

23
June 2021

Gaetano Domenici

Editoriale / Editorial

Next Generation EU e rinascita dell'Europa. Il Piano Nazionale italiano di Ripresa e Resilienza: verso un nuovo Rinascimento? 11

(Next Generation EU and the Rebirth of Europe. The Italian National Recovery and Resilience Plan: Towards a New Renaissance?)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Paola Ricchiardi - Emanuela M. Torre

Uno strumento per l'orientamento differenziale in professioni di confine: educatore, insegnante, assistente sociale, psicologo 27

(A Tool for Differential Orientation in Border Professions: Educator, Teacher, Social Worker, Psychologist)

Elisa Bisagno - Sergio Morra

Imparare la matematica con Number Worlds: un intervento quinquennale nella scuola primaria 49

(Learning Math with Number Worlds: A Five-Year Intervention in Primary School)

- Ahmed Mohammed Al-Kharousi - Adnan Salim Al-Abed*
The Effectiveness of a Program Based on Problem-Solving
in Mathematical Problem Solving among Grade Ten Students 71
*(L'efficacia di un programma didattico basato sul problem-solving
per problemi matematici in studenti di terza media)*
- Suyatman - Sulistyso Saputro - Widha Sunarno - Sukarmin*
Profile of Student Analytical Thinking Skills in the Natural 89
Sciences by Implementing Problem-Based Learning Model
*(Profilo delle capacità di pensiero analitico degli studenti nelle scienze
naturali basato sul modello di apprendimento per problem solving)*
- Giusi Castellana - Pietro Lucisano*
Studio pilota del questionario sulle strategie di lettura 113
«Dimmi come leggi» per il triennio della scuola secondaria
di secondo grado e studenti universitari
*(Pilot Study of the Questionnaire on Reading Strategies «Tell Me How
to Read» Aimed at Upper Secondary School and University Students)*
- Giordana Szpunar - Eleonora Cannoni - Anna Di Norcia*
La didattica a distanza durante il lockdown in Italia: il punto 137
di vista delle famiglie
*(Distance Learning During the Lockdown in Italy: The Point of View
of Families)*
- Majid Farahian - Farshad Parhamnia*
From Knowledge Sharing to Reflective Thinking: Using Focus 157
Group to Promote EFL Teachers' Reflectivity
*(Dalla condivisione della conoscenza al pensiero riflessivo: utilizzo
del focus group per promuovere la riflessività degli insegnanti di inglese
come lingua straniera – EFL)*
- Ismiyati Ismiyati - Badrun Kartowagiran - Muhyadi Muhyadi
Mar'atus Sholikah - Suparno Suparno - Tusyanah Tusyanah*
Understanding Students' Intention to Use Mobile Learning 181
at Universitas Negeri Semarang: An Alternative Learning
from Home During Covid-19 Pandemic
*(Comprendere la disponibilità degli studenti all'uso dei dispositivi mobili
per un apprendimento alternativo da casa durante la pandemia
del Covid-19)*
-

- Guido Benvenuto - Nicoletta Di Genova - Antonella Nuzzaci
Alessandro Vaccarelli*
Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale 201
(Teachers Professional Resilience Questionnaire: First National Validation)
- Conny De Vincenzo*
Il ruolo dell'orientamento universitario in itinere per la prevenzione del drop-out e la promozione del successo formativo. Una rassegna di studi empirici recenti 219
(The Role of University Ongoing Guidance in Preventing Drop-out and Promoting Academic Success. A Review of Recent Empirical Studies)

NOTE DI RICERCA

RESEARCH NOTES

- Giuseppe Bove - Daniela Marella*
Accordo assoluto tra valutazioni espresse su scala ordinale 239
(Interrater Absolute Agreement for Ordinal Rating Scales)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

- Bianca Briceag*
Resoconto sul Convegno Internazionale in video-conferenza Rome Education Forum 2020 «Didattiche e didattica universitaria: teorie, cultura, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19» 251
(Report on the International Conference Webinar Rome Education Forum 2020 «Didactic and University Teaching: Theories, Cultures, Practices»)

RECENSIONI

REVIEWS

Alessia Gargano

Topping, K. (2018). Using Peer Assessment to Inspire Reflection and Learning 261

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 269
Notiziario / News

Author Guidelines 273

Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale*

Guido Benvenuto¹ - Nicoletta Di Genova¹

Antonella Nuzzaci² - Alessandro Vaccarelli²

¹ *Sapienza Università di Roma - Department of Social and Developmental Psychology (Italy)*

² *Università degli Studi dell'Aquila - Department of Human Studies (Italy)*

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-023-benv>

guido.benvenuto@uniroma1.it
nicoletta.digenova@uniroma1.it
antonella.nuzzaci@univaq.it
alessandro.vaccarelli@univaq.it

TEACHERS PROFESSIONAL RESILIENCE QUESTIONNAIRE: FIRST NATIONAL VALIDATION

ABSTRACT

The article proposes the validation of a research tool, aimed at measuring the professional resilience of teachers. In scientific debate, the use of the resilience construct and an instrument aimed at detecting it is quite frequent, but there are few instruments to contextualize resilience in a strictly professional context. Professional Resilience of Teachers Scale [Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti – SRPI] can be usefully applied in stress and trauma situations that can be linked to personal experiences or emergency situations that cause teachers to face numerous unforeseen problems in their work and to implement, i.e.

* L'articolo è il frutto di un lavoro di ricerca e di ideazione congiunto e pienamente condiviso dagli autori e dalle autrici. Per quanto attiene alla sua stesura, vanno attribuiti a: il paragrafo 1 a N. Di Genova, il paragrafo 2 ad A. Vaccarelli, il paragrafo 3 a G. Benvenuto, il paragrafo 5 ad A. Nuzzaci. Il paragrafo 4, nella descrizione dello strumento, e il paragrafo 6, relativo alla discussione dei risultati, sono stati scritti congiuntamente da G. Benvenuto, N. Di Genova, A. Nuzzaci e A. Vaccarelli.

appraisal and coping strategies related to the concept of resilience. The SRPI was administered to a sample of 556 teachers from all school orders distributed throughout the national territory. Correlational and factor analysis made it possible to optimize the instrument, reducing the number of items from 39 to 28 and identifying the factors most involved in the proposed construct. The research confirmed high values of internal ($\alpha = .897$).

Keywords: Professional resilience; Protective factors; Resilience; Teachers.

1. IL COSTRUTTO DELLA RESILIENZA

La resilienza, in prospettiva psicologica e pedagogica, può definirsi come capacità di fronteggiamento delle situazioni avverse, di attraversamento delle difficoltà della vita, di ricerca di nuovi equilibri, dentro i quali i soggetti sentiranno di aver acquisito forza, coraggio e prospettiva futura. Si è, dunque, resilienti in situazioni e contesti diversi, che rimandano a situazioni di crisi, stress o a eventi traumatici (Garista, 2018).

Una interpretazione è quella che la intende come il risultato delle negoziazioni tra gli individui e il loro ambiente (Ungar, 2004). Per divenire resilienti, gli individui devono imparare ad adattarsi a condizioni negative con l'ausilio delle proprie risorse (anche in termini di fattori ambientali, supporto sociale, caratteristiche personali ed esperienze precedenti, che aumentano la resilienza per affrontare il futuro, ecc.), che possono divenire veri e propri «sistemi» utili per informare le loro prospettive e i loro processi decisionali.

La resilienza può essere intesa come quel processo dinamico che spiega i motivi per i quali gli individui rispondono in modo diverso allo stesso evento avverso (Yates & Grey, 2012). Da questo punto di vista, Pinto Minerva (2004, pp. 24-29) afferma come la resilienza non sia una predisposizione naturale che appartiene solo a pochi individui quanto piuttosto una condizione che chiama in causa una molteplicità di elementi, quali la biografia del soggetto (con il suo corredo di qualità mentali e di disposizioni personali), la percezione positiva del proprio sé, e, dunque, il livello di autostima e di autoefficacia, la capacità di pianificare azioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo, la capacità di prevedere (e quindi anticipare) le possibili conseguenze di una situazione, evitando quelle che potenzialmente possono rivelarsi negative.

Negli studi sulla resilienza, il modello di Richardson (2002) occupa un posto centrale, offrendo una visione dinamica e processuale della capacità di resilienza individuale, che vede agire componenti innate, atteg-

giamenti e comportamenti appresi. La rottura dell'equilibrio, segnata da sentimenti come la paura, la colpa, il senso di smarrimento, ecc., dovuta a eventi stressanti o traumatizzanti, implica diverse possibili risposte, determinate dalla presenza (più o meno consistente, più o meno debole) di fattori protettivi da mettere in gioco.

Gli studi sulla resilienza sono legati a quelli sull'effetto del rischio e dei fattori protettivi che supportano una certa stabilità dell'individuo quando si verifica una situazione avversa (Association American Psychology, 2014). Per tale ragione la resilienza è da intendersi generalmente come una forma di «adattamento riuscito», nonostante sussistano circostanze avverse o minacciose (Masten, Best, & Garmezy 1990, p. 426).

L'esame della letteratura permette di individuare diverse dimensioni del costrutto della resilienza, che possiamo considerare anche come fattori protettivi che agiscono a livello individuale nei momenti di difficoltà e di rottura degli equilibri. Potremmo affermare, infatti, che essi concorrono a definire alcune componenti dei profili di individui resilienti, che non esauriscono ovviamente tutte le possibilità:

- *Autostima e senso di autoefficacia*: lo schema di sé e il senso di autoefficacia possono essere considerati, con Bandura (2000), alla base dei meccanismi di agentività umana più pervasivi ed efficaci, implicando fiducia di sé e della riuscita delle proprie azioni, nonché la sensazione di controllo del proprio mondo (Ungar, 2004).
- *Sentimento della base sicura e supporto sociale*: le relazioni familiari calde e sicure sono riconosciute dalla letteratura come fattore protettivo fondamentale, anche se, in assenza di relazioni di questo tipo, è possibile trovare nei contesti esterni alla famiglia (amici, educatori, insegnanti) ciò di cui un soggetto ha bisogno per dare corrette fondamenta *affettive* ai suoi comportamenti resilienti. Werner (1989) indicava, nell'esperire relazioni extrafamiliari supportanti e affidabili, la possibilità di costruire comportamenti resilienti, anche in soggetti provenienti da contesti disagiati e rispetto ai quali l'aspettativa comune potrebbe essere quella della vulnerabilità e del fallimento. In tal senso Cyrulnik (2002) riconosce ai «legami leggeri» la proprietà di essere potenzialmente sostitutivi – se significativi e orientati alla fiducia e al supporto – di inadeguati o assenti rapporti familiari.
- *Appraisal*: indica le capacità di riflessione e di analisi dei problemi, che un soggetto mette in atto per valutare l'evento in ragione del benessere personale e in vista della pianificazione dell'azione (Lazarus & Folkman, 1984).
- *Strategie di coping*: da intendersi come le azioni messe in campo per fronteggiare una criticità (Lazarus & Folkman, 1984); il *coping* è *centrato sul problema* quando si attuano strategie operative e cognitive utili a ridurre

il rischio di eventuali danni generati dalla situazione critica, mentre è *centrato sulle emozioni* quando mira a contenere le emozioni negative.

- *Locus of control*: riguarda l'atteggiamento mentale con cui il soggetto affronta situazioni che hanno cause esterne. Il *locus of control* è *interno*, quando ci si fida delle proprie potenzialità e si percepisce la propria esistenza come il risultato delle proprie scelte e azioni, e il *locus of control* è *esterno*, quando si attribuisce a cause esterne o al caso la responsabilità di condizionare l'esistenza (Lazarus & Folkman, 1984).
- *Ottimismo*: sviluppo sano, risultati di salute positivi, capacità di resistere a fattori di stress che intervengono nella propria vita e associati alla resilienza (Maddi & Cobasa, 1984; Yates *et al.*, 2015), oltre pensiero positivo, il quale aiuta le persone ad avere speranza per il futuro (Bekhet & Zauszniewski, 2013). Gli effetti del pensiero positivo includono sentimenti positivi, emozioni, qualità comportamentali e assistenza nella risoluzione dei problemi, che possono aiutare a riprendersi psicologicamente da esperienze negative (Lazarus & Folkman, 1984; Tugade & Fredrickson, 2004).
- *Umorismo*: rappresenta, secondo Vanistendael (2003), la capacità di mantenere il sorriso di fronte alle avversità e va inteso come espressione di intelligenza e indulgenza nei confronti dell'imperfezione, aiutando a distanziare il sé dai problemi e promuovendo la loro elaborazione.

2. LA RESILIENZA PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Il tema della resilienza sta ricevendo una certa attenzione all'interno del dibattito pedagogico (Malaguti, 2015; Vaccarelli, 2016; Garista, 2018), tanto che può essere ricondotto al gruppo delle *soft skills*, che consentono agli attori del processo educativo di mettere in campo energie e comportamenti che permettono di resistere agli urti, ai fallimenti o a situazioni particolarmente stressanti o addirittura traumatiche, di elaborarle e di raggiungere nuovi positivi equilibri. Il che significa domandarsi come supportare gli individui (insegnanti, alunni, genitori, ecc.) che, vivendo una situazione straordinaria nel vissuto personale (una separazione, un lutto, una malattia, ecc.) o nel vissuto comunitario (un'emergenza sismica, sanitaria, politica, ecc.), si trovano, comunque, coinvolti nei loro compiti quotidiani e nelle loro funzioni (apprendere, insegnare, educare: dipende dal punto di vista), seppure in situazioni che richiedono gestione delle emozioni, adattamento, flessibilità e proattività.

Studi recenti hanno consentito di mettere a fuoco il ruolo della resilienza nei fenomeni di *dropout* negli studi (Nuzzaci & Marcozzi, 2020), come fattore-chiave da tenere in debita considerazione per la promozione del

successo scolastico e per la prevenzione della povertà educativa (Benvenuto, Di Genova, & Vaccarelli, 2020) e per il supporto degli attori e dei sistemi all'interno di quelle situazioni emergenziali, che richiedono di continuare a svolgere attività educative in condizioni repentinamente modificate, come nel caso dei terremoti (Salerni & Vaccarelli, 2018). In quest'ultimo caso, la resilienza dei docenti, colpiti da traumi e sottoposti a stress ambientali analoghi a quelli dei loro alunni, viene considerata non solo in rapporto al benessere professionale e individuale, ma anche in relazione alla resilienza degli allievi, in linea con l'immagine dell'insegnante inteso come «tutore di resilienza» (Castelli, 2013).

La resilienza degli insegnanti costituisce un campo di indagine in rapida evoluzione che mira a sostenere la salute e il benessere professionale degli individui o dei gruppi, collegandosi all'efficacia dell'istruzione (Gu & Day, 2007; 2013), alla soddisfazione sul lavoro e alla qualità dei processi d'istruzione (Luthar & Cicchetti, 2000).

L'emergere dell'interesse per la resilienza degli insegnanti sta nel fatto che, durante la loro carriera, questi ultimi incontrano molte situazioni che generano ansia, conflitto e stress e che, se non gestiti in modo produttivo, possono influenzare salute fisica e benessere psicologico, apportando alterazioni che minano l'autostima, influenzano il ritmo sonno-veglia e l'alimentazione e inducono forme di depressione.

Gli *stressor* che possono intervenire rimandano ad un'ampia rosa di possibilità che possiamo sintetizzare all'interno di almeno tre categorie:

- eventi strettamente connessi all'esercizio della professione, che spesso portano anche a forme di *burnout* professionale (Murdaca, Oliva, & Nuzzaci, 2014): *mobbing*, incidenti critici nella vita scolastica, cattivi rapporti tra attori istituzionali, ecc.;
- eventi che rientrano strettamente nella sfera della vita privata e personale;
- eventi che hanno forte impatto nella vita personale, che riguardano al contempo la comunità di riferimento, la scuola, le reti sociali: emergenze sismiche, sanitarie, politiche, ecc.

La resilienza riguarda, dunque, anche quegli insegnanti che diventano vulnerabili a causa delle condizioni di fragilità ambientale, economica e così via, che, sempre più frequentemente, nella società del rischio (Beck, 2000), si presentano come consistenti, richiedendo interventi sistematici sia per quanto riguarda la prevenzione che la gestione delle emergenze.

Recenti studi (Salerni & Vaccarelli, 2018) hanno, ad esempio, dimostrato come la distanza dagli epicentri sismici (e dunque dalle situazioni più impattanti sulla vita personale e professionale) sia un fattore rilevante nel determinare diversi livelli di resilienza, sottolineando poi come la formazione in servizio e il *counselling* pedagogico siano necessari per support-

tare i docenti nella riorganizzazione della scuola, nei processi educativi con allievi vulnerabili e nelle relazioni di cura educativa.

Ciò consente di sottolineare come la resilienza sia da considerarsi sempre in rapporto ai contesti e alle interazioni sociali, pur sapendo che in profondità agiscono fattori che entrano a far parte delle storie di vita e dei processi di sviluppo individuali.

Accrescere la resilienza dell'insegnante in termini di capacità di adattarsi a diverse situazioni e aumentare la sua competenza di fronte a condizioni avverse (Masten, Best, & Garnezy, 1990; Gordon & Coscarelli, 1996) diviene oggi fondamentale. La resilienza di un insegnante, infatti, aumenta quando quest'ultimo è capace di valutare situazioni avverse, riconoscere diverse possibilità per far fronte ad un problema e arrivare alla risoluzione più appropriata, tanto che è stata descritta come una qualità/capacità che consente agli insegnanti di mantenere il loro impegno nell'insegnamento (Brunetti, 2006, p. 813), di impiegare strategie specifiche in situazioni avverse a scuola (Castro, Kelly, & Shih, 2010, p. 263) e di superare con successo le vulnerabilità e i fattori di *stress* ambientali (Oswald, Johnson, & Howard, 2003, p. 50).

La *resilienza professionale degli insegnanti* può essere quindi intesa come l'insieme di fattori che consentono di mantenere alta la capacità di risposta alle situazioni problematiche e avverse che si riscontrano in ambito lavorativo, a causa di *stressor* (interni o esterni alla professione) che spingono i soggetti a impiegare un *surplus* di energie rispetto alle situazioni ordinarie.

3. RESILIENZA PER CONTRASTARE IL BURNOUT

Nella professionalità insegnante si possono individuare diverse dimensioni, componenti, caratteristiche. La molteplicità delle competenze per l'insegnamento è stata oggetto di innumerevoli tassonomie e classificazioni, a partire dalle riflessioni sull'enciclopedia pedagogica di Visalberghi (1978) fino alle Nuove competenze per insegnare nel nuovo millennio (Perrenoud, 2002), così come il piano della ricerca si è mosso per esplorare le diverse componenti, le differenze nei diversi sistemi di istruzioni e ricadute sulla gestione delle didattiche e dei livelli di apprendimento (cfr. indagini TALIS¹, 2018a; 2018b).

¹ Il progetto TALIS è un'indagine periodica, ripetuta ogni cinque anni, che ha come principale obiettivo quello di esaminare rilevanti aspetti dell'attività professionale degli insegnanti: i loro orientamenti pedagogici, le loro pratiche didattiche, la loro interazione all'interno della scuola con i colleghi e la dirigenza scolastica. Scopo principale dell'indagine

Le diverse competenze per gestire la propria professionalità sono però strettamente dipendenti dal carico di lavoro che spesso eccede le risorse di cui il docente dispone per farvi fronte. In altre parole, l'insegnante competente deve far fronte ai propri compiti professionali non solo come singolo, ma anche come componente di un'organizzazione. Senza una gestione collegiale dell'insegnamento, senza una condivisione di responsabilità e una distribuzione flessibile e mirata delle risorse, si rischia di «bruciare» quelle competenze e si spinge, a volte, l'insegnante a «chiudersi» nella classe e in atteggiamenti di isolamento e di resistenza alla dimensione cooperativa. Prevenire il *burnout* deve quindi essere un obiettivo centrale dell'organizzazione scolastica, favorendo proprio quelle competenze di resilienza che promuovono azioni di fronteggiamento emotivo, cognitivo e gestionale delle diverse situazioni e dei differenti contesti professionali.

Gli studi sull'interazione tra l'insegnante e l'ambiente in cui opera hanno portato a individuare intere famiglie di fattori (individuali e ambientali) che provocano *stress* in ambito lavorativo scolastico (Formella & Picano, 2010).

A partire dal modello tridimensionale, elaborato da Maslach e Jackson (1981, cit. in Maslach, 1992, p. 31), sono emersi tre aspetti caratterizzanti il fenomeno del *burnout* nell'ambito della professione docente: l'esaurimento fisico ed emozionale, la depersonalizzazione e la ridotta realizzazione. Una delle maggiori fonti di *stress* rimanda alle forme di supporto sociale e al riconoscimento del proprio ruolo educativo (Albanese *et al.*, 2014). Per prevenire il *burnout* occorre inoltre riconoscere nella competenza emotiva un vero e proprio predittore (Zorzi *et al.*, 2012).

Il docente che reagisce alle avversità, che pone energia oppositiva all'isolamento, e si propone con entusiasmo e dedizione, evidenzia «uno stato mentale positivo». Recentemente si è iniziato a studiare proprio il grado di coinvolgimento nelle situazioni lavorative in termini di *Work Engagement*². Spesso il conflitto tra l'ambito lavorativo e quello familiare può avere conseguenze negative per il benessere, come *burnout* e depressione (Allen *et al.*, 2000) e il creare un contesto stimolante e supportivo per la crescita personale degli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e la loro percezione di autoefficacia, riducendo il rischio di esaurimento emotivo (Simbula *et al.*, 2011) e di disagio psichico (Lodolo D'Oria, 2009).

è di elaborare un quadro comparativo di indicatori internazionali, utili a sostenere i Paesi nello sviluppo delle loro politiche sull'insegnamento, sull'apprendimento e sui docenti. L'indagine si svolge contemporaneamente in più di 45 Paesi in tutto il mondo ed è giunta al terzo ciclo di attuazione.

² Da queste considerazioni trae origine il presupposto fondamentale del Modello delle Richieste e Risorse Lavorative (Job Demands-Resources [JD-R] Model; Demerouti *et al.*, 2001).

4. LA SCALA DI RESILIENZA PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI E CAMPIONE DI RIFERIMENTO

Sebbene in passato siano state proposte numerose scale per misurare la resilienza a vario livello, come la Connor-Davidson Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003), la Resilience Scale for Adults (Friborg *et al.*, 2005), l'Adolescent Resilience Scale (Oshio *et al.*, 2002), la Child and Youth Resilience Measure (Ungar & Liebenberg, 2009), scarsi sono stati invece gli strumenti che hanno rilevato specificamente la resilienza degli insegnanti.

In Italia, diverse ricerche sugli insegnanti (La Marca, 2014, 2016; Salerno & Vaccarelli, 2018) hanno fatto riferimento al Resilience Process Questionnaire (Laudadio *et al.*, 2011), strumento ideato e validato in contesto nazionale, composto da 15 item (scale di Likert a 5 punti) e riferito ad un costrutto di resilienza articolato in base al modello di Richardson (2002). Tale strumento non misura direttamente ciò che possiamo definire nei termini di *resilienza professionale dei docenti*.

4.1. Obiettivo

L'obiettivo della presente ricerca è stato quello di validare una Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti (SRPI), impiegata in una prima versione contenente 39 elementi e cinque dimensioni relative a cinque fattori di resilienza:

- a. *Fattore 1 – Percezione di autoefficacia*: la fiducia e il senso di adeguatezza nell'affrontare situazioni complesse.
- b. *Fattore 2 – Sentimento della base sicura / Supporto sociale*: inserimento in una rete sociale, percezione del clima e disponibilità alla cooperazione.
- c. *Fattore 3 – Appraisal*: strategie applicate per analizzare e valutare le situazioni complesse, anche in presenza di emozioni connesse allo stress.
- d. *Fattore 4 – Coping* (centrato sul problema e centrato sulle emozioni): energie spese sui compiti professionali in presenza di criticità, anche in presenza di emozioni connesse allo stress provato.
- e. *Fattore 5 – Locus of control* (interno/esterno): percezione dell'origine dei problemi e dell'impatto delle proprie azioni nell'affrontarli.

Lo studio si è diretto, nello specifico, ad indagare la struttura fattoriale di SRPI e l'affidabilità delle scale totali e delle loro sottoscale, tenendo in considerazione la letteratura esaminata in precedenza e formulando l'ipotesi di una sua struttura fattoriale organizzata in cinque fattori. Come riferimento per la misura della validità di costruito in termini di misure concorrenti si è fatto ricorso al Resilience Questionnaire Process (Laudadio *et al.*, 2014).

Le due scale sono state inserite in un breve questionario contenente anche alcune domande riguardanti i contesti professionali e l'impatto dell'emergenza Covid-19 sulla vita scolastica e sulla vita privata, organizzato in base alla struttura illustrata nella *Tabella 1*.

Tabella 1. – Struttura del questionario.

STRUTTURA DEL QUESTIONARIO
<ul style="list-style-type: none">• Genere• Età• Contratto (tempo indeterminato, tempo determinato)• Contesto geografico (km percorsi, provincia, collocazione scuola)• Ordine di scuola e tipologia di posto (comune, sostegno, altro)• Incarichi aggiuntivi• Percezione importanza della formazione in servizio• Soddisfazione professionale• Organizzazione della didattica in emergenza Covid-19• Autovalutazione competenze digitali (prima e durante emergenza)• Scala Resilienza professionale degli insegnanti (39 scale Likert)• Resilience Questionnaire Process – RPQ (Laudadio <i>et al.</i>, 2014)• Impatto dell'emergenza Covid-19 sulla vita privata

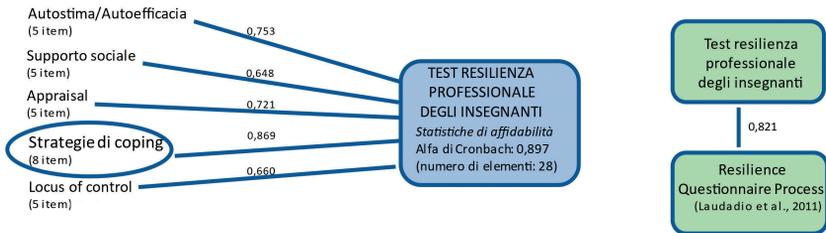
4.2. *Partecipanti*

I partecipanti sono stati invitati a fornire le loro risposte su una scala a 4 punti da 1 a 4. Il questionario è stato somministrato in modalità telematica ad un campione non probabilistico di convenienza individuato tenendo conto della copertura territoriale (a livello nazionale) e della distribuzione tra ordini e gradi di istruzione con referenti territoriali. Dei 927 questionari somministrati, sono stati considerati utili all'indagine i 556 integralmente compilati. Il campione si compone del 10,5% di persone di genere maschile e dell'89,5% di genere femminile, distribuite per il 30,3% nelle regioni del nord, il 19,4% nelle regioni del centro e il 50,3% in quelle del sud (comprese le isole). L'età media è di 48,19 anni (Dev. St. 9,438) e mediamente i partecipanti all'indagine hanno 18,03 anni di servizio (Dev. St. 12,860). Il 17,1% insegna nella scuola dell'infanzia, il 35,4% nella primaria, mentre, per la secondaria di I e II grado, troviamo rispettivamente il 17,4% e il 30,0% dei soggetti. Per quanto riguarda la tipologia di posto di insegnamento occupato, il 64,7% occupa un posto comune, il 22,7% un posto di sostegno, mentre il rimanente 22,7% lavora su posti di altra natura (CPIA, Scuola ospedaliera, ecc.).

5. VALIDAZIONE DELLA SCALA DI RESILIENZA PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI

Il costrutto che fa da presupposto allo strumento prende in considerazione alcune tra le principali dimensioni emerse negli approcci di studio della resilienza, che sono state contestualizzate all'interno della professione docente (autostima e autoefficacia, supporto sociale, *appraisal* e *coping*, *locus of control*). Lo strumento include dunque non solo item direttamente riferiti ai comportamenti di risposta (*coping*) alle situazioni generatrici di *stress*, ma anche item che possono andare a spiegare i loro presupposti e a individuare i punti forti o deboli su cui è possibile eventualmente intervenire. La scala di resilienza professionale degli insegnanti, nella sua prima versione, ha incluso 39 item distribuiti all'interno delle diverse dimensioni considerate (percezione dell'autoefficacia, base sicura/supporto sociale, *coping*, *appraisal*, *locus of control*), contestualizzate in rapporto alla vita professionale. Un primo trattamento dei dati è stato svolto per verificare la validità dello strumento, sia interna (attraverso l'analisi delle correlazioni tra gli item e tra item e punteggi complessivi), sia esterna (correlando i singoli punteggi e il punteggio complessivo del RPQ). La prima analisi è stata dunque quella correlazionale di cui si offre un prospetto sintetico nella *Figura 1*.

Analisi delle correlazioni (r di Pearson) per lo studio della validità interna ed esterna



CORRELAZIONI	AUTOSTIMA/AUTOEFFICACIA	SUPPORTO SOCIALE	APPRAISAL	COPING	LOCUS OF CONTROL	RESILIENZA PROFESSIONALE INDEX	RPQ TEST
AUTOSTIMA/AUTOEFFICACIA	1	,331**	,468**	,658**	,364**	,753**	,394**
SUPPORTO SOCIALE	,331**	1	,245**	,384**	,247**	,648**	,289**
APPRAISAL	,468**	,245**	1	,615**	,447**	,721**	,519**
COPING	,658**	,384**	,615**	1	,460**	,869**	,556**
LOCUS OF CONTROL	,364**	,247**	,447**	,460**	1	,660**	,464**
RESILIENZA PROFESSIONALE INDEX	,753**	,648**	,721**	,869**	,660**	1	,601**
RPQ TEST	,394**	,289**	,519**	,556**	,464**	,601**	1

** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Figura 1. – Sintesi dell'analisi correlazionale.

Tabella 2. – Pulitura della Scala Resilienza Professionale degli Insegnanti (SRPI).

FATTORI	ITEM
Fattore 1 = 5 item Percezione di autoefficacia: <i>la fiducia e il senso di adeguatezza nell'affrontare situazioni complesse</i>	1. Sento di essere un/a valido/a insegnante 2. Mi sento adeguato/a ad affrontare anche le situazioni più critiche che si verificano nel mio lavoro 3. Ho fiducia nella mia capacità di gestire situazioni complesse nella vita scolastica 4. Mi sento fiero/a e orgoglioso/a di fare l'insegnante 5. Mi sento in grado di gestire la classe
Fattore 2 = 9 item Sentimento della base sicura / Supporto sociale: <i>inserimento in una rete sociale, percezione del clima e disponibilità alla cooperazione</i>	6. A scuola posso contare su solide relazioni umane 7. A scuola posso contare su qualcuno in grado di aiutarmi in caso di bisogno 8. Nei momenti di difficoltà a scuola so di poter condividere le responsabilità con qualcuno 9. Ho fiducia nelle persone con cui lavoro 10. Mi sento supportato/a dai miei colleghi
Fattore 3 = 5 item Appraisal: <i>strategie applicate per analizzare e valutare le situazioni complesse, anche in presenza di emozioni connesse allo stress</i>	11. Quando si presenta un problema nel mio lavoro, cerco di analizzarlo prima di prendere decisioni 12. Nei momenti di difficoltà sono in grado, se necessario, di assumere decisioni 13. A scuola mi sento sopraffatto/o dai problemi che non riesco a risolvere 14. Nelle difficoltà che si incontrano nell'insegnamento si imparano cose importanti 15. Se non mi sento abbastanza pronto/a di fronte ad un problema, mi documento e mi informo per affrontarlo
Fattore 4 = 13 item Coping (centrato sul problema e centrato sulle emozioni): <i>energie spese sui compiti professionali in presenza di criticità, anche in presenza di emozioni connesse allo stress provato</i>	16. A scuola mi spendo molto per trovare soluzioni ai problemi più difficili 17. Di fronte a situazioni impreviste nel lavoro mi impegno per fronteggiarle 18. Di fronte ad un problema sul lavoro, sono disponibile ad utilizzare tempo libero ed energie 19. A scuola riesco a gestire i miei stati d'animo, anche quando sono particolarmente gravosi 20. Di solito quando ho problemi a scuola riesco a trovare un modo per superarli 21. Quando devo affrontare un problema scolastico, tendo a non arrendermi 22. Mi sento entusiasta di fronte a cose nuove da affrontare nel mio lavoro 23. A scuola, mi sento in grado di far fronte ad un'ampia gamma di situazioni stressanti o richieste impegnative
Fattore 5 = 7 item Locus of control (interno/esterno): <i>Percezione dell'origine dei problemi e dell'impatto delle proprie azioni nell'affrontarli</i>	24. I risultati scolastici dei miei alunni e delle mie alunne dipendono dal modo in cui insegno 25. L'interesse dei miei alunni e delle mie alunne dipende dalla mia capacità di motivarli 26. I problemi che si incontrano a scuola hanno cause esterne ed è inutile sforzarsi troppo 27. So che il mio impegno è utile nell'affrontare un problema 28. A scuola le cose vanno come vanno indipendentemente dalla mia volontà

Per quanto riguarda la misura della validità di costruito si è proceduto a rilevare la correlazione con altre misure (validità concorrente), e nel nostro caso tra RSPI e Resilience Questionnaire Process, riscontrando un risultato pari a 0,821 (Sig. 0,000), che possiamo assumere come misura pienamente soddisfacente. Per la validità di contenuto sono stati coinvolti esperti esterni nella selezione degli item, a seguito della quale lo strumento è stato ridotto a 28 item. L'attuale versione della scala si dimostra maggiormente sensibile rispetto alla versione originaria composta da 39 item, come si evidenzia dai risultati dei coefficienti di correlazione applicati tra item, subscale e punteggio complessivo (Tab. 2).

La Tabella 3 riporta sinteticamente i risultati ottenuti tra subscale e tra subscale e punteggio complessivo, evidenziando valori delle correlazioni (compresi tra 0,635 e 0,916, con Sig. 0,000) e dell'Alpha di Cronbach (0,897) che consentono di affermare che la scala ha caratteristiche di omogeneità interna e che le dimensioni considerate (autostima, base sicura, appraisal, coping, locus of control) sono coerentemente riconducibili al costruito di resilienza sopra circostanziato.

Tabella 3. – Affidabilità della scala, delle sub-scale e correlazione item-scala.

SCALA	AFFIDABILITÀ				
	Sub-scala	A	A (su elementi standardizzati)	Correlazioni item-scala	N. item
Fattore 1 AUTOSTIMA		7,57	7,64	,429 a ,589	5
Fattore 2 BASE SICURA / SUPPORTO SOCIALE		9,15	9,16	,545 a ,601	5
Fattore 3 APPRAISAL		6,35	6,58	,359 a ,534	5
Fattore 4 COPING		8,19	8,23	,498 a ,631	8
Fattore 5 LOCUS		,666	,666	,349 a ,449	5

L' α di Cronbach, infatti, che dipende dalla media delle intercorrelazioni tra tutti gli item della scala e dalla relazione di ogni item con il punteggio totale, mostra un valore di $\alpha = ,897$ sulla scala totale che è da considerarsi eccellente, così come altrettanto elevati risultano essere i pesi relativi di ciascun item rispetto alla variabilità item-scala totale.

A seguito dell'analisi fattoriale e della rotazione è stato possibile capire quali valori spiegassero una parte consistente di varianza globale delle variabili. L'analisi fattoriale evidenzia, infatti, come, impiegando la regola degli autovalori maggiori di 1, sia stato possibile individuare 7 componenti capaci di spiegare complessivamente il 62,330% della varianza spiegata, di cui il 27,734% viene spiegata già solo dalla prima componente. Nell'analisi fattoriale, a seguito della matrice ruotata delle componenti, vengono identificati i valori delle variabili che saturano i fattori a cui viene attribuito un nome: 1 = Adeguatezza; 2 = Fiducia nel supporto degli altri; 3 = Gestione difficoltà; 4 = Fatalismo; 5 = Capacità insegnativa; 6 = Gestione delle emozioni; 7 = Difficoltà insegnamento. Il valore della varianza spiegata dai sette fattori risulta superiore rispetto a quello riscontrato dall'analisi fattoriale effettuata sulla scala a 39 item (58,209%). Tale estrazione è servita a fornire, prima e dopo, utili garanzie che il costrutto impiegato sia teoricamente robusto, che tutte le sottoscale siano sufficientemente correlate per indicare che stanno misurando lo stesso costrutto e che le analisi sono grado di discriminare e/o prevedere solidamente alcune variabili.

La sub-scala «strategie di *coping*», composta da 8 item, è quella che stabilisce una relazione più solida con tutte le altre sub-scale e con i punteggi complessivi, confermando il fattore *coping* come fondante del costrutto della resilienza. Questo perché gli item si riferiscono direttamente ai comportamenti agiti e alle strategie di fronteggiamento delle situazioni problematiche, mentre possiamo considerare le altre dimensioni come fattori protettivi che agiscono nell'orientare le energie spese.

6. PRIME CONCLUSIONI

Lo scopo della presente ricerca è stato quello di costruire una scala di resilienza professionale controllando la validità e l'affidabilità del suo *design* e della sua struttura in un campione non probabilistico italiano.

L'esplorazione delle caratteristiche metrologiche della scala, riportata nel contributo, permette di progettare ulteriori analisi confermate per restituire alla comunità scientifica e alle istituzioni scolastiche una piena validazione della scala. Con questa iniziale esplorazione si sono ottenuti valori elevati significativi di affidabilità (α di Cronbach per la coerenza interna) e di validità di costrutto (concorrente, l'elevata correlazione tra RSPI ed RPQ). La riduzione della scala a 28 elementi ha fatto emergere il ruolo svolto dal fattore *coping*, quale componente essenziale della resilienza, i cui 8 elementi si affermano come i fattori protettivi più comuni

che accrescono la resilienza di un insegnante quando questi è in grado di valutare situazioni avverse, riconoscere le opzioni per affrontarlo e arrivare a risoluzioni appropriate.

L'importanza di uno strumento di misura della *resilienza professionale*, e delle sue sub-scale, risiede nella sua capacità di intercettare quelle dimensioni che si presentano durante carriera degli insegnanti che possono aiutare a sviluppare professionalità e limitare il *burnout*. Questo il vero valore di una scala di misura: riuscire a individuare in una prospettiva predittiva le situazioni percepite e che generano ansia, conflitto e stress e la loro ripercussione sulla salute fisica, benessere psicologico, attività professionale. Le forme di *burnout* e/o di disagio nell'esercizio della professione possono avere forte impatto nella vita personale e condizionare fortemente le competenze professionali, i rapporti con le istituzioni la comunità educante. E quando più si è vulnerabili professionalmente tanto più si indeboliscono le competenze richieste per la gestione dell'azione educativa e gli ambienti di apprendimento. La *resilienza professionale degli insegnanti* va quindi monitorata, anche in termini di autovalutazione scolastica, per garantire e mantenere alta la capacità di risposta alle situazioni problematiche e avverse che si riscontrano in ambito lavorativo.

La resilienza diventa fattore protettivo quando è frutto di una formazione professionale, e non solo di predisposizione personale. Migliorare la dimensione della collegialità e impegnare le migliori risorse per il livello di management scolastico può portare a condividere le azioni e gli interventi ed evitare il senso di isolamento professionale, spesso avvertito dagli insegnanti, e ridare fiducia e senso di adeguatezza nell'affrontare situazioni complesse. La scuola e le professionali richieste per le sue finalità prioritarie di contesto di apprendimento, crescita e socializzazione, deve tornare ad essere centro di interessi collettivi, parte di una rete sociale, e solo a queste condizioni possiamo pensare di rivalutare il clima di co-costruzione degli apprendimenti e di disponibilità alla cooperazione.

La professionalità insegnante e la presenza di dimensioni resilienti deve diventare un patrimonio condiviso, collettivo e, soprattutto, monitorato da parte delle istituzioni scolastiche, per poter intervenire in modo mirato ed efficace sulle dimensioni problematiche, emergenziali, e sociali che le scuola si trovano a fronteggiare nel tempo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albanese, O., Pepe, A., Fiorilli, C., & Gabola, P. (2014). Emozioni, supporto sociale ed esaurimento emotivo negli insegnanti. Una relazione complessa. *Psicologia e Scuola*, 31(1), 15-21.
- Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278-308.
- American Psychological Association (2014). *The road to resilience*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Antoniou, A., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia* (1997). Trento: Erickson.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2013). Measuring use of positive thinking skills: Psychometric testing of a new scale. *Western Journal of Nursing Research*, 35(8), 1074-1093.
- Benvenuto, G., Vaccarelli, A., & Di Genova, N. (2020). Resilienza e successo formativo per contrastare la povertà educativa. *QTimes: Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(4), 114-126.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Castelli, V. (2003). *Tutori di resilienza. Guida orientativa per interventi psico-educativi*. Milano: EduCatt.
- 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.
- Connor, K. M, & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depress Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cyrulnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli* (trad. it.). Milano: Frassinelli.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands: Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Formella, Z., & Picano, D. (2010). Lo stress e l'insegnante. Da un'indagine quantitativa a una proposta di intervento. *Orientamenti Pedagogici*, 57(2), 265-280.

- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods Psychiatric Research*, 14(1), 29-42.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gordon, K. A., & Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement*, 35(9), 14-17.
- 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.
- La Marca, A., Festeggiante, M., & Schiavone, S. (2014). Docenti precari. Resilienza e promozione del benessere. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 129-144.
- La Marca, A., & Longo, L. (2016). La consapevolezza professionale del docente. Resilienza ed autoregolazione. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 189-205.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011). *RPQ: Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lodolo D'Oro, V. (2009). Professione docente. Un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile. *La Medicina del Lavoro*, 100(3), 211-227.
- Lutha, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Maddi, S. R., & Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Maslach, C. (1992). *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Nuzzaci, A., & Marcozzi, I. (2020). Dropout, resilience and earthquake: An exploratory research [Abbandono, resilienza e terremoto: una ricerca esplorativa]. *Q-Times*, 12(4), 452-468.
- Oliva, P., Murdaca, A. M., & Nuzzaci, A. (2014). Fattori individuali e contestuali nel burnout degli insegnanti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(12), 99-120.

- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2003). Construct validity of the Adolescent Resilience Scale. *Psychological Reports, 93*(3), Suppl., 1217-1222.
- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience promoting factors-teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education, 70*(1), 50-64.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Pinto Minerva, F. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione Educativa, 7-8*, 24-29.
- Richardson, G. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 307-321.
- Salerni, A., & Vaccarelli, A. (2018). Supporting school resilience: A study on a sample of teachers after the 2016/2017 seismic events in central Italy. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 19*, 83-103.
- Simbula, S., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2011). Conflitto lavoro/famiglia, burnout e work engagement negli insegnanti. Il ruolo moderatore delle risorse lavorative. *Avances en Psicología Latinoamericana – Bogotá (Colombia), 29*(2), 302-316.
- TALIS – Teaching and Learning International Survey (2018a). *Teachers and school leaders as lifelong learners*, Vol. 1. <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
- TALIS – Teaching and Learning International Survey (2018b). *Teachers and school leaders as valued professionals*, Vol. 2. <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Ungar, M. (2004). A Constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society, 35*(3), 341-365.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2009). Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience: The International Resilience Project. *Studia Psychologica, 51*(2-3), 259-268.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Vanistendael, S. (2003). *Cómo crecer superando los percances*. Barcelona: Gedisa.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(1), 72-81.
- Yates, T. M., & Grey, I. K. (2012). Adapting to aging out: Profiles of risk and resilience among emancipated foster youth. *Development and Psychopathology, 24*(2), 475-492.

- Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2015). Resilience theory and the practice of positive psychology from individuals to societies. In *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (2nd ed., pp. 773-788). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch44>
- Zorzi, F., Corrias, D., Fiorilli, C., Gabola, P., Strepparava, M. G., & Albanese, O. (2012). La formazione alla competenza emotiva e relazionale degli insegnanti come fattore protettivo dal burnout. In L. LaFortune, P.-A. Doudin, F. Pons, & D. R. Hancock (a cura di), *Le emozioni a scuola. Riconoscerle, comprenderle e intervenire efficacemente* (pp. 151-171). Trento: Erickson.

RIASSUNTO

Il contributo si incentra sulla validazione di uno strumento di ricerca, volto a misurare la resilienza professionale degli insegnanti. Nel dibattito scientifico, l'uso del costrutto di resilienza e di uno strumento volto a rilevarlo è abbastanza frequente, ma sono pochi gli strumenti che contestualizzano la resilienza in senso strettamente professionale. La Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti (SRPI) può essere utilmente applicata in situazioni di stress e traumi riconducibili ad esperienze personali o a situazioni di emergenza che portano gli insegnanti ad affrontare numerosi imprevisti nel loro lavoro e a mettere in atto strategie di valutazione e coping legate alla resilienza. L'SRPI è stata somministrata ad un campione di 556 insegnanti di tutti gli ordini di scuola distribuiti su tutto il territorio nazionale. L'analisi correlazionale e fattoriale ha permesso di ottimizzare lo strumento, riducendo il numero di item da 39 a 28 e individuando i fattori maggiormente coinvolti nel costrutto proposto. La ricerca ha confermato alti valori di validità interna ($\alpha = ,897$).

Parole chiave: Fattori protettivi; Insegnanti; Resilienza; Resilienza professionale.

How to cite this Paper: Benvenuto, G., Di Genova, N., Nuzzaci, A., & Vaccarelli, A. (2021). Scala di Resilienza Professionale degli Insegnanti: prima validazione nazionale [Teachers Professional Resilience Questionnaire: First national validation]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 23, 201-218. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2021-023-benv>