

# Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario “Come Ti Senti?” sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado

Irene Stanzione • “Sapienza” Università di Roma – irene.stanzione@uniroma1.it

## Validation and standardization of the Italian version of the questionnaire “How do you feel?” about well-being and ill-being in the lower secondary school

Lo studio esamina la validità fattoriale del questionario Come ti senti? sul benessere degli studenti nella scuola secondaria di primo grado elaborato in collaborazione con l'Università Psicopedagogica della città di Mosca (MGPPU). La ricerca è stata condotta su un campione di giudizio di 2029 studenti di nove scuole distribuite sul territorio di Roma. I risultati dell'analisi fattoriale confermativa attestano l'adeguatezza del modello ipotizzato per le scale di benessere e di disagio che si suddividono rispettivamente in 4 e in 5 sotto-dimensioni (il benessere si divide in: Senso di Protezione, Soddissfazione, Supporto familiare, Clima; il disagio si divide in: Ansia neurovegetativa, Paura del giudizio degli altri, Ansia da valutazione, Ansia rapporto con i pari, Ansia aspecifica. Sulla base della struttura fattoriale validata si è proceduto alla standardizzazione dello strumento.

**Parole chiave:** Benessere, Disagio, Validazione, Scuola secondaria di primo grado

This study explores the structural validity of the “How do you feel?” questionnaire measuring the well-being of lower secondary school level's pupils. It was developed in collaboration with Moscow State University of Psychology & Education (MGPPU). The study involved a convenience sample of 2,029 students from 9 schools throughout the city of Rome. Findings of the Confirmatory Factor Analysis demonstrated the hypothesized model fits data for the measures Wellbeing and ill-being, respectively constituted of 4 (Sense of protection, Satisfaction, Family Support, Climate) and 5 dimensions (Neurovegetative anxiety, Fear of judgment, Anxiety in being evaluated, Anxiety in relationships with peers, Non-specific anxiety). After validation, the questionnaire has been standardized.

**Keywords:** Well-being, Ill-being, Validation, Lower secondary school

115

ricerche

# Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario “Come Ti Senti?” sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado

## Introduzione

L'interesse di ricerca per il benessere a scuola è spesso legato ad indagini volte all'associazione di aspetti del benessere con comportamenti di salute o con la definizione di profili a rischio (Hbsc, 2016; Berchiolla *et al.* 2011; Veltro, 2015). Questi ultimi vengono definiti sia in relazione a comportamenti di salute come gli abusi o i consumi eccessivi di alcool e tabacco sia anche a situazioni estreme di disagio che portano poi ai fenomeni legati al drop-out (Dettori, 2009). 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; Berchiolla *et al.* 2011). Tuttavia gli aspetti indagati relativi al benessere risultano ancora poco approfonditi in quanto spesso limitati alla sola definizione di un item che rileva la soddisfazione o il gradimento della scuola. 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 afferma nella prospettiva di una formazione dedicata agli insegnanti che «l'ipotesi di un percorso di formazione “relazionale” per i docenti 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 a scuola sulle azioni pedagogiche intrinseche all'ambiente scolastico. In un'ottica interazionista, parte della letteratura pedagogica e psicologica legge l'interazione dell'individuo con l'ambiente come il fulcro di un'esperienza realmente educativa (Dewey 1916, 1938; Brofenbrenner, 1979), cioè un'esperienza di qualità dove 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 gli studenti. L'obiettivo che ha guidato la ricerca è stato quello di validare un questionario che servisse alle scuole per avere un quadro sulle condizioni di benessere e disagio degli alunni e di standardizzarlo in modo che i risultati fossero di facile lettura.



116

## 1. Costrutto teorico

Il benessere secondo Petrillo e Donizzetti (2010) segue 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 sod-

disfazione nei confronti della propria vita; il benessere psicologico, di cui Ryff è la più grande esponente, inteso come funzionamento psicologico ottimale o “salute mentale positiva”. Ryff si è dedicata all’analisi dei diversi elementi che vi concorrono. Tra i più rilevanti ritroviamo: l’autonomia, la padronanza ambientale, la crescita personale, le relazioni positive con gli altri, l’aver scopi nella vita e l’accettazione di sé; il benessere sociale, poi successivamente psico-sociale, 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 legge il benessere come frutto di questa interazione. È proprio a partire da questa assunzione, cioè che il benessere sia il frutto di una naturale interazione tra l’individuo e l’ambiente, che abbiamo costruito un questionario atto ad indagare il costrutto di benessere educativo, che si distanzia dal benessere sociale perché è calato specificatamente nel contesto scolastico. Grazie all’interazione dell’individuo con l’ambiente si attivano i meccanismi di apprendimento, già teorizzati nel ‘900 da autori come Dewey (1916, 1938), Vygotskij (1934), Brofenbrenner (1979) e Rogers (1951). La soddisfazione dei bisogni di crescita personali come preparazione di un terreno fertile all’apprendimento è perciò un tema che si è delineato in molti autori classici e ricerche contemporanee nazionali ed internazionali. Uno dei bisogni che hanno necessità di essere soddisfatti per creare un meccanismo di apprendimento è quello che Maslow (1954) descrive nella sua «piramide» come il bisogno di sicurezza. Questo si posiziona tra quelli fondamentali e grazie alla sua realizzazione crea motivazione e autonomia nell’individuo. La motivazione infatti risulta essere una dimensione strettamente legata all’apprendimento (Caputo, 2015), legata a processi psicologici quali, la concezione del sé, l’autonomia, l’autostima, il desiderio di successo e la paura di fallire (Hoppe, 1930; McClelland *et al.*, 1953). Caputo afferma come tutte queste teorie, evidenzino uno stretto legame tra aspetti cognitivi e emotivi e per questo è essenziale considerare dimensioni quali la motivazione e la paura dell’insuccesso, quando si costruiscono esperienze di apprendimento (Caputo, 2015). Quello della paura, strettamente legata all’ansia (Sanavio, Cornoldi 2001), è un aspetto che influenza con decisione il processo di apprendimento. Rogers, ad esempio, afferma come la minaccia del sé blocchi la capacità di apprendere (1951). Tuttavia la paura, come l’ansia, non sono di per sé elementi negativi perché aiutano, secondo un’impronta evolutivista, a fiutare il pericolo e quindi attivano le energie e le strategie necessarie per difendersi (Sanavio, Cornoldi, 2001). Le stesse ricerche contemporanee confermano questo aspetto, ad esempio Berchiolla *et al.* hanno trovato un effetto «legato anche alla percezione dello stress in base al quale chi dichiara di percepire almeno un po’ di tensione da compiti ha un rendimento migliore sia in Italiano che in Matematica rispetto a chi non percepisce stress» (Berchiolla *et al.*, 2011). Per tale ragione risulta ancora più importante, scopo che si è voluto raggiungere con la standardizzazione delle scale di disagio, avere un quadro chiaro dei livelli di ansia e di disagio degli studenti che in forma grave possono essere determinanti nel bloccare dei processi di apprendimento e in forma lieve possono essere anche, se supportati da un contesto positivo, stimolanti per la motivazione all’apprendere.

Una tendenza che risulta in atto a tutela di quei fattori che possono ostacolare un sano processo di apprendimento, è quella di delegare a figure esterne alla scuola questo tipo di attività, concentrandosi soprattutto su eventi occasionali di formazione, sia per insegnanti che studenti, o su figure esterne con competenze specifiche come il counsellor o lo psicologo scolastico. Senza sminuire l’importanza di queste attività e di queste figure, che hanno il vantaggio di una visione esterna e quindi di una meta-analisi delle situazioni e della straordinarietà dell’esperienza, che è carica di possibilità di azione, questo studio pone l’accento sulla promozione



di una qualità della vita e delle relazioni che mira ad un'ordinarietà dell'esperienza scolastica (Vezzani, Tartarotti, 1988).

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). Damiani afferma: «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 evolutiva ed educativa, dello sviluppo e dell'apprendimento, non possono essere scisse e non possono essere trattate in modo parziale o peggio distortivo senza compromettere la possibilità di una loro realizzazione autentica».

Dal punto di vista delle indagini nazionali ed internazionali, Pisa nel 2012 ha chiesto per la prima volta agli studenti di esprimere come si sentivano a scuola in quanto buon indicatore su come i sistemi d'istruzione provvedano a favorire o minare il benessere degli studenti (OECD, 2015). “PISA in focus n.50” mostra come le relazioni positive tra insegnanti e studenti siano associate con migliori performance in matematica, affermando come il benessere sociale ed emotivo degli studenti sia collegato al successo scolastico. Gli studenti che riportano di avere buone relazioni con gli insegnanti (es. vanno d'accordo con molti insegnanti; molti insegnanti si interessano del loro benessere; molti insegnanti ascoltano veramente ciò che hanno da dire; ricevono aiuti “extra” dagli insegnanti, se necessario; e molti insegnanti li trattano in modo equo) mostrano livelli più alti di benessere a scuola, stringono amicizie più facilmente, hanno maggiori livelli di appartenenza alla scuola e di soddisfazione.

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](http://www.hbsc.unito.it)).

Lo studio mette in luce aspetti legati alla scuola con l'agire o meno comportamenti di salute.

Le dimensioni indagate dallo studio HBSC sono state associate con il ritardo scolastico e con i diversi livelli di apprendimento rilevati 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 considerazione 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; 2005; 2007)».



In conclusione si può affermare che nonostante non sia possibile definire un quadro completo dei fattori implicati nei processi che riguardano il benessere/disagio a scuola in relazione ad un'esperienza educativa di qualità e all'apprendimento, in quanto fenomeni multidimensionali e non incorniciabili in un disegno definitivo, risulta importante indagare le relazioni esistenti tra aspetti legati al mondo emotivo ed individuale degli studenti e la loro esperienza scolastica. La maggior parte delle ricerche sul benessere a scuola lo associa ai comportamenti di salute dei giovani e conduce formazioni con programmi di intervento educativi, campagne informative, lezioni frontali, esperti esterni, etc. (Veltro, 2015). Questo studio si pone l'obiettivo di portare l'attenzione sulle pratiche pedagogiche e sugli influssi dell'ambiente scolastico per la creazione di un ambiente che migliori il benessere degli attori coinvolti e che sia quindi di stimolo ai processi di apprendimento.

Le prospettive future di ricerca che ci poniamo con questo studio mirano ad individuare il legame tra il benessere degli studenti e il benessere degli insegnanti attraverso un'analisi multi-level che consenta di capire l'influenza del benessere degli uni sugli altri.

## 2. La ricerca

Il questionario *Come ti senti?* è stato costruito da Anna Antonova partendo da tre questionari russi (Antonova, Chumakova, Stanzone, 2016). Lo scopo dell'autrice era riadattare uno strumento russo per un campione italiano in modo tale da poter condurre un'analisi cross-culturale (Antonova, 2015- tesi di dottorato). Il questionario inizialmente era composto da 145 item<sup>1</sup> e si è ridotto a 76 item. Lo strumento ha subito diverse modifiche dalla sua costruzione fino ad oggi. In Italia è stato somministrato in due tempi per arrivare alla presente validazione definitiva della versione italiana, specificatamente con un try out nel 2015 su un campione composto da 848 studenti e con una ri-somministrazione nel 2016 su un campione più ampio di 2029 studenti che ha portato alla sua definitiva validazione e standardizzazione.

L'obiettivo che ha guidato lo studio è stato ottenere una struttura fattoriale più forte, con degli indici di affidabilità maggiori, riducendo allo stesso tempo il numero degli item per giungere ad uno strumento più fruibile. Lo scopo ultimo era costruire degli indicatori standardizzati che fungessero da guida alla lettura dei risultati. Con il fine generale di investigare la validità di costruito delle scale, sono state sottoposte a verifica due ipotesi:

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.

1 Si è partiti da tre strumenti costruiti in Russia (Antonova et al., 2016): 1) Questionario *Diagnostica della sicurezza psicologica nell'ambiente educativo* (Baeva, 2011); 2) Il *Test Multifattoriale di ansia nei bambini* (Malkova, 2006); 3) Questionario *Sicurezza psicologica nell'ambiente scolastico* (Kovrov, Kozhukhar, 2008).



### 3. Metodo

#### *Campione*

Nel presente studio condotto nel 2016 il campione era composto da 2029 studenti della scuola secondaria di primo grado. La fascia di età è stata scelta sulla base delle caratteristiche della preadolescenza e dell'adolescenza (Erikson, 1968). Questa fascia di età si delinea come fase di profondi cambiamenti fisici, psicologici, emozionali e relazionali (Palmonari, 2007). In questi cambiamenti di vita si configurano di importanza fondamentale i contesti nei quali i ragazzi vivono le loro principali esperienze in quanto grazie a queste si delinea la loro identità: i coetanei, la famiglia e la scuola, che si configura come l'esperienza più importante per quanto concerne la sperimentazione del sé e la verifica delle proprie abilità cognitive e relazionali (Pombeni, 1997). 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 2029 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: 778 nelle classi prima (38,3%), 568 nelle classi seconde (28%), 683 nelle classi terze (33,7%). Gli studenti del campione totale sono per il 93,2% italiani, mentre per il 6,8% sono stranieri.



#### *Procedura*

Il questionario è stato somministrato durante il mese di Marzo del 2016. Le somministrazioni sono avvenute in formato cartaceo 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. Per ogni somministrazione, sia cartacea che elettronica, è stato steso un verbale dai somministratori presenti. È stata esplicitata 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. In alcune scuole, le quali ne hanno fatto esplicita richiesta, i dati sono stati riportati e spiegati in plenaria alla presenza del corpo docenti.

#### *Misure*

Il questionario è composto da due scale di misura composte da 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 0,931. Si misura la protezione percepita nel rapporto con i pari e con gli insegnanti (esempio di item: "quanto ti senti protetto dall'essere preso in giro da un insegnante");
- La *Soddisfazione* è misurata con 6 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,765. 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 (esempio di item: “*Quanto sei soddisfatto della possibilità di esprimere il tuo punto di vista*”);

- La *Percezione del supporto familiare* è misurata con 4 item e mostra un'alpha di 0,751. La percezione familiare è intesa come opportunità di parlare ed essere ascoltati e capiti dai propri genitori (esempio di item: “*I miei genitori danno attenzione alle mie idee*”);
- Il *Clima scolastico* è misurato con 5 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,750. Il clima scolastico è inteso come la presenza di eventi piacevoli e la possibilità di risolvere problemi all'interno della propria classe (esempio di item: “*Gli insegnanti sono pronti ad aiutarmi se ho difficoltà*”);

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 0,816. La scala mostra il livello di ansia neurovegetativa che si manifesta anche in assenza di situazioni stressanti (esempio di item “*A volte l'ansia mi fa mancare il respiro*”);
- La *Paura del giudizio* è composta da 3 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,727. La scala è intesa come la percezione dello studente rispetto a come crede che gli altri lo vedano (esempio di item “*Penso che gli altri mi trovino interessante*”);
- L' *Ansia da valutazione* è composta da 8 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,873. La scala indica il livello di ansia in relazione alle situazioni in cui lo studente deve dimostrare le sue conoscenze e competenze (esempio di item: “*Ho paura delle interrogazioni e dei compiti in classe*”);
- L' *Ansia nel rapporto con i pari* è composta da 7 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,800. La scala indica l'ansia percepita durante le relazioni con i pari (esempio di item “*Quando giochiamo i compagni mi prendono in giro*”);
- L' *Ansia specifica* è composta da 3 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,742. La scala indica il livello corrente di ansia dello studente, correlato all'autostima, all'autocontrollo, alla percezione di essere giudicato (“esempio di item “*A volte mi preoccupa di cose di poca importanza*”).

In aggiunta alle seguenti misure sono state poste delle domande relative a caratteristiche socio-demografiche, ai giorni di assenza e ai voti ricevuti nel primo quadrimestre. Uno scopo aggiuntivo dell'analisi è infatti studiare la relazione tra le dimensioni e alcune caratteristiche socio demografiche dei partecipanti come il genere, l'età, la classe di appartenenza; in aggiunta si è voluto esplorare anche la relazione tra il benessere e il disagio, l'andamento scolastico e i giorni di assenza.

#### 4. Analisi dei dati

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 omeostaticità 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.



## Analisi Fattoriale Esplorativa

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 .9 al .69; la seconda scala è la *Soddisfazione* con saturazioni che vanno da .62 a .49; la terza scala di *Percezione del supporto familiare* che mostra saturazioni da .85 a .49; infine il *Clima scolastico* mostra saturazioni che vanno da .64 a .42. La varianza totale spiegata dalla scala è del 49,1%.



Dimensione	Saturazioni	Varianza %	Alpha C.
<b>Protezione</b>	Da 0.9a 0.69	22,22 %	0.93
<b>Soddisfazione</b>	Da 0.62 a 0.49	18,34 %	0.76
<b>Supporto familiare</b>	Da 0.85a 0.49	5,85 %	0.75
<b>Clima scolastico</b>	Da 0.64a 0.42	2,71 %	0.75

Tab. 1: Analisi Fattoriale Esplorativa – Scala Benessere  
– Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione Oblimin

Il disagio ha mostrato una suddivisione in 5 scale:

L'*Ansia neurovegetativa* con saturazioni che vanno da .9 a .37; la *Paura del giudizio degli altri* con saturazioni che vanno .98 a .49; l'*Ansia da valutazione* con saturazioni che vanno da .77 a .36; l'*Ansia nel rapporto con i pari* con saturazioni che vanno da .68 a .35; infine l'*Ansia aspecifica* ha mostrato saturazioni che vanno da .57 a .45. La varianza totale spiegata dalla scala è del 47,3%.

Dimensione	Saturazioni	% Varianza	Alpha C.
<b>Ansia neurovegetativa</b>	Da 0.9a 0.37	28,91%	0.81
<b>Paura del giudizio</b>	Da 0.9a 0.48	7,58%	0.72
<b>Ansia da valutazione</b>	Da 0.77a 0.36	5,41%	0.87
<b>Ansia nel rapporto con i pari</b>	Da 0.68a 0.35	3,67%	0.8
<b>Ansia aspecifica</b>	Da 0.57a 0.45	1,72%	0.74

Tab. 2: Analisi Fattoriale Esplorativa – Scala Disagio – Estrazione Massima Verosimiglianza-Rotazione Oblimin

## Analisi Fattoriale Confermativa

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 e 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:  $\chi^2$  (Chi quadrato), RMSEA (Rootmean square error of approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) e TLI (Tucker-Lewis index). Per il  $\chi^2$  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 & 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.



## Risultati

Il modello ipotizzato per le due scale soddisfa i test di bontà dell'adattamento (Tab. 3) 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 .90, i valori dell'SRMR sono al di sotto o equivalenti a .05 e i valori dell'RMSEA sono inferiori al .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.

	$\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
SCALA BENESSERE	26208.983 (p=.00)	.940	.933	.054 (.052 -.057)	.035
SCALA DISAGIO	20671.619 (p=.00)	.916	.906	.051 (.049 -.053)	.054

Tab. 3: Indici di bontà dell'adattamento del modello testato per la scala benessere e disagio.

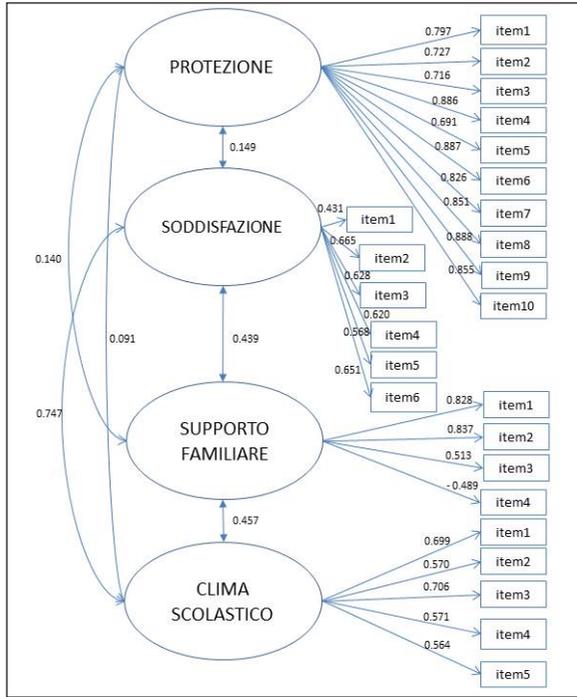


Fig. 1: Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala benessere

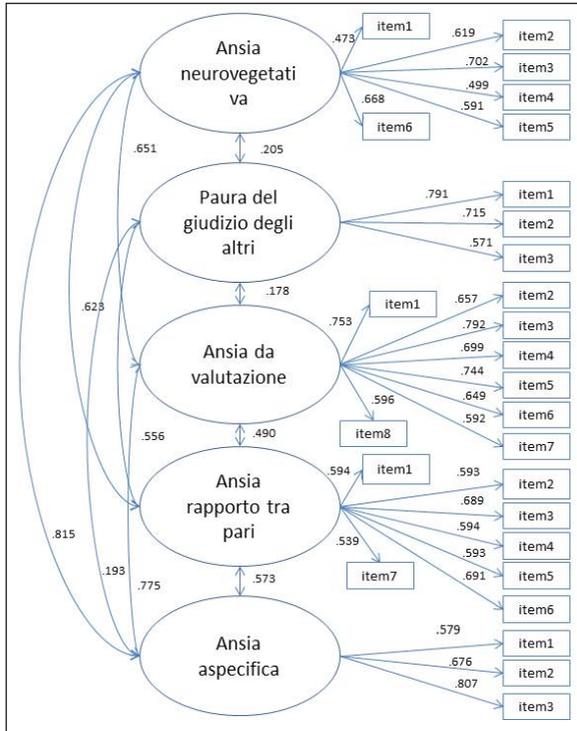


Fig. 2: Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala disagio

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.

		Correlazioni							
		Voto Medio	Macro Benessere	Ansia Neuroveg.	Paura Del Giudizio	Ansia Rapporto Pari	Ansia Valut.	Ansia Aspecifica	Macro Disagio
Voto Medio	R di Pearson	1	,285**	-,047	-,178**	-,097*	-,093*	,009	-,062*
	Sign. (a due code)		,000	,034	,000	,000	,000	,675	,006
Protezione	R di Pearson	,156**	,791**	-,031	-,145**	-,013	-,011	,027	,005
	Sign. (a due code)	,000	0,000	,159	,000	,569	,618	,215	,813
Soddisfazione	R di Pearson	,239**	,622**	-,174**	-,391**	-,406**	-,148**	-,139**	-,222**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sostegno Familiare	R di Pearson	,199**	,495**	-,050	-,312**	-,099**	-,036	,010	-,014
	Sign. (a due code)	,000	,000	,020	,000	,000	,098	,631	,512
Clima Scolastico	R di Pearson	,248**	,562**	-,123**	-,233**	-,249**	-,115**	-,105**	-,158**
	Sign. (a due code)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Macro Benessere	R di Pearson	,285**	1	-,126**	-,347**	-,226**	-,105**	-,057*	-,118**
	Sign. (a due code)	,000		,000	,000	,000	,000	,012	,000
Macro Disagio	R di Pearson	-,062*	-,118**	,805**	,098**	,685**	,866**	,784**	1
	Sign. (a due code)	,006	,000	0,000	,000	,000	0,000	0,000	
** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code); * La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).									



Tab. 4: Correlazioni Scale di Benessere e Disagio, Voto Medio, Punteggi medi generali

## 5. 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 vediamo la distribuzione standardizzata dei punteggi per le tre dimensioni. La concentrazione maggiore 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.

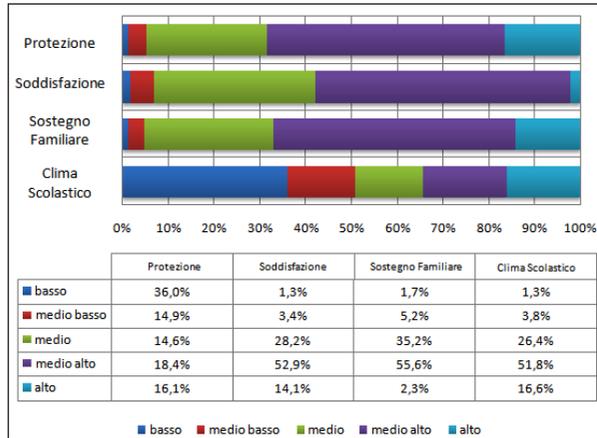


Fig. 3: Standardizzazione Scale di Benessere

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 avere 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* poi *l'Ansia Aspecifica* e infine *l'Ansia da Valutazione* e la *Paura del Giudizio*. I punteggi medi mostrano una distribuzione abbastanza omogenea.

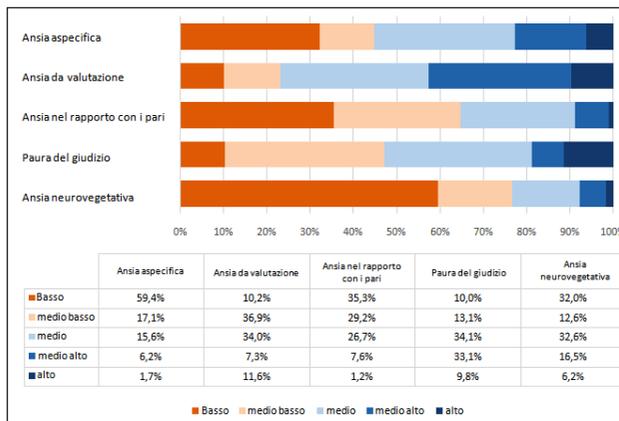


Fig. 4: Standardizzazione Scale di Disagio

## Conclusioni

Il presente studio è volto alla validazione e standardizzazione di un questionario che indaghi le dimensioni di benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. Lo scopo della ricerca 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 somministrazione a cui si riferisce il presente studio riguarda la versione italiana di un questionario costruito da Anna Antonova sulla base di tre strumenti russi. Lo strumento in Italia era già stato somministrato due volte prima della presente ricerca, la prima volta con uno scopo esplorativo a seguito di una prima traduzione degli item, la seconda come try-out dello strumento. 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 ampliato con altre somministrazioni per la rilevazione di questi fattori di cui si indagano le relazioni esistenti.



## Riferimenti bibliografici

- 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.
- Avallone F., Paplomatas A. (2005). *Salute Organizzativa*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bandura A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazione*. Trento: Erickson.
- Barbaranelli C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: Led.
- Bassi M., Rocco C., Sartori R., Delle Fave (2008). Condividere benessere per educare al benessere: l'esperienza quotidiana di insegnanti e studenti. In C. Guido, G. Verni (a cura di), *Educazione al benessere e nuova professionalità docente, Ricerca - Profili - Riflessioni* (pp. 19-66). Bari: Ufficio Scolastico Regionale per la Puglia.
- Bentler P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino: Multivariate Software.
- 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 a 11 e 13 anni*. Programma Education FGA WorkingPaper, 12, n.41.
- 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.
- Bradburn N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Byrne B.M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: basic concepts, applications, and programming*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Caprara G., Delle Fratte A., Steca P. (2002). Determinanti personali del benessere nell'adolescenza: indicatori e predittori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, VI(2), 203-233.
- Carmeli A., & Gittel H.D. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and

- learning from failures in work organization. *Journal of Organizational Behavior*, 30 (6), 709-729.
- Cattell R.B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. New York: World Book.
- Cavallo F., Lemma P., Dalmasso P., Vieno A., Lazzeri G., Galeone D. (a cura di) (2016). 4° Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale HBSC 2016.
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K., Whalen S. (1993). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*. New York: Cambridge University Press.
- Damiani P. (2011). Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico. *Formazione & Insegnamento*, IX(2), 77-89.
- Dettoni 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. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan (trad. it. *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949).
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books (trad. it. *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949).
- Edmondson A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, XLIV(2), 350-383.
- Edmondson A., Lei Z. (2014). Psychological safety: the History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43.
- Fiorilli C., Galimberti V., De Stasio S., Di Chiacchio C., Albanese O. (2014). L'utilizzazione dello School Burnout Inventory (SBI) con studenti italiani di scuola superiore di primo e secondo grado. *Psicologia dello Sviluppo*, 18(3), 403-424.
- 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*, III(3), 227-246.
- Griffin M.A., Neal A. (2000). Perceptions of safety at work: a framework for linking safety climate to safety performance, knowledge, and motivation. *Journal of Occupational Health Psychology*, V, 3, 347-358.
- Hu L.T., Bentler P. (1995). *Evaluating model fit*. In H. Hoyle (ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications* (pp. 76-99). London: Sage.
- Kern M.L., Waters L.E., Adeler A., White M.A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, X, 262-271.
- Kovrov V.V., Antonova A. (2013). Safety of educational environment: psychological and pedagogical aspects. *Italian Journal of Educational Research*, VI (10), 107-114.
- Laghi F., Baiocco R., Crea G. (2004). Soddisfazione a scuola: un nuovo strumento di misura (SPQS). *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 3, 321-335.
- Lucisano P., RubatduMerac E. (2014). Contesto educativo e leadership. La responsabilità di un ambiente che non dà spazio a esperienze di responsabilità. In F. Batini (a cura di), *La professionalità dell'insegnante* (pp.173-182). Roma: Aracne.
- Lucisano P., RubatduMerac E. (2015). Scuola e scoutismo. Il termine di paragone. *Scuola Democratica*, IX, 3, 545-568.
- Maslow A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper (trad. it. *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 2010).
- Mazzoni D., Cicognani E. (2009). Partecipazione sociale e benessere in adolescenza: una rassegna della letteratura. *Psicologia scolastica*, luglio/dicembre, VIII, 2, 225-253.
- 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.
- Muthén L., Muthén B. (2007). *Mplus user's guide*. Los Angeles: Muthén e Muthén.
- OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus*, 50, 1-4.
- Petrillo G., Donizzetti A. (2010). Benessere psico-sociale in adolescenza: influenza del senso di autoefficacia e di responsabilità sui diritti dei minori nel contesto scolastico. *Psicologia Scolastica*, 7, 29-55.

- Rogers C. (1951). *Client Centred Therapy*. London Constable & Company Limited (trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1997).
- Rondinone B.M., Porsechino 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 Medicina del Lavoro*, 34, 4, 392-399.
- 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.
- Seligman M.E.P., Ernst R.M., Gillham J., Reivich K., Linkins M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, XXXV, 293-311.
- 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, pp. 28-30.
- Tucker L.R., Lewis C. (1973). A Reliability Coefficient for Maximum Likelihood Factor Analysis. *Psychometrika*, 38 (1), 1-10.
- 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.
- Vygotskij L.S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vygotskij L.S. (1991). *Psicologia pedagogica*. Trento: Erickson.



