Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Quando lo sviluppo professionale incontra i social media: pratiche di apprendimento e ruolo dei teacher influencer

When Professional Development Meets Social Media: Learning Practices and the Role of Teacher Influencers

Valentina Pagani
University of Milano-Bicocca, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Pagani, V. (2026). Quando lo sviluppo professionale incontra i social media: pratiche di apprendimento e ruolo dei teacher influencer. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 214-227. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p214

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: July 21, 2026
Accepted: October 30, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p214

Abstract
In recent years, social media has become increasingly important in teachers' professional learning ecologies, offering opportunities to access educational resources, ideas, and teaching practices. In this context, teacher influencers contribute to the circulation of professional content and perspectives, although their role in the Italian context remains largely unexplored. This study investigates the use of social media for professional purposes among Italian teachers and the perceived role of teacher influencers in disseminating knowledge and instructional resources. The survey is based on an online questionnaire completed by 1,204 teachers, recruited through non-probability sampling. The results show that social media is used primarily to find resources, deepen knowledge, and gather ideas for teaching practice, while forms of peer interaction and collaboration are less common. The majority of participants report following or interacting with teacher influencers and view the content they share as useful. Overall, the study contributes to pedagogical reflection on the transformations in professional development in the digital age, highlighting how social media integrates into teachers' learning ecosystems alongside other professional development opportunities. The results highlight the need to further explore the potential and limitations of these environments and to promote a critical and reflective use of digital resources, with a focus on their quality and their contextualization within educational practice.

Keywords: social media; teacher influencers; teacher professional development.

Riassunto
Negli ultimi anni, i social media hanno acquisito una crescente rilevanza nelle ecologie di apprendimento professionale degli insegnanti, offrendo opportunità di accesso a risorse educative, idee e pratiche didattiche. In questo scenario, i teacher influencers contribuiscono alla circolazione di contenuti e prospettive professionali, sebbene il loro ruolo nel contesto italiano sia ancora poco esplorato. Il presente studio indaga le pratiche di utilizzo dei social media per finalità professionali tra gli insegnanti italiani e il ruolo percepito dei teacher influencers nella diffusione di conoscenze e risorse didattiche. L'indagine si basa su un questionario online compilato da 1.204 docenti, reclutati attraverso un campionamento non probabilistico. I risultati mostrano che i social media sono utilizzati soprattutto per reperire risorse, approfondire conoscenze e raccogliere idee per la pratica didattica, mentre risultano meno diffuse le forme di interazione e collaborazione tra pari. La maggioranza dei partecipanti dichiara di seguire o interagire con teacher influencers e valuta positivamente l'utilità dei contenuti proposti. Nel complesso, lo studio contribuisce alla riflessione pedagogica sulle trasformazioni dello sviluppo professionale nell'era digitale, evidenziando come i social media si integrino nelle ecologie di apprendimento degli insegnanti accanto ad altre opportunità formative. I risultati richiamano la necessità di approfondire le potenzialità e i limiti di questi ambienti e di promuovere una fruizione critica e riflessiva delle risorse digitali, attenta alla loro qualità e alla loro contestualizzazione nella pratica educativa.

Parole chiave: social media; teacher influencers; sviluppo professionale degli insegnanti.

1. Introduzione

La ricerca educativa riconosce ormai l'educazione come un processo che si sviluppa oltre i confini delle istituzioni formali, articolandosi in una pluralità di contesti interconnessi che contribuiscono ai processi di apprendimento lungo l'intero arco della vita (Banks et al., 2007; Bellotti, 2023; Jackson, 2023; Thwe & Kálmán, 2023). In questa prospettiva, scuola, università e altri contesti istituzionali continuano a svolgere un ruolo fondamentale, ma non rappresentano più gli unici luoghi nei quali si costruiscono conoscenze, competenze e identità professionali. L'apprendimento, infatti, si configura sempre più come un processo distribuito, che attraversa contesti formali, non formali e informali (Ehrenfeld, 2022; Hernández-Hernández et al., 2018; Sangrà et al., 2021).

Questa evoluzione si inserisce nel più ampio paradigma del *lifelong* e *lifewide learning*, che interpreta l'apprendimento come un processo continuo, diffuso e multidimensionale, distribuito attraverso una molteplicità di esperienze e contesti di vita (Banks et al., 2007). Come osservano Tuschling ed Engemann (2006), il lifelong learning non implica soltanto un ampliamento dei luoghi dell'apprendimento, ma una riconfigurazione del soggetto che apprende, chiamato progressivamente ad assumere la responsabilità del proprio sviluppo e a diventare un *self-organizing learner*, capace di orientarsi autonomamente tra opportunità formative, reti e risorse distribuite.

2. Sviluppo professionale degli insegnanti e social media

Questa prospettiva ha progressivamente modificato anche il modo di intendere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La formazione non viene più concepita secondo una visione lineare e istituzionalmente centrata, ma si sviluppa all'interno di *learning ecologies*, ossia configurazioni dinamiche di contesti, relazioni, strumenti e risorse che ciascun individuo costruisce e attraversa nel proprio percorso di apprendimento (Barron, 2006; Ehrenfeld, 2022; Hernández-Hernández et al., 2018; Ranieri et al., 2019; Sangrà et al., 2019, 2021).

In questo scenario, gli ambienti digitali, anche sulla spinta propulsiva innescata dalla pandemia da COVID-19, hanno assunto un ruolo sempre più centrale nella configurazione dei percorsi di apprendimento professionale degli insegnanti (Anis, 2024; Lockee, 2021). La diffusione delle piattaforme social e delle tecnologie collaborative ha infatti ampliato le opportunità di costruire reti professionali che travalicano i confini geografici e istituzionali, favorendo forme di apprendimento continuo, flessibile e autodiretto (Bommel et al., 2019; Goodyear et al., 2019; Greenhow et al., 2020; Macià & García, 2016).

In tal senso, come evidenzia la letteratura, i social media possono divenire ambienti digitali capaci di favorire la costruzione collaborativa della conoscenza professionale attraverso la condivisione di materiali didattici, il confronto sulle pratiche di insegnamento, la riflessione collettiva e il problem solving tra pari (Carpenter et al., 2023, 2024; Greenhow et al., 2020; Marcelo-Martínez et al., 2024). Tali processi possono contribuire allo sviluppo di nuove pratiche didattiche, all'acquisizione di conoscenze pedagogiche e disciplinari e al sostegno dei processi di innovazione e cambiamento nelle scuole (Manca & Ranieri, 2014; Nelimarkka et al., 2021; Van den Beemt et al., 2020). In particolare, gli insegnanti alle prime esperienze professionali sembrano trarre beneficio da questi ambienti per reperire idee per la progettazione didattica, affinare materiali e strategie di insegnamento e confrontarsi con colleghi più esperti (Staudt Willet, 2024).

Oltre alla dimensione cognitiva, le comunità professionali online possono svolgere un'importante funzione relazionale e sociale. Consentendo di entrare in contatto con colleghi appartenenti a contesti scolastici, disciplinari e geografici differenti, esse contribuiscono a ridurre il senso di isolamento professionale, ad ampliare le reti di collaborazione e a favorire forme di mentoring e sostegno reciproco che rafforzano il senso di appartenenza alla comunità professionale (Prestridge, 2019; Staudt Willet, 2024; Trust et al., 2016).

In questa cornice, hanno acquisito crescente visibilità i *teacher influencers* (o *edu-influencers*), figure legate al mondo dell'educazione che utilizzano i social media per diffondere contenuti e pratiche professionali. La letteratura, tuttavia, non ne propone ancora una definizione univoca, ma ne mette in luce caratteristiche e dimensioni differenti. Utilizzando questi termini, infatti, alcuni autori sottolineano la dimensione della micro-celebrità digitale e la promozione di prodotti, filosofie e pratiche educative (Shelton

et al., 2020); altri pongono l'accento sulla capacità di raggiungere ampie audience di insegnanti (Marcelo-Martínez, 2020) o monetizzare la propria visibilità online (Carpenter et al., 2023). Altri contributi enfatizzano come molti insegnanti-influencer, lungi dal proporsi come modelli o autorità della scena pedagogica, si percepiscono come facilitatori di dialogo, riflessione e crescita collettiva all'interno della comunità educativa (Greenhow et al., 2020; Marcelo-Martínez et al., 2024). Al di là delle differenze, il filo conduttore che accomuna queste prospettive è l'utilizzo dei social media da parte di figure legate al mondo dell'educazione per produrre e diffondere contenuti, acquisire visibilità presso un pubblico interessato ai temi educativi e contribuire alla circolazione di risorse, idee e pratiche professionali (Can & İstanköylü, 2025). Queste attività possono intrecciarsi, in misura variabile, con la costruzione di un'identità pubblica e con finalità commerciali.

La letteratura attribuisce ai teacher influencers diversi contributi allo sviluppo professionale degli insegnanti (Can & İstanköylü, 2025). In primo luogo, essi favoriscono la diffusione di pratiche didattiche innovative attraverso la condivisione di attività sperimentate in classe, metodologie, strategie per l'integrazione delle tecnologie e materiali immediatamente trasferibili nei diversi contesti educativi (Goodyear et al., 2019; Marcelo-Martínez et al., 2024; Yıldız & Karagöl, 2025). La forte attenzione alla dimensione operativa rende tali risorse facilmente accessibili e ne favorisce l'adozione da parte di altri docenti.

In secondo luogo, questi attori sembrano rispondere a bisogni informativi e relazionali che non sempre trovano adeguata risposta nei percorsi formali di formazione. Carpenter e collaboratori (2023) mostrano come molti teacher influencers utilizzino i social media per documentare il proprio percorso professionale, condividere riflessioni sulla professione e costruire comunità online fondate sul supporto reciproco. In tali contesti il processo di apprendimento assume una natura bidirezionale: se da un lato i follower beneficiano delle esperienze condivise, dall'altro gli stessi influencers rafforzano la propria identità professionale e il senso di autoefficacia attraverso il confronto continuo con la comunità.

Naturalmente, accanto alle opportunità offerte dagli ecosistemi di apprendimento digitali e dall'emergere dei teacher influencers, la letteratura evidenzia anche una serie di criticità legate alla crescente rilevanza dei social media nei processi di sviluppo professionale degli insegnanti. Una prima questione riguarda la progressiva commercializzazione dei contenuti educativi (Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter et al., 2023; Staudt Willet, 2024). La crescente visibilità online ha infatti favorito, in alcuni casi, lo sviluppo di forme di *teacherpreneurship*, nelle quali la produzione di contenuti si intreccia con attività imprenditoriali fondate sulla costruzione di un *personal brand*, sulla promozione di prodotti e sulla monetizzazione della propria presenza digitale (Shelton et al., 2020; Staudt Willet, 2024; Yıldız & Karagöl, 2025). Se da un lato la condivisione di materiali "testati sul campo" rappresenta una risorsa particolarmente apprezzata dagli insegnanti, dall'altro tali dinamiche rischiano di rendere meno distinguibile il confine tra supporto professionale e strategie di marketing.

Ulteriori criticità riguardano la qualità e l'affidabilità dei contenuti condivisi. La diffusione di informazioni non sempre supportate da solide basi pedagogiche e di risorse di qualità eterogenea richiede ai docenti consapevolezza e competenze critiche per selezionare, valutare e contestualizzare i materiali reperiti online (Staudt Willet, 2024; Mercado & Shin, 2025). A ciò si aggiunge il rischio che la circolazione di materiali standardizzati e di soluzioni didattiche "preconfezionate" favorisca approcci semplificati all'insegnamento, a discapito di una progettazione riflessiva e sensibile alle specificità dei diversi contesti educativi (Torphy et al., 2020).

La letteratura richiama inoltre l'attenzione sul ruolo degli algoritmi delle piattaforme digitali, che tendono a privilegiare la visibilità e la popolarità dei contenuti piuttosto che la loro qualità pedagogica. Tali meccanismi possono anche contribuire alla formazione di *echo chambers*, ossia ambienti nei quali si è esposti prevalentemente a contenuti e opinioni allineati alle proprie convinzioni, limitando il confronto con prospettive differenti e riducendo le opportunità di dialogo critico e di apertura a pratiche educative alternative (Carpenter et al., 2020).

Queste tensioni emergono anche nelle percezioni degli insegnanti in formazione, che esprimono atteggiamenti ambivalenti nei confronti dei *teacher influencers*. Pur riconoscendone il valore come fonte di ispirazione, supporto professionale e condivisione di pratiche, essi manifestano al contempo preoccupazioni relative alla tutela della privacy, all'autenticità dei contenuti, alla loro crescente commercializzazione e alla costruzione di modelli idealizzati di professionalità docente (Yıldız & Karagöl, 2025).

Tali elementi suggeriscono come il contributo dei social media e dei *teacher influencers* allo sviluppo

professionale debba essere interpretato in una prospettiva critica, riconoscendone il potenziale innovativo senza trascurare le implicazioni e sfide di carattere etico oltre che pedagogico che accompagnano questa nuova frontiera della formazione docente.

Sebbene tale fenomeno sia ormai diffuso anche in Italia, la letteratura che ne analizza il ruolo e le implicazioni per lo sviluppo professionale degli insegnanti italiani risulta ancora limitata (Gil-Quintana et al., 2020; Manca & Ranieri, 2014; Ranieri et al., 2012).

Muovendo da queste premesse, il presente contributo si propone di esplorare le pratiche di utilizzo dei social media per finalità professionali tra gli insegnanti italiani. In particolare, lo studio intende analizzare il ruolo dei social media nelle *learning ecologies* dei docenti, approfondendo le opportunità di apprendimento e sviluppo professionale che gli insegnanti riconoscono in questi ambienti e il contributo attribuito ai teacher influencers.

3. Metodologia

3.1 Disegno di ricerca

Il presente contributo si inserisce in un più ampio progetto di ricerca mixed methods, progettato secondo un *concurrent triangulation design* (Creswell & Plano Clark, 2007).

Lo strand quantitativo, sul quale si concentra il presente articolo, ha previsto la somministrazione di un questionario a 1.204 docenti italiani, con l'obiettivo di analizzare le modalità di utilizzo dei social media, le motivazioni che ne orientano l'impiego e le percezioni relative al loro contributo allo sviluppo professionale e all'innovazione didattica. Nello specifico, le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine sono le seguenti:

- In che modo gli insegnanti utilizzano i social media per finalità professionali?
- Quale contributo attribuiscono ai social media per il proprio sviluppo professionale?
- Quali motivazioni spingono gli insegnanti a seguire i teacher influencers sui social media?

3.2 Campione

La web survey si è sviluppata attraverso la somministrazione di un questionario online anonimo rivolto a insegnanti italiani, realizzata tra novembre 2024 e marzo 2025 attraverso la piattaforma Qualtrics, raccogliendo 1.274 questionari validi. Ai fini delle analisi sono stati esclusi 70 casi: 58 rispondenti iscritti al corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria che hanno dichiarato di non svolgere ancora attività di insegnamento e 12 partecipanti che hanno indicato l'opzione «Altro» in risposta alla domanda relativa all'ordine di scuola. Questa scelta ha permesso di circoscrivere l'analisi a soggetti effettivamente impegnati nell'insegnamento in contesti scolastici. Il campione finale è pertanto composto da 1.204 partecipanti.

Il campione è costituito prevalentemente da donne (96,84%; n = 1.166); il 2,66% è rappresentato da uomini (n = 32), mentre lo 0,25% ha dichiarato di non riconoscersi nella distinzione binaria (n = 3) e un ulteriore 0,25% ha preferito non rispondere (n = 3). Questi valori rispecchiano la distribuzione di genere della professione docente in Italia (Colombo & Barabanti, 2020). L'età media dei partecipanti è di 37,3 anni (DS = 10,4), con un intervallo compreso tra 22 e 68 anni. L'anzianità di servizio media è pari a 10,5 anni (DS = 9,11).

Gli insegnanti raggiunti provengono dall'intero territorio nazionale, sebbene la distribuzione del campione non sia omogenea tra le 20 regioni. Si registra, infatti, una maggiore concentrazione dei rispondenti nel Nord Italia, con un picco in Lombardia (42,77%), seguita dal Veneto (10,38%), dal Piemonte (9,47%) e dall'Emilia-Romagna (9,05%). Le restanti regioni sono rappresentate da quote più contenute di partecipanti.

Per quanto riguarda l'ordine di scuola, la maggior parte dei rispondenti insegna nella scuola primaria (76,16%), seguita dalla scuola dell'infanzia (16,69%). Quote più contenute lavorano nella scuola secondaria di secondo grado (4,98%) e nella scuola secondaria di primo grado (2,16%).

Il campione è stato reclutato attraverso una strategia di campionamento non probabilistico di tipo accidentale. La partecipazione al questionario è avvenuta su base volontaria e la diffusione dello strumento è stata realizzata principalmente attraverso community di insegnanti su Facebook, le storie Instagram dei teacher influencers coinvolti nello strand qualitativo della ricerca e, successivamente, mediante una procedura di *snowball sampling* (Gierczyk et al., 2023; Parker et al., 2019). Questa procedura ha facilitato il raggiungimento di docenti attivi negli ambienti digitali, ma può aver favorito la partecipazione di persone già interessate ai social media e allo sviluppo professionale online. Di conseguenza, il campione non può essere considerato rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani e i risultati non sono generalizzabili in senso statistico.

3.3 Raccolta e analisi dei dati

Il questionario era articolato in tre sezioni:

1. la prima raccoglieva informazioni di carattere socio-anagrafico e professionale;
2. la seconda era finalizzata a indagare l'utilizzo dei social media per finalità professionali, rilevando la frequenza d'uso delle diverse piattaforme, le motivazioni che ne orientano l'impiego e la percezione del loro contributo allo sviluppo professionale. Per esplorare quest'ultimo aspetto è stata utilizzata la scala di 24 item proposta da Marcelo-Martínez et al. (2024), con risposte su una scala Likert a quattro punti (1 = per niente; 4 = moltissimo). La versione italiana della scala, utilizzata esclusivamente a scopo descrittivo, è stata elaborata mediante una procedura di back-translation, ampiamente utilizzata per garantire l'equivalenza delle misure tra lingue e culture diverse (Van de Vijver & Poortinga, 2005). La versione originale è stata tradotta in italiano e successivamente ritradotta in spagnolo da due traduttori bilingui indipendenti. Le discrepanze tra il testo originale e quello ritradotto sono state discusse da un comitato di esperti accademici fino al raggiungimento di un accordo, al fine di garantire l'equivalenza semantica degli item (Epstein et al., 2015);
3. la terza sezione era dedicata al rapporto tra gli insegnanti e i teacher influencers, esplorando la diffusione del fenomeno, le ragioni che portano a seguire tali profili e il contributo percepito rispetto ai propri percorsi di apprendimento professionale. In considerazione dell'assenza in letteratura di una definizione univoca di teacher influencer (Shelton et al., 2020; Carpenter et al., 2023; Can & İstanköylü, 2025), si è scelto di non fornire ai partecipanti una definizione operativa preliminare, chiedendo loro di fare riferimento agli «insegnanti influencer» presenti sui social media. Tale scelta mirava a evitare che una categorizzazione proposta dai ricercatori orientasse il riconoscimento dei profili e le valutazioni espresse, valorizzando le rappresentazioni maturate dai partecipanti attraverso la propria esperienza. I risultati vanno pertanto interpretati alla luce di questa scelta metodologica: le pratiche e le percezioni rilevate si riferiscono alle figure identificate autonomamente dai rispondenti come teacher influencers, che potrebbero differire per visibilità, contenuti condivisi, riconoscimento professionale e finalità della presenza online.

Le tre sezioni principali del questionario sono state precedute da una schermata iniziale che offriva informazioni relative agli obiettivi dello studio, alla partecipazione volontaria e alle garanzie di anonimato e riservatezza. Era possibile procedere alla compilazione del questionario solo previa espressione del consenso informato.

In coerenza con le domande di ricerca e con l'obiettivo dello studio, volto a descrivere le pratiche di utilizzo dei social media e le percezioni degli insegnanti rispetto al loro contributo allo sviluppo professionale, i dati sono stati analizzati mediante statistiche descrittive utilizzando il software Jamovi (versione 2.7.37.0). Alcune domande (nello specifico, quelle relative alle piattaforme utilizzate, alle modalità di interazione con i social media e alle motivazioni che spingono a seguire i teacher influencers) consentivano di selezionare più opzioni e ciascun partecipante poteva indicare tutte le risposte pertinenti. Le frequenze relative a queste domande non sono pertanto mutuamente esclusive.

Per il trattamento dei dati mancanti è stata adottata la procedura dell'*available-case analysis* (Little,

2024), che prevede il calcolo delle statistiche sulla base delle risposte valide disponibili per ciascuna variabile, senza procedere all'imputazione o alla sostituzione dei valori mancanti. Tale scelta ha consentito di preservare le informazioni raccolte, evitando di escludere interamente i questionari che presentavano risposte mancanti in singole variabili. Questa procedura può rappresentare una soluzione adeguata in presenza di livelli contenuti di mancanza dei dati a livello di item, come evidenziato da Parent (2013).

4. Risultati

4.1 I social media nella quotidianità professionale degli insegnanti

I risultati evidenziano come i social media siano ormai parte integrante della quotidianità degli insegnanti partecipanti all'indagine. Quasi la totalità (95,35%, n = 1.148) dichiara di utilizzarli per scopi personali almeno una volta al giorno, mentre solo lo 0,33% (n = 4) riferisce di non farne mai uso.

Anche l'impiego dei social media a fini professionali risulta ampiamente diffuso, sebbene con una frequenza inferiore rispetto all'uso personale. Più della metà del campione (58,47%, n = 704) utilizza i social media almeno una volta al giorno per supportare il proprio lavoro come docente o il proprio sviluppo professionale, mentre il 29,90% (n = 360) vi accede alcune volte alla settimana. Complessivamente, l'88,37% degli insegnanti utilizza i social media per finalità professionali almeno una volta alla settimana, mentre soltanto il 2,49% (n = 30) dichiara di non farne mai uso in questo ambito.

Per quanto riguarda le piattaforme maggiormente utilizzate, emerge una netta prevalenza di Instagram (n = 1.009), seguito da Pinterest (n = 773) e YouTube (n = 649). Facebook continua a rappresentare uno strumento rilevante (n = 400), così come WhatsApp (n = 325), mentre risultano meno diffuse piattaforme come TikTok (n = 71) e LinkedIn (n = 9); Twitter/X è indicato da un solo partecipante (n = 1). Otto rispondenti dichiarano di non utilizzare nessuna delle piattaforme elencate.

Analizzando le modalità di utilizzo dei social media (Fig. 1), emerge come gli insegnanti li impieghino prevalentemente per ricercare risorse e informazioni piuttosto che per partecipare attivamente alla produzione o allo scambio di contenuti. L'attività più frequente consiste infatti nella ricerca di risorse didattiche, idee e contenuti di interesse (n = 1.095), seguita dall'aggiornamento su notizie, tendenze e novità nel campo educativo (n = 814) e dal mettere «Mi piace», salvare o aggiungere contenuti ai preferiti (n = 769). Risultano invece meno diffuse le pratiche maggiormente interattive, quali comunicare con altri docenti tramite messaggi privati o diretti (n = 341), condividere contenuti interessanti o utili creati da altri (n = 288), creare e condividere contenuti originali (n = 212) o partecipare a discussioni e commentare i post di altri utenti (n = 72).

Questa distribuzione suggerisce che, per molti rispondenti, i social media rappresentino anzitutto un ambiente di reperimento e selezione di risorse. La fruizione può essere attiva sul piano della scelta – cercare, valutare e salvare un contenuto implica una forma di intenzionalità – senza tradursi necessariamente in una partecipazione pubblica, dialogica o collaborativa.

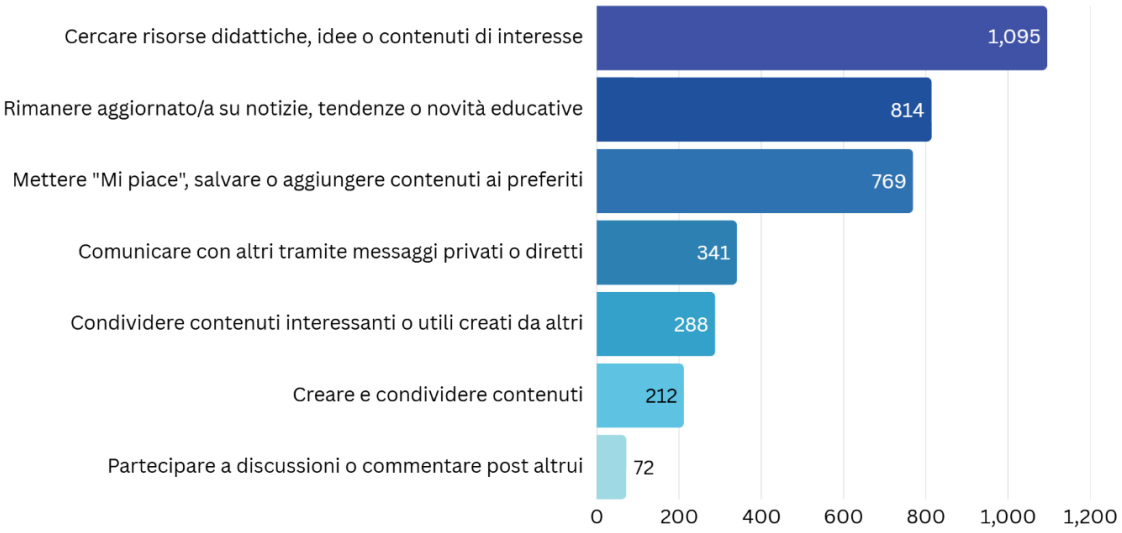


Fig. 1: Modalità di utilizzo dei social media per finalità professionali
Nota. Le analisi si basano sulle risposte di 1.204 partecipanti. La domanda consentiva di selezionare più opzioni di risposta; i valori riportati indicano il numero di partecipanti che ha selezionato ciascuna opzione e, pertanto, non sono mutuamente esclusivi

4.2 Il contributo percepito dei social media allo sviluppo professionale

Per quanto riguarda la percezione del supporto professionale offerto dai social media (Tab. 1), esplorata attraverso la scala elaborata da Marcelo-Martínez e colleghi (2024), gli insegnanti riconoscono a tali ecosistemi digitali un contributo significativo soprattutto nell'accesso a risorse educative, nell'aggiornamento professionale e nel sostegno alla riflessione e alla pratica didattica.

L'aspetto maggiormente valorizzato riguarda la possibilità di trovare risorse educative condivise da altri insegnanti (M = 3,55; DS = 0,58). Valutazioni elevate emergono anche rispetto alla possibilità di riflettere sul proprio insegnamento (M = 3,26; DS = 0,69), integrare nuove risorse e strumenti digitali nella didattica (M = 3,22; DS = 0,69), approfondire argomenti nei quali ci si sente meno competenti (M = 3,15; DS = 0,67) e applicare nella propria pratica didattica nuove idee o metodi appresi attraverso i social media (M = 3,04; DS = 0,80). Si tratta di risultati che suggeriscono come il contributo percepito di queste piattaforme non si limiti al reperimento di materiali, ma riguardi anche la possibilità di rielaborare e trasferire nella propria pratica professionale gli stimoli incontrati online.

I social media sembrano inoltre sostenere alcuni aspetti dell'apprendimento professionale continuo, favorendo la partecipazione a seminari e attività formative aperte e online (M = 2,72; DS = 0,86) e l'apprendimento attraverso video tutorial realizzati da altri docenti (M = 2,99; DS = 0,79). Un ulteriore contributo riguarda la possibilità di identificare le proprie esigenze e carenze formative (M = 2,73; DS = 0,80).

Punteggi sensibilmente inferiori emergono invece per le dimensioni che implicano una partecipazione più attiva alle comunità professionali online. In particolare, i partecipanti attribuiscono un contributo limitato ai social media per collaborare con altri colleghi a un progetto condiviso (M = 1,87; DS = 0,90), partecipare a discussioni su temi educativi (M = 1,95; DS = 0,88), sottoporre dubbi o domande alla comunità (M = 2,03; DS = 0,88) e chiedere supporto per risolvere problemi professionali (M = 2,03; DS = 0,86). Anche la possibilità di ricevere aiuto nell'implementazione di risorse o strategie didattiche (M = 2,27; DS = 0,90) e di conoscere docenti più esperti a cui rivolgersi per ricevere consigli (M = 2,92; DS = 0,89) non sembra rappresentare uno degli aspetti maggiormente valorizzati.

Anche la dimensione relazionale ed emotiva appare relativamente meno rilevante. Gli item relativi alla possibilità di condividere emozioni e preoccupazioni (M = 1,98; DS = 0,94) e di superare il senso di isolamento professionale (M = 2,00; DS = 1,00) ottengono infatti punteggi contenuti. Analogamente, risultano meno valorizzate la possibilità di collaborare a progetti condivisi e quella di partecipare a discussioni su questioni educative, mentre si collocano su livelli intermedi il sentirsi connessi ad altri insegnanti (M

= 2,91; DS = 0,88) e il riconoscere che altri docenti affrontano problemi simili ai propri (M = 2,93; DS = 0,84).

Nel complesso, la distribuzione dei punteggi restituisce una distinzione tra il contributo dei social media all'accesso alle risorse e all'apprendimento individuale, da un lato, e il loro ruolo nella costruzione di relazioni professionali e di pratiche collaborative, dall'altro. I social media vengono percepiti come utili per reperire materiali, ampliare il repertorio di idee, approfondire conoscenze e sostenere la riflessione sulla propria pratica didattica; risultano invece meno frequentemente riconosciuti come spazi in cui chiedere aiuto, discutere problemi complessi, condividere preoccupazioni o costruire progetti comuni. Questa differenza non implica che la collaborazione sia assente, ma suggerisce che essa non rappresenti l'esperienza più tipica tra quelle riferite dai partecipanti.

	Media	ds	Minimo	Massimo
1. Conoscere docenti con più esperienza a cui posso rivolgermi per ricevere consigli	2,92	0,887	1	4
2. Trovare risorse educative condivise da colleghi	3,55	0,581	1	4
3. Condividere le mie risorse con altri insegnanti	2,07	0,941	1	4
4. Sottoporre dubbi o domande alla comunità	2,03	0,857	1	4
5. Ottenere esempi di programmazioni o attività da utilizzare in classe	3,06	0,807	1	4
6. Conoscere le opinioni di altri insegnanti su temi di attualità	2,94	0,852	1	4
7. Chiedere supporto ad altri docenti per risolvere un problema	2,03	0,881	1	4
8. Sentirmi connesso/a ad altri insegnanti	2,91	0,880	1	4
9. Condividere le mie emozioni e preoccupazioni	1,98	0,943	1	4
10. Superare il senso di isolamento che provo spesso	2,00	1,000	1	4
11. Rendermi conto che altri insegnanti hanno i miei stessi problemi	2,93	0,841	1	4
12. Collaborare con altri colleghi su un progetto condiviso	1,87	0,899	1	4
13. Partecipare a discussioni sull'educazione con altri colleghi	1,95	0,880	1	4
14. Imparare dai video tutorial prodotti da altri colleghi	2,99	0,789	1	4
15. Partecipare a seminari e attività di formazione open e online	2,72	0,859	1	4
16. Discutere questioni fondamentali legate all'educazione nel mondo di oggi	2,20	0,887	1	4
17. Identificare le mie esigenze o carenze formative	2,73	0,800	1	4
18. Ricevere aiuto quando provo a implementare una risorsa o strategia didattica	2,27	0,896	1	4
19. Trovare persone con interessi simili con cui condividere le mie esperienze	2,39	0,974	1	4
20. Partecipare a uno spazio che considero aperto e positivo	2,54	0,927	1	4
21. Applicare nuove idee o metodi che ho imparato sui social alla mia didattica	3,04	0,796	1	4
22. Integrare nuove risorse e strumenti digitali nella mia didattica	3,22	0,688	1	4
23. Approfondire argomenti in cui sono meno competente	3,15	0,688	1	4
24. Riflettere sul mio insegnamento	3,26	0,687	1	4

Tab. 1: Statistiche descrittive – Supporto professionale percepito dei social media
Nota. Le analisi si basano sulle risposte di 1.119 partecipanti. La domanda non è stata somministrata ai 30 rispondenti che, nelle domande precedenti, avevano dichiarato di non utilizzare mai i social media per finalità professionali. Dei 1.174 partecipanti ai quali la domanda era rivolta, 55 non hanno fornito risposta agli item della scala

4.3 Il ruolo dei teacher influencer

Tra i 1.119 partecipanti che hanno risposto alla domanda, seguire insegnanti influencer rappresenta una pratica ampiamente diffusa: il 90,2% dichiara infatti di seguire o interagire (attraverso *like*, condivisione o salvataggio di contenuti, commenti o messaggi privati) con figure riconosciute come teacher influencers.

Le principali motivazioni riguardano la creatività e l'originalità dei contenuti proposti (n = 919), la possibilità di scoprire nuove risorse educative (n = 888) e la competenza professionale attribuita agli insegnanti influencer (n = 724). Meno frequentemente vengono richiamati aspetti quali il desiderio di restare aggiornati sulle ultime tendenze nell'ambito educativo (n = 442), il senso di appartenenza a una comunità professionale (n = 400), la condivisione di valori e una visione comune dell'educazione (n = 392) o la capacità di proporre soluzioni pratiche ai problemi quotidiani (n = 383). L'autenticità nel racconto delle proprie esperienze (n = 277) è l'aspetto meno frequentemente indicato dai partecipanti tra le motivazioni che li spingono a seguire i teacher influencers.

La distribuzione delle motivazioni sembra coerente con il quadro più ampio delle pratiche d'uso: gli insegnanti che hanno partecipato all'indagine sembrano avvicinarsi ai teacher influencers soprattutto per trovare risorse, incontrare idee nuove e osservare esempi di attività professionali. Al contrario, motivazioni legate alla dimensione comunitaria, alla condivisione di una visione educativa e all'autenticità del racconto delle esperienze risultano meno frequentemente indicate.

Nel complesso, i contenuti prodotti dagli insegnanti influencer sono valutati positivamente. Il 66,9% dei partecipanti li considera "abbastanza utili" per il proprio sviluppo professionale, mentre il 28,6% li giudica "molto utili". Coerentemente, tali contenuti sembrano sovente tradursi anche nella pratica didattica: il 72,7% degli insegnanti dichiara infatti di utilizzare spesso consigli, strategie e materiali condivisi dagli insegnanti influencer, mentre un ulteriore 1,9% riferisce di farlo sempre.

I dati suggeriscono, quindi, che il seguito dei teacher influencers sia legato soprattutto all'interesse suscitato dai contenuti e alla competenza riconosciuta ai loro autori. Tale interesse sembra tradursi, almeno in parte, anche in un utilizzo concreto dei materiali e delle strategie proposte nella pratica didattica, senza tuttavia consentire di trarre conclusioni sulla loro effettiva qualità pedagogica.

4.4 Social media e altre opportunità di sviluppo professionale

Per comprendere il ruolo dei social media nel più ampio insieme delle opportunità di sviluppo professionale, ai partecipanti è stato chiesto con quale frequenza ricorressero ad altre modalità di formazione. La scala di risposta prevedeva quattro opzioni: «Frequentemente (almeno una volta al mese)», «Occasionalmente (qualche volta l'anno)», «Raramente (meno di una volta l'anno)» e «Mai».

Tra le attività considerate (Fig. 2), l'osservazione reciproca e il confronto con altri docenti risultano le pratiche più diffuse: l'80,6% dei partecipanti dichiara di ricorrervi frequentemente, mentre un ulteriore 12,7% lo fa occasionalmente. Anche la partecipazione a corsi di formazione e la consultazione di libri e riviste scientifiche rappresentano modalità consolidate di sviluppo professionale, con percentuali rispettivamente pari al 93,5% e al 78,5% di rispondenti che vi ricorrono frequentemente o occasionalmente.

L'utilizzo di piattaforme online per la formazione continua e la partecipazione a convegni e conferenze su temi educativi risultano anch'esse relativamente diffuse: rispettivamente il 67,0% e il 65,3% dei partecipanti dichiara di ricorrervi almeno occasionalmente. Anche la partecipazione a gruppi di lavoro e comunità di pratica costituisce un'opportunità di sviluppo professionale, sebbene con una frequenza più contenuta: il 19,6% dei rispondenti vi prende parte frequentemente e il 45,3% occasionalmente.

Al contrario, il coinvolgimento in progetti di ricerca o sperimentazione appare meno frequente: oltre quattro insegnanti su dieci (40,7%) dichiarano di non parteciparvi mai. Anche le attività di mentoring risultano meno diffuse rispetto ad altre modalità formative, con circa un quarto del campione (22,8%) che riferisce di non avervi mai preso parte.

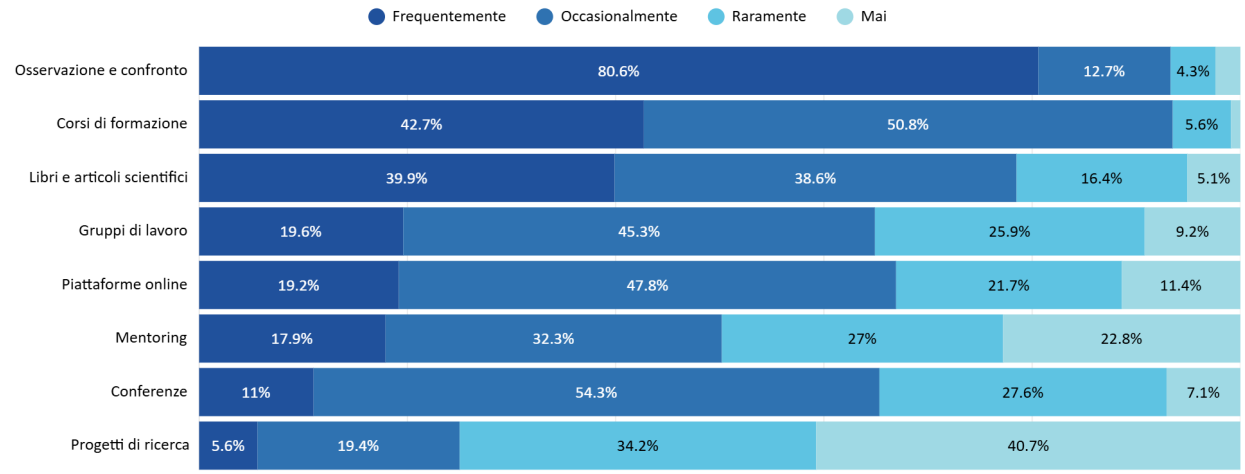


Fig. 2. Altre opportunità di sviluppo professionale
Nota. Le analisi si basano sulle risposte di 1.204 partecipanti

Questi dati sembrano suggerire che, anche in un campione che utilizza con una certa frequenza i social media per finalità professionali, questi ultimi rappresentino una risorsa complementare, piuttosto che esclusiva, per lo sviluppo professionale. Il loro utilizzo sembra infatti affiancarsi ad altre opportunità di apprendimento, quali la formazione organizzata, la lettura di pubblicazioni scientifiche e il confronto con i colleghi, senza sostituirle.

5. Discussione

I risultati dello studio contribuiscono a far luce su come i social media si inseriscano nelle ecologie di apprendimento professionale degli insegnanti, offrendo opportunità di accesso a risorse educative, confronto con prospettive pedagogiche e riflessione sulla pratica. In una prospettiva di *lifelong* e *lifewide learning*, lo sviluppo professionale si configura infatti come un processo continuo e distribuito, che si costruisce attraverso l'intreccio di contesti formali, non formali e informali, risorse e relazioni (Banks et al., 2007). Coerentemente con la letteratura internazionale sull'uso dei social media per l'apprendimento degli insegnanti (Greenhow et al., 2020; Carpenter et al., 2023, 2024; Marcelo-Martínez et al., 2024), i risultati suggeriscono che questi ambienti costituiscano una risorsa significativa per i partecipanti, pur senza sostituire altre opportunità formative.

Le pratiche dichiarate evidenziano, tuttavia, una prevalenza della ricerca, della consultazione e del salvataggio di materiali rispetto ad attività più interattive, come la discussione su temi educativi, la richiesta di aiuto e la progettazione collaborativa. I social media sembrano quindi ampliare soprattutto le opportunità di apprendimento individuale, senza che l'accesso alle risorse si traduca necessariamente in partecipazione attiva o costruzione condivisa di conoscenza.

In questo scenario, le figure riconosciute dai partecipanti come teacher influencers possono svolgere una funzione di mediazione nelle ecologie digitali di apprendimento: attraverso la produzione e la circolazione di contenuti, contribuiscono a rendere accessibili risorse, esperienze e prospettive professionali. Le motivazioni espresse dai partecipanti – in particolare l'interesse per le risorse educative messe a disposizione, la creatività e l'originalità dei contenuti e la competenza percepita – suggeriscono che la rilevanza di queste figure dipenda anche dal valore loro attribuito dagli insegnanti. Tale funzione di mediazione non costituisce, tuttavia, una garanzia di qualità pedagogica o affidabilità. La visibilità dei contenuti è influenzata dalle logiche delle piattaforme e può accompagnarsi a processi di semplificazione delle questioni educative, esposizione selettiva a determinate prospettive e commercializzazione della condivisione professionale (Carpenter & Harvey, 2019; Carpenter et al., 2020; Staudt Willet, 2024; Mercado & Shin, 2025). È dunque importante riconoscere le potenzialità di questi ambienti senza trascurarne rischi e vincoli, evitando sia una loro valorizzazione acritica sia una pregiudiziale "demonizzazione".

La prospettiva delle ecologie di apprendimento consente inoltre di superare la contrapposizione tra ambienti digitali e forme più tradizionali di sviluppo professionale, riconoscendo la pluralità di contesti, risorse e opportunità attraverso cui gli insegnanti possono apprendere (Barron, 2006; Ehrenfeld, 2022; Ranieri et al., 2019; Sangrà et al., 2019, 2021). Coerentemente con questa prospettiva, i risultati mostrano che, anche tra i partecipanti che utilizzano frequentemente i social media per finalità professionali, questi si affiancano ad altre opportunità, quali la formazione organizzata, la lettura di pubblicazioni scientifiche e il confronto quotidiano con i colleghi. Tale compresenza, tuttavia, non implica necessariamente che queste diverse esperienze siano tra loro integrate: i dati descrittivi consentono di documentare il ricorso a molteplici risorse formative, ma non di ricostruire le relazioni che i docenti stabiliscono tra esse, né le modalità con cui le combinano nei propri percorsi di apprendimento. Rimane quindi aperta la questione di come tali opportunità si connettano e in quali condizioni possano contribuire a processi di sviluppo professionale significativi. In tal senso, il valore formativo dei social media non dipende soltanto dalla disponibilità di risorse, ma anche dai processi attraverso cui gli insegnanti le selezionano, ne valutano criticamente la pertinenza e le adattano in base alle caratteristiche degli studenti e dei contesti scolastici. Questa considerazione richiama la concezione dell'insegnante come professionista riflessivo (Schön, 1983) e in costante ricerca (Pastori, 2017), capace di interrogare la propria esperienza e rielaborare le conoscenze in rapporto alle situazioni concrete della pratica. I contenuti digitali possono quindi offrire stimoli e occasioni di approfondimento, ma la loro trasformazione in risorse per lo sviluppo professionale richiede un lavoro di interpretazione e riflessione, la cui articolazione, così come le connessioni con altre esperienze formative, resta da approfondire attraverso ulteriori indagini.

I risultati devono essere interpretati alla luce di alcuni limiti. Il campionamento non probabilistico, la partecipazione volontaria e la diffusione del questionario attraverso community online e profili di insegnanti-influencer possono aver favorito l'autoselezione di partecipanti già interessati all'uso professionale dei social media (Di Franco, 2010), limitando la generalizzabilità dei risultati. La composizione del campione richiede inoltre cautela nel trasferire le conclusioni ai diversi ordini scolastici e alle differenti aree territoriali. Un secondo limite riguarda l'assenza di una definizione operativa condivisa di teacher influencer. Sebbene questa scelta fosse finalizzata a non orientare le risposte attraverso una categorizzazione preliminare proposta dai ricercatori, essa non consente di assumere che tutti i partecipanti abbiano fatto riferimento a figure con caratteristiche omogenee. Le risposte potrebbero infatti riguardare profili differenti per visibilità, contenuti proposti, riconoscimento professionale e modalità di interazione con il pubblico. Infine, i dati si basano su pratiche e percezioni dichiarate e non consentono di stabilire relazioni causali tra l'uso dei social media e lo sviluppo professionale, né di verificare direttamente come le risorse consultate vengano rielaborate e trasferite nella pratica didattica.

Future ricerche potrebbero innanzitutto estendere l'indagine a campioni più ampi e maggiormente bilanciati rispetto ai diversi gradi di istruzione e alle diverse aree territoriali, coinvolgendo anche insegnanti che non utilizzano i social media per finalità professionali, così da comprendere meglio le ragioni del loro mancato utilizzo e confrontare differenti modalità di costruzione dello sviluppo professionale. Parallelamente, sarebbe opportuno approfondire qualitativamente le motivazioni, le pratiche e i processi decisionali che portano gli insegnanti a scegliere di ricorrere (o di non ricorrere) ai social media come contesti di apprendimento. Ulteriori studi potrebbero inoltre esaminare come gli insegnanti valutano l'affidabilità delle risorse, quali criteri adottano per selezionarle e in quali condizioni la consultazione individuale si traduce in riflessione condivisa, sperimentazione didattica o collaborazione tra colleghi. Approcci longitudinali e qualitativi potrebbero contribuire a ricostruire le connessioni tra gli apprendimenti che si sviluppano online e quelli che prendono forma negli altri contesti professionali, approfondendo come queste ecologie si trasformino nel tempo.

Nel complesso, lo studio contribuisce a richiamare l'attenzione della comunità pedagogica su un fenomeno destinato con ogni probabilità ad assumere un ruolo sempre più rilevante negli ecosistemi educativi contemporanei. Comprendere come gli insegnanti utilizzino questi ambienti, quali opportunità vi riconoscano e quali competenze siano necessarie per abitarli criticamente rappresenta una sfida rilevante sia per la ricerca sia per la formazione iniziale e in servizio. Più che contrapporre formazione istituzionale e apprendimento informale online, appare necessario interrogarsi sulle possibili forme di integrazione tra questi diversi contesti, promuovendo una cultura professionale capace di valorizzare le potenzialità dei

social media senza rinunciare al rigore pedagogico e alla riflessività critica che caratterizzano la professionalità docente all'interno di ecosistemi educativi sempre più interconnessi.

Bibliografia

Anis, M. (2024). Teacher professional development in the digital age: Addressing the evolving needs post-COVID. *International Journal for Multidisciplinary Research*, *6*(1), 1-14. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.-v06i01.12386

Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep.* The LIFE center and center for multicultural education.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, *49*(4), 193-224. https://doi.org/10.1159/000094368

Bellotti, C. (2023). Apprendere in tutti gli spazi e tempi del vivere umano. *Education Sciences & Society*, *14*(2), 219-227. https://doi.org/10.3280/ess2-2023oa16426

Bommel, J. V., Randahl, A.-C., Liljekvist, Y., & Ruthven, K. (2019). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education, 87*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958

Can, E., & İstanköylü, H. (2025). A Scoping Review of Teacher Influencers. International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE), 16(2), 79-99. https://ijonte.elapublishing.net/makale_-indir/8707

Carpenter, J. P., & Harvey, S. (2019). "There's no referee on social media": Challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram?. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103149

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Shelton, C. C., Clark, N., Patel, S., & Toma-Harrold, D. (2024). How and why educators use TikTok: come for the fun, stay for the learning?. *Teaching and Teacher Education*, *142*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104530

Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(5), 749-764. https://doi.org/10.1080-/15391523.2022.2030267

Colombo, M., & Barabanti, P. (2020). Female Hegemony among Italian Educational Professionals, In M. Colombo & L. Salmieri (Eds.), *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological research in Italy* (pp. 43-60). Associazione "Per Scuola Democratica".

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. P. (2007). *Mixed methods research*. SAGE.

Di Franco, G. (2010). *Il campionamento nelle scienze umane. Teoria e pratica*. FrancoAngeli.

Ehrenfeld, N. (2022). Framing an Ecological Perspective on Teacher Professional Development. *Educational Researcher, 51*(7), 489-495. https://doi.org/10.3102/0013189X221112113

Epstein, J., Santo, R. M., & Guillemin, F. (2015). A review of guidelines for cross-cultural adaptation of questionnaires could not bring out a consensus. *Journal of clinical epidemiology*, *68*(4), 435-441. https://doi.org/10.1016-/j.jclinepi.2014.11.021

Gierczyk, M. K., Gromkowska-Melosik, A., Scott, S., & Parker, C. (2023). The Snowball Sampling Strategy in the Field of Social Sciences. Contexts and Considerations. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, (43). https://doi.org/10.12775/PBE.2023.029

Gil-Quintana, J., Malvasi, V., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L. M. (2020). Learning leaders: Teachers or youtubers? Participatory culture and STEM competencies in Italian secondary school students. *Sustainability*, *12*(18), 7466. https://doi.org/10.3390/su12187466

Goodyear, V. A., Parker, M., & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(5), 421-433. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1617263

Greenhow, C., Galvin, S., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A Decade of Research on K–12 Teaching and Teacher Learning with Social Media: Insights on the State of the Field. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 122*(6), 1-72. https://doi.org/10.1177/016146812012200602

Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M., & Domingo-Coscollola, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, *33*, 105-119. https://doi.org/-10.1344/der.2018.33.105-119

Jackson, L. (2023). Rethinking Education for the New Normal: Formal Versus Informal and Nonformal Education

and Lifelong Learning. In Lee, W.O., Brown, P., Goodwin, A.L., Green, A. (eds) I*nternational Handbook on Education Development in the Asia-Pacific* (pp. 101-117). Springer.
Little, R. J. (2024). Missing Data Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 20, 149-173. https://doi.org/-10.1146/annurev-clinpsy-080822-051727
Lockee, B. B. (2021). Shifting digital, shifting context: (re)considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era. *Educational Technology Research and Development*, *69*(1), 17-20. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-8
Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education, 55*, 291-307. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021
Manca, S., & Ranieri, M. (2014). Teachers' professional development in online social networking sites. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia: World conference on educational media and technology 2014* (pp. 2229–2234). Tampere University.
Marcelo-Martínez, P. (2020). Educational Influencers–What Can We Learn from Them?. In *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings* (No. 2, pp. 332-339). European Distance and E-Learning Network.
Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2024). How and why teachers use social networks for professional learning. *Teacher Development*, *28*(3), 317-329. https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2296611
Mercado, F. M. S., & Shin, S. (2025). K-12 teachers' professional development and learning on social media: a systematic literature review. *Information and Learning Sciences*, *126*(3-4), 214-244. https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0198
Nelimarkka, M., Leinonen, T., Durall, E., & Dean, P. (2021). Facebook is not a silver bullet for teachers' professional development: Anatomy of an eight-year-old social-media community. *Computers & Education, 173*, 104269. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104269
Parent, M. C. (2013). Handling item-level missing data: Simpler is just as good. *The Counseling Psychologist*, *41*(4), 568-600. https://doi.org/10.1177/0011000012445176
Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball Sampling, In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & R. A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations.* https://doi.org/10.4135/9781-526421036831710
Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti.* Spaggiari-Junior.
Prestridge, S. (2019). Categorising teachers' use of social media for their professional learning: A self-generating professional learning paradigm. *Computers & Education*, *129*, 143-158. https://doi.org/10.1016/-j.compedu.2018.11.003
Ranieri, M., Giampaolo, M., & Bruni, I. (2019). Exploring educators' professional learning ecologies in a blended learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1673-1686. https://doi.org/-10.1111/bjet.12793
Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, *43*(5), 754-769. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x
Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., & Guitert Catasús, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, *50*(4), 1619-1638. https://doi.org/10.1111/bjet.12795
Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., González-Sanmamed, M., & Muñoz-Carril, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, *51*(3), 21-45. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.20790
Schön, D. (1983). *Becoming a reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
Shelton, C., Schroeder, S., & Curcio, R. (2020). Instagramming their hearts out: What do edu-influencers share on Instagram?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *20*(3), 529-554. https://citejournal.org/-volume-20/issue-3-20
Staudt Willet, K. B. (2024). Early career teachers' expansion of professional learning networks with social media. *Professional development in education*, *50*(2), 386-402. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178481
Thwe, W. P., & Kálmán, A. (2023). Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 407-417. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w
Torphy, K., Hu, S., Liu, Y., & Chen, Z. (2020). Teachers turning to teachers: Teacherpreneurial behaviors in social media. *American Journal of Education*, *127*(1), 49-76. https://doi.org/10.1086/711012
Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, *102*, 15-34.
Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning

in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(4), 451-469. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00204.x

Van den Beemt, A., Thurlings, M., & Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, *29*(1), 35-55. https://doi.org/10.1080/-1475939X.2019.1695657

Van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 39-63). Lawrence Erlbaum Associates.

Yıldız, S., & Karagöl, İ. (2025). Double-edged sword: Examining pre-service teachers' perceptions about teacher influencers using q method. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, *27*(2), 257-266. https://doi.org/10.17556/erziefd.1607897