

Resilienza e autenticità nella formazione universitaria: evidenze da un intervento di Educazione Positiva

Stefania Morsanuto¹, Luna Lembo², Elisabetta Tombolini³, Francesco Peluso Cassese⁴

¹Università Pegaso; ²Università Pegaso; ³Università Pegaso; ⁴Università Pegaso

Riassunto:

Lo studio indaga l'efficacia di un intervento formativo fondato sull'Educazione Positiva nel potenziare resilienza e autenticità in 154 studenti universitari e dottorandi italiani. I risultati ottenuti dalla somministrazione della Connor-Davidson Resilience Scale e la Self-Determination Scale, confermano che esperienze formative orientate al benessere e all'apprendimento esperienziale favoriscono la crescita personale e la coerenza identitaria, in linea con i principi di Kolb e Seligman. L'intervento dimostra il valore pedagogico della felicità come dimensione costitutiva dell'apprendimento e come risorsa per la formazione universitaria contemporanea.

Parole chiave: Apprendimento esperienziale; Formazione; Benessere

Abstract: The study investigates the effectiveness of a training intervention based on Positive Education in enhancing resilience and authenticity among 154 Italian university students and PhD candidates. The results obtained from the administration of the Connor-Davidson Resilience Scale and the Self-Determination Scale confirm that educational experiences focused on well-being and experiential learning foster personal growth and identity coherence, in line with the principles of Kolb and Seligman. The intervention demonstrates the pedagogical value of happiness as a constitutive dimension of learning and as a vital resource for contemporary higher education.

Keywords: Experiential learning; Training; Well-being

1. Introduzione¹

Negli ultimi decenni la riflessione pedagogica ha progressivamente spostato l'attenzione dai modelli trasmissivi dell'istruzione alle dimensioni esperienziali, emotive e riflessive dell'apprendimento (Mortari, 2015; Mezirow, 2003; Rivoltella, 2012). Tale prospettiva considera l'educazione come un processo trasformativo e situato, che coinvolge la globalità della persona, mente, corpo ed emozioni, e che si realizza attraverso la costruzione attiva di significati condivisi.

In questa prospettiva, la conoscenza non è un prodotto da acquisire, ma un processo da abitare, che prende forma nella relazione, nella riflessione e nell'esperienza concreta (Kolb, 1984;

¹ Contributo degli autori: Stefania Morsanuto è autrice dei paragrafi 2 e 5; Luna Lembo è autrice dei paragrafi 3 e 4; Elisabetta Tombolini è autrice dei paragrafi 1 e 4; Francesco Peluso Cassese è supervisore della ricerca

Bruner, 1996).

L'idea di apprendimento come trasformazione implica un ripensamento del ruolo dell'educatore: da trasmettitore di contenuti a facilitatore di esperienze significative, capace di promuovere contesti di senso e di riflessività (Mezirow, 2003; Mortari, 2015). L'atto educativo assume così un valore maieutico e relazionale, in cui la conoscenza si intreccia con la cura, la responsabilità e la costruzione del sé.

In questa cornice teorica, costrutti come resilienza, autenticità e felicità formativa assumono un significato eminentemente pedagogico. Non si tratta soltanto di stati psicologici o tratti individuali, ma di esiti formativi e processi di crescita che si sviluppano attraverso esperienze educative intenzionali e riflessive (Demetrio, 1995; D'Alonzo, 2015; Nussbaum, 2012). Nello specifico la resilienza, può essere interpretata come la capacità dell'individuo di dare senso all'esperienza del limite e di rielaborare la difficoltà in chiave di apprendimento, configurandosi come una vera e propria competenza educativa (Ianes, 2014).

Allo stesso modo, l'autenticità rappresenta una forma di autoformazione riflessiva (Bruner, 1996; Mortari, 2010), attraverso la quale il soggetto costruisce la propria identità formativa in coerenza con i propri valori e con la propria esperienza vissuta (Lembo et al., 2024; Tombolini et al., 2025). Essa si manifesta come un processo dialogico e relazionale, nel quale l'altro, educatore, pari, comunità, diventa specchio e co-costruttore del sé.

Infine, la felicità può essere intesa come orizzonte etico e pedagogico dell'educazione: non semplice benessere soggettivo, ma possibilità di vivere in modo pieno e consapevole la propria esistenza (Nussbaum, 2012; Mortari, 2015). In questo senso, la "felicità formativa" si configura come il risultato di un apprendimento che non separa cognizione ed emozione, ma le integra nella costruzione di un equilibrio dinamico tra autonomia, relazione e senso.

Pertanto, resilienza, autenticità e felicità non rappresentano soltanto categorie psicologiche, ma dimensioni fondative di una pedagogia dell'esperienza e della cura, orientata alla formazione di soggetti riflessivi, responsabili e capaci di trasformare l'esperienza in conoscenza e crescita personale.

2. Background Teorico

Il riferimento teorico principale è al paradigma esperienziale e costruttivista (Dewey, 1930; Kolb, 1984; Schön, 2017), secondo cui l'apprendimento è un processo ciclico di azione e

riflessione, di interiorizzazione e ridefinizione del sapere. L’educazione esperienziale permette di coniugare razionalità e affettività, conoscenza e senso, generando contesti nei quali la persona apprende non solo cosa sapere, ma come diventare. Da questa prospettiva, resilienza, autenticità e felicità possono essere lette come indicatori di qualità formativa, poiché riflettono il grado in cui un percorso educativo riesce a favorire lo sviluppo integrale e consapevole del soggetto.

In ambito educativo, la resilienza è stata reinterpretata come competenza trasformativa (Canevaro, 1999; Ianes, 2005): la capacità di mantenere una direzione di senso anche in situazioni di crisi, rielaborando l’esperienza in chiave di apprendimento. Essa non è un tratto stabile, ma una competenza che si costruisce attraverso ambienti di apprendimento inclusivi, relazioni educative significative e contesti riflessivi capaci di attivare risorse personali e sociali.

In tal senso, la resilienza si lega ai principi della pedagogia dell’inclusione, nella misura in cui permette di superare l’ottica del deficit e di valorizzare la possibilità di apprendere dal limite e dall’errore (D’Alonzo, 2015).

La autenticità può essere intesa, in chiave pedagogica, come il processo attraverso cui il soggetto costruisce la propria identità formativa in modo consapevole e coerente con i propri valori (Bruner, 2002; Mezirow, 2009).

Essa rappresenta un orizzonte di autoformazione riflessiva (Demetrio, 1995), in cui la persona apprende a riconoscersi nelle proprie scelte e ad abitare con responsabilità la relazione educativa. Inoltre come evidenziato da Parsons et al. (2013) e Holland et al. (2021), l’apprendimento e la cognizione sono profondamente influenzati dall’equilibrio neurochimico dei principali sistemi neurotrasmettoriali, serotonina, dopamina e noradrenalina, che modulano attenzione, memoria e motivazione. In questa prospettiva, la creazione di contesti educativi positivi, capaci di generare esperienze emotivamente gratificanti, favorisce l’attivazione di circuiti cerebrali connessi al piacere e alla motivazione intrinseca, rafforzando i processi di apprendimento e consolidamento della memoria (Morsanuto et al., 2025).

2.1 La felicità come paradigma educativo

La felicità, lungi dall’essere intesa come semplice stato emotivo, può essere letta come orizzonte pedagogico di realizzazione e ben-vivere, inteso come sviluppo delle capacità umane

fondamentali (Nussbaum, 2012) e come pratica riflessiva di cura di sé e del mondo (Mortari, 2015).

In questa prospettiva, l'educatore diventa facilitatore di esperienze che generano senso, promuovendo la riflessione critica e la consapevolezza del proprio modo di stare nel mondo.

Negli orientamenti pedagogici più recenti, la felicità è stata progressivamente ridefinita come orizzonte formativo e paradigma educativo capace di integrare dimensioni cognitive, etiche ed esistenziali del processo di crescita. Non si tratta di un semplice stato psicologico, ma di un bene relazionale e di un traguardo formativo che riguarda la qualità del vivere e dell'apprendere.

Come sottolinea Rossi (2013), la felicità può essere intesa come una competenza esistenziale che si costruisce attraverso la relazione educativa e l'esperienza riflessiva. Essa rappresenta un percorso di consapevolezza, di armonia tra interiorità e mondo, e di partecipazione responsabile alla comunità. In questa prospettiva, educare alla felicità significa accompagnare la persona a riconoscere i propri valori e a trasformarli in azioni significative.

La stessa visione è condivisa da Santoianni (2016), che considera la scuola come spazio privilegiato per l'apprendimento del benessere, dove la felicità diventa criterio di orientamento dell'agire didattico e relazione educativa basata sull'empatia e sulla valorizzazione delle differenze.

Analogamente, Bornatici (2024) propone l'idea di “università felici”, in cui la promozione del benessere e della motivazione intrinseca rappresenta una responsabilità istituzionale e pedagogica, capace di incidere sulla qualità dell'apprendimento e della vita accademica.

Sul piano operativo, Giannessi (2022) introduce la figura del pedagogista consulente d'empowerment, sottolineando il ruolo dell'educatore come facilitatore dello sviluppo personale e professionale. La felicità, in questo senso, si configura come esito di processi di empowerment, nei quali la persona rafforza il proprio potere di scelta, di autodeterminazione e di costruzione del senso.

Mortari (2015) e Nussbaum (2012) concepiscono la felicità come ben-vivere fondato su cura, riflessività e sviluppo delle capacità umane, intesa non come traguardo individuale ma come principio etico e relazionale. In questa visione, la felicità diventa un paradigma pedagogico che orienta l'educazione alla promozione del benessere, della consapevolezza e della fioritura umana.

2.1.1. Educazione positiva

L'intervento proposto si inserisce nel quadro dell'Educazione Positiva, un approccio pedagogico che nasce dall'incontro tra psicologia positiva e scienze dell'educazione, e che pone il benessere come finalità e condizione dell'apprendimento.

Secondo Seligman (2011), fondatore della *Positive Psychology*, la scuola non dovrebbe limitarsi a trasmettere conoscenze, ma deve diventare un luogo capace di coltivare il *flourishing*, ovvero la fioritura personale e relazionale di studenti e insegnanti. Tale visione si basa sul modello PERMA, che identifica cinque dimensioni fondamentali del benessere: emozioni positive (*Positive Emotions*), coinvolgimento (*Engagement*), relazioni significative (*Relationships*), senso (*Meaning*) e realizzazione (*Accomplishment*).

Muovendo da queste premesse, Cristofolini e Gaggioli (2021) propongono il modello dell'Educazione Positiva Integrata, che unisce i principi della psicologia positiva alla pedagogia esperienziale. L'idea centrale è che la felicità non sia un'emozione effimera o privata, ma una competenza trasversale, che si apprende e si coltiva attraverso pratiche educative consapevoli.

Gli autori evidenziano come la promozione del benessere scolastico non derivi solo da interventi individuali, ma dalla costruzione di un ecosistema educativo positivo, basato su fiducia, empatia, riconoscimento e collaborazione.

In questa stessa direzione, Dato, Cardone e Romano (2024) sottolineano il valore dell'educazione alla felicità come strumento di sviluppo delle life skills, competenze di vita riconosciute dall'Organizzazione Mondiale della Sanità come fondamentali per il benessere psicologico e sociale. Tra queste, la gestione delle emozioni, la comunicazione efficace, l'empatia e la capacità di affrontare le difficoltà rappresentano le basi per una crescita equilibrata e per la costruzione di contesti scolastici inclusivi e resilienti.

L'Educazione Positiva si configura come un paradigma pedagogico che integra apprendimento e benessere, ponendo al centro la persona nella sua totalità e concependo la felicità come un processo educativo continuo di consapevolezza e partecipazione attiva.

3. Progetto di ricerca

3.1 Ipotesi di ricerca

L'ipotesi principale della ricerca è che la partecipazione al percorso formativo basato

sull’educazione positiva produca un incremento significativo nelle dimensioni del benessere percepito, della resilienza e dell’autenticità personale degli studenti universitari e dei dottorandi partecipanti.

In particolare, si ipotizza che:

1. H1: La partecipazione al laboratorio esperienziale determini un aumento dei livelli di *resilienza percepita* e di *autodeterminazione*, intese come capacità di affrontare le sfide accademiche e professionali con maggiore consapevolezza e fiducia.
2. H2: L’esperienza formativa favorisca una maggiore percezione di *autenticità*, intesa come coerenza tra valori personali e azione educativa e professionale.

3.2 Campione

Il campione era composto da 154 studenti universitari e dottorandi italiani, selezionati su base volontaria durante l’evento formativo “*Happiness On Tour*” promosso dalla Fondazione della Felicità.

I partecipanti, provenienti da diversi atenei pubblici e privati e appartenenti a varie aree disciplinari, avevano un’età compresa tra 20 e 35 anni, con equilibrata distribuzione di genere (83 femmine, 71 maschi) e una prevalenza della fascia 22-28 anni. La provenienza geografica risultava eterogenea, con una maggiore rappresentanza delle regioni del Centro e Sud Italia (Lazio, Campania, Toscana e Puglia).

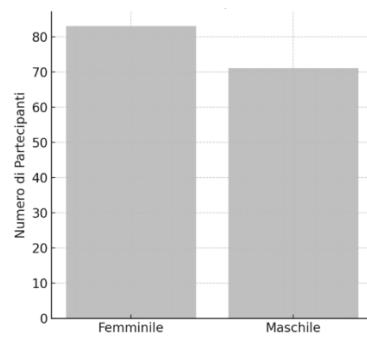


Fig.1 Distribuzione per genere

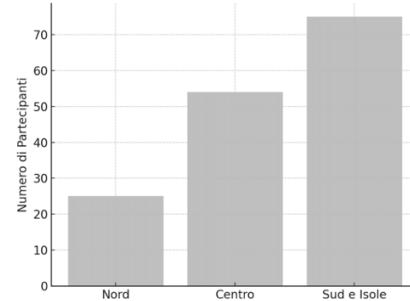


Fig. 2 Provenienza geografica

La partecipazione al percorso formativo è avvenuta su base volontaria. Tutti i partecipanti hanno

fornito consenso informato alla raccolta e all'utilizzo dei dati a fini di ricerca, nel rispetto della normativa vigente sulla privacy e del codice etico dell'Ateneo.

3.3 Metodi e strumenti

L'attività formativa si è svolta sotto forma di un laboratorio intensivo esperienziale di una giornata, strutturato secondo metodologie attive e performative. Il percorso ha combinato momenti di narrazione personale, riflessione guidata, lavoro di gruppo e simulazioni immersive, con l'obiettivo di stimolare nei partecipanti processi di autoconsapevolezza, gestione delle emozioni e potenziamento della motivazione.

Per la raccolta dei dati quantitativi sono stati utilizzati due strumenti standardizzati e validati a livello internazionale: la Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) e la Self-Determination Scale (SDS), entrambi selezionati per la loro coerenza con i costrutti teorici di riferimento, resilienza e autenticità/autodeterminazione, oggetto del presente studio.

La Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor & Davidson, 2003) è uno strumento psicométrico ampiamente diffuso per la misurazione della resilienza, intesa come la capacità di affrontare e superare situazioni di difficoltà, stress o cambiamento. È stata utilizzata la versione italiana validata da Di Fabio e Palazzi (2012), composta da 10 item valutati su una scala Likert a 5 punti (da 0 = “quasi sempre falso” a 4 = “quasi sempre vero”).

Gli item esplorano dimensioni quali la competenza personale, la tenacia, la fiducia nelle proprie capacità e l'accettazione positiva del cambiamento. Un punteggio più elevato indica un maggior livello di resilienza percepita.

La Self-Determination Scale (SDS) (Deci & Ryan, 1985) è stata utilizzata per valutare la dimensione dell'autenticità personale e della percezione di autodeterminazione. La scala, radicata nella Self-Determination Theory (SDT), indaga il grado in cui gli individui percepiscono le proprie azioni come scelte libere e coerenti con il proprio sé. La SDS è composta da 10 item organizzati in 5 coppie di affermazioni contrapposte (A e B), che il partecipante valuta su una scala Likert a 5 punti (da 1 = completamente vera A, a 5 = completamente vera B).

Le due sottoscale principali misurano: la consapevolezza di sé (*self-awareness*), e la percezione di scelta autonoma (*perceived choice*).

Un punteggio complessivo più alto indica una maggiore autenticità e autodeterminazione personale.

Entrambi gli strumenti sono stati somministrati in due momenti, prima e dopo l'intervento formativo, al fine di valutare l'impatto del laboratorio sulle dimensioni di resilienza e autenticità percepita.

3.4 Analisi dati e risultati

L'analisi descrittiva dei dati raccolti nella fase pre-convegno T0 evidenzia differenze interessanti nella percezione soggettiva dei partecipanti rispetto a due dimensioni psicologiche chiave: la resilienza/autoefficacia personale e il senso di autenticità.

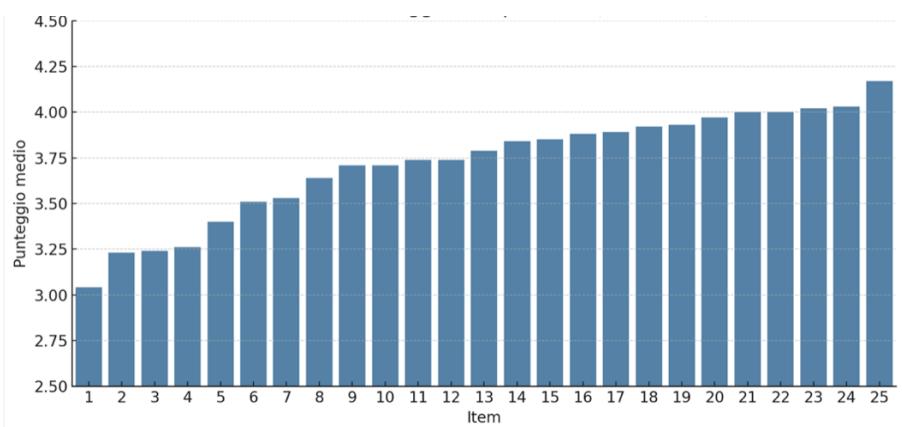


Grafico. 1 Punteggi medi per item (Resilienza)

I punteggi medi ottenuti nella Scala della Resilienza (Grafico 1), che misura aspetti quali la capacità di affrontare le difficoltà, l'adattabilità al cambiamento e la fiducia nelle proprie capacità, si collocano su valori medio-alti, con una media complessiva pari a 3,72 su una scala a 5 punti. Gli item con le medie più elevate riguardano la determinazione, la capacità di affrontare le sfide e la presenza di obiettivi personali ben definiti. Questo suggerisce che i partecipanti tendano a percepirti come persone in grado di gestire efficacemente le situazioni difficili e di mantenere un buon senso di controllo sulla propria vita.

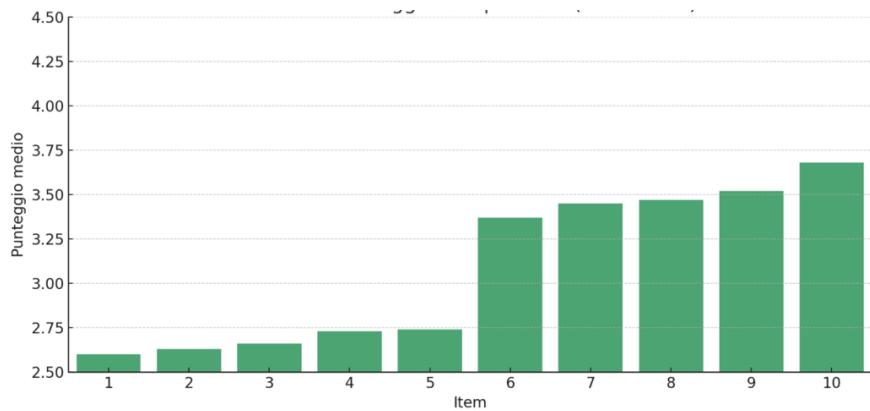


Grafico 2 Punteggi medi per item (Autenticità e Coerenza del sé)

La Scala 2, orientata alla valutazione del senso di autenticità, coerenza del sé e connessione con le proprie emozioni, mostra valori medi inferiori, con una media complessiva pari a 3,08 (Grafico. 2). In particolare, alcuni item rivelano un vissuto meno stabile in termini di auto-percezione, come la libertà percepita di scegliere ciò che si fa o la sensazione di agire in linea con i propri desideri. Sebbene non si rilevino punteggi estremamente bassi, il profilo complessivo suggerisce una minor coerenza identitaria percepita rispetto alla forza personale. L'osservazione dei punteggi medi per item nella fase T1 conferma un trend complessivamente positivo rispetto ai risultati del pre-test. Nella Scala della Resilienza (Grafico 3), si nota un incremento generalizzato dei valori medi, che si collocano prevalentemente tra 3,30 e 4,45. Tutti gli item mostrano punteggi superiori rispetto alla fase iniziale, segnalando un miglioramento trasversale nella percezione di autoefficacia, capacità di adattamento e gestione delle difficoltà. In particolare, la crescita più marcata si rileva negli item da 20 a 25, dove i punteggi superano stabilmente il valore di 4,00, a indicare una maggiore fiducia personale e una migliore capacità di mantenere la motivazione anche di fronte a situazioni complesse. L'andamento uniforme delle barre suggerisce una distribuzione più omogenea dei risultati, con una riduzione delle differenze individuali e una tendenza verso livelli medio-alti di resilienza condivisa tra i partecipanti.

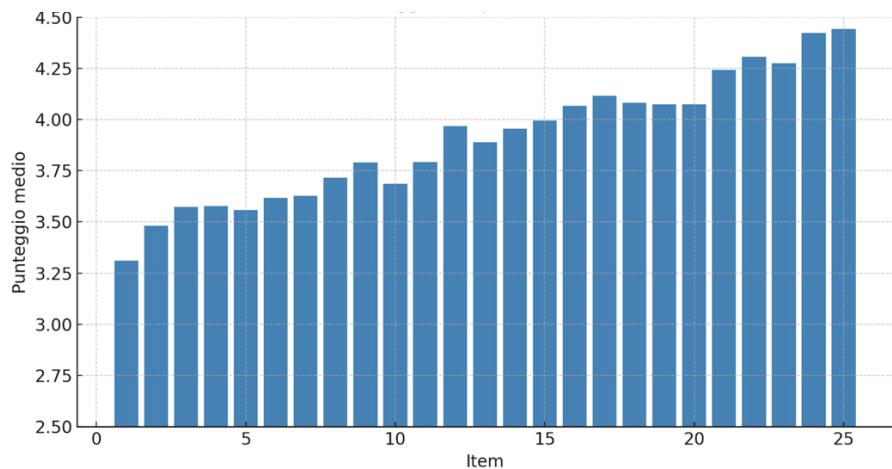


Grafico 3 Punteggi medi per item (Resilienza)

Per quanto riguarda la Scala dell'autenticità e coerenza del sé (Grafico 4), i punteggi medi oscillano tra 2,90 e 3,90, con un trend crescente particolarmente evidente a partire dall'item 5. Si osserva un miglioramento progressivo nella consapevolezza di sé, nella coerenza tra valori personali e comportamenti e nella percezione di autenticità nelle relazioni e nelle scelte. Gli item finali (8–10) raggiungono i valori più elevati, intorno a 3,7–3,9, indicando una maggiore integrazione tra dimensione cognitiva ed emotiva e un rafforzamento del senso di identità personale.

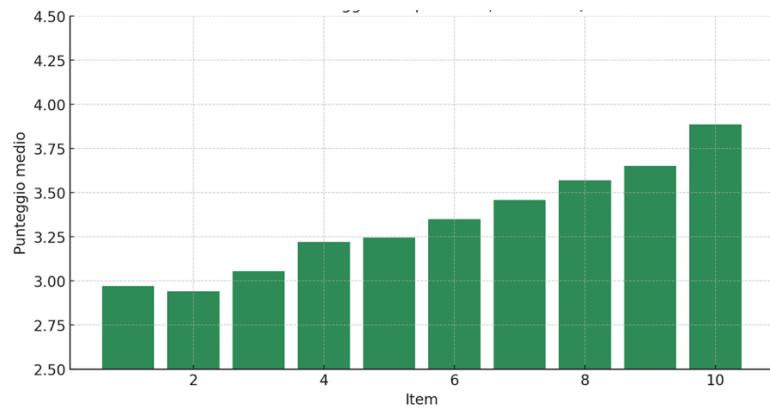


Grafico 4 Punteggi medi per item (Autenticità e Coerenza del sé)

Nel complesso, entrambi i grafici mostrano un'evoluzione positiva rispetto alla fase T0. I punteggi più alti e la distribuzione più compatta testimoniano un miglioramento nella percezione di sé e nelle competenze socio-emotive, confermando l'efficacia dell'intervento formativo nel

potenziare la resilienza, la fiducia personale e l'autenticità espressiva dei partecipanti.

Per verificare l'efficacia dell'intervento formativo sulle dimensioni psicologiche considerate, è stato condotto un test di Wilcoxon per campioni appaiati confrontando i punteggi medi pre-intervento (T0) e post-intervento (T1) relativi alle due scale: *Resilienza* e *Autenticità* (Tab. 1).

Per quanto riguarda la scala della Resilienza, i punteggi medi sono aumentati da $M = 3,72$ ($DS = 0,45$) a $M = 4,10$ ($DS = 0,40$), indicando un miglioramento complessivo nella capacità percepita di fronteggiare le difficoltà e mantenere la motivazione.

Il test di Wilcoxon ha evidenziato una differenza statisticamente significativa, $Z = -3.29$, $p = .001$, con un effetto medio-alto ($r = 0.65$).

Questo risultato conferma che, dopo l'esperienza formativa, i partecipanti hanno sviluppato una maggiore resilienza e fiducia nelle proprie capacità di adattamento.

Anche i punteggi relativi alla scala di autenticità mostrano un incremento, passando da $M = 3,08$ ($DS = 0,42$) a $M = 3,65$ ($DS = 0,46$).

Il test di Wilcoxon ha rivelato una differenza significativa, $Z = -2.87$, $p = .004$, con un effetto medio ($r = 0.55$).

Scala	Media T0	DS T0	Media T1	DS T1	Z	p	Effetto (r)	Interpretazione
Resilienza	3.72	0.45	4.1	0.4	-3.29	.001	0.65	Significativo - effetto medio-alto
Autenticità	3.08	0.42	3.65	0.46	-2.87	.004	0.55	Significativo - effetto medio

Tab 1. test di Wilcoxon

4. Discussioni

L'analisi comparativa dei dati raccolti nei due momenti di rilevazione (T0 e T1) evidenzia un miglioramento generalizzato nelle dimensioni psicologiche oggetto di indagine.

Dopo la partecipazione al percorso formativo basato sui principi dell'educazione positiva, i punteggi medi mostrano un incremento significativo: la scala della resilienza passa da 3,72 a 4,10, mentre quella dell'autenticità da 3,08 a 3,65 su una scala a cinque punti.

I risultati confermano entrambe le ipotesi di ricerca: la partecipazione al laboratorio ha incrementato la resilienza e l'autodeterminazione (H1), gli studenti si percepiscono più capaci

di affrontare sfide e incertezze, e ha rafforzato l'autenticità (H2), favorendo maggiore consapevolezza di sé e coerenza tra valori e azioni. La minore dispersione dei punteggi indica inoltre una crescente coesione del gruppo, segno dell'efficacia del percorso esperienziale nel promuovere apprendimento trasformativo e benessere personale.

Dal punto di vista teorico, tali risultati si pongono in continuità con il paradigma dell'apprendimento esperienziale di Kolb (2014) e con il costruttivismo sociale di Vygotskij (1978), secondo i quali la conoscenza si costruisce attraverso l'esperienza diretta, la riflessione e l'interazione significativa. L'esperienza formativa, fondata su metodologie attive e performative, ha quindi agito come contesto generativo di apprendimento, in cui gli studenti hanno potuto integrare dimensioni cognitive, emotive e relazionali, rafforzando la consapevolezza identitaria e la fiducia personale.

Questi risultati trovano riscontro anche nei principi dell'Educazione Positiva (Seligman, 2011; Cristofolini & Gaggioli, 2021), che interpreta la formazione come processo volto a favorire la *fioritura personale* (*flourishing*) e a promuovere competenze emotive e relazionali in sinergia con quelle cognitive. L'aumento della resilienza e dell'autenticità nei partecipanti può essere letto, in questa prospettiva, come un indicatore di benessere formativo e di empowerment personale, coerente con le dimensioni del modello PERMA (emozioni positive, coinvolgimento, relazioni, significato e realizzazione).

Complessivamente, i dati empirici confermano la funzione trasformativa e abilitante dell'esperienza educativa, dimostrando come un percorso basato sull'educazione positiva e sull'apprendimento esperienziale possa incidere concretamente sulla percezione di sé, sulla motivazione e sulla capacità di autoregolazione.

5. Conclusioni

La ricerca ha evidenziato come la partecipazione a un percorso formativo basato sui principi dell'Educazione Positiva possa produrre un incremento significativo nelle dimensioni della resilienza e dell'autenticità personale.

L'ipotesi H1 risulta confermata: i partecipanti hanno sviluppato una maggiore capacità di affrontare situazioni di difficoltà, mantenendo fiducia e motivazione. Anche l'ipotesi H2 trova riscontro nei dati, con un aumento della consapevolezza di sé e della coerenza tra valori e azione.

In linea con i modelli di Kolb (1984) e Seligman (2011), l'esperienza formativa ha favorito un apprendimento trasformativo, integrando dimensioni cognitive, emotive e relazionali. L'educazione alla felicità si configura, così, come un paradigma pedagogico che valorizza il benessere come condizione strutturale dell'apprendimento, favorendo processi di empowerment personale e crescita professionale.

Tuttavia, la ricerca presenta alcuni limiti. Il campione, pur numeroso e diversificato, è composto esclusivamente da studenti universitari e dottorandi, il che limita la generalizzabilità dei risultati ad altri contesti educativi e professionali. Inoltre, la rilevazione non ha previsto una misurazione di follow-up che consentisse di verificare la stabilità nel tempo degli effetti osservati.

Nonostante tali limiti, i risultati offrono spunti significativi per la ricerca pedagogica contemporanea, suggerendo la necessità di ampliare l'indagine a campioni più eterogenei e di integrare metodologie qualitative e longitudinali. In prospettiva, la promozione del benessere e della felicità nella formazione universitaria può rappresentare una via concreta per lo sviluppo di una cultura educativa più inclusiva, consapevole e orientata alla fioritura della persona.

Bibliografia

- Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli editore.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*. Pearson Italia Spa.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cristofolini, F., & Gaggioli, A. (2021). *La felicità si impara (anche) a scuola. Una guida all'Educazione Positiva Integrata* (Vol. 2020). Pearson Italia.
- D'Alonzo, L. (2015). Didattica speciale per l'inclusione. In *Didattica speciale per l'inclusione* (pp. 11-22). La Scuola.
- Dato, D., Cardone, S., & Romano, C. (Eds.). (2024). *L'ora della felicità: Riflessioni e pratiche per la promozione delle life skills a scuola*. Progedit-Progetti editoriali srl.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Cortina.

Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (Vol. 8). New York: Macmillan.

DI FABIO, A., & Palazzi, L. (2012). Connor-davidson resilience scale: proprietà psicometriche della versione italiana. *Counseling*, 5, 101-110.

Giannessi, S. (2022). *Manuale in Pedagogia cognitiva, del benessere e della felicità: Il pedagogista consulente d'empowerment come risorsa per lo sviluppo del potere personale, dell'istruzione e della formazione*. Youcanprint.

Holland, N., Robbins, T. W., & Rowe, J. B. (2021). The role of noradrenaline in cognition and cognitive disorders. *Brain*, 144(8), 2243-2256.

Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*. Edizioni Erickson.

Ianes, D. (2014). L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. *Trento: Erickson*.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.

Lembo L, Cipollone E, Peluso Cassese F. (2024). A.T.E.N.A.: Augmented Tools for Enhancement of Neural Activation. Variety of teaching styles and consistent effectiveness of augmented reality in didactics. EDUCATION SCIENCES & SOCIETY, ISSN: 2284-015X

Mezirow, J. (2009). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.

Morsanuto S, Lembo L, Perrotta D, Tombolini E, Peluso Cassese G (2025). PHYSIOLOGICAL REGULATION AND MULTISENSORY ENVIRONMENTS: AN ANALYSIS OF CARDIAC COHERENCE AND HEART RATE VARIABILITY IN UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS. GIORNALE ITALIANO DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE, SPORT E DIDATTICA INCLUSIVA, vol. 9, ISSN: 2532-3296

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura* (pp. 1-225). Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il mulino.

Parsons, C. E., Stark, E. A., Young, K. S., Stein, A., & Kringelbach, M. L. (2013). Understanding the human parental brain: a critical role of the orbitofrontal cortex. *Social Neuroscience*, 8(6), 525-543.

Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.

Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*. FrancoAngeli.

- Santoianni, F. (2016). La scuola insegna la felicità? *RESEAR*
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity research journal*, 8(1), 25-36.
- Sheldon, K. M., Ryan, R., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and social psychology bulletin*, 22(12), 1270-1279.
- Tombolini E, Lembo L, Peluso Cassese F (2025). AUGMENTED REALITY AND FLIPPED CLASSROOM: THE ROLE OF THE MERGE CUBE AS A DIDACTIC MEDIATOR IN AUTONOMOUS LEARNING. *GIORNALE ITALIANO DI EDUCAZIONE ALLA SALUTE, SPORT E DIDATTICA INCLUSIVA*, vol. 9, ISSN: 2532-3296