

## Emergency teaching compared: collaboration and technology training for resilience development in teachers

### Didattiche emergenziali a confronto: collaborazione e formazione tecnologica per lo sviluppo di resilienza negli insegnanti

---

Laura Pellizzer<sup>a</sup>, Ottavia Trevisan<sup>b</sup>, Marina De Rossi<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Padova*, [laura.pellizzer@phd.unipd.it](mailto:laura.pellizzer@phd.unipd.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Padova*, [ottavia.trevisan@unipd.it](mailto:ottavia.trevisan@unipd.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi di Padova*, [marina.derossi@unipd.it](mailto:marina.derossi@unipd.it)

#### Abstract

---

The aim of the present study is to reflect on the experiences of emergency didactics, distance education (DAD) and digitally integrated education (DDI), of primary school teachers on a regional scale (Veneto), in terms of resilience display. Several teachers answered an online questionnaire at two points in time: at the time of DaD (spring 2020 – N=494) and when DDI became more widespread (winter 2021-2022 – N=620). The participants showed resilience when facing the Covid-19 crisis: the school system resisted, albeit mostly by implementing traditional teaching set-ups, especially through DaD. Two protective factors for resilience were explored: collaboration and technological training. Their impact as protective factors on the development of teachers' resilience proved not decisive, although slight improvements are noted between the two survey datasets.

**Keywords:** DaD; DDI; resilience; collaboration; technological training.

#### Sintesi

---

L'obiettivo del presente studio è quello di offrire una rilettura sulle esperienze di didattica emergenziale, Didattica a Distanza (DAD) e Didattica Digitale Integrata (DDI), vissute da insegnanti di scuola primaria su scala regionale (Veneto) in chiave di manifestazione di capacità di resilienza. Svitati insegnanti hanno risposto ad un questionario online in due momenti: al tempo della DaD (primavera 2020 – N=494) e quando la DDI si è diffusa maggiormente (inverno 2021-2022 – N=620). I partecipanti hanno manifestato capacità di resilienza di fronte alla crisi Covid-19: il sistema scuola è resistito, seppur implementando assetti didattici di tipo tradizionale, specie in DaD. Si sono approfonditi due fattori protettivi per la resilienza: la collaborazione e la formazione tecnologica. Rispetto al loro impatto sullo sviluppo delle capacità di resilienza degli insegnanti, sebbene si notino deboli miglioramenti tra le due rilevazioni, i dati mostrano che essi non possono essere considerati fattori protettivi particolarmente determinanti.

**Parole chiave:** DaD; DDI; resilienza; collaborazione; formazione tecnologica.

---

<sup>1</sup> Laura Pellizzer è responsabile dei paragrafi 1, 2.1, 2.2 e 4; Ottavia Trevisan dei paragrafi 2.3 e 3. Marina De Rossi ha ricoperto un ruolo di coordinamento e supervisione nella stesura dell'articolo.

## 1. Insegnanti resilienti per sopperire all'incertezza

La rapida diffusione del virus Covid-19 su scala globale nei primi mesi del 2020 e il passaggio alla cosiddetta DAD (Didattica a Distanza) prima e alla DDI (Didattica Digitale Integrata) poi, al fine di garantire la continuità dei processi di insegnamento-apprendimento, hanno rappresentato, per molti insegnanti, un'esperienza nuova che ha estremizzato quella condizione di incertezza e di aleatorietà che già caratterizzava la loro quotidianità e professione (Hadar, Ergas, Alpert, & Ariav, 2020). Questa condizione di instabilità ha accentuato la necessità di rivolgere una maggiore attenzione al benessere psicologico ed emotivo della categoria docente e allo sviluppo delle capacità di resilienza nella formazione iniziale e in itinere degli insegnanti: ora più che mai emerge la necessità, per gli insegnanti, di disporre di strumenti efficaci per affrontare sfide inaspettate e contrastare la possibile insorgenza di sintomi come depressione, ansia e stress che possono indurre al burnout (García-Rivera et al., 2022). Lo sviluppo di capacità di resilienza, a propria volta, consentirebbe agli insegnanti di fungere da modelli per gli allievi così da educarli al benessere interiore per orientarsi nella società dell'incertezza (Hadar et al., 2020; Twum-Antwi, Jefferies, & Ungar, 2020). Il richiamo alla necessità di dotare i cittadini europei delle competenze che consentano loro di gestire con successo le situazioni di vita complesse è tema dell'European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (LifeComp) del Consiglio UE (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020): la resilienza è da collocarsi tra le competenze per la vita, le life skill, che consentono di costruire sistemi socio-ecologici in grado di sopravvivere nelle piccole e grandi incertezze quotidiane (Clarà, 2017; Garista & Pagliarino, 2020).

Il termine resilienza viene impiegato in molti campi disciplinari. Nelle scienze sociali, si intende una capacità dal potenziale generativo e trasformativo (Giovannini, Benczur, Campolongo, Cariboni, & Manca, 2020): “fragile è ciò che si spezza davanti ad eventi traumatici, resiliente è invece ciò che è in grado di reagire a un trauma trasformandolo in opportunità di rigenerazione” (Caporale & Pirmi, 2020, p. 28). Gli individui fanno uso di risorse interne ed esterne per affrontare le avversità, superarle e adattarsi con successo ad esse (Fletcher & Sarkar, 2013; Pooley & Cohen, 2010). La resilienza è però un concetto multilivello (Ungar, 2008) che si riferisce alla capacità di adattamento non solo individuali (Bonanno, 2004; Campbell-Sills, Cohan, & Stein, 2006; White, Driver, & Warren, 2008), ma anche delle comunità (Bonanno, Brewin, Kaniasty, & La Greca, 2010; Carri, 2013; Magis, 2010) e delle società e nazioni (Adger, 2000; Godschalk, 2003). La resilienza relativa alle comunità, di cui tratta questo paper, è una capacità dai caratteri di efficacia, flessibilità e adattamento che riguarda i membri di una comunità e che li predispone a intraprendere un'azione collettiva significativa per modificare il proprio funzionamento e rimediare all'impatto di un problema sfruttando risorse interne prima di allora sconosciute (Pfefferbaum, Reissman, Pfefferbaum, Klomp, & Gurwitch, 2005). Definizioni opposte non descrivono la resilienza comunitaria come la capacità di reagire alle avversità cambiando il proprio funzionamento, dove *cambiamento* ha spesso la connotazione di *miglioramento*, ma includono semplicemente l'idea di sopravvivenza: se una comunità sopravvive alle avversità e continua a operare o a funzionare con la stessa efficacia di prima di un cambiamento è resiliente, se non lo fa non è resiliente (Carri, 2013; Raghunathan, Darshan Singh, & Sharma, 2022).

La resilienza negli insegnanti è stata descritta (Beltman, Mansfield, & Price, 2011; Brunetti, 2006; Castro, Kelly, & Shih, 2010; Gu & Day, 2013) come la capacità di utilizzare strategie per:

- affrontare le vulnerabilità delle persone e i fattori di stress ambientale;

- mantenere la motivazione intrinseca allo svolgimento della professione;
- prosperare nonostante le avversità.

Nell'era del Covid-19 gli insegnanti hanno dovuto fronteggiare inevitabili cambiamenti nell'ambiente di insegnamento, come le classi socialmente distanziate o l'insegnamento ibrido e l'aumento dell'incertezza (Anderson, Bousselot, Katz-Buoincontro, & Todd, 2021): la resilienza ha riguardato la loro capacità di adattarsi positivamente alla gestione di tali situazioni. Tale capacità, tuttavia, non è innata e può essere appresa e sviluppata, ma anche deteriorarsi nel tempo a seconda del contesto o della situazione (Duffield & O'Hare, 2020; Garista & Pagliarino, 2020). Vi sono fattori di rischio che aumentano la vulnerabilità e i problemi di adattamento del soggetto, diminuendone la resilienza, e fattori protettivi che, al contrario, la sviluppano (Daniilidou & Platsidou, 2018). Esempi di fattori di rischio sono la bassa autostima, l'ansia e la preparazione inadeguata per svolgere la propria professione, ma anche i continui cambiamenti nell'ambiente lavorativo (Daniilidou & Platsidou, 2018). Dall'altro lato, i fattori protettivi allo sviluppo delle capacità di resilienza degli insegnanti possono essere classificati secondo quattro dimensioni (Mansfield, Beltman, Price, & McConney, 2012):

1. professionale, che si riferisce alle competenze didattiche che aiutano l'insegnante a superare le avversità e le sfide che si presentano nell'ambiente scolastico;
2. emotiva, la quale comprende attributi come l'altruismo, la persistenza e l'intelligenza emotiva;
3. sociale, ossia le abilità interpersonali che consentono lo sviluppo di reti di supporto sociale;
4. motivazionale, che riguarda l'autoefficacia e la fiducia nei propri punti di forza.

In questo paper ci si concentra su un fattore protettivo di ordine sociale, la collaborazione, e uno di ordine motivazionale, la formazione, di seguito presentati.

Nel primo caso, la qualità della collaborazione tra soggetti si colloca tra i fattori protettivi sociali che maggiormente influenzano lo sviluppo di capacità di resilienza negli insegnanti (Howard & Johnson, 2004; Mansfield & Beltman, 2019; Raghunathan et al., 2022). La resilienza non è infatti una proprietà delle persone, stabile e acquisita una volta per tutte, piuttosto è un processo dinamico (Delgado-Gallegos et al., 2021) di interazione e negoziazione continua tra la biografia personale e professionale del docente e le biografie degli alunni, delle loro famiglie e dei colleghi (Bombardieri & Simoni, 2021; Garista & Pagliarino, 2020), che incoraggia i partecipanti a condividere idee e a cooperare su sfide comuni (OECD, 2020). A tale riguardo, la ricerca ha identificato quattro importanti livelli di relazioni: insegnante-dirigente scolastico (Gu, 2014), insegnante-insegnante, insegnante-studente, insegnante-altro personale (Duffield, 2019). Una rassegna in Europa ha visto che la relazione collaborativa in questi differenti livelli rappresenta un potente motore di resilienza per gli educatori, in quanto promuove il loro pensiero creativo e la sperimentazione, oltre a migliorare le condizioni di lavoro (OECD, 2020). Estendendo tale ragionamento alle dinamiche sociali di gruppi o comunità, si può assumere che un soggetto comunitario sviluppa una maggiore capacità di superare i traumi rispetto a un soggetto individuale (Caporale & Pirni, 2020). Durante la pandemia da Covid-19 si è reso evidente che una stretta collaborazione con i sistemi scolastici e gli istituti di istruzione superiore, sia a livello locale che globale, sarebbe stata essenziale per rispondere alle esigenze degli insegnanti in servizio e in formazione (Ferdig, Baumgartner, Hartshorne, Kaplan-Rakowski, & Mouza, 2020). Nel nostro Paese, la ricerca ha evidenziato un'intensa collaborazione tra le parti durante la DAD, specie internamente alla scuola (Lucisano, 2020), mentre è parsa problematica quella esterna (Indire, 2020), soprattutto relativamente

ai rapporti scuola-famiglia (Capperucci, 2021). L'auspicio è che tali forme di collaborazione possano protrarsi anche in tempi post-pandemia (Fullan & Edwards, 2022; Pinchot & Fullan, 2021).

Tra i fattori protettivi motivazionali, invece, vi è la formazione e l'auto-aggiornamento nella propria professione (Clarà, 2017; Daniilidou & Platsidou, 2018; Raider-Roth, Stieha, & Hensley, 2012): lo sviluppo di una vasta gamma di competenze e strategie, insieme alle conoscenze curricolari e pedagogiche, consente agli insegnanti di sentirsi meglio equipaggiati per affrontare le sfide del loro lavoro (Fernandes, Gouveia, Castro Silva, & Peixoto, 2020). Inoltre, la formazione determina la percezione di competenza dell'insegnante (Beltman et al., 2011; Hoy & Spero, 2005), che migliora il senso di autoefficacia e l'impegno degli insegnanti nell'insegnamento (Gu & Day, 2007; Tait, 2008). L'autoefficacia dell'insegnante, in particolare, è la convinzione di essere in grado di fornire un ambiente di apprendimento adeguato e di istruire e comunicare correttamente con gli studenti (Cho et al., 2021). Alcuni studi hanno sottolineato che l'autoefficacia degli insegnanti dovrebbe essere sviluppata per promuovere la loro resilienza: di fronte alle avversità, gli insegnanti con alti livelli di autoefficacia mostreranno una maggiore resilienza e sapranno meglio adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente (Gu & Day, 2007). Un buon punto di partenza per valutare quanto gli insegnanti erano preparati alla chiusura delle scuole è quello di esaminare la frequenza con cui queste tecnologie venivano utilizzate in classe prima della chiusura delle scuole. I risultati dell'indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (Talis) del 2018 mostrano che solo gli insegnanti più giovani e coloro che hanno ricevuto una specifica formazione sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) hanno usato la tecnologia più frequentemente in classe, ma solo il 60% degli insegnanti ha ricevuto una formazione di questo genere nell'anno precedente l'indagine, mentre il 18% ha dichiarato di avere un alto bisogno di sviluppare competenze in questo ambito (OECD, 2019). La mancanza di formazione in quest'ambito, come emerso dalla ricerca nel nostro territorio nazionale (SIRD, 2021), non ha consentito agli insegnanti, con l'insorgere della crisi da Covid-19, di ri-progettare e rimodulare i percorsi formativi considerando le mutate condizioni spazio-temporali e le potenzialità degli ambienti tecnologici utilizzati (Ranieri, Gaggioli, & Kaschny Borges, 2020).

Il presente studio, partendo dall'assunto teorico che un sistema resiliente è quello in grado di resistere nonostante le avversità (Raghunathan et al., 2022), ha indagato l'impatto dei due fattori protettivi – collaborazione e formazione tecnologica – in termini di sviluppo delle capacità di resilienza degli insegnanti di scuola primaria in Veneto, monitorando i loro possibili cambiamenti nei due periodi temporali corrispondenti alla DAD (a.s. 2019-2020) e alla DDI (a.s. 2020-2021).

## **2. Domanda e disegno di ricerca**

Lo studio si è proposto di rispondere alla domanda: quale effetto protettivo hanno svolto (1) la collaborazione e (2) la formazione tecnologica sullo sviluppo di profili di resilienza negli insegnanti di scuola primaria in Veneto durante la DAD e la DDI?

La ricerca si avvale di due questionari circolati online in due momenti differenti: in periodo di DAD (aprile-luglio 2020) e DDI (dicembre 2021-febbraio 2022). Il primo questionario è stato costruito e somministrato su scala nazionale dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD). Esso indaga le modalità di insegnamento adottate dai docenti di ogni

ordine e grado durante la prima fase dell'emergenza Covid-19 (Lucisano, 2020). Il secondo questionario è stato costruito su modello del primo. Entrambi i questionari erano da compilarsi online, mediante invio di link a Google Moduli, e su base volontaria.

## 2.1. Partecipanti

I partecipanti all'indagine sono stati gli insegnanti della scuola primaria in Veneto, selezionati ex-post all'interno del campione nazionale per la prima somministrazione e intenzionalmente invitati a partecipare per la seconda (campionamento di convenienza). Il reclutamento dei partecipanti si è realizzato a partire da sollecitazioni delle Associazioni professionali e connessioni tra scuola e università (prima somministrazione) (Lucisano, 2020); e a partire da inviti alla compilazione via e-mail ai Dirigenti Scolastici della Regione (seconda somministrazione). Le caratteristiche demografiche del campione di insegnanti veneti di scuola primaria alla prima somministrazione (T1) e alla seconda somministrazione (T2) vengono descritte in Figura 1.

|                               | T1<br>(primavera-estate 2020) | T2<br>(inverno 2021-2022) |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| N                             | 494                           | 620                       |
| Ruolo (%):                    |                               |                           |
| • Curricolare titolare;       | 76.1                          | 11.9                      |
| • Curricolare supplente;      | 7.5                           | 71.0                      |
| • Sostegno titolare;          | 7.5                           | 9.2                       |
| • Sostegno supplente.         | 8.9                           | 7.9                       |
| Fascia d'età (%):             |                               |                           |
| • Inferiore a 35 anni;        | 14.4                          | 27.4                      |
| • Dai 35 ai 45 anni;          | 31.0                          | 35.5                      |
| • Dai 45 ai 55 anni;          | 36.4                          | 17.7                      |
| • Superiore ai 55 anni.       | 18.2                          | 19.4                      |
| Provincia di provenienza (%): |                               |                           |
| • Belluno;                    | 0.4                           | 5.8                       |
| • Padova;                     | 20.4                          | 14.8                      |
| • Rovigo;                     | 0.2                           | 4.5                       |
| • Treviso;                    | 11.1                          | 28.4                      |
| • Venezia;                    | 3.4                           | 12.7                      |
| • Verona;                     | 26.3                          | 14.8                      |
| • Vicenza.                    | 35.0                          | 18.9                      |

Figura 1. Caratteristiche demografiche del campione al T1 e al T2.

Al T1 i rispondenti sono 494 e, per la maggior parte, sono curricolari titolari (76.1%) che si collocano nella fascia tra i 45 e i 55 anni (50.5%) e sopra i 55 anni (25.2%) e provengono dalle provincie di Verona (40.3%) e Padova (31.2%).

La maggior parte degli insegnanti al T2 (N=620) sono curricolari titolari (71.0%), si collocano nella fascia tra i 45 e i 55 anni (35.5%) e tra i 35 e i 45 anni (27.4%) e provengono dalle provincie di Treviso (28.4%) e Vicenza (18.9%).

Delle ANOVA non hanno visto differenze significative nella demografica del campionamento all'interno e tra T1 e T2.

## 2.2. Strumenti per la rilevazione

Il primo questionario (T1) si componeva di 122 item, di cui 78 Likert a cinque punti dove 1=Per niente e 5=Del tutto, 19 dicotomici (Sì/No) e nove Sì/No/Non so, e sei domande aperte (Lucisano, 2020). Si investigavano dieci differenti assi tematici, ma ai fini di questo articolo si considerano solo quelli corrispondenti alle seguenti aree: la rimodulazione della progettazione didattica (sei item Likert); gli strumenti tecnologici utilizzati (15 item Likert); le modalità di interazione nell'ambiente di apprendimento (due item Likert); le strategie didattiche utilizzate (13 item Likert); le modalità di valutazione sugli apprendimenti degli studenti (dieci item dicotomici); le forme di collaborazione attivate (11 item Likert); la formazione a svolgere la DAD (nove item a risposta multipla).

Il secondo questionario (T2), modulato sulla base del primo, vede un minor numero di item (102), di cui 69 Likert a cinque punti dove 1=Per niente e 5=Del tutto, 12 di tipo dicotomico (Sì, No) e una domanda a risposta multipla (sei item). Invariati rimangono gli item sulla rimodulazione della progettazione didattica e sulle modalità di interazione nell'ambiente di apprendimento e sulle forme di collaborazione attivate, mentre si sono modificati nella formulazione quelli sugli strumenti tecnologici (15 item Likert); sulle strategie didattiche utilizzate (13 item Likert); sulle modalità di valutazione (un item dicotomico, una domanda a risposta multipla e 11 item Likert) e sulla preparazione degli insegnanti a svolgere la DDI (otto item Likert). Si sono, inoltre, aggiunti 13 item sulle attività con le TIC in scala Likert a cinque punti con 1=Mai e 5=Sempre.

## 2.3. Procedure statistiche

I dati sono stati analizzati in SPSS v28. Per tutte le scale del questionario è stata condotta un'analisi fattoriale utilizzando il metodo di estrazione dei componenti principali e il metodo di rotazione Varimax con normalizzazione Kaiser. Le scale o i fattori utilizzati e i loro livelli di attendibilità, misurati attraverso l'alfa di Cronbach, sono riassunti in Figura 2.

| Scale   |    | Fattori e item (esempi)  | Alfa di Cronbach |
|---|----|--|------------------|
| 1<br>Rimodulazione della progettazione  | T1 | Obiettivi di apprendimento; Strategie didattiche; Modalità di valutazione; Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali; ...                  | .7               |
|   | T2 |  | .8               |
| 2<br>Strumenti  | T1 | Strumenti di comunicazione individuale: Telefono; Messaggistica istantanea e chat di gruppo; E-mail.   | .7               |
|   |    | Strumenti multimediali: Canali; RaiPlay; Blog; Social; YouTube; Materiali multimediali gratuiti; Siti dei libri di testo digitali.   | .7               |
|   |    | Modalità interattive: Piattaforme digitali; Classe virtuale per la condivisione di materiali, lo svolgimento di attività in gruppo o individuali, e la consegna compiti; ... | .6               |
|   | T2 | Strumenti di comunicazione individuale: Registro elettronico; Telefono; Messaggistica istantanea e chat di gruppo; E-mail.   | .8               |
| Strumenti multimediali: Siti dei libri di testo digitali; App interattive per la condivisione e la produzione di documenti; Piattaforme digitali; RaiPlay; Youtube; Canali; ... |    | .9   |                  |



|  |    |   |    |
|--|----|---|----|
| 3<br>Strategie didattiche  | T1 | Attività tradizionali: Trasmissione ragionata di materiali; Interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi; Compiti a casa e studio individuale; ...       | .5 |
|  |    | Attività interattive: Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti; Lavori di gruppo non strutturato; Discussione collettiva sincrona (in presenza); ...    | .8 |
|  | T2 | Attività tradizionali: Consegna in piattaforma di materiali di supporto alla spiegazione; Esercizi attraverso l'impiego di strumenti digitali; ...                    | .8 |
|  |    | Attività interattive: Forum per la discussione collettiva su piattaforma; Modellamento supportato da tecnologie; Simulazione assistita dal digitale; ...              | .9 |
| 4<br>Valutazione sugli apprendimenti degli studenti  | T1 | Modalità tradizionali: Interrogazioni orali; Compiti scritti; Test.   | .4 |
|  |    | Modalità innovative: Modalità di autovalutazione; Ricerche e altri lavori pratici; Lavori di gruppo.  | .4 |
|  |    | Strumenti ministeriali: Indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministero; Linee guida individuate dal collegio docenti.  | .3 |
|  | T2 | Modalità tradizionali: Prove strutturate/quiz in ambienti digitali; Compiti scritti in ambienti digitali; Giochi digitali; Lavori di gruppo in ambienti digitali; ... | .6 |
| Modalità innovative: Post in blog o forum di discussione per la valutazione fra pari; Compiti autentici in ambienti di realtà aumentata, realtà virtuale o realtà mista; E-portfolio; E-rubric.  |    | .6  |    |
| 5<br>Collaborazione  | T1 | Classe: Rappresentante di classe; Altri genitori della classe; Team/Consiglio di classe/sezione; Coordinatore di classe.  | .6 |
|  |    | Scuola: Dirigente Scolastico; Collegio Docenti; Staff del Dirigente Scolastico; Animatore digitale, team digitale; Colleghi della sua disciplina o Dipartimento.      | .7 |
|  |    | Territorio: Esperti esterni; Esperti attivati per rapporti personali.   | .7 |
|  | T2 | Classe: Coordinatore di classe; Team/Consiglio di classe/sezione.   | .8 |
| Scuola e territorio: Collegio Docenti; Animatore digitale, team digitale; Dirigente Scolastico; Staff del Dirigente Scolastico; Rappresentante di classe; Altri genitori della classe; Esperti esterni; Esperti attivati per rapporti personali. |    | .9  |    |
| 6<br>Formazione degli insegnanti su DaD/DDI  | T1 | Formazione sulla DaD svolta dalla scuola; Partecipazione a corsi di formazione sulla DaD in precedenza; Svolgimento di forme di DAD in precedenza.                    | .5 |
|  | T2 | Aspetti didattici: Preparazione su capacità pratiche; Preparazione su strategie di progettazione integrando le tecnologie nella didattica; ...                        | .9 |

|                          |    |  |    |
|--------------------------|----|--|----|
|                          |    | Aspetti organizzativi: Preparazione su strategie di monitoraggio degli apprendimenti degli studenti; ...   | .9 |
| 7<br>Attività con le TIC | T2 | Attività legate alla didattica e al rapporto con gli studenti: Raccolta di informazioni per preparare le lezioni; Raccolta di materiali da impiegare durante le lezioni; ... | .9 |
|                          |    | Attività legate alla comunicazione scolastica e con i genitori: Comunicazione e collaborazione con colleghi; Comunicazione e collaborazione con genitori; ...                | .8 |

Figura 2. Fattori emersi dall'analisi esplorativa, loro livello di attendibilità e item costitutivi.

Si sono svolte statistiche descrittive per ciascun fattore in modo aggregato. Per misurare l'impatto dei due fattori protettivi è stata effettuata l'analisi della correlazione e della regressione lineare multipla tra questi (cinque-sei) e i fattori della didattica (uno-quattro e sette) per individuare le relazioni significative e la loro direzionalità.

### 3. Risultati

#### 3.1. Resilienza in periodo DAD

Durante il periodo della DAD (T1), in termini progettuali, gli insegnanti sono intervenuti in misura maggiore sulle modalità di valutazione (media  $M=4.2/5$ , dev.st.=.8 – Figura 3), sul monte ore di lavoro ( $M=4.2/5$ , dev.st.=.8) e sulle strategie didattiche ( $M=4.2/5$ , dev.st.=.6); nell'uso degli strumenti tecnologici, ad essere privilegiate sono state le modalità interattive ( $M=3.6/5$ , dev.st.=1.2) e gli strumenti per la comunicazione individuale ( $M=3.6/5$ , dev.st.=1.4) rispetto agli strumenti multimediali ( $M=2.0/5$ , dev.st.=1.1), più innovativi e meno *scolastici*, e nell'implementazione della didattica, le attività tradizionali ( $M=4.2/5$ , dev.st.=.8) hanno prevalso su quelle interattive ( $M=1.6/5$ , dev.st.=.9).

| Scale e sotto-dimensioni          |   | Media | Dev.st. |
|-----------------------------------|---|-------|---------|
| Rimodulazione della progettazione | Obiettivi di apprendimento  | 3.2   | .9      |
|                                   | Strategie didattiche  | 4.2   | .6      |
|                                   | Modalità di valutazione   | 4.2   | .8      |
|                                   | Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali | 4.0   | .9      |
|                                   | Monte ore settimanale effettivo di DAD                                      | 4.2   | .8      |
|                                   | Collegialità  | 3.5   | 2.0     |
| Strumenti                         | Strumenti multimediali  | 2.0   | 1.1     |
|                                   | Modalità interattive  | 3.6   | 1.2     |
|                                   | Strumenti di comunicazione individuale                                      | 3.6   | 1.4     |
| Strategie didattiche              | Attività tradizionali   | 4.2   | .8      |
|                                   | Attività interattive  | 1.6   | .9      |
| Collaborazione                    | Classe  | 3.8   | 1.1     |
|                                   | Scuola  | 2.8   | 1.2     |
|                                   | Territorio  | 1.7   | 1.0     |

Figura 3. La didattica e la collaborazione al T1.



Nella valutazione degli apprendimenti degli studenti, infine, si è fatto largo uso di strumenti ministeriali (84%) e di modalità di valutazione tradizionale (68.6%).

Rispetto al primo fattore protettivo nello sviluppo di capacità di resilienza negli insegnanti, la collaborazione, è emerso come gli insegnanti abbiano collaborato bene soprattutto a livello di classe ( $M=3.8/5$ ,  $dev.st.=1.1$ ) e di scuola ( $M=2.8/5$ ,  $dev.st.=1.2$ ), ma meno con il territorio ( $M=1.7$ ,  $dev.st.=1.0$ ).

|                                   |                               | Collaborazione                                       |  |
|-----------------------------------|-------------------------------|--|--|
|                                   |                               | Classe   | Scuola   |
| Rimodulazione della progettazione |                               |  |  |
| Strumenti                         | Strumenti di com. individuale |  |  |
|                                   | Strumenti multimediali        |  |  |
|                                   | Modalità interattive          |  | $r(492)=.3^*$<br>$R^2=0.7$ ,<br>$F(1,492)=35.5^{**}$ |
| Strategie didattiche              | Attività tradizionali         | $r(492)=.2^*$<br>$R^2=0.5$ ,<br>$F(1,492)=28.3^{**}$ |  |
|                                   | Attività interattive          |  |  |
| Valutazione                       | Modalità tradizionali         |  |  |
|                                   | Modalità innovative           |  |  |
|                                   | Strumenti ministeriali        |  | $r(492)=.3^*$<br>$R^2=0.7$ ,<br>$F(1,492)=34.2^{**}$ |

Nota: \*:  $p<.05$ ; \*\*:  $p<.001$ .

Figura 4. Correlazioni tra collaborazione e fattori della didattica al T1.

Come si può notare in Figura 4, le correlazioni più alte, seppur deboli, ma comunque significative ( $p<.05$ ) e con verso positivo, sussistono tra la collaborazione a livello di scuola e la variabile modalità interattive ( $r(492)=.3$ ) e quella sugli strumenti ministeriali per la valutazione degli apprendimenti degli studenti ( $r(492)=.3$ ); tra la collaborazione a livello di territorio e quella sui materiali multimediali ( $r(492)=.3$ ). Quasi tutte le associazioni individuate risultano essere direzionate: la collaborazione di classe spiega una proporzione significativa della varianza delle attività tradizionali,  $R^2=0.5$ ,  $F(1,492)=28.3$ ; quella a livello di scuola predetermina le modalità interattive,  $R^2=0.7$ ,  $F(1,492)=35.5$ , e l'uso degli strumenti ministeriali per la valutazione,  $R^2=0.7$ ,  $F(1,492)=34.2$ ; quella con il territorio produce un incremento delle attività interattive,  $R^2=.1$ ,  $F(1,492)=32.2$ , dell'uso di strumenti multimediali,  $R^2=.1$ ,  $F(1,492)=36.5$ ; e della valutazione innovativa,  $R^2=.04$ ,  $F(1,492)=20.1$ .

| Scale e sotto-dimensioni |  | Sì (%) | No (%) | Non so (%) |
|--------------------------|--|--------|--------|------------|
| Formazione               | Formazione sulla DaD svolta dalla scuola                     | 10.1   | 6.5    | 83.4       |
|                          | Partecipazione a corsi di formazione sulla DaD in precedenza | 14.2   | 0.6    | 85.2       |
|                          | Svolgimento di forme di DAD in precedenza                    | 9.7    | 1.4    | 88.9       |

Figura 5. La formazione tecnologica al T1.

Per quanto concerne il fattore protettivo della preparazione degli insegnanti a svolgere la DaD, il dato appare incerto: si vedano in Figura 5 le alte occorrenze di "Non so" in nei tre

item della scala relativi (1) alla formazione offerta dalla scuola mediante corsi di aggiornamento, (2) alla precedente partecipazione degli insegnanti agli stessi, (3) alla sperimentazione di forme di DAD nella propria professione.

Al T1, la formazione sulla DAD non correla con nessuna tra le variabili relative alla didattica.

### 3.2. Resilienza in periodo DDI

Nella seconda rilevazione, emerge l'impegno da parte degli insegnanti in termini progettuali, in tutti i suoi aspetti, a partire dal monte ore di lavoro ( $M=3.5/5$ ,  $dev.st.=1.0$ ) (Figura 6), le modalità di valutazione ( $M=3.3/5$ ,  $dev.st.=.9$ ), le competenze non cognitive ed emotivo-relazionali ( $M=3.3/5$ ,  $dev.st.=.9$ ), le strategie didattiche ( $M=3.3/5$ ,  $dev.st.=.8$ ), e la collegialità ( $M=3.1/5$ ,  $dev.st.=1.0$ ). Nell'implementazione della didattica e nella valutazione degli apprendimenti degli studenti si evidenzia uno sforzo moderato da parte dei docenti nell'adottare gli strumenti tecnologici. Ad essere scelti in misura maggiore sono gli strumenti tecnologici per la comunicazione individuale ( $M=3.1/5$ ,  $dev.st.=.9$ ) e quelli multimediali ( $M=2.9/5$ ,  $dev.st.=.7$ ) sia nella didattica e per rapportarsi con gli studenti ( $M=3.2/5$ ,  $dev.st.=.7$ ) che per comunicare con i colleghi e con i genitori ( $M=3.2/5$ ,  $dev.st.=.9$ ). Per quanto riguarda le strategie didattiche, sono state realizzate in misura maggiore attività tradizionali ( $M=2.7/5$ ,  $dev.st.=.8$ ) rispetto a quelle interattive ( $M=2.3/5$ ,  $dev.st.=.7$ ).

Tra coloro che, infine, utilizzano gli strumenti tecnologici nei processi valutativi ( $N=371$ ), emerge un maggiore impiego di una valutazione di tipo innovativo (52.7%), ad es. con l'uso di post in blog o forum di discussione per la valutazione fra pari, e-portfolio, compiti autentici in ambienti digitali, etc. rispetto a una più tradizionale (13.8%), come prove strutturate/quiz e altri compiti scritti in ambienti digitali.

Sul piano della collaborazione, emerge che gli insegnanti hanno collaborato meglio a livello di classe ( $M=3.7/5$ ,  $dev.st.=.9$ ) rispetto a quanto abbiano fatto a livello di scuola e territorio ( $M=2.2/5$ ,  $dev.st.=.8$ ).

| Scale e sotto-dimensioni          |   | Media | Dev.st. |
|-----------------------------------|---|-------|---------|
| Rimodulazione della progettazione | Obiettivi di apprendimento  | 2.7   | .9      |
|                                   | Strategie didattiche  | 3.3   | .8      |
|                                   | Modalità di valutazione   | 3.3   | .9      |
|                                   | Ruolo e spazio conferito alle competenze non cognitive, emotivo-relazionali | 3.3   | .9      |
|                                   | Monte ore settimanale effettivo di DAD                                      | 3.5   | 1.0     |
|                                   | Collegialità  | 3.1   | 1.0     |
| Strumenti                         | Strumenti multimediali  | 2.9   | .7      |
|                                   | Strumenti di comunicazione individuale                                      | 3.1   | .9      |
| Attività con le TIC               | Attività legate alla didattica e al rapporto con gli studenti               | 3.2   | .7      |
|                                   | Attività legate alla comunicazione scolastica e con i genitori              | 3.2   | .9      |
| Strategie didattiche              | Attività tradizionali   | 2.7   | .8      |
|                                   | Attività interattive  | 2.4   | .6      |
| Collaborazione                    | Classe  | 2.2   | .8      |
|                                   | Scuola e territorio   | 3.7   | .9      |

Figura 6. La didattica al T2.

|                                   |  | Collaborazione                                      |   |
|-----------------------------------|--|---|---|
|                                   |  | Classe  | Scuola e territorio                                 |
| Rimodulazione della progettazione |  |   |   |
| Strumenti                         | Strumenti di com. individuale                                  |   | $r(618)=.3^*$<br>$R^2=.1$ ,<br>$F(1,620)=53.3^{**}$ |
|                                   | Strumenti multimediali   |   | $r(618)=.3^*$<br>$R^2=.1$ ,<br>$F(1,620)=59.1^{**}$ |
| Attività con le TIC               | Attività legate alla didattica e al rapporto con gli studenti  |   |   |
|                                   | Attività legate alla comunicazione scolastica e con i genitori | $r(615)=.3^*$<br>$R^2=.1$ ,<br>$F(1,620)=45.7^{**}$ |   |
| Strategie didattiche              | Attività tradizionali  |   | $r(618)=.2^*$<br>$R^2=.1$ ,<br>$F(1,620)=42.9^{**}$ |
|                                   | Attività interattive   |   | $r(618)=.3^*$<br>$R^2=.1$ ,<br>$F(1,620)=61.9^{**}$ |
| Valutazione                       | Modalità tradizionali  |   |   |
|                                   | Modalità innovative  |   |   |

Nota: \*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .001$ .

Figura 7. Correlazioni tra collaborazione e fattori della didattica al T2.

Le correlazioni più alte, seppur deboli, ma comunque significative ( $p < .05$ ) e di verso positivo, si registrano tra la collaborazione di classe e le attività con le TIC legate alla comunicazione scolastica e con i genitori ( $r(615)=.3$ ) (Figura 7) e tra la collaborazione a livello di scuola e territorio e gli strumenti di comunicazione individuale ( $r(618)=.3$ ), quelli multimediali ( $r(618)=.3$ ), nonché le attività interattive ( $r(618)=.3$ ). Tutte le associazioni risultano essere direzionate: la variabile collaborazione di classe spiega una proporzione significativa della varianza dei punteggi delle attività con le TIC legate alla comunicazione scolastica e con i genitori,  $R^2=.1$ ,  $F(1, 620)=45.7$ . Invece, la collaborazione a livello di scuola e di territorio spiega l'aumento di frequenza d'uso degli strumenti multimediali ( $R^2=.1$ ,  $F(1,620)=59.1$ ) e di quelli di comunicazione individuale ( $R^2=.1$ ,  $F(1,620)=53.3$ ), dell'implementazione di attività interattive ( $R^2=.1$ ,  $F(1,620)=61.9$ ) e di quelle tradizionali ( $R^2=.1$ ,  $F(1,620)=42.9$ ).

Per quanto riguarda la formazione sulla DDI (N=530), sono più numerosi gli insegnanti che si stanno preparando su aspetti didattici (M=3.4/5, dev.st.=1.0) rispetto a coloro che si stanno preparando su un piano organizzativo (M=2.7/5, dev.st.=1.1).

Risultano essere più strettamente correlate, seppur debolmente, ma comunque significativamente ( $p < .05$ ) e con verso positivo, la formazione su aspetti didattici e le variabili che si riferiscono alla rimodulazione della progettazione didattica ( $r(528)=.3$ ), agli strumenti tecnologici multimediali ( $r(528)=.4$ ), alle attività con le TIC legate alla didattica e al rapporto con gli studenti ( $r(528)=.4$ ) e alle attività interattive ( $r(528)=.3$ ). Allo stesso modo, la formazione su aspetti organizzativi correla in misura maggiore con la rimodulazione della progettazione didattica ( $r(528)=.3$ ), con gli strumenti multimediali ( $r(528)=.3$ ), con le attività con le TIC legate alla didattica e al rapporto con gli studenti ( $r(528)=.3$ ) e con le attività interattive ( $r(528)=.3$ ), come riassunto in Figura 8. Tra le associazioni individuate, risultano essere direzionate solo quelle tra la formazione su aspetti didattici e gli strumenti multimediali ( $R^2=.2$ ,  $F(1,620)=97.7$ ), le attività con le TIC legate

alla didattica e al rapporto con gli studenti ( $R^2=.1$ ,  $F(1,620)=81.8$ ) e quelle legate alla comunicazione scolastica e con i genitori ( $R^2=.0$ ,  $F(1,620)=27.8$ ).

|                                   |  | Formazione sulla DDI                                |                       |
|-----------------------------------|--|---|-----------------------|
|                                   |  | Aspetti didattici                                   | Aspetti organizzativi |
| Rimodulazione della progettazione |  | $r(528)=.3^*$                                       | $r(528)=.3^*$         |
| Strumenti                         | Strumenti di com. individuale                                  |   |                       |
|                                   | Strumenti multimediali   | $r(528)=.4^*$<br>$R^2=.2$ ,<br>$F(1,620)=97.7^{**}$ | $r(528)=.3^*$         |
| Attività con le TIC               | Attività legate alla didattica e al rapporto con gli studenti  | $r(528)=.4^*$<br>$R^2=.1$ ,<br>$F(1,620)=81.8^{**}$ | $r(528)=.3^*$         |
|                                   | Attività legate alla comunicazione scolastica e con i genitori | $r(528)=.2^*$<br>$R^2=.0$ ,<br>$F(1,620)=27.8^{**}$ |                       |
| Strategie didattiche              | Attività tradizionali  |   |                       |
|                                   | Attività interattive   | $r(528)=.3^*$                                       | $r(528)=.3^*$         |
| Valutazione                       | Modalità tradizionali  |   |                       |
|                                   | Modalità innovative  |   |                       |
| Nota: *: $p<.05$ ; **: $p<.001$ . |  |   |                       |

Figura 8. Correlazioni tra formazione sulla DDI e fattori della didattica al T2.

#### 4. Discussione e conclusioni

Confrontando tra loro i risultati delle due rilevazioni, emerge un impegno progettuale medio maggiore da parte degli insegnanti al T1 rispetto a quelli al T2. Sul piano dell'implementazione della didattica, inoltre, la tendenza generale, specie al T1, sembra sia stata quella di allestire un setting didattico di tipo tradizionale, come evidenziano i dati sugli strumenti tecnologici impiegati, sulle strategie didattiche e quelle valutative. Al T2, invece, emerge una tendenza innovativa su diversi aspetti concernenti la didattica, in primis la valutazione. Sulla base di queste premesse è possibile affermare che gli insegnanti, sia in DAD che in DDI, di fronte alle mutate circostanze in cui esercitare la propria professione, abbiano dimostrato un impegno costante in tutti i momenti dell'azione didattica, da quello progettuale a quello valutativo. Pertanto, hanno dimostrato capacità di resilienza (Carri, 2013; Raghunathan et al., 2022).

Per quanto concerne l'entità dell'impatto dei fattori protettivi sullo sviluppo di capacità di resilienza, si è visto che al T1 la dimensione collaborativa è presente, specie internamente alla scuola, in linea con il trend nazionale (Lucisano, 2020), ma non ha avuto un effetto protettivo particolarmente determinante. Invece, il dato sulla formazione al T1 appare incerto, con molti partecipanti insicuri sulle possibilità formative loro offerte in merito agli usi pedagogici delle tecnologie. È possibile che la formazione in servizio non sia stata attivata o sia stata erogata saltuariamente, oppure ancora che si sia concentrata su aspetti tecnici legati all'uso delle tecnologie. Anche questo dato trova riscontro in altri studi (De Rossi & Trevisan, 2021; SIRD, 2021). La poca ed incerta formazione svolta al T1, inoltre, non ha avuto alcun effetto protettivo sullo sviluppo della capacità di resilienza negli insegnanti.

Al T2, il dato sulla dimensione collaborativa permane e cresce lievemente, ma continua ad avere un effetto protettivo poco determinante sullo sviluppo della capacità di resilienza.

Rispetto alla formazione, invece, al T2 emerge un maggiore slancio formativo rispetto al T1 da parte degli insegnanti sulla didattica digitale. Forse proprio l'esperienza della DAD ha contribuito a far comprendere ai docenti l'importanza di formarsi sul digitale. Tuttavia, benché gli insegnanti si stiano formando, l'effetto protettivo della formazione sulla DDI non può essere considerato particolarmente determinante allo sviluppo della capacità di resilienza negli insegnanti, come visto dalle basse correlazioni e regressioni inconcludenti.

I dati evidenziano deboli miglioramenti tra il T1 e il T2 in termini di collaborazione e formazione tecnologica, ma queste dimensioni non possono essere considerate fattori dall'effetto protettivo particolarmente determinante allo sviluppo delle capacità di resilienza degli insegnanti. Le ragioni di tali risultati potrebbero essere rintracciate negli effetti devastanti del fenomeno pandemico stesso sulla professione insegnante, tanto nella DAD quanto nella DDI. Questioni come il ritorno delle attività scolastiche in presenza, il recupero delle lacune ed il rafforzamento degli apprendimenti, nonché le difficoltà nella riconquista della dimensione relazionale e sociale degli studenti potrebbero avere giocato un ruolo così forte da non permettere mitigazione nemmeno tramite i fattori di resilienza (MI, 2021).

Infine, sebbene questi risultati non possano essere generalizzati, ci forniscono una visione panoramica dell'importanza della resilienza nei sistemi educativi durante una pandemia e di come essere più preparati di fronte a eventi sconvolgenti simili. In futuro, sarebbe utile indagare ulteriormente il legame tra formazione tecnologica, collaborazione e resilienza su più larga scala e nel lungo periodo.

### Riferimenti bibliografici

- Adger, W. N. (2000). Social and Ecological Resilience: Are They Related? *Progress in Human Geography*, 24(3), 347–364. <http://dx.doi.org/10.1191/030913200701540465> (ver. 15.11.2022).
- Anderson, R. C., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating Buoyancy in a Sea of Uncertainty: Teachers Creativity and Well-Being During the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 614774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774> (ver. 15.11.2022).
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001> (ver. 15.11.2022).
- Bombardieri, M., & Simoni, C. (2021). *Stare bene a scuola. Percorsi di resilienza per insegnanti sereni e consapevoli*. Trento: Erickson.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20> (ver. 15.11.2022).
- Bonanno, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K., & La Greca, A. M. (2010). Weighing the Costs of Disaster: Consequences, Risks, and Resilience in Individuals, Families, and Communities. *Psychological Science in the Public Interest*, 11(1), 1–49. <https://doi.org/10.1177/1529100610387086> (ver. 15.11.2022).

- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under Fire: Perspectives on the Work of Experienced, Inner City High School Teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44(4), 585–599. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001> (ver. 15.11.2022).
- Caporale, C., & Pirmi, A. (Eds.). (2020). *Pandemia e resilienza. Persona, comunità e modelli di sviluppo dopo la Covid-19*. Roma: Cnr. <https://www.cnr.it/sites/default/files/public/media/attivita/editoria/Pandemia-e-resilienza-9-7-2020.pdf> (ver. 15.11.2022).
- Capperucci, D. (2021). 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. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309> (ver. 15.11.2022).
- Carri. Community and Regional Resilience Institute (2013). *Definitions of Community Resilience: An Analysis*. Washington, DC: Community and Regional Resilience Institute. <https://s31207.pcdn.co/wp-content/uploads/2019/08/Definitions-of-community-resilience.pdf> (ver. 15.11.2022).
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience Strategies for New Teachers in High-Needs Areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629.
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82–91.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' Resilience Scale: An Integrated Instrument for Assessing Protective Factors of Teachers' Resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15–39. <https://ejournals.lib.auth.gr/hjp/article/view/7843/7601> (ver. 15.11.2022).
- De Rossi, M., & Trevisan, O. (2021). Ripensare la didattica in periodo emergenziale: progettualità e sostenibilità dell'integrazione delle tecnologie nella Scuola Primaria e dell'Infanzia. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 491–504.
- Delgado-Gallegos, J. L., Padilla-Rivas, G. R., Zuñiga-Violante, E., Avilés-Rodriguez, G., Arellanos-Soto, D., Villareal, H. F., Cosío-León, M.d.l.Á., Romo-Cardenas, G. S., & Islas, J. F. (2021). Teaching Anxiety, Stress and Resilience During the Covid-19 Pandemic: Evaluating the Vulnerability of Academic Professionals in Mexico Through the Adapted Covid-19 Stress Scales. *Frontiers in Public Health*, 9, 669057. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.669057> (ver. 15.11.2022).
- Duffield, S. (2019). I truly believe this is the best job in the world, but I also think it's an impossible job: An interpretative phenomenological analysis exploring teacher resilience in primary schools. Tesi di dottorato, University of Bristol, Bristol, UK.
- Duffield, S., & O'Hare, D. (2020). *Teacher resilience during coronavirus school closures*. The British Psychological Society. <https://www.bps.org.uk/sites/www.bps.org.uk/files/Member%20Networks/Divisions/DECP/Teacher%20resilience%20during%20coronavirus%20school%20closures.pdf> (ver. 15.11.2022).



- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (Eds.). (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the Covid-19 Pandemic: Stories from the Field*. Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/216903/> (ver. 15.11.2022).
- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Castro Silva, J., & Peixoto, F. (2020). 'Positive Education': A Professional Learning Programme to Foster Teachers' Resilience and Well-Being. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience* (pp.103-124). New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_7) (ver. 15.11.2022).
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist, 18*(1), 12–23.
- Friedland, N. (2005). The elusive concept of social resilience. In N. Friedland, A. Arian, A. Kirschenbaum, & A. Karin (Eds.), *The Concept of Social Resilience* (pp. 7-10). Haifa: Samuel Neaman Institute. [https://www.neaman.org.il/Files/%D7%94%D7%97%D7%95%D7%A1%D7%9F%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%AA%D7%99\\_1-134.pdf](https://www.neaman.org.il/Files/%D7%94%D7%97%D7%95%D7%A1%D7%9F%D7%94%D7%97%D7%91%D7%A8%D7%AA%D7%99_1-134.pdf) (ver. 15.11.2022).
- Fullan, M., & Edwards, M. (2022). *Spirit work and the science of collaboration*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ganor, M., & Ben-Lavy, Y. (2003). Community Resilience: Lessons Derived from Gilo Under Fire. *Journal of Jewish communal service, 79*, 105–108. <https://www.bjpa.org/content/upload/bjpa/comm/COMMUNITY%20RESILIENCE%20LESSONS%20DERIVED%20FROM%20GILO%20UNDER%20FIRE.pdf> (ver. 15.11.2022).
- García-Rivera, B. R., Mendoza-Martínez, I. A., García-Alcaraz, J. L., Olgún-Tiznado, J. E., Camargo Wilson, C., Aranibar, M. F., & García-Alcaraz, P. (2022). Influence of Resilience on Burnout Syndrome of Faculty Professors. *International journal of environmental research and public health, 19*(2), 910. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020910> (ver. 15.11.2022).
- Garista, P., & Pagliarino, E. (2020). Educazione, resilienza, democrazia. Narrazioni per una scuola ecologica e resiliente. *Riflessioni Sistemiche, 22*, 102–114. [http://www.aiems.eu/files/rs22\\_-\\_garistapagliarino.pdf](http://www.aiems.eu/files/rs22_-_garistapagliarino.pdf) (ver. 15.11.2022).
- Giovannini, E., Benczur, P., Campolongo, F., Cariboni, J., & Manca, A. (2020). *Time for transformative resilience: the Covid-19 emergency*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120489> (ver. 15.11.2022).
- Godschalk, D. R. (2003). Urban hazard mitigation: Creating resilient cities. *Natural Hazards Review, 4*(3), 136–143. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)1527-6988\(2003\)4:3\(136\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)1527-6988(2003)4:3(136)) (ver. 15.11.2022).
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching, 20*(5), 502–529.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302–1316.

- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152> (ver. 15.11.2022).
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573–586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513> (ver. 15.11.2022).
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0> (ver. 15.11.2022).
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.
- Indire. Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf> (ver. 15.11.2022).
- 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*, 16(36), 3–25. <https://doi.org/10.19241/ll.v16i36.551> (ver. 15.11.2022).
- Magis, K. (2010). Community resilience: an indicator of social sustainability. *Society & Natural Resources: An International Journal*, 23(5), 401–416. <https://doi.org/10.1080/08941920903305674> (ver. 15.11.2022).
- Mansfield, C., & Beltman, S. (2019). Promoting resilience for teachers: Pre-service and in-service professional learning. *Australian Educational Researcher*, 46(4), 583–588. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00347-x> (ver. 15.11.2022).
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367.
- MI. Ministero dell'Istruzione (2021). *Piano scuola 2021-2022. Documento per la pianificazione delle attività Scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf) (ver. 15.11.2022).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> (ver. 15.11.2022).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2020). *Lessons for Education from Covid-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0a530888-en> (ver. 15.11.2022).
- Pfefferbaum, B., Reissman, D., Pfefferbaum, R., Klomp, R., & Gurwitsch, R. (2005). Building resilience to mass trauma events. In L. Doll, S. Bonzo, J. Mercy, & D. Sleet (Eds.), *Handbook on injury and violence prevention interventions* (pp. 347-

- 358). New York, NY: Springer. <http://eknygos.lsmuni.lt/springer/678/347-358.pdf> (ver. 15.11.2022).
- Pinchot, M., & Fullan, M. (2021). Testing sustainability: How strong school cultures meet-disaster. [https://jmss.vic.edu.au/wp-content/uploads/2021/07/Testing\\_Sustainability\\_How\\_Strong\\_School\\_Cultures\\_Meet\\_And\\_Beat\\_Disaster.pdf](https://jmss.vic.edu.au/wp-content/uploads/2021/07/Testing_Sustainability_How_Strong_School_Cultures_Meet_And_Beat_Disaster.pdf) (ver. 15.11.2022).
- Pooley, J. A., & Cohen, L. (2010). Resilience: A Definition in Context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30–37. <https://groups.psychology.org.au/Assets/Files/Pooley.pdf> (ver. 15.11.2022).
- Raghunathan, S., Darshan Singh, A., & Sharma, B. (2022). Study of Resilience in Learning Environments During the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.677625> (ver. 15.11.2022).
- Raider-Roth, M., Stieha, V., & Hensley, B. (2012). Rupture and repair: Episodes of resistance and resilience in teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 493–502.
- Ranieri, M., Gaggioli C., & Kaschny Borges, M. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1–20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079> (ver. 24.08.2022).
- Richards, K. A. R., Levesque-Bristol, C., Templin, T. J., & Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19, 511–536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x> (ver. 24.08.2022).
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911> (ver. 15.11.2022).
- SIRD. Società Italiana di Ricerca Didattica (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa Multimedia. [https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2020/12/SIRD-studi-e-ricerche-01-03\\_protetto.pdf](https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2020/12/SIRD-studi-e-ricerche-01-03_protetto.pdf) (ver. 15.11.2022).
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–76. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ838701.pdf> (ver. 15.11.2022).
- Twum-Antwi, A., Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). Promoting child and youth resilience by strengthening home and school environments: A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 78–89.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *The British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343> (ver. 15.11.2022).
- White, B., Driver, S., & Warren, A.-M. (2008). Considering resilience in the rehabilitation of people with traumatic disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 53(1), 9–17.