



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 2020

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Teachers' Resilience Strategies during Lockdown Due to Covid-19* **Strategie di resilienza degli insegnanti durante il lockdown dovuto al Covid-19**

di

Sara Gabrielli

sara.gabrielli@uniroma1.it

Cristiana De Santis

cristiana.desantis@uniroma1.it

Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione
Sapienza Università di Roma

Abstract

The lockdown due to Covid-19 required recourse to personal and community resilience. To investigate this ability, the RRC-ARM questionnaire (Resilience Research Center - Adult Resilience Measure) was administered to a sample of 455 adults. The questionnaire has been adapted to the

* Il presente contributo è frutto dell'opera collettiva delle autrici. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione delle sue singole parti, si precisa che sono da attribuire a Sara Gabrielli i paragrafi 1, 2, 5.2 e 6, e a Cristiana De Santis i paragrafi 3, con relativi sotto paragrafi, 4 e 5.1.

Italian context and implemented with additional items. An open question has been added to investigate the resilience strategies. The research uses mixed methods of investigation: exploratory factorial analysis led to a four-factor structure (self-perception, family support, friendships, faith); the open question was analyzed through the construction of *a posteriori* categories. Results focuses resilience strategies implemented by those teachers who are part of the sample (136). In fact, resilient teachers, who build positive relationships with pupils, help them overcome conditions of social disease.

Keywords: resilience; teachers; lockdown.

Abstract

Il lockdown dovuto al Covid-19 ha richiesto il ricorso alla resilienza personale e di comunità. Per indagare tale capacità è stato somministrato il questionario RRC-ARM (Resilience Research Centre – Adult Resilience Measure) ad un campione di 455 adulti. Lo strumento è stato adattato al contesto italiano e implementato con ulteriori item. Per indagare le strategie di resilienza messe in atto è stata aggiunta una domanda aperta. La ricerca si avvale di metodi misti di indagine: l'analisi fattoriale esplorativa ha portato ad una struttura a quattro fattori (percezione di sé, supporto familiare, relazioni amicali, fede); attraverso la costruzione di categorie a posteriori è stata analizzata la domanda aperta. I risultati si concentrano sulle strategie di resilienza messe in atto dagli insegnanti che costituiscono parte del campione (136). Infatti, insegnanti resilienti, che costruiscono relazioni positive con gli alunni, li aiutano a superare condizioni di disagio sociale.

Parole chiave: resilienza; insegnanti; lockdown.

1 – Introduzione

La povertà educativa viene definita come “la privazione dell’opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (Save the Children, 2018, p.4). In un continuum pedagogico, all’opposto della povertà educativa è possibile identificare “la capacità di resilienza, la capacità di adattarsi reagendo con successo a circostanze avverse, riuscendo a ottenere buoni risultati nonostante la situazione sfavorevole di partenza” (Martin & Marsh, 2009, in Alivernini et alii, 2017, p. 24).

Se, infatti, la povertà educativa si sviluppa in una prospettiva multidimensionale e coinvolge i diversi ambienti di vita del bambino (Bronfenbrenner, 1979), il costrutto della resilienza può rappresentare la risposta che opera sui fattori di rischio alla base della povertà educativa (Alivernini et alii, 2017). Tale prospettiva non considera la povertà educativa solo in relazione ai dati economici, che pure rappresentano un fattore fondamentale, ma anche in relazione ai diversi elementi che contribuiscono al raggiungimento del successo accademico e personale nei bambini e negli adolescenti. Una prospettiva di lunga tradizione nello studio della resilienza, che fin dall’origine ha focalizzato i fattori che consentivano ai bambini in situazioni di disagio di avere uno sviluppo funzionale *nonostante* la situazione di partenza.

Di recente si è guardato alla resilienza con interesse non solo per i giovani e gli adulti che devono superare degli ostacoli, ma al fine di sviluppare un *mindset resiliente* nella comunità (Goldstein e Brooks, 2012). Il periodo di lockdown, dovuto alla pandemia causata dal Covid-19, ha reso evidente proprio tale bisogno di educare e di formare alla resilienza in una prospettiva di prevenzione, non limitandosi ad intervenire solo durante o dopo l'emergenza ma considerando la complessità e l'incertezza che caratterizzano l'epoca moderna (Gabrielli, 2019) e identificando la necessità pedagogica di educare all'imprevisto e all'inatteso (Morin, 2001; Ceruti, 2014; Vaccarelli, 2016). Lo scopo dello studio è, dunque, quello di comprendere alcuni comportamenti legati alla capacità di resilienza, cioè alla capacità di affrontare situazioni difficili cercando di superarle in modo positivo, in contesti individuali e relazionali.

2 – Insegnanti tutori di resilienza

La letteratura attribuisce un ruolo fondamentale al contesto scolastico e agli insegnanti come promotori di resilienza per gli alunni (si veda ad es. Minerva, 2004; Russo e Boman, 2007; Brooks e Goldstein, 2008), nonostante gli insegnanti tendano a sottostimare il proprio potenziale per lo sviluppo di tale capacità negli alunni (Oswald et alii, 2003).

In particolare, molta importanza è attribuita alle competenze socio emotive, all'autoefficacia, alla motivazione all'apprendimento, alle relazioni sociali tra pari e con gli adulti di riferimento e, in un'ottica ecologica (Masten e Obradovic, 2008; OECD, 2015), la scuola è stata coinvolta in diversi programmi di promozione della resilienza negli alunni (ad es. Isidori e Vaccarelli, 2013; Cefai et alii, 2014; Castelli, 2013; Bickart e Wolin, 1997). Il contesto scolastico può, dunque, rappresentare un ambiente privilegiato in cui costruire e promuovere la resilienza degli alunni, supportandoli nelle prove della vita: “il semplice fatto di constatare che un certo numero di bambini traumatizzati resistono alle dure prove della vita (...) può essere spiegato (...) considerando le risorse interne affettive e comportamentali assieme alle risorse esterne sociali e culturali disponibili” (Cyrulnik, 2001, p.20). A scuola infatti è possibile considerare le risorse interne e, soprattutto, fornire le risorse sociali e culturali a cui Cyrulnik fa riferimento. L'autore conia il termine “tutori di resilienza” – una persona di riferimento che contribuisce a rielaborare l'immagine di sé – e riconosce loro un ruolo chiave nel processo di costruzione della resilienza quali primi fattori di protezione (Cyrulnik, 2001). I bambini sono in grado di reagire positivamente alle esperienze grazie alle risorse personali e a quelle ambientali, tra le quali si distingue la modalità di reazione degli adulti all'esperienza stessa (Kilmer e Gil-Rivas, 2010).

Alcune ricerche hanno esplorato anche il rapporto tra professionalità docente e resilienza (ad es. Buric et alii, 2019), considerando soprattutto i fattori di stress e i livelli di *burnout* che caratterizzano la professione – spesso con particolare riguardo alle difficoltà che si affrontano nei primi anni di insegnamento (Le Cornu, 2009; Hong, 2012; Beltman et alii, 2011). Il lavoro degli insegnanti è riconosciuto a livello internazionale come uno dei più stressanti (Johnson et alii, 2005), situazione aggravata dalla transizione da didattica in presenza a didattica a distanza sperimentata durante il lockdown (Piceci et alii, 2020).

La resilienza appare necessaria non solo per gli alunni, ma anche per i docenti, che devono affrontare le sfide della quotidianità e della professione e al tempo stesso supportare gli alunni nel

loro processo di sviluppo della resilienza. L'esperienza emergenziale (Salerni e Vaccarelli, 2019) coinvolge sia gli alunni che gli adulti come vittime, costituendo un trauma collettivo che potrebbe ostacolare il processo di costruzione della resilienza. Per tale motivo la resilienza dei docenti deve essere indagata e supportata, in modo che possano svolgere il ruolo di tutori di resilienza.

Con l'obiettivo di indagare tale capacità durante il periodo di lockdown, è stato somministrato online il questionario RRC-ARM (Resilience Research Centre – Adult Resilience Measure) ad un campione di convenienza di 455 adulti. Tra le risposte ottenute, sono qui considerate soprattutto quelle di 136 insegnanti che costituiscono parte del campione.

3 – Metodo

Il periodo di lockdown vissuto tra marzo e maggio 2020 ha messo a dura prova l'intero Paese, non soltanto per ragioni economiche che pure rappresentano una chiave di lettura importante per decifrare lo sconvolgimento causato dalla pandemia, ma le relazioni umane nel complesso si sono dovute reinserire in uno scenario insolito e “a distanza”. Per la presente ricerca, ci si è chiesti come questo periodo potesse essere vissuto ed interpretato dalle persone, cercando di non operare una selezione troppo stringente che avrebbe inevitabilmente creato criteri di esclusione, anche se sarebbe stato probabilmente più indicativo per alcuni risultati; per questo, il questionario *La resilienza ai tempi del Covid-19* è stato somministrato online utilizzando principalmente Facebook come rete sociale che consente “di incontrarsi e di creare comunità online” (Baiocco et alii, 2011, p.335).

3.1 – Il questionario: La resilienza ai tempi del Covid-19

Il questionario *La resilienza ai tempi del Covid-19* è composto da 10 item che indagano variabili di sfondo come l'età, il genere, il titolo di studio posseduto, la nazionalità, la regione italiana o lo Stato in cui si vive, con chi è stato vissuto il periodo di lockdown (famigliari, amici, coinquilini, ecc.), da quanto tempo si vive con queste persone, la situazione occupazionale, la professione, se chi ha lavorato in *smart-working* ha percepito un aumento del carico di lavoro. Altri 27 item indagano la capacità di resilienza: sono item a risposta multipla su una scala Likert a 5 passi (1 = Sempre; 2 = Spesso; 3 = Qualche volta; 4 = Mai; 5 = Non applicabile). Si tratta degli item del questionario RRC-ARM (Resilience Research Centre – Adult Resilience Measure) al quale sono stati sostituiti e implementati ulteriori item che sembrano particolarmente efficaci per indagare la dimensione della resilienza. Infine, una domanda aperta, alla quale si può rispondere anche con una parola-chiave, chiede come siano stati affrontati momenti di sconforto vissuti nel periodo di quarantena. Il questionario è anonimo ed è stato somministrato online tramite Google Moduli.

3.2 – Il campione

Il campione di convenienza è composto da 455 partecipanti di età pari e superiore ai 18 anni. Sono state formate quattro fasce di età: la prima fascia, che costituisce il 33% del campione, va dai 18 ai 35 anni; la seconda (27% del campione) va dai 36 ai 45 anni; la terza (31% del campione) dai 46 ai 60 anni; infine, la quarta fascia (9% del campione) va dai 61 agli 80 anni.

L'82,9% del campione è di genere femminile. Il 97,6% è di nazionalità italiana, mentre il restante 2,4% dei partecipanti proviene da: Romania, Albania, Ucraina, Svizzera, Francia, Russia e Moldavia. Come mostra la tabella 1, il 66,6% dei partecipanti ha vissuto il periodo di lockdown nel Lazio.

Regione	N	%
Lazio	297	66,6
Lombardia	26	5,8
Emilia-Romagna	19	4,3
Toscana	14	3,1
Veneto	13	2,9
Campania	12	2,7
Puglia	11	2,5
Piemonte	9	2,0
Umbria	7	1,6
Sardegna	6	1,3
Friuli-Venezia Giulia	5	1,1
Liguria	5	1,1
Sicilia	5	1,1
Trentino-Alto Adige	4	0,9
Marche	4	0,9
Calabria	4	0,9
Molise	3	0,7
Abruzzo	2	0,4
Mancante	9	2,0
Totale	455	100,0

Tab.1: Suddivisione del campione per regione in ordine decrescente della percentuale

Occupazione	N	%
Insegnante	136	30,0
Nessuna	135	29,7
Impiegati, Dipendenti	79	17,4
Imprenditori, Liberi professionisti	54	11,9
Educatori	27	5,9
Medici, Infermieri	12	2,6
Psicologi	5	1,1
Forze armate	4	0,9
Settore Informatico	2	0,4
Mancante	1	0,1
Totale	455	100,0

Tab.2: Suddivisione del campione per occupazione in ordine decrescente della percentuale

La tabella 2 mostra la suddivisione dei partecipanti in base alla propria occupazione. Il 30% del campione è costituito da insegnanti ed è la percentuale maggiore rispetto all'occupazione.

3.3 – Analisi dei dati

L'analisi fattoriale esplorativa, sul totale del campione, ha portato all'eliminazione di tre item, dunque, gli item che misurano la dimensione di resilienza sono 27. Le statistiche sono state calcolate utilizzando il software IBM SPSS, versione 26. Il punteggio del determinante è al di sopra della regola empirica di 0,00001, che indica l'assenza di multicollinearità (Yong e Pearce, 2013). La misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento è 0,867, superiore al valore minimo, comunemente ritenuto sufficiente, di 0,70 (Field, 2013). Il test di sfericità di Bartlett è significativo ($\chi^2(351) = 4196,153$, $p < .001$). L'analisi fattoriale è stata eseguita utilizzando il metodo di estrazione della Fattorizzazione dell'asse principale e il metodo di rotazione Oblimin diretto. Il modello a quattro fattori emerso spiega il 40,27% di varianza totale. Il primo fattore *Percezione di Sé* spiega il 23,65% della varianza; il secondo fattore *Supporto familiare* spiega il 6,26% di varianza; il terzo fattore *Fede* spiega il 5,60%; infine, il quarto fattore *Relazioni amicali* spiega il 4,76% della varianza. L'alpha di Cronbach attesta l'affidabilità delle quattro scale (cfr. tabella 3).

		1	2	3	4
Percezione di Sé $\alpha = 0,844$	So come comportarmi nelle diverse situazioni sociali (ad esempio sul posto di lavoro, in casa o in altri luoghi pubblici)	0,418			
	So come reagire quando mi sento giù di morale	0,621			
	Cerco di finire ciò che inizio	0,390			
	Posso dire di essere fiero/a per ciò che ho fatto nella vita	0,488			
	Ho l'opportunità di mostrare agli altri che posso agire in modo responsabile	0,428			
	Mi ritaglio del tempo per fare le cose che mi piacciono	0,349			
	Ho l'opportunità di mettere in pratica le mie capacità nella vita (ad esempio nel lavoro, nella cura degli altri, ecc.)	0,527			
	Mi prendo cura di me stesso/a	0,411			
	Sono consapevole dei miei punti di forza	0,749			
	Penso di poter superare i momenti difficili perché ne ho già affrontati altri	0,634			
	Sono orgoglioso del mio comportamento quando sto con altre persone	0,507			
	Ho fiducia nelle mie capacità di affrontare i momenti bui	0,794			
Supporto familiare $\alpha = 0,807$	Alla mia famiglia racconto molte cose di me		-0,496		
	Penso che sia importante supportare i miei cari (parenti, amici, partner, colleghi, ecc.)		-0,506		
	So da chi ricevere aiuto nel momento del bisogno		-0,331		
	Parlo con i miei cari (parenti, amici, partner, colleghi, ecc.) di come mi sento		-0,368		
	La mia famiglia è al mio fianco nei momenti difficili (ad esempio in caso di malattia o di difficoltà)		-0,787		
	Mi prendo cura delle persone che vivono con me		-0,400		
	Mi sento al sicuro quando sono con la mia famiglia		-0,548		
	La mia famiglia mi ha supportato durante la vita		-0,710		
Cerco di sollevare il morale ai miei cari quando si sentono sconfortati		-0,642			
Fede $\alpha = 0,865$	Trovo conforto nella mia fede spirituale			0,883	
	Nei momenti bui la fede religiosa mi dà la forza di andare avanti			0,841	
Relazioni amicali $\alpha = 0,765$	Mantengo le mie amicizie anche a distanza				-0,324
	Mi sento supportato dai miei amici				-0,836
	I miei amici mi sono vicini nei momenti difficili				-0,827
	In questo periodo cerco di avere molti contatti (telefonici e/o online) con i miei cari				-0,364

Tab.3: Matrice del modello fattoriale

La tabella 3 mostra la suddivisione degli item per ogni fattore: il primo fattore è composto da 12 item, il secondo fattore da 9, il terzo fattore da 2 e il quarto fattore da 4 item.

4 – La resilienza degli insegnanti

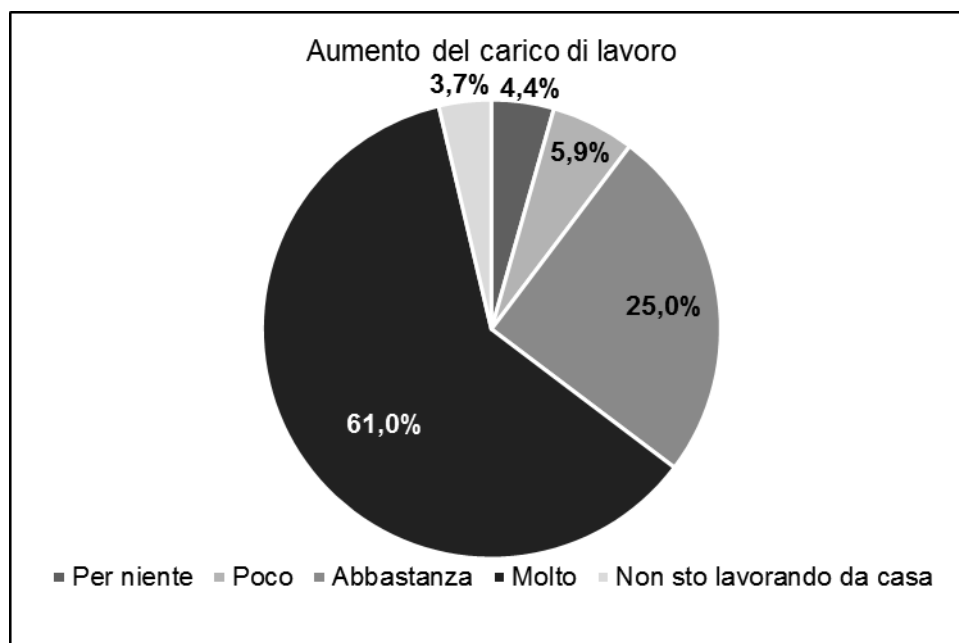
Focalizziamo ora l'analisi dei risultati sulle risposte degli insegnanti che costituiscono il 30% del nostro campione (cfr. tabella 2). Approfondire la capacità di resilienza degli insegnanti appare fondamentale come fattore di protezione per gli alunni e come strumento di contrasto alla povertà educativa, contribuendo a rendere il sistema scolastico resiliente e supportivo; ma anche per ciò che riguarda la professionalità degli insegnanti, per i quali la resilienza si considera come “la capacità di re-organizzare e mantenere l'integrità del proprio profilo professionale di fronte a delle perturbazioni [...] mentre subisce il cambiamento” (Asquini e Dodman, 2018, p.161).

Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca sono 136, di cui il 91,9% è di genere femminile. L'età media è di 43,75 anni e in base alle quattro fasce di età presentate sopra, il 18,4% degli insegnanti ha un'età compresa tra i 18 e i 35 anni; il 42,6% ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni; il 34,6% ha tra i 46 e i 60 anni e il 4,4% ha tra i 61 e gli 80 anni. Il 50% degli insegnanti possiede una laurea magistrale o a ciclo unico; il 23,5% ha un diploma di scuola superiore; il 19,9% di loro ha un dottorato; il 5,9% possiede una laurea triennale e lo 0,7 ha risposto “Altro”, indicando corsi di specializzazione. I docenti che hanno risposto al questionario sono di nazionalità italiana e hanno vissuto il periodo della quarantena in diverse regioni, come si evince dalla tabella 4; la maggior parte di loro ha vissuto nel Lazio.

Regione	N	%
Lazio	45	33,1
Lombardia	15	11,0
Toscana	10	7,4
Veneto	9	6,6
Emilia-Romagna	7	5,1
Puglia	7	5,1
Piemonte	6	4,4
Umbria	6	4,4
Campania	6	4,4
Trentino-Alto Adige	4	2,9
Sicilia	4	2,9
Sardegna	4	2,9
Friuli-Venezia Giulia	3	2,2
Liguria	3	2,2
Molise	2	1,5
Abruzzo	1	0,7
Marche	1	0,7
Mancante	3	2,2
Totale	136	100,0

Tab.4: Suddivisione degli insegnanti per regione in ordine decrescente della percentuale

Il 49,3% degli insegnanti partecipanti alla ricerca ha vissuto il periodo di lockdown con il proprio partner e i figli, il 14,7% soltanto con il/la partner; l'11,8% soltanto con i figli; l'8,8% vive da solo/a; il restante 15,4% ha vissuto il lockdown in famiglie "allargate" con la presenza di nonni, zii o fratelli e sorelle. È stato chiesto, nel questionario, se da quando è iniziato il periodo della quarantena, che ha costretto molte persone a lavorare da casa, o comunque in condizioni diverse rispetto a prima delle restrizioni, sembra che il carico di lavoro sia aumentato. Vediamo dal grafico 1 che per il 61% degli insegnanti il lavoro è aumentato Molto; il 25% risponde Abbastanza; il 5,9% dice Poco; il 4,4% risponde Per niente e il 3,7% afferma: Non sto lavorando da casa.

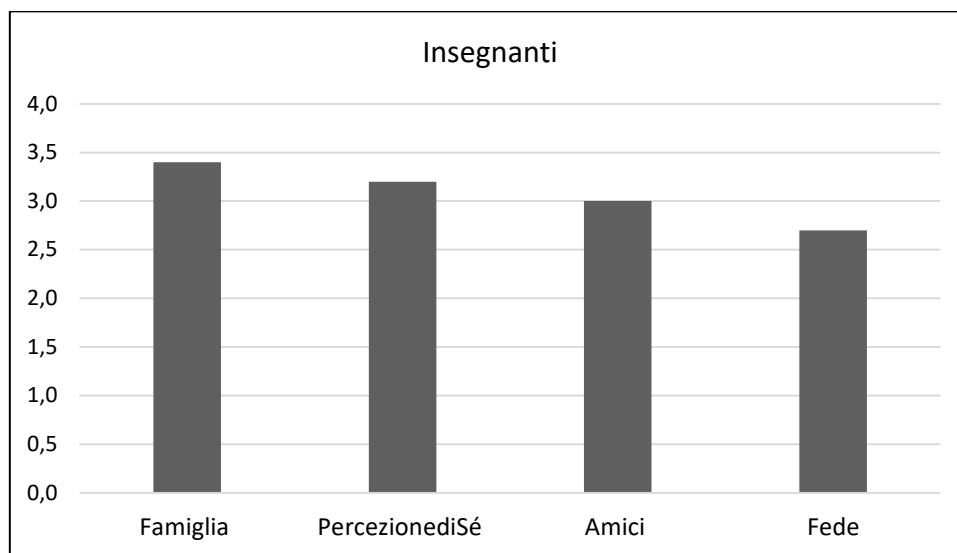


Graf.1: Risposte degli insegnanti all'item: *Se da quando è iniziato il periodo della quarantena stai lavorando da casa ti sembra che il carico di lavoro sia aumentato?*

Possiamo leggere questo dato alla luce di un recente studio condotto sulla percezione che gli insegnanti hanno avuto rispetto alla didattica a distanza e all'utilizzo delle tecnologie digitali (Di Donato, 2020b) che sono state le risposte, più e meno tempestive, all'emergenza della quarantena. Le istituzioni educative di ogni ordine e grado hanno cercato di proseguire, da marzo in poi, svolgendo lezioni a distanza in modalità sincrona, ma più spesso asincrona, "sono però mancate linee pedagogiche, che supportassero scelte di tipo educativo, non solo tecnologico. Insomma, quasi nessuno ha avuto suggerimenti o disposizioni su come trasformare la didattica in presenza in didattica esclusivamente online oppure su quali attenzioni si sarebbero dovute tenere nei confronti degli alunni con bisogni educativi speciali o su come bilanciare attività sincrona e asincrona" (Di Donato, 2020b). Lavorare a distanza, per gli insegnanti, ha generato un nuovo e sostanzioso dispendio di energie, soprattutto per coloro che hanno scelto di organizzare incontri online con le classi, anche se è stato preferito il lavoro "da remoto". In ogni caso, la preparazione del materiale didattico online rivolto agli studenti, per gli insegnanti, è stata una novità a cui non si sentivano completamente formati (Di Donato, 2020a). Non tutti gli studenti sono stati raggiunti dalla modalità "a distanza", ma gli insegnanti hanno cercato di utilizzare canali e piattaforme più e meno noti per

cercare di raggiungere tutti. Questo può aver generato la percezione di un carico di lavoro eccessivo rispetto alla modalità in presenza, con l'aggiunta della preoccupazione di raggiungere quanti più studenti possibile.

Rispetto ai quattro fattori emersi dal questionario, il grafico 2 mostra il punteggio medio ottenuto dagli insegnanti in ordine decrescente della media. Il fattore che registra una media più alta ($M = 3,4$; $DS = 0,43$) è quello del *Supporto Familiare*, dato che fa emergere quanto sia importante, dal punto di vista dei docenti, la vicinanza dei propri cari. Subito dopo, troviamo *Percezione di Sé* ($M = 3,2$; $DS = 0,40$), seguito da *Relazioni Amicali* ($M = 3,0$; $DS = 0,62$) e *Fede* ($M = 2,7$; $DS = 1,15$).



Graf.2: I quattro fattori emersi dal questionario per il campione degli insegnanti, in ordine decrescente della media

Il 49,3% degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca ha vissuto il periodo del lockdown con il proprio partner e i propri figli; questo probabilmente spiega il ruolo giocato dalla famiglia nell'affrontare una situazione nuova e indefinita; la vicinanza costante dei propri cari, anche se in una dimensione "obbligata", demanda alla vita collettiva una posizione preminente di protezione. Infatti, la "resilienza familiare" (Walsh, 2012) si mostra, di fatto, come un connubio tra sfera individuale e relazionale, in cui il singolo vive al tempo stesso le due dimensioni; "gravi crisi hanno un impatto sull'intero sistema familiare ed i processi di *coping* familiare influenzano a loro volta le capacità di recupero e di resilienza di tutti i singoli componenti della famiglia e della famiglia nel suo insieme" (Walsh, 2012).

5 – L'analisi delle categorie

5.1 – Le strategie di resilienza per il Covid-19

Recenti studi si sono concentrati sulla condizione di "stress da pandemia" (Qiu et alii, 2020). Senza entrare nel vivo di analisi cliniche che esulano dalla presente ricerca, ci interessa rilevare che "l'attitudine con cui affrontiamo gli stressor e la resilienza individuale e di comunità possono essere apprese, migliorate e potenziate, per affrontare i momenti di crisi, non solo nel lockdown ma anche nella fase di riapertura e di convivenza con il virus [...]. Dunque, uscire dalla pandemia, obiettivo

principio della prima fase, può essere perseguito attraverso l'utilizzo di due obiettivi strumentali, entrambi basati sulla resilienza: il primo, a livello individuale, consiste nel costruire pensieri e comportamenti di cura per sé e per gli altri; il secondo, a livello di comunità, si basa sull'accettazione di comportamenti e azioni collettive (per es. il lockdown)" (Biondi e Iannitelli, 2020, p.133).

Per capire che tipo di strategie di resilienza sono state adottate dagli insegnanti durante la quarantena, abbiamo analizzato le risposte alla domanda aperta del questionario, che chiede di indicare, anche con una parola chiave, come sono stati affrontati i momenti di sconforto vissuti sotto lockdown. L'analisi delle risposte aperte ha portato all'individuazione di 13 categorie che hanno ottenuto l'accordo unanime tra le ricercatrici. L'approccio utilizzato per codificare le risposte è la costruzione di categorie a posteriori attraverso il principio di *open coding* derivato dalla Grounded theory (Corbin & Strauss, 1990; Trincherò & Robasto, 2019).

Le categorie individuate sono:

- 1) *Nessun sconforto*, identifica le risposte di chi sostiene di non aver mai avuto momenti di crisi e/o di aver affrontato momenti difficili.
- 2) *Famiglia*, indica le risposte di chi ha trovato supporto nei familiari, come il proprio partner e/o i propri figli, vivendo con loro il periodo di lockdown.
- 3) *Contatti*, si riferisce al contattare parenti, amici, conoscenti per parlare, principalmente tramite videochiamate o strumenti di comunicazione online.
- 4) *Impegni/Hobby*: rientrano nella categoria sia le risposte generiche sulle attività per tenersi impegnati, sia le risposte riguardanti gli hobby, come ascoltare della musica, leggere, ballare, ma anche fare sport in casa e/o in giardino.
- 5) *Pensieri positivi*, cioè pensare a momenti piacevoli, pensieri positivi di fiducia per la risoluzione della situazione.
- 6) *Attesa/Speranza*: identifica la percezione di una situazione di incertezza di cui si aspetta la fine con la speranza che tutto si risolva per il meglio, cercando di mantenere calma e pazienza.
- 7) *Meditazione*: comprende i riferimenti alla meditazione e/o alle tecniche specifiche utilizzate come la *mindfulness* e il *reiki*.
- 8) *Sconforto non superato*: indica l'aver vissuto momenti difficili e di crisi e di non averli superati.
- 9) *Fede/Pregghiera*: per chi risponde di trovare supporto nella fede e nella preghiera.
- 10) *Pianto*: rientrano nella categoria le risposte di chi si lascia andare ad un pianto liberatorio e/o disperato.
- 11) *Ironia*, per chi risponde "ironia" come parola chiave, oppure per le risposte ironiche.
- 12) *Resilienza*: utilizzata come parola chiave.
- 13) *Supporto psicologico*: per chi ricorre a specialisti (come psicologi, psicoanalisti, psichiatri) per ricevere un supporto adeguato e mirato.

5.2 – Le strategie di resilienza degli insegnanti

Le 13 categorie evidenziate emergono sia nel campione totale che nella parte del campione composta dai 136 insegnanti rispondenti al questionario e sembrano essere indicative delle strategie di resilienza che gli insegnanti hanno applicato nella situazione di crisi dovuta al lockdown senza, tuttavia, pretesa di generalizzazione verso l'intera categoria professionale.

Il 26,5% degli insegnanti dichiara di aver risposto alla situazione emergenziale impegnandosi nel lavoro e nello studio (“Impegnandomi con tutta me stessa nel lavoro”; “Seguendo corsi di formazione”) o in attività legate a passatempi e hobby (“Coltivando le mie passioni”; “Cercando rifugio nei libri, nei film e progettando qualcosa di bello”), rientrando nella categoria *Impegni/Hobby*.

Dedicare tempo a qualcosa su cui è possibile avere controllo – in contrasto con la situazione esterna – sembra essere la modalità preferita dai docenti per superare i momenti di sconforto. Libri, film e musica consentono di sfruttare le narrazioni che ne scaturiscono per dare un significato alle esperienze (Vaccarelli, 2016). La letteratura pone, però, in guardia: non è sufficiente essere spettatori passivi della società del consumo, bisogna diventare soggetti attivi partecipando alla cultura (Cyrulnik, 2001): “le pratiche non possono presentarsi come conformative, ma devono sperimentare nuovi approcci e linguaggi attivando nei soggetti la capacità di resilienza” (Zizioli, 2018, p.204). La creatività – anche nel suo significato di pensiero divergente – rappresenta una delle principali strategie di resilienza, tanto che Cyrulnik (2001) ci ricorda che moltissimi tra scrittori e artisti hanno utilizzato il loro genio creativo per sopperire ai drammi del contesto socioculturale d’origine.

Per il 14,7% degli insegnanti il distanziamento imposto dal lockdown sembra essere stato solo fisico, non sociale. Infatti, hanno cercato supporto e conforto nella rete familiare e amicale, anche fuori dall’ambiente domestico, attraverso telefonate o contatti online, inserendosi nella categoria *Contatti* (“Conforto dei cari tramite chiamate e videochiamate”).

A loro si aggiunge l’11,8% di insegnanti che dentro le mura domestiche hanno trovato il supporto dei familiari (“Con un abbraccio del mio compagno”; “Abbracciando i miei figli”).

Tale dato si pone in continuità con le analisi quantitative del questionario, in cui il *Supporto Familiare* è risultato essere la prima dimensione tra i quattro fattori di resilienza dei docenti. Anche la rete familiare e la rete amicale possono rappresentare dei tutori di resilienza, in questo caso coinvolti anche nel ruolo di co-partecipanti al lockdown, richiamando il concetto di “resilienza familiare” citato sopra (Walsh, 2012).

Il contatto a distanza o in vicinanza con le figure di riferimento sembra essere in continuità con la dimensione ecologica della resilienza (Masten e Obradovic, 2008). Non solo per i bambini sono necessari dei “tutori di resilienza”, ma anche tra adulti è possibile tessere una rete di comunità supportiva che aiuti a superare il trauma. In questo caso, si parla di un evento condiviso tra individui e ambiente di comunità, in cui il confronto e il dialogo possono rappresentare strumenti di elaborazione del vissuto. Sembra necessario ricordare anche il ruolo delle comunità competenti, “capaci di analizzare la propria situazione, riconoscere i propri bisogni e in grado di mobilitarsi e di impiegare le risorse necessarie per soddisfarli” (Caldarini, 2008 in Catarci, 2018, p.147) fondamentali in una prospettiva educativa.

Un ulteriore 11,8% di insegnanti fornisce risposte che confluiscono nella categoria *Pensieri Positivi* e che fanno riferimento ad un’attitudine ottimistica (“Ottimismo”, “Guardando il lato positivo”). In aggiunta, una categoria è stata dedicata a chi utilizza l’*Ironia* come strategie per superare i momenti di sconforto o a chi fornisce risposte ironiche (2,2% degli insegnanti).

Il pensiero positivo e la capacità di saper sorridere dei propri problemi sono strategie di resilienza considerate anche dalla letteratura scientifica (ad es. Vanistendael, 2005), come ben ricorda anche

Cyrulnik: “l’umorismo non è uno scherzo” (2001, p. 90). L’umorismo sembra giocare un ruolo chiave nello sviluppo della resilienza, soprattutto quando si declina come autodistanziamento, cioè come capacità di prendere le distanze da sé stessi e dai propri problemi (Frankl, 1998, p.33) e quando contribuisce a dare un nuovo significato agli eventi, rendendoli meno dolorosi. Nelle relazioni educative l’umorismo può essere utilizzato come strumento di promozione della resilienza personale e di contesto, contribuendo, se ben dosato, anche ad un miglioramento del clima di classe (Gabrielli, 2019).

La *Fede* e la *Preghiera* rappresentano una strategia per il 6,6% degli insegnanti. La sfera spirituale sembra avere un ruolo anche per il 3,7% di insegnanti che rispondono citando la meditazione o tecniche specifiche, come la *mindfulness* e il *reiki*. La religione e la ricerca di senso spirituale sembrano avere un’importanza rilevante per le strategie di resilienza e di *coping* (Nì Raghallaigh e Gilligan, 2010) contribuendo ad attribuire un senso ed un significato alle esperienze, consentendo un’auto-riflessione attraverso il rapporto con un *Altro*.

L’8,8% degli insegnanti risponde all’emergenza immaginando la fine del lockdown o il ritorno alla normalità (“Mia nonna dice sempre che a questo mondo tutto passa”; “Aspettando che finisse”). Tali risposte sono confluite nella categoria *Attesa/Speranza*.

La parte restante di insegnanti dichiara di aver reagito *piangendo* (2,9%), con *sconforto* (0,7%) o chiedendo un *supporto psicologico* (2,2%). La capacità di chiedere aiuto risulta, infatti, strettamente collegata alla resilienza (Gabrielli, 2019).

Il 3,7% degli insegnanti inserisce il termine *Resilienza* come risposta alla domanda, indentificandola dunque come strategia.

Infine, il 4,4% dichiara di non aver vissuto momenti di sconforto o di crisi.

In sintesi, le categorie emerse dall’analisi delle risposte aperte fornisce dati sulle strategie di resilienza maggiormente utilizzate durante il periodo di lockdown dai 136 insegnanti del campione. Tali analisi si pongono in continuità con i dati emersi dall’analisi quantitativa delle domande chiuse del questionario e riprendono alcune delle strategie di resilienza considerate efficaci in letteratura per superare ostacoli o traumi, a livello individuale o collettivo.

6 - Conclusioni

Il periodo di lockdown dovuto al Covid-19 costituisce un evento emergenziale che ha acuito le differenze e il divario tra gli studenti (Save the Children, 2020) e rappresenta un’esperienza condivisa sia dagli alunni che dagli insegnanti, con il pericolo di ostacolare il ruolo degli insegnanti quali “tutori di resilienza” – poiché essi stessi coinvolti nell’evento (Lei, 2017). La capacità di resilienza appare essenziale nel lavoro di cura educativa e pedagogica degli insegnanti, sia a livello personale sia come adulti di riferimento, capaci di supportare lo sviluppo degli alunni e di rappresentare dei fattori di protezione per il contrasto alla povertà educativa.

Per tale motivo, riconoscendo i limiti della ricerca e la necessità di ulteriori analisi con un campione più ampio, il contributo esplora la resilienza degli insegnanti durante il Covid-19. Considerando la resilienza come processo (Cyrulnik, 2001), i risultati mostrano la capacità di resilienza dei partecipanti come fotografia di un determinato momento storico, evidenziando l’importanza di una rete di supporto familiare e di un’elevata percezione delle proprie capacità come dimensioni che contribuiscono maggiormente alla manifestazione della resilienza. Le strategie identificate dagli

insegnanti in risposta alla domanda aperta del questionario si pongono in linea con la letteratura scientifica.

Si conferma l'importanza, più volte evidenziata, dei docenti come tutori e come adulti di riferimento per attivare il processo di *ordinaria magia* (Masten, 2014) che porta alla resilienza.

Riferimenti bibliografici:

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52.
- Asquini, G. & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In Asquini, G. (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Baiocco, R., Laghi, F., Carotenuto, M., & Del Miglio, C. (2011). Amicizia on-line: disimpegno o stimolazione? *Psicologia clinica dello sviluppo*, 15(2), 335-352.
- Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 6(3), 185–207.
- Bickart, T.S., Wolin, S. (1997). Promoting resilience in the elementary classroom. *Principal Magazine*. 77 (2), 21-22.
- Biondi, M. & Iannitelli, A. (2020). CoViD-19 e stress da pandemia: “l'integrità mentale non ha alcun rapporto con la statistica”. *Rivista di Psichiatria*, 55(3), 131-136.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press. (trad.it. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino, 2002).
- Brooks, R.B., Goldstein, S. (2008). The Mindset of Teachers Capable of Fostering Resilience in Students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23 (1), 114-126.
- Buric, I. Sliskovic, A. Penezic, Z. (2019), Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39 (9); 1136-1155.
- Castelli, C. (2013). *Tutori di resilienza. Guida orientativa per interventi psico-educativi*. Milano: EDUCatt.
- Catarci, M. (2018). Educazione e comunità competente. In: Mariantoni, S., Vaccarelli, A. (a cura di). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: Franco Angeli.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16 (2), 11-32.
- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza. Epistemologia della complessità*. Milano: Studium.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Editions Odile Jacob. (trad.it. *I brutti anatroccoli*, Edizioni Frassinelli, 2002).
- Di Donato, D. (2020a). Sarà una scuola migliore? Solo se sfruttiamo la “lezione” del lockdown. *Agenda Digitale*. Disponibile in: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/sara-una-scuola->

[migliore-lanno-prossimo-cosi-sfruttiamo-la-lezione-del-lockdown/](#) (data ultima consultazione 1 agosto 2020).

Di Donato, D. (2020b). Didattica a distanza e digitale: un bilancio per progettare la scuola di domani. *Agenda Digitale*. Disponibile in: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/didattica-a-distanza-e-uso-del-digitale-prove-di-bilancio-per-progettare-la-scuola-di-domani/> (data ultima consultazione 1 agosto 2020).

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE Publications Ltd.

Frankl, V.E. (1998). *Senso e valori per l'esistenza la risposta della logoterapia*. Roma: Città Nuova Editrice.

Gabrielli, S. (2019). *La scuola come tutrice di resilienza: una sperimentazione condotta tra Italia e Spagna*. Milano: Franco Angeli.

Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2012). *Why Study Resilience? Handbook of resilience in children*. New York: Springer.

Hong, J.Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18 (4), 417-440.

Isidori, M.V., Vaccarelli, A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza, didattica dell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: Franco Angeli.

Johnson, S. Cooper, C. Cartwright, S. Donald, I. Taylor, P. Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187.

Kilmer, R. P., Gil-Rivas, V. (2010). Responding to the needs of children and families after a disaster: Linkages between unmet needs and caregiver functioning. *Am J Orthopsychiatry*, 80(1), 135-142.

Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and teacher education*, 25 (5), 717-723.

Lei, B. (2017). Schoolteachers' traumatic experiences and responses and responses in the context of a large-scale earthquake in China. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 266-280.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Masten, A.S. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: The Guilford Press.

Masten, A.S., Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13 (1).

Minerva, F.P. (2004). Resilienza. Una risorsa per contrastare deprivazione e disagio. *Innovazione educativa*, 8, 24-29.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Ni Raghallaigh, M., Gilligan, R. (2010). Active survival in the lives of unaccompanied minors: coping strategies, resilience, and the relevance of religion. *Child & Family Social Work*, 15 (2), 226-237.

- OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. *OECD Skills Studies*, Paris: OECD Publishing. Disponibile in: <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Oswald, M., Johnson, B., Howard, S. (2003) Quantifying and evaluating resilience promoting factors teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education*, 70, 50-64.
- Piceci, L., Sgorlon, A., Peluso Cassese, F. (2020). Stress of teachers: the transition to distance learning during the covid/19. *Qtimes – Journal of Education, Technology of Social Studies*. 12(3), 356-368.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General psychiatry*, 33(2).
- Russo, R., Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognize resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34 (1), 17-32.
- Salerni, A., Vaccarelli, A. (2019). Supporting School Resilience: A Study on a Sample of Teachers after the 2016/17 Sismic Events in Central Italy. *ECPS Journal*, 19, 83-103.
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*.
- Save the Children (2020) *Riscriviamo il futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*.
- Schelvis, M.C., Zwetsloot, G.I.J.M., Bos, E.H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring Teacher and School Resilience as a New Perspective to Solve Persistent Problems in the Educational Sector. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5), 622-637.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano, Italy: Mondadori Education Spa.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Vanistendael, S. (2005), Umore e resilienza: il sorriso che fa vivere. In Cyrulnik B. e Malaguti E. (a cura di). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Walsh, F. (2012). Family resilience: Strengths forged through adversity. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity*. New York: The Guilford Press, p. 399–427.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), pp. 79-94.
- Zizioli, E. (2018). Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi. In: Mariantoni, S., Vaccarelli, A. (a cura di). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: Franco Angeli.