

## Docenti precari: resilienza e promozione del benessere

Alessandra La Marca - Università di Palermo - [alessandra.lamarca@unipa.it](mailto:alessandra.lamarca@unipa.it)  
Marcello Festeggiante - Università di Palermo - [marcello.festeggiante@unipa.it](mailto:marcello.festeggiante@unipa.it)  
Sabrina Schiavone - Università di Palermo - [sabrina.schiavone@unipa.it](mailto:sabrina.schiavone@unipa.it)

### Temporary teachers: resilience and welfare promotion

In questi ultimi anni la resilienza è stata oggetto di una serie di studi e di riflessioni della comunità scientifica nazionale e internazionale, che le hanno consentito di affrancarsi dall'ambiente teorico astratto entro cui si collocava, per diventare prassi e metodologia di lavoro per tutte le professioni.

Nel modello teorico adottato si definisce la resilienza come la capacità di affrontare eventi stressanti, superarli e continuare a svilupparsi aumentando le proprie risorse con una conseguente riorganizzazione positiva della vita.

Con la nostra indagine ci siamo proposti di analizzare e misurare il livello di resilienza di un gruppo di 543 docenti (precari) siciliani. Abbiamo verificato la loro capacità di attivare risorse necessarie per resistere ad una specifica e comune situazione difficile (conseguire l'abilitazione), nonché la capacità di adottare strategie di coping e appraisal che prendendo l'avvio dalle qualità resilienti, consentano la risoluzione positiva degli eventi critici.

Lo strumento utilizzato per la nostra indagine è il questionario RPQ di Laudadio, Pérez e Mazzocchetti (2011) che offrendo la possibilità di valutare le diverse componenti della resilienza, ci ha consentito di ottenere molteplici informazioni sulle risorse personali, affettive e comportamentali alle quali gli insegnanti resilienti fanno appello nelle situazioni critiche e stressanti.

Nella discussione generale dei risultati si presentano infine alcune indicazioni per future ricerche nell'ambito della teoria e della prassi della resilienza con insegnanti.

**Parole chiave:** resilienza, coping, appraisal, docenti, Resilience Process Questionnaire

In recent years, resilience has been object of studies and reflections within the national and international scientific community. Free from an abstract theoretical context, resilience has now become a work praxis and a methodology for all professions. The theoretical model usually adopted defines resilience as the ability to face stressful events, overcome them and continue to grow by increasing one's own resources with a consequent positive reorganization of life.

Our survey aimed at analyzing and measuring the level of resilience of a group of 543 temporary sicilian teachers. We tried and tested their ability to activate useful resources to withstand a common specific and difficult situation (that is the achievement of the teaching qualification) and their ability to adopt coping and appraisal strategies starting from resilient qualities and allowing the successful resolution of critical events.

The instrument we used for our survey was the questionnaire of RPQ by Laudadio, Mazzocchetti and Pérez (2011), which offered the opportunity to assess the different components of resilience and has allowed us to obtain various information on personal, emotional and behavioral resources to which resilient teachers appeal in critical and stressful situations.

The final discussion of the results contains some directions for future researches related both to the theory and practice of resilience with teachers.

**Keywords:** resilience, coping, teachers, Resilience Process Questionnaire

129

ricerche

## 1. Finalità e obiettivi della ricerca

Negli ultimi anni ha suscitato notevole interesse la capacità degli esseri umani, e di alcuni di essi in particolare modo, di saper trasformare un evento critico, potenzialmente destabilizzante, in un motore di ricerca personale che consente di riorganizzare positivamente l'esistenza. Questa capacità, denominata resilienza, permette l'avvio di un progetto di vita capace di integrare le luci con le ombre, la sofferenza con la forza, la vulnerabilità con la capacità di riorganizzarsi e riorganizzare la rete familiare e sociale esistente o di ampliarle a secondo dei bisogni.

Gli studi che hanno indagato la capacità resiliente di adattarsi positivamente e rapidamente agli eventi stressanti e che hanno messo in relazione questa abilità con il processo di regolazione delle emozioni e nello specifico con alcune delle sue componenti quali il *coping*, l'*appraisal* e le emozioni positive hanno offerto un notevole contributo alla comprensione del processo resiliente.

Diversi sono i progetti di potenziamento della resilienza realizzati negli ultimi vent'anni che hanno visto, come destinatari, prevalentemente bambini e adolescenti trascurando però il mondo degli adulti e dei giovani adulti.

All'interno del mondo degli studi sulla resilienza è da tempo in atto un acceso dibattito tra gli studiosi che considerano la resilienza come un tratto di personalità, fisso, stabile nel tempo e quindi misurabile (Connor & Davidson, 2003) e coloro che invece non la considerano come un tratto di personalità, bensì come un processo dinamico che varia in differenti contesti. Non si nasce resilienti ma lo si può diventare, in presenza di avversità, come risultato della contrapposizione tra fattori di rischio e fattori di protezione. La resilienza viene vista come un processo dinamico che varia in differenti contesti (Rutter, 2000).

La ricerca si propone di analizzare e misurare il livello di resilienza di un gruppo di docenti siciliani precari frequentanti i PAS<sup>1</sup>; si tratta di valutare la capacità di resistere alla situazione stressante di incertezza professionale e, nonostante questa, di reagire positivamente a tale stress per il raggiungimento di un preciso obiettivo -il conseguimento di una abilitazione- via indispensabile per raggiungere una stabilità lavorativa.

Allo stesso tempo abbiamo avuto modo di verificare se lo strumento utilizzato, il Test RPQ, attualmente validato in Italia da Laudadio, Pérez e Mazzocchetti (2011) con ragazzi di età compresa tra i 15 e i 20 anni, potesse essere utilizzato anche con adulti.

## 2. Quadro teorico di riferimento

Presentiamo le principali prospettive teoriche sulla resilienza, partendo da una panoramica sui vari ambiti di studi che si sono occupati di questo costrutto (psi-

1 Percorsi Abilitanti Speciali dell'Università degli Studi di Palermo nell'a. a. 2013/2014.

cologia positiva, umanistica, e di comunità), procedendo, quindi, a un'analisi delle diverse possibili definizioni di resilienza per poi affrontare la questione teorica, sulla quale gli studiosi hanno a lungo dibattuto, ovvero la natura della resilienza come tratto o come processo.

Attraverso una presentazione delle diverse posizioni in merito a questo dibattito si è giunti ad illustrare la prospettiva e il modello teorico di Richardson che insieme a quello di Kumpfer suggeriscono la doppia natura della resilienza, vista quindi sia come tratto e stato che come processo.

Il termine resilienza ha una derivazione latina come forma iterativa del verbo “salire” ed indica l'azione del “rimbalzare” o “saltare indietro per prendere un'altra direzione” (Laudadio, Pérez, Mazzocchetti, 2011).

Nella letteratura medievale il termine indicava l'azione dei naufraghi di risalire dalle barche rovesciate, ma il significato di resilienza assume sfumature diverse a seconda dell'ambito disciplinare al quale viene applicato. Esso, infatti, nasce in campo matematico-ingegneristico, indicando la capacità di un materiale, sottoposto a sforzi meccanici, di resistere ad urti e pressioni senza incorrere in rottura; non a caso il suo opposto, in ingegneria, è la fragilità.

In campo informatico, esso indica la capacità di un sistema di continuare a funzionare nonostante difetti o anomalie degli elementi costitutivi del sistema stesso (Malaguti, 2005).

In fisica la resilienza coincide con la legge di Hooke che indica la relazione esistente tra la sollecitazione esercitata su un corpo, la sua deformazione e la capacità di riassumere la forma iniziale.

Ma il significato più affine alla resilienza applicata alle discipline umanistiche si ritrova in biologia, in cui esso indica la capacità di un tessuto di rigenerarsi o riacquisire funzionalità a seguito di un evento traumatico.

La psicologia ha assunto questo concetto intendendolo come la capacità di un soggetto di attuare processi di riorganizzazione positiva della propria esistenza, nonostante l'aver vissuto esperienze critiche, stressanti, traumatiche o difficili che avrebbero, invece, lasciato prevedere un esito negativo (Milani & Ius, 2010).

I primi studi sulla resilienza si devono a Emmy Werner e al suo gruppo di ricerca che condusse uno studio longitudinale sullo sviluppo di un gruppo di bambini dell'isola Kauai, nelle Hawaii (Werner, 1989, 1993, 1995; Werner & Smith, 1992). Lo studio condotto nel 1955, coinvolse 698 neonati di cui ne fu seguito lo sviluppo per circa trent'anni; i ricercatori avevano previsto che almeno un terzo di questi bambini avrebbe manifestato esiti di sviluppo a rischio, eppure lo studio rivelò, per 72 bambini, uno sviluppo positivo a dispetto delle situazioni vissute. Gli studi della Werner appaiono estremamente innovativi, poiché pongono l'accento sui motivi di riorganizzazione positiva di una vita che il trauma lo ha subito.

Da questi studi, numerose sono le definizioni di resilienza che sono state formulate nelle scienze umane e sociali, allontanando questo costrutto dal campo strettamente psicologico.

Carver (1998) la definisce come competenza di un individuo di ripristinare lo stato di equilibrio; Vanistendael (1998) come la capacità di ottenere successi e sviluppi positivi, nonostante forme di stress e avversità; Rutter (2000) la intende come esito positivo di patologie o non sviluppo di esse.

Altre definizioni pongono l'accento sull'adattamento positivo di un soggetto a situazioni stressanti (Masten, 1994), sulla capacità di adattarsi ad avversità, tragedie o stress notevoli uscendo fuori dall'esperienza negativa (Alvord, Gurwitsch, Martin & Palomares, 2003), sulla capacità di superare effetti deleteri delle situazioni avverse (Grotberg, 1995) o la capacità non tanto di resistere alle situazioni



difficili, quanto piuttosto di comprendere quali risorse attivare per ritrovare una dimensione positiva della vita (Canevaro, Malaguti, Miozzo, & Venier, 2001). Ciò che vale la pena precisare è che la resilienza in campo umanistico e sociale non si limita ad una semplice resistenza, ma piuttosto è la ricostruzione di un percorso di vita positivo che trasforma le esperienze avverse in opportunità per ripartire (Vanistendael & Lecomte, 2000). Dal breve excursus tracciato, si evince, dunque, che il significato della resilienza si rintraccia sempre nella relazione tra un evento e un soggetto, o più precisamente nella reazione del soggetto all'evento.

Sul piano delle discipline umanistiche è più opportuno definire la resilienza come una vera e propria competenza risultante dall'interazione tra individuo-tempo-contesto, poiché permette agli individui di interpretare gli eventi e reinterpretare la loro storia personale attraverso la trasformazione di se stessi (Laudadio, Mazzocchetti, & Pérez, 2011). Significa, altresì, mantenere il proprio equilibrio e stabilità attraverso il cambiamento.

Per occuparsi di resilienza si deve, dunque, invertire il paradigma di lettura del deficit e degli esiti negativi per porre attenzione alle risorse e alle opportunità di vita di ciascun individuo. Saleebey (1997), propone una prospettiva delle risorse che rivolga l'attenzione alla resilienza alle avversità, alla realizzazione e allo sviluppo personale mediante il superamento delle difficoltà passate, al rafforzamento delle aspettative e delle aspirazioni individuali, nonché all'uso delle doti, delle risorse e delle conoscenze dell'individuo, della famiglia, del gruppo e della comunità.

La resilienza non è uno stato, ma un processo (Vaillant, 1993) ed un processo dinamico che determina l'adattamento positivo all'interno di un contesto avverso; implica, pertanto, due presupposti: l'esposizione ad un rischio e l'adattamento positivo malgrado esso. È proprio rispetto alla relazione tra fattori di rischio e protettivi che Fergus e Zimmerman (2005) hanno individuato tre possibili modelli di resilienza: il modello compensativo, protettivo e di sfida.

Nel modello compensativo il fattore di protezione opera in senso contrario rispetto a quello di sfida, determinando un esito positivo sull'evento; il modello protettivo, prevede che il fattore protettivo riesca a moderare o ridurre l'azione dei fattori di rischio; infine, il modello di sfida non prevede un esito definito nella relazione tra fattori di rischio e protettivi, bensì il risultato di queste forze resta curvilineare, vale a dire che l'esposizione a livelli di rischio più o meno alti è associata ad esiti negativi, mentre l'esposizione a livelli moderati di rischio è associata ad esiti negativi di minore entità. Nella prospettiva di sviluppo e crescita, i tre modelli indicati da Fergus e Zimmerman (2005), determinano che l'esposizione a processi compensativi, protettivi e/o di sfida preparino il soggetto ad affrontare le avversità.

In letteratura, esistono numerosi modelli di resilienza; quelli di Richardson e di Kumpfer si ritengono di particolare importanza per il loro approccio sistemico al costruito.

Secondo il modello di Richardson (1990, poi ripreso nel 1992 e nel 2002) la resilienza è l'energia che permette ad un individuo, pur attraversando difficoltà e squilibri esistenziali, di raggiungere la motivazione, disporre la ripresa e realizzare la propria crescita personale. Secondo tale modello, rappresentato in figura 1, non è possibile, dunque, valutare l'incidenza di un trauma sulla vita di un soggetto con i soli metodi oggettivi, è piuttosto necessario mettere al centro la percezione personale che l'individuo ha del trauma stesso.

Nel suo modello Richardson (Richardson, 2002; Richardson, Neiger, Jensen & Kumpfer, 1990) propone quattro tipologie di reintegrazione:



- la reintegrazione con ritorno all'omeostasi, che consiste in un ritorno alla originaria condizione di equilibrio, ma senza crescita del soggetto e senza lo sviluppo di caratteristiche resilienti;
- la reintegrazione resiliente con crescita, che si riferisce al processo di coping che determina una reale crescita dell'individuo, con comprensione di se stessi e sviluppo, dunque, di competenze resilienti;
- la reintegrazione con perdita, che si realizza quando le persone mancano di motivazione e speranza nel futuro in seguito all'evento traumatico, dimostrando di non utilizzare le potenzialità e le capacità necessarie al superamento del trauma stesso;
- la reintegrazione disfunzionale, che si realizza quando il soggetto adotta risposte inadeguate al fronteggiamento del disagio, come uso di sostanze stupefacenti, abuso d'alcool o attuazione di comportamenti distruttivi per evitare il fronteggiamento delle avversità.

Il modello di Kumpfer (2002), in figura 2, anch'esso basato su un approccio sistemico, vede la resilienza come risultato della relazione tra evento traumatico, contesto ambientale, fattori di resilienza interni al soggetto, processo di resilienza, adattamento e reintegrazione.

Tale modello considera la reciprocità tra Sé e ambiente, e i fattori soggettivi di questa relazione assumono un ruolo fondamentale; dunque, le situazioni non sono oggettivamente traumatiche o stressanti, ma sono percepite come tali dall'individuo in relazione alla rappresentazione che il soggetto ha di esse, alle sue valutazioni. È a seguito di tali valutazioni che l'individuo stabilirà se possiede le risorse necessarie a fronteggiare il trauma e, dunque, ad attuare strategie resilienti.

Entrambi i modelli sopra esposti presuppongono un'interrelazione tra sé e ambiente per lo sviluppo della resilienza, in cui la resilienza stessa è sia una componente del processo adattivo che il suo esito (Putton & Fortugno, 2006). Tale riflessione permette di considerare, pur nell'approccio sistemico allo studio della resilienza, la prospettiva ecologica, come consigliano numerosi autori (McGuinness, McGuinness, & Dyer, 2000).

Non si può, infatti, fare a meno dell'approccio ecologico, poiché la resilienza di un soggetto che si trova ad affrontare un evento critico ha bisogno della presenza di un ambiente a sua volta resiliente, che cerchi, cioè, di ristabilire l'equilibrio compromesso piuttosto che ostacolarne un suo ripristino. Nella sua teoria ecologica, Bronfenbrenner (1979) individua i quattro noti livelli concentrici e interdipendenti di microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema, che rappresentano le relazioni che intercorrono tra l'individuo e l'ambiente, e che indicano che l'azione sul soggetto è tanto più rilevante quanto più il sistema gli è vicino.

Degno di nota è il modello di Vanistandael e Lecomte (2000), esso infatti risulta innovativo poiché propone una visione integrata sia delle condizioni ambientali che individuali necessarie alla promozione e sviluppo della resilienza. Gli autori intendono la resilienza come costruito complesso rappresentandolo con l'immagine di una costruzione complessa: la "casita"<sup>2</sup>.

La casita è posta sul suolo che è rappresentato dai bisogni fisici fondamentali dell'uomo; le fondamenta sono rappresentate dalla rete di relazioni informali che i soggetti intessono nella loro vita, quelle relazioni improntate all'accettazione del-



2 <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=100191> estratto il 28/09/2014.

l'uomo, in quanto portatore di valore come persona. Al pianterreno gli autori pongono la coerenza tra pensieri, sentimenti e azioni che consentono all'individuo di scoprire e accettare il senso dell'esistenza. È attraverso questa coerenza che il soggetto realizza azioni e progetti concreti che comportano l'assunzione di una responsabilità. Al primo piano, si pongono la stima, le attitudini e l'umorismo; infine, nel solaio tutte le esperienze positive di cui un individuo può fare esperienza e che contribuiscono allo sviluppo del costrutto di resilienza. Va detto, inoltre che tale rappresentazione degli autori non è rigida, ma può essere utilizzata per la costruzione della resilienza a partire da qualsiasi "piano" della casa.

Dall'insieme di queste ricerche emerge l'idea che tra i possibili meccanismi psicologici, responsabili della capacità di adattarsi agli eventi stressanti in modo rapido ed efficiente con una conseguente reintegrazione resiliente, vi siano l'*appraisal* e il *coping*, meccanismi che sono parte del più ampio processo di regolazione delle emozioni.

Nella quotidianità della vita le persone sono costantemente impegnate a valutare (*appraisal*) ciò che succede attorno a loro e a rispondere (*coping*) in modo selettivo e finalizzato a ciò che si presenta come un pericolo, una minaccia o una ricompensa. Le emozioni non nascono, quindi, nel vuoto ma sono l'esito di come l'ambiente è valutato dal soggetto in relazione al proprio benessere e al raggiungimento dei propri obiettivi. Differenti valutazioni conducono a differenti emozioni. È quindi il significato delle situazioni in quanto stimoli e non la loro natura oggettiva a costituire il fattore determinante per l'occorrenza delle diverse emozioni.

Le emozioni non sono solo l'esito del processo di valutazione delle situazioni (*appraisal*) ma anche del modo con il quale facciamo fronte ad esse (*coping*). Il rapporto tra *coping* ed emozioni è, infatti, bidirezionale dove l'uno influenza le altre e viceversa. Come già detto, l'*appraisal* di una situazione genera una emozione e questa influenza il processo di *coping* che a sua volta va a modificare la relazione tra la persona e la situazione. Questa relazione modificata viene rivalutata (*reappraisal*) e tale rivalutazione può portare a un cambiamento del tipo o dell'intensità dell'emozione sperimentata. In questo modo il *coping* diventa un mediatore della risposta emotiva. L'*appraisal* e il *coping* oltre ad essere strettamente in relazione tra loro, giocano quindi un ruolo fondamentale all'interno del processo di generazione e gestione delle emozioni.

Si evince, infine, dagli studi e dai modelli esposti che lo sviluppo della resilienza non può avvenire nel soggetto in solitudine, essa si realizza nella relazione con gli altri, siano essi adulti per i soggetti in crescita o i pari e la famiglia per i soggetti adulti.

Essere resilienti significa, in sintesi rimanere altamente produttivi anche nelle turbolenze e nelle difficoltà, significa capitalizzare esperienze e far tesoro di esse, così come dei propri errori per guardare avanti con energia, fiducia nei propri mezzi e voglia rinnovata di superare positivamente nuove sfide.

### 3. Strumenti di misura della resilienza

Per quanto complesso il costrutto di resilienza è valutabile e misurabile; la letteratura attuale offre tredici strumenti (realizzati dal 1993 al 2010) per la sua misurazione, di cui dieci multidimensionali e tre monodimensionali.

Gli strumenti differiscono tra loro rispetto alle dimensioni che li costituiscono; le dimensioni più ricorrenti, competenze personali e supporto sociale, sono presenti solo in quattro strumenti su dieci, mentre più della metà delle dimensioni





ricorre solo in uno strumento (Laudadio, Colasante, & D'Alessio, 2009). Questo trova la sua ragione nel fatto che la maggior parte degli strumenti adotta come criteri per la formulazione degli item, le caratteristiche specifiche degli individui resilienti, ispirandosi ai più svariati modelli.

Attualmente gli strumenti validati in Italia sono sei: il *Resiliency Attitudes and Skills Profile* (2001), l'*Adolescent Resilience Scale* (2002), la *Connor-Davidson Resilience Scale* (2003) la *Resilience Scale for Adults* (2006), la *Brief Resilience Coping Scale* (2004) e la *Brief Resilience Scale* (2008).

Il *Resiliency Attitudes and Skills Profile* messo a punto da Hurtes e Allen (2001) è basato sulle caratteristiche dell'individuo resiliente formulate da Wolin e Wolin (1993): intuizione, creatività, indipendenza, umorismo, iniziativa, relazioni sociali e orientamento morale. È stato validato su due campioni di circa 500 soggetti di età compresa tra i 12 e i 19 anni.

L'*Adolescent Resilience Scale* è stata realizzata da Oshio, Kaneko, Nagamine e Nagaka (2002), si compone di tre dimensioni: ricerca della novità, controllo emozionale, orientamento ad un futuro positivo. La scala si rivolge a un campione di studenti universitari con età compresa tra i 19 e i 23 anni.

La *Connor-Davidson Resilience Scale* è stata validata su un campione di 577 adulti; lo strumento articolato in cinque fattori ha subito numerose critiche e rivisitazioni dall'originario processo di validazione (Connor & Davidson, 2003). Dalla validazione italiana, compiuta su un campione di soggetti con età compresa tra i 15 e i 25 anni, è emerso che lo strumento è in grado di rilevare due sole dimensioni, pertanto il suo uso risulta parziale se non associato ad altri strumenti.

La *Resilience Scale for Adults* vede la conclusione del suo complicato processo di validazione con Friborg, Martinussen e Rosenvinge (2006), che propongono l'uso del differenziale semantico piuttosto che la scala Likert.

La *Brief Resilience Coping Scale*, è stata realizzata da Sinclair e Wallston (2004), con l'obiettivo di avere uno strumento breve che potesse individuare i soggetti con buona autoefficacia, capacità di problem solving, coping e alta resilienza. La sua versione iniziale da 9 item fu ridotta a 4 e questo rappresenta per lo strumento un'arma a doppio taglio, poiché la rende di facile utilizzo, ma di fragile validità interna.

La *Brief Resilience Scale*, infine, realizzata da Smith, Dalen, Wiggins, Tooley e Christofer (2008), si basa su sei item e si ispira ad un concetto di resilienza come capacità di recupero dopo un evento traumatico, così come il costrutto è inteso dagli stessi autori; la validità interna molto alta porta, inoltre, i soggetti a produrre risposte di ridotta variabilità.

Esistono, inoltre, altre scale di misurazione di cui non esiste ad oggi la validazione italiana: la *Dispositional Resilience Scale* (Bartone, 1995), la *Barut Protective Factors Inventory* (Baruth & Carroll, 2002), la *Multi Trauma Resilience Recovery* (Harvey, Liang, Harney, Koenen, Tummala-Narra & Lebowitz, 2003) e la *Resilience Scale for Adolescent* (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, & Martinussen, 2003).

In lingua italiana esistono anche tre scale di valutazione: la *Resilience Scale* (2009), la *Egoresiliency Scale* (2005) ed il *Resilience Process Questionnaire* (2011).

La *Resilience Scale* (Wagnild & Young, 1993) composta da 25 item su scala Likert a 7 passi, si basa su cinque dimensioni di resilienza: perseveranza, equilibrio, unicità, fiducia in se stessi e ricerca di significato. La sua validazione italiana ad opera di Girtler et al. (2009) è stata realizzata su un campione di 1090 studenti.

La *Egoresiliency Scale*, costruita e validata da Block e Kremen (1996), è costituita da 14 item ed ha una struttura unidimensionale. Essa è incentrata sul costrutto di ego-resilienza, intesa dagli autori come capacità di adattamento e autoregolazione, anche mediante modifica dell'ambiente circostante. In Italia lo



strumento è stato oggetto di studio da parte di Caprara, Steca e De Leo (2003) e Fonzi e Menesini (2005); nel suo adattamento italiano risultano due fattori di resilienza, l'autoregolazione e l'apertura alle esperienze.

Il *Resilience Process Questionnaire* è stato validato in Italia da Laudadio et al. (2011) su un campione di oltre 3000 soggetti, di età compresa tra i 15 e i 20 anni. L'RPQ si articola in tre dimensioni: la reintegrazione con perdita o disfunzionale (che fa convergere le due dimensioni di reintegrazione con perdita e reintegrazione disfunzionale di Richardson in un'unica dimensione), la reintegrazione resiliente e il ritorno all'omeostasi. L'articolazione dello strumento in 15 item lo rende abbastanza fruibile, senza che questo perda validità interna a causa di una eccessiva brevità e può essere somministrato sia collettivamente che individualmente<sup>3</sup>.

#### 4. La scelta e la somministrazione dell'RPQ-test

Dopo aver vagliato i diversi reattivi proposti in letteratura per la misurazione del costrutto di resilienza, si è scelto il Resilience Process Questionnaire perché presenta una buona validità concorrente e predittiva e, pur essendo stato validato con adolescenti, si ritiene adeguato ad essere utilizzato nella presente ricerca poiché, essendo ispirato al modello di Richardson et al. (1990), ha il vantaggio della multidimensionalità.

L'RPQ-test, inoltre, non vanta solo una validazione italiana, bensì nasce nel contesto italiano e questo evita eventuali alterazioni dei risultati da influenze culturali. Il test opera una contrazione delle dimensioni del modello di Richardson da 4 a 3: questo, però, non altera la validità di costrutto poiché associa le due dimensioni affini di reintegrazione disfunzionale e reintegrazione con perdita; entrambe, infatti, rappresentano un atteggiamento non resiliente del soggetto che manifesta improprie risposte al disagio o non mostra più fiducia nel futuro.

L'RPQ-test è stato somministrato mediante l'utilizzo del *LimeSurvey* un software Open Source<sup>4</sup>.

Si tratta di un software estremamente flessibile in grado di accogliere le più complesse istanze di ricerca CAWI (Computer Assisted Web Interviewing)<sup>5</sup>. LimeSurvey al suo interno crea frequenze semplici e grafici (anche visibili all'intervistato) e tutti i dati sono esportabili, ad esempio, in Excel.

- 3 Esso, inoltre, si basa su una scala Likert a cinque passi (1= Per nulla d'accordo; 5= Del tutto d'accordo), per cui il soggetto esprime il suo grado di accordo o disaccordo con le affermazioni proposte; l'uso della scala Likert presenta rispetto al differenziale semantico, il vantaggio di non lavorare su situazioni bipolari, piuttosto consente al soggetto di esprimere quanto è d'accordo con l'item e non a quale livello intermedio si colloca rispetto a due situazioni opposte.
- 4 LimeSurvey è una piattaforma dedicata alla realizzazione e alla gestione di questionari e sondaggi online; già conosciuto come PHPSurveyor, Lime Survey è un applicativo distribuito con licenza GNU GPL versione 2, scritto in PHP e basato su database MySQL (o PostgreSQL, o MSSQL).
- 5 Sia dal lato client sia da quello di amministratore la piattaforma è intuitiva e di facile gestione. Le tipologie di variabili a disposizione coprono pressoché ogni esigenza. Si possono effettuare salti fra variabili o sezioni e il questionario è aperto a tutti oppure chiuso su invito via mail. La compilazione può essere anonima ma si possono raccogliere alcuni parametri quali indirizzo IP, ora di inizio e di fine compilazione utili a migliorare l'analisi dei dati.





I vantaggi derivanti dall'uso di un sistema CAWI sono state, nel nostro caso, di duplice natura: da un lato l'utilizzo di un sistema di rilevazione attraverso la rete è risultato funzionale non soltanto per la riduzione dei tempi, quanto perché consentito di ridurre la probabilità di errore che in genere è sempre presente al momento di tabulare i dati raccolti.

La somministrazione *online* ha permesso inoltre ai partecipanti di trovare il momento ed il luogo più adatto alle proprie esigenze.

#### 4.1 Il campione

Il campione è composto da 543 insegnanti siciliani (71,09% femmine e 28,91% maschi), di età compresa tra 25 e 58 anni, di cui il 40 sono tra i 35-40 anni<sup>6</sup>.

Più variegato il panorama relativo al titolo di studio.

Tipologia	numero	Percentuale
Scuola Secondaria di II grado	60	11.05%
Laurea	478	88.03%
Master II livello	109	20.07%
Dottorato di ricerca	13	2.39%
Altro	29	5.34%



Non tutti i docenti che hanno frequentato il PAS sono in possesso di una laurea, difatti, in alcuni casi (11%) il solo diploma di Scuola Secondaria di II grado offre già l'accesso ad alcune classi di concorso.

Ben oltre il 22%, di chi è in possesso di laurea, ha anche frequentato un master e/o un dottorato di ricerca. Tale dato merita sicuramente un'analisi più specifica e particolareggiata in merito alla formazione dei futuri docenti.

L'ordine di scuola in cui i frequentanti il PAS insegnano prevalentemente è la Scuola Secondaria di II grado. Tuttavia esistono delle differenze tra questo e l'abilitazione che si avviano a conseguire. Sappiamo sin da adesso che, in alcuni casi, infatti, alcuni docenti stanno conseguendo un'abilitazione per una classe di concorso sulla quale non insegnano abitualmente. La quasi totalità dei docenti punta sulla scuola secondaria di primo e/o di secondo grado. Da notare che una percentuale non trascurabile di quasi il 10% lavora prevalentemente nell'ambito della formazione professionale.

## 5. Risultati

### 5.1. Il test RPQ

Lo scoring dei risultati è stato eseguito seguendo le indicazioni del manuale dello stesso RPQ.

6 I docenti intervistati sono così suddivisi 20-30 anni (1,3%); 31-40 (60%); 41-50 (33%), 51-60 (4,9%).

Si è proceduto al calcolo del punteggio grezzo per ciascuna area indagata dal questionario, nonché alla relativa conversione di questi ultimi in punteggi standard.

Il calcolo dei punteggi per ogni area, tiene conto del genere dell'intervistato. Secondo il modello di Richardson le tre aree si presentano nel seguente modo:

- RPD: Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale, punteggi superiori a 8 sono tipici di un soggetto che non è in grado di superare eventi traumatici o stressanti e che manca della forza per affrontarli, superarli o accettarli.
- RR: Reintegrazione Resiliente, punteggi superiori a 8 si associano ad una forte resilienza del soggetto.
- RO: Ritorno all'Omeostasi, punteggi superiori a 8 sono caratteristici di soggetti che di fronte al trauma tentano di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma.

Come si evince dalla breve descrizione delle tre dimensioni indagate dal test, la RPD e la RO non forniscono una "misura" della capacità di resilienza, poiché la prima indica una reazione non funzionale alla riorganizzazione della propria vita, e la seconda una tendenza a ripristinare le condizioni precedenti al trauma, ma non sempre questo è possibile, si pensi ad esempio al caso di lutto.

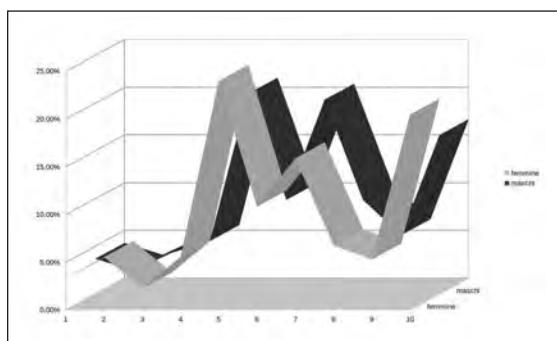
La "misura" della capacità di resilienza è rintracciabile nella dimensione RR.



Item	Dimensione misurata	Testo della domanda	Per niente d'accordo	Poco d'accordo	Abbastanza d'accordo	Molto d'accordo	Del tutto d'accordo
1	RDP	Quando qualcosa non va, è costante il pensiero di ciò che perdo	9,59%	25,46%	42,44%	15,50%	7,01%
4	RDP	Di fronte alle avversità tendo a buttarmi giù	41,51%	33,03%	16,24%	6,64%	2,58%
7	RDP	Nei periodi di difficoltà vedo tutto cupo	22,32%	40,22%	24,35%	8,86%	4,24%
10	RDP	Mi sembra impossibile superare del tutto gli eventi dolorosi	37,64%	35,24%	16,24%	6,64%	4,24%
13	RDP	Gli eventi critici mi lasciano il segno	4,80%	23,06%	35,24%	19,37%	17,53%
15	RDP	Quando mi capita qualcosa di brutto, non riesco a farmene una ragione	34,69%	40,59%	14,21%	7,01%	3,51%
3	RO	Quando accade qualcosa di imprevisto, cerco delle soluzioni per recuperare	0,74%	2,77%	24,54%	32,29%	39,67%
6	RO	Di fronte alle difficoltà accadute, ho trovato il modo per recuperare	0,00%	2,58%	26,94%	39,11%	31,37%
9	RO	Dopo un colpo subito cerco di rimettermi	0,00%	2,58%	24,72%	34,87%	37,82%
12	RO	Quando mi trovo in una difficile, faccio di tutto per riconquistare le forze che avevo	0,00%	2,58%	22,69%	35,06%	39,67%
14	RO	Di fronte alle avversità cerco le risorse necessarie per riprendermi	0,00%	3,69%	21,03%	39,48%	35,79%
2	RR	Penso che una situazione dolorosa possa farmi diventare migliore	9,96%	25,83%	32,84%	20,48%	10,89%

5	RR	Sento di poter guadagnare qualcosa dalle situazioni difficili	3,51%	12,18%	38,19%	24,72%	21,40%
8	RR	Gli eventi spiacevoli che mi capitano possono aiutarmi a maturare	1,11%	10,33%	36,72%	25,65%	26,20%
11	RR	Gli ostacoli che mi si pongono di fronte possono farmi crescere	0,37%	4,43%	32,84%	31,00%	31,37%

Analizzando i risultati ottenuti per la dimensione RR resilienza si evince che la media della misura della resilienza è pressoché identica tra donne e uomini; la media dei valori risulta, infatti, di 6,47 per le donne, e di 6,48 per gli uomini. Per entrambi i generi la capacità di RR si colloca sotto gli 8 punti, dimostrando una resilienza dei soggetti non molto forte. Nel grafico 1 è possibile rintracciare l'andamento descritto.



**Graf. 1: Confronto andamento RR maschi - femmine**



## 5.2 I focus group

Attraverso i focus group ci siamo proposti di indagare sui motivi di stress che ciascun docente precario affronta<sup>7</sup>.

Abbiamo utilizzato come domande sonda dei focus group gli item di tre fattori del *Resilience Scale for Adults* (Friborg, Martinussen & Rosenvinge, 2006)<sup>8</sup>.

Dai focus group è emerso che gli insegnanti con un atteggiamento positivo e flessibile nei confronti della vita accettano i cambiamenti, anche quelli negativi, trasformandoli in sfide positive e affermano che la vita priva di sfide non è una vita desiderabile. La sfida rappresenta per loro una vittoria sicura di fronte alla difficoltà che si presenta.

Le esperienze passate e superate diventano un bagaglio di forze cui attingere in ogni momento; il pensiero di essere riusciti a superare ostacoli nel corso della propria vita di studente e in quella professionale diventa automaticamente una spinta interna per superare le continue difficoltà, che anche la frequenza ai Pas ha presentato.

Abbiamo avuto modo di verificare che anche la capacità di intrattenere rela-

<sup>7</sup> I focus group sono stati condotti con trenta gruppi di circa venti docenti.

<sup>8</sup> Risorse sociali (item 6, 12, 18, 24, 28, 30, 33); percezione di sé (item 1, 7, 13, 19, 25, 29) e pianificazione del futuro (item 2, 8, 14, 20).

zioni positive e stabili con gli altri colleghi, che è una delle componenti della resilienza, ha favorito il poter affrontare le difficoltà senza scoraggiarsi, ed è stato uno stimolo per non abbandonare il percorso formativo intrapreso.

La capacità di coltivare contatti amicali ha rappresentato per molti un grande fattore protettivo. Il dialogo, il confronto, i consigli, il supporto, l'aiuto pratico, lo scambio di informazioni sono elementi essenziali nei momenti di difficoltà. Una persona che ha capacità di coltivare rapporti relazionali potrà fare affidamento sulla sua rete sociale, affermano in molti.

Quasi tutti gli intervistati hanno affermato che avere relazioni positive, aiuta a far fronte e a contrastare gli effetti negativi dello stress.

L'aiuto ricevuto in vari casi è stato attribuito ai familiari: sentirsi sostenuti dal marito o dalla moglie e dai figli, anche se non sempre presenti fisicamente, ha favorito il benessere sia fisico che psicologico.

Alcuni docenti che in passato hanno subito gravi traumi e si sono trovati a superarli facendo leva solo ed esclusivamente sulle proprie forze, potranno in futuro attingere a quelle risorse per trovare gli strumenti per poter superare le difficoltà che si presenteranno nel qui e ora. Più grandi sono state le sofferenze passate, più possibilità si avrà in futuro di ritrovare le forze nel ricordo dell'atteggiamento e delle modalità giuste utilizzate per superare le difficoltà.

Il pensare che "tutto andrà bene" e che "a tutto c'è una soluzione" dà la possibilità di vivere perennemente in stato di benessere psicofisico, anche in situazioni spiacevoli, come può essere la precarietà nel lavoro.

Gli insegnanti più resilienti (abbiamo individuato trenta casi) sono propensi a sminuire le difficoltà della vita e a mantenere più lucidità per trovare soluzioni ai problemi.

Sono gli stessi insegnanti che vivono nella convinzione che si possa avere buon esito nelle vicende della vita, grazie anche al loro impegno personale attivo nella scelta della giusta strada da percorrere per trovare risoluzione alle problematiche che si presentano. Questo atteggiamento, affermano, li ha aiutati ad avere una visione positiva del futuro e ad aumentare la fiducia in se stessi e negli altri.

È emerso che anche la progettualità è strettamente correlata con la cura per se stessi. Chi ama progettare ama vivere, guarda al futuro e si orienta con convinzione e tenacia. Chi progetta è innovativo e propositivo. Infine, abbiamo osservato che gioca un ruolo fondamentale il senso dell'umorismo.

Grazie alla possibilità di raccontarsi, attraverso l'intervista, un buon numero di docenti che all'inizio della ricerca era pessimista nei confronti del proprio futuro professionale è riuscito ad avere maggiore fiducia in se stesso e a coltivare sentimenti positivi.

### 5.3 Le narrazioni

Abbiamo analizzato in modo più specifico i racconti prodotti da nove docenti valutati come resilienti e abbiamo constatato un accrescimento della capacità auto-rilessiva, della persistenza e della complessità del sé e del senso di coerenza<sup>9</sup>.

Il primo giorno i partecipanti sono stati invitati a descrivere cronologicamente senza nessun riferimento alle emozioni provate, il peggior evento della loro vita

9 Per le narrazioni abbiamo individuato i nove docenti che avevano ottenuto punteggi più alti nella dimensione RR dell'RPQ.



professionale, cosa è successo e cosa ha causato cosa. L'obiettivo è stato quello di favorire la risistemazione cronologica dell'evento e delle sue causalità di base.

Il secondo giorno è stato chiesto di descrivere pensieri e sentimenti sperimentati durante l'evento e il loro impatto sulla vita. La finalità è stata favorire la capacità di dare un nome a quanto provato e raggiungere una maggiore consapevolezza emotiva e una visione delle cause più complessa.

Il terzo giorno i partecipanti hanno descritto i pensieri e i sentimenti che provano nel presente ripensando all'evento in questione, come pensano di poter affrontare un evento simile in futuro (*coping* futuro) e gli aspetti positivi derivati dall'evento.

L'obiettivo è stato quello di incrementare una visione multiprospettica (riflessione, causalità complessa, maggiore consapevolezza), la capacità di autoregolarsi e di scoprire aspetti positivi.

## Considerazioni conclusive e prospettive di ricerca

I risultati emersi dal focus group forniscono una serie di elementi utili al fine di mettere a punto un training che utilizza come metodologia le narrazioni personali, rivolto a docenti e che ha come obiettivo il raggiungimento del potenziamento della capacità resiliente di adattarsi positivamente agli eventi stressanti attraverso un lavoro sulla regolazione emotiva e nello specifico su alcuni dei meccanismi psicologici in essa implicati (*appraisal*, *coping*, emozioni positive)<sup>10</sup>.

I docenti più resilienti non solo coltivano le emozioni positive in se stesse, ma sono anche in grado di suscitare emozioni positive nella loro cerchia familiare e amicale più vicina, creando così una rete sociale di supporto che a sua volta facilita il *coping*.

Altro risultato della ricerca è stato quello di operare un confronto tra la capacità di resilienza e caratteristiche personali come il *coping*, il *locus of control* e l'autodeterminazione; la comprensione della relazione tra l'adattamento resiliente da una parte e il processo di regolazione delle emozioni dall'altra e nello specifico con l'*appraisal*, il *coping* e le emozioni positive, ha consentito di confermare alcune corrispondenze già verificate da altri studiosi, quali ad esempio gli stretti legami tra l'essere resiliente e lo sperimentare un maggior numero di emozioni positive durante e dopo gli eventi stressanti e l'*appraisal* di sfida dell'evento stesso.

La ricerca ha consentito di confermare quanto già verificato rispetto alla capacità resiliente di adattarsi velocemente agli eventi stressanti.

Si è infine potuto verificare che non sono le caratteristiche resilienti a determinare direttamente il buon adattamento agli eventi stressanti, ma che tali caratteristiche esercitano un'importante influenza sul tipo di *appraisal* dell'evento e questo, a sua volta, condiziona la scelta dello stile di *coping* più adeguato per affrontare la situazione di stress.

Una prossima ricerca potrà certamente offrire nuovi spunti di riflessione sulla relazione tra *coping* e resilienza e sugli effetti di mediazione esistenti tra resilienza, *appraisal*, *coping* ed emozioni positive.

10 Come dimostrato in una ricerca osservativa di Bottrell (2007), condotta in un quartiere di Sidney a forte disparità sociale per dodici mesi, infatti, gli adolescenti che padroneggiavano strategie di *coping*, *locus of control* e autodeterminazione, erano in grado di resistere più facilmente agli etichettamenti sociali, dunque più resilienti.



## Riferimenti bibliografici

- Alvord, M. K., Gurwitch, R. H., Martin, J. N., & Palomares, R. S. (2003). *Resilience for Kids and Teens. A Guide for Parents and Teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Bartone, P. T. (1995). A short hardiness scale. New York: American Psychological Association. Estratto da <http://oai.dtic.mil/oai/oai?verb=getRecord&metadataPrefix=html&identifier=ADA298548>
- Baruth, K. E., & Carroll, J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58, pp. 235–244.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), pp. 349–361.
- Bottrell, D. (2007). Resistance, Resilience and Social Identities: Reframing “Problem Youth” and the Problem of Schooling. *Journal of Youth Studies*, 10(5), pp. 597–616.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Canevaro, A., Malaguti, E., Miozzo, A., & Venier, C. (2001). *Bambini che sopravvivono alla guerra. Percorsi didattici e di incontro con i bambini di Uganda, Ruanda e Bosnia*. Trento: Edizioni Erickson.
- Caprara, M., Steca, P., & De Leo, G. (2003). La misura dell’ego-resiliency. *Ricerche Di Psicologia*, 26(2), pp. 7–23.
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, 54(2), pp. 245–266.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), pp. 76–82.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, pp. 399–419.
- Fonzi, A., & Menesini, E. (2005). Strategie di coping e caratteristiche di resilienza in adolescenza. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 3, pp. 437–456.
- Friborg, O., Hjermald, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), pp. 65–76.
- Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). Likert-based vs. semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: A psychometric comparison of two versions of a scale measuring resilience. *Personality and Individual Differences*, 40(5), pp. 873–884.
- Girtler, N., Casari, E. F., Brugnolo, A., Cutolo, M., Dessi, B., Guasco, S., Olmi, C., De Carli, F. (2009). Italian validation of the Wagnild and Young Resilience Scale: a perspective to rheumatic diseases. *Clinical and Experimental Rheumatology*, 28(5), pp. 669–678.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Den Haag: Bernard Van Leer Foundation La Haya.
- Harvey, M. R., Liang, B., Harney, P. A., Koenen, K., Tummala-Narra, P., & Lebowitz, L. (2003). A multidimensional approach to the assessment of trauma impact, recovery and resiliency: Initial psychometric findings. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 6(2), pp. 87–109.





- Huber, M., Knottnerus, J. A., Green, L., Horst, H. v. d., Jadad, A. R., Kromhout, D., et al. (2011). How should we define health? *British Medical Journal*, 343(jul26 2), d4163. doi:10.1136/bmj.d4163
- Hurtes, K. P., Allen, L. R., & others. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), pp. 333-347.
- Kumpfer, K. L. (2002). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In Glants, M. D., Johnson, J. L. (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Laudadio, A., Colasante, G., & D'Alessio, M. (2009). La resilienza: analisi dei modelli e degli strumenti di misurazione. *Giornale Italiano Di Psicologia dell'Orientamento*, 10(3), pp. 3-21.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Pérez, F. J. F. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011). RPQ. Resilience Process Questionnaire. *Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Edizioni Erickson.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In Wang, M. C., Gordon, E. W. (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale: Erlbaum.
- McGuinness, T. M., McGuinness, J. P., & Dyer, J. G. (2000). Risk and protective factors in children adopted from the former Soviet Union. *Journal of Pediatric Health Care*, 14(3), pp. 109-116.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle: educazione, bambini e resilienza*. Milano: Cortina Raffaello.
- Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., & Nakaya, M. (2002). Development and Validation of an Adolescent Resilience Scale. *Japanese Journal of Counselin Science*, 35, pp. 57-65.
- Putton, A., & Fortugno, M. (2006). *Affrontare la vita. Che cos'è la resilienza e come svilupparla*. Roma: Carocci.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), pp. 307-321.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), pp. 33-39.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In Shonkoff, J. P., Meisels, S. J. (Eds), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 651-678). New York: Cambridge University.
- Saleebey, D. (1997). *The strengths perspective in social work practice*. New York: Longman Publishers.
- Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), pp. 94-101.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), pp. 194-200.
- Vaillant, G. E. (1993). *The Wisdom of the Ego*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vanistendael, S. (1998). *Growth in the Muddle of Life: Resilience: Building on People's Strengths*. Ginevra: Bice.



- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). Le bonheur est toujours possible: construire la résilience. Parigi: Bayard.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, pp. 165–178.
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), pp. 72–81.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5(04), pp. 503–515.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. In *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), pp. 81–85.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self*. New York: Villard.

