



# RESCUR

Il curriculum per promuovere la

# Resilienza

a scuola

## Guida per il docente

Carmel Cefai – Malta – Coordinatore

Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanovic – Croazia

Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grecia

Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italia

Paul Bartolo, Katya Galea – Malta

Celeste Simoes, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portogallo

Birgitta Kimber, Charli Eriksson - Svezia



Edizione italiana a cura di:  
Valeria Cavioni, Maria Assunta Zanetti



**RESCUR**  
**IL CURRICULUM PER PROMUOVERE LA RESILIENZA A SCUOLA.**  
**GUIDA PER IL DOCENTE**

**RESCUR**  
**A RESILIENCE CURRICULUM FOR EARLY YEARS AND PRIMARY SCHOOLS**  
**TEACHER'S GUIDE**



A LIFELONG LEARNING PROGRAMME COMENIUS PROJECT

THIS PUBLICATION IS A PRODUCT OF THE PROJECT '*RESCUR - DEVELOPING A RESILIENCE CURRICULUM FOR PRIMARY SCHOOLS IN EUROPE*' [WWW.RESCUR.EU](http://WWW.RESCUR.EU) FUNDED BY THE EU COMMISSION LIFELONG LEARNING PROGRAMME. No. 526813-LLP-1-MT-COMENIUS-CMP

**AUTHORS**

CARMEL CEFAL – MALTA – COORDINATOR

RENATA MILJEVIĆ-RIDIČKI, DEJANA BOUILLET, TEA PAVIN IVANEC, MIRJANA MILANOVIĆ – CROATIA

ANASTASSIOS MATSOPOULOS, MARIZA GAVOGIANNAKI – GREECE

MARIA ASSUNTA ZANETTI, VALERIA CAVIONI – ITALY

PAUL BARTOLO, KATYA GALEA – MALTA

CELESTE SIMÕES, PAULA LEBRE, ANABELA CAETANO SANTOS – PORTUGAL

BIRGITTA KIMBER, CHARLI ERIKSSON – SWEDEN

© FEBRUARY 2016

**EDITORS OF THE ITALIAN VERSION**

VALERIA CAVIONI, MARIA ASSUNTA ZANETTI



PUBLISHED BY THE DEPARTMENT OF BRAIN AND BEHAVIORAL SCIENCES, PSYCHOLOGY. UNIVERSITY OF PAVIA (ITALY)  
ISBN: 978-99957-861-2-0

ALL RIGHTS RESERVED. NO PART OF THIS PUBLICATION MAY BE REPRODUCED, STORED IN A RETRIEVAL SYSTEM, OR TRANSMITTED IN ANY FORM OR BY ANY MEANS, ELECTRONIC, MECHANICAL, PHOTOCOPYING, RECORDING OR OTHERWISE, WITHOUT THE PRIOR PERMISSION OF THE PUBLISHER. THE CONTENTS OF THIS PUBLICATION DO NOT NECESSARILY REFLECT THE POSITION OR OPINION OF THE EUROPEAN COMMISSION.

ATTIVITÀ DI MINDFULNESS ©BIRGITTA KIMBER & CHARLI ERIKSSON, VERSIONE ITALIANA A CURA DI ELENA CARELLI, ALICE LIZZORI, VALERIA CAVIONI.

MUSICHE ©GORANA TOMASIC-SRAGALJ, DAMIR SERTIC, GORANA TOMASIC-SRAGALJ, LEON CVETKOVSKI AND IVANA CVETKOVSKI.

DISEGNI: ANTONIJA BALIĆ ŠIMRAK

GRAFICA: VALERIA CAVIONI

VERSIONE ONLINE: [WWW.RESCUR.EU](http://WWW.RESCUR.EU)

## RINGRAZIAMENTI

Gli autori ringraziano tutti coloro che hanno contribuito nella progettazione, creazione, implementazione e pubblicazione del curriculum.

Si ringraziano i colleghi delle Università coinvolte nei tre anni di progetto, in particolare Giusy Beddia e Mara Lupica Spagnolo (Italia), Sarah Mercieca e Natalie Galea (Malta), Marija Šarić, Tea Pahić, Renata Marinković Krvavica, Biserka Petrović Sočo, Višnja Rajić, Goran Lapat, Davor Brđanović, Katarina Tadić e Vatroslav Horvat (Croazia).

Antonija Balić Šimrak ha disegnato le illustrazioni degli animali presenti nella copertina e nelle schede illustrate in appendice.

Valeria Cavioni ha curato la grafica della copertina e delle attività.

Birgitta Kimber e Charli Eriksson hanno ideato le attività di mindfulness, Elena Carelli e Alice Lizzori si sono occupate della registrazione della versione italiana delle attività di mindfulness.

Si ringraziano la professoressa Helen Cowie, professore emerito presso la Surrey University (Regno Unito) e la professoressa Maria Poulou dell'Università di Patrasso, in Grecia, per il loro prezioso contributo nel miglioramento del curriculum nel ruolo di esperti esterni.

Si ringrazia il professore Michael Ungar, direttore del Resilience Research Centre presso la Dalhousie University (Halifax) in Canada per il suo contributo nel perfezionamento del curriculum.

Si ringraziano il professor Terje Ogden dell'Università di Oslo in Norvegia e la dottoressa Susan Beltman della Curtin University, nel Western Australia, per aver contribuito nella formazione dei ricercatori RESCUR per l'implementazione del curriculum.

Si ringrazia la casa editrice Springer, ENTRÉE LLP Comenius project e i siti web: <http://paperboxworld.weebly.com>; <http://it.freepik.com>; <http://www.iconarchive.com> e <http://www.adorabletoon.com> per aver concesso l'utilizzo di alcuni elementi grafici.

Vogliamo, infine, ringraziare i 199 insegnanti e i 1935 bambini provenienti da tutte l'Europa che hanno partecipato al progetto RESCUR.

## ELENCO DELLE SCUOLE CHE HANNO PARTECIPATO AL PROGETTO PILOTA DEL CURRICULUM

### CROAZIA

Kindergarten "Različak", Zagreb, Petrinjska 31/2  
Kindergarten Varaždin, Varaždin, Dravska 1  
IV. Primary School Varaždin, Varaždin, A. M. Reljkovića 36  
Primary School "Dr. Ivan Merz", Zagreb, Račkoga 4

### GRECIA

Perfecture of Rethimno, Crete: 8<sup>th</sup> Elementary school of Rethimo, Roussospiti Elementary School, 2<sup>nd</sup> Preschool of Atsipopoulo, 16<sup>th</sup> Elementary school of Rethimno, Elementary school of Fourfoura, Elementary school Alfa Milopotamou, Preschool Sgourokefaliou, Elementary school of Asi Gonia Rethimnou, Preschool of Agia Galini Rethimnou

Perfecture of Hrakleio, Crete: 38<sup>th</sup> Preschool of Hrakleio, Tefeliou Preschool Hrakleio, 31<sup>st</sup> Elementary school of Hrakleio, Preschool of 10 Saints, Hrakleio, 24<sup>th</sup> Preschool of Hrakleio, 9<sup>th</sup> Elementary School of Hrakleio, 29<sup>th</sup> Preschool of Hrakleio, 1<sup>st</sup> Elementary school Agias Marinas Hrakleio, 30<sup>th</sup> Preschool of Hrakleio, 10<sup>th</sup> Preschool of Hrakleio, 25<sup>th</sup> Preschool of Hrakleio, 2<sup>nd</sup> Preschool Boutes Hrakleiou, 3<sup>rd</sup> preschool of Arkaloxori, 1<sup>ST</sup> Preschool of Zakros, Elementary school of Kastelli Pediadous, 36<sup>th</sup> preschool of Hrakleio, Preschool of Skalani Hrakleiou, 2<sup>nd</sup> Elementary school of Archanes Hrakleiou, 36<sup>th</sup> Elementary school of Hrakleio,

## Il Curriculum per promuovere la Resilienza a scuola

Perfecture of Agios Nicholas, Crete: 2<sup>nd</sup> Elementary School Ierapetras, 2<sup>nd</sup> Preschool Neapolis Lasithiou.

### ITALIA

Istituto Comprensivo Angelini e Scuola Primaria Speciale "Dosso Verde" di Pavia  
Scuola Secondaria di primo grado F. Casorati e Scuola primaria "Montebolone" di Pavia  
Scuola dell'infanzia "G. Vaccari" di Pavia  
Istituto Comprensivo di "Via Acerbi" – Scuola d'infanzia "L'Aquilone" di Pavia  
Scuola dell'Infanzia comunale "8 Marzo" di Pavia  
Istituto Comprensivo di via Scopoli – Scuola primaria "De Amicis" e Scuola primaria "Gabelli" - Pavia  
Scuola Primaria paritaria "Maddalena di Canossa" di Pavia  
Istituto Comprensivo di Certosa di Pavia (PV)  
Istituto Comprensivo di Rivanazzano Terme (PV) - Scuola Primaria Statale di Retorbido (PV) – Scuola dell'infanzia "Liedi" di Rivanazzano Terme (PV) – Scuola Primaria di Godiasco (PV) - Scuola d'infanzia "Divicani – Salice Terme (PV) - Scuola dell'infanzia "Negrotto Cambiaso" di Codevilla (PV)  
Istituto Comprensivo di Piazza Vittorio Veneto di Vigevano (PV) - Scuola primaria Don Milani e Scuola primaria Regina Margherita - Vigevano (PV)  
Istituto Comprensivo di Bereguardo (PV) - Scuola primaria di Bereguardo – Scuola primaria di Vellezzo Bellini (PV) -  
Istituto Comprensivo di Siziano (PV) – Scuola primaria di Siziano (PV)  
Istituto Comprensivo di Garlasco (PV) – Scuola primaria di Dorno (PV)  
Istituto comprensivo di Stradella (PV) - Scuola dell'infanzia di Portalbera (PV)  
Istituto Comprensivo di Villanterio (PV) - Scuola Primaria di Gerenzago (PV) e Scuola primaria di Vistarino (PV)  
Istituto Comprensivo Statale di Mortara (PV) – Scuola primaria di Mortara (PV)  
Scuola primaria "S. D'Acquisto" di San Donato Milanese (MI)

### MALTA

St Margaret College- Żabbar Primary School A  
St Margaret College -Żabbar Primary School B  
St Margaret College - Cospicua Primary School  
St Margaret College - Kalkara Primary School  
St Margaret College - Xghajra Primary School.

### PORTOGALLO

Agupamento de escolas Dr. Azevedo Neves  
Agupamento de escolas Dr. Ruy Luis Gomes  
Santa Casa da Misericórdia de Almada  
Casa das Cores

### SVEZIA

Förskolan Bispgården  
Hansåkerskolan  
Himlavalvets förskola  
Humlans förskola(Mosippan)  
Järåskolan  
Kullsta skola  
Skolbackens förskola  
Smultronets förskola

## **SOMMARIO**

<b>CAPITOLO 1: INTRODUZIONE</b> .....	<b>7</b>
<b>Premessa</b> .....	<b>7</b>
<b>Obiettivi</b> .....	<b>9</b>
<b>Destinatari del progetto</b> .....	<b>10</b>
<b>Struttura</b> .....	<b>10</b>
<b>Guida per il docente</b> .....	<b>11</b>
<b>I manuali delle attività</b> .....	<b>11</b>
<b>La guida per i genitori</b> .....	<b>12</b>
<b>Versioni del programma</b> .....	<b>12</b>
<b>Conclusioni</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPITOLO 2: CORNICE TEORICA</b> .....	<b>14</b>
<b>Teorie e principi del curriculum</b> .....	<b>14</b>
<b>I temi</b> .....	<b>15</b>
<b>Migliorare le capacità di comunicazione</b> .....	<b>15</b>
<b>Costruire relazioni sane</b> .....	<b>16</b>
<b>Sviluppare una mentalità aperta</b> .....	<b>17</b>
<b>Sviluppare l'autodeterminazione</b> .....	<b>17</b>
<b>Valorizzare i propri punti di forza</b> .....	<b>18</b>
<b>Trasformare le sfide in opportunità</b> .....	<b>18</b>
<b>CAPITOLO 3: ASPETTI PEDAGOGICI</b> .....	<b>19</b>
<b>Un curriculum universale e inclusivo</b> .....	<b>19</b>
<b>Gestire le tematiche più complesse</b> .....	<b>20</b>
<b>Struttura delle attività</b> .....	<b>20</b>
<b>Approccio S.A.F.E.</b> .....	<b>21</b>
<b>Durata dell'attività</b> .....	<b>21</b>
<b>Narrazione di storie</b> .....	<b>21</b>
<b>Mindfulness</b> .....	<b>22</b>
<b>Materiali</b> .....	<b>23</b>
<b>Portfolio dello studente</b> .....	<b>23</b>
<b>Posters con gli slogan dei temi</b> .....	<b>24</b>

<b>Il coinvolgimento dei genitori .....</b>	<b>24</b>
<b>Integrare il programma nella didattica curricolare.....</b>	<b>24</b>
<b>La valutazione .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPITOLO 4: UN APPROCCIO GLOBALE ALLA RESILIENZA.....</b>	<b>26</b>
<b>Verso una comunità resiliente .....</b>	<b>26</b>
<b>Avere cura delle relazioni .....</b>	<b>27</b>
<b>Una cultura di solidarietà .....</b>	<b>27</b>
<b>Partecipazione e impegno.....</b>	<b>27</b>
<b>L' educazione inclusiva .....</b>	<b>27</b>
<b>Collaborazione e lavoro di squadra.....</b>	<b>27</b>
<b>La voce degli studenti .....</b>	<b>28</b>
<b>La scuola come comunità .....</b>	<b>28</b>
<b>CAPITOLO 5: LA RESILIENZA DEL DOCENTE.....</b>	<b>29</b>
<b>Identikit del docente resiliente .....</b>	<b>29</b>
<b>Costruire un ambiente resiliente .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPITOLO 6: REALIZZARE IL PROGRAMMA.....</b>	<b>32</b>
<b>Leadership e progettazione .....</b>	<b>32</b>
<b>Formazione e crescita del personale scolastico.....</b>	<b>32</b>
<b>Il ruolo della famiglia.....</b>	<b>33</b>
<b>Attuazione del curriculum .....</b>	<b>34</b>
<b>Valutazione del curriculum .....</b>	<b>35</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>36</b>
<b>Appendice 1 – Scheda di valutazione per docente.....</b>	<b>41</b>
<b>Appendice 2 – Scheda di autovalutazione per studente.....</b>	<b>43</b>
<b>Appendice 3 – Questionario di valutazione dell'implementazione del curriculum.....</b>	<b>45</b>
<b>Appendice 4 – Esempi di pupazzi per le dita e per le mani.....</b>	<b>47</b>
<b>Appendice 5 – Carte degli animali delle storie .....</b>	<b>48</b>
<b>Appendice 6 – Copertina del portfolio dello studente.....</b>	<b>52</b>
<b>Appendice 7 – Esempi di poster con gli slogan dei temi .....</b>	<b>53</b>
<b>Appendice 8 – Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.....</b>	<b>54</b>
<b>Appendice 9 – Attività di mindfulness.....</b>	<b>56</b>

## CAPITOLO 1: INTRODUZIONE

### Premessa

Questo manuale è stato pensato e progettato in un momento particolare per l'Europa la quale sta affrontando molteplici difficoltà e sfide a livello economico, sociale e culturale: recessione, terrorismo e immigrazione.

Gli ingenti movimenti migratori che l'Europa sta affrontando permettono di osservare come la diversità culturale può rappresentare una opportunità di incontro tra individui, arricchendo l'esperienza di vita dell'individuo e della collettività. Tale aspetto, tuttavia, implica il saper sostenere adeguate politiche sociali per combattere la discriminazione, i pregiudizi e i conflitti sociali.

In Europa sembra che il fenomeno della discriminazione sociale si origini principalmente dalle differenze etniche (European Commission, 2012). Gli individui, in particolare i bambini, che provengono da minoranze etniche e culturali, come i Rom, gli immigrati e i rifugiati sono maggiormente a rischio non solo di esclusione sociale, ma anche di abbandono e insuccesso scolastico e problemi di salute mentale. È il caso, per esempio, di coloro che provengono da famiglie di migranti che mostrano un livello di abbandono precoce della scuola doppio rispetto ai nativi. Tale proporzione sembra aggravarsi nei casi delle popolazioni Rom che rappresentano il gruppo sociale maggiormente escluso e discriminato (European Commission, 2011).

I bambini Rom sono coloro che mostrano una condizione di maggiore vulnerabilità in Europa poiché provengono dalla minoranza etnica più povera del Centro e dell'Est Europa. Questi bambini subiscono stereotipi, sono ghettizzati ed etichettati come "inferiori, criminali e pericolosi" e, di conseguenza, questi bambini vengono socialmente, politicamente ed economicamente discriminati. Alcuni studi hanno osservato che questi bambini hanno un limitato accesso ai servizi sanitari di base, sono frequentemente sottoposti a controlli dei servizi di assistenza all'infanzia, hanno un livello di

alfabetizzazione più basso, hanno maggiori percentuali di assenteismo a scuola e alti tassi di abbandono scolastico precoce (UNICEF, 2005; Dimakos & Papakonstantinou, 2012; OCSE, 2012). Questi bambini devono affrontare molteplici difficoltà che possono derivare dalla mancanza di supporto familiare e dalla discriminazione all'interno del sistema educativo ed hanno, di fatto, meno possibilità di accesso a quelle opportunità di apprendimento nei contesti informali esterni alla scuola dell'obbligo (European Commission, 2011). Uno studio condotto con genitori di bambini Rom in Croazia, Pahic, Vizek Vidovic & Miljevic-Ridicki (2011) ha evidenziato come questi genitori mostravano meno interesse nel partecipare alle attività connesse alla vita scolastica e avevano più basse aspettative di riuscita nei loro bambini. Questi credevano che fosse più difficile per i loro figli apprendere a causa delle difficoltà linguistiche riconoscendo, inoltre, come elemento di svantaggio, la povertà e l'inadeguatezza delle condizioni domestiche che non facilitavano i processi di apprendimento.

I bambini rifugiati e gli immigrati costituiscono un altro gruppo di bambini a rischio a causa delle scarse condizioni di vita, della mancanza di alfabetizzazione e difficoltà nell'accesso ai servizi sanitari e di cura. I fattori di maggior rischio che si osservano in questi bambini sono rappresentati dalla trascuratezza da parte delle figure parentali, da situazioni di abuso, violenza e sfruttamento, con casi anche di reclutamento militare precoce, in aggiunta ad una mancanza di un'adeguata rete sociale e la separazione dalla famiglia di origine (UNICEF, 2005; UNHRC, 2007). Come per bambini Rom, anche i bambini rifugiati o immigrati si trovano ad affrontare molte difficoltà da un punto di vista educativo e nei processi di alfabetizzazione all'interno del Paese che li ospita. Queste difficoltà spesso implicano che questi bambini siano inseriti in classi o gruppi speciali con un livello di istruzione più basso rispetto alla loro età dovuto per lo più a difficoltà linguistiche. Per questi bambini si osservano, inoltre, difficoltà nella comunicazione tra scuola e famiglia e scarso supporto a casa nelle attività scolastiche che si incidono negativamente sul rendimento scolastico aumentando i casi di assenteismo e abbandono

scolastico precoce (UNICEF, 2005; OSCE, 2012; Nicaise, 2012).

La mancata padronanza linguistica di questi bambini rende difficoltosa la comunicazione che può contribuire a creare o esacerbare situazioni di razzismo e discriminazione che impediscono lo svilupparsi di relazioni sociali. Lo stigma connesso alla storia di vita di questi bambini comporta spesso l'attribuzione di stereotipi negativi che non permettono di focalizzarsi sui punti di forza ma solo sui deficit o sulle difficoltà (Hutchinson & Dorsett, 2012).

I bambini con bisogni educativi speciali, con disturbi dell'apprendimento, disabilità o anche coloro che mostrano alto quoziente intellettivo (*gifted*) possono trovarsi ad affrontare difficoltà durante il processo di crescita e sviluppo. La disabilità, come il termine stesso implica, è spesso considerata esclusivamente un elemento che limita e che ha importanti conseguenze sul benessere di un individuo. Promuovere resilienza, in questi bambini disabili, implica innalzare la consapevolezza dei bambini stessi, della scuola e della società circa il fatto che la disabilità non può precludere loro la possibilità di vivere esperienze di apprendimento e di socialità soddisfacenti (Swain & French 2000). Questi bambini si trovano ad affrontare difficoltà relative alla socializzazione con i pari e sono spesso vittime di bullismo. Questi aspetti possono mettere fortemente a rischio i processi di apprendimento scolastico, sociale ed emotivo con esiti negativi: basso rendimento scolastico, esclusione sociale, scarse relazioni sociali e problemi di salute mentale.

I bambini *gifted* rappresentano un gruppo di bambini che affrontano anch'essi difficoltà nel percorso di crescita durante il quale, se questi bisogni non vengono riconosciuti, possono manifestare problematiche scolastiche, comportamentali e situazioni di disagio psicologico. I bambini con alto quoziente intellettivo mostrano spesso abilità superiori nella comunicazione con gli adulti e per questo motivo possono trovare difficoltà nella comunicazione con i pari (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). Questi aspetti possono seriamente compromettere la costruzione di relazioni sociali significative; questi bambini possono sentirsi non compresi dai pari e, di conseguenza, sperimentare situazioni di isolamento e di scarsa accettazione sociale. Bergen (1989), a questo proposito, ha individuato

alcuni tra i pregiudizi più frequenti che spesso i bambini *gifted* sperimentano, come l'essere considerato "secchione e socialmente isolato". Un altro pregiudizio è dato dal fatto che, possedendo un'alta dotazione cognitiva, si pensa che questi bambini non abbiano bisogno di ulteriori supporti o incoraggiamenti soprattutto a livello socio-emotivo. In classe, inoltre, sono spesso considerati un esempio per gli altri e vengono loro attribuite maggiori responsabilità rispetto ai pari. L'alto livello cognitivo non è necessariamente seguito da alte competenze socio-emotive. In ultimo molti bambini *gifted* percepiscono l'esperienza scolastica come noiosa e frustrante poiché gli obiettivi di apprendimento proposti non sempre soddisfano i loro bisogni o non sempre sono coerenti al loro stile di apprendimento (Clark, 2013).

*Le nostre scuole devono considerare il benessere dei bambini tra gli obiettivi primari sia da un punto di vista etico che didattico.*

*Queste abilità, così fondamentali e necessarie per la convivenza comune, dovrebbero essere insegnate come la matematica e la letteratura.*

DARZI & LAYARD, 2015

## Obiettivi

Il terzo Obiettivo Strategico del Consiglio Europeo all'interno del Quadro Strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione per il 2020 sottolinea la necessità di un'educazione equa a partire dalla prima infanzia a supporto di coloro che sono maggiormente vulnerabili come i bambini descritti nella sezione precedente (European Commission, 2011). L'educazione consente di offrire opportunità uniche per la promozione dell'inclusione di coloro che sono ai margini della società promuovendo equità, giustizia e inclusione sociale, fornendo ai bambini una comunità di apprendimento che sia culturalmente inclusiva (European Commission, 2012).

In questa comunità di apprendimento, le scuole possono offrire un ambiente sicuro e di cura per tutti gli studenti in particolare per coloro che provengono da situazioni di svantaggio, al fine di ridurre le difficoltà connesse alla discriminazione e all'isolamento per favorire una partecipazione attiva nell'apprendimento e nelle attività sociali e promuovendo il senso di continuità e appartenenza.

La scuola è qui considerata quindi come una comunità all'interno della quale il clima scolastico, i valori e la didattica si integrano e si arricchiscono delle esperienze dei vari gruppi etnici e culturali e dalle differenze individuali, nello stile di apprendimento (Banks, 2003).

Un curriculum che tiene conto delle necessità delle minoranze etniche, come i bambini Rom, gli immigrati ed i rifugiati e coloro che hanno bisogni educativi, speciali necessita di fornire risposte agli specifici bisogni educativi di questi bambini, aiutandoli non solo a sopravvivere in situazioni di difficoltà, ma a rinforzare quelle risorse psicologiche per facilitare il processo di crescita. Tali risorse includono ottimismo e speranza verso il futuro, valorizzazione dei propri punti di forza, adattabilità, flessibilità, determinazione, perseveranza anche nei momenti di cambiamento, l'aver alte aspettative e il saper costruire e mantenere relazioni sociali con i pari e con gli adulti (Doll, Brehm, & Zucker, 2004; Førde, 2006; Cefai, 2008; Simões et al., 2009; Ungar, 2012; Hutchinson & Seligman, 2011;

Hutchinson & Dorsett, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

RESCUR è stato progettato in risposta alle sfide sociali, culturali ed economiche che devono affrontare i bambini europei oggi. Rappresenta un modello di curriculum europeo focalizzato sulla promozione della resilienza per la scuola dell'infanzia, primaria ed il primo anno della scuola secondaria di primo grado al fine di promuovere l'apprendimento scolastico, emotivo e sociale anche di coloro che sono a rischio di precoce abbandono o fallimento scolastico, assenteismo, esclusione sociale e problemi di salute mentale. Il curriculum permette a questi bambini di sviluppare quelle competenze chiave per superare la situazione di svantaggio e gli ostacoli potenziando le proprie abilità ed i punti di forza. Attraverso lo sviluppo di queste abilità, è possibile prevenire situazioni tra cui povertà, disoccupazione, difficoltà familiare, discriminazione, bullismo, violenza e esclusione sociale, tali aspetti permettono l'educazione e la crescita delle future generazioni di cittadini europei.

Il curriculum ha i seguenti obiettivi:

- sviluppare e accrescere le competenze socio-emotive e la resilienza nei bambini;
- promuovere i comportamenti positivi e prosociali e lo sviluppo di relazioni interpersonali costruttive e supportive;
- proteggere e sostenere la salute mentale dei bambini ed il benessere, in particolare, di coloro che mostrano situazioni di rischio;
- migliorare il successo scolastico, l'impegno, la motivazione e l'apprendimento.

L'obiettivo del curriculum è quindi quello di permettere ai bambini di acquisire, praticare e supportare quelle abilità necessarie per avere successo personale, scolastico e professionale al fine di essere in grado di superare le difficoltà nel loro percorso di vita. Appare evidente come la prevenzione delle situazioni di difficoltà e disagio, come la povertà, la guerra, la criminalità e l'esclusione sociale sia una responsabilità di cui deve farsi carico la società e le istituzioni che la rappresentano.

È più semplice per un individuo condurre una vita sana e di successo se il contesto sociale in cui vive promuove quei valori e quelle competenze che lo supportano nel processo di

crescita. A questo proposito i bambini che crescono in un contesto sano che offre loro protezione e cura, all'interno del quale questi bambini possono costruire relazioni significative con gli adulti e con i pari, divengono più abili nel fronteggiare le avversità nei momenti di difficoltà sia a scuola negli apprendimenti sia nelle relazioni sociali (Werner & Smith, 1992, Watson, Emery & Bayliss, 2012, Ungar, 2013).

In accordo con le ricerche più recenti relative allo sviluppo della resilienza, è necessario adottare un approccio che da un lato si focalizzi sulla creazione di un ambiente supportivo e protettivo, dall'altro è necessario permettere agli individui di sviluppare quelle abilità specifiche per superare con successo le difficoltà (Werner & Smith, 1992; Rutter et al, 1998; Masten, 2011). È, inoltre, importante sottolineare come l'insegnamento della resilienza abbia anche un impatto sulla pratica educativa dei docenti e porti ad un cambiamento nello stile di insegnamento e apprendimento integrandosi all'interno del clima classe e dell'intera comunità scolastica (Jennings & Greenberg, 2009).

Questo curriculum si propone di veicolare una serie di proposte per un cambiamento non solo nella didattica e nella relazione educativa tra docente e studente, ma che si allarga all'intera comunità scolastica. Il Box 1 sintetizza gli obiettivi e le fasi di progettazione del progetto RESCUR.

## Box 1 - Il progetto RESCUR

RESCUR È UN PROGETTO COMENIUS LIFELONG LEARNING PROGRAMME DELLA DURATA DI 3 ANNI (2012-2015) COORDINATO DALL'UNIVERSITÀ DI MALTA IN COLLABORAZIONE CON L'UNIVERSITÀ DI CRETA (GRECIA), L'UNIVERSITÀ DI LISBONA (PORTOGALLO), LA OREBRO UNIVERSITY (SVEZIA), L'UNIVERSITÀ DI PAVIA (ITALIA) E L'UNIVERSITÀ DI ZAGABRIA (CROAZIA).

IL PROGETTO HA COME OBIETTIVO LA CREAZIONE DI UN CURRICOLO EUROPEO PER PROMUOVERE LA RESILIENZA IN ETÀ PRESCOLARE E SCOLARE GRAZIE ALLA COLLABORAZIONE INTERCULTURALE E TRANSNAZIONALE E AVVALENDOSI DELLE RISORSE E DELLE COMPETENZE DEI VARI PARTNER. IL CURRICOLO È STATO SVILUPPATO SULLA BASE DELLE ATTUALI ESIGENZE SOCIALI, ECONOMICHE E TECNOLOGICHE ALLO SCOPO DI PROMUOVERE NEGLI STUDENTI LE CONOSCENZE E LE COMPETENZE NECESSARIE PER SUPERARE LE DIFFICOLTÀ E LE SFIDE DELLA VITA AL FINE DI RAGGIUNGERE IL SUCCESSO SCOLASTICO E IL BENESSERE EMOTIVO COME GIOVANI CITTADINI

DELL'UNIONE EUROPEA.

IL PRIMO ANNO HA PERMESSO DI CREARE UN QUADRO TEORICO COMUNE A PARTIRE DALLE RICERCHE GIÀ ESISTENTI A LIVELLO NAZIONALE ED INTERNAZIONALE AL FINE DI ELABORARE LA STRUTTURA DEL CURRICOLO E LE ATTIVITÀ PER GLI STUDENTI DAI 4 AGLI 11 ANNI. DURANTE IL SECONDO ANNO È STATA CONDOTTA LA SPERIMENTAZIONE IN ALCUNE SCUOLE CHE HANNO ADERITO VOLONTARIAMENTE AL PROGETTO.

I MATERIALI PRODOTTI SONO STATI, DURANTE IL TERZO ANNO, REVISIONATI E PUBBLICATI IN FORMATO CARTACEO E DIGITALE NELLE SEI LINGUE APPARTENENTI AL GRUPPO DI LAVORO: CROATO, GRECO, ITALIANO, MALTESE, PORTOGHESE E SVEDESE, IN AGGIUNTA AD UNA VERSIONE INTERNAZIONALE IN INGLESE.

RESCUR È QUINDI FRUIBILE IN 7 LINGUE.

## Destinatari del progetto

Questo manuale descrive un programma universale per lo sviluppo della resilienza per gli studenti dai quattro ai dodici undici anni.

Questo curriculum è indirizzato, in particolare, per i bambini più vulnerabili: coloro che provengono da minoranze etniche come i bambini Rom, gli immigrati ed i rifugiati, i bambini emarginati e socialmente svantaggiati ed i bambini con bisogni educativi speciali tra cui quelli con disabilità ed i *gifted*.

Il curriculum è, tuttavia, stato progettato mantenendo un approccio universale ed inclusivo nei confronti di tutti i bambini, anche di coloro che possono essere maggiormente a rischio.

Le attività sono progettate al fine di permettere al docente di integrarle nella didattica curricolare.

## Struttura

Il programma *RESCUR - Il curriculum per promuovere la Resilienza a scuola* si compone di 5 manuali:

1. Guida per il docente;
2. Attività. Scuola dell'infanzia: per i bambini di 4 e 5 anni;
3. Attività. Scuola primaria – classe I, II, III: per gli studenti dai 6 agli 8 anni;
4. Attività. Scuola primaria – classe IV e V & scuola secondaria di prima grado - classe I: per gli studenti dai 9 agli 11 anni;
5. Guida per i genitori.

## GUIDA PER IL DOCENTE

Questo volume rappresenta una guida pratica per i docenti nell'implementazione del curriculum in classe. Il volume descrive gli obiettivi, il quadro teorico, la struttura del curriculum, i temi principali, l'approccio pedagogico, l'implementazione e la valutazione del curriculum.

Sono incluse, inoltre, alcune sezioni dedicate alla creazione di un buon clima classe ed una comunità scolastica ed un capitolo sullo sviluppo della resilienza e del benessere nel personale scolastico.

## I MANUALI DELLE ATTIVITÀ

Questa sezione presenta le attività in classe che sono presenti nei tre manuali di attività.

1. Attività. Scuola dell'infanzia: per i bambini di 4 e 5 anni.
2. Attività. Scuola primaria – classe I, II, III: per gli studenti dai 6 agli 8 anni.
3. Attività. Scuola primaria – classe IV e V & scuola secondaria di prima grado - classe I: per gli studenti dai 9 agli 11 anni.

Le attività sono suddivise in sei temi ognuno dei quali si compone, a sua volta, in due unità. Il sesto tema contiene sei unità. Il box 2 illustra la struttura dei temi e delle unità del curriculum.

I sei temi sono presenti nei tre manuali e le attività presentano obiettivi di apprendimento graduate rispetto all'età: attività più semplici per i bambini della scuola dell'infanzia e attività più complesse per gli studenti più grandi. Ogni tema è strutturato in due unità le quali sono composte da tre sezioni l'una. Ogni sezione include tre livelli di

attività: base, intermedio e avanzato. Le attività proposte sono introdotte da esercizi di mindfulness, e includono la narrazione di storie, momenti di discussione, attività pratiche e attività da svolgere a casa con i genitori.

Per gli studenti della scuola dell'infanzia ed i primi anni della scuola primaria sono, infatti, presentate, all'inizio dell'attività, delle storie che descrivono le avventure dei due personaggi: Sherlock lo scoiattolo e Zelda il riccio. Per gli ultimi anni della scuola primaria ed il primo anno della scuola secondaria di primo grado vengono descritte situazioni di vita reale inerenti la resilienza.

La attività proposte includono differenti metodologie tra cui il disegno, la drammatizzazione ed il gioco.

### Box 2 - Temi e unità del curriculum

1.	MIGLIORARE LE CAPACITÀ DI COMUNICAZIONE	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COMUNICAZIONE EFFICACE</li> <li>• ASSERTIVITÀ</li> </ul>	
2.	COSTRUIRE RELAZIONI SANE	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RELAZIONI POSITIVE</li> <li>• COOPERAZIONE, EMPATIA E RAGIONAMENTO MORALE</li> </ul>	
3.	SVILUPPARE DI UNA MENTALITÀ APERTA	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OTTIMISMO E PENSIERI POSITIVI</li> <li>• EMOZIONI POSITIVE</li> </ul>	
4.	SVILUPPARE L'AUTODETERMINAZIONE	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• RISOLUZIONE DEI PROBLEMI</li> <li>• AUTODETERMINAZIONE E AUTONOMIA</li> </ul>	
5.	VALORIZZARE I PROPRI PUNTI DI FORZA	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONCEZIONE POSITIVA DI SÉ E DELLA PROPRIA AUTOEFFICACIA</li> <li>• POTENZIARE I PUNTI DI FORZA NEI CONTESTI SCOLASTICI E SOCIALI</li> </ul>	
6.	TRASFORMARE LE SFIDE IN OPPORTUNITÀ	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AFFRONTARE LE AVVERSITÀ E LE DIFFICOLTÀ</li> <li>• AFFRONTARE IL RIFIUTO SOCIALE</li> <li>• AFFRONTARE I CONFLITTI FAMILIARI</li> <li>• AFFRONTARE LE PERDITE</li> <li>• AFFRONTARE IL BULLISMO</li> <li>• AFFRONTARE IL CAMBIAMENTO E I MOMENTI DI TRANSIZIONE</li> </ul>	

Il curriculum prevede l'utilizzo di materiali aggiuntivi che includono:

- schede di valutazione per docenti e schede di autovalutazione per studenti al termine di ogni tema (Appendice 1 e 2);
- pupazzi per le dita o per le mani dei due protagonisti, Sherlock lo scoiattolo e Zelda il riccio, che l'insegnante può costruire ed utilizzare durante la narrazione delle storie per i bambini della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria (Appendice 4);
- le carte degli animali che raffigurano alcuni dei protagonisti per supportare la narrazione delle storie per i bambini della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria (Appendice 5);
- il Portfolio dello Studente per raccogliere disegni, schede e lavori e testi dello studente relativi alle attività svolte nel curriculum (Appendice 6);
- posters con gli slogan dei sei temi (Appendice 7);
- attività di mindfulness: ogni attività inizia con una breve attività di mindfulness che sono state ideate appositamente per supportare le attività di RESCUR (Appendice 9); in alternativa possono essere ideate dal docente;
- schede fotocopiable per presentare le attività da svolgere a casa: ossia schede di lavoro che i genitori ed i bambini possono utilizzare per proseguire ed consolidare gli apprendimenti e le abilità apprese;
- musiche composte per affiancare la presentazione delle storie in classe;
- schede di approfondimento che includono attività che il docente può utilizzare a scuola per approfondire gli obiettivi di apprendimento proposti.

## LA GUIDA PER I GENITORI

La attività sono accompagnate da una Guida per i genitori che ha lo scopo di rinforzare gli apprendimenti che vengono promossi in classe. La guida permette ai genitori di

familiarizzare con le tematiche presentate in classe nel curriculum descrivendone i temi, le unità, le attività al fine di comprendere il ruolo genitoriale e familiare nello sviluppo della resilienza. Nella guida viene introdotto inizialmente il costrutto della resilienza e vengono suggerite successivamente alcune strategie e attività che i genitori possono utilizzare per rinforzare la resilienza nei contesti differenti rispetto a quello scolastico, per esempio a casa o, più in generale, nella comunità.

## VERSIONI DEL PROGRAMMA

Il curriculum è pubblicato nelle sei lingue degli stati coinvolti: croato, greco, italiano, maltese, portoghese e svedese. Accanto a queste sei versioni, si affianca la versione internazionale in inglese accessibile ai seguenti link: [www.rescur.eu](http://www.rescur.eu); [www.um.edu.mt/cres/publications/rescur](http://www.um.edu.mt/cres/publications/rescur)

## Conclusioni

I capitoli successivi approfondiscono nel dettaglio i contenuti del curriculum e le modalità di implementazione in classe.

Il capitolo 2 presenta un'introduzione al costrutto della resilienza in ambito educativo presentandone la cornice teorica sviluppata per la costruzione del curriculum e dei sei temi.

Il capitolo 3 presenta le modalità di utilizzo del curriculum in classe descrivendo, inoltre, l'approccio inclusivo sottostante, le attività, l'approccio SAFE nell'insegnamento, la narrazione di storie, le attività di mindfulness, il portfolio per gli studenti ed il ruolo dei genitori.

Il capitolo 4 descrive le modalità di implementazione del curriculum a scuola, fornendo indicazioni su come il clima classe e la scuola possono farsi promotori di resilienza.

Il capitolo 5 si focalizza sulla resilienza del docente e sulle strategie e modalità di supporto all'interno del contesto lavorativo.

Il capitolo 6 analizza alcuni problematiche che occorre considerare nell'implementazione del curriculum analizzando il ruolo della dirigenza della scuola, la collaborazione con il personale

della scuola ed i genitori utilizzando, l'utilizzo degli strumenti forniti per il monitoraggio e la valutazione del programma.

*In quanto adulti, non possiamo continuare a dire ai bambini di calmarsi o fare attenzione a qualcosa senza fornire loro una guida pratica.*

*Insegnare agli studenti queste strategie aumenta non solo le competenze emotive ma la resilienza: la capacità non solo di sopravvivere ma di superare le avversità.*

LANTIERI, 2009, P. 10

Le attività del curriculum sono state svolte da più di 200 docenti provenienti da scuole dell'infanzia, primaria e secondaria per un totale di 80 scuole coinvolte nei sei Paesi partner. Il box 3 riporta alcuni commenti dei docenti relativi al programma (Cefai et al, 2015).

#### Box 3 - Commenti dei docenti

È STATO FACILE COMPRENDERE CHE IO STESSA FACCIO PARTE DELLA CLASSE E CHE IL MIO COMPORTAMENTO INFLUENZA QUELLO DEI BAMBINI. IO HO BISOGNO DI CAMBIARE E IL CAMBIAMENTO DEL PROGRAMMA COMINCIA DA ME.

HO IMPARATO MOLTO DAI MIEI STUDENTI MENTRE STAVO CONDUCENDO IN CLASSE IL PROGRAMMA. HO REALIZZATO QUANTA ENFASI E RINFORZO DANNO I BAMBINI AI LORO AMICI PER AIUTARLI NELL'AFFRONTARE E SUPERARE CON SUCCESSO LE DIFFICOLTÀ.

NON APPENA L'HO FATTO MIO [IL PROGRAMMA], HA FUNZIONATO. LE LEZIONI SONO ANDATE MOLTO BENE, DIVERTENTI ED INTERESSANTI, È STATO BELLO VEDERE COME GLI STUDENTI SONO CRESCIUTI.

LA MAGGIOR PARTE DEGLI STUDENTI ERA MOLTO PARTECIPE, HANNO APPREZZATO LE ATTIVITÀ ED IL PARLARE DI LORO STESSI. È ANDATA ANCORA MEGLIO PERCHÉ ABBIAMO LAVORATO TUTTI INSIEME.

HO APPREZZATO CHE VENISSE VALORIZZATO IL

PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI ED I VALORI CHE VENGONO VEICOLATI. I BAMBINI HANNO BISOGNO UN'EDUCAZIONE DI QUESTO TIPO.

ALL'INIZIO ERO UN PO' SCETTICO CHE I BAMBINI POTESSERO CAPIRE ALCUNI CONCETTI, MA HANNO COMPRESO TUTTO ABBASTANZA VELOCEMENTE.

DOPO SETTIMANE E SETTIMANE DI ATTIVITÀ, I BAMBINI SI CHIEDEVANO DOVE FOSSE ZELDA E SHERLOCK TUTTO IL TEMPO, ERANO DIVENTATI LORO COMPAGNI DI CLASSE.

TRASCORRIAMO LA GIORNATA SEMPRE DI CORSA SENZA DEDICARE DEL TEMPO PER PARLARE CON GLI STUDENTI. CON QUESTE ATTIVITÀ ABBIAMO DEDICATO DEL TEMPO A QUESTO ED È STATO MERAVIGLIOSO.

LE ATTIVITÀ DI MINDFULNESS SONO STATE UNA SORPRESA, I BAMBINI LE HANNO ADORATE E IO STESSA HO OSSERVATO MIGLIORAMENTI DOPO POCHE SETTIMANE.

MI SONO STUPITA NEL VEDERE CHE TUTTI AVESSERO COMPLETATO LE ATTIVITÀ PER I GENITORI.

Le attività hanno coinvolto circa 3000 studenti negli stati partner. Il box 4 riporta alcuni commenti degli studenti relativi alle attività del curriculum (Cefai et al, 2015).

#### Box 4 - Commenti degli studenti

HO IMPARATO A METTTERMI NEI PANNI DEGLI ALTRI, AD ESSERE UTILE ED AIUTARE GLI ALTRI.

ABBIAMO IMPARATO A CHIEDERE AIUTO E SUPPORTARE GLI ALTRI, I NOSTRI AMICI, GLI INSEGNANTI ED I NOSTRI FAMILIARI.

HO IMPARATO CHE TUTTI GLI OSTACOLI E LE AVVERSIÀ POSSONO DIVENTARE DELLE OPPORTUNITÀ DI CRESCITA.

HO IMPARATO CHE POSSO COMPORTARMI BENE SENZA ESSERE AGGRESSIVO O ARRABBIATO VERSO GLI ALTRI.

MI PIACE QUESTO PROGETTO PERCHÉ HO IMPARATO A PENSARE POSITIVO.

DOBBIAMO USARE QUELLO CHE ABBIAMO IMPARATO NON SOLO A SCUOLA MA ANCHE A CASA.

ABBIAMO IMPARATO A LAVORARE INSIEME E INSIEME ABBIAMO IMPARATO AD ESSERE PIÙ FORTI.

NOI NON MOLLIAMO MAI, RESISTIAMO!

SE SEI PESSIMISTA ALLORA NON TI SUCCEDERANNO MAI COSE BELLE. SE SEI OTTIMISTA SARAI IN GRADO DI VEDERE LE COSE BELLE CHE TI STANNO ATTORNO.

ABBIAMO IMPARATO CHE È IMPORTANTE AIUTARCI A VICENDA PERCHÉ COSÌ POI TUTTO È PIÙ FACILE E PIÙ BELLO.

## CAPITOLO 2: CORNICE TEORICA

La letteratura scientifica in tema di resilienza ha descritto uno spostamento del paradigma teorico da una prospettiva che enfatizza le difficoltà ed i deficit dell'individuo, ad una prospettiva che si focalizza sui fattori protettivi e sulle risorse che i contesti di crescita possono favorire per l'individuo. È attraverso lo studio di coloro che riescono a superare le avversità e le difficoltà della vita che si possono comprendere i meccanismi che stanno alla base della resilienza e che possono essere insegnati anche a coloro che si trovano in maggiori situazioni di rischio e vulnerabilità. La resilienza può essere definita come quell'insieme di abilità che portano l'individuo ad affrontare con successo difficoltà e sfide in ambito scolastico, professionale, nelle relazioni sociali o situazioni di disagio dovute a instabilità familiare, povertà e conflitti prevenendo la manifestazione di problemi psicologici tra cui ansia, depressione e rabbia (Masten, 2011). Promuovere la resilienza nei bambini significa, quindi, aiutarli nel processo di costruzione di quelle specifiche abilità per superare gli ostacoli sviluppando, inoltre, una rete sociale supportiva e protettiva (National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

Essere resilienti non significa solo sopravvivere a una situazione difficile e non implica abilità straordinarie o tratti di personalità stabili che si devono possedere dalla nascita, essere resilienti significa principalmente sviluppare "comportamenti e risposte che si focalizzano sui nostri punti di forza" (Masten, 2001, p.228). Questo processo è il risultato dell'interazione dinamica tra le risorse individuali interne dell'individuo ed i fattori contestuali.

Il contesto sociale influisce, infatti, sulla vita del bambino; i differenti contesti in cui il bambino cresce, come la famiglia, il gruppo dei pari e la scuola svolgono un ruolo determinante nello sviluppo emotivo, sociale e cognitivo (Pianta & Walsh, 1998; Masten, 2011, Ungar, 2012). La promozione della resilienza comincia fin dai primi anni di vita (Diamond & Lee, 2011; Cavioni, & Zanetti, 2015). L'educazione permette l'opportunità

unica di facilitare l'inclusione di coloro che sono marginalizzati, potenziando quel senso di responsabilità individuale che promuove equità, giustizia e inclusione sociale (Freire, 1972).

Questo curriculum si propone di dotare i bambini che provengono da minoranze etniche, rifugiati e con bisogni educativi speciali, di quelle risorse psicologiche fondamentali per superare gli ostacoli e le situazioni di svantaggio che incontrano nel percorso di crescita come la povertà, la disoccupazione, le difficoltà familiari, la migrazione, il bullismo, la violenza, la discriminazione e esclusione sociale. L'obiettivo è, quindi, quello di costruire e potenziare le competenze emotive, sociali e cognitive per utilizzare le proprie abilità, per superare non solo gli ostacoli ma crescere ed avere successo nella vita dal punto di vista scolastico, sociale ed emotivo.

### Teorie e principi del curriculum

Il curriculum sostiene il diritto di accesso ad una educazione di qualità per tutti, senza discriminazione alcuna, in un'ottica che tenga conto delle necessità di tutti, sia adulti sia bambini, in Europa.

Il curriculum è supportato da un quadro teorico che è stato sviluppato a partire dalla letteratura inerente la resilienza ed i progetti di intervento già realizzati in ambito internazionale. Il quadro teorico descrive sia gli obiettivi e le competenze dei bambini che devono essere promosse a scuola sia i processi interni ed esterni alla scuola che determinano i contesti di vita dei bambini che promuovono la resilienza (fig. 1).

Nonostante esista una versione internazionale del curricolo (in inglese), le attività nelle versioni nazionali degli stati membri del progetto RESCUR sono state rimodulate per renderle più adatte e rispondenti ai bisogni dei singoli Paesi all'interno del quale il curriculum è

stato implementato. Tale adattamento è stato compiuto nel rispetto dell'integrità di contenuti del curriculum stesso (Greenberg, 2010; Humphrey, Lendrum, & Wigelsworth, 2010).

L'approccio universale del curriculum, che presenta attività da svolgere in classe per tutti gli studenti, permette di evitare i rischi di etichettamento e stigmatizzazione di coloro che possono mostrare specifiche difficoltà mantenendo così la finalità dell'inclusione scolastica.

Il curriculum si propone di promuovere un processo di crescita armonica verso una forma di cittadinanza attiva in cui gli studenti sono consapevoli e utilizzano le proprie risorse interne - tra cui le abilità connesse alla risoluzione di problemi, atteggiamenti e comportamenti positivi e prosociali, ottimismo, adattabilità, perseveranza, autoefficacia, aspettative positive, empatia e collaborazione - e quelle esterne ossia le relazioni sociali costruite a scuola e a casa con gli adulti ed il gruppo dei pari (Førde, 2006; Benard, 2004; Cefai, 2008; Simões, et al., 2009; Kimber, 2011; Matsopoulos, 2011; Dimakos & Papakonstantinou, 2012; Hutchinson & Dorsett, 2012; Neihart et al, 2012; Ungar, 2012; Porcelli, Ungar, Liebenberg, & Trepanier, 2014).

Insegnare queste abilità implica regolari momenti in cui il docente, per esempio, veicola specifici apprendimenti inerenti la resilienza nel rispetto della cultura di riferimento e delle tappe di sviluppo degli studenti.

Questo curriculum possiede le caratteristiche necessarie per essere considerato un programma di intervento efficace in quanto è provvisto di un set di attività e schede di approfondimento utilizzabili in classe e casa che si allegano a questa guida per i docenti che conferisce valore al programma stesso (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki, & Taylor, 2011). I programmi di intervento che riescono ad essere integrati dai docenti nella didattica curricolare sono più efficaci in termini di miglioramento non solo a breve termine ma soprattutto a lungo termine rispetto a quelle che vengono condotti esclusivamente da esperti esterni all'ambiente scolastico (Hoagwood,

et al., 2007; Durlak et al, 2011). Le attività si prestano per essere integrate nelle materie scolastiche e per essere generalizzate ad altri contesti di vita degli studenti affinché gli studenti apprendano appieno quanto proposto (Diekstra, 2008; Elias & Synder, 2008).

Il curriculum è stato concepito secondo un approccio "a spirale" in quanto la resilienza viene costruita nel corso degli anni attraverso attività che aumentano di complessità in base all'età degli studenti secondo un'ottica che tiene in considerazione le tappe di sviluppo e gli apprendimenti progressivi degli studenti (Weissberg & Greenberg, 1998). Costruire una solida alleanza scuola-famiglia è un'altra strategia efficace per il successo del programma, per questo scopo il curriculum prevede per i bambini, attività da svolgere a casa con i genitori per rinforzare gli apprendimenti proposti a scuola (Downey & Williams, 2010).

## I temi

Il curriculum è composto da sei temi che si articolano e si sviluppano in complessità dalla scuola dell'infanzia fino al primo anno della scuola secondaria di primo grado. Questa sezione descrive i sei temi presenti nel curriculum.

### MIGLIORARE LE CAPACITÀ DI COMUNICAZIONE

La comunicazione non si esaurisce quando inviamo o riceviamo un messaggio, ma implica anche quelle modalità che utilizziamo per comunicare i nostri pensieri e le opinioni in modo efficace includendo anche la comprensione di ciò che il nostro interlocutore pensa, sente e comprende (Schulz von Thun, 2002).

Lo sviluppo di capacità comunicative efficaci coinvolge, quindi, l'abilità di ascoltare e comprendere gli altri e l'abilità di comunicare e fare sentire la propria opinione.

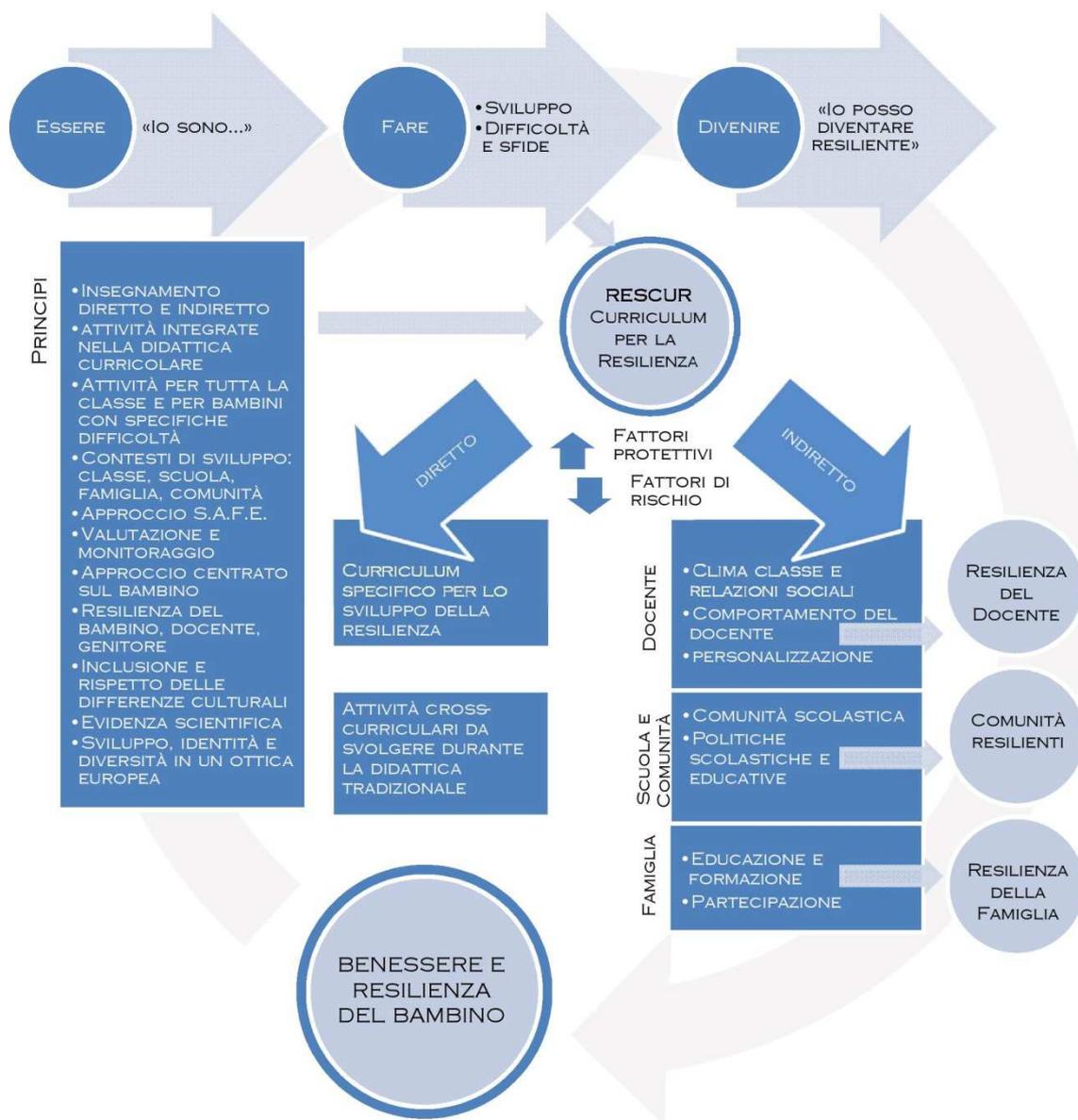


Figura 1 - Quadro teorico del curriculum RESCUR

Questo tema presenta così due aspetti chiave: l'importanza di esprimere le proprie opinioni e l'ascolto e la comprensione degli altri.

La prima unità include le seguenti attività per promuovere l'ascolto, la comprensione delle emozioni nella comunicazione e la comunicazione delle proprie idee.

La seconda unità descrive attività inerenti l'espressione di sentimenti e bisogni, la necessità di

dire la propria opinione e la gestione dei conflitti in modo assertivo.

### COSTRUIRE RELAZIONI SANE

Lo sviluppo di relazioni sociali sane è un aspetto centrale per uno sviluppo socio-emotivo e cognitivo armonico.

La prima unità si focalizza sulla costruzione e sul mantenimento delle relazioni interpersonali. Le attività sono strutturate per supportare lo sviluppo delle abilità sociali e prosociali al fine di creare relazioni interpersonali significative tra cui l'importanza di creare amicizie, il cercare e fornire aiuto e l'attuazione di comportamenti di cura nei confronti del prossimo (Masten, 2011). Le relazioni amicali tra pari sono una fonte di resilienza molto importante per i bambini in quanto permettono loro di ridurre e mediare gli effetti negativi delle situazioni stressanti; con i pari, i bambini imparano modalità funzionali per far fronte alle difficoltà (Doll, Brehm, & Zucker, 2004). La prima sezione, a questo proposito, incoraggia i bambini a riflettere sul valore dell'amicizia e sul come sviluppare strategie per creare e mantenere le amicizie nel tempo anche in situazioni in cui l'amicizia è a rischio. La seconda sezione si focalizza sull'importanza del chiedere ed offrire aiuto; la terza sezione, infine, analizza il tema della fiducia e della cura dell'altro.

La seconda unità è composta da attività per promuovere la cooperazione, l'empatia ed il ragionamento morale. La prima sezione ha come obiettivo lo sviluppo di differenti abilità che variano dal sapere aspettare il proprio turno (per i più piccoli) fino alla condivisione, cooperazione e lavoro di gruppo per i più grandi. La seconda sezione si focalizza sul riconoscimento e la valorizzazione delle motivazioni, dei desideri e delle emozioni altrui. L'empatia, a tal proposito, è un'abilità essenziale nella costruzione delle relazioni interpersonali e influisce, inoltre, sull'accettazione sociale da parte del gruppo dei pari e sullo sviluppo morale (Braza et al., 2009; Belacchi & Farina, 2012). La terza sezione favorisce la riflessione su temi di natura morale ed etica utilizzando anche, per gli studenti più grandi, i dilemmi morali (Gasser & Malti, 2012).

## SVILUPPARE UNA MENTALITÀ APERTA

Avere un mentalità aperta nei confronti del cambiamento permette non solo di gestire le situazioni di difficoltà con successo ma le trasforma in vere e proprie occasioni di crescita (Peterson, Ruch, Beerman, Park, & Seligman, 2007). Le

attività di questo tema si ispirano alla psicologia positiva e hanno lo scopo di costruire e valorizzare le qualità positive degli studenti per prevenire e gestire problemi di natura psicologica (Seligman, Parks & Steen, 2004).

Questo tema si focalizza sia su processi cognitivi come il pensare in modo ottimistico, il *positive self-talk* ed il combattere i pensieri negativi, sia su processi di tipo emotivo come la consapevolezza, l'espressione e la regolazione delle emozioni positive.

La prima unità si focalizza sullo sviluppo del pensiero positivo ed ottimistico, in particolare nell'affrontare i momenti di crisi. L'unità permette agli studenti di riflettere su quei pensieri maggiormente disfunzionali al fine di modificarli per superare la difficoltà con un atteggiamento positivo e di fiducia (Noble & McGrath, 2008; Seligman, 2011).

La seconda unità, che si basa sui temi relativi a speranza, felicità e umorismo, fornisce agli studenti l'opportunità di diventare consapevoli, identificare e gestire le proprie emozioni positive che permettono ai bambini di accedere alle proprie risorse personali e sociali per affrontare le difficoltà ed i problemi (Seligman, 2011).

## SVILUPPARE L'AUTODETERMINAZIONE

La prima unità presenta attività inerenti la risoluzione dei problemi che rappresentano una competenza chiave per affrontare le avversità in quanto modera l'impatto degli eventi di vita negativi sul benessere dell'individuo (Simões et al., 2009). Quest'aspetto gioca un ruolo centrale anche nella valutazione delle situazioni di rischio e delle conseguenti decisioni che vengono prese per fronteggiare i problemi i quali possono includere la ricerca di supporto sociale che è essenziale per un buon adattamento sociale e per lo sviluppo della resilienza (Werner & Smith, 1992).

La seconda unità si focalizza sullo sviluppo del senso di autodeterminazione e autonomia degli studenti. Questa unità permette agli studenti di riflettere sul senso di alcuni eventi di vita e dei propri obiettivi di vita che rappresentano un fattore protettivo della resilienza (Noble &

McGrath, 2008). Queste attività incoraggiano l'autoefficacia degli studenti aiutandoli a raggiungere i propri obiettivi e superare gli ostacoli. Il senso di autoefficacia appare centrale nel permettere agli individui di trasformare i propri desideri in azioni e perseverare nonostante le difficoltà (Bandura, 1997; Goodley, 2005; Grover, 2005).

## VALORIZZARE I PROPRI PUNTI DI FORZA

Il saper valorizzare i propri punti di forza è un elemento strategico nella promozione della resilienza per i bambini che affrontano situazioni di difficoltà e svantaggio. Questo tema contiene due unità. La prima promuove quelle abilità connesse alla concezione positiva di sé e della propria autoefficacia. I bambini sono aiutati nello sviluppo di una visione positiva delle proprie qualità e comportamenti nei vari aspetti e contesti di vita (Weiten, Dunn, & Hammer, 2012).

La seconda unità è finalizzata a valorizzare i propri punti di forza nei contesti scolastici e nelle interazioni sociali. Promuovendo l'interazione sociale e la partecipazione attraverso l'utilizzo dei propri punti di forza, viene valorizzato il senso di appartenenza del bambino alla scuola e più in generale alla comunità (Berkman, Glass, Brissette, & Seeman, 2000).

## TRASFORMARE LE SFIDE IN OPPORTUNITÀ

Insegnare ai bambini come superare le difficoltà che incontrano nell'arco della vita fornendo loro opportunità di crescita, permette loro di sviluppare ottimismo, coraggio e perseveranza (Newman, 2004; Seligman, 2011).

La prima unità permette ai bambini di esplorare il tema del coraggio nelle situazioni di avversità e di resistere e persistere in un compito nonostante il fallimento. Il coraggio, l'ottimismo e la perseveranza come fattori di resilienza devono sempre essere attivati anche in presenza di quelle situazioni che vengono percepite come ingiuste.

La seconda unità presenta il tema del rifiuto sociale e dei comportamenti da adottare nel caso in cui il rifiuto provenga dai docenti, pari e/o membri della famiglia.

La terza unità si focalizza sulle difficoltà che i bambini possono esperire nel contesto familiare, come conflitti o aspettative troppo alte dei genitori che permettono ai bambini di riflettere su quali strategie e comportamenti adottare in queste situazioni (Levendosky, Huth-Bocks, Semel, & Shapiro, 2002; Pedro-Carroll, 2010).

La quarta unità approfondisce il tema della perdita per esempio di un animale, di un amico o di una persona significativa, permettendo ai bambini di comprendere che cosa fare in quelle situazioni.

Il bullismo è una forma di prevaricazione che è frequente e viene messa in atto contro quei bambini che manifestano più difficoltà e sono più vulnerabili (Norwich & Kelly, 2004). La quinta unità si focalizza sulla gestione di queste situazioni e su quali comportamenti adottare per risolvere la conflittualità nei casi di bullismo (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2008).

La sesta unità presenta alcune difficoltà connesse al cambiamento e alle transizioni che i bambini sperimentano nell'arco di vita al fine di permettere loro di affrontare tali momenti di cambiamento con successo.

## CAPITOLO 3: ASPETTI PEDAGOGICI

### Un curriculum universale e inclusivo

RESCUR è un programma universale, ossia indirizzato a tutti gli studenti, inclusivo con attività adatte alle necessità di differenti studenti in particolare di coloro che sono in condizioni di vulnerabilità come i bambini Rom, i migranti ed i rifugiati, coloro che vivono in condizione di povertà e i bambini con bisogni educativi speciali.

Ogni sezione contiene almeno un'attività focalizzata sul tema della diversità affrontando tematiche tra cui: bullismo, pregiudizi, discriminazione, isolamento, mancanza di amici, barriere linguistiche, difficoltà di accesso all'apprendimento, esclusione o difficoltà di comprensione tra culture diverse.

Le storie riflettono quelle particolari sfide e difficoltà che possono incontrare i bambini nella vita reale, le domande di approfondimento e le attività stimolano i bambini a ricercare soluzioni funzionali per la risoluzione delle problematiche analizzate. Ai bambini viene, inoltre, richiesto di riflettere sulle problematiche proposte anche rispetto al loro contesto di vita quotidiano. Le domande hanno come obiettivo quello di permettere ai bambini di riflettere sulle esperienze dei protagonisti delle storie che si trovano in difficoltà, incoraggiando lo sviluppo di una cultura della solidarietà e della comprensione nei confronti di coloro che mostrano difficoltà.

L'insegnante può utilizzare altri materiali in accordo con gli obiettivi dell'attività come libri di narrativa o materiali multimediali.

Le storie per i bambini della scuola dell'infanzia e per i primi anni della scuola primaria presentano le avventure di due personaggi che vengono descritti e illustrati per rappresentare anch'essi il simbolo della diversità e dell'inclusione: Sherlock è uno scoiattolo con gli occhiali e Zelda è un riccio con degli aculei rotti.

Nello stesso modo le storie per i ragazzi più grandi presentano ragazzi ed adulti che si trovano ad affrontare difficoltà e situazioni di svantaggio.

È necessario che il docente che propone le attività in classe sia formato, consapevole degli obiettivi proposti e adotti un'ottica inclusiva verso coloro che provengono da altre culture o condizioni sociali. È, infatti, essenziale che le attività vengano adattate anche rispetto alle differenze presenti in ogni classe e sulla base delle caratteristiche e necessità degli studenti (Bartolo & Smyth, 2009). Questo curriculum è stato progettato e valutato da un team di esperti provenienti dai differenti contesti culturali tuttavia si richiede al docente di valutare che gli obiettivi proposti siano coerenti con i bisogni e le difficoltà specifiche della propria classe. È importante che gli studenti siano interessanti e partecipino alle attività.

Le attività sono suddivise per livello di difficoltà (base, intermedio e avanzato) al fine di permettere al docente di scegliere l'attività che sia più adatta allo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo degli studenti della classe. I momenti di condivisione proposti all'interno delle attività facilitano il docente nel processo di individualizzazione dei contenuti che vengono sviluppati anche sulla base delle esperienze e delle competenze dei bambini.

Il docente può stimolare gli studenti inoltre utilizzando le seguenti strategie:

- promuovere la condivisione di esperienze di vita di tutti gli studenti della classe in particolare di coloro che provengono dalle minoranze etniche;
- utilizzare diverse forme di comunicazione per superare le barriere linguistiche ad esempio utilizzando il linguaggio non verbale, il movimento, la musica e l'arte che sono forme universali di comunicazione;
- prestare attenzione ai messaggi comunicativi anche di coloro che presentano disabilità visiva o uditiva;
- assicurarsi che vi siano possibilità di accesso alle aree dedicate all'apprendimento e agli

aspetti ludico-sociali per tutti, in particolare per quei bambini con limitate possibilità di movimento;

- offrire spazi e opportunità agli studenti per favorire una migliore partecipazione alle attività e ai processi di apprendimento;
- permettere ad ogni studente di sperimentare successi offrendo situazioni e compiti sfidanti e stimolanti;
- utilizzare un approccio non punitivo o coercitivo nella gestione dei problemi di comportamento mediante l'ascolto attivo, il supporto e la cura dello studente al fine di renderlo partecipe del proprio apprendimento.

## Gestire le tematiche più complesse

RESCUR richiede ai docenti di affrontare alcuni temi che potrebbero essere delicati sia per se stessi sia per gli studenti in quanto fortemente connessi alla vita affettiva ed emotiva.

L'obiettivo non è tuttavia quello di impostare un programma a scopo terapeutico ma è quello di cercare di comprendere il vissuto degli studenti trattando tematiche vicine alla loro esperienza di vita in modo empatico.

Grande attenzione va riservata alla creazione del clima classe che deve essere permeato da un senso di rispetto per le esperienze personali di vita degli studenti. Il docente è chiamato, inoltre, ad essere attento nei casi in cui gli studenti condividano particolari esperienze traumatiche o particolarmente difficili vissute nella loro vita come, nei casi più estremi, esperienze di incuria, abuso o la perdita di una persona cara che può richiedere una forma di supporto emotivo più intensiva e strutturata all'interno dell'istituzione scolastica.

Quando uno studente mostra di essere inquieto, preoccupato, triste o ansioso è importante che il docente mostri vicinanza affettiva fornendo nell'immediato un supporto emotivo e mostrando attenzione e cura verso i vissuti emotivi dello studente. In relazione alle necessità dello studente, è opportuno che il

docente valuti la tipologia di intervento e supporto da fornire allo studente: un'attività specifica, una sessione di mindfulness, un gioco per facilitare l'attività successiva, o dedicare uno spazio di confronto e condivisione individuale, anche con la presenza di colleghi docenti, e, eventualmente, con intervento di genitori e i servizi scolastici. È necessario, a tal proposito, che il docente debba conoscere in modo approfondito la normativa in tema di supporto scolastico.

È importante che il docente informi gli studenti prima dell'inizio di ogni sessione, in particolare per le attività del tema 6, in modo da prevenire situazioni in cui lo studente si possa sentire a disagio per alcuni specifici temi che verranno trattati. Durante le attività potrebbe, infatti, capitare che uno studente condivida esperienze o pensieri che non siano appropriati per un contesto scolastico e che non possano essere affrontati durante la sessione di attività. In questi casi è opportuno che il docente posticipi, ad un momento successivo, la continuazione e l'approfondimento di quanto riportato dall'allievo dedicando del tempo per un confronto individuale a scuola.

## Struttura delle attività

Ogni attività presentata all'interno dei temi, delle unità e delle sezioni e si compone delle seguenti parti:

- titolo dell'attività;
- obiettivo di apprendimento: quello che il docente vorrebbe che lo studente imparasse durante l'attività;
- traguardo di apprendimento: quello che lo studente dovrebbe aver acquisito al termine dell'attività;
- livello dell'attività;
- materiali necessari per lo svolgimento dell'attività;
- descrizione delle fasi delle attività;
- attività da svolgere a casa con l'aiuto dei genitori

Le attività propongono inoltre:

- una sessione iniziale di mindfulness;
- un testo narrativo da accompagnare all'utilizzo dei pupazzi per le mani o per le dita (per i più piccoli);
- suggerimenti per condurre la discussione e comprendere meglio la storia anche attraverso giochi di ruolo;
- attività integrative come disegni, schede di approfondimento, giochi, attività fisica, canzoni e drammatizzazioni;
- una spiegazione per i docenti circa l'attività per gli studenti da svolgere a casa con i genitori.

Si suggerisce, per introdurre o concludere la sessione, anche l'utilizzo delle musiche del programma RESCUR da integrate con immagini, fotografie e materiali vari forniti dal docente per supportare la narrazione.

## APPROCCIO S.A.F.E.

Molti studi hanno mostrato che i programmi efficaci per promuovere la resilienza e gli apprendimenti socio-emotivi (Collaborative for Social and Emotional Learning, 2005; Durlak et al., 2011) adottano un approccio denominato S.A.F.E. Tale approccio indica un modello sequenziale in cui vengono proposte delle attività descritte per fasi (*Sequenced*); propone attività esperienziali in cui gli studenti partecipano attivamente (*Active*); si focalizza sullo sviluppo di specifiche abilità (*Focused*) e ha obiettivi di apprendimento espliciti (*Explicit*).

Ogni attività del curriculum è composta da una sequenza di azioni da svolgere in classe, presenta espliciti obiettivi e traguardi di apprendimento utilizzando materiali per facilitare un coinvolgimento diretto nelle attività pratiche proposte.

Agli studenti viene offerta l'opportunità di imparare attraverso attività pratiche ed esperienziali nel contesto del gruppo classe dove occorre promuovere, inoltre l'apprendimento cooperativo ed il lavoro di gruppo ed il tutoraggio tra studenti.

## DURATA DELL'ATTIVITÀ

La durata dell'attività varia dai quarantacinque minuti ad un'ora e mezza; se troppo lunga, si suggerisce di suddividere l'attività in più sessioni. La prima sessione può includere la narrazione della storia e le domande di verifica dell'apprendimento, nella seconda parte si può terminare l'attività con le fasi successive includendo le attività pratiche e le schede fotocopiable. Per i bambini della scuola dell'infanzia è, inoltre, indicata la ripetizione delle stesse attività più volte con eventuali piccole modifiche per permettere un ulteriore consolidamento degli apprendimenti.

## NARRAZIONE DI STORIE

Un elemento chiave del curriculum è lo sviluppo della resilienza attraverso l'utilizzo della narrazione di storie. Sherlock lo scoiattolo e Zelda il riccio sono i due protagonisti delle storie per i bambini della scuola dell'infanzia ed i primi anni della scuola primaria. Per gli studenti più grandi sono, invece, presentati storie, favole tradizionali e situazioni di vita reale.

La narrazione di storie è un potente mezzo per lo sviluppo della resilienza nei bambini; a tal proposito il curriculum permette ai bambini di riflettere su esperienze afferenti ai sei temi proposti, esplorando pensieri ed emozioni dei personaggi e permettendo loro di creare collegamenti con la propria vita ed i propri comportamenti nella vita reale (Hankin, Omer, Elias & Raviv, 2012).

In questa guida sono presenti alcune immagini di pupazzi per le mani o per le dita che rappresentano Sherlock e Zelda (Appendice 4).

L'utilizzo di materiali complementari (immagini, fotografie e materiali multimediali) può supportare le attività e facilitare i momenti di discussione, condivisione di esperienze e gioco. Per consolidare gli apprendimenti è possibile, inoltre, drammatizzare le storie.

Per gli studenti più grandi (classe terza, quarta e quinta della scuola primaria e primo anno della scuola secondaria di primo grado) le storie presentano situazione di vita reale o descrivono eventi di vita di personaggi realmente esistenti o parte della tradizione nazionale degli stati

coinvolti nel progetto, che sono considerati simbolo di resilienza.



Figura 2 - Sherlock e Zelda, i protagonisti delle storie

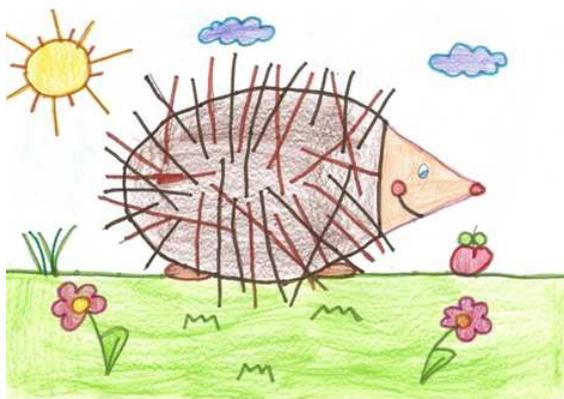


Figura 3 - Alcuni disegni dei protagonisti delle storie

## MINDFULNESS

Nelle attività di mindfulness gli studenti sono invitati a concentrarsi in modo consapevole sui propri pensieri, emozioni e comportamenti mediante la respirazione, la percezione, i movimenti e la postura del corpo.

Focalizzare l'attenzione su questi aspetti aumenta la regolazione emotiva e facilita stati emotivi positivi (felicità, ottimismo) e l'apprendimento e permette di sviluppare abilità sociali quali la capacità di mettersi dal punto di vista dell'altro, l'altruismo e l'empatia.

Recenti studi hanno, infatti, mostrato che le attività di mindfulness portano ad una diminuzione dello stress ed a un aumento dell'attenzione, della regolazione emotiva e della capacità di calmarsi (Flook et al, 2010; Huppert & Johnson, 2010; Kuyken et al, 2013; Schonert-Reichl et al, 2015). In un recente studio condotto su studenti di scuola primaria, Schonert-Reichl e colleghi (2015) hanno osservato che le attività di *mindfulness* permettono ai bambini di essere più ottimisti, socialmente più competenti e meno stressati ed inoltre aumentano alcune abilità scolastiche tra cui la matematica.

In questo curriculum, le attività di *mindfulness* sono presentate nel rispetto delle tappe di sviluppo cognitivo e socio-emotivo del bambino (Jennings, Lantieri & Roeser, 2012; Davidson et al, 2012). Ogni attività del curriculum comincia con un esercizio di *mindfulness*; l'insegnante può scegliere quale sia l'esercizio più appropriato tra quelli proposti. È opportuno che il docente sia formato per lo svolgimento di queste attività (tabella 1).

*Integrando la lezione con la mindfulness, non stai solo facilitando l'apprendimento ma stai aiutando gli studenti a prendersi cura degli altri e stare meglio con se stessi.*

SCHONER-REICHL ET AL., 2015

Tabella 1 – Esempio di attività di *mindfulness*.

SENTIAMO IL RESPIRO
QUESTO ESERCIZIO AIUTERÀ I BAMBINI A CONCENTRARI E A CONTROLLARE IL PROPRIO RESPIRO.
<ul style="list-style-type: none"><li>• ORA SEDETEVI E METTETEVI COMODI</li><li>• RESPIRATE LENTAMENTE: L'ARIA FREDDA ENTRA DAL NASO E L'ARIA CALDA ESCE ATTRAVERSO LA BOCCA</li><li>• INSPIRATE LENTAMENTE DAL NASO E CONTATE "UNO" A BASSA VOCE, QUANDO ESPIRATE ATTRAVERSO LA BOCCA CONTATE DI NUOVO "UNO".</li><li>• FATELO DI NUOVO. INSPIRATE E CONTATE "DUE", ESPIRATE E CONTATE "DUE".</li><li>• NON RESPIRATE IN MODO ECCESSIVO E FORZATO, MA CONCENTRATEVI SOLO SULLA VOSTRA NORMALE RESPIRAZIONE.</li><li>• RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI</li></ul>
SE I BAMBINI HANNO DIFFICOLTÀ A CONCENTRARI, POTETE AIUTARLI CHIEDENDO LORO DI METTERE LA PROPRIA MANO SUL VENTRE PER SENTIRE QUANDO L'ARIA ENTRA ED ESCE.

Si suggerisce, inoltre, la creazione di un angolo in classe per la resilienza che includa personaggi, poster, immagini ed i manufatti degli studenti (Box 5).

Box 5 - L'angolo della resilienza

UN GRUPPO DI INSEGNANTI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA HA COSTRUITO UN ANGOLO IN CLASSE CHIAMATO "ANGOLO DELLA RESILIENZA" COMPOSTO DA POSTER E STRISCIONI CON IL NOME DEL PROGRAMMA RESCUR COLORATO DAI BAMBINI.
L'ANGOLO ERA ARRICCHITO DA DISEGNI E GIOCHI RAFFIGURANTI I PERSONAGGI PRINCIPALI SHERLOCK E ZELDA E ALTRI PERSONAGGI ED ELEMENTI PRESENTI NELLE LORO AVVENTURE. NELL'ANGOLO VENIVANO AGGIUNTI ULTERIORI ELEMENTI (DISEGNI, OGGETTI, GIOCHI) OGNI VOLTA CHE IN CLASSE VENIVA SVOLTA UN'ATTIVITÀ PER RAPPRESENTARE I SUGGERIMENTI ESPRESSI DAGLI STUDENTI E PER STIMOLARE LA DISCUSSIONE SU COSA AVREBBERO FATTO GLI STUDENTI SE SI FOSSERO TROVATI NELLE SITUAZIONI DESCRITTE.

## MATERIALI

In accordo con l'approccio esperienziale e partecipativo del curriculum, RESCUR contiene molte risorse che il docente può utilizzare nell'attuazione del curriculum:

- esempi per la costruzione dei pupazzi dei protagonisti da utilizzare nella narrazione delle storie per i bambini della scuola dell'infanzia ed i primi anni della scuola primaria (Appendice 4);
- set di carte che raffigurano alcuni degli animali presenti nelle storie bambini della scuola dell'infanzia ed i primi anni della scuola primaria (Appendice 5);
- schede di lavoro fotocopiable di supporto all'attività pratica;
- schede di lavoro fotocopiable per i bambini da svolgere a casa con i genitori;
- attività di *mindfulness* (Appendice 9);
- musiche che possono essere utilizzate durante le attività di *mindfulness* o in altri momenti;
- Poster e slogan relativi ai sei temi.

## PORTFOLIO DELLO STUDENTE

Durante lo svolgimento delle attività, il docente può suggerire agli studenti di raccogliere i materiali prodotti a scuola e a casa all'interno del "Portfolio" creando specifiche sezioni per ognuno dei sei temi sviluppati in classe. Gli studenti possono, inoltre, arricchire il portfolio con pensieri ed emozioni relativi alle esperienze sperimentate in classe durante le attività attraverso l'utilizzo di differenti forme espressive (es. disegni, racconti, fotografie). Il portfolio dello studente include la scheda di autovalutazione per lo studente relativa ad ogni tema. Si raccomanda di utilizzare un nuovo portfolio all'inizio di ogni nuovo anno scolastico.

Gli insegnanti possono, inoltre, spiegare ai genitori in che modo questi ultimi possono contribuire nel personalizzare il portfolio con lo svolgimento delle attività a casa.

L'appendice 6 raffigura la prima pagina del portfolio dello studente che può essere fotocopiato ed incollato sulla copertina del raccoglitore.

## POSTERS CON GLI SLOGAN DEI TEMI

Ogni tema include un poster con slogan che sintetizzano i messaggi principali dei temi:

- Tema 1: Ascoltiamo e capiamo
- Tema 2: Costruiamo solide amicizie
- Tema 3: Pensiamo positivo e siamo felici
- Tema 4: Possiamo farlo e lo faremo
- Tema 5: Valorizziamo le nostre abilità
- Tema 6: Superiamo le difficoltà e gli ostacoli

Questi poster sono allegati ai materiali del curriculum nella versione digitale, possono essere stampati e mostrati in classe durante lo svolgimento dell'attività. Due esempi di poster sono riportati nell'appendice 7.

## Il coinvolgimento dei genitori

I programmi di intervento a scuola sono più efficaci se sono accompagnati da attività complementari da svolgere a casa (Luthar, 2006; Downey & Williams, 2010). La partecipazione attiva dei genitori facilita non solo il rinforzo delle competenze che vengono apprese a scuola, ma permette anche di generalizzare e trasferire quelle competenze nei diversi contesti di vita, a casa, nel gruppo dei pari e nella comunità (Downey & Williams, 2010; Weare & Nind, 2011). I risultati di uno studio compiuto nel Regno Unito relativo all'efficacia di un programma di intervento per il potenziamento degli apprendimenti socio-emotivi per bambini e famiglie di intervento "*Social and Emotional Aspects of Learning*", hanno riportato che sia docenti sia genitori hanno osservato un aumento delle competenze sociali ed emotive in seguito all'utilizzo di attività da svolgere a casa in aggiunta a quelle svolte a scuola nel programma di intervento (Downey & Williams, 2010)

Il coinvolgimento dei genitori nel programma RESCUR è incentivato utilizzando differenti e molteplici modalità. In primo luogo ogni attività include un'attività supplementare da svolgere a casa per permettere ai bambini di lavorare con i propri genitori a casa in relazione all'attività che è stata svolta a scuola. Queste

attività da svolgere a casa vengono proposte dal docente allo studente e, dopo che lo studente completa l'attività, può essere inserita nel Portfolio dello studente. In continuità con quanto svolto a casa, il docente può dedicare del tempo ulteriore a scuola per permettere agli studenti di condividere commenti sull'attività svolta.

Per i più piccoli si consiglia, inoltre, di chiedere a turno ai bambini di prendersi cura dei pupazzi dei protagonisti. Possono portare a casa il pupazzo per un giorno e riportarlo il giorno successivo.

Ai genitori viene fornita la "Guida per il genitore" da usare parallelamente alle attività svolte a scuola. La guida incoraggia i genitori ad utilizzare un approccio resiliente nel contesto familiare. È importante che anche i genitori siano incentivati nella costruzione della propria resilienza e del proprio benessere (Downey & Williams, 2010; Weare & Nind, 2011; Bryan & Henry, 2012). La scuola può prevedere alcuni momenti di informazione o formazione dedicati ai genitori fornendo loro materiali e servizi inerenti la genitorialità ed il benessere psicologico proprio e dei figli (Cefai & Cavioni, 2014).

## Integrare il programma nella didattica curricolare

I docenti sono fortemente incoraggiati ad introdurre l'educazione alla resilienza all'interno della didattica curricolare al fine di permettere una generalizzazione e un miglior apprendimento di queste abilità (Elias & Synder, 2008). Questo processo migliora l'apprendimento scolastico in quanto supporta lo sviluppo di un pensiero positivo, del *problem solving*, dell'autoefficacia e della perseveranza.

In questo modo, educare alla resilienza diventa l'aspetto chiave della prassi scolastica attraverso l'insegnamento esplicito di queste competenze che vengono ripetute, richiamate e praticate nel corso dell'anno scolastico.

## La valutazione

In accordo con l'approccio inclusivo del curriculum, la valutazione del programma deve tener conto delle tappe di sviluppo dei bambini e deve essere considerata un aspetto formativo piuttosto che una valutazione standardizzata che rischia di etichettare i bambini distinguendoli tra "resilienti" e "non resilienti".

Le schede di valutazione per i docenti e gli studenti sono state progettate per essere compilate al termine di ciascuno dei sei temi (Appendice 1 e 2). Ogni scheda di valutazione riporta le due unità e le sezioni del tema. Ogni sezione riporta tre affermazioni che descrivono i livelli di attività.

Il docente può completare una scheda di valutazione per ogni studente al termine dell'unità al fine di osservarne gli apprendimenti acquisiti. La scheda contiene, inoltre, una sezione per la valutazione qualitativa relativa ai punti di forza, di debolezza ed i miglioramenti dello studente.

La scheda di autovalutazione per lo studente (per gli allievi dai 6 agli 11 anni) presenta la medesima struttura della scheda di valutazione del docente a cui si aggiunge una autovalutazione allo studente relativamente al consapevolezza di padroneggiare le abilità descritte nel tema e il livello di gradimento circa l'obiettivo di apprendimento. Nella sezione qualitativa si richiede, inoltre, allo studente un giudizio relativo alla piacevolezza delle attività e possibili suggerimenti per migliorarle. Il docente può utilizzare una somministrazione della scheda di autovalutazione in modo collettivo affinché il docente spieghi progressivamente le domande agli studenti. È possibile, inoltre, prevedere un momento formativo per la condivisione tra gli studenti dei risultati emersi (Cefai & Cavioni, 2014).

Le schede di valutazione, dopo essere state compilate, possono essere incluse nel Portfolio dello studente. Se necessario, il docente può, inoltre, svolgere ulteriori attività che permettano allo studente di riflettere sulle valutazioni espresse anche mediante disegni, giochi di ruolo e discussioni.

## **CAPITOLO 4: UN APPROCCIO GLOBALE ALLA RESILIENZA**

L'insegnamento della resilienza ha un impatto anche sulla pratica educativa del docente a livello di clima classe (Jennings & Greenberg, 2009). Questo curriculum si propone di apportare consistenti mutamenti nella cultura scolastica relativamente alle concezioni con cui i docenti ed il personale scolastico intendono lo sviluppo del bambino. Alcuni studi, in particolare, mostrano come i bambini che crescono in ambienti protetti e sani, sono in grado di affrontare le difficoltà con maggior successo (Werner & Smith, 1992, Rutter et al, 1998; Ungar, 2012; Werner & Smith, 1992; Johnson, 2008). Le relazioni in classe e nella scuola, l'approccio pedagogico e le attività svolte in classe offrono al docente occasioni in cui possono essere veicolati di messaggi di resilienza. La letteratura ha identificato tre specifiche pratiche del docente che sono particolarmente efficaci nella promozione della resilienza soprattutto per coloro che sono più vulnerabili (Benard, 2004).

La prima pratica è rappresentata dalla qualità della relazione che si instaura tra docente e studente. Un docente che sa mostrare attenzione e cura nei confronti dello studente rappresenta un forte elemento protettivo e fornisce un contesto di crescita supportivo per il bambino. Questo aspetto si associa, inoltre, a relazioni positive e costruttive con i pari, a alti livelli di regolazione emotiva, al successo scolastico e all'assenza di problemi di comportamento (Pianta & Stuhlman, 2004). Queste competenze sono centrali per quei bambini vulnerabili con differenti difficoltà; soprattutto per questi bambini l'insegnante è un modello positivo anche per l'identificazione personale e fornisce una base sicura per costruire relazioni sociali anche con gli altri (Werner & Smith, 1992).

Il secondo aspetto è determinato dal tipo di attività che viene condotta in classe e da quanto gli studenti sono coinvolti in modo attivo e partecipativo. In questo modo gli studenti sono stimolati a diventare protagonisti e responsabili dei propri comportamenti sia a scuola sia nei rapporti interpersonali. Infine le aspettative del docente influiscono fortemente sullo sviluppo e sui comportamenti degli studenti (Benard, 2004) in quanto tutti gli studenti aspirano ad imparare ed

avere successo a scuola ed il docente può restituire loro un'immagine identitaria di loro stessi, non solo come studenti, ma come individui dotati di talento e potenzialità.

Piuttosto che focalizzarsi sulle difficoltà degli studenti, è opportuno individuare quali sono i punti di forza dello studente adattando anche la didattica sulla base delle individualità degli studenti.

*Ogni interazione tra docente e studente è un'occasione per promuovere la resilienza.*

*Il docente deve essere consapevole di queste potenzialità e di come il suo comportamento influisca sulla salute mentale e sulla resilienza degli studenti.*

*La resilienza è appresa dai bambini che imparano dall'ambiente se è supportivo, li coinvolge e li sfida mentre si prende cura di loro e crede in loro.*

BENARD, 2004

### *Verso una comunità resiliente*

Dallo studio delle buone prassi osservate in molteplici scuole, Cefai (2008) ha sviluppato un modello teorico inclusivo e universale relativo a come il contesto classe può sviluppare la resilienza in tutti gli studenti. Tale modello presenta la comunità scolastica caratterizzata da relazioni sociali significative e supportive, all'interno delle quali all'apprendimento viene attribuito un significato attraverso la partecipazione.

## AVERE CURA DELLE RELAZIONI

Una relazione sana tra studente e docente prevede che quest'ultimo fornisca supporto e stabilità in particolare a quegli studenti che sono in difficoltà (Kroeger et al. 2004; Pianta & Stuhlman, 2004). Nelle classi in cui si promuove la resilienza, il docente ha un duplice ruolo: da un lato fornisce un supporto rispetto all'apprendimento scolastico, dall'altro è anche educatore ed è chiamato a prendersi cura dei bisogni sociali ed emotivi degli studenti. Questi docenti mostrano interesse, ascolto e rispetto verso gli studenti e li incoraggiano, danno priorità all'insegnamento all'interno di una cultura pedagogica basata sulla cura. I bambini si sentono sicuri, valorizzati e degni di fiducia, imparano a sperimentarsi nelle situazioni difficili e, nel caso in cui sbagliano, non hanno paura di sentirsi umiliati o imbarazzati. In questo modo sviluppano gradualmente una visione positiva nei confronti di se stessi, delle loro abilità e imparano a prendersi cura di sé proteggendosi dalle situazioni di rischio.

## UNA CULTURA DI SOLIDARIETÀ

Le relazioni tra pari in classe costituiscono un altro importante contesto sociale per la resilienza dei bambini. Gli studenti che si sentono accettati e rispettati dai pari, che hanno amici con cui lavorare in classe e giocare, mostrano maggiore motivazione, impegno, un miglior apprendimento e maggiori interazioni positive con i pari (Battistich, Schaps & Watson, 2004). Nelle classi resilienti gli studenti si supportano a vicenda, risolvono i conflitti in modo costruttivo e celebrano gli eventi della vita scolastica insieme. La competizione non viene incoraggiata e non vengono tollerati gli episodi di bullismo, è in questo contesto che è opportuno promuovere forme di tutorato tra pari chiamato "peer mentoring" (box 6).

## PARTECIPAZIONE E IMPEGNO

I bambini in classe vivono momenti di autentica partecipazione quando le loro capacità ed i loro successi sono riconosciuti e celebrati nelle attività che sono progettate per sviluppare le loro competenze (Linnenbrink & Pintrich 2003; Durlak et al., 2011). L'attenzione è centrata, quindi, non

solo sul successo scolastico ma anche sugli apprendimenti socio-emotivi e sulle ricadute in termini di autoefficacia.

## L'EDUCAZIONE INCLUSIVA

Le classi inclusive sono comunità di apprendimento che forniscono un ambiente di apprendimento flessibile che si modifica rispetto ai bisogni individuali degli studenti (Bartolo et al, 2007). Tutti i bambini hanno le stesse opportunità di partecipare in modo significativo alle attività scolastiche e sociali. Il docente riconosce le potenzialità e gli stili di apprendimento individuali, promuove e rinforza i valori dell'inclusione, del rispetto e dell'aiuto reciproco comunicando in modo chiaro quali sono le aspettative che il docente si attende dagli studenti.

### Box 6 - Peer mentoring

MINIMENTORS ([WWW.MINIMENTORS.ORG.UK](http://WWW.MINIMENTORS.ORG.UK)) È UN PROGRAMMA DI TUTORAGGIO TRA PARI PER GLI STUDENTI DAI 5 AGLI 11 ANNI ATTUATO NEL REGNO UNITO. IL PROGRAMMA SI PROPONE DI PROMUOVERE L'AMICIZIA, L'INCLUSIONE, IL SENSO DI APPARTENENZA ALLA CLASSE E L'ALTRUISMO. I MENTORI, OSSIA IL BAMBINI PIÙ GRANDI CHE SI PRENDONO CURA DEGLI ALTRI, SONO FORMATI PER AIUTARE GLI ALTRI, GIOCARE CON LORO, ASCOLTARLI E CONDIVIDERE. VISTA (COWIE & JENNIFER, 2010) È UN PROGRAMMA CHE COINVOLGE L'INTERA COMUNITÀ SCOLASTICA PER LA PREVENZIONE DELLA VIOLENZA, DEL BULLISMO E DELL'ESCLUSIONE A SCUOLA. IL PROGRAMMA UTILIZZA ATTIVITÀ E MATERIALI ED È COMPOSTO DA CINQUE UNITÀ CON ESERCIZI CHE COINVOLGONO LA RISOLUZIONE DEL CONFLITTO, LA MEDIAZIONE ED IL SUPPORTO TRA PARI. MAGGIOR INFORMAZIONI ED UNO SPECIFICO MODULO DI PEER MENTORING (*CHILDREN HELPING CHILDREN*) SONO REPERIBILI DAL SITO [WWW.VISTA-EUROPE.ORG](http://WWW.VISTA-EUROPE.ORG).

## COLLABORAZIONE E LAVORO DI SQUADRA

La collaborazione, l'ascolto e la comprensione altrui, il lavoro di squadra, la condivisione, l'aiuto ed il supporto agli altri sono elementi della classe resiliente. Piuttosto che competere con i pari, gli studenti sono spronati nel lavoro collaborativo in gruppi e sono incentivati se

riescono a lavorare in modo interdipendente. Vincono tutti. La collaborazione avviene anche tra i docenti e gli altri membri del personale scolastico nonché i genitori per promuovere e mantenere il valore dell'apprendimento cooperativo

### LA VOCE DEGLI STUDENTI

I bambini sono aiutati nel processo di crescita e sono considerati responsabili in grado di compiere buone scelte nelle situazioni di apprendimento e di socialità. È importante fornire loro opportunità per mostrare di essere in grado di saper prendere buone decisioni. L'autovalutazione è un mezzo per il coinvolgimento dello studente nei processi di apprendimento (Linnenbrink & Pintrich 2003; Kroeger et al. 2004).

### La scuola come comunità

RESCUR permette di operare sul sistema scolastico concependo la scuola come una comunità in cui tutti gli individui sono profondamente interconnessi tra loro (Bronfenbrenner, 1989). Un curriculum per lo sviluppo delle resilienza è necessario che condivida questo approccio per facilitare la creazione di un clima di accoglienza all'interno della scuola basato sulle relazioni interpersonali tra i membri (Ttofi & Farrington, 2011; Weare & Nind, 2011). Un modello di scuola che si prende cura di questi aspetti relazionali (Askell Williams, Lawson & Slee, 2010; Weare & Nind, 2011; Bywater & Sharples 2012; Cefai & Cavioni, 2014) è caratterizzato dai seguenti aspetti:

- relazioni interpersonali di cura e supportive tra tutti gli individui e relazioni costruttive tra docenti e studenti;
- collaborazione tra docenti e personale scolastico;
- prassi di insegnamento e linee guida per enfatizzare comportamenti altruistici tra studenti e per prevenire il bullismo;
- partecipazione alle attività degli studenti, del personale scolastico e dei genitori sia

scolastiche sia nei processi decisionali attraverso varie forme di partecipazione tra cui assemblee, riunioni, associazioni e lo sviluppo di iniziative ed eventi per perseguire questi scopi;

- inclusione di tutti i membri della comunità all'interno di un quadro valoriale ed etico che promuova la solidarietà, la giustizia e l'equità;
- adeguato supporto al benessere sociale ed emotivo del personale scolastico includendo un sostegno da parte dell'amministrazione e della dirigenza, iniziative di insegnamento tra pari (*peer-to-peer*) e di supporto per genitori;
- verifica che il curriculum venga implementato da tutti i docenti in modo collaborativo condividendo le risorse e le buone prassi, prevedendo frequenti riunioni per il coordinamento del programma. A tal proposito è opportuno che il personale scolastico venga formato prima dell'implementazione del programma e che tutta la scuola si faccia promotrice dei valori trasmessi dal programma stesso per esempio informando genitori e studenti del tema o degli obiettivi che vengono affrontati nell'arco del tempo attraverso presentazioni o mostre. In questo modo si aumenta la consapevolezza nella promozione della resilienza e si crea continuità tra il contesto scolastico e il contesto familiare (capitolo 6).

#### Box 7- Creare luoghi resilienti

NEL LIBRO DI DOLL E BREHM (2009) "RESILIENT SCHOOLYARDS" SI ENFATIZZA COME LA SCUOLA, IN PARTICOLARE I LUOGHI DEDICATI AL GIOCO (ES. CORTILE) SONO CONSIDERATI DEI CENTRI PER SVILUPPARE LA RESILIENZA E GLI APPRENDIMENTI SOCIO-EMOTIVI. IN QUESTI LUOGHI I BAMBINI SPERIMENTANO ABILITÀ INERENTI LA GESTIONE DEL CONFLITTO E DELL'AGGRESSIVITÀ TRA PARI, IL BULLISMO, L'IMPORTANZA DI MANTENERE LE REGOLE E L'AMICIZIA. NEL VOLUME VENGONO FORNITE INDICAZIONI PER DOCENTI PER SFRUTTARE QUESTI CONTESTI DI GIOCO PER LO SVILUPPO DELLA RESILIENZA.

## CAPITOLO 5: LA RESILIENZA DEL DOCENTE

Quando le necessità ed i bisogni social ed emotivi dei docenti vengono valorizzati ed ascoltati, questi potranno porre maggiormente attenzione ed energie nel processo di istruzione ed educazione degli studenti. Quest'aspetto è cruciale se si considerano le difficoltà che quotidianamente il docente deve affrontare le quali sono connesse principalmente al carico di lavoro, alle richieste degli studenti che necessitano di energie fisiche ed emotive, ai continui cambiamenti nella legislazione scolastica, alle carenze generali delle condizioni lavorative (salario, strutture, materiali, strumenti) e alle difficoltà nella gestione dei problemi di comportamento in classe (Beltman, Mansfield, & Price, 2011; Kelchtermans, 2011; Fleming, Mackrain, & LeBuffe, 2013; Gu & Day, 2013).

L'insegnamento è considerato una delle professioni più stressanti che possono portare a *burnout* e frequenti cambiamenti nel posto di lavoro (Bricheno, Brown, & Lubansky, 2009; Reichl, Wach, Spinath, Brunken, & Karbach, 2014); alcune ricerche mostrano che la metà dei docenti che iniziano ad insegnare lasciano la professione nei primi cinque anni (Alliance for Excellent Education, 2005). Kelchtermans (2011) ha definito l'insegnamento come una professione "vulnerabile"; a questo proposito diviene quindi imperativo proporre un percorso parallelo per accompagnare lo sviluppo della resilienza del docente. La letteratura ha indentificato alcuni fattori che sono protettivi per il benessere del docente e che li metta al riparo dal rischio di *burnout*. Questi fattori includono caratteristiche individuali, come il concepire l'insegnamento come una sorta di vocazione, l'impegno, l'avere buone capacità di fronteggiare le difficoltà e persistere, avere una forte motivazione intrinseca, buona capacità di gestione della classe, alta autoefficacia, capacità di analisi e gestione del carico lavorativo rispetto alle richieste della vita personale (Howard & Johnson, 2004; Beltman et al., 2011; Morgan, 2011; Day & Gu, 2014; Galea, 2014). Tra i fattori protettivi includiamo, inoltre, la capacità di lavorare in modo collaborativo con il personale scolastico, la capacità di chiedere e offrire supporto e il poter disporre di un supporto anche da parte della dirigenza scolastica (Howard

& Johnson, 2004; Beltman et al, 2011; Day & Gu, 2014; Galea, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014).

Cefai e Cavioni (2014) sottolineano come la resilienza del docente è definita sia dalle risorse psicologiche individuali, sia dalla possibilità di avere un contesto sociale e professionale supportivo che rinforzi il senso di autoefficacia e di competenza nella propria professione. Questo approccio sottolinea, inoltre, che la resilienza non solo permette al docente di proteggersi dal rischio di stress e *burnout*, ma facilita anche la creazione di un contesto all'interno del quale il docente può crescere personalmente e professionalmente. La resilienza del docente non è solo legata al "sopravvivere" in classe, ma soprattutto al crescere come persona e come docente (Beltman et al., 2011).

### Identikit del docente resiliente

È necessario che il docente possieda adeguate risorse psicologiche affinché possa rispondere in modo efficace alle richieste e alla sfide che quotidianamente deve affrontare costruendo efficaci relazioni sociali con i colleghi, con gli studenti ed i genitori e mantenendo la motivazione ed il senso di autoefficacia (Zembylas & Schutz, 2009). Questi docenti devono, quindi, essere emotivamente competenti, consapevoli dei propri punti di forza e delle proprie debolezze ed in grado di gestire le proprie emozioni, mostrare emozioni positive, alta autoefficacia, capacità di prendere decisioni e gestire i problemi in modo efficace. I docenti resilienti riescono a comprendere il punto di vista altrui cognitivamente ed emotivamente e riescono facilmente a collaborare con gli altri (Jennings & Greenberg 2009; Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2004; Jennings, Beltman, Price & McConney, 2012). È possibile descrivere la resilienza del docente secondo quattro dimensioni: emotiva, motivazionale, sociale e professionale (fig. 4). Le politiche educative, la comunità ed i contesti di vita del docente sono, inoltre, elementi che influiscono sulla resilienza del docente.

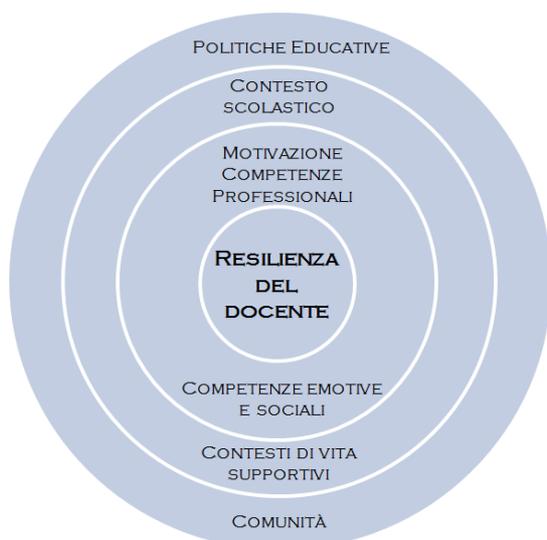


Figura 4 - Modello teorico della resilienza del docente (ENTRÉE, 2014)

La tabella 2 riassume gli elementi principali presenti all'interno ognuna delle quattro dimensioni.

Tabella 2 - Dimensioni delle resilienza del docente (Mansfield et al., 2012)

DIMENSIONE EMOTIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>FRONTEGGIARE LE DIFFICOLTÀ E LO STRESS LAVORATIVO.</li> <li>PRENDERSI CURA DELLA PROPRIA SALUTE.</li> <li>REGOLARE LE EMOZIONI.</li> <li>AVERE SENSO DELL'UMORISMO E DIVERTIRSI DURANTE L'INSEGNAMENTO.</li> </ul>
DIMENSIONE MOTIVAZIONALE	<ul style="list-style-type: none"> <li>AVERE UN ATTEGGIAMENTO POSITIVO E OTTIMISTICO.</li> <li>PERSEVERARE NELLE SITUAZIONI DI DIFFICOLTÀ.</li> <li>FOCALIZZAZIONE SULL'APPRENDIMENTO E SUL MIGLIORAMENTO.</li> <li>AVERE FIDUCIA IN SÉ STESSI.</li> <li>APPREZZARE LE SITUAZIONI SFIDANTI.</li> <li>MANTENERE LA MOTIVAZIONE E L'ENTUSIASMO.</li> <li>AVERE ASPETTATIVE E OBIETTIVI REALISTICI.</li> </ul>
DIMENSIONE E SOCIALE	<ul style="list-style-type: none"> <li>RISOLVERE I PROBLEMI.</li> <li>CERCARE AIUTO E SUGGERIMENTI E COSTRUIRE RELAZIONI SOCIALI DI SUPPORTO.</li> <li>AVERE BUONE ABILITÀ SOCIALI E DI COMUNICAZIONE.</li> </ul>
DIMENSIONE PROFESSIONALE	<ul style="list-style-type: none"> <li>ESSERE FLESSIBILE E SAPERSI ADATTARE ALLE SITUAZIONI.</li> <li>ESSERE RIFLESSIVO.</li> <li>ESSERE FORMATO E SAPERE ORGANIZZARE IL PROPRIO LAVORO.</li> <li>SAPERE GESTIRE LA CLASSE E SAPERE INSEGNARE.</li> </ul>

È opportuno che la formazione dei docenti offra occasioni per lo sviluppo di queste competenze sia all'inizio del percorso professionale sia in itinere. Il box 8 approfondisce l'efficacia di attività di mindfulness per i docenti.

Box 8 - Mindfulness per docenti (tratto da Cefai & Cavioni, 2014)

LA MINDFULNESS È UNO STRUMENTO UTILE CHE IL DOCENTE PUÒ UTILIZZARE IL CLASSE PER PROMUOVERE IL BENESSERE E LE COMPETENZE SOCIALI ED EMOTIVE IN CLASSE (ROESER, SKINNER, BEERS, & JENNINGS, 2012). LA MINDFULNESS È CORRELATA ALLA CONSAPEVOLEZZA EMOTIVA, ALLA REGOLAZIONE EMOTIVA E ALLA CAPACITÀ DI COSTRUIRE DELLE RELAZIONI SOCIALI COSTRUTTIVE. STUDI CONDOTTI CON DOCENTI HANNO SOTTOLINEATO COME UNA FORMAZIONE PER SVOLGERE ATTIVITÀ DI MINDFULNESS PERMETTE UN AUMENTO DELL'AUTOCONSAPEVOLEZZA E PORTA A UNA RIDUZIONE DELLA DEPRESSIONE E DELL'ANSIA (BURROWS, 2011; LANTIERI, NAGLER KYSE, HARNETT, & MALKMUS, 2011; JENNINGS ET AL. 2012; KEMENY ET AL., 2012). IN UN LAVORO DI RASSEGNA RELATIVO ALL'EFFICACIA DEI PROGETTI DI MINDFULNESS CONDOTTI DA DOCENTI, SI SONO OSSERVATI MOLTEPLICI BENEFICI NELLA PRASSI SCOLASTICA, NEL MIGLIORAMENTO DELLE RELAZIONI CON GLI STUDENTI, NELLA GESTIONE DELLA CLASSE CON UN AUMENTO DEL BENESSERE GENERALE NEL DOCENTE (JENNINGS ET AL.; 2012)

### COSTRUIRE UN AMBIENTE RESILIENTE

La letteratura relativa alla resilienza del docente sottolinea la necessità di fornire un contesto che sia adeguato e supportivo per lo sviluppo professionale del docente, che offra opportunità per sviluppare le proprie capacità e consenta ai docenti di essere soddisfatti ed appagati professionalmente (Beltman et al., 2011; Morgan, 2011; Day & Gu, 2014; Papatraianou & Le Cornu 2014). Day e Gu (2014) hanno mostrato che, piuttosto che concentrarsi sui fattori di stress, è necessario focalizzarsi maggiormente sulla comprensione di ciò che la scuola, e più in generale le organizzazioni, possono fare per facilitare la promozione della resilienza nei docenti. Johnson e Down (2013) sottolineano, inoltre, come la resilienza del docente necessiti di essere compresa all'interno di un più ampio

contesto istituzionale, culturale e sociale. I contesti di vita come la famiglia, gli amici, il lavoro, la rete sociale e, in un'ottica più estesa, il contesto socio-culturale, politico ed economico, sono anch'essi fattori che determinano la resilienza ed il benessere dei docenti (Mansfield et al., 2012; Johnson & Down, 2013). Le scuole sono il contesto di vita più importante per la promozione della resilienza del docente. Le scuole che riescono a promuovere il benessere e la resilienza nei docenti si caratterizzano per una serie di aspetti (Howard & Johnson, 2004; Olsen & Anderson, 2007; Beltman et al., 2011; Morgan, 2011; Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013; Day & Gu, 2014; Galea, 2014; Papatracianou & Le Cornu 2014):

- promuovere la rete sociale tra docenti in modo collaborativo e supportivo sia nei contesti formali sia in quelli informali;
- la dirigenza e l'amministrazione della scuola è supportiva e comprensiva e fornisce opportunità di crescita, formazione e partecipazione nei processi decisionali della scuola;
- riconoscere e rinforzare le competenze ed i successi dei docenti ed offrire ai docenti formazione non solo relativamente alla didattica ma anche nella gestione del comportamento e nello sviluppo socio-emotivo dei bambini;
- offrire opportunità di crescita e di cura al personale scolastico al fine di prestare attenzione alla propria attenzione psicologica;
- tenere conto delle esigenze individuali dei docenti, delle condizioni lavorative e fornire strumenti adeguati per l'insegnamento;
- dare supporto e guida ai nuovi docenti (box 9) e offrire supporto psicologico al personale scolastico nelle situazioni di difficoltà includendo i casi in cui si verificano mobbing, stress e problemi emotivi;
- creare una cultura inclusiva all'interno della quale tutti i membri sono accolti e

supportati con le stesse opportunità professionali e offrire un ambiente di scambio dove le scuole lavorano collaborando tra loro, con i genitori e con la comunità.

### Box 9 - Supportare i docenti con il *mentoring*

IL *MENTORING* È UNA FORMA DI AIUTO CHE AGISCE COME FATTORE PROTETTIVO CONTRO I CONFLITTI CHE POSSONO NASCERE TRA DOCENTI. INGERSOLL E STRONG (2011) HANNO ANALIZZATO L'IMPATTO DI AZIONI DI *MENTORING* PER I DOCENTI NEO IMMESI IN RUOLO OSSERVANDO UN POSITIVO EFFETTO SULL'IMPEGNO MOSTRATO DAI DOCENTI, SULLA GESTIONE DELLA CLASSE E SULL'APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI. IL *MENTORING* PERMETTE DI RIDURRE IL CONFLITTO TRA DOCENTI IN QUANTO L'AVERE UN MENTORE (DOCENTE ESPERTO NELLA STESSA MATERIA) PERMETTE DI LAVORARE IN MODO COLLABORATIVO E FACILITA I NUOVI DOCENTI NELLA CREAZIONE DI UNA RETE SOCIALE DI SUPPORTO A SCUOLA (SMITH & INGERSOLL 2004).

Il progetto ENTRÉE (box 10) fornisce un esempio di progetto europeo dedicato alla promozione della resilienza per docenti.

### Box 10 – Progetto ENTRÉE

ENTRÉE (2013-2015) È UN PROGETTO EUROPEO COMENIUS LLP PER LA PROMOZIONE DELLA RESILIENZA DEI DOCENTI IN EUROPA. IL PROGETTO È STATO SVILUPPATO A PARTIRE DAGLI STUDI SULLA RESILIENZA DEI DOCENTI A TUTTI I LIVELLI DI ISTRUZIONE, INCLUDENDO SIA LA FORMAZIONE ONLINE SIA QUELLA FRONTALE ANCHE MEDIANTE STRUMENTI DI AUTOVALUTAZIONE ONLINE (TRSR-TEACHER RESILIENCE SELF REFLECTION TOOL) CHE PERMETTONO AI DOCENTI DI AVERE UN PROFILO DI RESILIENZA. IL PROGRAMMA INCLUDE SEI MODULI CHE SI FOCALIZZANO SULLA RESILIENZA, SULLA COSTRUZIONE DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI SANE, LA GESTIONE DELLO STRESS, DELLE ABILITÀ DI COPING, LA REGOLAZIONE EMOTIVA E LE COMPETENZE DEL DOCENTE (EFFICACIA DELL'INSEGNAMENTO, PEDAGOGIA E GESTIONE DELLA CLASSE). I MODULI E IL TRSR SONO ACCESSIBILI GRATUITAMENTE ALLA PAGINA WEB: [HTTP://ENTREE-PROJECT.EU/EN/](http://entree-project.eu/en/)

## **CAPITOLO 6: REALIZZARE IL PROGRAMMA**

I programmi per la promozione della resilienza e del benessere a scuola mostrano di avere successo solo se sono ben progettati e gestiti. L'alta qualità dell'implementazione, l'affidabilità, la valutazione e la sostenibilità a lungo termine sono elementi chiave dell'efficacia del programma (Greenberg, 2010). Alcuni aspetti inerenti la scuola tra cui la capacità di essere realmente pronti a proporre e sostenere un processo di cambiamento, la qualità dei materiali, le risorse ed il supporto disponibile a scuola e la formazione del personale scolastico sono elementi che vanno considerati sin dall'inizio della progettazione (Greenberg et al., 2003; Weare & Nind, 2011). È importante, inoltre, che si tengano in considerazione i limiti determinati dal contesto e gli elementi che possono facilitare il processo di attuazione del curriculum al fine di eliminare o ridurre tali vincoli (Durlak et al., 2011; Slee et al., 2012).

Le seguenti sezioni descrivono alcuni dei problemi che potrebbero insorgere a scuola e tra i docenti nell'implementazione del progetto RESCUR.

### *Leadership e progettazione*

Uno dei primi compiti da svolgere nell'implementazione di un curriculum per l'amministrazione scolastica è quello fornire una visione globale di guida e supporto per lo sviluppo della resilienza. In collaborazione con gli altri membri del personale scolastico, l'amministrazione ha il compito di pianificare la progettazione, il monitoraggio, la valutazione del curriculum e fornire una guida e saper motivare la comunità scolastica durante questo processo.

È necessario, inoltre, identificare un team individuato tra il personale amministrativo, docenti, genitori e studenti che si occupi del monitoraggio di tutto il processo di implementazione del programma, della formazione, dell'utilizzo delle risorse per assicurarsi che il programma venga svolto adeguatamente e che sia utile per la comunità scolastica.

Nella fase iniziale è essenziale identificare i bisogni della comunità scolastica mediante incontri con il personale scolastico, gli studenti ed i genitori per individuare le necessità ed i punti di forza. Il piano di azione deve tener conto, inoltre, delle buone pratiche già sviluppate dalla comunità scolastica, facendo buon uso delle risorse già presenti.

È opportuno definire quali siano gli obiettivi principali che vanno sviluppati nell'arco del tempo sia durante l'implementazione del programma, sia durante la fase di valutazione. In questa fase devono essere considerate anche alcune questioni pratiche tra cui la fattibilità e la sostenibilità ossia quali modalità di sostentamento del programma nel tempo in termini di risorse e servizi efficaci e adeguati possono essere utilizzate.

Dopo aver avviato l'iniziativa, il team scelto per l'implementazione ha il compito di verificare che tutti i membri della comunità scolastica ed i genitori siano pienamente ed attivamente coinvolti nel progetto. Alcuni genitori potrebbero mostrare alcune perplessità relativamente ad alcuni valori che vengono promossi nel curriculum, alcuni insegnanti potrebbero sentirsi inadeguati nel mettersi in gioco durante le attività del curriculum mentre altri potrebbero non essere pienamente convinti dell'importanza e del valore del progetto.

La formazione sia per il personale scolastico che per i genitori può aiutare ad identificare queste limitazioni e resistenze che sono causate principalmente dalla mancanza di informazioni ed offrire uno spazio di discussione per l'analisi di preoccupazioni e problemi emergenti.

### **FORMAZIONE E CRESCITA DEL PERSONALE SCOLASTICO**

Nonostante questa guida presenti contenuti accessibili e chiari per i docenti, è evidente che, per l'utilizzo del programma RESCUR, i docenti siano adeguatamente formati mediante uno specifico training,

La mancanza di un atteggiamento positivo, di conoscenza o di competenze adeguate potrebbe causare non solo una disaffezione da parte del personale scolastico, ma anche una bassa qualità nell'implementazione del progetto (Askell-Williams, Dix, Lawson & Slee, 2013; Lendrum, Humphrey & Wigelsworth, 2013).

*Nonostante il poter disporre di adeguate risorse sia un prerequisito importante per l'attuazione di un programma di intervento, la capacità della scuola di fare propria l'iniziativa nell'attuare il processo di cambiamento, è l'elemento centrale nel successo a lungo termine del programma.*

GRAETZ ET AL., 2008, P. 19

Spesso infatti i docenti lamentano una scarsa formazione sui temi inerenti gli aspetti sociali ed emotivi dell'insegnamento che sono tuttavia essenziali affinché questi possano esercitare la professione in modo adeguato (Reinke, Stormont, Herman, Puri, & Goel, 2011; Askell-Williams, Cefai, Skrzypiec, & Wyrca, 2013; Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton, & Wolpert, 2013). Inoltre, una formazione adeguata permette di mantenere una coerenza ed una adesione al programma, garantendone una maggior efficacia. La formazione dei docenti dovrebbe focalizzarsi sui seguenti aspetti:

- comprendere l'importanza dello sviluppo della resilienza come competenza chiave per l'apprendimento e per il benessere degli studenti e il ruolo dei docenti, del personale scolastico e dei genitori;
- apprendere come implementare il curriculum RESCUR;
- sapere come promuovere la resilienza degli studenti e il ruolo della costruzione di un buon clima classe e di una comunità scolastica;

- approfondire la propria resilienza come docente.

Si raccomanda che la formazione venga organizzata in relazione all'ordine di grado e rispetto alle classi in cui i docenti insegnano organizzando anche attività esperienziali ed interattive in piccoli gruppi. Tale formazione è consigliabile che sia organizzata suddividendo le sessioni in un periodo di tempo consistente, piuttosto che essere concentrata in pochi giorni in forma intensiva al fine di poter dedicare del tempo anche alla supervisione mentre le insegnanti implementano le attività. La condivisione delle esperienze dei docenti, durante la formazione, è un elemento centrale al fine di facilitare il processo di scambio di informazioni e risorse per la gestione delle problematiche che emergono nell'implementazione del curriculum. La formazione può essere organizzata all'interno di una scuola anche raggruppando più docenti provenienti da zone diverse e utilizzando piattaforme specifiche per la formazione.

È inoltre attivo il sito internet di RESCUR (<http://www.rescur.eu>) che rimane il punto di riferimento per coloro che necessitano di una formazione specifica. Le scuole e le istituzioni che sono interessate alla formazione del progetto di intervento RESCUR possono contattare i responsabili degli stati membri del progetto (Box 11).

## Il ruolo della famiglia

La collaborazione, il coinvolgimento nelle attività ed il supporto dei genitori è un elemento determinante per il successo del curriculum. Come per i docenti, anche per i genitori è possibile prevedere un'attività di formazione non solo per informarli circa quello che viene svolto a scuola, ma per renderli responsabili e consapevoli del loro ruolo all'interno del progetto. La formazione per i genitori si focalizza sui seguenti aspetti:

- riconoscere l'importanza e il bisogno di costruire e rinforzare la resilienza all'interno di un processo di sviluppo e di apprendimento sano ed equilibrato;
- esplicitare il ruolo dei genitori come supporto al docente e al personale

scolastico nell'implementazione del progetto RESCUR, includendo lo svolgimento delle attività da completare a casa e l'importanza di condividere a scuola successivamente quanto svolto a casa;

- utilizzare la Guida per genitori al fine di promuovere la resilienza nei figli;
- avere maggiori conoscenze circa i processi che promuovono la propria resilienza come genitore;
- formare, se necessario, gruppi di supporto autogestiti da genitori per reperire e scambiare esperienze, informazioni, risorse, per discutere relativamente alle tematiche emergenti e fornire supporto reciproco sia all'interno della scuola sia utilizzando gli strumenti multimediali e la piattaforma di RESCUR.

Box 11 - Formatori RESCUR

**PROF. CARMEL CEFAI**

CENTRE FOR RESILIENCE AND SOCIO-EMOTIONAL  
HEALTH  
UNIVERSITY OF MALTA, MSIDA,  
MALTA  
CARMEL.CEFAI@UM.EDU.MT

**PROF. ANASTASSIOS MATSOPOULOS**

PRESCHOOL EDUCATION DEPARTMENT  
UNIVERSITY OF CRETE, RETHYMNO, CRETE,  
GRECIA  
MATSOPOULOS@GMAIL.COM

**PROF. CELESTE SIMÕES**

FACULTY OF HUMAN KINETICS  
UNIVERSITY OF LISBON, LISBON  
PORTOGALLO  
CSIMOES@SAPO.PT

**PROF. RENATA MILJEVIC-RIDICKI**

FACULTY OF TEACHER EDUCATION  
UNIVERSITY OF ZAGREB, ZAGREB, CROAZIA  
RENATA.MILJEVIC@UFZG.HR

**PROF. MARIA ASSUNTA ZANETTI &  
DR. VALERIA CAVIONI**

DEPARTMENT OF BRAIN AND BEHAVIORAL  
SCIENCES, PSYCHOLOGY SECTION  
UNIVERSITY OF PAVIA, PAVIA  
ITALIA  
ZANETTI@UNIPV.IT; VALERIA.CAVIONI@UNIPV.IT

**DR. BIRGITTA KIMBER**

DEPARTMENT OF HEALTH & MEDICAL SCIENCES  
ÖREBRO UNIVERSITY, ÖREBRO  
SVEZIA  
B.KIMBER@TELIA.COM

## Attuazione del curriculum

L'attuazione del curriculum permette un monitoraggio costante anche attraverso l'utilizzo delle schede di valutazione, delle osservazioni e delle discussioni in classe tra docenti, studenti e genitori che assumono un'importanza centrale nel processo di monitoraggio e miglioramento del progetto stesso.

Ad ogni insegnante viene suggerito di completare la Scheda di Valutazione (Appendice 1) che può essere utilizzata come strumento per guidare la discussione all'interno dei momenti di confronto tra docenti. È importante che la scuola, intesa come comunità composta da docenti, studenti e genitori, sia regolarmente informata in merito all'attuazione del curriculum. Il monitoraggio aiuta ad indentificare i problemi che potrebbero emergere e che potrebbero compromettere il successo del progetto. Tra gli aspetti da considerare, occorre inoltre ricordare che la mancanza di risorse, la bassa partecipazione e impegno di docenti o genitori e la mancanza di coordinamento nello svolgimento delle attività del curriculum, sono elementi che potrebbero compromettere il successo del progetto e pertanto vanno gestiti sin dalle fasi iniziali.

Uno dei principali problemi nell'implementazione è relativo all'affidabilità del curriculum che viene attuato rispetto a quello originario. Questo curriculum è stato progettato per i bambini europei e nella sua ideazione gli autori hanno preso in considerazione anche le differenze sociali, culturali ed economiche presenti oggi in Europa. Inoltre, i curatori delle sei edizioni nazionali degli stati coinvolti hanno apportato modifiche nelle edizioni nazionali al fine di finalizzare un prodotto che potesse riflettere il contesto sociale di quello specifico paese.

L'attuazione a scuola, tuttavia, potrebbe richiedere ulteriori adattamenti e modifiche affinché le attività siano maggiormente adeguate al contesto. Questo processo di adattamento deve svolgersi in modo collaborativo includendo tutti gli attori coinvolti, i docenti, gli studenti ed i genitori per individuare i particolari bisogni della comunità scolastica.

L'adattamento può includere modifiche nei materiali, nelle risorse, nel linguaggio, nelle storie, negli esempi e nelle attività, in accordo alla cultura e al contesto sociale degli studenti pur mantenendo la struttura originaria delle singole attività.

Le modifiche devono essere eseguite mantenendo come punto di riferimento il quadro teorico sviluppato alla base del curriculum in termini di principi, pedagogia, valutazione e modalità di implementazione, già descritti in questa guida.

Il Questionario di valutazione dell'implementazione del curriculum (Appendice 3) ha lo scopo di fornire al docente una guida per assicurarsi che l'implementazione rimanga fedele ai principi, agli obiettivi e alla struttura del curriculum che sono necessari affinché si possano raggiungere gli obiettivi sperati in quanto "troppi adattamenti basati sui bisogni specifici possono portare a confusione e scarsi risultati" (Weare, 2010, p. 11).

Si sconsiglia l'utilizzo solo parziale delle singole attività o l'attuazione del curriculum per un periodo troppo breve ciò renderebbe inefficace il curriculum stesso in termini soprattutto di obiettivi di apprendimento degli studenti (Humphrey et al., 2010).

studenti ed genitori per analizzare il progetto stesso durante l'implementazione ed i cambiamenti osservati negli studenti.

La scheda di valutazione per il docente e la scheda di autovalutazione per lo studente relativa ad ogni tema può essere utilizzata proprio per questo scopo. È possibile, inoltre, raccogliere altre informazioni utili relative all'aumento dei comportamenti che promuovono la socialità e la diminuzione dei problemi di comportamento come atti di bullismo, aggressività, esclusione e assenteismo.

La valutazione consente, inoltre, alla scuola di stabilire cosa sta funzionando, identificando i punti di forza dell'intervento e le aree di intervento che necessitano di ulteriori approfondimenti e miglioramenti. È attraverso questo continuo processo di monitoraggio e revisione che la comunità scolastica può promuovere un reale processo di miglioramento.

La scuola, può, in alternativa, condurre un processo di valutazione più rigoroso utilizzando un disegno di ricerca pre e post test, confrontando i bambini appartenenti ad un gruppo di controllo, a cui non vengono proposte le attività del curriculum, con un gruppo sperimentale che svolge le attività del curriculum. Tale confronto può analizzare l'impatto dell'intervento su ogni studente nell'arco del tempo.

## Valutazione del curriculum

Il monitoraggio dell'implementazione di un progetto fornisce interessanti informazioni circa l'efficacia del progetto stesso.

La valutazione dell'efficacia dell'intervento può essere svolta nelle fasi principali dell'implementazione del curriculum, per esempio al termine dello svolgimento di un tema, raccogliendo le valutazioni di tutti i partecipanti.

Si possono, inoltre, preparare brevi questionari per il personale della scuola, per gli

*La magia combinazione tra ispirazione, fede e tenacia è essenziale per coloro che si occupano di educazione, apprendimento e benessere negli studenti.*

*Sappiamo come fare, quello di cui abbiamo bisogno ora è la volontà.*

ELIAS & WEISSBERG, 2000, P. 192

## Bibliografia

- Alliance for Excellent Education. (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states*. Washington: Author.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on student's attitudes and behavior. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13 (4), 235-248.
- Askill-Williams, H., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2010). Venturing into schools: Locating Mental health initiatives in complex environments. *International Journal of Emotional Education*, 1(2), 14-33.
- Askill-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(3), 357-381.
- Askill-Williams, H., Cefai, C., Skrzypiec, G.K., & Wyrat, M.D. (2013) Educational community stakeholders' perspectives about school teachers' responsibilities and capabilities for mental health promotion in Maltese schools. *Malta Review of Educational Research*, 7 (1), 27-51.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Banks, J. A. (2003). *An Introduction to Multicultural Education (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bartolo, P.A., & Smyth, G. (2009). Teacher Education for Diversity. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator* (pp.117-132). Netherlands: Springer.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Calleja, C., Cefai, C., Chetcuti, D., Ale, P., Mol Lous, A., Wetso, G. M., & Humphrey, N. (2007). *Responding to student diversity tutor's manual*. Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 8 (2), 150-165.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51 (6), 843-857.
- Berger, S.L. (1989) *College Planning for Gifted Students*. Council for Exceptional Children. Last retrieved on 15<sup>th</sup> September 2015 from: <http://ceep.crc.uiuc.edu/ecearchive/books/fte/except/berger.pdf>
- Braza, F. R., Azurmendi, A., Muñoz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., Garcia, A., Sañchez-Martín, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (3), 703-716.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher well-being: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (Eds) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Revised Third Edition. Washington, DC: NAEYC.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187- 249.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90, 408-420.
- Burrows, L. (2011). Opening our minds to new ideas and slowing us down to consider our options: Practising relational mindfulness in school communities. In R. Shute (Ed.), *Mental health and well-being: Educational perspectives*. Adelaide: Shannon Research Press.
- Bywater, T., & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional wellbeing: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 398-408.
- Cavioni, V. & Zanetti M.A (2015). Social emotional learning and the transition from kindergarten to primary school in Italy. In Askill-Williams, H. & Lawson, M. J. (eds) *Transforming the Future of Learning with educational research* (pp. 241-256) IGI Global: Hershey, PA.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom*. London, UK: Jessica Kingsley Publications.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice*. New York: NY.

- Cefai, C., Carvioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Ridicki Miljevic, R., Bouillet, D., Parvin Ivamec, T., Matsopoulos, A., Gaviogiannaki, M., Zanetti, MA, Galea, K., Lebre, P, Kimber, B. &
- Eriksson, C. (2015) Social inclusion and social justice: a resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9:3, 122-139.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted. 8th Ed.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning . (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition*) Chicago, IL: CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional SEL programs.* Retrieved 30<sup>th</sup> August 2015, from: [http://www.casel.org/projects\\_products/safe\\_and\\_sound.php](http://www.casel.org/projects_products/safe_and_sound.php)
- Comett, C. E. (1986). *Learning through humour: Laughter in the classroom.* Fastback 241. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED276028>.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2010). *Children Helping Children.* Retrieved on 15<sup>th</sup> September, 2015 from <http://www.vista-europe.org/>
- Darzi, A. & Layard, R. (2015) Foreward. In R. Layard & A. Hagell, *Transforming the Mental Health of Children. Report of the WISH Mental Health and Wellbeing in Children Forum 2015.* World Innovation Summit for Health, Qatar.
- Davidson, R. J, Dunne, J., & Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., ...Vago, D.(2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146–153.
- Davis, N. (1988). *Examples of Therapeutic Stories.* Retrieved from <http://www.therapeuticstories.com>
- Dry, C., & Gu, Q. (2010). Resilience counts. In *The new lives of teachers* (pp. 156-176). London: Routledge.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide—part one, a review of meta-analytic literature. In F. M. Botin, *Social and emotional education: an international analysis* (pp. 255–284). Santander, Spain: Fundacion Marcelino Botin, Funda.
- Dimakos, I., & Papakonstantinopoulou, A. (2012). Providing psychological and counselling services to Roma students: A preliminary report for a three-year longitudinal project. In P. Cunningham, & N. Fretwell, *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 94-103). London, UK: CiCe.
- Doll, B., & Brehm, K. (2009). *Resilient playgrounds.* NY: Routledge.
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning.* New York, NY: Guilford Press.
- Downey, C., & Williams, C. (2010). Family SEAL - a home-school collaborative programme focusing on the development of children's social and emotional skills. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3 (1), 30-41.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 474-501.
- Elias, M., & Synder, D. (2008). *Developing safe and civil schools: A coordinated approach to social-emotional and character development.* Retrieved 04<sup>th</sup> September 2015, from [www.njasp.org/notes/confarc/DSACS\\_handouts\\_12\\_09.doc](http://www.njasp.org/notes/confarc/DSACS_handouts_12_09.doc)
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190.
- ENTRÉE (2014). Teacher Resilience in Europe. A theoretical framework. Retrieved 30<sup>th</sup> August, 2015 from <http://entree-project.eu/wp-content/uploads/2014/11/ENTREE1.pdf>.
- European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda.* Brussels: European Commission.
- European Commission. (2012). *Discrimination in EU in 2012. Special Eurobarometer 393.* Brussels: European Commission.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 387-397). New York: Springer Science+Business Media.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., ...Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in Elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70–95.
- Fredrickson, B.L. (2001) The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3): 218–226.
- Førde, S. (2006). *Refugee children and resilience; Empowerment, participation and subjective wellbeing.* Unpublished Masters dissertation. University of Bergen, Norway.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed.* London, UK: Penguin.
- Galea, K. (2014) *Teachers' Narratives of Resilience: Responding Effectively to Challenging Behaviour.* Unpublished Masters Dissertation, Faculty for Social Wellbeing, University of Malta.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 36 (5), 358–366.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9 (4), 333-343.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C., ...Cummins, R. (2008). KidsMatter: A Population health model to support student mental health and well-being in primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 10, 13-20.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2 (1), 27-52.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., &
- Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466-474.
- Grover, S. (2005). Advocacy by children as a causal factor in promoting resilience. *Childhood*, 2 (4), 527-538.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Hankin, V., Omer, D., Elias, M.J. & Raviv, A. (2012). *Stories to Help Build Emotional Intelligence and Resilience in Young Children*. Champaign, IL: Research Press Co.
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15 (5), 66-94.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (3), 399-420.
- Humphrey, N., Lendrum, N., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. London, UK: Department for Education.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264.
- Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion*, 3, (2), 55-78.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jennings, P., Lantieri, L. & Roeser, R. W. (2012). Supporting Educational Goals through cultivating Mindfulness. Approaches for Teachers and Students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan & A. Higgins-d' Alessandro (Eds.), *Handbook of Prosocial Education Volume 1* (p. 371-396). Blue Ridge Summit: Rowman & Littlefield.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36 (4), 385-398.
- Johnson, B., & Down, B. (2013). Critically re-conceptualising early career teacher resilience. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 703-715.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In C. Day & J. C. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change* (p. 65-83). New York: Springer.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350.
- Kimber, B. (2011). *Primary Prevention of Mental Health Problems among Children and Adolescents through Social and Emotional Training in School*. Stockholm: Department of Public Health Sciences, Division of Social Medicine, Karolinska Institutet.
- Kroeger, S., C. Burton, A. Comarata, C., Combs, C., Hamm, R., Hopkins, J. & Kouche, B. (2004). Student voice and critical reflection: Helping students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 50-57.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ...Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203 (2), 126-131.
- Lantieri, L. (2009). Building inner resilience. *Mind and Life Institute 2009 Autumn Newsletter*, 9-10. Last retrieved on 15<sup>th</sup> September 2015 from <http://www.lindclantieri.org/documents/ml.au.tumn.09.newsletter.pdf>.
- Lantieri, L., Nagler Kyse, L. Harnett, S., & Malkmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and students. In G. M. Reevy & E. Frydenberg (Eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education* (pp. 267-292). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2013). Social and emotional aspects of
- Learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for schoolbased mental health promotion. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 158-164.

- Levendosky, A., Huth-Bocks, A. D., Semel, M. A., & Shapiro, D. L. (2002). Trauma symptoms in preschool-age children exposed to domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 17 (2), 150-164.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen, *Developmental Psychopathology: Risk, disorder and adaptation (2nd ed.)* (pp. 739-795). New York, NY: Wiley.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49 (3), 28-32.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23 (2), 493-506.
- Matsopoulos, A. (2011). Mapping the basic constructs on resilience and a new model of ecosystemic resilience-focused consultation model in schools. In A. Matsopoulos, *From vulnerability to resilience: Applications for the school setting and and family (in Greek)* (pp. 26-81). Athens : Papazisis Publishing.
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Ojeda, E. N. S., Infante, F., & Grotberg, E. H. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud.
- NASP (2003) *Helping Children Cope With Loss, Death, and Grief Tips for Teachers and Parents*. Last retrieved on 15th August 2105 from [http://www.nasponline.org/resources/crisis\\_safety/griefwar.pdf](http://www.nasponline.org/resources/crisis_safety/griefwar.pdf)
- National Scientific Council on the Developing Child (2015) *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper 13*. Centre for the Developing Child, Harvard University.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Newman, T. (2004). *What works in building resilience*. Barkingside, UK: Barnardo's.
- Nicaise, I. (2012). A smart social inclusion policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, 47( 2), 321-342.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil well-being. *Educational and Child Psychology*, 30 (1), 43-65.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30 (1) 43-65.
- OCSE (2012). *Equal access to quality education for Roma children - Field assessment visit to the Czech Republic*. Retrieved 15<sup>th</sup> September 2015, from OCSE - Office for Democratic Institutions and Human Rights: <http://www.osce.org/odihr/966>
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development, *Urban Education*, 42(5), 5-29.
- Padoan, G. (1986). *366 and more fairy tales*. England: Brown Watson.
- Patih, T., Vizek Vidovic, V., & Miljevic-Ridicki, R. (2011). Involvement of Roma parents in children education in Croatia: A comparative study. *Journal of Research in International Education*, 10 (3), 275-293.
- Papatrianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Pedro-Caroll, J. (2010). *Putting Children First: Parenting strategies for helping children thrive though divorce*. New York, NY: Avery/Penguin.
- Peterson, C., Ruch, W., Beerman, U., Park, N., & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 149-156.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27 (3), 407-417.
- Porcelli, P., Ungar, M., Liebenberg, L. & Trepanier, N. (2015) (Micro)mobility, disability and resilience: exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability & Society*, 29 (6), 863-876.
- Prelutsky, J. (1990). *Something big has been here*. New York: Greenwillow Books.
- Reichl, C., Wach, F.S., Spinath, F.M., Brunken, R. & Karbach, J. (2104) Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 85 (1), 85-92.
- Purkey, W.W. (1970) *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health

- in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly* 26, 1-13.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 4(2), 167-173.
- Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees Study Team. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39 (4), 465-476.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). *Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update*. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Steward Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-66.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Kako međusobno razgovaramo 1, 2, 3. [How do we communicate]*. Zagreb, Croatia: Erudita.
- Seligman, M. E. (1998). *Learned Optimism*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Australia: Random House Australia Free Press.
- Seligman, M. E., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B*, 359, 1379-1381.
- Simões, C., Gaspar de Matos, M., Tomé, G., Ferreira, M., Alves Diniz, J., & Equipa do Projecto Aventura Social. (2009). *Risco e Resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Lisboa: Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Slee, P., Murray-Harvey, R., Dix, K. L., Skrzypiec, G., Askeel-Williams, H., Lawson, M., & Krieg, S. (2012). *KidsMatter Early Childhood Evaluation Report*. Adelaide, Australia: Shannon Research Press.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Staub, E., & Vollhardt, J. (2008). Altruism born of suffering: The roots of caring and helping after victimization and other trauma. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), 267-280.
- Swain, J. and French, S. (2000) Towards an affirmative model of disability. *Disability and Society*, 15(4), 569-582.
- Tfofi, M & Farrington, D (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7:27-56
- Ungar, M. (2013). The impact of youth-adult relationships on resilience. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(3), 328-336.
- Ungar, M. (2012). Researching and theorizing resilience across cultures and contexts. *Preventive Medicine*, 55(5), 387-389.
- UNHRC. (2007). *Through the eyes of a child: refugee children speak about violence*. Retrieved 15<sup>th</sup> September 2015 from <http://www.unhcr.org/47c804682.html>
- UNICEF. (2005). *Excluded and invisible: The state of world's children*. Retrieved 15<sup>th</sup> September 2015, from UNICEF: [http://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06\\_fullreport.pdf](http://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport.pdf)
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., & Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 151-157.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools. A critical perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in school mental health promotion*, 3(1), 5-17.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (S1), i29-i69.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement and prevention programs. In W. Damon, *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 877-954). New York: Wiley.
- Weiten, W., Dunn, D., & Hammer, E. (2012). *Psychology applied to modern life: adjustments in the 21st century*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York, NY: Cornell University Press.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (pp. 367-377). New York: Springer.

**APPENDICE 1 – SCHEDA DI VALUTAZIONE PER DOCENTE**

NOME DELL'ALLIEVO
DATA

ISTRUZIONI: COMPLETA LA SCHEDA PER OGNI ALLIEVO AL TERMINE DEL

**TEMA 2 COSTRUIRE RELAZIONI SANE**

<b>UNITÀ 1: RELAZIONI POSITIVE</b>		
<b>SEZIONE 1: COSTRUIRE NUOVE AMICIZIE</b>		
BASE	L'ALLIEVO RIESCE A PARLARE DELL'ESPERIENZA DELL' AVERE UN AMICO.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
INTERMEDIO	L'ALLIEVO RIESCE AD ESPLORARE L'ESPERIENZA DEL SENTIRE LA MANCANZA DI UN AMICO.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
AVANZATO	L'ALLIEVO RIESCE A COMPRENDERE E SUPERARE LE DIFFICOLTÀ CHE POSSONO NASCERE DA UNA NUOVA AMICIZIA.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<b>SEZIONE 2: COMPORTAMENTO PROSOCIALE</b>		
BASE	L'ALLIEVO RIESCE A IDENTIFICARE IL BISOGNO DI SENTIRSI AL SICURO E FELICE CON GLI AMICI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
INTERMEDIO	L'ALLIEVO RIESCE A RINGRAZIARE LE PERSONE	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
AVANZATO	L'ALLIEVO RIESCE AD APPREZZARE L'IMPORTANZA DEL CHIEDERE AIUTO	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<b>SEZIONE 3: CURA DELL'ALTRO E CLIMA CLASSE</b>		
BASE	L'ALLIEVO RIESCE A FIDARSI DEGLI ADULTI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
INTERMEDIO	L'ALLIEVO RIESCE A RICONOSCERE QUELLO DI CUI HA BISOGNO PER SENTIRSI SICURO E PROTETTO.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
AVANZATO	L'ALLIEVO È IN GRADO DI CAPIRE CHE SI PUÒ RICEVERE CALORE AFFETTIVO E SICUREZZA DALLA RELAZIONE CON GLI ADULTI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<b>UNITÀ 2: COOPERAZIONE, EMPATIA E RAGIONAMENTO MORALE</b>		
<b>SEZIONE 1: CONDIVISIONE, COOPERAZIONE E LAVORO DI GRUPPO</b>		
BASE	L'ALLIEVO ASPETTA IL PROPRIO TURNO DURANTE UN'ATTIVITÀ DI GIOCO,	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
INTERMEDIO	L'ALLIEVO COMPRENDE L'IMPORTANZA DEL CONDIVIDERE.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
AVANZATO	L'ALLIEVO RIESCE A PARTECIPARE A UN'ATTIVITÀ ARTISTICA DI GRUPPO CHE IMPLICA IL GIOCARE E LAVORARE IN MODO COLLABORATIVO.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<b>SEZIONE 2: EMPATIA</b>		
BASE	L'ALLIEVO RIESCE A CONSIDERARE IL PUNTO DI VISTA DEGLI ALTRI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
INTERMEDIO	L'ALLIEVO È IN GRADO DI RIFLETTERE SULL'IMPORTANZA DEL CHIEDERE AD UN'ALTRA PERSONA COME SI SENTE.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
AVANZATO	L'ALLIEVO RIESCE CAMBIARE PROSPETTIVA E OPINIONI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<b>SEZIONE 3: COMPORTAMENTO ETICO, MORALE E RESPONSABILE</b>		
BASE	L'ALLIEVO COMPRENDE QUALI COMPORTAMENTI POSITIVI PUÒ COMPIERE NEI CONFRONTI DEGLI ANIMALI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
INTERMEDIO	L'ALLIEVO RIESCE A DESCRIVERE L'IMPORTANZA DI FARE AZIONI POSITIVE E RESPONSABILI A VANTAGGIO DEGLI ALTRI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
AVANZATO	L'ALLIEVO È IN GRADO DI RIFLETTERE SULL'IMPORTANZA DI COMPIERE AZIONI POSITIVE E RESPONSABILI PER AIUTARE CHI SI TROVA IN UNA CONDIZIONE DI SVANTAGGIO E/O DISABILITÀ.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

## Il Curriculum per promuovere la Resilienza a scuola

QUALI SONO GLI ASPETTI CHE L'ALLIEVO HA APPRESO PIÙ FACILMENTE?
QUALI SONO LE CRITICITÀ CHE L'ALLIEVO MOSTRA?
QUALI SONO GLI OBIETTIVI SU CUI OCCORRE ORIENTARE LE AZIONI DIDATTICHE E EDUCATIVE PER AIUTARE L'ALLIEVO NEL PERCORSO DI CRESCITA?

APPENDICE 2 – SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE PER STUDENTE

NOME
DATA

ISTRUZIONI: COMPLETA LA SCHEDA INDICANDO QUALE FACCIA DESCRIVE MEGLIO LA TUA VALUTAZIONE:



**TEMA 2 COSTRUIRE RELAZIONI SANE**

<b>UNITÀ 1: RELAZIONI POSITIVE</b>		
	<b>RIESCO</b>	<b>MI PIACE</b>
<b>SEZIONE 1: COSTRUIRE NUOVE AMICIZIE</b>		
AVERE FIDUCIA IN UN'ALTRA PERSONA.		
CAPIRE CHE ESSERE UN BUON AMICO SIGNIFICA AVERE FIDUCIA ED ESSERE ONESTI.		
AFFRONTARE IL TRADIMENTO E PERDONARE GLI ALTRI		
<b>SEZIONE 2: COMPORTAMENTO PROSOCIALE</b>		
AIUTARE QUALCUNO CHE HA UN PROBLEMA.		
SAPERE COME FARE PER AIUTARE GLI ALTRI CHE SONO DISCRIMINATI E/O EMARGINATI.		
SAPERE COME OFFRIRE AIUTO AGLI AMICI.		
<b>SEZIONE 3: CURA DELL'ALTRO E CLIMA CLASSE</b>		
SAPERE COME SI PUÒ ESPRIMERE ATTENZIONE E INTERESSE PER GLI ALTRI.		
DESCRIVERE LE QUALITÀ POSITIVE DELLA LORO CLASSE.		
ESSERE PREMUROSO E AVERE CURA DEI COMPAGNI DI CLASSE.		
<b>UNITÀ 2: COOPERAZIONE, EMPATIA E RAGIONAMENTO MORALE</b>		
<b>SEZIONE 1: CONDIVISIONE, COOPERAZIONE E LAVORO DI GRUPPO</b>		
PRENDERE UNA DECISIONE CON I MIEI COMPAGNI DI CLASSI.		
LAVORARE PER UN FINE COMUNE RIFLETTENDO E IDENTIFICANDO I RUOLI E I COMPITI DI OGNUNO.		
GIOCARE IN UNA SQUADRA, INCORAGGIANDO, MOTIVANDO E SUPPORTANDO GLI ALTRI.		
<b>SEZIONE 2: EMPATIA</b>		
CAPIRE I BISOGNI EMOTIVI DEGLI ALTRI.		
CAPIRE L'IMPORTANZA DELL'EMPATIA NELL'AMICIZIA.		
IDENTIFICARE COME EMPATIZZARE CON COLORO CHE SONO IN DIFFICOLTÀ PER OFFRIRE IL MIO AIUTO.		
<b>SEZIONE 3: COMPORTAMENTO ETICO, MORALE E RESPONSABILE</b>		
RIFLETTERE E PRENDERE UNA DECISIONE SU UN PROBLEMA MORALE.		
CAPIRE L'IMPORTANZA DI PRENDERSI CURA DI ALTRE PERSONE.		
RIFLETTERE E VALUTARE I COMPORAMENTI ETICI.		

MI SONO DIVERTITO NELL'IMPARARE

VORREI MIGLIORARE NEL

**APPENDICE 3 – QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELL'IMPLEMENTAZIONE DEL CURRICULUM**

1. HO FREQUENTATO UN CORSO DI FORMAZIONE PER L'UTILIZZO DEI MATERIALI DEL CURRICULUM RESCUR.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
2. HO DEDICATO TEMPO SUFFICIENTE PER LA CONDUZIONE DELLE ATTIVITÀ IN CLASSE, IN ACCORDO CON LE INDICAZIONI PRESENTI IN QUESTA GUIDA.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
3. HO ADATTATO LE ATTIVITÀ UTILIZZANDO I LIVELLI DI DIFFICOLTÀ (BASE, INTERMEDIO, AVANZATO) PROPOSTI SULLA BASE DEI BISOGNI EDUCATIVI DEGLI STUDENTI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
4. HO UTILIZZATO I MATERIALI AGGIUNTIVI E LE SCHEDE FOTOCOPIABILI PRESENTI NEL CURRICULUM?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
5. HA MANTENUTO L'APPROCCIO SAFE NELLA CONDUZIONE DELLE ATTIVITÀ?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
6. HA SVOLTO LE ATTIVITÀ FEDELMENTE IN ACCORDO ALLE INDICAZIONI DEI MANUALI DI ATTIVITÀ.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
7. PRENDO NOTA REGOLARMENTE DEI PROGRESSI DEI MIEI STUDENTI E DELLE DIFFICOLTÀ CHE ESPERISCONO DURANTE LE ATTIVITÀ DEL CURRICULUM RESCUR.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
8. INCORAGGIO I MIEI STUDENTI A RIFLETTERE SUL PROPRIO APPRENDIMENTO DURANTE LE ATTIVITÀ DEL CURRICULUM RESCUR.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
9. HO COMPLETATO LE SCHEDE DI VALUTAZIONE AL TERMINE DI OGNI TEMA.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
10. FORNISCO AGLI STUDENTI OPPORTUNITÀ PER PRATICARE LE ABILITÀ PROMOSSE IN CLASSE DURANTE L'ATTIVITÀ SCOLASTICA QUOTIDIANA E NEI MOMENTI LUDICI A SCUOLA.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
11. INCORAGGIO GLI STUDENTI NELL'UTILIZZO DELLE ABILITÀ DI RESILIENZA NELLE SITUAZIONI IN CUI SI TROVANO DIFFICOLTÀ (AD ESEMPIO NEI COMPITI A SCUOLA, NELLE RELAZIONI SOCIALI).	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:

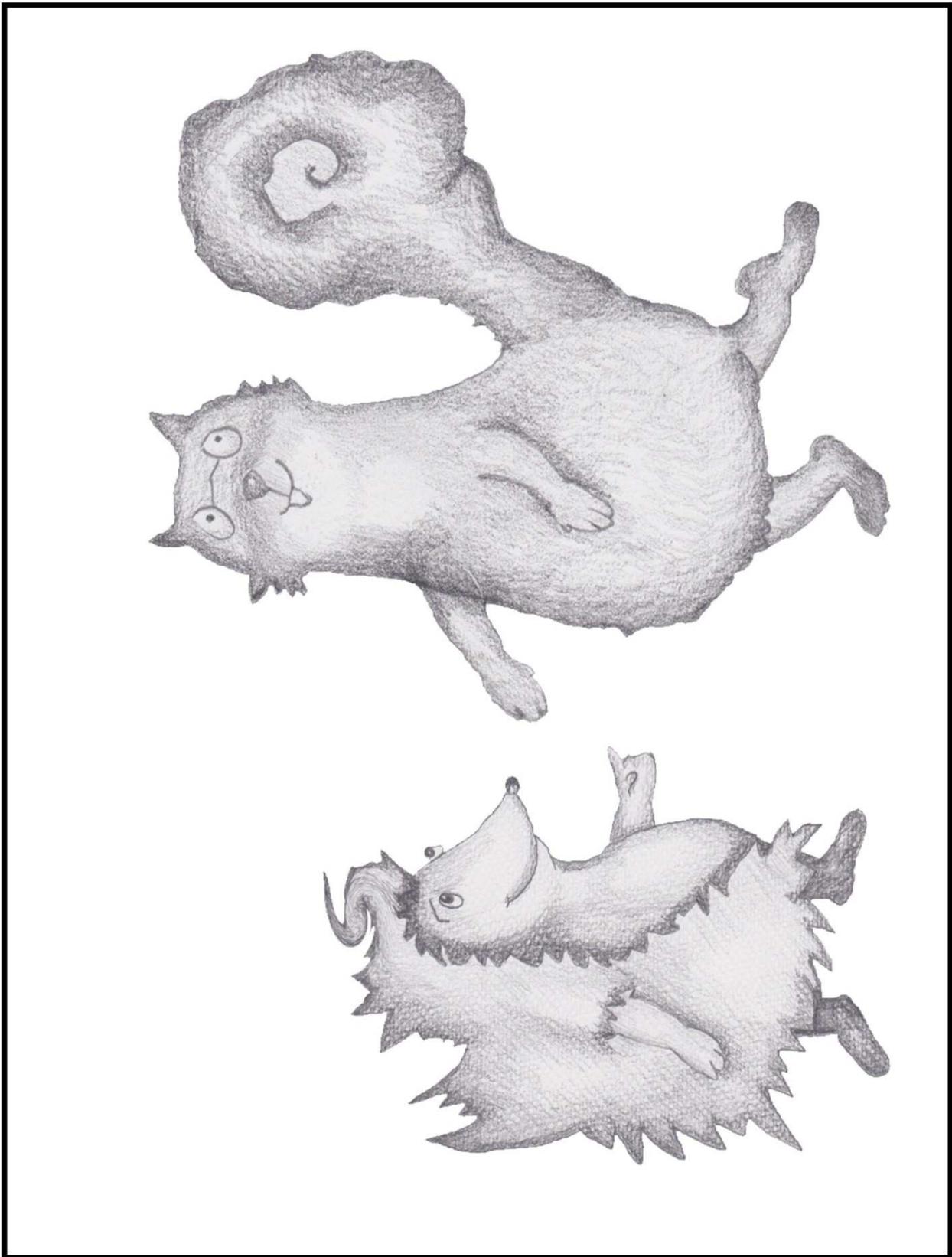
## Il Curriculum per promuovere la Resilienza a scuola

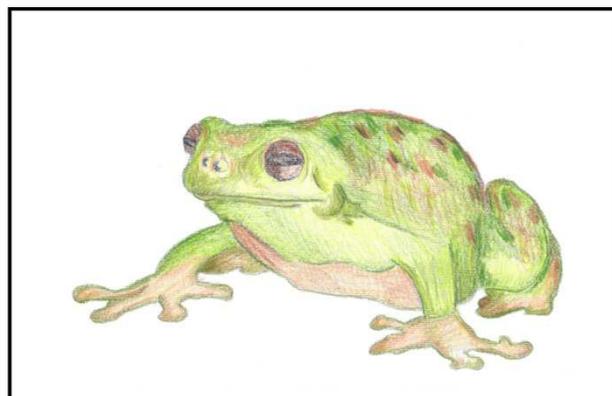
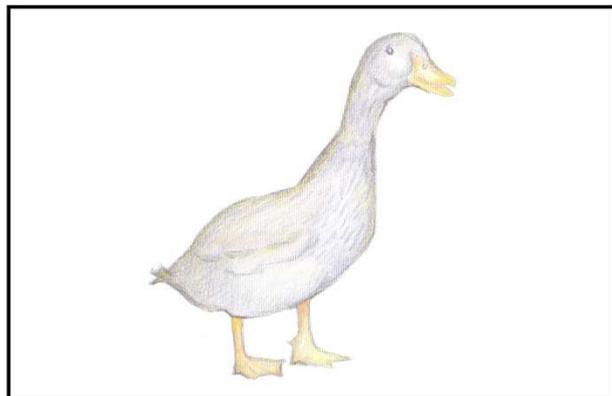
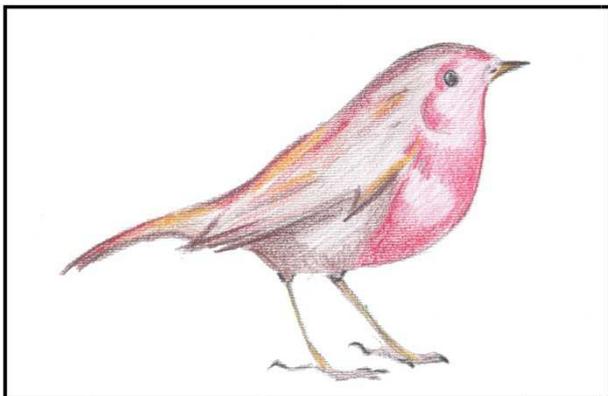
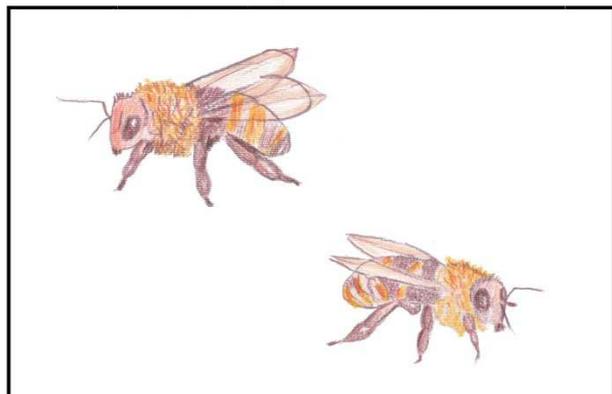
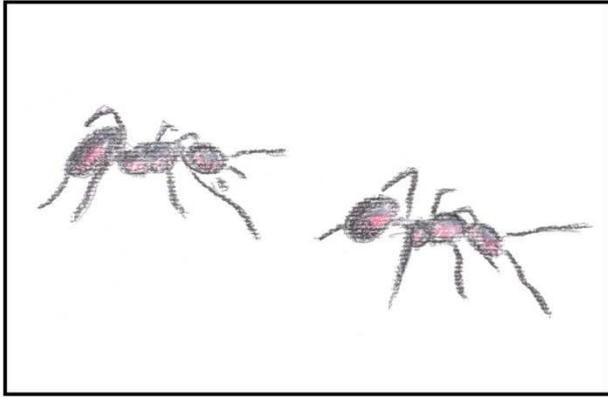
12. UTILIZZO REGOLARMENTE LE ATTIVITÀ CHE GLI STUDENTI POSSONO SVOLGERE A CASA CON I GENITORI.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
13. HO INTEGRATO LE ATTIVITÀ DEL CURRICULUM ALL'INTERNO DELLA PROGRAMMAZIONE SCOLASTICA.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:
14. RINFORZO LE ABILITÀ DI RESILIENZA DEGLI STUDENTI ANCHE DURANTE LA DIDATTICA TRADIZIONALE.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> COMMENTI:

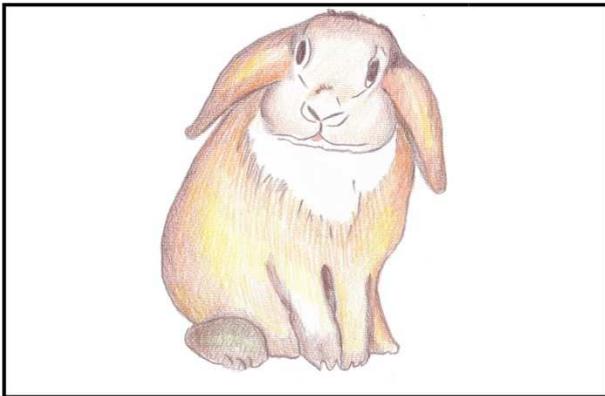
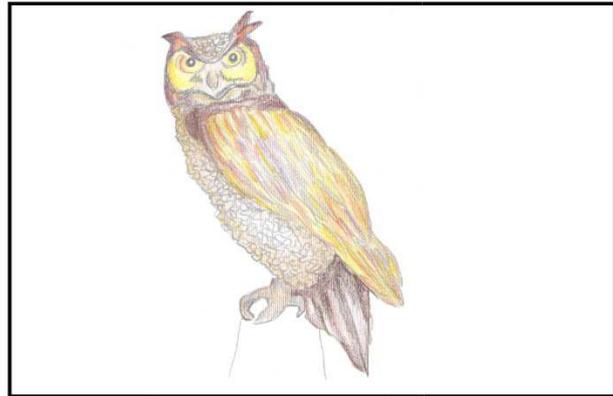
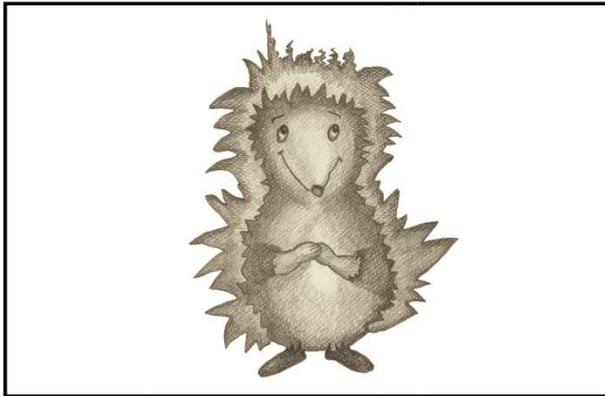
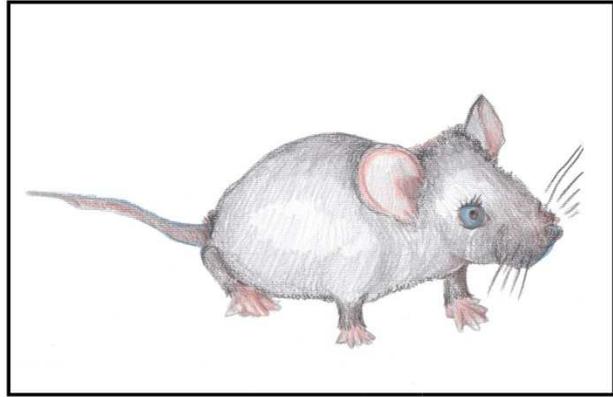
APPENDICE 4 – ESEMPI DI PUPAZZI PER LE DITA E PER LE MANI



APPENDICE 5 – CARTE DEGLI ANIMALI DELLE STORIE









APPENDICE 6 – COPERTINA DEL PORTFOLIO DELLO STUDENTE



Carmel Cefai – Malta – Coordinatore  
Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanovic – Croazia  
Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grecia  
Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italia  
Paul Bartolo, Katya Galea – Malta  
Celeste Simoes, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portogallo  
Birgitta Kimber, Charli Eriksson - Svezia



Edizione italiana a cura di:  
Valeria Cavioni, Maria Assunta Zanetti



Guida per il docente



## **APPENDICE 8 – CONVENZIONE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA**

RESCUR INTENDE PROMUOVERE LA TUTELA DEI BAMBINI DEI RAGAZZI ALL'INTERNO DI UN QUADRO NORMATIVO RICONOSCIUTO A LIVELLO NAZIONALE ED INTERNAZIONALE. LA PRESENTE SEZIONE RIPORTA ALCUNI DEGLI ARTICOLI TRATTI DALLA CONVENZIONE SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA.

### **ARTICOLO 1**

AI SENSI DELLA PRESENTE CONVENZIONE SI INTENDE PER FANCIULLO OGNI ESSERE UMANO AVENTE UN'ETÀ INFERIORE A DICOTT'ANNI, SALVO SE ABBAIA RAGGIUNTO PRIMA LA MATURITÀ IN VIRTÙ DELLA LEGISLAZIONE APPLICABILE.

### **ARTICOLO 3**

IN TUTTE LE DECISIONI RELATIVE AI FANCIULLI, DI COMPETENZA DELLE ISTITUZIONI PUBBLICHE O PRIVATE DI ASSISTENZA SOCIALE, DEI TRIBUNALI, DELLE AUTORITÀ AMMINISTRATIVE O DEGLI ORGANI LEGISLATIVI, L'INTERESSE SUPERIORE DEL FANCIULLO DEVE ESSERE UNA CONSIDERAZIONE PREMINENTE.

GLI STATI PARTI SI IMPEGNANO AD ASSICURARE AL FANCIULLO LA PROTEZIONE E LE CURE NECESSARIE AL SUO BENESSERE, IN CONSIDERAZIONE DEI DIRITTI E DEI DOVERI DEI SUOI GENITORI, DEI SUOI TUTORI O DI ALTRE PERSONE CHE HANNO LA SUA RESPONSABILITÀ LEGALE, E A TAL FINE ESSI ADOTTANO TUTTI I PROVVEDIMENTI LEGISLATIVI E AMMINISTRATIVI APPROPRIATI.

### **ARTICOLO 5**

GLI STATI PARTI RISPETTANO LA RESPONSABILITÀ, IL DIRITTO E IL DOVERE DEI GENITORI O, SE DEL CASO, DEI MEMBRI DELLA FAMIGLIA ALLARGATA O DELLA COLLETTIVITÀ, COME PREVISTO DAGLI USI LOCALI, DEI TUTORI O ALTRE PERSONE LEGALMENTE RESPONSABILI DEL FANCIULLO, DI DARE A QUEST'ULTIMO, IN MANIERA CORRISPONDENTE ALLO SVILUPPO DELLE SUE CAPACITÀ, L'ORIENTAMENTO E I CONSIGLI ADEGUATI ALL'ESERCIZIO DEI DIRITTI CHE GLI SONO RICONOSCIUTI DALLA PRESENTE CONVENZIONE.

### **ARTICOLO 6**

GLI STATI PARTI RICONOSCONO CHE OGNI FANCIULLO HA UN DIRITTO INERENTE ALLA VITA.

GLI STATI PARTI ASSICURANO IN TUTTA LA MISURA DEL POSSIBILE LA SOPRAVVIVENZA E LO SVILUPPO DEL FANCIULLO.

### **ARTICOLO 9**

GLI STATI PARTI VIGILANO AFFINCHÉ IL FANCIULLO NON SIA SEPARATO DAI SUOI GENITORI CONTRO LA LORO VOLONTÀ A MENO CHE LE AUTORITÀ COMPETENTI NON DECIDANO, SOTTO RISERVA DI REVISIONE GIUDIZIARIA E CONFORMEMENTE CON LE LEGGI DI PROCEDURA APPLICABILI, CHE QUESTA SEPARAZIONE È NECESSARIA NELL'INTERESSE PREMINENTE DEL FANCIULLO. UNA DECISIONE IN QUESTO SENSO PUÒ ESSERE NECESSARIA IN TALUNI CASI PARTICOLARI, AD ESEMPIO QUANDO I GENITORI MALTRATTINO O TRASCURINO IL FANCIULLO, OPPURE SE VIVANO SEPARATI E UNA DECISIONE DEBBA ESSERE PRESA RIGUARDO AL LUOGO DI RESIDENZA DEL FANCIULLO.

### **ARTICOLO 12**

GLI STATI PARTI GARANTISCONO AL FANCIULLO CAPACE DI DISCERNIMENTO IL DIRITTO DI ESPRIMERE LIBERAMENTE LA SUA OPINIONE SU OGNI QUESTIONE CHE LO INTERESSA, LE OPINIONI DEL FANCIULLO ESSENDO DEBITAMENTE PRESE IN CONSIDERAZIONE TENENDO CONTO DELLA SUA ETÀ E DEL SUO GRADO DI MATURITÀ

### **ARTICOLO 18**

GLI STATI PARTI FARANNO DEL LORO MEGLIO PER GARANTIRE IL RICONOSCIMENTO DEL PRINCIPIO SECONDO IL QUALE ENTRAMBI I GENITORI HANNO UNA RESPONSABILITÀ COMUNE PER QUANTO RIGUARDA L'EDUCAZIONE DEL FANCIULLO E IL PROVVEDERE AL SUO SVILUPPO. LA RESPONSABILITÀ DI ALLEVARE IL FANCIULLO E DI PROVVEDERE AL SUO SVILUPPO INCOMBE INNANZITUTTO AI GENITORI OPPURE, SE DEL CASO, AI SUOI TUTORI LEGALI I QUALI DEVONO ESSERE GUIDATI PRINCIPALMENTE DALL'INTERESSE PREMINENTE DEL FANCIULLO.

### **ARTICOLO 22**

GLI STATI PARTI ADOTTANO MISURE ADEGUATE AFFINCHÉ IL FANCIULLO IL QUALE CERCA DI OTTENERE LO STATUTO DI RIFUGIATO, OPPURE È CONSIDERATO COME RIFUGIATO AI SENSI DELLE REGOLE E DELLE PROCEDURE DEL DIRITTO INTERNAZIONALE O NAZIONALE APPLICABILE, SOLO O ACCOMPAGNATO DAL PADRE O DALLA MADRE O DA OGNI ALTRA PERSONA, POSSA BENEFICIARE DELLA PROTEZIONE E DELLA ASSISTENZA UMANITARIA NECESSARIE PER CONSENTIRGLI DI USUFRUIRE DEI DIRITTI CHE GLI SONO RICONOSCIUTI DELLA PRESENTE CONVENZIONE E DAGLI ALTRI STRUMENTI INTERNAZIONALI RELATIVI AI DIRITTI DELL'UOMO O DI NATURA UMANITARIA DI CUI DETTI STATI SONO PARTI.

### **ARTICOLO 23**

GLI STATI PARTI RICONOSCONO CHE I FANCIULLI MENTALMENTE O FISICAMENTE HANDICAPPATI DEVONO CONDURRE UNA VITA PIENA E DECENTE, IN CONDIZIONI CHE GARANTISCANO LA LORO DIGNITÀ, FAVORISCANO LA LORO AUTONOMIA E AGEVOLINO UNA LORO ATTIVA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA COMUNITÀ.

### **ARTICOLO 30**

NEGLI STATI IN CUI ESISTONO MINORANZE ETNICHE, RELIGIOSE O LINGUISTICHE OPPURE PERSONE DI ORIGINE AUTOCTONA, UN FANCIULLO AUTOCTONO O CHE APPARTIENE A UNA DI TALI MINORANZE NON PUÒ ESSERE PRIVATO DEL DIRITTO DI AVERE UNA PROPRIA VITA CULTURALE, DI PROFESSARE E DI PRATICARE LA PROPRIA RELIGIONE O DI FAR USO DELLA PROPRIA LINGUA INSIEME AGLI ALTRI MEMBRI DEL SUO GRUPPO.

### **ARTICOLO 32**

GLI STATI PARTI RICONOSCONO IL DIRITTO DEL FANCIULLO DI ESSERE PROTETTO CONTRO LO SFRUTTAMENTO ECONOMICO E DI NON ESSERE COSTRETTO AD ALCUN LAVORO CHE COMPORTI RISCHI O SIA SUSCETTIBILE DI PORRE A REPENTAGLIO LA SUA EDUCAZIONE O DI NUOCERE ALLA SUA SALUTE O AL SUO SVILUPPO FISICO, MENTALE, SPIRITUALE, MORALE O SOCIALE

### **ARTICOLO 36**

GLI STATI PARTI PROTEGGONO IL FANCIULLO CONTRO OGNI ALTRA FORMA DI SFRUTTAMENTO PREGIUDIZIEVOLE AL SUO BENESSERE IN OGNI SUO ASPETTO.

IL DOCUMENTO COMPLETO È SCARICABILE AL SEGUENTE LINK:

[HTTPS://WWW.UNICEF.IT/ALLEGATI/CONVENZIONE\\_DIRITTI\\_INFANZIA\\_1.PDF](https://www.unicef.it/allegati/convenzione_diritti_infanzia_1.pdf)

## APPENDICE 9 – ATTIVITÀ DI MINDFULNESS

QUESTA SEZIONE PRESENZA 14 ESERCIZI DI MINDFULNESS CHE SONO STATI CREATI PER ESSERE SVOLTI IN CLASSE. ALLA FINE DELLE ATTIVITÀ È POSSIBILE TROVARE UN ELENCO DI RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITI INTERNET INERENTI ALLE ATTIVITÀ DI MINDFULNESS PER BAMBINI.

### ISTRUZIONI GENERALI:

- INIZIA E CONCLUDI SEMPRE L'ESERCIZIO CON UN SUONO.
- LEGGI LENTAMENTE LE ISTRUZIONI AGLI STUDENTI E LASCIA LORO IL TEMPO NECESSARIO PER COMPRENDERE E SEGUIRE LE INDICAZIONI
- SI SUGGERISCE DI SVOLGERE GLI ESERCIZI IN UN AMBIENTE ADEGUATO CON AMPI SPAZI.

### 1. IMPARIAMO A RESPIRARE

*DÌ AI BAMBINI CHE POSSONO UTILIZZARE LA RESPIRAZIONE OGNI VOLTA CHE SENTONO IL BISOGNO DI ESSERE PIÙ CONSAPEVOLI, O QUANDO SI SENTONO PREOCCUPATI. LA RESPIRAZIONE È UN MODO PER ENTRARE IN CONTATTO CON NOI STESSI, PER RESTARE CON I PIEDI PER TERRA.*

- SEDETEVI O SDRAIATEVI COMODI.
- FATE UN BEL RESPIRO E INSPIRATE DI NUOVO.
- FATE UN RESPIRO PROFONDO ED ESPIRATE DI NUOVO.
- FATE UN BEL RESPIRO E CERCATE DI CONCENTRATEVI SUL VOSTRO RESPIRO. DA DOVE ARRIVA L'ARIA CHE RESPIRATE E DOVE STA ANDANDO? SENTITE L'ARIA NEI POLMONI. METTETE LA MANO SULLA PANCIA, POTETE SENTIRE IL VOSTRO RESPIRO NEI POLMONI? QUANDO SI INSPIRA I POLMONI SI ALLARGANO, E QUANDO SI ESPIRA SI SVUOTANO.
- ORA STATE SDRAIATI ANCORA UN PO' E CONCENTRATEVI SOLO SULLA RESPIRAZIONE. LASCIATE LIBERI I VOSTRI PENSIERI, SEMPLICEMENTE SDRAIATEVI, RESPIRATE E CONCENTRATEVI SULLA RESPIRAZIONE.
- RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI

*QUANDO L'ESERCIZIO È FINITO, PUOI DIRE ANCORA UNA VOLTA AI BAMBINI CHE POSSONO UTILIZZARE LA RESPIRAZIONE OGNI VOLTA CHE HANNO BISOGNO DI CALMARSÌ.*

### 2. SENTIAMO IL RESPIRO

*QUESTO ESERCIZIO AIUTERÀ I BAMBINI A CONCENTRARSÌ E A CONTROLLARE IL PROPRIO RESPIRO.*

- ORA SEDETEVI E METTETEVI COMODI
- RESPIRATE LENTAMENTE: L'ARIA FREDDA ENTRA DAL NASO E L'ARIA CALDA ESCE ATTRAVERSO LA BOCCA
- INSPIRATE LENTAMENTE DAL NASO E CONTATE "UNO" A BASSA VOCE, QUANDO ESPIRATE ATTRAVERSO LA BOCCA CONTATE DI NUOVO "UNO".
- FATELO DI NUOVO. INSPIRATE E CONTATE "DUE", ESPIRATE E CONTATE "DUE".
- NON RESPIRATE IN MODO ECCESSIVO E FORZATO, MA CONCENTRATEVI SOLO SULLA VOSTRA NORMALE RESPIRAZIONE.
- RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI

*SE I BAMBINI HANNO DIFFICOLTÀ A CONCENTRARSÌ, POTETE AIUTARLI CHIEDENDO LORO DI METTERE LA PROPRIA MANO SUL VENTRE PER SENTIRE QUANDO L'ARIA ENTRA ED ESCE.*

### 3. RILASSARSI COME NUVOLE

- SEDETEVI O SDRAIATEVI COMODI.
- FATE ALCUNI RESPIRI LENTAMENTE E PROVATE A SENTIRE LA VOSTRA RESPIRAZIONE PER RILASSARVI E CALMARVI. SENTITE L'ARIA CHE ENTRA DAL NASO COME SE LA VOSTRA TESTA SI RIEMPISSE DI ARIA.
- LASCIATE USCIRE L'ARIA LENTAMENTE.
- FATE UN ALTRO RESPIRO, SENTITE CHE TUTTO IL VOSTRO CORPO STA RESPIRANDO E CHE VI STATE RILASSANDO
- ORA, IMMAGINATE DI TROVARVI IN UN POSTO CHE VI PIACE, UN POSTO CHE VI FACCIA SENTIRE RILASSATI, PUÒ ESSERE UN LETTO, UNA SPIAGGIA, UNA STANZA. ORA SIETE COMPLETAMENTE RILASSATI IN QUESTO POSTO. COM'È QUESTO POSTO? PENSATE AL PROFUMO DI QUESTO POSTO. C'È QUALCOS'ALTRO DI PARTICOLARE IN QUESTO POSTO?
- ORA VEDETE UNA LUCE ARRIVARE. PENSATE AL COLORE DI QUELLA LUCE. LA LUCE SCENDE, VI ILLUMINA E VI SCALDA.

- COME VI SENTITE? COM'È IL VOSTRO CORPO? PRESTATE ATTENZIONE A COME VI SENTITE, A COSA PROVATE NEL VOSTRO CORPO.
- LA VOSTRA TESTA È PIENA DI PENSIERI, SONO COME NUVOLE CHE SI MUOVONO IN CIELO. IL CIELO È COME LA VOSTRA MENTE; È SEMPRE LÌ E I PENSIERI VANNO E VENGONO COME FANNO LE NUVOLE. TALVOLTA QUANDO ARRIVA UN PENSIERO NUOVO QUELLI VECCHI PASSANO E SCOMPAIONO.
- RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI

#### 4. LE PARTI DEL CORPO

*CHIEDI AI BAMBINI DI SEDERSI O SDRAIARSI COMODAMENTE CON LE MANI E LE BRACCIA LUNGO IL LORO CORPO.*

- FATE ALCUNI RESPIRI E CONCENTRATEVI SULLA RESPIRAZIONE. SENTITE COME LA PANCIA SI ALLARGA E POI SI APPIATTISCE.
- ORA CONCENTRATEVI SULLA VOSTRA TESTA, COMINCIATE A CONCENTRARVI DALLA FRONTE. SENTITE QUALCOSA? CONCENTRAVI SU QUELLA SENSAZIONE. ANCHE SE NON SENTITE NIENTE, NON PREOCCUPATEVI.
- ORA PASSIAMO AI VOSTRI OCCHI, CONCENTRATEVI SU QUELLI. SENTITE QUALCOSA DI PARTICOLARE?
- RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI

*PROSEGUITE CON LA TESTA E POI LA BOCCA.*

- ORA CONCENTRATEVI SUL PETTO E POI CONCENTRATEVI SULLO STOMACO. MENTRE STATE ANCORA RESPIRANDO, COME VI SENTITE?
- SPOSTATE LA VOSTRA ATTENZIONE ALLE SPALLE E POI PASSATE ALLA SCHIENA. STATE PENSANDO A QUALCOSA IN PARTICOLARE? COME VI SENTITE? LASCIATE LIBERI I VOSTRI PENSIERI COME LE NUVOLE NEL CIELO. LA VOSTRA MENTE È IL CIELO, E LE NUVOLE SONO I VOSTRI PENSIERI.
- CONCENTRATEVI SUL VOSTRO STOMACO E SULLA PARTE BASSA DELLA SCHIENA. RESPIRATE LENTAMENTE. SENTITE LE VOSTRE BRACCIA RILASSATE, SENTITE LE MANI E LE DITA CHE SI RILASSANO.
- SIETE SEDUTI O SDRAIATI, SENTITE LE VOSTRE GAMBE, LE GINOCCHIA E I PIEDI.
- MUOVETE ENTRAMBI I PIEDI LENTAMENTE E LE DITA DEI PIEDI. SENTITE QUALCHE SENSAZIONE PARTICOLARE? SE SENTITE CHE SIETE STANCHI E SENTITE DOLORE IN UNA PARTE DEL CORPO POTETE IMMAGINARE DI RESPIRARE CON QUELLA PARTE DEL CORPO.
- ORA CONCENTRATEVI SULLE VOSTRE MANI E POI SULLE VOSTRE DITA, LE DITA PRENDONO VITA E SI MUOVONO LENTAMENTE.
- RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI

#### 5. PRENDERSI CURA DEGLI ALTRI

- SEDETEVI O SDRAIATEVI COMODAMENTE. CHIUDETE GLI OCCHI E CONCENTRATEVI SULLA VOSTRA RESPIRAZIONE. ORA VI DIRÒ ALCUNE FRASI, RIPETETE A BASSA VOCE LA PRIMA VOLTA E POI UNA SECONDA VOLTA NELLA VOSTRA MENTE:
  - POSSO ESSERE FELICE E POSSO ESSERE IN PACE, NIENTE PUÒ DISTURBARMICI O TURBARMICI.
  - POSSO STARE BENE CON ME E CON GLI ALTRI.
- ORA RIPETETE QUESTE FRASI AUGURANDOLE AL VOSTRO AMICO CHE È SEDUTO ACCANTO A VOI
  - CHE TU SIA FELICE, NIENTE PUÒ DISTURBARTI O TURBARTI.
  - CHE TU STIA BENE CON TE STESSO E CON GLI ALTRI.
- ORA RIPETETE QUESTE FRASI AUGURANDOLE A TUTTI I VOSTRI COMPAGNI DI CLASSE
  - CHE VOI TUTTI SIATE FELICE, NIENTE POTRÀ DISTURBARVI O TURBARVI.
  - CHE VOI TUTTI STIATE BENE CON VOI STESSI E CON GLI ALTRI.
- RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI

È POSSIBILE VARIARE QUESTO ESERCIZIO INSERENDO ALTRE PERSONE, COME I MEMBRI DELLA FAMIGLIA O UNA PERSONA IN PARTICOLARE CHE STA VIVENDO UN MOMENTO DI DIFFICOLTÀ.

SI PUÒ, INOLTRE, CHIEDERE AI BAMBINI DI PARLARE UNO ALLA VOLTA ESPRIMENDO UN AUGURIO PERSONALIZZATO PER UNA PERSONA IN PARTICOLARE.

#### 6. AMOREVOLE GENTILEZZA

- SEDETEVI O SDRAIATEVI COMODAMENTE. PROVATE A SENTIRE QUELLO CHE STATE PROVANDO, COSA C'È NEL VOSTRO CORPO E NELLA VOSTRA MENTE IN QUESTO MOMENTO? FORSE C'È UN PO' DI STANCHEZZA, O DI PREOCCUPAZIONE O FORSE STATE BENE E SIETE RIPOSATI.
- ORA FERMATE QUESTI PENSIERI, FATE SPAZIO NELLA VOSTRA MENTE E NEL VOSTRO CUORE.
- CONCENTRATEVI SUL VOSTRO RESPIRO. SENTITE COME L'ARIA ENTRA ED ESCE DAL VOSTRO NASO, LENTAMENTE. LASCIATE ENTRARE E USCIRE L'ARIA.

- ORA RIPETETE NELLA VOSTRA MENTE 4 FRASI. QUANDO RIPETETE NELLA MENTE QUESTE FRASI PENSATE A QUALCUNO IN PARTICOLARE, AD UNA PERSONA A CUI VOLETE BENE E CHE È IMPORTANTE NELLA VOSTRA VITA. POTREBBE ESSERE QUALCUNO DEL PASSATO O QUALCUNO CHE È PRESENTE ANCORA OGGI E PER CUI PROVATE AMORE INCONDIZIONATO.
  - CHE TU POSSA SENTIRTI AL SICURO ED AMATO
  - CHE TU POSSA ESSERE SANO NEL CORPO E NELLA MENTE
  - CHE TU POSSA ESSERE FELICE
- ORA SPOSTATE L'ATTENZIONE DA QUELLA PERSONA A VOI STESSI. RIPETETE QUESTE FRASI PENSANDO A VOI STESSI.
  - CHE IO POSSA SENTIRMI AL SICURO ED AMATO
  - CHE IO POSSA ESSERE SANO NEL CORPO E NELLA MENTE
  - CHE IO POSSA ESSERE FELICE
- ORA PENSATE A QUALCUNO CHE È VICINO A VOI, PUÒ ESSERE UN MEMBRO DELLA VOSTRA FAMIGLIA, COME UN FRATELLO, O UNO ZIO. CONCENTRATEVI SULLE QUALITÀ POSITIVE DI QUESTA PERSONA. PROVATE A IMMAGINARE QUESTA PERSONA DAVANTI A VOI. PENSATE A QUESTA PERSONA RIPETENDO NELLA MENTE:
  - CHE TU POSSA SENTIRTI AL SICURO
  - CHE TU POSSA ESSERE SANO NEL CORPO E NELLA MENTE
  - CHE TU POSSA ESSERE FELICE
  - CHE TU POSSA AVERE UNA MENTE PACIFICA.
- ORA PENSATE ALLE PERSONE CHE VIVONO IN POSTI LONTANI.
- RESPIRATE LENTAMENTE
- ORA CONCENTRATEVI SULLE CREATURE DEL MONDO, QUELLE CHE VIVONO IN MARE E IN CIELO.
- TORNATE A VOI, SENTITE IL CORPO, I VOSTRI PIEDI, LE GAMBE, IL BUSTO, LE MANI E LA TESTA.
- RESPIRATE LENTAMENTE E APRITE GLI OCCHI

### 7. QUEL PIACEVOLE AROMA

PREPARA ALCUNE CIOTOLE CON ALL'INTERNO DELLE ERBE PROFUMATE (PER ESEMPIO, CHIODI DI GAROFANO, FOGLIE DI ALLORO, CURRY, BASILICO, ROSMARINO)

ACCENDI UNA MUSICA RILASSANTE DI ACCOMPAGNAMENTO ALLE ATTIVITÀ

SUDDIVIDIVI I BAMBINI IN PICCOLI GRUPPI E INVITALI A SEDERSI IN CERCHIO. POSIZIONA LE CIOTOLE VICINE AI BAMBINI.

- CHIUDETE GLI OCCHI, MENTRE IO METTO UNA CIOTOLA AL CENTRO DI OGNI GRUPPO.
- DI FRONTE A VOI C'È UNA CIOTOLA. TENDETE LA MANO LENTAMENTE VERSO LA CIOTOLA E PRENDETE UN PO' DI QUELLO C'È DENTRO.
- SENTITE L'ERBA TRA LE DITA. RESPIRATE L'AROMA CHE EMANA QUELL'ERBA.
- CONCENTRATEVI SU QUELL'ODORE. RESPIRATE LENTAMENTE.
- COME VI SENTITE? È UN AROMA PIACEVOLE O SPIACEVOLE?
- FATE UN ALTRO RESPIRO. IMMAGINATE CHE QUESTO AROMA VENGA VERSO DI VOI.
- QUESTO AROMA VI RICORDA QUALCOSA? STATE CERCANDO DI INDOVINARE CHE ERBA È?
- IMMAGINATE DI ENTRARE IN QUESTO PROFUMO.
- SE QUESTO AROMA FOSSE UN PAESAGGIO, CHE TIPO DI PAESAGGIO SAREBBE?
- E SE FOSSE UN'ISOLA COME SAREBBE QUESTA ISOLA? LASCIATE LIBERI I TUOI PENSIERI, IMMAGINATE UN LUOGO DOVE POTETE TROVARE QUESTO AROMA.
- ORA RESTATE FERMI PER QUALCHE SECONDO E POI APRITE LENTAMENTE GLI OCCHI.

### 8. BOLLE DI SAPONE

- SEDETEVI COMODAMENTE E CHIUDETE GLI OCCHI.
- IMMAGINATE DELLE BOLLE DI SAPONE CHE APPAIONO DI FRONTE A VOI. LE BOLLE VOLANO COME SE GALLEGGIASSERO SOPRA ALLE VOSTRE TESTE. OGNUNA DI QUESTE BOLLE CONTIENE UN PENSIERO, UN EMOZIONE O UN RICORDO.
- GUARDATE LA PRIMA BOLLA. COSA CONTIENE? ENTRATE NELLA BOLLA E POI USCITE LENTAMENTE.
- ORA OSSERVATE UN'ALTRA BOLLA CHE SALE E VIENE VERSO DI VOI. COSA CONTIENE QUESTA BOLLA? CONTIENE UN MESSAGGIO PER VOI, UN BEL RICORDO IMPORTANTE DA NON DIMENTICARE.
- ENTRATE NELLA BOLLA, PENSATE A QUESTO RICORDO CHE VI FA STARE BENE E QUANDO SIETE PRONTI, USCITE DALLA BOLLA LENTAMENTE.

LASCIA DEL TEMPO AI BAMBINI PER ENTRARE ED USCIRE DAI RICORDI.

## 9. COME UNA STELLA

QUESTO È UN SEMPLICE ESERCIZIO PER SCARICARE LA TENSIONE E CHE PUÒ ESSERE UTILIZZATO PRIMA DI INIZIARE UN'ATTIVITÀ DA SVOLGERE IN CLASSE. L'ATTIVITÀ PRESENTA UNA PARTE DI ATTIVAZIONE MUSCOLARE PER ARRIVARE AD OTTENERE UN RILASSAMENTO PROFONDO.

- SDRAIATEVI SUL PAVIMENTO E STENDETE IL VOSTRO CORPO.
- ALLUNGATEVI CON TUTTI I MUSCOLI LENTAMENTE.
- FATELO ANCORA UNA VOLTA.
- IMMAGINATE DI ESSERE UNA STELLA CON LE SUE CINQUE PUNTE COMPOSTA DALLE VOSTRE BRACCIA, LE GAMBE E LA TESTA.
- IMMAGINATE DI VOLARE NEL CIELO DI NOTTE.
- ORA DISTENDETE LA MANO DESTRA E IL BRACCIO DESTRO, TENETELI TESI PER UN ATTIMO E RILASSATEVI.
- ORA DISTENDETE IL PIEDE DESTRO E LA GAMBA DESTRA, TENETELI TESI PER UN ATTIMO E POI RILASSATEVI.
- DISTENDETE LA MANO SINISTRA E IL BRACCIO SINISTRO, TENETELI TESI PER UN ATTIMO E RILASSATEVI.
- DISTENDETE IL PIEDE SINISTRO E LA GAMBA SINISTRA, TENETELI TESI PER UN ATTIMO E POI RILASSATEVI.
- ORA DISTENDETE TUTTO IL VOSTRO VISO E IL TRONCO, TENETELI TESI PER UN ATTIMO E POI RILASSATEVI.
- ORA RESTATE FERMI PER QUALCHE SECONDO E POI APRI LENTAMENTE GLI OCCHI.

STABILISCI UN RITMO COSTANTE (TENSIONE, MANTENIMENTO, RILASSAMENTO), PUOI UTILIZZARE IL BATTITO DI MANI O DEI TAMBURI PER AIUTARLI A STABILIRE IL RITMO.

## 10. L'ISOLA MISTERIOSA

PER QUESTO ESERCIZIO È NECESSARIO UNO SPAZIO CHE SARÀ DEDICATO ALLA COSTRUZIONE DI UNA CANOA USANDO PER ESEMPIO POUF, CUSCINI, SEDIE O SEMPLICEMENTE UNO SPAZIO TRACCIATO SUL PAVIMENTO. I BAMBINI SI POSSONO SEDERE O INGINOCCHIARE ALL'INTERNO DI QUESTO SPAZIO.

- STIAMO ANDANDO A FARE UN GIRO IMMAGINARIO IN CANOA DI UN'ISOLA MISTERIOSA.
- PER PRIMA COSA DOBBIAMO COSTRUIRE LA CANOA. RACCOGLIAMO CUSCINI E SEDIE E IMMAGINIAMO CHE STIAMO COSTRUENDO UNA CANOA.
- ORA CHE È PRONTA POSSIAMO ENTRARE E POSSIAMO PARTIRE.
- SENTITE IL MOVIMENTO DELLA CANOA SULLE ONDE DEL MARE. ATTRAVERSIAMO INSIEME L'OCEANO
- SIAMO ARRIVATI SULL'ISOLA.
- ASPETTATE IN SILENZIO PER UN MOMENTO; GUARDATE CON ATTENZIONE. C'È UN ANIMALE!
- QUESTO ANIMALE STAVA ASPETTANDO SOLO VOI.
- OSSERVATELO MENTRE ARRIVA. GUARDATE OGNI DETTAGLIO DI LUI. LASCIATE CHE SI SIEDA VICINO A VOI.
- ACCAREZZATELO, VUOLE FARE AMICIZIA. SENTITE COM'È MORBIDA LA SUA PELLICCIA.
- GUARDATELO NEGLI OCCHI, ANCHE LUI VI STA GUARDANDO NEGLI OCCHI.
- RIMARRÀ PER SEMPRE VOSTRO AMICO.
- ORA TORNATE ALLA CANOA. E' ORA DI TORNARE A CASA. SPINGETE LA CANOA PER RITORNARE IN MARE
- SALUTATE L'ISOLA.
- SENTITE IL RUMORE DELLE ONDE, STATE TORNANDO A CASA.
- RICORDATE IL VOSTRO AMICO ANIMALE.
- FATE UN RESPIRO PROFONDO E APRITE GLI OCCHI.

SITI WEB UTILI IN INGLESE:

[HTTP://KIDSRILAXATION.COM/](http://kidsrelaxation.com/)

[HTTP://WWW.STRESSFREEKIDS.COM/](http://www.stressfreekids.com/)

"Ho imparato che gli ostacoli possono diventare un'opportunità di crescita."

"Ho imparato come calmarmi senza essere arrabbiato con gli altri".

"Mi è piaciuto questo progetto perché ho imparato a pensare in modo positivo ed ottimistico".

Studenti provenienti da scuole primarie

"Giorno dopo giorno i bambini cominciavano a chiedersi cosa stessero facendo Zelda e Sherlock. Le loro avventure hanno appassionato e divertito i bambini.

"È stato molto bello vedere come loro stessi crescessero e maturassero nel tempo, parlando e condividendo le proprie esperienze di vita".

"Questo curriculum rappresenta una risorsa importante nella promozione della resilienza dei bambini".

Docenti provenienti da scuole primarie

"Il curriculum è stato ideato a partire dagli studi e dalle conoscenze in ambito scientifico e applicativo. Attraverso le attività del curriculum i bambini sono stimolati nel riflettere e trovare soluzioni ai problemi di tutti i giorni attraverso discussioni che richiamano temi sociali, morali ed etici e avvicinandosi e conoscendo modelli di comportamento resilienti".

Prof. Helen Cowie, Surrey University, Regno Unito

"Il programma fornisce una risposta ai bisogni e alle sfide sociali, culturali ed economiche che manifestano i bambini in Europa. Questo curriculum rappresenta uno strumento di prevenzione per promuovere i comportamenti positivi a scuola presentando attività per creare e mantenere un ambiente sano e sicuro in particolare per coloro che si trovano in situazioni di rischio".

Prof. Maria Poulou, Università di Patrasso, Grecia

Finalmente è stato ideato un programma di intervento per la resilienza che, pur mantenendo un approccio globale ed inclusivo in classe, considera anche le differenze individuali e culturali degli studenti.

Il programma offre attività specifiche e risorse per gli studenti che provengono da situazioni di svantaggio al fine di aiutare questi ultimi nei processi di problem solving e nella creazione e nel mantenimento di una rete sociale di supporto e cura".

Prof. Michael Ungar, Dalhousie University, Canada



[www.rescur.eu](http://www.rescur.eu)