



## UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello sviluppo e della socializzazione

Corso di laurea in psicologiche dello sviluppo, della personalità e delle relazioni interpersonali

### **Elaborato finale**

### **Scuola e Resilienza: una Proposta da un consultorio**

School and Resilience: The Proposal of a counseling center

*Relatrice*

**Prof.ssa** Lucia Mason

*Laureando:* Luca Furlan

*Matricola:* 2021989

Anno Accademico 2022/2023

# INDICE

<b>INTRODUZIONE GENERALE SULLA RESILIENZA</b> .....	3
<b>1 ETIMOLOGIA, DEFINIZIONE E MODELLI DI RESILIENZA</b> .....	5
1.1 Etimologia e definizione.....	5
1.2 Resilienza in psicologia primo studio.....	6
1.3 Modelli di resilienza .....	7
1.3.1 Primo modello: fattori di rischio e protezione.....	7
1.3.2 Secondo modello: caratteristiche e competenze dell'individuo .....	8
1.3.3 Terzo modello: percorsi di vita.....	9
<b>2 RICERCA RESILIENZA E SCUOLA, OVVERO COME LA SCUOLA PUO' POTENZIARE LA RESILIENZA</b> .....	11
2.1 Ricerche sulla resilienza nella scuola .....	11
2.2 Migliorare la resilienza individuo – famiglia – scuola .....	17
<b>3 UN CORSO SULLA RESILIENZA DEL CONSULTORIO FAMILIARE NONCELLO DI PORDENONE</b> .....	20
3.1 Il Consultorio Familiare Noncello .....	20
3.2 Il corso resilienza del Consultorio Familiare Noncello – Un esempio pratico .....	21
3.3 considerazioni finali sul progetto.....	30
<b>CONCLUSIONE</b> .....	31
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	33

## **INTRODUZIONE GENERALE SULLA RESILIENZA**

Negli ultimi anni il termine resilienza viene usato in maniera sempre più frequente occupando un ruolo centrale nel linguaggio della comunità globale. Le persone si trovano sempre più spesso in una fase in cui devono affrontare una serie incessante di problemi e avversità che non potevano essere pianificati o previsti in modo da giungere preparati alla loro insorgenza. Diversi studi psicologici hanno analizzato le caratteristiche che permettono ad un individuo di superare eventi stressanti o avversi, focalizzandosi sulle risorse che la persona attiva e le strategie che mette in gioco.

Più di recente ci si interroga, inoltre, se la resilienza sia un fattore di personalità innato o un processo dinamico, arrivando alla conclusione che essa può assumere entrambe le forme. Se viene intesa come un tratto, allora può essere considerata un'abilità che la persona manifesta, fondamentale per poter superare un evento avverso. La visione della resilienza come fattore innato si sviluppa a partire dagli studi di Block e Block e Block e Karmen (citati da Laudadio et al., 2011). Questi studiosi definiscono la resilienza come "ego-resilienza", ossia una resilienza formata da una serie di caratteristiche personali come l'indipendenza, la forza del carattere, la capacità di cogliere i problemi più importanti, l'autonomia, la capacità di entrare in relazione con gli altri e di adattamento della persona in relazione ai cambiamenti dell'ambiente circostante. Come sintetizza Ius (2022), questa prima serie di ricerche si è concentrata sulle caratteristiche degli individui, dunque sulle loro qualità, le loro capacità, abilità e competenze. "Si è trattato di un'operazione volta a misurare le condizioni personali in relazione a quelle ambientali evidenziando la resilienza come una componente interna che si attiva per superare circostanze svantaggiose o minacciose" (Ius, 2022, p. 70). Una seconda visione, invece, vede la resilienza come un processo. In questo caso, come sostengono Luthar e Cicchetti (2000), la resilienza viene considerata come un processo dinamico che porta ad un adattamento positivo all'interno di un contesto significativamente avverso. In questo caso bisogna ricordare che affinché si venga a manifestare questo processo di resilienza, la persona deve essere sottoposta ad una situazione avversa o ad un rischio significativo e deve esserci un'evoluzione positiva rispetto alla situazione di partenza. Questi due concetti non possono essere utilizzati in maniera intercambiabile in quanto differiscono in alcune dimensioni. Se l'ego-resilienza proposta da Block e Block (1980) viene considerata come un fattore innato dell'individuo proprio della sua personalità, la resilienza nella versione di Luthar e Cicchetti (2000) viene considerata come un processo di crescita dinamico e di conseguenza vi è la possibilità di incrementare e sviluppare questa competenza a differenza del primo caso; inoltre, l'ego-resilienza non presuppone

l'esposizione all'evento avverso mentre la seconda lo necessita per la sua attivazione. Nel caso della resilienza vista come processo, questa può essere considerata come una caratteristica dell'uomo che non può essere presente se l'individuo non ha la consapevolezza di trovarsi in una situazione avversa e negativa, in questo caso l'individuo dovrà utilizzare le proprie competenze interne ed esterne facendo leva sui fattori di protezione di cui dispone per poterli contrapporre ai fattori di rischio che possono aggravare la situazione. Spesso siamo portati a fare delle indebite generalizzazioni andando ad associare per somiglianza la resilienza con la resistenza. L'uso di queste parole come sinonimi porta però a degli errori. La resistenza proprio come l'ego-resilienza può essere considerata come un fattore stabile della persona, che caratterizza la sua personalità e si attiva come protezione in presenza di un fattore che genera stress permettendole di riuscire a superare la situazione stressante. Nonostante questa similitudine tra le due, la resistenza non porta ad alcun cambiamento per il futuro, ma agisce solamente nel presente. Nel caso della resilienza intesa come tratto è importante ed utile definire in maniera chiara e precisa quali siano le persone resilienti e quali invece non lo siano. Allo stesso tempo però, risulta essere molto complicato poter intervenire a favore di quelle persone considerate non resilienti, ossia coloro che non hanno le risorse e caratteristiche necessarie a superare gli eventi avversi. Al fine di superare una visione eccessivamente rigida della "ego-resilienza", Richardson (citato da Laudadio et al., 2011) propone una soluzione che possa tenere in considerazione entrambe le visioni senza schierarsi in maniera assolutistica verso una delle due. Egli, infatti, mette in evidenza la duplice natura della resilienza indicando come "*resiliency*" un insieme di caratteristiche già presenti nel soggetto o eventualmente sviluppabili, che dipenderebbero da elementi innati e genetici, e il termine "*resilience*" per indicare la ripresa e ricostruzione a seguito di un evento avverso, tornando così all'idea della resilienza come processo. In conclusione, l'idea che maggiormente viene abbracciata è quella che vede la resilienza come un processo, nonostante alla base sia presente una componente innata. Le ricerche a cui facciamo riferimento studiano i fattori di resilienza in diversi contesti di svantaggio e giungono alla considerazione di quanto sia importante proporre percorsi che promuovano gli elementi di resilienza in tutti gli individui. Partendo da tali premesse, questo lavoro prevede la descrizione di un corso sulla resilienza progettato da un consultorio e rivolto a studenti della scuola secondaria superiore. Tale intervento fa propria e propone l'idea di resilienza nella sua accezione dinamica.

Il primo capitolo di questo lavoro prende in considerazione l'etimologia della parola e le sue declinazioni nei diversi ambiti, soffermandosi su quello psicologico e ricordando il

primo studio condotto da Werner nel 1955. Descrive in seguito i diversi modelli di resilienza che sono stati proposti nel tempo: un primo modello relativo ai fattori di rischio e protezione; un secondo modello riguardante le caratteristiche dell'individuo resiliente; un terzo modello che analizza gli stili di comportamento che portano alla resilienza.

Nel secondo capitolo vengono riportati i risultati di alcune ricerche condotte in ambito internazionale sulla resilienza nella scuola e le considerazioni e i suggerimenti che i ricercatori propongono a partire da queste ricerche.

Nel terzo capitolo viene descritto un corso sulla resilienza proposto dal Consultorio Familiare Noncello di Pordenone, che mi ha ospitato per l'attività di tirocinio. Ho avuto la possibilità di partecipare come osservatore a tutti gli incontri con gli studenti e a quelli di progettazione con l'équipe del consultorio, e di restituzione con gli insegnanti. In questo modo ho potuto osservare la realizzazione pratica in alcune scuole di un esempio di intervento che la ricerca internazionale consiglia di attivare ai professionisti della salute pubblica in sinergia con le istituzioni scolastiche.

Nelle conclusioni vengono presentate alcune considerazioni in merito all'esperienza.

## **1 ETIMOLOGIA, DEFINIZIONE E MODELLI DI RESILIENZA**

### **1.1 Etimologia e definizione**

L'etimologia della parola resilienza può riferirsi a due diverse derivazioni. In un caso si fa riferimento al verbo latino "salio" che richiama l'azione di rimbalzare; in un altro caso invece al verbo "insilio" con l'allusione al rilanciarsi o risalire. (Laudadio et al., 2011). Oliviero Ferraris ritiene che nella lingua italiana non ci siano sinonimi in grado di rimpiazzare questo termine. "Definirla come semplice resistenza sarebbe infatti riduttivo perché alla resistenza, passiva, la resilienza aggiunge una dimensione dinamica oltre che positiva: la capacità di fronteggiare e di ricostruire" (Oliviero Ferraris, 2003, p. 9). Questo termine viene usato in molte discipline, tra cui la fisica, dove indica la capacità di un corpo di riassumere la forma iniziale; l'ingegneria dei metalli per fare riferimento alla capacità di un corpo di subire un urto senza rompersi; al linguaggio informatico che indica la capacità di un sistema di riuscire ad operare nonostante la presenza di difetti e in ambito economico e biologico. Psicologicamente, la resilienza "viene definita come una capacità di un oggetto (o un soggetto) di resistere ad un evento traumatico (come un urto o un evento stressante) senza danni o perdite, oppure di superare tale evento, riformandosi o rigenerandosi" (Laudadio et al., 2011 p. 22). Lo studio di Anaut (cit. in Putton & Fortugno, 2006) evidenziava che la resilienza non deve essere pensata come un qualcosa che rende invincibili; essa è importante per superare le avversità, per quanto talvolta possano

presentarsi delle situazioni troppo traumatiche o impegnative per essere sopportate che possono portare alla destabilizzazione di chi le subisce. Vaillant (cit. in Putton & Fortugno, 2006) sosteneva che la resilienza varia da persona a persona e che si attua in maniera diversa tra gli individui in base alla loro personalità, ai modelli di riferimento, agli apprendimenti e agli eventi di vita. Vaillant sosteneva, infatti, che la resilienza si crea dall'interazione tra elementi del singolo individuo e del contesto ed individua tre dimensioni principali: biologica, psicologica e sociale. Zani e Cicognani (cit. in Putton & Fortugno, 2006) sostenevano che per resilience si intende la capacità del soggetto di mantenere un discreto livello di adattamento anche in condizioni di vita particolarmente sfavorevoli. Tra le varie definizioni che si possono trovare sulla resilienza, di particolare interesse risulta quella di Ungar che la definisce come “la capacità delle singole persone, delle famiglie e delle comunità di navigare verso le risorse psicologiche, sociali, culturali e fisiche che sostengono il loro benessere ( cit. in Ius, 2022, p. 77) e aggiunge che la resilienza implica anche la capacità di negoziare con l'ambiente circostante il raggiungimento e l'utilizzo di tali risorse in modo che siano significative per l'individuo in riferimento al suo contesto di vita. Questa definizione sembra in linea anche con quanto afferma Cyrulnik (2005, p. 21) quando sostiene che “la resilienza non opera secondo schemi lineari, ma in maniera sistemica e dinamica” e aggiunge che va sempre pensata in funzione delle interazioni che si sviluppano costantemente tra una persona e il suo ambiente, con riferimento particolare alle persone che stanno intorno.

## 1.2 Resilienza in psicologia primo studio

Il primo studio in materia di resilienza è stato condotto a partire dal 1955 da Werner (cit. in Laudadio et al., 2011), che avviò una ricerca longitudinale che coinvolgeva inizialmente 698 neonati. Circa un terzo dei partecipanti dimostrava fattori di rischio, che predisponavano ad un'elevata possibilità di formazione di disturbi psicologici. I risultati della ricerca furono molto interessanti in quanto si notò come circa un terzo di questi bambini si fosse sviluppato in maniera positiva nonostante le condizioni avverse e i fattori di rischio. I ricercatori prestarono molta attenzione ai fattori che permisero ai bambini di svilupparsi positivamente e alla ricerca di caratteristiche comuni che potessero spiegare tale sviluppo. Si susseguirono diversi follow up degli stessi bambini a uno, due, dieci, diciotto, trentadue e quaranta anni e quello che emerse fu che con l'avanzare dell'età i ragazzi riuscivano a superare le condizioni avverse che l'ambiente circostante presentava loro. Riuscirono per esempio a trovare lavoro e non incontrarono problemi con la giustizia, cosa invece significativamente più presente nella restante parte del gruppo dei partecipanti complessivi alla ricerca.

### 1.3 Modelli di resilienza

Alla prima ricerca longitudinale di Werner (1955), fece seguito un ampio numero di ricerche nell'ambito della resilienza fino alla formazione di una serie di modelli che cercano di spiegarla e definirla. Tra questi possiamo trovare quelli di seguito brevemente descritti.

#### 1.3.1 Primo modello: fattori di rischio e protezione

Tra i diversi autori che hanno definito questo primo modello possiamo ricordare Rutter (cit. in Putton & Fortugno, 2006), il quale evidenziava che lo sviluppo della resilienza è strettamente legato alla presenza di fattori di rischio e di protezione. In particolar modo è dimostrato come anche in presenza di fattori di rischio, disporre di una serie di fattori di protezioni può essere importante per la formazione e lo sviluppo della resilienza. È presente una distinzione all'interno di questi fattori in elementi prossimali e distali: i primi influiscono direttamente sull'individuo in quanto facenti parte del mondo a contatto con lui, i secondi invece non agiscono direttamente, ma sono mediati dai primi. I fattori di rischio fanno riferimento a tutti quegli eventi o situazioni che possono aver facilitato lo sviluppo di un determinato disturbo. I fattori di rischio non sono solo fattori innati che rientrano nella sfera genetica o psichica, ma possono esserlo anche una serie di elementi che si costruiscono nel tempo come malattie, scarsa capacità nella gestione dello stress e difficoltà nel relazionarsi con il gruppo dei pari. I fattori di rischio non portano necessariamente alla formazione di un disagio se sono presenti contestualmente fattori di protezione. Inoltre, un solo fattore di rischio non è sufficiente per la formazione di un malfunzionamento.

A seguito di numerose ricerche, sono state individuate delle categorie per i fattori di rischio, che Malaguti (2005) raggruppa nel seguente modo: situazione familiare compromessa (assenza o decesso di uno o entrambi i genitori, malattie croniche, violenze, dipendenze); fattori ambientali e sociali (povertà, disoccupazione, marginalità); problemi gravi di salute di uno dei familiari; minacce vitali (guerre, catastrofi naturali). I fattori protettivi fanno riferimento alle caratteristiche dell'individuo o dell'ambiente circostante che consentono di mantenere arginata la manifestazione della patologia. I fattori di protezione sono un insieme di elementi che sono in grado di ridurre l'impatto dei fattori di rischio e possono tutelare i comportamenti di un individuo nel momento in cui questo è esposto a situazioni di rischio, attenuando l'impatto. A seguito di alcune ricerche condotte da Bernard; Catalano & Hawkins; Marcus & Swisher (citare da Putton & Fortugno, 2006) sono stati individuati una serie di fattori di protezione:

#### 1) Individuo

- temperamento aperto alle relazioni sociali;
- buona intelligenza;
- autonomia;
- capacità di risolvere i problemi;
- capacità di porsi obiettivi e di saperli realizzare.

#### 1) Famiglia

- coesione;
- sostegno affettivo;
- coinvolgimento in attività psicosociali e consapevolezza del loro valore;
- intesa fra i genitori per un mutuo aiuto;
- legame profondo con i figli durante l'infanzia;
- sostegno da parte della famiglia allargata e dalle persone amiche.

#### 1) Scuola

- partecipazione e coinvolgimento nel raggiungimento dei programmi e nella attuazione dei valori;
- stima fra insegnanti e studenti;
- counseling fra insegnanti e verso i ragazzi;
- adeguate aspettative;
- enfasi sui progressi cognitivi, sull'impegno e sulla possibilità di partecipazione a iniziative prosociali.

#### 1) Comunità

- coinvolgimento del gruppo dei pari in attività di solidarietà nei confronti della scuola e della comunità;
- iniziative per favorire la coesione sociale;
- interventi mirati alla promozione del benessere dei giovani.

#### 1.3.2 Secondo modello: caratteristiche e competenze dell'individuo

Questo modello mira a sottolineare le caratteristiche individuali necessarie per la formazione della resilienza in modo da poterle successivamente potenziare. Le caratteristiche individuali possono essere paragonate alle *skills* che l'Organizzazione

Mondiale della Sanità (OMS) considera necessarie per entrare in relazione con le altre persone e affrontare i problemi della propria vita. La mancanza di skills può portare, specialmente nei giovani, alla formazione e messa in atto di comportamenti negativi o a rischio in risposta allo stress. Diversi autori hanno cercato di stilare una lista di caratteristiche individuali o *life skills* necessarie per la formazione della resilienza e per rispondere in maniera positiva allo stress. “Alcuni autori, danno importanza a una buona intelligenza, creatività, immaginazione. La creatività permette di vedere aspetti nuovi della propria esistenza, di cogliere segnali che vengono dall’ambiente, di risolvere le tensioni e gli squilibri per portare a una migliore crescita e consapevolezza. È anche un modo per colmare il perdere” (Putton & Fortugno, 2006, p. 24). Altri autori, tra i quali Oliverio Ferraris (2003), ritengono che siano importanti altre due dimensioni relative all’individuo ossia: l’attitudine retroattiva e quella reattiva. La prima appartiene a coloro che vedono la vita e l’ambiente come un qualcosa di ostile. Queste persone tendono ad attribuire le cause degli eventi negativi agli altri, si sentono impotenti, non si mettono in gioco nell’affrontare le avversità. I secondi invece sono coloro che vedono il mondo circostante con le sue potenzialità e i suoi ostacoli. Questi individui cercheranno di utilizzare le loro capacità per trovare nelle avversità qualcosa di positivo. Gli autori che si riconoscono in questo modello individuano alcune principali caratteristiche dell’individuo resiliente in termini di autonomia, declinata come tendenza a valutare positivamente le proprie capacità, sapersi porre degli obiettivi realistici e trovare le motivazioni interne per raggiungerli; capacità di problem solving, riscontrabile nell’attivazione del pensiero critico e creativo, e nella progettualità; abilità sociali individuabili nel desiderio di confrontarsi e nella capacità di negoziare, nel ricorso ad una comunicazione efficace ed empatica.

### 1.3.3 Terzo modello: percorsi di vita

Questo modello vede la presenza di tre stili di comportamento per il raggiungimento della resilienza. Un primo stile riguarda quelle persone che, nonostante siano in presenza di situazioni potenzialmente ad alto rischio, riescono comunque a raggiungere uno sviluppo sano. Un secondo fa riferimento a quei casi in cui una persona, ad un certo momento della propria vita, attraversa un momento di difficoltà causato da esperienze traumatiche e riesce a riprendersi positivamente. L’ultimo stile, invece, fa riferimento a persone che vivono in situazioni di disagio, ma che grazie a diverse opportunità riescono a raggiungere uno sviluppo positivo. (Putton & Fortugno, 2006, p. 27). Secondo Palmer (cit. in Putton & Fortugno, 2006) la formazione della resilienza e della sua consapevolezza può essere acquisita attraverso un processo che si articola in diversi livelli: resilienza caotica, resilienza

rigeneratrice, resilienza adattiva e resilienza fiorente. Nella resilienza caotica l'obiettivo dell'individuo è la sopravvivenza e il raggiungimento della sicurezza personale. L'individuo, in questo caso, è privo di regole, vive nel caos e non riesce ad utilizzare le proprie risorse investendo in se stesso o nell'ambiente circostante. Si può arrivare fino all'attuazione di comportamenti distruttivi. Nella resilienza rigeneratrice, nonostante siano presenti episodi caratterizzati da crisi, l'individuo è in grado di sostituire i comportamenti distruttivi caratterizzanti la resilienza caotica con comportamenti costruttivi. L'individuo inoltre inizia a sviluppare competenze, seguire regole, intravedere le risorse che lo circondano e cerca di instaurare delle relazioni positive con le persone che lo circondano. Nella resilienza adattiva l'individuo è in grado di percepire ed utilizzare le risorse sia personali che ambientali che lo circondano. Iniziano a diminuire le crisi aggressive e la rabbia anche se in certi casi rimangono. I comportamenti positivi si manifestano con frequenza sempre maggiore. Nella resilienza fiorente "la persona acquista fiducia nelle proprie potenzialità, nelle relazioni con l'ambiente, coglie il significato della propria vita ed è consapevole che può dirigerla e migliorarla. Comincia a dare senso positivo alle sue azioni, sperimenta la propria creatività, incomincia a progettare il suo futuro e stabilisce buone relazioni sociali" (Putton & Fortugno, 2006, p. 30). Attraverso un processo che implica l'educazione alla resilienza, persone che si trovano al primo livello di resilienza, ossia quella caotica, possono raggiungere il tipo di resilienza fiorente. La resilienza viene quindi considerata come un processo. Un ulteriore modello sulla resilienza è quello proposto da Richardson, (1990) secondo il quale "la resilienza è l'energia che consente a ciascuno di realizzare la tendenza attualizzante, è quella dote che, passando attraverso le difficoltà e rotture degli equilibri esistenziali, permette di accedere alla motivazione e orientare alla ripresa e alla crescita personale" (cit. in Laudadio et al., 2011, p. 46). L'aspetto cardine di questo modello si basa sul fatto che l'evento avverso non può essere valutato usando schemi o modelli oggettivi, ma bisogna vedere l'impatto soggettivo che questo ha sull'individuo. Secondo Richardson (1990), il soggetto a seguito di un evento traumatico prova dolore e sviluppa stress, allo stesso tempo però l'individuo può essere in grado di mettere in atto un processo di trasformazione in modo da ripristinare uno stato di equilibrio. Affinché la persona riesca ad attuare questa trasformazione è necessaria la presenza di un insieme di fattori protettivi. Nel caso in cui questi dovessero venire a mancare allora lo stress causato dall'evento traumatico tenderà a cronicizzarsi. Lo stato di equilibrio è sempre e costantemente sottoposto al rischio di essere alterato da un qualche evento avverso e nel momento in cui questo avviene si entra in un processo che comporta una prima fase, detta di distruzione, che implica l'interazione

tra eventi stressanti e fattori protettivi e una seconda fase detta di reintegrazione. Durante la prima fase (distruzione), l'individuo sperimenta sentimenti di vergogna, colpa, confusione, mancanza di fiducia e soprattutto un senso di paura per la possibile incapacità di superare l'evento avverso che si è presentato. In seguito, si entra nella fase di reintegrazione, in cui l'individuo in maniera consapevole o inconsapevole mette in atto delle strategie per tornare ad uno stato di equilibrio. Queste strategie possono raggiungere diverse soluzioni che vanno dalla reintegrazione disfunzionale con il ricorso a modalità non adattive per sfuggire al dolore provocato dalle avversità, fino alla reintegrazione resiliente con crescita, in base alla quale l'individuo, non solo recupera l'equilibrio iniziale, ma acquisisce anche nuove competenze e capacità.

## **2 RICERCA RESILIENZA E SCUOLA, OVVERO COME LA SCUOLA PUO' POTENZIARE LA RESILIENZA**

### **2.1 Ricerche sulla resilienza nella scuola**

In questo capitolo vengono presentati i risultati di alcune ricerche condotte in diversi paesi sulla resilienza nelle scuole. Tra la notevole mole di lavori messi a disposizione dalla sitografia internazionale, sono state selezionate alcune ricerche che hanno coinvolto studenti con particolari situazioni di criticità o di svantaggio sociale e che hanno evidenziato di possedere elementi afferenti alla resilienza.

Walker e Walsh (citati da Kasehagen, 2017) hanno rilevato come le scuole rappresentino ambienti significativi per aiutare gli studenti che hanno vissuto esperienze critiche. In primo luogo, possono avere un ruolo significativo nell'identificare quegli studenti che sono stati maggiormente colpiti da eventi avversi o traumatici e possono offrire a tali studenti e alle classi nelle quali sono inseriti, percorsi finalizzati a renderli maggiormente consapevoli delle esperienze vissute e a promuovere strategie finalizzate all'aumento della resilienza. Questi interventi devono essere progettati in modo da promuovere il benessere di tutta la comunità scolastica. Nel corso degli anni diversi studiosi hanno progettato numerosi programmi per sviluppare la resilienza in particolare negli adolescenti. Uno studio condotto da Kasehagen, Omland, Bailey, Biss, Holmes e Kelso (2017) riconosce che la creazione di un ambiente scolastico positivo, accogliente e rispondente alle esigenze degli studenti, è essenziale perché essi possano affrontare le sfide sociali ed emotive dell'adolescenza. La creazione di un ambiente favorevole può attenuare l'impatto che gli eventi avversi hanno sugli studenti e può contribuire al miglioramento del loro rendimento scolastico. Lo studio di Kasehagen et al. (2017) si è basato su un ampio campione, rappresentativo a livello nazionale, di bambini

per esaminare le associazioni tra eventi avversi, impegno scolastico e resilienza. Lo studio partiva dalla considerazione che le esperienze infantili avverse siano associate a un'ampia gamma di problematiche, tra le quali lo scarso rendimento scolastico, abbandono scolastico e comportamenti a rischio. Queste considerazioni risultano confermate dai risultati di uno studio di Bethell et al. (cit. in Kasehagen et al., 2017), che aveva scoperto che rispetto ai bambini che non hanno mai affrontato eventi avversi, i bambini con due o più eventi avversi avevano maggiori probabilità di ripetere un anno a scuola e minori probabilità di un buon coinvolgimento scolastico. Tuttavia, sempre nello studio di Bethell questi risultati non erano così pronunciati per quei bambini che erano in grado di dimostrare resilienza. Lo studio di Kasehagen et al. (2017) dimostra che i risultati scolastici negativi possano essere attenuati promuovendo la resilienza e conclude con la raccomandazione rivolta ai professionisti della salute pubblica perché utilizzino delle misure per identificare i bambini che potrebbero essere meno resilienti e dimostrano maggiori difficoltà.

Uno studio condotto da Xi e Kuo (2021), partiva dalla considerazione di Mcmillen (cit. in Xi & Kuo, 2021) il quale sosteneva che dopo aver sperimentato eventi avversi, la capacità di affrontare i problemi può risultare migliorata. In questo studio si partiva dal presupposto che progettare programmi o trovare programmi esistenti in grado di sviluppare la resilienza potesse aumentare il rendimento scolastico degli studenti. Secondo il "Survey Report on the Development of Children and Teenagers in China" la giornata scolastica media per gli studenti delle scuole medie cinesi è di 11 ore. Ciò significa che gran parte del loro umore dipende probabilmente dalle emozioni scolastiche; questo fa pensare che sia particolarmente significativo che le scuole si occupino delle emozioni scolastiche degli studenti. L'ipotesi dello studio condotto da Xi e Kuo è che esista una relazione di mediazione tra resilienza, emozioni accademiche e risultati accademici. I risultati hanno mostrato che le emozioni accademiche mediavano gli effetti della resilienza sul rendimento scolastico. Quindi, gli studenti ad alta resilienza con emozioni accademiche positive attivanti, come la gioia, ottenevano risultati migliori. In conclusione, rafforzare le caratteristiche positive di uno studente, migliorare l'ambiente di studio e creare un'atmosfera familiare accogliente sono gli elementi sui quali gli educatori possono intervenire per migliorare la resilienza degli studenti.

Lo studio condotto da Özden e Atasoy (2020) partiva dalla considerazione che alcuni studenti presentano resilienza accademica e sociale nonostante le difficoltà derivanti dai loro svantaggi socioeconomici e sosteneva che la resilienza accademica può aumentare la probabilità che gli individui superino le difficoltà. Le ricerche incentrate sul successo degli

studenti, mostrano che lo stato economico è maggiormente predittivo del rendimento scolastico rispetto ad altre variabili. Le condizioni socioeconomiche influenzano negativamente il successo accademico e la relazione tra basso livello socioeconomico e scarso rendimento è lineare. Sebbene un numero significativo di ricercatori abbia studiato la relazione tra background socioeconomico e risultati degli studenti, gli studi sugli studenti resilienti che superano le difficoltà e hanno alti livelli di successo scolastico sono limitati. Lo studio condotto da Özden e Atasoy (2020) nella città di Istanbul, mirava a rilevare le fonti di resilienza e le aspettative scolastiche degli studenti con svantaggio economico e successo accademico. È emerso che le componenti psicologiche quali forza di volontà, autocontrollo, autogestione e fiducia in se stessi sono qualità essenziali per questi studenti. Dalla ricerca emergeva che la fonte di resilienza degli studenti resilienti si compone di elementi che coinvolgono in modo congiunto le dimensioni educative, psicologiche, sociali e personali. Lo studio evidenziava che gli studenti resilienti sono aperti verso il cambiamento, sono in grado di assumersi responsabilità e manifestano fiducia in se stessi. Sottolineava, inoltre, l'importanza del fatto che la scuola contribuisca all'attivazione di programmi che possano rafforzare la resilienza tra tutti gli studenti. Uno studio condotto da Allan, McKenna e Dominey (2014) prendeva in considerazione la resilienza negli studenti iscritti all'università. Partiva dal presupposto che nell'affrontare il primo anno di università, gli studenti debbano gestire molti cambiamenti e vari gradi di difficoltà. Nonostante il disagio che questo può causare, molti nuovi studenti rimangono all'interno dell'università per un tempo sufficiente per conseguire il successo accademico. Questo tipo di funzionamento competente può indicare la presenza di resilienza psicologica. Lo scopo di questo studio era di testare la resilienza psicologica di un campione di iscritti al primo anno universitario e di evidenziare i collegamenti con i risultati accademici di fine anno. I partecipanti hanno completato il CD-RISC (*Connor Davidson Resilience Scale, 2013*) che può essere applicato a studenti in adolescenza inoltrata. Il CD-RISC contiene una scala costituita da 25 item: maggiore è il punteggio, maggiore è il livello di resilienza presentato dalla persona. Il CD-RISC identifica caratteristiche specifiche della resilienza complessiva, tra cui competenza personale e tenacia, relazioni sicure, sentimenti di controllo e accettazione del cambiamento. Sebbene i maschi abbiano ottenuto risultati più elevati nel test di resilienza, per un'ampia percentuale ciò non era in linea con il rendimento scolastico. Al contrario, nonostante le studentesse riportassero livelli più elevati di ansia, alimentazione disordinata e concomitante autolesionismo, hanno conseguito risultati migliori nel diploma finale, registrando un minore numero di abbandoni. I risultati migliori ottenuti dalle studentesse possono essere correlati

con la loro modalità preferenziale di far fronte agli eventi avversi che implica l'adozione di strategie basate sul ricorso alla relazione sociale e a situazioni di condivisione all'interno di relazioni reciproche basate sulla possibilità di condividere con altre studentesse i propri sentimenti e la tristezza derivante dai vissuti avversi. Questo dato suggerisce che la resilienza presenta elementi legati al genere. Per contro, la percezione di competenza e la fiducia nelle proprie capacità erano più marcate nei candidati maschi a dispetto dei risultati, il che potrebbe significare che alcuni studenti hanno sopravvalutato le proprie capacità all'inizio dei loro studi. La conclusione di questo studio è che alcuni candidati maschi potrebbero aver bisogno di confrontarsi in modo più oggettivo ed equilibrato sulle proprie capacità. Lo studio suggerisce infine che i candidati maschi potrebbero trovare beneficio dall'essere stimolati a richiedere aiuto nelle situazioni di stress e a sviluppare forme di collaborazione tra pari e con le istituzioni per affrontare gli ostacoli che interferiscono con il successo accademico. Lo studio di Piers e Duquette (2016), si è concentrato sull'effetto della resilienza in studenti post-secondari con difficoltà di apprendimento. Ha esaminato le sfide che tali studenti hanno dovuto affrontare e le capacità e le risorse che hanno facilitato la loro resilienza e li hanno aiutati a raggiungere adeguati risultati scolastici. Lo studio riferiva che i bambini con diagnosi di disturbo dell'apprendimento (DSA) costituiscono la più ampia categoria di studenti con bisogni speciali nelle scuole canadesi. Oltre alle sfide accademiche che devono affrontare, essi si trovano a fare i conti anche con una varietà di problemi sociali ed emotivi. Sebbene vi sia un riconoscimento generale del fatto che gli studenti con DSA corrono un rischio maggiore per i problemi che devono affrontare, ogni bambino risponde in modo diverso e alcuni sembrano dimostrare risultati più positivi di altri. Lo scopo di questa ricerca è stato quello di esaminare i vissuti di alcuni studenti della scuola secondaria di secondo grado al fine di identificare le capacità e le risorse che li hanno aiutati nel loro percorso formativo. A guidare questo studio è stata la concettualizzazione della resilienza di Ungar (cit. in Piers & Duquette, 2016) come la capacità degli individui di orientarsi verso le risorse ambientali di cui hanno bisogno per sostenere il proprio benessere. Il presente studio ha dimostrato che le capacità individuali sono state alimentate e sviluppate da famiglie, insegnanti e amici in modo che gli studenti con DSA potessero far ricorso e utilizzare i supporti e le risorse ambientali di cui avevano bisogno. Usando strategie mirate all'utilizzo delle risorse disponibili per gli studenti in esame sono stati ridotti gli effetti dei fattori di rischio che potenzialmente possono contrastare il successo scolastico. Questo studio rileva, quindi, come gli studenti abbiano dimostrato resilienza nel cercare risorse nell'ambiente circostante e nel fare ricorso a tali risorse. Lo studio condotto da Ni, Li e Wang (2016) ha

esaminato l'applicabilità del Class Maps Survey (CMS), una misurazione della resilienza in classe sviluppata negli Stati Uniti, a studenti delle scuole medie cinesi e americane. Lo studio ha esplorato le variazioni culturali e contestuali del processo di resilienza. Partiva dalla considerazione che la ricerca sulla resilienza è condotta principalmente nelle culture occidentali e in particolar modo negli Stati Uniti. Mirava, pertanto, ad esaminare se il CMS sviluppato negli Stati Uniti ha un'equivalenza di misurazione quando viene utilizzato con studenti delle scuole medie cinesi. I partecipanti a questo studio erano 609 studenti di una scuola media nella Cina orientale. I risultati indicano che il CMS intercetta elementi simili negli studenti delle scuole medie cinesi e in quelli delle scuole medie americane e questo è coerente con la ricerca sulla resilienza che ha scoperto che i fattori di resilienza sono simili tra le culture. I risultati aggiungono nuove conoscenze alla comprensione della resilienza adolescenziale in entrambe le culture, confermando che la misurazione dei fattori di resilienza basata sulla cultura occidentale sembra essere applicabile anche a quella cinese. Lo studio condotto da Cutuli, Desajardins, Herbers, Long, Heistad, Chan e Masten (2013) ha preso in considerazione i risultati accademici di studenti identificati come senzateo o altamente mobili con studenti a basso rischio. I senzateo e studenti ad elevata mobilità (HHM) si trovano ad avere importanti problemi di apprendimento e di rendimento ed entrambi rientrano nella fascia alta di un continuum di rischio. Il risultato atteso di questo studio era che gli studenti HHM che si trovavano al livello di rischio più elevato dimostrassero livelli di rendimento più bassi, ossia ci si aspettava che queste differenze fossero evidenti e aumentassero nel tempo a causa della crescita differenziale tra i gruppi. Come previsto, è emerso che il gruppo di studenti senzateo ha ottenuto risultati inferiori anche al gruppo a reddito più basso. Questo risultato supporta il concetto di un continuum di rischio in cui i senzateo rappresentavano un livello di rischio maggiore alla sola povertà. Tuttavia, è importante sottolineare che il 45% degli studenti senzateo ha mostrato resilienza accademica riscontrabile come risultati scolastici che si posizionano nell'intervallo medio, o addirittura migliori rispetto a quelli di studenti che non presentavano questo svantaggio. In altre parole, sebbene considerati nel loro insieme gli studenti senzateo fossero ben al di sotto dei livelli di rendimento attesi, un sottogruppo di questi studenti è riuscito a soddisfare o superare le aspettative generali. Partendo da questo risultato, lo studio sottolinea l'importanza di comprendere i processi che rendono possibile un buon rendimento scolastico tra gli studenti senzateo al fine di individuare i fattori protettivi. Lo studio di Williams e Portman (2014) si poneva in una prospettiva particolare in quanto ha esaminato alcuni diplomati delle scuole afroamericane urbane con una valutazione

retrospettiva basata su ciò di cui avevano avuto bisogno come studenti provenienti da aree urbane ad alto rischio per avere successo accademico nonostante partissero da una situazione di svantaggio sociale ed economico. Lo studio partiva dalla considerazione che nella discussione su come promuovere il successo scolastico degli studenti poveri afroamericani delle aree urbane non si sia dato sufficiente spazio alla voce degli studenti stessi. Mentre molti studi hanno raccolto le opinioni di genitori, educatori e amministratori scolastici, pochi hanno esplorato le percezioni degli studenti stessi. Partendo da questo presupposto, lo scopo di questo studio qualitativo era proprio quello di dare voce ai diplomati su ciò che ha permesso loro di avere successo accademico nonostante la situazione di svantaggio. Alla domanda su cosa sia importante fare per ottenere buoni risultati accademici in futuro, i partecipanti allo studio hanno raccomandato la creazione di partenariati tra famiglie, scuole e agenzie della comunità per affrontare in modo congiunto le loro esigenze personali, accademiche e sociali. Hanno identificato i potenziali benefici di queste collaborazioni che includevano il collegamento degli studenti e delle loro famiglie con le risorse, il supporto e i servizi necessari. Gli stessi studenti hanno sottolineato l'importanza di creare relazioni o reti tra studenti, professionisti della scuola, famiglie e membri della comunità al fine di raccogliere, valutare e condividere le risorse. I risultati di questo studio suggeriscono che i professionisti che lavorano nella scuola trarrebbero beneficio dall'ascoltare ciò che gli studenti hanno da dire su ciò di cui hanno bisogno per raggiungere il successo accademico nonostante le avversità o le situazioni di svantaggio. Queste informazioni possono aiutare nella selezione e nella modifica delle politiche e dei programmi scolastici. Risulta importante che i consulenti e le altre parti interessate all'istruzione consentano agli studenti di raccontare le loro storie di resilienza educativa per acquisire una comprensione più profonda di come e perché alcuni studenti abbiano successo a scuola nonostante le avversità. Sempre sul tema dell'importanza del partenariato tra scuola e agenzie educative del territorio, lo studio condotto da Mampane e Huddle (2017) riporta i risultati di un intervento scolastico di psicologia dell'educazione. L'obiettivo era determinare se l'intervento potesse favorire la resilienza misurata anche in termini di rendimento scolastico. Poiché è stato ampiamente documentato come le scuole possano contribuire favorevolmente al sostegno e allo sviluppo degli studenti lungo i loro percorsi verso la resilienza, per questo studio risulta interessante esplorare se e in che modo i partenariati con le scuole possono contribuire a fare lo stesso. Le scuole potrebbero quindi prendere in considerazione la possibilità di collaborare con agenzie educative che si occupano di educazione. È stato utilizzato il rendimento scolastico come variabile per valutare la resilienza educativa in relazione all'intervento in

psicologia dell'educazione. I risultati della ricerca suggeriscono che l'intervento di partenariato può aumentare la resilienza anche se questo non correla con l'aumento del rendimento scolastico. Lo studio ha cercato di esplorare il partenariato tra una scuola secondaria rurale e degli studenti del Master di Psicologia dell'Educazione iscritti all'università di Pretoria attraverso un'iniziativa denominata Academic Service Learning (ASL). L'ASL è un approccio educativo che combina obiettivi di apprendimento con obiettivi di servizio alla comunità che mette insieme studenti post-laurea con studenti ed insegnanti di una scuola rurale. Questo studio cerca di indagare come un partenariato di psicologia dell'educazione con le scuole rurali possa promuovere resilienza. Parte dalle considerazioni teoriche del modello transazionale ecologico di Bronfenbrenner che studia i processi interattivi tra individuo e contesto. Lo studio conferma che gli interventi di partenariato sono stati ritenuti utili come percorsi educativi per stimolare la resilienza negli insegnanti e negli studenti e sono stati considerati come una risorsa per la scuola. Tuttavia, nel caso della scuola rurale studiata, nonostante i partenariati, il rendimento scolastico rimane basso. Lo studio evidenzia che per verificare l'effetto del partenariato sul rendimento si rende necessario il riconoscimento e lo studio di altre variabili di impatto coinvolte nel rendimento scolastico.

Da questi studi possiamo estrapolare alcuni elementi di sintesi. In primo luogo, che gli aspetti di resilienza presenti negli individui, per essere attivati, hanno bisogno di svilupparsi in contesti che li favoriscono. Un ambiente scolastico accogliente che permette allo studente di provare emozioni accademiche positive favorisce l'attivazione della resilienza. Lo stesso dicasi per il ricorso da parte degli studenti alla relazione sociale e alla condivisione dei propri sentimenti in relazione agli eventi avversi. Infine, anche la capacità di cercare risorse nell'ambiente circostante e il fare ricorso a tali risorse attiva la resilienza. Gli studi evidenziano, inoltre, che i fattori di resilienza risultano essere gli stessi sia se misurati in culture occidentali che orientali. Infine, le ricerche indicano l'importanza del partenariato tra scuola ed agenzie educative del territorio nel promuovere e sostenere la resilienza.

## 2.2 Migliorare la resilienza individuo – famiglia – scuola

Il processo che permette un miglioramento della resilienza nell'individuo passa per lo sviluppo di una serie di caratteristiche proprie della personalità dei soggetti resilienti. Risulta quindi importante e necessario potenziare in tutti gli individui quelle caratteristiche che sono proprie dell'individuo resiliente e di conseguenza risulta efficace intervenire nell'autonomia dell'individuo mirando ad incrementare autoefficacia e locus of control

interno. Inoltre, è importante potenziare le strategie di coping in modo che l'individuo possa attivare tutte quelle risorse che gli permettono di uscire con successo da situazioni stressanti facendo ricorso, per esempio, alla flessibilità o alle abilità sociali. Se da un lato è vero che aumentare il senso di autonomia e autoefficacia permette all'individuo di fare forza sulle proprie caratteristiche della personalità e sulla propria esperienza per superare situazioni avverse, è altrettanto vero che l'individuo dispone di una rete sociale su cui fare affidamento nei casi di emergenza. In questo caso migliorare il livello di empatia, la capacità di confrontarsi con gli altri e di partecipare alla vita sociale, permette all'individuo di essere maggiormente consapevole della presenza di una serie di fattori di protezione che può ritrovare nella propria rete sociale.

Inoltre, la resilienza è strettamente connessa alla teoria della regolazione emotiva. La teoria della regolazione prevede la presenza di una "finestra di tolleranza" all'interno della quale sono presenti dei confini relativamente ai livelli di tolleranza affettiva, che è fondamentale per poter avere uno stato di regolazione ottimale e permette quindi di poter provare emozioni ad alta attivazione come la rabbia, senza perdere il controllo, o emozioni a bassa attivazione come la tristezza senza diventare depressi. In tutto questo la resilienza è fondamentale in quanto permette all'individuo di tornare ad uno stato di equilibrio a seguito dell'esposizione allo stress e quindi di tornare ad uno stato di regolazione ottimale nonostante la presenza di picchi di iperarousal o ipoarousal. Vivere delle fasi di disregolazione risulta normale e fa parte della vita quotidiana. La cosa importante è riuscire a tornare allo stato di equilibrio e questo può avvenire grazie alle abilità di resilienza affettiva. Di conseguenza diventa importante migliorare le competenze e strategie di autoregolazione in modo da poter essere resilienti affettivamente. Tra gli ambienti in cui si può fare esperienza di potenziamento della resilienza, la famiglia e la scuola occupano un ruolo di primo piano. La famiglia rappresenta un luogo primario per la formazione della resilienza in quanto permette lo sviluppo di una serie di fattori di protezione che i ragazzi possano usare nel momento in cui si trovano ad affrontare delle avversità. Spesso si tende a parlare di resilienza solo a seguito di situazioni catastrofiche o di primaria emergenza; invece, è bene tenere a mente che la resilienza si manifesta soprattutto nelle attività quotidiane. Spesso gli adolescenti riferiscono infatti come situazioni stressanti e avverse episodi facenti parte della quotidianità. Litigi, delusioni, tradimenti, impegni scolastici, fallimenti sportivi, episodi di bullismo sono molto frequenti. Queste però sono situazioni normali caratterizzanti la fase dell'adolescenza ed è bene sottolineare come l'assenza totale di queste situazioni difficili non rappresenti certo la normalità. Le persone serene, infatti, non sono quelle che non si

trovano a dover affrontare delle situazioni avverse nella loro quotidianità, ma coloro che tramite le loro capacità e le risorse dell'ambiente sono in grado di superarle. Tornando alla famiglia, molti studi e ricerche considerano l'ambiente familiare come il principale fattore di protezione per un ragazzo soprattutto se il contesto familiare è un contesto sano e sicuro. Oltre alla famiglia, anche la scuola può rappresentare un ambiente fondamentale per la promozione della resilienza. Tenendo a mente le caratteristiche degli individui resilienti presenti nel secondo modello della resilienza descritto sopra, possiamo renderci conto di come la scuola sia l'ente che maggiormente promuove lo sviluppo dell'autonomia e dell'impegno e mette in mostra le capacità dell'individuo di relazionarsi sia con gli adulti che con i pari. Entrando maggiormente nello specifico: l'esperienza scolastica, se affrontata positivamente, permette uno sviluppo dell'autostima, dell'autoefficacia, dell'indipendenza e della speranza. Permette inoltre un miglioramento delle abilità sociali e del problem solving. Da questo quindi si può capire quanto sia importante l'ambiente scolastico per permettere un buon sviluppo dell'individuo andando, in questo caso, a promuovere un insieme di fattori concernenti la resilienza. La scuola, inoltre, può attuare delle strategie finalizzate alla promozione della resilienza come, per esempio, cercare di promuovere relazione interpersonali tra studenti e insegnanti o tra gli stessi studenti; cercare di migliorare l'ottimismo, il perdono e l'empatia; concentrarsi prevalentemente sul successo evitando di soffermarsi in maniera eccessiva sui risultati negativi. Inoltre, può promuovere un approccio basato su percorsi esperienziali che possono formare gli insegnanti, in modo che guidino i ragazzi a fare esperienze reali di resilienza. La scuola può inoltre occuparsi della formazione degli insegnanti finalizzata a renderli più competenti nell'utilizzare tecniche che permettano agli studenti di recuperare i fallimenti. Tutte queste strategie possono migliorare le capacità di resilienza delle persone in modo che siano in grado in futuro di attivarsi per uscire da situazioni avverse. A dimostrazione del fatto che la scuola è un ambiente cardine per la formazione della resilienza, è bene sottolineare la presenza ormai in molti istituti di istruzione secondaria di psicologi che operano tramite sportello all'interno della scuola. Questa figura risulta essere molto significativa e un numero sempre crescente di ragazzi si rivolge a questo professionista. Lo sportello psicologico non opera secondo le stesse modalità di una seduta clinica. Nella maggior parte dei casi si occupa di problematiche scolastiche, ma non esclusivamente legate alle materie di studio. Spesso, infatti, i ragazzi si rivolgono a questa figura per poter parlare di problematiche relazionali. Questo dimostra come la scuola possa essere un ambiente che stimola e promuove la resilienza sia in situazioni gravi, che in quelle

quotidiane. Ad oggi in Italia lo psicologo scolastico non è ancora una figura professionale inserita in modo strutturale del servizio scolastico. Infatti, non è presente alcuna norma specifica che renda stabile il suo inserimento. Per il momento, le scuole possono scegliere se avvalersi o meno di questo servizio. Ciò nonostante, ci sono previsioni positive per il futuro: l'Italia, infatti, rimane l'unico paese europeo in cui questa figura non è ancora stabile all'interno delle scuole, e lo scorso ottobre è stata presentata alla Camera una proposta di legge il cui obiettivo è mettere insieme le diverse esperienze che si sono cumulate negli anni al fine da regolamentare e rendere stabile questa figura all'interno degli istituti.

Oltre allo sportello psicologico, per il sostegno e lo sviluppo di capacità di resilienza la scuola può avvalersi anche di percorsi specifici che enti formativi pubblici e privati mettono a disposizione degli istituti scolastici con modalità di partenariato. Questi percorsi possono essere inclusi nel Piano dell'Offerta Formativa della scuola (POF) e costituire un potenziamento del curriculum dello studente. Nella mia attività di tirocinio ho partecipato ad uno di questi corsi che un Consultorio di Pordenone ha tenuto in alcune scuole secondarie di secondo grado della provincia. Di seguito mi propongo di descrivere brevemente la struttura che mi ha ospitato per il tirocinio e più dettagliatamente il corso.

### **3 UN CORSO SULLA RESILIENZA DEL CONSULTORIO FAMILIARE NONCELLO DI PORDENONE**

#### **3.1 Il Consultorio Familiare Noncello**

Il Consultorio Familiare Noncello, che fa parte dei consultori UCIPEM, è sorto a Pordenone nel 1978 per dare una risposta concreta ad una esigenza che si evidenziava sempre più nella realtà locale: creare un servizio di consulenza per tutte quelle situazioni di insicurezza e disagio che nascevano nella relazione tra la persona e il suo essere parte di una famiglia. Gli operatori del Consultorio Familiare Noncello “offrono il loro apporto professionale nella collaborazione interdisciplinare, a partire dalle specifiche competenze psicologiche, pedagogiche, sociali, mediche, giuridiche, etiche e di altre scienze umane” (Regolamento del Consultorio Familiare Noncello, 1984). Le figure professionali portanti dell'equipe sono il consulente familiare, lo psicologo e lo psicoterapeuta. Questi operatori conducono le consulenze che sono destinate ai singoli, a coppie o a famiglie che stanno vivendo situazioni di disagio. Tutti gli operatori del consultorio lavorano all'interno di un'equipe che può essere definita come un gruppo di lavoro rappresentativo di diverse identità professionali, ma anche un insieme di persone che si trovano a gestire rapporti tra loro, con l'utenza e talvolta con la committenza. Questo tipo

di organizzazione costituisce quindi un essenziale momento di mediazione tra le richieste degli utenti e le risposte che il servizio può fornire. Al Consultorio Familiare Noncello sono presenti due équipes diverse: quella relativa alla consulenza e quella del settore promozionale relativa alla prevenzione. Per il mio tirocinio sono stato inserito temporaneamente nell'équipe promozionale. L'attività specifica che svolge questa équipe è data dagli interventi educativi nel territorio. Questi interventi educativi sono considerati dal consultorio come uno degli strumenti principali e più efficaci della prevenzione primaria, quella cioè che mira ad eliminare, nella vita degli individui e della società, gli eventi patogeni. Secondo le tipologie di prevenzione proposte da Caplan (cit. in Santinello, et al., 2009, p. 92), questa forma di prevenzione "è volta a ridurre l'incidenza di un disturbo, agendo sulla popolazione sana e, quindi, prevenendo lo sviluppo di nuovi casi. Questo tipo di interventi è orientato a prevenire l'insorgere di disturbi o patologie". Una specifica funzione del servizio consultoriale nell'ambito della prevenzione può essere cercata nell'attivazione da parte degli operatori di processi che trasformino gli utenti da portatori di problemi in persone che, facendo leva sulle proprie risorse, diventano protagonisti nella ricerca di soluzioni adeguate alle proprie situazioni di disagio (che siano quindi resilienti). Un intervento educativo che viene attivato dal consultorio è la promozione della resilienza all'interno delle scuole secondarie di secondo grado.

### 3.2 Il corso resilienza del Consultorio Familiare Noncello – Un esempio pratico

Proprio perché la resilienza in età adolescenziale può svolgere un ruolo determinante per lo sviluppo positivo della persona nel momento in cui riesce a superare le avversità, il Consultorio Familiare Noncello di Pordenone da diversi anni ha dato vita ad un progetto che mira a rendere maggiormente consapevoli i ragazzi circa le loro risorse e i fattori di protezione che possono utilizzare in momenti di avversità. Oltre a trattare il tema della resilienza, il progetto si occupa di problematiche relazionali all'interno del contesto classe, in modo da migliorare il clima della classe, ma anche le abilità sociali dei ragazzi. Il progetto prende il nome di "Resilienza, la forza delle mie risorse" proprio per mettere in evidenza come i ragazzi siano in possesso di risorse che possono utilizzare nei momenti più difficili, anche del quotidiano. Il progetto ha la durata di quattro settimane articolato in incontri a cadenza settimanale di due ore ciascuno. La classe viene sempre divisa in due gruppi in maniera casuale cercando di rendere i gruppi quanto più eterogenei all'interno ed omogenei tra loro.

Il progetto persegue le seguenti finalità:

- essere consapevoli del concetto di resilienza;
- sviluppare la sicurezza e l'equilibrio per gestire se stessi in modo costruttivo anche nelle situazioni difficili;
- saper dare il necessario sostegno a se stessi e agli altri in situazioni di difficoltà
- dimostrare determinazione e perseveranza nelle avversità mantenendo il focus sugli aspetti di positività e soddisfazione;
- tenere sotto controllo i fattori di stress a favore dell'efficacia e del benessere personale;

#### Incontri

Il corso sulla resilienza si articola in quattro incontri della durata di due ore ciascuno e si svolge durante l'orario scolastico. Ogni incontro è impostato sulla base delle finalità sopra descritte e persegue degli obiettivi specifici.

I quattro incontri, che verranno in seguito descritti dettagliatamente, propongono i seguenti contenuti:

#### I° incontro

Titolo: "Che cos'è la resilienza"

#### Contenuti

- presentazione del corso;
- brain-storming sulla definizione di resilienza;
- suddivisione della classe in due gruppi

#### II° Incontro

Titolo: "Condividiamo la resilienza"

#### Contenuti

- svolgimento attività "il grafico della vita";
- condivisione di esperienze di resilienza;
- ricerca di strategie da mettere in atto per essere resilienti;
- avvio di ulteriori attività in base alle necessità mostrate dalla classe;

#### III° Incontro

Titolo: "Riconosco le mie risorse"

#### Contenuti

- visione delle necessità relazionali della classe;

- formazioni di cinque gruppi all'interno della classe;
- lavoro in piccoli gruppi;
- svolgimento dello strumento "vignette" riguardante l'aspetto relazionale;

#### IV° Incontro

Titolo: "Costruiamo la relazione"

#### Contenuti

- condivisione di uno strumento di lavoro;
- analisi della situazione relazionale nella classe;
- ricerca di strategie funzionali allo sviluppo di una maggiore coesione di gruppo;
- feedback relativamente al progetto nella totalità;

Al momento dell'inizio delle attività la classe, solitamente formata da più di venti studenti, viene divisa dagli operatori in due gruppi in maniera casuale. L'adolescenza si caratterizza per essere una fase in cui i ragazzi hanno bisogno non solo di ricevere una seria e approfondita informazione, ma anche di poter esprimere i propri dubbi e opinioni e di ascoltare quelli degli altri. Per questo motivo l'ideale è lavorare in piccoli gruppi, in maniera che tutti i partecipanti siano ascoltati dall'intero gruppo e abbiano spazio a sufficienza per potersi esprimere. Il piccolo gruppo è uno strumento molto importante in quanto permette di instaurare una relazione personale con i ragazzi. Ognuno di loro riesce a trovare spazio per intervenire o viene interpellato direttamente durante ogni incontro in modo che possa esprimersi.

Il punto di forza più significativo del lavoro in piccoli gruppi sembra essere la possibilità di acquisire informazioni e di elaborarle essendo direttamente implicati nel contesto sia dal punto di vista cognitivo che emotivo. La riuscita del lavoro non dipende esclusivamente dal conduttore, ma dipende dal lavoro, impegno e partecipazione di tutti i membri. È di fondamentale importanza il momento della discussione di gruppo, durante la quale i ragazzi lasciano il loro ruolo più passivo di ascoltatori per trasformarsi in partecipanti attivi.

Strumenti.

Oltre ad utilizzare la lavagna in modo che tutti i ragazzi possano vedere gli argomenti che verranno trattati, durante i vari incontri sono stati proposti diversi strumenti, tra cui troviamo: "il grafico della vita, la casetta, la casetta del pronto soccorso ed infine le vignette".

## Primo Incontro: “Che cos’è la resilienza”

### Fase Introduttiva

Il primo incontro prende l’avvio dalla presentazione degli operatori all’intera classe da parte dell’istituzione scolastica (Preside o Insegnante). Questa fase dell’incontro nella quale i ragazzi vedono insieme insegnanti e operatori del Consultorio è funzionale a far cogliere loro che il corso sulla resilienza, pur essendo tenuto da persone esterne alla scuola, viene proposto in accordo con le figure docenti. Successivamente i soli operatori illustrano brevemente a tutta la classe il percorso che verrà fatto e la relativa metodologia che prevede, tra l’altro, la suddivisione della classe in due sottogruppi. Analisi della situazione di partenza. Il lavoro prende inizio a classe riunita con una presentazione del tema della resilienza chiedendo ai partecipanti se hanno già sentito questo termine. Il gruppo viene diviso in due sottogruppi che verranno seguiti dallo stesso operatore fino a quando la classe tornerà a ricomporsi.

Il lavoro nel sottogruppo prende avvio con una presentazione personalizzata del conduttore che può prevedere:

- elementi significativi della propria professionalità;
- aspetti personali legati alla situazione specifica;
- aspettative rispetto al lavoro che verrà svolto.

Successivamente l’operatore passa a conoscere i componenti del gruppo chiedendo ad ognuno di presentarsi includendo le proprie aspettative rispetto agli incontri e qualsiasi elemento che ritengano significativo. Infine, viene richiesto a ciascun ragazzo di attribuirsi tre caratteristiche positive. Già a partire da questa primissima fase di lavoro, i partecipanti sperimentano la modalità loro richiesta di stare nel gruppo, che implica la partecipazione attiva di ognuno, piuttosto che la posizione di ascolto e osservazione. Questa modalità presuppone un certo grado di stress da parte dei partecipanti dovuto naturalmente all’essere protagonisti attivi del lavoro. Un certo grado di stress è inevitabile per un effettivo apprendimento, d’altra parte se la tensione diventa troppo forte può dar luogo ad ostacoli e barriere che rendono difficile il lavoro stesso. Il conduttore esprime la sua comprensione per la difficoltà, la accoglie come situazione di fatto ed esplicita la volontà di non forzare i partecipanti ad esporsi oltre le proprie intenzioni. Durante la prima fase è utile parlare del segreto professionale a cui si attiene l’operatore nei confronti di genitori ed insegnanti per quanto riguarda i singoli interventi dei ragazzi. A questo atteggiamento deve corrispondere uno stesso atteggiamento di discrezione da parte dei ragazzi. Questa premessa è necessaria

per poter tranquillizzare i partecipanti, i quali possono temere che ciò che viene detto da loro sia in qualche modo riferito agli adulti per loro significativi.

Obiettivi

- riconoscere ed utilizzare termini relativi alla resilienza;
- sviluppare una definizione di resilienza;
- individuare le situazioni in cui si parla della resilienza;
- riconoscere le proprie caratteristiche positive;

Tempo: 2 ore

Svolgimento

L'operatore scrive la parola resilienza alla lavagna ed invita i ragazzi a dare una definizione a questo termine e di dire le prime parole che vengono loro in mente. Questa modalità segue la tecnica del "brain storming", molto usata in ambito psicologico, che consente al gruppo di fornire in tempi molto brevi il maggior numero di risposte relativamente ad un argomento di interesse. Successivamente viene chiesto ai ragazzi di scrivere su un post-it in anonimo degli argomenti che vorrebbero trattare durante il corso alla luce della definizione della resilienza. Di seguito vengono trascritti i diversi argomenti alla lavagna e con l'aiuto della classe si scelgono degli argomenti che potranno essere trattati. Solitamente gli argomenti proposti dai ragazzi vertono su questioni sociali e relazionali sia all'interno che all'esterno della classe. Questo progetto, infatti, oltre a trattare il tema della resilienza pone l'accento anche sulle abilità sociali e relazionali dei ragazzi per farli rendere conto di come le altre persone possano svolgere un ruolo determinante nel tentativo di superare gli eventi avversi e sviluppare la resilienza.

Secondo Incontro: "Condividiamo la resilienza"

Fase Introduttiva

Durante la fase introduttiva dell'incontro l'operatore rivolge alcune domande ai ragazzi allo scopo sia di creare un collegamento tra l'incontro precedente e quello presente, sia di verificare se i contenuti già presentati sono stati recepiti e trattenuti. Dopo questa fase introduttiva l'operatore enuncia gli obiettivi dell'incontro.

Obiettivi

- consapevolezza circa le proprie risorse resilienti;
- confronto con i membri del gruppo su quali strategie utilizzare in situazioni avverse;
- capacità di ascolto e attenzione verso le storie dei compagni.

#### Tempo

- 30 minuti per la realizzazione del grafico;
- 90 minuti per la spiegazione alla classe del proprio grafico e riflessioni.

#### Strumenti

- Grafico della vita (in allegato)

#### Svolgimento

Nella prima mezz'ora dell'incontro l'esperto fornisce a ciascun partecipante lo strumento che dovrà utilizzare. Una volta dato lo strumento, viene chiesto ai ragazzi di sparpagliarsi per la classe in quanto l'attività deve essere svolta in autonomia. Il professionista controlla il lavoro dei ragazzi durante lo svolgimento per accertarsi che questo venga svolto correttamente e rimane sempre disponibile ad eventuali domande di chiarimento. Quando tutti i ragazzi completano il lavoro vengono richiamati in modo che si possa passare alla fase successiva nella quale, a turno, tutti i ragazzi dovranno raccontare alla classe il proprio grafico. Questa è la fase in cui il lavoro del professionista si fa più importante in quanto spesso i ragazzi tendono a raccontare eventi molto significativi e, di conseguenza, è possibile che vengano attivate emozioni complesse. Per questo è necessaria la presenza di un professionista che sia in grado di lavorare sia sul singolo che sul gruppo in modo da permettere un equilibrio necessario per lo svolgimento dell'attività.

#### Grafico della vita

Il primo strumento che viene sempre proposto ai ragazzi durante il secondo incontro è il grafico della vita. Questo strumento si rivela essere solitamente il più apprezzato dai partecipanti tanto che nei feedback finali risulta spesso la richiesta di soffermarsi maggiormente su questa attività o di farla a classe riunita in modo da conoscere meglio la storia di tutti i partecipanti. Siccome questa attività permette di entrare nel vivo del tema della resilienza, solitamente il secondo incontro viene usato interamente nel completamento di questa attività. Il grafico della vita si presenta come una sorta di piano ortogonale in cui sull'asse delle ascisse sono segnati gli anni di vita dei ragazzi andando dallo 0 fino ai 20,

mentre nelle ordinate sono presenti quattro aggettivi: molto buono, buono, brutto e molto brutto. Questa attività, oltre a tenere in considerazione il passato e lavorare sul presente prevede anche uno spazio verso il futuro. In questo modo i ragazzi hanno la possibilità anche di inserire delle aspettative future o porsi degli obiettivi che vogliono realizzare. Una volta presentato il grafico, viene specificato ai ragazzi che dovranno, in totale autonomia, inserire degli eventi significativi della loro vita. Non è previsto un numero massimo o minimo di eventi che possono essere inseriti, ogni partecipante, infatti, è libero di inserire quanti eventi preferisce. Al termine di questa fase i ragazzi hanno il compito di tornare al proprio posto e di mostrare il proprio grafico ai compagni. Questo passaggio è molto importante in quanto i ragazzi possono notare come il grafico di tutti i partecipanti presenti dei picchi sia positivi che negativi. In questo modo tutti i ragazzi si rendono conto di come la presenza di eventi esclusivamente positivi non rappresenti la normalità, ma questa sia formata da un susseguirsi di eventi positivi ed eventi negativi. A questo punto si entra nell'attività principale del secondo incontro. I ragazzi, infatti, hanno il compito di raccontare ai compagni il proprio grafico con l'indicazione di cercare quali risorse, sia interne che esterne, hanno utilizzato per poter superare gli eventi avversi. Capita che i ragazzi decidano di raccontare episodi molto significativi della loro vita e la presenza di un professionista diventa importante per poter contenere le emozioni e mantenere un livello di equilibrio non sempre semplice da trovare. Questo strumento si dimostra molto utile per una duplice motivazione. Prima di tutto i ragazzi tramite questa attività hanno la possibilità di parlare, all'interno di un ambiente protetto e con la presenza di un esperto, di argomenti molto delicati facenti parte della propria vita. Molto spesso, infatti, i ragazzi si sentono sollevati alla fine degli incontri in quanto sono riusciti a parlare di qualcosa che generalmente viene tenuto nascosto o non affrontato con serietà. Inoltre, permette a tutti i componenti del gruppo di rendersi conto delle strategie che si possono mettere in atto per superare gli eventi avversi ed essere maggiormente resilienti.

#### Verifica

Gli obiettivi si considerano raggiunti quando i partecipanti sono in grado di parlare del proprio grafico riuscendo a trovare risorse sia interne che esterne di cui hanno potuto o potranno fruire in futuro se necessario. Anche le osservazioni relativamente al fatto che è normale vivere eventi avversi testimoniano il raggiungimento degli obiettivi dell'incontro.

## Terzo Incontro: “Riconosco le mie risorse”

### Fase Introduttiva

In questa fase l'operatore riprende brevemente gli argomenti dell'incontro precedente facendo insieme ai ragazzi un riassunto di quanto emerso. Dà spazio ad eventuali domande di chiarimento e se necessario dà parola a coloro che non hanno finito il lavoro del grafico nell'incontro precedente. Espone inoltre gli obiettivi dell'incontro.

### Obiettivi

- riconoscimento delle proprie risorse tramite strumenti proposti;
- miglioramento delle competenze sociali e relazionali;
- rispetto delle regole proposte nei piccoli gruppi all'interno della classe riunita;
- comprensione delle strategie per ottenere situazioni relazionali desiderate;
- comprensione delle strategie per evitare le formazioni di situazioni relazionali indesiderate;

### Tempo

- 1 ora per attività sulla resilienza in piccolo gruppo;
- 1 ora per attività di relazione sociale a classe intera.

### Materiale

- Lavagna;
- Cassetta del pronto soccorso (in allegato);
- La casetta (in allegato);
- Vignette (in allegato).

### Svolgimento

Il terzo incontro si struttura in maniera differente rispetto ai primi due. In questo caso, in una prima parte, il gruppo continuerà a lavorare su questioni individuali, usando un altro strumento, sempre con l'obiettivo di rendere i ragazzi più consapevoli delle proprie risorse. Nella seconda parte i due gruppi si uniranno per poter lavorare su questioni relazionali relative al potenziamento della resilienza e per affrontare questioni relazionali all'interno della classe.

## Strumenti

Durante la prima parte del terzo incontro vengono forniti due strumenti principali in base allo scenario nel quale ci troviamo: in un primo caso ci troviamo davanti ad un gruppo che riesce a parlare di argomenti personali senza difficoltà e che ha usato il grafico della vita in maniera ottimale riuscendo ad aprirsi. In un secondo caso ci troviamo davanti a dei ragazzi che hanno più difficoltà a parlare liberamente e quindi è più funzionale usare uno strumento maggiormente strutturato. In questo caso, viene proposto uno strumento chiamato “la casetta”, che consiste in un’immagine stilizzata di una casa con delle stanze che portano i seguenti titoli: Mansarda dei Ricordi Speciali, Stanza delle Meraviglie, Sotterraneo degli Esclusi, Casetta delle Nuove Speranze e Rifiuti.

All’interno di questi spazi immaginari i ragazzi dovranno inserire persone, eventi o ricordi secondo le indicazioni fornite della scheda. Anche questo strumento risulta essere molto importante in quanto permette ai ragazzi di focalizzare meglio gli eventi sia positivi che negativi della propria vita e a classificarli. A questo punto viene chiesto di usare le strategie di resilienza apprese tramite il grafico della vita per poter concludere questo lavoro. Nel caso invece in cui i partecipanti si siano mostrati sereni nel parlare spontaneamente degli eventi sia positivi che negativi della propria vita soffermandosi sulle risorse a loro disposizione, viene proposto uno strumento diverso e meno strutturato la cui finalità è la stessa della casetta. Si tratta della “cassetta del pronto soccorso”, in cui i ragazzi dovranno inserire all’interno di una casetta stilizzata tutte le risorse e strategie che hanno usato o userebbero per affrontare degli eventi avversi. Nella seconda parte dell’incontro, viene invece presentato un altro strumento dal titolo: “le vignette”. Questo strumento è formato da 12 vignette stilizzate contenenti delle situazioni sia positive che negative a livello relazionale. Il primo compito che viene assegnato è quello di interpretare le vignette, questo perché alcune tra le 12 risultano essere vaghe o ambigue. Infatti, gli omini delle vignette sono privi di espressioni facciali e una stessa vignetta può essere interpretata in maniera diversa. In seguito, il compito è quello di scegliere una o più situazioni che i ragazzi vorrebbero evitare o che vorrebbero creare all’interno della classe. Successivamente dovranno elaborare delle strategie che possano mettere in atto per il raggiungimento della situazione desiderata o l’evitamento di quella indesiderata con la consegna di essere quanto più pratici possibile.

## Verifica

Gli obiettivi si considerano raggiunti nel momento in cui i partecipanti sono in grado di trovare insieme delle strategie che siano il più concrete e realizzabili possibile.

## Quarto incontro: “Costruiamo la relazione”

### Fase introduttiva

In questa fase l'operatore riprende gli obiettivi dell'incontro precedente che riguardano le competenze sociali e relazionali e insieme ai ragazzi cerca di fare un riassunto di quanto emerso nello scorso incontro.

### Obiettivi

- confronto circa le strategie proposte;
- visione delle abilità sociali e relazionali all'interno della classe nel momento dell'ascolto;
- conclusioni e feedback sul progetto.

### Svolgimento

Nel corso del quarto incontro si prosegue il lavoro con le vignette dando spazio a tutti i partecipanti. In seguito, viene chiesto a turno ad un portavoce di spiegare alla classe le diverse strategie che il gruppo ha trovato e si attiva un confronto. L'ultima attività che viene proposta ai ragazzi riguarda la formulazione di un feedback. A seguito della presentazione solitamente di tre domande: “Come ti sei sentito durante il lavoro di gruppo?” “Consigliaresti l'attività alle altre classi dell'istituto?” “Che consigli daresti per migliorare l'attività?”

### 3.3 considerazioni finali sul progetto

Al termine del corso gli operatori del Consultorio che hanno lavorato nella classe si riuniscono in équipe per poter valutare l'esito del corso anche alla luce dei feedback ricevuti dai ragazzi. La prima cosa che appare evidente è che i ragazzi incontrati spesso non hanno avuto occasioni di parlare di elementi significativi ed emotivamente carichi della loro vita con adulti significativi. I ragazzi riferiscono che solitamente parlano più facilmente con i propri coetanei e solo poche volte con i genitori. Al termine del lavoro sostengono di sentirsi più sollevati in quanto sono riusciti a parlare di se stessi in maniera profonda e non superficiale all'interno di un contesto protetto, agevolato dal numero ristretto di partecipanti e dalla presenza di professionisti. In alcuni casi, inoltre, il corso rappresenta una situazione significativa per fare emergere criticità e fragilità che possono essere segnalate alla scuola. La scuola può avvalersi di queste segnalazioni per coinvolgere le famiglie che vedono al loro interno la presenza di situazioni delicate che richiedono un'attenzione specifica. Analizzando

i diversi feedback di questo corso si nota come la quasi totalità dei partecipanti rimanga soddisfatta e colpita in particolare dall'attività del grafico della vita piuttosto che dalle altre attività, in quanto questa permette loro di parlare di eventi che hanno caratterizzato la loro vita, ma anche di conoscere meglio i propri compagni e relazionarsi con loro anche alla luce di eventi personali che sono stati condivisi. Il momento della condivisione delle risorse che i ragazzi hanno utilizzato per superare le avversità diventando così resilienti è risultato importante per i ragazzi in quanto li ha resi più consapevoli della presenza nell'ambiente circostante di figure di riferimento su cui poter contare e ha permesso a tutti i partecipanti di dare spazio all'ideazione di strategie che non erano state pensate individualmente. Tutti i ragazzi sono risultati propensi a suggerire la partecipazione all'attività alle altre classi dell'istituto e spesso hanno chiesto di poter avere degli altri incontri per approfondire le attività proposte sempre con l'aiuto dello psicologo. Come ultima attività prevista dal corso, gli operatori del consultorio incontrano i coordinatori di classe al fine di offrire loro un feedback sull'andamento del corso. Si mette l'accento sulla flessibilità di questo progetto che non viene calato dall'altro, ma adattato il più possibile ai bisogni espressi dal gruppo degli allievi. Si dà un rimando relativo al gruppo in generale e in particolare ci si sofferma su quelle situazioni che vengono ritenute critiche e quindi da segnalare. Vengono letti alcuni feedback anonimi per dare un'idea agli insegnanti di come il corso sia stato percepito dagli allievi.

## **CONCLUSIONE**

Il corso sulla resilienza sopra descritto si trova in linea con le principali indicazioni fornite dalla ricerca sulla resilienza nella scuola. Innanzitutto, ritroviamo le indicazioni conclusive dello studio di Kasehagen et al. (2007) che raccomanda ai professionisti della salute pubblica di identificare gli studenti che potrebbero essere meno resilienti e dimostrano maggiori difficoltà. Abbiamo visto, infatti, come nella restituzione presentata a fine corso dagli operatori del consultorio ai coordinatori di classe vengano segnalati i casi che possono presentare delle criticità e potrebbero avvalersi di ulteriori approfondimenti a livello individuale in spazi e tempi opportuni. Dalla ricerca emerge, inoltre, come per quanto la resilienza non sia correlata direttamente con il rendimento scolastico, le emozioni positive provate nell'ambiente scolastico possano mediare questa correlazione (Xi & Xi-Lung, 2021). Lo studio sottolineava l'importanza che le scuole si occupino delle emozioni scolastiche degli studenti. Suggerisce che per avere risultati sul rendimento scolastico non sia sufficiente lavorare solo sui fattori di resilienza, ma anche necessario operare in maniera

più ampia sull'attivazione di emozioni positive sperimentate in ambito scolastico. In questo senso il corso del Consultorio che è stato presentato propone più incontri, all'interno dei quali trovano spazio sia delle attività volte a prendere consapevolezza delle proprie risorse di resilienza che delle emozioni provate in contesto scolastico ed extra-scolastico.

Infine, un elemento emerso dalla ricerca di Allan et al. (2014) riguarda il fatto che la resilienza correla con l'uso di strategie basate sul ricorso alla relazione sociale e alla condivisione con altri studenti dei propri sentimenti relativi agli eventi avversi. Su questo elemento si basa, a mio avviso, il particolare gradimento espresso dagli studenti che hanno partecipato al corso del consultorio. I feedback degli studenti incontrati hanno sottolineato la sensazione di sollievo e benessere provato nel condividere esperienze avverse presenti e passate e le relative emozioni provate, oltre che le strategie ideate per superare gli eventi stessi. Diversi studenti hanno espresso il desiderio di poter avere ulteriore tempo da dedicare a questo incontro e a questo tema. La modalità del piccolo gruppo, seconda la mia esperienza e la mia osservazione, è stata una scelta metodologica adeguata ed efficace per permettere a tutti gli studenti di avere un tempo sufficiente a disposizione e poter intervenire in modo attivo, consentendo agli operatori di stabilire relazioni piuttosto personalizzate con ognuno di loro. Un elemento di criticità riscontrabile nel corso descritto potrebbe essere rilevato, a mio avviso, nella mancanza di elementi quantitativi di verifica sul corso stesso. I feedback qualitativi sono interessanti ma, anche a livello di archivio, mancano dati su elementi che potrebbero aiutare a migliorare il corso stesso sulla base di alcuni indicatori. Nello specifico corso che ho presentato, tutti i feedback qualitativi sono stati positivi nella misura in cui tutti gli studenti hanno affermato di aver gradito gli incontri e le modalità con le quali sono stati svolti. Inoltre, suggerirebbero a studenti di altre classi di parteciparvi. Per concludere, un ultimo elemento che mi piace evidenziare riguarda il fatto che dalla ricerca emerge che gli studenti resilienti risultano essere quelli che sanno reperire nell'ambiente circostante risorse utili a far fronte agli eventi avversi. (Piers e Duquette, 2016). In questo senso, la conoscenza diretta che gli studenti hanno potuto fare della realtà del consultorio e di alcune figure operanti all'interno può aver ampliato la loro conoscenza delle risorse presenti nell'ambiente circostante e rappresentare una realtà a cui fare riferimento in termini personali nel futuro.

## BIBLIOGRAFIA

- Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25.
- Cutuli, J. J., Desjardins, C. D., Herbers, J. E., Long, J. D., Heistad, D., Chan, C. K., ... & Masten, A. S. (2013). Academic achievement trajectories of homeless and highly mobile students: Resilience in the context of chronic and acute risk. *Child Development*, 84(3), 841-857.
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (a cura di) (2005). *Costruire la resilienza: La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erikson
- Das, D. (2019). Academic resilience among children from disadvantaged social groups in India. *Social Indicators Research*, 145(2), 719-739.
- Ius M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità: RPMonline uno strumento per il lavoro d'équipe*. Padova: Padova University Press.
- Kasehagen, L., Omland, L., Bailey, M., Biss, C., Holmes, B., & Kelso, P. T. (2018). Relationship of adverse family experiences to resilience and school engagement among Vermont youth. *Maternal and Child Health Journal* (22), 298-307.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F., & Mazzocchetti, L. (2011). *Valutare la resilienza: Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza: Come affrontare crisi e difficoltà per migliorarsi*. Trento: Erikson
- Mampane, R., & Huddle, C. (2017). Assessing the outcomes of school-based partnership resilience intervention. *South African Journal of Education*, 37(1).

Ni, H., Li, C., & Wang, C. (2016). Students' perceptions of resilience promoting factors in Chinese and American middle schools. *School Psychology International*, 37(5), 435-455.

Oliverio Ferraris, A., (2003). *La forza d'animo*. Milano: Rizzoli

Özden, C., & Atasoy, R. (2020). Socioeconomically Disadvantaged and Resilient Students' Characteristics and Their Perceptions about School. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 70-89.

Piers, L., & Duquette, C. A. (2016). Facilitating academic and mental health resilience in students with a learning disability. *Exceptionality Education International*, 26(2). 21-41

Putton, A., & Fortugno, M. (2012). *Affrontare la vita: che cos'è la resilienza e come svilupparla*. Roma: Carocci Faber.

Santinello, M., Vieno, A., & Lenzi, M. (2018). *Fondamenti di psicologia di comunità* (2nd ed). Bologna: Il Mulino.

Williams, J. M., & Portman, T. A. A. (2014). "No one ever asked me": Urban African American students' perceptions of educational resilience. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 42(1), 13-30.

Xie, L., & Kuo, Y. L. (2021). Role of Academic Emotions in the Relationship between Academic Achievement and Resilience among Eighth Graders. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 24(1), 1-20.