

Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola

Anna V. Antonova • Moscow, Russia – anna.antonova@uniroma1.it
Maria A. Chumakova • National Research University Higher School of Economics – Moscow, Russia – chumakova.mariya@gmail.com
Irene Stanzione • Sapienza – Università di Roma – irene.stanzione@uniroma1.it

Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school

The article presents a part of the trial results of a questionnaire for the detection of Educational well-being in some middle school students in the cities of Rome and Moscow. Educational well-being is defined as a positive perception of the school environment, which includes the sense of satisfaction with what happens at school, the positive perception of the school climate, the psychological safety and reduction of discomfort factors. The research was conducted on two samples of Italian and Russian students. The article presents the psychometric properties of the questionnaire and of the results of the Italian sample of the research.

Keywords: educational well-being, school context, psychological safety, anxiety, school climate.

L'articolo presenta una parte dei risultati della sperimentazione di un questionario per la rilevazione del Benessere educativo in alcuni studenti di scuola secondaria di primo grado delle città di Roma e di Mosca. Il benessere educativo è definito come una percezione positiva dell'ambiente scolastico, che comprende il senso di soddisfazione per quanto avviene a scuola, la percezione positiva del clima scolastico, la sicurezza psicologica e la riduzione dei fattori di disagio. La ricerca è stata condotta su due campioni di giudizio italiano e russo. Vengono presentate le proprietà psicometriche dello strumento e parte dei risultati del campione italiano della ricerca.

Parole chiave: benessere educativo, contesto scolastico, sicurezza psicologica, ansia, clima scolastico.



ricerche

Il benessere educativo: validazione di un questionario sul benessere a scuola

Introduzione

Negli ultimi anni nelle scuole occidentali è aumentata l'attenzione ai fenomeni di disagio psicologico degli studenti. I media hanno dato molto rilievo al fenomeno del bullismo, inteso come espressione di forme di violenza da parte di alcuni studenti nei confronti di altri (verbale, fisica o psicologica), così come sono emersi episodi di violenza da parte di insegnanti nei confronti degli studenti. Questi fenomeni hanno dato lo spunto per numerose ricerche, soprattutto di impostazione psicologica che hanno definito la rilevanza all'interno del contesto scolastico della sicurezza psicologica degli studenti.

Sarebbe tuttavia riduttivo limitare il concetto di benessere educativo alla sola assenza di eventi traumatici, con il rischio di pensare che un aumento dei controlli che rendono la scuola "sicura", possa essere condizione sufficiente per realizzare un contesto educativo in cui i ragazzi possano costruire esperienze di apprendimento e di socializzazione positive.

Molti infatti risultano essere gli interventi volti alla tutela degli studenti in particolari condizioni di disagio con sportelli di counselling o interventi psicologici atti a porre fine a situazioni particolarmente problematiche, come quella del bullismo. La tendenza è spesso quella di concepire la sicurezza nell'ambiente educativo come una condizione da tutelare in alcuni contesti particolari, come se non entrasse in gioco nella quotidianità della didattica e nelle dinamiche dell'ambiente educativo stesso. Si è deciso quindi di definire il benessere educativo in modo più ampio come una componente interna dei processi educativi messi in atto nella scuola e dunque come un aspetto di cui prendersi cura tramite gli stessi processi di interazione portati avanti dai docenti e dagli istituti scolastici.

A tutela delle condizioni di benessere rientra perciò l'esperienza stessa della scuola intesa in modo olistico. Un'esperienza che sia di qualità e che nasca dall'interazione di colui che la vive con l'ambiente nel quale è inserito. Nel tentare una definizione del benessere educativo si partirà perciò dalla individuazione delle sue componenti: la soddisfazione degli studenti, il clima scolastico complessivo, la percezione dell'ambiente come sicuro e l'assenza di disagio psicologico.

1. Quadro teorico

L'importanza dell'interazione dell'individuo con l'ambiente ai fini di un'esperienza educativa di qualità è un tema che ha attraversato la discussione pedagogica per tutto il '900.

John Dewey, già nei primi anni del novecento poneva l'accento sull'importanza di questa interazione (Dewey 1919, 1938), sostenendo che per fornire un valore educativo a un'esperienza, occorra ricrearne la qualità. L'esperienza è l'attività che permette all'uomo di apprendere e di formarsi e si costituisce attraverso l'interazione del soggetto con ciò cui egli si interfaccia – quindi con l'ambiente. L'ambiente influenza inevitabilmente lo sviluppo di ogni individuo.



In letteratura si parla di ambiente educativo di qualità quando quest'ultimo viene percepito positivamente nelle relazioni tra pari, nelle relazioni con gli insegnanti, nel coinvolgimento nel processo di apprendimento.

Un ambiente educativo di qualità è costituito da un sistema di interazioni positive che soddisfino i bisogni della persona (Carmeli & Gittel, 2009).

Il benessere può essere rilevato attraverso la percezione dei soggetti, l'esperienza viene valutata, non solo dai risultati cognitivi, ma anche attraverso le emozioni, la soddisfazione dei propri scopi e bisogni nei vari ambiti che il soggetto è chiamato a vivere.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha utilizzato¹ l'espressione «salute mentale», per definire lo stato di benessere emotivo e psicologico nel quale l'individuo è in grado di sfruttare le sue capacità cognitive o emozionali, esercitare la propria funzione all'interno della società, rispondere alle esigenze quotidiane della vita di ogni giorno, stabilire relazioni soddisfacenti e mature con gli altri, partecipare costruttivamente ai mutamenti dell'ambiente, adattarsi alle condizioni esterne e ai conflitti interni.

Un paradigma classico di benessere è quello fornito da Norman Bradburn nel 1969 e poi ripreso negli anni Novanta. Con questo paradigma il benessere è definito lungo tre dimensioni: la soddisfazione del soggetto, un elemento cognitivo del soggetto fornito dalla auto-valutazione della congruità della situazione con i propri scopi e bisogni; l'affetto positivo e l'affetto negativo, cioè l'esperienza emozionale, gradevole o spiacevole, dell'individuo nella vita quotidiana.

Un altro contributo rilevante per l'individuazione dei fattori di benessere, è quello di Ryff e Singer (Ryff & Singer, 1998), secondo i quali il benessere è la realizzazione del potenziale umano in sei ambiti diversi, quali l'autonomia, l'accettazione di sé, il controllo ambientale, lo scopo della vita e le relazioni positive. Si è portati a capire come i fattori di individuali e di contesto si vadano ad intersecare e come il benessere sia perciò letto come uno stato di vita vissuto in modo soddisfacente dal soggetto, unito ad una condizione di salute mentale.

All'interno dell'esperienza scolastica entrano in relazione diverse componenti che costituiscono il benessere: dal punto di vista dell'individuo e delle sue capacità interne, tramite la vita nella scuola, si arriva ad acquisire un'identità, non solo quella di studente, ma una vera e propria immagine di sé e delle proprie capacità; questa acquisizione avviene però all'interno di un sistema relazionale, quello con i pari e quello con l'autorità, cioè con gli insegnanti; il sistema di relazioni crea a sua volta un contesto e dunque un senso di appartenenza anch'esso funzionale alla costruzione del sé.

Anche nella letteratura italiana diversi sono i lavori che prestano attenzione alle condizioni di benessere degli adolescenti con prospettive differenti sulla situazione psicologica degli studenti, che viene messa in alcuni casi in relazione con il successo scolastico. Veltro et al. (2015) propongono un manuale per la promozione del benessere psicologico rivolto a studenti dai 12 ai 15 anni. L'autoregolazione emotiva, le strategie di problem solving, l'approccio empatico e le competenze sociali sono identificati da tali studi come fattori di protezione di comportamenti a rischio per la salute. La scuola è identificata come luogo privilegiato per il potenziamento di questi fattori sottolineando che gli interventi do-



1 <http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?lingua=italiano&id=171&area=salute%20mentale&menu=vuoto>.

vrebbero essere di natura curriculare e non extracurriculare, in un'ottica olistica.

Ci si riferisce perciò alla creazione di « un ambiente armonico dove i principali fattori che migliorano il benessere della persona, cioè la promozione delle abilità sociali e dell'autoefficacia, sono condivisi, praticati e sostenuti dai professori, dai familiari e da tutti coloro che vengono a contatto con la realtà scolastica. È dunque soprattutto l'ambiente scolastico che viene ritenuto in grado di dare un significativo contributo alla salute e al benessere degli adolescenti.» (Veltro et al. 2015).

Il questionario somministrato dall'indagine PISA sul benessere psicologico degli studenti i cui risultati vengono commentati in PISA in Focus n. 50: *Do teacher-student relation affect student's well-being at school*, ha inteso esaminare come il rapporto tra docenti e alunni quindicenni influenzi il senso di appartenenza dei ragazzi alla scuola, il loro benessere e anche il rendimento scolastico. (OECD, 2015).

PISA suggerisce che le relazioni positive insegnante-studente siano associate a migliori prestazioni in matematica e può essere un veicolo fondamentale attraverso il quale le scuole possono favorire il benessere sociale ed emotivo degli alunni. In media nei Paesi OCSE, quando si confrontano gli studenti con background socio-economico simile e le prestazioni in matematica, gli studenti che hanno riferito di godere di buoni rapporti con i loro insegnanti (ad esempio, vanno d'accordo con la maggior parte dei loro insegnanti; la maggior parte degli insegnanti sono interessati al loro benessere; la maggior parte degli insegnanti ascoltano ciò che hanno da dire; se necessario ricevono un aiuto supplementare da parte degli insegnanti; sono considerati sufficientemente dagli insegnanti) sono stati più propensi a riferire che sono felici a scuola, che fanno amicizia facilmente, che si sentono appartenere alla scuola, e che ne sono soddisfatti.

Il costrutto della soddisfazione nell'ambiente scolastico risulta un aspetto del benessere soggettivo dello studente (Laghi & Baiocco, 2004). La soddisfazione è stata interpretata come coinvolgimento, investimento personale, avere un ruolo attivo nelle scelte rispetto al contesto scolastico (Laghi & Baiocco, 2004). Laghi e Baiocco nel costruire il loro strumento SPQS «Soddisfazione personale e qualità della vita degli studenti», leggono il costrutto della soddisfazione a scuola come composto da quattro fattori: soddisfazione relazionale, soddisfazione in relazione alle attività di studio, soddisfazione in relazione ai docenti, soddisfazione personale.

Caprara, Delle Fratte e Steca (2002) identificano ad esempio alcuni indicatori del benessere in adolescenza con l'autostima, la soddisfazione di vita e l'orientamento ottimistico.

In altri lavori l'attenzione si concentra sul benessere come assenza di disagio. Si parla ad esempio di «Mal di Scuola» come «tutte quelle situazioni di difficoltà e disagio che gli alunni manifestano in classe, non certo ipotetici effetti deleteri prodotti dall'istituzione scolastica» (Sasso, 2010). Si evidenzia come il disagio scolastico possa influire non solo sulla sfera emotiva e meta cognitiva dell'alunno ma anche su quella fisica, si possono manifestare infatti sintomi a carico dell'apparato gastrointestinale e o respiratorio, disturbi del sonno etc. fino a sfociare in una fobia scolastica (Sasso, 2010).

Gli stili educativi rientrano tra le variabili associate al rischio di sviluppare disturbi d'ansia insieme a numerose altre quali l'attaccamento, caratteristiche familiari, eventi di vita (Sanavio, Cornolidi, 2001). L'organizzazione cognitiva di chi è affetto da un disturbo d'ansia rappresenta il mondo come minaccioso e pericoloso e sé stessi incapaci di attivare le risorse necessarie a fronteggiare i pericoli. Alcuni dei sintomi psicofisiologici del disturbo d'ansia generalizzato sono l'irrequietezza, l'affaticabilità, la difficoltà a concentrarsi o vuoti di memoria, l'irritabilità, tensione muscolare, alterazione del sonno. Soffermandosi anche solo superficialmente su



questo elenco di sintomi fornito dal DSM-V, risulta evidente l'importanza di saper riconoscere ed individuare tali sintomi in un contesto scolastico ai fini di costruire un ambiente educativo sicuro. L'ansia è un fenomeno molto frequente nei ragazzi e si rende evidente soprattutto negli ambienti scolastici. È importante sottolineare che la scuola come istituzione educativa non può prendersi carico degli aspetti patologici e clinici legati all'ansia; è infatti possibile che in alcune situazioni si manifestino dei sintomi indipendentemente dalla qualità educativa del contesto scolastico. La nostra attenzione si sofferma piuttosto su quelle condizioni che possono stimolare sintomi legati all'ansia.

Ci sono diverse possibili cause che collegano l'ambiente scolastico con la creazione dell'ansia e diverse tipologie d'ansia scatenate da un insieme complesso di fattori. Si può riscontrare nella stessa struttura pedagogica della "lezione frontale" un fattore ad alto rischio: la relazione che intercorre tra insegnante, che parla, conosce e comanda, e studente, che al contrario ascolta, ignora e obbedisce, può dar vita a reazioni psicologiche spontanee che portano lo studente a mostrare evidenti sintomi di uno stato d'ansia disfunzionale.

È importante evidenziare un altro aspetto dell'ambiente scolastico che ha un grande peso sulle dinamiche ansiogene degli studenti: la dimensione sociale. Un bisogno fondamentale umano è l'inserimento nella realtà sociale e l'accettazione da parte dei pari: questo bisogno nei ragazzi è particolarmente stimolato ed è motore di particolari dinamiche sociali all'interno degli ambienti scolastici (Søndergaard, 2012).

L'ansia da esclusione sociale è un tratto comune a molti, che può trovare forti sollecitazioni in ambienti dove non si trovano risposte sicure per il bisogno di appartenenza, come le scuole.

Dettori (2009) con un approccio quali-quantitativo mostra, attraverso interviste e questionari self-report, quali sono le condizioni che gli studenti individuano come fonti principali di disagio a scuola causa del drop-out. L'indagine è condotta allo scopo di individuare le motivazioni, le tipologie di abbandono e la loro relazione con i fattori di contesto. È interessante notare che chi ha abbandonato la scuola ha dichiarato di aver provato noia per le proposte didattiche, di essersi sentito triste, incapace, oppresso, di aver provato disagio perché non capiva e di aver avuto paura delle reazioni ai loro comportamenti da parte di genitori e insegnanti. Il legame tra il disagio e l'abbandono scolastico è evidenziato anche dal lavoro di Fiorilli et al (2014) che hanno utilizzato uno strumento per la rilevazione dello *School Burnout*.

Abbiamo già detto che la percezione di sicurezza sia una componente del benessere. Su tale tema in questi ultimi anni ci si è molto concentrati anche nella ricerca educativa in Russia, con molti studi riferiti soprattutto alla sicurezza psicologica, con un approccio che implica la considerazione sia di tutti gli elementi che caratterizzano il contesto socio-culturale (cioè, l'ambiente in cui le persone si trovano a vivere e con le quali interagiscono) sia degli aspetti che caratterizzano la vita psicologica dell'individuo. Questo approccio si basa su teorie differenti: l'impostazione socioculturale di Vygotskij, i lavori di Jakob Rubinstein, per quanto riguarda la tradizione russa e gli approcci di Maslow e Rogers.

Maslow (Maslow, 1954) definì la sicurezza (stabilità, dipendenza, protezione, libertà dalla paura, dall'ansia e dal caos) come il secondo dei bisogni dell'uomo descrivendola come una necessità primitiva che deve essere soddisfatta per raggiungere i bisogni gerarchicamente superiori.

Rogers nel suo testo *Terapia centrata sul cliente*, dedica un intero capitolo alla questione dell'insegnamento e sostiene:



«La struttura e l'organizzazione del sé diventano più rigide in condizioni minacciose mentre le barriere si allentano in condizioni completamente prive di minaccia. [...] La situazione educativa che più efficacemente promuove un apprendimento significativo è quella in cui (a) la minaccia del sé di colui che apprende è ridotta al minimo e (b) viene facilitata una percezione differenziata del campo dell'esperienza» (Rogers, 1997, p. 223).

Il concetto di sicurezza e di clima sicuro nasce nell'ambito della psicologia del lavoro e delle organizzazioni.

In quest'ambito Edmondson (1999) esamina la sicurezza psicologica nell'ambiente organizzativo e nei gruppi di lavoro, definendola come «la convinzione da parte del team di essere sicuro nell'assumersi dei rischi interpersonali. Questa convinzione tende ad essere tacita e viene data per scontata. Né i singoli individui, né il team vi prestano attenzione diretta. È il senso di sicurezza che non metterà in imbarazzo il team e nessuno dei suoi membri rifiuterà o punirà qualcuno per aver parlato. Questa sicurezza nasce dal rispetto reciproco e la fiducia tra i membri del gruppo» (trad. nostra).

La definizione di Edmondson è valida anche per la scuola in quanto è anch'essa un tipo di organizzazione con delle caratteristiche specifiche dettate dai processi educativi che si innescano al suo interno.

I fattori legati al benessere quali la soddisfazione, la percezione di un clima positivo e di un ambiente sicuro e l'assenza di disagio psicologico, acquisiscono perciò un ruolo tanto determinante nei processi di crescita e nelle interazioni degli studenti da portarci a cercare una definizione più ampia di quella di benessere psicologico. Il costrutto di «benessere educativo» si distanzia da quello di benessere psicologico perché comprende la percezione dell'ambiente scolastico, la soddisfazione della scuola, la soddisfazione nei rapporti con i compagni e con gli insegnanti, una buona percezione del clima scolastico e un basso livello di ansia nelle diverse situazioni scolastiche. Si è giunti a questa definizione per sottolineare che esistono delle pratiche relazionali e didattiche e di gestione del contesto educativo che aiutano o inibiscono il raggiungimento del benessere degli studenti e che in alcuni casi contribuiscono in modo significativo allo sviluppo dei loro atteggiamenti (Lucisano, Rubat Du Merac 2014; 2015).

2. Metodologia della ricerca

La ricerca di cui in questa sede presentiamo parte dei risultati è finalizzata a definire uno strumento in grado di rilevare il “benessere educativo” degli studenti di scuola secondaria di primo grado.

Essa ha preso le mosse da tre strumenti utilizzati in Russia per indagare la sicurezza psicologica e il benessere degli studenti con l'obiettivo di verificarne l'efficacia e di validarli in Italia e in Russia cercando di costruire sulla base della sperimentazione uno strumento unitario che comprendesse tutti gli aspetti che si sono ritenuti rilevanti per indagare la condizione di benessere educativo degli studenti.

Nella fase iniziale della ricerca nel 2013 abbiamo tradotto in italiano, con il metodo della traduzione inversa, i tre strumenti russi che vengono illustrati di seguito.

a) Il questionario “Diagnostica della sicurezza psicologica nell'ambiente educativo” è stato costruito da Irina Baeva (2011). Baeva (2011) definisce la sicu-



rezza psicologica come la percezione dello studente di vivere in un ambiente nel quale si sente protetto da esperienze problematiche (Kovrov, Antonova, 2013). In Russia esistono tre varianti del questionario: per gli studenti, per gli insegnanti e per i genitori degli studenti. Vengono utilizzate insieme per valutare la percezione di sicurezza dell'intero ambiente scolastico. Nella nostra ricerca abbiamo usato la versione costruita per gli studenti.

Lo strumento comprende ventisei domande su come lo studente si sente a scuola. Lo strumento individua tre aspetti che verificano:

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

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



b) Il Test multifattoriale di ansia nei bambini di Elena Malkova (Malkova, 2006). Questo test fornisce una misura del disagio scolastico esaminando in particolare i diversi aspetti dell'ansia nei bambini e negli adolescenti. Le 10 scale del test individuano i seguenti aspetti dell'ansia:

- ansia connessa a particolarità individuali;
- ansia nei contatti sociali (rapporti con coetanei, genitori ed insegnanti);
- ansia legata ad aspetti psicofisici e a variazioni dell'equilibrio neurovegetativo in situazioni stressanti².

c) Il Questionario "La sicurezza psicologica nell'ambiente scolastico" è stato costruito da Vladimir Kovrov e Galina Kozhukhar (2008) e comprende 18 domande. Lo strumento rileva la percezione del clima scolastico e i rapporti dello studente con gli insegnanti e con i compagni.

Tali strumenti hanno dato luogo ad un unico questionario composto da 145 item e 14 scale. Tra gli obiettivi della ricerca vi era la verifica delle caratteristiche psicometriche dello strumento e della riduzione dello strumento ad un numero più contenuto di item per renderlo facilmente fruibile nelle scuole dei due paesi.

A questi strumenti è stato poi unito un breve questionario per rilevare variabili di sfondo (scuola, classe, sezione di appartenenza, sesso, ed età).

- 2 Le scale individuate sono le seguenti: ansia aspecifica, ansia nelle relazioni tra pari, ansia connessa all'eterostima, ansia nelle relazioni con gli insegnanti, ansia nelle relazioni con i genitori, ansia collegata al successo scolastico, ansia in situazioni di espressione di sé, ansia in situazioni di valutazione, diminuzione delle prestazioni mentali, connesse all'ansia, variazione dell'equilibrio neurovegetativo.

3. Caratteristiche del campione

Il campione di giudizio comprende un totale di 1852 studenti di cui 848 italiani e 1004 russi delle classi prima, seconda e terza secondaria di primo grado. La somministrazione degli strumenti è avvenuta in 5 scuole di Roma, e in 11 scuole di Mosca.

In questo articolo si è deciso di presentare i dati relativi al campione della città di Roma. Si è inoltre deciso per motivi di spazio di esaminare in dettaglio le scale di Soddisfazione e Percezione della scuola come un ambiente sicuro da parte degli studenti.

Per mantenere l'anonimato le scuole del campione romano sono state definite con le lettere dalla A alla E (tab.1). Per raccogliere dati rappresentativi delle diversità dovute al contesto socioculturale si è considerata la collocazione territoriale delle scuole di Roma, considerando che in Italia la collocazione delle scuole nel territorio ha tradizionalmente presentato differenze sensibili.



| | | I media | II media | III media | Totale |
|-----------|----------|---------|----------|-----------|--------|
| CENTRO | Scuola A | 35 | 41 | 38 | 114 |
| | Scuola B | 28 | 25 | 48 | 101 |
| | Scuola D | 24 | 62 | 146 | 232 |
| PERIFERIA | Scuola C | 111 | 107 | 106 | 324 |
| | Scuola E | 15 | 24 | 38 | 77 |
| Totale | | 213 | 259 | 376 | 848 |

Tab. 1. Descrizione del campione per classe e per strato

| Genere | I media | | II media | | III media | | Totale | |
|---------|---------|--------|----------|--------|-----------|--------|--------|--------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| maschi | 98 | 46,0% | 122 | 47,1% | 185 | 49,2% | 405 | 47,8% |
| femmine | 115 | 54,0% | 137 | 52,9% | 191 | 50,8% | 443 | 52,2% |
| Totale | 213 | 100,0% | 259 | 100,0% | 376 | 100,0% | 848 | 100,0% |

Tab. 2. Descrizione del campione per classe e genere

4. L'analisi fattoriale esplorativa

La struttura fattoriale del questionario è stata esplorata preliminarmente determinando il numero di fattori da estrarre mediante lo scree-plot. Successivamente, i fattori sono stati estratti con il metodo della massima verosimiglianza, seguito da rotazione varimax. La consistenza interna delle scale derivate fattorialmente è stata valutata mediante il calcolo del coefficiente alfa di Cronbach.

Inoltre, per migliorare lo strumento per ciascuna scala è stata valutata la possibile presenza di item non omogenei rispetto agli altri item. A questo scopo, per ciascun item sono stati calcolati la correlazione item-totale (corretta con l'esclusione dal computo dell'item in esame) ed il valore del coefficiente alfa di Cronbach ottenibile con l'omissione dell'item dalla scala. È stato inoltre studiato il profilo delle correlazioni tra ogni item e le scale, per identificare la possibile presenza di

item correlati maggiormente con i punteggi delle scale differenti da quella di appartenenza, e quindi fonte di disomogeneità. L'analisi esplorativa ci ha portato a considerare il fatto che molte delle scale previste dallo strumento si presentavano come multifattoriali e quindi difficili da ricondurre ad una spiegazione univoca. Abbiamo dunque scelto di lavorare sugli item per ottenere scale più consistenti e riconducibili ad un fattore unico. L'analisi esplorativa è stata fatta sia per singolo paese sia nel campione complessivo. Il risultato di questo lavoro ha portato a ridurre in modo consistente le dimensioni dello strumento, obiettivo che ci eravamo proposti fin dall'inizio del lavoro eliminando gli item che introducevano elementi di incoerenza e a ridefinire in base ai contenuti degli item i nomi delle scale che abbiamo ritenuto di poter utilizzare.

Così abbiamo ridotto la quantità degli item da 145 a 76 e il numero delle scale previste da 14 a 11.

Le scale così definite risultano coerenti, l'alfa di Cronbach risulta sopra il livello d'accettabilità e varia dal 0,69 al 0,92 (tabella 3).

| | N di fattori | % di varianza | | Alfa di Cronbach | N di item |
|---|--------------|---------------|-------|------------------|-----------|
| | | 1 | 2 | | |
| Scala: Soddissfazione | 1 | 45,33 | | ,858 | 8 |
| Scala: Senso di sicurezza | 2 | 35,37 | 34,44 | ,923 | 10 |
| Scala: Clima scolastico | 1 | 40,00 | | ,840 | 8 |
| Scala: Ansia aspecifica | 1 | 32,31 | | ,789 | 8 |
| Scala: Esclusione dai pari | 1 | 36,68 | | ,732 | 5 |
| Scala: Paura giudizio degli altri | 1 | 37,15 | | ,735 | 5 |
| Scala: Ansia nelle relazioni con gli insegnanti | 1 | 32,02 | | ,731 | 6 |
| Scala: Percezione supporto familiare | 1 | 39,28 | | ,747 | 5 |
| Scala: Ansia di valutazione | 1 | 36,79 | | ,774 | 6 |
| Scala: Ansia espressione verbale | 1 | 31,58 | | ,694 | 5 |
| Scala: Ansia neurovegetativa | 1 | 34,37 | | ,833 | 10 |

Tab. 3. Composizione dello strumento dopo l'analisi esplorativa

Il costrutto risulta perciò composto da 11 dimensioni che indagano aspetti relativi alla percezione del contesto scolastico (soddissfazione e clima scolastico), alla percezione del senso di sicurezza nei rapporti con i compagni e con gli insegnanti, alla presenza o assenza di condizioni di disagio dettate da uno stato di ansia legato a condizioni del contesto (esclusione dai pari, ansia nelle relazioni con gli insegnanti, percezione del supporto familiare, ansia da valutazione, ansia da espressione verbale) e da uno stato di ansia legato a caratteristiche individuali della persona di cui si indaga, attraverso la relazioni con le dimensioni, il legame con il contesto (ansia aspecifica, ansia neurovegetativa).

5. L'analisi fattoriale confermativa (modello di equazioni strutturali)

La struttura fattoriale emersa dall'EFA è stata sottoposta ad analisi fattoriale confermativa (CFA) al fine di identificare la validità del questionario e per verificare



il modello a quattro fattori del benessere educativo (soddisfazione, clima, sicurezza, disagio). Il modello è stato ipotizzato sulla base:

- 1) dei risultati della precedente analisi fattoriale esplorativa;
- 2) delle considerazioni teoriche sui costrutti indagati e sulle indicazioni riportate in letteratura, ed è stato poi testato con il software EQS 6.1 (Byrne, 2006)

Nella Figura 1 è possibile vedere il modello applicato.

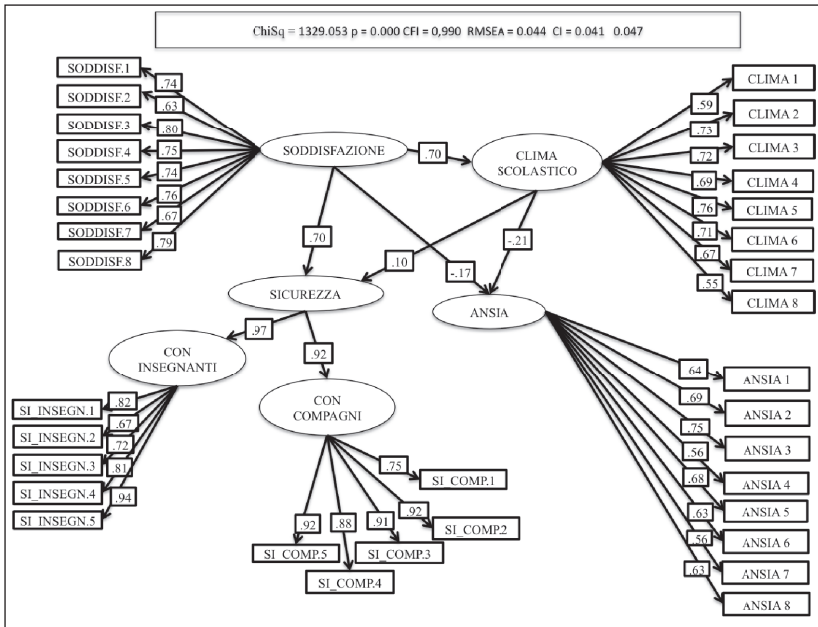


Fig. 1. Risultati del modello strutturale.

Il modello italiano di benessere educativo. Correlazioni tra variabili indipendenti.

6. Descrizione di alcuni dei risultati dell'indagine

In questa sede ci limiteremo a riportare solo alcuni dei risultati dell'indagine concentrandoci soprattutto su aspetti relativi alle domande introduttive del questionario e alle prime scale che lo compongono. Le domande introduttive del questionario, pur non potendo essere utilizzate in forma di scale, mantengono un valore informativo importante per la comprensione del rapporto degli studenti con la scuola.

In questa sezione descriveremo i risultati di queste prime domande e le loro differenze nei due campioni esaminati.

La domanda 1 chiede di esprimere agli studenti un proprio giudizio sulla scuola in relazione alla sua funzione di stimolo allo sviluppo delle loro capacità e abilità.

Il giudizio che viene dato è complessivamente positivo. Il 70,9% degli studenti afferma con certezza che la scuola li aiuti a migliorare le loro capacità e abilità.

Utilizzando le risposte in forma di punteggio dove 1 è "forse no" e 4 "forse sì" è possibile considerare le differenze di media tra le scuole.

Le studentesse del campione romano tendono a fornire risposte più positive dei maschi e la differenza risulta significativa. ($F(1;846)=4,29$, $p=0,039$, $R^2 = 0,005$).

La soddisfazione per la funzione di insegnamento della scuola decresce progressivamente in modo evidente dal primo al terzo anno della scuola secondaria di primo grado. La differenza risulta significativa all'analisi della varianza con il test post hoc Bonferroni sia tra la prima e la terza media, sia tra la seconda e la terza media. Tra le classi delle scuole russe il fenomeno è molto attenuato e le differenze non risultano significative (fig. 2). Nelle scuole periferiche gli studenti sono più soddisfatti della funzionalità della scuola dei loro compagni delle scuole del centro (fig. 3).

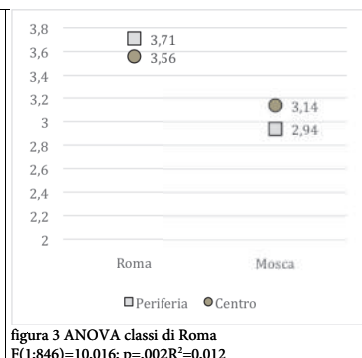
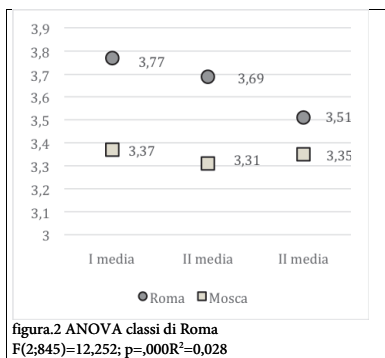


Fig. 2 e Fig. 3. Confronto tra le medie alla domanda “Pensi che la tua scuola ti aiuti a migliorare le tue capacità e abilità?” per classe scolastica e area di appartenenza della scuola

La seconda domanda del questionario chiede di esprimere un voto di gradimento da 1 a 9 sulla propria scuola. I punteggi per classe scolastica confermano il quadro già emerso dall'analisi delle risposte alla domanda precedente: il giudizio espresso scende progressivamente con l'avanzare della scolarità (fig. 4.) Non si rileva differenza tra le risposte dei maschi e delle femmine.

Se si confrontano i due strati del campione possiamo anche in questo caso confermare quanto osservato nella domanda 1: le scuole di periferia ottengono un voto più alto e significativamente differente dalle scuole del centro ($F(1;846)=4,054$; $p=,044$ $R^2=0,005$).

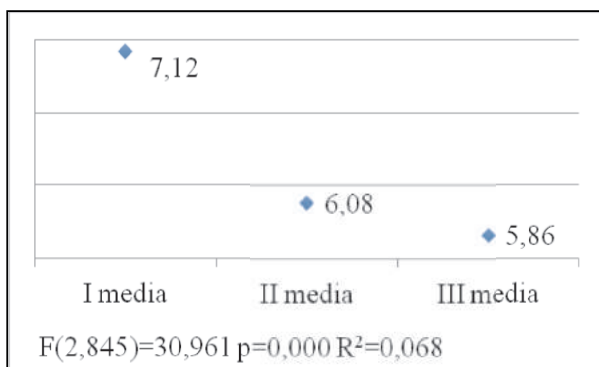


Fig. 4. Confronto medie per classe scolastica alla domanda “Quanto ti piace la tua scuola?”

La domanda 3 chiede agli studenti se avendone la possibilità cambierebbero scuola. Dai risultati ottenuti emerge che nelle scuole del centro la percentuale degli studenti, che cambierebbe scuola è superiore a quella delle scuole periferiche. In generale, il 37,4% degli studenti italiani afferma che potendo cambierebbe scuola (fig. 5).

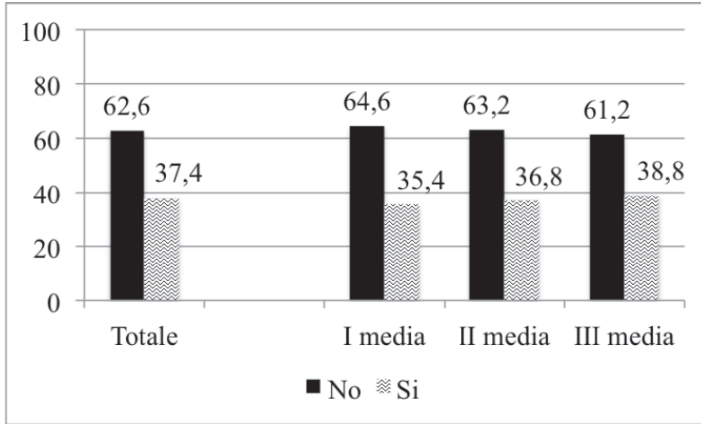


Fig. 5. Frequenze per area di appartenenza delle scuole alla Domanda "Se ti fosse possibile cambieresti scuola?"

La domanda 4 chiede agli studenti di che umore si sentono solitamente a scuola. Il 43,3% degli studenti italiani si sente di umore più buono che cattivo.

Nelle scuole che si trovano in centro di Roma maggiore è il numero di studenti che si sentono di umore più cattivo che buono, rispetto alle scuole periferiche ($F(2;845)=14,342; p=,000 R^2=0,033$). La figura 6 mostra come il giudizio degli studenti romani tende a risultare progressivamente negativo con l'avanzare della scolarità.

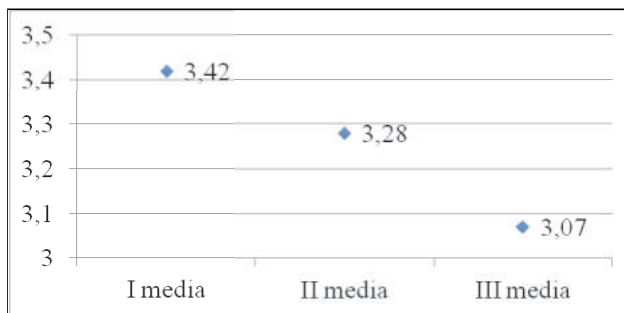


Fig. 6. Confronto delle medie alla domanda Di che umore sei solitamente a scuola? per classe scolastica

La soddisfazione della scuola e il senso di sicurezza sono più bassi nelle scuole periferiche mentre il clima scolastico è più confortevole nelle periferie rispetto al centro (tab.5). Il clima è percepito come più confortevole per le ragazze che per i

ragazzi ($F(1;846)=5,841$; $p=,016$ $R^2=0,007$).

La soddisfazione della scuola e la percezione di un buon clima nella classe scendono progressivamente con l'avanzare della scolarità sia nelle scuole del centro, sia in periferia. Invece, il senso di sicurezza aumenta durante questo periodo, ma solo nelle scuole di periferia (fig. 7).

| | Soddisfazione | | | Senso di sicurezza | | | Clima scolastico | | |
|-----------|---------------|-----|-----------|--------------------|-----|-----------|------------------|-----|-----------|
| | Media | N | Dev. std. | Media | N | Dev. std. | Media | N | Dev. std. |
| PEREFERIA | 2,97 | 401 | 0,54 | 2,05 | 401 | 0,84 | 2,95 | 401 | 0,59 |
| CENTRO | 3,25 | 447 | 0,86 | 2,55 | 447 | 0,90 | 2,81 | 447 | 0,66 |
| Totale | 3,12 | 848 | 0,74 | 2,31 | 848 | 0,90 | 2,88 | 848 | 0,63 |
| ANOVA | | | | | | | | | |
| F | 33,15 | | | 68,46 | | | 11,86 | | |
| Sign. | 0,000 | | | 0,000 | | | 0,000 | | |

Tab. 5. Confronto delle medie delle scale per l'area di appartenenza delle scuole

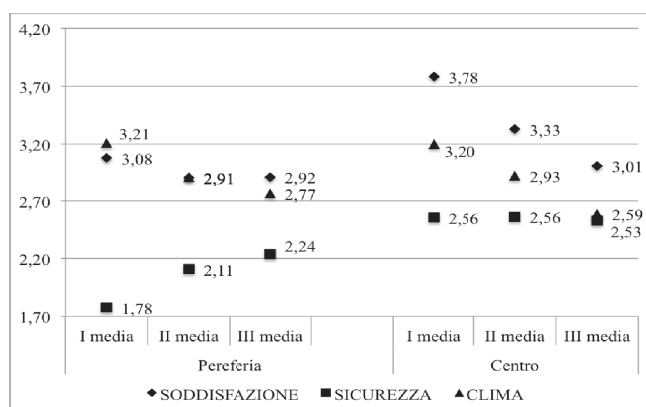


Fig. 7. Confronto delle medie delle scale per l'area di appartenenza delle scuole e classe scolastica

Le studentesse sono più soddisfatte relativamente alle caratteristiche della scuola intesa come «rapporti con gli insegnanti» ($F(1;846)=4,141$; $p=,042$ $R^2=0,005$), «possibilità di proporre iniziative e attività» ($F(1;846)=4,553$; $p=,033$ $R^2=0,005$), «rispetto alla dignità» ($F(1;846)=4,172$; $p=,041$ $R^2=0,005$) (fig. 7).

Gli studenti nelle scuole di periferia di Roma risultano meno soddisfatti della scuola rispetto ai loro coetanei che frequentano le scuole del centro (fig. 7).

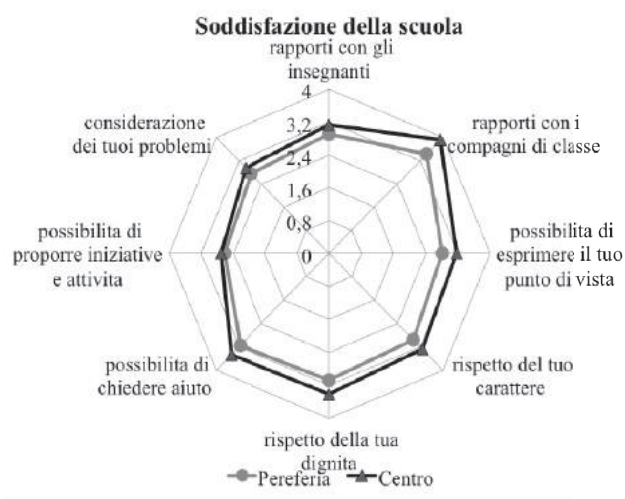
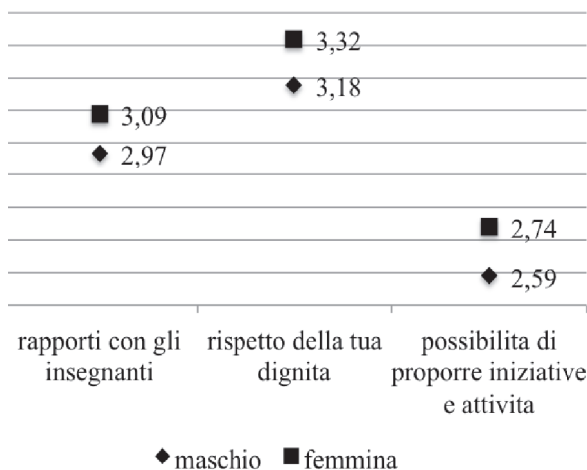


Fig. 8. Confronto delle medie alla scala Soddisfazione per caratteristiche della scuola e genere

Nelle scuole periferiche i ragazzi si sentono meno protetti dall'essere maltrattati (da prese in giro, da aver paura, da essere ignorati o costretti a fare cose contro la loro volontà) (tab. 6). Il livello del senso di sicurezza è più alto nelle scuole del centro.

| A scuola quanto ti senti protetto da... | Periferia | | Centro | | F | Sig. | R2 |
|---|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|
| | MD | DS | MD | DS | | | |
| prese in giro o insulti dell'insegnante? | 2,25 | 1,222 | 2,64 | 1,176 | 22,454 | 0,000 | 0,026 |
| prese in giro o insulti dei compagni? | 2,29 | 1,075 | 2,58 | 1,003 | 16,552 | 0,000 | 0,019 |
| aver paura dell'insegnante? | 2,26 | 1,002 | 2,53 | 1,034 | 15,148 | 0,000 | 0,018 |
| aver paura dei compagni? | 1,9 | 1,173 | 2,58 | 1,351 | 61,246 | 0,000 | 0,068 |
| essere costretto dall'insegnante a fare cose contro la tua volonta? | 2,1 | 1,032 | 2,54 | 1,116 | 35,554 | 0,000 | 0,04 |
| essere costretto dai compagni a fare cose contro la tua volonta? | 1,92 | 1,079 | 2,57 | 1,267 | 64,028 | 0,000 | 0,07 |
| essere ignorato dall'insegnante? | 1,94 | 1,006 | 2,43 | 1,081 | 45,418 | 0,000 | 0,051 |
| essere ignorato dai compagni? | 1,96 | 1,019 | 2,47 | 1,161 | 46,093 | 0,000 | 0,052 |
| essere maltrattato dall'insegnante? | 1,9 | 1,126 | 2,57 | 1,267 | 65,206 | 0,000 | 0,072 |
| essere maltrattato dai compagni? | 1,99 | 1,092 | 2,54 | 1,219 | 46,87 | 0,000 | 0,052 |

Tab. 6. Confronto delle medie degli item della scala Sicurezza per l'area di appartenenza delle scuole

Osservando la figura 8 nel dettaglio inoltre risulta che gli studenti romani pensano che nella loro scuola non esistono condizioni che sollecitano i loro interessi; che nella scuola succedono cose spiacevoli; sentono che non tutte le situazioni scolastiche si possono risolvere nel modo migliore. Ma allo stesso tempo sentono che la scuola li aiuta a prepararli alla vita adulta e che sono trattati in modo umano.

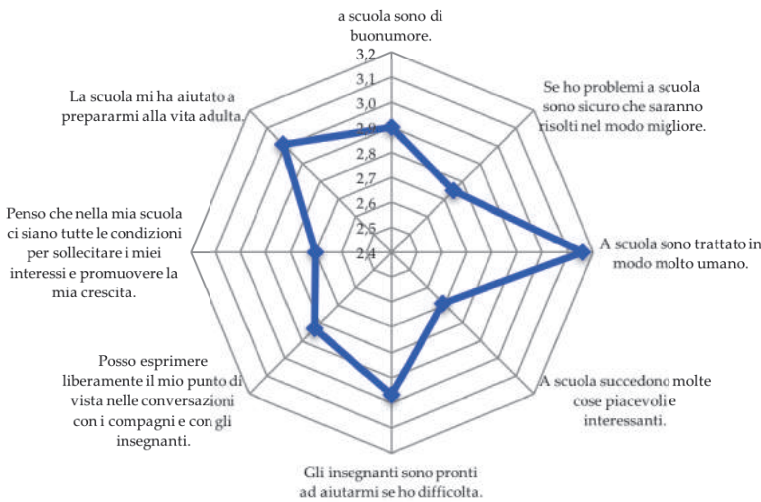


Fig. 8. Medie delle risposte agli item della scala Clima scolastico

Riassumendo i risultati precedenti la percezione della funzionalità della scuola, il gradimento, l'umore positivo, la soddisfazione, il clima positivo e la percezione di sicurezza decrescono con l'aumentare della scolarità. Per questi stessi aspetti i risultati migliori si sono posizionati nelle scuole di periferia rispetto a quelle del centro, tranne che per la soddisfazione e per la volontà di cambiare scuola.

È interessante osservare le correlazioni tra le misure di percezione della scuola e le scale di disagio psicologico e notare come al migliorare di alcune delle condizioni di contesto scolastico diminuiscano alcune condizioni di disagio psicologico. Le correlazioni tra le scale permettono di osservare come il contesto possa influire sulle condizioni di disagio legate a caratteristiche individuali della persona (ansia specifica, ansia neurovegetativa). Queste condizioni di ansia anche se non provocate dal contesto possono comunque essere mediate da quest'ultimo. L'ansia specifica e l'ansia neurovegetativa sono infatti in una relazione statisticamente significativa con quasi tutte le scale. Nella tabella seguente sono indicate, in relazione al campione della città di Roma, le correlazioni che si sono dimostrate statisticamente significative.



| | SODDISFAZIONE | SICUREZZA (INSEGN) | SICUREZZA (COMPAGNI) | CLIMA SCOLASTICO | ANSIA ASPECIFICA | ESCLUSIONE DAI PARI | PAURA DI GIUDIZI | ANSIA DAI INSEGNANTI | SUPPORTO FAMILIARE | ANSIA DA VALUTAZIONE | ANSIA VERBALE | ANSIA NEURO VEGETATIVA |
|------------------------|---------------|--------------------|----------------------|------------------|------------------|---------------------|------------------|----------------------|--------------------|----------------------|---------------|------------------------|
| SODDISFAZIONE | 1 | ,224** | ,212** | ,596** | -,147** | -,315** | -,231** | -,181** | ,324** | -,097** | -,213** | -,196** |
| SICUREZZA (INSEGNANTI) | ,224** | 1 | ,777** | ,088* | | | | | ,243** | | | |
| SICUREZZA (COMPAGNI) | ,212** | ,777** | 1 | ,083* | | | | | ,260** | | | |
| CLIMA SCOLASTICO | ,596** | ,088* | ,083* | 1 | -,163** | -,295** | -,181** | -,197** | ,352** | | -,181** | -,185** |
| ANSIA ASPECIFICA | -,147** | | | -,163** | 1 | ,522** | ,598** | ,703** | ,118** | ,668** | ,625** | ,769** |
| ESCLUSIONE DAI PARI | -,315** | | | -,295** | ,522** | 1 | ,724** | ,497** | | ,362** | ,680** | ,458** |
| PAURA DI GIUDIZI | -,231** | | | -,181** | ,598** | ,724** | 1 | ,575** | ,086* | ,475** | ,708** | ,506** |
| ANSIA DAI INSEGNANTI | -,181** | | | -,197** | ,703** | ,497** | ,575** | 1 | ,083* | ,645** | ,604** | ,653** |
| SUPPORTO FAMILIARE | ,324** | ,243** | ,260** | ,352** | ,118** | | ,086* | ,083* | 1 | ,241** | | |
| ANSIA DA VALUTAZIONE | -,097** | | | | ,668** | ,362** | ,475** | ,645** | ,241** | 1 | ,472** | ,512** |
| ANSIA VERBALE | -,213** | | | -,181** | ,625** | ,680** | ,708** | ,604** | | ,472** | 1 | ,540** |
| ANSIA NEURO VEGETATIVA | -,196** | | | -,185** | ,769** | ,458** | ,506** | ,653** | | ,512** | ,540** | 1 |

** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

* La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tabella 7. Correlazioni tra le scale del campione di Roma

Conclusioni

L'obiettivo del nostro articolo era descrivere lo strumento messo a punto per la misura del benessere educativo e dare una descrizione di una parte dei risultati della ricerca mettendo a fuoco soprattutto la percezione della scuola da parte degli studenti della scuola secondaria di primo grado.

Alla luce dei dati raccolti possiamo trarre le conclusioni che seguono.

Lo strumento messo a punto si è rivelato affidabile e in grado di misurare, sia negli studenti di Roma che in quelli di Mosca, il Benessere educativo degli studenti, tuttavia poiché le scale sono frutto di una riduzione consistente delle domande somministrate originariamente è in corso una nuova rilevazione per la taratura definitiva dello strumento.

Il campione romano degli studenti esaminati in questa ricerca percepisce la scuola come un ambiente che da un lato li aiuta a prepararsi alla vita adulta e dove il Clima scolastico è complessivamente positivo e, dall'altro, un ambiente dove si può essere esposti a esperienze spiacevoli e non esistono condizioni tali da sollecitare i loro interessi. Sono insoddisfatti della mancanza di possibilità di proporre iniziative e attività durante il processo scolastico e soddisfatti di più dei rapporti con i compagni di classe che dei rapporti con gli insegnanti.

L'aspetto dove gli studenti hanno maggiore difficoltà è quello di proporre le loro iniziative e attività.

La Soddisfazione della scuola è più bassa nelle scuole di periferia mentre il Clima scolastico è più confortevole nelle periferie rispetto al centro.

Per costruire un ambiente scolastico sicuro è necessario tenere conto che esiste una relazione tra questo e il genere e il livello scolastico: le ragazze si sentono meglio in classe rispetto ai ragazzi e la percezione positiva di quasi tutti gli aspetti indagati decresce con l'avanzare della scolarità. Abbiamo inoltre verificato come la Soddisfazione della scuola e il Clima scolastico facciano decrescere il disagio.

Un altro aspetto risultato costante durante tutta l'analisi, è la grande differenza tra i punteggi medi delle singole classi. Questo dato conferma un elemento emerso nella letteratura rispetto alla percezione di sicurezza (Edmondson & Lei, 2014) secondo il quale il costrutto della sicurezza psicologica è legato alle dinamiche del gruppo e al modo in cui questo viene diretto. Questo dato fa pensare che esista una doppia percezione degli studenti, una legata alla classe e una legata alla scuola. Queste due percezioni non è detto che vadano nella stessa direzione.

Lo strumento descritto in questo articolo può perciò fornire alle scuole degli elementi importanti per l'autovalutazione e il miglioramento delle condizioni di contesto, offrendo una prospettiva legata sia ad aspetti individuali, sia ad aspetti del contesto classe, sia ad aspetti del contesto scolastico nel suo complesso. Il progetto di ricerca prevede ora la somministrazione su campioni più ampi per confermare le caratteristiche psicometriche dello strumento definito attraverso questa prima indagine e per definirne standard di riferimento.



Riferimenti bibliografici

- Baeva, I. A., Volkova, E. N., Laktionova, E. B. (eds.) (2011). *Psichologicheskaya bezopastnost v obrazovatel'noy srede: Razvitiye lichnosti [The psychological safety of the educational environment: The development of personality]*. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modelling with EQS: basic concepts, applications, and programming*. Mahwah (New Jersey): 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, pp. 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), pp. 709-729.
- Dettori, G.F. (2009). Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, pp. 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, pp. 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, pp. 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*, dicembre, pp. 403-424.
- 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, luglio, pp. 347-358.
- Kovrov, V.V., Oganessian, N. T. (2011). *Teoreticheskie podkhody k ekspertize processa vospitaniya v shkole v aspekte psikhologicheskoy bezopasnosti*. Moscow: Ekon-Inform.
- Kovrov, V.V., Konygina, I. A., Oganessian, N. T., (2012). *Pasport ekspertizy psikhologicheskoy bezopasnosti sredney obsheobrazovatelnoy shkoly*. Moscow: Ekon-Inform.
- Kovrov, V.V., Antonova, A. (2013). Safety of educational environment: psychological and pedagogical aspects. *Italian Journal of Educational Research*, VI, 10, giugno, pp. 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, pp. 321-335.
- Lucisano, P., Rubat du Merac, 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., Rubat du Merac, E. (2015). Scuola e scoutismo. Il termine di paragone. *Scuola Democratica*, IX, 3, pp. 545-568.
- Malkova, R. E. (2006). *Mnogomerniy oprosnik detskoy trevozhnosti*. Saint Petersburg: Rech.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper (trad.it. *Motivazione e personalità*, Roma, Armando, 2010).
- OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school?, *Pisa in Focus*, 50, aprile, pp. 1-4.
- Rogers, C. (1951). *Client centred therapy*. London: Constable and Company Limited (trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1997).
- Ryff, C. D., Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Social Psychology Review*, 4, pp. 30-44.
- Ryff Carol, D., Singer, B., (1998). The contours of positive human health. *Psychological in-quire*, 9, pp. 1-28.
- Sanavio, E., Cornoldi, C. (2001). *Psicologia clinica*. Bologna: il Mulino.
- Sasso, S. (2010). *Mal di scuola*. Roma: Anicia.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, XXXIII, 3, pp. 355-372.
- 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, pp. 71-79.

Sitografia

www.salute.gov.it