



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The impact of digital technologies on the school-family relationship during distance learning¹

L'impatto delle tecnologie digitali sul rapporto scuola-famiglia durante la didattica a distanza

di

Stefania Nirchi

Link Campus University

s.nirchi@unilink.it

Savina Cellamare

INVALSI

savina.cellamare@invalsi.it

Abstract:

In the educational context, technology is increasingly perceived as a key element of great educational renewal. For this reason, its use must be versatile and dynamic and adapt to various factors such as the teacher, the specific level of education, the characterising elements of the discipline, the age of the students, the cultural background of the families, and the availability of technological and

¹ Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare i paragrafi 1; 2; 3; 4.2; 4.3; 4.4; 4.5 sono stati redatti da S. Nirchi; i paragrafi 4; 4.1; 4.6 e le Conclusioni da S. Cellamare.

financial resources. The essay proposes a reflection on the school-family relationship during the period of distance learning, through the analysis of the data that emerged from a survey conducted on a sample of 1326 parents, to verify how technologies found their way into the home, whether or not they were of help in carrying out teaching activities, or whether they represented an obstacle for families due to the lack of adequate digital competences.

Keywords: school-family relationship; distance learning; tecnologia; digital competences.

Abstract:

Nel contesto formativo la tecnologia è percepita sempre di più come un elemento chiave di grande rinnovamento didattico. Per questa ragione il suo utilizzo deve essere versatile e dinamico e adattarsi a diversi fattori quali: il singolo docente, il livello specifico di istruzione, gli elementi caratterizzanti della disciplina, l'età degli studenti, il background culturale delle famiglie e la disponibilità di risorse tecnologiche e finanziarie. Il saggio propone una riflessione sul rapporto scuola-famiglia durante il periodo di didattica a distanza, attraverso l'analisi dei dati emersi da una indagine condotta su un campione di 1326 genitori, per verificare in che modo le tecnologie hanno trovato spazio nelle case, se sono state di aiuto o meno nel portare avanti le attività didattiche, oppure se hanno rappresentato per le famiglie un ostacolo per la mancanza di adeguate competenze digitali.

Parole chiave: rapporto scuola-famiglia; didattica a distanza; tecnologia; competenze digitali.

1. L'uso delle ICT durante il blocco dell'attività didattica: lo sguardo internazionale

Nel mese di aprile 2020 il 90% degli studenti di tutto il mondo (circa 1,6 miliardi di ragazzi) si è ritrovato a fare scuola a distanza (UNESCO, 2020). Per quanto riguarda l'Italia, le difficoltà a livello di apprendimento incontrate dai nostri allievi nei diversi ordini di scuola sono state diverse (Capperucci, 2020), come emerge dai numerosi documenti e/o ricerche sviluppate durante e a valle del periodo pandemico. Volendo riportare a sintesi alcune di queste difficoltà, possiamo evidenziare una mancanza da parte dei docenti di una formazione sull'uso delle tecnologie in generale e in particolare su strategie efficaci di didattica a distanza, nonostante l'attivazione del Piano nazionale per la digitalizzazione delle scuole (PNSD) risalga al 2015. Queste carenze riguardano soprattutto i docenti della scuola primaria, in termini di formazione mirata (solo per il 14,6%) del personale (Lucisano, 2020); disponibilità di pc/tablet e connessioni stabili (33,8%), e inadeguatezza degli ambienti di studio (42%); gli stessi fattori hanno inciso anche per il 45,4% degli studenti tra i 6 e 17 anni (ISTAT, 2020). A questa serie di ostacoli si aggiungono le carenze culturali, linguistiche e di competenze digitali dei genitori a casa (Benigno, 2020; Censis, 2020).

Nonostante tutte le problematiche emerse dalle ricerche condotte sull'efficacia della didattica a distanza, in un contesto generale di profonda incertezza, in Italia, la DaD, seppur definibile come didattica emergenziale, ha comunque rappresentato per le istituzioni educative l'unica scelta possibile per poter mantenere il contatto con gli studenti (Ferri, 2021), comportando, tuttavia, una rivisitazione complessiva dell'organizzazione delle attività didattiche (Bruschi, 2020).

Da questo punto di vista l'utilizzo delle tecnologie di rete e digitali, come dimostrano ampiamente le ricerche educative, ha da tempo messo in evidenza la capacità delle ICT di favorire un approccio

integrato allo studio e un rapporto di tipo interdisciplinare con la conoscenza (Domenici et al., 2017; Domenici, 2020; Rossi, 2019), favorendo quella che gli organismi internazionali chiamano la qualità della didattica nella formazione. In tal senso sono rappresentativi diversi documenti che vanno dalla Dichiarazione della Sorbona (1998), alla Dichiarazione di Bologna (1999), alle raccomandazioni dell'OECD *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (Hénard & Roseveare, 2012), per arrivare alla comunicazione di Yerevan (EHEA, 2015), fino ai lavori dell'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (McAleese et al., 2013). Si tratta di istituzioni che riconoscono indispensabile per la formazione di qualunque soggetto, il miglioramento della didattica attraverso l'impiego di strumenti digitali a supporto dell'agire educativo. Nonostante, però, l'interesse degli organismi internazionali, ad oggi non si riesce ancora a cogliere la portata culturale dell'innovazione didattica e della formazione dei docenti (Felisatti, 2018; Serbati, 2018; Nirchi, 2018a; 2018b; 2020a;) necessarie per conferire “ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune” (Dichiarazione di Bologna, 1999, p. 1) nel quale le tecnologie possono avere un ruolo di rilievo. Tuttavia, il riconoscimento di quest'ultimo presuppone che si comprendano le diverse definizioni che nel corso degli anni si sono avute del termine di e-learning. Definizioni accomunate da una varietà di elementi: la tecnologia impiegata, la finalità di facilitazione del processo di apprendimento, il miglioramento dell'esperienza educativa; elementi che emergono dall'esplorazione delle relazioni tra vari termini associati alle ricerche sull'e-Learning: “Internet”, “Web-based”, “online”, “Web 2.0” e “e-Learning 2.0” (Aparicio e Baçao, 2013; Pieri e Diamantini, 2014; Nichols, 2003; Connolly e Stansfield, 2006; Horn e Staker, 2015). L'integrazione di didattica in presenza e didattica online rappresenta, dunque, la strada per una trasformazione delle pratiche didattiche in termini di sostenibilità dell'offerta formativa.

Se ad oggi è chiara la distinzione tra “formazione a distanza” (FaD) e “formazione e-learning” (Nirchi-Capogna, 2016; Ranieri, 2005; Trentin, 2008), il dibattito, invece, sulla definizione di DaD nelle sue differenti declinazioni – “e-learning” e “mobile learning” è ancora piuttosto acceso (Ranieri & Manca, 2013).

Il costrutto invece DaD (*distance education, online education*), se assunto nella prospettiva degli strumenti digitali impiegati e dei processi di insegnamento-apprendimento attivati, si presta ad una molteplicità di significati (Cleveland-Innes & Garrison, 2010; Major, 2015; Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011; Moore & William, 2012; Rivoltella, 2017) che sono strettamente collegati all'acquisizione di competenze digitali (Lucisano, 2020; Nirchi, 2021; Trincherò, 2020).

2. Quando la scuola entra in casa

Le competenze chiave vengono richiamate in modo significativo soprattutto nel documento che è diventato una sorta di manifesto di riferimento per lo sviluppo e la pianificazione strategica di iniziative su questo tema, ovvero il *DigCompEdu*, nel quale si intrecciano la competenza pedagogico-didattica dell'educatore e quella digitale degli studenti (Redecker, Punie, 2017). Nello specifico si tratta di competenze relative alla capacità di guidare gli allievi durante il loro apprendimento verso un uso responsabile e creativo delle tecnologie per l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, la risoluzione dei problemi e il benessere; a responsabilizzarli verso il sapere da acquisire e a spingerli all'aggiornamento delle proprie competenze in modo da poter inserire costantemente gli

insegnamenti in ambienti di apprendimento digitali e, ad integrare strategie e approcci educativi innovativi.

Partendo da questo framework di riferimento è facilmente comprensibile come in un contesto formativo, come quello attuale, la tecnologia debba essere percepita come un elemento chiave di grande rinnovamento didattico. Occorre pensare allora “le tecnologie nel loro rapporto di imprescindibile interdipendenza non solo con le metodologie didattiche, ma soprattutto con le discipline di insegnamento, marginalizzate dalla ricerca sulla formazione degli insegnanti” (Galliani & Messina, 2013, p. 129). Il loro utilizzo deve essere versatile e dinamico e adattarsi a diversi fattori quali: il singolo docente, il livello specifico di istruzione, gli elementi caratterizzanti della disciplina, l’età dei discenti, il background culturale delle famiglie, la disponibilità di risorse tecnologiche e finanziarie.

Tra questi fattori, dirimente per le riflessioni che si intendono fare in questo contributo, è l’aspetto legato al contesto familiare degli allievi. L’emergenza della didattica a distanza ha investito tutti gli ambiti di vita domestica, ridefinendo spazi e tempi dedicati all’apprendimento, rendendo i genitori fortemente responsabili della promozione e della protezione del benessere bio-psico-fisico dei propri figli, calati in modo nuovo nel ruolo di apprendenti. I genitori, infatti, “durante il *lockdown*, hanno svolto un ruolo importantissimo nel recupero scolastico dei propri figli, nell’alleviare il loro senso di solitudine e di mancanza di libertà, motivandoli a continuare ad imparare, anche in una situazione di limitazione dell’apprendimento e della socializzazione” (Nirchi, 2021, p. 324).

In questa nuova dimensione della casa come luogo in cui fare didattica, la famiglia ha avuto la responsabilità di mantenere ancorati i ragazzi ad un contesto scolastico e collettivo, seppure in una situazione di interazione a distanza, senza la prossimità tipica della vita scolastica. Ha avuto però anche l’occasione, oltre che l’esigenza, di interfacciarsi con la scuola in un modo diverso da quello più consueto e tradizionale, basato sulla scansione periodica e definita di incontri tra docenti e genitori. In altri termini possiamo dire che attraverso la DAD i confini tra scuola e famiglia sono stati annullati, disgregando le regole e le azioni che nel sistema analogico ne caratterizzano ruolo e identità. Alcune indagini scientifiche hanno fatto emergere esiti interessanti rispetto all’impatto che la didattica a distanza ha avuto sul contesto familiare (Dong, Cao e Li Qiu, 2020), sottolineando come le difficoltà maggiori siano legate al livello socio-culturale dei genitori, allo stile educativo impartito ai figli e all’idea dell’*e-learning* che si possiede. In particolare, la ricerca sembrerebbe dimostrare che la considerazione negativa che i genitori hanno dell’apprendimento a distanza, abbia ricadute negative sull’esperienza formativa dei figli. Le famiglie appartenenti a ceti socioculturali medio bassi sembrano essere quelle più penalizzate per la mancanza di tecnologie in casa. Nello specifico al Sud il 33,8% delle famiglie italiane non ha un computer (ISTAT, 2020), spazi domestici adeguati e competenze per supportare i figli nella DAD². Si tratta di dati che non riguardano solo il nostro Paese, ma si ritrovano anche negli altri Paesi OCSE³.

La didattica a distanza ha richiesto dunque un impegno costante alle famiglie (Jianping, 2020) ed è stata vissuta da molti come estremamente gravosa (Cyril, 2020), e per alcuni come una vera e propria

² Centro di ricerche educative su infanzia e famiglie, *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19: riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, giugno 2020, <https://centri.unibo.it/creif/it/publicazioni/servizi-educativi-e-scolasticinel-covid-19-riflessioni-pedagogiche> (ultima consultazione 7/11/2022)

³ (<https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>) (consultato il 10.11.2022).

novità (Amber, 2020). Nonostante le tante difficoltà, tuttavia, da alcuni studi emerge l'impegno dei genitori nel fornire risposte in tempi brevi alle diverse richieste provenienti dalla scuola (Brom et al., 2020) per l'organizzazione e la gestione della DAD.

Partendo dal framework teorico sopra citato e sottolineando l'importanza del possesso di adeguate competenze digitali, in questo contributo focalizzeremo l'attenzione sull'impatto che le tecnologie hanno avuto sulle famiglie durante la didattica a distanza (Nirchi, 2021; Moretti et al. 2021; Moretti & Morini, 2021; Roncaglia, 2020). Si tratta di una riflessione che restituisce i risultati di una parte di una ricerca più ampia condotta nel 2020 da chi scrive⁴, e per la quale si lavora ancora ad approfondirne i diversi stimoli che ne derivano (Biasi, V. et al., 2021; Cavicchiolo et al., 2022; Cellamare, 2022; Ciarnella, 2022; Nirchi, 2022; Nirchi-Bianchi, 2021).

3. Ricerca e impianto metodologico

Gli asset che si è cercato di indagare con la ricerca hanno riguardato principalmente:

- in che modo le famiglie hanno potuto fronteggiare le richieste della DAD, dal punto di vista della dotazione tecnologica e se la scuola ha provveduto nei casi in cui esse ne fossero state sprovviste;
- quanto e in che modo i figli hanno avuto bisogno del supporto dei genitori e per quale tipo di attività in particolare;
- quale è stato l'impatto della DaD sull'organizzazione familiare, ovvero quanto ha influito nella condivisione degli spazi e rispetto alla strumentazione tecnologica disponibile in casa.

Il campione rilevato è costituito da 1326 genitori provenienti da tutta Italia, con percentuali maggiori al Centro 49% e al Nord-Ovest 29%. Si tratta per l'82% di donne e per il 12% di uomini, con un'età compresa tra i 36-46 anni per il 58% e tra i 47 e i 57 anni per il 33%.

Si tratta di un campione di tipo non probabilistico con tecniche di contatto miste⁵, che può essere definito in una prima fase *a scelta ragionata* e in una seconda fase *a valanga e su base volontaria*, con possibilità di risposta tramite link sui social.

Strumento di indagine

Ai genitori è stato somministrato per via telematica un questionario composto da 21 domande e diviso in tre sezioni: Profilo genitore, Organizzazione della didattica a distanza, Metodologie/strategie didattiche impiegate. La prima sezione è relativa ai dati anagrafici, al titolo di studio di entrambi i genitori, alla loro condizione lavorativa, alla composizione del nucleo familiare, alle condizioni abitative. La seconda sezione, costituita da dieci ambiti di interesse, indaga l'organizzazione della didattica a distanza, come è cambiata la programmazione didattica, quali strumenti sono stati impiegati per le attività online, quanto tempo è stato dedicato alle attività in modalità sincrona e asincrona. La terza sezione indaga le metodologie e strategie didattiche attuate dagli insegnanti per portare avanti la DaD, e i vantaggi e/o le difficoltà incontrate nell'utilizzo degli strumenti digitali.

⁴ La responsabilità scientifica della ricerca è di Stefania Nirchi. Fanno parte del gruppo di lavoro Gaetano Domenici già Presidente della Fondazione Roma TrE- Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre e Mariolina Ciarnella, presidente di IRASE Nazionale.

⁵ L'azione di sensibilizzazione ha previsto l'invio della comunicazione da parte di IRASE nazionale a tutti i Dirigenti scolastici e docenti iscritti, oltre che a una diffusione mediante social network tematici (per esempio: Insegnanti, Scuola Digitale, Animatori digitali ecc.) e associazioni genitori.

Ogni sezione prevede una serie di domande alle quali i genitori hanno risposto secondo una scala Likert a 5 passi: “per niente”, “poco”, “qualche volta”, “abbastanza” e “molto”. Il questionario si compone anche di tre domande aperte finalizzate a individuare i punti di forza e di debolezza della didattica a distanza e a raccogliere una breve descrizione dell’esperienza vissuta. In questo contributo ci soffermeremo sulla descrizione del nucleo familiare a livello di titolo di studio, condizione socio-economica, culturale e area geografica di appartenenza; analizzeremo altresì alcuni item che più di altri hanno permesso di rispondere alle domande sottese agli asset di ricerca citati pocanzi.

4. Cosa dicono i dati

4.1 Le caratteristiche dei nuclei familiari

Allo studio che stiamo presentando hanno partecipato 1.326 nuclei familiari, per un numero totale di 2.911 figli.

Per delineare il profilo di questi nuclei familiari sono state considerate quattro variabili: il numero di figli, il livello di istruzione, la categoria professionale e la dotazione tecnologica.

In merito alla prima variabile, la quota più consistente di famiglie è quella con due figli che rappresenta circa il doppio dei nuclei con 1 solo figlio e circa il triplo di quelle con 3 (Tabella 1). Il livello di istruzione – articolato nelle tre modalità alto, medio, basso – è stato definito in base al criterio della dominanza, che assegna al nucleo familiare il titolo di studio più elevato tra i due genitori.

Composizione familiare (numero di figli)	n. nuclei	n. figli
1	315	315
2	638	1.276
3	200	600
4	145	580
5	28	140
Totale	1.326	2.911

Tabella 1 - Nuclei familiari per numero di figli (va)

Più di due nuclei su cinque presentano un livello culturale alto e il 50% ha comunque un livello di istruzione superiore; solo nel 7% dei nuclei i genitori non hanno conseguito il diploma di scuola secondaria superiore (Tabella 2).

TITOLO DI STUDIO (riclassificato)	Livello di istruzione	n. nuclei familiari	
		va	%
01_al più la licenza media	basso	94	7,1
02_Diploma di istruzione secondaria superiore	medio	665	50,1
03_Laurea/post Laurea	alto	567	42,8
Totale		1.326	100,0

Tabella 2 - Nuclei familiari per titolo di studio (va e %)

Se si mette a confronto⁶ la distribuzione degli occupati (media annua 2020) per titolo di studio, si osserva la presenza nel nostro campione di nuclei con alto livello culturale, in proporzione quasi doppia rispetto a quanto registrato tra gli occupati nel 2020 secondo la rilevazione Forze di Lavoro⁷ condotta dall'ISTAT, dalla quale derivano le stime ufficiali degli occupati e delle persone in cerca di lavoro (Figura 1).

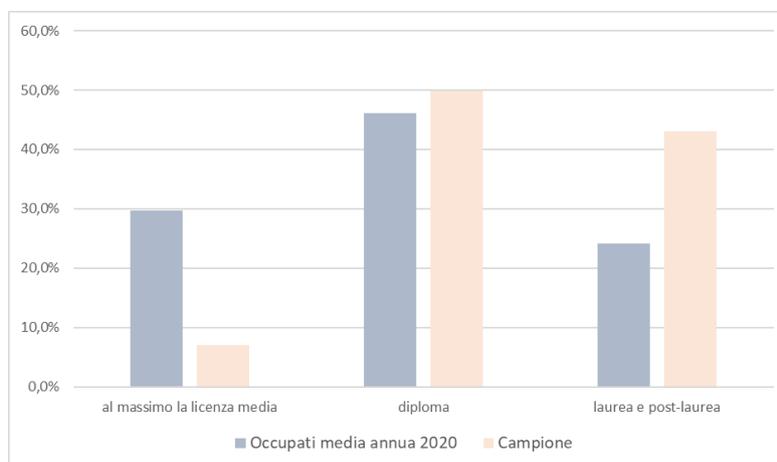


Figura 1 - Confronto % nuclei familiari campione e occupati (stima media annua 2020 Rilevazione Forze di Lavoro) per titolo di studio

Per quanto attiene l'occupazione, i nuclei familiari del nostro campione evidenziano prevalentemente professioni qualificate e tecniche, seguiti da impiegati e addetti al commercio; decisamente più ridotto è invece il numero di operai e artigiani e personale non qualificato⁸ (Tabella 3 e Figura 2).

Categoria professionale	Grandi gruppi professionali ISTAT CP2011	n. nuclei familiari	
		va	%
Qualificate e tecniche	Legislatori, imprenditori e alta dirigenza	606	45,7
	Professioni intellettuali, scientifiche e di elevata specializzazione		
	Professioni tecniche		
impiegati e addetti al commercio e servizi	Professioni esecutive nel lavoro d'ufficio	510	38,5
	Professioni qualificate nelle attività commerciali e nei servizi		
operai e artigiani	Artigiani, operai specializzati e agricoltori	172	13,0
	Conduttori di impianti, operai di macchinari fissi e mobili e conducenti di veicoli		
altri (prof. non qualificate, inattivi)	Professioni non qualificate, inattivi, altri	38	2,9
Totale		1.326	100,0

⁶ Sono stati considerati solo i nuclei familiari con genitore dominante occupato.

⁷ Rilevazione sulle forze di lavoro – dati trasversali trimestrali <https://www.istat.it/archivio/127792>

⁸ La categoria professionale del nucleo familiare è stata determinata sulla base della seguente procedura: 1) riconduzione dell'occupazione del padre e della madre ai grandi gruppi professionali della classificazione ISTAT CP2011; 2) selezione del raggruppamento di appartenenza secondo il criterio della dominanza che assegna al nucleo familiare la qualifica professionale di rango più elevato tra i due genitori.

Tabella 3 - Nuclei familiari per categoria professionale (va e %)

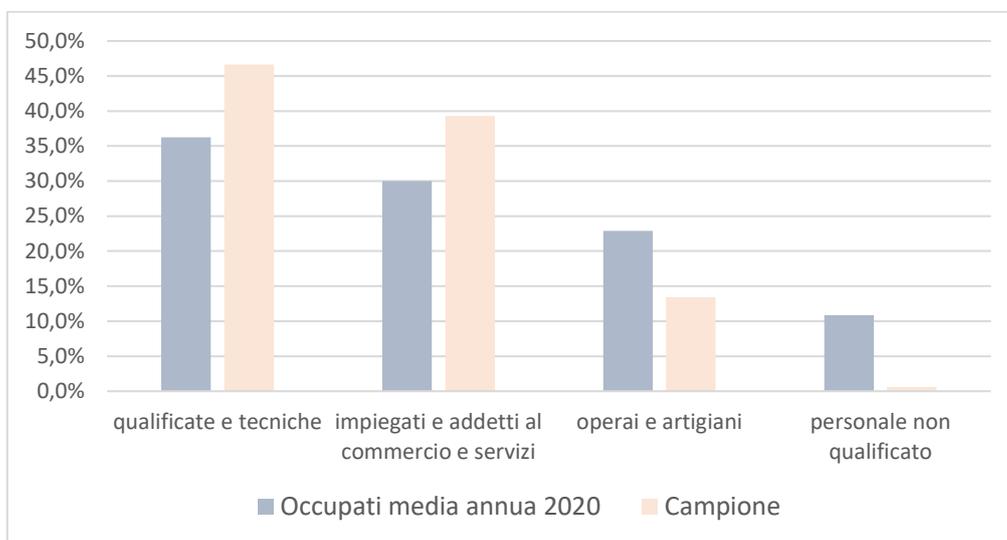


Figura 2 - Confronto % nuclei familiari campione e occupati (stima media annua 2020 Rilevazione Forze di Lavoro) per professione

La disponibilità in casa di dispositivi tecnologici ha consentito di distinguere tra nuclei dotati di strumentazione agile (smartphone e/o tablet) e strong (Pc) (Tabella 4).

Presenza in casa di	Livello dotazione tecnologica	va	%
smartphone	agile	118	8,9
tablet			
smartphone e tablet			
Pc	strong	1.208	91,9
smartphone e Pc			
Tablet e Pc			
Tutti			
TOTALE		1.326	100

Tabella 4 - Distribuzione nuclei familiari per livello dotazione tecnologica (va e %)

Benché il 90% dei nuclei familiari raggiunti da questa indagine sia dotato di tecnologie, si osserva tuttavia un diverso andamento territoriale, poiché il numero di Pc disponibili tende ad essere più circoscritto tra le famiglie residenti nelle regioni meridionali; la percentuale dei rispondenti che dichiarano di disporre è comunque buona (Figura 3).

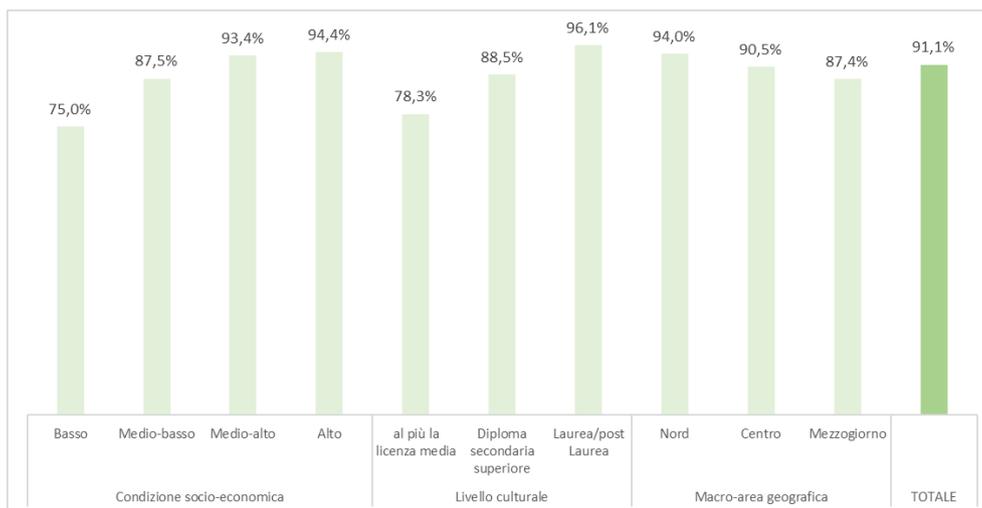


Figura 3 - Nuclei familiari che dichiarano di avere il Pc a casa per condizione socio-economica, culturale e residenti in macro aree geografiche (%)

4.2 Focus su alcune questioni salienti emerse dal profilo dei genitori

L'analisi sulla quale ci soffermeremo, riguarda alcuni aspetti indagati con il questionario attraverso 4 item specifici, ovvero:

- Effetti causati dalla chiusura di scuole e università (Item 16);
- Difficoltà incontrate dai figli durante la didattica a distanza (Item 17);
- Vantaggi avuti dai figli durante la didattica a distanza (Item 18);
- L'accordo dei genitori rispetto ad alcune affermazioni fornite nel questionario (Item 19).

I risultati sono presentati per ciascuna domanda secondo il seguente schema:

- rappresentazione delle risposte agli items delle quattro domande di riferimento tramite diagrammi a barre⁹, costruiti su base percentuale assumendo come denominatore il numero totale dei questionari raccolti;
- suddivisione dei risultati in base ad alcuni fattori caratterizzanti i nuclei familiari. Poiché i dati sperimentali non erano compatibili con le condizioni preliminari¹⁰ richieste da un test parametrico e le osservazioni sono state misurate su una scala qualitativa ordinale, si è ritenuto opportuno ricorrere all'utilizzo di test non parametrici¹¹ per verificare l'ipotesi di dipendenza tra i risultati e le variabili esplicative¹².

Dall'analisi delle maggiori difficoltà scaturite dalla chiusura delle scuole (Figura 4) emerge come l'aiuto prestato ai figli, sia nello *scaricare il materiale didattico*, sia nell'*uso della piattaforma utilizzata dalla scuola*, occupi le prime due posizioni. Per entrambe le opzioni, la percentuale di nuclei che ha dichiarato un forte impatto (% di molto+del tutto) tocca il 50%; viceversa, occupano le ultime

⁹ Per facilitare la comprensione dei risultati, si è ritenuto opportuno procedere al raggruppamento delle opzioni di risposta "molto" e "del tutto" per la domanda 16 e "abbastanza" e "molto" per le domande 17 e 18

¹⁰ Devono essere verificati e soddisfatti alcuni assunti che riguardano la popolazione di origine: l'indipendenza dei gruppi campionari, la normalità delle distribuzioni, l'omogeneità delle varianze

¹¹ Metodi indipendenti dalla forma della distribuzione (distribution-free).

¹² Livello di significatività del test inferiore all'1%.

posizioni, la *maggior collaborazione con i docenti* e il *poco tempo a disposizione per seguirli*, indicati come effetti che hanno avuto il maggiore impatto in un caso su quattro.

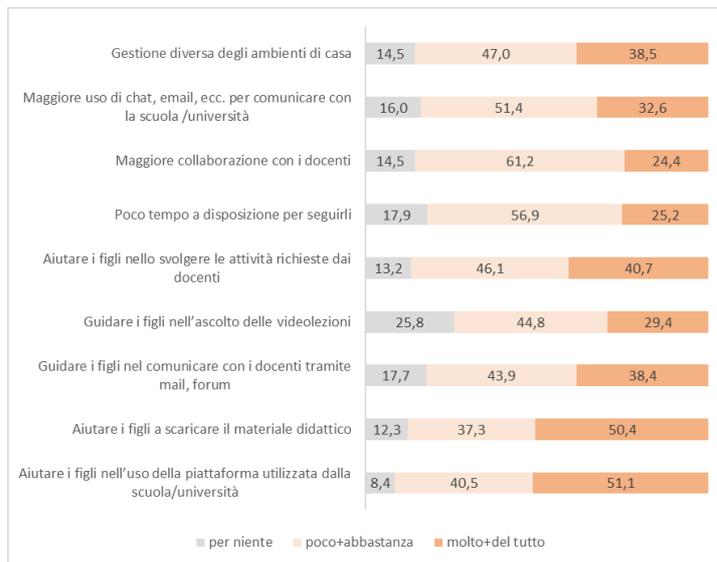


Figura 4 - Effetti causati dalla chiusura di scuola/università per impatto percepito (%)

Il numero dei figli ha impattato significativamente sulla gestione degli ambienti di casa: infatti, la quota di nuclei che hanno dichiarato un forte impatto cresce all'aumentare della numerosità familiare (Figura 5).

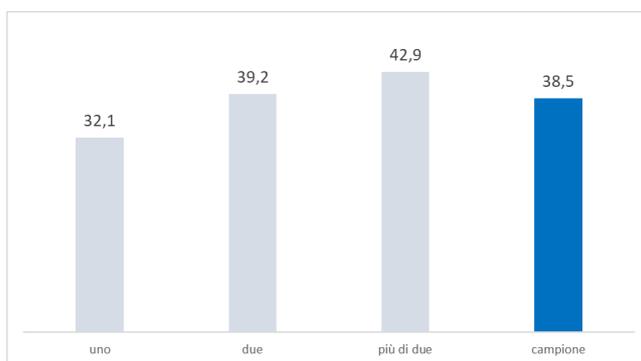


Figura 5 - Percentuale di nuclei che hanno dichiarato un forte impatto della chiusura delle scuole sulla gestione degli ambienti della casa per numerosità figli (% molto+del tutto)

Grado di scuola frequentata dai figli

Le attività DAD hanno richiesto un intervento genitoriale importante, soprattutto per i livelli scolari più bassi (Benigno, 2020).

Come dimostrano altre ricerche (Ranieri et al., 2020) la presenza nel nucleo familiare di un figlio frequentante la scuola primaria, influenza l'impatto derivante dalla chiusura delle scuole. Infatti, in questo caso i nuclei tendono a dichiarare un impatto superiore alla media per tutti gli effetti indicati (Figura 6).

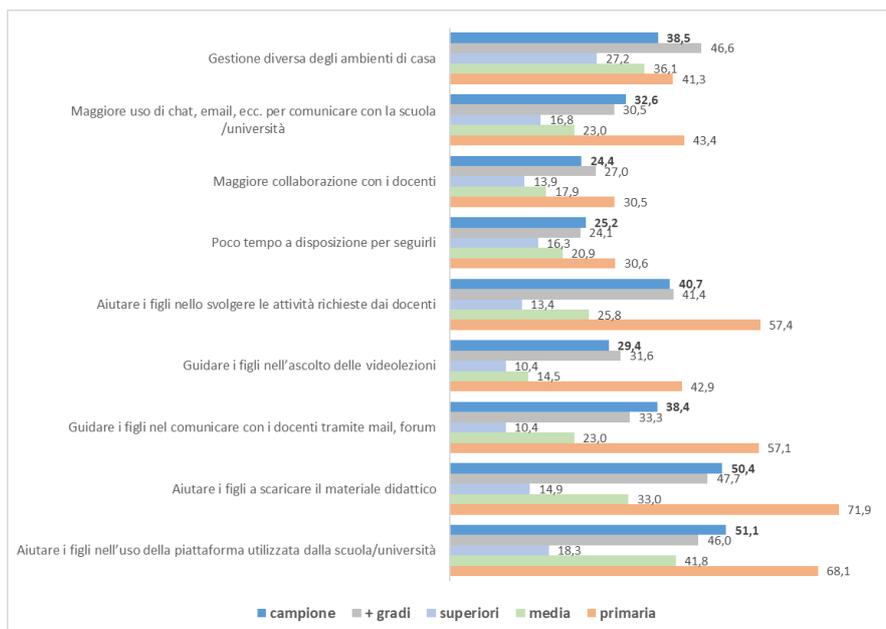


Figura 6 - Percentuale di nuclei che hanno dichiarato un forte impatto della chiusura delle scuole per grado di scuola frequentata dal/i figlio/figli (% molto+del tutto)

Livello di istruzione dei nuclei familiari

Tra le variabili familiari che hanno influenzato maggiormente il processo educativo a distanza ci sono soprattutto: il numero di componenti della famiglia, le risorse materiali, culturali e digitali a disposizione, la dimensione dell’abitazione, il livello di familiarità con le nuove tecnologie, i problemi di conciliazione scuola-lavoro dei genitori, ecc. (Censis, 2020). Limitando l’analisi al livello di istruzione dei genitori, l’impatto sulla gestione degli ambienti della casa cresce in funzione del livello di istruzione del nucleo familiare (Figura 7); l’impatto maggiore si registra per i nuclei familiari che hanno un livello di istruzione “Alto” (47%). Una criticità osservata nella fase di lockdown è l’impatto della DAD sulla condivisione degli spazi casalinghi. I genitori che hanno riscontrato maggiori difficoltà sono quelli con più figli e impegnati nello Smart Working. Dati questi confermati dall’Istat (2020) secondo cui il 27,8% di persone coabita in condizioni di sovraffollamento, e tale dato si acuisce fino ad arrivare al 41,9% per minori.

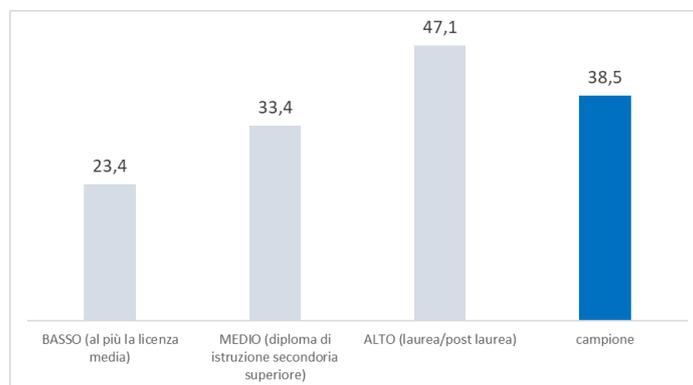


Figura 7 - Percentuale di nuclei che hanno dichiarato un forte impatto della chiusura delle scuole sulla gestione degli ambienti della casa per livello di istruzione del nucleo familiare (% molto+del tutto)

Dotazione tecnologica

Come confermato anche dalle diverse ricerche sulla DaD, tra gli aspetti critici si evince la disponibilità in casa di adeguata strumentazione tecnologica (SIRD, 2020; Save the children, 2020). In una situazione di emergenza sanitaria, l'uso corretto delle tecnologie può voler dire per i genitori, "riuscire a supportare i propri figli durante la didattica a distanza, oltre che superare eventuali problemi tecnici e logistici. Nel caso però di famiglie in condizioni economiche svantaggiate, che non hanno dispositivi tecnologici sufficienti per permettere a tutti i membri del nucleo familiare di collegarsi alla rete autonomamente, oppure famiglie costrette a connettersi attraverso *mobile*, con evidenti limiti di qualità e di tempi, il discorso sulle tecnologie e il loro impiego si fa estremamente più delicato" (Nirchi, 2020c, p. 9). Da questo punto di vista i dati ci restituiscono una fotografia chiara in tal senso e in linea con le indagini nazionali (Figura 8). Distinguendo tra tecnologia agile (smartphone, tablet) e strong (computer), 7 nuclei familiari su 10 (69,5%) che non hanno un computer in casa hanno incontrato problemi nell'*aiutare i figli a scaricare il materiale didattico*; 5 su 10 (54% e 48%) *nell'aiutare i figli nelle attività richieste dai docenti, nel comunicare con i docenti e nell'ascolto delle videolezioni*. Si tratta degli effetti per i quali si evidenzia una differenza significativa (al livello dell'1%).

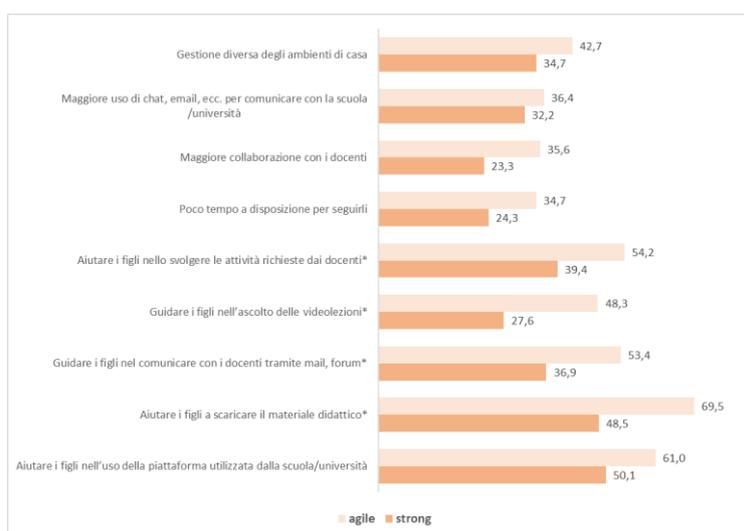


Figura 8 - Impatto derivante dalla chiusura delle scuole per nuclei familiari rispetto alla dotazione tecnologica disponibile in casa (% molto+del tutto)

4.3 Le difficoltà maggiori incontrate durante la DAD

Ai genitori è stato chiesto quali fossero state le difficoltà maggiori incontrate dai propri figli durante la didattica a distanza (item 17). Le risposte (Figura 9) confermano gli aspetti negativi rilevati anche dal campione di studenti intervistati nella stessa indagine (Nirchi, 2020). Nello specifico i nuclei familiari segnalano un aumento del carico di lavoro per i propri figli (54%), la quota aumenta in caso di presenza di un figlio frequentante la scuola primaria (60%) e tende a essere più bassa nei nuclei che svolgono professioni meno qualificate (37%).

Ulteriori dati interessanti possiamo ricavarli analizzando i valori medi (Figura 10) sui tre ordini di scuola (primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado).

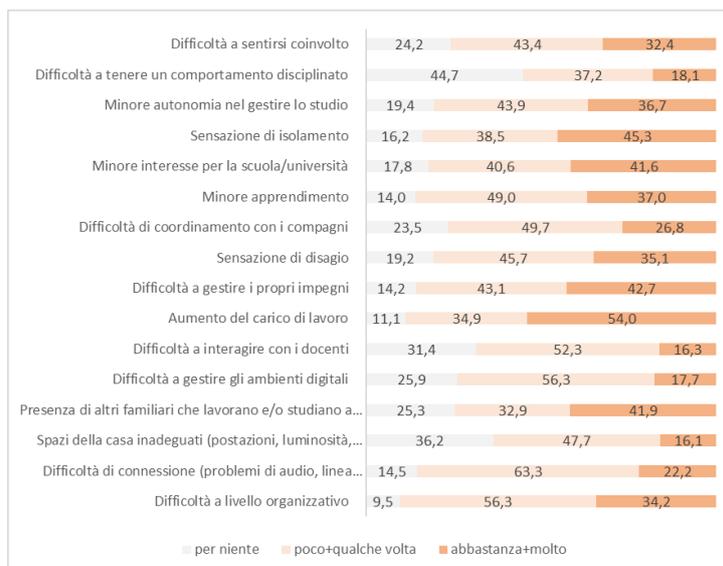


Figura 9 – Le difficoltà dei figli durante la DAD per opzione (%)

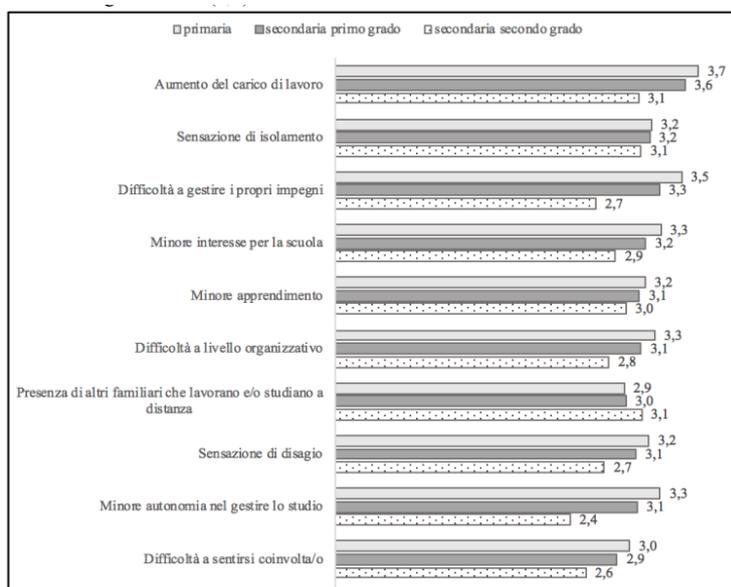


Figura 10 - Valori medi delle difficoltà riscontrate dai figli durante la DAD per ordine e grado scolastico. Tratto da Moretti et al., (2021). *Ripensare il rapporto scuola-famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale*. In QTimes webmagazine, 13(2), p. 412.

“Alcune questioni sembrano essere trasversali nei diversi ordini e gradi scolastici. Si tratta della sensazione di isolamento (media 3,1 per la secondaria di secondo grado e 3,2 per primo grado e primaria) che ha caratterizzato il periodo di lockdown; il livello di apprendimento, percepito come minore a confronto con la didattica in presenza (medie tra il 3 e il 3,2) e le difficoltà connesse alla presenza di altri familiari con i quali ci si è trovati a condividere gli spazi domestici per svolgere le attività di studio o di lavoro (medie tra il 2,9 e il 3,1)” (Moretti et al., 2021, p. 412).

Rispetto alla sensazione di isolamento (pari al 45%, v. Figura 9), questa cresce progressivamente con il livello di istruzione dei genitori (Figura 11), probabilmente perché siamo di fronte ad adulti

impegnati nello smart working e che quindi possono dedicare poco tempo ad aiutare i figli nelle attività richieste dai docenti.

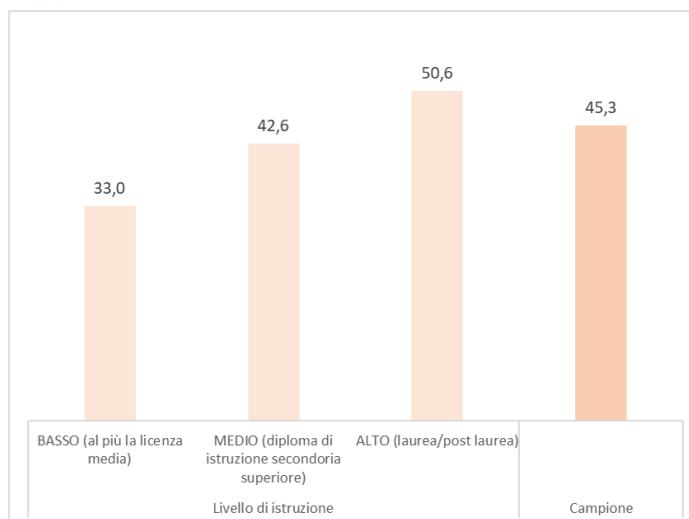


Figura 11 - *Sensazione di isolamento del/i figlio/i durante la DAD per livello di istruzione del nucleo familiare (% abbastanza+molto)*

4.4 I vantaggi maggiori incontrati durante la Dad

Il dato che spicca come elemento positivo riscontrato durante la didattica a distanza (Figura 12) è la collaborazione da parte dei docenti (63%) che ha rappresentato una risorsa fondamentale durante il periodo di lockdown. Il costante rapporto con gli insegnanti è stato percepito in maniera diffusa, in particolare nella scuola primaria e secondaria di primo grado (valore medio 3,7), dove la corresponsabilità educativa scuola-famiglia è stata indispensabile per favorire la continuità educativa e didattica. La percezione della collaborazione con la scuola come vantaggio diminuisce all'aumentare del livello di istruzione del nucleo familiare; tende a essere più bassa, di circa 10 punti percentuali, nei nuclei con figlio/i frequentante/i le scuole superiori (Figura 13).

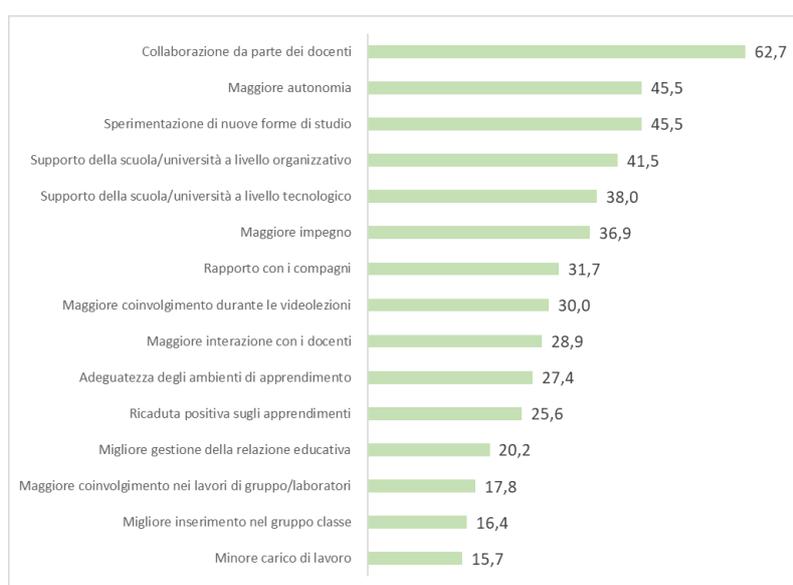


Figura 12 - *Vantaggi riscontrati durante la DaD*

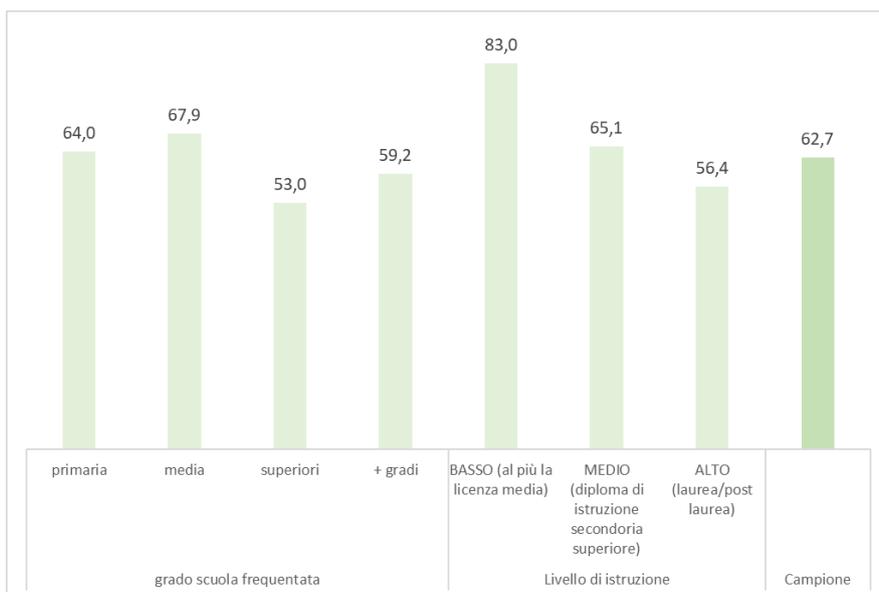


Figura 13 - *Collaborazione da parte dei docenti* rispetto ad alcune caratteristiche socio-anagrafiche dei nuclei familiari (% abbastanza+molto)

La percezione dei genitori di una “maggiore autonomia” dei figli durante la didattica a distanza aumenta tra i nuclei che non presentano figli iscritti alla scuola primaria, è più alta tra i nuclei che hanno il PC a casa, e aumenta tra i nuclei familiari con un basso grado di istruzione (Figura 14).

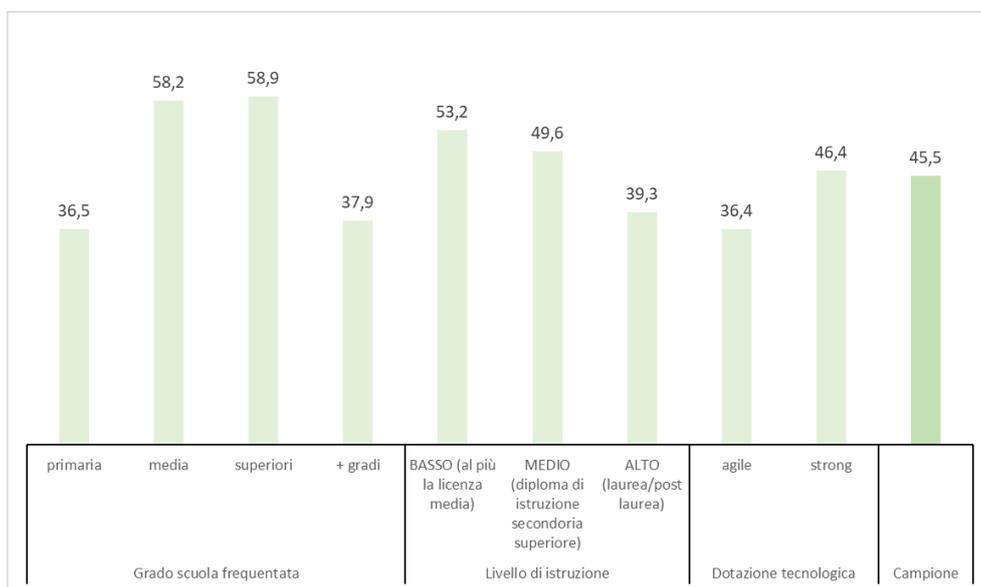


Figura 14 - *Maggiore autonomia* rispetto ad alcune caratteristiche socio-anagrafiche dei nuclei familiari

4.5 Il punto di vista dei genitori sulla DaD

I dati emersi dalle opinioni dei genitori su alcune affermazioni relative all’organizzazione della scuola e alla riprogettazione didattica (Tabella 5) appaiono particolarmente interessanti; fanno emergere infatti l’apprezzamento delle famiglie per la tempestività delle comunicazioni scuola-famiglia (74%)

e per il supporto dato agli studenti sprovvisti di dispositivi digitali (55%). Rispetto alle prospettive future i genitori sono comunque fermamente convinti di non voler continuare a far studiare i figli esclusivamente a distanza (84%).

ITEM	si	No	Non so
La scuola/università ha provveduto ad inviare tutte le informazioni relative alla didattica a distanza in tempo	74,2	20,7	5,1
La scuola/università ha collaborato poco con noi genitori	35,7	56,6	7,6
La scuola/università ha verificato preventivamente quanti strumenti digitali fossero disponibili in casa	36,5	54,4	9,1
La scuola/università ha supportato gli studenti sprovvisti di dispositivi digitali	54,7	13,9	31,4
La scuola/università sta monitorando l'efficacia della didattica a distanza	46,6	23,5	29,9
I docenti hanno differenziato la didattica sulla base delle esigenze degli studenti	36,3	40,9	22,8
I docenti hanno caricato eccessivamente di compiti gli studenti	36,7	56,7	6,7
Ci sono state difficoltà per stampare le consegne dei docenti	44,1	52,3	3,5
Vorrei che mia figlia/o continuasse a studiare a distanza	6,3	83,6	10,1
Vorrei che mia figlia/o integrasse la DAD con la didattica tradizionale	48,7	42,3	9,0

Tabella 5 – Accordo dei genitori con alcune affermazioni

Continuare a studiare a distanza è l'opzione che trova d'accordo solo una famiglia su venti, indipendentemente dalla sua caratteristica socio-anagrafica.

4.6 Studiare con i figli in DAD

Un aspetto sicuramente interessante per capire come e se la didattica a distanza abbia potuto rappresentare – e possa farlo per il futuro – un'opportunità per la famiglia di sviluppare nuovi modi di vivere il rapporto con l'istituzione scuola e di partecipare alle attività di apprendimento dei propri figli può essere individuato nel modo in cui i genitori si sono sentiti coinvolti nella DAD.

Il supporto maggiore offerto dai genitori, prevalentemente donne, sembra essere stato di tipo logistico e organizzativo, soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo grado, ed è legato alla professione svolta (Figura 15)¹³.

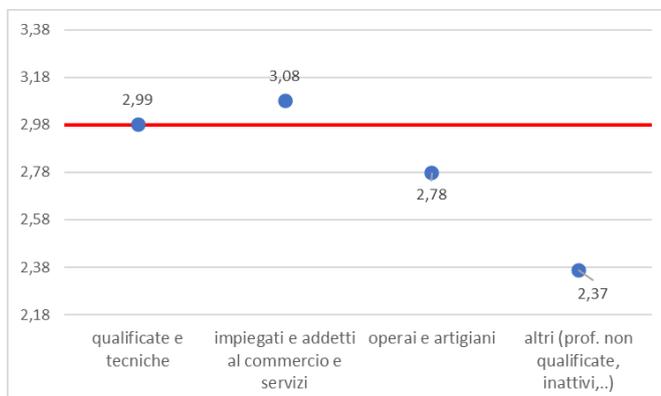


Figura 12 - Qualifica professionale in rapporto al tempo dedicato alla DAD

¹³ Le modalità di risposta previste dalla domanda 16 del questionario sono state ricodificate, attribuendo un punteggio variabile da 1 per niente a 5 del tutto.

L'intervento maggiore dei genitori sembra essere consistito soprattutto nell'uso della piattaforma utilizzata per i collegamenti con i docenti per scaricare il materiale didattico messo a disposizione. L'intervento nella comunicazione con i docenti tramite e-mail o forum è abbastanza presente ma non preponderante, aspetto che lascia presumere una gestione autonoma dei ragazzi nel dialogo con i loro docenti.

Meno presente appare invece l'intervento dei genitori in quegli aspetti che riguardano più prettamente lo studio, come l'accompagnamento nell'ascolto delle lezioni. Si può presumere che, oltre al ripetersi di schemi di intervento consolidati, il dover essere connessi per lo svolgimento delle proprie attività lavorative induca i genitori ad avere poco tempo a disposizione e non si traduca invece in un maggiore investimento di tempo nel fare da tutor ai propri figli (Satta, 2020). Quali che siano i progressi o le condizioni contingenti, i dati indicano comunque che il maggior ricorso alla didattica online, svincolato quindi dai tradizionali tempi della vita scolastica, non ha prodotto una maggiore interazione con i docenti (Tabella 6).

ITEM	Punteggio medio
Aiutare i figli nell'uso della piattaforma utilizzata dalla scuola/università	3,36
Aiutare i figli a scaricare il materiale didattico	3,33
Aiutare i figli nello svolgere le attività richieste dai docenti	3,08
Gestione diversa degli ambienti di casa	3,06
Guidare i figli nel comunicare con i docenti tramite mail, forum	2,98
Maggiore uso di chat, email, ecc. per comunicare con la scuola /università	2,89
Maggiore collaborazione con i docenti	2,80
Poco tempo a disposizione per seguirli	2,74
Guidare i figli nell'ascolto delle videolezioni	2,66

Tabella 6 - Coinvolgimento della didattica in DAD

Difficoltà e opportunità della DAD secondo i genitori

Indubbiamente il tipo di aiuto che i genitori hanno dato ai figli e il modo in cui si sono coinvolti nella didattica online dipende, oltre che da condizioni oggettive (spazi, tipo di lavoro, titolo di studio ecc.) anche dal bisogno di sostegno che hanno percepito, o che hanno osservato, da parte dei ragazzi. Al di là dei prevedibili aspetti di tipo organizzativo, i rispondenti hanno segnalato difficoltà a livello organizzativo e una minore autonomia dei ragazzi anche nel gestire i propri impegni; tali fattori non rappresentano tuttavia le criticità maggiori. Le difficoltà infatti sono individuate nell'aumento del carico di lavoro che la DAD ha comportato per gli allievi, i quali hanno vissuto per effetto della distanza una sensazione di isolamento, alla quale si può forse collegare un minore interesse che secondo il parere dei genitori i figli hanno dimostrato nei confronti dello studio (Tabella 7)¹⁴.

¹⁴ Le modalità di risposta previste dalla domanda 17 del questionario, alla quale la Figura 15 si riferisce, sono state ricodificate, attribuendo un punteggio variabile da 1 (per niente) a 5 (molto).

ITEM	Punteggio medio
Aumento del carico di lavoro	3,48
Sensazione di isolamento	3,19
Difficoltà a gestire i propri impegni	3,18
Minore interesse per la scuola/università	3,1
Minore apprendimento	3,08
Difficoltà a livello organizzativo	3,05
Sensazione di disagio	3,01
Presenza di altri familiari che lavorano e/o studiano a distanza	2,99
Minore autonomia nel gestire lo studio	2,95
Difficoltà a sentirsi coinvolto	2,82
Difficoltà di connessione (problemi di audio, linea disturbata, ecc.)	2,76
Difficoltà di coordinamento con i compagni	2,66
Difficoltà a gestire gli ambienti digitali	2,43
Difficoltà a interagire con i docenti	2,34
Spazi della casa inadeguati (postazioni, luminosità, rumore, ecc.)	2,23
Difficoltà a tenere un comportamento disciplinato	2,18

Tabella 7 - Le difficoltà maggiori dei figli in DAD

Malgrado le difficoltà oggettive provocate dal rapido e totale passaggio alla DAD indotto dalla pandemia – difficoltà che hanno comunque avuto un argine nello sforzo già in atto nella nostra scuola verso la diffusione sempre più capillare delle competenze digitali nel corpo docente e negli studenti¹⁵- i genitori che hanno risposto all'indagine hanno osservato l'instaurarsi di una migliore collaborazione degli allievi con i docenti. Questo a loro avviso ha portato alla sperimentazione di nuove modalità di apprendimento, per le quali il supporto tecnologico che le scuole hanno saputo offrire è stato senza dubbio importante (Tabella 8)¹⁶.

ITEM	Punteggio medio
Collaborazione da parte dei docenti	3,64
Sperimentazione di nuove forme di studio	3,13
Maggiore autonomia	3,12
Supporto della scuola/università a livello organizzativo	2,94
Maggiore impegno	2,91
Supporto della scuola/università a livello tecnologico	2,79
Rapporto con i compagni	2,74
Maggiore coinvolgimento durante le videolezioni	2,69
Maggiore interazione con i docenti	2,69
Adeguatezza degli ambienti di apprendimento	2,62
Ricaduta positiva sugli apprendimenti	2,60
Migliore gestione della relazione educativa	2,38
Minore carico di lavoro	2,24
Maggiore coinvolgimento nei lavori di gruppo/laboratori	2,21
Migliore inserimento nel gruppo classe	2,10

Tabella 8 - Aspetti positivi della DAD

¹⁵ Cfr. Ministero dell'Istruzione. *Futura. La scuola per l'Italia di domani*, <https://pnrr.istruzione.it/>

¹⁶ Le modalità di risposta previste dalla domanda 18 del questionario sono state ricodificate, attribuendo un punteggio variabile da 1 (per niente) a 5 (molto).

Doversi organizzare in forme nuove di scuola ha prodotto una loro maggiore autonomia, mentre i punti deboli si concentrano nella sfera delle relazioni con i compagni e nel coinvolgimento nei lavori di gruppo (Vicari, Di Vara, 2021). Il valore delle aule scolastiche come laboratorio sociale e non solo come luogo di apprendimento è del resto uno degli aspetti sulle cui implicazioni di lungo termine occorrerà mantenere l'attenzione nel tempo, se si vogliono realmente comprendere le implicazioni del digitale sull'educazione e sulla qualità della vita dei giovani (INVALSIopen, 2021).

Riflessioni conclusive

Comprendere quale sia stato il comportamento delle famiglie nel rispondere all'improvviso e drastico modificarsi del fare scuola nella situazione pandemica non ha solo il significato di una ricostruzione socio-storica per leggere la situazione presente dei giovani apprendenti (pensiamo ad esempio a quali occasioni non solo di apprendimento ma anche di socializzazione possono essere mancate ai ragazzi e come questo possa aver acuito le difficoltà negli allievi più fragili). La ricerca della quale sono stati presentati in questo saggio parte dei dati raccolti con lo scopo di indagare il pensiero e l'esperienza dei genitori nel periodo della DAD¹⁷ trova conferma in altri studi che sono stati condotti su questo tema (Pastori et al., 2020; SIRD, 2020). La crisi, qualunque crisi, è per sua natura anche un momento di crescita personale e collettiva, a patto però che si sia disposti a coglierla come opportunità. I risultati che gli studenti hanno riportato alle Prove nazionali INVALSI successivamente alla pandemia hanno certamente fatto emergere che ci sono state ricadute sugli apprendimenti degli studenti a seguito dell'inedito assetto didattico post pandemico (INVALSIopen, 2021). Sono tuttavia ricadute che nella nostra scuola poggiano le basi su situazioni pregresse, evidenziate sia dagli studi nazionali, sia dalle ricerche internazionali dell'OCSE, alle quali il nostro Paese partecipa regolarmente da circa 25 anni. Trovare soluzioni ad alcune forme di disparità educativa, che possono tradursi in povertà educativa se non arginate, può giovare dell'uso delle tecnologie come opportunità e strumenti di contrasto. Se infatti nelle famiglie la dotazione tecnologica è piuttosto diffusa, si può ipotizzare – cosa del resto sostenuta da studi condotti in merito – che il problema sia in una cultura digitale che, pur presente attraverso modalità informali e non formali, non viene però ancora pienamente utilizzata per costruire occasioni e ambienti digitali di apprendimento a scuola.

Proprio in merito al contributo che la DAD ha dato all'uso delle risorse digitali - non solo come misura d'emergenza, ma come occasione per favorire lo sviluppo di percorsi e processi educativi di cittadinanza, per i quali coniugare in modo virtuoso ed equilibrato ambienti digitali e analogici - è opportuno che la ricerca si ponga in una prospettiva di crescita culturale nuova, che metta al centro del suo interesse, in modo diverso dal passato, le sinergie tra i diversi attori coinvolti nella formazione di una persona. Sono sinergie che nel digitale trovano importati occasioni di sviluppo, sotto il profilo degli apprendimenti ma anche delle relazioni, tra singoli come tra gruppi e istituzioni. Il disagio che i genitori hanno avvertito nei figli impegnati in DAD può essere un segnale del bisogno di una migliore integrazione dell'uso dei device, ampiamente diffusi nelle nostre abitudini quotidiane, come supporto di valore nella crescita personale e collettiva; un punto di partenza nuovo per l'utilizzo delle risorse umane e tecnologiche in un ambiente formativo flessibile e aperto a sostenere le situazioni di

¹⁷ Il Rapporto di ricerca completo sul Pogetto "Didattica a distanza al tempo del COVID/19", in fase di scrittura, sarà pubblicato prossimamente.

difficoltà o di fragilità che possono sfuggire all'attenzione di modalità di intervento più tradizionali. In merito i dati rilevati in questo studio possono forse essere utili per offrire ai genitori alcune suggestioni circa la loro partecipazione ai percorsi di apprendimento dei figli, che occupano nella loro vita uno spazio tanto ampio, non solo in termini di ore spese nello studio, ma anche di risorse personali investite. La convivenza forzata tra scuola in DAD e Smartworking dei genitori è stata una prova sicuramente impegnativa, che molto probabilmente ha avuto momenti poco sereni. Avere la scuola in casa ha però permesso probabilmente ai genitori di osservare da vicino e in modo diverso le dinamiche che accompagnano i rapporti in classe tra studenti e studenti e tra studenti e docenti. Per quanto la distanza possa aver modificato tali dinamiche è improbabile che le abbia radicalmente falsate. La DAD può quindi essere stata un'occasione per i genitori, ma anche per la scuola, per rivedere le relazioni tra famiglia e docenti. Osservare quanto e come queste si modificheranno nel prossimo futuro può costituire un oggetto di studio di valore sociale e culturale da non trascurare.

Riferimenti bibliografici:

- Amber, G. et al. (2020). Covid-19 and remote learning: experiences of parents with children during the pandemic. *American journal of qualitative research*, 4(3), p. 45-65, <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471> (ultima consultazione 7/11/2022).
- Aparicio, M., Baçao, F. (2013). *Tendenze dei concetti die-learning*. New York (USA): Associazione per le macchine informatiche. <https://doi.org/10.1145/2503859.2503872> (ultima consultazione 7/11/2022).
- Benigno, V. et al. (2020). Le famiglie italiane e la didattica a distanza durante l'emergenza: una prima riflessione. In *Biblioteche oggi Trends*, 6(2), 111-121 Benigno, V. et al. (2020). *Classi ibride e inclusione socio-educativa: il progetto TRIS*. Milano: Franco Angeli.
- Biasi, V. et al. (2021). La didattica universitaria online ai tempi del Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.), Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Vol. 2, 2021, pp. 151-163. Roma: Roma Tre Press.
- Brom, C. et al. (2020). Mandatory home education during the Covid-19 lockdown in the Czech: A Rapid Survey of 1st-9th Grader. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00103> (ultima consultazione 7/11/2022).
- Bruschi, B. (2020). Università dopo l'emergenza: quali opportunità? Il caso dell'Università di Torino. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3, 583-590.
- Capperucci D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2): 13-22.
- Cavicchiolo, E. et al. (2022). La didattica online nel periodo di emergenza da Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità ad opera di docenti e studenti universitari. In G. Domenici, (a cura di). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, pp. 189-208, Roma: Roma Tre Press.
- Cellamare, S. (2022). Didattica a distanza e valutazione scolastica. Stato dell'arte e nuove prospettive. In G. Domenici, (a cura di). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, pp. 285-291, Roma: Roma Tre Press.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo: diario della transizione*. <https://www.censis.it/formazione/italia-sotto-sforzo-diario-della-transizione-2020> (ultima consultazione il 7/11/2022).

- Ciarnella, M. & Santangelo, N. (2020). Il ruolo dell'insegnante nella didattica a distanza, tra emergenza covid-19, nuovi ambienti di apprendimento ed opportunità di innovazione didattica. *QTimes webmagazine* 12(3), 31-42.
- Ciarnella, M. (2022). Il ruolo dell'azione didattica al tempo del Covid-19. In G. Domenici, (a cura di). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, pp. 263-267, Roma: Roma Tre Press.
- Cyril, B. et al. (2020). Mandatory home education during the Covid-19 lockdown in the Czech Republic: a rapid survey of 1st-9thgraders' parents. *Frontiers in education*, 5(103), <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00103> (ultima consultazione il 7/11/2022).
- Cleveland-Innes, M.F., & Garrison, D.R. (eds.) (2010). *An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era*. New York: Routledge.
- Connolly, T. e Stansfield, M. (2006). Using gamesbased eLearning technologies in overcoming difficulties in teaching information systems. In *Journal of Information Technology Education*, vol. 5, n. 1, 459-476.
- Di Donato D. (2022). *Cosa resterà della Dad? Le nuove dinamiche (e il disagio) tra genitori, scuola e digitale*, <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/cosa-resterà-della-dad-le-nuove-dinamiche-e-il-disagio-tra-genitori-scuola->
- Domenici, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 11-24.
- Domenici, G. et al. (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative: volume secondo: strategie orientative e transizione università-lavoro*. Roma: Armando.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440> (ultima consultazione 7/11/2022).
- Ferri P. (2021). La "scuola digitale" è stata l'unica possibile durante l'emergenza: ora si tratta di "aumentare digitalmente" la scuola italiana. *Italian Journal of Educational Technology*. In <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/1205/1099> (ultima consultazione: 07/11/2022).
- Galliani, L., & Messina, L. (2013). Formazione universitaria degli insegnanti alle TD. In D. Persico & V. Midoro (Eds.), *Pedagogia nell'era digitale* (pp. 125-133). Ortona: Edizioni Menabò.
- Horn, M., e Staker, H. (2015). *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- INVALSIopen. *L'educazione nell'era digitale per il benessere e la felicità*, 16/04/2021, <https://www.invalsiopen.it/educazione-digitale-benessere-felicità>
- INVALSIopen, *I Risultati delle prove INVALSI 2021*, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- ISTAT 2020. *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf> (ultima consultazione 7/11/2022).
- Jianping, X. (2020). Practical exploration of school-family cooperative education during the Covid-19 epidemic: a case study of Zhenjiang Experimental School in Jiangsu province, China. *Best evidence in Chinese education*, 4(2), p. 521-528, <https://doi.org/10.15354/bece.20.rp003>. (ultima consultazione 7/11/2022).

- 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 (LLL)*, 16(36) 3-25
- Major, C.H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Ministero dell'Istruzione. *Futura. La scuola per l'Italia di domani*, <https://pnrr.istruzione.it/>
- Moore, J.L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? In *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Moore, M.G., & William A. (2012). *Handbook of Distance Education* (2nd ed.). Psychology Press.
- Moretti, G. et al. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un'indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. In *QTimes webmagazin*, 13(2), 405-419.
- Moretti, G., & Morini, A.L. (2021). Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.), *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19*, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione, Vol. 2, pp. 45-57. Roma: Roma TrE-Press.
- Nichols, M. (2003). A theory for e-learning. In *Journal of Educational Technology & Society*, 6.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion & A. Serbati (Eds.), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa Multimedia, 47-59.
- Nirchi, S. (2022). Indagine sulla "Didattica a distanza al tempo del Covid-19" nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti. In G. Domenici (a cura di). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, pp. 231-246, Roma: Roma Tre Press.
- Nirchi, S. (2021b). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: Roma Tre press.
- Nirchi, S. (2021a). Valutazione del rapporto scuola-famiglia durante la didattica a distanza (DaD). Alcuni risultati emersi dal questionario genitori. In *QTimes webmagazine*, 12(3), 323-336.
- Nirchi S. (2020a). Education about Sustainability. School and University in the 2030 perspective. In *QTimes webmagazine*, 12(1 e 2), Roma: Editore Anicia, 4-12.
- Nirchi, S. (2020b). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). In *QTimes webmagazine*, 12(3), 127-139.
- Nirchi, S. (2020c). Povertà educativa e divario digitale: comunicazione scuola -genitori in contesti economici svantaggiati. In *QTimes webmagazine*, 12(4), 5-11.
- Nirchi S. (2018a). *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*. Roma: Anicia.
- Nirchi S. (2018b). "Digital skill per docenti e studenti". In AA.VV. *Rapporto di ricerca. La scuola nella "Digital Era". Competenze, buone pratiche e professionalità docente nel XXI secolo*. Eurilink Press.
- Nirchi, S. (2016). Teachers's digital competences. A exploratory survey on ICT application in the school. In *Formazione & Insegnamento*, Anno XIV, n. 3, 179-188, doi:107346/-fei-XIV-03-16_13
- Nirchi, S, Bianchi, L. (2021). Analisi descrittiva delle domande aperte di un'indagine esplorativa sull'insegnamento online (DaD): le risposte dei docenti universitari. In *Formazione & Insegnamento*, 19(3), Pensa Multimedia Editore, pp. 298-315.

- Nirchi S., Capogna S. (2016). *Tra educazione società nell'era delle ICT Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*. Roma: Anicia.
- Nirchi, S. (2009). *Formazione e-learning e percorsi modulari. La scrittura dei materiali didattici*. Roma: Anicia.
- OCSE (2020). *L'apprendimento a distanza quando le scuole sono chiuse: in che misura gli studenti le scuole sono preparati? Spunti dall'indagine PISA*, <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>
- Ofcom. (2021). *Children and Parents: Media Use and Attitudes. Report. 2020/2021*.
- Parra, J., Pérez-Pons, M. E., & González, J. (2020). Study based on the incidence of the index of economy and digital society (DESI) in the GDP of the Eurozone economies. In Rodríguez González S. et al. (Eds.), *Distributed Computing and Artificial Intelligence, Special Sessions, 17th International Conference. DCAI 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol. 1242. Cham, CH: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-53829-3_16
- Pastori G., Mangiatordi A., Pagani v. & Pepe A. (2020). *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*, <https://create.piktochart.com/output/47858163-report-dad-genitori>
- Pieri, M. e Diamantini, D. (2014). An e-Learning Web 2.0 experience. In *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, 1217-1221.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla scuola primaria. In *Práxis Educativa*, 15, <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079>
- Redecker, C., Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Rivoltella, P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: La Scuola.
- Roncaglia, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Roma-Bari: Laterza
- Rossi, P.G. (2019). L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria. In P. Federighi, M. Ranieri e G. Bandini (a cura di), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*. Milano: Franco Angeli, pp. 40-52.
- Satta, C. (2020). *Una nuova centralità? La famiglia al tempo della pandemia tra ordinarietà e straordinarietà*, <https://sociologiaitaliana.egeaonline.it/it/21/archivio-rivista/rivista/3448053/articolo/3448120>
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa>
- 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*. https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf
- Szpunar, G., Cannoni, E., & Di Norcia, A. (2021). La didattica a distanza durante il lockdown in Italia: il punto di vista delle famiglie. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (23), 137-155.

Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo*. Milano: FrancoAngeli.

Trincherò, R. (2020). Insegnare ai tempi del lockdown. In *Rivista dell'Istruzione*, n. 6/2020, novembre-dicembre.

Unesco, *Global education coalition*,

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

Vicari, S., Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e COVID-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.