



# La consapevolezza professionale del docente: resilienza ed autoregolazione

## The professional awareness of the teacher: resilience and self-regulation

Alessandra La Marca

Università di Palermo

alessandra.lamarca@unipa.it

Leonarda Longo

Università di Palermo

leonarda.longo@unipa.it

### ABSTRACT

The research aims to highlight some specific features of a teacher's knowledge as a form of meta-competence both strategic and tactic, referable to knowing how to handle yourself in the context of training and self-training processes, associated with the development of new skills and/or further development of existing skills and their skilled ability to transfer to new contexts. The research is inserted within the PRIN project titled "Training Success, inclusion and social cohesion: innovative strategies, ICT and valuation models" (National Scientific Coordinator of the Research Prof. Gaetano Domenici Program). Through our work we set out to analyze and measure the professional awareness of a group of 744 teachers working in Sicily (340 teachers in initial training and 404 in-service teachers) from the use of two meta cognitive self-assessment tools, the questionnaire (ALM Learning Metacognitive Awareness) (La Marca, 2014) and the MAI Questionnaire (Metacognitive Awareness Inventory) (Schraw & Dennison, 1994) and a self-assessment tool of resilience, the Questionnaire RPQ (resilience Process Questionnaire) validated in Italy by Laudadio et al. (2011). After a brief description of the results obtained in the steps that make up the three instruments, they will also examine the results of the 8 focus groups with 40 in-service teachers.

Il lavoro di ricerca intende evidenziare alcuni caratteri specifici della consapevolezza docente come forma di meta-competenza di natura sia strategica, sia tattica, riferibile al saper gestire se stessi nel contesto dei processi formativi e auto-formativi connessi con lo sviluppo di nuove competenze e/o lo sviluppo ulteriore di competenze già presenti e il loro trasferimento a nuovi contesti

La ricerca è inserita nell'ambito del progetto PRIN dal titolo "Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative, ICT e modelli valutativi" (Coordinatore scientifico nazionale del Programma di Ricerca Prof. Gaetano Domenici).

Attraverso il nostro lavoro ci siamo proposti di analizzare e misurare la consapevolezza professionale di un gruppo di 744 docenti siciliani (340 docenti in formazione iniziale e 404 docenti in servizio) a partire dall'utilizzo di due strumenti di autovalutazione meta cognitiva, il Questionario ALM (Awareness Learning Metacognitive) (La Marca, 2014) e il Questionario MAI (Metacognitive Awareness Inventory) (Schraw & Dennison, 1994) e uno strumento di autovalutazione della resilienza, il Questionario RPQ (Resilience Process Questionnaire) validato in Italia da Laudadio et al. (2011).

Dopo una breve descrizione dei risultati, ottenuti nelle scale che compongono i tre strumenti, si esamineranno anche gli esiti degli 8 focus group realizzati con 40 docenti in servizio

### KEYWORDS

Professional Awareness, Self-Regulation, Resilience, Self-Assessment.

Consapevolezza Professionale, Autoregolazione, Resilienza, Autovalutazione.

\* Alessandra La Marca ha redatto i paragrafi 1; 2; 3. Leonarda Longo ha redatto il paragrafo 4.

## 1. Quadro teorico

Molti docenti sembrano differenziarsi in maniera consistente nella tendenza a dipendere o meno dalle decisioni e dai controlli degli altri colleghi. Ci sono docenti che si presentano assai incerti e dubbiosi se devono compiere scelte, assumere atteggiamenti o mettere in atto comportamenti in maniera del tutto autonoma o senza un forte appoggio da parte di altri considerati loro riferimenti di vita.

Molti di questi orientamenti personali derivano certamente dalle influenze del contesto scolastico, ma si possono facilmente notare anche tendenze che sembrano legate a caratteri personali più radicali, come la resilienza.

L'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo della consapevolezza e dell'auto-regolazione. Docenti già molto autonomi a causa di un contesto formativo o lavorativo che favorisce tale tendenza possono accettare con molta difficoltà e tensione osservazioni, comandi, controlli, valutazioni. Altri, invece, hanno sviluppato una adeguata capacità di accettare in maniera critica e costruttiva tali influenze esterne.

L'ideale sta proprio in questa direzione: promuovere una consapevole capacità di progettazione e gestione del proprio sviluppo professionale, in maniera tale da essere in grado di interagire positivamente con i vari contesti o livelli di influenza, da quello generale e istituzionale, a quello dei propri formatori, a quello dei propri colleghi di lavoro, a quello della fruizione di materiali e strumenti di approfondimento professionale e di lavoro, anche tecnologicamente avanzati.

L'influenza del contesto formativo ai vari livelli risulta determinante nel favorire o impedire un valido e armonico sviluppo delle capacità di autodeterminazione e autoregolazione di sé.

Tutte le volte che si è convinti della necessità di trovare continuamente altre informazioni utili a impostare vie alternative di realizzazione delle intenzioni, può verificarsi un depotenziamento della motivazione. Occorre individuare limiti temporali congrui e porre un termine alla ricerca per iniziare l'azione vera e propria. Le persone in effetti sembrano da questo punto di vista tendere verso quello che può definirsi un orientamento allo stato di ruminazione preventiva, che ritarda o addirittura impedisce l'attivazione dell'azione, oppure verso un orientamento all'agire che si attiva non appena definito in maniera sufficiente un piano di attuazione dell'intenzione.

Nel primo caso entrano in gioco aspetti emozionali, come l'ansia e la paura dell'insuccesso, e motivazionali, come un basso concetto di sé e la percezione di un debole senso di efficacia. La tristezza e la frustrazione favoriscono l'emergere di alternative seducenti e rendono più debole la capacità di persistenza nel portare a termine il piano d'azione, mentre l'ansia tende a collocare in uno stato di incertezza nel momento di preparazione all'azione. Si tratta anche di controllare le reazioni emotive che insorgono di fronte alle difficoltà incontrate e che possono ritardare o bloccare l'azione.

Il buon uso della resilienza richiede uno sguardo positivo sulla situazione che ci si trova a vivere, e ciò coinvolge non solo le persone in difficoltà, ma anche i professionisti che se ne occupano, attraverso la rivisitazione di paradigmi teorici, dei modelli e degli strumenti.

Promuovere la resilienza, richiede di accogliere la dimensione del limite e della risorsa sapendo che è possibile resistere, far fronte, trasformare, integrare e costruire, favorendo un processo di resilienza collettivo e comune.

D'altra parte nei processi formativi, se è importante sollecitare, guidare e sostenere l'attività riflessiva, interpretativa, di concettualizzazione e di sviluppo di abiti

adeguati di governo del proprio apprendimento, e altrettanto importante tener conto della necessità di nutrire la componente motivazionale e volitiva dell'azione.

Per questo motivo riteniamo che sia utile avere a disposizione strumenti di auto valutazione che permettano una riflessione consapevole del docente sul suo grado di resilienza e sull'utilizzo di strategie di autoregolazione.

I docenti che manifestano tratti della personalità associati a un forte senso dell'impegno assunto nel perseguire uno scopo, e del conseguente obbligo soggettivamente vissuto, e a una energica capacità di perseveranza negli impegni riescono meglio nella loro attività professionale.

La progettazione di un'attività formativa diretta a sviluppare la consapevolezza docente implica da una parte l'individuazione delle componenti che la caratterizzano e, dall'altra, l'effettuazione di un bilancio di quelle già acquisite da parte del docente.

Tali fattori si possono sintetizzare nella costruzione di relazioni basate sulla comprensione di se stessi e degli altri e volte a favorire una crescita professionale consapevole.

Le questioni centrali intorno al dibattito scientifico internazionale sulla consapevolezza metacognitiva e sulla resilienza aprono molteplici riflessioni, una delle quali riguarda soprattutto il contesto italiano, inerente gli aiuti speciali e particolari rivolti alle persone che vivono situazioni difficili, in funzione di una piena integrazione che interessa, dunque, anche l'ambiente in cui si collocano.

L'autoregolazione consapevole è il processo che, avvalendosi di strumenti di "self-assessment" permette di adottare comportamenti più efficaci nella vita personale e professionale (Zimmermann, 2008).

La consapevolezza si matura con l'esperienza e con un allenamento costante ed esplicito, che ha una ricaduta sul comportamento dell'apprendente e sulla sua motivazione (Pintrich & De Groot, 1990). È fondamentale che il docente sappia perché si predilige una tecnica ad un'altra e quale obiettivo si vuol perseguire.

È fondamentale che il docente sviluppi una consapevolezza della propria capacità di resilienza, un termine quest'ultimo che 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, 2011a).

Il significato della resilienza non si esaurisce in una sola definizione, piuttosto si arricchisce di significati grazie ai contributi che le diverse discipline hanno dato allo studio di questa dimensione, completandone il senso.

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, il termine resilienza 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).

Bertetti (2008) sottolinea l'importanza di integrare i diversi ambiti di indagine per avere un quadro unitario degli elementi che possono favorire e promuovere lo sviluppo di tale capacità.

Cyrulnik (1999) sostiene che ciò che determina la qualità della resilienza è la qualità dei legami che si sono creati prima e dopo l'evento traumatico.

## 2. Finalità e obiettivi della ricerca

Attraverso il nostro lavoro ci siamo proposti di analizzare e misurare la consapevolezza professionale di un gruppo di 744 docenti siciliani (340 docenti in formazione iniziale e 404 docenti in servizio).

Ci siamo proposti di verificare se tre strumenti costruiti in altri contesti<sup>2</sup> fossero adatti ad essere utilizzati da docenti in servizio e da docenti in formazione per sostenere la riflessione su come la consapevolezza dello scopo da perseguire possa promuovere la capacità di effettuare scelte e compiere decisioni e, conseguentemente, possa rafforzare la convinzione di possedere le necessarie abilità, gli indispensabili strumenti e schemi d'azione per raggiungere le mete prefissate.

Abbiamo voluto verificare se un docente che individua consapevolmente le strategie risolutive e che quindi possiede la capacità di saper applicare una vasta gamma di conoscenze ed elevate abilità di pensiero, di saper "agire-pensando", è consapevole della sua competenza metacognitiva e del suo grado di resilienza.

Riteniamo infatti che se il docente si autovaluta su come abitualmente trasforma l'apprendimento in apprendimento efficace, per poter fornire suggerimenti, pianificare azioni che portino lo studente ad una riflessione consapevole ed autonoma, può migliorare costantemente il suo processo di insegnamento/apprendimento.

Si è ipotizzata altresì l'esistenza di una correlazione tra resilienza e consapevolezza metacognitiva.

Il lavoro di ricerca intende evidenziare alcuni caratteri specifici della consapevolezza docente come forma di meta-competenza di natura sia strategica, sia tattica, riferibile al saper gestire se stessi nel contesto dei processi formativi e auto-formativi connessi con lo sviluppo di nuove competenze e/o lo sviluppo ulteriore di competenze già presenti e il loro trasferimento a nuovi contesti.

Dal confronto dei risultati sarà possibile elaborare un progetto formativo, che assuma la forma di una orchestrazione di insegnamenti espliciti e di attività pratiche, che progressivamente nel tempo possano promuovere una più elevata consapevolezza professionale.

Dopo una breve descrizione dei risultati, ottenuti nelle scale che compongono gli strumenti impiegati, si esamineranno anche gli esiti dei *focus group* realizzati con 40 docenti in servizio.

## 3. Descrizione degli strumenti

Questo campo di indagine ha richiesto l'adozione di strumenti e metodologie di analisi specifiche, che combinino aspetti qualitativi e quantitativi in grado di analizzare l'evoluzione dei comportamenti professionali degli insegnanti.

Per aiutare ogni docente ad autovalutare la propria consapevolezza metaco-

2 Analoghe ricerche sono state condotte in altri contesti, in particolare, attraverso l'utilizzo del questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994) con studenti turchi di scuola secondaria di primo e secondo grado (Aydin & Ubuz, 2010).

gnitiva e il livello di resilienza sono stati scelti tre strumenti: il Questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*) (La Marca, 2014); il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994); il Questionario RPQ (*Resilience Process Questionnaire*) validato in Italia da Laudadio, Pérez, Mazzocchetti (2011b); adattamento di La Marca, Festeggiante, Schiavone, 2014).

### 3.1. Il Questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*)

Il questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*) è formato da due scale: la prima è relativa all'impegno motivato; la seconda è relativa all'apprendimento responsabile (La Marca, 2014). Gli *item* sono redatti nella forma classica di autopercezione: una descrizione del proprio comportamento seguita da una scala graduata su quattro livelli: Mai o Quasi mai, Qualche volta, Spesso, Quasi sempre o Sempre. Naturalmente, trattandosi di un questionario autovalutativo, lo strumento impiegato riflette quello che i docenti pensano sul proprio lavoro e non sempre il modo in cui lavorano realmente.

La scala *Impegno motivato* si riferisce alla capacità di controllare in maniera efficace la propria volontà per portare a termine gli impegni con perseveranza, superando la noia, la stanchezza e la frustrazione di fronte alle difficoltà incontrate; la scala riguarda altresì la capacità di impegnarsi nel proprio lavoro per ragioni intrinseche, controllando in modo adeguato le sollecitazioni esterne e gli interessi alternativi.

La scala *Apprendimento responsabile* riguarda la capacità di gestire autonomamente lo studio e in genere i processi di apprendimento implicati nei percorsi di formazione: riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; saper utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; riconoscere le cause tipiche di errori; essere in grado di distinguere i lavori che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; saper comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; saper prevedere le conseguenze delle proprie azioni; avere la capacità di interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento o di un modo di procedere, ponendosi domande sul lavoro che si sta svolgendo.

### 3.2. Il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*)

Il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994) si compone di 8 scale.

Le prime tre scale (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali, conoscenze condizionali) fanno riferimento alla *conoscenza dei processi cognitivi* che corrisponde a ciò che i docenti conoscono di se stessi, delle strategie e delle condizioni in cui le strategie sono più utili. Le conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali possono essere considerate come le basi della conoscenza concettuale.

La conoscenza dichiarativa fa riferimento alla conoscenza effettiva di cui studente ha bisogno prima di essere in grado di elaborare o utilizzare il pensiero critico relativo all'argomento; alla conoscenza delle proprie competenze, risorse intellettuali e abilità.

La conoscenza procedurale riguarda l'applicazione delle conoscenze ai fini del completamento di un procedimento o di un processo, la conoscenza su come implementare le procedure di apprendimento (per es., le strategie); essa richiede agli studenti di conoscere sia il processo sia quando sia opportuno attivare tale processo nelle differenti situazioni.

La conoscenza condizionale invece concerne la determinazione delle circostanze nelle quali competenze specifiche o processi dovrebbero essere trasferiti, la conoscenza di quando e del perché utilizzare determinate procedure di apprendimento, l'applicazione delle conoscenze dichiarative e procedurali a seconda di determinate condizioni.

Le altre cinque scale (pianificazione, strategie di gestione e informazioni, comprensione del monitoraggio, strategie di correzione, valutazione) riguardano invece l'*autoregolazione* che si riferisce alla consapevolezza del modo attraverso cui i docenti pianificano, applicano le strategie, monitorano, correggono gli errori di comprensione e valutano i loro apprendimenti.

Gli *item* sono seguiti da una scala graduata su 3 livelli.

### 3.3. Il questionario RPQ (*Resilience Process Questionnaire*)

Il questionario RPQ di Laudadio et al., (2011b) dando la possibilità di valutare le diverse componenti della resilienza, consente di ottenere molteplici informazioni sulle risorse personali, affettive e comportamentali alle quali gli insegnanti resilienti fanno appello nelle situazioni critiche e stressanti.

Il *Resilience Process Questionnaire* è stato validato in Italia da Laudadio et al., (2011b) su un campione di oltre 3000 soggetti, di età compresa tra i 15 e i 20 anni<sup>3</sup>. 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. 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.

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, Neiger, Jensen, Kumpfer (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 costruito 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.

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

3 È in corso la validazione del questionario per i docenti (La Marca & Schiavone, 2016).

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.

#### **4. Analisi dei dati**

Si sono calcolate le medie e le deviazioni standard nei due gruppi di docenti (in servizio ed in formazione iniziale); dal confronto delle medie è stato possibile verificare che il gruppo dei docenti in servizio non presenta una maggiore consapevolezza meta cognitiva ed una maggiore resilienza rispetto al gruppo dei docenti in formazione.

##### *4.1. Confronto tra il gruppo dei docenti in servizio e il gruppo dei docenti in formazione iniziale*

Dai risultati emersi dall'elaborazione statistica e presentati nella tabella 1, è possibile rintracciare il valore medio dell'intero gruppo di 744 docenti in tutte le scale/dimensioni dei tre questionari autovalutativi utilizzati; per ogni scala vengono fornite le medie ottenute dal gruppo, differenziate per esperienza professionale (340 in formazione iniziale e 404 in servizio).

Scale/Dimensioni	Docenti in formazione		Docenti in servizio		Totale	
	Media (340)	Dev. St.	Media (404)	Dev. St.	Media (744)	Dev. St.
<b>Scale MAI (Metacognitive Awareness Inventory)</b>						
P.K. (item 3, 4, 27, 33)	5,72	1,80	6,4	1,92	6,09	1,90
D.K. (item 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46)	10,79	2,93	11,18	3,02	11	2,98
C.K. (15,18,26, 29, 35)	6,46	1,78	6,68	1,91	6,58	1,85
I.M.S. (item 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48)	13,19	3,28	13,63	3,69	13,43	3,51
D.S. (item 25, 40, 44, 51, 52)	5,62	1,48	6,2	2,09	5,93	1,86
P. (item 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45)	8,23	1,82	8,92	2,81	8,6	2,43
C.M. (item 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49)	7,54	1,96	7,84	2,22	7,7	2,11
E. (item 7, 18, 24, 36, 38, 49)	8,26	2,32	8,28	2,58	8,28	2,46
<b>Scale ALM (Awareness Learning Metacognitive)</b>						
I.M. (item 1-12)	47,97	8,40	49,41	7,21	48,75	7,80
A.R. (item 13-33)	81,89	14,42	85,16	13,04	83,67	13,77
<b>Dimensioni RPQ (Resilience Process Questionnaire)</b>						
R.D.P. (item 1,4,7,10,13,15)	14,39	4,34	14,9	4,76	14,67	4,57
R.R. (item 2,5,8,11)	15,68	3,28	15,65	3,36	15,66	3,32
R.O. (item 3,6,9,12,14)	18,31	3,25	17,84	3,15	18,06	3,20

**Tab.1. Risultati del gruppo dei docenti in servizio e dei docenti in formazione iniziale per esperienza professionale: medie e dev. st.**

Dal confronto tra il gruppo dei docenti in servizio e il gruppo dei docenti in formazione iniziale non emergono differenze significative tranne che per la scala *Apprendimento responsabile*, che riguarda la capacità di gestire autonomamente il proprio lavoro e in genere i processi di apprendimento implicati nei percorsi di formazione.

Questo fattore fa riferimento all'essere in grado di: riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; riconoscere le cause tipiche di errori; distinguere i lavori che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; prevedere le conseguenze delle proprie azioni; interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento o di un modo di procedere, ponendosi domande sul lavoro che si sta svolgendo.

Ciò può dipendere dal fatto che i docenti in formazione, non avendo esperienza di insegnamento non siano ancora in grado di gestire in modo autonomo il proprio lavoro e, in genere, di distinguere i lavori che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione.

La tabella 2 riporta i risultati dell'intero gruppo di 744 docenti per ogni scala/dimensione dei tre questionari autovalutativi utilizzati; per ogni scala ven-



gono fornite le medie ottenute dal gruppo, differenziate per sesso (385 femmine e 359 maschi).

Come è possibile notare dal confronto tra le medie ottenute da ciascuno dei due gruppi (maschi e femmine), anche in questo caso non si rilevano differenze significative tranne che per l'apprendimento responsabile che è migliore nelle donne.

Scale/Dimensioni	Sesso				Totale	
	Femminile		Maschile		Media (744)	Dev. St.
	Media (385)	Dev. St.	Media (359)	Dev. St.		
<b>Scale MAI (Metacognitive Awareness Inventory)</b>						
P.K. (item 3, 4, 27, 33)	6,1	1,93	6,09	1,86	6,09	1,90
D.K. (item 5, 10, 12, 16, 17, 20, 32, 46)	11,06	2,79	10,93	3,18	11	2,98
C.K. (item 15,18,26, 29, 35)	6,46	1,74	6,71	1,96	6,58	1,85
I.M.S. (item 9, 13, 30, 31, 37, 39, 41, 43, 47, 48)	13,21	3,23	13,67	3,78	13,43	3,51
D.S. (item 25, 40, 44, 51, 52)	5,67	1,56	6,21	2,10	5,93	1,86
P. (item 4, 6, 8, 22, 23, 42, 45)	8,36	2,07	8,87	2,74	8,6	2,43
C. M. (item 1, 2, 11, 21, 28, 34, 49)	7,5	1,95	7,92	2,25	7,7	2,11
E. (item 7, 18, 24, 36, 38, 49)	7,97	2,31	8,6	2,58	8,28	2,46
<b>Scale ALM (Awareness Learning Metacognitive)</b>						
I.M. (item 1-12)	49,4	7,14	48,06	8,41	48,75	7,80
A.R. (item 13-33)	85,09	12,77	82,14	14,64	83,67	13,77
<b>Dimensioni RPQ (Resilience Process Questionnaire)</b>						
R.D.P. (item 1,4,7,10,13,15)	15,09	4,59	14,21	4,51	14,67	4,57
R.R. (item 2,5,8,11)	15,63	3,30	15,69	3,35	15,66	3,32
R.O. (item 3,6,9,12,14)	17,92	3,16	18,2	3,25	18,06	3,20

**Tab. 2. Risultati del gruppo dei docenti in servizio e dei docenti in formazione iniziale per sesso: medie e dev. st.**

#### 4.2. Correlazioni questionario ALM (Awareness Learning Metacognitive) e questionario RPQ (Resilience Process Questionnaire)

Così come si evince dalla tabella 3, gli *item* delle tre scale del questionario RPQ correlano con quasi tutti gli *item* della scala *Impegno Motivato* del questionario ALM. Nello specifico, gli *item* della scala RPD (che descrivono un docente che, quando qualcosa non va, non riesce a non pensare a ciò che perde, di fronte alle difficoltà si butta giù e vede tutto nero, gli sembra impossibile superare gli eventi dolorosi, le avversità gli lasciano il segno e davanti ad un evento negativo non riesce a farsene una ragione), correlano per  $p < .05$  con gli *item* della scala *Impegno Motivato*, ad eccezione dell'*item* 13 ("le avversità mi lasciano il segno")

dell'RPQ con l'item 8 (*"mi impegno seriamente per capire cosa il formatore all'interno di un corso di formazione spiega anche quando l'argomento non mi piace del tutto"*) dell'ALM.

Gli *item* della scala RR dell'RPQ (che delineano un'insegnante che considera una situazione dolorosa un'occasione di crescita, sente di poter ottenere qualcosa di positivo anche dalle situazioni difficili, pensa che gli eventi spiacevoli possano aiutarlo a maturare, vede negli ostacoli possibilità di crescita) correlano con tutti gli *item* della scala *Impegno Motivato* del questionario ALM.

Gli *item* della scala RO (che mette in evidenza le sensazioni di un docente che davanti ad un imprevisto o alle difficoltà torna indietro quando possibile, nonostante i colpi subiti cerca di riprendersi e di recuperare le forze e le risorse necessarie per ristabilirsi) correlano con gli *item* della scala dell'*Impegno Motivato* del questionario ALM, ad eccezione dell'item 6 (*"di fronte alle difficoltà, trovo il modo di tornare indietro"*) dell'RPQ che non è correlato con gli *item* 6 (*"penso che con ciò che imparo formandomi ed aggiornandomi potrò essere utile agli altri"*), 7 (*"mi capita di cercare, per mio interesse personale, altre notizie riguardanti un argomento o oggetto di un corso di formazione, avvalendomi di materiale multimediale"*), 8 (*"mi impegno seriamente per capire cosa il formatore, all'interno di un corso di formazione spiega anche quando l'argomento non mi piace del tutto"*), 10 (*"mi impegno anche quando un lavoro richiede molto tempo e fatica"*), 11 (*"quando per qualche ragione rimango indietro, nei miei percorsi di formazione professionale, cerco di recuperare senza che nessuno mi costringa a farlo"*), 12 (*"uno dei motivi più importanti che mi spinge ad aggiornarmi ed a formarmi è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove"*) dell'ALM.

Evidentemente il fatto di ricominciare di fronte alle difficoltà che si incontrano nella vita professionale, non è legato all'impegno motivato del docente.

	RDP										RR						RO					
	RPQ1	RPQ4	RPQ7	RPQ10	RPQ13	RPQ15	RPQ2	RPQ5	RPQ8	RPQ11	RPQ3	RPQ6	RPQ9	RPQ12	RPQ14							
ALM 1	,127**	-,092*	-,109**	-,143**	0,042	-,119**	,241**	,225**	,250**	,267**	,088*	0,064	,324**	,292**	,330**							
ALM 2	,113**	-,099**	-,120**	-,114**	,094**	-,119**	,181**	,219**	,251**	,303**	,116**	0,054	,325**	,293**	,380**							
ALM 3	,107**	-,071*	-,097**	-,098**	,108**	-,048	,303**	,306**	,325**	,373**	,212**	,115**	,321**	,378**	,359**							
ALM 4	0	-,196**	-,198**	-,140**	-,031	-,094**	,193**	,264**	,241**	,289**	,174**	,108**	,382**	,356**	,318**							
ALM 5	,099**	-,146**	-,125**	-,172**	,078*	-,141**	,238**	,333**	,332**	,357**	,181**	,081*	,396**	,409**	,404**							
ALM 6	,074*	-,172**	-,173**	-,163**	0,071	-,129**	,328**	,379**	,386**	,441**	,159**	0,038	,392**	,443**	,448**							
ALM 7	0,043	-,174**	-,175**	-,142**	0,052	-,121**	,235**	,327**	,308**	,377**	,140**	0,022	,375**	,372**	,432**							
ALM 8	0,043	-,108**	-,141**	-,063	0,032	-,107**	,181**	,281**	,271**	,297**	,167**	0,065	,277**	,338**	,316**							
ALM 9	,096**	-,128**	-,118**	-,078*	0,067	-,048	,291**	,282**	,324**	,378**	,188**	,110**	,326**	,388**	,381**							
ALM10	,125**	-,178**	-,146**	-,154**	,109**	-,135**	,280**	,344**	,359**	,388**	,145**	0,015	,393**	,463**	,440**							
ALM11	,122**	-,153**	-,141**	-,142**	,105**	-,120**	,295**	,323**	,348**	,414**	,182**	0,037	,387**	,466**	,456**							
ALM12	,110**	-,170**	-,148**	-,117**	,094**	-,07	,281**	,306**	,339**	,384**	,141**	0,025	,306**	,374**	,401**							

Tab.3. Risultati correlazioni tra RPQ e ALM (scala Impegno Motivato)

	RDP							RR					RO				
	RPQ1	RPQ4	RPQ7	RPQ10	RPQ13	RPQ15	RPQ2	RPQ5	RPQ8	RPQ11	RPQ3	RPQ6	RPQ9	RPQ12	RPQ14		
ALM 13	,127**	-,082*	-,099**	-,078*	0,071	-,099**	,230**	,265**	,273**	,292**	,178**	,077*	,272**	,363**	,327**		
ALM 14	,121**	-,174**	-,179**	-,147**	,113**	-,133**	,267**	,327**	,364**	,387**	,195**	0,062	,383**	,451**	,485**		
ALM 15	0,065	-,081*	-,121**	-,055	0,062	-,098**	,169**	,252**	,212**	,245**	,154**	,114**	,269**	,335**	,350**		
ALM 16	,117**	-,086*	-,093*	-,124**	-,106**	-,064	,278**	,324**	,313**	,373**	,124**	,077*	,336**	,365**	,359**		
ALM 17	,109**	-,058	-,072*	-,074*	0,07	-,019	,246**	,273**	,273**	,322**	,211**	,122**	,276**	,370**	,328**		
ALM 18	,108**	-,121**	-,113**	-,104**	,095**	-,042	,201**	,330**	,351**	,402**	,190**	0,057	,333**	,384**	,427**		
ALM 19	,187**	-,110**	-,082*	-,087*	,102**	-,061	,299**	,351**	,346**	,410**	,171**	0,054	,322**	,393**	,456**		
ALM 20	,277**	-,098**	-,093*	-,118**	,157**	-,069	,325**	,330**	,399**	,411**	,200**	,095**	,377**	,404**	,423**		
ALM 21	,168**	0,06	-,057	-,059	,170**	-,038	,295**	,303**	,325**	,362**	,203**	,117**	,293**	,376**	,357**		
ALM 22	,222**	0,024	0,028	-,037	,127**	-,027	,221**	,214**	,224**	,245**	,137**	,116**	,201**	,230**	,276**		
ALM 23	,127**	-,084*	-,047	-,049	,136**	-,029	,206**	,231**	,230**	,310**	,189**	0,04	,269**	,320**	,323**		
ALM 24	,148**	-,112**	-,088*	-,085*	,119**	-,045	,236**	,281**	,264**	,292**	,179**	0,058	,268**	,331**	,345**		
ALM 25	,209**	-,083*	-,099**	-,135**	,122**	-,072*	,272**	,337**	,328**	,387**	,170**	0,033	,309**	,367**	,398**		
ALM 26	,172**	-,090*	-,073*	-,076*	,158**	-,039	,252**	,299**	,310**	,364**	,164**	,082*	,305**	,359**	,390**		
ALM 27	,088*	-,091*	-,079*	-,055	,107**	-,066	,204**	,282**	,261**	,344**	,187**	,086*	,311**	,329**	,347**		
ALM 28	,093*	-,117**	-,052	-,07	,115**	-,04	,211**	,255**	,289**	,329**	,183**	0,042	,297**	,333**	,348**		
ALM 29	,129**	-,120**	-,093*	-,104**	,111**	-,057	,266**	,341**	,312**	,376**	,164**	0,055	,345**	,403**	,414**		
ALM 30	,155**	-,115**	-,110**	-,140**	,088*	-,089	,271**	,332**	,332**	,404**	,170**	0,051	,385**	,382**	,411**		
ALM 31	,133**	-,151**	-,116**	-,138**	,155**	-,093*	,325**	,353**	,370**	,433**	,156**	0,068	,358**	,420**	,451**		
ALM 32	,083*	-,207**	-,179**	-,176**	0,064	-,139**	,276**	,363**	,341**	,363**	,170**	,090*	,415**	,388**	,424**		
ALM 33	0,058	-,135**	-,115**	-,119**	,080*	-,102**	,270**	,363**	,353**	,387**	,132**	0,067	,350**	,381**	,454**		

Tab.4. Risultati correlazioni tra RPQ e ALM (scala Apprendimento responsabile)

Nella tabella 4 vengono riportati i risultati di correlazione tra gli *item* delle scale dell'RPQ con gli *item* della scala *Apprendimento Responsabile* del questionario ALM. I dati rilevano l'esistenza di una correlazione  $< 0,05$  (5%) oppure  $< 0,01$  (1%) tra gli *item* delle differenti scale. In particolare, gli *item* della scala RR risultano correlati per tutti gli *item*, mentre, come si può osservare, l'*item* 15 ("davanti ad un evento negativo non riesco a farmene una ragione") nella scala RDP non è correlato con gli *item* 16 ("cerco di mettere in relazione quanto imparato in un corso di formazione con la mia vita, lavorativa e non, quotidiana"),<sup>17</sup> ("quando partecipo ad un percorso di formazione mi esercito praticamente per testare la mia preparazione"),<sup>18</sup> ("cerco di vedere come ciò che studio nei miei momenti di formazione potrebbe applicarsi alla vita di tutti i giorni"),<sup>19</sup> ("quando sono impegnato in un percorso di formazione cerco di stabilire i collegamenti tra le diverse idee esposte nei differenti materiali propostimi dal formatore"),<sup>20</sup> ("quando imparo una nuova metodologi ami chiedo in quali contesti possa essere applicata"),<sup>21</sup> ("quando mi formo mi pongo domande perché questo mi aiuta a concentrarmi"),<sup>22</sup> ("mi chiedo se ciò che ascolto, vedo o leggo anche on-line è vero"),<sup>23</sup> ("se incontro difficoltà a comprendere ciò su cui mi formo cerco di cambiare il metodo"),<sup>24</sup> ("quando mi espongono una teoria cerco di vedere come si è arrivati ad elaborarla"),<sup>26</sup> ("quando mi aggiorno mi pongo domande per essere sicuro di aver compreso ciò che sto studiando"),<sup>27</sup> ("se è necessario modifico il mio modo di studiare adeguandolo agli argomenti trattati"),<sup>28</sup> ("quando mi formo penso che devo apprendere ogni argomento non limitandomi a leggerlo") e 29 ("quando mi è possibile cerco di trovare collegamenti in ciò che studio nei miei corsi di formazione") del questionario ALM. Nella scala RO, l'*item* 6 ("di fronte alle difficoltà, trovo il modo di tornare indietro") non si correla con gli *item* 14 ("quando incontro una difficoltà cerco di superarla con senso di responsabilità"),<sup>18</sup> ("cerco di vedere come ciò che studio nei miei momenti di formazione potrebbe applicarsi alla vita di tutti i giorni"),<sup>19</sup> ("quando sono impegnato in un percorso di formazione cerco di stabilire i collegamenti tra le diverse idee esposte nei differenti materiali propostimi dal formatore"),<sup>23</sup> ("se incontro difficoltà a comprendere ciò su cui mi formo cerco di cambiare il metodo"),<sup>24</sup> ("quando mi espongono una teoria cerco di vedere come si è arrivati ad elaborarla"),<sup>25</sup> ("durante lo studio o l'ascolto di una lezione o la visione di un video mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti che fanno parte già del mio background culturale"),<sup>28</sup> ("quando mi formo penso che devo apprendere ogni argomento non limitandomi a leggerlo"),<sup>29</sup> ("quando mi è possibile cerco di trovare collegamenti in ciò che studio nei miei corsi di formazione"),<sup>30</sup> ("metto in relazione le cose nuove che imparo con ciò che già so"),<sup>31</sup> ("quando imparo nuove cose o nuove idee cerco di immaginare una situazione a cui esse si possono applicare") e 33 ("cerco di applicare ciò che imparo nei miei percorsi di formazione professionale ad altre realtà") della scala *Apprendimento Responsabile* del questionario ALM.

### 4.3. Discussione dei risultati

Dalla lettura delle risposte fornite dall'intero campione ai singoli *item* dei tre questionari autovalutativi utilizzati all'interno del nostro lavoro di ricerca, si ricavano i risultati riportati di seguito.

#### 4.3.1. Questionario ALM (*Awareness Learning Metacognitive*)

Dall'analisi delle risposte date alle domande relative alla scala "Impegno motivato" abbiamo potuto rilevare che quasi sempre o sempre: in ambito scolastico ed extra scolastico il 74,66% dei docenti parla del lavoro a scuola; il 75,25% continua il suo lavoro anche se stanco e se non ha finito ciò che si era proposto di fare; il 74,85% prima di iniziare un momento di formazione riflette sul significato di ciò che sta per imparare; il 77,41% lavora con impegno, anche quando non si trova nelle condizioni migliori per farlo; il 79,17% dei docenti pensa che con ciò che impara formandosi ed aggiornandosi potrà essere utile agli altri; al 77,6% dei docenti inoltre, capita di cercare, per interesse personale, altre notizie riguardanti un argomento oggetto di un corso di formazione, avvalendosi anche di materiale multimediale; il 74,66% si impegna seriamente per capire cosa il formatore (all'interno di un corso di formazione) spiega anche quando l'argomento non piace del tutto; il 77,21% prova spesso piacere in ciò che studia all'interno dei percorsi di formazione; il 79,58% si impegna anche quando un lavoro richiede molto tempo e fatica; il 78,2% afferma che uno dei motivi più importanti che lo spinge ad aggiornarsi e a formarsi è il desiderio e la curiosità di conoscere sempre cose nuove; il 71,71% dei docenti continua ad impegnarsi ininterrottamente anche quando l'argomento di un percorso di formazione risulta noioso.

#### 4.3.2. Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*)

Dall'analisi delle risposte fornite dai docenti è emerso che il 91,58% si chiede periodicamente se raggiunge i propri obiettivi; il 93,56% prima di risolvere un problema esamina le diverse alternative; l'80,45% si chiede se ha considerato tutte le soluzioni quando deve risolvere un problema; il 91,58% riconosce quale tipo di informazione è più importante da insegnare e cerca di usare strategie che hanno già funzionato in passato (83,17%).

Inoltre, la maggior parte dei docenti (91,09%) è consapevole dei propri punti di forza e di debolezza e l'85,89% usa i propri punti di forza per compensare i propri punti di debolezza.

Soffermandoci ad analizzare le risposte dei docenti agli *item* che riguardano l'uso di specifiche strategie di insegnamento, abbiamo potuto osservare che: l'81,93% dei docenti afferma di essere consapevole delle strategie che usa quando insegna; l'88,86% dichiara di usare differenti strategie di insegnamento a seconda delle situazioni; l'87,13% afferma di riconsiderare i contenuti appresi quando è incerto; il 92,82% si ferma e rispiega quando gli studenti sono confusi; il 90,35% si ferma e torna indietro quando una nuova informazione non è chiara per gli studenti.

Analizzando invece le risposte dei docenti agli *item* che riguardano la scala "pianificazione" abbiamo potuto osservare che: il 91,09% prima di iniziare una lezione o un compito riflette sui bisogni degli studenti; l'88,61% prima di iniziare (una lezione o un compito), si chiede di quali strumenti ha bisogno; l'84,65% prima di cominciare un compito legge con attenzione le consegne agli studenti; l'85,64% pensa agli svariati modi di risolvere un problema e sceglie il migliore; l'83,42% organizza il tempo in modo da raggiungere con successo i propri obiettivi. Inoltre, solo il 41,58% dei docenti intervistati ritiene di sapere cosa l'allievo si aspetti che insegni ed il 34,41% afferma di trovarsi ad usare meccanicamente strategie di insegnamento utili.

#### 4.3.3. Questionario RPQ (*Resilience Process Questionnaire*)

Dall'analisi delle risposte dei docenti agli *item* che riguardano la dimensione "Ritorno all'Omeostasi", è emerso che più del 70 % dei docenti di fronte ad un trauma tenta di ripristinare lo stato di equilibrio precedente al trauma. Infatti, il 74,85% dopo un colpo subito cerca di riprendersi; il 77,01% fa di tutto per recuperare le forze che aveva quando si trova in una situazione difficile; il 77,02% di fronte alle avversità cerca le risorse necessarie per ristabilirsi.

Anche le risposte agli *item* della dimensione "Reintegrazione Resiliente" mettono in evidenza una forte resilienza dei docenti intervistati: il 74,46% pensa che una situazione dolorosa possa essere occasione di crescita; il 74,26% sente di poter ottenere qualcosa di positivo anche dalle situazioni difficili; il 75,65% afferma che gli eventi spiacevoli che capitano possono aiutare a maturare, mentre il 77,04% ritiene che gli ostacoli che si trova ad affrontare possono fare crescere.

Dalle risposte agli *item* della dimensione "Reintegrazione con Perdita o Disfunzionale", è emerso che: il 33,2% non riesce a non pensare a ciò che perde quando qualcosa non va; il 10,81% di fronte alle difficoltà si butta giù; il 15,13% vede tutto nero nei periodi di difficoltà ed il 30,45% afferma che le avversità lasciano il segno.

#### 4.3.4. *Focus group*

Per un'ulteriore conferma della correlazione esistente tra consapevolezza metacognitiva e resilienza, abbiamo scelto di condurre 8 *focus group* con 40 docenti scelti in base ai punteggi più alti nelle scale RR, RO del questionario RPQ e nelle scale IM e AR del questionario ALM.

Attraverso i *focus group* ci siamo proposti di indagare sui motivi di stress che ciascun docente affronta.

Come domande sonda dei *focus group*, abbiamo utilizzato gli *item* di tre fattori del *Resilience Scale for Adults* (Friborg, Martinussen, Rosenvinge, 2006)<sup>4</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.

Abbiamo avuto modo di verificare che anche la capacità di intrattenere relazioni 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.

4 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).

Il confronto con le prestazioni degli altri o con riferimenti o standard generali ha anch'esso un ruolo importante in questo tipo di giudizi. In tal caso, si possono avere non poche reazioni negative, se ci si accorge di un livello di prestazioni inferiori a quanto socialmente considerato.

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

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 quaranta docenti che hanno ottenuto un punteggio più alto nelle scale RR e RO dell'RPQ e nelle scale IM e AR dell'ALM) sono propensi a sminuire le difficoltà della vita e a mantenere più lucidità per trovare soluzioni ai problemi.

In particolare occorre sostenere: la percezione di autodeterminazione, cioè il senso di essere all'origine delle proprie scelte e delle proprie azioni; la percezione di avere a disposizione le risorse interne necessarie al conseguimento degli obiettivi desiderati; il sentirsi capaci di gestire se stessi nel portare a termine i compiti affidati o scelti; il senso di progresso; il percepire che attraverso il proprio impegno si può migliorare; una percezione più chiara del significato delle competenze sviluppate e del loro ruolo nella vita attuale e/o futura, cioè un'adeguata attribuzione di valore al raggiungimento di una valida e feconda capacità di gestire se stesso nel condurre a termine un'attività o un impegno con costanza e ferma decisione.

Sono gli stessi insegnanti che vivono nella convinzione che si possa avere buon esito nelle vicende della vita, grazie anche al loro impegno personale 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.

### Riferimenti bibliografici

- Aydın, U., & Ubuz, B. (2010). Turkish Version of the Junior Metacognitive Awareness Inventory: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis Bili üstü Yetiler Envanteri'nin Türkçeye Uyarlanması: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi. *Education and Science* 35(157), 32-47.
- Bertetti, B. (2008). *Oltre il maltrattamento. La resilienza come capacità di superare il trauma*. Milano: Franco Angeli.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.
- 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), 873–884.
- La Marca, A. (2014). The Development of a Questionnaire on Metacognition for Students in Secondary school, *Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014*, Barcelona, Spain, 676–691.
- La Marca, A. (2015). Processi di autoregolazione dell'apprendimento e didattica orientativa. Learning Self-Regulation Processes and Guidance Didactics. *Pedagogia Oggi*, 1, 115-137.
- La Marca, A., Festeggiante, M., & Schiavone, S. (2014). Docenti precari: resilienza e promozione del benessere. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 129-144.
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Pérez, F. J. F. (2011a). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011b). *RPQ. Resilience Process Questionnaire. Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle: educazione, bambini e resilienza*. Milano: Cortina Raffaello.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). *The resiliency model*. *Health Education*, 21(6), 33–39.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

