

26
December 2022

Special Issue on

Emerging Trends in the Field of Empirical Research in Education
Tendenze emergenti nel campo della ricerca empirica in educazione

Part I

Gaetano Domenici

Editoriale / *Editorial*

Insidie e illusioni della «meritocrazia perfetta»

11

(Pitfalls and Illusions of a «Perfect Meritocracy»)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

Mujib Ubaidillah - Putut Marwoto - Wiyanto - Ani Rusilowati

Bambang Subali - Budi Naini Mindyarto - Wiwi Isnaeni

Development of Habits of Mind Instruments in the Context
of Basic Physics Practicum: EFA and Rasch Model

23

*(Sviluppo di strumenti per le abitudini mentali nel contesto della fisica
di base practicum: modello EFA e Rasch)*

- Daniela Fadda - Carole Salis - Giuliano Vivanet*
About the Efficacy of Virtual and Remote Laboratories
in STEM Education in Secondary School: A Second-Order
Systematic Review 51
*(Sull'efficacia dei laboratori virtuali e remoti nell'educazione STEM
per la scuola secondaria: una rassegna sistematica di secondo ordine)*
- Antara Dey - Nil Ratan Roy*
Construction and Validation of Emotional Intelligence Scale
for Secondary School Teachers 73
*(Costruzione e validazione della scala dell'intelligenza emotiva
per gli insegnanti delle scuole secondarie)*
- Cinzia Angelini - Massimo Margottini - Teresa Savoia*
Il percorso di formazione iniziale dell'insegnante di sostegno:
un'indagine esplorativa sui candidati al corso di specializzazione
presso l'Università Roma Tre 97
*(The Initial Training of Special Needs Teachers: An Exploratory Study
on the Candidates at Roma Tre University)*
- Valeria Biasi - Giusi Castellana - Conny De Vincenzo*
Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti
della scuola secondaria di primo grado: adattamento
e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento
Resiliente (QVAR) 119
*(Assessment of Individual Resilience Levels in Lower Secondary School
Students: Adaptation and Validation of the Resilient Attitude Assessment
Questionnaire – QVAR)*
- Antonio Calvani*
La ricerca didattica può diventare rilevante per la pratica?
Se sì, in che modo? 143
(Can Educational Research Become Relevant to Practice? If So, How?)
- Cristiano Corsini - Carla Gueli*
Dal voto alla valutazione per l'apprendimento 163
(From Grading to Assessment for Learning)

- Giovanni Perillo - Stefano Mastandrea*
Explicit and Implicit Biases in Students' Skin Colours 179
Aesthetic Preferences
(Pregiudizi espliciti e impliciti nelle preferenze estetiche di studenti per il colore della pelle)

NOTE DI RICERCA
RESEARCH NOTES

- Francesco Agrusti - Gianmarco Bonavolontà*
Educational Robotics for Special Needs Students: Teachers' 199
Perspectives on Pre-service Training
(Robotica educativa per studenti con bisogni speciali: il punto di vista degli insegnanti sulla formazione pre-servizio)

- Giusi Castellana - Snezana Mitrovic*
Validation of «Tell Me How You Read» Reading Strategies 219
Questionnaire for Upper-Secondary School Students
(Validazione del questionario sulle strategie di lettura «Dimmi come leggi» per gli studenti delle scuole secondarie superiori)

- Gaetano Domenici - Valeria Biasi - Federica Wolf
Conny De Vincenzo*
Valutare il cambiamento di competenze e atteggiamento 233
professionale a seguito del corso di formazione iniziale
per insegnanti di sostegno
(Assess the Change in Skills and Professional Attitude Following the Initial Training Course for Support Teachers)

- Roberta De Pero - Luca Mallia - Martina Capitani
Patrizia Scibinetti*
Motor Creativity and Self-Efficacy in Young Gymnasts: 249
Expertise Differences
(Creatività motoria e self-efficacy in giovani ginnaste: confronto tra differenti livelli di esperienza)

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE

COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

Giuseppe Spadafora

La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva 269

(The Experimental Empirical Educational Research and the Teacher's Professionalism to Improve the Inclusive School)

Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies 279
Notiziario / News

Author Guidelines 281

Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR)

Valeria Biasi - Giusi Castellana - Conny De Vincenzo *

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-bias>

valeria.biasci@uniroma3.it

giuseppina.castellana@uniroma3.it

conny.devincenzo@uniroma3.it

ASSESSMENT OF INDIVIDUAL RESILIENCE LEVELS
IN LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS: ADAPTATION
AND VALIDATION OF THE RESILIENT ATTITUDE
ASSESSMENT QUESTIONNAIRE (QVAR)

ABSTRACT

Resilience and socio-emotional skills play a central role in promoting individual's general and academic well-being and supporting a positive adaptation to the context. The school can play a strategic role in the evaluation of these aspects. The Questionnaire for the Assessment of Resilient Attitude at school (QVAR), derived from the Devereux Student Strengths Assessment, was developed for the assessment of resilience and socio-emotional skills in lower secondary school students. The questionnaire recalls the perspec-

* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici; in particolare V. Biasi ha scritto i paragrafi 1 e 7; G. Castellana i paragrafi 4, 5 e 6; C. De Vincenzo i paragrafi 2 e 3.

tive of strength-based assessment, focusing on the individuals' resources. The purpose of this contribution is to offer an overview of the theoretical framework on the relevance of resilience and socio-emotional skills and to present the procedure for constructing, adapting and validating the QVAR. The sample of schools that participated in the validation of the QVAR belongs entirely to the three-year period of lower secondary school and is distributed throughout the country. The classes participating in the survey were 88 for a total of 1401 students, consisting of 698 female students and 703 students. The statistical analyzes conducted confirm the good psychometric properties of the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (QVAR): this will allow the application to plan and monitor interventions to improve the student's coping skills.

Keywords: Assessment; Resilience; Social-emotional competence; Strength-based assessment; Students.

1. INTRODUZIONE E FINALITÀ DELLO STUDIO

A partire dalle difficoltà che si sono sempre più evidenziate anche durante la recente fase pandemica, la scuola si è dovuta confrontare con ulteriori ostacoli da fronteggiare sia a livello didattico sia a livello relazionale (Chenamsetti, 2020; Escalante Mateos *et al.*, 2020; Domenici, 2021).

I sistemi di istruzione sono, come è noto, impegnati oltre ad attendere compiti di formazione, anche a promuovere i processi di socializzazione, le competenze di tipo socio-emotivo degli studenti e le diverse strategie di apprendimento (Domenici, 2017; Escalante Mateos *et al.*, 2020; Read, 2021).

La recente ricerca psico-educativa ha in tale ottica, indagato il ruolo che alcune variabili di tipo sia contestuale che individuale (Biasi *et al.*, 2019) possono rivestire nel fronteggiare situazioni di rischio, allo scopo di favorire un equilibrato adattamento sociale e una buona realizzazione delle potenzialità personali. In questa sede prenderemo in considerazione la dimensione della *resilienza individuale*.

Le dimensioni costitutive del costrutto della resilienza rientrano tra l'insieme dei fattori personali considerati dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF, 2001). Tra i concetti più innovativi introdotti dal modello ICF, con il quale l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha profondamente rivoluzionato il modo di pensare all'inclusione, vi è quello del funzionamento. Il funzionamento si riferisce all'interazione positiva o neutra tra un individuo e i fattori ambientali presenti nel suo contesto di vita (OMS, 2002). Nella formulazione

di Amartya Sen, il *functioning* non corrisponde solo a ciò che un individuo fa ma anche a quello che egli è, ossia alla condizione di esistere di una persona (Sen, 1993; 2000). Le possibilità di cui dispone il soggetto per conseguire concretamente quello specifico funzionamento sono congiunte con la capacità di funzionare, le cosiddette *capabilities* (Nussbaum, 2002; 2004; 2007), che variano a seconda degli individui e dipendono da fattori ecologici, biologici, psicologici e sociali.

L'analisi di queste variabili, tra cui la resilienza, permette di mettere in luce le «determinanti» individuali: ossia il modo di affrontare le difficoltà, gli atteggiamenti, le caratteristiche del contesto di vita del discente, tutti elementi favorevoli allo sviluppo delle capacità interne che occorre perseguire fin dalla scuola (Pavone, 2010).

La linea di ricerca qui illustrata ha come obiettivo quello di promuovere interventi applicativi di prevenzione e/o fronteggiare le difficoltà formative anche attraverso il rafforzamento delle capacità di *coping* individuali e dei livelli di resilienza quale frutto della promozione di un clima scolastico positivo. Per realizzare una procedura di monitoraggio dell'andamento di tali interventi e per verificarne la loro efficacia, è necessario procedere alla messa a punto delle caratteristiche metriche degli strumenti di cui ci si intende avvalere, rilevandone i livelli di affidabilità e validità: presentiamo di seguito i dati relativi all'adattamento del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) e si rimanda ad altri scritti per un approfondimento sulle relazioni con la dimensione del clima scolastico rilevata sempre con un apposito questionario (Biasi, Castellana, & De Vincenzo, 2022 e in corso di stampa).

2. LA RESILIENZA E LE COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE A SCUOLA: DEFINIZIONE TEORICA E PROSPETTIVE APPLICATIVE

La resilienza è un costrutto ampio e complesso, indagato da ricercatori di aree disciplinari diverse che spesso non sono arrivati a un accordo sulla sua definizione e i cui lavori sono connotati da variazioni anche sostanziali nell'operazionalizzazione del costrutto e nelle procedure di valutazione (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Herman *et al.*, 2011).

La letteratura sulla resilienza si è particolarmente sviluppata nel corso degli ultimi anni, anche alla luce dei mutamenti storici che si sono verificati: le preoccupazioni globali per i cambiamenti climatici, i disastri naturali e tecnologici, l'instabilità economica e la guerra e, non ultimo, la recente

situazione pandemica¹ hanno infatti stimolato un'attenzione crescente al tema della resilienza, considerando che le possibilità di affrontare le sfide della quotidianità risiedono nelle capacità dell'individuo e del sistema di adattarsi (Masten, 2014a; 2018).

Le definizioni di resilienza proposte in letteratura sono eterogenee, ma la maggioranza di esse pone l'accento sugli aspetti positivi che consentono all'individuo di far fronte alle situazioni problematiche, descrivendo la resilienza come la capacità del soggetto di adattarsi positivamente ai cambiamenti e alle difficoltà e di perseguire uno sviluppo sano, nonostante gli ostacoli e le avversità (es. Rutter, 1993; Luthar & Cicchetti, 2000; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten, 2018).

La resilienza si configura, dunque, come un processo dinamico che implica l'esposizione a una condizione di avversità e la successiva manifestazione di un adattamento positivo (Luthar & Cicchetti, 2000).

Larga parte della ricerca sul costrutto in questione si è focalizzata sull'insieme di fattori – individuali, relazionali, familiari e comunitari – che possono avere un ruolo nella promozione di un adattamento positivo del soggetto al contesto (Masten, 2001, 2014b; Wright, Masten, & Narayan, 2013). Tra le caratteristiche individuali, ad esempio, un ruolo fondamentale è rappresentato dalle capacità di *problem solving*, dalla capacità di auto-regolazione, dalla consapevolezza sociale, dalle convinzioni di auto-efficacia e dal senso di padronanza; tra i fattori relazionali si possono includere, invece, le relazioni di attaccamento sicuro e la presenza di una rete di supporto familiare e amicale. Rilevante, inoltre, su un orizzonte più esteso, è l'influenza della comunità e delle istituzioni di riferimento, inclusa quella scolastica (Bernand, 2004; Luthar, 2006; Gillham *et al.*, 2013; Masten, 2018).

Da un punto di vista teorico-applicativo, in particolare nel contesto della ricerca educativa, il *framework* teorico in tema di resilienza ha consentito uno spostamento dell'attenzione dall'analisi degli esiti negativi successivi ad un evento avverso alla manifestazione di esiti positivi, riconoscendo qualità dell'individuo e del contesto che possono promuovere la resilienza e sottolineando come le caratteristiche personali e ambientali positive e adattive possano rinforzarsi vicendevolmente nel favorire l'adattamento dell'individuo al contesto (Gillham *et al.*, 2013).

¹ Molteplici sono i cambiamenti a cui sono stati sottoposti bambini, adolescenti, istituzioni scolastiche e famiglie per far fronte all'emergenza sanitaria: per citarne alcuni, apprendimento a distanza, distanziamento sociale e quarantena hanno considerevolmente modificato la struttura tipica dell'istruzione e delle pratiche scolastiche (Herbers, Hayes, & Cutuli, 2021).

Tra i fattori che possono contribuire a esiti favorevoli, la letteratura di settore si è concentrata sulle competenze socio-emotive, centrali per la promozione della resilienza e, più in generale, per il benessere sociale ed emotivo degli studenti (Gillham *et al.*, 2013; Elliott *et al.*, 2018).

Le competenze socio-emotive possono essere definite, in linea generale, come l'insieme di conoscenze e abilità utili per riconoscere e gestire le emozioni, entrare in relazione con gli altri, prendere decisioni, comportarsi in maniera responsabile e costruire relazioni positive (Elias & Mocerri, 2012).

Nel tentativo di offrire una descrizione delle principali competenze socio-emotive, il *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) ha proposto un modello teorico che include cinque competenze chiave, particolarmente rilevanti ai fini dello sviluppo di un atteggiamento resiliente: l'*auto-consapevolezza*, definita come la capacità di riconoscere le proprie emozioni e pensieri e la loro reciproca influenza sul comportamento, identificando i propri punti di forza e limiti; l'*auto-regolazione*, che fa riferimento alla capacità di regolare emozioni, pensieri e comportamenti in modo funzionale in diverse situazioni, gestendo lo stress e ponendosi degli obiettivi da perseguire; la *consapevolezza sociale*, definita come la capacità di assumere la prospettiva altrui e di entrare in empatia con altre persone, anche di diverso *background* e cultura; le *abilità relazionali*, riferite alle capacità di stabilire e mantenere relazioni positive con gli altri, comunicando in maniera chiara, risolvendo i conflitti costruttivamente, cercando e offrendo aiuto se necessario; e, infine, la *capacità di prendere decisioni*, ovvero di fare scelte costruttive e rispettose che tengano in considerazione il contesto di riferimento (CASEL, 2012).

Secondo il modello CASEL, tali competenze rivestono un ruolo cruciale nel sostenere l'individuo nelle sfide della quotidianità. Numerosi studi hanno mostrato l'efficacia dei programmi centrati sullo sviluppo delle competenze socio-emotive rispetto a differenti esiti – accademici e non – come la riduzione di problemi comportamentali e del *distress* percepito, la promozione di un adattamento positivo e il miglioramento del rendimento scolastico (Greenberg *et al.*, 2003; Payton *et al.*, 2008; Durlak *et al.*, 2011; Corcoran, Cheung, & Xie, 2018).

Nel contesto della ricerca educativa, la valutazione di tali competenze può rivestire una funzione strategica, anche e soprattutto come primo passo nell'implementazione di interventi finalizzati alla loro promozione, nell'ottica di uno sforzo sistemico teso a incoraggiare un atteggiamento resiliente.

La valutazione della resilienza e delle competenze socio-emotive consente d'altra parte anche di individuare e orientare l'attenzione sulle risorse

se e sui punti di forza dell'individuo – e non solo, dunque, sugli aspetti problematici e di vulnerabilità – in linea con i propositi operativi dello *strength-based assessment* (Masten, 2001; Masten *et al.*, 2008).

In letteratura sono state adoperate diverse strategie di valutazione (cfr. ad es. Jenkins *et al.*, 2014; Halle & Darling-Churchill, 2016; Elliott *et al.*, 2018), coerentemente con la già menzionata molteplicità di definizioni e caratteristiche chiave della resilienza e delle competenze socio-emotive (Masten & Cicchetti, 2016).

Nel panorama degli strumenti di valutazione che si basano sull'approccio centrato sui punti di forza, uno dei più noti è senz'altro il *Devereux Student Strengths Assessment* – DESSA (LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009), ampiamente utilizzato per la rilevazione delle competenze socio-emotive in accordo con il modello CASEL precedentemente descritto (Nickerson & Fishman, 2009; Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011).

Il questionario può essere adoperato per valutare a fini formativi i punti di forza di uno studente, fungendo da base per la pianificazione di interventi per la promozione delle competenze socio-emotive. Si pone, infatti, come strumento in grado di valutare le competenze socio-emotive dell'individuo, identificandone punti di forza e bisogni anche in una prospettiva inclusiva, consentendo al tempo stesso di monitorare e valutare i cambiamenti nel tempo (LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2015).

Come si è visto, d'altra parte, valutazioni di questi aspetti possono assumere particolare rilevanza proprio nel contesto scolastico: la scuola, infatti, può essere considerata una delle principali fonti di sostegno per bambini, adolescenti e giovani esposti a situazioni di vulnerabilità o rischio e numerosi studi e rassegne sistematiche della letteratura hanno mostrato l'importanza di supportare la progettazione e l'implementazione di programmi educativi svolti nelle scuole per promuovere la resilienza, anche attraverso la predisposizione di ambienti favorevoli che sostengano le capacità e i punti di forza degli studenti (es. Masten *et al.*, 2008; Gillham *et al.*, 2013; García-Parra, Negre, & Verger, 2021).

Sulla base delle premesse teoriche sin qui delineate, il presente contributo si pone l'obiettivo di illustrare la procedura di adattamento e validazione del Questionario per la Valutazione dell'Atteggimento Resiliente a scuola (QVAR), versione adattata del *Devereux Student Strengths Assessment*, per studenti di scuola secondaria di primo grado.

3. COSTRUZIONE E ADATTAMENTO DEL QVAR A SCUOLA

Il Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente a scuola – QVAR (Biasi, Castellana, & De Vincenzo, 2022) si sviluppa a partire dall'adattamento del *Devereux Student Strengths Assessment* – DESSA (LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2009; LeBuffe, Shapiro, & Robitaille, 2018).

Il DESSA – già tradotto in lingua italiana da Ardizzone e collaboratori (LeBuffe, Shapiro, & Naglieri, 2015) – è una scala di valutazione standardizzata del comportamento basata sull'analisi dei punti di forza, che viene compilata da genitori e insegnanti per valutare l'insieme di competenze socio-emotive di bambini e ragazzi di età compresa dai 5 ai 13 anni. Il questionario, nella sua versione originale, è costituito da 72 item rispetto ai quali viene chiesto a genitori e/o insegnanti di valutare, sulla base della loro osservazione, la frequenza con la quale lo studente/la studentessa mette in atto determinati comportamenti, su una scala di risposta a cinque passi (da «Mai» a «Molto spesso»).

Dallo strumento è possibile ricavare sia un punteggio complessivo di competenza socio-emotiva generale che un punteggio relativo a otto dimensioni che richiamano le cinque competenze socio-emotive del modello CASEL: *auto-consapevolezza, consapevolezza sociale, auto-regolazione, comportamento orientato all'obiettivo, competenze relazionali, senso di responsabilità, capacità decisionale e pensiero ottimistico* (Tab. 1).

Nel questionario DESSA sono state contemplate tre dimensioni in più rispetto alle cinque competenze individuate dal modello CASEL: nello specifico, la capacità di prendere decisioni proposta nel CASEL è rappresentata nel questionario dalle dimensioni *senso di responsabilità e capacità decisionale*, mentre la competenza di auto-regolazione del modello teorico è espressa nel questionario dalle dimensioni *auto-regolazione e comportamento diretto all'obiettivo*. Il questionario, inoltre, presenta una dimensione ulteriore (*pensiero ottimistico*), inserita dagli autori con esplicito riferimento al *framework* della resilienza sullo sviluppo del DESSA (LeBuffe *et al.*, 2018).

Il lavoro di Biasi, Castellana e De Vincenzo (2022) si è proposto di adattare e integrare il suddetto strumento realizzando una versione che preveda la compilazione *self-report* da parte dello studente: a tal fine gli item sono stati riformulati in qualità di affermazioni auto-descrittive. Questa scelta metodologica tiene conto, tra le altre, del proposito di rendere disponibile una versione dello strumento capace di valorizzare il punto di vista dello studente, anche nell'ottica di una valutazione multi-osservatore, tesa a integrare le prospettive osservative degli adulti di riferimento (insegnanti e genitori).

Tabella 1. – Dimensioni originali del Devereux Student Strengths Assessment.

DIMENSIONE	DESCRIZIONE
• Auto-consapevolezza	Consapevolezza dei propri punti di forza e debolezza
• Consapevolezza sociale	Capacità di interagire con gli altri e di essere collaborativi nelle situazioni sociali
• Auto-regolazione	Capacità di gestire emozioni e comportamenti per il raggiungimento di un obiettivo
• Comportamento orientato all'obiettivo	Capacità di persistenza nello svolgimento di compiti nonostante le avversità
• Competenze relazionali	Capacità di mantenere relazioni positive
• Senso di responsabilità	Capacità di essere attenti e concentrati nello svolgimento di compiti
• Capacità decisionale	Capacità di imparare dagli altri e dalle proprie esperienze
• Pensiero ottimistico	Atteggiamento positivo e fiducioso su di sé e sulle situazioni passate, presenti e future

Attraverso uno studio pilota preliminare è stata quindi valutata l'adeguatezza linguistica e la comprensibilità degli item modificati su un campione di 190 studenti di scuola secondaria di primo grado. Sulla base dei riscontri e delle segnalazioni degli studenti, raccolte durante la somministrazione del questionario, sono state effettuate ulteriori revisioni linguistiche degli item con l'obiettivo di sostituire i termini che si erano mostrati scarsamente comprensibili e/o ambigui con una terminologia più appropriata alla fascia di età considerata. Le modifiche apportate hanno riguardato principalmente tre aree: l'inserimento di esempi specifici riguardo ad azioni risultate troppo generiche (per esempio, «Hai ricordato le informazioni importanti?» sostituito con «Hai ricordato le cose importanti [per es. impegni scolastici e familiari, informazioni studiate, ecc...]?»); la sostituzione di termini poco in uso con scelte lessicali più colloquiali suggerite dagli stessi studenti (per esempio, «Hai collaborato con i tuoi coetanei o con i tuoi fratelli/sorelle?» sostituito con «Hai collaborato con il gruppo dei tuoi amici o con i tuoi fratelli/sorelle?»); oppure «Ti è capitato di mostrare stima per qualcuno?» sostituito con «Ti è capitato di mostrare apprezzamento per qualcuno?»); ed infine, la riformulazione della frase in modo più semplice e vicino al registro linguistico quotidiano degli studenti (per esempio, «Ti è capitato di prendere come esempio un modello positivo di comportamento?» sostituito con «Quando hai dovuto prendere una decisione, ti è capitato di prendere come esempio qualcuno che apprezzi?»; oppure «Hai avuto un ruolo attivo nell'apprendimento?» sostituito con «Sei stato attivo e partecipe nello studio?»).

4. METODOLOGIA. DESCRIZIONE DEL CAMPIONE E MODALITÀ DI SOMMINISTRAZIONE DEL QUESTIONARIO

La validazione del questionario sulla valutazione dell'atteggiamento resiliente è stata parte di un percorso di formazione che ha coinvolto 114 docenti frequentanti un corso di specializzazione sul sostegno per la scuola secondaria di primo grado, erogato dall'Università Unicamillus in Roma, ai quali è stato offerto un coinvolgimento sul campo nel processo di validazione dello strumento, al fine di promuovere lo sviluppo di un atteggiamento di ricerca e un maggiore interesse nell'analisi dei risultati finalizzati a ipotesi di intervento in classe.

Sono state fornite loro tutte le informazioni riguardanti il costruito e le modalità di somministrazione, con la predisposizione di un apposito protocollo che conteneva le principali informazioni organizzative e procedurali, ma anche indicazioni mirate all'*engagement* degli studenti, ossia al cercare di coinvolgere gli alunni il più possibile, esplicitando il valore formativo della rilevazione e la sua utilità ai fini di una lettura dei bisogni individuali.

Ogni docente ha somministrato gli strumenti nella classe in cui ha svolto il tirocinio come strumento di supporto all'analisi dell'osservazione dei fattori personali, elementi cardine della progettazione ICF.

Ai docenti (e alle scuole) è stata data la possibilità di somministrare i questionari sia in modalità cartacea sia in modalità online (*Tab. 2*), attraverso un apposito link messo a disposizione per ogni classe.

Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QVAR è risultato dunque un campione di convenienza interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado, ma distribuito sulle diverse province e comuni di servizio dei docenti coinvolti.

Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1401 studenti, composti da 698 studentesse e 703 studenti.

Nelle *Tabelle 3, 4 e 5* si propone una descrizione del campione rispetto alle province, alle classi e all'indice socio-economico².

² Per la determinazione dell'ESC (*Economic, Social and Cultural Status*) è stato chiesto ai singoli docenti di riportare il dato pubblicato sul PTOF della scuola o di derivare l'informazione dal sito del MIUR «Scuole in Chiaro». L'applicazione Scuola in Chiaro del MIUR mette a disposizione della collettività tutte le informazioni disponibili relative alle scuole italiane di ogni ordine e grado, in una forma organica e strutturata. È possibile accedere a Scuola in Chiaro direttamente dalla homepage di sito del MIUR (<http://www.istruzione.it>).

Tabella 2. – Distribuzione degli alunni rispetto alla modalità di somministrazione.

	N. ALUNNI
Cartaceo	725
Online	676
Totale	1401

Tabella 3. – Distribuzione degli alunni rispetto alle classi della secondaria di primo grado.

	N. ALUNNI
Classe prima	306
Classe seconda	657
Classe terza	438

Tabella 4. – Distribuzione degli alunni rispetto alle province e ai comuni.

REGIONE	PROVINCIA/COMUNE	N. ALUNNI
Abruzzo	Pescara	16
	Aversa	17
Campania	Caserta	123
	Napoli	317
	Salerno	42
Emilia Romagna	Reggio-Emilia	20
	Forlì	15
	Ravenna	17
Lazio	Cassino	14
	Fara Sabina	14
	Guidonia	34
	Latina	38
	Roma	457
Lazio	Rieti	41
	Viterbo	162
	Lombardia	Milano
Ancona		17
Marche	Pesaro Urbino	15
	Sardegna	Sassari
Umbria	Terni	9
	Totale	1401

Tabella 5. – Distribuzione degli alunni rispetto all'indice ESC (Economic, Social and Cultural Status).

		N. ALUNNI
ESC	Basso	75
	Medio/basso	222
	Medio	1029
	Medio/alto	75
	Alto	0

Il tempo previsto per la rilevazione è stato di un'ora circa, tale intervallo ha incluso la presentazione dello strumento, l'illustrazione delle finalità del lavoro proposto e l'esecuzione del questionario (40-45 minuti). Per ogni somministrazione è stato garantito l'anonimato degli alunni con l'attribuzione di un codice numerico ed è stato steso un verbale. I dati sono stati restituiti ai docenti tempestivamente, nell'arco di un paio di settimane dopo le somministrazioni, attraverso tabelle riassuntive contenenti le medie riscontrate dai singoli alunni nelle dimensioni previste dallo strumento. I risultati sono stati poi discussi rispetto al possibile utilizzo in ambiti operativi di intervento ed è stato previsto quanto più possibile l'affiancamento di indicazioni metodologiche per la lettura dei dati.

5. ANALISI DEI DATI E RISULTATI

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta con il programma SPSS 22. Si è partiti complessivamente dai 72 item previsti dallo strumento originario (DESSA) e si è proceduto all'estrazione dei fattori secondo il metodo della massima verosimiglianza e la rotazione Oblimin. Preliminarmente all'EFA è stata analizzata la distribuzione dei dati per ogni item del questionario e si è verificato il rispetto delle assunzioni di normalità (asimmetria e curtosi).

In *Figura 1* lo *scree test* degli autovalori evidenzia la presenza di un primo fattore preponderante e di altri tre fattori significativi. Considerata la precedente validazione dello strumento che nel costrutto originale prevedeva una struttura a otto fattori, si è ritenuto adeguato includere gli altri quattro fattori messi in luce dallo *scree test* prima dell'appiattimento della curva e poi confermati dalle saturazioni fattoriali dell'EFA.

La percentuale di varianza cumulativa dello strumento è pari a 49,92%.

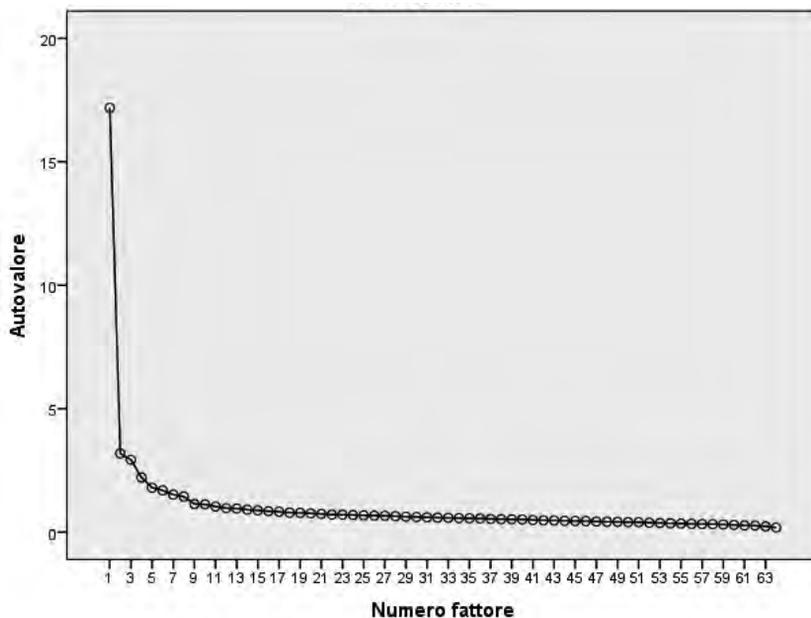


Figura 1. – Scree test.

Nella *Tabella 6* si riportano i risultati dell'analisi fattoriale effettuata sui dati dell'intero campione. Sono stati espunti 8 item con saturazioni inferiori a 0,350 (Barbaranelli, 2003) e quelli riportanti doppie saturazioni anche in fattori non compatibili con il costrutto.

Il questionario definitivo risulta così composto dalle 8 dimensioni indicate dallo strumento originale, per un totale di 64 item. All'interno della tabella risultano esplicitati il numero degli item dei singoli fattori, l'intervallo di saturazione, l'affidabilità delle singole dimensioni, la media delle scale, un esempio di item e l'affidabilità dell'intero strumento.

Dalla matrice di correlazione fra i fattori del questionario si rilevano valori positivi e significativi (*Tab. 7*) che mostrano una buona validità del costrutto. Le correlazioni più forti sono quelle che emergono fra la scala del *senso di responsabilità* con i fattori *auto-regolazione* e *competenza relazionale* (rispettivamente .438 e .444) e tra il fattore *pensiero ottimistico* e *auto-consapevolezza* (.423). Altre correlazioni significative sono quelle tra la scala della *consapevolezza sociale* e il *comportamento orientato all'obiettivo* (.421) tra la *capacità decisionale* e la *competenza relazionale* (.394).

*Tabella 6. – Affidabilità delle dimensioni e dello strumento
Metodo di estrazione: Massima verosimiglianza.
Metodo di rotazione: Oblimin con normalizzazione Kaiser.*

DIMENSIONI/ FATTORI	N. ITEM	INTERVALLO DI SATURAZIONE	ALPHA DI CRONBACH	MEDIA	ESEMPIO DI ITEM
1. Senso responsabilità	12	Da .642 a .391	.887	3.89	<i>Ti sei applicato/a con impegno nello svolgimento dei progetti?</i>
2. Pensiero ottimistico	7	Da .678 a .362	.804	3.41	<i>Hai avuto aspettative elevate su te stesso/a?</i>
3. Consapevolezza sociale	7	Da .707 a .387	.797	3.33	<i>Ti è capitato di risolvere un litigio o un disaccordo?</i>
4. Auto-consapevolezza	6	Da .885 a .397	.845	3.61	<i>Sei stato/a consapevole dei tuoi punti di forza?</i>
5. Capacità decisionale	8	Da .804 a .396	.807	3.48	<i>Hai chiesto consigli per le tue scelte?</i>
6. Comp. orient. obiettivo	7	Da .836 a .402	.811	3.14	<i>Se ti è capitato di fallire in qualcosa, hai insistito e ci hai riprovato?</i>
7. Auto-regolazione	7	Da .733 a .364	.822	3.63	<i>Hai riflettuto prima di agire?</i>
8. Competenza relazionale	10	Da .722 a .380	.740	3.83	<i>Hai aiutato gli altri?</i>
<i>Affidabilità totale dello strumento</i>	64		.953	3.54	

Tabella 7. – Matrice di correlazione tra fattori.

MATRICE DI CORRELAZIONE DEI FATTORI								
FATTORE	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Senso responsabilità	1,000							
2. Pensiero ottimistico	,331	1,000						
3. Consapevolezza sociale	,231	,257	1,000					
4. Auto-consapevolezza	,346	,423	,280	1,000				
5. Capacità decisionale	,269	,262	,300	,340	1,000			
6. Comp. orient. obiettivo	,347	,311	,421	,330	,379	1,000		
7. Auto-regolazione	,438	,291	,158	,382	,247	,324	1,000	
8. Competenza relazionale	,444	,147	,281	,263	,394	,294	,316	1,000

6. STATISTICHE DESCRITTIVE RELATIVE AL QVAR. I RISULTATI IN RIFERIMENTO AL CAMPIONE

La media del punteggio grezzo ottenuta dal campione sulla resilienza si è attestata a 228,96, con deviazione standard pari a 32,31, su un punteggio massimo raggiungibile nello strumento di 320 (*Tab. 8*).

Tabella 8. – Statistiche descrittive in riferimento al campione intervistato.

	N. STUDENTI	MIN	MAX	MEDIA	DEV. STD.
Punteggio resilienza	1401	91	320	228,96	32,31

Emerge una differenza statisticamente significativa nella percezione della resilienza tra studentesse e studenti [$F(2, 1400) = 6,01; p < .05$]. La media delle studentesse, pari a 232, risulta più alta di quella degli studenti che raggiunge il punteggio di 227.

Nessuna differenza statisticamente significativa compare invece tra le medie dei punteggi delle classi prime, seconde e terze, i cui valori complessivi si collocano all'interno dello stesso insieme di riferimento (test post hoc Tuckey, *Tab. 9*).

Tabella 9. – Differenze tra le classi nel punteggio della resilienza.

Classe	N. studenti	HSD DI TUKEY ^{a,b}
		Sottoinsieme per alfa = 0.05 1
Classe seconda	657	227,89
Classe terza	438	228,29
Classe prima	306	232,21

6.1. Differenze dei punteggi nelle singole dimensioni

La *Tabella 10* illustra le medie delle singole dimensioni tra le classi. La media riportata si riferisce al valore ottenuto in una scala di frequenza a 5 posizioni (Mai = 1, Raramente = 2, Qualche volta = 3, Spesso = 4, Molto spesso = 5).

Significative tra gli studenti del campione sono le differenze relative alle dimensioni *consapevolezza sociale* [$F(2, 1400) = 3,03; p < .05$] e *comportamento orientato all'obiettivo* [$F(2, 1400) = 4,66; p < .05$]. I punteggi

più alti sono quelli riferiti alla *percezione del senso di responsabilità* e a quella delle *competenze relazionali*. Quello più basso è quello relativo al *comportamento orientato al conseguimento dell'obiettivo* che si attesta sulla media di 3,14 («Qualche volta»).

Tabella 10. – Differenze tra le medie delle singole classi nelle dimensioni della resilienza.

	CLASSE			
	<i>Classe prima</i>	<i>Classe seconda</i>	<i>Classe terza</i>	<i>Tot. studenti</i>
	Media	Media	Media	
Auto-consapevolezza	3,65	3,59	3,61	3,61
Consapevolezza sociale	3,41	3,29	3,34	3,33
Auto-regolazione	3,67	3,60	3,62	3,63
Comp. orientato obiettivo	3,25	3,10	3,11	3,14
Competenze relazionali	3,85	3,82	3,82	3,83
Senso responsabilità	3,90	3,89	3,88	3,89
Capacità decisionale	3,54	3,49	3,44	3,49
Pensiero ottimistico	3,47	3,38	3,41	3,42

Tabella 11. – Differenze tra le medie delle singole classi nelle dimensioni della resilienza.

	STUDENTESSE	STUDENTI
	Media	Media
Auto-consapevolezza	3,61	3,61
Consapevolezza sociale	3,39	3,28
Auto-regolazione	3,64	3,59
Comp. orientato all'obiettivo	3,15	3,12
Competenze relazionali	3,91	3,75
Senso di responsabilità	3,98	3,80
Capacità decisionale	3,50	3,47
Pensiero ottimistico	3,33	3,49

Interessanti ai fini dello studio sono le differenze individuate tra i punteggi di studentesse e studenti. Sono significative quelle inerenti alle dimensioni *consapevolezza sociale* [$F(2, 1400) = 8,32; p < .05$], *competenze relazionali* [$F(2, 1400) = 27,89; p < .05$], *senso di responsabilità* [$F(2, 1400) = 20,07; p < .05$] e *pensiero ottimistico* [$F(2, 1400) = 16,32; p < .05$]. Per le prime tre

dimensioni le medie delle studentesse risultano superiori a quelle degli studenti (Tab. 11). Le studentesse sembrano in media maggiormente orientate all'offerta di forme di aiuto, di supporto emotivo ed accoglienza tra pari, ma anche modalità più autonome e indipendenti nello svolgimento di lavori e nel rispetto delle consegne. Inferiore rispetto agli studenti risulta invece la media sul *pensiero ottimistico*, ossia verso una visione positiva del proprio futuro e nutrimento di alte aspettative.

6.2. Standardizzazione del questionario e delle scale. Distribuzione su fasce di livello

Per procedere alla standardizzazione dei punteggi è stata effettuata una distribuzione pentenaria creando cinque diverse fasce di intervallo: 1 (basso), 2 (medio-basso), 3 (medio), 4 (medio-alto), 5 (alto), ciascuna dell'ampiezza di una deviazione standard. Il grafico che segue (Fig. 2) illustra la distribuzione degli studenti del campione relativamente al punteggio totale ottenuto nel questionario. La distribuzione si presenta come una curva normale.

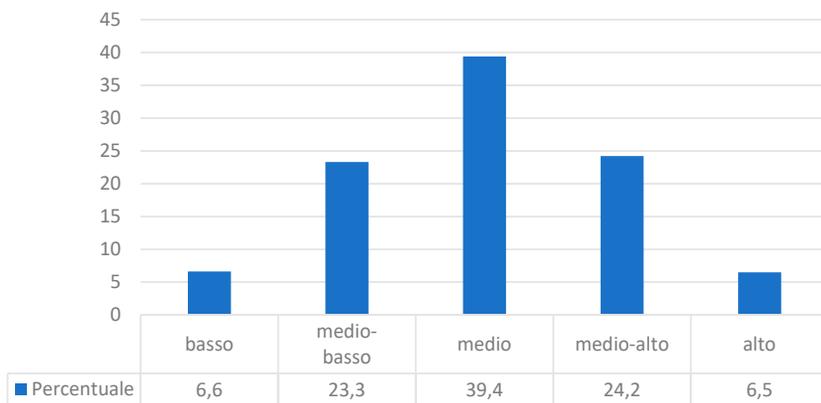


Figura 2. – Distribuzione degli alunni su fasce di livello.

La stessa standardizzazione è stata effettuata per le singole dimensioni del clima (Fig. 3).

La tabella di sintesi del grafico offre diversi spunti di riflessione. A livello esemplificativo vogliamo qui richiamare l'attenzione sulla dimensione: *comportamento orientato all'obiettivo*.

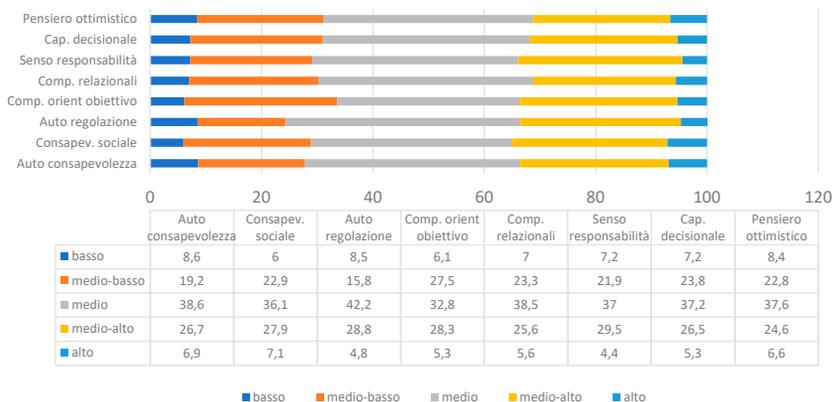


Figura 3. – Standardizzazione delle scale del questionario.

Gli item chiedevano ai rispondenti la segnalazione di un atteggiamento di perseveranza nel conseguimento di incarichi impegnativi o il superamento di forme di frustrazione per eventuali fallimenti e difficoltà su una scala di frequenza a 5 posizioni («Mai / Molto spesso»).

La media rilevata nella dimensione attestatasi, come precedentemente descritto, su punteggio più vicino a «Qualche volta» (2,20,) si presentava già come quella più critica per gli studenti. La distribuzione su fasce di livello mette in luce una percentuale decisamente non trascurabile di alunni, pari a 37% circa (471 studenti) che riscontrano poco interesse («Raramente») nel coinvolgimento in ruoli e attività proposte dal curriculum (ritenute poco attraenti o troppo complesse), temono il fallimento e disattendono responsabilità e incarichi.

Globalmente tutte le dimensioni riportano una consistente fascia bassa e una medio-bassa che ricavano insieme percentuali tra il 27% e il 30%. Tali valori sembrano evidenziare una consistente quota di studenti che nel campione rivelano poca consapevolezza dei propri punti di debolezza e difficoltà a riconoscere i propri punti di forza, fanno fatica ad interagire, collaborare con gli altri o mantenere relazioni positive con i pari, mostrano difficoltà nel controllo delle proprie emozioni, nell'auto-regolazione e nella concentrazione al compito, hanno un atteggiamento non positivo e fiducioso su sé e sulle proprie prospettive di futuro.

7. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE APPLICATIVE

Il presente contributo si è proposto l'obiettivo di passare in rassegna il ruolo della resilienza e delle competenze socio-emotive nella promozione del benessere generale e scolastico. È stata illustrata la procedura di adattamento del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) in una modalità *self-report*. L'analisi fattoriale esplorativa ha mostrato che la struttura originale del questionario a otto fattori può ritenersi adeguata. Ad una fase successiva viene rimandata la conduzione dell'analisi fattoriale confermativa sui dati del campione in oggetto.

Relativamente ai risultati presentati emerge che circa il 30% degli studenti riporta un livello piuttosto debole di resilienza nella fascia di età corrispondente alla scuola secondaria di primo grado. Tale dato può offrire interessanti spunti di riflessione e indicazioni finalizzate a interventi che il docente può operare sul fronte sia didattico sia relazionale al fine di rafforzare nello studente la fiducia in sé, la capacità di regolare le emozioni e di perseguire un fine concentrandosi sul compito, la collaborazione con i pari e il riconoscimento dei propri punti di forza e di debolezza, il miglioramento delle capacità di *coping* individuali e di gruppo.

A livello applicativo tali interventi possono contemplare l'attuazione di strategie didattiche innovative integrate e flessibili, particolarmente adatte al processo di individualizzazione dell'insegnamento in quanto capaci di offrire sostegno anche motivazionale nello studio, o interventi volti al miglioramento della qualità del cosiddetto clima scolastico, inteso come insieme di fattori socio-emotivi e ambientali.

Significative sono risultate, inoltre, nei dati rilevati le differenze emerse nei punteggi delle singole dimensioni tra studentesse e studenti: nello specifico, nel campione esaminato, le studentesse hanno riportato punteggi superiori nelle dimensioni *consapevolezza sociale*, *competenze relazionali* e *senso di responsabilità* e un punteggio inferiore in *pensiero ottimistico*. Analoghe differenze sono state segnalate anche dagli esiti descritti dagli autori con riferimento alla versione originale dello strumento (LeBuffe, Shapiro, & Robitaille, 2018) e in quella tradotta in lingua italiana (Ardizzone *et al.*, 2015), sebbene in questi casi le studentesse riportino punteggi superiori in tutte e otto le dimensioni rilevate. Va tuttavia tenuto presente che tali riscontri fanno riferimento alla percezione dei genitori e degli insegnanti in quanto, come precedentemente esplicitato, gli strumenti originali non prevedevano la versione *self-report* per lo studente.

In questo contesto e nell'ottica di una triangolazione dei dati, il Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente in forma auto-somministrata ben si presta ad essere integrato con le informazioni derivabili

dalla somministrazione del questionario originale compilato da studenti e genitori, per far emergere discrepanze o convergenze tra i punti di vista dei tre soggetti in esame.

Uno sviluppo del presente lavoro potrà riguardare la possibilità di strutturare modalità di restituzione immediate dei risultati al termine della compilazione dei questionari attraverso l'implementazione su una piattaforma che rilasci, alla fine dell'invio, un profilo relativo alle dimensioni indagate, con media di frequenza delle scale.

Una dimensione favorente il potenziamento dell'atteggiamento resiliente, come già segnalato, viene rappresentata dalla qualità del clima scolastico per la quale diviene quindi importante dare indicazioni utili per la progettazione e il miglioramento degli aspetti organizzativi e relazionali monitorandone gli effetti attraverso una somministrazione pre/post-intervento del questionario QVAR.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ardizzone, I., Rinaldi, R., Santoro, F., & Gaolosi, S. (2015). *DESSA – Devereux Student Strengths Assessment* (ed. italiana). Firenze: Hogrefe.
- Barbaranelli, C. (2003). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2022). La valutazione del clima scolastico e dei livelli di resilienza / Assessment of the school climate and individual levels of resilience. In P. Lucisano & A. Marzano (a cura di), *Quale scuola per i cittadini del mondo? A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale de l'Education Nouvelle* (pp. 407-420). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (in corso di stampa). *La formazione dei docenti alla valutazione di variabili contestuali (clima di classe) e individuali (livelli di resilienza) per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e di apprendimento dei discenti*. Lecce: PensaMultimedia (Collana Sird: Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione - Diretta da P. Lucisano).
- Biasi, V., De Vincenzo, C., Fagioli, S., Mosca, M., & Patrizi, N. (2019). Evaluation of predictive factors in the drop-out phenomenon: Interaction of latent personal factors and social-environmental context. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 92-103.

- Chennamsetti, P. (2020). Assisting school leaders in overcoming challenges related to COVID-19. *Journal of School Administration Research and Development*, 5, 93-99.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary* (school ed.). Chicago, IL.
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72.
- Domenici, G. (Ed.). (2017). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale. Strategie innovative*, Voll. 1-2. Roma: Armando Editore.
- Domenici, G. (a cura di). (2021). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid 19*. Roma: RomaTre Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., & Mocerri, D. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51.
- Escalante Mateos, N., Fernández-Zabala, A., Goñi Palacios, E., & Izar-de-la-Fuente Díaz-de-Cerio, I. (2020). School climate and perceived academic performance: Direct or resilience-mediated relationship? *Sustainability*, 13, 68.
- Gallucci, M., & Leone, L. (2012). *Modelli statistici per le scienze sociali*. Milano: Pearson.
- García-Parra, M., Negre, F., & Verger, S. (2021). Educational Programs to build resilience in children, adolescent or youth with disease or disability: A systematic review. *Education Sciences*, 11(9), 464.
- Gillham, J., Abenavoli, R. M., Brunwasser, S. M., Linkins, M., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2013). Resilience education. In I. Boniwell, S. A. David, & A. C. Ayers (Eds.), *Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.

- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 45*, 8-18.
- Herbers, J. E., Hayes, K. R., & Cutuli, J. J. (2021). Adaptive systems for student resilience in the context of COVID-19. *School Psychology, 36*(5), 422-426.
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258-265.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Wren, N. S., Secord, S. M., Lyell, K. M., Magers, A. M., Setmeyer, A. J., Rodelo, C., Newcomb-McNeal, E., & Tennant, J. (2014). A critical review of five commonly used social-emotional and behavioral screeners for elementary or secondary schools. *Contemporary School Psychology, 18*, 241-254.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Naglieri, J. A. (2015). *DESSA – Devereux Student Strengths Assessment. Manuale*. Adattamento italiano a cura di I. Ardizzone, R. Rinaldi, F. Santoro, & S. Gaolosi. Firenze: Hogrefe.
- LeBuffe, P. A., Shapiro, V. B., & Robitaille, J. L. (2018). The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA) comprehensive system: Screening, assessing, planning, and monitoring. *Journal of Applied Developmental Psychology, 55*, 62-70.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*, Vol. 3: *Risk, disorder, and adaptation* (pp. 739-795). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-238.
- Masten, A. S. (2014a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*, 6-20.
- Masten, A. S. (2014b). *Ordinary magic: Resilience in development*. New York: Guilford Press.
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review, 10*(1), 12-31.

- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2016). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed., Vol. 4, pp. 271-333). New York: Wiley.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafort, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling, 12*(2), 76-84.
- Naglieri, J. A., LeBuffe, P., & Shapiro, V. B. (2011). Universal screening for social-emotional competencies: A study of the reliability and validity of the DESSA-mini. *Psychology in the Schools, 48*(7), 660-671.
- Nickerson, A. B., & Fishman, C. (2009). Convergent and divergent validity of the Devereux Student Strengths Assessment. *School Psychology Quarterly, 24*(1), 48-59.
- Nussbaum, M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2004). *Diventare persone*. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: il Mulino.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*, 626-631.
- Sen, A. (1993). *Il tenore di vita*. Padova: Marsilio.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- World Health Organization – WHO (2001). *ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, Geneva, Switzerland*. Trad. it. *Organizzazione Mondiale della Sanità – OMS, ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2002.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks, *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 15-37). New York: Springer.

RIASSUNTO

La resilienza e le competenze socio-emotive rivestono un ruolo centrale nella promozione del benessere generale e scolastico e nel sostenere un adattamento positivo al contesto. La scuola può assumere una funzione strategica per la loro valutazione e il loro sviluppo. Il Questionario per la Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente a scuola (QVAR), tratto dal Devereux Student Strengths Assessment, è stato messo a punto per la valutazione della resilienza e delle competenze socio-emotive in studenti della scuola secondaria di primo grado. Esso richiama la prospettiva della valutazione basata sui punti di forza, ponendo attenzione alle risorse dell'individuo. Scopo del presente contributo è offrire una panoramica del quadro di riferimento teorico sulla resilienza e le competenze socio-emotive e presentare la procedura di costruzione, adattamento e validazione del QVAR. Il campione delle scuole che ha partecipato alla validazione del QVAR è interamente appartenente al triennio della secondaria di primo grado ed è distribuito sull'intero territorio nazionale. Le classi partecipanti all'indagine sono risultate 88 per un totale di 1401 studenti, composti da 698 studentesse e 703 studenti. Le analisi statistiche condotte confermano le buone proprietà psicometriche del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR): ciò potrà permettere in sede applicativa di programmare e monitorare interventi di miglioramento delle capacità di coping dello studente.

Parole chiave: Competenze socio-emotive; Resilienza; Studenti; Valutazione; Valutazione basata sui punti di forza.

Copyright (©) 2022 Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo
Editorial format and graphical layout: copyright (©) LED Edizioni Universitarie



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Biasi, V., Castellana, G., & De Vincenzo, C. (2022). Valutazione dei livelli individuali di resilienza negli studenti della scuola secondaria di primo grado: adattamento e validazione del Questionario di Valutazione dell'Atteggiamento Resiliente (QVAR) [Assessment of individual resilience levels in lower secondary school students: Adaptation and validation of the Resilient Attitude Assessment Questionnaire (QVAR)]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 26, 119-141. doi: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2022-026-bias>