

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12209

Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti

A description of remote education and of professional learning related to this experience. The point of view of teachers

Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua & Barbara Balconi^{1,2}

Sintesi

Lo studio intende fornire un approfondimento qualitativo dell'esperienza professionale di insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado durante il periodo di didattica a distanza (marzo-giugno 2020). In particolare, la ricerca si propone di esplorare l'impatto formativo di tale esperienza in relazione ai diversi profili professionali degli insegnanti e al ruolo del contesto lavorativo. I dati sono stati raccolti a luglio 2020 mediante la somministrazione di un questionario a insegnanti prevalentemente residenti in Lombardia. Sui dati dei 634 questionari validi è stata condotta un'analisi descrittiva di tipo univariato e un'analisi tematica riflessiva. I risultati mostrano che l'esperienza professionale della scuola a distanza è stata prevalentemente percepita come un periodo di crescita professionale, di sperimentazione didattica e di intenso confronto collegiale; più attenuate sono le difficoltà descritte dagli insegnanti, ad eccezione di quelle relative all'accesso all'istruzione da parte degli studenti in situazione di marginalità educativa e sociale.

Parole chiave: Didattica a distanza; Pandemia COVID-19; Impatto formativo; Apprendimento professionale; Confronto collegiale.

Abstract

This paper describes in depth the quality aspects of the professional experience of kindergarten, primary and lower secondary school teachers during the shift to remote education (March - June 2020). In particular, the study intends to explore the formative impact of the experience itself in relation to the professional profiles of teachers and the role played by their working context. Data was collected in July 2020 via a questionnaire administered to teachers mainly living in Lombardy. A univariate descriptive analysis and a reflexive thematic analysis were performed based on the data of the 634 valid questionnaires. The results show that the professional experience during the remote education period was mainly described as a period of intense professional growth, peer discussion and didactic experimentation rather than a period of difficulty and stress, except for the 'issues encountered with students who are marginalized in educational and social terms and who have problems in gaining access to remote education.

Keywords: Remote education; COVID-19 pandemic; Formative impact; Professional learning; Peer discussion.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, franco.passalacqua@unimib.it

2 Tutti e tre gli autori hanno contribuito all'elaborazione del presente studio. I paragrafi 1 e 6 sono stati curati da Elisabetta Nigris; i paragrafi 4 e 5 da Franco Passalacqua e i paragrafi 2 e 3 da Barbara Balconi. Le conclusioni sono state scritte dai tre autori.

1. Introduzione: l'impatto della pandemia Covid-19 sul sistema di istruzione e sulla professionalità degli insegnanti

Il presente contributo intende approfondire l'impatto che l'esperienza professionale della didattica a distanza ha avuto nei docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado durante i mesi conclusivi dell'anno scolastico 2019/2020. In particolare, la ricerca si propone di esplorare il ruolo di alcune variabili relative al profilo professionale degli insegnanti (anni di servizio, ordine scolastico di insegnamento, tipologia contrattuale, ruolo scolastico) e al contesto lavorativo (tipologia di coordinamento del dirigente scolastico durante il periodo di scuola a distanza) nel favorire eventuali processi di apprendimento professionale e, in senso più generale, nell'influenzare la qualità dell'esperienza professionale a distanza.

I principali contributi pubblicati negli scorsi mesi sugli effetti della scuola a distanza sono stati prevalentemente rivolti alla considerazione delle disuguaglianze sociali con cui i bambini e ragazzi di tutti e cinque i continenti hanno avuto accesso all'apprendimento (Save the Children, 2020; Green, 2020). I risultati di queste prime indagini evidenziano in maniera assai uniforme l'effetto di ulteriore limitazione nell'accesso all'istruzione scolastica da parte di bambini e ragazzi in situazione di povertà educativa,

con una notevole differenza nella possibilità di disporre di connessioni e device per l'apprendimento a distanza (GEM, 2020) e con la previsione di prospettive piuttosto negative rispetto all'effettivo ritorno a scuola da parte di questi studenti (Save the Children, 2020). Altre ricerche evidenziano una medesima dinamica di crescente disuguaglianza socio-culturale anche nelle opportunità di apprendimento informale, come nel caso dei prestiti di libri digitali dalle biblioteche (Jæger & Blaabæk, 2020). Gli studi che si sono dedicati all'analisi dei cambiamenti nelle pratiche didattiche sono stati rivolti sia in direzione di una comprensione più accurata delle trasformazioni avvenute nelle metodologie di insegnamento (SIRD, 2020), sia nei confronti dell'impatto delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento e apprendimento (Ferdig *et al.*, 2020). Da questi contributi iniziali emerge una duplice tendenza che riguarda, da un lato, l'elaborazione da parte degli insegnanti di competenze nell'uso didattico delle tecnologie digitali e mostra, dall'altro, un discreto sviluppo delle capacità di progettazione (Hodges *et al.*, 2020; Williamson *et al.*, 2020). Queste indagini, inoltre, evidenziano che il rafforzamento di tali capacità professionali è stato facilitato dal confronto collegiale e da una più proficua collaborazione con le famiglie, ritenuta particolarmente significativa specialmente dai docenti della scuola dell'infanzia e primaria (SIRD, 2020).

Benché non siano ancora numerosi gli studi focalizzati sull'impatto professionale dell'esperienza scolastica a distanza e sulle trasformazioni che ha generato nel sistema

scolastico, le prime pubblicazioni mostrano la presenza di alcuni elementi ricorrenti: in ambito italiano, le indagini iniziali hanno messo in evidenza che le maggiori criticità riscontrate dagli insegnanti hanno riguardato le pratiche di valutazione e l'influenza giocata dalle variabili socio-culturali e demografica negli apprendimenti (MCE, 2020). Al contempo, alcuni studi internazionali di matrice qualitativa hanno evidenziato la crescente preoccupazione dei docenti nei confronti degli studenti in situazione di marginalità educativa o sociale o con bisogni educativi speciali, sia per le difficoltà nel mantenere una relazione a distanza stabile, sia per la situazione complessiva vissuta da bambini e ragazzi (Kim & Asbury, 2020). Parallelamente, tali studi hanno restituito un'immagine flessibile del sistema scolastico e della pratica professionale degli insegnanti, con una particolare sottolineatura dello sforzo messo in atto - e dei relativi apprendimenti elaborati - nel rimodulare le proposte didattiche per renderle motivanti per gli studenti (Bubb & Jones, 2020). Ed è proprio su questo aspetto, osservato sia nei termini degli apprendimenti professionali maturati dagli insegnanti, sia relativamente alla loro descrizione dell'esperienza professionale a distanza, che il presente contributo intende soffermarsi attraverso l'ascolto della voce di insegnanti coinvolti all'interno di programmi di consulenza e formazione del progetto "Bicocca con le Scuole" promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

2. La trasformazione della professionalità degli insegnanti tra variabili contestuali e variabili individuali

Il concetto di sviluppo professionale è definito negli studi classici sulla formazione degli insegnanti come l'insieme delle trasformazioni, individuali e collettive, di competenze e componenti identitarie messe in atto all'interno di specifiche situazioni lavorative (Barbier *et al.*, 1994). Tale caratterizzazione pone l'accento sulla funzione formativa delle interazioni che il docente intrattiene nel proprio contesto professionale e sulla valenza collettiva della trasformazione e, nel fare riferimento a un modello definitorio di tipo ecologico, racchiude altre due dimensioni che occorre mettere in evidenza: l'orizzonte di autonomia verso cui tende la trasformazione professionale dell'insegnante (sviluppo professionale come "movimento di autonomia verso nuove forme di relazionalità e di collaborazione con colleghi, studenti e genitori"; Hargreaves, 1995) e la natura continuativa e permanente di tale processo, particolarmente valorizzata nelle definizioni di sviluppo professionale fornite dalle istituzioni europee («lo sviluppo professionale è un processo attivo e costruttivo, orientato al problema, basato sui contesti sociali e sulle loro circostanze e [...] lungo l'intero arco vitale degli insegnanti», Scheerens, 2010). In questa sede si intende considerare il valore euristico del concetto di sviluppo professionale al fine di esplorare le

trasformazioni individuali caratterizzanti il periodo di scuola a distanza. Tuttavia, come evidenziato altrove (Coffield, 2000; Friedman & Philips, 2004), alla definizione di tale termine è spesso attribuito un elevato grado di vaghezza concettuale - e talvolta di contraddittorietà - che, indebolendone il potere esplicativo, ha favorito l'elaborazione di concetti con referenti semantici più circoscritti: da un lato, infatti, tale concetto è concepito in maniera strettamente connessa ai processi di miglioramento dell'istituzione scolastica ed è maggiormente focalizzato su processi formativi formali, con una particolare enfasi sulla performatività e sul raggiungimento di standard scolastici (Day, 1999); dall'altro, il frequente accostamento di sviluppo professionale al concetto di formazione permanente (*lifelong or continuing learning*) conduce a estendere l'orizzonte temporale delle trasformazioni e, parallelamente, a espandere lo spettro dei cambiamenti da considerare.

Le criticità ora rapidamente considerate hanno condotto diversi studiosi a preferire il concetto di apprendimento professionale (Hoban, 2002), maggiormente capace di far riferimento a contesti e processi formativi non formali, ma al contempo a privilegiare uno sguardo sulle trasformazioni individuali e a concepirle all'interno di periodi temporali più limitati. È per queste ragioni e in virtù della considerazione di un'esperienza professionale - quella della scuola a distanza - circoscritta a pochi mesi e certamente non pianificata, che nel presente studio si preferisce adottare questo secondo termine. A questo proposito è utile sottolineare che la definizione di apprendimento professionale è anche in grado

di considerare le differenti sfumature presenti tra gli ambiti formativi, siano essi formali o informali oppure pianificati o incidentali (Kennedy, 2011), e pertanto a restituire la complessità di ambiti formativi che hanno attraversato gli insegnanti tra marzo e giugno 2020.

Gli studi sulla formazione degli insegnanti hanno lungamente indagato le variabili in grado di facilitare processi di apprendimento professionale all'interno dei contesti scolastici. In particolare, il concetto di *expertise*, definito come la capacità degli insegnanti di agire in maniera efficace e autonoma (Scardamalia & Bereiter, 1989), consente di mettere a fuoco il ruolo di alcune condizioni. Palmer *et al.* (2005), in particolare, individuano quattro variabili alla base dell'*expertise* del docente: a) gli anni di servizio; b) il riconoscimento da parte dei colleghi; c) l'appartenenza a uno o più gruppi professionali; d) le performance di insegnamento. Occorre osservare che ciascuna di tali condizioni, benché rivesta una funzione centrale nel facilitare processi di sviluppo professionale, non ne rappresenta una condizione sufficiente quanto, piuttosto, necessaria. Gli anni di servizio, tuttavia, posseggono un ruolo di maggiore rilievo rispetto alle altre tre variabili, come è testimoniato dai due criteri presenti in letteratura per identificare le fasi dello sviluppo della professionalità insegnante: il primo criterio considera, ancorché parzialmente, l'anzianità di servizio giacché è basato sulle fasi formative del percorso professionale dell'insegnante (*pre-service training, induction training, in service training*; Eurydice, 2015); il secondo, che identifica tre livelli di *expertise* (*pre-service*

teacher, novice teacher, expert teacher), fa riferimento a un criterio dipendente dalle competenze raggiunte dall'insegnante associabili, anche se in forma non diretta, agli anni di servizio (Snow *et al.*, 2005). Rilevante in funzione dello sviluppo della professionalità, come numerosi studi hanno evidenziato (Hattie, 2009, Wenger, 1998), è anche l'appartenenza a una comunità di apprendimento professionale (Hord, 2004; 2008) e, dunque, il fare parte di un gruppo professionale che si riunisce periodicamente e che facilita il confronto e la collaborazione tra insegnanti e tra le diverse figure scolastiche (DuFour, 2004; Zepeda, 2008).

Il riferimento all'appartenenza a una comunità di apprendimento conduce ad ampliare lo sguardo sulle condizioni di sviluppo degli apprendimenti professionali e a considerare altre variabili di carattere contestuale. Tra queste, la leadership esercitata dal dirigente scolastico è certamente quella che presenta la più lunga tradizione di studi, soprattutto a livello internazionale (Silva *et al.*, 2011; Grissom *et al.*, 2015), con un corposo insieme di contributi che ne evidenziano il ruolo cruciale nel facilitare processi di apprendimento e professionalizzazione (Leithwood *et al.*, 2010). Tuttavia, la presenza di ricerche limitate in ambito europeo e, ancor di più, italiano, oltre al differente grado di autonomia che caratterizza il ruolo del dirigente scolastico nei diversi Paesi (particolarmente limitato in Italia, se comparato con altri Paesi; OECD, 2013) non hanno finora consentito una significativa analisi dell'impatto sullo sviluppo della professionalità degli insegnanti.

Inoltre, tale variabile è caratterizzata da una pluralità di proposte definitorie che hanno portato alcuni studiosi a parlare di “babele della leadership” (Paletta, 2015) e che, al contempo, hanno condotto a individuare due polarità in cui distribuire le diverse definizioni: da un lato, il concetto di leadership del dirigente è inteso secondo un approccio focalizzato sul ruolo di coordinamento e controllo dei processi di insegnamento-apprendimento (*instructional leadership*), dall'altro, tale concetto è caratterizzato a partire dall'attenzione nei confronti del supporto professionale degli insegnanti e nella costruzione di processi decisionali condivisi (*transformational leadership*). In anni recenti è stata elaborata una terza proposta che va a integrare le due polarità precedenti e che fa riferimento a un'idea di leadership distribuita e condivisa (Harris, 2013), non più legata unicamente al ruolo del dirigente scolastico, ma anche del *middle management* e, quindi, di tutti gli insegnanti che rivestono ruoli di coordinamento. È in questo panorama di leadership collaborativa (Hallinger & Heck, 2010) che diventa interessante indagare gli effetti del ruolo esercitato da dirigenti scolastici e insegnanti con ruoli di coordinamento nel periodo di scuola a distanza, tanto più se si considera l'intensa pressione che tali figure hanno subito in questi mesi di stravolgimento scolastico (Netolicky, 2020; Harris & Jones, 2020), ma anche di nuove e inaspettate opportunità trasformative dei sistemi scolastici (Zhao, 2020).

3. Contesto e metodologia della ricerca

La presente ricerca è stata condotta nell'ambito del progetto "Bicocca con le Scuole", iniziativa di divulgazione e formazione a distanza avviata a marzo 2020 dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Tale progetto, elaborato in seguito alla interruzione del servizio scolastico in presenza e alla contestuale attivazione "per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole" della "modalità di didattica a distanza" (D.P.C.M. 9 Marzo 2020), già prevista sul territorio lombardo da fine febbraio 2020 (D.P.C.M. 25 febbraio 2020), ha inteso offrire un supporto professionale alle scuole convenzionate con l'Ateneo attraverso la creazione di occasioni di confronto e tutoring tra pari e di percorsi formativi coordinati da docenti e ricercatori universitari in collaborazione con insegnanti. Accanto ai materiali didattici e alle riflessioni di insegnanti e ricercatori pubblicati sul sito <https://bicoccaconlescuole.unimib.it/>, sono stati realizzati - e sono tuttora in fase di realizzazione - webinar tematici e percorsi strutturati di formazione e consulenza didattica rivolti tanto alle scuole convenzionate, quanto a docenti di tutto il territorio nazionale. È proprio ai docenti di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado che hanno partecipato a tali iniziative di formazione (circa 6.000) che è stato inviato il questionario oggetto della presente ricerca (luglio 2020).

3.1. Domanda di ricerca e definizione delle variabili

In continuità con tale osservatorio privilegiato e facendo quindi riferimento a un campione costituito da insegnanti già inseriti in forme di collaborazione con l'Università o che mostrano una particolare propensione alla formazione o auto-formazione, la presente ricerca si propone di rispondere a un duplice interrogativo: a) In che modo gli insegnanti descrivono l'esperienza professionale della scuola a distanza? b) Quali variabili relative al profilo professionale e al contesto lavorativo degli insegnanti hanno contribuito a influenzare la qualità di tale esperienza lavorativa e a facilitare eventuali trasformazioni professionali? Il primo interrogativo è ulteriormente suddivisibile in tre sotto-domande relative alla descrizione dell'esperienza di didattica a distanza in termini di difficoltà e risorse, agli apprendimenti percepiti in seguito a tale esperienza e alle modalità formative messe in atto. Il secondo interrogativo fa riferimento a cinque variabili relative al profilo professionale e al contesto lavorativo degli insegnanti: a) anzianità di servizio; b) ruolo rivestito dagli insegnanti nei contesti scolastici (insegnanti vice-dirigenti; insegnanti con funzione strumentale; insegnanti di sostegno; insegnanti senza altri incarichi); c) tipologia di contratto (determinato; indeterminato); d) ordine scolastico di insegnamento; e) tipologia di coordinamento del dirigente scolastico durante il periodo di scuola a distanza (coordinamento immediato e continuativo; coordinamento avviato con ritardo ma continuativo; coordinamento

avviato con ritardo ed estemporaneo; assenza di coordinamento). Tali variabili sono state selezionate con il proposito di esplorare il ruolo del contesto lavorativo nell'influenzare la qualità dell'esperienza professionale a distanza - con un'attenzione particolare alla leadership del dirigente scolastico - e di differenziare l'impatto di tale esperienza in funzione dei diversi profili di insegnanti.

3.2. Il campione della ricerca

Il questionario è stato somministrato via mail a circa 6.000 insegnanti che hanno usufruito della piattaforma "Bicocca con le Scuole". Hanno risposto, in forma anonima, 722 docenti tra il 15 e il 31 luglio 2020. Sono risultati validi 634 questionari con un campione così strutturato rispetto alle 5 variabili appena considerate: a) anzianità di servizio: meno di 1 anno 4,2% dei rispondenti, da 1 a 3 anni 5,5%, da 3 a 5 anni 6,8%, da 5 a 10 anni 8,8%, da 10 a 25 anni 33,4%, più di 25 anni 41,3%; b) ruolo svolto nel contesto scolastico: insegnanti senza altri incarichi 62,4%; insegnanti di sostegno 8,2%; insegnanti con funzione strumentale 26,5%; vice-dirigenti 2,9%; c) ordine scolastico: infanzia 27,8%, primaria 58,7%, secondaria di primo grado 13,6%; b) tipologia contratto: tempo indeterminato 83,9%, tempo determinato 16,1%; 3) tipologia di coordinamento del dirigente scolastico durante il periodo di scuola a distanza: immediato e continuativo 43,1%; con ritardo ma continuativo 28,6%; con ritardo e in modo discontinuo 20,2%; senza alcun coordinamento 8,1%.

3.3. Strumento di raccolta dati e metodo di analisi

Una prima versione del questionario è stata somministrata a un campione pilota di 20 insegnanti (giugno 2020) che ha fatto seguito a un'indagine esplorativa condotta attraverso interviste semi-strutturate a 6 insegnanti (2 di scuola dell'infanzia, 2 di scuola primaria e 2 di scuola secondaria di primo grado). Le interviste semi-strutturate, focalizzate sulla descrizione dell'esperienza professionale, hanno avuto l'obiettivo di individuare le peculiarità formative e gli elementi professionali distintivi del periodo di didattica a distanza e hanno consentito di elaborare gli item delle 6 sezioni del questionario. La versione definitiva dello strumento, infatti, si compone di 56 item organizzati in 6 sezioni. Gli item, elaborati senza riferimenti a strumenti già noti in letteratura, sono costituiti da domande a scala Likert (da 1 a 5), ad eccezione della sezione 4, strutturata in una scala a differenziale semantico, e della sezione 3, che prevede due domande a risposta aperta.

L'analisi condotta sui dati raccolti è di due tipi: analisi descrittiva di tipo univariato relativamente ai dati tratti dalle scale Likert; analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006) focalizzata sul livello semantico per quanto riguarda le due domande aperte. Quest'ultima tipologia di analisi, condotta con il supporto del software Nvivo 12 plus, si è articolata in un processo strutturato in 5 fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici inizia-

Sezione	Struttura
1. Profilo e contesto professionale	6 item focalizzati su variabili riguardanti il profilo e il contesto professionale dell'insegnante: anzianità di servizio; ruolo svolto nel contesto scolastico; ordine scolastico; mobilità di servizio; tipologia contratto; tipologia coordinamento dirigente scolastico
2. Descrizione dell'esperienza professionale a distanza	11 domande a scala Likert
3. Difficoltà riscontrate e risorse messe in atto nell'esperienza professionale a distanza	2 domande aperte
4. Descrizione dell'esperienza professionale a distanza	Differenziale semantico composto da 9 coppie di aggettivi (scala 1-10)
5. Apprendimenti percepiti a seguito dell'esperienza professionale a distanza	9 domande a scala Likert
6. Modalità formative messe in atto durante il periodo professionale a distanza	5 domande a scala Likert

Tab. 1 - Sezioni e struttura dello strumento di rilevazione.

li alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set; (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali.

4. Risultati

Si presentano di seguito i principali risultati emersi dal processo di analisi. I risultati della seconda e terza sezione verranno presentati simultaneamente (descrizione dell'esperienza professionale a distanza); a questi fanno seguito quelli della quinta (apprendimenti) e della sesta sezione (modalità formative), mentre i risultati dell'analisi delle due domande aperte (quarta sezione) saranno illustrati per ultimi.

4.1. La descrizione dell'esperienza professionale a distanza

I risultati della seconda e terza sezione del questionario consentono di caratterizzare la qualità dell'esperienza professionale a distanza per come è stata percepita dagli insegnanti. Come si osserva nelle Figg. 1 e 2, gli insegnanti hanno prevalentemente ritenuto tale periodo un'occasione di sperimentazione didattica, di confronto con i colleghi e di crescita professionale; un periodo utile e stimolante dal punto di vista lavorativo nonostante la complessità e le difficoltà nella relazione con gli studenti, piuttosto che un momento di forte problematicità professionale o di particolare criticità per il bilanciamento della vita personale con quella lavorativa.

I valori del differenziale semantico confermano la descrizione emergente nella seconda sezione. I punteggi medi più elevati riguardano, infatti, l'aggettivo "formativa" (7,59 su 10) e, a seguire, tre aggettivi che qualificano l'esperienza della scuola a distanza come utile (7,36 su 10), stimolante (7,1 su 10) e motivante (7,03 su 10).

La considerazione delle variabili caratterizzanti il profilo e il contesto professionale degli

insegnanti consente di evidenziare un impatto maggiormente significativo da parte della tipologia di coordinamento esercitato dal dirigente scolastico e del ruolo rivestito dai docenti rispetto all'anzianità di servizio, alla tipologia di contratto e all'ordine scolastico. Limitatamente alla tipologia di coordinamento, sono i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun accompagnamento da parte del dirigente scolastico e quelli che, all'opposto, lo descri-

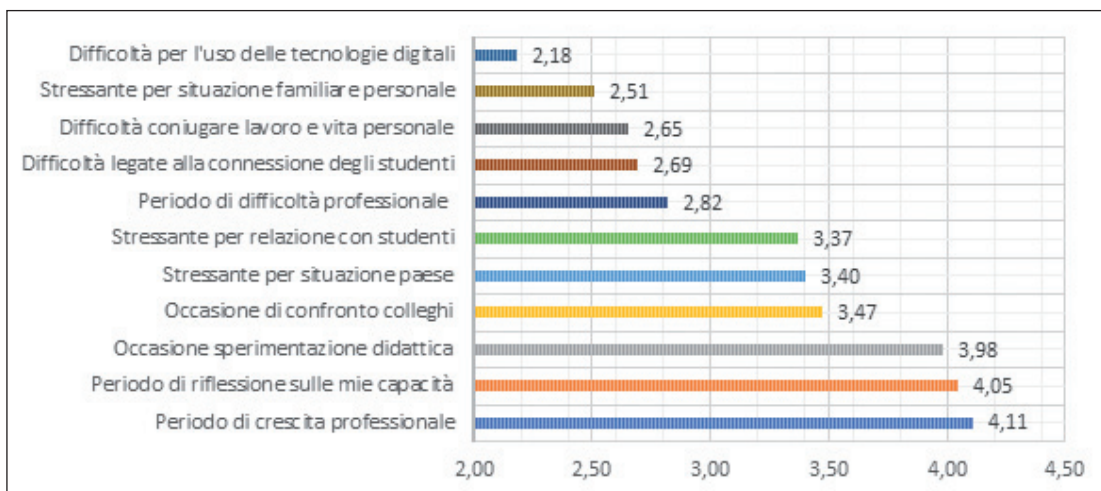


Fig. 1 - Descrizione dell'esperienza professionale a distanza.

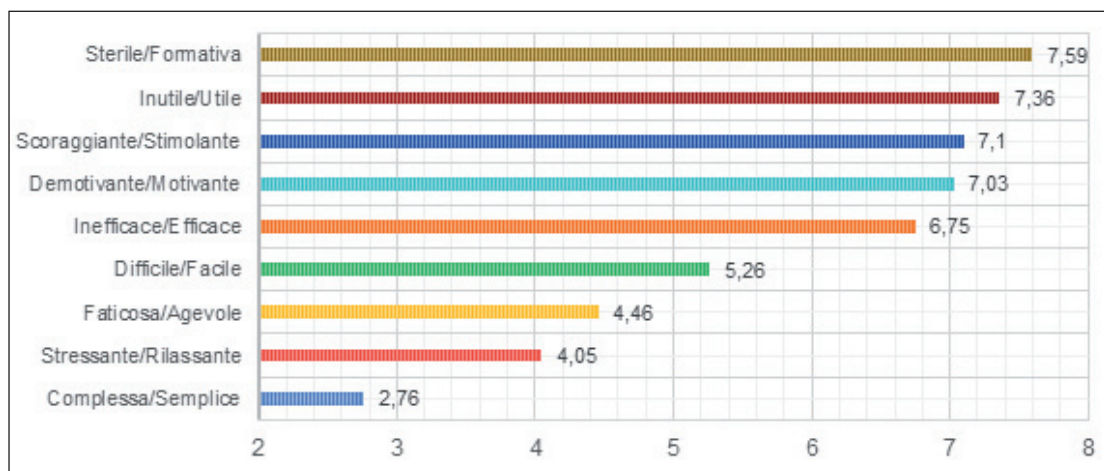


Fig. 2 - Differenziale semantico (punteggi medi).

vono come tempestivo ed efficace a riportare i punteggi medi più elevati nei due item relativi alla crescita professionale (4,29 su 5 per i primi e 4,28 per i secondi, mentre 3,91 per coloro che hanno avuto un coordinamento estemporaneo e 3,99 per coloro che hanno avuto un coordinamento avviato con ritardo ma continuativo) e nei punteggi medi del differenziale semantico. In particolare, l'esperienza professionale a distanza è stata ritenuta "formativa" da coloro che hanno avuto un coordinamento immediato da parte del dirigente (7,64 su 10) e, ancor di più, da coloro che non hanno ricevuto alcun coordinamento (7,82 su 10), mentre i docenti che hanno dichiarato di aver avuto un coordinamento in ritardo o di averlo avuto in forma estemporanea presentano un punteggio inferiore (rispettivamente 7,3 e 7,1). Analogamente sono i docenti con ruolo di vice-dirigente o di funzione strumentale e i docenti di sostegno a riportare i punteggi più elevati nei due item relativi alla crescita professionale (rispettivamente 4,24, 4,11 e 4,12 contro 4,01 dei colleghi senza altri ruoli) e negli aggettivi "stimolante" e "motivante" del differenziale semantico (rispettivamente 7,83 e 7,5 per i vice-dirigenti rispetto a 7,36 e 7,22 dei docenti di sostegno, a 7,21 e 7,19 dei docenti con funzione strumentale e, per ultimo, agli insegnanti senza altri ruoli nel contesto scolastico che hanno valori medi di 6,99 e 6,91). Al contempo, i docenti senza altri incarichi affermano di aver ritenuto più "agevole" (4,55 rispetto a 4,4 dei docenti con funzione strumentale, 4,22 dei vice-dirigenti e 3,92 dei docenti di sostegno) e "rilassante" l'esperienza professionale a distanza (4,21 rispetto a 4,02 dei docenti con funzione strumentale, 3,78 dei vice-dirigenti e

3,50 dei docenti di sostegno).

La variabile relativa all'anzianità di servizio presenta una distribuzione piuttosto omogenea, con due sole differenze significative: a) la difficoltà nell'uso delle tecnologie digitali, maggiormente elevata per i docenti con una più estesa esperienza professionale (1,17 su 5 per i docenti con anzianità inferiore a un anno, 1,57 per i docenti con un'esperienza professionale da 1 a 3 anni, 1,58 per i docenti con anzianità compresa tra 3 e 5 anni, 1,82 per i docenti con 5-10 anni di anzianità e ben 2,42 per i docenti con più di 25 anni di esperienza); b) la descrizione in termini formativi dell'esperienza professionale, maggiormente marcata per gli insegnanti con minor esperienza professionale (il punteggio dell'aggettivo "formativo" del differenziale semantico è sempre superiore a 8 su 10 per i docenti con meno di 5 anni di anzianità e inferiore a 7,5 per i docenti con più di 5 anni). Infine, i dati riguardanti la tipologia di contratto mostrano un giudizio maggiormente positivo espresso dai docenti con contratto a tempo determinato. In particolare, guardando al differenziale semantico, l'esperienza professionale a distanza è giudicata maggiormente "formativa" rispetto ai colleghi con contratto a tempo indeterminato (punteggio medio 8,08 contro 7,49), "motivante" (7,25 e 6,96), "stimolante" (7,27 e 7,04), "efficace" (6,84 e 6,69). Le altre coppie di aggettivi presentano punteggi medi analoghi.

4.2. *Apprendimenti percepiti*

I dati della sezione riguardante gli apprendimenti che gli insegnanti affermano di aver elaborato nel periodo di didattica a distanza

mostrano due aspetti di particolare rilevanza. Come si può osservare dalla Fig. 3, lo sviluppo di capacità didattiche di tipo digitale e l'elaborazione di capacità di riflessione sulla propria pratica didattica hanno ottenuto i punteggi medi più elevati della sezione. Si può pertanto ipotizzare che la valenza formativa di tale esperienza professionale non sia limitata allo sviluppo di capacità di utilizzo delle tecnologie didattiche, ma che faccia riferimento a uno spettro professionale più ampio, che va dalle capacità riflessive alle competenze di progettazione didattica e di gestione degli aspetti relazionali con le famiglie.

Le variabili relative al contesto e al profilo professionale degli insegnanti evidenziano linee di tendenza comuni a quanto osservato nel precedente paragrafo. Il ruolo di accompagnamento del dirigente mostra nuovamente una distribuzione polarizzata su due differenti profili: al primo appartengono i docenti che non hanno ricevuto alcun coordinamento e i docenti che hanno avuto un supporto immediato ed efficace, con punteggi medi elevati (rispettivamente di 3,72 e 3,59); al secondo fanno riferimento i docenti che hanno rice-

vuto un coordinamento lievemente in ritardo, e quelli che hanno avuto un coordinamento estemporaneo hanno dati medi invece significativamente inferiori (rispettivamente 3,43 e 3,38). Gli item che presentano le maggiori differenze tra questi due gruppi riguardano le capacità legate agli aspetti tecnologici (4,01 per chi non ha ricevuto alcun coordinamento, 3,95 per coloro che hanno ricevuto un coordinamento immediato, 3,61 per i docenti con un coordinamento lievemente tardivo e 3,58 per coloro con un coordinamento estemporaneo), le capacità di entrare in relazione con i colleghi (3,64 per chi non ha ricevuto alcun coordinamento, 3,61 per coloro che hanno ricevuto un coordinamento immediato, 3,36 per i docenti con un coordinamento lievemente tardivo e 3,29 per coloro con un coordinamento estemporaneo) e con le famiglie (3,91 per chi non ha ricevuto alcun coordinamento, 3,58 per coloro che hanno ricevuto un coordinamento immediato, 3,47 per i docenti con un coordinamento lievemente tardivo e 3,52 per coloro con un coordinamento estemporaneo).

Se i dati relativi al ruolo professionale dei

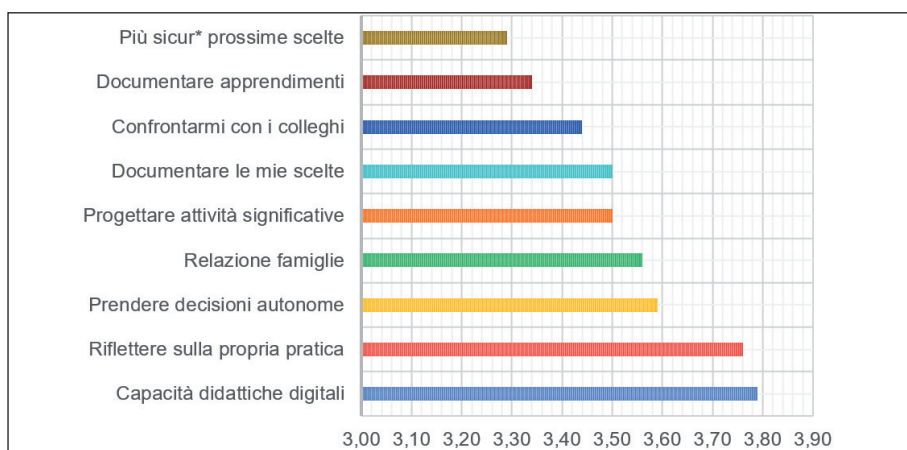


Fig. 3 - Apprendimenti percepiti durante il periodo di didattica a distanza.

docenti mostrano, a differenza di quanto osservato in precedenza, una distribuzione uniforme (il punteggio medio più elevato della sezione è relativo ai docenti di sostegno, 3,56, seguiti dai docenti con funzione strumentale con 3,51, dai vice-dirigenti con 3 e dai docenti senza altri incarichi con 3,43), i dati dell'anzianità di servizio evidenziano ancora un rapporto di proporzionalità indiretta tra gli anni di esperienza professionale e la descrizione del periodo di distanza in termini formativi: sono gli insegnanti con minor anzianità di servizio, come si evince dalla Fig. 4, ad attribuire i punteggi medi più elevati alla sezione "apprendimenti".

Tale tendenza è riscontrabile principalmente - e in maniera sorprendente - relativamente all'apprendimento degli aspetti tecnologici (4,67 per i docenti con meno di 1 anno di esperienza, 4 per i docenti con un'esperienza professionale da 1 a 3 anni,

3,92 per i docenti con anzianità compresa tra 3 e 5 anni, 3,96 per i docenti con 5-10 anni di anzianità, 3,84 per i docenti con 10-25 anni di anzianità e 3,7 per i docenti con più di 25 anni di esperienza) e allo sviluppo di capacità di confrontarsi con i colleghi (4,17 per i docenti con meno di 1 anno di esperienza, 3,69 per i docenti con un'esperienza professionale da 1 a 3 anni, 3,42 per i docenti con anzianità compresa tra 3 e 5 anni, 3,42 per i docenti con 5-10 anni di anzianità, 3,34 per i docenti con 10-25 anni di anzianità e 3,41 per i docenti con più di 25 anni di esperienza).

La variabile relativa all'ordine scolastico non mostra variazioni significative. I punteggi medi della sezione evidenziano un elevato grado di omogeneità, con valori lievemente più elevati per la scuola primaria (3,53) rispetto alla scuola dell'infanzia (3,51) e alla secondaria di primo grado (3,46). Gli ap-

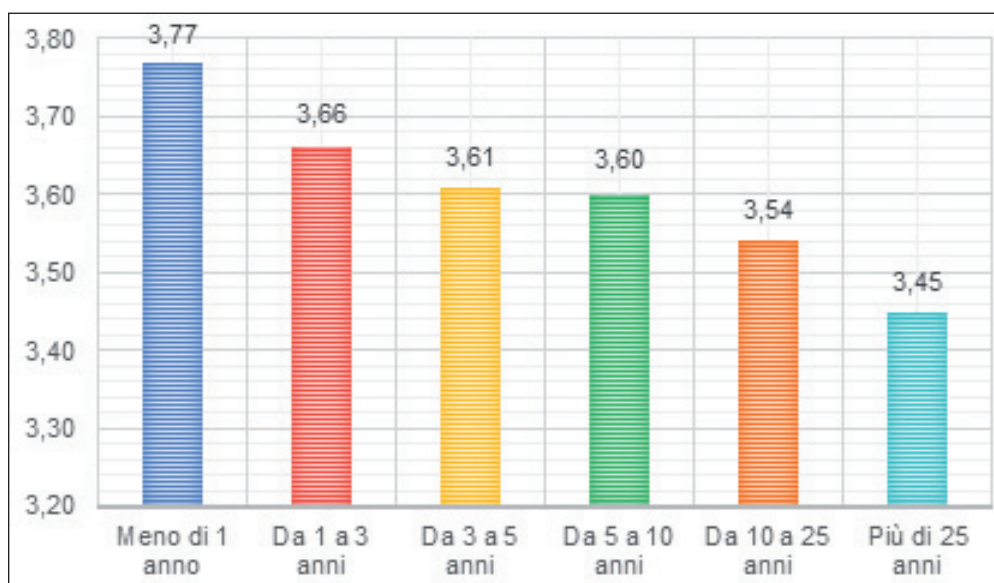


Fig. 4 - Punteggio medio sezione "apprendimenti" per anzianità di servizio.

prendimenti legati all'uso della tecnologia didattica sono maggiormente elevati alla secondaria (3,88) e alla primaria (3,83) rispetto all'infanzia (3,71), mentre le capacità di confrontarsi con i colleghi (rispettivamente 3,46 e 3,47) e di relazionarsi con le famiglie sono maggiormente riscontrate all'infanzia e alla primaria (3,55 e 3,64) rispetto alla secondaria (3,29 e 3,22). Infine, i dati riguardanti la variabile relativa alla tipologia di contratto mostrano un giudizio maggiormente positivo espresso dai docenti con contratto a tempo determinato, con un punteggio medio degli item della sezione di 3,75 rispetto a 3,49 dei colleghi in possesso di un contratto a tempo indeterminato. Tale differenza è più marcata nella capacità di confrontarsi con i colleghi (3,81 dei docenti con contratto a tempo determinato contro 3,39 dei colleghi a tempo indeterminato), nelle capacità di progettazione didattica (3,8 contro 3,46) e nella capacità di riflettere sulla propria pratica professionale (3,97 contro 3,72).

4.3. Le modalità formative

I risultati relativi alle modalità formative messe in atto nel periodo di didattica a distanza mostrano una significativa propensione verso strategie di auto-formazione e occasioni formative fruite digitalmente (in particolare i webinar). Il confronto tra colleghi è stata una risorsa formativa maggiore tra docenti della medesima classe o inter-classe rispetto al confronto più esteso con colleghi dell'istituto comprensivo. Al ruolo di accompagnamento del dirigente scolastico è stato attribuito un minor impatto formativo.

Le variabili relative al profilo e al contesto professionale degli insegnanti seguono un andamento parzialmente analogo alle sezioni considerate nei due paragrafi precedenti.

Analogamente alla tendenza osservata nella descrizione dell'esperienza di scuola a distanza e negli apprendimenti percepiti, la variabile relativa all'accompagnamento del dirigente mostra nuovamente punteggi elevati per due dei 4 profili di insegnanti: in 3 dei 5 item della sezione i punteggi superiori sono sempre relativi ai docenti che non hanno ricevuto alcun supporto da parte del dirigente e, in misura minore, ai docenti che hanno avuto un coordinamento tempestivo (le strategie di autoformazione presentano punteggi di 4,55 per i docenti senza alcun coordinamento e di 4,33 per i docenti con supporto tempestivo, contro 4,3 e 4,31 dei docenti con coordinamento lievemente ritardato e dei docenti che hanno avuto un supporto estemporaneo). Punteggi analoghi si riscontrano per il confronto con i colleghi di classe e interclasse (3,97 per docenti senza alcun coordinamento e 3,63 per coloro che hanno avuto un coordinamento estemporaneo) e per i webinar (4,24 per i docenti senza coordinamento e 3,83 per coloro con coordinamento estemporaneo). Al contrario, i punteggi dell'item relativo all'accompagnamento fornito dal dirigente mostrano un andamento prevedibilmente opposto (1,27 per i docenti senza alcun coordinamento, 1,70 per i docenti con supporto estemporaneo, 2,7 per coloro che hanno avuto un coordinamento lievemente ritardato e 3,53 per i docenti con supporto tempestivo). I dati relativi alla tipologia di contratto mostrano nuovamente pun-

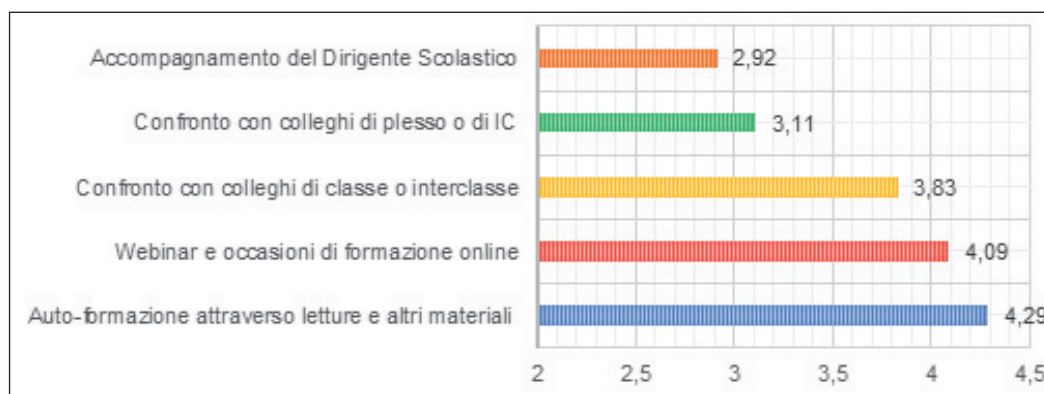


Fig. 5 - Modalità formative messe in atto durante il periodo di didattica a distanza.

teggi più elevati per i docenti con contratto a tempo determinato. Le variabili con maggiore variazione riguardano il confronto tra colleghi di classe (4,14 rispetto a 3,8 dei colleghi con contratto a tempo indeterminato), le indicazioni del dirigente (3,20 contro 2,87) e il confronto con colleghi di plesso o istituto (3,32 contro 3,04).

L'anzianità di servizio e l'ordine scolastico non mostrano un impatto significativo. Nel primo caso, tra i risultati dei 5 item, si segnala solamente che le strategie di auto-formazione presentano punteggi superiori per i docenti con meno di tre anni di servizio (4,5 per quelli con meno di un anno; 4,37 per coloro con anzianità di 1-3 anni) rispetto ai docenti con più di 25 anni di servizio (4,29), a coloro con anzianità di 10-25 anni (4,32), 5-10 anni (4,22) e, infine, 3-5 anni (3,96); nel caso della seconda variabile, si sottolineano punteggi lievemente superiori per gli insegnanti dell'infanzia. In particolare, gli item che presentano le maggiori variazioni riguardano la partecipazione a webinar e occasioni di formazione online (4,21 all'infanzia, 4,08 alla primaria e 3,76 alla secondaria di primo grado) e il con-

fronto tra colleghi di classe e interclasse (4,01 all'infanzia, 3,82 alla primaria e 3,55 alla secondaria di primo grado), a conferma della tendenza riscontrata fino ad ora relativamente al maggiore ricorso al confronto tra colleghi da parte dei docenti dell'infanzia. Anche i dati della variabile riguardante il ruolo professionale dei docenti mostrano una distribuzione uniforme, con variazioni apprezzabili unicamente in riferimento all'item sull'accompagnamento del dirigente scolastico (3,5 per i vice-dirigenti, 3,09 per i docenti con funzione strumentale, 2,94 per i docenti di sostegno e 2,79 per i docenti senza altri ruoli o incarichi). Il confronto tra colleghi, sia di classe che di istituto, mostra dati significativamente maggiori per i docenti di sostegno (rispettivamente 3,92 e 3,40) rispetto ai docenti con funzione strumentale (3,76 e 3,22), ai vice-dirigenti (3,83 e 3,11) e ai docenti senza altri incarichi (3,84 e 3,03).

4.5. Difficoltà

I risultati dell'analisi della prima delle due domande aperte identificano 6 temi principali

mediante i quali gli insegnanti caratterizzano le difficoltà affrontate nei mesi di scuola a distanza: a) la progettazione di strategie didattiche adeguate al nuovo contesto (32,4% delle risposte totali); b) la percezione di possedere competenze digitali inadeguate e le difficoltà nel gestire i tempi e modi della pratica professionale da casa (22,1% delle risposte totali); c) il mantenimento della relazione con bambini e ragazzi (19,2% delle risposte totali); d) la dimensione collegiale della professione insegnante: le difficoltà di coordinamento da parte del dirigente scolastico e l'assenza di confronto tra colleghi (14,5% delle risposte totali); e) i limiti dei dispositivi digitali e di connessione internet (7,4% delle risposte totali); f) il rapporto e la comunicazione con le famiglie (4,4% delle risposte totali).

Il primo tema fa riferimento a criticità principalmente legate alla progettazione didattica, con una notevole rilevanza attribuita ai problemi riscontrati nell'elaborare proposte didattiche inclusive e in grado di "essere accessibili a tutti gli studenti", soprattutto bambini e ragazzi in situazione di marginalità educativa e sociale, e nell'allestire ambienti di apprendimento a partire da vincoli inediti («è stato difficile riorganizzare il programma e ricostruire un ambiente di apprendimento totalmente nuovo» - insegnante primaria). Un terzo elemento sottolineato con elevata frequenza, benché in misura minore rispetto ai primi due, fa riferimento agli aspetti motivazionali e di coinvolgimento degli studenti; tale elemento è fatto dipendere dalla difficoltà ad allestire proposte didattiche significative per bambini e ragazzi («la difficoltà maggiore è stata coinvolgere gli studenti che man mano

perdevano stimoli nel lavoro a distanza e la perdita di motivazione negli alunni quando erano lasciati a se stessi senza la supervisione degli adulti» - insegnante secondaria I grado) e attività di carattere laboratoriale o di gruppo («è stato faticoso fare una didattica laboratoriale tenendo sotto gli occhi tutti i bambini» - insegnante primaria). Accanto a questi primi tre elementi gli insegnanti sottolineano due ulteriori criticità, strettamente correlate ed entrambe dipendenti dai processi di valutazione degli apprendimenti: a) la difficoltà nel mettere in atto una valutazione adeguata alla nuova condizione scolastica, sia rispetto al processo di monitoraggio degli apprendimenti («la difficoltà maggiore è stata cogliere lo sviluppo degli apprendimenti e intervenire in maniera mirata durante le attività» - insegnante secondaria I grado), sia relativamente alla valutazione finale («non riuscire ad avere un effettivo riscontro da parte di tutti gli alunni su quanto realmente svolto e la difficoltà trovata nel dover effettuare la valutazione per la compilazione della scheda» - insegnante primaria); b) l'assenza di feedback da parte degli studenti («La mancanza del feedback immediato dei bambini: le attività sono state progettate senza possibilità di rielaborazione a breve termine a seguito delle risposte dei bambini» - insegnante infanzia).

Delle 5 variabili relative al profilo professionale degli insegnanti quella che presenta le variazioni più significative riguarda l'ordine scolastico, con una maggior rilevanza delle difficoltà di ordine didattico per i docenti della secondaria di primo grado (44,5%), soprattutto in rapporto al coinvolgimento degli studenti che già presentavano criticità («difficoltà

soprattutto di motivare gli studenti più difficili e che già prima faticavano ad interessarsi»), rispetto ai docenti di scuola primaria (35,4%) e di scuola dell'infanzia (25,6%).

Il secondo tema riguarda le difficoltà legate alle competenze digitali degli insegnanti e al cambiamento delle modalità lavorative che hanno portato ad una «sovrapposizione della vita personale con quella professionale» e hanno «dilatato i tempi di lavoro facendolo divenire totalizzante». L'aspetto del cambiamento dei tempi lavorativi, in particolare, è vissuto con difficoltà, sia per il fatto di «non riuscire a scindere la dimensione scolastica e personale, non avendo orari di lavoro definitivi» (insegnante infanzia), sia per la «gestione del tempo da dedicare alla DaD, la connessione illimitata nel corso di una giornata, tempi lunghi per progettare» (insegnante secondaria I grado). L'elemento di difficoltà maggiormente sottolineato fa riferimento alla percezione di non essere in possesso delle competenze digitali adeguate alla sfida della scuola a distanza («le difficoltà maggiori le ho incontrate a causa della mia scarsa formazione tecnologica» - insegnante primaria) e alla necessità di dover formarsi in fretta - e abituarsi - alla didattica digitale («imparare in tempi brevi nuovi programmi, usare software conosciuti, ma poco utilizzati nella pratica quotidiana, abituarci ad accettare me stessa nei video registrati per i bambini: la mia voce, la modalità di espressione» - insegnante secondaria I grado).

Sono prevalentemente gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio a evidenziare tali difficoltà (soprattutto i docenti con più di 25 anni di esperienza, con il 28% delle rispo-

ste che riguardano l'assenza di competenze digitali), mentre gli insegnanti con funzione strumentale e i vice-dirigenti evidenziano la difficoltà nella gestione dei tempi e del carico di lavoro. Relativamente all'ordine scolastico, sono i docenti dell'infanzia e della primaria a sottolineare maggiormente le difficoltà dovute alla mancanza di competenze digitali.

La difficoltà nel mantenere e nel ricostruire la relazione con gli studenti è il terzo elemento per numero di occorrenze, comprendendo il 19,2% delle risposte totali degli insegnanti. In molti casi tale fattore è esplicitamente concepito come preconditione per l'allestimento di una proposta didattica significativa («le maggiori difficoltà professionali incontrate riguardano principalmente la costruzione di una relazione stabile con i bambini per incuriosirli, per permettere loro di confrontarsi, rispettarli, ascoltarli» - insegnante primaria). Gli insegnanti, inoltre, sottolineano il cambiamento relazionale generato dall'assenza di fisicità («la mancanza di rapporti affettivi, fatti di sguardi, abbracci, parole... con i miei alunni» - insegnante infanzia) e la parallela difficoltà nel comprendere, nei pochi momenti di attività sincrone, lo stato d'animo di bambini e ragazzi («vederli poco e con la mancanza di vicinanza fisica, l'impossibilità di utilizzare il non verbale, di accorgersi di cosa pensano e di come stanno i bambini» - insegnante secondaria I grado). Sono soprattutto gli insegnanti dell'infanzia a evidenziare queste difficoltà (29,9% delle risposte contro il 16,2% della primaria e il 12,4% della secondaria di primo grado), sia per l'impossibilità di ricostruire il legame affettivo con i bambini («certamente la relazione con i bam-

bini, visto che il coinvolgimento emotivo nella scuola dell'infanzia è basilare» - insegnante infanzia), sia per l'età degli studenti e il fatto di dover dipendere dalle risorse e dal tempo dei genitori («il rapporto indiretto con gli alunni, perché con i bambini troppo piccoli non è possibile mantenere la relazione tramite le videochiamate» - insegnante infanzia). Anche la variabile riguardante l'anzianità di servizio presenta una distribuzione significativa, soprattutto perché evidenzia un maggior grado di difficoltà nei docenti con minor esperienza (28,5% per i docenti con meno di 1 anno di servizio, 24,3% per i docenti con 1-3 anni di servizio, 22,1% per i docenti con 3-5 anni di servizio, contro il 17% dei docenti con 10-25 anni e il 16,8% per i docenti con più di 25 anni).

In misura lievemente inferiore (14,4% delle risposte), gli insegnanti mettono in evidenza le difficoltà riguardanti la dimensione collegiale della pratica professionale. L'elemento maggiormente presente fa riferimento alle criticità riscontrate nel confronto e nella condivisione con i colleghi, sia per l'assenza di una prospettiva didattica comune («fatica a confrontarmi con le colleghe per visioni diverse su come portare avanti la DaD» - insegnante secondaria I grado), sia per le difficoltà relazionali («la mancata complicità con il team di lavoro che in quel momento così difficile avrebbe dovuto essere punto stabile e di riferimento non solo dal punto di vista didattico ma anche emotivo» - insegnante primaria) e la scarsa abitudine ad un lavoro condiviso («ha messo in evidenza la mancanza di confronto con le colleghe di altre sezioni e il non sapere lavorare in una modalità cooperativa»

- insegnante secondaria I grado). Anche il ruolo di coordinamento e di orientamento del dirigente è messo in evidenza come aspetto di difficoltà, ora per l'assenza di indicazioni precise sulle scelte da adottare («gran parte delle difficoltà sono dipese dalla totale assenza di linee guida da parte della presidenza» - insegnante secondaria I grado), ora per la mancanza di una traccia di lavoro comune («assenza di una direzione comune, ognuno faceva per sé senza che il dirigente si preoccupasse di guidarci o anche solo farci sentire parte di un gruppo comune» - insegnante primaria).

Anche rispetto alle difficoltà nel rapporto con i colleghi sono gli insegnanti con minor esperienza professionale a sottolineare maggiormente l'impatto (28,9% per i docenti con meno di 1 anno di servizio, 22,8% per i docenti con 1-3 anni di servizio, 17,1% per i docenti con 3-5 anni di servizio, contro il 12,7% dei docenti con 10-25 anni e il 9,8% per i docenti con più di 25 anni). Una seconda variabile legata al profilo professionale dei docenti che evidenzia una distribuzione significativa riguarda il ruolo scolastico dei docenti: sono i docenti con funzione strumentale e i vice-dirigenti a riscontrare le maggiori difficoltà nel mettere in atto un confronto e una collaborazione proficui con i colleghi, soprattutto in rapporto alla loro funzione di coordinamento che li ha portati a considerare maggiormente gli elementi di collegialità («è stato difficile far lavorare tra di loro i docenti senza che ognuno prendesse la sua strada e convincere i più resistenti a fare dei cambi nelle loro abitudini» - insegnante secondaria I grado). Relativamente all'ordine scolastico,

ritorna nuovamente la distanza tra la scuola secondaria che riscontra le criticità maggiori legate al confronto collegiale (17,1%) rispetto alla scuola primaria (11,9%) e alla scuola dell'infanzia (10,2%). Infine, occorre sottolineare che anche la variabile relativa al ruolo di accompagnamento dei dirigenti presenta una distribuzione particolarmente rilevante: coloro che non hanno ricevuto alcun coordinamento evidenziano una notevole difficoltà nel confronto con i colleghi (29,4%), così come i docenti che hanno ricevuto un coordinamento estemporaneo (23,3%); minori difficoltà sono sottolineate invece dai docenti che hanno avuto un coordinamento ritardato ma efficace (11,4%) e da coloro che hanno avuto un coordinamento tempestivo (9,2%).

Le difficoltà legate alla mancanza di dispositivi digitali e di una connessione internet adeguata rappresentano il 7,4% del totale. Gli insegnanti riscontrano, in particolare, una situazione di difformità tra gli studenti dipendente da fattori socio-economici e dalle risorse a disposizione dei genitori («difficoltà legate a connessione e mancanza di strumenti tecnologici da parte dei genitori» - insegnante primaria), con molti bambini e ragazzi che non erano in possesso di device o che hanno dovuto condividerli con genitori o fratelli («molti ragazzi non potevano accendere la telecamera perché avevano altri fratelli connessi e non avevano banda sufficiente o spesso non potevano proprio usare il computer o il telefono» - insegnante secondaria I grado). È inoltre evidenziata la difficoltà dei docenti nell'accettare di dover far ricorso a risorse digitali personali («la connessione mia e degli studenti; la connessione ai docenti do-

vrebbe essere fornita dall'istituto così come pc e cuffie, invece è tutto a nostro carico» - insegnante secondaria I grado). L'unica variabile legata al profilo professionale degli insegnanti che mostra un impatto significativo riguarda quella relativa al ruolo dei docenti: i docenti senza altri incarichi e gli insegnanti di sostegno evidenziano con maggiore enfasi le difficoltà legate alla connessione e all'assenza di dispositivi digitali (rispettivamente 9,8% e 8,8%) rispetto ai colleghi con funzione strumentale (4,1%) e ai vice-dirigenti (3,8%).

Infine, l'ultimo tema emerso nelle risposte degli insegnanti per numero di occorrenze riguarda il rapporto e la comunicazione con le famiglie (corrispondente al 4,3% delle risposte totali). A essere sottolineata con maggiore enfasi è la difficoltà nel raggiungere alcune famiglie per poter entrare in contatto con gli studenti («con alcune famiglie, con cui già faticavamo, non siamo proprio riusciti a stabilire un contatto e i bambini non hanno proprio partecipato alle attività che svolgevamo» - insegnante primaria) o nel mantenere una comunicazione continuativa che permettesse agli studenti di partecipare efficacemente alle attività («la comunicazione con alcune, fortunatamente poche, famiglie, le quali non hanno fatto svolgere con regolarità le attività ai propri figli; questo ha generato un forte stress emotivo nei bambini, i quali si sono resi conto di aver perso parte dei contenuti affrontati, specialmente dopo 3 mesi» - insegnante primaria). Sono soprattutto gli insegnanti di scuola dell'infanzia a sottolineare queste difficoltà (9%) rispetto ai colleghi della primaria (2,5%) e della secondaria di primo grado (1,9%).

4.6. Risorse

I dati riguardanti le risorse che gli insegnanti hanno affermato di aver messo in atto per superare le difficoltà riscontrate nel periodo di scuola a distanza sono distribuiti in 6 temi principali: a) le occasioni di formazione e auto-formazione (33,1% delle risposte totali); b) la collaborazione e il confronto tra colleghi (23,3% delle risposte totali); c) le competenze professionali di tipo didattico e le esperienze professionali pregresse (14,1% delle risposte totali); d) lo sviluppo di competenze digitali e di tecnologia didattica (13,9% delle risposte totali); e) le competenze personali di tipo trasversale (12,6% delle risposte totali); f) il rapporto con le famiglie (3,2% delle risposte totali).

La partecipazione a occasioni formative e i momenti di autoformazione sono ritenuti dagli insegnanti le risorse di maggiore utilità. I docenti affermano di aver prevalentemente partecipato a webinar o di aver usufruito di risorse digitali per formarsi in autonomia («partecipazione a webinar che mi potessero aiutare nella preparazione di attività il più possibile laboratoriali o creative per rendere le lezioni il più possibile piacevoli» - insegnante secondaria I grado); al contrario, i corsi di formazione con un accompagnamento professionale più strutturato, come anche le occasioni formative organizzate dall'istituto comprensivo di appartenenza o da associazioni professionali, sono molto meno evidenziati. Relativamente alle cinque variabili caratterizzanti il profilo e contesto professionale degli insegnanti, si sottolinea unicamente il ruolo significativo dell'anzianità di servizio: in

particolare, sono i docenti con maggiore esperienza professionale ad attribuire alle occasioni formative un ruolo maggiormente significativo (35,4% per i docenti con più di 25 anni di servizio; 34,6% per coloro con 10-25 anni di servizio) rispetto ai docenti più giovani (22,9% per i docenti con 1-3 anni di servizio; 25,4% per i docenti con 3-5 anni di servizio).

La dimensione collegiale ha assunto un rilievo notevole nel consentire agli insegnanti di affrontare le difficoltà professionali della scuola a distanza. La maggior parte delle occorrenze fa riferimento al confronto attivato tra gli insegnanti, anche di scuole differenti («ciò che mi è stato più di aiuto è stato il confronto continuo con le colleghe ma anche con docenti di altre scuole» - insegnante infanzia); meno presente, ma comunque riportata con una discreta frequenza, è la collaborazione nella progettazione di attività didattiche condivise («il confronto con la collega con cui lavoro da 15 anni e il costruire insieme unità di apprendimento utilizzando la didattica a distanza come un'opportunità per lavorare in compresenza, cosa che nella realtà è sempre stato impossibile» - insegnante secondaria I grado), spesso descritta come una «felice riscoperta» da far diventare una routine professionale («ho fatto affidamento sul lavoro collaborativo con i miei colleghi e mi auguro che questo modo di lavorare meno solitario possa continuare anche a settembre» - insegnante secondaria I grado). La considerazione delle variabili riguardanti il profilo professionale consente di evidenziare un significativo impatto dell'anzianità di servizio, con i docenti con minor esperienza che attribuiscono un ruolo di maggiore rilievo al confronto tra

colleghi (48,9% per i docenti con meno di 1 anno di servizio, 29,2% per i docenti con 1-3 anni di servizio, 31,1% per i docenti con 3-5 anni di servizio, contro il 20,5% dei docenti con 10-25 anni e il 21% per i docenti con più di 25 anni). Anche il ruolo del dirigente presenta una certa rilevanza nella distribuzione dei dati, con i docenti che non hanno avuto alcun coordinamento che valorizzano maggiormente il ruolo del confronto tra colleghi (30,1%) rispetto a coloro che hanno ricevuto un coordinamento estemporaneo (24,1%), lievemente in ritardo (23,2%) e tempestivo (21,5%). Sono prevalentemente i docenti di infanzia (27,1%), rispetto ai colleghi di primaria (21,6%) e di secondaria di primo grado (19,2%) a sottolineare la rilevanza di questa risorsa, come anche i docenti di sostegno (31%) rispetto ai colleghi con funzione strumentale (21,6%) e agli insegnanti senza altri incarichi (21%). Infine, i docenti con contratto a tempo determinato evidenziano un maggiore ricorso al confronto tra colleghi (29,2%) rispetto ai colleghi con contratto a tempo indeterminato (22,1%).

La terza risorsa per numero di occorrenze fa riferimento alle competenze professionali di tipo didattico. Gli insegnanti affermano, in primo luogo, di aver fatto ricorso a esperienze e conoscenze professionali pregresse per trovare spunti utili per progettare la propria pratica didattica a distanza («mi ha aiutato tutta l'esperienza dei miei anni di lavoro e le idee a cui faccio sempre riferimento, come l'approccio laboratoriale che ho provato a seguire anche a distanza» - insegnante secondaria I grado) e, secondariamente, sottolineano anche di aver fatto affidamento sulla

capacità di differenziare i canali comunicativi al fine di raggiungere con efficacia tutti gli studenti («essendo all'infanzia ho provato modi diversi: chat diretta con le famiglie, uso costante della mail, video settimanali di saluto ai bimbi, audio di rinforzo come correzione dei lavori dei bambini» - insegnante infanzia). Inoltre, gli insegnanti evidenziano come risorsa la capacità di rimodulazione del gruppo classe e di costruzione di piccoli gruppi per seguire le video-lezioni («ho cercato di fare lezioni online a piccoli gruppi ripetute durante la giornata così da poter ascoltare tutti e ridurre i tempi di attesa mantenendo alta la concentrazione» - insegnante secondaria I grado) e per favorire l'interazione con e tra gli studenti («ho cercato di aumentare il più possibile i momenti di discussione e di dialogo» - insegnante primaria), oltre alla flessibilità dimostrata per personalizzare le proposte didattiche («una enorme elasticità nelle proposte, nei tempi e nell'accogliere le richieste delle diverse famiglie e le particolarità dei bambini» - insegnante primaria). Le variabili relative al profilo e contesto professionale degli insegnanti non mostrano un impatto rilevante, all'infuori del ruolo del dirigente e alla tipologia di contratto: i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun coordinamento sottolineano con maggiore rilevanza il ricorso alle proprie competenze didattiche (19,9%) rispetto ai docenti con un coordinamento estemporaneo (14,9%), lievemente in ritardo (13,4%) e tempestivo (13,2%). I docenti con contratto a tempo indeterminato mostrano un ricorso maggiore (16,4%) rispetto ai colleghi con contratto a tempo determinato (10,1%). L'anzianità di servizio presenta un impatto

lievemente maggiore per gli insegnanti con maggior esperienza.

La quarta risorsa evidenziata dai docenti riguarda il ricorso alle proprie competenze digitali, talvolta sottolineandone la recente acquisizione. Gli insegnanti, infatti, mettono in evidenza l'utilizzo immediato delle conoscenze e competenze elaborate nel periodo iniziale di didattica a distanza («ho cercato di imparare ciò che non sapevo fare, funzionamento di piattaforme digitali e di programmi per il pc per poterle usare» - insegnante primaria) e sottolineano la varietà di strumenti usati («ho praticamente usato tutto ciò che sapevo: office365, YouTube, giochi interattivi, Kahoot, Google Form» - insegnante secondaria I grado). Sono i docenti della secondaria ad aver fatto maggior riferimento a tale risorsa (20,9%) rispetto ai colleghi di primaria e infanzia (rispettivamente 14,1% e 14%), come anche i docenti con contratto a tempo determinato (20,4%) rispetto ai docenti a tempo indeterminato (12,1%). L'anzianità di servizio presenta un impatto lievemente maggiore per gli insegnanti con minor esperienza professionale (19,2% per i docenti con 1-3 anni di servizio rispetto al 12,4% dei docenti con più di 25 anni di servizio).

Le competenze personali di tipo trasversale rappresentano la quinta risorsa su cui hanno fatto affidamento gli insegnanti (12,6% delle risposte totali). Le risposte fornite mostrano una frequenza significativa di capacità descritte nei termini di flessibilità e creatività professionale («l'adattamento: ho cercato di adattarmi, essere elastica, positiva, malleabile per poter far fronte ai cambiamenti che avevamo ogni giorno e per trovare soluzioni

sempre diverse» - insegnante secondaria I grado) finalizzate all'allestimento di proposte didattiche significative per gli studenti («collaborazione con la collega di sezione e tanta creatività; ho scelto man mano vie diverse e inedite per me in modo da rendere stimolante il lavoro per i bambini» - insegnante primaria). Anche le capacità relazionali sono sottolineate con particolare frequenza («sicuramente le risorse umane e personali per mantenere una buona relazione con i bambini, ma ancora per poter collaborare di più con i colleghi» - insegnante infanzia). Le variabili riguardanti il profilo professionale non mostrano un impatto rilevante, all'infuori di quella relativa al ruolo del dirigente e al ruolo scolastico degli insegnanti: sono i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun coordinamento da parte del dirigente (14,5%) e quelli con un coordinamento immediato (13,5%) a sottolineare un maggior ricorso alle competenze personali rispetto ai docenti con un coordinamento estemporaneo (8,4%) e lievemente in ritardo (12,2%). Al contempo sono i vice-dirigenti a evidenziare il maggiore ricorso a tale risorsa (28,4%) e i docenti con funzione strumentale (17,5%), rispetto ai docenti di sostegno (12,7%) e agli insegnanti senza altri incarichi (13,3%).

Infine, l'ultima risorsa messa in evidenza riguarda il rapporto con le famiglie (corrispondente al 3,2% delle risposte totali). Gli insegnanti sottolineano il ricorso a forme di collaborazione più continuative e strutturate con le famiglie, sia per accogliere le esigenze in vista della progettazione delle attività («abbiamo fatto ricorso a questionari e chiamate alle famiglie per capire la disponibilità dei de-

vice e anche gli orari in cui poter fare lezione» - insegnante primaria) sia per condividere le proposte didattiche («l'alleanza con i genitori è stata decisiva e ha portato ad una fiducia nell'accogliere le proposte che facevamo» - insegnante infanzia). Sono soprattutto gli insegnanti della secondaria (5,5%) e dell'infanzia (4,1%) a sottolineare tale risorsa, come anche gli insegnanti di sostegno (5,6%), i vice-dirigenti (4,5%), i docenti con funzione strumentale (4,4%) rispetto agli insegnanti senza altri ruoli (2,1%). Relativamente al ruolo del dirigente, ancora una volta sono i docenti che affermano di non aver ricevuto alcun coordinamento a mostrare un ricorso maggiore alla collaborazione con le famiglie (5,8%) rispetto ai docenti con coordinamento estemporaneo (4,3%), lievemente in ritardo (3,9%) e tempestivo (1,9%).

5. Discussione

I risultati della presente ricerca mostrano che l'esperienza professionale a distanza è stata per gli insegnanti un periodo formativo, stimolante e utile, benché assai complesso, anzitutto per le difficoltà nel mantenere viva la relazione con gli studenti in situazione di marginalità educativa e culturale. È un periodo descritto come occasione di sperimentazione didattica e di confronto con i colleghi, piuttosto che rappresentato nei termini di un'esperienza caratterizzata da difficoltà di ordine professionale e personale o da criticità dovute all'improvvisa dipendenza dalle tecnologie digitali. Queste ultime, infatti, sono state percepite in maniera marginale rispetto

alle difficoltà riscontrate nell'elaborare strategie di progettazione in grado di rendere stimolanti le proposte didattiche e, ancor di più, nel rendere accessibile l'apprendimento a distanza a tutti gli studenti, soprattutto a coloro già in condizione di fragilità educativa. Sono pertanto fattori legati alla motivazione e all'accessibilità dei contenuti di apprendimento ad aver assunto centralità nella pratica professionale degli insegnanti, in particolare per quelli delle scuole secondarie di primo grado, mentre per gli insegnanti della primaria e dell'infanzia le difficoltà maggiormente significative hanno riguardato il mantenimento della relazione con i bambini più piccoli per via della forte dipendenza dai vincoli familiari. A questo proposito si può affermare che la ricostruzione del dispositivo di insegnamento e apprendimento, improvvisamente interrotto nelle sue coordinate relazionali, spaziali e temporali quotidiane, sia avvenuta a partire dalla considerazione della centralità della relazione insegnante/studente e degli aspetti motivazionali alla base del rapporto tra studenti e sapere. Inoltre, tale ridefinizione della relazione docente/studente sembra aver permesso agli insegnanti di comprendere l'influenza giocata da alcune condizioni socio-culturali nell'accesso all'istruzione degli studenti.

Gli apprendimenti che i docenti affermano di aver elaborato fanno riferimento a un ampio spettro di competenze e si può pertanto ipotizzare che la portata formativa di tale esperienza non sia solamente ascrivibile a un uso più consapevole delle tecnologie digitali, ma che investa integralmente la professionalità degli insegnanti e le sue diverse dimen-

sioni, con particolare riferimento alle capacità di progettazione didattica, come già evidenziato in alcuni recenti contributi (SIRD, 2020), al confronto e collaborazione con colleghi e famiglie (Bubb & Jones, 2020) e, più in generale, alle capacità di riflessione sulla propria pratica didattica. Lo sviluppo di questi apprendimenti sembra dipendere principalmente dalla notevole propensione mostrata dagli insegnanti verso forme di auto-formazione o di formazione mediante risorse digitali (molto meno citata è la partecipazione a modalità formative maggiormente strutturate) e, parallelamente, dall'ampio ricorso al confronto e alla collaborazione tra colleghi, elementi entrambi riferibili a una sfera formativa di matrice informale e a una capacità di far fronte autonomamente alle difficoltà professionali. Al fine di indagare con maggiore accuratezza tali trasformazioni e, soprattutto, di esplorarne gli elementi di trasferibilità e le ricadute non solo sul piano professionale individuale, ma anche nei diversi livelli del sistema scolastico, si rendono necessarie ricerche con un campione più esteso, meno connotato geograficamente e maggiormente rappresentativo dell'intera popolazione degli insegnanti. I contributi sulla crescita post-traumatica (Calhoun & Tedeschi, 2006; Prati, 2007), benché elaborati prevalentemente in ambito psicologico e poco presenti negli studi sulla formazione degli insegnanti, possono rappresentare uno stimolante confronto per comprendere la portata dei cambiamenti professionali messi in atto e le eventuali analogie con altre figure professionali (Walton, 2020).

Le variabili relative al profilo e al contesto professionale degli insegnanti mostrano alcu-

ne linee di tendenza uniformi nella distribuzione dei risultati. Anche in questo caso sono necessarie analisi di carattere quantitativo sul database della presente ricerca per isolare con maggiore accuratezza l'impatto di ciascuna variabile. I risultati presentati in queste pagine consentono, per il momento, di evidenziare che la leadership del dirigente scolastico sembra presentare un ruolo significativo nell'influenzare la qualità dell'esperienza professionale e gli apprendimenti dei docenti, soprattutto nei contesti in cui è giudicata in termini assai positivi e in quelli in cui, al contrario, è totalmente mancante. Accanto a tale variabile, anche il ruolo scolastico degli insegnanti evidenzia dei tratti ricorrenti, anche se meno accentuati: i docenti con funzione di vice-dirigenti e con funzione strumentale sottolineano maggiormente il carattere formativo dell'esperienza di scuola a distanza, ma la descrivono anche come periodo professionalmente complesso rispetto ai colleghi senza incarichi nei propri contesti lavorativi che, al contrario, ne attenuano le difficoltà. Sono sempre gli insegnanti con ruoli di vice-dirigenza o incarichi di funzione strumentale a rimarcare con maggiore intensità la rilevanza degli elementi di collegialità, evidenziandone sia l'impatto positivo nell'accompagnare i cambiamenti professionali, sia le difficoltà nel facilitare la collaborazione tra tutti i colleghi. Analogamente, sono i docenti di scuola secondaria di primo grado a mettere in luce le maggiori difficoltà dipendenti dalla mancata collaborazione con i colleghi, mentre i docenti dell'infanzia e i docenti di sostegno ne sottolineano primariamente le ricadute positive e il ruolo di risorsa su cui poter contare.

L'anzianità di servizio mostra un andamento omogeneo limitatamente ad alcuni aspetti descrittivi, con una presenza costante di una relazione di proporzionalità indiretta tra gli anni di esperienza professionale e la descrizione del periodo di scuola a distanza in termini formativi e come occasione di ricerca continua del confronto collegiale. A conferma di tali risultati si sottolinea un'analogia evidenziazione degli aspetti di formatività e crescita professionale da parte dei docenti con contratto a tempo determinato rispetto a coloro in possesso di un contratto stabile.

6. Conclusioni

La qualità della descrizione fornita dagli insegnanti rispetto all'esperienza professionale a distanza, la rilevanza attribuita agli apprendimenti e ai fattori di crescita professionale, la notevole mobilitazione di risorse personali e collettive, impongono un'urgente riflessione sul potenziale trasformativo presente nel sistema scolastico e sulle strategie formative per farlo divenire una leva in grado di innescare dinamiche di cambiamento duraturo e che guidino la scuola oltre la contingenza legata alla pandemia dovuta al virus SARS-CoV-2. I risultati evidenziano almeno tre fattori - che certamente richiedono ulteriori ricerche per operare un primo processo di generalizzazione - ma che già ora consentono di individuare alcune piste di ragionamento relativamente alla tipologia di supporto formativo da proporre alle professionalità presenti nel sistema scolastico: a) i docenti con minor anzianità di servizio e i docenti non ancora in posses-

so di un contratto stabile, nel mostrare una maggiore predisposizione agli apprendimenti, rappresentano un capitale professionale che necessita di essere valorizzato e su cui occorre costruire specifiche condizioni formative, come già evidenziato dalle ricerche sui beginning teachers (Barbier, 1999; Balconi 2017); b) i docenti appartenenti al middle-management (vice-dirigenti e docenti con funzione strumentale) hanno mostrato una maggiore capacità di far fronte alle difficoltà incontrate e di trasformare l'esperienza in un'occasione di crescita professionale, oltre che una più marcata disponibilità al confronto e alla collaborazione collegiale; si ritiene allora necessario supportare la ricerca e le strategie di intervento volte a consentire una più accurata selezione di tali figure di sistema, una più significativa valorizzazione contrattuale e la definizione di programmi formativi adeguati ai ruoli e alle funzioni rivestite; c) la leadership del dirigente mostra un'influenza assai significativa nel modo in cui i docenti hanno attraversato il periodo di scuola a distanza e permette di rinnovare il dibattito sulle competenze professionali di tale figura e sulle forme di sviluppo professionale.

Sulla base dei dati rilevati e della letteratura di riferimento è possibile ipotizzare alcune linee di intervento per sostenere gli insegnanti nella sfida professionale della didattica a distanza e della didattica integrata tuttora in corso. In primo luogo, si suggerisce il potenziamento delle cosiddette 'learning networks' come strumento di formazione professionale di tipo informale (Kelly, 2019), dei processi formativi basati sulla metodologia del tutoring tra pari (o di peer coaching, Rhodes et

al., 2020) e forme di riflessione collaborativa (Clarà, 2015). Più nello specifico si consiglia: a) l'elaborazione di modalità consenziali che supportino la costituzione di gruppi di confronto tra docenti (anche di istituti scolastici diversi) con l'obiettivo di ripensare l'esperienza didattica sperimentata in fase di lockdown e in questi mesi di didattica integrata per tradurla in un patrimonio formativo in grado di

facilitare nuovi processi di cambiamento; b) la creazione di gruppi di confronto tra figure di sistema (middle-management) con l'obiettivo di capitalizzare le strategie risolutive messe in atto durante il periodo di didattica a distanza rendendole patrimonio utile per la scuola e per le trasformazioni che è chiamata a mettere in atto nei prossimi mesi.

Bibliografia

- Balconi, B.** (2017). Beginning teachers: difficoltà e bisogni formativi. In P. Magnoler, A. M. Notti & L. Perla (eds.) *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 105-129). Lecce: Pensa Multimedia.
- Barbier, J. M.** (1999). *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris: PUF.
- Barbier, J. M., Chaix, M. L., & Demailly, L.** (1994). *Recherche et développement professionnel. Recherche et formation*, 17, 5-8.
- Braun, V., & Clarke, V.** (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Bubb, S., & Jones, M. A.** (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Calhoun, L.G., & Tedeschi, R.G.** (2006). Posttraumatic growth: Theory and method. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp. 3-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clarà, M., Kelly, N., Mauri, T., & Danaher, P. A.** (2017). Can massive communities of teachers facilitate collaborative reflection? Fractal design as a possible answer. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(1), 86-98.
- Coffield, F.** (Ed.) (2000). *The Necessity of Informal Learning*. Bristol: Policy Press.
- Conole, G.** (2013). *Designing for learning in an open world*. New York: Springer.
- Day, C.** (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DuFour, R.** (2004). *Schools as Learning Communities. Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Eurydice** (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions and policies*. Eurydice Report.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C.** (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field*. Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Friedman, A., & Phillips, M.** (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of education and work*, 17(3), 361-376.
- Global Education Monitoring (GEM) Report**, (2020). World Education Blog, Distance Learning Denied.

- Available from: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/15/distancelearning-denied>
- Green, F.** (2020). *Schoolwork in lockdown: New evidence on the epidemic of educational poverty*. Available from: https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Working%20Paper%2067_0.pdf
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S.** (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational evaluation and policy analysis*, 37(1), 3-28.
- Hallinger P., & Heck, R. H.** (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678.
- Hargreaves, A.** (1995). Development and desire: A post-modern perspective. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and perspectives*. (pp. 9–34). New York: Teachers College Press
- Harris, A. & Jones, M.** (2020). COVID 19 - school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40, 243-24
- Harris, A.,** (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hattie, J. A. C.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hoban, G. F., & Hoban, G. F.** (2002). *Teacher learning for educational change: A systems thinking approach*. Buckingham: Open University Press.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A.** (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Hord, S. M.** (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Hord, S. M.** (2008). *Professional learning communities*. Austin, TX: SEDL.
- Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H.** (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68, 100524.
- Kelly, N.** (2019). Online networks in teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Kennedy, A.** (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), pp. 25-41.
- Kim, L. E., & Asbury, K.** (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083.
- Laurillard, D.** (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D.** (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational administration quarterly*, 46(5), 671-706.
- Netolicky, D. M.** (2020), School leadership during a pandemic: navigating tensions, *Journal of Professional Capital and Community*. Available from: <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- OECD** (2013). *Synergies For Better Learning: An International Perspective On Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publications. Available from: <http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm>
- Paletta, A.** (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricercazione*, 93, 17-37.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, Jr, T. K., & Gonzales, M.** (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13-25.

- Prati, G.** (2007). Fattori che promuovono il processo di crescita post-traumatica: una meta-analisi. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 13(1), 13.
- Rhodes, C., & Beneicke, S.** (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.
- Save the Children** (2020). Protect a generation. The impact of COVID-19 on children's lives. Available from: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/protect-generation-impact-covid-19-childrens-lives.pdf>
- Scardamalia M., & Bereiter C.** (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. In M.C. Reynolds (Eds.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 37-46). New York: Pergamon Press.
- Scheerens, J.** (2010) (Ed.). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Luxembourg: European Union.
- Silva J.P., White G.P., & Yoshida, R. K.** (2011). The Direct Effects of Principal-Student Discussions on Eighth Grade Students' Gains in Reading Achievement: An Experimental Study. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 772-793.
- SIRD** (2020). Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. In <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una-prim-panoramica-dei-dati.pdf>
- Snow, C., Griffin, P., & Burns, M. S.** (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, E.** (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J.** (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Walton, M.** (2020). Post Traumatic Growth during a pandemic: A literature review. *International Journal of Research in Medical and Basic Sciences*, 6(8).
- Zepeda, S.** (2008). *Professional Professional development: what works*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zhao, Y.** (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33.