

Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti Learning for flourishing: An explorative research on students' and teachers' aspirations of well-being

Elisabetta Ghedin (Università degli Studi di Padova / elisabetta.ghedin@unipd.it)

Today, more than ever, education is entrusted with the task of striving to create a harmonious development in individuals, focusing in particular on their well-being. Promoting well-being at school can be seen as an active, collaborative process, in which the relationship between individuals and their environment is constantly built and modified. Starting from these premises, it was explored childrens' views of well-being, relating them to learning processes and environment, as well as aspirations to teachers' well-being. Research questions focused on: Why should education have one of its ends well-being of its students? Is it possible to think that learning and well-being are connected? If so, how? Can we promote learning environments that can nurture the well-being of children and teachers? One of the emerging issues (UNICEF, 2007, Clift and Jensen, 2005) is the sense of belonging to the students (and teachers) at school and perceived it as a community with the prerogative of supporting children and teachers in the expression of one's own agency towards its own well-becoming, well-being and flourishing life (ICF-CY, 2007, Pollard & Lee, 2003). Valuing functionings (in terms of beings and doings; Sen, 1999) could lead to identifying positive dimensions of well-being that allow children and teachers to flourish and prosper.

Key-words: well-being, learning, aspirations, happiness, inclusive education

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

Summer School Bressanone 89

Premesse della ricerca

Sebbene siano molte le ricerche e le riflessioni sul ben-essere (Deneulin, 2014; Devine, 2008), ed esso spesso sia definito anche in termini sinonimi come felicità, vita fiorente, eudaimonía (Diener, 2009; Haidt, 2008; Kahneman et al., 1999; Nussbaum e Sen, 1993; Ryan e Deci, 2001; Sen, 1980; Tatariewicz, 1985) la visione che più ci sembra di condividere è quella che considera il ben-essere legato allo sviluppo olistico dell'individuo, come essere umano, come membro della società, come abitante del pianeta. In questo panorama il ben-essere viene definito come la realizzazione del proprio potenziale fisico, emotivo, mentale, sociale e spirituale ispirato da un impegno armonioso in sintonia con se stesso, la famiglia e gli amici, la comunità e il mondo in generale. Il processo di apprendimento diventa quindi "nutrimento" fondamentale per perseguire il ben-essere così inteso e anche valorizzare la qualità degli ambienti in cui viviamo (OCSE, 2007). Chi si occupa o ha la pretesa di occuparsi di scuola dovrebbe sapere che la scuola è un insieme stratificato e complesso, eterogeneo al suo interno (insegnanti, studenti, amministrazioni ripartite nei diversi ordini e tipi di scuola, programmi espliciti per disparate materie e curricoli educativi impliciti), connesso da legami diversi con differenti società, culture, saperi, tradizioni nazionali, dipendenti da orientamenti dei Governi, ma anche da richieste e sollecitazioni implicite o esplicite, spesso contraddittorie, provenienti dall'ambiente in cui le scuole operano (Nussbaum, 2011). Un tema ricorrente in gran parte della letteratura sul ben-essere dei bambini è che l'infanzia e l'adolescenza dovrebbero essere considerate come una tappa di vita. Questo aspetto è fondamentale perché l'infanzia e l'adolescenza sono state tradizionalmente considerate come preparazione per l'età adulta. Certamente, l'infanzia è in parte "ben-diventare" (Bradshaw et al., 2007; Biggeri e Santi, 2012). I bambini e gli adolescenti costruiscono le loro conoscenze, le competenze, i valori e gli atteggiamenti che li sosterranno per tutte le loro vite, e queste fasi della vita hanno conseguenze costitutive nel percorso di crescita. Ma l'apprendimento e il ben-essere sono processi dinamici ugualmente rilevanti in questi periodi. Dalla nascita, i bambini sono titolari di diritti, dignità e rispetto (Ben-Arieh, 2000). Sono pronti e in grado di partecipare alle decisioni che riguardano le loro vite e il loro diritto alla partecipazione. La doppia prospettiva riguardante il ben-diventare e il ben-essere dei bambini, rappresenta un importante cambiamento nel modo di pensare l'agency dei ragazzi e la loro capacità di partecipare. L'esercizio dell'*agency* è, di per sé, una parte importante del loro processo di apprendimento.

Oggi più che mai, all'educazione viene assegnato il compito di impegnarsi a creare uno sviluppo armonico negli individui, mirando in particolar modo al loro ben-essere. Numerose indagini suggeriscono che i giovani che fanno esperienza di un maggior senso di ben-essere olistico sono in grado di: a) apprendere e costruire conoscenze in modi più efficaci; b) impegnarsi in comportamenti sociali sani e soddisfacenti (Blum, McNeely & Rinehart, 2002); c) investire nel proprio ben-essere e nel ben-essere della comunità con particolare sensibilità alla sostenibilità del pianeta (Skevington, Birdthistle & Jones, 2003); d) immaginare il loro impegno sociale, e di leadership in età adulta, nel senso che sono in grado di sviluppare le *capability* ad aspirare (Zins et al., 2004). In quest'ottica, il ben-essere può essere concepito come la realizzazione del proprio potenziale fisico, emotivo, mentale e spirituale, che mira ad un impegno armonioso tra la propria identità ed

il mondo in cui si è inclusi. Il processo di apprendimento diventa quindi nutrimento fondamentale per perseguire tale ben-essere e per valorizzare la qualità dei contesti di vita (OECD, 2007). La qualità dei processi pedagogici a scuola può essere valutata esaminando in che misura agevolano le condizioni preliminari per l'apprendimento e il ben-essere sia per gli allievi che per gli insegnanti (Butler & Shibaz, 2008; Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010). Tuttavia, il ben-essere percepito dai membri di una comunità scolastica è spesso generato come un sottoprodotto non intenzionale dei processi pedagogici e delle pratiche scolastiche.

La letteratura scientifica ha mostrato particolare interesse verso lo studio di atteggiamenti e comportamenti disfunzionali e verso i sintomi di malessere e disagio, tralasciando gli indicatori "positivi" di ben-essere e soddisfazione. Occorre allargare gli orizzonti e individuare pochi, chiari obiettivi: una scuola dove si abbia voglia di andare, accogliente, equa, inclusiva ed efficace sia per chi ha talento sia per chi "arranca". Una scuola dove lo "star bene" riceve la stessa attenzione dell'apprendimento, dove le competenze sociali ed emozionali sono coltivate fin dalla più tenera età, dove la valutazione delle scuole considera innanzitutto il ben-essere degli allievi, dove una cura particolare è posta nel coinvolgimento dei genitori, dove infine l'organizzazione degli spazi è elemento integrante del curriculum. Oltre ai risultati di apprendimento previsti, i processi pedagogici all'interno delle comunità scolastiche possono generare sentimenti di impegno e di potenziamento di soddisfazione o sensazioni di stress e ansia per i partecipanti degli stessi processi (Boekaerts, 1993; Konu, Lintonen, & Autio, 2002; Krapp, 2005; Tarter & Hoy, 2004; Van Houtte, 2006). La costruzione di un "ben-essere socio-pedagogico" per i membri della comunità scolastica può essere intesa come un processo di apprendimento che promuove la collaborazione, la competenza e l'autonomia (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2005; Hakkarainen, Palonen, Paavola, & Lehtinen, 2004; Krapp, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001). Promuovere il ben-essere a scuola può essere visto come un processo attivo, collaborativo e in cui il rapporto tra gli individui e il loro ambiente è costantemente costruito e modificato. A sua volta, il ben-essere sperimentato dai membri della comunità scolastica regola il loro apprendimento in molti modi, ad esempio, può influire sulla capacità di concentrarsi e osservare l'ambiente, di percepire vantaggi, e interpretare le risposte ricevute (Antonovsky, 1987, 1993; Bowen, Richman, Brewster & Bowen, 1998; Kristersson & Öhlund, 2005; Morrison & Clift, 2005; Pallant & Lae, 2002; Torsheim, Aarø e Wold, 2001).

La necessità di focalizzare l'attenzione sul contesto della scuola nell'ambito della promozione del ben-essere è oramai ampiamente riconosciuta, anche se generalmente la scuola è vista per lo più come contenitore entro il quale effettuare interventi di prevenzione del disagio e di promozione dello "star bene" piuttosto che come soggetto e attore della promozione del ben-essere.

1. Domande di ricerca

Partendo da queste premesse, si è deciso di esplorare il concetto di ben-essere che i bambini possiedono, mettendolo in relazione ai contesti e ai processi di apprendimento, oltre che all'aspirazione al ben-essere dei docenti.

A partire dalle loro opinioni, espresse attraverso la somministrazione di stru-

menti di indagini di tipo qualitativo, l'utilizzo di tecniche narrative, di metodologie ludiche e collaborative, si è cercato di riflettere sul ben-essere a scuola per studenti e docenti. Riassumendo, le domande di ricerca che hanno guidato il percorso sono state: Perché l'educazione dovrebbe avere come uno dei suoi fini il ben-essere dei suoi studenti? È possibile pensare che apprendimento e ben-essere siano connessi? Se sì, come? È possibile promuovere ambienti di apprendimento che possano nutrire il ben-essere dei bambini e degli insegnanti ?

2. Metodo di ricerca: partecipanti, strumenti e procedura

La ricerca si è svolta in due momenti. Il primo momento ha visto il coinvolgimento dei bambini nella primavera del 2016 e successivamente di un gruppo di insegnanti di scuola primaria nell'autunno dello stesso anno. All'indagine hanno partecipato 26 bambini di età compresa tra i 7 e i 10 anni frequentanti le classi seconda e terza primaria e 10 insegnanti di una stessa Scuola Primaria della provincia di Venezia. Il gruppo di bambini coinvolto nella ricerca è composto da 14 maschi e 12 femmine. Tra le bambine si segnala la presenza di una bambina con una certificazione di "*lissencefalia legata a crisi di epilessia*". Le insegnanti sono tutte di genere femminile (9 insegnanti curricolari e 1 per il sostegno).

Gli strumenti di ricerca utilizzati per analizzare il concetto di ben-essere nei bambini, in particolare la loro idea di felicità, sono il disegno, corpo e le espressioni linguistiche. Le attività sono state strutturate in tre momenti, presentate ai bambini in questo modo:

Disegniamo la felicità: l'attività è finalizzata a stimolare l'espressione dell'emozione della felicità tramite la modalità grafica del disegno. Ai bambini viene chiesto di disegnare la loro emozione di felicità. Al termine, i disegni vengono appesi su un cartellone da utilizzare come stimolo per la conversazione in circle time con i bambini. Questi ultimi vengono fatti sedere attorno al cartellone e attraverso una serie di domande stimolo vengono coinvolti in una discussione sulle diverse modalità di espressione della felicità attraverso il disegno (Per esempio: Cosa avete disegnato? Quali colori avete usato di più? Perché avete usato questi colori?).

Che faccia ha la felicità, il corpo e la felicità: l'attività proposta è finalizzata a favorire riflessioni e confronti sull'espressione facciale della felicità. Lo scopo è quello di far emergere attraverso la verbalizzazione in grande gruppo, come la felicità sia un'emozione comunicabile agli altri attraverso l'espressione facciale che ha delle precise caratteristiche distintive. Ai bambini viene chiesto a turno di esprimere attraverso il viso l'emozione della felicità. Ognuno viene fotografato in modo da avere del materiale che può essere usato in seguito per l'attività di comprensione e di sintesi finale. I bambini vengono disposti in cerchio e coinvolti in una conversazione sull'esperienza effettuata. Attraverso domande stimolo, sono chiamati a verbalizzare le loro impressioni rispetto all'attività svolta. (Domande stimolo: quando vi capita di provare felicità, che faccia fate? Da che cosa capite che un vostro compagno è felice?).

La seconda parte dell'attività è finalizzata a stimolare l'espressione dell'emozione della felicità attraverso il corpo. Ai bambini viene chiesto di provare ad esprimere l'emozione della felicità attraverso il corpo ed ognuno viene fotogra-

fato e ripreso. In seguito, attraverso una serie di domande stimolo si invita i bambini a riflettere sull'esperienza svolta. (Domande stimolo: quando vi capita di provare felicità, cosa succede al vostro corpo? Quando vi ho chiesto di esprimere la felicità con il corpo voi cosa avete fatto? Quando provate felicità, tendete a stare fermi o a muovervi?).

Le parole della felicità: l'attività proposta è finalizzata a stimolare l'espressione dell'emozione di felicità attraverso l'uso di espressioni verbali ed arricchire il lessico emotivo. A ciascun bambino viene chiesto di esprimere l'emozione della felicità tramite le parole. L'adulto utilizza alcune domande stimolo per favorire la conversazione in grande gruppo in merito alle espressioni emerse e al loro significato. (Domande stimolo: quando siete felici che tipo di parole usate? Quanti modi conoscete per esprimere la felicità con le parole?).

Per quanto riguarda il coinvolgimento degli insegnanti, si è deciso di prevedere un'intervista semi strutturata¹. L'intervista mira ad analizzare due temi: lo sviluppo della professione docente e lo sviluppo della comunità scolastica in cui si realizza il ben-essere delle persone. Lo studio si focalizza sull'esplorazione di quelle situazioni che gli insegnanti coinvolti percepiscono come significative per il loro ben-essere nei contesti scolastici. In totale l'intervista contiene 10 domande su differenti aspetti della professione docente. Ciascuna intervista prevedeva un tempo di realizzazione tra i 40 e i 60 min. Le interviste sono state audioregistrate e decodificate in file di testo².

3. Analisi dei dati

L'analisi dei dati fa riferimento alle verbalizzazioni da parte di studenti e insegnanti e si concretizza in un'analisi del contenuto (*content analysis*, Cohen e Manion, 2007) a partire dalle categorie individuate che possono essere considerate significative per il ben-essere a scuola (tab. 1). Alla fine di questa fase le categorie e i dati collegati sono stati intrecciati con lo *School Well-being Model*³ redatto da Konu e Rimpelä (2002) e con il *Teacher's Professional Landscape Inventory*⁴ (TPLI). Inoltre si sono considerati gli indicatori per lo sviluppo del ben-essere dei bambini redatti dal centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef (2009)⁵ e l'*Oxford Happiness Question-*

- 1 L'intervista proposta alle docenti si richiama al *Teacher's Professional Landscape Inventory (TPLI) in the context of school development* (Soini, Pyhältöb, Pietarinenc, 2010).
- 2 La raccolta dati e la decodifica degli stessi è stata eseguita dalla dott.ssa Anna Camporese, Laureata in Scienze della Formazione Primaria.
- 3 Il ben-essere è stato considerato in riferimento a: *condizioni della scuola* (having), *relazioni sociali* (loving), *mezzi per l'autorealizzazione* (being) e *health status* (health).
- 4 Si considerano le seguenti categorie: *orientamento olistico*: percezione sistemica e multifaccettata della situazione; *supporto emotivo*: riflettere sul significato degli aspetti emotivi nelle strategie di soluzione di problemi; *efficacia professionale*: utilizzare competenza professionale nelle situazioni; *identificazione dell'obiettivo dell'attività* analizzare ed elaborare la situazione.
- 5 Anderson Moore, Kristin; Lippman, Laura H.; McIntosh, & Hugh. (2009). Positive Indicators of Child Well-being: A conceptual framework, measures and methodological issues, *Innocenti Working Papers* no. 2009-21.

naire⁶ (2002). Questa procedura ha permesso di sistematizzare i segmenti di testo codificati nelle categorie precedenti in 6 dimensioni riferite al ben-essere: dimensione cognitiva, dimensione economica-istituzionale, dimensione psicologica-emotiva, dimensione fisica, dimensione sociale, dimensione relazionale.

Disegno di ricerca			
Finalità	Partecipanti	Strumenti	Analisi dei dati
Esplorare i significati che i bambini attribuiscono alla felicità e al ben-essere in relazione ai contesti di apprendimento e al processo di apprendimento.	Classi seconda e terza di una scuola primaria	Disegno Corpo Espressioni linguistiche	I dati sono stati analizzati in riferimento alle seguenti categorie ⁷ : 1. Salute Fisica & Vitalità 2. Sicurezza fisica & Supporto 3. Gestione emotiva, autoconsapevolezza.
Identificare i contesti in cui si manifesta il ben-essere pedagogico degli insegnanti e determinare il tipo di strategie di azione messe in atto.	10 Insegnanti di scuola primaria	Intervista semi-strutturata	4. Relazioni soddisfacenti, sentirsi bene con proprie relazioni. 5. Espressione del sé sentirsi bene con le proprie capacità di comunicazione. 6. Supporto & Protezione attivamente incoraggiato e nutrito da altri. 7. Appartenenza, sentirsi parte della comunità; 8. Fiducia nelle opportunità, sentirsi in grado di influenzare proprio ambiente. 9. Gioia di imparare curiosità, senso di incoraggiamento delle proprie idee e dei processi di apprendimento, la motivazione e la capacità di apprendimento, il piacere di apprendere. 10. Capacità di scelte olistiche; 11. Vitalità interiore e Flusso 12. Gratitudine & meraviglia. 13. Orientarsi al positivo. 14. Conoscenza di sé 15. Crescita & Aspirazione. 16. Autostima

Tab. 1. Disegno di ricerca

4. Risultati

Per quanto riguarda la *dimensione cognitiva*, emerge come il ben-essere sperimentato a scuola sia riconducibile ad una forte creatività (73.1% dei bambini) e all'impegno a fare il meglio che si può (73.1%), per raggiungere buoni risultati scolastici (61.5%). Un coinvolgimento nel lavoro scolastico, legato ad una buona memoria e al comportamento corretto in classe, consentono agli allievi di dimostrare un'attitudine positiva all'apprendimento (61.5%). Tra i fattori che sembrano influire meno sul ben-essere a scuola si registrano il pensiero critico al ragionamento (23.1%), svolgere approfondimenti personali a quanto svolto in classe (34.6%) e la percezione delle proprie competenze (34.6%). Per quanto riguarda la *dimensione cognitiva* il ben-essere degli insegnanti risiede principalmente nella

6 Si considerano le seguenti categorie: *estroversione, soddisfazione di vita e autostima*.

7 O'Toole, L., Ostroff, S. & Kropf, D. (2007) Reflections on Well-Being for Education http://www.uef-eba.org/documents/Reflections_on_Well-Being-200703.pdf

percezione delle proprie competenze, intese come punti di forza (100%) e nell'impegnarsi a fare il meglio che si può (71.4%), per promuovere negli allievi un pensiero critico (57.1%): *"Mi piace insegnare le materie scientifiche e cerco di trasmettere questa mia passione anche ai bambini attraverso pratiche di apprendimento per scoperta e collaborative"*. Le insegnanti che hanno manifestato un atteggiamento positivo e la responsabilizzazione nel proprio lavoro infatti hanno riferito di utilizzare strategie di problem solving, momenti di discussione con gli allievi o metodologie collaborative: *"All'interno della classe io ritengo sia giusto discutere su tante cose, aiutare i bambini a stimolare il proprio pensiero ed il ragionamento, il confronto con altri e infatti nelle mie lezioni promuovo molte discussioni per creare anche senso del gruppo"*. Tra i punti di forza registrati, emerge l'entusiasmo, l'estroversione (57.1%) e la creatività (57.1%) intese come una buona soddisfazione della propria vita da insegnante (57.1%), tutto questo in relazione con l'importanza della dimensione cognitiva attribuita dai bambini, quasi a voler indicare una forte relazione con l'esempio di modellaggio che gli insegnanti sono per i loro studenti.

Per quanto riguarda la *dimensione psicologica emotiva*, emerge come il benessere a scuola sia condizionato all'intervento di altri soggetti, siano essi compagni o docenti (96.2%) e dalla presenza di espressioni verbali di emozioni positive (96.2%) o risate (88.5%). Il superamento delle difficoltà incontrate nella risoluzione del compito (80.8%) è collegato alla relazione con fattori esterni che ne permettono la buona riuscita (84.6%) ma anche ad una forte motivazione personale (84.6%). Tra i fattori che sembrano influire poco sul ben-essere scolastico si evidenziano la consapevolezza di avere potere decisionale sulla propria vita (3.8%), un senso di spiritualità nel compito (11.5%) e l'ottimismo (19.2%). A livello scolastico, come riportano Huebner e Alderman (1993), sono diversi i fattori collegati al ben-essere del bambino, in particolare il supporto che gli insegnanti offrono loro, la possibilità di instaurare una relazione significativa, la consapevolezza di essere un soggetto attivo nella relazione. L'accettazione da parte dei coetanei consente ai bambini di sperimentare emozioni positive. L'emozione del ben-essere per i bambini è collegata al senso di divertimento, di compagnia, di sfogo, del bisogno di protezione e di sentirsi amati: *"Mi fa sentire a casa, protetta ed amata"*, *"Gli abbracci dei miei genitori, dei nonni e degli zii mi fanno stare bene perché sento che mi vogliono bene"*. Inoltre tra le motivazioni ritroviamo il desiderio di parlare (*"Perché parliamo un po' di tutto, lei mi ascolta e io ascolto lei"*) e di essere aiutati ed aiutare (*"Perché la mia famiglia mi dà sempre un aiuto"*, *"Aiutare le persone"*). I bambini riportano ad esempio che la musica (es.: *"Mi fa stare bene cantare"* *"Sto bene quando suono la chitarra, la batteria"*) e i momenti particolari, quali le festività, li fanno stare bene: *"Mi fa sentire bene Natale quando siamo tutti insieme e ci scambiamo i regali"*, *"Mi piace il giorno del mio compleanno quando vicino a me ho i miei amici e la mia famiglia"*. Per gli insegnanti tale dimensione ha fatto emergere altre voci. Le insegnanti coinvolte nell'indagine infatti hanno affermato di godere di un buon livello di benessere emotivo nel plesso in cui sono inserite (100%), determinato da una forte motivazione (100%), da ricordi felici (85.7%) e dal senso dello scopo (85.7%). Si è registrata una forte fiducia in sé (85.7%), che permette loro di sentirsi energiche (85.7%) per superare le difficoltà (100%): *"[...] l'entusiasmo che rinnovo quotidianamente e se non è quotidianamente mi accompagna da sempre in questo*

lavoro, nonostante qualche volta ceda di fronte alle delusioni". Un dato rilevante nella ricerca è la prospettiva del futuro che è emersa: la maggior parte delle insegnanti lo vede inquietante, impegnativo e non privo di difficoltà. Questo è da ricondurre al problema del precariato che obbliga le insegnanti a vivere "anno per anno", non garantendo continuità alle classi che incontrano e che le costringe a ricominciare da zero ogni anno: "c'è troppa confusione, troppi cambiamenti anche tra docenti che non sono di ruolo e di conseguenza anche nei bambini si registra la difficoltà ad adattarsi a nuovi metodi di insegnamento e instabilità".

Nell'analisi della *dimensione fisica*, il ben-essere dei bambini è identificato con il gioco ed il movimento (100% in entrambi i casi) e alla pratica dell'esercizio fisico (88.5%) che permette loro di coltivare sane abitudini. Il ben-essere si manifesta soprattutto con sorrisi (69.2%) e viaggi (42.3%) con la famiglia. Nonostante il numero dei bambini coinvolti nella ricerca sia ristretto, è inserito nella fascia d'età in cui lo sport ed il gioco sono elementi caratterizzanti la giornata tipo di ciascun bambino e permettono loro una conoscenza del mondo, di acquisire forme di comunicazione, di praticare e migliorare le sue esperienze emotive, di trasformare la realtà in finzione, utili per sviluppare le competenze emotive, sociali, affettive, motorie. I bambini riferiscono di provare un senso di ben-essere quando sono impegnati nello sport o in generale in attività che li coinvolgono fisicamente: "Fare basket, fare nuoto, andare a pesca", "Quando corro o quando salto" e quando giocano "Giocare insieme", "Giocare con le mie amiche e con mia sorella", "Quando invito i miei amici a casa mia". Le attività sportive e di svago producono ben-essere perché rispondono a diversi bisogni quali quello di divertimento ("Mi fanno divertire"), di compagnia ("Perché sto in compagnia"), di rilassamento ("Perché mi rilasso"), di sfogo ("Perché mi sfogo"). Per quanto riguarda le insegnanti, esse sostengono l'importanza di un buon livello di salute generale (85.7%), seguito da sane abitudini (85.7%). Si registra però un senso di preoccupazione a riguardo in quanto la maggior parte delle insegnanti coinvolte nella ricerca, afferma di non avere più le forze fisiche di un tempo, di sentire sulle spalle il peso del tempo che avanza: "[...] la fisicità inizia a mancare vista l'anzianità del mio servizio. Percepisco il lavoro alla mia età come impegnativo e problematico. Spero di avere sempre questa forza anche nel futuro, a volte mi impegno a non mollare, altre volte può capitare che ci sia la fatica ma si va avanti".

Nella *dimensione sociale*, il ben-essere per i bambini, emerge nella consapevolezza di essere dotati di intelligenza sociale (92.3%) che consente di esprimere un corretto comportamento ambientale (69.2) ed una buona motivazione alla relazione con l'altro (80.8%). Vista l'età dei bambini, non si evidenzia una consapevolezza di quella che viene definita intelligenza culturale (19.2%). Per intelligenza culturale (CQ) si intende "An individual's ability to function effectively in situations characterized by cultural diversity. [...] CQ is related to emotional intelligence, but it picks up where emotional intelligence leaves off"⁸. Nella dimensione sociale, le insegnanti intendono il ben-essere come la manifestazione dell'essere consapevoli di assumere determinati comportamenti a livello ambientale (100%) da promuovere anche nei bambini, oltre che all'essere motivati

8 Santipolo, M. (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: PensaMultimedia, p. 224.

(885.7%) e a partecipare ad attività extra-scolastiche (85.7%) come corsi di aggiornamento che permettono loro di intendere il processo di apprendimento come un'educazione permanente. In questo modo si intende la scuola come un sistema che permette agli allievi e agli insegnanti di acquisire le competenze per la vita, tra cui quelle sociali (85.7%). In generale, sembra che le insegnanti percepiscano le interazioni sociali come la parte sia più gratificante, ma anche la più complessa e problematica del loro lavoro, in diversi livelli nella loro comunità scolastica.

Infine, per quanto riguarda la *dimensione relazionale*, si evidenzia come sia importante per il ben-essere dei bambini, l'instaurare relazioni positive con i genitori (92.3%), con i pari (96.2%) e con i docenti (73.1%). In particolare, è fondamentale per i bambini l'interesse ai pari (92.3%), il divertimento (100%) e l'aiuto reciproco (76.9%). Anche il lavoro cooperativo è segnalato come indicatore di ben-essere scolastico (76.9%), volto al supporto condiviso (76.9%). Nell'analisi emerge come i bambini siano consapevoli dell'aiuto ricevuto dalle insegnanti di classe (46.2%), ma questo non è inteso come interesse dell'adulto al loro benessere (23.1%). Quando i bambini parlano di ben-essere menzionano le persone e gli ambienti significativi della vita quotidiana, ovvero i familiari *"La felicità è quando abbraccio la mia famiglia e quando vengo a scuola"*, gli amici e la scuola *"Mi piace stare con i miei compagni e con i miei genitori"*, *"La felicità è il mondo e il mio mondo riguarda la scuola e la famiglia"*, *"Stare insieme agli amici e compagni di scuola"*, *"Prendere un bel voto a scuola così sono felice io, la maestra e i miei genitori"*. Attraverso l'analisi degli elaborati dei bambini coinvolti nella ricerca, si riscontra che quando gli allievi parlano del ben-essere, si riferiscono ad aspetti legati alle relazioni che instaurano negli ambienti di vita frequentati. Si ritrovano infatti riferimenti al contesto familiare, extra scolastico e scolastico: Risulta essere fonte di ben-essere anche il rapporto con l'ambiente circostante in particolare quando si ha l'opportunità di stare a contatto con la natura e con gli animali: *"La felicità è un campo enorme dove mi posso divertire"*, *"Una passeggiata in montagna"*, *"La felicità è vedere il sole perché sento che mi scalda ed è come se mi stesse abbracciando con i suoi raggi, proprio come fanno la mamma, il papà, i nonni e gli zii"*, *"Le gite in collina con la mia famiglia"*, *"Stare con i miei animali"*, *"Stare con il gatto di mia cugina"*, *"Giocare con i miei cani"*. Questi risultati spingono a riflettere sulla necessità di considerare i diversi ambienti di sviluppo del bambino, individuandone i potenziali più significativi che possono contribuire ad alzarne i livelli di ben-essere. I bambini quindi confermano la centralità del ruolo dei principali micro-sistemi in cui sono coinvolti. Per quanto riguarda le insegnanti, il ben-essere pedagogico dei docenti è stato costruito in tre contesti principali relativi all'interazione insegnante-allievo, all'interazione tra pari all'interno della comunità scolastica ed infine all'interazione insegnante-genitore. Il ben-essere quindi, è inteso come l'instaurare buone relazioni con altri, siano colleghi (100%), bambini (100%), o con le famiglie (57.1%): *"Il supporto nel mio lavoro lo ricevo dalle persone che incontro, in modo particolare con le persone con le quali riesco a relazionarmi e a condividere un percorso educativo quindi i colleghi, le tirocinanti ormai laureande, che non ho mai considerato come studentesse ma come colleghe dalle quali posso imparare, nuove colleghe che mi danno tanto e con le quali mi sento in sintonia. Ci sono delle persone che mi sono di forte supporto, tra queste anche i genitori dei miei alunni"*. La relazione

nasce in un clima collaborativo, in cui vi è supporto e interesse verso l'altro (85.7%). Per quanto riguarda il rapporto con gli studenti, le insegnanti affermano di interessarsi al loro ben-essere (100%), fornendo loro aiuto, seguendoli con cura (42.7%) e offrendo loro un ambiente di lavoro in cui vi sia rispetto reciproco (71.4%). In quest'analisi si è evidenziato come il supporto che gli insegnanti ricevono non provenga dalle istituzioni scolastiche ma solamente da colleghi o da corsi di aggiornamento. Si richiede più supporto a livello nazionale, coinvolgendo enti territoriali esterni in un'ottica sistemica: *"il supporto [...] può venire dai colleghi, sicuramente e dai corsi di aggiornamento e quindi è cercare di migliorarsi. Il supporto però non arriva mai da chi dovrebbe offrirte lo (Stato o Dirigente) e se lo fa, lo fa in modo limitato"*. I risultati hanno indicato che i docenti privilegiano e mirano a costruire relazioni sociali tra pari, ritenendole come fattore predominante per la realizzazione del loro ben-essere. Inoltre, le insegnanti dimostrano di utilizzare molteplici strategie per risolvere i problemi che nascono nelle diverse relazioni, partendo soprattutto dall'aiuto che ricevono dai colleghi: *"quando ci si trova tra colleghi e ci si fornisce consigli e indicazioni su lavoro, magari con chi ha più anni di insegnamento alle spalle e se ne discute in un'ottica costruttiva, individuando strategie e strumenti per crescere in serenità"*. Gli insegnanti cioè sottolineano l'importanza di condividere il loro lavoro con i pari intendendolo come pratica autoriflessiva e autovalutativa. I risultati hanno anche indicato che l'offerta di sostegno emotivo offerto agli alunni sia un elemento chiave del benessere pedagogico nella relazione insegnante-allievo, oltre che nella relazione insegnante-genitore. In particolare, le docenti percepiscono gli incontri con i genitori significativi, riconoscendo la collaborazione funzionale che nasce come un regolatore di ben-essere.

La *dimensione economica istituzionale* è stata indagata solo in riferimento agli insegnanti ed è intesa per garantire assistenza e supporto agli alunni (100%), creando un clima sicuro a scuola (85.7%) ed un ambiente ben organizzato (85.7%), attribuendo importanza alla dimensione didattica (85.7%), promuovendo nei bambini uno stile di vita sano, attività di gioco (85.7%) ed infine portando avanti i valori di uguaglianza e combattendo le disuguaglianze (85.7%). Non vi sono riferimenti significativi rispetto ad alte aspettative verso gli studenti mirate alla valutazione del sistema scolastico ed alla loro presenza o meno a scuola. I risultati raggiunti con le insegnanti suggeriscono come l'esperienza del ben-essere pedagogico vari ampiamente, non trascurando il fattore della stanchezza fisica ed emotiva in qualche caso.

Categoria	Parole incluse
<i>Affetto/Sicurezza</i>	Affetto, bacio, abbraccio, carezza, sorriso, coccole, sicurezza, proteggere, appoggio, consolare, fiducia, accoglienza, amore
<i>Animali/Natura</i>	Animali, cani, gatti, coniglio, trote, natura, montagna, bosco, campetto, giardino, laghetto, mare, fiori, aria aperta
<i>Scuola</i>	Scuola, mensa, compagni, aula, compiti, scrivere, leggere, studiare, verifiche, voti, supporto, docenti, collaborazione, supporto
<i>Famiglia/casa</i>	Famiglia, nonni, genitori, zii, fratello, sorella, mamma, papà, cugini
<i>Momenti particolari</i>	Natale, compleanno, estate
<i>Relax</i>	Televisione, riposarsi, sfogarsi, musica
<i>Sport</i>	Allenamento, palestra, correre, calcio, danza, bicicletta, nuoto, basket, pesca, educazione motoria
<i>Sfide</i>	Precariato, rinnovamento, informatica, relazione insegnante – bambino, affiancamento esperti, buona offerta formativa
<i>Futuro</i>	Inquietante, impegnativo, problematico, difficoltoso, sfida

Tab. 2. Associazioni di parole con la parola target “Ben-essere”

Risulta interessante notare come i bambini nel momento di disegnare la felicità abbiano individuato alcune parole tipiche nella definizione del ben-essere⁹ che rimandano alle dimensioni indagate.

5. Discussione e prospettive future

Sembra essere giunto il momento di porre l'accento sugli atteggiamenti positivi dei bambini e degli insegnanti da valorizzare nell'ambiente scolastico. Valorizzare infatti i funzionamenti (in termini di *beings* and *doings* a cui ciascuno di noi dà valore) potrebbe portare ad individuare positive dimensioni di ben-essere che permettono ai giovani di fiorire e prosperare (ICF-CY, 2007, Pollard & Lee, 2003). Uno degli aspetti che emerge con maggior forza (UNICEF, 2007, Clift e Jensen, 2005) è il senso di appartenenza degli studenti (e degli insegnanti) alla scuola e di percepirsi come una comunità (Santi, 2006) la quale ha la prerogativa di sostenere i bambini e i giovani nell'espressione della propria *agency* verso il proprio ben-essere, ben-diventare e la vita fiorente (Biggeri & Santi, 2012). In particolare l'apprendimento degli studenti in tali condizioni di positivo ambiente sociale ed emotivo si manifesta in una diminuzione di comportamenti a rischio e in generale in un positivo ben-essere e successo scolastico (Bonny et al., 2000; Nutbeam et al, 1993; Havlinova & Scheidrova, 1995; Blum McNeely & Rinehart, 2002). Nella maggior parte dei sistemi di istruzione formale, gli studenti sono stati impegnati da un punto di vista cognitivo e il focus dell'educazione è stato diretto alla trasmissione di informazioni attraverso l'insegnamento di stili che incoraggiano l'apprendimento passivo piuttosto che l'apprendimento esperienziale o l'apprendimento per l'esplorazione (Brown & Campione, 1990; Brown, Collins, & Duguid, 1989). Sappiamo bene invece, e anche i nostri dati lo confermano, che

9 Nella tabella vengono riportate sotto un unico termine vocaboli riferibili ad un'unica categoria semantica, in cui vengono indicate le categorie principali di raggruppamento ed i relativi termini inclusi emersi durante i due studi.

i giovani necessitano di essere impegnati nell'esplorazione dei materiali e delle idee (Rogoff, 1994) attraverso la valorizzazione di un ruolo più attivo dei giovani visti come costruttori essi stessi, insieme agli adulti, di conoscenza. Anche la valutazione in particolare si è focalizzata su *cosa* i giovani conoscono e meno su *come* apprendano o creino nuova conoscenza, o anche sulla loro capacità di applicare queste conoscenze nelle loro vite. Questo, per alcuni, sembra aver portato ad una standardizzazione dei contenuti del curriculum e ad una valutazione che spesso non tengono conto delle aspirazioni individuali, delle differenze culturali o di vita, ponendosi apertamente in contrapposizione con lo stesso concetto di inclusione e di didattica inclusiva che invece sembrano essere gli obiettivi verso cui tendere in quanto mirano a favorire e promuovere la partecipazione per tutti e favorire positivi funzionamenti (il riferimento è all'Universal Design for Learning, CAST, 2011) verso vite fiorenti.

L'analisi compiuta in questo studio, porta a considerare gli insegnanti come una risorsa positiva sia in termini di ben-essere per gli allievi, che per la stessa comunità scolastica. Questa visione positiva degli insegnanti è fondamentale. Lo sviluppo e le riforme dovrebbero avere come prerogativa fondamentale il lavoro degli insegnanti e la relazione che essi instaurano e costruiscono giorno dopo giorno con gli allievi, i colleghi e le famiglie. La significatività dell'interazione insegnante-allievo, insegnante-insegnante e insegnante-famiglia può fornire nuove intuizioni sia in termini di sviluppo per la scuola che per la creazione di un supporto per il ben-essere dei vari soggetti coinvolti in questo flusso di ben-essere. Da questo punto di vista, ad esempio, si potrebbero promuovere degli investimenti sulla creazione di ambienti di apprendimento aperti alla relazione con il territorio per favorire esperienze di apprendimento concrete. Il ben-essere dei docenti può essere raggiunto incoraggiando la loro partecipazione a corsi di aggiornamento, istituendo una rete di supporto a livello di Istituto e non solo limitata al plesso in cui si insegna. In una prospettiva ecologica, inoltre è importante considerare i fattori ambientali in cui i bambini e gli insegnanti vivono. Il modello biopsicosociale di Engel (1977) presuppone che la salute ed il funzionamento fisico siano mediati da supporti e facilitatori che sono presenti nell'ambiente. In quest'ottica, l'ambiente scolastico gioca un ruolo cruciale nel determinare il livello di partecipazione di un bambino nelle attività scolastiche e questo costituisce un'ulteriore area di indagine. L'abilità di uno studente o di un docente a partecipare in quell'ambiente può essere intesa come una *"funzione delle sue abilità in combinazione con le caratteristiche dell'ambiente scolastico"* (Ghedin, 2009, p.105). Diventa quindi fondamentale valorizzare l'"ethos" che le scuole promuovono verso il ben-essere. Esse devono cioè offrire un contesto positivo per lo sviluppo dell'indipendenza personale e delle esperienze di partecipazione nelle attività della comunità di appartenenza. L'ambiente scolastico viene inteso come un setting significativo per la salute primaria in cui è necessario praticare una ricerca continua per migliorare la condizione di salute e di ben-essere di tutti, il raggiungimento dell'autonomia e la consapevolezza di appartenere ad una comunità di apprendimento (Canevaro, 2013). Prima condizione essenziale perché questo possa avvenire è la creazione di un ambiente di apprendimento fatto di relazioni e il più possibile naturale, sano, aperto e promotore di attività creative, ricche di partecipazione e collaborazione. In termini di sviluppo di comunità scolastiche, si devono creare condizioni più coinvolgenti e più responsabilizzate per

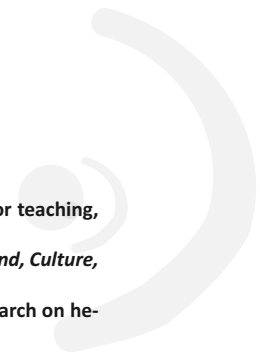
il lavoro pedagogico nelle scuole. Ad esempio, gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati ad analizzare e concettualizzare situazioni difficili e non risolvere solamente i problemi oltre al fatto di mettere in circolo buone prassi educative orientate ad attivare le reti di scambio dei “tesori nascosti in casa” (Canevaro, 2006). I dialoghi e le pratiche positive, attive e costruttive, possono contribuire a identificare esperienze buone e a mettere ciò che si impara a buon uso, offrendo possibilità di costruire relazioni positive e produttive (Ghaye, 2010). Questo potrebbe fornire più punti di vista in merito alle situazioni, aiutare a porsi le domande giuste e di conseguenza sostenere l’auto-efficacia nel lavoro educativo.

Si prevede in un secondo momento di coinvolgere nelle riflessioni sulla relazione tra ben-essere e apprendimento anche i dirigenti scolastici in modo da indagare quale sia la loro idea di ben-essere e attraverso quali pratiche, idee ed azioni educative sia possibile promuovere l’aspirazione al ben-essere di tutti i componenti della comunità scolastica. Essi possono essere considerati i principali *co-designers* di un ambiente che possa realmente essere costruito e adattato per promuovere al pieno lo “sviluppo della personalità umana” (ONU, 1948, articolo 26.2).

Riferimenti bibliografici

- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine*, 36, pp. 725-734.
- Awartani M., Whitman C. V., Gordon J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People’s Perceptions of How School as a Learning Environment Affects Their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), pp. 51-70.
- Ben Arieh A. (2000). Beyond welfare: measuring and monitoring the state of children. New trends and domains. *Social Indicators Research*, 52, pp. 235-257.
- Biggeri M., Santi M. (2012). The missing dimensions of children well-being and well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), pp. 373-395.
- Blum R.W., McNeely, C. A., Rinehart P. M. (2002) *Improving the Odds: the untapped power of schools to improve the health of teens* (Minneapolis, Centre for Adolescent Health and Development, University of Minnesota).
- Boekaerts M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), pp. 149-167.
- Bonny A. E., Britto M. T., Kolstermann B. K., Hornung R. W., Slap G. B. (2000). School connectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106, pp. 1017-1021.
- Bowen G.L., Richman J.M., Brewster A., Bowen N. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, pp. 273-286.
- Bradshaw J., Hoelscher P., Richardson D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80, pp. 133-177.
- Brown A. L., Campione J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. In D. Kuhn (Ed.), *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills. Contributions to Human Development* (pp. 108-126). Basel: Karger, 21.
- Brown J. S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, pp. 32-42.
- Butler R., Shibaz L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students’ perceptions of instructional practices and students’ help seeking and cheating, *Learning and Instruction*, 18, pp. 453-467.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche di confine e di sentiero*. Trento: Erickson.

- Canevaro A. (2013). *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*, Trento: Erickson.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning guidelines (version 2.0)*, Wakefield, MA: Author.
- Clift, S. & Jensen, B. B. (Eds) (2005) *The Health Promoting School: international advances in theory, evaluation and practice* (Copenhagen, Danish University of Education Press).
- Cohen H., Manion L, Morrison K. (2007). *Research methods in education*, London: Routledge.
- Deneulin S. (2014). *Wellbeing, Justice and Development Ethics*, Oxon: Routledge.
- Devine J. (2008). *Well-being and the rotten foundations of a development success*, WeD Briefing Paper 3/08, Bath: ESRC Research Group on Well-being in Developing Countries, University of Bath.
- Diener E. (2009). Subjective well-being, in E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*, New York, NY: Springer, 37, pp. 11-58.
- Ghaye T. (2010). *Teaching and learning through reflective practice. A practical guide for positive action*, New York: Routledge.
- Ghedini E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli: Liguori.
- Haidt J. (2008). *Felicità: un'ipotesi. Verità moderne e saggezza antica*, tr. it., Torino: Codice Paperback.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2005). Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, 43(6), pp. 495–513.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Oxford: Elsevier.
- Havlinova, M. & Schneidrova, D. (1995) Stress characteristics in schoolchildren related to different educational strategies and school climates, *Central European Journal of Public Health*, 3, pp. 205–209.
- Huebner E., Alderman G. (1993). Convergent and Discriminant Validation of a Children's Life Satisfaction Scale: Its Relationship to Self- and Teacher-Reported Psychological Problems and School Functioning, *Social Indicators Research*, 30 (1), pp. 71-82.
- Ilaria Grazzani Gavazzi, Veronica Ornaghi e Carla Antoniotti, *La competenza emotiva dei bambini. Proposte psicoeducative per le scuole dell'infanzia e primaria*, Erickson, 2014.
- Kahneman D., Diener E., Schwarz N. (Eds.) (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, New York: Russell Sage Foundation.
- Konu A. and Rimpela M., (2002), Well-being in school: a conceptual model, *Health promotion International*, 17(1), pp. 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, pp. 187–200.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations, *Learning and Instruction*, 15(5), pp. 381–395.
- Kristersson P., Öhlund L.S. (2005). Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance, *Scandinavian Journal of Caring Science*, 19, pp. 77-84.
- Morrison, I., & Clift, S.M. (2005). Mental health promotion through supported further education: The value of Antonovsky's salutogenic model of health, *Health Education*, 106, pp. 365–380.
- Nussbaum M., (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino.
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L. & Bauman, A. (1993) Warning! Schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour, *Journal of Paediatric Child Health*, 29, pp. S25–30.
- O'Toole, L., Ostroff, S. & Kropf, D. (2007) *Reflections on Well-Being for Education* http://www.uef-eba.org/documents/Reflections_on_Well-Being-200703.pdf
- OMS (2007). *ICF-CY*, Geneva: OMS.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) Centre for Educational Research and Innovation (Ceri) (2007) *Understanding the Brain: the birth of a learning science* (Paris, OECD).
- Pallant, J.F., & Lae, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: Further evaluation of the sense of coherence scale, *Personality and Individual Differences*, 33, pp. 39–48.
- Pollard E. L., Lee Pd. D. (2003). Child Well-being: A systematic review of literature, *Social Indicators Research*, 61 (1), pp. 59-78.

- 
- Retelsdorf J., Butler R., Streblov L., Schiefele U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching, SAGE.
- Rogoff B. (1994). Developing understanding. Of the idea of communities of learners, *Mind, Culture, Activity*, 1(4), pp. 209-229.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being, *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 141-166.
- Santi M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: PensaMultimedia.
- Santipolo, M. (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: PensaMultimedia.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction, *American Psychologist*, 55(1), pp. 5-14.
- Sen A. (2001). *Lo sviluppo come libertà*, Milano: Mondadori.
- Sen A. K. (1980). 'Equality of what?', in The Tanner Lectures on Human Values, edited by S. McMurrin. Salt Lake City.
- Sheldon, K.M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary, *American Psychologist*, 56(3), pp. 216-217.
- Skevington, S., Birdthistle, I. & Jones, J. (2003) *Creating an Environment for Emotional and Social-Well-being: An important responsibility of a health-promoting and child-friendly school* (Geneva, World Health Organization)
- Tarter, C.J., & Hoy, W.K. (2004). A systems approach to quality in elementary schools: A theoretical and empirical analysis, *Journal of Educational Administration*, 42, pp. 539-554.
- Tatarkiewicz W. (1985). *Analisi della felicità*, Napoli: Guida Editori.
- Torsheim, T., Aarø, L.E., & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: Interactive, indirect or direct relationships, *Social Science and Medicine*, 53, pp. 603-614.
- United Nations Children's Fund (Unicef) (2007) *Child poverty in perspective: an overview of child well-being in rich countries*, UNICEF Innocenti Research Centre, Report Card 7, 2007 (Florence, UNICEF Innocenti Research Centre).
- Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust, *Journal of Educational Research*, 99(4), pp. 247-254.
- Walker, M. 2005. *Amartya Sen's capability approach and education*. *Educational Action Research* 13(1), pp. 103-108.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. & Walberg, H. J. (2004) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (New York, Teacher College Press).

