia Giulia). A partire dal 10 marzo 2020 il governo ha poi esteso le misure di blocco a tutte le regioni del Paese. I bambini, i ragazzi e le loro famiglie hanno vissuto in quasi totale isolamento per circa due mesi fino al 3 maggio 2020 e le scuole sono rimaste chiuse fino a settembre. Escludendo le interruzioni scolastiche programmate, gli studenti italiani hanno perso 65 giorni di scuola regolare a causa delle misure di isolamento adottate per fronteggiare il COVID-19 (Unesco, 2020). Questa interruzione prolungata ha destato molte preoccupazioni, dal momento che gli studi sugli effetti della chiusura delle istituzioni formative sul rendimento scolastico degli studenti dimostrano che anche brevi interruzioni possono causare una significativa perdita formativa per i bambini e i ragazzi (Alban et al., 2020).

Da un punto di vista strettamente medico, durante le prime due ondate di Covid-19, bambini e adolescenti non hanno subito in modo rilevante gli effetti sistemici del virus; tuttavia, il loro benessere è stato assediato allo stesso modo degli adulti, a causa del riflesso delle condizioni familiari, emotive e psicologiche in atto. I bambini e i ragazzi hanno respirato l'aria che li circonda, densa di ansie, paure, incertezze, conflitti.

Da un'analisi dei dati delle famiglie italiane con figli minori di 18 anni (Crescentini et al., 2020; Uccella, De Carli, & Nobili, 2020) è emerso che l'emergenza sanitaria e i periodi di lockdown hanno avuto un impatto negativo sulla salute mentale di molti genitori, adolescenti e bambini; in particolare, sono insorte problematiche comportamentali, quali l'aumento dell'irritabilità, disturbi del sonno e disturbi d'ansia, instabilità emotiva e cambiamenti del tono dell'umore. Ad alcuni mesi dall'inizio della pandemia, numerose strutture ospedaliere con posti letto dedicati alla gestione dell'emergenza-urgenza psichiatrica in età adolescenziale hanno segnalato un allarmante aumento di accessi al pronto soccorso e di ricoveri di ragazzi e ragazze in stato di sofferenza psicologica acuta (Lo Parrino, Landi, Leonetti, 2021). Il motivo principale di tali accessi è dovuto all'autolesionismo, ai disturbi alimentari, al consumo di sostanze d'abuso, sino ad arrivare a tentati suicidi, ai quali si affiancano disturbi di panico e d'ansia acuti e stati dissociativi con alterazioni senso-percettive (Lo Parrino, Landi, Leonetti, 2021).

La mancanza di libertà vissuta rappresenta per gli adolescenti un importante disagio. La libertà è un bisogno primario degli adolescenti, poiché permette loro di dare un senso ed una forma al processo di individuazione e concretizzazione di un'identità e fiducia nelle proprie capacità (Biondi, 2020). La chiusura delle scuole e l'isolamento causato dalle restrizioni hanno sospeso le opportunità di sperimentazione, scambio e relazione e potrebbero aver provocato o acuito alcune difficoltà personali. Non sono pochi gli adolescenti che manifestano un certo timore del "fuori" segnalata da un'ambivalenza tra il forte desiderio di poter uscire e riprendere i legami e l'insicurezza per come sarà vivere tutto questo con le mascherine, i distanziamenti e le limitazioni a cui sono obbligati (Biondi, 2020).

In questo complicato panorama, anche l'esperienza scolastica di studenti e insegnanti si è modificata in modo radicale. L'emergenza pandemica e i relativi periodi di isolamento

hanno imposto il passaggio alla didattica a distanza (DAD) provocando una serie di ricadute. Gli studi fin qui pubblicati hanno documentato ed analizzato gli effetti del fenomeno per tutti gli attori coinvolti (De Philippis & Bovini, 2021; Girelli, 2020; Mascheroni et al., 2021). Alcune ricerche hanno riguardato specifiche aree del territorio nazionale (Ceccacci, 2020; Scierra et al., 2021) altre si sono concentrate sull'esperienza degli insegnanti (Ferritti, 2021; Izzo & Ciurnelli, 2020; Lucisano, 2020).

Il presente studio si propone di misurare l'impatto della DAD sul benessere e sulla condizione psico-emotiva di studentesse e studenti di 20 scuole secondarie di secondo grado della provincia di Udine, utilizzando alcuni utili indicatori per una miglior definizione del quadro generale. Stante l'orientamento delle scuole a non abbandonare completamente la modalità didattica integrata, si tratta di individuare le inevitabili criticità e i possibili punti di forza di questo metodo didattico per un futuro in cui, tornando alla didattica in presenza, si possa agire con maggior consapevolezza e cognizione di causa relativamente alle strumentazioni digitali e alle metodologie didattiche a disposizione. Il tutto per poter pianificare azioni educative che consentano di ridurre al minimo fenomeni di ansia, stress e prevenire fallimento e abbandono scolastico.

2. Materiali e metodi

L'obiettivo del presente studio è stato quello di comprendere l'esperienza della DAD vissuta dagli studenti delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Udine durante l'anno accademico 2020-2021. L'intento era di individuare quali sono state le principali criticità ma anche i punti di forza della DAD ponendo il focus sulle sue ricadute psicologiche, relazionali e sociali.

2.1. Campionamento

Abbiamo contattato tutte le scuole secondarie di secondo grado della provincia di Udine (via e-mail e telefono) e illustrato a dirigenti scolastici e insegnanti gli obiettivi e i risultati attesi dallo studio. 20 scuole su un totale di 32 hanno deciso di aderire all'indagine (una o più classi per ogni scuola) per un totale di 1377 studentesse e studenti (età $M = 16.49$, $ds = 1.24$, 52.4% femmine) frequentanti le classi seconde (23.7%), terze (28.3%), quarte (25.2%) e quinte (22.8%). Sono stati coinvolti gli studenti dal secondo al quinto anno che frequentavano questo grado scolastico anche nel corso dell'anno 2020-2021 preso in esame in questa indagine. In generale, la popolazione studentesca delle scuole superiori della provincia di Udine è di circa 23.000 studenti, equamente distribuita nei quattro anni.

Il campione formato appartiene a scuole di diverso indirizzo: il 59% degli studenti frequentava un Liceo, il 36.5% un Istituto tecnico e il 4.5% un Istituto professionale.

I partecipanti hanno risposto al questionario somministrato online tramite Google Moduli durante il mese di ottobre 2021, facendo riferimento alla loro personale esperienza della DAD vissuta durante l'anno accademico precedente (settembre 2020 – giugno 2021).

2.2. Strumenti

- Questionario

Un team di figure professionali formato da pedagogisti, psicologi e insegnanti di scuola secondaria superiore ha strutturato le domande del questionario con l'obiettivo di

monitorare e valutare gli effetti psico-educativi della DAD sugli studenti. Il questionario utilizzato in questo studio è stato adattato sulla base di una precedente indagine riguardante l'esperienza della DAD svolta all'interno di alcuni corsi universitari dell'Università di Udine. Il questionario si componeva di 31 item (30 a risposta chiusa e uno a risposta aperta) suddivisi in tre aree tematiche principali:

1. tecnologie, ambiente e metodologie didattiche (item d'esempio: "Mentre seguivi le lezioni erano presenti altre persone nella stanza?", "Quanto frequentemente attivavi la tua webcam durante le lezioni?", "Le video-lezioni venivano registrate e messe a disposizione?");
 2. relazioni ("Quanto ti sei sentito parte di un gruppo-classe durante la DAD?", "I docenti stimolavano la partecipazione diretta dei singoli studenti?");
 3. esperienza individuale, motivazione e impegno ("Durante le lezioni facevi anche altro?", "Quanto ha inciso la DAD sulla tua motivazione allo studio?").
- Scala di valutazione degli stati affettivi (Panas)

La seconda parte dell'indagine è stata realizzata tramite la somministrazione della versione italiana del questionario validato Panas (Terracciano, McCrae, Hagemann, & Costa, 2003; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) che si compone di 20 aggettivi, appartenenti a due scale di emozioni positive (item d'esempio: "attivo", "entusiasta", "ispirato") ed emozioni negative (item d'esempio: "irritabile", "nervoso", "ostile"). Ai partecipanti è stato chiesto di valutare il grado in cui queste emozioni rispecchiavano il loro vissuto durante le lezioni in DAD dell'anno scolastico 2020-2021.

3. Risultati

Di seguito vengono presentati i risultati principali ottenuti nelle tre aree di interesse del questionario di valutazione della DAD e al questionario Panas. I dati sono stati sintetizzati riportando le percentuali di risposta ai singoli item, le medie e deviazioni standard. Inoltre, vengono riportate le correlazioni osservate tra i punteggi ottenuti in alcuni item relativi alle ricadute della DAD sulle relazioni e sulla motivazione allo studio e le scale delle emozioni positive e negative.

3.1. Tecnologie, ambiente e metodologie didattiche

Il 49.1% dei partecipanti ha seguito le lezioni in DAD utilizzando un portatile e il 30.3% un tablet, il resto dei partecipanti utilizzava un pc fisso. Il 41% ha avuto spesso problemi di connessione. Quasi la metà degli studenti aveva a disposizione uno spazio molto silenzioso (44%) e molto comodo (49.1%) per seguire le lezioni. Inoltre, l'82.8% ha dichiarato che non c'erano altre persone nella stanza.

Secondo gli studenti la metodologia didattica più efficace adottata durante la DAD è stata l'uso di slide (34.2%) e le discussioni (26.1%), mentre la meno efficace è stata la lezione frontale senza slide (43%). Durante le lezioni i docenti tenevano la webcam accesa spesso o sempre (92.4%), per contro solo uno studente su due faceva altrettanto (53.9%).

3.2. Relazioni

Dal punto di vista relazionale per la maggior parte dei partecipanti c'è stato un peggioramento nella relazione con i docenti (52.2%) durante le lezioni a distanza e il 56.3% ha dichiarato che non si è sentito parte di un gruppo classe. Inoltre, al 61.8% è mancata la dimensione sociale della vita scolastica e i momenti di condivisione al di fuori delle lezioni. D'altra parte, i rapporti con i compagni di classe sono rimasti invariati per il 52.6% degli studenti e per una consistente minoranza c'è stato un miglioramento (20.9%).

3.3. Esperienza individuale, motivazione e impegno

Alla domanda “Durante le lezioni usavi qualche altro dispositivo?” Il 55.7% degli studenti e delle studentesse ha affermato che durante le lezioni utilizzava contemporaneamente anche lo smartphone, il 19% altri dispositivi (pc, tablet, portatile) mentre il 25.3% dei partecipanti non utilizzava altri dispositivi. Nella domanda successiva “Durante le lezioni facevi anche altro? Se sì, che cosa”, il 63.1% ha risposto affermativamente. Le principali attività riportate sono state: “mi distraevo utilizzando i social”, “guardavo la tv”, “cucinavo e mangiavo”, “giocavo con il telefono ai videogiochi”.

La maggior parte dei rispondenti, nonostante l'impegno per seguire tutte le lezioni, ha dichiarato che spesso si distraeva (60.4%). Infine, la DAD ha inciso negativamente sulla motivazione allo studio per il 65% degli intervistati e il 43.9% ha percepito la DAD come più impegnativa rispetto alla didattica in presenza. D'altra parte, il 41.7% ha percepito questa modalità didattica come meno impegnativa e il 49.3% ha dichiarato che l'impegno pomeridiano per lo studio è diminuito. I risultati scolastici sono rimasti invariati per il 44.5%.

3.4. Panas

Globalmente, il campione ha totalizzato una media di 23.37 (ds = 7.07) nella scala delle emozioni positive e 23.78 (ds = 9.29) nella scala delle emozioni negative. Questi dati, confrontati con i dati normativi di riferimento per la popolazione italiana (Terracciano et al., 2003), hanno mostrato che i punteggi medi per le emozioni negative rientravano negli intervalli normali (± 1 ds), mentre i punteggi medi si discostavano di almeno 1 deviazione standard per le emozioni positive: gli studenti e le studentesse hanno riportato in generale una riduzione delle emozioni positive durante la DAD.

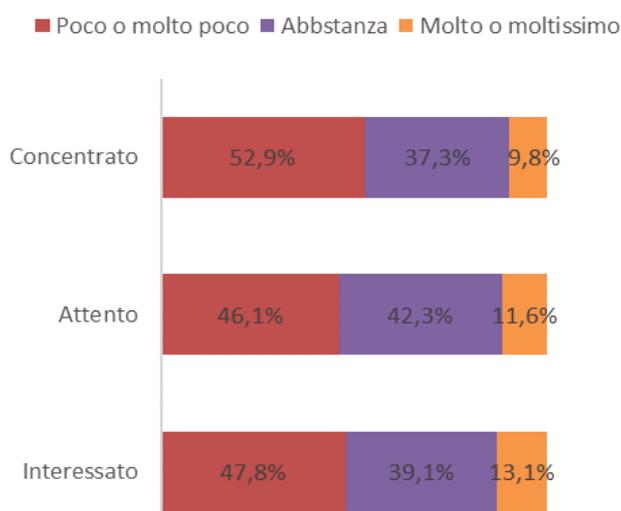


Figura 1. Emozioni positive.

Da un punto di vista qualitativo, il PANAS ha messo in luce come gran parte dei rispondenti si siano sentiti poco o per nulla interessati (47.8%), attenti (46.1%) e concentrati (52.9%) durante le lezioni in DAD (Figura 1).

D'altra parte, le emozioni prevalenti, che i ragazzi hanno dichiarato di aver provato molto o moltissimo durante le lezioni, erano negative: erano nervosi (41.5%), agitati (32.2%), turbati (25.8%) e angosciati (25.3%) (Figura 2).

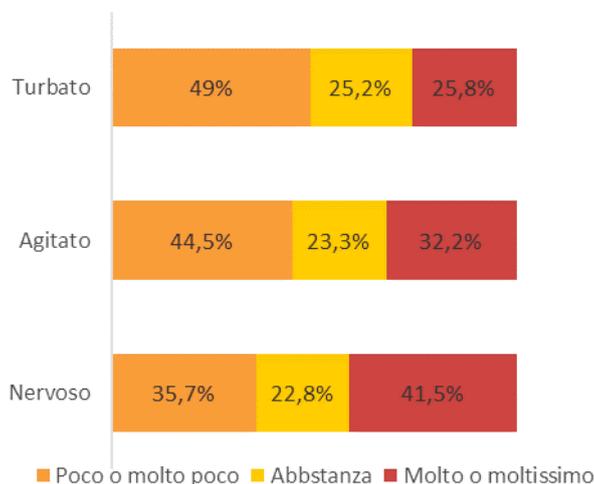


Figura 2. Emozioni negative.

3.5. Correlazioni

L'impatto della DAD sulla motivazione allo studio e le sue ricadute sulle relazioni e sul benessere emotivo degli studenti sono risultati significativamente relati. Nello specifico, i ragazzi che durante la DAD hanno riportato un aumento della loro personale motivazione allo studio hanno percepito anche un'influenza più positiva della DAD nei loro rapporti con gli altri studenti ($r = .28$, $p < .001$) e con i docenti ($r = .38$, $p < .001$), così come nella percezione di sentirsi parte di un gruppo-classe ($r = .36$, $p < .001$). Gli stessi studenti hanno riportato livelli maggiori di emozioni positive e livelli minori di emozioni negative ($r = .57$, $p < .001$ e $r = -.28$, $p < .001$ rispettivamente).

Inoltre, anche le emozioni provate durante le lezioni in DAD sono risultate significativamente relate all'impatto della DAD sui rapporti: punteggi maggiori nelle emozioni positive sono stati riportati dagli studenti che hanno percepito un miglioramento nelle relazioni con gli altri studenti ($r = .31$, $p < .001$), con i docenti ($r = 0.36$, $p < .001$) e hanno sentito maggiormente di essere parte di un gruppo-classe ($r = .39$, $p < .001$). Al contrario, punteggi alti nelle emozioni negative sono stati riportati dagli studenti che hanno riscontrato un peggioramento nelle relazioni con gli altri studenti ($r = -.23$, $p < .001$), con i docenti ($r = -.26$, $p < .001$) e non si sono sentiti parte di un gruppo-classe ($r = -.24$, $p < .001$).

In generale, è quindi emerso che gli studenti e le studentesse che hanno risentito maggiormente degli effetti negativi della DAD hanno riportato un peggioramento a diversi livelli, tra loro strettamente connessi: le relazioni, la motivazione allo studio e il benessere emotivo.

4. Discussione

Durante la crisi pandemica la scuola si è trovata – e in parte lo sta ancora facendo – ad affrontare una situazione senza precedenti. Per la prima volta la tecnologia è diventata, anziché un ausilio a una situazione didattica strutturata, l'elemento caratterizzante dell'azione educativa, che ha reso possibile proseguire la scuola a distanza, mantenendo i soggetti protagonisti dell'apprendimento – studenti e insegnanti – isolati gli uni dagli altri. Di fatto, la relazione didattica, che è un sistema complesso e fragile, è stata travolta dalla necessità di dover rispondere all'emergenza sanitaria, con conseguenze che si faranno sentire anche a medio-lungo termine. Valutare tali conseguenze non può limitarsi a misurare l'efficacia degli apprendimenti, ma l'impatto del completo e imprevisto cambio di paradigma educativo va analizzato su una scala cognitiva, emotiva, di relazione che riguarda l'intera esperienza scuola.

Partendo dai risultati sopra esposti abbiamo potuto realizzare una fotografia dell'esperienza della DAD vissuta da studentesse e studenti delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Udine durante il periodo pandemico (anno scolastico 2020-2021). Globalmente i dati raccolti hanno messo in luce un rilevante vissuto di sofferenza da parte degli studenti durante il periodo passato in DAD, in modo trasversale rispetto alle età e al tipo di scuola frequentata. I ragazzi ne hanno risentito a diversi livelli: hanno sentito la mancanza della dimensione sociale, il rapporto con gli insegnanti è peggiorato, il loro umore è diventato irritabile, la loro motivazione all'apprendimento è crollata. Non stupisce che anche l'attenzione e l'interesse per le lezioni siano diminuiti: a tutti gli elementi elencati poc'anzi si aggiunge il fatto che la grande maggioranza degli studenti utilizzava altri dispositivi durante le lezioni (operando delle attività di multitasking potenzialmente deleterie per il loro livello di concentrazione e presenza, e di conseguenza per l'apprendimento e la capacità di riflessione e rielaborazione dei contenuti sia in autonomia che nel confronto con i pari).

Partendo proprio dai dati relativi all'*attenzione* e al *multitasking*, è emerso che una larga maggioranza degli studenti utilizzava altri dispositivi durante le lezioni (prevalentemente lo smartphone) e contemporaneamente svolgeva altre attività. La maggioranza degli studenti (55,7%) ha dichiarato inoltre che si distraeva spesso nonostante si impegnasse per seguire le lezioni. Infine, quasi la metà degli intervistati hanno riportato di essersi sentiti poco o per nulla interessati, attenti e concentrati.

L'attuale disponibilità di dispositivi digitali potrebbe aver incentivato l'utilizzo di questi strumenti in contemporanea alle lezioni (come riportato dal 74,7% degli intervistati). L'uso di altri dispositivi e, più in generale, la tendenza a svolgere contemporaneamente altre attività durante le lezioni in DAD, come riportato dal 63,1% degli intervistati, è probabilmente una delle maggiori differenze rispetto alla didattica in presenza. Questi dati rilevano un potenziale rischio per l'apprendimento degli studenti. Infatti, come dimostrato da numerose ricerche (Burak, 2012; Junco, 2012; Junco & Cotten, 2012; Xu, Wang, & David, 2016), in ambito apprenditivo il multitasking rappresenta una pratica che compromette l'attenzione continuativa richiesta da una lezione. Con la disponibilità di più dispositivi digitali accesi contemporaneamente i discenti si ritrovano a ridurre i tempi di concentrazione sul singolo compito scolastico (Frank, Reibel, Broderick, Cantrell, & Metz, 2013; Rosen, Carrier, & Cheever, 2013). Dividere l'attenzione tra più compiti comporta un processo più lento e complesso di apprendimento, oltre a diminuire la qualità dell'elaborazione e la quantità delle informazioni apprese (Arrington & Logan, 2004; Cades, Werner, Boehm-Davis, Trafton, & Monk, 2008; Monsell, 2003; Paoletti, 2010; 2015).

In questo senso, le lezioni in DAD dovrebbero essere ripensate tenendo conto del processo di comunicazione on-line. In particolare, per consentire un maggior coinvolgimento dei discenti in termini di attenzione e interazione, la parte espositiva dell'insegnante può essere integrata dalle possibilità che le tecnologie digitali e le piattaforme a disposizione offrono: audiovisivi, slides, lavagne interattive, esercitazioni, etc. Tra queste diverse metodologie didattiche sperimentate durante la DAD, gli studenti intervistati hanno valutato come maggiormente efficaci l'uso di slide e le discussioni. Un altro aspetto decisivo sono i tempi e il ritmo delle lezioni che non possono essere gli stessi della didattica in presenza (Fiorentino & Salvatori, 2021): prendendo ispirazione dalla Cognitive Load Theory (Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1994) durante le lezioni si dovrebbero prevedere blocchi di massimo 20 minuti (Bruschi & Perissinotto, 2020) di spiegazione, discussione, laboratorio, etc. con delle pause utili a "sentire" il feedback da parte di studentesse e studenti.

Per quanto riguarda l'*aspetto relazionale*, i dati raccolti dimostrano che la distanza e l'isolamento vissuti durante la DAD hanno portato ad un peggioramento nel rapporto con gli insegnanti per più della metà degli intervistati. La maggioranza ha anche dichiarato di non essersi sentito parte di un gruppo-classe e di aver sentito la mancanza della dimensione sociale extra-lezione. D'altra parte, i rapporti tra compagni di classe sembrano aver risentito di meno della DAD e sono rimasti perlopiù invariati. Questi ultimi dati potrebbero suggerire che per le studentesse e gli studenti sia stato possibile rimanere in contatto con i compagni di classe e continuare a coltivare le loro amicizie grazie all'uso dei dispositivi digitali, ma d'altra parte questi strumenti non hanno potuto rimpiazzare completamente i momenti di condivisione vissuti nel contesto scolastico, e non hanno permesso loro di sentirsi parte di un gruppo come avveniva in presenza. È questo il paradosso dei mezzi tecnologici che offrono un'illusione di relazione e presenza ma che in realtà possono causare progressiva frustrazione, solitudine, perdita di senso e abbassamento dell'autostima. Social media e messaggistica non sono solamente una modalità di interazione ma una potenziale fonte di infelicità e depressione (Twenge, 2017), per cui è importante che gli adolescenti vengano educati per farne un uso consapevole, che tuteli il loro benessere psicologico e permetta loro di sfruttarne le potenzialità. Inoltre, il peggioramento del rapporto con i docenti è un dato allarmante, che potrebbe avere delle gravi ricadute sull'apprendimento: l'efficacia della didattica, infatti, non è una mera veicolazione di informazioni ma è rappresentata da un flusso comunicativo che comprende anche aspetti emotivi e relazionali. Frequentare di persona un luogo dove il docente è presente e diventa punto di riferimento e interazione per il proprio apprendimento, rappresenta un elemento decisivo per molti discenti. L'interazione, infatti, tende ad aumentare la motivazione (Baker, 2010; Paechter & Maier, 2010) e questa è proprio una delle componenti venute meno durante la DAD.

Anche la valutazione del *benessere emotivo* degli adolescenti ha evidenziato un vissuto di disagio: abbiamo rilevato un abbassamento generale delle emozioni positive, così come una presenza rilevante di emozioni negative, in primis nervosismo, agitazione, turbamento e ansia, durante le lezioni in DAD. Questi dati sono in linea con quanto era emerso da alcuni studi sugli effetti psicologici del primo lockdown: i ragazzi avevano mostrato un aumento della preoccupazione, dei sintomi di ansia e delle emozioni negative, e una riduzione di quelle positive (Crescentini et al., 2020; Almadiploma, 2020; Unicef, 2021).

Possiamo quindi ipotizzare che l'abbassamento del tono dell'umore riscontrato durante le lezioni in DAD sia stato in parte causato dal protrarsi della situazione pandemica e delle conseguenti restrizioni. Infatti, dal punto di vista del benessere psicofisico, la situazione

dall'inizio della emergenza sanitaria è preoccupante. Secondo un'indagine della Società italiana di pediatria (SIP) condotta in nove regioni italiane (Abruzzo, Basilicata, Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Umbria), nell'ultimo anno si è registrato un boom di accessi di minori nei pronto-soccorso per motivi neuropsichiatrici. Il monitoraggio mette in luce che durante la pandemia (marzo 2020-marzo 2021) mentre gli accessi totali degli under 18 ai pronto-soccorso si sono quasi dimezzati (-48.2%), prevalentemente a causa della paura dei contagi, quelli per patologie di interesse neuropsichiatrico sono andati in controtendenza registrando un incremento dell'84% rispetto al periodo pre-covid (marzo 2019-marzo 2020). In particolare, sono aumentati del 147% gli accessi per 'ideazione suicidaria', seguiti da depressione (+115%) e disturbi della condotta alimentare (+78.4%). In questo panorama, la scuola gioca un ruolo di primaria importanza nel promuovere la salute, intesa come stato di completo benessere fisico, mentale e sociale (WHO, 1986). In tal senso l'attenzione al benessere, anche emozionale, dei giovani, diventa prioritario per dare loro supporto e strumenti per mitigare le conseguenze deleterie della pandemia sulla salute mentale. La scuola sarebbe un luogo adatto in cui poter offrire ai giovani dei percorsi di psico-educazione e di prevenzione. In futuro sarebbe auspicabile pensare a dei programmi con professionisti ed esperti che possano fornire a studenti e insegnanti strumenti utili per la gestione dello stress, per il supporto emotivo e per la promozione del benessere relazionale. Ad esempio, percorsi di ascolto attivo, educazione all'affettività, utilizzo consapevole delle nuove tecnologie o prevenzione dei comportamenti a rischio.

Infine, un ultimo dato rilevante riguarda il calo sostanziale nella *motivazione allo studio*, riportato dal 65% degli intervistati. Come abbiamo visto, questo dato è strettamente legato alle ricadute negative che la DAD ha avuto sulla qualità delle relazioni e sul benessere emotivo degli studenti e delle studentesse. Diventa ancora più importante nel contesto di una crescente dispersione scolastica. Secondo le stime nazionali sarebbero quasi 200.000 i giovani che hanno abbandonato gli studi per le difficoltà legate alla pandemia e alla didattica a distanza, che si sono manifestate non solo in condizioni fisiche e ambientali difficili (es. difficoltà di connessione, mancanza di strumenti informatici, disponibilità di spazi adeguati per la DAD), ma anche in situazioni psicologiche complesse (mancanza di stimoli, solitudine, assenza di relazioni interpersonali, opportunità di dialogo e confronto, ansia e depressione). Per quanto riguarda l'area di riferimento del campione dello studio, sulla base dei dati più recenti pubblicati dall'ISTAT rispetto al fenomeno della dispersione scolastica, si rileva come il Friuli-Venezia Giulia si collochi comunque al di sotto della media nazionale con una percentuale inferiore al 10% (Fami Impact FVG, 2021) rispetto al valore medio nazionale che è del 15%.

In conclusione, la sfida che il sistema scolastico nel suo complesso dovrà affrontare alla fine della pandemia si presenta molto più articolata di quanto possiamo pensare: non basterà lasciarsi tutto alle spalle e ricominciare come se non fosse mai accaduto nulla. La deprivazione in termini di esperienze, interazioni, condivisione degli spazi e delle attività ha compromesso il livello di benessere scolastico in modo significativo, e se non si riuscirà a trasformare in modo positivo il clima didattico e relazionale in cui insegnanti e studenti saranno chiamati ad operare, le conseguenze sull'efficacia dell'insegnamento e dell'educazione dei giovani saranno molto gravi.

5. Conclusioni

L'indagine svolta è stata utile in primis per la rilevazione dei dati di cui sopra da cui è stato possibile ricavare una fotografia delle ricadute emotive e relazionali della DAD sugli adolescenti della provincia di Udine. Inoltre, dal quadro emerso sono scaturiti numerosi spunti per un ulteriore livello di conoscenza e approfondimento. In particolare, sarà interessante monitorare nel lungo periodo la ricaduta del multitasking sulla concentrazione e sull'apprendimento. Per quanto riguarda le relazioni ed il vissuto sociale dei ragazzi ci si chiede quanto e come i nuovi media incidano in questa sfera così complessa. La motivazione allo studio potrà essere migliorata ponendo maggior attenzione all'incidenza dell'ambiente, della tecnologia e della socialità nella didattica. Infine, il benessere emotivo degli adolescenti richiederà una valutazione approfondita e continuativa, per monitorare come questa fascia della popolazione risponderà alle sfide del post-emergenza.

Possiamo concludere confermando che l'attività di ricerca svolta, arricchita dal confronto e dalla discussione con gli studenti/esse e i docenti, si conferma utile e necessaria per riprogettare la didattica alla luce dei bisogni emergenti. Crediamo che i dati ottenuti dalla presente indagine offrano diversi spunti di riflessione e possano essere una buona base di informazioni sulla quale pianificare i futuri programmi didattici, che potranno essere così strutturati in maniera più specifica e più mirata rispetto alle loro esigenze.

Riferimenti bibliografici

- Alban Conto, C., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). *COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss*. Innocenti Working Papers no. 13. Firenze: UNICEF Office of Research Innocenti.
- Almadiploma (2020). *Indagine sulla didattica a distanza*. https://www.almadiploma.it/info/pdf/indagini/altro/2020/AD_IndagineSullaDidatticaADistanza.pdf (ver. 15.06.2022).
- Arrington, C. M., & Logan, G. D. (2004). The cost of a voluntary task switch. *Psychological Science, 15*(9), 610–615.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online, 7*(1), 1–30.
- Biondi, G. (2020). La quarantena degli adolescenti e il ritorno alla “normalità”. *Pediatrics, 6*, 6–11.
- Bruschi, B., & Peressinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Roma: Laterza.
- Burak, L. J. (2012). Multitasking in the University Classroom. *Movement Arts, Health Promotion and Leisure Studies Faculty Publications*. Paper 74.
- Cades, D. M., Werner, N., Boehm-Davis, D. A., Trafton, J. G., & Monk, C. A. (2008). Dealing with interruptions can be complex, but does interruption complexity matter: a mental resources approach to quantifying disruptions. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting, 52*(4), 398–402. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ceccacci, L. (2020). Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 176–185.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and instruction*, 8(4), 293–332.
- Crescentini, C., Feruglio, S., Matiz, A., Paschetto, A., Vidal, E., Cogo, P., & Fabbro, F. (2020). Stuck outside and inside: An exploratory study on the effects of the COVID-19 outbreak on Italian parents and children’s internalizing symptoms. *Frontiers in Psychology*, 11, 586074.
- De Philippis, G. B. E. M. (2021). *Alcune evidenze sulla modalità di svolgimento della didattica a distanza e sugli effetti per le famiglie italiane*. Roma: Banca d’Italia Eurosystema.
- Fami Impact FVG (2021). *Report sul successo scolastico, sulle scelte per il futuro e sulla (dis)percezione del fenomeno migratorio*. https://www.regione.fvg.it/rafvfg/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/allegati/UNIUD_Report_sul_successo_scolastico_23.07.20.pdf <https://doi.org/10.13128/formare-12507> (ver. 15.06.2022).
- Ferritti, M. (2021). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro degli insegnanti e dei docenti al tempo della didattica a distanza. *SINAPPSI - Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche*, 10(3), 64–76.
- Fiorentino, G., & Salvatori, E. (2020). La didattica a distanza, dall’emergenza alle buone pratiche. *Umanistica Digitale*, 8, 165–182.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208–216.
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell’emergenza Covid-19. *Primi esiti della ricerca nazionale. RicercAzione*, 12(1), 203–220.
- Izzo, D., & Ciurnelli, B. (2020). L’impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 26–43.
- Junco, R. (2012). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2236–2243. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.031> (ver. 15.06.2022).
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: the relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505–514.
- Lo Parrino, R., Landi, M., & Leonetti, R. (2021). *Covid-19 e la salute degli adolescenti*. Firenze: Salute Internazionale.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell’indagine nazionale SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3–25.
- Mascheroni, G., Winther, D. K., Saeed, M., Zaffaroni, L. G., Cino, D., Dreesen, T., & Valenza, M. (2021). *La didattica a distanza durante l’emergenza COVID-19: l’esperienza italiana*. Firenze: Innocenti Research Report (No. inorer1191).

- Monsell, S. (2003). Task switching. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 134–140.
- Paechter, M., & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The internet and higher education*, 13(4), 292–297.
- Paoletti, G. (2010). Social software e Multitasking: un Virus o una Risorsa? *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 10(66), 29–35. <https://doi.org/10.13128/formare-12507> (ver. 15.06.2022).
- Paoletti, G. (2015). Sempre connessi: il media multitasking a lezione e durante lo studio. *Italian Journal of Educational Technology*, 23(1), 26–32.
- Rosen, L., Carrier, L., & Cheever, N. (2013). Facebook and texting made me do it: Media induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29, 984–958.
- Scierri, I. D. M., Toti, G., Barbisoni, G., Pera, E., Salvadori, I., Capperucci, D., & Batini, F. (2021). Modalità didattiche e valutative utilizzate durante l'emergenza Covid-19: focus sui dati di Toscana e Umbria e approfondimenti sull'indagine nazionale SIRD. *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD, 1*, 158–176.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, 4(4), 295–312.
- Terracciano, A., McCrae, R. R., Hagemann, D., & Costa Jr, P. T. (2003). Individual difference variables, affective differentiation, and the structures of affect. *Journal of personality*, 71(5), 669–704.
- Twenge, J. M. (2017). Have smartphones destroyed a generation. *The Atlantic*, 9. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/> (ver. 15.06.2022).
- Uccella, S., De Carli, F., & Nobili, L. (2020). *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*. Genova: Università degli Studi di Genova.
- Unesco (2020). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (ver. 15.06.2022).
- Unicef (2021). *U-Report: Preventing a lost decade. Urgent action to reverse the devastating impact of COVID-19 on children and young people*. New York: Unicef.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063–1070.
- WHO. World Health Organization. (1986). Ottawa charter for health promotion, 1986. *World Health Organization*. WHO/EURO: 1986-4044-43803-61677. Regional Office for Europe.
- Xu, S., Wang, Z. J., & David, P. (2016). Media multitasking and well-being of university students. *Computers in Human Behavior*, 55, 242–250.