

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia dello sviluppo e
Ricerca educativa**

TESI DI DOTTORATO

Condizioni di Benessere/Disagio degli studenti
della scuola secondaria di primo grado
in relazione ad aspetti di contesto

Dottoranda
Irene Stanzone

Tutor
Prof. Pietro Lucisano

Ciclo XXXI

Anno Accademico 2018 – 2019

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE

FACOLTÀ DI MEDICINA
E PSICOLOGIA



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Dottorato di Ricerca in Psicologia dello sviluppo e
Ricerca educativa**

Tesi di Dottorato

Dottoranda
Irene Stanzone

Tutor
Prof. Pietro Lucisano

XXXI Ciclo

Condizioni di Benessere/Disagio degli
studenti della scuola secondaria di primo
grado in relazione ad aspetti di contesto

Nuova Cultura Roma

Anno Accademico
2018 – 2019

Composizione grafica a cura dell'Autrice

Indice

| | |
|---|-----|
| Premessa..... | X |
| Introduzione | XIV |
| Parte prima – Il quadro teorico | 2 |
| Capitolo primo – Il benessere: origini e evoluzione di un costruito | 3 |
| 1.1. Premessa..... | 3 |
| 1.2. Origini del costruito di benessere e di salute mentale..... | 4 |
| 1.2.1. Misurazioni istituzionali di benessere | 18 |
| 1.3. Un primo tentativo di sistematizzazione..... | 22 |
| Capitolo secondo – Il benessere nel contesto scolastico | 26 |
| 2.1. Premessa..... | 26 |
| 2.2. Positive education..... | 28 |
| 2.3. Determinanti principali del benessere a scuola: una rassegna degli studi | 30 |
| 2.3.1 Indicazioni e raccomandazioni nazionali e internazionali..... | 36 |
| 2.3.2.Ricerche nazionali e internazionali..... | 41 |
| 2.4. Un secondo tentativo di sistematizzazione | 44 |
| Capitolo terzo – Il disagio..... | 49 |
| 3.1. Il disagio: tra adolescenza e scuola..... | 49 |
| 3.2. Un focus sull’ansia | 60 |
| 3.2.1. L’ansia e il contesto scolastico: una rassegna degli studi..... | 62 |
| 3.3. Un terzo tentativo di sistematizzazione | 67 |
| Capitolo quarto – Condizioni di Burn-out e Percezioni del contesto lavorativo..... | 72 |
| 4.1. Premessa..... | 72 |
| 4.2. Stress lavoro-correlato e Percezioni del contesto lavorativo: uno strumento di misura | 74 |
| 4.3. Differenze tra stress lavoro-correlato e Burn-out | 78 |
| 4.4. Il Job Burn-out | 79 |
| 4.4.1. Il Burn-out degli insegnanti..... | 83 |
| 4.4.2. Relazioni tra condizioni di Burn-out e condizioni di malessere degli studenti: una rassegna degli studi..... | 85 |

| | |
|---|-----|
| Parte seconda – La ricerca | 88 |
| Capitolo primo – Storia e disegno di ricerca | 89 |
| 1.1. Storia della ricerca | 89 |
| 1.2. Studio 1..... | 92 |
| 1.3. Approfondimento dello studio 1..... | 93 |
| 1.4. Studio 2..... | 94 |
| Capitolo secondo – Studio 1 | 98 |
| 2.1. Validazione del questionario CTS | 98 |
| 2.1.1. Il questionario CTS | 98 |
| 2.1.2. Il campione | 98 |
| 2.1.3. Procedura di somministrazione..... | 99 |
| 2.1.4. Le misure..... | 101 |
| 2.1.5. Validazione statistica..... | 104 |
| 2.1.6. Risultati | 106 |
| 2.1.7. Conclusioni | 112 |
| 2.2. Riadattamento del questionario ECPQ..... | 113 |
| 2.2.1. Le misure..... | 113 |
| 2.2.2. Validazione statistica..... | 115 |
| 2.2.3. Conclusioni | 120 |
| 2.3. Analisi e interpretazione dei risultati | 121 |
| 2.3.1. Campione questionari studenti | 121 |
| 2.3.2. Standardizzazione | 122 |
| 2.3.3. Analisi delle prime domande del questionario | 125 |
| 2.3.4. Interclass Correlation Coefficient | 126 |
| 2.3.5. Analisi dei punteggi medi | 127 |
| 2.3.6. Analisi delle variabili socio-demografiche: differenze tra livelli | 131 |
| 2.3.7. Analisi delle variabili socio-demografiche: percezione dell'andamento scolastico | 132 |
| 2.3.8. Analisi delle variabili socio-demografiche: ripetenze | 135 |
| 2.3.9. Analisi delle variabili socio-demografiche: differenze italiani stranieri | 136 |
| 2.3.10. Analisi delle variabili socio-demografiche: differenze di genere | 140 |
| 2.3.11. Analisi delle variabili socio-demografiche: differenze tra città..... | 141 |
| 2.3.12. Analisi delle relazioni tra Percezioni di contesto sco- lastico, Benessere e Disagio | 142 |
| 2.4. Discussione dei risultati dello studio 1..... | 145 |
| Capitolo terzo – Approfondimento dello studio 1..... | 149 |

| | |
|--|----------------|
| 3.1. Scopo dell'approfondimento..... | 149 |
| 3.2. Metodologia di analisi..... | 149 |
| 3.3. Struttura delle discussioni guidate | 151 |
| 3.4. Il campione..... | 152 |
| 3.5. Annotazioni e trascrizioni del materiale audio | 153 |
| 3.6. Analisi dei principali nuclei tematici emersi..... | 154 |
| 3.7. Discussione dei risultati | 164 |
| 3.8. Un approfondimento sull'ansia da valutazione | 167 |
| 3.8.1. Discussione | 171 |
| Capitolo quarto – Studio 2..... | 174 |
| 4.1. Scopo dello studio 2..... | 174 |
| 4.2. Il campione..... | 175 |
| 4.3. Le misure..... | 176 |
| 4.4. Procedure di somministrazione | 181 |
| 4.5. Analisi dei dati e interpretazione dei risultati | 182 |
| 4.5.1. Analisi descrittive | 183 |
| 4.5.2. Differenze tra gruppi..... | 185 |
| 4.5.3. Relazioni tra Burn-out e Percezioni del contesto lavoro- rativo..... | 186 |
| 4.5.4. Relazioni tra Burn-out degli insegnanti, Percezioni del contesto educativo e Benessere/Disagio degli studenti..... | 188 |
| 4.5.5. Discussione dei risultati dello studio 2..... | 191 |
| Capitolo quinto – Implicazioni per la pratica e limiti della ricerca..... | 195 |
| 5.1. Maschera di analisi dei dati..... | 195 |
| 5.2. Sviluppare modelli formativi | 199 |
| 5.3. Limiti della ricerca | 202 |
| 5.4. Prospettive future di ricerca | 202 |
| Conclusioni | 209 |
| <i>Appendice A – Questionario studenti</i> | <i>214</i> |
| <i>Appendice B – Questionario insegnanti</i> | <i>227</i> |
| <i>Appendice C – Esempio di verbale di somministrazione</i> | <i>232</i> |
| <i>Appendice D – Formazione dei somministratori</i> | <i>233</i> |
| <i>Bibliografia.....</i> | <i>238</i> |
| <i>Sitografia.....</i> | <i>255</i> |
| <i>Indice delle tabelle</i> | <i>256</i> |

*A mio marito Matteo e ai miei figli Lorenzo Paolo, Giacomo e Teresa.
La vita vera.*

Premessa

Questo contributo di tesi si è configurato come il naturale proseguimento di un lavoro sperimentale condotto per la laurea specialista. Quest'ultimo ha visto la mia partecipazione alla somministrazione di un questionario sul benessere degli studenti in una scuola secondaria di primo grado di Roma, costituendo parte della sperimentazione per il try-out dello strumento poi validato con il percorso di dottorato.

Un lavoro così duraturo e immersivo sugli stessi temi e sullo stesso strumento, mi ha concesso uno stretto contatto con le scuole, una rivisitazione costante degli strumenti e una riflessione continua sul senso di quello che si stava facendo. La storia della ricerca verrà presentata nei capitoli successivi, tuttavia in questa sede è importante per la scrivente riportare alcune considerazioni che si sono sollevate negli anni di lavoro.

Parte della ricerca adotta una prospettiva quantitativa per la misurazione dei fattori di benessere, disagio e contesto e questo ha portato naturalmente alla elaborazione di alcune valutazioni sull'approccio adottato.

Infatti, prima di presentare i principali risultati degli studi di questa ricerca, sorge spontaneo chiedersi quale sia la validità di tale lavoro. Da un lato infatti, come verrà spiegato nei primi capitoli del quadro teorico, benessere e disagio sono aspetti complessi e difficili da definire in quanto costrutti multidimensionali, dall'altro sembrano aspetti troppo comuni per provare a sistematizzarli. In sostanza verrebbe da pensare che somministrare un test non serva poi a molto.

Tuttavia c'è ragione di credere che prima di un qualsiasi intervento sia utile disporre di informazioni che meglio descrivano come gli studenti vivono l'esperienza scolastica e percepiscono gli aspetti di contesto in cui sono immersi, e se ci siano effetti evidenti sulle loro condizioni di benessere e disagio.

Assumere un approccio quantitativo significa necessariamente ridurre la complessità dei fenomeni a indicatori sintetici, tuttavia è un metodo che permette di avere, sia pure in prima approssimazione, descrizioni abbastanza precise ed un'idea della dimensione dei fenomeni indagati. È indubbio il fatto che una buona descrizione della realtà non basti per rappresentarla e per comprenderla pienamente ma certamente è un primo passo per prendere coscienza di alcune situazioni.

Dunque se la domanda è: “basta somministrare un test sul benessere/disagio degli studenti per capire cosa fare e come agire?” La risposta è “No, non basta, ma è un necessario punto di partenza”.

In questi anni di ricerca, in cui si è lavorato perché un test misurasse nel modo più preciso possibile fenomeni di per sé non contenibili in un unico questionario, ci si è spesso interrogati sul senso di quello che si stava facendo. La prima domanda che ci si è posti è stata: consapevoli dell’immensità di variabili che comprendono il fenomeno del benessere e del disagio e consapevoli dell’impossibilità di rilevarle tutte all’interno di un unico test, ha senso il tentativo di costruire un questionario? Ci si è risposti di “Sì” per tre ragioni: la prima riguarda il legame del costrutto del benessere con il contesto. È vero che il benessere è un costrutto multidimensionale ma è pur vero che è in grande relazione con il contesto: dunque è possibile definirlo solo relazionandolo e calandolo specificatamente all’interno di un contesto specifico dentro il quale il soggetto agisce e vive, in questo caso il contesto-scuola. La seconda ragione è su base empirica; infatti, dalle esperienze condivise con le scuole che si sono rese disponibili alle somministrazioni, insieme alle quali sono stati letti e interpretati i risultati, è emerso che il bisogno, oltre a quello di agire, è prima ancora quello di capire l’entità di tali fenomeni e la relazione tra le dimensioni. Cosa perciò smuove cosa? Cosa del contesto ha un’influenza sul vissuto degli studenti? Una volta riportati i risultati che azioni bisogna intraprendere? Quali aspetti del contesto organizzativo vengono messi in discussione da questi risultati?

La terza ragione quindi è che mettere in relazione contesto e benessere/disagio permette di ottenere una mappatura degli aspetti su cui si può intervenire nell’ottica della ricerca azione. L’identificazione di interventi adattati e efficaci alle specificità di contesto e basati sulle evidenze di ricerca consente un effettivo miglioramento dell’esperienza scolastica e delle condizioni degli studenti.

Inizialmente l’insorgere di queste domande è stato vissuto come limite della ricerca poiché sembrava che quest’ultima rischiasse di ridursi ad una semplice rilevazione. Progressivamente è insorta una diversa prospettiva sia attraverso la restituzione dei dati agli insegnanti e alle scuole, sia attraverso la scelta di realizzare gli approfondimenti qualitativi dello studio 1 e il secondo studio. La restituzione ha consentito di verificare come sia necessario a volte essere posti di fronte ad una rilettura delle esperienze che si attraversano per prenderne coscienza in modo compiuto. Questo processo serve per non sottovalutare gli effetti emotivi sui processi di apprendimento.

Tuttavia, fatta salva la validità della costruzione di un questionario che indagasse i fattori di benessere e disagio degli studenti, se ne sono anche considerati i limiti. Per tale ragione si è scelto di adottare una prospettiva quali-quantitativa ampliando lo studio ad un approfondimento tramite un approccio partecipativo con gli studenti. Questa esperienza è stata di estremo interesse da diversi punti di vista, sia sperimentale che umano. Per quanto riguarda il primo punto si è palesata la necessità di come alcune dinamiche abbiano bisogno di essere indagate in profondità per capirne i legami e i vissuti sottostanti; per quanto riguarda il secondo punto, ascoltare gli studenti mi ha permesso di cogliere anche emotivamente i loro desideri e le loro difficoltà. L'impressione rimasta al termine dell'esperienza è come molti dei disagi vengano vissuti dagli studenti con rassegnazione e come molte delle loro speranze rischino di nascondersi dietro a desideri considerati irrealizzabili.

Da qui, nasce la prima considerazione che è necessario tenere sotto stretta osservazione i vissuti di benessere e disagio degli studenti perché impattano sulla qualità della loro esperienza scolastica e quindi anche sul successo. Inoltre, in secundis, è altrettanto necessario inserire queste osservazioni all'interno dei vissuti ordinari di vita scolastica. Il successo va riletto intorno ai vissuti di benessere/disagio in relazione agli aspetti di contesto e il cambiamento deve avvenire attraverso ciò che forse troppo spesso si considera ovvio.

È infatti banale sottolineare l'importanza della relazione insegnante-studente e le implicazioni emotive ad essa associate. È altrettanto scontato sottolineare come la didattica abbia un impatto sui vissuti degli studenti e sulle loro scelte future. Lo scopo di questo contributo infatti non è ripetere ciò che già si sa da tempo nella comunità scientifica di pedagogisti e psicologi, ma sottolineare come ancora questo spesso non avvenga all'interno delle nostre scuole. Il vissuto di disagio degli studenti emerso in questo lavoro è un disagio silenzioso e rassegnato. Gli studenti sono accompagnati dalla convinzione che la scuola è così e basta, che il loro compito è superare questo momento duro della loro vita, che non c'è nulla realmente da fare, che nulla cambierà e loro non verranno mai ascoltati.

Quello che questo contributo vuole suscitare, perciò, è una riflessione sul fatto che l'ovvietà non va sottovalutata, perché le cose ovvie sono spesso le più importanti. A volte certe cose sono state ripetute così tante volte che ripeterle non è innovativo, così nella ricerca di qualcosa che attiri l'attenzione si scambiano gli effetti più evidenti con le cause profonde e si ricercano rimedi innovativi pur di non toccare elementi tradizio-

nali del sistema. Gli effetti più evidenti sono solo la parte emersa di un sistema formativo che perde ogni anno migliaia di studenti e che soprattutto rischia di demotivare la maggior parte degli altri.

Sono d'obbligo alcuni ringraziamenti per le persone che maggiormente hanno contribuito alla realizzazione di questo lavoro.

Il primo ringraziamento va al Prof. Pietro Lucisano, tutor ma anche maestro di ricerca. Molti salti professionali e molte paure sono stati affrontati grazie al suo supporto e alla sua visione delle cose.

Un secondo ringraziamento va a Cristina Di Tecco, competente ricercatrice e soprattutto vera amica che mi ha aiutato, supportato e insegnato tutto quello di cui avevo bisogno fin dagli albori di questo percorso.

Un terzo ringraziamento va ad Alessia Artini che con impegno, passione e pazienza ha collaborato concretamente agli aspetti organizzativi della ricerca e senza la quale probabilmente sarebbe stato tutto molto più complesso.

Un quarto ringraziamento va a Marika Calenda che ha scelto di supportare scientificamente ed emotivamente questa ricerca.

Un quinto ringraziamento va alle mie colleghe e ai miei colleghi, di dottorato e non, fonte di sostegno costante umano e professionale.

Infine, ma non per importanza, un immenso grazie va a mio marito e ai miei figli che hanno collaborato da dietro alle quinte alla realizzazione di questo lavoro sostenendo e giustificando le mie assenze e i miei umori.

Introduzione

L'attenzione per le condizioni di benessere sta vedendo un incremento sempre maggiore sia dal punto di vista sperimentale nel filone degli studi psicologici e pedagogici, sia dal punto di vista politico e istituzionale con la considerazione di tali condizioni come indicatori dello stato della popolazione.

Questo lavoro di tesi si propone di inserirsi nel filone degli studi sul benessere e disagio in ambito scolastico, adottando una prospettiva di approfondimento degli aspetti di contesto, attraverso un approccio quali-quantitativo basato sulle analisi delle percezioni degli studenti e degli insegnanti. Per raggiungere questo scopo sono stati portati avanti due studi al fine di rendere la prospettiva di analisi il più ampia possibile.

Il primo studio ha riguardato la validazione di uno strumento di misura che indagasse i fattori di benessere e disagio degli studenti nella scuola secondaria di primo grado. Questo questionario, intitolato "Come ti senti?" (CTS) è stato messo in relazione ad un ulteriore strumento di rilevazione delle percezioni del contesto scolastico, il questionario ECPQ (*Educational Context Perceptions Questionnaire*). Quest'ultimo, è stato riadattato per la popolazione di riferimento all'interno dello stesso studio.

Al termine delle rilevazioni quantitative e nella prospettiva di restituire alle scuole un dato il più possibile arricchito, si è scelto di portare avanti un approfondimento tramite delle discussioni con gruppi di studenti all'interno di alcune delle scuole campionate. Lo scopo era di approfondire gli aspetti già indagati con la rilevazione del questionario CTS. L'approfondimento ha permesso di dar voce agli studenti e di attribuire un ulteriore orizzonte di senso ai principali fattori di condizionamento del benessere e disagio a scuola. Le discussioni hanno permesso anche di ampliare con aspetti qualitativi la restituzione dei dati alle scuole.

Il secondo studio si è posto l'obiettivo di indagare aspetti di Burn-out degli insegnanti in relazione alle percezioni del contesto lavorativo. Si è deciso per questo approfondimento alla luce del ruolo cruciale giocato dagli insegnanti nella costruzione delle condizioni di benessere e disagio degli studenti. Abbracciando un'ottica interazionista in cui individuo e contesto sono in un reciproco e imprescindibile legame, le condizioni di malessere degli insegnanti sono state trattate come variabili di contesto a cui gli studenti sono esposti. Queste possono quindi avere un effetto su come gli studenti percepiscono il contesto scolastico e sulle loro condi-

zioni di benessere. Per raggiungere tale scopo, si sono rilevate le condizioni di Burn-out e le percezioni del contesto lavorativo degli insegnanti e si sono messe in relazione con le dimensioni di benessere/disagio e percezioni di contesto scolastico dei loro studenti.

Verrà trattato nei capitoli teorici come i costrutti di benessere/disagio siano complessi, multidimensionali, in stretta relazione con il contesto e come le prospettive di analisi possano seguire diversi livelli di interpretazione.

Questo lavoro di tesi si inserisce in una prospettiva di lettura del benessere e del disagio tramite un approccio globale. Quest'ultimo viene inteso come la necessità di considerare tali fenomeni all'interno di una rilettura delle pratiche ordinarie della quotidianità scolastica. La costruzione di condizioni di benessere passa attraverso gesti e azioni intrinseche alla vita stessa della scuola (valutazione, uso degli spazi e dei tempi, qualità delle relazioni etc.) e attraverso la considerazione di tutti gli elementi in gioco, compresi i livelli di stress dei lavoratori e la struttura dell'organizzazione. Sarebbe infatti riduttivo limitare il concetto di benessere a scuola alla sola assenza di eventi traumatici, con il rischio di pensare che un aumento dei controlli che rendono la scuola «sicura», possa essere condizione sufficiente per realizzare un contesto educativo in cui i ragazzi possano costruire esperienze di apprendimento e di socializzazione positive. Uno degli interessi di ricerca in questo campo è spesso legato ad indagini volte all'associazione di aspetti di benessere con comportamenti di salute o con la definizione di profili a rischio (Hbsc, 2016; Berchiarella et al. 2011; Veltro, 2015). Questi ultimi, vengono definiti sia in relazione ad abusi o a consumi eccessivi di alcool, droga e tabacco sia anche a situazioni estreme di disagio che portano a fenomeni legati al drop-out o al bullismo (Dettori, 2009). Recentemente, alcune ricerche sul piano nazionale e internazionale hanno iniziato ad interessarsi al fenomeno del benessere/disagio a scuola dal punto di vista del successo e del rendimento scolastico analizzando la relazione tra i risultati ottenuti a scuola e alcuni fattori di benessere (OECD, 2015).

Vezzani e Tartarotti già nel 1988 sostenevano che l'azione preventiva nei confronti del disagio e della devianza dovesse assumere un'ottica di «promozione della qualità della vita e della convivenza così come esse si concretizzano nell'ordinarietà dell'esperienza quotidiana». Quello del delegare questa tipologia di problemi a fonti autorevoli ed esperte è un rischio sottolineato da diversi ricercatori (Damiani, 2011; Viganò, 2011). Damiani afferma nella prospettiva di una formazione dedicata agli insegnanti che «l'ipotesi di un percorso di formazione "relazionale" per i do-

centi restituisce loro la titolarità di un compito pedagogico contro la logica della “delega all’esperto” o del disimpegno, gettando lo sguardo oltre “l’alunno-problema”» (Damiani, 2011). Lo scopo che questa ricerca si propone è quello di spostare il focus del benessere/disagio da azioni esterne alla scuola ad azioni pedagogiche intrinseche all’ambiente scolastico. In un’ottica interazionista (Dewey 1916, 1938; Bronfenbrenner, 1979), un’esperienza di qualità è quella in cui viene tutelata la qualità delle relazioni (Carmeli, Gittel, 2009); non è possibile quindi prendere in considerazione i risultati dell’apprendimento e il successo scolastico senza tener presente i seguenti aspetti: come stanno i propri studenti, cosa del contesto influisce sul loro benessere, in quale relazione sono i fattori di contesto. Per potersi formare a delle azioni preventive rivolte al benessere/disagio, risulta importante avere un quadro chiaro di come si sentano i protagonisti dell’esperienza, cioè studenti e insegnanti.

Uno degli obiettivi che ha guidato la ricerca è stato quello di validare un questionario utile alle scuole per ottenere un quadro sulle condizioni di benessere e disagio degli alunni e di standardizzarlo in modo che i risultati fossero di facile lettura. Tuttavia, la ricerca non si è voluta fermare alla sola validazione di uno strumento di misura ma si sono voluti condurre degli approfondimenti di diversa natura: quelli di natura qualitativa hanno permesso una rilettura dei vissuti celati dietro ai risultati ottenuti dagli studenti nel questionario CTS, quelli di natura quantitativa hanno permesso un approfondimento delle relazioni tra le variabili del questionario e hanno incluso la partecipazione degli insegnanti, considerati come parte fondamentale del contesto scolastico, attraverso l’analisi dei loro vissuti di malessere in relazione al contesto lavorativo.

Per una guida alla lettura del testo se ne vogliono ora illustrare le parti.

Il presente contributo è stato suddiviso in due sezioni: la prima di natura teorica e la seconda di natura metodologica.

La prima sezione, suddivisa in quattro capitoli, si propone di fornire un quadro della letteratura di riferimento rispetto ai costrutti presi in esame: benessere, disagio, Burn-out e percezioni del contesto lavorativo. Il benessere, il disagio e Burn-out vengono trattati sia dal punto di vista generale sia calati nel contesto scolastico. Al termine dei primi tre capitoli viene fornito un tentativo di sistematizzazione per una rilettura degli argomenti attraverso una specifica prospettiva elaborata dall’autrice del presente contributo.

La seconda sezione, suddivisa in cinque capitoli, affronta la metodologia della ricerca e segue la suddivisione nei tre studi.

Il primo capitolo fornisce un quadro completo della storia e del disegno di ricerca, mostrando il flusso tra i tre studi, gli obiettivi e le ipotesi che si sono stabiliti per ognuno;

il secondo capitolo, dedicato allo studio 1, mostra le validazioni, la standardizzazione dei questionari e i principali risultati in riferimento alle dimensioni di Benessere/Disagio e Percezioni di contesto degli studenti;

il terzo capitolo mostra la struttura dell'approfondimento in termini qualitativi, la metodologia e l'analisi delle discussioni guidate di gruppo e i principali risultati emersi. Viene fornito un approfondimento anche in relazione ai risultati degli studi quantitativi di studenti e insegnanti;

il quarto capitolo, oltre ad approfondire la struttura dello studio 2 dedicato agli insegnanti e a mostrare i principali risultati interni al campione, illustra le relazioni più significative emerse tra i vissuti di disagio degli insegnanti e quelli degli studenti, mostrando come le condizioni di Burn-out abbiano un impatto sulle Percezioni di contesto degli studenti e sui loro livelli di disagio;

il quinto capitolo mostra l'elaborazione di una maschera automatica di analisi dati che permette alle scuole un utilizzo autonomo dello strumento e anche una facile interpretazione dei punteggi. Inoltre, viene fornita una rilettura dei principali risultati attraverso un'ottica formativa. Infine, vengono elencati i principali limiti e i possibili scenari per studi futuri aperti dai risultati di questa ricerca.

In appendice vengono riportati gli strumenti utilizzati, un esempio di verbale utilizzato durante le somministrazioni e la formazione in aula condotta per i somministratori.

Parte prima
IL QUADRO TEORICO

Capitolo primo

Il benessere: origini e evoluzione di un costrutto

1.1. Premessa

L'attenzione per la qualità della vita e del benessere caratterizza le discussioni culturali e i temi di ricerca da alcuni decenni. Dal punto di vista scientifico è dagli anni Sessanta e Settanta che studiosi e ricercatori di diversi ambiti disciplinari (medicina, psicologia, economia, sociologia) si concentrano sul tema del benessere. L'interesse per lo "star bene" ha investito tutti, l'attenzione di studiosi e popolazione si è focalizzata sul bisogno di benessere soggettivo e psicologico. In Italia questo interesse è sfociato in particolare dopo il boom economico e con i capovolgimenti sociali a cavallo degli anni Sessanta e Settanta che parlavano di nuovi valori come il diritto alla salute per donne e uomini, felicità e partecipazione.

L'aumento e la diffusione della discussione su questi argomenti ha anche fatto sì che aumentasse la già naturale confusione intorno al tema. Prolificano così gli articoli divulgativi su quotidiani e riviste di costume, i talk show, gli opinionisti, i film, le conversazioni al bar, etc.

La confusione sul tema del benessere è stata definita «naturale» (Goldwurm e Colombo, 2010) in quanto si tratta di un tema che si caratterizza come multidimensionale, multidisciplinare, strettamente collegato al contesto, soggettivamente interpretabile; non esistono infatti definizioni univoche di cosa sia il benessere né tanto meno definizioni esaurienti. La possibilità perciò di poterlo comprendere fino in fondo, di poterlo descrivere e/o misurare in modo esaustivo all'interno di un contesto sociale e/o culturale, muore proprio a partire dai presupposti teorici su cui si fonda. La ragione per cui ciò avviene è che il termine «benessere» non è un termine neutro ma «fluido», cioè la sua significazione si costruisce all'interno del contesto culturale, sociale e psicologico all'interno del quale lo si legge/interpreta. Infatti, ogni individuo e ogni gruppo sviluppa una visione propria di cosa sia buono per lui. Inoltre non è detto che ciò che è buono e ciò che è desiderabile coincidano nella visione individuale e nella visione collettiva; a questo si aggiunge che le prospettive cambiano nel tempo a seconda delle circostanze storiche ed economiche.

Le strategie d'intervento per promuovere il benessere sono quindi radicalmente diverse nelle epoche e nei contesti culturali e sono anche spesso dettate da superficialità e approcci «creativi» che hanno poco di scientifico nelle proprie fondamenta teoriche.

È certo che la famosa «ricerca della felicità» sia l'obiettivo principale di ogni comportamento umano, come di ogni obiettivo di un gruppo sociale, ed è proprio per questo che il benessere è «fluido» in quanto prende forma e significato a seconda del contenitore storico, culturale, religioso, sociale, etc. nel quale lo si prende in considerazione. A fronte di questo, è necessario, per affrontare la discussione teorica, dotarsi di alcune categorie di lettura per non essere eccessivamente confusi e dispersivi.

In questo capitolo si cercherà di affrontare la discussione secondo alcune categorie relative alle letture dei diversi ambiti disciplinari: si inizierà con i presupposti teorici sottostanti al tema del benessere e della felicità, si affronterà la prospettiva della psicologia, in particolare della psicologia umanistica e positiva e si calerà poi il tutto nel contesto scolastico ed educativo con il contributo della pedagogia e della psicopedagogia.

1.2. Origini del costrutto di benessere e di salute mentale

Se si intende tracciare l'evoluzione che il costrutto di benessere ha subito nel corso della storia è utile rileggere le varie definizioni che l'Organizzazione Mondiale della Sanità ne ha dato fino ad arrivare a quella recente che dà perfettamente il senso della globalità e della complessità dell'argomento.

Nel 1946, anno della sua costituzione, l'OMS scrive nel suo preambolo:

La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non soltanto assenza di malattia o infermità. Il godimento del più alto standard di salute raggiungibile è uno dei diritti fondamentali di ogni essere umano senza distinzione di razze, religione, credo politico, condizione economica o sociale. La salute di tutti i popoli è fondamentale per il raggiungimento della pace e sicurezza e dipende dalla più ampia cooperazione degli individui e degli Stati. L'impegno di ogni Stato nella promozione e protezione della salute è utile a tutti. Lo sviluppo diseguale tra i Paesi nella promozione della salute e controllo delle malattie, specialmente delle malattie trasmissibili, rappresenta un pericolo per tutti.

Inoltre l'art. 1 dello statuto sintetizza quanto già precedentemente descritto:

La salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non soltanto una mera assenza di malattia o infermità. (<http://www.salute.gov.it>; www.who.it).

Nel 1998 la definizione viene leggermente cambiata e la salute viene definita come «uno stato dinamico di completo benessere fisico, mentale, sociale e spirituale, non mera assenza di malattia».

Il punto chiave di queste definizioni è il sottrarsi alla concezione di salute e di benessere come una semplice assenza di malattia. La salute infatti, prima di questa definizione, veniva concepita per negazione, cioè si era sani se semplicemente esenti da malattie. Questa concezione iniziò a traballare nel XIX secolo con lo sviluppo delle scienze mediche e con lo studio delle malattie mentali che fecero emergere l'impatto delle caratteristiche contestuali sulla salute individuale.

Rispetto all'introduzione di questi concetti è utile riprendere alcuni fondamentali passaggi storici. Gromi (2006, pp. 20-21), riporta la cronologia di alcune principali acquisizioni dal punto di vista istituzionale nazionale e internazionale con particolare riferimento all'età evolutiva:

- 1946, l'OMS demedicalizza il concetto di salute definendola come uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale che non consiste solo in un'assenza di malattia o infermità;
- 1978, la Conferenza internazionale sull'assistenza sanitaria primaria, riunita ad Alma Ata il 12 Settembre 1978, riafferma la definizione di salute proposta dall'OMS;
- 1981, il documento della prima Conferenza europea dei ministri della Sanità dei paesi membri del Consiglio d'Europa afferma la necessità di passare da una visione bio-medica della salute ad un approccio globale e multidisciplinare;
- 1988, il Consiglio d'Europa raccomanda di considerare la salute come "una qualità della vita che comporta una dimensione sociale, mentale, morale e affettiva, oltre che fisica" e precisa che essa stessa è un bene instabile, che bisogna acquisire, difendere e ricostruire costantemente, lungo il corso della vita;
- 1988, in Italia la Camera dei deputati decide l'istituzione di una Commissione parlamentare d'inchiesta sulla condizione

giovanile allo scopo di accertare “le cause generali e le specifiche motivazioni di disagio sociale e culturale relativamente alla condizione giovanile”;

- 1989, l’assemblea generale delle Nazioni Unite approva la Convenzione internazionale dei diritti del bambino;
- 1997, il Parlamento italiano approva la legge 28 Agosto 1997, n. 285, Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza.

Dunque si assiste ad un passaggio di paradigma dal modello bio-medico al modello bio-psico-sociale (Matteucci, 2014). Infatti, dopo la prima metà del XX secolo la salute passa dall’essere interpretata con un modello, soprattutto occidentale, che focalizza la sua attenzione sulle lesioni patologiche ad un modello che inizia a interessarsi dell’unione delle componenti di salute con quelle psicologiche e relazionali. Il modello bio-medico concepisce il corpo separato dalla mente e lo equivale alla somma delle parti strutturali e fisiologiche.

Nel 1977 Engel pubblica un articolo dal titolo *la necessità di un nuovo modello di medicina: una sfida per la biomedicina* che propone di abbandonare il modello biomedico e ad abbracciare il modello bio-psico-sociale:

Sostengo piuttosto che la medicina sia in crisi, e inoltre, che la crisi della medicina derivi dallo stesso difetto di base della psichiatria, vale a dire, l’aderenza ad un modello centrato sulla malattia che non è più adeguato ai compiti scientifici e alle responsabilità sociali sia della medicina che della psichiatria. [...] La crisi della medicina deriva dall’inferenza logica che porta a definire la “malattia” solo in termini di parametri somatici, cosicché i medici non sono tenuti ad occuparsi delle istanze psicosociali in quanto queste ricadrebbero al di fuori della responsabilità e dell’autorità della medicina. (pp. 129-136)

Nel campo della medicina questo cambiamento si impone come dominante. La medicina sociale riconosce che il paziente non è solo un individuo biologico, ma anche un individuo sociale. Il concetto di salute acquisisce anche i connotati di salvezza e riguarda l’individuo inserito in un determinato ambiente fisico e in una collettività.

A definire la salute concorrono quindi diversi fattori e discipline: la medicina stabilisce la differenza tra una condizione normale e una patologia; la società definisce cosa è salute e cosa invece è malattia e quali sono i diritti inviolabili dell’individuo; la psicologia aiuta nella individuazione e determinazione delle componenti psicologiche e di contesto che concorrono a uno stato di salute. Tutte vengono accomunate dal

passaggio di paradigma al modello bio-psico-sociale che si inserisce nella Teoria generale dei sistemi (Von Bertalanffy, 1940) e che si fonda sull'interazione tra tutti i fenomeni fisici, biologici, psicologici, sociali e culturali.

Lo stesso cambiamento di prospettiva avveniva parallelamente in molti ambiti tra cui quello del lavoro, in cui si è passati da una visione meccanicistica degli anni Trenta e Quaranta ad una visione attiva del lavoratore negli anni Cinquanta e Sessanta. Il passaggio a livello concettuale è consistito in un cambio di prospettiva che, dal valutare semplicemente le condizioni di lavoro a rischio di infortunio e quindi il danno fisico, è passata a considerare il fattore umano e i possibili danni alle condizioni di benessere. Il lavoratore inizia ad essere considerato in una interazione attiva con il proprio ambiente. L'interesse si spostò quindi dai meri aspetti fisici a quelli di salute mentale e l'approccio cambia attivando non solo interventi di cura, ma di prevenzione (Avallone, Paplomatas, 2005). La novità principale introdotta, in linea con i cambiamenti del tempo, è lo spostamento di interesse dalla prevenzione degli infortuni alla conservazione attiva della salute.

L'OMS ha fatto proprio il modello bio-psico-sociale. Il benessere, secondo Petrillo e Donizzetti (2010), segue infatti tre principali linee di ricerca: il benessere soggettivo, fondato su un'analisi dell'esperienza individuale di benessere, intesa come un'esperienza emozionale positiva e la presenza di sentimenti di soddisfazione nei confronti della propria vita; il benessere psicologico, inteso come funzionamento psicologico ottimale o «salute mentale positiva»; il benessere sociale, poi successivamente psico-sociale, che supera i limiti dati da una visione puramente individuale per entrare in una concezione più ampia che legge l'interazione dell'individuo con l'ambiente nel quale è inserito e interpreta il benessere come frutto di questa interazione. Per cui l'OMS definisce la salute come una condizione di benessere fisico, psicologico e sociale da valutare a partire dal contesto socio-culturale di appartenenza. Nel 2004, l'OMS fornisce la seguente definizione di salute mentale:

uno stato di benessere in cui l'individuo realizza le proprie capacità, può gestire adeguatamente le normali situazioni di stress della vita, può lavorare produttivamente ed è in grado di contribuire attivamente alla propria comunità. (www.who.it)

Le diffidenze nei confronti dell'impostazione dell'OMS non sono poche in quanto sembra estendere il concetto di salute a quello di felicità

mostrando un approccio eccessivamente edonistico rispetto alla condizione umana.

Il rischio, secondo le critiche, sarebbe quello di una eccessiva medicalizzazione portata avanti nel nome di un benessere utopico a cui tutti avrebbero diritto di aspirare.

Ad abbracciare una concezione olistica di benessere non è solo l'OMS. Studi nel campo della psicologia umanistica definiscono il benessere come un «funzionamento ottimale» (Rogers, 1963) o come il saper funzionare a livello emotivo, cognitivo e comportamentale (Antonovsky, 1979). Un paradigma classico di benessere è quello fornito da Norman Bradburn nel 1969 e poi ripreso negli anni Novanta. Con questo paradigma il benessere è definito lungo tre dimensioni: la soddisfazione del soggetto, un elemento cognitivo del soggetto fornito dalla auto-valutazione della congruità della situazione con i propri scopi e bisogni; l'affetto positivo, cioè l'esperienza emozionale gradevole dell'individuo nella vita quotidiana; infine l'affetto negativo, l'opposto del precedente. La soddisfazione è un criterio di misura auto-valutativa della qualità della vita di una persona. Ogni individuo fissa un proprio standard di soddisfazione e a seconda di quanto le circostanze si avvicinino a questi standard viene fornito un giudizio valutativo. Il giudizio può essere dato come misura della propria vita in maniera globale oppure rispetto ad alcune aree come la salute, la famiglia, il lavoro e la scuola.

Gli affetti positivi riguardano emozioni piacevoli rispetto alle attività che l'individuo sta conducendo; gli affetti negativi sono le risposte negative, attraverso un vissuto emozionale spiacevole, dell'individuo in relazione agli eventi della propria vita.

Diener (1984), nel tentativo di sistematizzare gli studi nell'area, conia il termine benessere soggettivo, definendolo come un insieme di fenomeni che includono le risposte emotive, la sfera della soddisfazione e i giudizi complessivi sulla soddisfazione della vita. Diener riesce così a tenere insieme l'aspetto emotivo all'area della soddisfazione personale e di vita.

Un contributo rilevante per l'individuazione dei fattori di benessere è, quello di Ryff e Singer (Ryff e Singer, 1998), secondo i quali il benessere psicologico è la realizzazione del potenziale umano in sei ambiti diversi (Ruini et al., 2003):

- 1) auto-accettazione: la persona si sente soddisfatta della propria vita e di sé stesso e prova dei sentimenti positivi. È consapevole delle proprie qualità, anche di quelle negative, e accetta se stesso.

2) relazioni interpersonali positive: la persona è inserita in una rete sociale di cui è soddisfatta. Dalla relazione con gli altri riceve calore, fiducia, empatia e affetto. I legami si mantengono durevoli e di qualità nel tempo e si caratterizzano per un equilibrato tra il dare e il ricevere.

3) autonomia: la persona è indipendente e non si lascia condizionare dalle aspettative che gli altri hanno su di lei. Gli standard di vita sono interni e non dettati dalla pressione sociale.

4) controllo ambientale: la persona controlla l'ambiente nel quale è inserito ed è in grado di coglierne le opportunità, di modificarlo in base alle proprie esigenze.

5) crescita personale: la persona si percepisce come in continuo sviluppo e evoluzione, sente la sfida e lo stimolo di nuove esperienze e la possibilità di realizzarle e realizzarsi.

6) scopo nella vita: la persona attribuisce un significato alla propria vita, anche alla storia passata. È capace di porsi mete e obiettivi, non trascurando le sue convinzioni sulla vita e il suo senso.

La psicologia positiva, nata negli anni Novanta grazie al contributo di Seligman, ha raccolto, studiato e formalizzato il concetto di benessere. Lo scopo di questa branca di studi è quello di portare avanti un movimento che con scientificità comprenda e identifichi quei «fattori che permettano agli individui, alle comunità e alle società di fiorire e raggiungere un comportamento ottimale» (Colombo e Goldwurm, 2010).

Colombo e Goldwurm nel 2010¹ hanno pubblicato un manuale in cui raccolgono le principali teorizzazioni e i principali contributi, anche pratici, della prospettiva della psicologia positiva.

Secondo gli autori, le principali aree di studio di quest'ultima sono tre:

- le emozioni positive concorrenti alla felicità;
- i tratti positivi: potenzialità, virtù e abilità;
- le istituzioni positive.

Come detto, la psicologia positiva predilige gli studi sul «funzionamento ottimale» e sull' «esperienza ottimale» all'interno del grande concetto di benessere inteso come aspetto costruttivo, creativo e prepositivo della vita, degli individui e dei gruppi.

Nel testo viene ripresa una citazione da Seligman e Csikszentmihalyi (2000) in cui si esplicita come lo scopo della psicologia positiva sia

¹ Colombo, G. F. e Goldwurm, F. (2010). *La Psicologia Positiva, applicazioni per il benessere*. Edizioni Erikson, Trento.

catalizzare una modificazione dell'interesse centrale della psicologia, spostandolo dalla preoccupazione di porre rimedio agli aspetti peggiori della vita alla costruzione di qualità positive (p.5).

A tal fine uno degli obiettivi che ci si prefigge di raggiungere è quello di evidenziare i comportamenti e le situazioni che alimentano condizioni di benessere come sviluppo positivo, sia degli individui che della società e identificare le condizioni ambientali e di contesto in cui possa fiorire il funzionamento ottimale e quindi: le condizioni familiari, lavorative, sociali, politiche, che possano «rendere la vita degna di essere vissuta».

Uno degli aspetti su cui si è concentrata maggiormente la psicologia positiva è quello di felicità di cui si distinguono due dimensioni: quella esperienziale e quella valutativa.

La dimensione esperienziale della felicità è stata indagata con lo studio delle emozioni positive dell'individuo in esperienze di «picco» di benessere dimostrando come queste promuovano l'attivazione delle risorse personali, la capacità di pianificare e raggiungere gli obiettivi, la flessibilità di pensiero e il comportamento prosociale. Oltre alle emozioni, un altro aspetto studiato della dimensione esperienziale della felicità è quello della motivazione definita in termini positivi; si intende per motivazione, specificatamente *motivazione intrinseca* (Deci, 1975), una spinta ad agire che non è data da carenze, bisogni o pressioni esterne ma dal piacere di svolgere un'attività gratificante e liberamente scelta.

Csikszentmihalyi ha studiato poi l'esperienza in termini globali (che vede l'interazione di emozioni, aspetti cognitivi e motivazionali) ed ha identificato e teorizzato il concetto di *flow* cioè, secondo la definizione riportata in Goldwurn e Colombo, «una condizione di profonda concentrazione, impegno, gratificazione e stato affettivo positivo, le cui caratteristiche sono risultate stabili e ricorrenti».

La felicità come valutazione è infine stata identificata secondo due prospettive, una edonica e una eudamonica. La prima riguarda i filoni di studi che si concentrano sullo stato soggettivo di benessere (Diener, 2000) cioè sulla valutazione che fa l'individuo della propria esperienza e quindi sulle quelle caratteristiche che producono emozioni positive, un senso di soddisfazione e un generale stato di benessere soggettivo.

La seconda, la prospettiva eudamonica, invece, non identifica necessariamente la felicità con il piacere, ma privilegia altri fattori come la capacità di pianificare e raggiungere obiettivi, l'attivazione di risorse personali, le competenze sociali e relazionali. In questa prospettiva si inseri-

sce la famosa teorizzazione del costrutto del benessere psicologico di Ryff².

La felicità come processo è invece intesa come «il risultato della visione e rappresentazione della realtà, della gerarchia di valori, del significato attribuito agli eventi e all'esistenza, delle aspettative e degli obiettivi che caratterizzano ciascun individuo» (Colombo e Goldwurn, 2010, pag.19). Gli studi quindi si sono concentrati sulle caratteristiche psicologiche che promuovono il benessere identificando la felicità come un fattore in grado di evolversi nel tempo, connesso agli aspetti dell'identità personale che sono in parte modificabili.

Seguendo il ragionamento di Delle Fave in Goldwurn e Colombo si possono identificare delle caratteristiche personali, che potremmo definire, azzardando un'aggettivazione personale, «costrutti satellite», che ruotano intorno al concetto di felicità. Di seguito verranno illustrati quelli che nella letteratura risultano essere i costrutti principali, personali e di contesto, che partecipano alla costruzione di una condizione di benessere/felicità.

Delle Fave (2010), nella sua rassegna, distingue, all'interno di tre categorie, quei fattori più studiati a livello teorico, distinguendoli in base ad aree concettuali: autoregolazione e percezione di opportunità, valori virtù e punti di forza, costruzione di significato.

Nell'autoregolazione e nella percezione di opportunità, rientrano tutte quelle capacità dell'individuo che permettono di perseguire un obiettivo. Queste capacità sono di tipo percettivo e riguardano la capacità percepita di ottenere dei risultati con le proprie azioni. Un elemento essenziale per far sì che le proprie azioni siano funzionali al perseguimento di un obiettivo è percepire le sfide ambientali come elevate, in quanto sentire di controllare troppo una situazione non alimenta gli stimoli giusti fino a provare una forma di disinteresse per le azioni. Al contrario, la percezione di avere delle sfide risolvibili, molto diverse dalle minacce, promuove benessere in quanto sviluppa abilità e gratificazione. Ricordiamo dunque quanto affermava Rogers rispetto alla percezione di minaccia negli ambienti di apprendimento. Rogers in un capitolo dedicato all'insegnamento nel suo testo «terapia centrata sul cliente» (1951) sostiene che la struttura e l'organizzazione di chi apprende si irrigidiscono in condizioni minacciose. Per cui

² Ryff C.D., & Singer B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquire*, 9, 1-28

la situazione educativa che più efficacemente promuove un apprendimento significativo è quella in cui (a) la minaccia del sé di colui che apprende è ridotta al minimo e (b) viene facilitata una percezione differenziata del campo dell'esperienza. (Rogers, 1997, p. 223).

A questo punto, è opportuno aggiungere un altro tassello alla rassegna: *la percezione del senso di sicurezza*.

A portare avanti tale ragionamento si è dedicato Maslow nei suoi studi, specificatamente nel saggio «motivazione e personalità» in cui ha elaborato la piramide di bisogni.

Maslow, fondatore della psicologia umanistica e nel 1962 dell'American Association for Humanistic Psychology, sostiene che tutte le persone hanno il bisogno di sentirsi parte di un gruppo e di avere un posto al suo interno.

Non solo gli individui hanno bisogno di realizzare il loro desiderio di appartenenza ma all'interno del gruppo cercano di valorizzare se stessi costruendo un sistema di autostima e cercando la stima degli altri. Questo meccanismo si muove al fine della propria autorealizzazione, cioè

«al desiderio dell'uomo di auto-compimento, cioè la tendenza che egli ha di attuare ciò che è potenziale».

Affinché questo processo possa avvenire, si devono realizzare delle condizioni all'interno del contesto, quali ad esempio la libertà di parlare, la libertà di fare ciò che si desidera fare finché non c'è danno per gli altri, la libertà di esprimersi, la libertà di indagare e cercare informazione, la libertà di difendersi, la giustizia, l'onestà, l'ordine.

Questi concetti trovano spiegazione all'interno del soddisfacimento di un bisogno primario, quello di sicurezza.

Maslow definì la sicurezza come il secondo dei bisogni dell'uomo descrivendola come una necessità primitiva che deve essere soddisfatta per raggiungere i bisogni gerarchicamente superiori. Il soddisfacimento di un bisogno crea motivazione e autonomia nell'individuo.

Soddisfazione e sicurezza sono perciò due concetti che si intersecano tra loro. La sicurezza è un bisogno primario, il soddisfacimento del bisogno di sicurezza crea un ambiente protetto.

Maslow elenca una serie di bisogni fondamentali secondo un ordine gerarchico:

- 1) i bisogni fisiologici
- 2) i bisogni di sicurezza
- 3) il sentimento di appartenenza e il bisogno di affetto
- 4) il bisogno di stima

5) il bisogno di autorealizzazione.

I bisogni di sicurezza iniziano ad emergere una volta soddisfatti i bisogni fisiologici. Il desiderio di sicurezza, inteso come stabilità, dipendenza, protezione, libertà dalla paura, dall'ansia e dal caos, può dominare interamente l'organismo orientandone il comportamento verso azioni volte al soddisfacimento del bisogno.

Si può dire che per tutta la vita una delle principali funzioni conative dell'educazione è quella di neutralizzare i pericoli apparenti con l'aiuto della conoscenza; per esempio non ho paura del tuono perché so qualcosa di esso.

Come il bambino ha bisogno di ordine, di routine, di limiti, di punti fermi, di comportamenti coerenti da parte delle figure di riferimento, così l'adulto preferisce un mondo sicuro su cui si possa fare affidamento ed in cui ci siano delle figure protettive che lo salvino dai pericoli.

Tornando a quei costrutti di personalità che abbiamo definito «costrutti satellite», necessari a concorrere ad una condizione di benessere, troviamo come primo l'*autoefficacia*, teorizzata da Bandura (1997) e intesa come competenza autopercipita di affrontare una data situazione. Secondo Bandura, la condizione di benessere è determinata dalle rappresentazioni mentali delle proprie competenze e dalle risorse interne al soggetto.

Gli eventi della vita sono perciò filtrati, in maniera positiva o negativa, dalle rappresentazioni mentali del soggetto. Un esempio è la distanza tra il sé ideale e il sé reale: una maggiore o minore separazione influenza grandemente lo stato di benessere perché determina la pressione, appropriata o inappropriata, delle aspettative sul sé.

L'*autoefficacia*, è da considerarsi legata al raggiungimento del benessere in quanto fidarsi delle proprie capacità e aspettarsi dei risultati positivi aumenta la soddisfazione nel raggiungimento dei risultati, la perseveranza e l'impegno. Il soggetto è quindi in grado di autoregolarsi attraverso i propri meccanismi cognitivi che diventano funzionali al raggiungimento degli scopi.

Un altro costrutto unito al benessere e alla felicità, che Delle Fave fa rientrare nella categoria di autoregolazione e percezione di opportunità, è legato alla teoria dell'autodeterminazione, la SDT di Ryan e Deci (2000). Gli autori definiscono il costrutto di *motivazione intrinseca* alla cui base sono identificati tre bisogni psicologici innati che coadiuvano ad uno sviluppo ottimale: il bisogno di competenza, il bisogno di autonomia e il bisogno di relazionalità. Un comportamento caratterizzato da

motivazione intrinseca si presenta quando l'individuo percepisce di acquisire competenze, di poter agire in autonomia e di muoversi in un ambiente sicuro. Dall'analisi dei fattori ambientali che promuovono la motivazione intrinseca è emerso come, in ambito scolastico, quando i tre bisogni fondamentali sono supportati da insegnanti e familiari, il contesto diventi realmente educativo favorendo l'apprendimento e le prestazioni.

Il legame che esiste tra motivazione, autorealizzazione e apprendimento è molto stretto. Il fatto che il soddisfacimento di un bisogno porti ad un senso di gratificazione fa sì che il desiderio si rigeneri creandone uno di stato superiore. La motivazione, in quanto spinta al soddisfacimento di obiettivi personali, non può presentarsi se gli scopi sono dettati dall'esterno.

Nella rassegna di Delle Fave (2010), sempre all'interno della categoria di autoregolazione e percezione di opportunità, vengono citati come altri costrutti di base l'*hardiness* e l'*ottimismo*. Il primo letteralmente significa «forza d'animo» e comprende tre dimensioni: l'impegno, il controllo e la percezione di sfide.

L'ottimismo invece è un costrutto ampiamente trattato dalla psicologia positiva di cui in questa sede daremo solo un accenno. Le principali correnti interpretative sono due: la corrente che lo definisce ottimismo disposizionale e lo legge come caratteristica della personalità che permette di indirizzare l'individuo sul come affrontare i problemi (Scheier e Carver, 1992) e la corrente che lo definisce come passibile di apprendimento (Seligman e Buchanan, 1995).

Come seconda categoria, *valori, virtù e punti di forza*, Delle Fave (2010) fa rientrare il Values in Action (VIA) teorizzato da Peterson e Seligman (2004). Quest'ultimo è un sistema di classificazione di tratti positivi degli individui. A partire da sei virtù, quali la saggezza, il coraggio, l'umanoità, la giustizia, la temperanza e la trascendenza, gli autori costruiscono il concetto di «buona vita». Queste sei virtù sono, a loro volta, facilitate da ventiquattro punti di forza del carattere, intesi come processi psicologici.

Tra i «costrutti satellite», e come terza categoria nella sistematizzazione di Delle Fave (2010), si ritrova la *costruzione di significato* determinante alla costruzione del benessere soggettivo. Per costruzione di significato si intende l'attribuzione di senso che l'individuo dà agli eventi della propria storia personale. L'attribuzione di senso è un'operazione dinamica, infatti il soggetto può continuamente nella storia rivisitare i propri eventi passati attribuendo nuovi significati alla luce di nuove

consapevolezze. In questo processo ha un ruolo determinante l'ambiente che dà le informazioni affinché l'individuo le rielabori nelle nuove attribuzioni di significato.

Uno degli autori principali nell'attribuzione di significato è sicuramente Victor Frankl (1972), fondatore dell'analisi esistenziale e della logoterapia, che ha basato il suo approccio terapeutico sull'opportunità di dare nuovi significati costruttivi alle esperienze dolorose e di perdita.

Antonovsky (1979; 1993) si posiziona sullo stesso filone con il concetto di *senso di coerenza*, una predisposizione dell'individuo nei confronti della realtà che permette di dare ordine e organizzazione alle situazioni della vita fino ad arrivare alle più complesse. Ogni situazione è dunque affrontabile con il giusto investimento di risorse ambientali e personali.

Un altro costrutto studiato dalla psicologia positiva è quello di *qualità della vita (QdV)*. Quest'ultimo è un fattore soggettivo definito dalla OMS come

le percezioni che gli individui hanno della propria collocazione nella vita in relazione al contesto culturale e al sistema di valori in cui vivono e rispetto ai propri obiettivi, aspettative, standard e interessi. Si tratta di un concetto molto ampio che ricomprende, in modo complesso, lo stato di salute fisico e psicologico di ogni singolo individuo, il livello di indipendenza, le relazioni sociali, le credenze personali e il rapporto con le caratteristiche salienti dell'ambiente.

La felicità fa parte della qualità della vita e ne rappresenta il fulcro. Il benessere soggettivo può essere usato come sinonimo di felicità e a concorrere a questo fanno parte aspetti della qualità della vita come la salute, il lavoro, l'ambiente di vita e non per ultimo, l'educazione. Questi elementi acquistano valore quando sono percepiti dall'individuo; i sentimenti e le percezioni individuali influenzano a loro volta le condizioni oggettive di vita, e si crea perciò un'interazione. La qualità della vita ha perciò una duplice misurazione, una oggettiva e una soggettiva: la prima si riferisce alle condizioni materiali secondo degli standard culturalmente riconosciuti e calati nel contesto specifico (lavoro, famiglia, scuola, relazioni, etc.), la seconda si riferisce alla percezione e valutazione che la persona ha della sua condizione.

Felicità, benessere soggettivo e soddisfazione sono spesso usati come sinonimi e spesso privati di una valenza scientifica e misurabile perché termini di uso comune. Ma gli studi che hanno affrontato queste questioni sono innumerevoli e secondo Colombo e Baruffi (2010), seguono

tre principali teorie: la teoria del confronto, la teoria del folklore e la teoria della vivibilità.

Secondo la prima il benessere soggettivo è definito dal confronto tra la vita reale e la vita ideale cioè dallo scarto tra quello che l'individuo percepisce della propria vita e il suo ideale.

La teoria del folklore considera come riferimento la visione della vita culturalmente dominante in uno specifico contesto. Per cui la felicità dipende da ciò che culturalmente la gente pensa sia la felicità. Un atteggiamento positivo o negativo del paese porterà ad una o all'altra interpretazione della vita e della possibilità di affrontare gli ostacoli.

La teoria della vivibilità considera la componente oggettiva della QdV: cioè se le condizioni di vita sono oggettivamente buone allora le persone saranno felici, se le condizioni sono oggettivamente cattive le persone saranno infelici, togliendo quindi ogni capacità soggettiva d'interpretazione della realtà da parte dell'individuo.

Nessuna delle tre teorie tuttavia è completa e spiega il fenomeno in tutti i suoi aspetti.

Abbiamo visto come la felicità sia accostata al benessere soggettivo e come questo si componga di diverse dimensioni e allo stesso tempo di dimensioni satellite, cioè capacità della persona che si accostano e agevolano la costruzione di condizioni benessere. Proseguiamo ora con altri aspetti fondamentali nel tentativo di fornire una rassegna ancora più ampia nel tentativo di arricchire di significato il termine benessere.

La psicologia positiva focalizza particolare attenzione su quella che viene definita *esperienza ottimale*.

La domanda che ci si pone alla base delle principali indagini è quali sono le caratteristiche dell'esperienza soggettiva e quale ruolo ha la qualità dell'esperienza nel condizionare il benessere individuale (Bassi e Delle Fave, 2010).

Seguendo la rassegna di Bassi e Delle Fave illustreremo brevemente le principali dimensioni psicologiche dell'esperienza ottimale.

Per esperienza soggettiva si intende secondo la definizione di Csikszentmihalyi (1992) l'insieme di cognizioni, emozioni e motivazioni con una elaborazione consapevole delle informazioni che provengono dall'ambiente.

Di fronte alle sfide e opportunità quotidiane ogni individuo associa differenti stati esperienziali a partire dalla percezione delle proprie risorse personali. Come detto, uno stato esperienziale positivo è stato riscontrato nella percezione individuale di sfide complesse ma raggiungi-

bili perché bilanciate alle proprie capacità. Questa condizione è definita da Csikszentmihalyi *flow* o esperienza ottimale. La definizione riportata è

Uno stato di elevata concentrazione, coinvolgimento, controllo della situazione, chiarezza di obiettivi e stato affettivo positivo. In questa condizione inoltre l'attività viene svolta per il piacere stesso che ne deriva, ossia per motivazione intrinseca (Deci e Ryan, 1985).

L'esperienza ottimale è riscontrabile in ogni tipo di attività, compreso lo studio, a patto che il livello di sfida sia sufficientemente elevato. Il giusto livello di sfida aumenta il grado di soddisfazione nel raggiungimento degli obiettivi, aumenta la concentrazione e attiva l'utilizzo di risorse personali. Un aspetto interessante è che l'esperienza ottimale non è quasi mai associata a compiti ripetitivi ma ad attività che richiedono un certo grado di autonomia e responsabilità.

Rispetto alla struttura psicologica dell'esperienza ottimale questa presenta un nucleo cognitivo stabile e uno variabile. Il nucleo stabile è caratterizzato da un elevato livello di concentrazione e controllo, quello variabile riguarda l'aspetto affettivo e motivazionale che può cambiare da attività ad attività. Lo studio, ad esempio, può rappresentare un buon obiettivo a lungo termine ma con una bassa desiderabilità a breve termine.

L'esperienza ottimale può essere letta trasversalmente a seconda dei contesti di applicazione. Risulta quindi di particolare importanza anche per le questioni educative, affrontate in questo contributo. Da questo punto di vista, l'aspetto importante di quanto detto fino ad ora, è che l'individuo organizza la propria vita intorno alle attività che associa ad un vissuto di esperienza ottimale; queste attività sono dette "ottimali", dove si investiranno poi le maggiori attenzioni e risorse individuali.

Il concetto di qualità dell'esperienza perciò dal punto di vista del contesto scolastico non è trascurabile e verrà approfondito nel paragrafo successivo. In letteratura si parla infatti di ambiente educativo di qualità quando quest'ultimo viene percepito positivamente nelle relazioni tra pari, nelle relazioni con gli insegnanti, nel coinvolgimento nel processo di apprendimento. Un ambiente educativo di qualità è costituito quindi da un sistema di interazioni positive che soddisfino i bisogni della persona (Carmeli e Gittel, 2009).

Come anticipato, non si possono considerare gli aspetti di benessere se non all'interno di un contesto di riferimento. Nella prospettiva interazionista rientra quello che è stato già accennato precedentemente, il co-

strutto di benessere sociale, che si concentra sulla qualità e sul funzionamento delle relazioni della persona con la sua comunità di riferimento e in generale con il suo contesto. Il benessere è quindi inteso come «come una valutazione soggettiva complessa che include più aspetti: l'integrazione, l'accettazione, il contributo, l'attualizzazione e la coerenza sociale» (Petrillo e Doninzetti, 2010).

Keyes ha insistito, in particolare, sul concetto di benessere sociale, sostenendo che per comprendere il funzionamento ottimale e la salute mentale ci sia la necessità di analizzare cinque criteri:

1.integrazione sociale: il senso di appartenenza delle persone ad un gruppo e ad una comunità;

2.accettazione sociale: sentimento di fiducia nell'altro e nella natura umana, senso di benessere nello stare insieme agli altri;

3.contributo sociale: il pensiero di essere utile e valido alla società di appartenenza;

4.attualizzazione sociale: “la valutazione delle potenzialità e dell'andamento complessivo della società”;

5.coerenza sociale: “consiste nella valutazione di una società intelligibile, comprensibile e ordinata”.

La valutazione soggettiva è definita complessa in quanto non si limita a considerare i predittori del benessere psicologico (sostegno sociale, la soddisfazione di vita) né solo i comportamenti orientati alla socialità, ma si focalizza sulle interrelazioni tra l'individuo e la comunità considerando l'auto-percezione all'interno della società e l'influenza reciproca che individuo e contesto producono.

Lo studio dei contesti, all'interno di un'ottica interazionista, è dunque fondamentale abbracciando il presupposto teorico alla base del benessere bio-psico-sociale. Nel paragrafo seguente verrà illustrato un tentativo istituzionale di misurazione del benessere alla luce dell'approccio globale e bio-psico-sociale appena illustrato.

1.2.1. Misurazioni istituzionali di benessere

Benessere equo e sostenibile

Una misurazione nazionale del benessere è quella relativa al *framework* BES - Benessere Equo e Sostenibile che consta in un sistema di misurazione del benessere lungo 12 indicatori. Questi ultimi sono stati identificati grazie a una consultazione e discussione approfondita tra esperti del settore, statistici, parti sociali e società civile. Al fine della co-

struzione degli indicatori, nel 2011 è stata condotta anche una consultazione dei cittadini che hanno espresso una valutazione sui diversi aspetti per loro importanti per raggiungere una buona qualità di vita. La risultante di questi meccanismi di consultazione tra esperti e cittadini è la definizione di dodici domini del benessere equo e sostenibile:

1. Salute
2. Istruzione e formazione
3. Lavoro e conciliazione dei tempi di vita
4. Benessere economico
5. Relazioni sociali
6. Politica e Istituzioni
7. Sicurezza
8. Benessere soggettivo
9. Paesaggio e patrimonio culturale
10. Ambiente
11. Innovazione, ricerca e creatività
12. Qualità dei servizi

Il concetto di Benessere equo e sostenibile e la sua misurazione hanno trovato ampi spazi nel dibattito pubblico, politico e istituzionale fino all'introduzione di una selezione di indicatori nel processo di definizione delle politiche economiche (Fonte Istat, Rapporto 2018). Consolidata l'importanza di queste tematiche nel 2018 l'Istat ha condotto un'ulteriore indagine di approfondimento sulle aree significative per i cittadini nel definire la qualità della loro vita.

Ognuno dei 12 indicatori ha a sua volta dei sotto-indicatori di misurazione molto specifici che permettono di misurare il livello di soddisfazione nazionale in ogni area. Tra questi, che non è possibile trattare approfonditamente in questa sede, rientra il benessere soggettivo, che costituisce uno specifico dominio poiché la percezione individuale rappresenta un elemento fondamentale per descrivere il benessere (Stiglitz et al., 2009).

Come componente del benessere si è fatto riferimento alle teorizzazioni più rilevanti (Diener, 1994, Ryff, 2000) e si scelto come indicatore la soddisfazione di vita considerando come popolazione di riferimento gli adulti con età compresa tra i 25 e i 64 anni.

Il rapporto BES che esce per merito dell'ISTAT a cadenza annuale, analizza la relazione tra il benessere soggettivo e gli altri indicatori. La

longitudinalità delle rilevazioni permette di osservare la dinamica evolutiva delle relazioni tra i fattori.

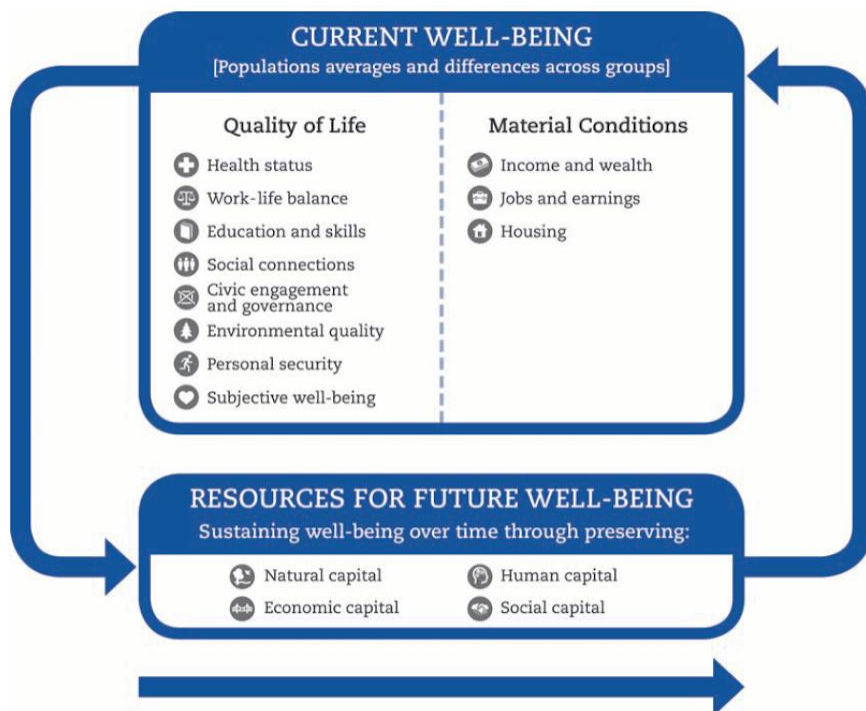
In questo *framework* il benessere soggettivo è considerato come lo specchio di una molteplicità di situazioni oggettive. Dai risultati emerge ad esempio come le condizioni di salute costituiscano il principale determinante del Benessere soggettivo; una relazione significativa si è riscontrata anche con le variabili legate alla sfera del benessere economico mostrando come chi vive in una famiglia con migliori risorse economiche e buone condizioni abitative è anche più soddisfatto della propria vita; la partecipazione sociale e il coinvolgimento nelle attività è una sfera che ha raggiunto un impatto maggiore sulla qualità di vita a partire dalla crisi economica.

Questi sono solo alcuni dei molteplici risultati osservabili e descritti nel Rapporto BES 2018. In questa sede è importante solo sottolineare come l'interesse istituzionale e politico si indirizzi verso una misurazione oggettiva delle condizioni di benessere, di soddisfazione e di qualità di vita che unisce condizioni oggettive a percezioni soggettive. Il modello è quindi di ispirazione anche per la valutazione delle componenti che determinano un'esperienza scolastica di qualità. In questa direzione il MIUR si sta muovendo con un tavolo congiunto di esperti del settore, istituzione e parti sociali per adattare il modello BES alla valutazione dei sistemi di istruzione e formazione.

L'OCSE

L'approccio dell'OECD è altrettanto globale e segue un modello sintetizzato secondo lo schema che segue:

Immagine 1 – The OECD well-being framework



Source: OECD (2015), *How's Life? Measuring Well-Being*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en.

Il modello dell'OCSE per misurare il benessere è stato introdotto nel rapporto *How's Life? 2011*.

La struttura del modello comprende le dimensioni considerate in relazione all'impatto che hanno sulla possibilità delle persone di compiere scelte e accedere alle opportunità.

Le caratteristiche di questo approccio sono:

- Mettere le persone (individui e famiglie) al centro della valutazione, concentrandosi sulle loro circostanze di vita e le loro esperienze di benessere.
- Concentrare l'attenzione sui risultati del benessere intesi come aspetti della vita importanti per le persone.

- Includere e unire risultati oggettivi (quindi valutabili da terze parti) e soggettivi (cioè quelli in cui solo la persona interessata può riferire rispetto a sentimenti e stati interiori), abbracciando l'idea che le componenti oggettive riguardo le circostanze di vita delle persone debbano essere completate dalle informazioni riguardanti come la persona si sente.
- Considerare la distribuzione dei risultati in tutta la popolazione secondo dei gruppi suddivisi per variabili socio-demografiche quali l'età, il genere, l'istruzione e il reddito al fine di evidenziare eventuali disparità.

L'approccio dell'OCSE alla valutazione del benessere è ampio in quanto comprende i sistemi naturali, economici, umani e sociali che compongono e sostengono il benessere individuale nel tempo.

1.3. Un primo tentativo di sistematizzazione

Dopo una veloce rassegna delle teorie e studi empirici che hanno trattato il tema del benessere nasce la necessità di sistematizzare e provare a raccogliere le principali caratteristiche emerse rispetto a questo costrutto.

Dando per assodato che il benessere è la presenza di specifiche condizioni positive e non solo l'assenza di quelle di disagio, e che questo implica la possibilità di misurarlo e di indagarne le componenti, possiamo considerarlo da tre prospettive.

La prima, ampiamente affrontata nel primo paragrafo, riguarda la particolare struttura del costrutto: il benessere si configura come fattore multidimensionale e, allo stesso tempo, coadiuvato da una serie di costrutti e di determinanti personali qui definiti «costrutti satellite».

La seconda prospettiva fa riferimento alle componenti soggettive e oggettive: a determinare le condizioni di benessere, sono infatti la presenza di componenti di vita oggettive, la percezione soggettiva di queste componenti e l'interazione tra questi due elementi.

La terza prospettiva è quella secondo la quale il benessere può essere interpretato almeno lungo tre livelli di analisi: un livello macro, uno meso e uno micro. Questa suddivisione è in relazione con la seconda prospettiva in quanto ogni livello mantiene una dinamica interna di interazione tra le componenti oggettive e le componenti soggettive.

Il livello macro comprende gli ambiti che hanno un impatto sulla società e sulle *policy* e che considerano degli indicatori in riferimento alla

popolazione su diversi campi; un esempio è il modello BES. Questo livello di analisi non è trascurabile ed è il risultato dell'interazione tra componenti oggettive e soggettive della popolazione.

Un contributo fondamentale, rispetto al livello macro, è quello di Diener (2006), che stende delle linee guida e delle raccomandazioni come indicatori nazionali del benessere soggettivo. Per benessere soggettivo si intende la valutazione, sia positiva che negativa, che un individuo fa delle condizioni della propria vita: soddisfazione lavorativa, di vita, relazionale etc. Per vita si intende tutto quello che riguarda i domini dell'esistenza di un individuo; la soddisfazione dei domini è intesa come i giudizi che le persone fanno nel valutare i domini di vita importanti, come la salute fisica e mentale, lavoro, tempo libero, relazioni sociali e famiglia. Le persone possono indicare quanto ne sono soddisfatti ma anche quanto ritengono importante per loro quel dominio.

Il primo punto delle linee guida e delle raccomandazioni suggerisce la valutazione nazionale su grandi campioni del benessere soggettivo inteso come soddisfazione di vita e felicità per orientare i dibattiti e le scelte della politica.

Il secondo punto suggerisce di utilizzare queste misure come valutazione d'impatto degli effetti di un determinato intervento politico. Inoltre si suggerisce di utilizzare disegni longitudinali per osservare la variazione delle condizioni di benessere soggettivo di una popolazione.

La terza raccomandazione riguarda l'utilizzo di strumenti di cui sono state validate le proprietà psicometriche e l'accuratezza rispetto agli altri indicatori di validità oltre quella di costrutto, come ad esempio quella di criterio.

La quarta raccomandazione riguarda la considerazione dei limiti delle misure che sono imperfette e che comprendono pregiudizi e artefatti e trovare la strategia per arginare l'errore di misurazione.

La quinta ed ultima raccomandazione è quella di considerare le misure di benessere e malessere della popolazione come indicatore e parte di un processo politico democratico.

Possiamo osservare come le linee guida di Diener evidenzino come a livello macro esista una valutazione del benessere sia dal punto di vista soggettivo che oggettivo; lo stesso approccio è stato scelto dalle ultime indicazioni nazionali e internazionali.

Il livello meso, proposto in questa sistematizzazione, è quello legato a un contesto specifico che vede l'aggregazione di persone all'interno di un sistema di regole o di relazioni (contesto familiare, contesto lavorativo, etc). Anche il livello meso ha, a sua volta, una suddivisione interna; i

fattori di benessere si traducono sia in condizioni oggettive, sia nella percezione che la comunità e il gruppo hanno di tali condizioni, sia dalla relazione tra queste due componenti.

Prendendo in considerazione il caso della scuola si può far riferimento alle parole di Hattie (2016). Si potrebbe immaginare il sistema scuola come un computer in cui esiste un *hardware*, un *software* e un *intel inside*. Con *hardware* si intendono gli edifici scolastici e le risorse in genere, con *software* i programmi scolastici e con *intel inside* le caratteristiche chiave che fanno funzionare bene la scuola. Hattie non parla di benessere nel declinare questa metafora, si riferisce alle qualità essenziali che fanno di una scuola la differenza per un apprendimento efficace degli studenti (di cui il benessere fa parte come vedremo nel capitolo successivo), ma la metafora è mutuabile anche per il costrutto del benessere che può essere letto nel contesto scolastico a livello di *hardware*, di *software* e di *intel inside*.

In questo contributo ci occupiamo solo di *Intel inside*, inteso come lo studio delle componenti di benessere che riguardano le caratteristiche interne alle scuole e che uniscono fattori individuali e percezioni del contesto.

A questo punto si arriva al terzo livello, il livello micro.

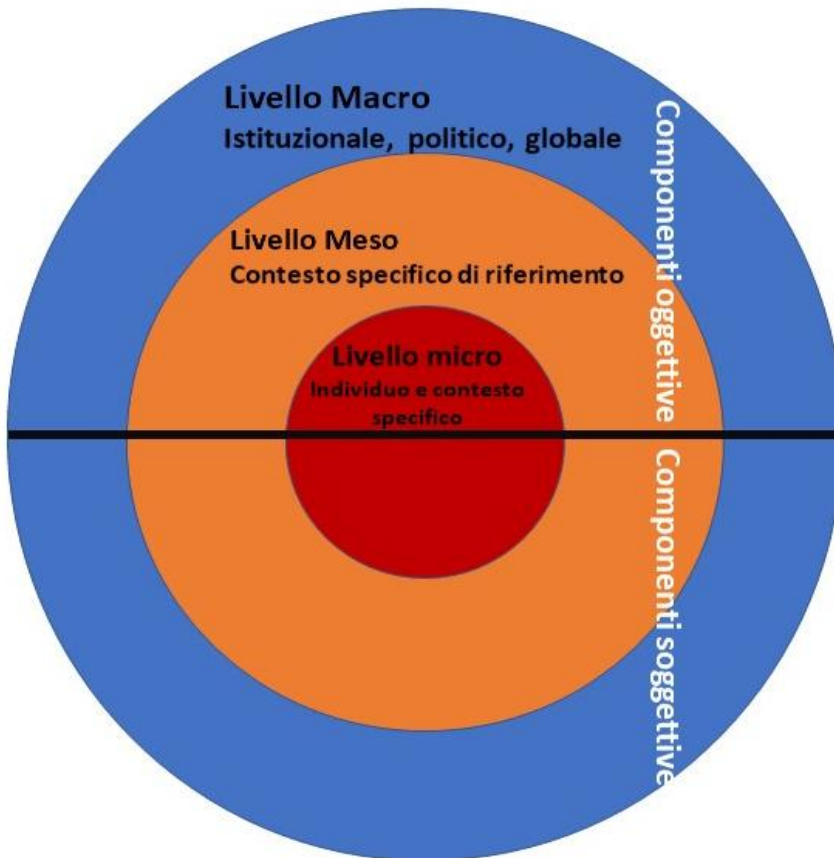
Il livello micro ha come nucleo condizioni di benessere individuale, soggettivo e psicologico in relazione alle percezioni di un contesto specifico di riferimento.

Intorno al livello micro ritroviamo quelli che sono stati qui definiti, con una metafora, «costrutti satellite», e che rappresentano determinanti individuali alle condizioni di benessere: motivazione intrinseca, l'autoefficacia, l'esperienza ottimale, l'*hardiness* e l'ottimismo, interrelati con percezioni soggettive delle componenti di contesto e condizioni oggettive. Il modello di riferimento per tutti e tre i livelli è quello bio-psico-sociale che supera i modelli teorici precedenti perché legge la componente all'interno di un processo interazionista (Petrillo e Doninzetti, 2010).

Questo tentativo di sistematizzazione, che non ha alcuna pretesa di essere esaustivo, è stato rappresentato nell'immagine che segue che prova a dare forma a questa categorizzazione. Lo schema abbraccia un'ottica ecologica (Bronfenbrenner, 1986) e la mutua sul costrutto di benessere che si delinea lungo tre livelli di analisi (macro, meso e micro) in interazione tra loro. La caratteristica di ogni livello è la presenza di componenti oggettive, soggettive e della loro relazione.

Ad incidere sulle condizioni di benessere perciò si intersecano caratteristiche individuali e caratteristiche contestuali che impattano in modo e con forme diverse. Questo contributo si concentra sul contesto scolastico e su un livello d'analisi micro, cioè sulla considerazione di fattori di benessere individuale in correlazione alle percezioni individuali e componenti oggettive del contesto specifico di riferimento.

Immagine 2 – Struttura delle prospettive di benessere (elaborazione a cura dell'autrice)



Capitolo secondo

Il benessere nel contesto scolastico

2.1 Premessa

Da questa veloce rassegna della letteratura classica emerge con chiarezza come il tema del benessere sia di dominio degli studi psicologici. Si è visto come ad occuparsene sia stata in particolar modo la psicologia positiva con gli studi delle determinanti personali e sociali affiancate al costrutto della *felicità e qualità e soddisfazione di vita*.

Anche in campo educativo si ambisce a una trasformazione che non consideri più l'analisi della riuscita scolastica solo con i risultati in termini di performance. Il cambio di concezione avviene considerando un'esperienza di successo scolastico un fenomeno più complesso che include anche i significati che i soggetti attribuiscono ai risultati e le relazioni costruite nell'ambiente scolastico. Le due dimensioni classiche associate alla riuscita scolastica sono il rendimento e la dispersione (Mesa, 2006). Il rendimento è dato dalla valutazione delle prestazioni che il docente compie sulla base dei livelli di apprendimento richiesti in riferimento a modelli più o meno standardizzati. Gli indicatori del rendimento sono i giudizi degli insegnanti suddivisi per materia e i loro valori aggregati. Ma accanto a questi indicatori oggettivi nascono anche indicatori soggettivi di auto-percezione del proprio andamento scolastico in relazione anche a varianti personali e relazionali.

Partendo dal presupposto, spiegato nelle pagine precedenti, che il benessere è un costrutto complesso, multidimensionale, composto da fattori personali e contestuali e dall'interazione dei due e che non si può agire direttamente per creare delle condizioni di benessere individuale, è altrettanto rilevante quanto sia determinante, ai fini di un'esperienza educativa di qualità, tenere in considerazione lo stato emotivo e il grado di soddisfazione e coinvolgimento degli studenti al fine di una buona riuscita del processo educativo.

Per questo motivo il benessere è educativo in quanto lo star bene è esso stesso attivatore di processi di apprendimento. Il costrutto di «benessere educativo» prende le mosse da quello più ampio di benessere ma ne allarga il significato, considerandolo in relazione a specifiche caratteristiche del contesto educativo della scuola (Antonova et al. 2016). Tuttavia, gli studi prettamente pedagogici sul tema sono molto limitati. Gli

approfondimenti sulle ricadute per le condizioni di benessere di alcune pratiche didattiche e quotidiane non si ritrovano con facilità in letteratura. Molti studi si concentrano sull'educazione alla salute intendendo il benessere come salute fisica, altri si concentrano su condizioni estreme di disagio, altri ancora si concentrano sui fenomeni correlazionali delle variabili interessate nel contesto scolastico, in particolare la relazione insegnante-studente. Gli studi, sia qualitativi che quantitativi, sull'impatto di dinamiche quotidiane e pratiche didattiche sulle condizioni di benessere sono limitati.

Si prospetta la necessità di tradurre la prospettiva teorica della psicologia positiva in una applicazione pedagogica, facendo propria l'attenzione sullo spostamento delle preoccupazioni scientifiche «dal porre rimedio» alla «costruzione di qualità positive» (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). Gli studi suggeriti da Seligman e Csikszentmihalyi devono permettere di:

- elaborare una visione della «buona vita» fondata su evidenze empiriche, ma anche comprensibile ed attrattiva;
- evidenziare comportamenti e interventi che favoriscano il benessere, lo sviluppo positivo dell'individuo e la prosperità della società;
- individuare e descrivere famiglie che favoriscano lo sviluppo ottimale dei bambini, ambienti di lavoro che supportino la massima soddisfazione dei lavoratori, politiche che promuovano l'impegno civile più elevato e strategie per rendere la vita di ciascun individuo veramente degna di essere vissuta (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000, p.5).

La traduzione di questi indirizzi in una prospettiva educativa potrebbe diventare:

- elaborare una visione della «buona vita a scuola» fondata su evidenze empiriche, ma anche comprensibile ed attrattiva;
- evidenziare comportamenti, interventi e pratiche scolastiche che favoriscano il benessere, lo sviluppo positivo dell'individuo e la prosperità della società;
- individuare e descrivere i contesti scolastici che favoriscano lo sviluppo ottimale dei bambini, la scuola come ambiente di lavoro che supporti la massima soddisfazione degli insegnanti, politiche che promuovano la realizzazione di esperienze di vi-

ta scolastica di ciascun individuo veramente degne di essere vissute.

Guido (2008), nel suo contributo «Cultura del benessere e nuova professionalità docente» afferma:

la scuola è oggi ricca di tante iniziative finalizzate al conseguimento del benessere dei ragazzi, ma la scuola deve essere anche – ed essenzialmente – essa stessa palestra di ricerca e di impegno intellettuale sullo stesso tema del benessere, anzi, proprio a scuola possono essere gettate le basi per la costruzione dell'edificio teoretico del benessere, cioè, in sintesi, per la delinea-zione di una vera e propria *cultura del benessere*.³

La tendenza ad esternalizzare gli interventi di per sé non si configura come negativa ma deve essere necessariamente accompagnata da una visione della scuola che, messa nelle giuste condizioni, sia capace di promuovere benessere attraverso le sue stesse pratiche innate e interne, cioè costruire esperienze di carattere individuale e di gruppo, promuovere processi sani di apprendimento per arrivare all'acquisizione di abilità, conoscenze e competenze, adottare una valutazione di tipo formativo che aiuti lo studente a conoscere i suoi processi di apprendimento e risultato. Finché queste non saranno le strade e i percorsi attraverso i quali si leggono i fenomeni legati al benessere psicologico, soggettivo e individuale il rischio sarà affidare a progetti esterni risultati che solo pratiche quotidiane possono attendere.

2.2. Positive education

L'approccio della psicologia positiva all'educazione è stato definito da Seligman (Seligman et al. 2009) istruzione positiva e viene descritto come un'istruzione mirata sia all'acquisizione delle abilità tradizionali sia alla felicità, sottolineando la relazione tra l'apprendimento e le emozioni positive.

Questo approccio promuove la costruzione di aspetti psicologici positivi a scuola come la resilienza, l'impegno, la perseveranza e l'ottimismo che oltre ad incidere sul successo scolastico favoriscono condizioni di salute e risultati positivi in età adulta (Kern et al. 2016).

³ C. Guido – Cultura del benessere e nuova professionalità docente, in Educazione al benessere e nuova professionalità docente, Bari, Ragusa Grafica Moderna, 2008, p.113.

Seligman (2009) suggerisce che il benessere possa essere insegnato e prende le mosse da un paradosso della modernità secondo il quale nonostante le componenti oggettive del benessere siano aumentate (l'istruzione è più accessibile, ci sono più diritti e più opportunità, il potere economico è aumentato) il benessere, inteso come componente umorale, è diminuito.

Il benessere dunque deve essere insegnato perchè porta al raggiungimento del risultato tradizionale dell'educazione, cioè aumenta i livelli di apprendimento.

Seligman (2011) ha introdotto il modello del PERMA che individua il benessere psicologico come un fattore multidimensionale composta da:

- emozioni positive (sentimenti di felicità);
- impegno (stato psicologico connesso alle attività come ad esempio, sentirsi assorbiti, interessati, e impegnato nella vita);
- relazioni (sentirsi socialmente integrati, curati e supportati da altri e soddisfatti delle proprie reti sociali);
- significato (credere che la propria vita sia preziosa e sentirsi connessi a qualcosa di più grande di sé)
- realizzazione (fare progressi verso gli obiettivi, sentirsi in grado di fare attività quotidiane e provare un senso di successo).

Il PERMA riprende il più generale modello della psicologia positiva che tratta scientificamente il concetto di felicità e lo declina in tre nuclei diversi e misurabili che, soprattutto, possono essere insegnati.

Il primo modello è edonistico e riguarda la sfera delle emozioni positive legate a un concetto di piacere (gioia, amore, contentezza).

Il secondo è più vicino al concetto aristotelico e sistematizza il concetto di "flusso" (*flow*) e vita impegnata (*engaged life*). Il flusso è uno stato della coscienza in cui l'individuo è assorto nei suoi compiti e in cui si ritrova un equilibrio tra impegno e compito.

Il terzo punto del *framework* della psicologia positiva è una vita di significato (*Meaningful Life*) che consiste nel conoscere i propri punti di forza e saperli usare per un compito superiore. La vita di significato migliora attraverso la relazione con gli altri e scopi che trascendono il sé (Seligman et al. 2009).

A partire da una lista di evidenze empiriche condotte sugli studi della psicologia positiva Seligman (2009) afferma che:

le emozioni positive, l'impegno e una vita di significato aiutano a combattere la depressione (Seligman et al., 2005), generano più soddisfazione per la vita (Peterson, Park, & Seligman, 2005; Seligman et al., 2005), e promuovono l'appren-

dimento, in particolare apprendimento creativo (Fredrickson, 1998). (trad. mia)
4(p.297)

Tuttavia l'approccio della *Positive education* promuove l'introduzione di programmi esterni (ad esempio il PRP o il Geelong Grammar School Project) condotti da esperti e si sofferma poco sulla creazione delle condizioni quotidiane nei processi relazionali e di apprendimento della vita a scuola. Certamente inserisce questo tra i suoi scopi ma adotta un approccio basato su esperti. Damiani (2011), tra gli altri, afferma infatti che è necessario spostare il focus del benessere/malessere a scuola sulle azioni pedagogiche intrinseche all'ambiente scolastico tralasciando la delega all'esperto.

L'approccio rimane comunque interessante perché spinge alla valutazione, oltre che alla promozione e all'insegnamento, del benessere nel curriculum scolastico e suggerisce un approccio multidimensionale senza limitarsi, come si spesso si fa, alla sola definizione di un item o di una polarizzazione positivo-negativo.

2.3. Determinanti principali del benessere a scuola: una rassegna degli studi

Le caratteristiche del contesto sono un aspetto determinante nella costruzione di condizioni di benessere individuale. Le specificità si presentano, seguendo il modello di Bronfenbrenner, dal livello macro al livello micro del sistema e costruiscono il contesto scuola caratterizzandolo a partire dalla cultura di appartenenza, dai sistemi relazioni e comunicativi, al clima di classe, alle relazioni insegnanti-studenti. Ogni gruppo è strettamente rappresentativo dell'interazione che si crea tra le personalità che lo compongono, ognuna portatrice delle sue visioni e proiezioni, del suo sistema valoriale, del suo sistema emotivo e cognitivo, del suo bagaglio di esperienze, della sua appartenenza sociale e culturale.

Torniamo a sottolineare perciò che è un sistema complesso, non definibile pienamente ma tuttavia la sua qualità è assoggettata a questa rete di interrelazioni che costituiscono l'istituzione scolastica.

È importante approfondire le parti costituenti e le variabili della vita scolastica quotidiana che costituiscono questo importante vincolo di tipo

⁴ Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3),p. 297.

relazionale che influisce sulle condizioni di benessere di insegnanti e studenti (Leite, 1981).

Van Petegem (et al.) afferma (2007) che il benessere degli insegnanti è parte del clima di classe a sua volta inserito in un modello d'istruzione efficace. Van Petegem definisce il benessere a scuola come «uno stato emozionale positivo il quale è il risultato di un'armonia tra la somma di fattori di contesto specifici da una parte, i bisogni personali e le aspettative verso la scuola dall'altra» (trad. mia). Gli studi di psicologia positiva di Van Petegem partono proprio dalla considerazione che l'insegnante è il protagonista nella costruzione del clima di classe e che il suo ruolo è determinante ai fini della riuscita del processo educativo. I suoi studi si concentrano sulla relazione tra fattori positivi dell'insegnante (l'autoefficacia, la soddisfazione, lo stile comunicativo) e fattori di benessere degli studenti. Uno studio più recente di Van Maele e Van Houtte (2010) ha indagato la qualità della vita a scuola tramite lo studio delle relazioni tra insegnanti e studenti e l'organizzazione del contesto-scuola. Lo studio misurava la qualità delle relazioni insegnanti-studenti tramite il livello di fiducia percepito e calcolava l'impatto sul successo scolastico mostrando come quest'ultimo aumentasse all'aumentare del supporto.

I modelli teorici della soddisfazione in ambito scolastico, definita da diversi autori come componente del benessere dello studente, comprendono il coinvolgimento degli studenti nell'ambito della scuola inteso come ruolo attivo nelle scelte del loro percorso scolastico e nella relazione con i loro compagni e con i loro insegnanti (Laghi e Baiocco, 2004).

Il coinvolgimento assertivo anche nelle componenti relazionali con i docenti è funzionale al benessere emotivo e dimostrato ampiamente da numerose ricerche (Bandura, 1997; 2000; Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli, 1996).

A sua volta, un buon livello di soddisfazione si correla positivamente con un maggior impegno alle attività di studio e negativamente con il drop-out; infatti bassi livelli di soddisfazione sono concausa di problemi comportamentali e scarso rendimento (Ekstrom et al., 1998; Baker, 1998; Fine, 1998).

Tra i fattori concomitanti che influenzano la soddisfazione dei giovani in riferimento alla qualità del contesto scolastico rientra la soddisfazione in relazione ai docenti definita da indicatori quali la comunicazione, la possibilità di confronto, lo scambio di idee e la gestione dell'autorità (Laghi e Baiocco, 2004).

Damiani sottolinea come la dimensione relazionale sia al centro del lavoro scolastico e come le difficoltà in questo ambito possano creare

condizioni di insoddisfazione che favoriscono l'insuccesso scolastico e un clima di classe non positivo (Damiani, 2011).

La necessità di disporre tempi e spazi per rendere visibili e comparabili temi e problemi dell'esperienza relazionale in ambito scolastico si propone la doppia finalità dello stare bene a scuola (per i docenti come per i loro allievi), in termini di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, e dell'efficacia del processo di insegnamento – apprendimento e del successo scolastico. Le dimensioni evolutive ed educativa, dello sviluppo e dell'apprendimento, non possono essere scisse e non possono essere trattate in modo parziale o peggio distorsivo senza compromettere la possibilità di una loro realizzazione autentica.⁵

Il contributo di Roffey (2015) riporta una rassegna dei principali agenti di cambiamento per il benessere degli studenti partendo dal presupposto che un approccio integrato della scuola aiuti condizioni di salute, resilienza e promuova il comportamento prosociale, l'impegno e l'apprendimento.

L'approccio di Roffey è quello dell'educazione positiva che consiste, come detto, nell'applicazione della psicologia positiva al contesto scolastico attraverso degli interventi mirati. La rassegna di Roffey riassume, in una prospettiva ecologica, i principali fattori di cambiamento nei processi di promozione del benessere.

Uno dei fattori di cambiamento è la percezione da parte dello studente di qualcuno che «si prende cura» di lui. Come diceva Bronfenbrenner (1990) «ogni bambino ha bisogno di almeno un adulto pazzo lui».

Ovviamente le principali figure di riferimento per la cura sono quelle genitoriali e parentali ma la letteratura fa riferimento, come fattore protettivo, anche alla figura dell'insegnante. La mancanza di cura da parte delle figure di riferimento porta a cambiamenti nel comportamento, una scarsa partecipazione alla vita scolastica e a difficoltà nell'apprendimento.

La filosofa dell'educazione Noddings (1992) definisce la relazione ideale con l'insegnante con queste parole *“the best self of the educator seeks a caring relationship with the best self of the student”*.

⁵ Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *FORMAZIONE e INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), p.78.

Dalla rassegna di Roffey emerge un come un altro fattore determinante alla costruzione di caratteristiche personali di resilienza è il senso di appartenenza alla scuola e la percezione di contare e di essere preso in considerazione dal gruppo sociale.

Gli studenti mostrano maggiori capacità di riuscire quando sentono un legame di appartenenza con la scuola e quando gli adulti non si preoccupano solo dei risultati di apprendimento ma li considerano come individui nella totalità della loro persona.

Questo tipo di approccio scolastico, che mantiene l'ambiente psicologicamente sicuro e considera l'intero sistema intorno all'individuo, migliora la salute mentale e la resilienza ma anche i comportamenti pro sociali e l'apprendimento (Clift e Jensen, 2005; Noble et al., 2008; Roffey, 2011; Weare e Gray, 2003).

Rimane certo che alcuni studenti troveranno risposta ad alcuni bisogni solo fuori dal contesto scolastico in quanto quest'ultimo non può essere in grado di soddisfare ogni tipo di bisogno individuale particolare, tuttavia è necessario mettere in campo quella che Roffey riporta come strategia *catch-all* cioè che garantisce a tutti gli alunni, un ambiente che sia di sostegno emotivo al loro sviluppo così come al loro apprendimento. Un contributo classico di Lazarus e Folkman (1984) definisce la pratica pedagogica in grado di garantire un'esperienza di successo come calibrata sulle risorse personali e ambientali. L'insegnante non deve sopravvalutare l'allievo attribuendogli compiti superiori alla sua portata né sottovalutarlo depotenziando le sue qualità.

Secondo la revisione della letteratura sul benessere a scuola di Noble e colleghi (2008) esistono almeno sette approcci perseguibili: la sicurezza fisica ed emotiva, i valori pro-sociali, il supporto e la cura della comunità scolastica, un approccio allo studente che si basa su i suoi punti di forza, dare senso e scopo alla vita, condurre uno stile di vita sano.

Numerosi studi confermano la validità e l'impatto di questo approccio (Harris et al., 2013).

Il contesto scolastico rappresenta una fonte di sostegno sociale soprattutto grazie alla potenza della rete relazionale. La qualità di questa rete diventa perciò fondamentale: un contesto accogliente e di supporto influenza la capacità di scelta e di partecipazione sociale (Zimmer-Gembeck e Locke, 2007) e incide sulla capacità di instaurare relazioni positive anche fuori del contesto scolastico. Inoltre la percezione di un contesto scolastico positivo e il senso di appartenenza alla scuola come comunità incide sullo sviluppo di componenti individuali positive alla

base del successo scolastico e del benessere bio-psico-sociale (in tal senso rientrano gran parte degli studi di Vieno, 2005; 2007).

Il benessere ha una grossa dipendenza con la qualità delle relazioni (Holfve-Sabel, 2014) e la relazione con gli insegnanti ne è un predittore (Van Petegem et al., 2007). L'insegnante inoltre è responsabile della costruzione di relazioni positive (Murray-Harvey e Slee 2007) in quanto l'apprendimento è legato a questo tipo di relazioni. Relazioni stressanti hanno mostrato una correlazione negativa con le prestazioni accademiche, l'adattamento sociale ed emotivo (Holfve-Sabel, 2014).

Gli studi sulle aspettative nei confronti della scuola mostrano come gli studenti si aspettino un ambiente sicuro e un clima di classe positivo (Stevens e Sanchez 1999) ma più raramente si aspettano che l'insegnante li aiuti nella costruzione e nel raggiungimento di obiettivi di tipo sociale (Arnon e Reichel 2007). Sono diversi anche gli studi sulla capacità inclusiva di un gruppo e sull'impatto di questa su alcune variabili individuali. Il primo dato è che la capacità inclusiva di un gruppo classe dipende dalla capacità dell'insegnante di costruirlo; in seconda battuta questa capacità influisce sui risultati, motivazione e interesse (McCroskey et al., 2006).

La motivazione dell'insegnante, lo stile autorevole (Van Petegem et al. 2007), la passione (Hattie, 2016), la sicurezza e la soddisfazione dell'insegnante (Stevens e Sanchez 1999; Holfve-Sabel 2008) sono tutte componenti che hanno mostrato un impatto sulle condizioni di benessere e sull'apprendimento.

Sono numerosi gli studi che mostrano come ci sia ampia variabilità tra i risultati delle classi all'interno degli istituti (Hattie, 2016; Konu et al. 2002a, b, c, d.); il dato dimostra come sia più protettivo l'ambiente classe rispetto al contesto scolastico in generale e che dunque le condizioni che si attivano all'interno delle classi siano maggiormente predittive di condizioni di benessere e successo rispetto a quelle di un livello macro superiore.

Gli svantaggi di un processo che compromette la funzionalità accademica ha un impatto fino alla vita adulta (Rüppel et al. 2015) su indicatori materiali come il reddito, lo status socio-economico e su condizioni di salute intese sia nella componente oggettiva che nella componente soggettiva (Johnson et al 2010, Steinbach 2006).

Lo studio di Rüppel (Rüppel et al., 2015) indaga l'influenza della salute mentale sul successo scolastico considerando l'impatto della presenza di fattori emozionali positivi. Infatti l'umore positivo condiziona

lo stile di pensiero che diventa più flessibile e incide su fantasia e creatività (Abele 1995; 1996; Greene e Noice, 1988; Isen, 2008).

È ampia quindi anche la ricerca sull'umore che, considerando un umore positivo una componente del benessere, studia la relazione con le componenti scolastiche. Le emozioni positive come la gioia nell'apprendere, la speranza di avere successo e l'orgoglio aumentano le prestazioni cognitive, al contrario delle emozioni negative, come la noia, che diminuiscono i risultati di apprendimento.

La psicologia positiva interpreta la noia come l'opposto dell'esperienza ottimale che porta alla perdita di motivazione, di interessi, di iniziativa personale, alla difficoltà di concentrazione e la carenza di iniziativa personale (Delle Fave e Massimini, 2005; Bassi et al. 2008).

Quello che è valido per un contesto extra-scolastico però non è detto che sia valido per uno scolastico. Le ricerche sull'impatto delle emozioni negative sulle prestazioni hanno mostrato un effetto negativo su queste ultime, tuttavia non è detto che gli stessi effetti si ottengano sulla performance accademica. Questo è vero nella misura in cui si considera la variabilità delle componenti individuali. Tuttavia gli studi che indagano la relazione tra salute mentale e successo scolastico mostrano come gli studenti con salute mentale e alta motivazione abbiano voti migliori; al contrario, gli studenti con motivazione più bassa e con pensieri e emozioni negative hanno medie di voti più basse (Roeser et al. 1999; Ruppel et al. 2015).

Ognuna di questa affermazione meriterebbe un approfondimento. Questa rassegna, seppur forse incompleta, permette di cogliere quanto il sistema che interroga fattori di benessere nel contesto scolastico sia complesso e quanto non sia riassumibile dentro categorie precise in quanto queste si influenzano grandemente tra loro. I risultati accademici, le componenti sociali ed emotive sono talmente correlate che è stato proposto da alcuni autori di includere il benessere come parte del curriculum (Murray Harvey e Slee 2007) in quanto per valutare la qualità educativa c'è bisogno di considerare tanto i risultati quanto le componenti affettive, relazionali, motivazionali e di soddisfazione. Infatti il successo scolastico non corrisponde con un successo educativo in quanto sono caratteristiche molto distinte (Opdenakker e Van Damme, 2000).

Come detto all'inizio, il benessere se dovessimo attribuirgli una caratteristica, è un fluido. Come i fluidi può condizionare ogni campo per la sua capacità di arrivare in ogni angolo, fessura o area. Allo stesso tempo insieme alle caratteristiche individuali è misurabile solo se individuato

in un contenitore specifico, cioè all'interno di un contesto e di una prospettiva di analisi che lo definisca.

La promozione del benessere degli studenti è un approccio di tipo olistico in più direzioni: è olistico nella visione della persona come sistema, a sua volta inserito in un altro sistema; olistico perché coinvolge l'intera scuola che collabora nel mettere al centro lo studente curando indirettamente gli aspetti a questo correlato, diretti e indiretti come l'ambiente e la salute mentale dei lavoratori; infine è olistico perché è un approccio sociale, politico e culturale.

2.3.1 *Indicazioni e raccomandazioni nazionali e internazionali*

L'Organizzazione Mondiale della Sanità

L'organizzazione mondiale della sanità ha introdotto nel 1995 il *Global School Health initiative* un'iniziativa che si propone di aiutare le scuole a diventare luoghi di promozione sanitaria comprendendo aspetti del benessere sia fisico che psicologico e partendo dal presupposto che la salute è direttamente collegata al rendimento scolastico, alla qualità della vita e all'economia e alla produttività.

Una scuola che promuove la salute è considerata come ambiente salutare per vivere, imparare e lavorare. Nel documento si legge (evidenziazione in grassetto a cura dell'autrice):

Una scuola che promuove la salute:

- a) si impegna a migliorare la salute del personale scolastico, delle famiglie e dei membri della comunità e degli studenti;
- b) **promuove la salute e l'apprendimento con tutte le misure a sua disposizione;**
- c) coinvolge i funzionari della sanità e dell'istruzione, gli insegnanti e i rappresentanti delle organizzazioni, studenti, genitori e leader della comunità negli sforzi da compiere per rendere la scuola un luogo sano;
- c) si sforza di fornire un ambiente sano, un'educazione alla salute scolastica e servizi sanitari scolastici insieme a progetti scolastici / comunitari e di sensibilizzazione, programmi di promozione della salute per il personale, programmi per la nutrizione e la sicurezza alimentare, opportunità per l'educazione fisica e la ricreazione e programmi di consulenza, sostegno sociale e promozione della salute mentale;

d) **implementa politiche e pratiche che rispettano l'autostima di un individuo, fornisce molteplici opportunità di successo e riconoscere gli sforzi e i risultati personali.** (trad. mia)

Il piano dell'OMS si propone di erogare programmi, linee guida e sistemi di valutazione per definire il livello di salute dei componenti della scuola, tuttavia si concentra specificatamente sugli stili di vita sani e su comportamenti di salutari.

Raccomandazione del consiglio europeo

Entrando in un quadro europeo si ritrova la Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente del Maggio 2018.

Il documento si divide in quattro parti, nella prima vengono spiegate le motivazioni che hanno guidato la stesura del documento, nella seconda si leggono gli obiettivi che si pongono gli stati membri, nella terza parte vengono descritte le 8 competenze chiave e nella quarta parte si parla del Sostegno allo sviluppo delle competenze chiave individuando tre aree d'intervento:

1. Molteplici approcci e contesti di apprendimento;
2. Sostegno al personale didattico;
3. Valutazione e convalida dello sviluppo delle competenze.

All'interno della descrizione della «Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare» si legge (evidenziazione in grassetto a cura dell'autrice):

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. **Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale,** nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

Tra le «Conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza» si legge (evidenziazione in grassetto a cura dell'autrice):

Per il successo delle relazioni interpersonali e della partecipazione alla società è essenziale comprendere i codici di comportamento e le norme di comunicazione generalmente accettati in ambienti e società diversi. La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare richiede inoltre la conoscenza degli elementi che compongono una mente, un corpo e uno stile di vita salutari. Presuppone la conoscenza delle proprie strategie di apprendimento preferite, delle proprie necessità di sviluppo delle competenze e di diversi modi per sviluppare le competenze e per cercare le occasioni di istruzione, formazione e carriera, o per individuare le forme di orientamento e sostegno disponibili. Vi rientrano la capacità di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali. **Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress.** Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia. **Tale competenza si basa su un atteggiamento positivo verso il proprio benessere personale, sociale e fisico e verso l'apprendimento per tutta la vita.** Si basa su un atteggiamento improntato a collaborazione, assertività e integrità, che comprende il rispetto della diversità degli altri e delle loro esigenze, e la disponibilità sia a superare i pregiudizi, sia a raggiungere compromessi. Le persone dovrebbero essere in grado di individuare e fissare obiettivi, di automotivarsi e di sviluppare resilienza e fiducia per perseguire e conseguire l'obiettivo di apprendere lungo tutto il corso della loro vita. Un atteggiamento improntato ad affrontare i problemi per risolverli è utile sia per il processo di apprendimento sia per la capacità di gestire gli ostacoli e i cambiamenti. Comprende il desiderio di applicare quanto si è appreso in precedenza e le proprie esperienze di vita nonché la curiosità di cercare nuove opportunità di apprendimento e sviluppo nei diversi contesti della vita.

La descrizione e il concetto di benessere descritto nella raccomandazione è particolarmente stimolante perchè inserisce le condizioni di benessere in un quadro più ampio di apprendimento per tutto l'arco della vita, unendo componenti personali e ambientali in una interrelazione in-

scindibile e soprattutto inserisce il benessere all'interno di un processo complesso non considerandolo come un argomento da trattare separatamente o da promuovere con strategie specifiche.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca

Rispetto alle azioni ministeriali si ritrova un Piano nazionale per il benessere dello studente emesso dal Ministro Fioroni per l'anno 2007/2008.

Il piano fa riferimento all'OMS che affida alla scuola un ruolo informativo e formativo da espletare in modo continuativo e strutturale.

All'interno del Piano si legge:

La scuola, di conseguenza, rappresenta il luogo in cui gli studenti quotidianamente sperimentano i processi di apprendimento vivendo straordinarie opportunità di crescita intellettuale, di maturazione, di acquisizione di consapevolezza critica e di responsabilità ma, al tempo stesso, in cui si misurano anche con le difficoltà, la fatica, gli errori ed i momentanei insuccessi. Ne consegue che la qualità delle relazioni, il clima scolastico e le diverse modalità con cui si vive la scuola influenzano, più o meno direttamente, la qualità della vita, nonché la percezione del benessere e della salute. Il benessere fisico, come noto, non è determinato solo dall'assenza di malattia o di comportamenti a rischio, ma dipende, anche, da variabili soggettive quali l'autostima, la visione che l'individuo ha di sé, la soddisfazione per la propria vita, le relazioni sociali, soprattutto con i coetanei con i quali gli studenti condividono la maggior parte delle esperienze che fanno a scuola.

Il ministero con l'elaborazione del piano si propone così di sperimentare percorsi, ricerche e programmi per migliorare la qualità della vita a scuola. Le aree d'intervento individuate dal piano fanno riferimento a:

- promuovere stili di vita positivi, contrastare le patologie più comuni, prevenire le dipendenze e le patologie comportamentali ad esse correlate;
- prevenire obesità e disturbi dell'alimentazione (anoressia e bulimia);
- rispettare e vivere l'ambiente per una migliore qualità della vita;
- promuovere e potenziare l'attività motoria e sportiva a scuola per essere sportivi consapevoli non violenti;

- promuovere il volontariato a scuola;
- sostenere la diversità di genere come valore (sessualità, identità, comunicazione e relazione);
- accogliere e sostenere gli studenti con famiglie straniere, adottive e affidatarie;
- promuovere la cultura della legalità ed educare alla cittadinanza attiva in Italia e in Europa anche attraverso lo studio della nostra Costituzione. Prevenire e contrastare il bullismo e la violenza dentro e fuori la scuola;
- prevenire gli incidenti stradali attraverso la conoscenza delle regole di guida e il potenziamento dell'educazione stradale;
- promuovere il corretto utilizzo delle nuove tecnologie.

Emerge un sostanziale contrasto tra la definizione della scuola come luogo di promozione di benessere e le aree d'intervento in quanto, sebbene importanti, si concentrano su comportamenti di salute e su temi specifici (come alimentazione, educazione stradale) e non su pratiche didattiche di vita quotidiana. Per compiere questa azione c'è bisogno di un approccio globale. Quest'ultimo dovrebbe considerare l'impatto delle condizioni organizzative sullo stato di malessere degli insegnanti che impatta a sua volta su quello degli studenti, della formazione continua, della formazione alla persona. Non si può pensare di educare al benessere, anche se trasversalmente e con interventi multi-disciplinare, con azioni non globali.

L'approccio globale è ricordato anche dall'ultimo e recentissimo accordo tra MIUR e Ministero della salute «*Indirizzi di policy integrate per la Scuola che Promuove Salute*» siglato nel Gennaio 2019. La scuola, si legge, si configura come ambiente di promozione alla salute per diverse caratteristiche del suo ambiente tra cui l'ambiente formativo, la didattica, i contenuti e i sistemi di valutazione. L'accordo vuole sostenere un approccio globale intervenendo contemporaneamente sulla promozione di competenze individuali e capacità d'azione, sul miglioramento dell'ambiente fisico e organizzativo, sul miglioramento dell'ambiente sociale, sulla collaborazione con la comunità locale e sul raccordo con i servizi sanitari.

Il carico innovativo dell'accordo è l'introduzione nelle materie curriculari di programmi di promozione alla salute e al benessere da inserire nei PTOF e nei curricula scolastici. Almeno teoricamente, non solo la promozione al benessere rientra nel campo della didattica curricolare

(formalizzazione di qualcosa che già avveniva), ma alla scuola viene riconosciuta nella sua natura formativa, anche con le pratiche didattiche e valutative, come portatrice di salute e benessere. Si amplia quindi l'orizzonte sia rispetto ai temi, che non sembrano riguardare solo la salute fisica e i comportamenti di salute ad essa associati, ma anche alla valenza educativa intrinseca della scuola nelle sue pratiche "normali".

Si legge infatti tra le indicazioni (evidenziazione in grassetto a cura dell'autrice):

-Inserire i temi della salute nei curricula scolastici come un percorso di educazione trasversale a tutte le discipline, prevalenti o concorrenti allo sviluppo di una o più competenze chiave che orienta le progettualità, superando le barriere tra le discipline, tenendo presenti anche gli elementi **"impliciti" del curricolo (organizzazione dell'ambiente di apprendimento, tempi, spazi, articolazione dei gruppi e definizione dei ruoli, etc.)**, al fine di dotare ogni studente di competenze di base e /life skill.

-Promuovere la diffusione di programmi di intervento che puntino a costruire nelle Scuole un know-how che non si esaurisca nell'ambito temporale e gestionale di un anno scolastico, che privilegino **un approccio metodologico inclusivo e proattivo e utilizzino al meglio le potenzialità educative e formative proprie del contesto scolastico**, anche in raccordo con la comunità locale, al fine di facilitare l'apprendimento sociale correlato a comportamenti protettivi orientati alla salute e alla promozione della cultura del benessere.

2.3.2. Ricerche nazionali e internazionali

L'attenzione per le variabili di benessere è nata anche nelle più grandi indagini internazionali in campo educativo. L'indagine OCSE PISA del 2015 ha dedicato un intero rapporto, uscito nell'aprile 2017, allo *student well-being*.

L'indagine PISA misura il benessere come fattore multidimensionale considerando gli aspetti riguardanti il funzionamento psicologico, cognitivo, sociale e fisico, con l'aggiunta di tutte le capacità di cui gli studenti hanno bisogno per vivere una vita felice e soddisfacente.

Partendo dalla considerazione che lo stare bene è un diritto e che numerose ricerche hanno dimostrato come lo star bene nelle fasi di sviluppo porti a maggiori prestazioni e a una maggiore qualità di vita nell'epoca adulta, l'indagine PISA sottolinea come sia necessaria una fu-

sione tra il diritto dei minori ad avere una vita felice e la costruzione di un approccio mirato affinché il loro sviluppo sia positivo.

Uno degli scopi del focus sul benessere dell'indagine PISA è perciò porre attenzione alle modalità di formazione messe in atto per gli studenti durante la loro crescita negli ambiti sociali e istituzionali.

L'indagine indaga il benessere scolastico secondo le seguenti dimensioni, diverse ma strettamente connesse:

- la dimensione psicologica del benessere scolastico, che riguarda lo scopo della vita degli studenti, la consapevolezza di sé, gli stati affettivi e la forza emotiva; a supporto di essa concorrono l'autostima, la motivazione, la resilienza, l'efficacia, la speranza e l'ottimismo.
- la dimensione sociale del benessere scolastico, che riguarda la qualità della vita sociale vissuta dagli studenti e comprende le diverse relazioni che essi stabiliscono con la famiglia, i compagni e gli insegnanti.
- la dimensione cognitiva del benessere scolastico, che riguarda tutti gli aspetti conoscitivi su cui gli studenti devono essere formati, affinché possano partecipare attivamente alla vita sociale sia nel presente che nel futuro.

Con questa indagine per la prima volta in un contesto di valutazione internazionale, si è chiesto agli studenti di esprimere quanto si sentissero felici a scuola. È banale, ma considerando che uno studente passa più della metà della sua giornata a scuola non è da sottovalutare la considerazione dei suoi stati d'animo che ha un enorme impatto sulla qualità della sua vita che comprende la relazione con i compagni e con gli insegnanti e la disposizione allo studio.

Dai risultati emerge come i Paesi che mostrano risultati di felicità a scuola sopra la media OCSE e mostrano di avere relazioni positive con insegnanti e studenti hanno migliori performance in matematica. Inoltre, confrontando studenti con background socio-economici simili e le loro performance in matematica, gli studenti che riportano di avere buone relazioni con gli insegnati (es. vanno d'accordo con molti insegnati; molti insegnanti si interessano del loro benessere; molti insegnanti ascoltano veramente ciò che hanno da dire; ricevono aiuti "extra" dagli insegnati se necessario; e molti insegnanti li trattano in modo equo) si sentono maggiormente felici a scuola, riescono a stringere amicizie più facilmente, si sentono parte della scuola, e hanno un alto livello di soddisfazione in relazione alla loro scuola. Quando sono presenti punteggi che mostrano buone relazioni tra insegnati e studenti, questi ultimi sono anche meno propensi ad arrivare tardi a scuola o a saltare le lezioni.

Concentrandosi sui risultati italiani, che riprenderemo nel capitolo successivo in merito all'ansia nel contesto scolastico, gli studenti hanno riportato un livello di soddisfazione di vita 6.9 su una scala che va da 0 a 10, dichiarando di ritenersi maggiormente soddisfatti coloro che percepiscono un clima di disciplina e un forte sostegno allo studio da parte dei loro insegnanti.

Questa veloce presentazione di parte dei risultati sottolinea la necessità che i protagonisti della scuola credano che lo sviluppo sociale ed emotivo degli studenti sia tanto importante quanto la conoscenza della materia.

Un'altra indagine che esplora aspetti di benessere a scuola è lo studio HBSC (Health Behaviour in School-aged Children – Comportamenti collegati alla salute in ragazzi di età scolare). HBSC è uno studio internazionale svolto ogni quattro anni, in collaborazione con l'Ufficio Regionale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per l'Europa. L'indagine coinvolge i ragazzi di 11, 13 e 15 anni (www.hbsc.unito.it). Lo studio mette in luce aspetti legati alla scuola con l'agire o meno comportamenti di salute. Le analisi statistiche sono utilizzate per identificare sistematicamente differenze significative nella prevalenza di indicatori sanitari e sociali per livelli di età, genere e benessere. Tra gli indicatori riguardanti la scuola si ritrova: la gradevolezza nei confronti della scuola intesa come fare esperienze positive, la percezione del proprio andamento scolastico, lo stress collegato al lavoro scolastico e il supporto di classe percepito.

I risultati hanno mostrato come gli studenti più grandi in genere sembrano essere più sfidati dalla vita scolastica, mentre le fasce più giovani, si sentono meno sotto pressione dai compiti scolastici e generalmente riportano migliori prestazioni. La percezione di un clima di positivo è maggiore tra gli studenti più piccoli. Il quadro legato allo stress scolastico è più complesso, poiché gli andamenti di genere cambiano in base all'età. Le prestazioni aumentano con l'aumentare della ricchezza, ma non sembrano esserci legami fissi tra ricchezza e apprezzamento verso la scuola, lo stress e il clima di classe. L'OMS ha utilizzato questi risultati per sottolineare l'importanza della scuola come contesto in cui influenzare la salute e il comportamento dei giovani.

In merito all'indagine italiana, le dimensioni indagate dallo studio HBSC sono state associate con il ritardo scolastico e con i diversi livelli di apprendimento rilevati in Italia attraverso le prove INVALSI 2010 in matematica e in italiano per definire i determinanti dell'insuccesso scolastico (Berchiolla et al., 2011). Per il primo scopo sono state prese in con-

siderazione il rapporto con gli insegnanti, il gradimento scolastico e il rapporto con i compagni. Per il secondo scopo è stata stimata l'associazione dei fattori relativi al clima di classe ed al benessere percepito con l'apprendimento.

All'interno dell'indagine, a conferma di quanto affermato fino ad ora sull'interdipendenza dei fattori emotivi e cognitivi, si legge di come il sostegno sociale fornito dagli insegnanti e dai coetanei all'interno dell'ambiente scolastico e dagli amici influenzi positivamente il rendimento scolastico, il benessere generale e le relazioni nei contesti sociali (Cauce, 1986; Dubow, 1989; Dubow, 1991; Zappulla, 2000). Un'altra dimensione rilevante è il senso di appartenenza alla scuola (indagata anche in questo studio attraverso delle domande preliminari che non costituiscono una scala di misura e che non verranno prese in considerazione in questo articolo) alla quale si associano importanti elementi motivazionali, di atteggiamento e comportamentali che sono alla base non solo del successo scolastico ma anche, in senso più ampio, del benessere biopsico-sociale dei ragazzi (Vieno, 2005; 2007).

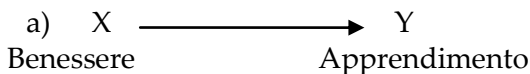
Continua a definirsi dunque la rilevanza della qualità delle relazioni insegnanti – studenti per il raggiungimento delle condizioni di benessere degli studenti che hanno un impatto sulla qualità della vita e sulla qualità dell'apprendimento.

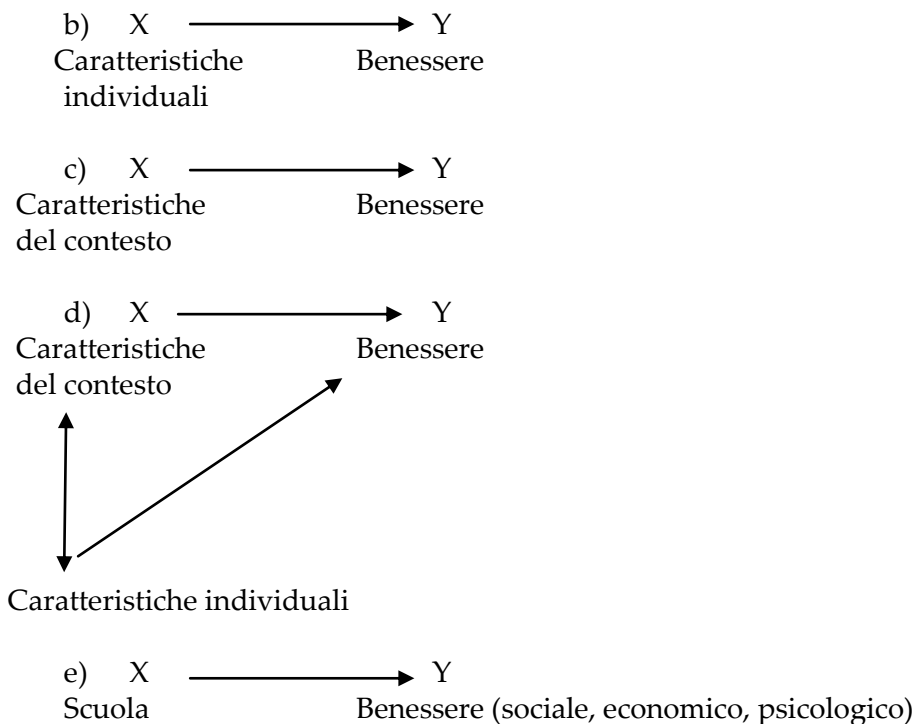
2.4. Un secondo tentativo di sistematizzazione

La maggior parte degli studi sul benessere nel contesto scolastico è di tipo correlazionale e valuta l'esistenza di relazioni tra le caratteristiche individuali e le caratteristiche contestuali.

Alcuni studi, ad esempio quelli di Eccles (1998) sulla motivazione, considerano l'impatto di variabili individuali sul successo scolastico; altri studi prendono in esame l'impatto di alcune condizioni di contesto su queste variabili individuali o sul rendimento. L'insegnante, dalla rassegna, sembra essere la variabile di contesto più determinante e certamente la più indagata.

L'intento di capire la natura delle relazioni che intercorrono tra le variabili segue, secondo uno schema che anche qui non ha alcuna pretesa di essere esaustivo, uno dei seguenti modelli:





Il primo modello considera il benessere come variabile indipendente e l'apprendimento come dipendente per studiare l'effetto che le condizioni di benessere hanno sull'apprendimento.

Il secondo modello studia l'impatto delle caratteristiche individuali e di personalità nella costruzione di condizioni di benessere individuale, soggettivo e psicologico.

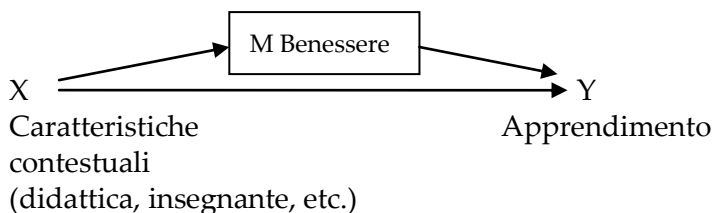
Il terzo modello considera l'incidenza delle caratteristiche del contesto, in questo caso della scuola, sulle condizioni di benessere individuale.

Un quarto modello considera l'influenza reciproca di caratteristiche individuali e di contesto e l'impatto di questa relazione sul benessere.

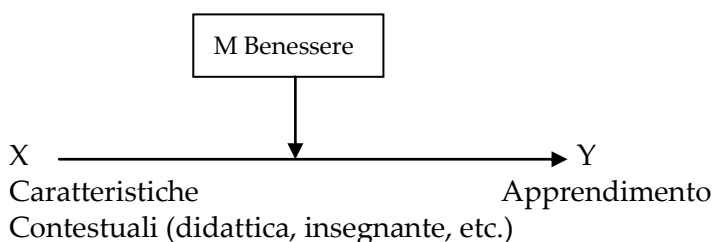
Infine un ultimo modello considera l'impatto dell'istruzione sul benessere sia individuale, sia sociale ed economico.

Da uno studio della letteratura sembra meno raro un modello che segua il concetto teorico che qui è stato definito di «benessere educativo» (Antonova et al. 2016) cioè di quelle condizioni di benessere che se presenti sono in grado esse stesse di educare. Il modello dovrebbe perciò seguire questo disegno in cui il benessere è una variabile mediatrice o mo-

deratrice dell'apprendimento o più globalmente di un'esperienza scolastica di successo.



Oppure come moderatore:



Nel primo caso il benessere media il processo di apprendimento e il modello permette di inserire come variabile indipendente qualsiasi condizione di contesto, dalla didattica, alla valutazione alle caratteristiche relazionali.

Nel secondo caso il benessere modera l'effetto di alcune condizioni di contesto. Questo è di particolare interesse per capire quali aspetti della didattica attivino processi di benessere che aumentano i risultati di apprendimento. La presenza meno fitta in letteratura degli ultimi due modelli testimonia la necessità di creare un ponte tra gli studi della psicologia e quelli della pedagogia sul benessere.

Un termine su cui porre attenzione è quello di *sfida*.

Riprendiamo la definizione di *esperienza ottimale* (Bassi et al., 2008):

Nell'ambito delle fluttuazioni dell'esperienza che caratterizzano la vita quotidiana, Csikszentmihalyi (1975) ha identificato l'*esperienza ottimale*, una peculiare condizione di positività e complessità. Numerose ricerche transculturali, condotte su oltre 5000 partecipanti, hanno mostrato che la grande maggioranza degli individui, indipendentemente da genere, età, cultura di appartenenza, occupazione e livello di istruzione riconosce l'esperienza ottimale nella propria vita. Essa viene unanimemente descritta come uno stato ordinato, caratterizzato da concentrazione, coinvolgimento, controllo della situazione, chiarezza di obiettivi

vi, stato affettivo positivo e motivazione intrinseca (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988; Delle Fave e Massimini, 2004a). Essa è la risultante di un complesso equilibrio tra le componenti cognitive, emotive e motivazionali del sistema psichico (Delle Fave e Bassi, 2000), ed è contraddistinta inoltre dalla percezione di un bilanciamento tra richieste ed opportunità d'azione ambientali (*challenge*) e capacità personali nel farvi fronte (*skill*).

Le caratteristiche dell'esperienza ottimale sono quindi:

- è riscontrabile in ogni tipo di attività, compreso lo studio, a patto che il livello di sfida sia sufficientemente elevato;
- il giusto livello di sfida aumenta il grado di soddisfazione nel raggiungimento degli obiettivi, aumenta la concentrazione e attiva l'utilizzo di risorse personali;
- non è quasi mai associata a compiti ripetitivi ma ad attività che richiedono un certo grado di autonomia e responsabilità.

Abbracciando il presupposto di Levin (2008), secondo cui per migliorare la scuola sia necessario migliorare le pratiche quotidiane di insegnamento-apprendimento, è necessario costruire gli elementi necessari affinché i docenti siano in grado di attivare un'*esperienza ottimale* creando il giusto livello di sfida e le condizioni relazionali più sane affinché possa avvenire il processo di apprendimento. L'importanza di una mutazione, applicazione e realizzazione in campo educativo del concetto di esperienza ottimale è dato dal fatto che quest'ultima è motore e acceleratore del processo di crescita individuale (Massimini e Delle Fave, 2000) coinvolgendo due dimensioni chiave: i *challenge* (le sfide) e le *skill*, cioè le abilità di far fronte e sfruttare le opportunità presentate, in questo caso dall'educatore. Il bilanciamento tra *challenge* e *skill* è essenziale per la riuscita del processo e conduce l'individuo a ricercare la situazione proposta e a impegnarsi e mobilitare risorse personali per affrontare i nuovi compiti.

Ogni azione educativa dunque, a partire dalla più efficace, deve tenere conto del bilanciamento tra queste due sfere.

Tuttavia questa non vuole essere una promozione dell'educazione positiva di Seligman (2009), ma solo un ragionamento utile per trovare un anello di congiunzione tra le pratiche didattiche e relazionali, in generale quotidiane, e la costruzione di benessere dell'individuo come variabile mediatrice o moderatrice dell'apprendimento. Quello

dell'educazione positiva è un modello che, oltre a non essere applicabile in ogni contesto, non ha dato sempre buoni e significativi risultati.

Inoltre, prevede la messa in campo d'interventi esterni da parte di esperti che oltre ad essere certamente utili, sono solo una parte del processo che, pedagogicamente, è molto più complesso.

Dobbiamo considerare noi stessi agenti positivi di cambiamento per gli studenti che arrivano da noi – per la maggior parte di essi la scuola è un obbligo e a volte ci vanno con riluttanza, ma la maggior parte degli studenti (per lo meno all'inizio) è ansiosa di essere sfidata ad apprendere (Hattie, 2016; p.70).

Capitolo terzo

Il disagio

3.1. Il disagio: tra adolescenza e scuola

La fase adolescenziale è un processo di crescita verso la conquista dell'autonomia e la costruzione di un'identità adulta, e per questo si caratterizza come un'opportunità per acquisire capacità personali; tuttavia si presenta anche come una sfida difficile che richiede di dover abbandonare schemi mentali precedenti creando spesso una crisi degli equilibri personali.

Il tema dell'identità e della sua costruzione nell'individuo è stato affrontato lungo diverse chiavi di lettura teoriche. Una delle più classiche è quella di Erikson (1968) che legge l'evoluzione individuale come una sequenza alternata di crisi e ristrutturazioni grazie alle quali il soggetto riesce ad integrare le esperienze passate con le possibilità offerte dal presente. Avviene dunque all'interno dell'individuo un vero e proprio conflitto il quale è alla base dell'esperienza soggettiva e sostegno al cambiamento.

Il percorso di acquisizione dell'identità secondo questo approccio avviene attraverso un sentiero di confusione e conquista, decostruendo le conoscenze precedenti, valutando le offerte dell'ambiente e scegliendo alcune possibilità abbandonandone altre.

Un altro approccio teorico classico è quello portato avanti da Havighurst (1953, 1973) che delinea l'adolescenza come un periodo nel quale bisogna far fronte a compiti di sviluppo che rappresentano delle fasi di crisi in cui si determina il passaggio ad uno stadio successivo della vita.

I compiti di sviluppo vengono definiti da Havighurst come compiti che si presentano in un determinato periodo della vita e dalla cui risoluzione dipende la felicità o l'infelicità di un individuo, la disapprovazione da parte della società e l'incapacità di affrontare i compiti successivi.

Havighurst distingue per l'adolescenza dieci compiti fondamentali: instaurare relazioni nuove e mature con i coetanei di entrambi i sessi; acquisire un ruolo sociale maschile o femminile; accettare il proprio corpo e usarlo in maniera efficace; conseguire l'indipendenza emotiva dai genitori; raggiungere la sicurezza di indipendenza economica; orientarsi e prepararsi verso un'occupazione o professione; prepararsi al matrimonio e alla vita familiare; sviluppare competenze intellettuali e conoscen-

ze necessarie per la competenza civica; desiderare ed acquisire un comportamento socialmente responsabile; acquisire un sistema di valori ed una coscienza etica come guida al proprio comportamento.

L'adattamento che avviene è di tipo personale ma anche ambientale e sociale, in quanto alcune esigenze assumono rilievo all'interno di un particolare contesto.

Una caratteristica comune dell'adolescenza è il percorso verso il raggiungimento dell'autonomia ed il funzionamento psicologico. Questo avviene attraverso dei passaggi, chiamati compiti di sviluppo, che richiedono il raggiungimento dell'indipendenza emotiva, della costruzione di relazioni adulte e sane, della scelta dei valori ai quali si vuole appartenere. Quando l'adolescente affronta positivamente questi momenti di passaggio e di crisi e raggiunge la sua autonomia attraverso la costruzione della propria identità ha raggiunto il suo equilibrio personale e il suo rapporto sano con l'ambiente.

Tutti i giovani devono perciò affrontare compiti di sviluppo in tre aree: quella personale, attraverso l'accettazione di sé, il raggiungimento dell'autonomia emotiva, lo sviluppo dei valori; quella relazionale, attraverso la ridefinizione dei legami familiari e di gruppo con i pari e la gestione delle relazioni intime e affettive; quella socio-istituzionale, attraverso la scelta e la vita nella scuola, nel lavoro e il raggiungimento dell'indipendenza economica.

L'incertezza e la precarietà sono certamente due fattori determinanti del processo di crescita ma la pre-adolescenza e l'adolescenza rappresentano anche una sfida, una crisi in senso evolutivo. Questi fattori si intersecano attraversando un piano individuale ed uno sociale-ambientale.

Vivendo una totale riorganizzazione del sé l'adolescente è stimolato a rivedere non solo la relazione con il proprio corpo ma anche quella con gli individui, i gruppi e le istituzioni cioè con il mondo esterno nella sua totalità.

Per questo motivo la vita sociale assume una rilevanza fondamentale, in quanto opportunità per condividere i problemi e rafforzarsi attraverso lo scambio con i pari che diventa in questo modo sempre più frequente e significativo.

I mutamenti che segnano questo ciclo di vita sono segnati da esperienze di grande intensità sia dal punto di vista psicologico che da quello emozionale e relazionale (Palmonari, 2007; Migliorini, 2008).

La scuola, insieme alla famiglia e ai gruppi amicali esterni, rappresentano i contesti di vita principali in cui il preadolescente e l'adolescente sviluppa la propria identità attraverso l'apprendimento di norme, com-

portamenti e atteggiamenti sociali. Il processo porta, o dovrebbe portare, al raggiungimento di una propria autonomia conquistata grazie alla sperimentazione di sé e la verifica delle abilità cognitive e relazionali messe alla prova nei principali contesti di vita: la famiglia e la scuola. Quest'ultima rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo in grado di influenzare l'adattamento e il benessere dell'individuo (Berchiolla et al., 2010).

Numerosi sono gli studi che hanno dimostrato come la percezione di un contesto scolastico positivo sia un fattore di protezione per lo sviluppo di comportamenti devianti e un moderatore per gli effetti sull'individuo di contesti familiari negativi (Dishion e Andrews, 1995).

L'insegnante ricopre un ruolo determinante in quanto si trova ad accogliere e ad affrontare la crisi che deriva da questo periodo di crescita e a raccogliere gli effetti che questa può avere sul rendimento e sul modo di affrontare compiti e responsabilità. Tuttavia è necessario concepire questa fase in modo proattivo in modo che la relazione con il contesto scolastico e con l'apprendimento non sia solo segnata dal conflitto, in quanto il successo o l'insuccesso scolastico segnano il ruolo sociale di un individuo e l'auto-percezione del valore di sé presente e futuro (Maggiolini, 1994). Gli adolescenti riportano differenti esperienze soggettive su vari domini della vita rendendo necessario lo sviluppo di misure specifiche per il dominio del benessere soggettivo.

Secondo Berchiolla (et al.), infatti, l'insuccesso scolastico è sintomo di un disturbo e, contemporaneamente, ne è la causa. Il fenomeno adolescenziale porta con sé inevitabilmente un allontanamento dal sistema valoriale, una ricostruzione del sé, un conflitto con il contesto. Questi fenomeni possono allontanare dalla motivazione di frequentare la scuola, dalla voglia di appassionarsi agli argomenti, dal senso di appartenenza al contesto.

È opportuno definire i termini e gli elementi di scostamento tra il concetto di disadattamento e quello di disagio. Come detto, l'insuccesso può essere sia causa che esito di entrambi gli elementi. Il disadattamento consiste in un disequilibrio tra le condizioni individuali e quelli ambientali; aspettative del soggetto e quelle del contesto non si incontrano creando delle aree di difficoltà. Specificatamente al contesto scolastico il disadattamento può essere sia causa che effetto di condizioni di marginalità: nel primo caso i fattori sono esterni al contesto scuola e riguardano il mondo sociale e familiare dell'individuo; nel secondo caso è l'insuccesso scolastico stesso a provocare condizioni di marginalità. Qualunque sia il percorso, le conseguenze sulla struttura psichica del soggetto non sono

contenibili in un unico elenco e comportano impatti a breve, medio e lungo termine fino a pregiudicare la vita adulta. In relazione alle condizioni di disadattamento nel contesto scolastico le origini possono essere di diversa natura e possono trasformarsi in sintomi comportamentali o emotivi. Si pensi ad esempio al ruolo delle aspettative della famiglia sulla scuola che quando troppo basse possono portare ad atteggiamenti di disinteresse e quando troppo alte a elevati stati d'ansia che portano al potenziale rifiuto delle situazioni stressanti (compiti, interrogazioni, voti) e dell'imperfezione.

Il disagio rappresenta uno stato di avanzato disadattamento che, nel caso della scuola, può arrivare fino a conseguenze estreme come l'abbandono. È importante però compiere un'accurata distinzione tra abbandono e dispersione, in quanto quest'ultima non riguarda solo gli abbandoni ma la somma di abbandoni, ripetenze e non frequenze (Batini, 2002; Batini e Bartolucci, 2017).

L'attenzione si focalizza spesso sui segnali che sottendono alle condizioni di disagio degli studenti, come l'insuccesso, il ritardo o appunto l'abbandono che sono però solo un indicatore di esito, la fase terminale di un percorso segnato da malessere.

Etimologicamente il termine disagio è costituito dal prefisso «dis», che indica una negazione, e da «agio», che significa "giacere presso". Il suo significato fa riferimento alla condizione di chi vive ai margini.

La condizione di malessere può manifestarsi a più livelli (Mesa, 2006):

- Livello individuale, il disagio può essere inteso come una condizione interiore;
- Livello interpersonale, il disagio si manifesta nell'incontro tra le persone;
- Livello sociale, il disagio si origina nelle condizioni di svantaggio e di emarginazione che caratterizzano i percorsi di crescita dei ragazzi

Il disagio perciò, come detto e come noto, è un prisma con sfaccettature infinite che riguardano stati e condizioni di malessere che non rivestono ancora una condizione patologica.

Il disagio scolastico è solo un aspetto di questo prisma, che può manifestarsi con effetti più o meno taciti, risultato dell'interrelazione di diversi fattori che si possono sintetizzare in endogeni, familiari e socio-culturali, da una frammentazione e mancata integrazione tra esperienza individuale e ambientale e da un'eccessiva e non sistematizzata quantità di stimoli che il soggetto riceve e che promuovono una serie indefinita di

modelli culturali e di esperienza in cui il soggetto non si riesce ad identificare (Regoliosi, 1994).

Secondo Batini (2002), prima di addentrarsi nella struttura dimensionale del disagio, è necessario fissare tre concetti teorici di partenza: la profezia che si autoavvera, l'etichettatura e l'autoefficacia percepita.

Rispetto al primo concetto, per profezia che si autoavvera si intende l'effettivo adempiersi di alcuni eventi, in termini di comportamento e risultati, sulla base delle aspettative di partenza. Dal punto di vista educativo questo concetto è rilevante per l'impatto che le aspettative a priori dell'insegnante hanno sul potenziale di apprendimento e di sviluppo. Si crea dunque un errore di aspettativa da parte di chi valuta che è guidato da un pregiudizio di valore sulla persona da valutare.

Il secondo concetto, l'etichettatura, fa riferimento alla definizione negativa con le quali vengono stabiliti e cristallizzati i profili degli individui considerati fuori da una norma. La persona è tanto deviante quanto si distanzia da un'ipotetica norma stabilita da un gruppo sociale. In questo caso la norma e il controllo sociale sono considerati come uno standard da seguire, uguale per tutti. Per cui, ogni persona che per sua natura si distanzia da questo "punto zero" è vista come deviante. Tuttavia la norma dovrebbe essere calata sulle particolarità di ogni singola situazione sulla base di regole definite e condivise dal gruppo. Si ricordi a tal proposito il concetto di controllo sociale espresso da Dewey in *Esperienza e educazione* (1938):

La conclusione è che in quelle che denominiamo scuole nuove, la fonte principale del controllo sociale è riposta nella natura stessa del lavoro inteso come un'impresa sociale, in cui tutti gli individui hanno modo di prender parte e di cui si sentono responsabili. La maggior parte dei ragazzi è naturalmente "socievole". L'isolamento pesa più ancora ad essi che agli adulti. Una schietta vita di comunità ha le sue radici in questa socialità naturale. Ma la vita di comunità non si organizza durevolmente in modo meramente spontaneo. Esige pensiero e piani precisi. L'educatore deve, sulla sua responsabilità, conoscere tanto gli individui quanto la materia di studio, conoscenza che gli permette di trarre le attività che si prestano all'organizzazione sociale, ad un'organizzazione cui ogni individuo può portare il suo contributo e nella quale le attività, cui tutti partecipano, sono i mezzi principali del controllo (p.24).

Il terzo concetto, già definito nelle pagine precedenti, fa riferimento al costrutto di autoefficacia percepita teorizzato da Bandura (2000). Questo concetto fa riferimento alle convinzioni della persona circa le proprie ca-

pacità e risorse per gestire le situazioni e raggiungere scopi e risultati. Il soggetto quindi ha la possibilità di influenzare la propria efficacia attraverso una sua positiva auto-percezione nello svolgimento di un compito o nel raggiungimento di un risultato.

Batini (2002) definisce il disagio come la percezione di un soggetto di indossare un “vestito cucito male”, cioè di abitare e vivere un contesto che non gli si addice.

Star bene a scuola significa sentirsi in un ambiente significativo da diversi punti di vista: da quello della stimolazione cognitiva (o che perlomeno attivi curiosità) a quello affettivo-relazionale (che deve avere significatività nelle relazioni che gli insegnanti, certo, ma anche nelle relazioni con i pari e con tutti coloro che in quell’ambiente insistono), a quello propriamente ambientale (dalla luminosità alla presenza di attrezzature), a quello del contributo alla strutturazione identitaria (trovo modelli, - perchè identificarsi è “essere come te”, es. io sono come te...-trovo proposte valoriali soddisfacenti, risposte alle domande che mi pongo? trovo strumenti per rispondermi?). Quando queste e altre condizioni non sono soddisfatte la scuola diventa disagio, cioè luogo nel quale non si sta a proprio agio, luogo di ansie, di tensioni, di frustrazioni, di incidenti critici....[...] (p.23)

Le cause di disagio, leggendo Batini (2002), sono definibili attraverso tre categorie.

Caratteristiche di personalità: legate a vissuti, comportamenti e atteggiamenti della persona in riferimento all’adattamento al contesto scuola. La persona percepisce una distanza psicologica tra lei e la scuola che dipende da caratteristiche di personalità.

Cause socio-culturali: back ground socio-culturale della famiglia che non ha aspettative soddisfacenti nei confronti della scuola e una povertà culturale degli ambienti extra-scolastici frequentati dai ragazzi.

Cause scolastiche: fanno riferimento alle strutture, all’organizzazione e al contesto relazionale. Rispetto a quest’ultimo, la relazione con gli insegnanti è uno dei fattori fondamentali. L’ambiente scolastico nella sua complessità può generare disagio, che può a sua volta trasformarsi in dispersione.

Il disagio scolastico, pur essendone in relazione, è distinto dal disagio sociale, dal disagio adolescenziale e dal disagio psicologico.

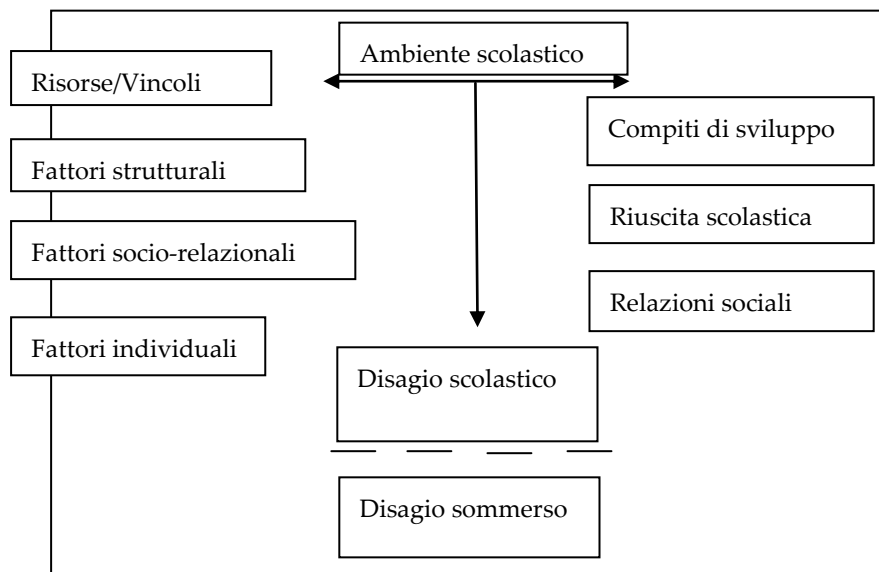
Il modello fattoriale del disagio segue quello del benessere nella misura in cui entrambi si definiscono all’interno del contesto di riferimento. Infatti il disagio scolastico è definito come un aspetto del disagio gio-

vanile legato alla scuola determinato dall'interazione di fattori individuali, contestuali e relazionali.

Il disagio scolastico è quindi non solo parte di una più ampia concezione di disagio ma è esso stesso multifattoriale. La prospettiva con cui si guarda al disagio parte da presupposti teorici, strumenti e metodologie multidisciplinari avvalendosi delle scienze sociologiche, psicologiche e pedagogiche e interpellando i punti di vista di tutti gli attori coinvolti nel processo. Anche il disagio viene definito (come abbiamo visto il benessere nel primo capitolo) un «fluido» (Negri, 2007).

Secondo Mesa (2006) il disagio scolastico è una incapacità - difficoltà di far fronte ai propri compiti di sviluppo legata a un disequilibrio del rapporto tra contesto sociale e personale del bambino.

L'autore riporta uno schema dei principali fattori implicati (Mesa, 2006, p.64):



Fonte: Mesa, D., (2006). Il disagio scolastico e ambienti sociali: le risorse e i vincoli, in *Leggere il disagio scolastico*, (a cura di) Pierpaolo Triani, Roma, Carrocci Editore.

Messa sottolinea come l'assenza di segni visibili di disagio non escluda la possibilità che i ragazzi possano vivere situazioni di sofferenza nei confronti della realtà scolastica e non, indicando un disagio sommerso.

Nel tentativo di delimitare il disagio scolastico, Sala (2006) lo definisce come un fenomeno particolare che nasce dalla dinamica relazionale

tra alunni e scuola, cioè tra le richieste poste dalla scuola agli alunni e le risposte che questi sono in grado di dare in alcuni stadi della loro vita. Il fenomeno porta con sé stati emotivi rilevanti (ansia, rabbia, tristezza, angoscia) che possono manifestarsi a livello comportamentale in vari modi (scarsa partecipazione, abbassamento dell'attenzione, cattive relazioni, comportamenti sfidanti) e che portano come conseguenza esperienze di fallimento sia nell'apprendimento che nella socializzazione.

Nel contributo di Kanizsa (2007) viene riportata una descrizione di disagio scolastico del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza che recita:

Disagio scolastico è un'espressione dai confini confusi. È difficile riuscire a distinguere, nel vivo della situazione, tra un problema passeggero e uno stato di difficoltà più profondo; tra il sintomo e il problema; tra le cause evidenti e quelle nascoste. È altrettanto difficile delimitare il campo del termine "scolastico". Esso indica una zona di vita, per cui è disagio scolastico ogni difficoltà che si manifesta tra le mura della scuola? Oppure denota una categoria specifica di disagio, quella delle difficoltà inerente i compiti di apprendimento e i ruoli sociali richiesti dal sistema formativo? (2002, p.13).

I termini che ruotano intorno al disagio scolastico sono infiniti: demotivazione, svantaggio, difficoltà di apprendimento, etc. Il disagio li comprende tutti «ora nelle forma di cause, ora nella forma di effetti o sintomi, ma nello stesso tempo si caratterizza come una condizione di malessere vissuto dal bambino/ragazzo che nasce dall'incontro di alcune variabili personali e il contesto scolastico nel quale è inserito» (Negri, 2007).

All'interno di questo quadro in cui l'esperienza degli studenti ha una rilevanza determinante per un numero consistenti di variabili, la ricerca educativa si è mossa, tra gli altri, il movimento pedagogico "Student Voice", che tra la fine degli anni '90 e gli inizi 2000, ha messo l'accento sull'importanza di dar voce alle esperienze scolastiche dei protagonisti della scuola, cioè gli alunni, al fine di studiare e approfondire i contesti scolastici in un'ottica di miglioramento del processo di insegnamento e apprendimento. Un'utile rassegna di tale approccio si ritrova in Italia nei lavori di Grion e Dettori (2013; 2014).

Il manifesto della prospettiva Student Voice è stato pubblicato da Alison Cook-Sather, che analizzando diversi approcci teorici, sottolineò come fosse essenziale considerare tra le fonti autorevoli quella degli studenti i quali sono a tutti gli effetti degli esperti, competenti e autorevoli.

Cook-Sather voleva richiamare l'attenzione sul fatto che vi sia: «qualcosa di fondamentalmente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema, senza mai chiedere il parere di coloro per i quali il sistema stesso viene effettivamente progettato»⁶.

Secondo Grion e Dettori (2015), all'interno della prospettiva Student Voice, fatta di molteplici letture e pratiche, è possibile riconoscere tre traiettorie.

La prima è quella maggiormente legata agli iniziali sviluppi della ricerca in ambito Student Voice, orientata ad ascoltare la voce dei ragazzi nelle scuole, come potenzialità per il miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento.

Gli allievi vengono considerati dei punti di vista unici e privilegiati per ottenere informazioni su quello che avviene all'interno delle classi in quanto capaci di fornire feedback puntuali sulle attività didattiche. Tenere in considerazione gli studenti permette inoltre di offrire a questi ultimi delle opportunità di discussione e riflessione. Il processo permette di far assumere agli studenti un senso di responsabilità e collaborazione insieme ai loro insegnanti nella costruzione del contesto.

La seconda traiettoria, appunto, si focalizza sugli effetti della partecipazione degli studenti in relazione alle competenze di cittadinanza attiva e coscienza democratica. La democrazia viene vissuta come esperienza quotidiana e come un agire tangibile all'interno della scuola.

La terza traiettoria riguarda la metodologia della ricerca, in quanto fare ricerca *con* gli studenti necessita una rivisitazione dei ruoli e dei processi che sviluppino competenze negli studenti in quanto collaboratori di ricerca.

Dunque, l'approccio "student voice" ha la caratteristica di considerare la voce degli studenti come necessaria sia al processo di ricerca che ai processi di cambiamento tuttavia non considera che quelle degli studenti siano le uniche voci a dover essere ascoltate ma che debbano diventare parte del dialogo con tutti gli stakeholder dei processi educativi.

Un'ulteriore ricerca di Dettori (2009), con un approccio qualitativo ha mostrato, attraverso interviste e questionari self-report, quali sono le condizioni che gli studenti individuano come fonti principali di disagio. L'indagine è condotta allo scopo di individuare le motivazioni, le tipologie di abbandono e la loro relazione con i fattori di con-

⁶ A. Cook-Sather, Legittimare i punti di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo e del cambiamento in educazione, in V. Grion and A. Cook-Sather (a cura di), 27-28

testo. È interessante notare che chi è arrivato ad abbandonare la scuola ha dichiarato di aver provato noia per le proposte didattiche, di essersi sentito triste, incapace, oppresso, di aver provato disagio perché non capiva e di aver avuto paura delle reazioni ai propri comportamenti da parte di genitori e insegnanti.

Ricordiamo a tal proposito ciò che Delle Fave (2005) definisce l'opposto all'esperienza ottimale, cioè l'esperienza di apatia, caratterizzata dalla percezione di scarsi stimoli che porta con sé la perdita di motivazione, di interessi, di capacità di concentrazione e di iniziativa.

Non c'è potenzialità di crescita in questa condizione: l'individuo non esperisce rilevanti opportunità di concentrazione e impegno, l'attenzione si disgrega, la complessità del comportamento si riduce e ne derivano potenziali problemi di disadattamento sociale o di devianza. Giovani ed adulti delle società post-industriali sono spesso esposti ad attività quotidiane ripetitive, automatizzate e caratterizzate da scarsi *challenge* ed opportunità di azione. Pertanto, questo tema risulta di estrema importanza per educatori e psicologi (Delle Fave e Bassi, 2003).

Il distacco dal sistema di riferimento è tuttavia solo una tappa che ne vede altre prima e dopo di sé. L'abbandono è solo un possibile esito, drastico e drammatico, ma solo uno dei possibili e meriterebbe una trattazione a parte che non può essere condotta in questa sede. Altri esiti sono più «silenziosi», forse potremmo dire anche più comuni, ma non per questo da sottovalutare.

Palmonari (2001) fa un elenco utile e completo, dei fattori che possono far diventare l'esperienza scolastica insoddisfacente:

scarso rendimento scolastico, insofferenza derivante dall'incapacità di adattarsi al regolamento scolastico, una percezione negativa di sé che deriva sia dal confronto con gli insegnanti da vari punti di vista (abilità intellettuali, competenze sociali), sia dal confronto con i propri compagni di scuola sul piano delle prestazioni scolastiche, delle abilità sociali, dell'aspetto fisico, ecc. (Palmonari, 2001, p.87).

Si parla ad esempio di «mal di scuola» come «tutte quelle situazioni di difficoltà e disagio che gli alunni manifestano in classe» (Sasso, 2010). Si evidenzia come il disagio scolastico possa influire non solo sulla sfera emotiva e meta cognitiva dell'alunno ma anche su quella fisica; si possono manifestare infatti sintomi a carico dell'apparato gastrointestinale e

o respiratorio, disturbi del sonno, etc., fino a sfociare in una fobia scolastica (Sasso, 2010).

Mancini e Gabrielli (1998) riportano come nella relazione tra l'alunno e la scuola il disagio possa manifestarsi in forme differenti da un ritardo nell'apprendimento, come in un blocco dell'apprendimento anche in assenza di carenze funzionali o relazionali oppure situazioni di disadattamento in cui il ragazzo non accetta i contenuti, le modalità e le proposte della scuola, le proposte didattiche e educative.

I fattori che determinano il disagio non seguono uno schema lineare ma sono una combinazione di elementi che si influenzano tra loro. Mancini e Gabrielli (1998) riportano:

- 1) i fattori socio-economici, intesi come estrazione sociale;
- 2) i fattori intrinseci all'istituzione scolastica, come l'appiattimento su modelli standard, la mancanza di curricoli individualizzati, il mancato rispetto delle fasi di sviluppo del ragazzo, il sistema di valutazione come classificazione che ufficializza e oggettivizza le differenze, la scarsa preparazione pedagogica e relazionale degli insegnanti soprattutto nella scuola media (ora scuola secondaria di primo grado);
- 3) i fattori legati alle dinamiche familiari, soprattutto in riferimento all'atteggiamento che i genitori adottano nei confronti del successo scolastico (genitori estremamente rigidi possono determinare ansie e sensi di colpa eccessivi che aumentano le difficoltà scolastiche);
- 4) i fattori individuali, quali l'autostima, che si traduce in un equilibrio fra gratificazione e frustrazione, e per le ferite della quale soffrono maggiormente i soggetti più motivati; oppure le crisi dello sviluppo puberale che si manifesta nella scuola secondaria di primo grado e che si traduce in paure per i cambiamenti fisici e di vita e in un raggiungimento dell'autonomia individuale;
- 5) la relazione tra i diversi fattori che considera un approccio globale e che abbandona la logica lineare di causa-effetto.

La struttura fattoriale vede il disagio come un costrutto altamente multidimensionale, di cui non esiste una definizione univoca, con grosse componenti correlazioni a tutti i livelli, individuali, contestuali, relazionali e sociali.

Per questa ragione in questo contributo si è scelto di soffermarsi su un aspetto specifico, cioè sul ruolo dell'ansia nel condizionare la qualità di un contesto educativo. La scelta è dettata dal fatto che quest'ultima è stata privilegiata, nel lavoro sperimentale del percorso di dottorato ri-

portato in questo contributo, tra gli aspetti osservabili sottesi a condizioni di malessere a scuola.

3.2. Un focus sull'ansia

L'ansia è un costrutto multidimensionale con componenti fisiologiche, comportamentali e cognitive (Kendall e di Pietro, 1995). Per ansia si definisce l'anticipazione apprensiva di un pericolo o di un evento negativo futuro. È paragonabile alla paura che si avverte di fronte a un pericolo imminente ma può insorgere anche senza la presenza di una minaccia reale (Muris, 2007). L'ansia è un costrutto che implica aspetti cognitivi (pensieri di anticipazione, apprensione, preoccupazione) quanto aspetti psicofisiologici (la produzione di veri e propri sintomi neurovegetativi) (Sanavio e Cornoldi, 2001).

Secondo la definizione fornita da Sanavio e Cornoldi, (2001):

Per ansia si definisce nel lessico scientifico moderno, l'anticipazione apprensiva di un pericolo o di un evento negativo futuro, accompagnata da sentimenti di disforia o da sintomi fisici di tensione. L'ansia è dunque un costrutto bidimensionale, che implica tanto aspetti cognitivi (un'attività mentale connotata da anticipazione, apprensione, preoccupazione) quanto aspetti psicofisiologici (un'attivazione del sistema nervoso autonomo e la produzione di veri e propri sintomi neuro-vegetativi) (Sanavio e Cornoldi, 2001, p.177).

Come gli stessi autori sottolineano, è importante sottolineare che l'ansia di per sé è un meccanismo essenziale ai fini dell'adattamento prima di essere una forma mentale disadattiva o patologica.

Questa funzione adattiva è un meccanismo che permette il riconoscimento rapido di un pericolo, la rielaborazione e la mobilitazione delle proprie risorse ai fini di fronteggiare la situazione.⁷

Come la febbre è un segnale dell'organismo che spinge l'uomo a soffermarsi sulla possibilità di un problema fisico, così l'ansia funge da segnale ai fini dell'adattamento. Un fenomeno adattivo simile è quello della preoccupazione che spinge a focalizzarsi su un problema emergente e sulla sua soluzione; è una attività cognitiva involontaria associata a un

⁷ E. Sanavio, C. Cornoldi, *Ibidem*

senso di disagio emotivo ed è un processo nel quale il tema che è motivo di preoccupazione viene analizzato in ogni sfaccettatura ai fini di essere fronteggiato. Al pari dell'ansia anche la preoccupazione può assumere una forma disadattiva prendendo delle dimensioni eccessive e rallentando il processo di problem-solving procurando contrariamente indecisione e tentennamento. I sintomi d'ansia sono frequenti nelle fasi di sviluppo, influenzando maggiormente le ragazze rispetto ai ragazzi e manifestandosi presto nella fanciullezza (Kurdi et al. 2008; Costello et al., 2011).

Gli stili educativi rientrano tra le variabili associate al rischio di sviluppare disturbi d'ansia insieme a numerose altre quali gli stili di attaccamento, le caratteristiche familiari, gli eventi di vita. L'organizzazione cognitiva di chi è affetto da un disturbo d'ansia rappresenta il mondo come minaccioso e pericoloso e sé stessi incapaci di attivare le risorse necessarie a fronteggiare i pericoli. Alcuni dei sintomi psicofisiologici del disturbo d'ansia generalizzato sono l'irrequietezza, l'affaticabilità, la difficoltà a concentrarsi o vuoti di memoria, l'irritabilità, tensione muscolare, alterazione del sonno. Una manifestazione d'ansia estremamente intensa, definita clinicamente «attacco di panico», può essere collegata all'esposizione ad una situazione temuta, come ad esempio un'interrogazione frontale. Gli attacchi di panico, in quanto esperienze d'ansia angoscianti, brevi e transitorie, possono essere distinti tra quelli provocati dalla situazione e quelli inaspettati: nel primo caso si manifestano nell'attesa o nell'esposizione ad una situazione temuta e la paura inizia e finisce in concomitanza della situazione stessa. Dunque l'individuo assocerà facilmente una situazione o un luogo al panico e temerà la comparsa dei sintomi (palpitazioni, sudorazione, tremori, affissia, nausea, paura di morire, paura di impazzire, etc.) in quello stesso luogo o in quella stessa situazione dove ha già vissuto un evento di panico o di ansia.

L'ansia è un fenomeno molto frequente nei ragazzi e si rende evidente negli ambienti scolastici.

Triani (2006) fa una sintesi delle azioni che concorrono a sostenere il disagio scolastico nelle quali si ritrova anche un ascolto attivo dell'ansia.

La scuola come istituzione educativa non può prendersi carico degli aspetti patologici e clinici legati all'ansia; è infatti possibile che in alcune situazioni si manifestino dei sintomi indipendentemente dalla qualità educativa del contesto scolastico. La nostra attenzione si sofferma piuttosto su quelle condizioni che possono stimolare sintomi legati all'ansia che impediscono dei processi sani di apprendimento- insegnamento. Ci

sono diverse possibili cause che collegano l'ambiente scolastico con la creazione dell'ansia e diverse tipologie d'ansia scatenate da un insieme complesso di fattori.

3.2.1. L'ansia e il contesto scolastico: una rassegna degli studi

Alcuni studi si sono soffermati sulla relazione tra stress/Burn-out degli studenti, il rendimento e l'abbandono. Il Burn-out (composto da stati di esaurimento emotivo, spersonalizzazione/cinismo e inefficacia), è risultato correlato ad un abbassamento della motivazione e un abbassamento della realizzazione personale (Walburg, 2014; Liu, 2015; Liu & Lu, 2011; Shinto, 1998).

Lo stress studio-correlato è risultato inoltre in una relazione significativa e negativa con la percezione di crescita personale e con il rendimento scolastico (Walburg, 2014; Shinto, 1998).

Lo stress studio-correlato può portare fino all'abbandono scolastico e ha mostrato risultati simili in diversi studi cross-culturali e in studi internazionali (Pascoe et al. 2019). Abbassare lo stato di stress può quindi essere un fattore protettivo per il rischio di abbandono ma anche più globalmente per preservare il livello di motivazione degli studenti. Porre maggiore attenzione alle condizioni di stress è una raccomandazione anche dell'OECD che, sottolineando come la scuola sia luogo di sviluppo di abilità sociali e emotive, promuove programmi scolastici in grado di aiutare la gestione dello stress in quanto è stato ampiamente dimostrato come la capacità di gestirlo influenzi positivamente il rendimento e diminuisca i rischi di salute (Hanson e Austin, 2002; Perry et al., 2017; Weare e Gray, 2003).

Pascoe e colleghi (2019) hanno condotto una rassegna sullo stress studio-correlato nella scuola secondaria per evidenziarne l'impatto sul rendimento, sulla salute mentale e sul benessere. I fattori di stress possono riguardare anche normali richieste quotidiane legate alla vita scolastica dai compiti alle richieste relazionali.

Tra le altre, la rassegna riporta l'indagine OCSE PISA, già citata in questa sede, ha rilevato tramite una ricerca in 72 paesi e 540.000 studenti di 15-16 anni, come il 66% degli studenti abbia riferito di sentirsi stressato per i voti e il 59% di sentirsi molto preoccupato quando deve svolgere un test; inoltre il 55% si sente molto in ansia anche quando sa di aver studiato. L'indagine mostra come gli studenti con livelli di stress più elevati hanno anche livelli minori di benessere percepito (misurato con alcune componenti sociali, cognitive e fisiche). Il dato coincide con altre

ricerche che collegano l'istruzione superiore ad alti livelli di stress e a una scarsa qualità della vita (Ribeiro et al., 2017).

L'indagine PISA mostra come il fattore ansia scolastica sia elevato in particolare in Italia. Infatti, gli studenti italiani hanno punteggi più elevati della media OCSE e mostrano una relazione direttamente proporzionale con le ore di studio.

Lo stress studio-correlato è risultato associato a stati di ansia, al basso rendimento (Kessler, 1997; Moylan, Maes, Wray e Berk, 2013) e a problemi di salute mentale (Dantzer, 2012; Dantzer, O'Connor, Lawson, & Kelley, 2011; Maes, 2008).

Pascoe (e altri, 2019) nella rassegna elencano un numero molto elevato di studi che associano l'ansia ad un basso rendimento, influenzando i risultati accademici in ogni grado di scuola.

Tuttavia nasce qui la necessità di fare una distinzione.

L'ansia è un'emozione largamente diffusa sia nell'età infantile che in quella adolescenziale. Come noto l'ansia fa parte del normale sviluppo emotivo di un individuo e non è di per sé un elemento di allarme o un indicatore di disagio ma lo diventa solo in alcune condizioni.

Le discriminanti patologiche sono date dalla frequenza, dall'intensità e dalla durata con cui il sintomo si manifesta. È perciò un'eccessiva reazione apprensiva alle possibili conseguenze di un evento piuttosto che nei confronti dell'evento di per sé. Un aspetto rilevante nella determinazione dei disturbi ansiosi è il momento della valutazione. In letteratura non risulta il termine ansia da valutazione. Le definizioni usate sono ansia scolastica, fobia scolastica, ansia da prestazione, ansia da test o da prova che differiscono tutte tra loro. L'ansia da valutazione può essere maggiormente associata all'ansia da prova o da test tuttavia ne differisce in quanto l'ansia da valutazione comprende un fenomeno di disagio emotivo legato a tutto il processo valutativo e non solo al momento della prova. L'ansia da test o ansia da prova è un fenomeno che riguarda diverse culture, è una forma specifica dell'ansia di tratto, e si compone di una eccessiva preoccupazione, apprensione e tensione nelle situazioni di stress (Spielberger e Vagg, 1995). All'ansia da prova si associano prestazioni scadenti, difficoltà a concentrarsi, ritardo e abbandono scolastico (Lowe et al. 2011). L'ansia da prova è una combinazione tra minaccia percepita e ansia di tratto (Carsley et al. 2015). L'ansia rispetto alla valutazione invece rientra in quell'insieme di ansie definite egoiche (Ellis, 1980; Greiger e Boyd, 1983). Seguendo la descrizione offerta da Kendall e Di Pietro (1995), l'ansia di tipo egoico deriva da distorsioni cognitive quali: anticipare le proprie prestazioni immaginandole in modo ne-

gativo, supporre che dalle proprie azioni derivi un giudizio negativo da parte degli altri, non sopportare il pensiero che questo possa avvenire. L'effetto delle proprie prestazioni viene anticipato e si proietta che dalle proprie performance inadeguate derivi un giudizio di derisione o condanna da parte degli altri e il giudicare insopportabile, terribile e catastrofico il fatto che ciò avvenga.

I sintomi che si presentano possono essere sia comportamentali che emotivi. I sintomi comportamentali si traducono in evitamento e il disimpegno verso le attività di studio che equivale a sfuggire a situazioni che si vivono come minacciose (l'assenteismo o l'evitamento del compito, il disimpegno verso le attività di studio, la passività in classe, non offrirsì come volontario, compiti a casa non fatti o trasandati) oppure in perfezionismo (un comportamento compulsivo, tendenza a voler strafare o a impegnarsi più del voluto).

Accanto alle conseguenze comportamentali si ritrovano delle concomitanti emotive quali ad esempio, rispetto all'evitamento, ansia generalizzata, senso di inferiorità o preoccupazione per le scadenze e, per il perfezionismo, un senso di piacere nel riuscire, innalzamento dell'ansia prima di una prestazione, depressione, colpa, abbattimento quando non si riesce, preoccupazioni per le scadenze, dubbi ossessivi su di sé (Greiger e Boyd, 1983).

La presenza dei due sintomi comportamentali opposti (evitamento e perfezionismo), suggerisce che il comportamento scolastico e dunque anche il rendimento, non siano gli unici campanelli di allarme da osservare. Uno studente che prova un forte vissuto di disagio infatti può avere comportamenti totalmente differenti manifestando anche risultati di eccellenza. Tuttavia bisogna chiedersi, al netto delle caratteristiche individuali, come ad esempio tratti di personalità di tipo ansioso, quale ruolo abbia la scuola, il docente, il sistema di valutazione in questo processo.

In merito alla valutazione⁸, Mosconi (2017) sottolinea che, affinché questa espliciti la sua funzione formativa, è necessario prestare attenzione non solo a tutti gli aspetti tecnici ma anche a quelli relazionali che fanno riferimento alle modalità comunicative. Queste ultime fanno della

⁸ Come noto, la letteratura sulla valutazione e sulle sue metodologie e sfaccettature, è sconfinata. Per questa ragione, gli aspetti multi-dimensionali della valutazione meriterebbero, come ovvio, una trattazione a parte, che in questo luogo, non è affrontata in quanto ci si sofferma sulle implicazioni psicologiche.

valutazione un momento decisivo nel processo di formazione sia sul piano cognitivo che su quello etico e morale.

Mosconi (2017) fa riferimento proprio alle modalità di restituzione di una prova e al vissuto che queste suscitano nello studente. L'insegnante ha un enorme potere nel momento della restituzione in quanto ha la capacità di indirizzare la frustrazione verso un'azione propositiva e costruttiva o al contrario distruttiva o auto-distruttiva.

Il fenomeno ansioso è legato alla paura e al senso di minaccia, alla mancanza di un sentimento di protezione.

Uno studio sugli stili educativi che utilizzano la paura per far svolgere compiti e test in classe è stato condotto da Putwain (2011). I ricorsi alla paura vengono definiti come i messaggi utilizzati dall'insegnante nel sottolineare con forza lo scadere dei tempi di consegna, l'impellenza degli esami o delle scadenze, le conseguenze di mancare una prova o di ricevere un giudizio negativo. L'utilizzo di queste strategie ha due medaglie, una positiva e una negativa. La prima consiste nel rinforzare le capacità e il coinvolgimento degli studenti prospettando i possibili scenari che attendono il loro futuro in termini di possibilità e opportunità di crescita. Essere consapevoli del valore delle proprie azioni e dei propri compiti aumenta l'impegno e la motivazione (Eccles, 2005). Il secondo prevede il ricorso alla minaccia e alla paura prima di un compito che ha dei risvolti negativi sulla capacità di conservare le informazioni nel tempo e sulla performance, aumentando uno stato di angoscia. Il ricorso alla paura aumenta l'ansia nello svolgimento di un test (Putwain & Roberts, 2009; Putwain & Symes, 2011a) e abbassa la motivazione intrinseca (Sprinkle, Hunt, Simonds, & Comadena, 2006). Lo studio di Putwain oltre a dimostrare tale relazione, mostra, riprendendo gli studi di Field (2001;2003;2008), come uno stile educativo basato sulla paura aumenti stati, pensieri e convinzioni di paura anche nei soggetti stessi. I messaggi di paura non sono solo quindi potenzialmente ansiogeni ma comunicano implicitamente che il controllo e la fonte della motivazione è dell'insegnante quindi di un'autorità esterna, mentre il controllo dell'ambiente, come detto nel primo capitolo, è una dimensione di benessere e una caratteristica centrale nelle principali teorie della motivazione (Eccles, 2005; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Gli stili basati sulla paura riducono quello che per Eccles è il valore del compito.

Rispetto all'adattamento all'ambiente e in particolar modo in riferimento al contesto scolastico, è stata trovata una relazione tra controllo percepito e stati ansiosi (Hogendoorn et al., 2014). In soggetti affetti da disturbi ansiosi il controllo percepito è molto basso. È dunque un focus

importante su cui soffermarsi in quanto gli studi sull'ansia scolastica, già non estremamente vasti, si sono maggiormente concentrati su fattori di rischio sociale e su conseguenze a lungo termine nelle condizioni di vita.

Una delle cause degli stati ansiosi associati a momenti di vita scolastica può dunque essere una questione relazionale tra insegnanti e studenti. Sono numerosi gli studi che pongono sempre maggiore attenzione alla relazione con gli insegnanti rispetto alla possibilità di sviluppare comportamenti di disadattamento e lo sviluppo di emozioni negative. Una relazione di qualità infatti consente di sviluppare un senso di protezione nel bambino che si sentirà quindi libero di vivere, esplorare e fare proprio l'ambiente scolastico abbassando quel livello di minaccia che blocca un normale percorso di adattamento (Pianta, 1999).

Rispetto alla relazione con l'insegnante vengono di solito prese in considerazione due dimensioni principali: il calore (cioè il grado di coinvolgimento, vicinanza e affetto percepito) e il conflitto (che corrisponde grado di problematicità di una relazione) (Kurdi et al. 2018; Drugli et al., 2011; Pianta, 2001).

Alcuni studi hanno mostrato (Kurdi et al., 2018) come, in un campione di studenti di scuola elementare, la percezione di una relazione di conflitto con l'insegnante all'inizio dell'anno fosse associata ad un'ansia maggiore nei soggetti alla fine dell'anno (Kurdi et al., 2018). La percezione del conflitto variava anche in base al rendimento scolastico. In linea con quanto affermato sopra, le ragazze ad alto rendimento che percepivano un conflitto con l'insegnante hanno mostrato stati d'ansia maggiore. Le ragazze ad alto rendimento sono quindi state individuate come un gruppo a rischio rispetto alla possibilità di subire forti stati di angoscia.

Una delle teorie elaborate rispetto alle fonti di aiuto è la EVT - HS (*Expectancy-Value Theory for Help Sources*; Makara e Karabenick, 2013), cioè la teoria del valore rispetto alle aspettative nei confronti delle fonti di aiuto. Indipendentemente dal fatto che gli studenti cerchino o meno aiuto da una determinata fonte il valore è determinato dall'aspettativa che lo studente ha di ricevere aiuto e dalla percezione di averlo ricevuto (Howley, I. e Rosé, C. 2018). La teoria fa riferimento alla *Expectancy Value Theory* di Eccles e Wigfield (2002) secondo la quale le decisioni degli studenti di perseguire gli obiettivi di apprendimento sono determinate dalla loro aspettativa di successo e dai valori che attribuiscono ai risultati che derivano da quel successo. Il modello classico dell'EVT di Eccles incorpora le credenze sulle proprie abilità, le aspettative di successo rispetto a un compito e quattro diversi valori del compito: intrinseco, di utili-

tà, di raggiungimento e di costo (Eccles et al., 1983). Il modello EVT viene associato in questo caso alla richiesta di aiuto inteso come comportamento orientato all'apprendimento (Howley, I. e Rosé, C. 2018). Alcuni risultati mostrano come l'ansia della valutazione sia inversamente proporzionale al tentativo di cercare aiuto (Magnusson & Perry, 1992). Il dato è rilevante in quanto la capacità di cercare aiuto è associata alle prestazioni e all'adattamento all'ambiente scolastico.

Come detto, le caratteristiche del contesto educativo e scolastico che hanno un'influenza sulle condizioni di malessere individuale sono numerosissime e sarebbe ingenuo pensare di raccogliercle tutte. Determinanti personali e di contesto si intrecciano e attraversano componenti di ordine relazionale che riguardano tutti i soggetti coinvolti ma anche tutte le metodologie e le didattiche adottate. È rilevante superare un'ottica causale per adottare invece un approccio globale che considera la complessità del sistema.

3.3. Un terzo tentativo di sistematizzazione

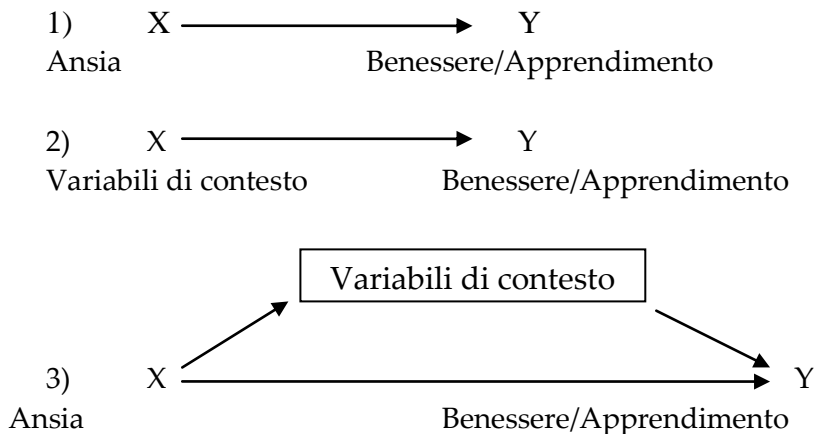
Anche in relazione alle tematiche del disagio a scuola e in particolare del malessere in relazione a stati ansiosi, emerge l'esigenza di trovare degli elementi di accordo tra aspetti psicologici e pedagogici provando così a fare una sintesi che aiuti a creare una cornice di sistema (Brex, 2011).

Il primo dato rilevante è che il disagio a scuola ha radici e manifestazioni complesse e diverse, e riveste solo un aspetto del disagio giovanile; può vedere nella scuola la sua insorgenza ma avere radici legate a cause esterne del contesto socio-culturale dello studente; oppure la scuola può esserne causa o almeno rappresentare parte delle cause.

Gli esiti di tale complessità possono portare delle conseguenze sul piano educativo che, provando a sintetizzare, possono riguardare: un «ingorgo» delle figure adulte sullo studente, l'attribuzione della responsabilità ad altre agenzie educative, l'attenzione solo per i fenomeni di «picco» (abbandono, bullismo, violenza etc.) e la trascuratezza degli effetti delle pratiche educative e didattiche.

La natura complessa del costrutto ha portato, dal punto di vista della ricerca raccolta in questo contributo, alla scelta di porre l'attenzione principalmente su uno degli aspetti e manifestazioni possibili di tale disagio: l'ansia in relazione al contesto scolastico.

Sintetizzando i modelli sperimentali di riferimento in campo prioritariamente psicologico, si viene a definire una categorizzazione degli studi che segue in linea generale e senza pretesa di esaustività, questo schema:



I primi due modelli sono lineari. Il primo modello studia le variabili individuali legate all'ansia e il loro impatto sul benessere o sull'apprendimento; il secondo modello considera invece le variabili di contesto come variabili indipendenti (stili educativi, la relazione studente -insegnante) e l'impatto che questi hanno sul benessere e sull'apprendimento; il terzo modello considera l'impatto dell'ansia sull'apprendimento e/o sulle condizioni di benessere, mediato da variabili di contesto.

Anche in questo caso, come per la sintesi precedente, il modello di maggiore impatto dal punto di vista educativo e pedagogico è il terzo. Infatti dal punto di vista dell'educatore è importante indagare l'impatto e la mediazione della percezione di contesto sulla qualità dell'esperienza scolastica. Questo impatto non è detto che sia diretto e causato solo da determinanti personali ma sarà mediato da altre variabili di contesto, che sono a loro volta condizionate da una variabile indipendente.

L'impianto teorico di riferimento predilige un approccio allo studio di questi fattori che non sia fine a stesso, trovando infinite correlazioni tra variabili, né prettamente applicativo trovando soluzioni «esterne» e «di esterni» alla pratica didattica. Il modello si propone come strumento di analisi e verifica a processi interni che dipingono la vita della scuola nella sua natura intrinsecamente educativa.

Ad affrontare la questione della cultura della prevenzione formativa nella quotidiana attività didattica è, tra gli altri, Gromi (2006). L'autore

ricorda come la sfida sia incidere nell'ordinarietà delle attività curricolari mettendo in luce le valenze formative delle diverse discipline e nei processi di apprendimento del sapere. Alcune delle ipotesi di lavoro che Gromi suggerisce, sviluppate nell'ambito di un progetto Giovani in collaborazione con l'allora Ministero della Pubblica Istruzione, ai fini della prevenzione del disagio nell'azione educativa sono:

- utilizzare la valutazione in senso formativo in modo che lo studente capisca le proprie attitudini, i propri limiti insuperabili, le proprie lacune e i propri errori. Il docente deve motivare il suo giudizio affinché lo studente capisca che si sta valutando il suo apprendimento e non la sua persona che rimane sempre e comunque di valore;
- non penalizzare ma valorizzare l'errore;
- favorire il dialogo tra i docenti all'interno dei consigli di classe, all'interno dei gruppi disciplinari, all'interno dei collegi dei docenti.

Riprendendo le parole di Viganò (2011) e mutuandole in questo contesto lo scopo è sollecitare una riflessione che si soffermi su (evidenziazione in grassetto a cura dell'autrice):

sostenere e potenziare la competenza professionale essenziale del lavoro dell'insegnante, ossia **la didattica, come risorsa-chiave contro il disagio scolastico, per ingenerare efficacemente apprendimento non fine a sé stesso ma come strumento di interesse per la vita**, curiosità per la conoscenza, impegno di crescita, costruzione del proprio progetto personale. Guardando a ciò che la scuola può e deve fare per contrastare il disagio scolastico occorre - **di là delle azioni straordinarie e da quelle opportunamente volte a sviluppare il rapporto tra società e comunità - fare leva su ciò che in qualche modo la qualifica intrinsecamente come agenzia educativa** a cui la società affida il compito di sviluppare apprendimento, ossia la didattica. Per dirla in parole chiare: **servono certamente esperti e specialisti, servono interventi speciali e programmi straordinari ma servono, soprattutto, insegnanti preparati a svolgere la funzione docente** (p.11).

Anche in questo caso, ci si muove contro la logica del «progettificio» e ci si concentra sulla natura educativa intrinseca della scuola di cui benessere e malessere sono dei potenti moderatori.

Ogni aspetto legato alle condizioni di malessere apre un'ampia parentesi legata a modalità didattiche ed educative su cui il docente dovrebbe formarsi. Quella della valutazione è solo una di queste.

Un approfondimento interessante, consiste nella misurazione dell'impatto dei diversi stili di valutazione sui fattori di ansia e come questi incidano sull'apprendimento. Il tema della valutazione è ampio e complesso e questa non è la sede per trattarlo in termini approfonditi. Come noto, la valutazione ha un potenziale formativo enorme (si pensi ai risultati della meta-analisi di Hattie in cui la valutazione formativa e la pratica del *feed-back* sono le azioni con un maggiore *effect size*).

Oltre alle accortezze di misurazione, alla costruzione di standard di apprendimento e di sistemi comparativi, un'attenzione va sviluppata anche sui modi e sulle modalità con cui i voti vengono assegnati e restituiti e su come le situazioni di valutazione vengono costruite. Questi elementi, di esito e di processo, sono entrambi importanti e non possono essere scorporati.

Il disagio va assunto come oggetto proprio del compito formativo seguendo almeno, secondo Triani (2006), tre direzioni:

- ridurre i fattori di rischio attivando nella scuola forme di autoprevenzione attraverso l'analisi dei fattori della vita scolastica che più di altri possono generare situazioni problematiche;
- accrescere i fattori di protezione attraverso forme d'intervento centrate sulla comunicazione, sulla relazione, sulla vita di classe, sulla componente affettiva e sociale;
- lavorare in termini d'integrazione fra i fattori di protezione infatti alcuni aspetti non possono essere affrontati nell'ordinarietà da un insegnante ma richiedono forme di sostegno particolari. È necessario però un coordinamento tra le forme d'intervento.

Riprendendo il pensiero di Negri (2007), la chiave di lettura del disagio deve puntare l'attenzione sulle modalità relazionali, comunicative e didattiche di gestione della classe che allarga la visuale e lo interpreta in un'ottica sistemica in cui il malessere va ricercato e analizzato nel contesto in cui si manifesta. Il disagio infatti riguarda il macro-contesto, il micro-contesto e quindi il gruppo, la relazione duale ma anche la storia personale.

In conclusione, va mantenuto l'accento sul quel ruolo giocato dalla scuola e sulle sue potenzialità nell'intervenire con strumenti propri alle situazioni di disagio, sottolineato da tempo dai ricercatori del campo (Batini e Bartolucci, 2017). La didattica e la valutazione giocano in una posizione strategica in questo processo proprio, come noto, per l'impatto che hanno sulla motivazione e sull'apprendimento (Batini e Bartolucci, 2017).

Il vissuto degli studenti è quindi un elemento da considerare nella valutazione del successo scolastico (Lucisano et al., 2019; Batini e Bartolucci, 2017) a partire proprio dalle evidenze empiriche che mostrano come la scuola sia uno dei potenziali fattori di rischio per l'accrescimento dei vissuti di malessere.

Capitolo quarto

Condizioni di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo

4.1. Premessa

L'insegnante è l'elemento di contesto più determinante e le sue condizioni di benessere e disagio hanno un impatto sulle sue pratiche didattiche e in generale lavorative. Sono stati presi quindi in considerazione elementi di stress individuale e fattori di contesto legati all'organizzazione che verranno esaminati in questo capitolo.

Le condizioni individuali degli insegnanti e organizzative del contesto si intersecano fino ad avere ricadute indirette sull'esperienza scolastica degli studenti sia dal punto di vista relazionale sia determinando i processi e gli esiti di apprendimento.

Considerare l'interrelazione tra le condizioni degli studenti e le condizioni degli insegnanti permette l'ampliamento di uno scenario che è per sua natura complesso ma allo stesso tempo determinante affinché si realizzino valutazioni e giudizi autentici. Questo è possibile solo identificando i problemi nella loro complessità e le risorse possibili affinché un insegnante risponda al suo difficile compito. L'analisi dei fattori di stress e la loro natura dettata da condizioni di contesto aiutano ad ampliare la prospettiva di studio in un'ottica globale che riprendendo le parole del protocollo del MIUR con il Ministero della Salute significa considerare:

- l'ambiente formativo (didattica, contenuti, sistemi di valutazione, etc.);
- l'ambiente sociale (relazioni interne ed esterne, clima organizzativo, regole, etc.);
- l'ambiente fisico (ubicazione, struttura, spazi adibiti ad attività fisica/pratica sportiva, attività all'aperto, laboratori, ristorazione, aree verdi, etc.);
- l'ambiente organizzativo (servizi disponibili: mensa/merende, trasporti, accessibilità, fruibilità extrascolastica, trasporti, policy interne, etc.)

Il capitolo è suddiviso in due parti relative ai costrutti presi in considerazione nella ricerca: le percezioni del contesto lavorativo considerate sulla base dei fattori di rischio stress lavoro correlato e il Burn-out. En-

trambi i costrutti sono stati rilevati in uno degli studi del presente contributo e se ne definiscono quindi i termini dal punto di vista teorico.

4.2. Stress lavoro-correlato e percezioni del contesto lavorativo: uno strumento di misura

Lo stress lavoro correlato è un costrutto studiato da prima della fine del XX secolo. I modelli più influenti di stress sono quello di Karasek e di Siegrist. Il primo sosteneva che lo stress lavoro correlato fosse il risultato di alte richieste di produzione accompagnate da un basso controllo del lavoro, mitigato dal supporto sociale (Karasek, 1979). Il secondo vede lo stress come derivante da uno squilibrio tra sforzo richiesto e ricompensa (Siegrist, 1996). Le prove hanno evidenziato come queste condizioni possono essere considerate fattori di rischio psico-sociale legati al lavoro (Nieuwenhuijsen e altri, 2010). Il problema dello stress lavoro correlato è stato sempre più indagato negli studi degli ultimi anni (Benavides e altri, 2002). Sono state offerte diverse interpretazioni e definizioni al costrutto. Alcune teorie focalizzano l'attenzione sulla relazione tra individuo e ambiente di lavoro che può essere fonte di stress (Cox e altri 2000), mentre altre ipotizzano che lo stress sia la percezione che le richieste fatte all'individuo dal contesto lavorativo possano superare le capacità e le risorse individuali, soprattutto in una situazione in cui la persona invece si aspetta un vantaggio in termini di costi-benefici (Fonareva e altri, 2012; McGrath, 1976; Nadri e altri 2014).

La ricerca ha mostrato come questo problema non riguardasse eminentemente la salute dei lavoratori, ma anche l'efficienza produttiva stessa. Lo stress da lavoro porta infatti un aumento di assenza per malattia (Vahtera e altri, 2000) determinandosi così come problema significativo a livello produttivo e costituendo una delle principali cause di malattia cronica. A causa dello stress lavoro correlato si perdono infatti milioni di ore lavorative (Edwards e altri, 2008). La salute e la sicurezza sul lavoro relativi alla problematica legata allo stress, non sono importanti solo per il benessere dei lavoratori, ma sono anche molto importanti dal punto di vista economico per le imprese e la società. Gli studi suggeriscono che circa il 50% - 60% di tutti i giorni lavorativi persi hanno qualche legame con lo stress lavoro correlato (Cox e altri, 2000). Ciò equivale a un costo enorme in termini di disagio umano e prestazioni economiche compromesse (Rondinone e altri, 2012). Nel Regno Unito tra il 2007 e il 2008 le stime sostengono che si sono persi circa 13 milioni di giorni lavo-

rativi a causa delle assenze per malattia dovute allo stress lavoro correlato (Kerr e altri, 2009). Lo stress lavoro correlato, la sua valutazione, la sua gestione e gli strumenti per contrastarlo si mantengono, ad oggi, tra le sfide più urgenti per la sicurezza e la salute sul posto di lavoro (Leka e Jain, 2010).

Anche gli interventi per contrastare lo stress lavoro correlato sono diversamente focalizzati. Per molto tempo, la maggior parte delle strategie si concentrava sul benessere individuale, con un approccio comportamentale sull'apprendimento da parte del singolo lavoratore a gestire il proprio stress, aumentando le sue capacità di *coping*. In seguito, invece, gli interventi sono stati incentrati sull'aspetto organizzativo del lavoro e sul clima, lavorando sulle relazioni sociali, sulle condizioni del posto del lavoro e sulle competenze relazionali dei lavoratori.

Con l'obiettivo di individuare i fattori da cui deriva lo stress lavoro correlato e aiutare le organizzazioni e le aziende a valutarlo e gestirlo, nel 2004 l'*Health and Safety Executive* (HSE) ha sviluppato in Gran Bretagna il *Management Standard Indicator Tool*, un questionario di 35 item che misura sette scale, ognuna corrispondente ad un ambito lavorativo associato allo stress. Per ogni ambito, HSE ha indicato dei livelli ottimali per ridurre il livello di stress: tali livelli possono essere usati come obiettivi per interventi mirati a migliorare le condizioni dei lavoratori (Guidi e altri, 2012).

Le sette scale misurano: la domanda, intesa come percezione del lavoratore circa le richieste che gli vengono poste, il loro grado di fattibilità, la pressione che egli sente su di sé per la soddisfazione di tali domande, soprattutto in termini di tempi e scadenze; il controllo, che il lavoratore può esercitare sul proprio lavoro, se e come può organizzare il proprio tempo lavorativo; il supporto del manager, focalizzato sulla relazione che il lavoratore ha con i suoi superiori, sulla comunicazione con loro e sulla qualità di tale relazione; il supporto dei pari, la percezione che il lavoratore avverte circa la presenza dei colleghi, la loro disponibilità ad aiutarlo e il loro atteggiamento nei suoi confronti; le relazioni, scala che misura il clima lavorativo, la presenza o meno di conflitti o comportamenti di prepotenza; il ruolo, che riguarda la chiarezza del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione, la chiarezza delle proprie mansioni e degli obiettivi del proprio lavoro; il cambiamento, che riguarda la consapevolezza e la partecipazione che il lavoratore mantiene rispetto ai cambiamenti organizzativi.

Diversi studi hanno dimostrato la fondatezza dello strumento e la sua funzionalità (Cousin e altri, 2004, Edwards e altri, 2008; Kerr e altri, 2009;

Bevan e altri, 2010; Edwards e Webster, 2012; Brooks e altri, 2013; Kazi e Haslam, 2013). Edwards ha dimostrato la validità dello strumento e le sue proprietà psicometriche (Edwards e altri, 2008). Cousin, nel suo studio di convalidazione dello strumento, sottolinea come una delle qualità del MSIT sia quella di fornire alle organizzazioni, oltre ad uno strumento di valutazione dello stress lavoro correlato, anche uno strumento di contrasto concreto alla problematica (Cousin e altri 2004). Nel 2012 Edwards e Webster hanno presentato un questionario breve di 25 item (Edwards e Webster, 2012) di cui Houdemont ha mostrato la validità di entrambi le versioni, comparandole anche con altre misure del benessere psicologico, come il GHQ-12 e il Maslach Burnout Inventory (Houdemont e altri, 2013). Kazi e Haslam hanno utilizzato il MSIT per indicare la soddisfazione lavorativa degli impiegati, la motivazione del lavoro, la prestazione lavorativa e l'intenzione di dimettersi. Kerr ha ricercato la relazione tra i MSIT e i risultati inerenti soddisfazione lavorativa, ansia e depressione legate al lavoro, errori e/o mancanze dei dipendenti. Kompier (2004) ha proposto un'analisi dettagliata dei punti di forza dello strumento; egli riconosce che il MSIT si presenta come uno strumento saldamente inserito in un programma dell'HSE e, per questo, non ha un approccio incidentale; nota la portata innovativa dello strumento che si pone nell'orizzonte di senso del moderno concetto di sicurezza lavorativa, che implica la negoziazione tra i tradizionali problemi di salute e di sicurezza e le moderne caratteristiche del lavoro psicosociale; sottolinea come il MSIT mantenga un'ottica di priorità, antepoendo il focus collettivo sul focus individuale; mostra come la vocazione diagnostica dello strumento sia un suo punto di forza («non esiste la prevenzione senza il controllo») e come, nonostante ciò, lo strumento sia fortemente orientato verso una soluzione poiché propone uno standard da raggiungere; da ultimo, evidenzia la dimensione partecipativa insita nel MSIT.

Infine, lo strumento è stato riadattato per il contesto italiano da parte dell'INAIL che lo ha tradotto come "questionario strumento indicatore" e lo ha validato nel 2012 (Rondinone e altri, 2012).

Da quando l'HSE ha proposto lo strumento, quest'ultimo è stato trovato valido non solo per misurare lo stress lavoro correlato all'interno delle organizzazioni, ma è anche stato utilizzato in maniera sempre crescente per trovare soluzioni di contrasto al problema.

Negli anni successivi la sua presentazione, sono stati ipotizzati e presentati diversi limiti dello strumento: lo stesso Kompier analizza nel suo studio anche gli aspetti negativi del MSIT: i punti discutibili, a suo parere, si riferiscono alla chiarezza degli standard, agli strumenti indicatori

del rischio, alla relazione tra la valutazione del rischio e lo standard, alle percentuali "tagliate" utilizzate e alle pratiche associate alla gestione dei rischi. Van Laar (Van Laar e altri, 2007) ha suggerito di analizzare il contesto lavorativo con un'idea di setting più estesa per meglio comprendere il costrutto dello stress lavoro correlato, rispetto a quello analizzato dal MSIT. Bevan (Bevan e altri, 2010) ha suggerito di non considerare il MSIT come unico strumento per analizzare gli aspetti problematici di un ambiente lavorativo, ma la sua ipotesi può dimostrarsi infondata per il peculiare setting dov'è stato condotto il suo studio (una prigione).

Negli ultimi anni, lo studio del costrutto dello stress lavoro correlato ha portato a nuove e importanti considerazioni, che colgono bene anche il diversificato panorama lavorativo che si dimostra in continua trasformazione. Recenti risultati di grandi indagini europee mostrano una tendenza ad un aumento dei rischi di stress lavoro correlato: ciò potrebbe essere in gran parte dovuto ai rapidi cambiamenti negli ultimi anni in materia di tecnologia e organizzazione del lavoro, con l'uso crescente di contratti di lavoro non tradizionali e orari di lavoro non standard, ma anche di altri fattori socioeconomici e demografici che influenzano indirettamente il mondo del lavoro come la globalizzazione economica, l'invecchiamento della forza lavoro e il numero crescente di donne che entrano nel mondo del lavoro (Marinaccio, 2013).

I continui cambiamenti nel mondo del lavoro stanno ponendo crescenti richieste ai lavoratori. Esternalizzazione, ridimensionamento, maggiore necessità di flessibilità in termini di funzioni e competenze, aumento dell'uso di contratti temporanei, maggiore insicurezza del posto di lavoro, maggiori carichi di lavoro e maggiore pressione e scarso equilibrio tra lavoro e vita privata, sono tutti fattori che contribuiscono allo stress lavoro-correlato (Rondinone e altri, 2012).

La stessa definizione di stress lavoro correlato viene anche criticata (Chirico, 2017) perché si preferisce quella di «rischi psico-sociali» che:

include nuovi ed emergenti fattori di rischio, come la combinata esposizione ai rischi fisici e psicosociali, l'insicurezza lavorativa, l'intensificazione lavorativa, l'alto carico emotivo legato al Burn-out, i problemi del bilanciamento vita-lavoro. Occorre tener conto di questa differenza per elaborare strategie di intervento efficaci (Chirico, 2017).

È certo che il contesto lavorativo rappresenti una delle maggiori fonti potenziali di stress. Le ragioni di tale fenomeno sono date anche dai cambiamenti sociali che hanno trasformato il lavoro da un traguardo si-

curo e stabile a un ambiente dai confini labili e incerti. Così i lavoratori di oggi, o forse grazie alla visibilità che oggi viene loro fornita, risultano più facilmente vittime di disagio, stress e Burn-out. Nasce dunque l'esigenza concreta di tutelare il patrimonio di risorse umane all'interno delle organizzazioni attraverso interventi olistici e approcci globali che aiutino le persone a fronteggiare lo stress non solo dal punto di vista individuale. Le conseguenze infatti investono sia la prestazione lavorativa che la qualità della vita.

4.3. Differenze tra stress lavoro-correlato e Burn-out

Il Burn-out differisce dallo stress-lavoro correlato in quanto il primo è una sindrome da stress cronico legata alle *helping profession* e alle professioni *high touch* mentre il secondo è un rischio multifattoriale e trasversale che riguarda qualsiasi ambiente di lavoro.

Secondo la definizione di Selye (1936) lo stress è una «una risposta aspecifica dell'organismo per ogni richiesta effettuata su di esso dall'ambiente esterno». La situazione di stimolo alla risposta dell'organismo può essere fisica, biologica o psicosociale. Lo stress è perciò la reazione alla situazione stressante. Come per l'ansia, lo stress ha di per sé una connotazione positiva in quanto è una risposta naturale dell'individuo alle situazioni di riadattamento e di difficoltà quotidiana.

Chirico e Ferrari (2014) riportano l'articolazione dello stress in tre fasi:

- una prima fase di allarme, nella quale l'organismo reagisce agli stressor (fisici, biologici e psicosociali);
- un secondo momento – fase di resistenza – caratterizzato dal precario equilibrio delle difese allertate precedentemente;
- l'ultima fase, in cui, con il perdurare degli agenti stressanti, vengono meno le difese e si verifica la tendenza a sviluppare uno stato di "esaurimento funzionale".

La variabilità individuale agli stimoli è molto ampia sia per quanto riguarda gli aspetti cognitivi e emotivi sia per come si risponde all'agente stressante.

Lo stress dunque è creato da uno stato di disadattamento in cui l'individuo sente una discrepanza tra ciò che l'ambiente esterno in quel momento gli chiede e le risorse che sente di avere a disposizione. La cronicizzazione di una condizione di stress è data da un indicatore di intensità e di durata.

Lo stress da lavoro correlato si caratterizza per la natura degli agenti stressanti che hanno origine nelle caratteristiche dell'ambiente lavorativo ma differisce dal Burn-out per alcune caratteristiche di cui Chirico e Ferrari (2014) provano a fornire una sintesi:

- lo stress presenta sempre uno specifico quadro psico-fisico, il Burn-out (anche se può dare origine a manifestazioni psicosomatiche) si caratterizza maggiormente per le dimensioni psicologiche ed emotive che lo connotano;

- lo stress costituisce in genere una reazione momentanea di adattamento, che può in seguito rientrare facilmente nella norma, il Burn-out è una sindrome che presuppone un processo a lungo termine: in effetti esso è spesso considerato un tipo di stress lavorativo prolungato nel tempo e cronicizzato, che difficilmente rientra spontaneamente (Schaufeli e Enzmann, 1998);

- lo stress può essere legato a diversi aspetti della vita lavorativa, poiché fa riferimento ad un generico disadattamento, il Burn-out comprende necessariamente un aspetto legato alla dimensione interpersonale (la depersonalizzazione); il logoramento delle relazioni sembra invece essere una conseguenza dello stress, piuttosto che una sua caratteristica intrinseca (Caprara e Borgogni, 1988).

- il Burn-out è la sindrome «di chi si esaurisce a tutto campo senza una precisa sintomatologia psicosomatica, ma in maniera più sottile, quasi impercettibile, e soprattutto con tempi molto più lunghi» (Rossati e Magro, 1999, p. 45).

In conclusione, mentre lo stress si configura come una risposta adattiva a stimoli esterni, il Burn-out si caratterizza come una sindrome da stress cronico, ovvero un effetto patologico dovuto ad un processo stressogeno manifestatosi in maniera prolungata e intensa nel tempo.

4.4. Il Job Burn - out

Come detto quindi il Burn-out differisce dallo stress lavoro correlato in quanto mentre quest'ultimo è definito come uno squilibrio tra risorse individuali e richieste (interne e esterne), il Burnout si riferisce a un insuccesso nel processo di adattamento accompagnato ad un malfunzionamento cronico (Botticelli et. al, 2012). Il Burnout è perciò un fenomeno prevalentemente psico-sociale.

Il Burn-out è stato riconosciuto ufficialmente dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel Maggio 2019. L'OMS lo ha inserito all'interno della classificazione dei disturbi ICD-11.

Il termine comparve per la prima volta negli anni '30 in riferimento all'atletica sportiva ed è stato coniato per indicare il fenomeno per il quale un atleta, dopo svariate vittorie, cominciava a mostrare forme di esaurimento e conduceva performance che tradivano le aspettative di tutti.

Letteralmente la parola vuol dire «bruciato», «logorato», «fuso», ed è la traduzione di uno squilibrio prolungato tra investimenti e risultati, tra richieste e risorse (Borgogni e Consiglio, 2005).

Il fenomeno dell'eccesso di stimolazioni esterne in campo lavorativo, che incide negativamente sull'abilità adattiva della persona è stato descritto per la prima volta all'inizio del '900 da Kraepelin, che mise in evidenza come le scarse risorse pubbliche della psichiatria e le condizioni della vita professionale degli operatori di questo settore potessero talora comportare delle conseguenze negative sull'attività e il comportamento del personale quale, per esempio, il rapido esaurimento del medico (Chirico e Ferrari, 2014). Al fenomeno è stato idealmente identificato il suo opposto, il *job engagement*, ovvero la propensione dell'individuo a lavorare con grande energia, ad essere emozionalmente coinvolto e a sentirsi efficace nel proprio lavoro (Chirico e Ferrari, 2014).

La prima teorizzazione del costrutto è stata sistematizzata da Freudenberg (1974) con un approccio prettamente clinico per poi essere ripreso e ampliato da Christina Maslach in un'ottica psico-sociale. Freudenberger (1974) lo ha descritto come un fuoco che devasta le energie, l'immagine di sé, le aspettative di individui che hanno investito molte forze nel lavoro, individuando quindi proprio nelle persone più coinvolte nelle pratiche lavorative un rischio maggiore. Il fenomeno è particolarmente accentuato nell'ambito delle professioni di cura, medici, infermieri, educatori, dove viene richiesto un grosso impegno in termini di accudimento, riabilitazione, relazioni. Le persone, assorbite dalle necessità altrui, si mettono a completa disposizione non preservando i propri bisogni e non mantenendo quindi un equilibrio tra risorse e richieste.

Il fenomeno ha iniziato ad acquisire una rilevanza scientifica e un'attenzione mediata grazie soprattutto al lavoro empirico e di divulgazione ad opera della Maslach (docente di psicologia all'Università di Berkeley) che per la prima volta nel 1973 ha esposto i risultati di un'indagine esplorativa sul costrutto. Le reazioni furono tanto positive, in quanto finalmente si era data luce e forma a un fenomeno ampiamen-

te vissuto dalle figure professionali, quanto negative perché la rilevazione della sindrome implica la somministrazione di domande individuali che vengono vissute come colpevolizzanti dal lavoratore.

Il modello Maslach, certamente il più diffuso, comprende tre dimensioni (Botticelli et. al, 2012; Borgogni e Consiglio 2005; Leiter e Maslach 2000):

Esaurimento emotivo: Il soggetto, come *outcome* di un prolungato vissuto di emozioni stressanti e negative, prova la sensazione di aver esaurito (bruciato) le proprie energie emotive e psicologiche fino a non riuscire a ristabilire le proprie risorse necessarie ad affrontare il lavoro. Sentendosi logorato e sopraffatto la persona non riesce più a ricaricarsi.

Depersonalizzazione: Il soggetto si distacca umanamente dall'utenza iniziando a provare indifferenza e cinismo verso la manifestazione dei bisogni altrui che legge come minaccia per sé. Il lavoratore inizia ad assumere un comportamento freddo e distaccato abbassando entusiasmo e coinvolgimento.

Ridotta realizzazione professionale/inefficacia lavorativa: Il soggetto inizia a sviluppare sentimento di inadeguatezza nello svolgimento delle sue mansioni sviluppando credenze che non lo ritengono capace di svolgere il lavoro efficacemente. L'abbassamento della fiducia rispetto all'efficacia delle sue mansioni aumentano l'insoddisfazione e la mancanza di stima nei confronti delle proprie capacità.

Queste tre dimensioni riportano specifiche sintomatologie e specifici legami con il contesto lavorativo. Le risposte individuali alle condizioni di Burn-out sono diverse in quanto si intrecciano con determinanti personali quali caratteristiche e tratti di personalità, gli stili di vita e le risorse sociali. Pur non presentandosi in maniera uguale tra i soggetti i sintomi sono stati categorizzati secondo un principio di concomitanza.

I sintomi si possono manifestare a livello fisico, psicologico e comportamentale (Botticelli et. al, 2012). Ovviamente non tutti i sintomi elencati si presenteranno contemporaneamente e la presenza di uno o più di questi sintomi non porta ad una automatica diagnosi di Burn-out. I sintomi sono sintetizzabili con:

- *Livello fisico:* senso di esaurimento e fatica, torpore, mal di testa frequenti, disturbi gastrointestinali, insonnia e disturbi del sonno, maggiore vulnerabilità alle malattie (raffreddori,

mal di schiena, influenze frequenti), sintomi psicosomatici quali ulcera e bassa pressione, cambiamento di abitudini alimentari e conseguente cambiamento di peso. Per sopperire al disturbo dei sintomi gli individui fanno spesso ricorso ad uso di tranquillanti e droghe (Maslach e Leiter, 2000).

- *Livello psicologico*: sensi di colpa, depressione, negativismo, isolamento, ritiro e rigidità di pensiero (Cherniss, 1983), alterazione del tono dell'umore (Del Rio, 1990), perdita di autostima, mancata capacità di ascolto, pensieri intrusivi.

- *Livello comportamentale*: assenze e ritardi dal lavoro, chiusura, scarsa creatività, ricorso a procedure standardizzate, fino a un totale distacco emotivo nei confronti del proprio lavoro e dell'utente a carico (Del Rio, 1990).

Le conseguenze che la sindrome porta con sé sono a loro volta multidimensionali e non riguardano solo l'individuo ma tutta l'organizzazione. Il Burn-out ha inoltre una dimensione "contagiosa" in quanto la fine della collaborazione aumenta uno di stato di lamentela e una condizione di insoddisfazione generale.

A livello organizzativo le conseguenze della sindrome si possono sintetizzare in (Schaufeli e Enzmann 1998):

- *Livello di team*: segnali affettivi (irritabilità, ipersensibilità, ridotta empatia emotiva con l'utenza, aumento di collera); segnali cognitivi (percezione cinica e disumana dell'utenza, pessimismo nei confronti dell'utenza, etichettatura dell'utenza in maniera derogatoria); segnali comportamentali (crisi, violenza, aggressività, isolamento sociale); segnali motivazionali (perdita di interesse nei confronti del lavoro e dell'utenza);

- *Livello organizzativo*: segnali affettivi (insoddisfazione dei lavoratori); segnali cognitivi (cinismo sul ruolo lavorativo, sfiducia nella gestione dell'organizzazione e nei colleghi); segnali comportamentali (ridotta efficacia, scarso rendimento, assenteismo, atteggiamento critico nei confronti del capo); segnali motivazionali (perdita di motivazione, resistenza ad andare a lavorare, umore basso). L'organizzazione ne risente prima di tutto su base economica con un aumento dei costi per via dell'assenteismo e per un raggiungimento negativo dei risultati.

La sindrome non ha cause univoche ma è il risultato della interazione di molteplici dimensioni (i fattori socio-demografici, le variabili della personalità, le caratteristiche del luogo di lavoro). Non è una condizione di stress individuale per cui l'unico approccio possibile è di tipo sistemico nel tentativo di ricreare un equilibrio tra la persona e il contesto.

Per tale ragione risulterebbe sterile un approccio solo legato alla persona, la letteratura infatti conferma la maggiore efficacia degli interventi olistici che comprendono cambiamenti anche dal punto di vista organizzativo (Borgogni e Consiglio, 2005).

4.4.1. Il Burn-out degli insegnanti

[...] si prospetta una possibile (e più efficace) rilettura del fenomeno del burnout dei nostri insegnanti come un'esperienza di "fisiologica sofferenza professionale", nei confronti della quale si evidenziano e si legittimano, con maggior chiarezza, (oltre alle pericolose e spesso sterili attribuzioni personologiche) nuovi bisogni e nuovi percorsi formativi di professionalizzazione.

La necessità di disporre tempi e spazi per rendere visibili e comparabili temi e problemi dell'esperienza relazionale in ambito scolastico si propone la doppia finalità dello stare bene a scuola (per i docenti come per i loro allievi), in termini di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, e dell'efficacia del processo di insegnamento – apprendimento e del successo scolastico. Le dimensioni evolutive ed educativa, dello sviluppo e dell'apprendimento, non possono essere scisse e non possono essere trattate in modo parziale o peggio distorsivo senza compromettere la possibilità di una loro realizzazione autentica.⁹

La citazione di Damiani si configura come particolarmente attinente per dar voce all'importanza di considerare i fattori di Burn-out della professione insegnante in un'ottica non solo di cura ma di percorsi formativi e di nuova professionalizzazione. Le ricadute sull'apprendimento sono evidenti ed è dunque sterile usare un approccio scisso tra ciò che a scuola si dovrebbe fare e insegnare e le condizioni reali in cui vertono gli insegnanti.

Una rassegna recente di Botticelli (et al., 2012) ha ben riorganizzato le evidenze empiriche emerse intorno al tema; infatti gli insegnanti, pur subendo e accusando gli stessi sintomi elencati nel paragrafo precedente

⁹ Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), 77-90. p.78

te, sono soggetti a particolari fonti di stress dettate dalle caratteristiche peculiari del contesto scolastico. Seguendo la categorizzazione di Brown e Ralph (1998), Botticelli (et al. 2012) riporta sei categorie che rappresentano i più comuni fattori di stress:

- *Relazione insegnante/alunno*: si associano a questa categoria tutte le dimensioni che riguardano gli aspetti della classe e della composizione del gruppo. Rientrano quindi la presenza di “casi difficili” ma anche il livello di disciplina tenuto dalla classe e lo stile di comportamento.

- *Relazione con i colleghi*: in questa categoria rientrano sia gli aspetti relazionali (conflitti e differenze interpersonali con i colleghi) sia la distribuzione del carico lavorativo. Alcuni aspetti sono di ordine organizzativo le difficoltà di comunicazione o l’inserimento di persone neo-assunte.

- *Relazione con i genitori/comunità*: relazioni di conflitto con il nucleo familiari degli alunni, una percezione di mancata fiducia e riconoscimento del ruolo, un eccessivo distacco tra le visioni educative senza punti di accordo.

- *Innovazione e cambiamento*: questa categoria comprende un livello macro-organizzativo e istituzionale in cui si assiste, specificatamente nel contesto italiano, a frequenti riforme dei sistemi educativi che non vedono un giusto grado di coinvolgimento delle parti in causa. Questo porta a un sentimento di impotenza e una mancanza di risorse nell’affrontare le trasformazioni che si percepiscono, ed effettivamente sono, calate dall’alto.

- *Gestione organizzativa dell’istituto scolastico*: rispetto alla gestione organizzativa il ruolo del dirigente scolastico è determinante nella percezione degli insegnanti dell’intero sistema. Il supporto, non solo emotivo ma organizzativo, gli stili comunicativi, la comunicazione dei cambiamenti e la distribuzione dei carichi di lavoro sono solo parte della macchina organizzativa. Rientra in questa categoria anche il grado di coinvolgimento dell’insegnante nei processi di *decision making* e la percezione di autonomia e controllo nelle scelte professionali.

- *Fattori temporali e legati alla mansione*: aumento delle ore di lavoro, della complessità dei compiti, frequenza delle riunioni, frequenza di richieste di mansioni fuori orario lavorati-

vo, l'inefficacia dei momenti di gruppo, l'assenza di momenti formativi.

Si sta assistendo ad un attenzionamento sempre maggiore della ricerca per i fenomeni di Burn-out degli insegnanti. Una ricerca di dieci anni fa di Lodolo D'Oria (2009) mostrava come il grado di consapevolezza del fenomeno da parte della categoria professionale dei docenti fosse molto basso con una quasi assenza delle capacità per riconoscere il fenomeno e della conoscenza della normativa di riferimento in tutela della propria salute da parte degli insegnanti. La scuola è infatti regolata dal Testo Unico sulla Sicurezza sul Lavoro introdotto con Decreto Legislativo n. 81, 9 aprile 2008, modificato e integrato dal decreto legislativo n. 106, 3 agosto 2009, che inserisce importanti novità sullo stress-lavoro correlato rispetto al decreto precedente che va a sostituire. Il Decreto fa riferimento alla salute seguendo la definizione fornita dall'OMS e cioè «uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, non consistente solo in un'assenza di malattia o d'infermità». La valutazione dei rischi «deve riguardare tutti i rischi per la sicurezza e la salute dei lavoratori, ivi compresi quelli riguardanti gruppi di lavoratori esposti a rischi particolari, tra cui anche quelli collegati allo stress lavoro-correlato secondo i contenuti all'accordo europeo dell'8 ottobre 2004» (art. 28). Ogni Istituto deve redigere un documento di Valutazione del Rischio di cui il Dirigente è il responsabile.

Come sottolineano Bassi e Delle Fave (2008; 2003), il problema non è marginale soprattutto in considerazione del ruolo chiave che l'insegnante riveste nello sviluppo e nell'orientamento degli individui. L'eredità culturale di cui gli insegnanti sono responsabili di tramandare non riguarda solo il sapere nozionistico ma anche le componenti dell'identità individuale e della costruzione dei valori. L'esperienza e lo stato di salute dell'insegnante hanno quindi una doppia importanza: in primo luogo c'è la considerazione e il rispetto delle condizioni di vita individuale, in secondo luogo la presa di responsabilità delle conseguenze sui soggetti terzi che fanno parte del contesto, prima di tutto gli studenti, nel momento in cui non si prendono seriamente in considerazione questi fattori.

4.4.2. Relazioni tra condizioni di Burn-out e condizioni di malessere degli studenti: una rassegna degli studi

Come detto e come noto, l'insegnante fa parte di una categoria professionale ad alta intensità relazionale. La classe e gli studenti sono coin-

volti con un doppio ruolo: infatti sono una possibile causa ma anche possibili vittime delle condizioni di stress e Burn-out. Rispetto al primo ruolo, gli aspetti riguardanti la disciplina e l'interazione con il gruppo classe acquisiscono una grande valenza per lo sviluppo di condizioni di stress (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010) come anche la percezione del docente del rispetto e del supporto da parte dei suoi studenti (Grayson e Alvarez, 2008). Un altro studio condotto da Skaalvik & Skaalvik (2017) ha messo in evidenza come la scarsa disciplina degli studenti sia un predittore delle dimensioni di cinismo e inefficacia lavorativa.

Dall'altra parte, è lo stesso stato di malessere dell'insegnante a costituire un fattore di rischio per la qualità delle relazioni con gli studenti andando ad impattare sugli individui della classe. Le conseguenze sulla qualità del processo di insegnamento sono state ad esempio riportate da Brown (et al., 2010) secondo cui i sintomi del Burn-out sono associati ad un decremento di empatia e di intelligenza emotiva nelle interazioni con i propri studenti. Anche la qualità delle relazioni viene contaminata aumentando la conflittualità e atteggiamenti ostili (Gastaldi et al., 2014).

Le conseguenze delle condizioni di Burn-out si riscontrano anche in modo indiretto e all'interno della cornice teorica del contagio emotivo. Gli studenti possono far propri gli stati emotivi positivi e negativi dei loro insegnanti e viceversa. Ad esempio Becker (et al., 2014) ha mostrato come esista un legame tra gli aspetti di ansia degli insegnanti e il comportamento della classe.

Ad inficiare lo stato di benessere degli studenti ci sono sia la percezione degli aspetti organizzativi della scuola da parte dell'insegnante sia aspetti di salute individuale.

Rispetto al primo punto, alcuni elementi del clima organizzativo sono risultati associati a risposte emotive degli studenti, ad esempio una ricerca di Virtanen et al. (2016) ha mostrato come i bassi livelli di fiducia e di partecipazione tra colleghi sono associati alla presenza di sintomi depressivi tra gli alunni. Sullo stesso filone, uno studio di Elovainio et al. (2011) ha mostrato come i bassi livelli di giustizia relazionale fossero associati a una bassa performance scolastica e assenteismo con anche maggiori sintomi psicosomatici e depressivi degli studenti.

Rispetto al secondo punto, una ricerca di Denny et al. (2011) ha mostrato come dimensioni di Burn-out, in particolar modo l'esaurimento emotivo, siano associate a sintomi depressivi degli studenti. Inoltre, una ricerca più recente di Shen (2015) ha indagato la relazione tra Burn-out e motivazione degli studenti e confermato come esista un impatto sulla motivazione ad apprendere, sul successo e sull'impegno.

Un altro aspetto correlato con le variabili del Burn-out riguarda la sfera dell'apprendimento; è molto ampia la letteratura che indaga le relazioni tra Burn-out e la qualità dell'apprendimento degli studenti fino ad arrivare ad un impatto a lungo termine che investe anche il successo nella vita adulta, le scelte professionali e accademiche, l'interesse per la conoscenza e il desiderio di apprendere (Ilatov et al, 1998; Lepper & Cordova, 1992; Richer & Vallerand, 1995). Un ulteriore legame è emerso dagli studi di Klusmann et al. (2008), dove l'esaurimento emotivo è risultato in una relazione significativa con la valutazione degli studenti rispetto alla qualità didattica dei loro insegnanti.

In sintesi si prospetta un modello complesso dove gli insegnanti e gli studenti sono all'interno di una dimensione relazionale di cui è difficile tracciare i confini. Infatti gli studenti sono sia «vittime» che «carnefici» di condizioni stressanti degli insegnanti. Queste ultime sono la risultante di problemi legati all'organizzazione come a problemi di ordine relazionale con tutti i membri della comunità scolastica. Gli stessi problemi organizzativi hanno un impatto diretto sugli insegnanti e indiretto su aspetti emotivi degli studenti. Le conseguenze delle condizioni di stress che si riversano sull'insegnante hanno invece un impatto diretto sia sulla salute emotiva degli studenti che sull'apprendimento e sulla performance fino a influenzare la vita adulta e le scelte future.

Le condizioni di stress lavorativo o cronico dell'insegnante si possono perciò considerare, alla luce della letteratura, un aspetto di contesto dell'esperienza degli studenti.

Parte seconda

LA RICERCA

Capitolo primo

Storia e disegno di ricerca

1.1. Storia della ricerca

La ricerca vede le sue origini nel 2013 all'interno di un percorso di dottorato presso il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione di "Sapienza" Università di Roma, dove Anna Antonova, mettendo in collaborazione "Sapienza" Università di Roma e le Università di Mosca e San Pietroburgo, ha condotto uno studio per la costruzione di un questionario che indagasse il Benessere educativo all'interno del contesto scolastico. Il costrutto di «Benessere educativo» prende le mosse da quello più ampio di Benessere ma ne allarga il significato, considerandolo in relazione a specifiche caratteristiche del contesto educativo della scuola (Antonova et al. 2016). La costruzione del questionario si è sviluppata a partire da tre strumenti russi che analizzavano la sicurezza psicologica e alcuni aspetti di ansia nel contesto scolastico (Antonova et al., 2016). Specificatamente gli strumenti erano (Antonova, 2015):

1) **Il Test multifattoriale di ansia nei bambini** di Elena Malkova (2006)

Il test è costituito da cento domande (dieci item per ogni scala) che prevedono risposte dicotomiche ("sì" o "no"). Questo test fornisce una misura delle caratteristiche dell'ansia nei bambini e negli adolescenti. Le 10 scale del test individuano i seguenti aspetti dell'ansia:

- ansia connessa a particolarità individuali;
- ansia nei contatti sociali (rapporti con coetanei, genitori ed insegnanti) e benessere a scuola nello sviluppo del comportamento ansioso;
- Ansia legata ad aspetti psicofisici e a variazioni dell'equilibrio neurovegetativo in situazioni stressanti.

Le scale indagate dal questionario sono le seguenti:

1. **Ansia specifica** mostra il livello di ansia dello studente, che è legato con il suo livello di autostima, auto-consapevolezza e valutazione della sua prospettiva (esempio: item 11 " La sera a letto, mi preoccupa per quello che succederà domani");

2. **Ansia nelle relazioni tra pari** indica il livello di ansia nelle relazioni con i pari (esempio: item 22 "Mi sento diverso dai miei compagni di classe");

3. **Ansia connessa alla eterostima** mostra il livello di orientamento ansioso dello studente rispetto alle opinioni degli altri (esempio: item 13 "Mi sembra che gli altri tendano a sottovalutarmi");

4. **Ansia nelle relazioni con gli insegnanti** mostra il livello di ansia dello studente nel rapporto con i suoi insegnanti (esempio: item 44 "Ho paura di essere criticato dall'insegnante");

5. **Ansia nelle relazioni con i genitori** indica l'esistenza di una situazione ansiogena legata alle relazioni intra-familiari (esempio: item 15 "Posso condividere i miei problemi con i genitori, senza paura di essere rimproverato");

6. **Ansia collegata al successo scolastico** mostra il livello di apprensione dello studente legato alla pressione per il raggiungimento del successo scolastico (esempio: item 76 "Mi capita di sognare di essere a scuola e non saper rispondere alle domande del docente");

7. **Ansia in situazioni di espressione di sé** mostra il livello d'ansia, legato a situazioni nelle quali il ragazzo deve mettere in gioco la sua rappresentazione di sé di fronte ad altri (esempio: item 17 "Mi capita di avere paura di essere ridicolo");

8. **Ansia in situazioni di valutazione** indica il livello d'ansia legato alle situazioni in cui lo studente deve dimostrare le sue conoscenze, le acquisizioni e le potenzialità, specialmente di fronte agli altri (esempio: item 48 "Parlando di fronte ai compagni di classe mi capita di balbettare e di non riuscire a dire chiaramente una sola parola");

9. **Diminuzione delle prestazioni mentali, connesse all'ansia** indica il livello della reazione astenica nelle situazioni stressanti e la capacità di adattamento allo stress (esempio: item 19 "Mi sento male quando prevedo che ci possano essere problemi");

10. **Variazione dell'equilibrio neurovegetativo** mostra il livello delle manifestazioni neuro-vegetative come risposta ai fattori negativi esterni (esempio: item 10 "Le preoccupazioni mi fanno venire mal di pancia").

Lo strumento prevede per ogni scala una distribuzione dei risultati su quattro livelli di punteggio:

- il punteggio 1 comprende gli studenti che presentano risposte tali da far supporre di non avere alcuna forma di ansia, tuttavia le risposte così estreme vanno considerate con attenzione perché talvolta possono essere un modo di nascondere un possibile disagio.

- punteggio 4 indica che lo studente si trova in una condizione fortemente stressante e che necessita di un'attenzione massima da parte del personale scolastico e familiare. In assenza di un intervento di sostegno

rischia di non poter studiare in maniera efficace, di ottenere basse valutazioni che potranno ulteriore disistima.

2) Il questionario "Diagnostica della sicurezza psicologica nell'ambiente educativo" di Baieva (2009).

In Russia ci sono tre varianti del questionario: uno per gli studenti, uno per gli insegnanti e uno per i genitori degli studenti. Vengono utilizzate insieme per valutare l'intero ambiente scolastico come sicuro. Antonova nel suo riadattamento ha utilizzato la versione per gli studenti.

Lo strumento comprende 26 domande su come lo studente si sente a scuola e indaga tre scale che mostrano:

1. la percezione degli studenti dall'ambiente scolastico (esempio "Pensi che la tua scuola ti aiuti a migliorare le tue capacità e abilità");
2. la soddisfazione dell'ambiente scolastico (esempio "Quanto sei contento dei rapporti con gli insegnanti");
3. il livello del senso di protezione dalla violenza psicologica nelle relazioni tra insegnanti e studenti (esempio "A scuola quanto ti senti protetto da essere maltrattato dall'insegnante").

Il questionario è composto da domande la cui formulazione prevede diverse modalità di risposta alcune a tre alternative (Sì, non lo so, no) altre formulate con scale tipo Likert a cinque alternative di risposta.

3) Questionario "La sicurezza psicologica nell'ambiente scolastico - la qualità dei rapporti degli studenti e insegnanti nell'ambiente scolastico" di Vladimir Kovrov e Galina Kozhukhar (2008) e comprende 18 domande. Il test mostra il senso di protezione dalla violenza psicologica nei rapporti con altre persone a scuola (insegnanti e compagni).

La scala di risposta è una scala di accordo di tipo Likert a cinque passi. Gli autori mettono in rilievo tre tipi di rapporti: quelli tra i pari, quelli tra studenti e insegnanti, quelli tra insegnanti e insegnanti.

Sono state inoltre predisposte cinque domande a risposta chiusa atte ad investigare alcune variabili socio-demografiche.

Il questionario "Come ti senti" di Anna Antonova è stato perciò costruito nella sua prima versione con un riadattamento dei tre questionari sopra elencati ed è stato somministrato per il try-out in entrambe le lingue, russo e italiano. Lo strumento ha subito un processo di traduzione inversa in modo che fosse equivalente a livello semantico nelle due lingue e un riadattamento rispetto al contesto culturale.

Il percorso di dottorato della Dott.ssa Antonova si è concluso con il try-out dello strumento e con l'indagine cross-culturale. Lo studio è poi proseguito per conto dell'autrice di questa tesi allargando il disegno di ricerca attraverso gli studi che verranno illustrati nel paragrafo successivo.

1.2. Studio 1

Il primo studio ha riguardato la validazione e la standardizzazione della versione italiana del questionario CTS (Come ti senti?) che indaga il Benessere e il Disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado (Stanzione, 2017) a partire dal try-out dello strumento costruito da Antonova.

Lo strumento ha subito un grosso sfoltimento di item passando da 145 a 76 item. Le somministrazioni agli studenti si sono svolte per tre annualità (2016, 2017, 2018) fino ad arrivare alla numerosità campionaria riportata nel paragrafo "Il campione" del capitolo "analisi dei dati e interpretazione dei risultati". Lo scopo del primo studio era dunque la validazione statistica di uno strumento di misura per la rilevazione di alcuni aspetti di Benessere/Disagio legati al contesto scolastico e la conduzione di una indagine che potesse fornire informazioni su queste condizioni degli studenti rispetto ad alcune variabili di contesto e ad alcune variabili socio-anagrafiche e socio-demografiche.

A tale scopo, nel 2015 è stato inserito anche il questionario sulle Percezioni di contesto degli studenti ECPQ. Il questionario ECPQ (*educational context perception questionnaire*) era stato precedentemente validato per gli studenti della scuola secondaria superiore da du Merac (2017).

Lo strumento è stato perciò riadattato in questo studio per gli studenti della scuola secondaria di primo grado ed è stato validato per essere somministrato agli studenti di questa fascia di età (Stanzione, du Mèrac, 2018).

In sintesi i passi che si sono compiuti all'interno dello studio 1 sono:

- Validazione del questionario CTS;
- Standardizzazione del questionario CTS;
- Riadattamento e validazione del questionario ECPQ per la scuola secondaria di primo grado;
- Indagine su un ampio campione delle condizioni di Benessere/Disagio degli studenti in relazione a variabili di contesto, socio-demografiche e socio-anagrafiche.

Le ipotesi che hanno guidato lo studio 1 sono le seguenti:

1. Gli item costruiti per la misura dei costrutti Benessere e Disagio si configurano nella struttura fattoriale ipotizzata, ovvero misurano, in maniera attendibile, diversi aspetti dei costrutti sottostanti;

2. Il modello teorico ipotizzato è confermato empiricamente ed esiste una relazione statisticamente significativa e negativa tra i costrutti Benessere e Disagio.

3. Esiste una relazione tra il Benessere/il Disagio e il rendimento (OECD, 2015). Al fine di indagare la terza ipotesi nel 2016 sono stati registrati anche i voti riportati nel primo quadrimestre per cercare delle relazioni tra i fattori di Benessere/Disagio e il rendimento. Non avendo trovato una via perseguibile per ottenere i voti ufficiali, questi sono stati riportati dagli studenti stessi; il dato perciò non è completamente affidabile e fornisce solo informazioni parziali in quanto si conoscono solo gli esiti auto - riportati del primo quadrimestre (Stanzione, 2017).

4. Esiste una relazione statisticamente significativa positiva tra i costrutti di Benessere e Percezioni di contesto e negativa tra Disagio e Percezioni di contesto.

Le misure utilizzate da questi strumenti verranno illustrate nel capitolo dedicato allo studio 1.

1.3. Approfondimento dello studio 1

In occasione della restituzione dei questionari alle scuole che hanno partecipato all'indagine, si è ritenuto necessario un approfondimento qualitativo sulle tematiche già affrontate con il questionario CTS. Per tale ragione sono state condotte delle conversazioni guidate di gruppo, con studenti delle scuole già coinvolte nelle rilevazioni, attraverso un campionamento avvenuto alla luce dei risultati quantitativi. Le discussioni sono state quindi condotte con lo scopo di approfondire risultati emersi nello studio 1 e indagare eventuali temi affiancati a quelli indagati nei questionari. Lo scopo è quindi una integrazione di risultati della prima fase della ricerca e la creazione di un anello di congiunzione ulteriore tra lo studio 1 e lo studio 2. Si è scelto di condurre delle discussioni guidate di gruppo nella fase ex-post seguendo le indicazioni fornite in letteratura per le quali questo tipo di strumento è utilizzabile per valutare la qualità delle informazioni raccolte con altri strumenti, per approfondire argomenti e suscitare nuove intuizioni interpretative (Cataldi, 2009).

I gruppi di discussione sono stati in totale otto con il fine di approfondire alcuni andamenti che ritornavano ripetutamente nelle analisi dei dati quantitativi. Si è voluto inoltre dare maggiore spazio agli studenti per raccontare il loro vissuto all'interno dell'esperienza scolastica e discutere con loro alcune tematiche. I gruppi sono stati condotti con traccia semi-libera alla presenza di una moderatrice, l'autrice del presente contributo di tesi, e di un'osservatrice formata al compito. La traccia seguiva, attraverso una metodologia di discussione libera, gli argomenti trattati nel questionario che si è cercato di approfondire attraverso le conversazioni di gruppo. Il campione, la metodologia seguita e i risultati si ritrovano nel capitolo analisi dei dati e interpretazione dei risultati.

1.4. Studio 2

Il secondo studio mirava ad approfondire gli aspetti di malessere e le Percezioni di contesto degli insegnanti, partendo dalla prospettiva di un loro possibile ruolo nelle percezioni del contesto scolastico e nelle condizioni di Benessere e Disagio degli studenti.

Uno degli scopi della somministrazione è stato quindi mettere in relazione gli aspetti relativi alle condizioni degli insegnanti con le percezioni degli studenti. Per questa ragione i test destinati agli insegnanti sono stati somministrati all'interno delle stesse scuole campionate per gli studenti ed è stato chiesto loro di indicare in quali classi e per quante ore insegnavano. In particolare, la somministrazione agli insegnanti ha riguardato due strumenti di misura. Il primo strumento rileva le condizioni di Burn-out (il Maslach Burn-out inventory General Survey - Bakker, Schaufeli 2002), il secondo strumento rileva le Percezioni del contesto lavorativo (Management Standard Indicator Tool - Rondinone, 2012); entrambi vengono presentati nel capitolo dedicato allo studio 2. I dati relativi agli insegnanti sono stati incrociati con quelli degli studenti, inserendo per ogni studente una variabile riassuntiva delle diverse dimensioni misurate, composta dal punteggio medio in Burn-out e Percezioni di contesto pesato per le ore di insegnamento di ognuno dei suoi insegnanti della classe di appartenenza.

Le ipotesi che hanno guidato lo studio sono le seguenti:

1. Corroborare la presenza di una relazione significativa tra le Percezioni del contesto lavorativo e il Burn-out negli insegnanti (Ravalier et al. 2013);

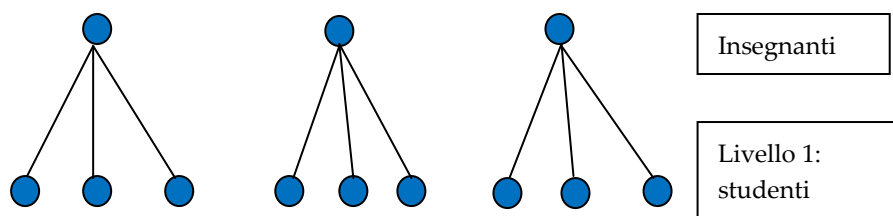
2. Verificare la presenza di un potenziale effetto dei livelli di Burn-out degli insegnanti e delle Percezioni di contesto lavorativo su come gli studenti percepiscono il contesto scolastico e sul loro Benessere/Disagio (Becker et al.,2014).

Questo studio si è posto un obiettivo piuttosto innovativo, dal momento che risultano ancora pochi gli studi che tengono in considerazione i diversi livelli che compongono il contesto scuola (studenti, classi, insegnanti) e cercano di integrare i punti di vista dei diversi interlocutori studiandone i reciproci effetti. Non sono stati pochi infatti gli ostacoli che si sono incontrati in questa indagine e che hanno inciso sulla raccolta dei dati. Nonostante siano stati seguiti tutti i passaggi necessari in fase di contatto e si siano fornite tutte le informazioni obbligatorie sul trattamento dei dati e sulla privacy, molti insegnanti si sono mostrati restii ad indicare le classi in cui insegnavano per paura di essere identificati e di subire una sorta di valutazione o giudizio da parte del proprio dirigente scolastico. Di conseguenza non è stato possibile in molti casi ricondurre le risposte degli insegnanti alle classi. Su tali dati considerabili missing è stato effettuato un approfondimento per capire le possibili ragioni.

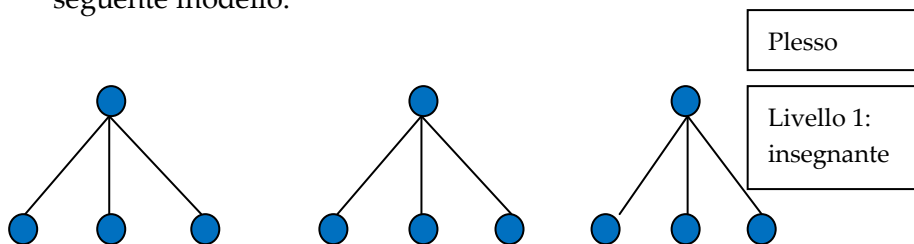
L'ipotesi di analisi dei dati iniziale prevedeva lo sviluppo di un'analisi multi-livello che mettesse in luce l'influenza delle condizioni di Burn-out sulle condizioni di Benessere/malessere degli studenti.

Tale prevedeva di testare almeno due possibili modelli:

1) Il primo modello considerava la relazione tra le variabili degli insegnanti e le condizioni di Benessere e Disagio degli studenti e ipotizzava un unico livello di analisi secondo lo schema che segue



2) Il secondo modello considerava la correlazione tra le variabili degli insegnanti che insegnano in uno stesso plesso secondo il seguente modello.



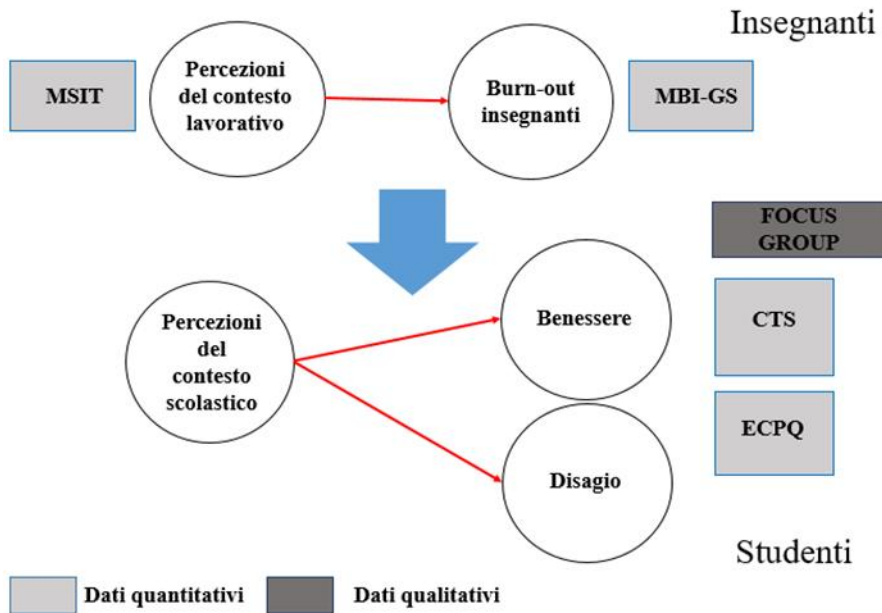
Tuttavia, in riferimento al modello due, l'analisi multilivello presuppone una numerosità campionaria sufficiente per creare dei raggruppamenti che non si sono potuti ottenere con 200 soggetti. In riferimento al primo modello invece la qualità dei dati forniti dagli insegnanti non hanno permesso di predisporre la struttura del dataset necessaria per i raggruppamenti *nested*. Tuttavia, è stato possibile comunque raggiungere l'obiettivo di approfondimento di un potenziale effetto delle condizioni degli insegnanti sulle percezioni degli studenti, grazie alla creazione di un punteggio per ogni studente corrispondente al punteggio medio del livello di Burn-out e delle Percezioni di contesto lavorativo degli insegnanti appartenenti alla propria classe.

Il dato è perciò aggregato. Questo elimina la variabilità all'interno della classe, dal momento che ogni studente ha un punteggio complessivo medio relativo ai propri insegnanti, ma permette di verificare la variabilità tra le classi, nell'ipotesi che le condizioni degli insegnanti si rivelino aspetti di contesto per gli studenti influenzandone le percezioni e le condizioni di Benessere/Disagio. Quindi, con l'obiettivo di indagare gli effetti delle variabili dei docenti su quelle degli studenti, il Burn-out e le Percezioni di contesto lavorativo sono state trattate come delle variabili di contesto. Come spiegato precedentemente ad ogni soggetto appartenente ad una stessa classe è stata inserita una variabile di Burn-out calcolata come un punteggio medio dei valori ottenuti dagli insegnanti appartenenti a quella classe, ponderato per le ore di insegnamento. La stessa operazione è stata condotta per le dimensioni del MSIT.

Per indagare tali relazioni si sono condotte analisi della varianza e regressioni che hanno offerto delle indicazioni utili sia rispetto alla relazione tra le loro condizioni di Burn-out e le percezioni del contesto lavorativo degli insegnanti, sia in riferimento ai loro studenti mostrando l'impatto di alcuni fattori sui livelli di Disagio.

L'immagine seguente mostra lo schema del disegno di ricerca in cui vengono rappresentati i costrutti indagati, i destinatari delle indagini, gli strumenti di rilevazione e la tipologia di dati raccolta.

Immagine 3 - Disegno di ricerca



Capitolo secondo

Studio 1

2.1. Validazione del questionario CTS

2.1.1. *Il questionario CTS*

Il questionario costruito da Anna Antonova era composto inizialmente da 145 item e si è poi ridotto a 76 item. Lo strumento ha subito diverse modifiche dalla sua elaborazione originale fino ad oggi. In Italia è stato somministrato in diversi tempi per arrivare alla validazione definitiva della versione italiana a cura dell'autrice. Specificatamente, lo strumento ha subito prima un try-out nel 2015 su un campione composto da 848 studenti. Nel 2016 è stato poi ri-somministrato su un campione più ampio di 2248 studenti che ha portato alla sua definitiva validazione e standardizzazione.

L'obiettivo dello studio è stato ottenere una struttura fattoriale più forte rispetto a quella originale, con degli indici di affidabilità maggiori, riducendo allo stesso tempo il numero degli item per giungere ad uno strumento più fruibile. Inoltre, si sono voluti costruire degli indicatori standardizzati che fungessero da guida alla lettura dei risultati.

2.1.2. *Il campione*

Il campione su cui si è eseguita la validazione è composto da 2248 studenti della scuola secondaria di primo grado. Le scuole sono state reclutate sulla base della loro disponibilità, il campione è dunque di convenienza. Le scuole si distribuiscono sul territorio di Roma, toccando sia la periferia che le zone centrali, e delle province limitrofe. Il campione totale di 2248 studenti è composto dal 49% di maschi e il 51% di femmine. Gli studenti si distribuiscono in maniera equa nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado: il 38,3% è nelle classi prima, il 28% nelle classi seconde, il 33,7% nelle classi terze. Gli studenti del campione totale sono per il 93,2% italiani, mentre per il 6,8% sono stranieri.

Tab.1 - Distribuzione campionaria per caratteristiche socio-demografiche

| | | N. |
|----------------------------|---------------------|------|
| Classe | 1 | 778 |
| | 2 | 568 |
| | 3 | 683 |
| Genere | Maschi | 1075 |
| | Femmine | 1157 |
| Hai ripetuto qualche anno? | No | 2103 |
| | Sì una volta | 116 |
| | Sì più di una volta | 15 |
| Sei nato in Italia? | Sì | 2094 |
| | No | 141 |

2.1.3. Procedura di somministrazione

Il questionario è stato somministrato durante il mese di marzo del 2016. Le somministrazioni sono avvenute in formato cartaceo e/o elettronico, tramite Google Form, seguendo uno stesso protocollo di somministrazione. A questo scopo sono stati formati diversi somministratori appartenenti al corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'università "Sapienza" di Roma. Nella prima fase di somministrazione, la persona si presenta raccontando il luogo di provenienza e le motivazioni di ricerca che lo portano a richiedere loro la compilazione del test. Il somministratore inoltre spiega le finalità della ricerca e le sue ricadute scientifiche. Gli studenti vengono tranquillizzati sull'uso che verrà fatto dei dati e sulla garanzia dell'anonimato. Viene spiegato loro che il questionario non ha alcuno scopo valutativo e che non ci sono risposte giuste o sbagliate e che è dunque importante che ognuno risponda sinceramente prendendosi uno spazio personale per riflettere. Viene perciò ribadito che lo scopo è sollecitarli a riflettere su come stan-

no e su come si sentono ed è quindi importante essere sinceri. La somministrazione ha una durata di circa 40-45 minuti.

Il somministratore è stato formato al compito attraverso una lezione specifica che ha riguardato anche il comportamento da tenere in classe e il protocollo da seguire in caso si verificassero eventi particolari (mancanza di disciplina, confidenze particolari, comportamenti impropri di studenti e insegnanti etc.). Per la formazione dei somministratori si è fatto riferimento al testo di Lucisano e Salerno (2002) (per consultare la formazione si veda in appendice).

Per ogni somministrazione, sia cartacea che elettronica, è stato steso un verbale dai due somministratori presenti. Il verbale permetteva di segnalare l'orario di inizio e fine, eventuali termini che risultavano ambigui agli studenti, eventuali difficoltà incontrate durante la somministrazione (per consultare un esempio di verbale si veda in appendice). Il somministratore introduce spiegando la finalità della ricerca, la sede di afferenza ed esplicita la confidenzialità e l'anonimato delle rilevazioni.

I dati sono stati restituiti alle scuole entro i sei mesi successivi alla somministrazione tramite uno stesso formato di report.

La struttura del report comprendeva:

- la presentazione della ricerca e dei suoi scopi;
- una presentazione generale e teorica dei costrutti indagati;
- la dimensionalità delle scale di misura e i relativi item;
- una restituzione dei dati in forma anonima e aggregata per plesso, classe e classe e sezione (ricodificata);
- una interpretazione dei dati in relazione alla standardizzazione.

Inoltre, per le scuole che hanno partecipato anche all'approfondimento qualitativo, i dati quantitativi sono stati messi in relazione ai contenuti delle discussioni riorganizzati per nuclei tematici. Ai principali concetti emersi è stato affiancato un tracciato delle conversazioni esplicative del nucleo tematico di riferimento. Per ogni argomento individuato sono state parallelamente fornite delle indicazioni e possibili piste da seguire.

Le scuole che hanno partecipato anche allo studio 2, come si vedrà nel capitolo dedicato, hanno ricevuto un report correlato anche dei risultati degli insegnanti, organizzato anch'essa in forma anonima.

In alcune scuole, le quali ne hanno fatto esplicita richiesta, i dati sono stati riportati e spiegati in plenaria alla presenza del corpo docenti.

2.1.4. Le misure

Il questionario è composto da due scale di misura, ognuna con diverse sottodimensioni.

La prima scala misura il Benessere e si compone delle seguenti sottodimensioni:

– Il Senso di protezione è misurato con 7 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0.93. Con questa dimensione si misura la protezione percepita nel rapporto con i pari e con gli insegnanti;

| |
|---|
| Quanto ti senti protetto da: |
| essere trattato male da un insegnante |
| essere costretto dai compagni a fare cose che non vorresti fare |
| aver paura dei compagni |
| essere ignorato da un insegnante |
| essere preso in giro da un insegnante |
| aver paura degli insegnanti |
| essere costretto da un insegnante a fare cose che non vorresti fare |

– La Soddisfazione è misurata con 6 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0.77. La scala indica il grado di soddisfazione relativo ad alcuni aspetti dell'ambiente scolastico da parte degli studenti e della percezione di loro stessi all'interno dell'ambiente;

| |
|--|
| Quanto ti senti soddisfatto da: |
| considerazione dei tuoi problemi |
| rispetto del tuo carattere |
| possibilità di esprimere il tuo punto di vista |
| possibilità di chiedere aiuto |
| rapporti con i compagni di classe |
| possibilità di proporre iniziative e attività |

– La Percezione del supporto familiare è misurata con 4 item e mostra un'alpha di 0.75. La percezione familiare è intesa come opportunità di parlare ed essere ascoltati e capiti dai propri genitori;

| |
|---|
| I miei genitori danno attenzione alle mie idee. |
| I miei genitori rispettano i miei punti di vista. |
| Mi sembra che i miei genitori non mi capiscono. |
| Parlo dei miei problemi ai genitori senza paura di essere rimproverato. |

– Il Clima scolastico è misurato con 5 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0.75. Il clima scolastico è inteso come la presenza di eventi piacevoli e la possibilità di risolvere problemi all'interno della propria classe;

| |
|--|
| La scuola mi aiuta a prepararmi alla vita adulta. |
| Nella mia scuola insegnano cose che mi interessano. |
| Gli insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho difficoltà. |
| Se ho problemi a scuola sono sicuro che saranno risolti nel modo migliore. |
| A scuola succedono cose piacevoli. |

La seconda scala misura il Disagio, e si compone delle seguenti 5 sottodimensioni:

– L' Ansia neurovegetativa è composta da 6 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0.82. La scala mostra il livello di ansia neurovegetativa che si manifesta anche in assenza di situazioni stressanti;

| |
|--|
| A volte l'ansia mi fa mancare il respiro. |
| Quando mi emoziono ho difficoltà a respirare. |
| A volte sento il cuore battere in modo irregolare. |
| Ho paura di svenire in classe. |
| Quando sono nervoso sento prurito alla pelle o fitte allo stomaco. |
| A volte ho brividi o un improvviso senso di calore. |

– La Paura del giudizio è composta da 3 item, è una scala reverse e mostra un'alpha di Cronbach di 0.73. La scala è intesa come la percezione dello studente rispetto a come gli altri lo vedano;

| |
|--|
| Penso che gli altri mi trovino interessante. |
| Penso di essere simpatico agli altri. |
| La maggior parte dei miei compagni di classe fa attenzione a me. |

– L'Ansia da valutazione è composta da 8 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0.87. La scala indica il livello di ansia in relazione alle situazioni in cui lo studente deve dimostrare le sue conoscenze e competenze;

| |
|---|
| Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe. |
| Mi preoccupa quando un insegnante sta per interrogare |
| Prima di andare a scuola sono preoccupato delle interrogazioni o dei compiti in classe. |
| Vorrei essere meno preoccupato quando mi interrogano. |
| Quando l'insegnante mi chiama mi sento salire il cuore in gola. |
| Sono preoccupato per i voti e i giudizi. |
| Quando l'insegnante mi chiama alla lavagna mi trema la mano. |
| La sera a letto mi preoccupa per quello che succederà il giorno dopo. |

– L'Ansia nel rapporto con i pari è composta da 7 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0.80. La scala indica l'ansia percepita nelle situazioni relazionali con i pari e rispetto a quello che si crede gli altri pensino;

| |
|--|
| Quando giochiamo i compagni mi prendono in giro. |
| A volte ho la sensazione che nessuno dei miei compagni di classe voglia fare quello che voglio io. |
| Se sento ridere penso che ridano di me. |
| Mi sento diverso dai miei compagni di classe. |
| Mi sembra che gli altri mi sottovalutino. |
| Quando parlo in classe, mi preoccupa di ciò che i miei compagni pensano di me. |
| Quando parlo ho paura di essere frainteso. |

– L'Ansia aspecifica è composta da 3 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0.74. La scala indica il livello corrente di ansia dello studente,

correlato all'autostima, all'autocontrollo, alla percezione di essere giudicato.

| |
|--|
| A volte mi preoccupo di cose di poca importanza. |
| Mi capita di essere in ansia senza motivo. |
| Mi sento ansioso e preoccupato. |

2.1.5. Validazione statistica

Per arrivare alla validazione del questionario si sono condotte analisi statistiche di diversa natura. In prima istanza si è proceduto con la verifica della normalità della distribuzione dei punteggi per soddisfare il principio di omoschedasticità con le analisi di asimmetria e curtosi. È stata poi condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) per osservare la struttura fattoriale che è stata poi confermata tramite l'analisi fattoriale confermativa (CFA). Una volta ottenuta la struttura del modello si è proceduto alla costituzione di fasce standardizzate per ogni scala rilevata.

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta con il programma statistico IBM SPSS 22. Il Benessere e il Disagio sono stati trattati come due fattori separati. Per ogni fattore si è proceduto all'analisi fattoriale tramite il metodo di estrazione della massima verosimiglianza rotazione obliqua Oblimin. Si è partiti complessivamente da 76 item e si è arrivati alla costituzione di un questionario da 46 item.

Il Benessere ha mostrato una suddivisione in 4 scale:

- la prima scala è il *Senso di Protezione* con saturazioni che vanno da 0.90 al 0.69;
- la seconda scala è la *Soddisfazione* con saturazioni che vanno da 0.62 a 0.49;
- la terza scala di *Percezione del supporto familiare* che mostra saturazioni da 0.85 a 0.49;
- infine il *Clima scolastico* mostra saturazioni che vanno da 0.64 a 0.42. La varianza totale spiegata dalla scala è del 49.1%.

Tab.2 - Analisi Fattoriale Esplorativa – Scala Benessere– Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione oblimin

| Dimensione | Saturazioni | Varianza % | Alpha C. |
|--------------------|--------------------|-------------------|-----------------|
| Protezione | Da 0.90 a .69 | 22.2% | 0.93 |
| Soddisfazione | Da 0.62 a .49 | 18.3% | 0.77 |
| Supporto familiare | Da 0.85 a 0.49 | 5.8% | 0.75 |
| Clima scolastico | Da 0.64 a 0.42 | 2.7% | 0.75 |

Il Disagio ha mostrato una suddivisione in 5 scale:

- *l'Ansia neurovegetativa* con saturazioni che vanno da 0.90 a 0.37;
- *la Paura del giudizio degli altri* con saturazioni che vanno 0.90 a 0.49;
- *l'Ansia da valutazione* con saturazioni che vanno da 0.77 a 0.36;
- *l'Ansia nel rapporto con i pari* con saturazioni che vanno da 0.68 a 0.35;
- infine *l'Ansia aspecifica* ha mostrato saturazioni che vanno da 0.57 a 0.45. La varianza totale spiegata dalla scala è del 47.3%.

Tab.3 - Analisi Fattoriale Esplorativa – Scala Disagio – Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione Oblimin

| Dimensione | Saturazioni | Varianza % | Alpha C. |
|-----------------------|--------------------|-------------------|-----------------|
| Ansia neurovegetativa | Da 0.90 a 0.37 | 28.9% | 0.82 |
| Paura del giudizio | Da 0.90 a 0.49 | 7.5% | 0.73 |
| Ansia valutazione | Da 0.77 a 0.36 | 5.4% | 0.87 |
| Ansia rapporto pari | Da 0.68 a 0.35 | 3.6% | 0.80 |
| Ansia aspecifica | Da 0.57 a 0.45 | 1.7% | 0.74 |

Allo scopo di confermare i risultati ottenuti con l'EFA e per verificare la bontà dell'adattamento del modello ipotizzato è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa (CFA) sulle due scale di misura in esame (Benessere e Disagio). Tale analisi è stata eseguita con il software

statistico Mplus v. 7 utilizzando il metodo di stima della massima verosimiglianza (Muthén e Muthén, 2007) e definendo il numero di fattori identificati dai risultati dell'EFA (4 fattori per il Benessere misurati da 22 item 5 fattori per il Disagio misurati da 24 item). Per valutare la validità fattoriale sono stati considerati diversi indici di bontà dell'adattamento del modello: χ^2 , RMSEA, SRMR, CFI e TLI. Per il χ^2 valori con una probabilità superiore a .05 sono indicativi di un adattamento adeguato. Tuttavia è necessario tenere in conto che tale indice tende ad essere fortemente influenzato dalla numerosità campionaria (Barbaranelli, 2007) e, a fronte dell'ampio campione dello studio, sarà necessario far riferimento anche agli altri indici. Per l'RMSEA vanno considerati accettabili valori inferiori a .06 (SteigereLind, 1980) e il suo intervallo di confidenza al 90%; per il CFI e il TLI valori uguali o superiori a .90 (Bentler, 1990; Tucker e Lewis, 1973); per l'SRMR valori uguali o al di sotto di 0.5 (Hu, Bentler, 1999). Poiché le due scale misurano aspetti divergenti del medesimo stato (Benessere e Disagio), a seguito dell'analisi fattoriale confermativa queste sono state correlate per la verifica delle validità concorrente.

2.1.6. Risultati

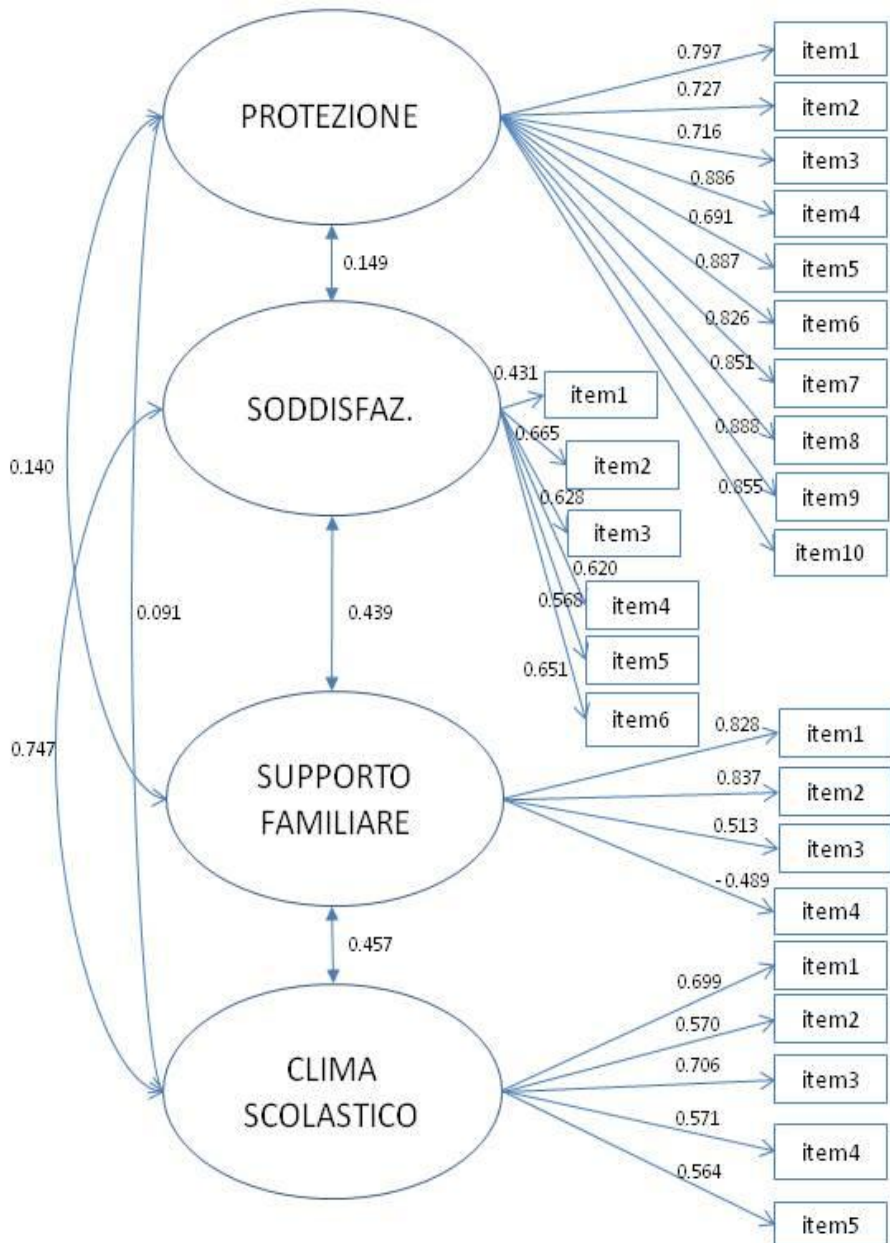
Il modello ipotizzato per le due scale soddisfa i test di bontà dell'adattamento (Tab.4) ad eccezione del chi quadro, che come aspettato, è influenzato dalla grandezza del campione (Barbaranelli, 2007). Sia per la scala di Benessere che di Disagio, i valori del CFI e TLI sono maggiori di 0.90, i valori dell'SRMR sono al di sotto o equivalenti a 0.05 e i valori dell'RMSEA sono inferiori al 0.06 e inclusi nell'intervallo di confidenza, indicando così un buon adattamento del modello. Pertanto tutti gli indici considerati ci confermano che il modello ipotizzato per il Benessere e per il Disagio è accettabile nel campione dello studio, confermando così i risultati dell'analisi fattoriale esplorativa.

Tab.4 - Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per la scala Benessere e Disagio

| | χ^2 | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|-----------------|----------------------|------|------|----------------------|------|
| Scala Benessere | 26208.983 (p=.00) | 0.94 | 0.93 | 0.05 (0.05 -0.05) | 0.03 |
| Scala Disagio | 20671.619 (p=.00) | 0.92 | 0.91 | 0.05 (0.05- 0.05) | 0.05 |

Complessivamente tutte le saturazioni sono buone e le correlazioni tra i fattori latenti sono tutte significative ($p < .01$). Nella figura seguente vengono riportati i range delle saturazioni per ognuno dei fattori delle due scale.

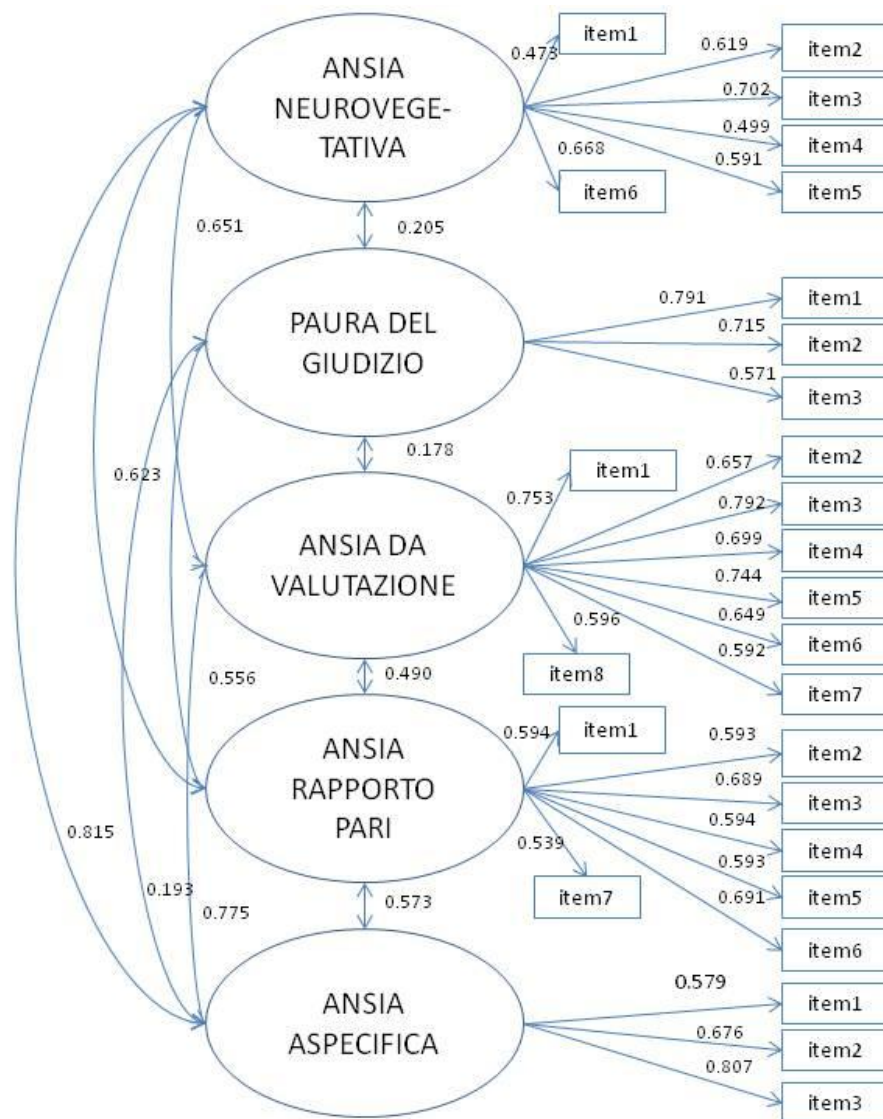
Immagine 4 - Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala Benessere



Tab.5 – Matrice del modello fattore Benessere

| | protezione | Soddisfazione | Supporto Familiare | Clima scolastico |
|--|------------|---------------|--------------------|------------------|
| quanto ti senti protetto dall' essere trattato male da un insegnante | 0.901 | | | |
| quanto ti senti protetto dall' essere costretto dai compagni a fare cose che non vorresti fare | 0.88 | | | |
| quanto ti senti protetto dall'aver paura dei compagni | 0.871 | | | |
| quanto ti senti protetto dall' essere ignorato da un insegnante | 0.825 | | | |
| quanto ti senti protetto dall' essere preso in giro da un insegnante | 0.802 | | | |
| quanto ti senti protetto dall' aver paura degli insegnanti | 0.709 | | | |
| quanto ti senti protetto dall' essere costretto da un insegnante a fare cose che non vorresti fare | 0.698 | | | |
| Quanto sei soddisfatto della considerazione dei tuoi problemi | | 0.621 | | |
| Quanto sei soddisfatto del rispetto del tuo carattere | | 0.616 | | |
| Quanto sei soddisfatto della possibilità di esprimere il tuo punto di vista | | 0.608 | | |
| Quanto sei soddisfatto della possibilità di chiedere aiuto | | 0.584 | | |
| Quanto sei soddisfatto dei rapporti con i compagni di classe | | 0.500 | | |
| Quanto sei soddisfatto della possibilità di proporre iniziative e attività | | 0.492 | | |
| I miei genitori danno attenzione alle mie idee. | | | -0.857 | |
| I miei genitori rispettano i miei punti di vista. | | | -0.818 | |
| Mi sembra che i miei genitori non mi capiscono. | | | 0.509 | |
| Parlo dei miei problemi ai genitori senza paura di essere rimproverato. | | | -0.495 | |
| La scuola mi aiuta a prepararmi alla vita adulta. | | | | -0.648 |
| Nella mia scuola insegnano cose che mi interessano. | | | | -0.606 |
| Gli insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho difficoltà | | | | -0.554 |
| Se ho problemi a scuola sono sicuro che saranno risolti nel modo migliore | | | | -0.441 |
| A scuola succedono cose piacevoli | | | | -0.425 |

Immagine 5 - Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermata per la scala Disagio



Tab.6 - Matrice del modello fattore Disagio

| | Ansia Neurovegativa | Faura del Giudizio Reverse | Ansia Valutazione | Ansia Rapporto Pari | Ansia Aspecifica |
|--|---------------------|----------------------------|-------------------|---------------------|------------------|
| A volte l'ansia mi fa mancare il respiro. | 0.902 | | | | |
| Quando mi emoziono ho difficoltà a respirare. | 0.761 | | | | |
| A volte sento il cuore battere in modo irregolare. | 0.516 | | | | |
| Ho paura di svenire in classe. | 0.487 | | | | |
| Quando sono nervoso sento prurito alla pelle o fitte allo stomaco. | 0.459 | | | | |
| A volte ho brividi o un improvviso senso di calore | 0.373 | | | | |
| Penso che gli altri mi trovino interessante. | | 0.986 | | | |
| Penso di essere simpatico agli altri. | | 0.546 | | | |
| La maggior parte dei miei compagni di classe fa attenzione a me. | | 0.499 | | | |
| Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe. | | | -0.775 | | |
| Mi preoccupo quando un insegnante sta per interrogare | | | -0.747 | | |
| Prima di andare a scuola sono preoccupato delle interrogazioni o dei compiti in classe. | | | -0.744 | | |
| Vorrei essere meno preoccupato quando mi interrogano. | | | -0.703 | | |
| Quando l'insegnante mi chiama mi sento salire il cuore in gola. | | | -0.679 | | |
| Sono preoccupato per i voti e i giudizi. | | | -0.53 | | |
| Quando l'insegnante mi chiama alla lavagna mi trema la mano. | 0.336 | | -0.432 | | |
| La sera a letto mi preoccupo per quello che succederà il giorno dopo. | | | -0.360 | | |
| Quando giochiamo i compagni mi prendono in giro. | | | | 0.682 | |
| A volte ho la sensazione che nessuno dei miei compagni di classe voglia fare quello che voglio io. | | | | 0.638 | |
| Se sento ridere penso che ridano di me. | | | | 0.625 | |
| Mi sento diverso dai miei compagni di classe. | | | | 0.569 | |
| Mi sembra che gli altri mi sottovalutino. | | | | 0.509 | |
| Quando parlo in classe, mi preoccupo di ciò che i miei compagni pensano di me. | | | | 0.492 | |
| Quando parlo ho paura di essere frainteso. | | | | 0.356 | |
| A volte mi preoccupo di cose di poca importanza. | | | | | 0.579 |
| Mi capita di essere in ansia senza motivo. | | | | | 0.521 |
| Mi sento ansioso e preoccupato. | | | | | 0.450 |
| | | | | | -0.331 |

Le correlazioni tra le dimensioni delle due scale, come anche le correlazioni tra i punteggi medi generali del Benessere e del Disagio, sono significative e negative e mostrano quindi una buona validità concorrente.

Tab.7- Correlazioni Benessere e Disagio

| | Correlazioni | | | | |
|---------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|-------------------|
| | Ansia neurovegetativa | Paura del giudizio | Ansia rapporto i pari | Ansia da valutazione | Ansia a-specifica |
| Voto Medio | -0.04* | 0.18** | -0.10** | -0.09** | 0.01 |
| Protezione | 0.04 | -0.14** | 0.01 | 0.02 | -0.02 |
| Soddisfazione | -0.17** | 0.34** | -0.40** | -0.15** | -0.14** |
| Sostegno f. | -0.21** | 0.34** | -0.23** | -0.14** | -0.15** |
| Clima | -0.12** | 0.23** | -0.25** | -0.11** | -0.11** |

*. La correlazione è significativa a livello 0.05 (a due code).
 **. La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

2.1.7. Conclusioni

Lo scopo dello studio è fornire uno strumento utile alle scuole per poter rilevare quei fattori che dalla letteratura risultano essere essenziali per vivere un'esperienza positiva nella scuola, che sia dunque da stimolo all'istaurarsi di processi sani di apprendimento e ad esperienze che tutelino in modo olistico la persona. La struttura fattoriale dello strumento ha mostrato dei buoni indici confermando il modello ipotizzato (Antonova et al.,2016). Il Benessere educativo si viene a configurare perciò come la presenza di quattro dimensioni quali: Il Senso di protezione, la Soddisfazione, la Percezione del supporto familiare, il Clima scolastico e l'assenza (o la presenza in forma non invasiva) di cinque aspetti di Disagio: Ansia aspecifica, Ansia da valutazione, Ansia nel rapporto con i pari, Paura del giudizio degli altri, Ansia neurovegetativa. Questo studio offre lo spunto per indagare la relazione di questi aspetti con altri relativi al contesto percepito, al legame tra i fattori di Benessere di insegnanti e studenti, al rendimento e a caratteristiche socio-demografiche. Per tale ragione lo studio è stato poi ampliato con altre somministrazioni per la rilevazione di questi fattori di cui si indagano le relazioni esistenti.

2.2. Riadattamento del questionario ECPQ

Il questionario ECPQ (Educational Context Perception Questionnaire) è stato costruito originariamente da du Merac (2017) per la scuola secondaria di secondo grado. L'obiettivo che ha guidato il riadattamento del questionario ad una popolazione scolastica diversa, quella della scuola secondaria di primo grado, è stato ottenere dei validi indicatori di contesto da poter mettere in relazione con i fattori di Benessere e Disagio indagati dal questionario CTS. A tale scopo, ai fini del riadattamento dello strumento presso un campione di studenti di fascia di età inferiore rispetto a quelli per cui era stato costruito, si è partiti nella prima somministrazione con la versione originale del questionario, per poi condurre le analisi statistiche necessarie per portare ad una struttura fattoriale forte con dei buoni indici di affidabilità. Il contributo sul riadattamento del questionario si ritrova in Stanzione e du Mèrac (2018).

Il questionario ECPQ è stato somministrato al campione della scuola secondaria di primo grado in due tempi: con un try-out nel 2015 con un campione di 733 e nel 2016 su un campione di 2029, attraverso il quale è avvenuta la validazione del modello.

Il campione e la procedura di somministrazione sono gli stessi utilizzati per la validazione del questionario CTS.

2.2.1. *Le misure*

Il questionario è formato da una scala di misura che si compone di diverse sottodimensioni. La scala di risposta è una scala di frequenza e di accordo in formato Likert a cinque passi. Le dimensioni indagate sono:

- L'Apprezzamento reciproco, misurato con 8 item, mostra un'alfa di Cronbach di 0.88. Riguarda un rapporto positivo tra insegnanti e studenti, basato sulla stima e fiducia reciproca;

| |
|--|
| Ci fidiamo degli insegnanti |
| Siamo orgogliosi dei nostri Insegnanti |
| Gli insegnanti si fidano di noi |
| Gli insegnanti sono orgogliosi di noi |
| Ci teniamo a essere apprezzati dai nostri insegnanti |
| Se qualcuno è in difficoltà viene aiutato |
| Le regole valgono per tutti allo stesso modo |
| Le regole sono condivise da tutti |

- La Discriminazione è misurata con 5 item. E' una scala reverse e mostra un'alfa di Cronbach di 0.73. La scala indica il sentimento di emarginazione provocato da aspetti legati all'aspetto fisico, al colore della pelle, alla nazionalità, etc.;

| |
|---|
| Può succedere di essere trattati diversamente per l'aspetto fisico. |
| Può succedere di essere trattati male per il colore della pelle |
| Può succedere di essere trattati male perché maschi o femmine. |
| Può succedere di essere trattati male per disabilità fisiche o mentali. |
| Può succedere che venga trattato meglio chi ha i genitori più importanti. |

- La Proposta didattica è misurata con 5 item e mostra un'alfa di 0.73. La scala misura la percezione che ha lo studente di poter partecipare alle decisioni che prendono gli insegnanti sul progetto didattico e le attività in classe;

| |
|---|
| Insegnanti e studenti decidono insieme delle attività di classe |
| Le nostre proposte di attività vengono accolte |
| Gli insegnanti ci propongono cose diverse dal solito |
| Possiamo mettere in discussione le proposte dell'insegnante |
| Gli insegnanti decidono da soli quello che si fa in classe |

- La Coesione è misurata con 5 item e mostra un'alfa di Cronbach di 0.72. La scala indaga la percezione che ha lo studente del senso di unione tra i membri della propria classe;

| |
|---|
| Andiamo d'accordo gli uni con gli altri |
| Sentiamo di far parte di un gruppo |
| Possiamo contare sull'aiuto dei compagni per il lavoro scolastico |
| I compagni sono aggressivi |
| Non andiamo d'accordo fra di noi |

-La Possibilità di dialogo è misurata con tre item e mostra un'alfa di Cronbach di 0.65. La scala indaga la percezione che ha lo studente della possibilità di avere spazi di dialogo all'interno della classe.

| |
|--|
| Discutiamo di problemi di attualità |
| Gli insegnanti ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni. |
| Gli insegnanti per aiutarci a capire utilizzano esempi della vita di tutti i giorni. |

2.2.2. Validazione statistica

Per il riadattamento del questionario ECPQ e dunque per giungere ad una versione validata per il nuovo campione di riferimento, si è proceduto con la verifica della normalità della distribuzione dei punteggi per soddisfare il principio di omoschedasticità con le analisi di asimmetria e curtosi. È stata poi condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) facendosi condurre dal modello fattoriale originario. Il nuovo modello è stato poi confermato tramite l'analisi fattoriale confermativa (CFA).

La struttura fattoriale della versione dello strumento ECPQ originale identificava 5 fattori i cui coefficienti alfa di Cronbach, erano compresi tra 0.70 e 0.86.

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta con il programma statistico IBM SPSS 22. Le Percezioni di contesto sono state trattate come un unico fattore composto da diverse sotto-dimensioni. L'analisi fattoriale è stata condotta tramite il metodo di estrazione della massima verosimiglianza con rotazione obliqua Oblimin. Si è partiti complessivamente da 47 item e si è arrivati alla costituzione di un questionario di 26 item.

Le Percezioni di contesto hanno mostrato una suddivisione in 5 scale (Tab.8):

- la prima scala è l'*Apprezzamento reciproco* con saturazioni che vanno da 0.80 a 0.37;
- la seconda scala è la *Discriminazione* con saturazioni che vanno da 0.64 a 0.45;

- la terza scala è *Proposta Didattica* che mostra saturazioni da 0.76 a 0.41;
- la *Coesione* mostra saturazioni che vanno da 0.74 a 0.36.
- Infine la *Possibilità di dialogo* con saturazioni che vanno da 0.65 a 0.42.

La varianza totale spiegata è 43,57%.

Tab.8 - Analisi fattoriale esplorativa - Scala Percezioni di contesto – Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione Oblimin

| Dimensioni | Saturazioni | Varianza % | Alfa C. |
|-------------------------|----------------|------------|---------|
| Apprezzamento reciproco | Da 0.80 a 0.37 | 27.20 % | 0.88 |
| Discriminazione | Da 0.64 a 0.45 | 7.86 % | 0.73 |
| Proposta didattica | Da 0.76 a 0.41 | 3.18 % | 0.73 |
| Coesione | Da 0.74 a 0.36 | 3.27 % | 0.72 |
| Possibilità di dialogo | Da 0.65 a 0.42 | 2.05% | 0.65 |

Per avvalorare la soluzione fattoriale esplorata è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa fissando gli item misurati in un modello a 5 fattori e utilizzando la massima verosimiglianza quale metodo di stima (Muthén e Muthén, 2007). Per la verifica della bontà dell'adattamento del modello, oltre al test del χ^2 ($p > .05$) soggetto alla numerosità campionaria (Barbaranelli, 2007), si fa riferimento ai seguenti indici: l'RMSEA (cut off $< .06$; Steiger e Lind, 1980) e il suo intervallo di confidenza al 90%, il CFI e il TLI (cut off $\geq .90$; Bentler, 1990; Tucker e Lewis, 1973); e l'SRMR (cut-off ≤ 0.5 ; Hu e Bentler, 1999). Le analisi sono state condotte con il software statistico MPlus 7.0.

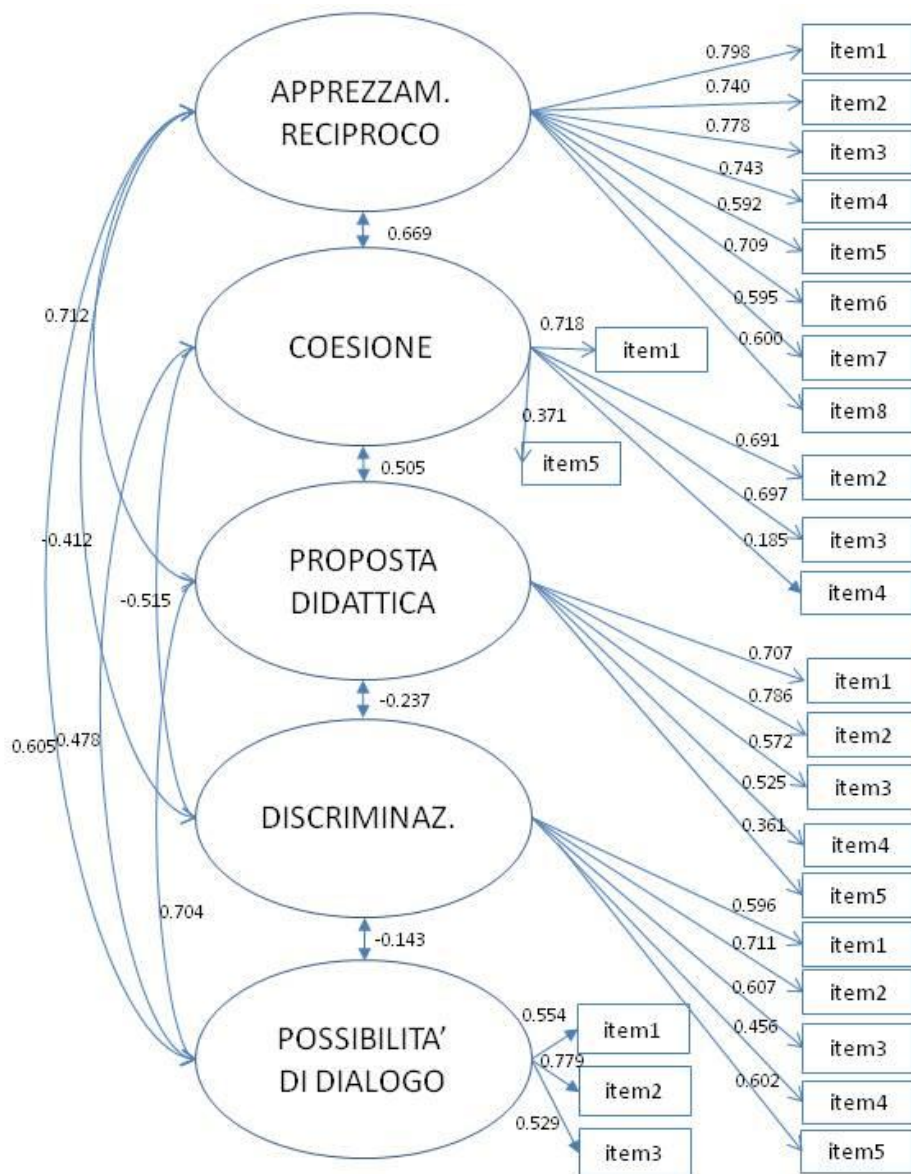
I risultati dell'analisi fattoriale confermativa condotta sulla scala Percezioni di contesto confermano la bontà dell'adattamento del modello a 5 fattori ($\chi^2 = 17646.081$ ($p = .00$); CFI = 0.92; TLI = 0.91; RMSEA = 0.05 (.048 -.052); SRMR = 0.05 (Tab.9). In particolare, tutti i valori rientrano nei rispettivi cut off, come identificati nel metodo, mettendo in luce una buona bontà di adattamento del modello e l'accettabilità della soluzione fattoriale ipotizzata. Si fa presente che il chi quadro risulta di frequente significativo in quanto presumibilmente influenzato dalla grandezza del campione (Barbaranelli, 2007). Le saturazioni degli item sui fattori si collocano tra 0,189 e 0,798. I fattori infine correlano significativamente tra loro ($p < .01$) con coefficienti da 0,143 a 0,712.

Tab.9 - Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per la scala di Percezione del contesto

| | χ^2 | CFI | TLI | RMSEA | SRMR |
|-------------------------------------|-----------------------|------|------|----------------------|------|
| Scala Percezioni di contesto | 17646.081 (p=0.00) | 0.92 | 0.91 | 0.05 (.048 -.052) | 0.05 |

Complessivamente tutte le saturazioni sono buone e le correlazioni tra i fattori latenti tutte significative ($p < .01$). Nell'immagine 6 vengono riportati i range delle saturazioni per ognuno dei fattori della scala.

Immagine 6 - Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala di Percezioni di contesto



Tab.10 – Matrice del modello fattore Percezioni di contesto

| | Apprezzamento Reciproco | Discriminazione | Proposta Didattica | Coesione | Possibilità di Dialogo |
|--|-------------------------|-----------------|--------------------|----------|------------------------|
| Ci fidiamo degli insegnanti | 0.801 | | | | |
| Siamo orgogliosi dei nostri insegnanti | 0.715 | | | | |
| Gli insegnanti si fidano di noi | 0.699 | | | | |
| Gli insegnanti sono orgogliosi di noi | 0.650 | | | | |
| Ci teniamo a essere apprezzati dai nostri insegnanti | 0.533 | | | | |
| Se qualcuno è in difficoltà viene aiutato | 0.511 | | | | |
| Le regole valgono per tutti allo stesso modo | 0.451 | | | | |
| Le regole sono condivise da tutti | 0.373 | | | | |
| Può succedere di essere trattati diversamente per l'aspetto fisico. | | 0.638 | | | |
| Può succedere di essere trattati male per il colore della pelle | | 0.618 | | | |
| Può succedere di essere trattati male perché maschi o femmine. | | 0.573 | | | |
| Può succedere di essere trattati male per disabilità fisiche o mentali. | | 0.572 | | | |
| Può succedere che venga trattato meglio chi ha i genitori più importanti. | | 0.447 | | | |
| Insegnanti e studenti decidono insieme delle attività di classe | | | 0.761 | | |
| Le nostre proposte di attività vengono accolte | | | 0.537 | | |
| Gli insegnanti ci propongono cose diverse dal solito | | | 0.521 | | |
| Possiamo mettere in discussione le proposte dell'insegnante | | | 0.431 | | |
| Gli insegnanti decidono da soli quello che si fa in classe | | | 0.405 | | |
| Andiamo d'accordo gli uni con gli altri | | | | 0.744 | |
| Sentiamo di far parte di un gruppo. | | | | 0.549 | |
| Possiamo fare sull'aiuto dei compagni per il lavoro scolastico | | | | 0.535 | |
| I compagni sono aggressivi | | -0.369 | | 0.373 | |
| Non andiamo d'accordo fra di noi | | | | 0.363 | |
| Discutiamo di problemi di attualità | | | | | -0.648 |
| Gli insegnanti ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni. | | | | | -0.613 |
| Gli insegnanti per aiutarci a capire utilizzano esempi della vita di tutti i giorni. | | | | | -0.415 |

Di seguito vengono mostrate le correlazioni tra le scale di Percezione del contesto, il Benessere e il Disagio (Tab.11). Il costrutto Percezioni di contesto mostra una correlazione debolmente significativa con il Disagio ed una correlazione statisticamente significativa con il Benessere con un indice di 0.43. Gli indici di correlazione tra le dimensioni di Percezione del contesto si mostrano tutte statisticamente significative con correlazioni che vanno da 0.54 a -0.11.

Tab.11 - Correlazioni di Pearson tra dimensioni di Percezione del contesto, Benessere e Disagio

| | Cont. | Disag. | Benes. | Apprezz. r. | Coes. | Didat. | Discri. | Dial. |
|-------------|---------|---------|---------|-------------|---------|---------|---------|-------|
| Contesto | 1 | | | | | | | |
| Disagio | -0.06* | 1 | | | | | | |
| Benessere | 0.43** | -0.12** | 1 | | | | | |
| Apprezz. r. | 0.85** | -0.15** | 0.42** | 1 | | | | |
| Coesione | 0.62** | -0.21** | 0.35** | 0.54** | 1 | | | |
| Didattica | 0.76** | -0.04 | 0.33** | 0.54** | 0.33** | 1 | | |
| Discri. | -0.09** | 0.33** | -0.21** | -0.37** | -0.39** | -0.18** | 1 | |
| Dialogo | 0.67** | 0.06** | 0.34** | 0.45** | 0.31** | 0.49** | -0.10** | 1 |

*. La correlazione è significativa a livello 0.05 (a due code).

**.. La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

2.2.3. Conclusioni

Il presente studio presenta l'adattamento del questionario ECPQ sulle percezioni del contesto classe per gli studenti iscritti alla scuola secondaria di primo grado. A tale scopo il questionario ECPQ è stato somministrato e adattato per il campione di riferimento e messo in relazione ai fattori di Benessere e Disagio. Sui dati raccolti nel marzo del 2016 sono stati condotte analisi statistiche volte alla validazione del modello. Quest'ultimo ha mostrato buoni indici di Fit e si configura come composto da cinque dimensioni: Apprezzamento reciproco, Coesione, Proposta didattica, Discriminazione e Possibilità di dialogo. Le seguenti dimensioni mostrano buoni indici di correlazione con il Benessere e il Disagio, indicando corrispondenze tra i due costrutti, insieme ad elementi sufficienti di divergenza, ciò che avvalorava l'interesse di un uso congiunto di questi strumenti.

I risultati del presente studio indicano come la versione ECPQ, adattata per un uso nella scuola secondaria di primo grado, abbia buone proprietà psicometriche e, di conseguenza, possa essere utilizzata per valutare la percezione del contesto classe. I risultati suggeriscono, inoltre, l'utilità dell'ECPQ non solo per la ricerca ma anche per scopi didattici e pedagogici, in quanto favorisce l'individuazione di specifiche problematiche all'interno della classe, incoraggia il dialogo con gli insegnanti e aiuta a determinare interventi orientati a migliorare gli ambienti di classe meno positivi.

2.3. Analisi e interpretazione dei risultati

Lo studio 1, come spiegato precedentemente, si compone sia della validazione degli strumenti per gli studenti sia dell'indagine sui fattori che gli strumenti intendono indagare e ha riguardato un campione abbastanza ampio di studenti (N. 4458). Le analisi sui dati sono state condotte con il programma statistico SPSS 22 e 25. Sono state condotte analisi dei punteggi medi per rilevarne l'andamento per plesso, livello, classe e variabili socio-demografiche. I risultati ottenuti nel questionario di Benessere possono essere interpretati facendo riferimento alla standardizzazione che è stata condotta per criterio e che verrà mostrata di seguito.

Si metteranno inoltre in relazione i dati relativi alle condizioni di Benessere e Disagio e quelli relativi alle Percezioni di contesto. Le relazioni consentono di approfondire la validità predittiva delle variabili di contesto e di investigare quali dimensioni specifiche di contesto hanno una relazione sulle condizioni individuali degli studenti.

2.3.1. Campione questionari studenti

Il questionario CTS e il questionario ECPQ sono stati somministrati a studenti di Roma, Provincia di Roma, Latina e in provincia di Salerno¹⁰, in scuole di centro e di periferia. Il totale degli studenti è presentato nella Tab.12. Il campione è di convenienza: infatti le scuole sono state reclutate sulla base della disponibilità e della loro richiesta.

La Tab.13 mostra le caratteristiche dei campioni per annualità. Sono stati presi in considerazione i livelli delle classi, il genere, le ripetenze e il

¹⁰ Le somministrazioni negli istituti di Salerno e provincia sono avvenute grazie alla collaborazione con la Dott. Calenda, ricercatrice dell'Università degli studi della Basilicata.

Paese di nascita. La distribuzione risulta omogenea per i livelli delle classi e per genere. La percentuale di studenti che non ha mai ripetuto un anno di scuola va dal 92.0% nel 2016 e il 96.9% nel 2017. La percentuale dei ripetenti oscilla invece tra il 7,9% del 2018 e il 3,1 del 2017. Gli studenti nati in Italia invece oscillano tra il 96,6% del 2017 e il 93,7% del 2016.

Tab.12 – Campione questionari studenti

| | N |
|---------------|------|
| Campione 2018 | 610 |
| Campione 2017 | 1600 |
| Campione 2016 | 2248 |
| Totale | 4458 |

Tab.13 – Distribuzione percentuale per variabili socio-anagrafiche del campione

| | | 2018 | 2017 | 2016 |
|----------------------------|---------------------|-------|-------|-------|
| Classe | 1 | 35.1% | 27.8% | 34.6% |
| | 2 | 33.0% | 29.7% | 25.3% |
| | 3 | 31.8% | 29.9% | 30.4% |
| Genere | Femmina | 47.5% | 49.7% | 48.1% |
| | Maschio | 52.5% | 50.3% | 51.8% |
| Hai ripetuto qualche anno? | No | 92% | 96.9% | 94.1% |
| | Sì una volta | 7.1% | 2.8% | 5.2% |
| | Sì più di una volta | 0.8 % | 0.3% | 0.7% |
| Sei nato in Italia? | Sì | 94.7% | 96.6% | 93.7% |
| | No | 5.3% | 3.4% | 6.3% |

2.3.2. Standardizzazione

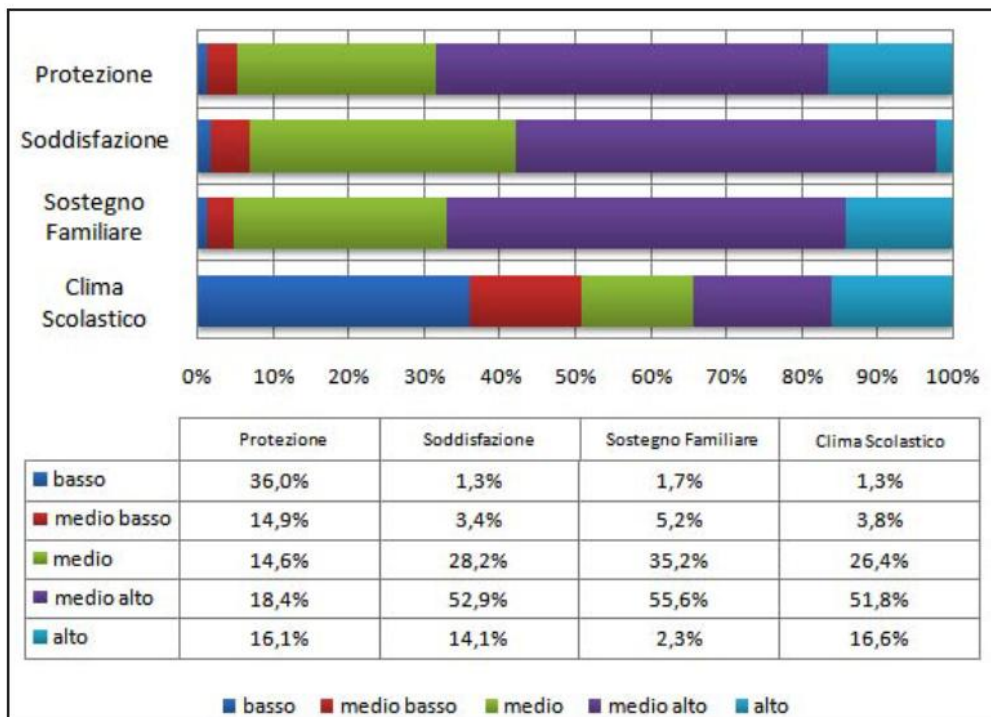
La standardizzazione è avvenuta per criterio creando cinque fasce di intervallo di dimensioni diverse:

- da 1 a 1.7 livello basso;
- da 1.7 a 2.2 livello medio – basso;

- da 2.2 a 3.2 livello medio;
- da 3.2 a 4.3 livello medio – alto;
- da 4.3 a 5 livello alto.

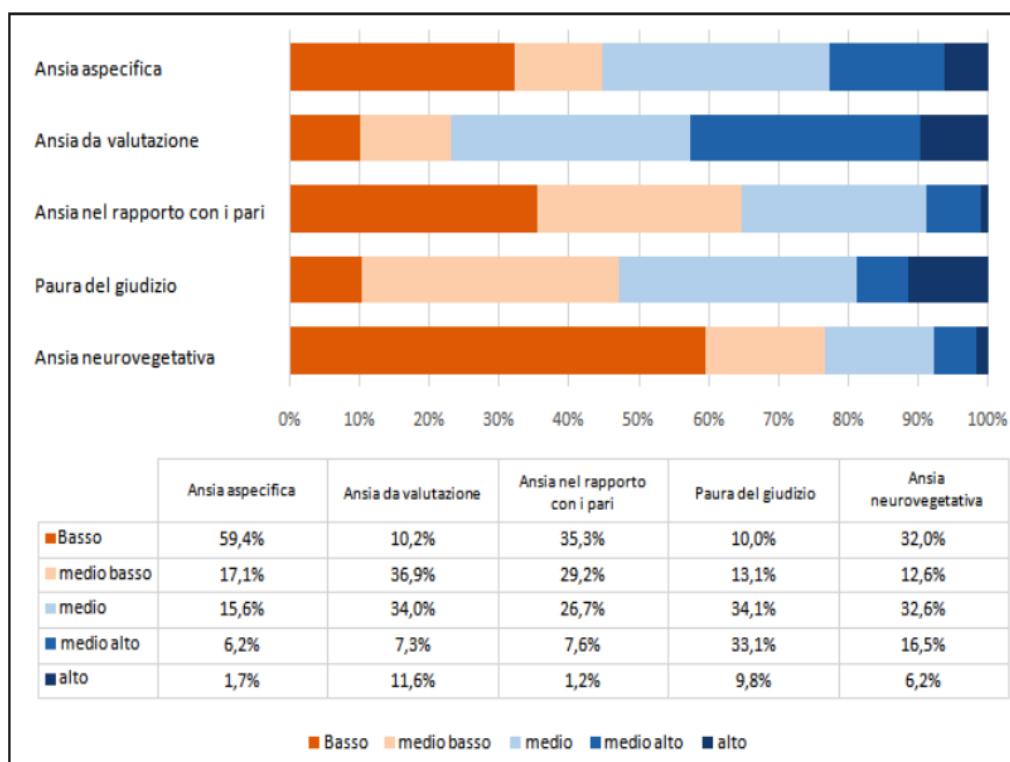
Di seguito, nel Grafico 1 e nel Grafico 2, viene mostrata la distribuzione standardizzata dei punteggi per le due fattori, Benessere e Disagio. La concentrazione maggiore per il fattore Benessere è nel livello medio alto, a parte il senso di protezione, dove i punteggi si concentrano maggiormente nel livello basso. Questo dato mostra un'apparente contraddizione per la quale gli studenti si sentono soddisfatti ma allo stesso tempo si sentono poco protetti nell'ambiente scolastico. La distribuzione dei punteggi medi per le scale di Benessere ha mostrato come i punteggi di livello alto siano maggiormente concentrati nelle dimensioni Clima Scolastico e Protezione, nonostante quest'ultima abbia un'alta concentrazione di punteggi di livello basso. Come già accennato prima, la percentuale maggiore dei punteggi si concentra nella fascia di livello medio e medio-alto.

Grafico 1- Standardizzazione scala di Benessere



La distribuzione dei punteggi per le scale di Disagio è meno omogenea che per le scale di Benessere. L'Ansia da Valutazione è la dimensione che ha mostrato una concentrazione più elevata di punteggi di livello medio-alto e alto, a seguire l'Ansia Aspecifica e la Paura del Giudizio degli altri. L'Ansia Neurovegetativa è la dimensione che ha mostrato una percentuale maggiore di punteggi di livello basso, a seguire l'Ansia nelle relazioni con i pari e l'Ansia Aspecifica. I punteggi medi mostrano una distribuzione sufficientemente omogenea.

Grafico 2 - Standardizzazione scala di Disagio



2.3.3. Analisi delle prime domande del questionario

La prima parte del questionario pone agli studenti quattro domande esplorative sul loro rapporto con la scuola che, sebbene non rientrino in nessuna dimensione indagata, forniscono comunque delle informazioni importanti. La prima domanda riguarda la percezione degli studenti sulle finalità e l'utilità della scuola. La Tab.14 mostra la distribuzione percentuale delle risposte del campione completo che comprende gli studenti delle tre annualità (2016, 2017, 2018). Il 39.2% degli studenti delle prime risponde "No" o "Forse No" alla domanda "Pensi che la tua scuola ti aiuti a migliorare le tue capacità e abilità?". È da considerare una percentuale molto alta, calcolando che raggiunge quasi il 40%. Il 34,6% degli studenti delle seconde risponde "No" o "Forse No" insieme a un 35.6% degli studenti di terza media.

Tab.14 - Domanda 1. Distribuzione percentuale delle risposte

| 1. Pensi che la tua scuola ti aiuti a migliorare le tue capacità e abilità? | | | | | |
|---|-------|----------|------------|----------|-------|
| Classe | no | forse no | non saprei | forse sì | sì |
| 1 | 31.8% | 7.4% | 6.3% | 8.7% | 45.3% |
| 2 | 24.4% | 10.2% | 6.5% | 13.2% | 45.1% |
| 3 | 26.1% | 9.5% | 8.3% | 16.2% | 39.2% |

La domanda 2 chiede di esprimere quanto piace la scuola su una scala da 1 a 9. Nelle classi prime la percentuale più alta degli studenti (il 30.5%) risponde 8, nelle classi seconde e nelle classi terze la percentuale più alta di studenti risponde 7, rispettivamente con il 29% e il 31.3%.

Tab.15 - Domanda 2. Distribuzione percentuale delle risposte

| 2. Quanto ti piace la tua scuola? | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|------|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 1 | 3.0% | 1.2% | 1.5% | 2.8% | 8.6% | 11.6% | 24.9% | 30.5% | 15.6% |
| 2 | 3.7% | 1.6% | 3.0% | 3.9% | 11.3% | 15.3% | 29.0% | 25.3% | 6.4% |
| 3 | 3.7% | 2.0% | 3.7% | 5.2% | 10.6% | 17.2% | 31.3% | 20.2% | 5.8% |

La terza e la quarta domanda chiedono agli studenti se cambierebbero scuola e classe. Si noti come la percentuale degli studenti (Tab.16) che cambierebbe scuola è maggiore di quella che cambierebbe classe. Questa informazione suggerisce come all'interno della classe ci siano dei fattori "protettivi" dell'esperienza scolastica che invece a livello "macro" non vengono mantenuti. Tuttavia le percentuali più alte riguardano gli studenti che non cambierebbero né scuola né classe.

Tab.16 -Domanda 3 e Domanda 4. Distribuzione percentuale delle risposte

| Classe | 3. Se potessi cambieresti scuola? | | 4. Se potessi cambieresti classe? | |
|--------|-----------------------------------|-------|-----------------------------------|-------|
| | Sì | No | Sì | No |
| 1 | 13.9% | 85.8% | 12.7% | 86.8% |
| 2 | 19.0% | 80.9% | 14.7% | 84.8% |
| 3 | 20.2% | 79.7% | 13.9% | 86.0% |

2.3.4. *Interclass Correlation Coefficient*

Al fine di approfondire l'esistenza di una similarità nelle risposte alle dimensioni sotto esame, dovuta alla condivisione del medesimo contesto classe, sono stati calcolati gli Interclass Correlation Coefficient (ICC). Questo indice, infatti, ci permette di descrivere quanto gli aspetti indagati abbiano punteggi simili dovuti all'appartenenza al medesimo gruppo, nel caso specifico la classe. In questo studio sono stati considerati due indicatori: l'ICC1 che si riferisce a quanto la varianza nei punteggi tra gli individui dipenda dall'appartenza ad un gruppo, in questo caso alla classe, e l'ICC2 che verifica l'attendibilità della media al livello di gruppo (media di classe). Per la lettura degli indici ICC si fa riferimento ai seguenti valori (Bliese, 1998; Koo e Li, 2016): per l'ICC1 valori uguali o superiori a .05 indicano un piccolo/medio effetto. Mentre per l'ICC2 si considera una scarsa attendibilità per la media di classe con valori inferiori a .40, abbastanza buona con valori tra .40 e .75 e eccellente con valori superiori a .75. I valori degli ICC (1 e 2) sono stati calcolati su 59 gruppi, corrispondenti al numero di classi di appartenenza degli studenti del campione. I valori di ICC1 e ICC2 calcolati per le Percezioni di contesto, il Benessere e il Disagio degli studenti, riportati in Tabella 17, mostrano che, per tutte e tre le variabili considerate, l'appartenenza alla classe ha un grande effetto sulla varianza dei punteggi degli studenti, in partico-

lare per quanto riguarda le percezioni di contesto (ICC1= .187). Inoltre, l'attendibilità della media di gruppo (ICC2) è buona per il Benessere e Disagio e si avvicina all'eccellente per le Percezioni di Contesto.

Tab.17- Intraclass correlation coefficient di Percezioni di contesto scolastico, Benessere e Disagio a livello di classe di appartenenza

| Fattore | ICC1 | ICC2 |
|------------------------|------|------|
| Percezioni di contesto | .187 | .778 |
| Benessere | .095 | .627 |
| Disagio | .065 | .522 |

I risultati ci confermano, pertanto, una variabilità nei dati dovuta alla condizione del gruppo classe negli studenti, in particolar modo per le Percezioni di contesto, che potrà essere tenuta in considerazione per studi futuri che considerino analisi multilivello.

2.3.5. Analisi dei punteggi medi

In questo paragrafo verrà illustrato ciò che è emerso con maggiore insistenza nei dati. Nonostante il campione sia molto ampio e molto variegato e le somministrazioni siano avvenute in anni differenti, alcuni andamenti si sono mantenuti costanti.

Il primo dato interessante, mostrato nelle Tab.18,19,20, riguarda l'analisi dei punteggi medi per dimensione: la percezione del senso di sicurezza si è mantenuta in modo costante come la dimensione di Benessere con il punteggio medio più basso mentre l'ansia da valutazione come la dimensione di Disagio con il punteggio medio più alto. Nel capitolo successivo vedremo come questi dati siano ritornati all'interno delle discussioni condotte con gli studenti.

Tab.18 - Benessere – medie di scala per anno

| | Protezione | Soddisfazione | Supporto Familiare | Clima scolastico |
|------|------------|---------------|-----------------------|---------------------|
| 2016 | 2.6 | 3.5 | 3.2 | 3.6 |
| 2017 | 3.2 | 3.6 | 3.6 | 3.7 |
| 2018 | 3.3 | 3.5 | 3.7 | 3.7 |

Tab.19 - Disagio – medie di scala per anno

| | Ansia Neurov. | Paura del Giudizio | Ansia Valutazione | Ansia Rapporto Pari | Ansia Aspecifica |
|------|------------------|--------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------|
| 2016 | 1.8 | 3.0 | 3.0 | 2.0 | 2.4 |
| 2017 | 1.9 | 3.0 | 3.1 | 2.0 | 2.5 |
| 2018 | 1.9 | 3.0 | 3.0 | 2.1 | 2.5 |

Tab.20 - Percezioni di contesto – medie di scala per anno

| | Apprezzamento Reciproco | Discriminazione | Proposta Didattica | Coesione | Possibilità Dialogo |
|------|----------------------------|-----------------|-----------------------|----------|------------------------|
| 2016 | 3.5 | 1.7 | 2.8 | 2.9 | 3.2 |
| 2017 | 3.5 | 1.8 | 2.9 | 3.7 | 3.2 |
| 2018 | 3.5 | 1.9 | 3.0 | 3.7 | 3.3 |

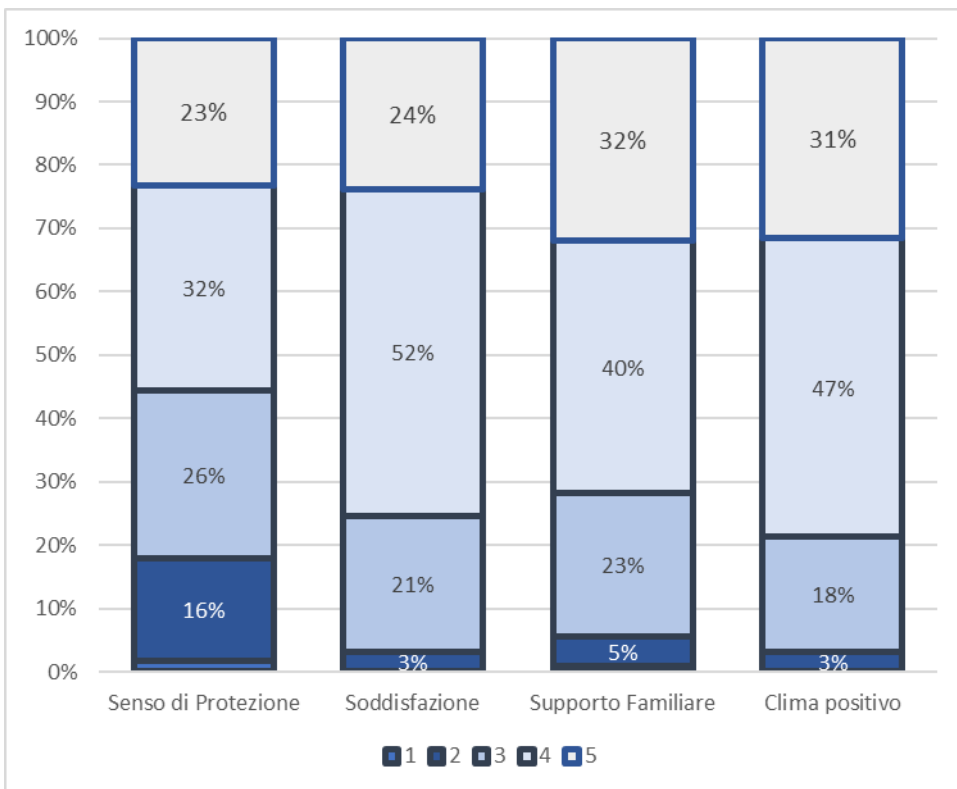
La percezione del senso di sicurezza è una scala che ha dato modo di riflettere sia a livello concettuale che statistico. I punteggi delle scuole e delle classi erano infatti sempre molto bassi e mostravano un livello di percezione di sicurezza al di sotto delle attese. A livello statistico però la scala ha degli ottimi indici, un'alfa di Cronbach molto alta e la dimensione è quella che maggiormente correla con il fattore. Quando un dato fornisce un'informazione diversa da ciò che ragionevolmente ci si aspetta è bene approfondire; si è scelto perciò di chiedere agli studenti all'interno delle discussioni cosa comprendessero alla lettura degli item della scala. Gli studenti hanno fornito nella maggior parte dei casi indicazioni che confermavano il dato emerso. La percezione di sicurezza descrive in che misura lo studente si senta protetto all'interno della scuola

da alcune situazioni sgradevoli, non necessariamente subite da lui o dai suoi compagni ma considerate possibili.

Il Grafico 3 mostra la distribuzione percentuale delle risposte rispetto alle dimensioni appartenenti al costrutto di Benessere. La scala di risposta in formato Likert a cinque passi indica dunque una percezione positiva più ci si avvicina al 5. La distribuzione risulta omogena. La percentuale più consistente si concentra sul livello 4. Il senso di protezione è la dimensione ad aver ottenuto la percentuale più consistente del livello 1, con il 2%. Il 2% degli studenti dunque non si sente per nulla protetto all'interno del contesto scolastico e il 16% si sente molto poco protetto.

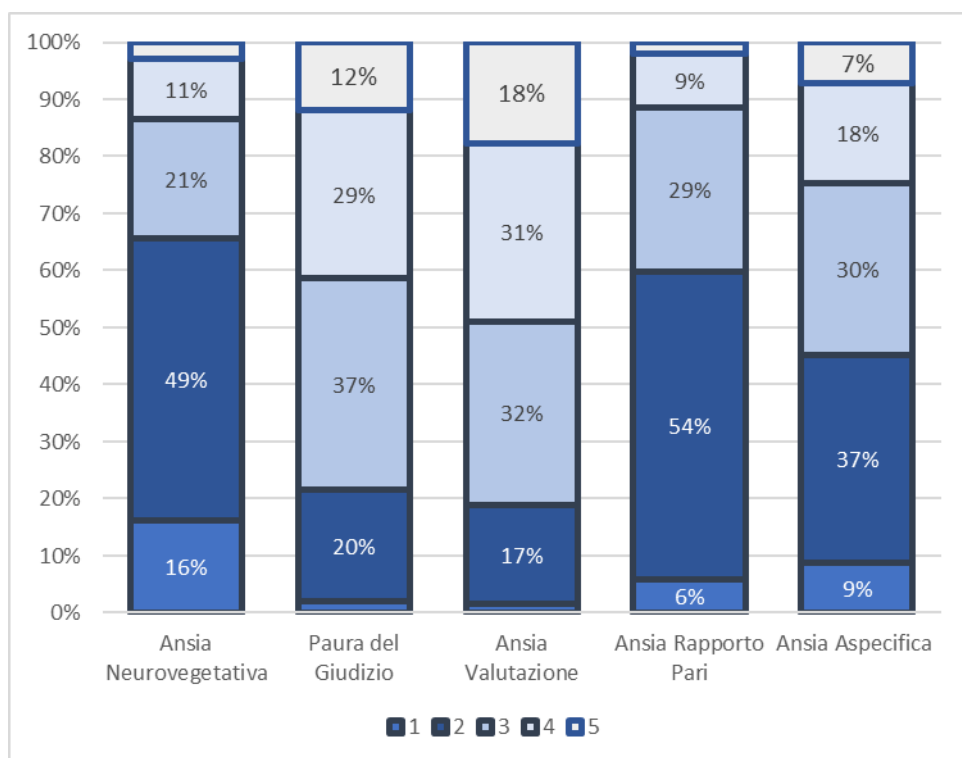
Per le restanti dimensioni i livelli bassi raggiungono percentuali minime, da 1 a 5%. Il livello 5 raggiunge delle percentuali piuttosto alte tra il 23% (senso di protezione) e il 32% (supporto familiare).

Grafico 3 - Distribuzione percentuale delle risposte nei punteggi della scala (da 1 a 5) rispetto alle dimensioni di Benessere



Il Grafico 4 mostra la distribuzione percentuale nei vari livelli di risposta delle dimensioni appartenenti al costrutto del Disagio. Più il punteggio si avvicina a 5 e maggiore è il Disagio percepito. Il primo dato che emerge con maggior risalto è che il 18% degli studenti si posiziona sul livello 5 di ansia da valutazione, dichiarando di percepirla ad un livello molto alto. A seguire, il 12% degli studenti riporta di avere un'alta Paura del giudizio. La distribuzione risulta omogenea per il livello medio (livello 3), infatti le percentuali oscillano tra il 21% e il 37%.

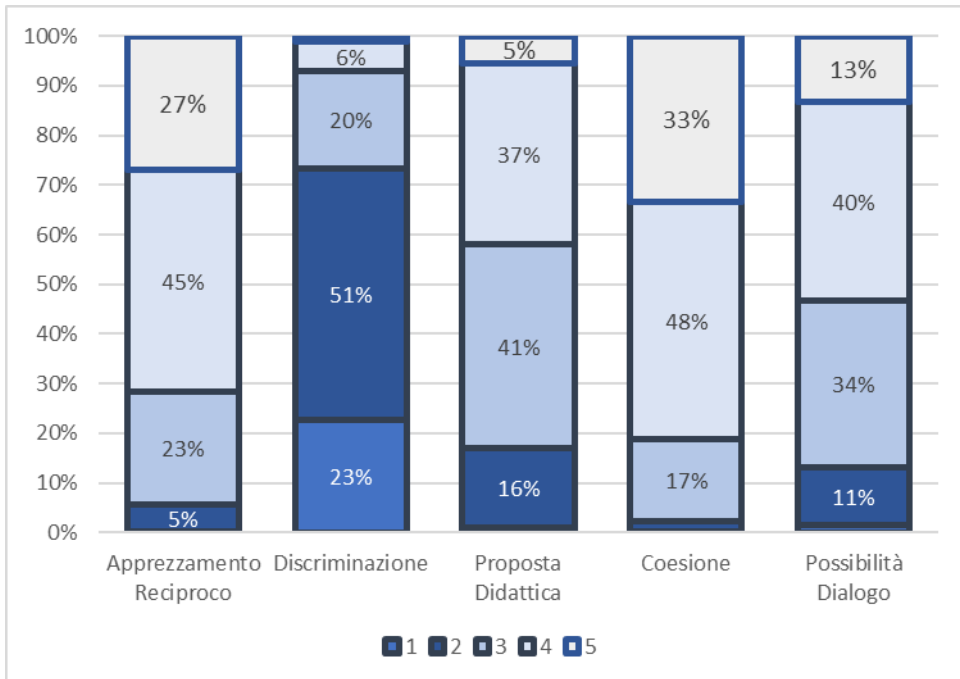
Grafico 4 - Distribuzione percentuale delle risposte nei punteggi della scala (da 1 a 5) rispetto alle dimensioni di Disagio



Il Grafico 5 riporta la distribuzione percentuale delle risposte suddivise per i cinque livelli della scala di Percezioni di contesto. La scala Discriminazione è una scala reverse, per cui più ci si avvicina al livello 5 e maggiore è la percezione di Discriminazione. Le altre scale invece hanno un verso positivo quindi più ci si avvicina al livello 5 e più il contesto è percepito favorevolmente.

La Coesione del gruppo è la dimensione ad ottenere la percentuale più alta nel livello 5, con il 33%; invece solo il 5% degli studenti dichiara di essere pienamente soddisfatto della proposta didattica. Il 7% degli studenti percepisce il contesto scolastico come discriminante e dunque ritiene possibile che si venga discriminati per il colore della pelle, per l'aspetto fisico o per chi ha i genitori più importanti.

Grafico 5 -distribuzione percentuale delle risposte nei punteggi della scala (da 1 a 5) rispetto alle dimensioni di Percezione di contesto



2.3.6. *Analisi delle variabili socio demografiche: differenze tra livelli*

Un dato rilevante riguarda l'andamento del Benessere che diminuisce al crescere della scolarità; mentre il Disagio ha un andamento contrario aumentando con l'aumentare degli anni passati a scuola. Una variabile incidente è sicuramente l'età, in quanto ci sia avvicina alla pre-adolescenza e all'adolescenza con le relative conseguenze sul piano identitario e nella relazione con gli adulti di riferimento. Il dato tuttavia rimane rilevante e non può essere trascurato giustificandolo solo

con un fattore legato alla crescita. Sui dati è stata condotta un'analisi della varianza Anova One Way con l'utilizzo del metodo Post Hoc di Duncan, per vedere la differenza tra i punteggi dei livelli-classe (prima, seconda e terza). La Tab.21 mostra come le differenze tra le medie siano statisticamente significative e come i punteggi degli studenti di terza media siano sensibilmente più bassi, staccandosi dagli altri due gruppi.

Tab.21 - Analisi della varianza Anova One Way, test Post Hoc di Duncan - fattori Benessere, Disagio, Percezioni di contesto per livelli

| Classe | Benessere |
|--|------------------------|
| 1 | 3.6 |
| 2 | 3.5 |
| 3 | 3.4 |
| F 12.2; Sign .00; Sottoinsieme per alfa = 0.05 | |
| Classe | Disagio |
| 1 | 2.5 |
| 2 | 2.4 |
| 3 | 2.6 |
| F 11.7; Sign .00; Sottoinsieme per alfa = 0.05 | |
| Classe | Percezioni di contesto |
| 1 | 3.1 |
| 2 | 3.1 |
| 3 | 3.0 |
| F 17.1; Sign .00; Sottoinsieme per alfa = 0.05 | |

2.3.7. Analisi delle variabili socio demografiche: percezione dell'andamento scolastico

Sono state inoltre condotte delle analisi dei punteggi per alcune variabili socio-demografiche. In primo luogo è stata condotta un'analisi della varianza Anova One-Way per rilevare le differenze significative tra chi percepisce di essere considerato tra gli studenti della classe che vanno bene e chi percepisce di essere considerato tra quelli che vanno male.

La Tabella 22 mostra le dimensioni in cui le differenze dei gruppi si sono significativamente distaccate. Gli studenti che percepiscono di essere considerati tra quelli che vanno bene hanno medie significativamente più alte per tutte e quattro le dimensioni di Benessere e quindi anche per l'intero fattore. Inoltre, questi stessi studenti, mostrano medie significativamente più basse per quasi tutte le dimensioni di Disagio, tranne che per la Paura del giudizio.

L'andamento viene confermato anche per le Percezioni di contesto. Gli studenti che percepiscono di essere considerati tra quelli che vanno bene hanno punteggi medi significativamente più alti in tutte le dimensioni sottostanti al fattore, distaccandosi così dall'altro gruppo.

Tab.22 – Analisi della Varianza Anova One way– Percezione dell'andamento scolastico

| Dimensione | Gruppo | Media | F | Sign. |
|------------------------|---------------------------|-------|--------|-------|
| Protezione | Tra quelli che vanno bene | 2.98 | 60.06 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 2.63 | | |
| Soddisfazione | Tra quelli che vanno bene | 3.69 | 202.33 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 3.31 | | |
| Supporto Familiare | Tra quelli che vanno bene | 3.55 | 198.00 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 3.13 | | |
| Clima | Tra quelli che vanno bene | 3.76 | 285.08 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 3.32 | | |
| Ansia Neurovegetativa | Tra quelli che vanno bene | 1.80 | 37.68 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 1.99 | | |
| Ansia Valutazione | Tra quelli che vanno bene | 2.94 | 68.85 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 3.23 | | |
| Ansia Rapporto Pari | Tra quelli che vanno bene | 1.97 | 98.91 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 2.25 | | |
| Ansia Aspecifica | Tra quelli che vanno bene | 2.38 | 13.43 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 2.58 | | |
| Apprezzamento Recip. | Tra quelli che vanno bene | 3.61 | 219.41 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 3.18 | | |
| Discriminazione | Tra quelli che vanno bene | 1.67 | 104.35 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 1.96 | | |
| Proposta Didattica | Tra quelli che vanno bene | 2.94 | 66.87 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 2.70 | | |
| Coesione | Tra quelli che vanno bene | 3.34 | 126.26 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 3.01 | | |
| Possibilità di Dialogo | Tra quelli che vanno bene | 3.26 | 93.90 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 2.96 | | |
| Benessere | Tra quelli che vanno bene | 3.43 | 295.35 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 3.02 | | |
| Disagio | Tra quelli che vanno bene | 2.38 | 89.32 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 2.61 | | |
| Percezioni di contesto | Tra quelli che vanno bene | 3.10 | 170.37 | 0.00 |
| | Tra quelli che vanno male | 2.86 | | |

2.3.8. *Analisi delle variabili socio demografiche: ripetenze*

È stata poi presa in considerazione la variabile Ripetenze che considera due gruppi: chi non ha mai ripetuto un anno scolastico e chi ha ripetuto uno o più di un anno. Nella Tabella 23 vengono mostrati i risultati dell'analisi della varianza Anova One-Way.

Dai risultati si nota come gli studenti che hanno ripetuto un anno di scuola mostrino punteggi medi più bassi per tutte le scale di Benessere e per tutte le scale di Percezione del Contesto. Non sono risultate significative le differenze tra le medie ottenute nelle scale di Disagio.

Tab.23 – Analisi della Varianza Anova One way – Studenti ripetenti e non ripetenti

| Dimensione | Gruppo | Medie | F | Sign. |
|------------------------|---------------|-------|-------|-------|
| Protezione | Non ripetenti | 2.91 | 11.65 | 0.00 |
| | Ripetenti | 2.59 | | |
| Soddisfazione | Non ripetenti | 3.61 | 40.58 | 0.00 |
| | Ripetenti | 3.26 | | |
| Supporto Familiare | Non ripetenti | 3.46 | 21.16 | 0.00 |
| | Ripetenti | 3.18 | | |
| Clima | Non ripetenti | 3.67 | 43.56 | 0.00 |
| | Ripetenti | 3.31 | | |
| Apprezzamento Recip. | Non ripetenti | 3.52 | 57.38 | 0.00 |
| | Ripetenti | 3.06 | | |
| Discriminazione | Non ripetenti | 1.73 | 44.06 | 0.00 |
| | Ripetenti | 2.11 | | |
| Proposta Didattica | Non ripetenti | 2.89 | 8.54 | 0.00 |
| | Ripetenti | 2.72 | | |
| Coesione | Non ripetenti | 3.27 | 24.40 | 0.00 |
| | Ripetenti | 2.97 | | |
| Possibilità di Dialogo | Non ripetenti | 3.20 | 18.88 | 0.00 |
| | Ripetenti | 2.92 | | |
| Benessere | Non ripetenti | 3.35 | 44.96 | 0.00 |
| | Ripetenti | 3.02 | | |
| Percezioni di contesto | Non ripetenti | 3.05 | 29.81 | 0.00 |
| | Ripetenti | 2.84 | | |

2.3.9. *Analisi delle variabili socio demografiche: differenze italiani stranieri*

Il questionario rileva alcune variabili socio-demografiche, quali il genere, l'età, la classe di appartenenza e il luogo di nascita (Italia o estero) e dunque consente di esaminare le differenze nelle risposte tra gli studenti italiani e gli studenti nati all'estero. Di seguito verranno mostrati i risultati separatamente per i tre fattori principali: Benessere, Disagio e Percezioni di contesto legati alle differenze del Paese di nascita. I dati vengono mostrati con i punteggi medi per tutte le dimensioni appartenenti ai fattori e specificando le differenze tra il gruppo di studenti nato in Italia e il gruppo di studenti nato all'estero. Le analisi sono state condotte con il programma statistico SPSS25; per mostrare le differenze statisticamente significative tra i gruppi sono state condotte delle analisi della varianza ANOVA One Way.

Le analisi dei dati mostrate riguardano l'annualità 2018 e 2017. Le analisi relative alle due annualità sono state pubblicate nel contributo Stanzione e Spzunar (2019).

Benessere

Gli studenti nati all'estero mostrano punteggi medi più bassi per tutte le scale di Benessere. Le differenze tra le medie dei due gruppi risultano significative per l'intero costrutto (F: 7.321; Sign. .007).

La Tabella 24 mostra le differenze tra i punteggi per le quattro scale che compongono il fattore: Protezione, Soddisfazione, Supporto familiare, Clima. È interessante notare come la forbice tra i punteggi si apra per la dimensione Supporto familiare: gli studenti nati all'estero hanno un punteggio medio di 3.2; gli studenti nati in Italia hanno un punteggio di 3.7.

Tab.24 - Punteggi medi per le dimensioni di Benessere – studenti nati in Italia e dei nati all'estero

| Dimensione | 2018 | | 2017 | |
|--------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | Nati in Italia | Nati all'estero | Nati in Italia | Nati all'estero |
| Protezione | 3.4 | 3.2 | 3.2 | 2.9 |
| Soddisfazione | 3.5 | 3.3 | 3.6 | 3.3 |
| Supporto Familiare | 3.7 | 3.2 | 3.6 | 3.4 |
| Clima Scolastico | 3.6 | 3.4 | 3.7 | 3.6 |

Disagio

Anche per il fattore Disagio, chi è nato all'estero mostra punteggi medi più alti rispetto ai nati in Italia (Tab.25). I due gruppi si differenziano all'analisi della varianza per le dimensioni di Ansia da Valutazione (F: 4.827; Sign.: .028) e Rapporto con i pari (F: 7.803; Sign.: .005). La Tab.3 mostra l'andamento dei punteggi per tutte le dimensioni che compongono il fattore.

Tab.25 - Punteggi medi per le dimensioni di Disagio – studenti nati in Italia e nati all'estero

| Dimensione | 2018 | | 2017 | |
|-----------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | Nati in Italia | Nati all'estero | Nati in Italia | Nati all'estero |
| Ansia Neurovegetativa | 1.9 | 2.2 | 3.0 | 3.1 |
| Paura Del Giudizio | 3.0 | 3 | 3.1 | 3.1 |
| Ansia Valutazione | 3.0 | 3.3 | 2.0 | 2.3 |
| Ansia Rapporto Pari | 2.1 | 2.4 | 2.5 | 2.4 |
| Ansia aspecifica | 2.0 | 2.2 | 1.9 | 2.1 |

Percezioni di contesto

Gli studenti nati in Italia hanno un punteggio medio più alto per tutte le dimensioni tranne che per la Discriminazione. Quest'ultima dimensione vede differenziarsi i due gruppi: gli studenti nati all'estero hanno una media significativamente più alta per questa dimensione (F: 6.871; Sign. .009) percependo maggiormente una condizione di discriminazione. La Tabella 26 mostra l'andamento e le medie dei punteggi per tutte le dimensioni del costrutto.

Tab.26 - Punteggi medi per le dimensioni di Percezione di contesto – studenti nati in Italia e nati all'estero

| Dimensione | 2018 | | 2017 | |
|-------------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | Nati in Italia | Nati all'estero | Nati in Italia | Nati all'estero |
| Apprezzamento Reciproco | 3.5 | 3.3 | 3.4 | 3.3 |
| Discriminazione | 1.9 | 2.2 | 1.8 | 2.0 |
| Proposta Didattica | 3.0 | 2.8 | 2.9 | 2.8 |
| Coesione | 3.7 | 3.5 | 3.7 | 3.5 |
| Possibilità di dialogo | 3.1 | 2.9 | 3.2 | 3.1 |

Ripetenze

Una delle variabili socio-demografiche del questionario chiedeva agli studenti di indicare se avessero ripetuto o meno qualche anno di scuola. Si sono dunque potuti creare tre gruppi, uno di studenti non ripetenti, uno di studenti che hanno ripetuto solo un anno di scuola e uno di studenti che hanno ripetuto più di un anno. La tabella che segue mostra la distribuzione degli studenti ripetenti nei due gruppi, i nati in Italia e i nati all'estero. Il dato mostra come la distribuzione % degli studenti ripetenti sia molto più alta negli studenti nati all'estero rispetto ai nati in Italia: il 15,4% degli studenti nati all'estero è ripetente contro il 6,6% dei nati in Italia.

Tab.27 - Distribuzione percentuale degli studenti ripetenti per gli studenti nati in Italia e i nati all'estero

| | Hai ripetuto qualche anno? | | |
|-----------------|----------------------------|---------------|----------------------|
| | No | Sì. una volta | Sì. più di una volta |
| Nati in Italia | 92.7% | 6.6% | 0.7% |
| Nati all'estero | 81.5% | 15.4% | 3.1% |

La tabella seguente mostra gli item in cui studenti italiani e stranieri hanno mostrato differenze statisticamente significative tra le medie.

Tab.28 - Differenze statisticamente significative per Item – studenti nati in Italia e nati all'estero

| Item | | Medie | F. | Sign. |
|--|-----------------|-------|-------|-------|
| Quando parlo in classe. mi preoccupa di ciò che i miei compagni pensano di me. | Nati in Italia | 2.2 | 7.17 | 0.01 |
| | Nati all'estero | 2.7 | | |
| Mi sento diverso dai miei compagni di classe. | Nati in Italia | 1.9 | 12.96 | 0.00 |
| | Nati all'estero | 2.5 | | |
| Può succedere che venga trattato meglio chi ha i genitori più importanti. | Nati in Italia | 1.9 | 5.66 | 0.01 |
| | Nati all'estero | 2.4 | | |
| I compagni sono aggressivi | Nati in Italia | 1.8 | 5.99 | 0.01 |
| | Nati all'estero | 2.2 | | |
| Può succedere di essere trattati male per il colore della pelle | Nati in Italia | 1.4 | 11.29 | 0.00 |
| | Nati all'estero | 1.9 | | |

I dati, dunque, confermano i risultati delle indagini nazionali sulle differenze dei livelli di apprendimento di studenti italiani e stranieri.

Emergono, inoltre, alcune differenze statisticamente significative nella percezione del Benessere e del contesto tra studenti nati in Italia e studenti nati all'estero. Il Benessere percepito è più basso per gli studenti stranieri, che sottolineano una maggiore ansia legata al rapporto con i compagni e al timore di essere giudicati in modo negativo e di essere maltrattati. Più in generale, gli studenti stranieri percepiscono il contesto come discriminante in misura maggiore rispetto agli studenti italiani.

Più in particolare, se si analizzano i singoli item rispetto ai quali si rileva una differenza significativa tra le risposte degli studenti italiani e degli studenti stranieri, emerge con chiarezza, da parte dei secondi, la sensazione molto netta di appartenere a una minoranza (“Mi sento diverso dai miei compagni di classe”). Anche la consapevolezza della possibile stigmatizzazione dei gruppi minoritari risulta significativamente presente per gli studenti stranieri (“Può succedere che venga trattato meglio chi ha i genitori più importanti”, “Può succedere di essere trattati male per il colore della pelle”). Con tutta probabilità, tali consapevolezze favoriscono una percezione del contesto scolastico come luogo poco sicuro (“Quando parlo in classe, mi preoccupo di ciò che i miei compagni pensano di me”; “I compagni sono aggressivi”) elemento che, insieme ad altri, può rappresentare un ostacolo a un processo di apprendimento efficace.

2.3.10. Analisi delle variabili socio demografiche: differenze di genere

La Tab.29 mostra le dimensioni di tutti e tre i costrutti (Benessere, Disagio e Percezioni di contesto) che sono risultate significative all'analisi della Varianza (Anova One Way) rispetto alle differenze di genere. L'unica dimensione di Benessere in cui i due gruppi si differenziano è la Soddisfazione dove le femmine mostrano una media significativamente più alta dei maschi. Rispetto alle dimensioni di Disagio le femmine mostrano un punteggio più alto per le scale di Ansia Neurovegetativa, Ansia Aspecifica e Ansia da Valutazione. Le prime due dimensioni riguardano aspetti di ansia individuale e non legati al contesto scolastico. L'ansia da valutazione tuttavia è la dimensione dove il punteggio risulta più alto, raggiungendo un valore di 3.1 per il gruppo delle femmine e di 2.9 per quello dei maschi. Rispetto al costrutto generale Disagio, le femmine mostrano una media significativamente più alta dei maschi. All'interno del costrutto “Percezioni di contesto” le dimensioni in cui i due gruppi si differenziano sono proposta didattica e coesione. In questo

caso il gruppo delle femmine ha percezioni maggiormente positive rispetto ai maschi.

Tab.29 - Analisi della Varianza Anova One way per Genere

| Dimensione | | Dev. Std. | Media | F | Sign. |
|-----------------------|---------|-----------|-------|-------|-------|
| Soddisfazione | Femmine | 0.7 | 3.6 | 5.87 | 0.00 |
| | Maschi | 0.7 | 3.5 | | |
| Ansia neurovegetativa | Femmine | 0.8 | 1.9 | 6.16 | 0.00 |
| | Maschi | 0.8 | 1.7 | | |
| Ansia da valutazione | Femmine | 0.9 | 3.1 | 6.65 | 0.00 |
| | Maschi | 0.9 | 2.9 | | |
| Ansia aspecifica | Femmine | 1.0 | 2.5 | 17.23 | 0.00 |
| | Maschi | 0.9 | 2.3 | | |
| Proposta didattica | Femmine | 0.7 | 2.9 | 4.98 | 0.01 |
| | Maschi | 0.7 | 2.8 | | |
| Coesione | Femmine | 0.8 | 3.3 | 4.61 | 0.01 |
| | Maschi | 0.7 | 3.2 | | |
| Disagio | Femmine | 0.6 | 2.5 | 6.10 | 0.00 |
| | Maschi | 0.6 | 2.3 | | |

2.3.11. Analisi delle variabili socio demografiche: differenze tra città

Per osservare l'eventuale presenza di differenze tra gli studenti delle due Città, Roma e Salerno, è stata condotta un'analisi della varianza One Way per i due gruppi. La Tabella 30 mostra le dimensioni appartenenti ai tre costrutti in cui le medie dei due gruppi si sono differenziate. Per le dimensioni di Benessere i due gruppi si differenziano per il Senso di Protezione, il Supporto Familiare e il Clima dove gli studenti della città di Roma mostrano punteggi medi significativamente più bassi dei compagni di Salerno. Questo vale per il costrutto di Benessere a livello generale. L'unica dimensione di Disagio in cui i due gruppi si differenziano è l'Ansia aspecifica dove gli studenti di Roma mostrano un punteggio significativamente più alto. Tuttavia questo è un tratto individuale e non si può ipotizzare un legame con il contesto sulla base dei dati. Rispetto alle Percezioni del contesto invece risultano differenze statisticamente significative per le dimensioni di Apprezzamento reciproco, Proposta

didattica e Coesione e per il costrutto generale. A parte per la Coesione, gli studenti di Roma mostrano punteggi significativamente più bassi.

Tab.30 - Analisi della varianza Anova One way per Città

| Dimensione | | Media | Dev. std. | F | Sign. |
|-------------------------|---------|-------|-----------|-------|-------|
| Protezione | Roma | 2.8 | 1.2 | 4.87 | 0.02 |
| | Salerno | 3.0 | 1.0 | | |
| Supporto Familiare | Roma | 3.4 | 0.8 | 29.99 | 0.00 |
| | Salerno | 3.7 | 0.9 | | |
| Clima | Roma | 3.6 | 0.8 | 13.52 | 0.00 |
| | Salerno | 3.8 | 0.9 | | |
| Ansia aspecifica | Roma | 2.4 | 1.0 | 4.79 | 0.02 |
| | Salerno | 2.2 | 0.9 | | |
| Apprezzamento reciproco | Roma | 3.4 | 0.8 | 9.96 | 0.00 |
| | Salerno | 3.6 | 0.8 | | |
| Proposta didattica | Roma | 2.8 | 0.7 | 31.23 | 0.00 |
| | Salerno | 3.1 | 0.7 | | |
| Coesione | Roma | 3.2 | 0.8 | 7.63 | 0.00 |
| | Salerno | 3.1 | 0.7 | | |
| Benessere | Roma | 3.3 | 0.6 | 12.61 | 0.00 |
| | Salerno | 3.4 | 0.6 | | |
| Percezioni di contesto | Roma | 3.0 | 0.4 | 18.05 | 0.00 |
| | Salerno | 3.1 | 0.4 | | |

2.3.12. Analisi delle relazioni tra Percezioni di contesto educativo, Benessere e Disagio

Al fine di investigare l'ipotesi di relazione statisticamente significativa, rispettivamente positiva e negativa, tra i costrutti di Percezione di contesto e Benessere e tra Percezioni di contesto e Disagio, sono stati calcolati gli indici di correlazione di Pearson e condotte delle regressioni lineari. La Tabella 31 mostra i risultati delle correlazioni tra le Percezioni

di contesto e il Benessere e Disagio degli studenti. Tutte le correlazioni sono risultate significative a $p < 0.01$ e 0.05 e con valori di correlazioni da sufficienti a ottimi (da -0.055 a $.717$), ad esclusione delle correlazioni tra Possibilità di dialogo, Ansia neurovegetativa e Ansia Aspecifica che sono risultate non significative. I costrutti mostrano quindi avere complessivamente una buona relazione lineare, al variare pertanto delle dimensioni delle Percezioni di contesto scolastico variano anche i punteggi nelle dimensioni di Benessere e Disagio. La Tabella 31 riporta anche il punteggio di correlazione tra le dimensioni di Percezioni di contesto e la media dei costrutti di Benessere e di Disagio. Complessivamente notiamo che le correlazioni tra le Percezioni di contesto scolastico e il Benessere (r da $.320$ a $.606$ $p < .01$) sono nettamente più forti rispetto a quelle con il Disagio (r da $-.065$ a $-.417$ $p < .01$). Avere migliori Percezioni del contesto scolastico sembra quindi decisamente migliorare il livello di Benessere degli studenti e ha effetti anche sulla diminuzione del Disagio, quest'ultimo in particolare in presenza di percezioni di bassa Discriminazione e alta Coesione tra gli studenti.

Tab.31 - Correlazioni tra i costrutti di Percezioni di contesto, Benessere e Disagio sul campione totale

| | Percezioni del contesto scolastico | | | | Poss |
|----------------------|------------------------------------|---------|----------|----------|---------|
| | Apprez | Discrim | Prop did | Coesione | Dialogo |
| Ansia neuroveg. | -.189** | -.383** | -.070** | -.267** | n.s. |
| Paura del giudizio | -.118** | -.114** | -.067** | -.316** | -.117** |
| Ansia da valutazione | -.180** | -.259** | -.131** | -.134** | -.080** |
| Ansia rapporto pari | -.277** | -.425** | -.163** | -.467** | -.055* |
| Ansia aspecifica | -.171** | -.283** | -.055* | -.199** | n.s |
| Media complessiva | -.262** | -.417** | -.144** | -.356** | -.065* |
| Protezione | .285** | .179** | .227** | .274** | .241** |
| Soddisfazione | .567** | .307** | .463** | .528** | .379** |
| Supporto Familiare | .331** | .189** | .206** | .299** | .217** |
| Clima | .717** | .309** | .498** | .462** | .384** |
| Media complessiva | .606** | .320** | .452** | .513** | .403** |

Tali risultati hanno spinto verso una verifica più approfonditamente le relazioni tra le variabili, attraverso l'analisi delle regressioni lineari tra le dimensioni delle Percezioni di contesto scolastico e i punteggi medi di Benessere e Disagio inseriti come variabili dipendenti. La Tabella 32 riporta i risultati delle regressioni dei punteggi medi di Benessere sulle Percezioni di contesto scolastico. Le variazioni dei punteggi di Benessere sono risultate molto ben spiegate dalle diverse dimensioni di contesto con $R^2 = .450$ e tutte le saturazioni significative a livello $.00$, ad eccezione di Discriminazione che ha riportato una relazione significativa a livello $.05$. La relazione più forte in termini di saturazione è quella tra Apprezzamento reciproco e Benessere che è corrispondente a $.349$.

Tab.32 - Risultati delle regressioni lineari tra le dimensioni delle Percezioni contesto e il Benessere degli studenti sul campione totale

| Fattore | Dimensione | |
|-----------------------------------|------------------------|------|
| Percezioni di contesto scolastico | Apprezzamento rec. | .349 |
| | Discriminazione | .053 |
| | Proposta didattica | .096 |
| | Coesione | .243 |
| | Possibilità di dialogo | .128 |

Nella Tabella 33 sono presentati i risultati delle regressioni dei punteggi medi di Disagio sulle Percezioni di contesto scolastico. Come ci si aspettava dalle correlazioni, tale relazione risulta meno esplicativa rispetto a quella tra contesto e Benessere, il modello di relazioni lineari infatti ha un R^2 di $.207$ e le relazioni che emergono significative sono Apprezzamento reciproco ($B = -.059$), Discriminazione ($B = -.309$) e Coesione ($B = -.190$).

Tab.33 - Risultati delle regressioni lineari tra le dimensioni delle Percezioni contesto e il Disagio degli studenti sul campione totale

| Fattore | Dimensione | |
|-----------------------------------|------------------------|-------|
| Percezioni di contesto scolastico | Apprezzamento recip. | -.059 |
| | Discriminazione | -.309 |
| | Proposta didattica | n.s. |
| | Coesione | -.190 |
| | Possibilità di dialogo | n.s. |

Complessivamente, i risultati ci offrono informazioni sulle buone qualità predittive della scala di Percezioni di contesto, dal momento che le dimensioni che la compongono hanno tutte relazioni significative positive con il Benessere e buone, seppur più limitate, relazioni inverse con il Disagio. Interventire sul miglioramento del contesto e relative percezioni degli studenti pertanto ha effetti positivi sulle loro condizioni, particolarmente grazie agli effetti di miglioramento sul loro Benessere.

2.4. Discussione dei risultati dello studio 1

Lo scopo delle analisi condotte in relazione agli strumenti predisposti per gli studenti è quello di esplorare quali siano i livelli di Benessere e Disagio del campione preso in esame e quali andamenti si riscontrano rispetto ad alcune variabili socio-anagrafiche e demografiche. Dall'indagine alcuni aspetti emergono come significativi e alcuni andamenti risultano costanti nelle tre annualità in cui sono stati somministrati gli strumenti. Un primo dato su cui è importante soffermarsi è che una percentuale molto alta di studenti crede che la scuola non sia utile alla sua vita, che non serva per migliorare e crescere.

Inoltre, è necessario porre attenzione all'andamento dei punteggi medi in quanto la scuola sembra non essere percepita dagli studenti come un luogo sufficientemente sicuro: per tutte e tre le annualità il senso di Protezione ha ottenuto il punteggio più basso e con medie altrettanto basse (circa 2), considerata una scala Likert che va da 1 a 5. Gli studenti quindi ritengono sia possibile l'avvenimento frequente di episodi spiacevoli sia da parte dei compagni che da quella degli insegnanti. Rispetto

al Disagio che gli studenti vivono a scuola, l'Ansia da Valutazione è emersa come aspetto critico collegata con la paura del Giudizio degli altri. Questo aspetto tornerà anche nell'approfondimento dello studio 1, creando un collegamento tra il dato qualitativo e quello quantitativo.

Tra gli aspetti del contesto che gli studenti vivono meno positivamente c'è la proposta didattica. I punteggi medi rispetto a questa dimensione non superano il 3 (su 5) e questo dato si ricollega anch'esso ad alcuni nuclei tematici emersi nelle discussioni con i gruppi di studenti.

Un altro andamento che è risultato costante nelle tre annualità è il Benessere che decresce al crescere della scolarità con l'aumentare del Disagio. Anche le Percezioni di contesto diminuiscono significativamente nelle classi terze.

Risulta inoltre molto significativa la percezione che gli studenti hanno del proprio andamento scolastico; quest'ultima infatti sembra incidere sul loro Benessere e Disagio. Gli studenti che percepiscono di non andare bene a scuola mostrano livelli più bassi di Benessere e Percezioni di contesto e più alti di Disagio. Lo stesso andamento si riscontra in chi ha ripetuto un anno o più di scuola.

Rispetto alle variabili socio-demografiche sono emerse alcune evidenze rilevanti nelle differenze tra studenti nati in Italia e studenti nati all'estero. Per le dimensioni di Benessere infatti gli studenti nati all'estero mostrano punteggi significativamente più bassi rispetto ai compagni nati in Italia. Lo stesso andamento si ritrova per le Percezioni del contesto scolastico. Gli studenti nati all'estero inoltre mostrano punteggi più alti per quasi tutte le scale di Disagio. La distribuzione degli studenti ripetenti mostra come sia maggiore la percentuale degli studenti nati all'estero rispetto ai compagni nati in Italia. Il dato, oltre a confermare le rilevazioni nazionali e internazionali, induce a una riflessione sul ruolo della scuola rispetto ai processi di inclusione degli studenti stranieri che risultano maggiormente fragili e con vissuti negativi della propria esperienza scolastica.

Un ulteriore elemento rilevante sono i risultati molto alti ottenuti nel calcolo degli ICC che dimostrano come la varianza nei punteggi dipenda dall'appartenza alla classe. Il dato suggerisce come la classe, maggiormente rispetto al contesto-macro della scuola, abbia un ruolo protettivo e/o di rischio, aggregando i punteggi.

Infine, i risultati ottenuti dalle correlazioni e regressioni lineari evidenziano, da un lato, le buone qualità predittive della scala di Percezioni di contesto, che ha mostrato relazioni significative particolarmente con il Benessere ma anche con alcuni aspetti che configurano il Disagio.

Dall'altro lato, questi risultati ampliano l'ottica di intervento suggerendoci che intervenire sul miglioramento del contesto e sulle percezioni che gli studenti hanno dell'esperienza scolastica ha effetti positivi sulle loro condizioni, particolarmente grazie agli effetti di miglioramento sul Benessere. Ciò è particolarmente importante dal momento che la misura delle Percezioni di Contesto fa riferimento ad aspetti su cui è possibile intervenire nell'ottica di miglioramento, anche a livello di gruppo classe. È necessario tenere presente questo aspetto ancor più in considerazione degli andamenti decrescenti del Benessere individuati all'aumentare degli anni di scuola, così da prevedere azioni sul contesto che possano rivelarsi efficaci per prevenire tale declino. Le analisi condotte ci permettono di avere una prima idea della struttura di dipendenza fra le variabili in esame, che in una prospettiva futura potrà essere approfondita grazie a modelli di relazione più complessi, quali i modelli di equazioni strutturali.

Capitolo terzo

Approfondimento dello Studio 1

3.1. Scopo dell'approfondimento

Come anticipato nel capitolo relativo alla struttura e al disegno di ricerca, il secondo studio introduce una prospettiva di approfondimento qualitativo.

Si è scelto di condurre delle discussioni di gruppo per l'esplorazione dei fenomeni già osservati con la misurazione quantitativa. Le discussioni sono state quindi condotte con lo scopo di approfondire risultati emersi nello studio 1 e indagare eventuali temi affiancati a quelli già indagati nei questionari. Questo ha permesso di integrare i risultati della prima fase della ricerca e creare un collegamento tra gli studi.

Le discussioni hanno inoltre concesso uno spazio maggiore agli studenti per raccontare il loro vissuto all'interno dell'esperienza scolastica: sono state condotte all'interno di quattro scuole di Roma che hanno partecipato alla somministrazione dei questionari studenti e insegnanti, questo ha permesso di fornire una restituzione dei dati completa, con un'interpretazione di raccordo tra gli studi.

3.2. Metodologia di analisi

In questo lavoro di analisi, un primo gruppo di nuclei tematici sono stati scelti a priori sulla base delle dimensioni già individuate nel questionario. Le discussioni sono state guidate a partire da alcuni temi fissati ex-ante, tuttavia, a seguito delle conversazioni di gruppo, i nuclei tematici si sono allargati.

La strada scelta per l'analisi è quella qualitativa: si è dato spazio al momento interpretativo e si sono generate e verificate ipotesi interpretative a partire dai dati (Mazzara, 2002). Si tratta di un'analisi del contenuto latente (Mayan, 2016): non è stato previsto un conteggio delle ricorrenze ma si sono cercate spiegazioni e legami con i temi identificati. Come detto, i nuclei tematici sono stati parzialmente integrati ex post attraverso la rilettura delle trascrizioni (Alivernini et al., 2008; Elo&Kyngäs, 2008; Finfgeld-Connett, 2014), considerato il fatto che alcuni temi e argomenti erano stati già investigati nell'analisi quantitativa e

hanno fatto da guida alla conduzione della discussione. I temi emersi si sono in questo modo integrati con le dimensioni chiave del questionario.

Il processo ha quindi considerato i nuclei tematici ispirandosi alla descrizione delle categorie di Losito (1996) cioè concetti intorno ai quali è possibile raggruppare parole, locuzioni, frasi con stessi significati o in riferimento ad uno stesso argomento scelto dal ricercatore e sostenuto da una teoria di riferimento.

Si è proceduto con una lettura ripetuta dei testi e con una identificazione, attraverso un metodo “carta matita”, dei possibili nuclei di significato (Gobo, 2012).

La scelta del metodo “carta matita” si è potuta effettuare grazie al numero limitato di gruppi (8) e alla durata breve delle discussioni (60 minuti circa).

I nuclei emersi sono stati poi ricondotti all’interno di concetti-chiave riportati nell’immagine 7. Lo schema rappresenta i principali nuclei argomentativi identificati, i loro legami e le direzioni dei rapporti di significato. I nuclei tematici hanno permesso di descrivere il vissuto di benessere e malessere degli studenti, aumentandone la comprensione e allargandone i contenuti e i loro legami.

I concetti emersi sono stati prima individuati attraverso una lettura ragionata delle conversazioni, successivamente sono state riportate tutte le frasi e le affermazioni coerenti in termini di significato, e infine si è giunti ad un processo di descrizione sintetica. Alcune sono risultate più eterogenee e maggiormente dense di vissuti e significati; si è scelto perciò di sotto-articolarle in ulteriori temi finché non si è saturato il processo di analisi (Finfgeld-Connett, 2014).

La rilevanza degli argomenti è stata considerata sulla base di due fattori: il tempo in cui il gruppo si è focalizzato sull’argomento e la posizione nel flusso della conversazione. Gli argomenti più rilevanti e di maggiore impatto per l’esperienza scolastica degli studenti sono emersi già dai primi scambi e hanno occupato la maggior parte del tempo delle discussioni. Infatti nessuno degli argomenti si è potuto considerare indipendente in quanto, in accordo con la letteratura sul tema che vede il Benessere e il Disagio come fattori estremamente complessi, multi-livello e multi-dimensionali, ogni categoria ha legami e contaminazioni con le altre.

In conclusione, il testo è stato prima di tutto trascritto integralmente, poi sono stati ricostruiti, attraverso la rilettura dei testi, dei percorsi concettuali e tematici condivisi dai diversi gruppi. Sono stati evidenziati, prima per ogni gruppo, gli argomenti predominanti, cioè le grandi idee

(Cataldi, 2009); a questi sono stati accostati gli argomenti derivanti e sequenziali. Dopo aver condotto questa operazione all'interno di ogni gruppo, sono stati confrontati tutti i nuclei tematici per elaborare una mappa concettuale trasversale ai gruppi e composta dagli argomenti e idee condivise.

3.3 Struttura delle discussioni guidate

Come si è già anticipato, le discussioni hanno seguito una scaletta argomentativa solo parzialmente predeterminata, costruita su alcuni concetti-chiave definiti a partire dal questionario. È stata inoltre data una strutturazione al tempo della discussione rispettando i principali momenti di una discussione di gruppo (Lucisano e Salerni, 2002). Ogni incontro è stato introdotto da una presentazione della ricercatrice e degli scopi di ricerca. La rilevanza dei temi da affrontare e le loro diverse sfaccettature sono stati presentati solo al termine degli incontri al fine di non condizionare la discussione. Le informazioni date in fase iniziale erano di carattere introduttivo e tecnico (come ad esempio il segreto professionale, la privacy, l'utilizzo del registratore e l'uso che si sarebbe fatto delle trascrizioni etc.). I partecipanti si sono poi presentati alla ricercatrice e al gruppo. Infatti, la letteratura suggerisce che in apertura di seduta si illustrino chiaramente (Lucisano e Salerni, 2002):

- a. le ragioni;
- b. come sono state individuate le persone;
- c. le regole;
- d. la durata della seduta.

Ogni discussione è iniziata con una domanda stimolo che riguardava come si sentivano a scuola. La moderatrice ha cercato solo di sostenere in itinere la discussione, cercando di non rivolgere domande chiuse o dirette; ha guidato la discussione ove si sovrapponevano i partecipanti e provato a stimolarla o reindirizzarla quando stava prendendo strade estranee ai temi di ricerca. Alla fine di ogni discussione è stata data una restituzione al gruppo rispetto a quello che la moderatrice aveva colto come punti salienti, per confermare una coerenza interpretativa. Le discussioni si sono concluse con una spiegazione dell'utilità della ricerca e dei suoi possibili sviluppi e con ringraziamenti finali. La struttura delle discussioni di gruppo è stata schematizzata nella tabella che segue. Gli stimoli forniti hanno seguito i contenuti del questionario, tuttavia gli

studenti sono stati lasciati liberi di indirizzare la conversazione sugli aspetti per loro di maggior importanza.

| | |
|---------------------------------|--|
| Introduzione | Presentazione della ricercatrice/moderatrice Presentazione degli scopi di ricerca Spiegazione del metodo - <i>“io non vi farò delle domande specifiche né personali ma vi dirò delle cose su cui avrei piacere che parlaste fra di voi”</i> Presentazione delle regole e della durata dell’incontro Presentazione dei partecipanti |
| Lancio della discussione | Domanda stimolo in riferimento al questionario che hanno compilato che possa far partire una discussione su come si sentono a scuola. Presentazione dei partecipanti |
| Discussione del gruppo | La discussione è stata condotta con dei temi guida: <ul style="list-style-type: none"> • rilevanza per i partecipanti dei contenuti di ricerca • l’aspetto più rilevante per loro dello stare bene o male a scuola • la scuola che vorrei |
| Conclusione | Eventuali ulteriori argomenti di cui vorrebbero discutere |
| Restituzione | Restituzione del moderatore rispetto ai temi trattati Spiegazione delle prospettive di ricerca Ringraziamenti |

3.4. Il campione

Le discussioni con gli studenti sono state condotte tra il 2017 e il 2018 e hanno riguardato quattro delle scuole che hanno partecipato allo studio 1 e 2; i gruppi erano composti da un minimo di 9 per un massimo di 15 studenti, equamente distribuiti per età, classe di appartenenza e genere. La numerosità del gruppo ha superato il numero massimo di partecipanti suggerito dalla letteratura. La composizione ideale di un gruppo va dagli 8 ai 12 partecipanti (Cataldi, 2009), tuttavia alcune scuole per

disguidi comunicativi e/o organizzativi hanno raccolto un numero di studenti maggiore rispetto a quello indicato dalla ricercatrice in fase di contatto.

La scelta della composizione del gruppo è stata ragionata sulla base dell'analisi dei dati quantitativi che hanno mostrato differenze significative tra i gruppi in riferimento al genere, alla nazionalità e alle ripetenze. In ogni gruppo ha partecipato almeno uno studente straniero e dove possibile uno studente ripetente. Si è cercato dunque di seguire i suggerimenti della letteratura che suggeriscono una composizione omogenea dei gruppi (Lucisano e Salerno, 2002; Cataldi, 2009).

I gruppi sono stati condotti da una moderatrice, referente della ricerca, alla presenza di un osservatore, per un totale di 8 gruppi e 89 studenti. Degli 89 studenti, 48 erano studentesse e 41 studenti così distribuiti: 29 studenti di prima, 32 studenti della seconda, 28 della terza.

Tab.34 – Campione

| | Scuola A | Scuola B | Scuola C | Scuola D |
|---------------------|----------|----------|----------|----------|
| Città | Roma | Roma | Roma | Roma |
| Plessi | 1 | 2 | 2 | 1 |
| N. di focus | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Partecipanti Totale | 23 | 20 | 22 | 24 |

3.5. Annotazioni e trascrizione del materiale audio

Le conversazioni sono state registrate e poi trascritte manualmente riportando gli scambi verbali e non verbali avvenuti e i parlanti di ogni interscambio. I testi delle discussioni sono stati quindi trascritti integralmente e si è cercato di essere il più fedeli possibile ai silenzi, alle espressioni dialettali e ai modi di dire (Cataldi, 2009).

Inoltre, per consentire un ricordo accurato delle sedute sono state annotate anche delle osservazioni rispetto ai comportamenti non verbali e ad eventuali fattori disturbanti. Come suggerito dalla metodologia, le trascrizioni sono state effettuate poco tempo dopo gli incontri in modo da mantenere vividi ricordi e impressioni.

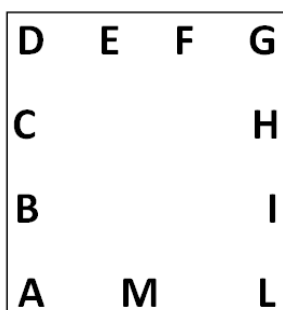
Per aiutare e migliorare il lavoro di trascrizione, l'osservatore ha annotato la posizione dei partecipanti nel gruppo, registrando le loro caratteristiche individuali quali: il genere, la classe di appartenenza, la nazionalità, eventuali anni di scuola ripetuti. Inoltre sono stati registrati gli

scambi verbali tra i partecipanti e il linguaggio non verbale in relazione allo specifico partecipante (ad esempio: [si commuove]; [ride]). Come nello schema che segue tratto da uno dei gruppi condotti, ad ogni partecipante è stata attribuita una lettera di riconoscimento. Nelle trascrizioni è stata attribuita una G come lettera di riconoscimento del gruppo e una lettera successiva come riconoscimento del partecipante.

Esempio di appunti di trascrizione presi dall'osservatore

FOCUS GROUP N 1, 10 APRILE 2017, SCUOLA XXX LATINA

DISPOSIZION DEI PARTECIPANTI



PARTECIPANTI

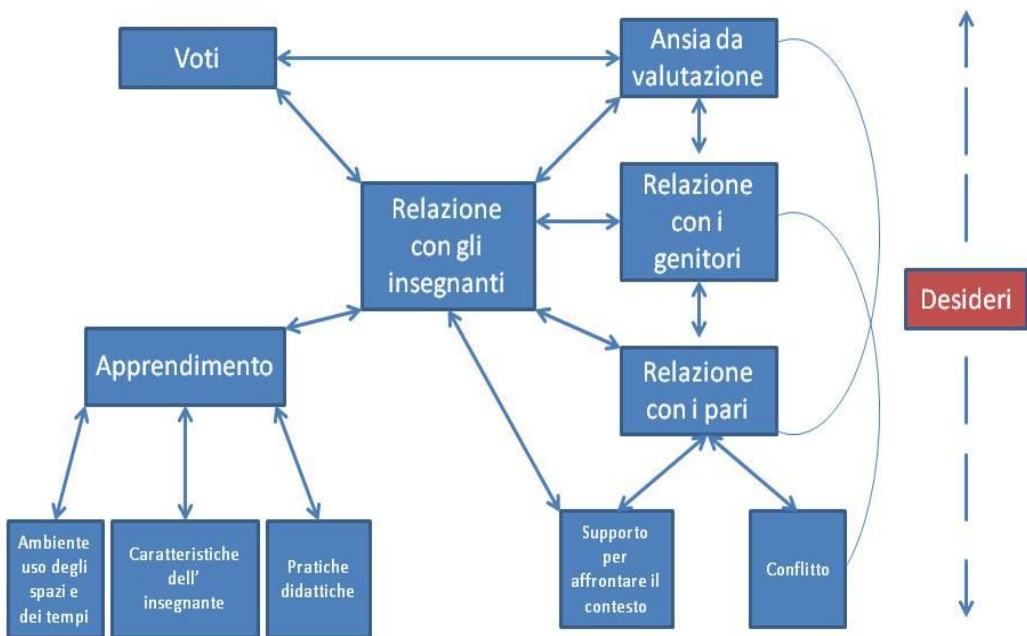
- A: maschio, 1^a media
- B: femmina, 2^a media (non ha fatto il questionario)
- C: femmina, 2^a media
- D: femmina, 2^a media
- E: femmina, 2^a media (nazionalità indiana)
- F: femmina, 3^a media
- G: femmina, 3^a media
- H: femmina, 3^a media
- I: maschio, 3^a media (esce dopo 20 minuti)
- L: maschio, 3^a media
- M: moderatrice

3.6. Analisi dei principali nuclei tematici emersi

L'immagine 7 mostra i concetti emersi con maggiore rilevanza nelle conversazioni con i gruppi. La relazione con i docenti è il nucleo tematico emerso più frequentemente nelle discussioni e ha occupato la maggior parte del tempo delle conversazioni. A questo argomento sono risultati collegati gli altri, specificatamente il rapporto con i voti, la valu-

tazione e l'efficacia dell'apprendimento. L'apprendimento a sua volta è risultato in relazione con il contesto, inteso come ambiente e pratiche didattiche e con le caratteristiche dell'insegnante. La relazione con i pari è in relazione con il rapporto con i docenti, con i genitori, con i voti e con l'ansia da valutazione. I nuclei tematici sono descritti nelle sezioni seguenti.

Immagine 7 – Mappa concettuale



**Il nucleo tematico “voti” e “ansia da valutazione” verranno a loro volta ampliati nei paragrafi successivi

Relazioni con i docenti

La relazione con i docenti è un tema emerso in modo ricorrente legato spesso ad un vissuto di paura soprattutto in riferimento alla valutazione.

L'ansia e la paura negli studenti aumentano quando le relazioni con gli insegnanti non sono percepite positivamente, segnando esperienze di

delusione, rabbia e malessere che influenzano anche l'apprendimento – G4_H *“Eh un po' deluso e un po' arrabbiato perché magari prendi quel brutto voto e cali e ...”*. Gli studenti che riferiscono di impegnarsi per paura dichiarano di non apprendere realmente; lo fanno per il timore di deludere gli altri e se stessi o per ragioni pratiche come evitare di abbassare la media dei voti. Gli studenti che hanno buoni rapporti con gli insegnanti affermano di essere ascoltati e questo li aiuta a sentirsi più sicuri, anche nel commettere errori, perché sentono che non saranno etichettati.

G5_C *“magari ti interroga il prof con cui non hai paura, stai tranquillo, non senti l'errore come una cosa che ti porterai dietro per sempre”*.

G6_F *“abbiamo paura di quelli che si mantengono più freddi rispetto agli altri”*.

Gli studenti aspirano ad avere relazioni più amichevoli con i loro insegnanti e ad essere ascoltati di più perché credono che non si riponga fiducia in loro – G7_N *“Loro vogliono rispetto da noi, ma non hanno rispetto nei nostri confronti”*.

L'esperienza positiva nelle relazioni con gli insegnanti dunque sembra avere una forte influenza sul rendimento scolastico e sulla costruzione della motivazione ad apprendere – G4_L *“Dipende anche dalla professoressa, come ti fa sentire, cioè ad esempio se è antipatica studi tanto per studiare, però se è simpatica studi con piacere”*. Dall'analisi delle conversazioni è come se fossero emersi due profili diversi di insegnante rispetto ai quali il vissuto di paura aumenta o diminuisce in relazione a diversi, aspetti tra cui i momenti di valutazione.

G1_B *“Magari ti interroga un professore con cui non hai paura, stai tranquillo comunque non ti senti, anche se sbagli, non senti l'errore come una cosa che ti porterai dietro per sempre. Invece se magari sei con un professore di cui hai più paura di sbagliare magari un errore può comportare, cioè ti blocchi per tutta l'interrogazione o comunque magari non finisci in modo come ti eri preparato”*.

Il primo profilo per il quale il senso di paura aumenta scaturisce dal racconto di esperienze vissute dagli studenti nella loro quotidianità scolastica; un secondo profilo, grazie al quale il senso di paura diminuisce, rispecchia un profilo ideale. Quest'ultimo viene descritto dagli studenti sulla base di alcune esperienze realmente vissute con qualche insegnante di cui hanno apprezzato le caratteristiche.

Il primo, racconta l'insegnante come colui che non permette di farti esprimere quello che pensi, come colui che non ti ascolta, che ti giudica, che ti fa sentire stupido o che ti maltratta.

G7_G *“quando ci sono loro stiamo tutti zitti perché abbiamo paura [...] non solo perché sono severi però una se neanche puoi parlare in classe perché non puoi dire la tua opinione e ti mette la nota certo che stai zitto”*;

Il profilo dell'insegnante che fa sentire bene, è invece descritto come colui che ti tratta come un amico, che è simpatico – G4_A *“Di religione. Lui ha il suo carattere, ci spiega le cose anche che succedono nel mondo con un modo di dirlo più scherzoso che ci fa capire come stanno le cose però ci dice anche le cose in modo molto allegro che ci fa divertire”* - che ti ascolta, che ti permette di parlare e si interessa dei tuoi problemi personali– G1_H *“Dipende dai professori perché il professore quello lì con cui non abbiamo tanti rapporti al di fuori della materia abbiamo paura, mentre gli altri professori no”*.

Gli studenti hanno raccontato della paura di commettere degli errori, paura della disapprovazione, paura di essere presi in giro, paura di essere rigettati.

G1_D *“se il prof fosse meno rigido e ci desse la possibilità di parlare saremmo più incoraggiati a fare certe cose [...] hai meno paura di chiedere spiegazioni all'insegnante”*.

La maggior parte di questi vissuti è legato al momento della valutazione, la quale non è intesa dagli studenti come un momento formativo o come un processo di crescita che li accompagna nel percorso scolastico. G4_F *“la prof. ti sfoffe, se non studi una volta si mette a ridere quando dice il tuo nome”*.

G5_A *“c'è una professoressa che sinceramente mi prende in giro quando parlo”*.

Quasi nessuno degli studenti ha dichiarato di aver appreso dai propri errori o di essere stato accompagnato nel rileggere il proprio compito. I giudizi vengono quindi preferiti ai voti che sono la prima cosa che gli studenti eliminerebbero nella loro scuola ideale.

G2_H *“io non vorrei voti perché sei giudicato, magari degli appunti su cosa devi migliorare”*.

G7_L *“secondo me il voto non serve. Il voto non serve perché lo devo sapere io che lo so, non gli altri”*.

G2_B *“penso che quel brutto voto è stato scritto, non puoi levarlo”*.

Alla valutazione è legato un vissuto di paura che rischia di essere la principale motivazione allo studio – G4_C *“Sì perché lui (il brutto voto) ti spinge a fare meglio”*.

Tuttavia gli studenti si rendono conto che studiare per paura non consente loro di apprendere profondamente in quanto prepara solo alla singola performance, come l'interrogazione o il compito in classe.

G3_B *“la paura fa studiare ma male [...] cioè studi ma non ti fa imparare, cioè studi solo perché c'hai paura”*.

Uno dei temi predominanti intorno all'argomento «Voto» è quella di «Etichetta»¹¹, infatti il voto è stato descritto come una gabbia dalla quale non si può uscire oppure come inquadramento della persona all'interno di un'immagine legata ai suoi voti.

G6_C *“alcuni se sanno che sei da 6 ti mettono sempre lo stesso voto”.*

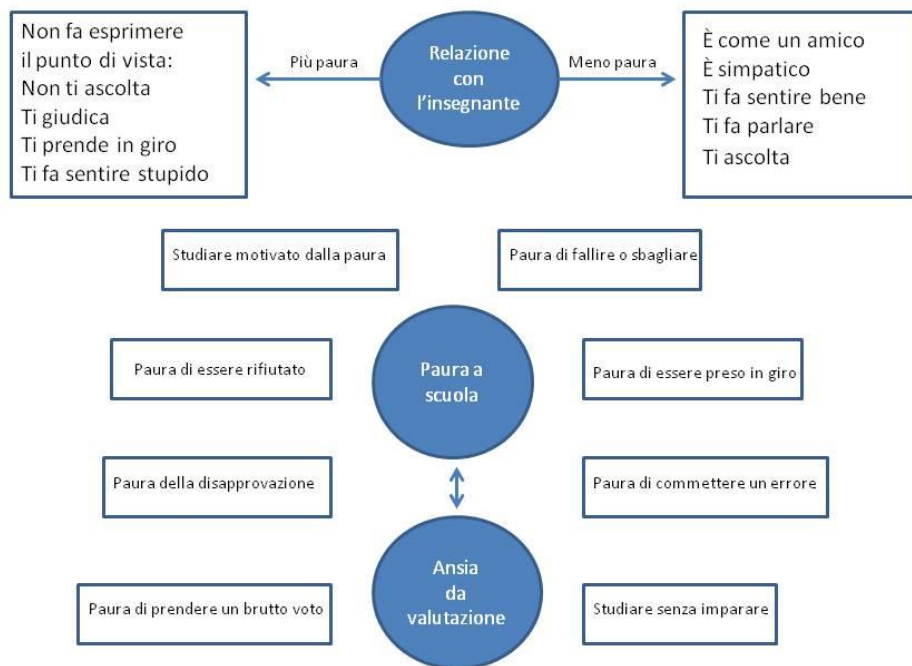
G4_E *“non guardano mai l'impegno, solo il risultato”.*

Gli studenti sentono forte il senso di ingiustizia intorno al tema della valutazione vedendo spesso solo le preferenze dell'insegnante nell'attribuzione di un buon voto a un compagno. La paura è legata ad un vissuto di fallimento e alla paura del giudizio da parte degli insegnanti, dei genitori e dei compagni- G5_D *“se prendi un brutto voto poi ti senti deluso da te, poi deludi anche i tuoi genitori”.*

Gli studenti hanno paura di deludere gli altri e quindi se stessi, hanno paura di non raggiungere degli standard e allo stesso tempo non trovano un senso reale a quello che viene chiesto loro.

¹¹ Questo argomento viene approfondito nel paragrafo successivo in riferimento all'argomento Voti.

Immagine 8 –Relazioni con i docenti



Didattica

Gli studenti, in relazione anche al rapporto con i loro insegnanti, hanno lamentato spesso di una didattica passiva, frontale, che annoia e che non coinvolge.

G8_B *“in Italia stai 7 ore seduto e non fai niente e fai 10 minuti di pausa e invece nelle altre scuole vai in giardino e poi ogni ora cambi classe e quindi cammini e ti sfoghi”*.

Le esperienze positive che hanno vissuto nel corso della loro vita scolastica vengono raccontate con forte entusiasmo. Non per forza prevedono l'utilizzo di tecniche all'avanguardia ma l'elemento di raccordo è la partecipazione e il coinvolgimento.

G3_D *“A epica abbiamo letto, la professoressa ha assunto una tecnica per farci capire gli argomenti che noi leggiamo. Leggiamo prima tutto il capitolo che ap-*

punto dobbiamo leggere e dato che c'è un film lo guardiamo e se non abbiamo capito qualcosa ce lo spiega e comunque questo ci fa entrare bene le cose in testa, perché comunque penso che i film piacciono a tutti. Quindi hai anche più piacere a studiare guardando un film. Ed è una buona cosa questa".

G2_F "Noi ad esempio con la professoressa di storia e geografia facciamo un sacco di cartelloni, anche noi con storia vediamo dei film, per esempio abbiamo visto la prima guerra mondiale e siamo venuti qui (in biblioteca) più volte a vedere due tre film, diciamo che gli argomenti che abbiamo studiato in questo modo sono rimasti più impressi. Infatti dell'interrogazione su quell'argomento siamo andati tutti quanti bene".

Le caratteristiche di queste esperienze sono quindi l'utilizzo di mezzi a supporto della lezione, lo spostamento fisico dall'aula, andando in giardino, in gita o in laboratorio – *G4_A Ti fa andare a vedere nel laboratorio capisco meglio, però se lo leggiamo sul libro capisco peggio" - l'utilizzo di strumentazione didattica coinvolgenti – G4_A "Arte ci manda nel laboratorio artistico e abbiamo fatto la ceramica. A parte divertirci e fare la cosa per il mercatino, ci ha fatto capire come facevano gli antichi" - un coinvolgimento emotivo del docente e un forte carico di passione, il lavoro in gruppo insieme ad altri compagni. Gli studenti raccontano di essere coinvolti dalla passione dei loro insegnanti e di essere stimolati a studiare quanto percepiscono l'amore che l'insegnante nutre per la propria materia.*

G1_D "Ci sono dei professori che sono entusiasti di spiegare".

G1_D "Sì almeno ti dà pure a te quella carica per studiare. Aiuta a imparare infatti una mia compagna mentre stavamo studiando insieme ha detto: io sono felice che la professoressa è tanto entusiasta a spiegare l'argomento perché così io studio meglio. E quindi ti invoglia".

G2_G "Una cosa che a me ha sorpreso è che la mia insegnante di arte che, diciamo in prima e seconda media non ci siamo tanto dedicati a storia dell'arte ma più in terza per affrontare gli esami, una cosa che mi ha sorpreso è che un giorno mentre ci stava spiegando un dipinto e ha cominciato a parlarne come se fosse vivo e questa cosa mi ha, diciamo che mi sono emozionata perché ho capito quanto lei sia legata alla sua materia e quindi mi ha spinto anche ad approfondire lo studio".

G2_H "Sì facciamo anche gite su argomenti che studiamo ma ho una professoressa in particolare che anche quando facciamo lezioni normali, così frontali, lei sarà che le piace proprio la sua materia ma quando la spiega è entusiasta, è felice di spiegarla perciò rende felice anche noi apprenderla".

Apprendimento

Gli studenti hanno poi mostrato molta consapevolezza nel conoscere le loro modalità di apprendimento, dichiarando di riuscire ad imparare meglio le materie in cui vedono l'insegnante molto appassionato - G2_E *"vorrei dei prof che si appassionano alla materia e che appunto gli piace spiegare perché se non non capiamo proprio noi"*- di ricordarsi meglio gli argomenti di cui hanno potuto fare esperienza (es: esperimenti di scienze, visite culturali, etc.)- G6_D *"sì perché andando in giro a vedere la realtà delle cose, invece di stare seduti in classe e vedere solo immagini, che poi ti possono far capire..."*, di abbassare la tensione e di poter parlare meglio degli argomenti trattati quando si lavora in gruppo insieme ai compagni, di imparare meglio quando si divertono insieme - G7_A *"mi piacerebbero delle attività che ci divertono di più, che giocando impari, così menomale mi diverto pure"*.

Gli studenti lamentano di annoiarsi a scuola e tale vissuto è legato soprattutto alla sedentarietà ripercuotendosi sul comportamento- G5_E *"c' ho bisogno de fa casino, se non m'annoio"*; sono vogliosi di divertirsi in quanto consapevoli di ricordarsi meglio quello che imparano tramite attività coinvolgenti. Queste ultime vengono spesso accostate allo spostamento fisico o a spazi che comprendono l'assenza di banchi in fila, sedie in coppia e ambienti rigidi e chiusi - G6_D *"lo spostamento da un'aula all'altra è un modo per non stare seduti 6 ore"* - G7_B *"Poi soprattutto nell'aula di musica si potrebbero provare nuovi strumenti. Stiamo sempre in classe"*.

Rapporto con i pari

Rispetto al rapporto con i pari, questi sono stati descritti sia come un fattore protettivo e come il luogo di conforto per superare il disagio vissuto a scuola - G2_A *"a scuola sto bene. Ma tutto grazie ai miei compagni"*, sia come fonte di disagio rispetto a dinamiche relazionali legate al gruppo classe.

G6_F *“Perché poi nella mia classe noi femmine stiamo un po’ litigate e quindi la mattina spesso non mi va di venire a scuola perché penso che ci sta quella persona con cui vado a litigà, quindi preferisco starmene a casa io oppure se ne sta a casa lei. Però così l’andamento scolastico va male. Poi è pesante come situazione. Cioè io vorrei che tutti stiamo insieme eh”.*

Nel cercare di affrontare queste dinamiche emerge il desiderio di coinvolgere gli insegnanti e più in generale le figure adulte - G4_E *“io penso che se vieni preso in giro con le persone è meglio rivolgersi a un adulto”.*

Gli studenti sembrano sentirsi molto protetti quando l’insegnante aiuta loro a dirimere i conflitti -G6_F *“Ad esempio quando... Parte della nostra classe hanno litigato... eh... i professori li hanno aiutati a rifar pace. E questo, cioè anche quando i professori intervengono per farci capire che non è giusto fare quella cosa con i compagni, e ci aiutano a stare meglio insieme”* - coinvolgendo i genitori, creando dei momenti di condivisione e scambio all’interno della routine scolastica.

G1_D *“Perché comunque i genitori sono la figura che tu sai che ti saranno sempre accanto perché comunque sono i tuoi genitori e puoi sempre contare su di loro”.*

G2_D *“Sì io ad esempio preferirei che per qualche cosa che non vado bene magari i miei genitori mi possono supportare e aiutarmi a capire un determinato argomento oppure proprio a riuscire ad andare bene a scuola nel senso anche sociale per stare più bene con i compagni e non essere tipo isolata, parlo anche in generale però. E penso che i genitori hanno un ruolo molto importante anche in fatto scolastico perché ti aiutano a superare magari delle situazioni difficili o magari una litigata con un professore o qualcosa che ti butta giù diciamo”.*

Questo coinvolgimento nelle dinamiche conflittuali aumenta il senso di protezione degli studenti. Gli studenti hanno parlato del desiderio e dell’efficacia, dove questo già avviene, dei momenti di «agorà» in cui la classe come comunità si confronta sulle dinamiche di gruppo e relazionali- G4_H *“io penso che mezz’ora al giorno la classe si dovrebbe riunire per dire come è andata la giornata”.*

Rispetto ai pari è emersa anche una forte percezione del giudizio in relazione a motivi legati a gusti, interessi o vestiti.

G8_F *“anche a me succedeva questa cosa, cioè mi prendono in giro, mi minacciano, ti dicono brutte cose, non vai bene [...] perché io sono considerata diciamo una persona diversa da loro”.*

G7_H *“Nella mia classe si sentono superiori a tutti e non si sa perché. E ti giudicano da come ti vesti e dal comportamento. Ma io dico che ti frega a te di come mi vesti?”*

G7_G *“Nella mia classe c’è una persona che ti giudica dai gusti, se a te magari piace vestirti così, per lui tu sei fico solo se ti piacciono gli «spara tutto»”.*

Una ulteriore percezione del giudizio riguarda i voti in quanto si sentono etichettati dagli altri per il loro andamento e non riescono ad uscire da queste categorie a loro attribuite.

G2_H *“nella mia classe alcuni compagni all’inizio hanno etichettato tutti gli alunni secondo i voti che hanno preso inizialmente in prima media e quindi questo crea in quelli più bravi anche dell’ansia quando ci sono dei compiti o delle interrogazioni perché devono rispettare delle aspettative dei compagni e pensano di essere giudicati male”.*

Ambiente

Un aspetto critico di cui gli studenti hanno parlato riguarda le strutture scolastiche. Molti di loro hanno dichiarato di soffrire per le strutture fatiscenti -G5_A *“Le aule e i tetti sono rovinati. Cioè cade l’acqua dal soffitto...Non siamo protetti”* - G5_H *“L’altra volta ci hanno mandato su a spostare i banchi nelle aule perché pioveva e scendeva tutta l’acqua. [...] Per esempio ieri in classe mia è caduta una luce. Cioè una lampada diciamo, infatti siamo stati 4 ore in palestra”* – o di ambienti poco attraenti – G7_D – *“In classe mia è tutto spoglio”* – G8_G *“è tutto giallo o grigio”.*

Tuttavia non è detto che gli spazi manchino ma spesso non vengono usati. Gli studenti hanno dichiarato anche di non capire il perché non si faccia uso degli spazi esistenti, affermando, ad esempio, che nonostante i laboratori nella scuola ci siano non permettono loro di usarli per evitare che si rovinino i materiali all’interno oppure che il giardino non viene mai utilizzato e che per motivi di sicurezza non viene permesso loro di uscire dalla classe durante la ricreazione. Gli studenti hanno mostrato molta sofferenza per la sedentarietà a cui collegano un sentimento di noia. Hanno dichiarato di non poter uscire a prendere aria, di avere solo dieci minuti ogni due ore per alzarsi.

G7_C *“noi siamo la classe digitale in teoria ma non abbiamo mai fatto niente”;*

G4_D *“stiamo sempre seduti, magari ci potremmo mettere fuori a studiare”;*

G7_E *“a ricreazione se usciamo ci mettono la nota”;*

G3_H *“abbiamo degli spazi ma non gli utilizziamo. È una scelta loro credo, perché pensano facciamo casino, andiamo lì e rompiamo qualcosa”;*

Desideri

Alla richiesta di raccontare la scuola che vorrebbero, hanno parlato di una scuola senza voti – G4_I *“Al posto del voto i giudizi”*- senza compiti a casa – G4_L *“Una scuola in cui non ci danno i compiti da un giorno all’altro e i professori più gentili”*- in cui i professori abbiano fiducia in loro - G8_C *“io vorrei un po’ più di fiducia tra prof e alunni”* - e ascoltino i loro problemi di vita oltre che le loro situazioni scolastiche- G2_I *“parlare dei problemi personali che ci sono a casa o anche emotivi a scuola”*-- G1_N *“i professori dovrebbero capire di più le difficoltà”*; G3_I *“bisogna essere capiti anche perché così ci possono aiutare di più a superare le nostre difficoltà”*.

Desiderano una scuola in cui ci si possa muovere molto nello spazio e liberamente - G2_E *“la ricreazione sarebbe bello se ci potessimo mettere in giardino”* - sviluppando così un vero senso di appartenenza, in cui la didattica sia attiva e nella quale siano coinvolti potendo esprimere il loro parere e il loro punto di vista. Hanno riportato esempi legati a un modello di scuola «americano» in cui ci si può muovere da aula a aula e in cui ognuno ha il suo spazio personale.

G6_C *“La scuola americana! Gli armadietti o i libri in formato digitale. I professori che rimangono nelle aule e tu che ti muovi”*

G7_N *“Che poi non tutti hanno gli stessi professori, e poi è un modo per incontrare altre persone. Poi se hai l’armadietto hai un tuo angolo personale dove ci puoi mettere tue cose, foto”*.

3.7. Discussione risultati

Lo scopo di queste conversazioni avute con gli studenti era di approfondire il loro pensiero rispetto alle dimensioni già indagate dal questionario e di capire quali dinamiche si celassero dietro ad alcuni risultati già emersi dall’analisi quantitativa. Questo ha permesso in primo luogo di fornire una restituzione arricchita dei risultati alle scuole. Dalle discussioni di gruppo avute con gli studenti alcuni andamenti dei dati quantitativi si sono confermati. Primo fra tutti il forte senso di disagio in relazione alla valutazione, che non viene percepita come formativa ma solo come un grosso carico di ansia e preoccupazione. Inoltre la relazione con gli insegnanti è l’aspetto più caro agli studenti dal quale derivano

molti altri meccanismi sia relazionali sia legati all'apprendimento. Da una percezione di sicurezza in relazione al rapporto con gli insegnanti emergono comportamenti più fruttuosi legati allo studio, in cui lo studente non avendo paura di sbagliare è più motivato allo studio e alla prova. Come spiegato, intorno alla relazione con il docente ruota il concetto di paura. Il dato è ricollegabile a quello quantitativo in cui la percezione di sicurezza è la dimensione con il punteggio medio più basso.

Rispetto all'influenza che l'insegnante ha nei confronti dell'apprendimento, emerge come la passione che l'insegnante mostra per la sua materia e l'entusiasmo che dimostra nel spiegarla, aumentino la motivazione allo studio. Gli studenti hanno una percezione molto chiara di quello che li aiuta nello studio dichiarando di aver bisogno di muoversi di più, di divertirsi, di svolgere attività di gruppo e all'aperto.

Un ruolo rilevante nel disagio percepito lo hanno le strutture scolastiche, spesso fatiscenti e, dove non lo sono, non utilizzate pienamente dagli studenti che si sentono relegati nello spazio della classe. Alla sedentarietà è associato un vissuto di noia.

Gli studenti hanno mostrato il bisogno che i propri insegnanti si invischino nella loro storia personale, mostrando interesse per le loro necessità e i loro problemi di vita; hanno mostrato un forte bisogno di essere ascoltati e di sentirsi meritevoli di fiducia, quell'aspetto che nel questionario ECPQ viene indagato dalla dimensione Apprezzamento reciproco.

Il rapporto con i pari è spesso descritto come una fonte di sostegno per il superamento delle difficoltà legate alla scuola. Rispetto alle dinamiche relazionali tra pari maggiormente conflittuali, gli studenti hanno mostrato il bisogno di essere aiutati dai docenti attraverso dei momenti dedicati nelle ore di didattica in cui viene stimolato il dialogo e la risoluzione dei conflitti.

I processi rilevati sono complessi e strettamente collegati ai singoli contesti; è chiaro come le dimensioni individuali e contestuali che si mettono in moto siano talmente in rete che è difficile poterle inquadrare pienamente. D'altronde questo tipo di risultati può sembrare ovvio e scontato. È infatti banale sottolineare l'importanza della relazione insegnante-studente e le implicazioni emotive ad essa associate. Tuttavia l'ovvietà non va sottovalutata, perché le cose ovvie sono spesso le più importanti. Il vissuto di disagio degli studenti emerso in questo studio è un disagio silenzioso e rassegnato. Gli studenti sono accompagnati dalla convinzione che la scuola è così e basta, che il loro compito è superare questo momento della loro vita, che non c'è nulla realmente da fare, che nulla cambierà e loro non verranno mai realmente ascoltati.

Una chiave di lettura trasversale agli elementi emersi tramite l'approfondimento qualitativo è la dimensione di straordinarietà e di ordinarietà. Le condizioni che gli studenti auspicano per il loro star bene nell'esperienza scolastica fanno tutte riferimento a una dimensione straordinaria legata però a un bisogno ordinario. I loro desideri e bisogni si riferiscono a dimensioni di vita quotidiane come ad esempio muoversi nello spazio, lavorare in gruppo, essere aiutati nel dirimere i conflitti, essere considerati meritevoli di fiducia. Tuttavia i racconti dei momenti in cui questi bisogni sono stati soddisfatti fanno riferimento nella maggior parte a episodi straordinari: quella volta che sono andati al laboratorio, quella volta che sono andati in gira etc.

Infine, la struttura dei dati a livello quantitativo ci permette di considerare degli andamenti generali e di puntualizzare situazioni specifiche, si è parlato ad esempio del declino tra la prima e la terza classe. Allo stesso tempo i dati per classe evidenziano classi terze con situazioni di grande benessere e apprezzamento del contesto e classi prime i cui risultati sono diametralmente opposti anche all'interno della stessa scuola. Se ci fermiamo sulla seconda osservazione questa ci dice che è possibile vivere il contesto classe in modo positivo, superando molti dei limiti imposti dal contesto organizzativo; entrambe ci confermano la rilevanza dell'intervento degli insegnanti e il fatto che la dimensione scuola possa assumere un'incisività più limitata rispetto alla dimensione protettiva della classe.

In conclusione si possono sintetizzare dei punti di raccordo tra i dati quantitativi e i dati qualitativi:

- La percezione del senso di sicurezza è la dimensione di Benessere con il punteggio medio più basso. Dalle conversazioni con i gruppi è emerso un nucleo multi-concettuale legato a un vissuto di paura.

- Il gruppo classe si è connotato come dimensione maggiormente protettiva rispetto al contesto scuola: le relazioni con i pari e con gli insegnanti sembrano avere un effetto maggiore rispetto a dimensioni legate alla scuola come macro-contesto. Questo dato ha spinto a considerare un approfondimento della dimensione insegnante come variabile di contesto condotta nello studio 2.

- L'ansia da valutazione è risultata nella rilevazione dello studio 1 la dimensione di disagio con il punteggio medio più alto. Anche all'interno dell'approfondimento qualitativo, il vissuto di disagio legato ai nuclei tematici voti e valutazione, è risultato rilevante. Quest'ultimo è legato alla relazione con l'insegnante e alla modalità di restituzione del feed-

back e di attribuzione del voto. Un approfondimento sul tema, trasversale agli studi, viene fornito nel paragrafo successivo.

3.8. Un approfondimento sull'ansia da valutazione

A questo punto dell'analisi è interessante condurre un approfondimento sull'ansia da valutazione in quanto è stata indagata anche nello studio quantitativo analizzando i punteggi ottenuti nel questionario CTS. Tali punteggi sono stati messi in relazione con i fattori indagati negli insegnanti quali il Burn-out e il Management Standard Indicator Tool¹².

Nel tentativo di individuare quali potessero essere i possibili fattori di protezione per l'ansia da valutazione è emersa una relazione inversa e significativa con aspetti legati alla percezione del contesto e al Benessere degli studenti. Pertanto migliorare questi aspetti può favorire un abbassamento dei livelli di ansia da valutazione. Le correlazioni si mostrano deboli ma significative. La correlazione più forte è con la percezione di discriminazione, a seguire il senso di soddisfazione, il clima e l'apprezzamento reciproco.

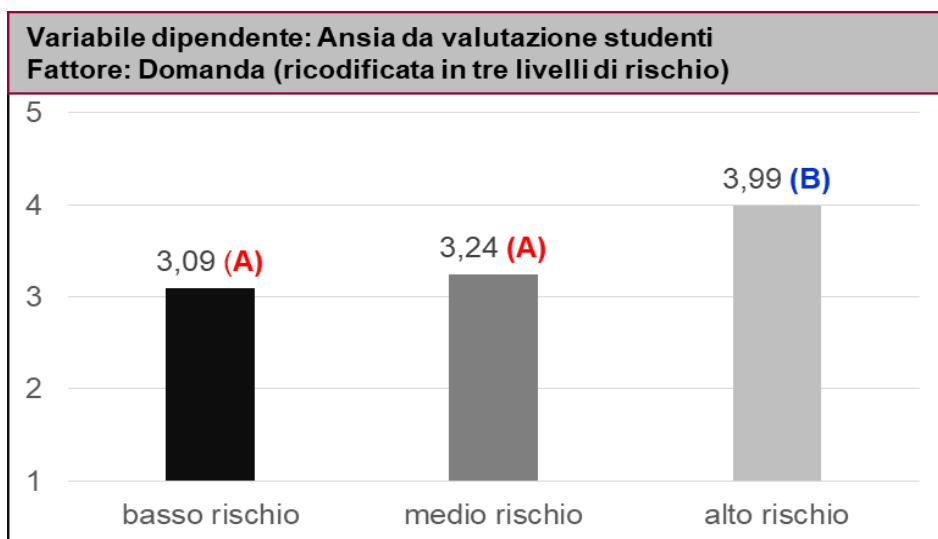
Tab.34 Correlazioni Ansia da Valutazione e possibili fattori di protezione

| | Ansia da valutazione |
|--|----------------------|
| Soddisfazione | -0.17** |
| Paura giudizio | 0.07** |
| Clima scolastico | -0.17** |
| Senso di Protezione | -0.10** |
| Supporto familiare | -0.13** |
| Apprezzamento reciproco | -0.14** |
| Discriminazione | 0.25** |
| Proposta didattica | -0.10** |
| Coesione | -0.09** |
| Possibilità dialogo | -0.05* |
| <i>Correlazione R di Pearson. ** p< .01; * p<.05</i> | |

¹² Gli strumenti sono stati anticipati nel primo capitolo della parte metodologica e verranno spiegati nel dettaglio nel capitolo dedicato allo studio 2.

Inoltre, al fine di verificare l'esistenza di una variazione nei punteggi medi di ansia da valutazione degli studenti dovuta a come gli insegnanti percepiscono aspetti relativi al proprio lavoro e al contesto scolastico, sono state condotte analisi della varianza tramite Anova One Way (Tab.35). I fattori della scala Management Standard sono stati ricodificati attraverso il calcolo dei percentili per verificare la variazione dei punteggi degli studenti in relazione a gruppi di insegnanti che hanno riportato livelli di rischio stress lavoro correlato alto, medio o basso in relazione al proprio lavoro.

Tab.35 - Ansia da valutazione e livello di rischio stress lavoro-correlato



I gruppi di studenti i cui insegnanti hanno riportato punteggi più alti nella dimensione Domanda¹³, collocandosi nel gruppo «alto rischio», hanno punteggi significativamente più alti in Ansia da valutazione ($m=3.99$; $p<.01$).

Sono state condotte anche regressioni lineari con metodo Stepwise (Tab.36) che hanno mostrato come alcuni aspetti di percezione del contesto lavorativo degli insegnanti hanno una relazione con i livelli di an-

¹³ La dimensione Domanda comprende aspetti quali il carico lavorativo, l'organizzazione del lavoro e l'ambiente di lavoro. Fa riferimento allo standard di un contesto di lavoro in cui i lavoratori sono in grado di soddisfare le richieste provenienti dal lavoro e dove vengono forniti, a livello locale, sistemi di risposta ai problemi individuali.

sia da valutazione degli studenti: Relazioni interpersonali¹⁴ (.382) Ruolo¹⁵(-.641) e Domanda (.326). Sorprendentemente il Burn-out non ha mostrato una relazione significativa.

Tab.36 - Regressioni Ansia da Valutazione e dimensioni Insegnante

| | Beta | t | Sign. |
|--------------------|-------|-------|-------|
| Relazione | 0.38 | 2.12 | 0.03 |
| Ruolo | -0.06 | -3.21 | 0.00 |
| Domanda | 0.33 | 2.24 | 0.02 |
| Controllo | N.S. | -1.64 | 0.10 |
| Supporto_Dirigente | N.S. | 0.23 | 0.81 |
| Supporto_collegli | N.S. | 0.32 | 0.74 |
| Cambiamento | N.S. | 0.39 | 0.69 |
| Burnout | N.S. | 0.63 | 0.52 |

a. Variabile dipendente: ansia da valutazione

Rispetto alla dimensione qualitativa, nell'analisi delle discussioni con i gruppi (Immagine 9), intorno all'argomento voti sono ruotati concetti quali la *Motivazione*, in quanto prendere il voto motiva allo studio, *Etichetta*, in quanto il voto è visto come una gabbia dalla quale non si può uscire, *Umiliazione*, riferendo di un vissuto negativo rispetto al feedback

¹⁴La dimensione Relazioni include la promozione di un lavoro positivo per evitare i conflitti e per affrontare comportamenti inaccettabili. Fa riferimento a uno standard in cui il lavoratore non si percepisce quale oggetto di comportamenti inaccettabili (es. il mobbing) e dove vengono forniti, a livello locale, sistemi di risposta ai problemi individuali.

¹⁵ La dimensione Ruolo verifica la consapevolezza del lavoratore relativamente alla posizione che riveste nell'organizzazione e garantisce che non si verifichino conflitti. Fa riferimento a uno standard in cui il lavoratore comprende il proprio ruolo e le proprie responsabilità.

ricevuto, *Ingiustizia e Preferenze*, in quanto l'attribuzione del voto non sembra per loro avere un reale senso formativo ma è dettata dalle simpatie dell'insegnante e una mancanza di feedback e di senso in riferimento alla motivazione del voto ricevuto. Al voto è associato un vissuto d'ansia. Gli studenti parlano indifferentemente di ansia e paura non conoscendone la differenza. Di seguito vengono riportate le aree relative ai vissuti di ansia e paura in riferimento ai voti.

Immagine 9 – Rappresentazione del nucleo concettuale Voti



* Gli studenti hanno parlato indifferentemente di ansia e paura. Vengono qui sintetizzati gli elementi collegati a entrambi i concetti.

3.8.1. *Discussione*

Lo scopo di questo approfondimento è trovare un elemento di raccordo tra i tre studi in riferimento a una dimensione di disagio risultata significativa. Per tale ragione è stata condotta una prima analisi che ha mostrato i legami tra aspetti di contesto percepito dagli studenti e l'ansia da valutazione. In questo senso, sono risultate significative le relazioni tra ansia da valutazione e la percezione di discriminazione (all'aumentare dell'una aumenta l'altra) e la percezione di una fiducia reciproca all'interno del contesto classe: all'aumentare dell'apprezzamento reciproco diminuisce l'ansia.

Inoltre, l'aspetto di disagio legato all'ansia da valutazione è stato messo in relazione con le dimensioni di Benessere mostrando legami significativi con la percezione di soddisfazione dell'esperienza scolastica.

Considerando la rilevanza, emersa nell'analisi qualitativa, della relazione con l'insegnante e dell'impatto delle caratteristiche personali e comportamentali di quest'ultimo sui vissuti d'ansia, sono stati messi in relazione lo studio 1 e lo studio 2 indagando possibili fattori di rischio e protezione. Agli insegnanti che hanno mostrato un rischio stress lavoro correlato «alto» nella dimensione Domanda corrispondono anche livelli d'ansia da valutazione dei loro studenti significativamente più alti rispetto a chi è a rischio stress «basso» o «medio».

Le regressioni lineari hanno mostrato una relazione significativa tra alcune percezioni del contesto lavorativo da parte degli insegnanti e i livelli d'ansia dei loro studenti; specificatamente le dimensioni riguardano la Domanda, intesa come il carico di richieste percepite, le Relazioni, intesa come la percezione di subire comportamenti inaccettabili, e il Ruolo, inteso come la consapevolezza e il riconoscimento del proprio ruolo all'interno del luogo di lavoro. Dunque, agli insegnanti che percepiscono un carico di lavoro superiore alle loro forze, che percepiscono un contesto negativo rispetto all'ambito relazionale e che non hanno chiaro il proprio ruolo all'interno dell'organizzazione, corrispondono alti livelli d'ansia dei loro studenti.

L'approfondimento qualitativo ha evidenziato quali elementi ruotano intorno al vissuto degli studenti rispetto alla categoria voti e ansia da valutazione. I concetti emersi, riportati nello schema e spiegati nel paragrafo precedente, fanno riferimento a un vissuto negativo legato a una

mancanza di significato in relazione alla valutazione e un forte senso paura, sia di deludere gli altri che del loro giudizio.

L'analisi qualitativa del presente contributo, coincide con uno studio interessante di Mosconi sugli aspetti di giustizia e ingiustizia nel processo di valutazione e motivazione all'apprendimento (2017). L'obiettivo del lavoro di Mosconi è quello di mettere in relazione i vissuti degli insegnanti e degli studenti con il processo valutativo, ponendo un'attenzione particolare al vissuto di giustizia e ingiustizia legato all'attribuzione dei voti, che ha un grosso impatto sulla motivazione allo studio e sulla costruzione dell'immagine di sé. La ricerca mostra dei risultati in linea con il presente studio, sottolineando una sostanziale incoerenza tra il vissuto degli studenti e quello degli insegnanti. Dalle interviste di Mosconi emergono aspetti molto simili a quelli qui delineati, in quanto gli studenti subiscono un vissuto di ingiustizia credendo di non ricevere valutazioni eque e soprattutto lamentando una mancanza di spiegazioni e di feedback. Sempre in Mosconi, si fa riferimento al fenomeno della categorizzazione e dello stereotipo dello studente per velocizzare il processo valutativo, categoria che qui è emersa sotto la parola «etichetta» secondo la quale lo studente sente di aver subito una etichettatura da parte dell'insegnante, e di conseguenza della classe, dalla quale non riesce a liberarsi. Dai risultati emerge come l'utilizzo di prove oggettive e strumenti affinati di valutazione risolva solo in parte il problema, in quanto la modalità e l'utilizzo degli strumenti vengono percepiti dagli studenti come condizionati da stereotipi o da precedenti giudizi di valore sulla persona. Il ruolo della soggettività dell'insegnante risulta quindi predominante ed è coerente con l'importanza che gli viene attribuita dagli studenti nel determinare la qualità della loro esperienza.

I dati emersi si ricollegano alla letteratura più rilevante sul tema, interrogando sul ruolo, sulla responsabilità della valutazione e sul vissuto ad essa collegato. In un'ottica interazionista, in quanto gli elementi di Benessere e Disagio si inseriscono in questo filone teorico, l'ansia da valutazione riguarda due aspetti: da un lato le caratteristiche individuali del soggetto, in questo caso dello studente, riassumibili nel suo tratto di personalità, nelle sue distorsioni cognitive e in quello che l'analisi transazionale definirebbe «copione di vita», cioè l'eredità della propria storia familiare con ingiunzioni e doveri (Berne, 1967); dall'altro le caratteristiche del contesto: a costituire l'ambiente di crescita c'è la famiglia, il supporto dei pari (in molti dei gruppi di discussione emerge come i pari possano essere una risorsa positiva per lo studio ma anche per la sopportazione della frustrazione), il clima di classe, le caratteristiche perso-

nali e di insegnamento del docente. Infine, in riferimento alla valutazione e dunque come elemento specifico rispetto alle classiche teorie sul Benessere e sul Disagio, il tipo di valutazione adottata. Qui entrano in campo la riflessione e la visione educativa. Tutto ciò che ruota intorno alla letteratura sul tema, cioè l'adozione di una valutazione formativa e sommativa, l'accuratezza degli aspetti docimologici, le modalità di restituzione dei voti, il feedback formativo, sono da considerarsi come elementi di contesto.

Capitolo quarto

Studio 2

4.1 Scopo dello studio 2

Come anticipato, il secondo studio si è concentrato sugli insegnanti indagando le condizioni di malessere individuale e le percezioni del contesto lavorativo. La scelta di condurre lo studio 2 è stata presa sia sulla base dell'analisi dei dati dello studio 1, che ha mostrato come gli aspetti di contesto di maggiore impatto fossero collegati agli insegnanti e al contesto classe, come emerso anche dagli indici ICC, sia sulla base dell'approfondimento qualitativo dello studio 1, che ha mostrato la centralità del ruolo dell'insegnante come aspetto di contesto per l'esperienza degli studenti.

Uno degli scopi della somministrazione è stato condurre un'analisi interna al campione degli insegnanti per la verifica della relazione tra le Percezioni del contesto lavorativo e le condizioni di Burn-out. In secondo ordine, è stata approfondita la presenza di un'eventuale relazione tra gli aspetti legati alle condizioni degli insegnanti e le percezioni degli studenti, con il fine di verificare un potenziale impatto delle condizioni degli insegnanti sulle condizioni degli studenti. Questo dato ha permesso di incrociare i dati relativi agli insegnanti con quelli degli studenti, attraverso l'inserimento per ogni studente di una variabile riassuntiva delle diverse dimensioni misurate, composta dal punteggio medio di Burn-out e Percezioni di contesto pesato per le ore di insegnamento di ognuno dei suoi insegnanti della classe di appartenenza.

I dati così calcolati hanno concesso la verifica delle seguenti ipotesi:

1. Corroborare la presenza di una relazione significativa tra le Percezioni del contesto lavorativo e il Burn-out negli insegnanti (Ravalier et al. 2013);
2. Verificare la presenza di un potenziale effetto dei livelli di Burn-out degli insegnanti e delle Percezioni di Contesto lavorativo su come gli studenti percepiscono il contesto scolastico e sul loro Benessere/Disagio (Becker et al.,2014).

4.2 Il campione

Il campione scelto degli insegnanti è un campione di convenienza. Gli insegnanti che hanno partecipato alla rilevazione appartengono alle scuole che hanno partecipato anche alla ricerca sugli studenti. In particolare, è stata considerata la scuola secondaria di primo grado degli istituti di Roma, Latina, Salerno¹⁶ e Provincia.

Il campione finale conta 225 insegnanti (Tab.37) equamente distribuiti nelle scuole partecipanti. Come anticipato, sono state richieste diverse informazioni relative all'insegnamento, tra cui il numero di classi in cui si presta servizio. Tale informazione ha permesso di creare due gruppi distinti su cui condurre analisi di approfondimento delle differenze tra le medie: la prima fascia comprende i docenti che insegnano in poche classi (da 1 a 4); la seconda fascia comprende i docenti che insegnano in molte classi (da 4 in su). La maggior parte del campione si posiziona nel primo gruppo (62.7%). Per la creazione delle due fasce ci si è avvalsi della consulenza di un dirigente scolastico di una scuola di Roma.

Tab.37 - Campione insegnanti

| Provincia | Scuola | Frequenza | Percentuale |
|-----------|--------|-----------|-------------|
| Roma | C | 26 | 11.6% |
| Roma | D | 22 | 9.8% |
| Roma | A | 27 | 12% |
| Latina | B | 31 | 13.8% |
| Salerno | I | 12 | 5.3% |
| Salerno | E | 19 | 8.4% |
| Roma | L | 13 | 5.8% |
| Roma | G | 18 | 8.0% |
| Salerno | F | 17 | 7.6% |
| Roma | Varie | 9 | 4.0% |
| Salerno | H | 30 | 13.3% |
| Totale | | 225 | 100% |

¹⁶ Le somministrazioni negli istituti di Salerno e provincia sono avvenute grazie alla collaborazione con la Dott. Calenda, ricercatrice dell'Università degli studi della Basilicata. I primi risultati dell'indagine sono visionabili oltre che in questo contributo di tesi in Stanzone, I., & Calenda, M. (2018), Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno, *Formazione e insegnamento*, V. 16, N.3, pp. 367-387.

Tab.38 - Campione - Numero di classi in cui si insegna

| | Frequenza | Percentuale |
|-------------------------|-----------|-------------|
| poche classi (1-4) | 141 | 62.7% |
| molte classi (5-in poi) | 65 | 28.9% |
| Totale | 206 | 91.6% |
| Mancante (99) | 18 | 8.0% |

Per rispetto dell'anonimato, il questionario non richiedeva variabili socio-anagrafiche, come il genere o l'età, per cui non vengono riportate analisi descrittive delle caratteristiche del campione.

4.3. Le misure

Per le somministrazioni agli insegnanti sono stati utilizzati due strumenti di misura: il Maslach Burn-out Inventory – General Survey (MBI-GS) (Bakker e Schaufeli, 2002) e il Management Standard Indicator Tool (MSIT; Rondinone B.M. et al. 2012). Entrambi gli strumenti sono stati trattati nel capitolo quarto della prima parte teorica di questo contributo. Qui vengono riportate in maniera puntuale le dimensioni degli strumenti e quello che intendono indagare.

Il primo strumento, l'MBI- GS, rileva tre dimensioni:

1 - *Esaurimento emotivo* (6 item): la persona per via delle eccessive richieste dal punto di vista emotivo, sente di non avere più energie, da qui il termine "bruciato", dal punto di vista sia psicologico che fisico, per continuare ad affrontare quotidianamente il lavoro che viene richiesto; esempio di item: "Mi sento emotivamente logorato dal mio lavoro"

2 - *Inefficacia lavorativa* (6 item): è una scala formulata in maniera reverse. Il lavoratore prova un senso di inadeguatezza rispetto alle sue capacità e alla risoluzione dei compiti, smette di provare soddisfazione e di avere la percezione di essere utile; esempio di item: "Riesco a risolvere in maniera efficace i problemi che si presentano nel mio lavoro"

3 – *Cinismo* (5item): il lavoratore si distacca in modo cinico e negativo dal proprio lavoro e nella relazione con i propri utenti; ha perso il senso di quello che sta facendo e vuole andare avanti senza essere disturbato. Esempio di item: *“Voglio solo fare il mio lavoro senza essere seccato”*

Il questionario MBI-GS è composto da 16 item, con una scala di risposta in formato Likert di frequenza a sette passi, da 0-Mai a 6-Quotidianamente.

Il secondo questionario, il MS-IT o “questionario strumento indicatore”, è stato sviluppato dall’Health and Safety Executive per la misura dei Management Standard (Mackay et al. 2004) al fine di supportare i datori di lavoro nella valutazione e gestione dei rischi associati allo stress-lavoro correlato. Il questionario è stato nel tempo sottoposto a un processo di validazione che ha coinvolto oltre 26.000 lavoratori nel Regno Unito e oltre 16.000 in Italia (Edwards et al. 2008; Rondinone et al., 2012). A livello nazionale è largamente utilizzato in ambito lavorativo, all’interno della metodologia INAIL (INAIL, 2017), per la misura del livello di rischio stress lavoro correlato. Ad ogni dimensione misurata del questionario corrisponde uno standard, a cui la gestione del lavoro e delle relazioni dovrebbero tendere, e uno stato ideale da conseguire, che fornisce suggerimenti alle aziende sulle azioni da intraprendere. La Tabella 39 mostra la struttura del questionario, gli standard previsti e le condizioni che si dovrebbero conseguire.

Tab.39 - Il modello Management Standard del Questionario-Strumento Indicatore e relative Condizioni ideali/Stati da conseguire

| DIMENSIONI ORGANIZZATIVE CHIAVE | STANDARDS (si prevede che) | CONDIZIONI IDEALI/STATI DA CONSEGUIRE (esempi) |
|--|--|---|
| <p>1. DOMANDA Comprende aspetti quali il carico lavorativo, l'organizzazione del lavoro e l'ambiente di lavoro</p> | <p>I lavoratori siano in grado di soddisfare le richieste provenienti dal lavoro e che vengano forniti, a livello locale, sistemi di risposta ai problemi individuali</p> | <p>-richieste, da parte dell'azienda al lavoratore, conseguibili e realizzabili nell'orario di lavoro; -attività lavorativa concepita sulla base delle competenze del lavoratore; -adeguata attenzione alla gestione dei problemi legati all'ambiente in cui i lavoratori svolgono la propria attività</p> |
| <p>2. CONTROLLO Riguarda l'autonomia dei lavoratori sulle modalità di svolgimento della propria attività lavorativa.</p> | <p>Il lavoratore abbia potere decisionale sul modo di svolgere il proprio lavoro e che esistano sistemi, a livello locale, per rispondere ai problemi individuali.</p> | <p>-ove possibile, controllo da parte del lavoratore sui propri ritmi di lavoro; -ove possibile, stimolo al lavoratore a sviluppare nuove competenze per eseguire lavori nuovi; -gestione delle pause compatibili con le esigenze del lavoratore</p> |
| <p>3. SUPPORTO MANAGERIALE Include l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dall'azienda e dai superiori</p> | <p>Il lavoratore dichiara di avere informazioni e supporto adeguati dai propri superiori e che vengano forniti, a livello locale, sistemi di risposta ai problemi individuali.</p> | <p>-adozione, da parte dell'azienda, di procedure e politiche in grado di offrire sostegno adeguato ai lavoratori; -conoscenza, da parte dei lavoratori, delle modalità di accesso alle risorse necessarie per svolgere il proprio lavoro; -feedback puntuale e costruttivo dai superiori.</p> |
| <p>4. SUPPORTO DEI COLLEGGHI l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dai colleghi.</p> | <p>Il lavoratore dichiara di avere informazioni e supporto adeguati dai propri colleghi e incoraggiamento</p> | <p>-adozione di procedure e politiche in grado di offrire sostegno e supporto adeguato da parte dei pari; -conoscenza, da parte dei lavoratori, delle modalità di accesso alle risorse necessarie per svolgere il proprio lavoro; -feedback puntuale e costruttivo dai colleghi.</p> |
| <p>5. RELAZIONI Include la promozione di un lavoro positivo per evitare i conflitti ed affrontare comportamenti inaccettabili.</p> | <p>Il lavoratore non si percepisce quale oggetto di comportamenti inaccettabili (es. il mobbing) e che vengano forniti, a livello locale, sistemi di risposta ai problemi individuali.</p> | <p>-promozione da parte dell'azienda di comportamenti positivi sul lavoro, per evitare conflitti e garantire correttezza nei comportamenti; -possibilità di condivisione, da parte del lavoratore, di informazioni relative al proprio lavoro; -esistenza di sistemi per favorire la segnalazione, da parte dei lavoratori, di insorgenza di comportamenti inaccettabili.</p> |
| <p>6. RUOLO Verifica la consapevolezza del lavoratore relativamente alla posizione che riveste nell'organizzazione e garantisce che non si verifichino conflitti.</p> | <p>Il lavoratore comprenda il proprio ruolo e le proprie responsabilità e che vengano forniti, a livello locale, sistemi di risposta ai problemi individuali.</p> | <p>-garanzia, da parte dell'azienda, che le richieste ai lavoratori siano compatibili con il loro ruolo; - informazioni adeguate per consentire ai lavoratori di comprendere il proprio ruolo e le proprie responsabilità.</p> |
| <p>7. CAMBIAMENTO Valuta in che misura i cambiamenti organizzativi, di qualsiasi entità, vengono gestiti e comunicati nel contesto aziendale.</p> | <p>Il lavoratore venga coinvolto in occasioni di cambiamenti organizzativi e che vengano forniti, a livello locale, sistemi di risposta ai problemi individuali.</p> | <p>-informazioni opportune da parte dell'azienda ai lavoratori per la comprensione delle motivazioni all'origine dei cambiamenti proposti; -consapevolezza dei lavoratori dell'impatto che un determinato cambiamento potrebbe avere sull'attività lavorativa; -garanzia di un supporto adeguato durante la fase di cambiamento</p> |

Lo strumento è stato inserito nello studio 2 per l'analisi delle percezioni del contesto lavorativo, specificatamente per il contesto scuola, senza finalità specifica di valutazione del rischio stress-lavoro correlato. Le dimensioni sono state infatti considerate utili per la rilevazione delle percezioni del contesto lavorativo, con il fine di comprendere le determinanti di eventuali situazioni di malessere degli insegnanti, in considerazione delle dimostrate capacità predittive del MSIT sugli aspetti di salute (Guidi et al. 2012).

Il questionario indaga sette dimensioni tramite 35 item con scale di risposta di tipo Likert a cinque passi di accordo e di frequenza. Le dimensioni Domanda e Relazioni sono formulate in maniera reverse rispetto alle altre variabili.

1 – *Domanda* (8 item): si rilevano aspetti che riguardano il carico lavorativo, l'organizzazione del lavoro e l'ambiente;

| |
|---|
| Le richieste di lavoro che mi vengono fatte da varie persone/uffici sono difficili da concertare fra loro |
| Ho scadenze irraggiungibili |
| Devo lavorare molto intensamente |
| Devo trascurare alcuni compiti perché ho troppo da fare |
| Non ho la possibilità di prendere sufficienti pause |
| Ricevo pressioni per lavorare oltre l'orario |
| Devo svolgere il mio lavoro molto velocemente |
| Ho scadenze temporali impossibili da rispettare |

2 – *Controllo* (6 item): si riferisce alla percezione che ha il lavoratore di poter controllare il proprio tempo e le proprie attività;

| |
|--|
| Posso decidere quando fare una pausa |
| Ho voce in capitolo nel decidere la velocità con la quale svolgere il mio lavoro |
| Ho libertà di scelta nel decidere come svolgere il mio lavoro |
| Ho libertà di scelta nel decidere cosa fare al lavoro |
| Ho voce in capitolo su come svolgere il mio lavoro |
| Il mio orario di lavoro può essere flessibile |

3 – *Supporto del dirigente* (5 item): riguarda la percezione dell'insegnante rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dal dirigente;

| |
|--|
| Ricevo feedback di supporto sul lavoro che svolgo |
| Posso fare affidamento sul mio dirigente nel caso avessi problemi di lavoro |
| Se qualcosa al lavoro mi ha disturbato o infastidito posso parlarne con il mio dirigente |
| Sono supportato in lavori emotivamente impegnativi |
| Il mio dirigente mi incoraggia nel lavoro |

4 – *Supporto dei colleghi* (4 item): riguarda la percezione dell'insegnante rispetto al supporto, all'incoraggiamento e alle risorse, forniti dai colleghi;

| |
|--|
| Se il lavoro diventa difficile, posso contare sull'aiuto dei miei colleghi |
| I colleghi mi danno l'aiuto e il supporto di cui ho bisogno |
| Al lavoro i miei colleghi mi dimostrano il rispetto che merito |
| I colleghi sono disponibili ad ascoltare i miei problemi di lavoro |

5 – *Relazione* (4 item): riguarda la percezione di subire comportamenti inaccettabili, indifferentemente se dai colleghi, superiori o dall'utenza;

| |
|---|
| Sono soggetto a molestie personali sotto forma di parole o comportamenti scortesi |
| Ci sono attriti o conflitti fra i colleghi |
| A lavoro sono soggetto a prepotenze e vessazioni |
| Le relazioni sul luogo di lavoro sono tese |

6 – *Ruolo* (5 item): indaga la percezione del lavoratore rispetto al proprio ruolo all'interno dell'organizzazione, la consapevolezza della sua posizione e dei suoi compiti;

| |
|--|
| Ho chiaro cosa ci si aspetta da me al lavoro |
| So come svolgere il mio lavoro |
| Ho chiari i miei compiti e le mie responsabilità |

| |
|---|
| Mi sono chiari gli obiettivi e i traguardi del mio reparto/ufficio |
| Capisco in che modo il mio lavoro è compatibile con gli scopi complessivi dell'organizzazione |

7 – *Cambiamento* (3 item): si rileva la percezione del lavoratore rispetto alle modalità di comunicazione dei cambiamenti a livello organizzativo da parte del dirigente all'interno della scuola.

| |
|--|
| Ho sufficienti opportunità di chiedere spiegazioni ai dirigenti sui cambiamenti relativi al lavoro |
| Il personale viene sempre consultato in merito ai cambiamenti nel lavoro |
| Quando ci sono dei cambiamenti al lavoro, mi è chiaro che effetto avranno in pratica |

4.4. Procedure di somministrazione

I questionari sono stati somministrati in forma anonima, in modalità cartacea o elettronica. Le compilazioni cartacee dei questionari sono avvenute all'interno delle scuole alla presenza di un somministratore formato.

Il somministratore incaricato era il ricercatore stesso oppure uno studente del corso di laurea di "scienze dell'educazione e della formazione" di "Sapienza" Università di Roma, debitamente formato al compito (per la formazione si veda in appendice).

Per ogni rilevazione è stato steso un verbale ed eventuali commenti (per consultare il verbale si veda in appendice). I problemi maggiormente riscontrati hanno riguardato una mancanza di fiducia da parte degli insegnanti sull'effettivo anonimato del test e molte remore sull'uso che si sarebbe fatto dei risultati, nonostante le informative e spiegazioni fornite sul trattamento dei dati. Molti docenti hanno anche dichiarato il timore di subire a loro insaputa una valutazione da parte del dirigente con la compilazione del questionario. Tali dubbi hanno generato delle criticità nella raccolta dati, dovute in particolare alla resistenza di alcuni insegnanti ad indicare le classi in cui insegnavano per paura di essere identificati. Di conseguenza non è stato possibile in molti casi ricondurre le risposte alle classi. Ogni scuola che ha partecipato alla ricerca ha ricevuto un report con l'analisi dei dati in forma anonima e aggregata.

Il report conteneva una presentazione della ricerca e dei suoi scopi, una spiegazione teorica generale dei costrutti indagati, una spiegazione

puntuale delle scale di misurazione e i relativi item, una restituzione dei risultati con i punteggi medi. Infine, un paragrafo conclusivo, forniva una interpretazione dei dati e possibili indicazioni da seguire.

Se la scuola aveva partecipato anche agli altri studi, il report forniva un'interpretazione dei dati in un'ottica di trasversalità dei risultati.

4.5. Analisi dei dati e interpretazione dei risultati

Le analisi dei dati sono state condotte con l'utilizzo del programma statistico SPSS25.

In primo luogo, si sono analizzati i punteggi medi di scala per una rilevazione delle condizioni generali degli individui facenti parte del campione in termini di benessere/malessere negli ambiti trattati. Questo tipo di analisi, anche se semplice, consente di osservare gli aspetti di maggior criticità e i punti di forza del contesto lavorativo degli insegnanti. Si sono inoltre condotte delle analisi della varianza tramite ANOVA one way con test Tuckey per verificare le differenze statisticamente significative per i gruppi su cui si ipotizza ci possa essere maggiore impatto sui fattori di benessere/malessere, come ad esempio il numero di classi in cui si insegna.

Sono state poi condotte ulteriori analisi della varianza tramite ANOVA one way per verificare le differenze nelle Percezioni di contesto degli studenti o nel loro benessere/disagio dovute a maggiore o minore presenza di stati di Burn-out negli insegnanti di riferimento. A tale scopo, sono stati creati dei livelli di gradazione per la variabile Burn-out e per le specifiche dimensioni che la compongono, allo scopo di ricodificare la variabile su 3 gruppi differenti corrispondenti a livello basso, medio e alto. In Tabella 40 si riportano i punteggi percentili calcolati per le diverse dimensioni e per il punteggio complessivo di Burn-out su cui si sono basate le ricodifiche dei 3 livelli.

Tab.40 – Punteggi percentili delle dimensioni di Burn-out

| Dimensione | basso | medio | alto |
|--------------------------------------|-------|-----------------|-------|
| Burn- out (punteggio complessivo) | <2.03 | >2.03; <2.66 | >2.66 |
| Esaurimento | <1.80 | >1.80; <2.30 | >2.30 |
| Cinismo | <1.20 | >1.20; <1.90 | >1.90 |
| Inefficacia Lavorativa | <2.90 | >2.90; <3.00 | >3.00 |

Infine, sono stati effettuati correlazioni e modelli di regressione lineare per approfondire le relazioni tra l'individuo e il contesto lavorativo negli insegnanti e per verificare alcuni aspetti relativi al legame tra i fattori di Burn-out degli insegnanti, le Percezioni di contesto e i livelli di Benessere/Disagio degli studenti.

4.5.1. *Analisi descrittive*

Di seguito vengono mostrate le analisi dei punteggi medi di scala per i due fattori di Burn-out e Percezioni del contesto lavorativo. Il punteggio medio di Burn-out è 2.4 su una scala che va da 0 a 6. E', dunque, un punteggio medio basso. Tra le dimensioni di Burn-out ad ottenere un punteggio più alto è risultata la scala Inefficacia lavorativa che, come spiegato nel paragrafo "misure", si traduce nella percezione del lavoratore di non raggiungere risultati, di non dare un contributo all'organizzazione, di non essere efficace. Tutte le scale di Burn-out mostrano una deviazione standard superiore ad 1. La deviazione standard è una misura della dispersione dei dati attorno ad un valore medio atteso nel campione; se il valore è alto o basso dipende dalla variabilità che ci aspettiamo nel campione; essendo il Burn-out un esito patologico non possiamo però aspettarci che questo tenda ad un valore medio perché significherebbe che tutti i soggetti si sentono allo stesso modo bene o male. La dispersione dei soggetti è dunque alta perché le risposte si differenziano molto, come ipotizzato.

I punteggi relativi alle dimensioni delle Percezioni del contesto lavorativo hanno un verso positivo, tranne Domanda e Relazioni, per cui più alto è il punteggio e più la percezione del lavoratore è positiva. Le di-

mensioni Domanda e Relazioni sono invece reverse, per cui più alto è il punteggio e più negative sono le percezioni. Il punteggio medio maggiore si ottiene nella scala Ruolo con un valore di 4.4 su una scala a 5. La dimensione Ruolo contiene item come “ho chiari i miei compiti e le mie responsabilità” che misurano la consapevolezza del proprio ruolo all’interno dell’organizzazione. La dimensione ad ottenere il punteggio medio più basso è Relazione, che ricordiamo essere una scala reverse, quindi in questo caso il punteggio corrisponde ad una percezione generale abbastanza positiva delle relazioni nel contesto, che non è specificamente riferita alla relazione con gli alunni o con i colleghi ma all’atmosfera generale sul luogo di lavoro. La dimensione Domanda raggiunge quasi un punteggio di 3 su una scala a 5, quindi il carico lavorativo è percepito superiore alle proprie forze.

Tab.41 - Punteggi medi di Burn-out

| Dimensione | Media | Dev. std. |
|------------------------|-------|-----------|
| Esaurimento | 2.0 | 1.1 |
| Inefficacia Lavorativa | 3.2 | 1.6 |
| Cinismo | 1.7 | 1.2 |
| Burn-out | 2.4 | 0.9 |

Tab.42 - Punteggi medi MSIT

| Dimensione | Media | Dev. std. |
|----------------|-------|-----------|
| Domanda | 2.9 | 0.7 |
| Controllo | 3.7 | 0.6 |
| Supp_collegli | 3.9 | 0.7 |
| Supp_dirigente | 3.6 | 0.8 |
| Relazione | 2.0 | 0.8 |
| Ruolo | 4.4 | 0.5 |
| Cambiamento | 3.6 | 0.8 |

4.5.2. Differenze tra gruppi

È stata condotta un'analisi della varianza Anova - One Way su tutte le dimensioni misurate per i due gruppi di insegnanti, quelli che insegnano in poche classi e quelli che insegnano in molte classi. Di seguito vengono riportati solo i valori che si sono mostrati statisticamente significativi ($p < .05$).

Le dimensioni che si sono differenziate per i due gruppi riguardano solo le percezioni del contesto. Nessuna dimensione di Burn-out ha mostrato differenze significative nei punteggi dei due gruppi. È interessante notare come i fattori che si sono differenziati sono maggiormente collegabili alla figura del dirigente: Domanda, Supporto del dirigente, Cambiamento. La prima dimensione misura la percezione del lavoratore del proprio carico di lavoro, la seconda il supporto emotivo e concreto legato allo svolgimento del proprio lavoro e ricevuto dal responsabile, la terza la percezione di come vengono comunicati i cambiamenti all'interno dell'organizzazione.

Per le dimensioni Supporto del dirigente e Cambiamento, chi insegna in poche classi, ha un punteggio medio significativamente più alto; per la dimensione Domanda, invece, il dato mostra una situazione apparentemente contro-intuitiva con un punteggio più alto per chi insegna in molte classi. Tuttavia, chi insegna in meno classi potrebbe sentire un maggiore carico lavorativo avendo maggiori ore con gli stessi studenti e quindi un più alto coinvolgimento nelle classi in cui insegna corrispondente anche a maggiori responsabilità, spiegando così il dato.

Tab.43 - Descrittive – Analisi della varianza Anova One way per gruppi: poche classi, molte classi

| Dimensione | | N. | Media | DS | ES | F. | Sign. |
|------------------------|--------------|-----|-------|-----|-----|------|-------|
| Domanda | poche classi | 130 | 2.8 | 0.7 | 0.1 | 5.26 | 0.02 |
| | molte classi | 57 | 3.0 | 0.7 | 0.1 | | |
| Supporto del dirigente | poche classi | 127 | 3.8 | 0.8 | 0.1 | 5.81 | 0.01 |
| | molte classi | 59 | 3.4 | 0.9 | 0.1 | | |
| Cambiamento | poche classi | 135 | 3.7 | 0.8 | 0.1 | 8.43 | 0.00 |
| | molte classi | 63 | 3.3 | 0.8 | 0.1 | | |

È stata poi condotta un'analisi della varianza Anova – One way per il gruppo di insegnanti di Roma e della provincia di Salerno. Le medie si sono statisticamente differenziate per sei dimensioni, due di burn-out e quattro per le percezioni del contesto lavorativo.

Per il fattore burn-out, gli insegnanti di Roma hanno mostrato una media significativamente più alta per la dimensione Inefficacia lavorativa e più bassa per Cinismo. Gli insegnanti di Roma hanno ottenuto un punteggio medio più alto rispetto ai colleghi di Salerno per le dimensioni Domanda, Relazione, che ricordiamo essere reverse (quindi un punteggio più alto ha una percezione negativa) e Cambiamento. Gli insegnanti di Salerno inoltre hanno mostrato un punteggio significativamente più alto per quanto riguarda il Supporto del dirigente.

**Tab.44 - Descrittive – Analisi della varianza Anova one way per gruppi:
Città**

| Dimensione | | N | Media | DS | F. | Sign. |
|------------------------|---------|-----|-------|-----|-------|-------|
| Inefficacia lavorativa | Roma | 134 | 3.5 | 1.5 | 19.83 | 0.00 |
| | Salerno | 78 | 2.6 | 1.5 | | |
| Cinismo | Roma | 135 | 1.6 | 1.2 | 5.67 | 0.01 |
| | Salerno | 78 | 2.0 | 1.3 | | |
| Domanda | Roma | 127 | 3.2 | 0.6 | 14.64 | 0.00 |
| | Salerno | 78 | 2.3 | 0.5 | | |
| Supporto dirigente | Roma | 123 | 3.4 | 0.8 | 18.92 | 0.00 |
| | Salerno | 78 | 3.9 | 0.8 | | |
| Relazione | Roma | 137 | 2.0 | 0.8 | 4.94 | 0.02 |
| | Salerno | 78 | 1.8 | 0.7 | | |
| Cambiamento | Roma | 136 | 3.4 | 0.8 | 30.01 | 0.00 |
| | Salerno | 78 | 4.0 | 0.7 | | |

4.5.3. Relazioni tra Burn-out e Percezioni del contesto lavorativo

Al fine di indagare le relazioni tra i due fattori si sono condotte delle correlazioni e delle regressioni lineari multiple tra le dimensioni dei due costrutti.

L'ipotesi è che le dimensioni riguardanti gli aspetti dell'organizzazione e gestione del lavoro degli insegnanti abbiano un impatto sui livelli di Burn-out degli stessi.

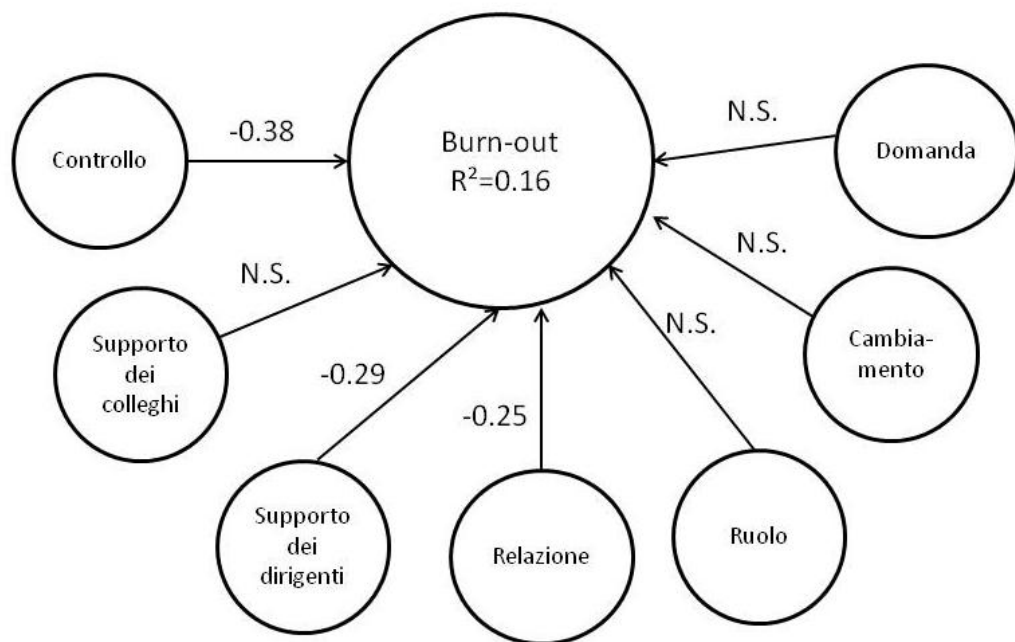
Le correlazioni hanno mostrato (Tab.45) una relazione statisticamente significativa ($p < .01$) per tutte le dimensioni del Management standard con il Burn-out confermando il legame tra i due fattori e corroborando la prima ipotesi dello studio.

Tab.45 - Correlazioni Management standard e Burn-out

| Dimensione | Burn-out |
|--------------------|----------|
| Domanda | .125** |
| Controllo | -.082** |
| Supporto_dirigente | -.546** |
| Supporto_colleghi | -.182** |
| Relazione | -.280** |
| Ruolo | -.130** |
| Cambiamento | -.682** |

*Correlazione R di Pearson ** $p < .01$; * $p < .05$*

Le regressioni lineari sono state condotte attraverso un modello in cui il Burn-out è stato inserito come variabile dipendente e le dimensioni delle percezioni di contesto come indipendenti. Tre dimensioni delle Percezioni del contesto hanno mostrato una significatività, con un R quadrato del modello accettabile ($R^2 = .162$): Controllo, Supporto del dirigente e Relazione. Il dato si può perciò interpretare affermando che all'aumentare delle percezioni positive rispetto alle dimensioni di Controllo (riguarda l'autonomia dei lavoratori sulle modalità di svolgimento della propria attività lavorativa), Supporto del dirigente (include l'incoraggiamento, il supporto e le risorse fornite dal dirigente) e Relazioni (la promozione di un lavoro positivo per evitare i conflitti ed affrontare comportamenti inaccettabili) diminuisce il livello di Burn-out. Nonostante non si tratti di un modello di equazioni strutturali si è comunque scelto di mostrare le regressioni con un grafico affinché sia più immediata la comprensione del fenomeno (Immagine 10).

Immagine 10 - Regressioni Burn-out su Percezioni del contesto lavorativo

4.5.4. Relazioni tra Burn-out degli insegnanti, Percezioni del contesto educativo e Benessere/Disagio degli studenti.

In questo paragrafo vengono presentati i risultati ottenuti grazie all'incrocio dei dati relativi agli insegnanti con quelli degli studenti appartenenti alle medesime classi.

L'ipotesi di partenza era verificare la presenza di un potenziale effetto dei livelli di Burn-out degli insegnanti su come gli studenti percepiscono il contesto scolastico e sul loro Benessere/Disagio.

Come primo passaggio sono state condotte delle analisi della varianza tramite ANOVA one way per verificare le differenze nelle Percezioni di contesto degli studenti o nel loro Benessere e Disagio dovute a maggiore o minore presenza di stati di Burnout negli insegnanti di riferimen-

to. A tale scopo, è stata utilizzata la variabile di Burn-out ricodificata in 3 gruppi differenti corrispondenti a livello basso, medio e alto. Lo stesso è stato fatto con ognuna delle dimensioni di Burn-out, al fine di ottenere una caratterizzazione migliore dei risultati in considerazione delle differenze specifiche dei diversi aspetti che compongono il Burn-out. Nonostante le complessità già spiegate dei dati dovute alle criticità riscontrate nella raccolta dei dati, il Burn-out e, più in particolare le dimensioni di Inefficacia lavorativa e Cinismo, hanno mostrato alcune differenze significative rispetto alle Percezioni di contesto scolastico e al Disagio degli studenti che sono state riportate nelle Tabelle 46 e 47.

Per quanto riguarda le Percezioni di contesto scolastico, troviamo che la media è significativamente più bassa nelle classi con insegnanti con alto Burn-out e alto Cinismo ($p < .00$), come mostrato dai Post hoc effettuati con il test di Tuckey. Questo dato mostra un possibile effetto delle condizioni degli insegnanti relativamente a come viene percepito il contesto scolastico da parte degli studenti, confermando l'ipotesi che lo stato di salute degli insegnanti si rifletta sul contesto generale della classe, provocando a sua volta conseguenze sul benessere/disagio degli studenti. In particolare, differenziando il dato del Burn-out per le sue diverse dimensioni, troviamo il dato significativo nel Cinismo, ovvero la dimensione più legata agli aspetti relazioni della sindrome.

Tab.46 - Descrittive – Analisi della varianza Anova one way per gruppi sulle Percezioni di Contesto Scolastico

| Fattore/dimensione | | N. | Media | DS | ES | F. | Sign. |
|--------------------|-------|-----|-------|------|------|------|-------|
| Burnout | alto | 245 | 3.4 | 0.65 | 0.04 | | |
| | medio | 374 | 3.6 | 0.56 | 0.03 | 7.12 | 0.00 |
| | basso | 322 | 3.5 | 0.55 | 0.03 | | |
| Cinismo | alto | 247 | 3.4 | 0.64 | 0.04 | | |
| | medio | 351 | 3.6 | 0.57 | 0.03 | 7.02 | 0.00 |
| | basso | 343 | 3.5 | 0.57 | 0.03 | | |

Relativamente al Benessere/Disagio degli studenti, le differenze tra le medie ci mostrano una significatività nelle classi con livelli alti di Inefficacia Lavorativa degli insegnanti ($p < .05$) rispetto alle classi con bassi livelli di inefficacia. Tale dato non è significativo quando consideriamo il Burn-out nel suo complesso, tuttavia considerare il ruolo delle diverse dimensioni del Burn-out sulle differenze nei livelli di Disagio degli studenti si rivela importante in considerazione, in particolare, degli alti livelli di Inefficacia lavorativa riscontrati nel campione complessivo, e utile quindi in un'ottica di intervento.

Tab.47 - Descrittive – Analisi della varianza Anova one way per gruppi sul Disagio

| Dimensione | | N. | Media | DS | ES | F. | Sign. |
|------------------------|-------|-----|-------|------|------|------|-------|
| | alto | 300 | 2.6 | 0.72 | 0.04 | | |
| Inefficacia Lavorativa | medio | 347 | 2.4 | 0.67 | 0.04 | 4.17 | 0.01 |
| | basso | 320 | 2.5 | 0.70 | 0.04 | | |

Infine, al fine di approfondire il legame tra i fattori di Burn-out degli insegnanti, le Percezioni di contesto scolastico e i livelli di Disagio degli studenti sono stati condotti due modelli: un modello di Regressioni lineari in cui il Disagio degli studenti è stato fatto regredire sul punteggio complessivo di Burn-out e le Percezioni di Contesto degli studenti come predittori ($R^2 = .134$; $p < .00$); un secondo modello in cui le tre dimensioni del Burn-out sono state inserite come predittori, insieme alle Percezioni di contesto, del disagio degli studenti ($R^2 = .141$; $p < .00$).

I risultati, mostrati in Tabella 48, sono significativi, seppur la potenza della relazione sia molto limitata, soprattutto per la dimensione complessiva di Burn-out. Quindi mentre la varianza del modello 1 sembrerebbe esclusivamente spiegata dalle Percezioni di contesto scolastico, nel modello 2 troviamo una relazione significativa sul Disagio degli studenti per le dimensioni Esaurimento ($B = .140$ $p < .05$) e Cinismo ($B = .151$; $p < .05$).

Tab.48- Risultati dei modelli di Regressione lineare multipla sul Disagio degli studenti

| Dimensione | Modello 1 | Modello 2 |
|------------------------|-----------|-----------|
| Burn-out | .077 | |
| Percezioni di contesto | -.364 | -.437 |
| Esaurimento | | .140 |
| Cinismo | | .151 |

Nella consapevolezza delle criticità dei dati raccolti sugli insegnanti, i risultati ci permettono comunque di aprire una riflessione su un potenziale ruolo di interazione delle Percezioni di contesto scolastico e dei livelli di Burn-out degli insegnanti sul disagio degli studenti, soprattutto considerando le dimensioni specifiche del Burn-out. Tale ipotesi verrà approfondita nelle discussioni in una prospettiva di studi futuri, che raccogliendo dati più specifici e di natura multilivello, potranno mirare a verificare relazioni maggiormente complesse sul ruolo delle condizioni degli insegnanti sullo stato di Benessere/Disagio degli studenti.

4.5.5. Discussione dei risultati dello studio 2

Questa ricerca è partita considerando come unità di analisi gli alunni, con il fine di investigare i loro livelli di benessere e disagio (Y) e approfondire il ruolo delle percezioni di contesto scolastico (X) nel diminuire/aumentare tali livelli.

È stato pertanto sviluppato e validato il questionario “Come ti senti?” e condotte diverse analisi per verificare queste prime ipotesi, considerando quindi le variabili investigate come covariate raccolte ed esaminate allo stesso livello definito individuale.

Tuttavia, il contesto scolastico è evidentemente un contesto gerarchico, in cui il livello individuale è innestato in raggruppamenti di livello superiore, ovvero le classi, che nello studio 1 hanno mostrato avere un effetto di appartenenza sulle variabili degli studenti.

In considerazione di ciò e per avere una visione più completa e realistica delle determinanti del livello di disagio/benessere degli alunni, il disegno di ricerca è stato ampliato con il fine di verificare se le differenze

nei livelli di disagio e benessere potessero essere dovute ad altre variabili di livello superiore (W).

Pertanto, è stato somministrato un questionario agli insegnanti per la misura del Burn-out attraverso il Maslach Burnout Inventory, nell'ipotesi che il livello di Burn-out degli insegnanti contribuisca ad accrescere i punteggi di Disagio degli alunni e diminuire il Benessere. L'intenzione perciò era prendere in considerazione la prospettiva multi-livello attraverso l'unità di analisi: classi di appartenenza e un livello (3) plesso scolastico. I questionari degli insegnanti sono stati collegati agli alunni grazie alla loro suddivisione per le classi di appartenenza registrata in entrambi i questionari (studenti/insegnanti).

Tuttavia, il primo dato rilevante è che gli insegnanti si sono mostrati molto restii alla compilazione volontaria di un questionario che valutasse il loro livello di stress percependolo come una valutazione o un giudizio sul loro operato. Non è dunque un caso che i punteggi medi di chi si sia convinto a rispondere abbiano mostrato un livello di Burn-out medio basso (2.4 su una scala che va da 0 a 6) facendo ipotizzare che chi si è reso disponibile partisse già da uno stato di benessere maggiore rispetto a chi non ha voluto rispondere. Inoltre molti questionari erano incompleti nelle risposte alle domande di contesto in cui si chiedeva loro in quali classi si insegnava e per quante ore, probabilmente per la paura di essere riconosciuti. Questa mancanza di dati ha fatto sì che non si potesse portare avanti l'obiettivo di creare dei dati con una struttura *nested* al fine di condurre un'analisi multilivello considerando la variabilità dei punteggi interna ai gruppi (Varianza *Within*) e tra i gruppi (Varianza *Between*) rispetto ai livelli di Burn-out e delle Percezioni del contesto lavorativo degli insegnanti. Per ovviare a tale mancanza si sono considerate le dimensioni dei fattori degli insegnanti come variabili di contesto degli studenti e si sono condotte analisi di regressione e analisi della varianza.

Rispetto ai risultati individuali degli insegnanti, la condizione più problematica riguarda l'*Inefficacia lavorativa*, cioè la percezione da parte degli insegnanti di essere utili, determinanti, efficaci nel proprio contesto lavorativo.

Per quanto riguarda le percezioni del contesto, la dimensione con un punteggio medio più basso riguarda le Relazioni che è una scala reverse, dunque un basso punteggio consta una percezione positiva. Il dato è in linea con l'alto punteggio ottenuto nella dimensione Supporto dei colleghi. Tuttavia la scala Relazioni non si riferisce solo al rapporto con i colleghi ma alla percezione di subire all'interno del contesto lavorativo dei comportamenti inaccettabili.

Rispetto alle differenze tra gruppi per le variabili socio-demografiche, si sono mostrate differenze tra gli insegnanti che insegnano in poche classi e quelli che insegnano in molte classi per tre scale che indagano aspetti riferiti alla dirigenza scolastica: Domanda, Supporto del dirigente, Cambiamento; queste tre dimensioni, infatti, misurano aspetti comunicativi del dirigente rispetto all'assegnazione del carico di lavoro, a come vengono adottati i cambiamenti e come vengono emotivamente e concretamente supportati i docenti. I risultati hanno mostrato percezioni più negative per chi insegna in molte classi.

Per quanto riguarda le differenze rispetto ai due contesti culturali, Roma e Salerno, le più ampie si concentrano per la scala di Inefficacia lavorativa, molto più alta per gli insegnanti di Roma e per alcune variabili di contesto dove invece gli insegnanti di Salerno sembrano avere percezioni maggiormente positive rispetto ai colleghi di Roma.

Le analisi condotte sulle relazioni individuo-contesto hanno confermato l'ipotesi che esistesse un legame tra i fattori di Burn-out degli insegnanti e le Percezioni del contesto lavorativo (Ravalier et al., 2013). In un'ottica di formazione e d'intervento è importante tenere presente la predittività emersa dai modelli di regressione multipla tra i fattori di contesto e i fattori individuali, infatti lavorare sull'autonomia dei lavoratori, sulle modalità di svolgimento della propria attività lavorativa, fornire incoraggiamento, supporto, risorse e promuovere un lavoro positivo per evitare i conflitti e comportamenti inaccettabili, diminuisce il rischio di Burn-out.

Infine, le analisi condotte con il fine di investigare le relazioni tra Burn-out degli insegnanti, Percezioni del contesto scolastico, Benessere e Disagio degli studenti hanno mostrato alcuni risultati interessanti, seppur, date le criticità incontrate nella raccolta dati, non è possibile effettuare gli approfondimenti di interesse che avremmo voluto. Tuttavia, i risultati ci mostrano una variabilità nelle Percezioni di contesto scolastico dovuta all'appartenenza a classi con livelli di Burn-out degli insegnanti molto elevati e nel Disagio in classi in cui gli insegnanti riportano alti livelli di Inefficacia lavorativa, dati questi che possono fornire utili suggerimenti a livello di intervento. Infine, i risultati delle regressioni suggeriscono un possibile effetto di interazione tra le Percezioni di contesto scolastico e il Burn-out degli insegnanti sul livello di Disagio degli studenti, ciò richiederà in futuro un approfondimento specifico su un dataset di insegnanti più ampio e con dati raccolti in una prospettiva multi-livello.

Capitolo quinto

Implicazioni per la pratica e limiti della ricerca

5.1. Maschera di analisi dei dati

Al fine di rendere lo strumento utilizzabile autonomamente dalle scuole e quindi far sì che sia effettivamente fruibile, è stata costruita una maschera di calcolo che rende possibile l'analisi automatica dei dati con una restituzione dei risultati facilmente interpretabile.

La maschera di analisi è una semplice foglio di calcolo Excel che, attraverso un sistema di formule, consente, inserendo i dati, di ottenere una restituzione istantanea dei risultati interpretata attraverso dei *benchmark* ottenuti grazie alla standardizzazione che evidenziano un potenziale livello di rischio.

Per l'inserimento dei dati viene fornita alla scuola una griglia dentro la quale sono riportati gli item con le relative istruzioni per l'inserimento. La griglia non è organizzata per dimensioni ma segue l'ordine delle domande riportate nel questionario in modo tale che l'inserimento sia facile e segua un ordine sequenziale.

Per l'insegnante è sufficiente riportare all'interno del foglio Excel su ogni riga il codice dello studente e nelle colonne in successione i valori scelti dall'alunno per ogni singolo item. La maschera si occupa automaticamente di girare i valori degli item Reverse.

Tab.49 – Esempio di parte di griglia - Elenco degli item delle scale del questionario

| Codice Item | Item | Codifica |
|-------------|--|----------------------------|
| 5b | Quanto sei soddisfatto dai rapporti con i compagni di classe. | Per niente = 1 Poco = 2 |
| 5c | Quanto sei soddisfatto dalla possibilità di esprimere il tuo punto di vista. | Né poco né molto = 3 |
| 5d | Quanto sei soddisfatto del rispetto del tuo carattere. | Molto = 4 Del tutto = 5 |
| 5e | Quanto sei soddisfatto della possibilità di chiedere aiuto. | |
| 5f | Quanto sei soddisfatto della possibilità di proporre iniziative e attività. | |

| | | |
|----|--|--|
| 5g | Quanto sei soddisfatto della considerazione dei tuoi problemi. | |
| 5b | Quanto sei soddisfatto dei rapporti con i compagni di classe. | |
| 5c | Quanto sei soddisfatto della possibilità di esprimere il tuo punto di vista. | |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P |
|----|-----------------|--------|---------|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | Codice soggetto | classe | sezione | d1 | d2 | d3 | d4 | d5b | d5c | d5d | d5e | d5f | d5g | d6a | d6c | d6d |
| 2 | 1 | 1 | A | 3 | 6 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 2 | 2 | 1 | | 1 | 3 |
| 3 | 2 | 1 | A | 5 | 7 | 1 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 5 |
| 4 | 3 | 1 | A | 5 | 6 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 |
| 5 | 4 | 1 | A | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| 6 | 5 | 1 | A | 4 | 6 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 |
| 7 | 6 | 1 | A | 5 | 7 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 8 | 7 | 1 | A | 3 | 6 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 9 | 8 | 1 | A | 5 | 7 | 2 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 10 | 9 | 1 | A | 4 | 8 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 2 | 5 |
| 11 | 10 | 1 | A | 5 | 8 | 1 | 2 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 |
| 12 | 11 | 1 | A | 5 | 8 | 2 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 13 | 12 | 1 | A | 4 | 7 | 1 | 2 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 14 | 13 | 1 | A | 5 | 9 | 1 | | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| 15 | 14 | 1 | A | 3 | 1 | 1 | 2 | 4 | | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 1 |
| 16 | 15 | 1 | A | 5 | 7 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 2 | 2 |
| 17 | 16 | 1 | A | 5 | | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 |
| 18 | 17 | 1 | A | 3 | 6 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 19 | 18 | 1 | A | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 20 | 19 | 1 | A | 5 | 9 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 21 | 20 | 1 | B | 5 | 6 | 2 | | 2 | 2 | 2 | 4 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 22 | 21 | 1 | B | 5 | 8 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 4 |
| 23 | 22 | 1 | B | 5 | 7 | 1 | 2 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 4 | 4 |

Sarà poi il foglio di calcolo a determinare, per ciascuna scala, il punteggio dalla somma dei valori (da 1 a 5) divisa per il numero degli item che la compongono. La somma di tali punteggi costituirà così la media ottenuta dallo studente per ogni singola dimensione. Per quanto riguarda le risposte omesse viene suggerito di inserire come valore 99 per evitare che una cella vuota crei confusione tra il dato omesso e il dato non inserito per errore. La media di scala viene calcolata ugualmente dividendo per il numero di item a cui lo studente ha realmente risposto. Se le omissioni dello studente superano il 20% delle risposte (Pellerey, 1996) il calcolo non viene effettuato.

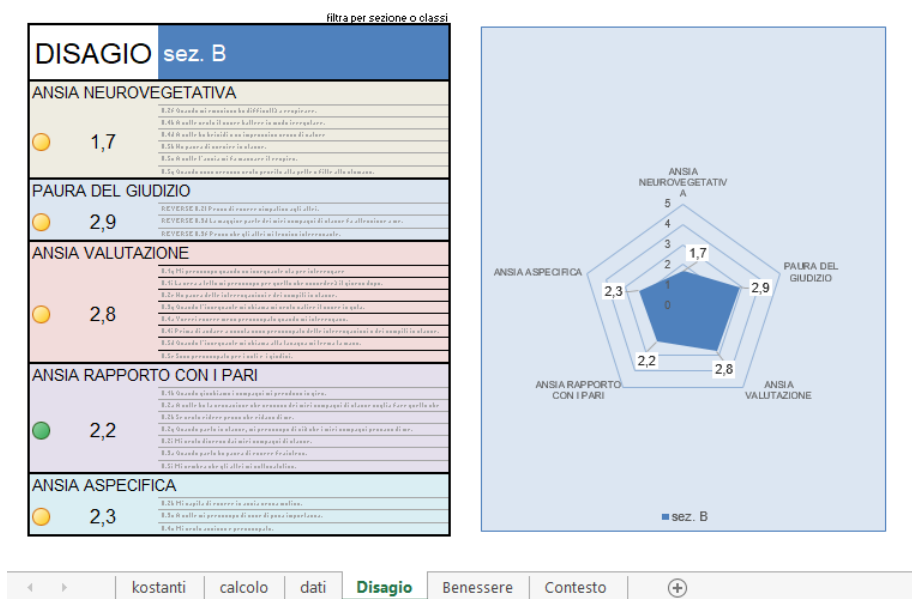
La maschera permette di ottenere i risultati filtrati per classe e per sezione. Dunque la scuola può ottenere diversi dati: il dato aggregato su tutto l'Istituto oppure filtrare per classe, se vuole sapere gli andamenti per fasce di età o livelli di appartenenza; oppure per sezione o per classe e sezione e così ottenere una analisi più specifica se vuole osservare una singola classe o un gruppo di classi appartenenti a una sezione.

filtra per sezione o classi

| DISAGIO totale | |
|-----------------------|---|
| ANSIA NEUROVEGETATIVA | totale sez. A sez. B sez. C sez. D sez. E sez. F sez. G |
| 1,9 | 8.5c A volte l'ansia mi fa mancare il respiro. 8.5g Quando sono nervoso sento prurito alla pelle o fitte allo stomaco. |
| PAURA DEL GIUDIZIO | REVERSE 8.2i Penso di essere simpatico agli altri. REVERSE 8.3d La maggior parte dei miei compagni di classe fa attenzione a me. REVERSE 8.3f Penso che gli altri mi trovino interessante. |
| ANSIA VALUTAZIONE | 8.1g Mi preoccupa quando un insegnante sta per interrogare 8.1i La sera a letto mi preoccupa per quello che succederà il giorno dopo. 8.2e Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe. 8.3g Quando l'insegnante mi chiama mi sento salire il cuore in gola. |

Il foglio di calcolo restituisce i dati per costrutto e mostra i punteggi per ogni dimensione. In fondo al foglio di calcolo sono disponibili tre fogli denominati con i tre costrutti: Benessere, Disagio e Percezioni di Contesto.

Opzionando il foglio interessato viene mostrato l'elenco di item che appartiene alla scala, le dimensioni della scala con accanto un segnale che si colora di verde, di giallo o di rosso a seconda del "livello di rischio" che quella scala raggiunge, un grafico a raggiera che mostra le medie e la distribuzione tra le medie.



Non si può realmente parlare di livelli di rischio in quanto il questionario non ha un valore diagnostico, tuttavia i colori testimoniano quanto quei soggetti selezionati si allontanano dalla media del campione sulla quale è stata effettuata la standardizzazione. Dunque, i colori corrispondono alle fasce create dalla standardizzazione, verde per i livelli bassi, gialli per i livelli medi e rosso per i livelli alti. Le fasce di livello tengono conto di indici come l'andamento medio e la variabilità del gruppo e si basano sulla suddivisione dei punteggi in intervalli di ampiezza determinati per criterio.

Nell'ottica della valutazione come «preminente nel processo di insegnamento/apprendimento» e come «agire deliberato che permette la riflessione critica intorno alle questioni educative accompagnando il progetto dall'analisi dei bisogni fino alla rendicontazione» (Notti, 2017), lo strumento predisposto e validato in questo contributo, come il generale utilizzo di strumenti di misurazione di condizioni di Benessere/Disagio, si configurano come importanti "accompagnatori" del processo valutativo. Questa considerazione è particolarmente valida, soprattutto alla luce dei risultati raccolti che vedono come maggiore area di Disagio l'ansia in relazione alla valutazione e all'atto valutativo, in quanto quest'ultimo produce effetti anche dal punto di vista relazionale (Calenda e Tamarro, 2017; Notti, 2014). La valutazione infatti accompagna il progetto nel

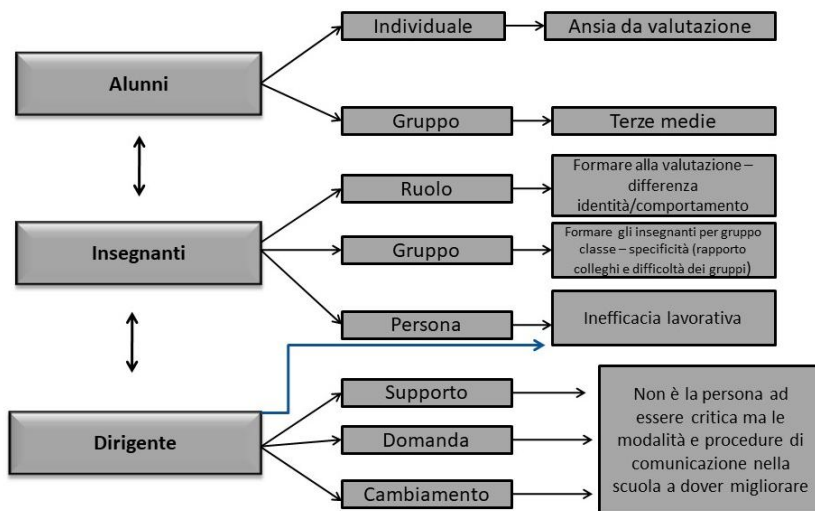
suo farsi (Calenda e Tammaro, 2017) *ex ante*, *in itinere*, *ex post*. Considerando l'evidenza del ruolo giocato dai fattori di Benessere/Disagio nei processi di insegnamento/apprendimento risulta di particolare importanza un monitoraggio del ruolo di mediazione e moderazione che queste variabili acquisiscono nel processo. Per queste ragioni si sta lavorando alla stesura di un libro-guida per l'utilizzo dello strumento al fine di monitorare le condizioni di Benessere e Disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado. Il manuale d'uso è composto di due parti: una prima che incornicia in un quadro teorico l'importanza della rilevazione di questi fattori nel contesto scolastico e la seconda che spiega il processo metodologico necessario per l'uso del questionario. Vengono dunque specificate le accortezze da seguire nelle somministrazioni, la raccolta, l'inserimento e l'interpretazione dei dati sulla base delle medie di riferimento fornite dal campione sul quale è stato validato lo strumento. Si pone inoltre particolare attenzione all'aspetto deontologico e al rispetto dell'anonimato affinché in nessun modo lo strumento possa essere usato per scopi diversi rispetto a quelli prefissati.

5.2. Sviluppare modelli formativi

Lo strumento può risultare utile per lo sviluppo di modelli formativi a partire da un'analisi dei bisogni di studenti e insegnanti. La somministrazione del questionario e l'analisi automatica dei dati possono essere utilizzati per individuare aree di miglioramento o situazioni su cui porre una particolare attenzione. Inoltre, seguendo il suggerimento di molte delle linee teoriche affrontate nella prima parte del contributo, lo strumento risulta utile non solo per misurare le condizioni di Benessere e Disagio ma per metterle in relazione con indicatori "specifici" che possono essere a loro volta scelti a seconda degli interessi di un particolare istituto: si può mettere in relazione con il rendimento, con variabili socio-demografiche (ad esempio la nazionalità) oppure utilizzare come test re-test di un particolare intervento adottando un disegno sperimentale o quasi sperimentale.

Prendendo in considerazione i risultati ottenuti in questa indagine e ipotizzando di utilizzarli come fossimo un istituto scolastico otterremo un modello raffigurabile come nell'immagine che segue.

Immagine 11 – Ipotesi di un modello di analisi dei bisogni formativi



Il modello ripropone i principali risultati emersi dall'indagine. Il primo aspetto riguarda gli studenti dai quali, dal punto di vista individuale, è emerso un diffuso vissuto di ansia in relazione alla valutazione e una bassa percezione di sicurezza. Il secondo elemento riguarda invece una prospettiva gruppal: dai dati emerge che le classi terze vivono una diminuzione di stati di Benessere e di Percezione positive del contesto e un aumento delle condizioni di Disagio; gli studenti stranieri mostrano medie di Disagio più alte e più basse di Benessere e di Percezioni del contesto insieme agli studenti ripetenti. Questi due fattori suggeriscono già, ipoteticamente, due possibili azioni da compiere: una a livello individuale, con l'obiettivo di abbassare i livelli di ansia dei singoli studenti con azioni didattiche precise; e una a livello di gruppo, in quanto gli studenti sono evidentemente accumulati da alcuni fattori di rischio dati dall'appartenenza a quel gruppo. Questi, ad esempio, possono essere per le terze, l'età, l'esame di stato, la scelta della scuola secondaria di secondo grado.

In questa analisi, come variabile di contesto, sono stati considerati gli insegnanti. I dati di questi ultimi e quelli degli studenti sono inoltre ri-

sultati in relazione.

Rispetto ai docenti è possibile adottare una triplice visione: l'insegnante nel suo ruolo, l'insegnante nel gruppo (classe, colleghi, scuola), l'insegnante come individuo.

Rispetto al primo elemento, data l'alta variabilità dei punteggi ottenuti tra le classi di uno stesso istituto e la forte appartenenza al gruppo (verificata anche con gli ICC) è ipotizzabile che l'influenza dell'insegnante sulle Percezioni del contesto degli studenti sia ampia. Quindi, rispetto all'insegnante nel suo ruolo, come suggerisce la letteratura sul tema, una formazione a livello organizzativo e non solo a livello individuale potrebbe avere delle ricadute indirette anche sugli studenti.

Inoltre, considerando i risultati emersi a livello di gruppo, si potrebbe definire un percorso formativo che comprenda i docenti a livello classe rispetto a formazioni individuali o a tappeto sull'intero collegio dei docenti. Infatti, le situazioni specifiche comuni vissute, insieme a punti forza e di debolezza di un micro contesto, creerebbero una formazione più mirata.

Rispetto alla dimensione individuale, l'area più problematica sembra quella dell'inefficacia lavorativa. Le conseguenze di questa condizione, come noto, ricadono sull'intera organizzazione e il collegamento con il contesto risulta rilevante. A conferma di questo, il Burn-out è risultato in relazione più forte con le dimensioni che si riferiscono alla figura del dirigente scolastico. In modo particolare i legami più stretti sono con: il supporto percepito da parte del dirigente (supporto), le richieste di lavoro (domanda) e la comunicazione dei cambiamenti organizzativi (cambiamento). È importante sottolineare come lo scopo non sia additare la "persona" del dirigente come individuo ma l'efficacia dei suoi stili comunicativi.

Dal punto di vista degli interventi, potrebbe risultare utile organizzare dei momenti di raccordo e confronto tra insegnanti e dirigenti, condurre un'analisi dei bisogni approfondita e individuare degli obiettivi di miglioramento. È utile infatti che il dirigente conosca le aspettative che gli insegnanti ripongono nei suoi confronti e consideri le cause sistemiche dei comportamenti inefficienti.

La struttura di questo modello non è approfondita, come non sono approfondite le indicazioni e le applicazioni; si pone come obiettivo quello di fornire un esempio di come lo strumento aiuti a costruire una fotografia delle condizioni individuali e organizzative di un istituto e come la sua lettura non sia solo fine a se stessa ma possa tradursi in percorsi di formazione e di miglioramento possibili.

5.3. Limiti della ricerca

La ricerca presenta degli evidenti limiti dati in prima battuta dalla natura del campione. Il campione di convenienza infatti non permette una rappresentatività e una generalizzazione completamente affidabili. Per far fronte a questo limite si è cercato di aumentare la numerosità campionaria abbassando così l'errore di misurazione.

Un secondo limite consiste nella mancata rilevazione di importanti variabili socio-demografiche in riferimento agli insegnanti che avrebbero potuto portare a risultati di tipo correlazionale più rilevanti. La natura del limite probabilmente è legata al fatto che gli insegnanti non sono stati intercettati singolarmente ma la scuola è stata coinvolta tramite la figura del dirigente che ha svolto un ruolo di tramite tra ricercatore e docente. Questo probabilmente ha creato diffidenza nei rispondenti che non si sono sentiti liberi di fornire informazioni personali. Probabilmente un'indagine on-line sarebbe stata più appropriata.

Un terzo limite è dato dalla natura ambivalente delle somministrazioni in quanto alcune sono avvenute in formato elettronico e altre in formato cartaceo.

Un quarto limite è dato dal fatto che i focus sono stati condotti dopo la validazione statistica del questionario. Sarebbe stato più opportuno svolgerli nella prima fase della ricerca per avere conferma sulle dimensioni ipotizzate. Tuttavia, come spiegato nel paragrafo relativo alla storia della ricerca, il lavoro di dottorato è partito con uno strumento che aveva già subito un primo *try-out* e che aveva già una sua struttura fattoriale più o meno definita anche se poi ampiamente rivisita. Infine, per ragioni di tempo, il lavoro si è fermato ad una prospettiva maggiormente sperimentale senza, oltre alla restituzione e alla discussione dei risultati con i partecipanti coinvolti, mettere in campo esperienze di ricerca-formazione o ricerca-azione.

5.4. Prospettive future di ricerca

In una prospettiva futura di ampliamento, la ricerca ha la potenzialità di seguire diverse direzioni.

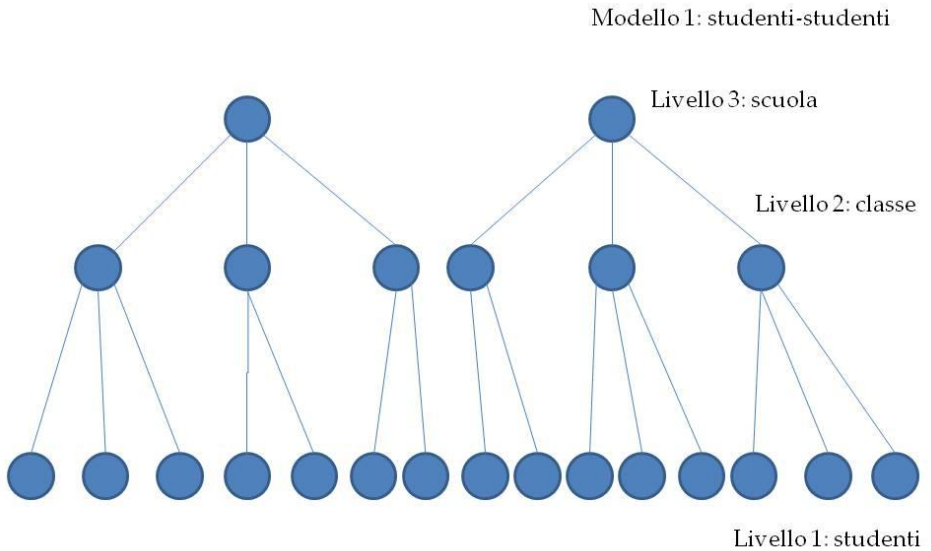
Nell'ottica dello svolgimento di una *survey* è possibile ampliare il campione e costruirne uno rappresentativo della popolazione della scuola secondaria di primo grado in Italia, ampliando e migliorando la rilevazione delle variabili socio-demografiche specifiche del contesto e del target di riferimento. I dati di Benessere/Disagio e di Percezione di con-

testo degli studenti si possono mettere in relazione con nuove variabili quali ad esempio l'apprendimento, la percezione degli studenti degli stili di valutazione dei propri insegnanti o con variabili demografiche quali gli stranieri di prima o seconda generazione. Un'ulteriore prospettiva potrebbe riguardare il confronto tra istituti che svolgono o meno didattica alternativa per poter confrontare con un disegno sperimentale l'effetto della didattica sulle condizioni di benessere e quindi sull'apprendimento. Alla luce dei dati raccolti inoltre, un'interessante linea di ricerca potrebbe definirsi con l'approfondimento delle caratteristiche dei criteri di valutazione adottati dagli insegnanti e della percezione di questi ultimi da parte degli studenti. Lo studio potrebbe riguardare il confronto tra la percezione degli insegnanti e quella degli studenti sui metodi di valutazione e l'impatto che alcune caratteristiche di questi hanno su aspetti di Benessere/Disagio.

Rispetto all'obiettivo di indagare l'impatto che le condizioni di disagio degli insegnanti hanno sugli studenti si potrebbe realizzare un'analisi multilivello.

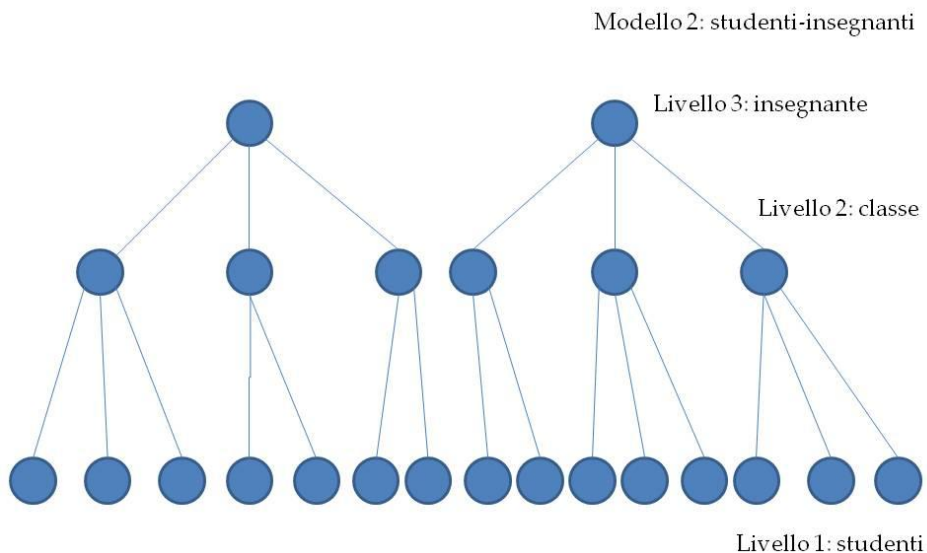
Il primo modello realizzabile è interno agli studenti e considera come primo livello gli studenti, come secondo livello le classi e come terzo livello la scuola, come mostrato nella figura che segue.

Immagine 12 – Modello multilivello 1



Il secondo modello ipotizzato mette in relazione studenti e insegnanti e considera al livello 1 gli studenti e al livello 2 *nested* le classi e a livello 3 gli insegnanti, come mostrato nell'immagine 13. Il modello potrebbe anche fermarsi a due livelli, considerando gli studenti (1) e gli insegnanti (2).

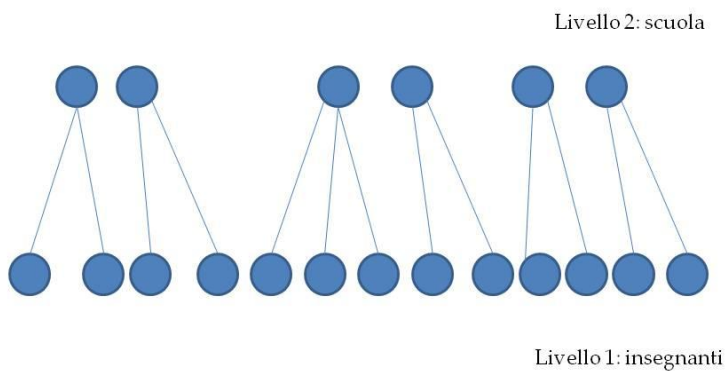
Immagine 13 – Modello multilivello 2



Il terzo modello ipotizzato è interno agli insegnanti e considera a livello 1 i singoli insegnanti e a livello 2 la scuola di appartenenza, come mostrato nell'Immagine 14

Immagine 14 – Modello multilivello 3

Modello 3: insegnanti - insegnanti



In una prospettiva di ricerca maggiormente applicativa, raccogliendo le necessità e i riscontri dei dirigenti scolastici e degli insegnanti incontrati in questi anni, si prospetta molto utile la predisposizione di una piattaforma on-line o sito web in cui viene messo a disposizione lo strumento, insieme ai criteri di utilizzo, in cui si possa ottenere una restituzione automatica del dato. In sostanza, si potrebbe implementare la maschera di analisi dei dati già creata in Excel.

Lo strumento per le scuole è utile nella misura in cui fornisce un quadro generale sulle condizioni di Benessere/Disagio degli studenti, ma si presta ad essere anche uno strumento flessibile per identificare delle aree di difficoltà e miglioramento come anche dei punti di forza. I risultati possono essere utilizzati come base per la discussione di un consiglio di classe o anche un mezzo per introdurre, alla luce dei risultati, degli argomenti di confronto con i propri studenti. Intorno ai dati gli insegnanti hanno la possibilità di confrontarsi sulle proprie azioni, sui propri limiti e risorse e ottenere tramite il confronto con i colleghi spunti utili per svolgere azioni efficaci.

Conclusioni

In linea con l'attenzione sempre maggiore che il tema del Benessere e la sua misurazione riscuotono nei diversi contesti di analisi e filoni di studio, questo contributo si propone di considerare diversi aspetti di Benessere e Disagio in relazione al contesto scolastico. I costrutti presi in considerazione in questo contributo si configurano tutti come multidimensionali, multidisciplinari, strettamente collegati al contesto e soggettivamente interpretabili. Sia il Benessere che il Disagio sono termini «fluidi» e questo fa sì che il loro significato si possa costruire solo all'interno di uno specifico contenitore e di uno specifico livello di interpretazione. Entrambi si configurano come la presenza di specifiche condizioni, positive nel primo caso e negative nel secondo, che possono essere indagate e misurate nonostante l'enorme complessità insita in ogni approccio che si voglia definire globale. Dalla rassegna della letteratura sorge subito la necessità di scegliere una prospettiva di analisi e un livello di interpretazione, tenendo presente che la costruzione di queste condizioni è interna ai processi presi in considerazione. Come trattato nel primo tentativo di sistematizzazione, la percezione del Benessere e del Disagio è data dall'interazione di componenti soggettive e oggettive a tutti i livelli di analisi (macro, meso e micro). La prospettiva di questo contributo prende in considerazione il livello «micro» indagando le componenti di Benessere e Disagio in riferimento alle percezioni del contesto scolastico. Rispetto al contesto scolastico, la quotidiana attività didattica è il principale veicolo per un'azione di prevenzione ai fenomeni di Disagio e per la costruzione di condizioni di Benessere; Benessere e Disagio devono perciò essere considerati come potenti moderatori per la riuscita di un'esperienza scolastica di successo. La prospettiva di partenza è la considerazione del successo scolastico non solo in termini di performance ma a partire dal vissuto degli studenti (Lucisano et al. 2019; Batinì e Bartolucci, 2017). La promozione di una cultura del Benessere non è un'attività esterna ma viene portata avanti all'interno della missione innata della scuola come luogo di esperienze.

Queste ultime, spesso caratterizzate dalla noia, dovrebbero suscitare invece un giusto livello di sfida in cui lo studente è guidato da una motivazione intrinseca, è concentrato, è coinvolto e sente di avere un controllo sul contesto, nel quale si sente sicuro e per il quale prova un senso di appartenenza.

Tra gli elementi più determinanti del contesto, spicca nella letteratura il ruolo giocato dall'insegnante; le condizioni di Benessere e Disagio di quest'ultimo hanno un impatto considerevole su quelle degli studenti. Molte delle dimensioni di malessere degli insegnanti sono legati a fattori e caratteristiche dell'organizzazione, configurandosi anche in questo caso in un legame di tipo interazionista tra individuo-contesto. Considerare l'interrelazione tra le condizioni degli studenti e le condizioni degli insegnanti permette l'ampliamento di uno scenario che è per sua natura complesso ma allo stesso tempo determinante.

Per questo motivo, come ampiamente esplicitato nel corpo della tesi, questo contributo ha voluto considerare diverse variabili di contesto in relazione agli aspetti di Benessere/Disagio degli studenti, comprese le condizioni individuali dei loro insegnanti.

Per rilevare in maniera attendibile le dimensioni sottostanti ai fattori di Benessere/Disagio e condurre un'analisi degli andamenti interni agli studenti in riferimento ad alcune variabili socio-anagrafiche, è stato costruito e validato un questionario.

Di seguito raccogliamo i principali risultati dello studio.

Rispetto alle variabili socio-anagrafiche, risulta significativa la percezione che gli studenti hanno del proprio andamento scolastico, la quale incide sul loro Benessere/Disagio. Gli studenti che percepiscono di non andare bene a scuola mostrano livelli più bassi di Benessere, Percezioni di contesto più negative e più alti livelli di Disagio. Lo stesso andamento si riscontra in chi ha ripetuto uno o più anni di scuola.

Per quanto riguarda le variabili socio-demografiche, le dimensioni di Benessere e le Percezioni di contesto degli studenti nati all'estero mostrano punteggi significativamente più bassi rispetto ai compagni nati in Italia; in conformità con il dato, gli studenti nati all'estero mostrano anche punteggi più alti per quasi tutte le scale di Disagio.

A livello generale i risultati hanno mostrato alcuni andamenti costanti: una bassa percezione di sicurezza, un decrescere del Benessere all'aumentare della scolarità collegato ad un aumento del Disagio.

Rispetto al Disagio, l'ansia da valutazione e la paura del giudizio sono le dimensioni percepite più negativamente. Rispetto all'ansia da valutazione è stato condotto un approfondimento di natura qualitativa con lo scopo di adottare una prospettiva di analisi trasversale agli studi. Questo ha permesso di approfondire l'argomento trovando dei legami tra condizioni di malessere degli insegnanti in relazione al proprio contesto lavorativo e l'ansia da valutazione. Rispetto alle Percezioni di contesto degli studenti invece la proposta didattica ottiene la media di pun-

teggio più basso. Infine, le relazioni significativamente positive emerse tra le dimensioni delle Percezioni di contesto e i livelli di Benessere evidenziano, da un lato, le buone qualità predittive della scala di Percezioni di contesto, dall'altro, la possibilità di ampliare l'ottica di intervento ad una prospettiva di gruppo e organizzativa, suggerendoci che intervenire sul miglioramento del contesto e sulle percezioni che gli studenti hanno dell'esperienza scolastica ha effetti positivi sulle loro condizioni di Benessere. Questo è ancor più vero alla luce dei risultati degli indici di correlazione intraclasse che hanno evidenziato un effetto sulla variabilità dei punteggi delle dimensioni investigate dovuto all'appartenenza degli studenti a diverse classi. Tali analisi ci permettono di avere una prima idea della struttura di dipendenza fra le variabili in esame, che in una prospettiva futura potrà essere approfondita grazie a modelli di relazione più complessi, quali i modelli di equazioni strutturali, anche di natura multilivello, in considerazione della variabilità emersa tra le classi.

Questi risultati sono stati confermati e ampliati all'interno dell'approfondimento qualitativo in cui sono stati coinvolti diversi studenti in dei gruppi di discussione. Dall'analisi delle discussioni si è confermato un forte senso di Disagio in relazione alla valutazione e un basso senso di sicurezza in relazione alla figura dell'insegnante. Quest'ultimo è risultato determinante e con un ruolo di snodo per l'attivazione di molti altri processi, sia relazionali che di apprendimento: le sue caratteristiche personali e di insegnamento impattano sulla motivazione ad apprendere; inoltre, l'insegnante gioca un ruolo cruciale anche nel dirimere i conflitti e nella creazione del clima di classe.

Alle dimensioni già indagate con il questionario se ne è aggiunta una ex-post tramite l'analisi dei nuclei tematici: la dimensione dell'ambiente, intesa sia come disponibilità oggettiva di spazi di qualità all'interno della scuola, sia come uso degli spazi esistenti e dei tempi.

Considerando il contesto scolastico come gerarchico, in cui il livello individuale si raggruppa in livelli superiori, cioè le classi, il disegno di ricerca ha considerato nel secondo studio le componenti di malessere e la qualità percepita degli aspetti lavorativi degli insegnanti come variabili di contesto di un gruppo classe.

I dati sono stati analizzati secondo due prospettive di analisi, una interna agli insegnanti e una di tipo correlazionale, collegando i punteggi degli studenti con quelli dei loro insegnanti.

Per quanto riguarda il primo livello di analisi, le prime considerazioni sono che il punteggio di Burn-out è risultato basso e con un'ampia deviazione standard. Per giustificare quest'ultima si può fornire una

spiegazione di natura teorica in quanto, essendo il Burn-out una sindrome, ci si aspetta molto dispersione intorno alla media; per quanto riguarda invece il basso punteggio una possibile interpretazione è suggerita dal fatto che la partecipazione al test non è stata abbracciata da tutti i docenti delle scuole per paura di una valutazione interna da parte del dirigente. Questa «selezione» ha di per sé scremato il campione composto probabilmente già da insegnanti meno in difficoltà.

Inoltre, si sono creati due gruppi in relazione al numero di classi assegnate, variabile che si è ipotizzato potesse essere rilevante sui livelli di malessere. Si è proceduto con una ricodifica in due gruppi: chi insegna in poche classi e chi in molte. Il secondo gruppo ha mostrato differenze significative in riferimento a una percezione maggiore del carico di lavoro e a un minore supporto percepito da parte del dirigente. Infine, la percezione della comunicazione dei cambiamenti a livello organizzativo è significativamente peggiore per chi insegna in molte classi.

Per quanto riguarda il secondo livello di analisi è stata confermata l'ipotesi che i livelli di Burn-out abbiano un impatto sulle Percezioni di contesto degli studenti. Il dato in particolare ha mostrato, attraverso un'analisi della varianza Anova One Way, che: nelle classi in cui gli insegnanti vivono un alto Cinismo le Percezioni di contesto degli studenti peggiorano; nelle classi in cui gli insegnanti hanno livelli più alti di Inefficacia lavorativa aumentano i livelli di Disagio degli studenti. Infine, delle preliminari analisi delle relazioni tra variabili ci suggeriscono la possibilità di un effetto di interazione tra le Percezioni di contesto scolastico e il Burn-out degli insegnanti sul livello di Disagio degli studenti. Ciò richiederà in futuro un approfondimento specifico su dataset di insegnanti più ampi, anche in considerazione delle criticità riscontrate nella raccolta dei dati.

Al termine di questo contributo, riassunti i punti-chiave sia teorici che sperimentali, si possono riportare alcune considerazioni di carattere generale, anche se già presenti frammentariamente nel testo.

La prima è che lo studio e l'approfondimento di questi fenomeni acquisisce senso solo all'interno di una visione educativa. L'utilizzo di misurazioni e l'approfondimento dei fenomeni ha ragione di essere all'interno di un agire pratico (*àpraxis*) e non solo di un agire tecnico o produttivo (*poiesis*). In questa visione risulta essenziale orientare l'azione e non solo produrre risultati. Anche all'interno di questa ricerca, che aveva scopi prettamente sperimentali, si è cercato di mantenere un atteggiamento orientato alla prassi. Le scuole maggiormente partecipative hanno fatto dei risultati un'occasione di riflessione. Due istituti in parti-

colare, attraverso la rilevazione longitudinali dei dati, hanno potuto osservare dei cambiamenti nel tempo e creato così dei ragionamenti in senso formativo e didattico. Per raggiungere l'obiettivo che lo strumento fosse di facile utilizzo, si è lavorato, e si continuerà a lavorare, per renderlo completamente fruibile anche da chi non ha esperienze di ricerca o competenze strettamente sperimentali.

La seconda considerazione, già accennata nei capitoli precedenti, verte sulla necessità di un anello di congiunzione tra gli studi prettamente correlazionali, spesso di filone psicologico, e l'applicazione in senso pedagogico e educativo. Questa congiunzione non può avvenire se non all'interno di una piena consapevolezza degli addetti che i cambiamenti e le dinamiche qui rilevate sono quotidiani e fanno parte del compito intrinseco della scuola come agenzia educativa.

Si riprende qui quanto detto anche in premessa, cioè che lo scopo di questo contributo non è tanto ripetere ciò che già si sa da tempo nella comunità scientifica, quanto sottolineare come ancora questo spesso non avvenga all'interno delle nostre scuole. Quello che questo contributo vuole suscitare, perciò, è una riflessione sul fatto che l'ovvietà non va sottovalutata, perché le cose ovvie sono spesso le più importanti e che nella ricerca di qualcosa che attiri l'attenzione si ricercano rimedi innovativi pur di non toccare elementi tradizionali del sistema.

La ricerca perciò offre la costruzione di uno strumento di rilevazione utile solo se inserito nella concezione aristotelica di prassi e un approfondimento sperimentale sullo stato e sulla natura di alcune dinamiche sottostanti ai costrutti presi in esame.

In conclusione, si riporta una citazione che ben sintetizza quanto affermato fino ad ora:

La concezione dell'individuo come unità bio-psico-sociale insieme con la complessità del vissuto quotidiano, rendono oggi indispensabile attuare analisi, indagini e interventi che non approfondiscano esclusivamente dimensioni univoche, con l'utilizzo di specifici strumenti, ma attraverso un'ottica interdisciplinare di studio e adeguata dotazione strumentale, affrontino le difficoltà delle persone in un'ottica multicentrica da cui derivino interventi a carattere sistemico. Interventi che tengano conto e possibilmente, tendano a modificare non solo le condotte delle persone, ma anche il contesto all'interno del quale esse vivono e lavorano, evidenziando di volta in volta, i bisogni formativi (di cambiamento e di crescita) che emergono, al fine di attuare progetti appropriati (Botticelli et al., 2012, p. 5).

Appendice A – Questionario studenti

Come ti senti a scuola

Caro studente, cara studentessa,

ti chiediamo di partecipare a una ricerca su come ti senti a scuola. Lo scopo della ricerca è di migliorare l'ambiente scolastico e i rapporti tra insegnanti e studenti.

I risultati della ricerca saranno trattati in forma anonima nel rispetto della legge sulla privacy.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate, ti chiediamo solo di esprimere quello che pensi.

1. Pensi che la tua scuola ti aiuti a migliorare le tue capacità e abilità?

Sì Forse sì Non saprei Forse no No

2. Quanto ti piace la tua scuola? Dai alla tua scuola un voto da 1 a 9 sulla base di quanto ti piace.

| | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|
| Non mi piace per niente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Mi piace molto |
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

3. Se potessi cambieresti scuola?

Sì
 No

4. Se potessi cambieresti classe?

Sì
 No

5. Sotto trovi elencati sette aspetti dell'ambiente scolastico. Metti una crocetta sulla risposta che meglio rappresenta il tuo giudizio sull'aspetto elencato. Quanto sei soddisfatto delle seguenti cose?

| Quanto sei soddisfatto delle seguenti cose? | per niente | poco | né poco, né molto | molto | del tutto |
|--|-------------------|-------------|--------------------------|--------------|------------------|
| rapporti con i compagni di classe. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| possibilità di esprimere il tuo punto di vista. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| rispetto del tuo carattere. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| possibilità di chiedere aiuto. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| possibilità di proporre iniziative e attività. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| considerazione dei tuoi problemi. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A scuola quanto ti senti protetto da essere preso in giro da un insegnante. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A scuola quanto ti senti protetto da aver paura degli insegnanti. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A scuola quanto ti senti protetto da aver paura dei compagni. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A scuola quanto ti senti protetto da essere costretto da un insegnante a fare cose che non vorresti fare. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| A scuola quanto ti senti protetto da essere costretto dai compagni a fare cose che non vorresti fare. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A scuola quanto ti senti protetto da essere ignorato da un insegnante. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A scuola quanto ti senti protetto da essere trattato male da un insegnante. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

7. Quanto sei d'accordo sulle seguenti affermazioni che riguardano quello che succede a scuola.

| | per niente | poco | né poco, né molto | molto | del tutto |
|--|-------------------|-------------|--------------------------|--------------|------------------|
| Se ho problemi a scuola sono sicuro che saranno risolti nel modo migliore. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A scuola succedono cose piacevoli. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gli insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho difficoltà. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Nella mia scuola insegnano cose che mi interessano. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| La scuola mi aiuta a prepararmi alla vita adulta. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

8. Spesso mi sento

Questa parte del questionario riguarda i tuoi pensieri, sentimenti o comportamenti recenti.

Per ogni domanda, clicca sulla risposta che dice che cosa è vero per te. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, riferisci solo come ti sei sentito recentemente.

| | Quasi mai o mai | Raramente | Qualche volta | Spesso | Quasi sempre o sempre |
|---|-----------------|-----------|---------------|--------|-----------------------|
| Quando giochiamo i compagni mi prendono in giro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Mi sembra che i miei genitori non mi capiscono. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Mi preoccupa quando un insegnante sta per interrogare. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| La sera a letto mi preoccupa per quello che succederà il giorno dopo. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | Quasi mai o mai | Raramente | Qualche volta | Spesso | Quasi sempre o sempre |
|---|--------------------------------|------------------|--------------------------|---------------|--|
| A volte ho la sensazione che nessuno dei miei compagni di classe voglia fare quello che voglio io | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Se sento ridere penso che ridano di me. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Parlo dei miei problemi ai genitori senza paura di essere rimproverato. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Quando mi emoziono ho difficoltà a respirare. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Quando parlo in classe, mi preoccupa di ciò che i miei compagni pensano di me. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Mi capita di essere in ansia senza motivo. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Mi sento diverso dai miei compagni di classe. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Penso di essere simpatico agli altri. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | Quasi mai o mai | Raramente | Qualche volta | Spesso | Quasi sempre o sempre |
|--|--------------------------------|------------------|--------------------------|---------------|--|
| Quando parlo ho paura di essere frainteso. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A volte mi preoccupo di cose di poca importanza. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| La maggior parte dei miei compagni di classe fa attenzione a me. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Penso che gli altri mi trovino interessante. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Quando l'insegnante mi chiama mi sento salire il cuore in gola. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| I miei genitori danno attenzione alle mie idee. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | Quasi mai o mai | Raramente | Qualche volta | Spesso | Quasi sempre o sempre |
|---|--------------------------------|------------------|--------------------------|---------------|--|
| Vorrei essere meno preoccupato quando mi interrogano. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A volte sento il cuore battere in modo irregolare. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Mi sento ansioso e preoccupato. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A volte ho brividi o un improvviso senso di calore | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| I miei genitori rispettano i miei punti di vista. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Prima di andare a scuola sono preoccupato delle interrogazioni o dei compiti in classe. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| 8.5 Come ti senti | Quasi mai o mai | Raramente | Qualche volta | Spesso | Quasi sempre o sempre |
|--|------------------------|------------------|----------------------|---------------|------------------------------|
| Ho paura di svenire in classe. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| A volte l'ansia mi fa mancare il respiro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Quando l'insegnante mi chiama alla lavagna mi trema la mano. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Sono preoccupato per i voti e i giudizi. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Quando sono nervoso sento prurito alla pelle o fitte allo stomaco. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Mi sembra che gli altri mi sottovalutino. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

9. La mia Classe

Queste domande ci servono a capire il tuo punto di vista sulle regole e le pratiche della tua classe- Ci interessa conoscere come la pensi sul modo in cui vanno le cose. Non ci sono risposte giuste o sbagliate e le risposte non indicano un giudizio buono o cattivo sul funzionamento della tua classe. Ti proponiamo delle affermazioni con le quali potrai essere Per niente d'accordo o Poco d'accordo, con altre Del tutto d'accordo o Molto d'accordo. Segna con una crocetta il pallino corrispondente alla risposta che hai scelto.

| | Quanto sei d'accordo | | | | |
|---|-----------------------------|-------------|-------------------------|--------------|------------------|
| | Per niente | Poco | Né poco né molto | Molto | Del tutto |
| Insegnanti e studenti decidono insieme delle attività di classe. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gli insegnanti ci propongono cose diverse dal solito. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Sentiamo di far parte di un gruppo. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Siamo orgogliosi dei nostri Insegnanti. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Può succedere che venga trattato meglio chi ha i genitori più importanti. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | Quanto sei d'accordo | | | | |
|---|-----------------------------|-------------|-------------------------|--------------|------------------|
| | Per niente | Poco | Né poco né molto | Molto | Del tutto |
| Le nostre proposte di attività vengono accolte. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Possiamo mettere in discussione le proposte dell'insegnante. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Le regole sono condivise da tutti. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Ci fidiamo degli insegnanti. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| I compagni sono aggressivi. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Discutiamo di problemi di attualità. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gli insegnanti ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Può succedere di essere trattati male per il colore della pelle. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | Quanto sei d'accordo | | | | |
|--|-----------------------------|-------------|-------------------------|--------------|------------------|
| | Per niente | Poco | Né poco né molto | Molto | Del tutto |
| Gli insegnanti si fidano di noi. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Possiamo contare sull'aiuto dei compagni per il lavoro scolastico. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Può succedere di essere trattati male perché maschi o femmine. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gli insegnanti per aiutarci a capire utilizzano esempi della vita di tutti i giorni. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Può succedere di essere trattati diversamente per l'aspetto fisico. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

| | Quanto sei d'accordo | | | | |
|---|-----------------------------|-------------|-------------------------|--------------|------------------|
| | Per niente | Poco | Né poco né molto | Molto | Del tutto |
| Non andiamo d'accordo fra di noi. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gli insegnanti sono orgogliosi di noi. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Se qualcuno è in difficoltà viene aiutato. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Le regole valgono per tutti allo stesso modo. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gli insegnanti decidono da soli quello che si fa in classe. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Andiamo d'accordo gli uni con gli altri. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Ci teniamo a essere apprezzati dai nostri insegnanti. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Può succedere di essere trattati male per disabilità fisiche o mentali. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

10. Qualche domanda su di te

Scuola _____

Che classe fai?

- I media
- II media
- III media

In che sezione? _____

10.1 Quanti anni hai? _____

10.2 Di che sesso sei?

- femmina
- maschio

10.3 Hai ripetuto qualche anno?

- No
- Sì una volta
- Sì, più di una volta

10.4 Sei nato in Italia?

- Sì
- No

10.5 Nella tua classe sei considerato

- tra quelli che vanno molto bene
- tra quelli vanno abbastanza bene
- tra quelli che vanno sufficientemente bene
- tra quelli che vanno male

Grazie per la tua collaborazione

Appendice B – Questionario insegnanti



FACOLTÀ DI MEDICINA E PSICOLOGIA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DEI PROCESSI DI SVILUPPO E SOCIALIZZAZIONE
AREA DIDATTICA PEDAGOGIA, SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

Questionario insegnante

Gentile insegnante,

stiamo svolgendo una ricerca, legata al corso di Dottorato in Psicologia dello Sviluppo e Ricerca Educativa, su come diversi aspetti dell'ambiente educativo incidano sulle condizioni di benessere e di malessere negli studenti della scuola secondaria di primo grado. L'obiettivo che il nostro gruppo di ricerca si pone quest'anno è di verificare l'eventuale legame tra alcune condizioni di benessere degli insegnanti legate al contesto lavorativo e quelle di benessere e malessere degli studenti.

Ci teniamo a sottolineare che i dati verranno trattati in forma aggregata, che nessun questionario sarà indirizzabile direttamente ai soggetti. Tutte le sezioni verranno ricodificate perché siano irriconoscibili e nessun dato sarà divulgato.

Le analisi dei dati hanno uno scopo conoscitivo rispetto al fenomeno del benessere scolastico e nessuno scopo diagnostico o valutativo. I risultati verranno riconsegnati alla scuola in forma anonima e aggregata.

Vi invitiamo quindi a prendere questo momento come un'opportunità di espressione e di riflessione. Non esistono risposte giuste o sbagliate, rispondete semplicemente come vi sentite.

Il questionario è anonimo e ai sensi della legge sulla privacy. Le garantiamo che non ci saranno pubblicazioni di risultati che possano far risalire ai soggetti.

Cordiali saluti,

il gruppo di ricerca.

1. Nome della scuola in cui insegna
2. Per favore scriva le classi in cui insegna, la lettera della sezione e il numero di ore che vi svolge. Es: 1B – 5 ore; 2C – 2 ore; 3E – 6ore



FACOLTÀ DI MEDICINA E PSICOLOGIA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DEI PROCESSI DI SVILUPPO E SOCIALIZZAZIONE
AREA DIDATTICA PEDAGOGIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

Caro insegnante,

per favore legga con attenzione le seguenti affermazioni relative a come si sente rispetto al Suo lavoro ed indichi quanto frequentemente le ha vissute utilizzando la scala di risposta riportata. Non esistono risposte giuste o sbagliate. Le chiediamo solo di esprimere quello che pensa.

| | mai | Raramente- poche volte all'anno | A volte- una volta al mese o meno | Regolarmente- poche volte al mese | Frequentemente- una volta a settimana | Molto frequentemente - alcune volte alla settimana | quotidianamente |
|---|-----|---------------------------------------|--|---|---|---|-----------------|
| 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | mai | Raramente- poche volte all'anno | A volte- una volta al mese o meno | Regolarmente- poche volte al mese | Frequente- una volta a settimana | Molto frequentemente - alcune volte alla settimana | quotidianamente |
|----|-----|---------------------------------------|--|---|--|---|-----------------|
| 10 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Per favore legga con attenzione le seguenti affermazioni relative al Suo lavoro negli ultimi 6 mesi e risponda utilizzando la scala di risposta riportata.

| | | Mai | Raramente | Qualche volta | Spesso | Sempre |
|----|---|-----|-----------|---------------|--------|--------|
| 1 | Ho chiaro cosa ci si aspetta da me a lavoro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Posso decidere quando fare una pausa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Le richieste di lavoro che mi vengono fatte da varie persone/uffici sono difficili da combinare fra loro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | So come svolgere il mio lavoro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Sono soggetto a molestie personali sotto forma di parole o comportamenti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Ho scadenze irraggiungibili. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Se il lavoro diventa difficile, posso contare sull'aiuto dei miei colleghi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Ricevo informazioni di supporto che mi aiutano nel lavoro che svolgo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Devo lavorare molto intensamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Ho voce in capitolo nel decidere la velocità con la quale svolgere il mio lavoro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Ho chiari i miei compiti e le mie responsabilità. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Devo trascurare alcuni compiti perché ho troppo da fare. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Mi sono chian gli obiettivi e i traguardi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Ci sono attriti o conflitti tra i colleghi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Ho libertà di scelta nel decidere come svolgere il mio lavoro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Non ho la possibilità di prendere sufficienti pause. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Capisco in che modo il mio lavoro si inserisce negli obiettivi generali dell'organizzazione. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Ricevo pressioni per lavorare oltre l'orario. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Ho libertà di scelta nel decidere cosa fare al lavoro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Devo svolgere il mio lavoro molto velocemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Al lavoro sono soggetto a prepotenze e vessazioni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Ho scadenze temporali impossibili da rispettare. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Posso fare affidamento sul dirigente scolastico nel caso avessi problemi di lavoro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | Fortemente in disaccordo | Disaccordo | Né d'accordo né in disaccordo | D'accordo | Fortemente in accordo |
|----|---|--------------------------|------------|-------------------------------|-----------|-----------------------|
| 24 | I colleghi mi danno l'aiuto e il supporto di cui ho bisogno. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 25 | Ho voce in capitolo su come svolgere il mio lavoro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 26 | Ho sufficienti opportunità di chiedere spiegazioni al dirigente scolastico sui cambiamenti relativi al lavoro | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 27 | Al lavoro i miei colleghi mi dimostrano il rispetto che merito. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 28 | Il personale viene sempre consultato in merito ai cambiamenti nel lavoro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 29 | Se qualcosa al lavoro mi ha disturbato o infastidito posso parlare con il dirigente scolastico | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 30 | Il mio orario di lavoro può essere flessibile. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 31 | I colleghi sono disponibili ad ascoltare i miei problemi di lavoro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 32 | Quando ci sono dei cambiamenti al lavoro, mi è chiaro che effetto avranno in pratica. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 33 | Sono supportato in lavori emotivamente impegnativi. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 34 | Le relazioni sul luogo di lavoro sono tese. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 35 | Il mio dirigente scolastico mi incoraggia nel mio lavoro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| 36 | Generalmente mi ritengo soddisfatto nel mio lavoro. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

Grazie per la sua collaborazione

Appendice C – Esempio di Verbale somministrazione

Verbale per la somministrazione

NOME DELLA SCUOLA:

CODICE SCUOLA:

CLASSE E SEZIONE CAMPIONATA:

DIRIGENTE DELLA SCUOLA:

RECAPITI SCUOLA/ DIRIGENTE/REFERENTE:

SOMMINISTRATORE/I DELLA PROVA:

DATA DELLA PROVA:

ORA DI INIZIO:

ORA DI FINE:

SI SONO VERIFICATI EPISODI PARTICOLARI O INSOLITI DURANTE LA SESSIONE?

NO SI – specificare

GLI STUDENTI HANNO AVUTO PARTICOLARI PROBLEMI CON LA PROVA (difficoltà di comprensione delle parole, poco tempo a disposizione, stanchezza, confusione etc.)?

NO SI – specificare

SI SONO VERIFICATI PROBLEMI CON IL MATERIALE FORNITO?

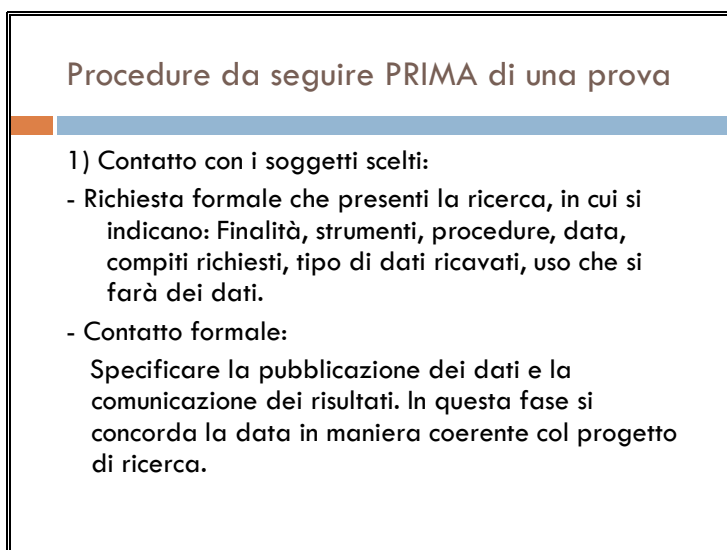
NO SI - specificare

Appendice D – Formazione dei somministratori



TECNICHE DI
SOMMINISTRAZIONE

Perché definire delle procedure? Per controllare i fattori che possono inquinare i dati rilevati



Procedure da seguire PRIMA di una prova

1) Contatto con i soggetti scelti:

- Richiesta formale che presenti la ricerca, in cui si indicano: Finalità, strumenti, procedure, data, compiti richiesti, tipo di dati ricavati, uso che si farà dei dati.
- Contatto formale:
Specificare la pubblicazione dei dati e la comunicazione dei risultati. In questa fase si concorda la data in maniera coerente col progetto di ricerca.

Procedure da seguire PRIMA di una prova

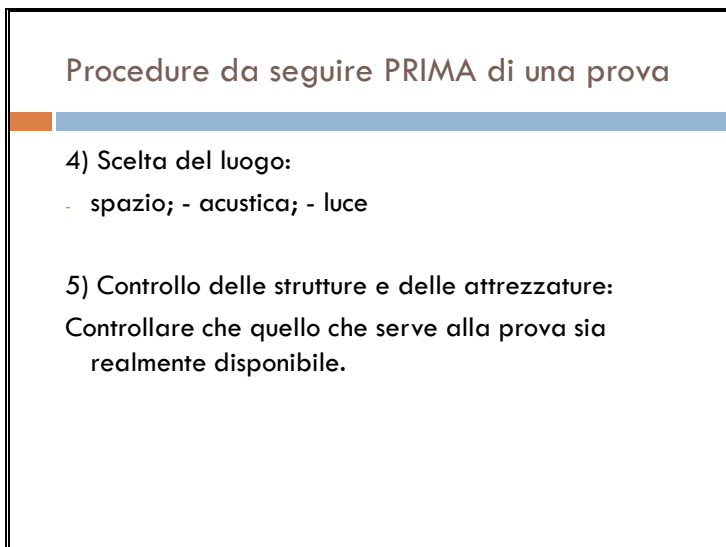
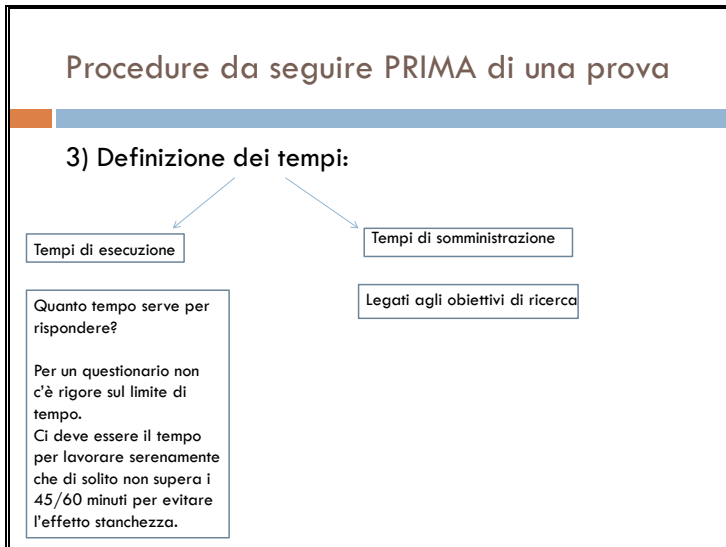
2) Individuazione del somministratore:

Il somministratore deve rispettare quei criteri che garantiscono validità ed affidabilità

- . ESPERIENZA: deve avere avuto già esperienze di somministrazione o ha eseguito una fase di addestramento per risolvere sotto procedura i problemi che possono presentarsi.
- . AUTOREVOLEZZA: Far capire che è una persona competente e con un ruolo definito.

Procedure da seguire PRIMA di una prova

- . CONTROLLO EMOTIVO E CAPACITA' EMPATICA: Deve far sentire importanti i soggetti coinvolti nella somministrazione e favorirne la collaborazione. (no atteggiamento freddo e autoritario, sì comportamento paziente, sereno, cortese). Deve motivare le persone alla prova e alla riduzione dell'ansia.
- . CURIOSITA' SCIENTIFICA: il somministratore deve essere in grado di cogliere e annotare qualsiasi situazione si verifichi nel corso del lavoro che possa essere influente.



Procedure da seguire DURANTE una prova

- Il somministratore si presenta brevemente (Nome, Cognome, Luogo di lavoro, Ruolo occupato, etc.) per favorire il rapporto con l'interlocutore.

1) Presentazione della prova:

Si esplicano le finalità della somministrazione.
Questo incide sulla modalità di esecuzione e sulla motivazione.

Procedure da seguire DURANTE una prova

2) Presentazione delle istruzioni:

- Leggere o recitare le istruzioni prima di eseguire la prova.
- Chiedere se sono necessari chiarimenti.
- Prevedere quali informazioni dare nel caso di richiesta di parole in modo da dare risposte omogenee

Procedure da seguire DURANTE una prova

4) Comportamento del somministratore:

- Assicurarsi che tutti abbiano compreso il compito richiesto e in che modo si debba rispondere;
- Avvisare i soggetti del tempo a disposizione e del tempo rimanente;
- Evitare che i soggetti si disturbino tra loro;
- Avvicinarsi a chi chiede aiuto;
- Evitare di essere di disturbo;
- Evitare di inserire fattori che possono aumentare lo stato di ansia;
- Avvertire che chi finisce la prova per primo non deve essere di disturbo.

Procedure da seguire DOPO una prova

1) Raccolta degli strumenti:

- Verificare che tutti abbiano riconsegnato o inviato il questionario.
- Ringraziare per la collaborazione.

2) Stesura del verbale:

Il verbale serve per registrare gli avvenimenti che hanno caratterizzato lo svolgimento della prova. Il verbale deve essere organizzato in modo tale da rilevare tutte quelle variabili che si ritiene possano influire sulle informazioni raccolte e che devono essere considerate in fase di analisi dei dati.

Bibliografia

Abele, A. (1995). *Stimmung und Leistung: allgemein- und sozialpsychologische Perspektive*. Hogrefe, Göttingen, Germany.

Abele, A. (1996). Zum Einfluß positiver und negativer Stimmungen auf die kognitive Leistung. In: Möller J, Köller O (eds) *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Beltz, Weinheim, Germany, 91–111.

Albanesi, C., Marcon, A., & Cicognani, E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Tema: la relazione educativa*, p. 179.

Alivernini, F., Lucidi, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il mulino.

Antonova, A.V., Chumakova, M.A., & Stanzione, I. (2016). Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 85-102.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*.

Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social science & medicine*, 36(6), 725-733.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464.

Baden-Powell, R. S. S. (2001). *Taccuino: scritti sullo scoutismo: 1907-1940*. Scout/Nuova fiordaliso.

Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach burnout inventory-general survey: An internet study. *Anxiety, Stress & Coping*, 15, 3, 245-260.

Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2000). Burnout Contagion Processes Among Teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 11, 2289-2308.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Bandura, A. (2000). *Autoefficacia.: Teoria e applicazioni. (Presentazione all'edizione italiana di Gian Vittorio Caprara)*. Edizioni Erickson.

Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: Led Edizioni Universitarie.

Bassi M., Rocco C., Sartori R., & Delle Fave., (2008). Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti.

In Guido C., Verni G. (a cura di) 2008, *Educazione al benessere e nuova professionalità docente, Ricerca – Profili - Riflessioni*, Bari, Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia, 19–66.

Batini, F. (2002). La scuola che voglio. *Riflessioni, idee e azioni contro il disagio e la dispersione scolastica*. Arezzo: Zona.

Batini, F., Bartolucci, M. (2017). La valutazione per favorire la motivazione, in *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa*, (a cura di) Notti A., Pensamultimedia, 119- 136.

Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.

Beehr, T. A., & McGrath, J. E. (1992). Social support, occupational stress and anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5(1), 7-19.

Benavides, F. G., Benach, J., & Muntaner, C. (2002). Psychosocial risk factors at the workplace: is there enough evidence to establish reference values?. *J Epidemiol Community Health*. 56:244–245.

Bentler P.M. (1995). *EQS structural equations programmanual*. Encino (CA): Multivariate Software, Inc.

Berchiolla P., Colombini S., De Simone G., Lemma P., & Cavallo F. (2011). Associazione delle caratteristiche individuali, del benessere psico-fisico e del clima di classe con gli outcomes scolastici. *Programma Education FGA WorkingPaper*, 12, 41.

Berne, E., Colombo, F., & Di Giuro, V. (1967). *A che gioco giochiamo*. Bompiani.

Bevan, A., Houdmont, J., & Menear, N. (2010). The Management Standards Indicator Tool and the estimation of risk. *Occupational Medicine*, 60(7), 525-531.

Bliese, P. D. (1998). Group size, ICC values, and group-level correlations: A simulation. *Organizational Research Methods*, 1, 355–373.

Blomfield, C.J., & Barber, B.L. (2009). Brief report: Performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, 32(3),733-739.

Borgogni, L., & Consiglio, C. (2005). Job burnout: evoluzione di un costrutto. *Giornale italiano di Psicologia*, 32(1), 23-60.

Botticelli, F., Burla F, Lozupone, E., & Pellegrino, R. (2012). Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout. *International journal of psychoanalysis and education*, 1(8), 3-43.

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148.

- Bradburn N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Brookes, K., Limbert, C., Deacy, C., O'reilly, A., Scott, S., & Thirlaway, K. (2013). Systematic review: work-related stress and the HSE management standards. *Occupational Medicine*, 63(7), 463-472.
- Bronfenbrenner, U., & Stefani, L. H. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il mulino.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Discovering what families do. In D. Blankenhorn, S. Bayme & J. Bethke Elshtain (Eds.), *Rebuilding the nest: A new commitment to the American family*. Milwaukee, WI: Family Service America.
- Byrne B.M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: basic concepts, applications, and programming*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Calenda, M., Tammaro, R., (2017). La valutazione formativa come strumento per prevenire l'insuccesso scolastico, in *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa*, (a cura di) Notti A., Pensamultimedia, 175- 186.
- Campione, V. (a cura di) (2010). Scuola, democrazia, cittadinanza: Educazione versus Istruzione?, *Scuola Democratica*, 1, 122-140.
- Caprara, G. V., Delle Fratte, A., & Steca, P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: indicazioni e predittori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 6(2), 203-234.
- Carmeli, A., & Gittell, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(6), 709-729.
- Carsley, D., Heath, N. L., & Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology*, 31(3), 239-255.
- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. FrancoAngeli.
- Cattell, R.B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. New York: World Book.
- Cavallo F., Lemma P., Dalmasso P., Vieno A., LazzeriG., &Galeone D. (a cura di) (2016). *4° Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale HBSC 2016*.
- Cherniss, C., & Krantz, D. L. (1983). The ideological community as an antidote to burnout in the human services. *Stress and burnout in the human service professions*, 198-212.
- Chirico, F., & Ferrari, G. (2014). *Il burnout nella scuola: strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Edizioni Ferrari Sinibaldi.
- Clift, S. & Jensen, B.B. (2005). *The health promotingschool: Advances in theory, evaluation and practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press.

Colombo, G. F. e Goldwurm, F. (2010). *La Psicologia Positiva, applicazioni per il benessere*. Edizioni Erikson, Trento.

Corsini, C. (2010). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Italian Journal of Educational Research*, (5), 41-47.

Corsini, C. (2009). L'autovalutazione nella scuola tra ricerca e Accountability, in Valutazione e autovalutazione a scuola, Benvenuto, G. (a cura di), Istituto Omnicomprensivo di Città Sant' Angelo, 57-66.

Costello, E. J., Copeland, W., & Angold, A. (2011). Trends in psychopathology across the adolescent years: what changes when children become adolescents, and when adolescents become adults?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(10), 1015-1025.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. New York: Cambridge University Press.

Cox, T., Griffiths, A., & Rial-González, E. (2000). *Research on work-related stress*. European Communities.

Damiani, P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(2), 77-90.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Delle Fave, A. (a cura) (2007). *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Franco Angeli, Milano.

Delle Fave, A., & Massimini, F. (2005). The relevance of subjective well-being to social policies: Optimal experience and tailored intervention. *The science of well-being*, 379-402.

Del Rio, G. (1990). *Stress e lavoro nei servizi: sintomi, cause e rimedi del burnout*. NIS.

Denny, S. J., Robinson, E. M., Utter, J., Fleming, T. M., Grant, S., Milfont, T. L., & Clark, T. (2011). Do schools influence student risk-taking behaviors and emotional health symptoms?. *Journal of Adolescent Health*, 48(3), 259-267.

Desjardins, R. (2008). Researching the links between education and well-being. *European journal of education*, 43(1), 23-35.

Dettori G.F. (2009). Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, 49-57.

Dewey, J. (1938). *Esperienza e educazione*, la Nuova Italia.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575.

Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied research in quality of life*, 1(2), 151-157.

Dishion, T. J., & Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 538.

- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. I., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, 75–145. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Handbook of competence and motivation*, 105-121.
- Edwards, J. A., Webster, S., Van Laar, D., & Easton, S. (2008). Psychometric analysis of the UK Health and Safety Executive's Management Standards work-related stress Indicator Tool. *Work & Stress*, 22(2), 96-107.
- Edwards, J. A., & Webster, S. (2012). Psychosocial risk assessment: Measurement invariance of the UK Health and Safety Executive's Management Standards Indicator Tool across public and private sector organizations. *Work & Stress*, 26(2), 130-142.
- Ekstrom, R. B. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87(3), 356-73.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2006). *Fourth European working conditions survey*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Field, A. P., Argyris, N. G., & Knowles, K. A. (2001). Who's afraid of the big bad wolf: A prospective paradigm to test Rachman's indirect pathways in children. *Behaviour Research and Therapy*, 39, 1259–1276.
- Field, A. P., Hamilton, S. J., Knowles, K. A., & Plews, E. L. (2003). Fear information and phobic beliefs in children: A prospective paradigm and preliminary results. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 113–123.
- Field, A. P., & Lawson, J. (2003). Fear information and the development of fears during childhood: Effects on implicit fear responses and behavioural avoidance. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1277–1293.
- Field, A. P., & Lawson, J. (2008). The verbal information pathway to fear and subsequent causal learning in children. *Cognition and Emotion*, 22, 459–479.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(3), 123-141.
- Finfeld-Connett, D. (2014). Use of content analysis to conduct knowledge-building and theory-generating qualitative systematic reviews. *Qualitative research*, 14(3), 341-352.
- Fiorilli C., Galimberti V., De Stasio S., Di Chiacchio C., & Albanese O. (2014). L'utilizzazione dello School Burnout Inventory (SBI) con studenti ita-

liani di scuola superiore di primo e secondo grado. *Psicologia dello Sviluppo*, dicembre, 403-424.

Fonareva, I., Amen, A. M., Ellingson, R. M., & Oken, B. S. (2012). Differences in stress-related ratings between research center and home environments in dementia caregivers using ecological momentary assessment. *International psychogeriatrics*, 24(1), 90-98.

Frankl, V. (1972). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Morcelliana: Brescia.

Freudenberger, H.J. (1974). 'Staff Burn-out', *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.

Giga, S. I., Noblet, A. J., Faragher, B., & Cooper, C. L. (2003). The UK perspective: A review of research on organisational stress management interventions. *Australian Psychologist*, 38(2), 158-164.

Gorrese A., Padula A., & Cappelli C. (2009). Il ruolo dell'ansia di tratto nella rappresentazione mentale di un'importante scelta di vita reale. *Giornale di Psicologia*, ottobre, III, 3, 227- 246.

Goussot, A. (2013). Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica. *Educazione Democratica*, 3, 5(01), 15-46.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.

Greene, T.R., Noice, H. (1988). Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children. *Psychol Rep*, 63:895-898.

Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A., & Taylor, P. (2013). Anxiety and inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(4), 391-410.

Grion V., & Cook-Sather A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Milano: Edizioni Guerini.

Grion, V., & Dettori, F. (2014). *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*. Pedagogia militante. Diritti, culture, territori, 852-857.

Gromi, A. (2006). Disagio e sistema scolastico: un modello istituzionale, in Triani P. (a cura di) *Leggere il Disagio Scolastico*, Roma, Carrocci.

Guidi, S., Bagnara, S., & Fichera, G. P. (2012). The HSE indicator tool, psychological distress and work ability. *Occupational medicine*, 62(3), 203-209.

Guido C. (2008). Cultura del benessere e nuova professionalità docente, in *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Bari, Ragusa Grafica Moderna.

Hanson, T. L., & Austin, G. A. (2002). *Health risks, resilience, and the academic performance index (California healthykids survey factsheet 1)*. Los Alamitos, CA: WestEd.

Harris, J., Spina, N., Ehrich, L.C. & Smeed, J. (2013). *Literature review: Student-centred schools make the difference*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*.

Havighurst, R. J. (1973). History of developmental psychology: Socialization and personality development through the life span. *Life-span developmental psychology*, 3-24, Academic Press.

Hogendoorn, S. M., Wolters, L. H., De Haan, E., Lindauer, R. J., Tillema, A., Vervoort, L., & Prins, P. J. (2014). Advancing an understanding of the Anxiety Control Questionnaire for Children (ACQ-C) in clinically anxious and non-anxious youth: Psychometric properties, incremental prediction and developmental differences. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 288-299.

Holfve-Sabel, M. A. (2014). Learning, interaction and relationships as components of student well-being: Differences between classes from student and teacher perspective. *Social Indicators Research*, 119(3), 1535-1555.

Houdmont, J., Randall, R., Kerr, R., & Addley, K. (2013). Psychosocial risk assessment in organizations: Concurrent validity of the brief version of the Management Standards Indicator Tool. *Work & Stress*, 27(4), 403-412.

Howley, I., & Rosé, C. (2018). Empirical Evidence for Evaluation Anxiety and Expectancy-Value Theory for Help Sources. *International Society of the Learning Sciences*, Inc. [ISLS].

Hu L.T., & Bentler P. (1995). Evaluating model fit. In Hoyler. H.(ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*. London: Sage, 76-99.

Ilatov, Z. Z., Shamai, S., Hertz-Lazarovitz, R., & Mayer-Young, S. (1998). Teacher-student classroom interactions: The influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. *Adolescence*, 33, 130, 269-278.

INAIL (2017). *La metodologia per la valutazione e gestione del rischio stress lavoro-correlato: Manuale ad uso delle aziende in attuazione del d.lgs. 81/2008 e s.m.i.* Tipolitografia, INAIL, Milano. ISBN 978-88-7484-570-5.

Isen, A.M. (2008). Some ways in which positive affect influences decision making and problem solving. In: Lewis M, Haviland-Jones JM, Feldmann Barrett L (eds) *Handbook of emotions*. Guilford, New York, 548-573.

Johnson, W, Kyvik, K.O., Mortensen, E.L., Skytthe, A., Batty, G.D., Deary, I.J. (2010). Education reduces the effects of genetic susceptibilities to poor physical health. *Int J Epidemiol*, 39:406-414.

Kanizsa, S. (a cura di) (2007). *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Pearson Paravia Bruno Mondadori.

Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.

Kazi, A., & Haslam, C. O. (2013). Stress management standards: a warning indicator for employee health. *Occupational Medicine*, 63(5), 335-340.

Keyes C. (1998). Social well-being, *Social Psychology Quarterly*, 61, 122/140.

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262-271.

Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EP-OCH measure of adolescent well-being. *Psychological assessment*, 28(5), 586.

Kerr, R., McHugh, M., & McCrory, M. (2009). HSE Management Standards and stress-related work outcomes. *Occupational medicine*, 59(8), 574-579.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702.

Kompier, M. (2004). Does the 'Management Standards' approach meet the standard?. *Work & Stress*, 18(2), 137-139.

Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health education research*, 17(6), 732-742.

Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health education research*, 17(2), 155-165.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.

Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools—a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187-200.

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine*, 15(2), 155-163.

Kovrov V.V., & Antonova A. (2013). Safety of educational environment: psychological and pedagogical aspects. *Italian Journal of Educational Research*, VI, 10, giugno, 1071- 1814.

Kurdi, V., & Archambault, I. (2018). Student–Teacher Relationships and Student Anxiety: Moderating Effects of Sex and Academic Achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(3), 212-226.

Laghi F., Baiocco R., Crea G. (2004). Soddisfazione a scuola: un nuovo strumento di misura (SPQS), *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 3, pp. 321-335.

Leite, D.M. (1981). Educação e relações interpessoais. In Patto, M.H. (org). *Introdução à Psicologia Escolar*, pp. 301-327, São Paulo: T. A. Queiroz.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2000). *Areas of worklife survey*. Mind Garden, Inc., California.

- Leka, S., Jain, A., & World Health Organization. (2010). *Health impact of psychosocial hazards at work: an overview*. Geneva: World Health Organization.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and emotion*, 16, 3, 187-208.
- Ligorio, B. (2010). *La scuola come contesto: prospettive psicologico-culturali*. Carocci.
- Liu, Y. Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38, 123-126.
- Liu, Y. Y., Lu, Z. H. (2011). The Chinese high school student's stress in the school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31, 27-35.
- Lodolo D'oria, V., (2009) Professione docente: un mestiere a rischio di disagio psichico? Indagine su stereotipi, vissuti, biologia e prospettive di un lavoro al femminile, «*La medicina del Lavoro*», n. 3.
- Losito, G. (1996). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale (Vol. 1)*. FrancoAngeli.
- Lowe, P. A., Ang, R. P., & Loke, S. W. (2011). Psychometric analyses of the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TAS-E) scores among Singapore primary school students. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(4), 547.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Lucisano P., & RubatduMerac E. (2014). Contesto educativo e leadership. La responsabilità di un ambiente che non dà spazio a esperienze di responsabilità, in L. Balduzzi, D. Mantovani, M. T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (Eds.) (a cura di), *La professionalità dell'insegnante*. Roma: Aracne, 2014, 173-182.
- Lucisano P., & Rubat du Merac E. (2015). Scuola e scoutismo. Il termine di paragone. *Scuola Democratica*, IX, 3, 545-568.
- Lucisano, P., Stanzione, I., Artini, A., (2019), ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti, *RicercaAzione*, in press.
- Makara, K.A. & Karabenick, S. A. (2013). Characterizing sources of academic help in the age of expanding educational technology, in S.A. Karabenick M. Puustinen (Eds.) *Advances in Help seeking Research and Applications: The Role of Emerging Technologies*. Charlotte, NC: Info Age Publishing, 37-72.
- Mayan, M. J. (2016). *Essentials of qualitative inquiry*. Routledge.s.
- Mancini, G., & Gabrielli, G. (1998). *TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica (Vol. 20)*. Edizioni Erickson.
- Marinaccio, A., Ferrante, P., Corfiati, M., Di Tecco, C., Rondinone, B. M., Bonafede, M., & Iavicoli, S. (2013). The relevance of socio-demographic and occupational variables for the assessment of work-related stress risk. *BMC public health*, 13(1), 1157.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). Burnout. *Encyclopedia of stress*, 1, 358-362.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Matteucci, I. (2014). *Comunicare la salute e promuovere il benessere*, Milano, Franco Angeli.
- Mazzara, B. M. (2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale: prospettive teoriche e strumenti operativi*. Carocci.
- Mazzoni D., & Cicognani E. (2009). Partecipazione sociale e benessere in adolescenza: una rassegna della letteratura. *Psicologia scolastica*, luglio/dicembre, VIII, 2, 225 – 253.
- Mackay CJ, Cousins R, Kelly PJ, Lee S, McCaig RH. (2004). Management Standards and work-related stress in the UK: Policy background and science. *Work & Stress*. 18(2):91-112.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & Bennett, V. E. (2006). The relationships of student end-of-class motivation with teacher communication behaviors and instructional outcomes. *Communication Education*, 55(4), 403-414.
- Meleddu M., & Scalas L.F. (2009). Rendimento scolastico, fattori della personalità, processi motivazionali e sistema del sé: una rassegna sullo sviluppo degli studi. *Giornale di psicologia*, ottobre, III, 3, 297- 318.
- Mosconi, G. (2017). Aspetti di giustizia e di ingiustizia nel processo di valutazione e motivazione all'apprendimento. Il punto di vista di insegnanti e studenti della scuola secondaria di secondo grado, in *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa*, (a cura di) Notti A., Pensamultimedia, 223-241.
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationships with teachers, peers and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 17(2), 126-147.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104.
- Muthén L., Muthén B. (2007). *Mplususer's guide*. Los Angeles (CA): Muthén e Muthén.
- Nadri, F., Nadri, A., Nadri, F., Haidari, E., Akbari, H., Akbari, H., & Mo-hamadHasani, A. (2014). The job stress among tellers and its affecting factors. *Journal of Health Policy and Sustainable Health*, 1(2).
- Negri, S. (2007). Porsi in relazione con il disagio, in *Il lavoro educativo. L'importanza delle relazioni nel processo di insegnamento-apprendimento* (a cura di) Kanizsa S., Milano, Pearson Paravia Bruno Mondadori.

Nieuwenhuijsen, K., Bruinvels, D., & Frings-Dresen, M. (2010). Psychosocial work environment and stress-related disorders, a systematic review. *Occupational medicine*, 60(4), 277-286.

Noble, T., McGrath, H., Roffey, S. & Rowling, L.(2008). *Scoping study on approaches to student wellbeing*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australia.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Advances in Contemporary Educational Thought series, Vol. 8. New York: Teachers College Press.

Notti, A. (2017). La funzione regolativa della valutazione, in *La funzione educativa della valutazione, teoria e pratiche della valutazione educativa*, (a cura di) Notti A., Pensamultimedia, 9- 24.

OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus*, 50, aprile, 1-4.

OECD, (2017). *PISA Results (Volume III): Students' Well-Being*, Paris, PISA, OECD Publishing.

Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 11(2), 165-196.

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-9.

Pedditzi, M. L., & Nonnis, M. (2009). Competenze relazionali e burnout dei docenti: alcuni risultati di ricerca. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 81-87.

Pellerey, M., (1996). Questionario sulle strategie di apprendimento. Roma: LAS

Perry, Y., Werner-Seidler, A., Calear, A., Mackinnon, A., King, C., Scott, J., Batterham, P. J. (2017). Preventing depression in final year secondary students: school-based randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 19(11), e369.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.

Petrillo, G., & Donizzetti, A. R. (2008). Benessere psico-sociale in adolescenza: influenza del senso di autoefficacia e di responsabilità sui diritti dei minori nel contesto scolastico. *Psicologia Scolastica*, 7(1).

Pontecorvo, C. (2000). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Il Mulino, Bologna.

Putwain, D. W., & Roberts, C. M. (2009). The development and validation of the Teachers Use of Fear Appeals Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 79.

Putwain, D. W., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 580-584.

Putwain, D. W., & Symes, W. (2011a). Classroom fear appeals and examination performance: Facilitating or debilitating outcomes?. *Learning and Individual Differences*, 21, 227-232.

Regoliosi, L., & Scaratti, G. (1994). *La prevenzione del disagio giovanile*. Nis.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1995). Supervisors' interactional styles and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 135, 6, 707-722.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*, 14(2), 135-174.

Roffey, S. (2011). *Changing behaviour in schools: Promoting positive relationships and well-being*. London: Sage.

Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational & Child Psychology*, 32(1), 21-30.

Rogers C. (1951). *Client Centred Therapy*. London: Constable & Company Limited (trad. it. *Terapia centrata sul cliente*. Firenze: La Nuova Italia, 1997).

Rondinone, B. M., Persechino, B., Castaldi, T., Valenti, A., Ferrante, P., Ronchetti, M., & Iavicoli, S. (2012). Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool. *Giornale italiano di medicina del lavoro ed ergonomia*, 34(4), 392-399.

Rossi, A. (2008). Le fonti del benessere, in *Educazione al benessere e nuova professionalità docente*, Bari, Ragusa Grafica Moderna.

Ruini, C., Ottolini, F., Rafanelli, C., Ryff, C. D., & Fava, G. A. (2003). La validazione italiana delle Psychological Well-being Scales (PWB). *Rivista di psichiatria*, 38(3), 117-130.

Rüppel, F., Liersch, S., & Walter, U. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Journal of Public Health*, 23(1), 15-24.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryff C.D., & Singer B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquire*, 9, 1-28.

Ryff C.D., & Singer B. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Social Psychology Review*, 4, 30-44.

Sanavio E., & Cornoldi C. (2001). *Psicologia clinica*. Bologna: il Mulino.

Sasso S. (2010). *Mal di scuola*. Roma: Anicia.

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.

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(2), 201-228.

Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 4, 519-532.

Seligman, M. E., & Buchanan, G. M. (Eds.). (1995). *Explanatory style*. L. Erlbaum.

Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology*, 279-298. Springer, Dordrecht.

Shinto, T. (1998). Effects of academic stressors and coping strategies on stress responses, feeling of self-growth and motivation in junior high school students. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 46(4), 442-451.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology*, 1(1), 27.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790.

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*, 3-14. Washington, DC: Taylor & Francis

Sprinkle, R., Hunt, S., Simonds, C., & Comadena, M. (2006). Fear in the classroom: An examination of teachers' use of fear appeals and students learning outcomes. *Communication Education*, 55, 389-402.

Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario «Come ti senti?» sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.

Stanzione, I., (2017), Valutare il benessere e il malessere nella scuola secondaria di primo grado in relazione al contesto e al rendimento scolastico, In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). *La funzione educativa della valuta-*

zione. *Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 257-275.

Stanzione, I., & du Mérac, É. R. (2018). Adattamento dell' Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS Journal), (17), 97-111.

Stanzione, I., & Calenda, M. (2018), Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno, *Formazione e insegnamento*, 16, 3, 367-387.

Stanzione, I., & Szpunar, G. (2019). Fattori di benessere/disagio tra integrazione e inclusione scolastica degli studenti con cittadinanza non italiana nati all'estero. In Benvenuto, G., Spostetti, P., Szpunar, G. (a cura di) , *Tutti i bisogni educative sono speciali. Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 117-130.

Steiger J.H., & Lind, J.C. (1980). Statistically Based Tests for the Number of Factors. Paper presented at the Annual Meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA, May 28-30.

Steinbach, A. (2006). Sozialintegration und Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien. In: Alt C (ed) *Kinderleben: Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Germany, 185-218.

Stevens, C.J., & Sanchez, K.S. (1999). Perceptions of parents and community members as a measure of school climate, in H.J. Freiberg (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (Falmer Press, London), 124-147.

Stolk, C. V., Staetsky, L., Hassan, E., & Woo Kim, C. (2012). Management of psychosocial risks at work: an analysis of the findings of the European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER). *European Risk Observatory Report*. European Agency for Safety and Health at Work. doi, 10, 92077.

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841-861.

Trincherò, R., & Tordini, M. L. (2011). *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi: Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*. FrancoAngeli.

Tucker L.R., & Lewis C. (1973). A Reliability Coefficient for Maximum Likelihood Factor Analysis. *Psychometrika*, 38 (1), 1-10.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.

Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social well-being?* Research Report RR456. London: Department for Education and Skills.

Vahtera, J., Kivimäki, M., Pentti, J., & Theorell, T. (2000). Effect of change in the psychosocial work environment on sickness absence: a seven year follow up of initially healthy employees. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54(7), 484-493.

Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The Work-Related Quality of Life scale for healthcare workers. *Journal of advanced nursing*, 60(3), 325-333.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100, 1, 85-100.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83, 3, 447-463.

Veltro F., Ialenti V., Morales Garcia M.A., Iannone C., Bonanni E., & Gigantesco A. (2015). Valutazione dell'impatto della nuova versione di un manuale per la promozione del benessere psicologico e dell'intelligenza emotiva nelle scuole con studenti di età 12-15 anni. *Rivista di Psichiatria*, L, 2, 71-79.

Vezzani, B., Tartarotti, L., (1988). *Benessere/malessere nella scuola: una ricerca tra gli studenti della scuola superiore*, Milano, Giuffrè.

Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M., & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American journal of community psychology*, 36(3-4), 327-341.

Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American journal of community psychology*, 39(1-2), 177-190.

Viganò, R., Brex, G., & Goisis, C. (Eds.). (2011). *Per il gusto di apprendere. La didattica come risorsa contro il disagio: La didattica come risorsa contro il disagio*. FrancoAngeli.

Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for educational research online*, 8(2), 136-157.

Von Bertalanffy, L., & Bellone, E. (1983). *Teoria generale dei sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Mondadori.

Vygotskij L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vygotskij L.S. (1991). *Psicologia pedagogica*. Trento: Erickson.

Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of adolescence*, 30(1), 1-16.

Sitografia

- www.inail.it (ultima consultazione 10/06/2019)
www.invalsi.it (ultima consultazione 10/06/2019)
www.miur.gov.it (ultima consultazione 10/06/2019)
www.osce.org/it (ultima consultazione 10/06/2019)
www.salute.gov.it (ultima consultazione 10/06/2019)
www.who.int (ultima consultazione 10/06/2019)

Indice delle tabelle

Parte prima – Capitolo primo

| | |
|---|-------|
| Immagine 1 – The OECD well-being framework | p. 21 |
| Immagine 2 – Struttura delle prospettive di benessere | p. 25 |

Parte seconda – Capitolo primo – Storia e disegno di ricerca

| | |
|---------------------------------|-------|
| Immagine 3 - Disegno di ricerca | p. 97 |
|---------------------------------|-------|

Parte seconda – Capitolo secondo – Studio 1

| | |
|--|--------|
| Grafico 1 – Standardizzazione scala di Benessere | p. 123 |
| Grafico 2 – Standardizzazione scala di Disagio | p. 124 |
| Grafico 3 – Distribuzione percentuale delle risposte nei punteggi della scala (da 1 a 5) rispetto alle dimensioni di Benessere | p. 129 |
| Grafico 4 - Distribuzione percentuale delle risposte nei punteggi della scala (da 1 a 5) rispetto alle dimensioni di Disagio | p. 130 |
| Grafico 5 - Distribuzione percentuale delle risposte nei punteggi della scala (da 1 a 5) rispetto alle dimensioni di Disagio | p. 131 |

| | |
|--|--------|
| Immagine 4. Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala Benessere | p. 108 |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| Immagine 5 - Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala Disagio | p. 110 |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| Immagine 6 - Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala di Percezioni di contesto | p. 118 |
|---|--------|

| | |
|--|-------|
| Tab.1 - Distribuzione campionaria per caratteristiche socio-demografiche | p. 99 |
|--|-------|

| | |
|--|--------|
| Tab.2 - Analisi Fattoriale Esplorativa – Scala Benessere– Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione Oblimin | p. 105 |
|--|--------|

| | |
|---|--------|
| Tab.3 - Analisi Fattoriale Esplorativa – Scala Disagio – Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione Oblimin | p. 105 |
|---|--------|

| | |
|---|--------|
| Tab.4 - Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per la | p. 106 |
|---|--------|

| | |
|--|--------|
| scala Benessere e Disagio | |
| Tab.5 – Matrice del modello fattore Benessere | p. 109 |
| Tab.6 - Matrice del modello fattore Disagio | p. 111 |
| Tab.7- Correlazioni Benessere e Disagio | p. 112 |
| Tab.8 - Analisi fattoriale esplorativa - Scala Percezioni di contesto – Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione Oblimin | p. 116 |
| Tab.9 - Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per la scala di Percezione del contesto | p. 117 |
| Tab.10 – Matrice del modello fattore Percezioni di contesto | p. 119 |
| Tab.11 - Correlazioni di Pearson tra dimensioni di Percezione del contesto, Benessere e Disagio | p. 120 |
| Tab.12 – Campione questionari studenti | p. 122 |
| Tab.13 – Distribuzione percentuale per variabili socio-anagrafiche del campione | p. 122 |
| Tab.14 - Domanda 1. Distribuzione percentuale delle risposte | p. 125 |
| Tab.15 - Domanda 2. Distribuzione percentuale delle risposte | p. 125 |
| Tab.16 - Domanda 3 e Domanda 4. Distribuzione percentuale delle risposte | p. 126 |
| Tab.17- Intraclass correlation coefficient di Percezioni di contesto scolastico, Benessere e Disagio a livello di classe di appartenenza | p. 126 |
| Tab.18 - Benessere – medie di scala per anno | p. 128 |
| Tab.19 - Disagio – medie di scala per anno | p. 128 |
| Tab.20 - Percezioni di contesto – medie di scala per anno | p. 128 |
| Tab.21 - Analisi della varianza Anova One Way, test Post Hoc di Duncan – fattori Benessere, Disagio, Percezioni di contesto per livelli | p. 132 |
| Tab.22 – Analisi della Varianza Anova One way– Percezione dell'andamento Scolastico | p. 134 |
| Tab.23 – Analisi della Varianza Anova One way – Studenti ripetenti e non ripetenti | p. 135 |
| Tab.24 - Punteggi medi per le dimensioni di Benessere – studenti nati in Italia e dei nati all'estero | p. 137 |
| Tab.25 - Punteggi medi per le dimensioni di Disagio – studenti nati in Italia e nati all'estero | p. 137 |
| Tab.26 - Punteggi medi per le dimensioni di Percezione di contesto – studenti nati in Italia e nati all'estero | p. 138 |
| Tab.27 - Distribuzione percentuale degli studenti ripetenti per gli studenti nati in Italia e i nati all'estero | p. 139 |
| Tab.28 - Differenze statisticamente significative per Item – studenti nati in Italia e nati all'estero | p. 139 |
| Tab.29 - Analisi della Varianza Anova One way per Genere | p. 141 |

| | |
|--|--------|
| Tab.30 - Analisi della varianza Anova One way per Città | p. 142 |
| Tab.31 - Correlazioni tra i costrutti di Percezioni di contesto, Benessere e Disagio sul campione totale | p. 143 |
| Tab.32 - Risultati delle regressioni lineari tra le dimensioni delle Percezioni contesto e il Benessere degli studenti sul campione totale | p. 144 |
| Tab.33 - Risultati delle regressioni lineari tra le dimensioni delle Percezioni contesto e il Disagio degli studenti sul campione totale | p. 145 |
| Parte seconda – Capitolo terzo – Approfondimento dello studio 1 | |
| Immagine 7 – Mappa concettuale | p. 155 |
| Immagine 8 – Relazioni con i docenti | p. 159 |
| Immagine 9 – Rappresentazione del nucleo concettuale Voti | p. 170 |
| Tab.34 - Correlazioni Ansia da Valutazione e possibili fattori di protezione | p. 167 |
| Tab.35 - Ansia da valutazione e livello di rischio stress lavoro-correlato | p. 168 |
| Tab.36 - Regressioni Ansia da Valutazione e dimensioni Insegnante | p. 169 |
| Parte seconda – Capitolo quarto – Studio 2 | |
| Immagine 10 - Regressioni Burn-out su Percezioni del contesto lavorativo | p. 188 |
| Tab.37 - Campione insegnanti | p. 175 |
| Tab.38 - Campione – Numero di classi in cui si insegna | p. 176 |
| Tab.39 - Il modello Management Standard del Questionario - strumento Indicatore e relative Condizioni ideali/Stati da conseguire | p. 178 |
| Tab.40 – Punteggi percentili delle dimensioni di Burn-out | p. 183 |
| Tab.41 - Punteggi medi di Burn-out | p. 184 |
| Tab.42 - Punteggi medi MSIT | p. 184 |
| Tab.43 - Descrittive – Analisi della varianza Anova One way per gruppi: poche classi, molte classi | p. 185 |
| Tab.44 - Descrittive – Analisi della varianza Anova one way per gruppi: Città | p. 186 |
| Tab.45 - Correlazioni Management standard e Burn-out | p. 187 |
| Tab.46 - Descrittive – Analisi della varianza Anova one way per gruppi sulle Percezioni di Contesto Scolastico | p. 189 |

| | |
|--|--------|
| Tab.47 - Descrittive – Analisi della varianza Anova one way per gruppi sul Disagio | p. 190 |
| Tab.48- Risultati dei modelli di Regressione lineare multipla sul Disagio degli studenti | p. 191 |
| Parte seconda – Capitolo quinto – Implicazioni per la pratica e limiti della ricerca | |
| Immagine 11 – Ipotesi di un modello di analisi dei bisogni formativi | p. 200 |
| Immagine 12 – Modello multilivello 1 | p. 204 |
| Immagine 13 – Modello multilivello 2 | p. 205 |
| Immagine 14 – Modello multilivello 3 | p. 206 |
| Tab.49 – Esempio di parte di griglia - Elenco degli item delle scale del questionario | p. 195 |

Finito di stampare nel mese di ????????? 20??
presso il Centro Stampa ????????????, Roma