

Pietro Lucisano, Irene Stanzione & Alessia Artini  
"Sapienza" Università di Roma

[pp. 79-100]

# Ripensare il successo scolastico a partire dal vissuto degli studenti

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: "Sapienza" Università di Roma. E-mail: [pietro.lucisano@uniroma1.it](mailto:pietro.lucisano@uniroma1.it)

---

## Estratto

L'articolo presenta i principali risultati di una ricerca sul benessere/disagio e le percezioni del contesto scolastico di studenti di scuola secondaria di primo grado. Il campione è di convenienza e prende in considerazione quasi 4500 studenti. A partire da un'analisi del quadro teorico che evidenzia la necessità di considerare le condizioni di benessere come parte del successo scolastico, in quanto comprendono sentimenti di soddisfazione e motivazione, orientano l'apprendimento e aumentano la performance, vengono descritti il disegno di ricerca e gli strumenti utilizzati. Si è deciso di utilizzare un approccio *mixed-method* attraverso sia la somministrazione di due questionari precedentemente validati, sia la conduzione di alcuni focus group. Il contributo mira a mostrare solo parte dei risultati ottenuti prediligendo gli elementi di coerenza tra i risultati quantitativi e quelli qualitativi. L'analisi e l'interpretazione dei dati offre degli spunti utili per una rivisitazione della costruzione del contesto scolastico e della vita di classe fornendo un focus sugli elementi di maggiore criticità emersi.

**Parole chiave:** Benessere educativo, Contesto scolastico, Misurazione, Valutazione, Focus group.

## Abstract

The paper presents the main results of a study on wellbeing/disaffection and the perception of the school context among lower secondary school students. The convenience sample studied comprises almost 4,500 students. Starting with an analysis of the theoretical framework that points to the need of considering wellbeing conditions as an element of educational success because they include feelings of satisfaction and motivation and because they orient learning and increase performance, we describe the research plan and the tools used. A mixed-method was chosen consisting in the administration of two previously validated questionnaires and in the conduction of several focus groups. The aim of the paper is to illustrate only a part of the results obtained, favouring the elements of coherence between the quantitative and the qualitative results. Data analysis and interpretation offer conclusions that are useful towards a revisitation of the construction of the school and life context in the classroom, providing insight on the most problematic elements emerging from the study.

**Keywords:** Educational wellbeing, School context, Measurement, Evaluation, Focus group.

## 1. Introduzione

Tra i termini che richiederebbero disambiguazione quando si parla di esperienza scolastica, c'è quello di "successo". Se si analizza il termine "successo" in chiave di qualità secondo l'approccio degli ingegneri e degli esperti, si rischia di immaginare che questo sia la corrispondenza del prodotto agli standard previsti per realizzarlo. Se costruiamo mattoni, il successo consisterebbe in mattoni tutti uguali, i famosi *Briks in the wall* dei Pink Floyd; se si tratta di formare studenti, in studenti che abbiano conseguito tutti gli obiettivi formativi previsti in misura almeno sufficiente. Il modello di qualità degli ingegneri e dei seguaci della certificazione di qualità prevede una *poiesis*, una fabbricazione, di cui verificare il risultato finale, che mal si adatta a un sistema educativo (Mierieu, 2007).

Il successo inteso come prodotto della fabbricazione sconta, inoltre, il limite di un preteso Enciclopedismo, tutti devono sapere tutto, anche quando si cerca di declinare questo "tutto" in termini di saperi minimi ed, evidentemente, chi non riesce a raggiungere questo risultato è inadeguato<sup>1</sup>.

Inoltre questi modelli di valutazione tendono a considerare prevalentemente le cause prossime dell'insuccesso e a trascurare aspetti di tipo strutturale, circoscrivendo l'area delle responsabilità alle cause prossime. Il modello industriale sconta l'idea che i pezzi riusciti male debbano essere scartati. Presiedono allo scarto coloro che hanno in qualche modo una responsabilità sull'esito del processo e che tuttavia sono esenti da valutazione. Di fronte a questi fenomeni, che negli anni Sessanta venivano definiti *selezione* (il soggetto della selezione è la scuola), successivamente riassunti sotto il termine *abbandono* (il soggetto dell'abbandono è lo studente), per approdare in anni più recenti al termine *dispersione* (dove si disperde ogni

soggettività), i fautori di questo modello hanno introdotto forme di "controllo" della "qualità" del lavoro dei docenti basate sul numero di pezzi prodotti correttamente, a prescindere da qualsiasi considerazione di contesto e di merito.

Il rischio di un approccio che misura il successo in termini di risultati è quello di migliorare questi ultimi (i promossi) senza migliorare i prodotti, di abbassare le asticelle e promuovere gli studenti senza averne promosso le abilità.

Troppi sono i ragazzi che vivono male questo modello di scuola e che sono selezionati o abbandonano e si disperdono, troppi ancora sono quelli che superano questo percorso ma ne escono demotivati e poco istruiti (Batini, 2018).

Nella ricerca *Teen's Voice* (Lucisano, & Rubat du Merac, 2016) è stato analizzato come la percezione di insuccesso scolastico incida negativamente anche sulla struttura valoriale degli studenti. È necessario dunque lavorare su un approccio diverso.

Accettando il suggerimento di Mierieu, riteniamo utile cambiare prospettiva e considerare successo della prassi educativa il fatto che dalla scuola escano ragazzi soddisfatti delle esperienze compiute, motivati ad apprendere, consapevoli dei loro punti di forza e dei loro limiti, orientati allo studio e in grado di scegliere i percorsi di approfondimento nello studio e nel lavoro che faranno di loro i cittadini che la Costituzione chiede di formare.

Per questo ci si è posti il problema di mettere a punto strumenti in grado di darci informazioni sul rapporto tra percezione del contesto formativo e condizioni di benessere e disagio (Stanzione, 2018). Moltissimi studi (Damiani, 2011; Cauce, 1986; Dubow, 1989; Dubow, 1991; Zappulla, 2000) concorrono a dimostrare che l'apprendimento si realizzi in modo pieno solo in contesti in grado di favorire l'attivazione e il protagonismo degli

---

<sup>1</sup> Un esempio di questo approccio è riscontrabile nella normativa che prevede l'accesso all'esame di Stato.

studenti, di renderli partecipi e non passivi, di farli lavorare in gruppo, di dare loro abilità e non solo contenuti, anche se abilità e contenuti sono così strettamente legati che è dubbio che si possano possedere contenuti in assenza dello stimolo delle abilità, che oggi vengono comunemente definite *soft skills*.

In questo lavoro abbiamo scelto di approfondire il costrutto del benessere e del disagio di studenti della scuola secondaria di primo grado, inizialmente con un approccio quantitativo e successivamente con approfondimenti qualitativi.

## 2. Perché un approccio quantitativo?

Prima di presentare i principali risultati dello studio condotto attraverso la somministrazione del questionario sul Benessere e Disagio e i risultati del questionario sulla Percezione del contesto, sorge spontaneo chiedersi quale sia la validità di tale lavoro. Da un lato, infatti, benessere e disagio sono aspetti complessi e difficili da definire in quanto costrutti multidimensionali, dall'altro sembrano aspetti così comuni da indurre a cominciare a proporre rimedi senza un'accurata anamnesi dei fenomeni stessi. In sostanza, verrebbe da pensare che somministrare un test non serva poi a molto.

Tuttavia abbiamo ragione di credere che prima di un qualsiasi intervento, condotto da operatori interni o esterni alla scuola, sia utile disporre di informazioni che meglio descrivano come gli studenti vivono l'esperienza scolastica e se ci siano effetti evidenti sulle loro condizioni di benessere e disagio.

Assumere un approccio quantitativo significa, per forza di cose, ridurre la complessità dei fenomeni a indicatori sintetici, tuttavia è un metodo che permette di avere, sia pure in prima approssimazione, descrizioni abbastanza precise e un'idea della dimensione dei fenomeni indagati. La preoccupazione che spesso

ci assale di fronte a grafici, tabelle e numeri, è contenibile se si permette a questi strumenti di parlare e dire qualcosa. È indubbio il fatto che una buona descrizione della realtà non basti per rappresentarla e per comprenderla pienamente, ma certamente è un primo passo per prendere coscienza e per risvegliarsi di fronte ad alcune situazioni.

Dunque se la domanda è: "Basta somministrare un test sul benessere/disagio degli studenti per capire cosa fare e come agire?" La risposta è "No, non basta". Ma è tuttavia un necessario punto di partenza. Inoltre non è da tralasciare la possibilità di utilizzare questo strumento come un test-retest, prima e dopo l'applicazione di alcuni interventi educativi specifici. L'utilizzo del test per tale scopo fornirebbe dei risultati concreti sull'andamento della condizione di benessere e/o malessere degli studenti a seguito di alcuni interventi programmati.

In questi anni di ricerca, in cui si è lavorato perché il test misurasse nel modo più preciso possibile fenomeni di per sé non contenibili in un unico questionario, ci siamo spesso interrogati sul senso di quello che si stava facendo. La prima domanda che ci si è posti è stata: consapevoli dell'immensità di variabili che comprendono il fenomeno del benessere e del disagio e consapevoli dell'impossibilità di rilevarle tutte all'interno di un unico test, ha senso il tentativo di costruire un questionario? Ci siamo risposti di sì per due ragioni: la prima riguarda il legame del costrutto del benessere con il contesto. È vero che il benessere è un costrutto multidimensionale, ma è pur vero che è in grande relazione con il contesto: dunque è possibile definirlo solo relazionandolo e calandolo all'interno di un contesto specifico dentro il quale il soggetto agisce e vive, in questo caso il contesto-scuola. La seconda ragione è su base empirica: infatti, dalle esperienze condivise con le scuole che si sono rese disponibili alle somministrazioni, insieme alle quali abbiamo letto e interpretato i risultati, è emerso che il bisogno, oltre a

quello di agire, è prima ancora quello di capire l'entità di tali fenomeni, la relazione tra le dimensioni. Cosa perciò muove cosa? Cosa del contesto ha un'influenza sul vissuto degli studenti? Una volta riportati i risultati, che azioni bisogna intraprendere? Questi risultati quali aspetti del contesto organizzativo mettono in discussione?

Inizialmente l'insorgere di queste domande è stato vissuto come limite della ricerca, in quanto sembrava che quest'ultima rischiasse di ridursi a una semplice rilevazione. Progressivamente è insorta una diversa prospettiva sia attraverso la restituzione dei dati agli insegnanti e alle scuole, sia attraverso gli approfondimenti realizzati tramite i *focus group*. La restituzione ci ha consentito di verificare come sia necessario a volte essere posti di fronte a una rilettura delle esperienze che attraversiamo per prenderne coscienza in modo compiuto. Questo processo serve per non sottovalutare gli effetti dei fattori emotivi sui processi di apprendimento.

### 3. Uno sguardo alla letteratura

I primi tentativi di dare una definizione operativa del concetto di benessere sono stati quelli di Bradburn, di Diener e di Ryff.

Bradburn (1969) propose tre dimensioni del benessere: la soddisfazione del soggetto, che si traduce nella rispondenza della situazione che si vive con i propri scopi e bisogni; l'affetto positivo e l'affetto negativo, che equivalgono all'esperienza emozionale, gradevole o spiacevole, dell'individuo. Diener (1984) utilizzò l'espressione benessere soggettivo per tenere assieme l'aspetto emotivo all'area della soddisfazione personale e di vita.

Ryff e Singer (1998) individuarono sei ambiti per descrivere il benessere: l'autonomia, l'accettazione di sé, il controllo ambientale, la crescita personale, lo scopo della vita e le relazioni positive.

Ricerche più recenti (Stiglitz, Sen, & Fi-

toussi, 2009) tendono a ritenere ancora più ampio il numero degli aspetti da prendere in considerazione e pongono l'accento sulla necessità di una più ampia gamma di variabili per la definizione del costrutto.

Petrillo e Donizzetti (2011) individuano tre principali linee di ricerca: il benessere soggettivo, fondato su un'analisi dell'esperienza individuale di benessere; il benessere psicologico (di cui Ryff è la più grande esponente), inteso come funzionamento psicologico ottimale o "salute mentale positiva"; il benessere psico-sociale, che interpreta il benessere come interazione dell'individuo con l'ambiente nel quale è inserito.

In quest'ultima prospettiva alcuni studiosi hanno tentato di definire le caratteristiche di un ambiente educativo di qualità come un sistema di interazioni positive che soddisfino i bisogni della persona (Carmeli & Gittel, 2009).

L'interazione del bambino con l'ambiente e con i suoi educatori non è certo argomento sul quale è necessario riferirsi solo alla letteratura più recente, tutta la storia della pedagogia coglie la complessità dell'azione educativa e dà elementi per comprendere come l'apprendimento sia funzione dell'esperienza e come questa acquisti un carattere educativo solo quando genera quello che Dewey chiama *continuum* e cioè interesse, motivazione, voglia di ripetere. Al contrario, un'esperienza non educativa è quella dalla quale si esce con l'idea di non essere portati, di non volerne più sapere. Ovviamente non è l'insuccesso a determinare necessariamente un'esperienza negativa, impariamo dagli insuccessi, ma è il modo in cui il contesto ci condiziona nella lettura dell'insuccesso. In un ambiente educativo gli insuccessi non determinano abbandoni e se, invece, gli abbandoni ci sono, evidentemente, siamo in presenza di un contesto che non è in grado di far assumere valenza educativa a un'esperienza di insuccesso. Assumendo il concetto di salute mentale dell'OMS come quello stato in cui la persona è in grado di sfruttare a pieno le sue capacità sia emoti-

ve che cognitive, si potrebbe pensare che in alcuni casi l'ambiente scolastico possa intaccare la salute mentale dello studente, confinarlo nei suoi limiti senza esplorare quella che Vygostskij (1991) definiva "zona di sviluppo prossimale".

Un ulteriore aspetto rilevante del benessere è la percezione di sicurezza, interpretabile da un lato come necessità e bisogno primari, traducibili, secondo Maslow (1954) in termini di stabilità, dipendenza, protezione, libertà dalla paura, dall'ansia e dal caos; dall'altro lato la percezione di sicurezza si lega ai processi di apprendimento per cui «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). Del resto recenti ricerche in campo internazionale (*Programme for International Student Assessment*, PISA, 2015; *Health Behaviour in School-aged Children*, HBSC, 2016) e nel campo della psicologia organizzativa (Edmondson, 2014) dimostrano come gli aspetti legati al benessere e alla percezione di sicurezza siano strettamente correlati ai processi di apprendimento influenzandoli sia dal punto di vista individuale che di gruppo.

Un'altra dimensione ascrivibile al costruito di benessere è la motivazione. Caputo (2015) ha dimostrato come questa sia strettamente legata all'apprendimento e a elementi come la concezione del sé, l'autonomia, l'autostima, il desiderio di successo e la paura di fallire. Rispetto a quest'ultima, anche nei focus group condotti in questo studio è emerso con ridondanza un vissuto di paura degli studenti nella relazione con gli insegnanti e nel rapporto con lo studio e con i voti che ha lasciato spazio all'interpretazione che gli studenti abbiano "normalizzato" questo vissuto, accettandolo e considerandolo inevitabile. Anche se alcuni studi hanno dimostrato che provare tensione migliori la

prestazione e il rendimento (Berchiolla *et al.*, 2011), la paura può tuttavia trasformarsi in ansia quando pensieri ed emozioni non sono gestiti correttamente e prendono il sopravvento.

In questi anni, dall'analisi della letteratura e dagli approfondimenti, ci è sembrato di notare che l'interesse di ricerca per il benessere a scuola rischi di considerare prevalentemente aspetti particolari e sintomatici, concentrando l'attenzione sui fattori di rischio sia in relazione a comportamenti di salute sia in relazione a comportamenti di bullismo, cyber-bullismo etc., mentre trascuri gli aspetti patogeni dell'organizzazione complessiva che spesso rappresentano le cause delle situazioni citate.

Così la cura e l'attenzione che abbiamo scelto di avere in questa ricerca si rivolgono alla quotidianità e a quello che abbiamo definito nel nostro ultimo capitolo "elogio dell'ovvio". Si tratta infatti di intervenire in termini di ridefinizione del contesto educativo in un'ottica prima ancora che di prevenzione di «promozione della qualità della vita e della convivenza così come esse si concretizzano nell'ordinarietà dell'esperienza quotidiana» (Vezzani & Tartarotti, 1988).

In conclusione si tratta di restituire innanzi tutto peso a quello che spesso viene sottovalutato perché schiacciato da una "normalizzazione" dei comportamenti; forse perché è stato enunciato fin dalla fine dell'800 e poi detto e ridetto dai pedagogisti a venire, senza interruzione; ricalcato e ripetuto ma solo perché in fondo mai superato, fino ad arrivare a essere sottovalutato proprio perché scontato: il fulcro dell'apprendimento è l'esperienza e l'esperienza si fa e non si racconta; per apprendere serve la motivazione e per trovarla serve essere implicati in prima persona; per essere implicati serve un senso di appartenenza e per poter appartenere serve un gruppo; perché un gruppo funzioni serve un leader e perché il leader sappia guidare il gruppo serve che il gruppo lo rico-

nosca; perché il gruppo lo riconosca serve che il leader valorizzi i membri del gruppo in modo che questi, stando bene nell'ambiente in cui vivono, se ne appropriino fino a interiorizzare e a interessarsi essi stessi di ciò che devono apprendere.

## 4. La ricerca

### 1.1. La storia

La ricerca è nata nel 2013 all'interno di un percorso di dottorato presso il Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione di "Sapienza" Università di Roma. Anna Antonova, mettendo in collaborazione "Sapienza" Università di Roma e le Università di Mosca e San Pietroburgo, ha condotto uno studio per la costruzione di un questionario che indagasse il benessere educativo all'interno del contesto scolastico. La costruzione del questionario è partita da tre strumenti russi che analizzavano la sicurezza psicologica e alcuni aspetti di ansia nel contesto scolastico (Antonova *et al.*, 2016). Il questionario è stato perciò costruito nella sua prima versione con un riadattamento dei tre questionari<sup>2</sup> ed è stato somministrato per il *try-out* in entrambe le lingue, russo e italiano. Lo strumento ha subito un processo di traduzione inversa in modo che fosse equivalente a livello semantico nelle due lingue e un riadattamento rispetto al contesto culturale.

Il percorso di dottorato si è concluso con il *try-out* dello strumento. Lo studio è poi proseguito per conto degli autori del presente contributo. Lo strumento perciò, dopo un primo *try-out*, ha subito un grosso sfoltimento di item, da 145 a 76, ed è stato validato e standardizzato nella versione italiana con una successiva somministrazione (Stanzione, 2017). Successivamente alla validazione

dello strumento si è scelto di ampliare lo studio introducendo non solo un questionario per la rilevazione delle Percezioni di contesto (Stanzione, du Mèrac, 2018) ma anche ampliando il disegno di ricerca come specificato nel paragrafo seguente.

### 4.2. Il disegno di ricerca

Il disegno di ricerca (Fig.1) si struttura in tre studi.

Il primo studio ha riguardato la validazione della versione italiana del questionario CTS (Come ti senti?) che indaga il benessere e il disagio degli studenti della scuola secondaria di primo grado (Stanzione, 2017). Le somministrazioni agli studenti si sono svolte per tre annualità (2016, 2017, 2018) fino ad arrivare alla numerosità campionaria riportata nel paragrafo 4.4. Lo scopo del primo studio era dunque la creazione e la validazione statistica di uno strumento di misura per la rilevazione di alcuni aspetti di benessere/disagio legati al contesto scolastico e la conduzione di una *survey* che potesse fornire degli andamenti rispetto ai risultati e dei primi dati di contesto.

Nel 2015 è stato inserito anche il questionario sulle Percezioni del contesto degli studenti, il quale era stato precedentemente costruito per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado (du Mèrac, 2017). Dopo le somministrazioni nella scuola secondaria di primo grado, lo strumento è stato riadattato per questa fascia di età (Stanzione & du Mèrac, 2018).

Le ipotesi che hanno guidato il primo studio sono state dunque:

1. gli item costruiti per la misura dei costrutti Benessere e Disagio si configurano nella struttura fattoriale ipotizzata, ovvero misurano, in maniera attendibile, diversi aspetti dei costrutti sottostanti (Antonova, 2016);

<sup>2</sup> Il Questionario "Diagnostica della sicurezza psicologica nell'ambiente educativo" (Baeva, 2011); il Test multifattoriale di ansia nei bambini (Malkova, 2006); il Questionario "La sicurezza psicologica nell'ambiente scolastico" di Vladimir Kovrov e Galina Kozhukhar (2008).

- il modello teorico ipotizzato è confermato empiricamente ed esiste una relazione statisticamente significativa e negativa tra i costrutti Benessere e Disagio;
- esiste una relazione tra il benessere/il disagio e il rendimento (OECD, 2015).

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

Il secondo studio invece introduce una prospettiva *mixed-method*. Si è deciso infatti di condurre due focus group di studenti all'interno di ogni scuola campionata. La decisione è stata presa al fine di approfondire alcuni aspetti che ritornavano ripetutamente nelle analisi dei dati quantitativi. Si è voluto inoltre dare maggiore spazio agli studenti per raccontare il loro vissuto all'interno dell'esperienza scolastica.

Il terzo studio si concentra sugli insegnanti. Lo scopo del terzo studio è indagare condizioni di malessere individuale degli insegnanti legati alle percezioni del contesto lavorativo. Uno degli scopi della somministrazione è stato mettere in relazione gli aspetti relativi alle condizioni degli insegnanti con gli aspetti relativi alle condizioni degli studenti. Per questa ragione i test degli insegnanti sono stati somministrati all'interno delle stesse scuole campionate per gli studenti ed è stato chiesto loro di indicare in quali classi e per quante ore si insegnava.

Questo dato ha permesso di inserire nel dataset degli studenti, per ogni unità, una variabile "insegnante" composta dal punteggio medio, pesato per le ore di insegnamento, del livello di *Burn-out*.

Le ipotesi che hanno condotto lo studio 3 sono dunque le seguenti:

- esiste una relazione tra i fattori di *Burn-out* degli insegnanti e le Percezioni del contesto lavorativo (Ravalier *et al.* 2013);
- esiste una relazione tra i fattori di Benessere/Disagio e Percezione del contesto scolastico degli studenti con i livelli di *Burn-out* dei loro insegnanti (Becker *et al.*, 2014).

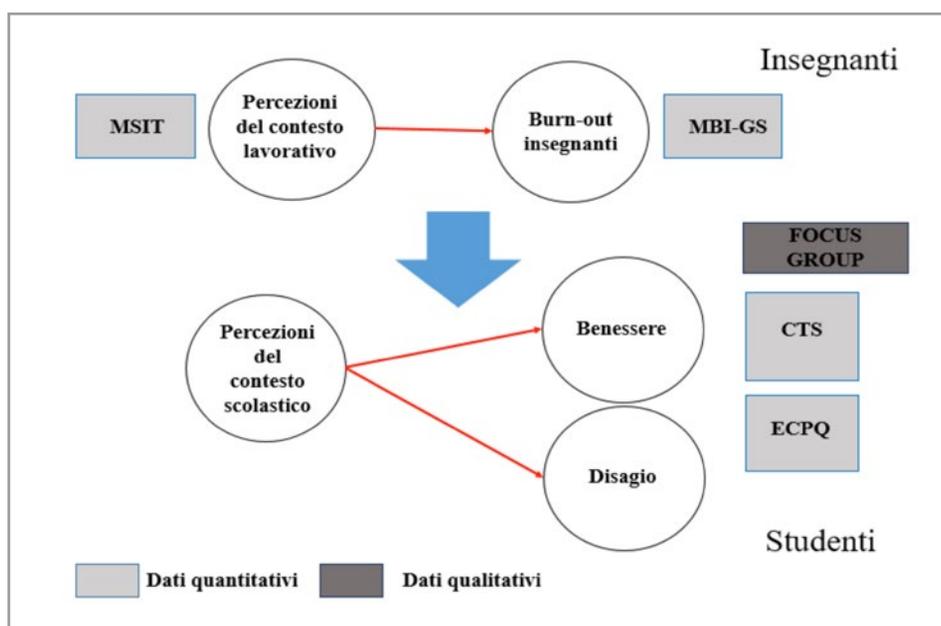


Fig. 1 - Disegno di ricerca.

In ogni scuola che ne ha fatto richiesta si sono tenuti degli incontri con il collegio dei docenti per presentare la ricerca e discutere, sulla base della loro esperienza quotidiana, i dati e gli argomenti trattati. A ogni scuola che ha partecipato alle somministrazioni è stato consegnato un report con i risultati. Il report conteneva l'analisi dei dati tramite l'interpretazione dell'andamento dei punteggi medi per plesso, per livelli, per classi e sezioni e per le variabili socio-demografiche.

Il presente contributo si soffermerà su alcuni risultati relativi al primo e secondo studio.

#### 4.3. Gli strumenti

Il *questionario sul benessere educativo (CTS-Come ti senti?)* indaga due fattori, il benessere e il disagio, i quali sono rispettivamente composti da quattro e cinque dimensioni.

Il benessere è composto da: Percezione di sicurezza, Soddisfazione, Supporto familiare, Clima positivo.

Il disagio è composto da dimensioni che rilevano aspetti di ansia negli studenti. È importante sottolineare che lo strumento non ha funzioni diagnostiche ma si propone solo di misurare alcuni aspetti di ansia legati al contesto scolastico. Le dimensioni di disagio sono: Ansia nei rapporti con gli altri, Ansia da valutazione, Paura del giudizio degli altri, Ansia aspecifica, Ansia neurovegetativa. Per l'approfondimento delle scale di misura è possibile consultare l'articolo di validazione dello strumento (Stanzione, 2017).

La scala di risposta è una scala di frequenza e di accordo in formato Likert a cinque passi (da 1 – per niente d'accordo o mai a 5 – del tutto d'accordo o sempre).

Il *questionario ECPQ (educational context perception questionnaire) sulle percezioni del contesto degli studenti* è composto da cinque dimensioni: Apprezzamento reciproco, Discriminazione, Proposta didattica, Coesione, Possibilità di dialogo. Anche in questo caso la

scala di risposta è una scala di frequenza e di accordo in formato Likert a cinque passi da 1 – per niente d'accordo o mai a 5 – del tutto d'accordo o sempre). Per l'approfondimento delle scale di misura è possibile consultare l'articolo di validazione dello strumento (Stanzione, & du Mèrac, 2018).

Gli *strumenti somministrati agli insegnanti* invece forniscono informazioni sugli indici di *Burn-out* tramite il questionario MBI (Bakker & Schaufeli, 2002) e sulle percezioni del contesto lavorativo tramite la versione italiana del Management standard indicator tool (Rondinone *et al.*, 2012). Il primo questionario si suddivide in tre dimensioni: Esaurimento emotivo, Inefficacia lavorativa, Cinismo; il secondo questionario è uno strumento utilizzato per la rilevazione dello stress lavoro correlato, riadattato in questo studio per il contesto-scuola e utilizzato per le percezioni del contesto lavorativo. Il presente contributo non tiene in considerazione i risultati ottenuti tramite la somministrazione di questi strumenti, i quali sono tuttavia consultabili nel contributo di Stanzione e Calenda (2018).

#### 4.4. Il campione

Il questionario CTS è stato somministrato a studenti di Roma, Provincia di Roma, Latina e Salerno in scuole di centro e di periferia. Il totale degli studenti è presentato nella Tab.1. Il campione è di convenienza: infatti le scuole sono state reclutate sulla base della disponibilità e della loro richiesta.

La Tab. 2 mostra le caratteristiche dei campioni per annualità. Sono stati presi in considerazione i livelli delle classi, il genere, le ripetenze e il Paese di nascita. La distribuzione risulta omogenea per i livelli delle classi e per genere. La percentuale di studenti che non ha mai ripetuto un anno di scuola va dal 92% nel 2016 al 96,9% nel 2017. La percentuale dei ripetenti oscilla tra il 7,9% del 2018 e il 3,1% del 2017. Gli studenti nati in Italia oscillano tra il 96,6% del 2017 e il 93,7% del 2016.

STUDENTI	
Campione 2018	610
Campione 2017	1600
Campione 2016	2248
<b>Totale</b>	<b>4458</b>

Tab. 1 - Campione Studenti Questionario CTS.

		2018	2017	2016
<b>Classe</b>	1	35,10%	27,80%	34,60%
	2	33,00%	29,70%	25,30%
	3	31,80%	29,90%	30,40%
<b>Genere</b>	Femmina	47,50%	49,70%	48,10%
	Maschio	52,50%	50,30%	51,80%
<b>Hai ripetuto qualche anno?</b>	No	92,00%	96,90%	94,10%
	Sì una volta	7,10%	2,80%	5,20%
	Sì più di una volta	0,80%	0,30%	0,70%
<b>Sei nato in Italia?</b>	Sì	94,70%	96,60%	93,70%
	No	5,30%	3,40%	6,30%

Tab. 2 - Descrittive Campione 2018 – 2017-2016.

#### 4.5. Campione focus group

I focus group sono iniziati nel 2017, i gruppi erano composti da un minimo di 9 per un massimo di 15 studenti, equamente distribuiti per età, classe di appartenenza e genere. In ogni gruppo ha partecipato almeno uno studente straniero e dove possibile uno studente ripetente. I focus group sono stati condotti da un moderatore alla presenza di un osservatore per un totale di 8 grup-

pi e 89 studenti. Dei 98 studenti, 48 erano studentesse e 41 studenti così distribuiti: 29 studenti di prima, 32 studenti delle seconde, 28 delle terze.

## 5. Alcuni risultati quantitativi

In questo paragrafo verrà illustrato ciò che è emerso con maggiore insistenza nei dati. Nonostante il campione sia molto ampio e

molto variegato e le somministrazioni siano avvenute in anni differenti, alcuni andamenti si sono mantenuti costanti.

Il primo dato interessante, mostrato nelle Tab. 3, 4, 5 riguarda l'analisi dei punteggi medi per dimensione: la percezione del senso di sicurezza si è mantenuta in modo

costante come la dimensione di benessere con il punteggio medio più basso, mentre l'ansia da valutazione come la dimensione di disagio con il punteggio medio più alto. Nel paragrafo successivo vedremo come questi andamenti siano ritornati nei focus group con gli studenti.

	Protezione	Soddisfazione	Supporto Familiare	Clima scolastico
<b>2016</b>	2,6	3,5	3,2	3,6
<b>2017</b>	3,2	3,6	3,6	3,7
<b>2018</b>	3,3	3,5	3,7	3,7

Tab. 3 - Benessere – medie di scala per anno.

	Ansia Neurov.	Paura del Giudizio	Ansia Valutazione	Ansia Rapporto Pari	Ansia Aspecifica
<b>2016</b>	1,8	3,0	3,0	2,0	2,4
<b>2017</b>	1,9	3,0	3,1	2,0	2,5
<b>2018</b>	1,9	3,0	3,0	2,1	2,5

Tab. 4 - Disagio – medie di scala per anno.

	Apprezzamento Reciproco	Discriminaz.	Proposta Didattica	Coesione	Possibilità Dialogo
<b>2016</b>	3,5	1,7	2,8	2,9	3,2
<b>2017</b>	3,5	1,8	2,9	3,7	3,2
<b>2018</b>	3,5	1,9	3,0	3,7	3,3

Tab. 5 - Percezioni di contesto – medie di scala per anno.

La percezione del senso di sicurezza è una scala che ha dato modo di riflettere sia a livello concettuale che statistico. I punteggi delle scuole e delle classi erano infatti sempre molto bassi e mostravano un livello di percezione di sicurezza al di sotto delle no-

stre attese. A livello statistico però la scala aveva degli indici perfetti, un'alfa di Cronbach molto alta e la dimensione era quella che correlava maggiormente con il fattore. Quando un dato sembra fornire un'informazione diversa da ciò che ragionevolmente ci si

aspetta, è bene approfondire; si è scelto perciò di chiedere agli studenti dei focus group cosa comprendessero alla lettura degli item della scala. Gli studenti hanno fornito nella maggior parte dei casi indicazioni che confermavano il dato emerso. La percezione di sicurezza descrive in che misura lo studente si senta protetto all'interno della scuola da alcune situazioni sgradevoli, non necessariamente subite da lui o dai suoi compagni ma considerate possibili.

La Fig. 2 mostra la distribuzione percentuale delle risposte rispetto alle dimensioni appartenenti al costrutto di Benessere. La scala di risposta in formato Likert a cinque

passi indica dunque una percezione positiva più ci si avvicina al 5. La distribuzione risulta omogenea. La percentuale più consistente si concentra sul livello 4. Il senso di protezione è la dimensione ad aver ottenuto la percentuale più consistente del livello 1, con il 2%. Il 2% degli studenti dunque non si sente per nulla protetto all'interno del contesto scolastico e il 16% si sente molto poco protetto. Per le restanti dimensioni i livelli bassi raggiungono percentuali minime, da 1 a 5%. Il livello 5 raggiunge delle percentuali piuttosto alte tra il 23% (senso di protezione) e il 32% (supporto familiare).

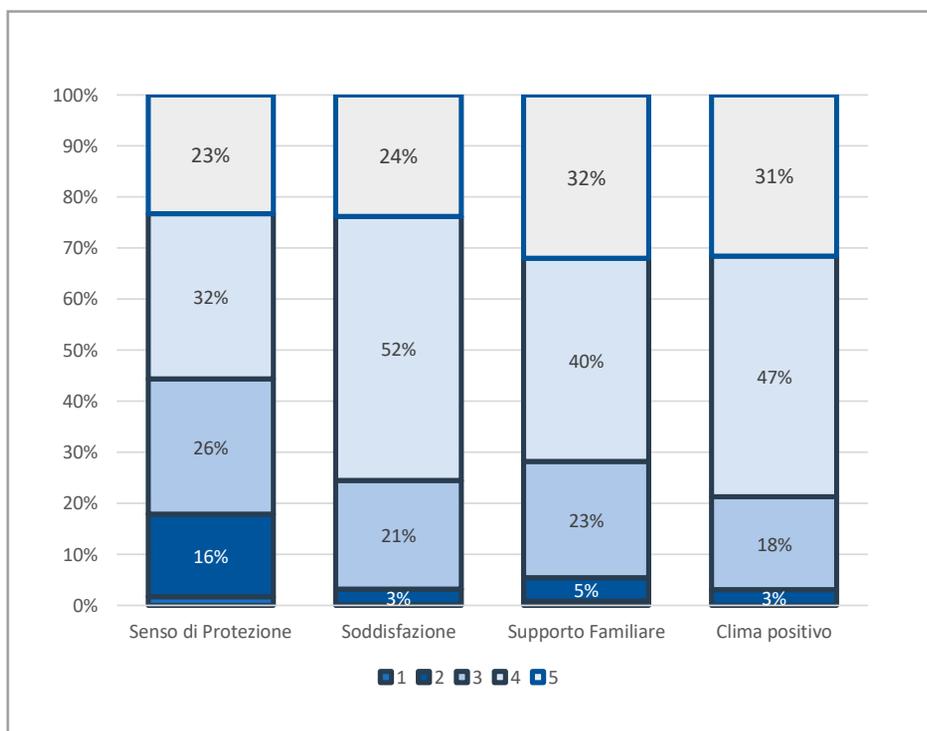


Fig. 2 - Distribuzione percentuale scale di risposta Benessere.

La Fig. 3 mostra la distribuzione percentuale nei vari livelli di risposta delle dimensioni appartenenti al costrutto del Disagio. Più il punteggio si avvicina a 5 e maggiore è il Disagio percepito. Il primo dato che emerge con maggior risalto è che il 18% degli studenti si posiziona sul livello 5 di ansia da va-

lutazione, dichiarando di percepirla a livello molto alto. A seguire, il 12% degli studenti riporta di avere un'alta Paura del giudizio. La distribuzione risulta omogenea per il livello medio (livello 3), infatti le percentuali oscillano tra il 21% e il 37%.

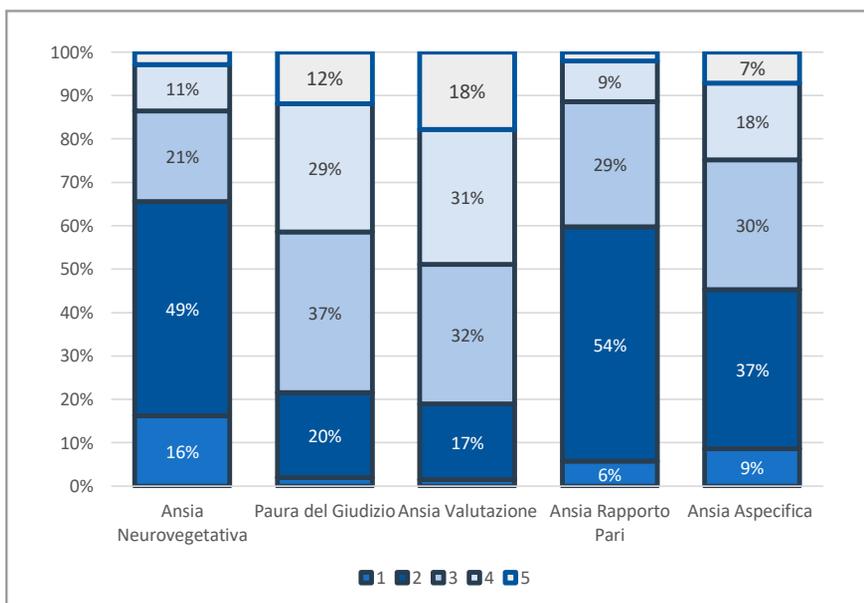


Fig. 3 - Distribuzione percentuale scale di risposta Disagio.

La Fig. 4 riporta la distribuzione percentuale delle risposte suddivise per i cinque livelli della scala. La scala Discriminazione è una scala reverse, per cui va letta al contrario: più ci si avvicina al livello 5 e maggiore è la percezione di Discriminazione. Le altre scale invece hanno un verso positivo, quindi più ci si avvicina al livello 5 e più è percepito favorevolmente il contesto.

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

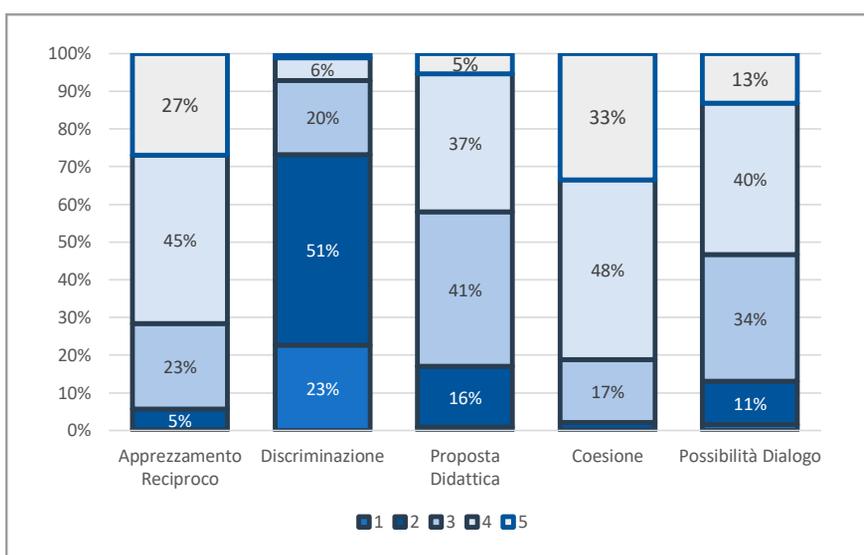


Fig. 4 - Distribuzione percentuale scale di risposta Percezioni del contesto.

Sui dati è stata condotta un'analisi della varianza Anova One Way con l'utilizzo del metodo Post Hoc di Duncan, per vedere la differenza tra i punteggi dei livelli classe (prima, seconda e terza). La Tab. 6 mostra come le differenze tra le medie siano statisti-

camente significative e come i punteggi degli studenti di terza siano sensibilmente più bassi, staccandosi dagli altri due gruppi. Merita perciò riflettere sul fatto che il benessere diminuisca al crescere della scolarità, mentre il disagio aumenti.

		Benessere			Disagio			Percezioni Contesto		
		Media	F	Sign.	Media	F	Sign.	Media	F	Sign.
Classe	1	3,6	11,78	0.000	2,5	11,78	0.000	3,1	11,78	0.000
	2	3,5			2,4			3,1		
	3	3,4			2,6			3,0		

Tab. 6 - Anova per livelli.

Sono state inoltre condotte delle analisi dei punteggi per alcune variabili socio-demografiche. La Fig. 5 mostra come la percezione del proprio andamento scolastico abbia uno specifico andamento in relazione alle condizioni di Benessere, ad eccezione della scala di Protezione, sul Disagio e sulle Per-

cezioni del contesto educativo: gli studenti che si considerano tra quelli della classe che vanno male hanno infatti un punteggio medio più basso per tutte le scale di Benessere e Percezione del contesto e un punteggio più alto per le scale di Disagio.

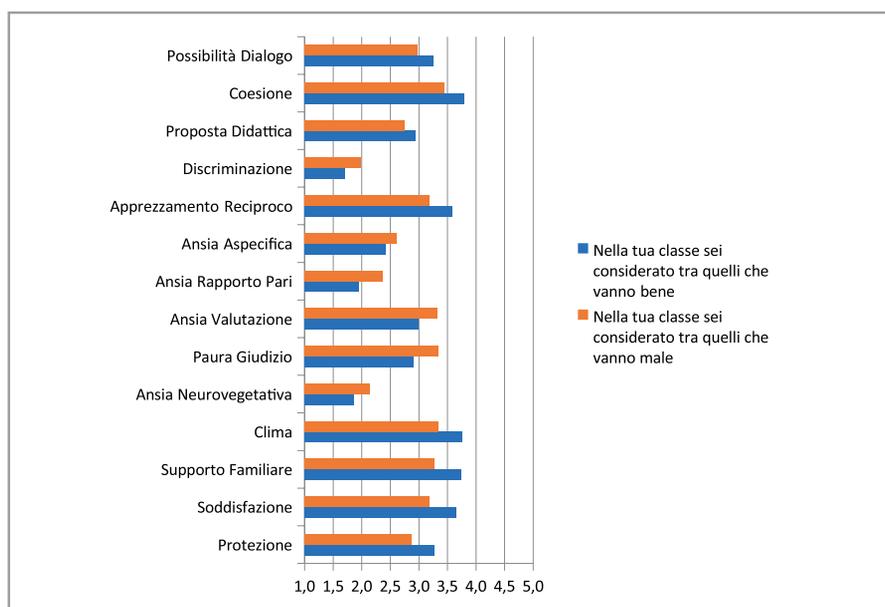


Fig. 5 - Percezione dell'andamento scolastico e fattori di Benessere, Disagio, Percezioni del contesto – punteggi medi.

E' stata poi presa in considerazione la variabile Ripetenze: dalla Fig. 6 si nota come gli studenti che hanno ripetuto un anno di scuola mostrino punteggi medi più bassi

per tutte le scale di Benessere e per tutte le scale di Percezione del Contesto. Lo scarto maggiore tra le medie dei due gruppi è nella dimensione Protezione.

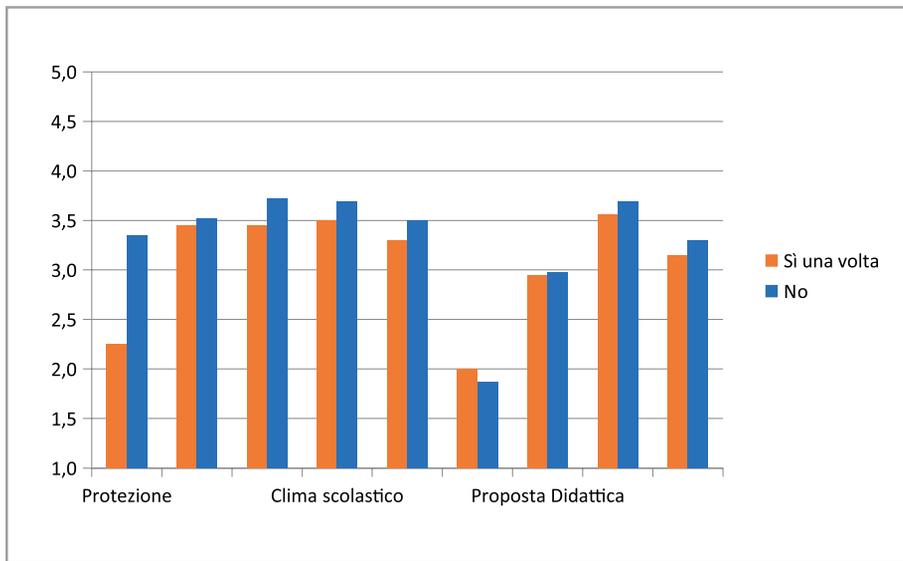


Fig. 6 - Ripetenze e fattori di Benessere e Percezioni del contesto.

## 6. Alcuni risultati qualitativi: i focus group

I focus group sono stati condotti da un moderatore alla presenza di un osservatore con traccia libera, allo scopo di far emergere il vissuto dell'esperienza scolastica degli studenti. Gli stimoli forniti per la discussione hanno seguito la struttura e i contenuti del questionario, tuttavia gli studenti sono stati lasciati liberi di indirizzare la discussione sugli aspetti per loro di maggior importanza. È stato chiesto loro di raccontare cosa li facesse stare bene e cosa creasse disagio all'interno della loro esperienza quotidiana a

scuola. L'osservatore ha segnato la posizione degli studenti nel gruppo registrando le loro caratteristiche individuali quali: il genere, la classe di appartenenza, la nazionalità, eventuali anni di scuola ripetuti. Inoltre sono stati registrati gli scambi verbali tra i partecipanti e il linguaggio non verbale (ad esempio: [si commuove]; [ride]). Le conversazioni sono state registrate e poi deregistrate manualmente, riportando gli scambi verbali e non verbali avvenuti e i parlanti di ogni interscambio. Sui focus group è stata condotta un'analisi categoriale e un'elaborazione di mappe concettuali. Il testo è stato prima di tutto trascritto integralmente, riportando, come

detto, anche aspetti non verbali e specificazioni varie come i silenzi, le espressioni gergali, etc. Sono stati poi ricostruiti, attraverso la rilettura dei testi, dei percorsi concettuali e tematici condivisi dai diversi gruppi. Sono stati evidenziati, prima per ogni gruppo, gli argomenti predominanti, le grandi idee (Cataldi, 2009); a questi sono stati accostati gli argomenti derivanti e sequenziali. Dopo aver condotto questa operazione all'interno di ogni gruppo, sono stati confrontati tutti i nuclei tematici per elaborare una mappa concettuale trasversale ai gruppi e composta dagli argomenti e idee condivise.

### 6.1. Analisi categoriale dei focus group

La Fig. 7 mostra le categorie emerse con

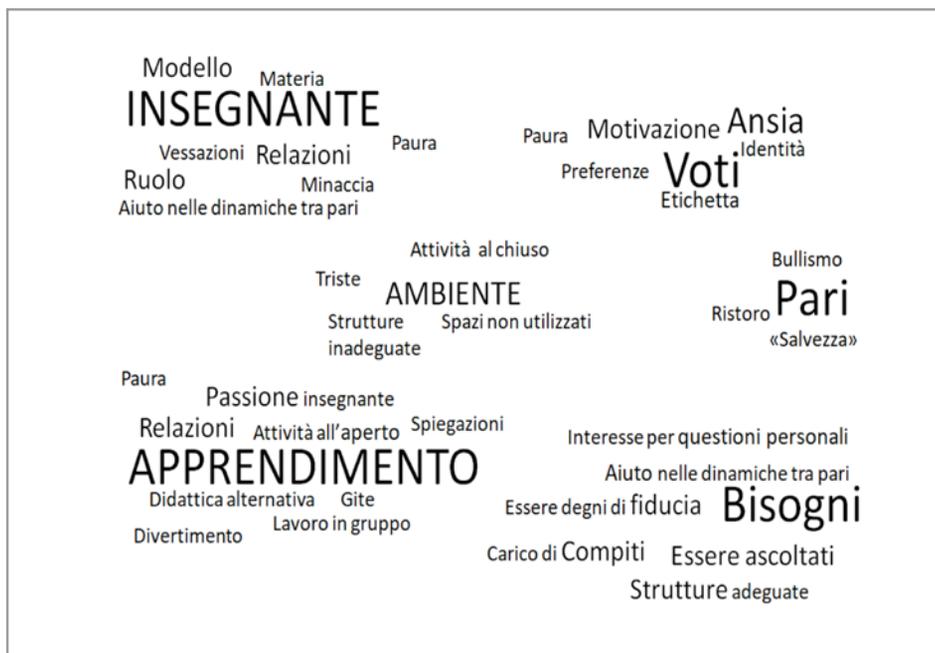


Fig. 7 - Analisi delle categorie.

maggiore rilevanza nei focus. Intorno alle macrocategorie sono riportati i temi emersi intorno agli argomenti principali. Nella Tab. 7 vengono riportati alcuni estratti rappresentativi dei temi trattati.

La Fig. 8 mostra un'analisi interna alle categorie che hanno una relazione anche con i risultati quantitativi.

Le categorie di argomenti di cui si è maggiormente discusso sono, in ordine di rilevanza, il rapporto con i professori, l'ansia relativa ai voti e alla valutazione, la didattica, l'ambiente inteso come struttura, organizzazione, l'edilizia e l'uso degli spazi, la relazione con i compagni.

Rispetto alla relazione con i docenti, un tema ricorrente emerso è il vissuto di paura, il quale è risultato legato all'ansia da valutazione.

<b>Insegnante</b>	<p>“le professoresse ci dicono che possiamo esprimerci con loro, noi lo diciamo e loro ci contraddicono quindi è inutile”</p> <p>“la prof ti sbotte, se non studi una volta si mette a ridere quando dice il tuo nome”</p> <p>“si arrabbiano con tutti, dicono ‘eh, stai zitto”</p> <p>“quando ci sono loro siamo tutti zitti perché abbiamo paura [...] non solo perché sono severi però una se neanche puoi parlare in classe perché non puoi dire la tua opinione e ti mette la nota certo che stai zitto”</p> <p>“l'altra volta la prof ha detto ‘siete voi la colpa della mia rovina”</p>
<b>Voti</b>	<p>“alcuni se sanno che sei da 6 ti mettono sempre lo stesso voto”</p> <p>“non guardano mai l'impegno, solo il risultato”</p> <p>“se prendi un brutto voto poi ti senti deluso da te, poi deludi anche i tuoi genitori”</p> <p>“io non vorrei voti perché sei giudicato, magari degli appunti su cosa devi migliorare”</p> <p>“secondo me il voto non serve. Il voto non serve perché lo devo sapere io che lo so, non gli altri”</p> <p>“penso che quel brutto voto è stato scritto, non puoi levarlo”</p> <p>“se il prof fosse meno rigido e ci desse la possibilità di parlare saremmo più incoraggiati a fare certe cose [...] hai meno paura di chiedere spiegazioni all'insegnante”</p> <p>“abbiamo paura di quelli che si mantengono più freddi rispetto agli altri”</p> <p>“c'è una professoressa che sinceramente mi prende in giro quando parlo”</p> <p>“magari ti interroga il prof con cui non hai paura, stai tranquillo, non senti l'errore come una cosa che ti porterai dietro per sempre”</p>
<b>Pari</b>	<p>“anche a me succedeva questa cosa, cioè mi prendono in giro, mi minacciano, ti dicono brutte cose, non vai bene [...] perché io sono considerata diciamo una persona diversa da loro”</p> <p>“io penso che se vieni preso in giro con le persone è meglio rivolgersi a un adulto”</p> <p>“nella mia classe alcuni compagni all'inizio hanno etichettato tutti gli alunni secondo i voti che hanno preso inizialmente in prima media e quindi questo crea in quelli più bravi anche dell'ansia quando ci sono dei compiti o delle interrogazioni perché devono rispettare delle aspettative dei compagni e pensano di essere giudicati male”</p>
<b>Apprendimento</b>	<p>“lo spostamento da un'aula all'altra è un modo per non stare seduti 6 ore”</p> <p>“mi piacerebbero delle attività che ci divertono di più, che giocando impari, così menomale mi diverto pure”</p> <p>“la paura fa studiare ma male [...] cioè studi ma non ti fa imparare, cioè studi solo perché hai paura”</p> <p>“sì perché andando in giro a vedere la realtà delle cose, invece di stare seduti in classe e vedere solo immagini, che poi ti possono far capire...”</p> <p>“in Italia stai 7 ore seduto e non fai niente e fai dieci minuti di pausa e invece nelle altre scuole vai in giardino e poi ogni ora cambi classe e quindi cammini e ti sfoghi”</p> <p>“vorrei dei prof che si appassionano alla materia e che appunto gli piace spiegare perché sennò non capiamo proprio noi”</p>
<b>Ambiente</b>	<p>“noi siamo la classe digitale in teoria ma non abbiamo mai fatto niente”</p> <p>“stiamo sempre seduti, magari ci potremmo mettere fuori a studiare”</p> <p>“a ricreazione se usciamo ci mettono la nota”</p> <p>“abbiamo degli spazi ma non li utilizziamo. È una scelta loro credo, perché pensano facciamo casino, andiamo lì e rompiamo qualcosa”</p>
<b>Bisogni</b>	<p>“ho bisogno di fare casino, sennò mi annoio”</p> <p>“la ricreazione sarebbe bello se ci potessimo mettere in giardino”</p> <p>“la scuola che vorrei è senza pregiudizi”</p> <p>“il bidello mi fa sentire protetto, perché mi rassicura quando ho delle difficoltà”</p> <p>“i professori dovrebbero capire di più le difficoltà”</p> <p>“bisogna essere capiti anche perché così ci possono aiutare di più a superare le nostre difficoltà”</p> <p>“parlare dei problemi personali che ci sono a casa o anche emotivi a scuola”</p> <p>“io penso che mezz'ora al giorno la classe si dovrebbe riunire per dire come è andata la giornata”</p> <p>“io vorrei un po' più di fiducia tra prof e alunni”</p>

Tab. 7 - Estratti delle conversazioni.

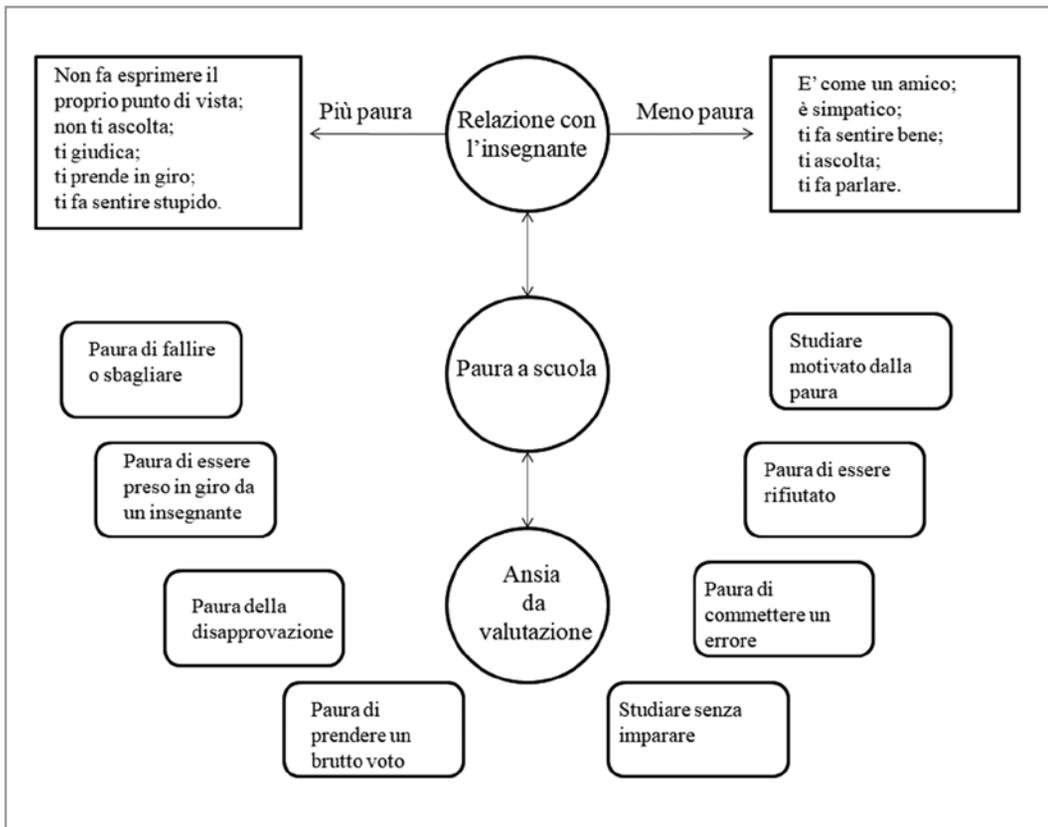


Fig. 8 - Analisi interna alle categorie più rilevanti.

L'ansia e la paura negli studenti aumentano quando le relazioni con gli insegnanti non sono percepite positivamente, segnando esperienze di delusione, rabbia e malessere che influenzano anche l'apprendimento. Gli studenti che studiano per paura in realtà dichiarano di non apprendere realmente, lo fanno per il timore di deludere gli altri e se stessi o per ragioni pratiche come evitare di abbassare la media dei voti. Gli studenti che hanno buoni rapporti con gli insegnanti affermano di essere ascoltati e questo li aiuta a sentirsi più sicuri, anche nel commettere errori, perché sentono che non saranno etichettati. Gli studenti aspirano ad avere relazioni più amichevoli con i loro insegnanti e ad essere ascoltati di più perché credono che non si riponga fiducia in loro. L'esperienza positiva nelle relazioni, dunque, sembra avere una forte influenza sul rendimento scolastico e sulla costruzione

della motivazione ad apprendere. Dall'analisi delle conversazioni è come se fossero emersi due profili diversi di insegnante rispetto ai quali il vissuto di paura aumenta o diminuisce. Il primo profilo fa parte di esperienze raccontate dagli studenti e un secondo rispecchia un profilo ideale descritto sulla base di esperienze avute con qualche insegnante "preferito". Il primo racconta l'insegnante come colui che non permette di farti esprimere quello che pensi, come colui che non ti ascolta, che ti giudica, che ti fa sentire stupido, che ti maltratta. Il profilo dell'insegnante "ideale", che fa sentire bene, è invece descritto come colui che ti tratta come un amico, che è simpatico, che ti ascolta, che ti permette di parlare. Gli studenti hanno raccontato della paura di commettere degli errori, paura della disapprovazione, paura di essere presi in giro, paura di essere rigettati. La maggior parte di questi

vissuti è legata al momento della valutazione, la quale non è intesa dagli studenti come un momento formativo o come un processo di crescita che li accompagna nel percorso scolastico. Nessuno degli studenti ha dichiarato di aver appreso dai propri errori o di essere stato accompagnato nel rileggere il proprio compito. Alla valutazione è legato un vissuto di paura che rischia di essere la principale motivazione allo studio. Tuttavia gli studenti si rendono conto che studiare per paura non consente di apprendere profondamente in quanto prepara alla singola *performance*, come l'interrogazione o il compito in classe. Una delle categorie predominanti intorno all'argomento "Voto" è quella di "Etichetta", infatti il voto è stato descritto come una gabbia dalla quale non si può uscire. Gli studenti sentono forte il senso di ingiustizia intorno al tema della valutazione, vedendo spesso solo le preferenze dell'insegnante nell'attribuzione di un buon voto a un compagno. La paura è legata a un vissuto di fallimento e alla paura del giudizio da parte degli insegnanti, dei genitori e dei compagni. Gli studenti hanno paura di deludere gli altri e quindi se stessi, hanno paura di non raggiungere degli standard e allo stesso tempo non trovano un senso reale a quello che viene chiesto loro.

Rispetto al rapporto con i pari, questi sono stati descritti come la salvezza e il luogo di conforto per superare il disagio vissuto a scuola. Raramente i compagni sono stati descritti come fonte di disagio. Alcune problematiche quali ad esempio il bullismo, sotto la cui categoria gli studenti fanno rientrare ogni tipo di avvenimento spiacevole, sono emerse solo sotto lo stimolo del moderatore.

Gli studenti hanno poi mostrato molta consapevolezza nel conoscere le loro modalità di apprendimento, dichiarando di riuscire a imparare meglio le materie in cui vedono l'insegnante molto appassionato, di ricordarsi meglio gli argomenti di cui hanno potuto fare esperienza (es: esperimenti di scienze, visite culturali, etc.), di abbassare la tensio-

ne e di poter parlare meglio degli argomenti trattati quando si lavora in gruppo insieme ai compagni, di imparare meglio quando si divertono insieme.

Un aspetto critico di cui gli studenti hanno parlato riguarda le strutture della scuola. Molti di loro hanno dichiarato di soffrire per le strutture fatiscenti ma anche di non capire il perché non si faccia uso degli spazi esistenti, affermando ad esempio che, nonostante i laboratori nella scuola ci siano, non viene permesso di usarli per evitare che si rovinino i materiali all'interno, oppure che il giardino non viene mai utilizzato e che, per motivi di sicurezza, non viene permesso di uscire dalla classe durante la ricreazione.

Infatti, alla richiesta di raccontare la scuola che vorrebbero, hanno parlato di una scuola senza voti, senza compiti a casa, in cui i professori hanno fiducia in loro e ascoltano i loro problemi di vita oltre che le loro situazioni scolastiche, in cui ci si possa muovere molto nello spazio e liberamente sviluppando così un vero senso di appartenenza, in cui la didattica è attiva e in cui loro sono coinvolti potendo esprimere il loro parere e le loro preferenze su come e cosa studiare.

## 7. Conclusioni

Il contributo vuole mostrare parte dei risultati di una ricerca che ha portato avanti tre studi correlati per indagare i fattori di benessere e disagio di studenti e insegnanti in relazione alle percezioni di contesto. Con l'intento di ripensare il successo scolastico come mezzo misurativo di risultati legati al rendimento, si considerano come fattori di successo elementi legati a condizioni di benessere in quanto, è ormai ampiamente dimostrato nella letteratura, che la costruzione di un contesto favorevole aumenta anche le prestazioni. La ricerca si è mossa in una prospettiva *mixed-method* e il presente contributo cerca di mostrare i punti di accordo tra

i risultati quantitativi e quelli qualitativi. Dall'analisi dei punteggi medi è emerso come il senso di protezione sia la scala di Benessere a ottenere il punteggio medio più basso. Gli studenti dunque sembrano non sentirsi protetti all'interno del contesto scolastico, considerando anche solo possibile l'avvenimento di eventi piacevoli per mano di insegnanti e compagni. Per il fattore Disagio, l'Ansia da valutazione e la Paura del giudizio degli altri sono le dimensioni con il punteggio medio più alto. Inoltre, il benessere diminuisce, insieme alle percezioni positive del contesto, con l'aumentare della scolarità. Lo stesso andamento si ritrova per il fattore disagio, che aumenta con l'aumentare della scolarità. L'analisi degli andamenti dei punteggi medi sembra molto correlata all'analisi del contenuto dei focus group. Un legame si ritrova tra una bassa percezione di sicurezza e il vissuto di paura che è emerso dall'analisi delle registrazioni. La paura risulta come un vissuto dominante per gli studenti e sembra legata alla figura dell'insegnante, il quale diventa moderatore, attraverso il suo comportamento, dell'aumento o della diminuzione dello stato di paura. Un ulteriore legame emerso tra l'indagine quantitativa e quella qualitativa è l'aspetto di Ansia da valutazione come forte condizione di disagio degli studenti. Questo aspetto di ansia risulta strettamente collegato alla tipologia di valutazione adottata dall'insegnante e a un vissuto dello studente che prova una forte ansia e paura di deludere se stesso e gli altri.

L'analisi dei punteggi medi del fattore percezione di contesto mostra la Proposta didattica come la dimensione che ottiene il punteggio medio più basso. La figura 4 mostra l'"apprendimento" come una delle categorie predominanti. Questa categoria intende riportare la sintesi delle percezioni degli studenti rispetto a ciò che li aiuta a studiare. Dalle registrazioni emergono sia descrizioni di una scuola ideale sia racconti delle esperienze che sono rimaste loro più impresse.

Gli studenti sostengono di preferire attività che facciano divertire perché il divertimento aiuta a mantenere impresse le informazioni; parlano dunque di attività all'aperto, attività in gruppo, didattica alternativa.

## 8. L'elogio dell'ovvio

È senza dubbio impossibile stendere delle reali considerazioni finali di fronte a dei processi così complessi e strettamente collegati ai singoli contesti; è chiaro come le dimensioni individuali e contestuali che si mettono in moto siano talmente tante che è difficile poterle inquadrare.

D'altronde questo tipo di risultati può sembrare ovvio e scontato. È infatti banale sottolineare l'importanza della relazione insegnante-studente e le implicazioni emotive a essa associate. Lo scopo di questo contributo infatti non è ripetere ciò che già si sa da tempo nella comunità scientifica di pedagogisti e psicologi, ma sottolineare come ancora questo spesso non avvenga all'interno delle nostre scuole. Il vissuto di disagio degli studenti emerso in questo studio è un disagio silenzioso e rassegnato. Gli studenti sono accompagnati dalla convinzione che la scuola è così e basta, che il loro compito è superare questo momento duro della loro vita, che non c'è nulla realmente da fare, che nulla cambierà e loro non verranno mai realmente ascoltati. Ora i dati ci permettono di considerare degli andamenti generali e di puntualizzare situazioni specifiche, abbiamo parlato ad esempio del declino tra la prima e la terza classe. Tuttavia i dati per classe evidenziano classi terze con situazioni di grande benessere e apprezzamento del contesto e classi prime i cui risultati sono diametralmente opposti anche all'interno della stessa scuola. Se ci fermiamo sulla prima osservazione, questa ci dice che è possibile vivere il contesto classe in modo positivo, superando molti

dei limiti imposti dal contesto organizzativo; entrambe ci confermano la rilevanza dell'intervento degli insegnanti e il fatto che la dimensione scuola non incida su questi fenomeni se non in modo limitato. È certamente importante contestualizzare queste affermazioni anche in relazione all'età e alla fase preadolescenziale e adolescenziale, dove la crisi e la costruzione dell'identità dominano sulla vita degli studenti insieme al conflitto con le figure di riferimento (Erikson, 1998).

Quello che questo contributo vuole suscitare, perciò, è una riflessione sul fatto che l'ovvietà non va sottovalutata, perché le cose ovvie sono spesso le più importanti. La lettura puntuale dei risultati rimanda alle osservazioni di Ferriere, e poi di Don Milani, Mario Lodi, Alberto Manzi. A volte certe cose sono state ripetute così tante volte che ripeterle non è innovativo, così nella ricerca di qualcosa che attiri l'attenzione si scambiano gli effetti più evidenti con le cause profonde e si ricercano rimedi innovativi pur di non tocca-

re elementi tradizionali del sistema. Gli effetti più evidenti (violenza, bullismo, suicidi) sono solo la parte emersa di un sistema formativo che perde ogni anno migliaia di studenti, uno su quattro nella secondaria di secondo grado, e che soprattutto rischia di demotivare la maggior parte degli altri.

Forse bisognerebbe ripartire dall'essenziale: l'essenziale è la relazione e la cura della relazione, l'essenziale è ricordare che il protagonista dell'apprendimento è chi apprende, l'essenziale è ricordare che bisogna trovare spazi e proporre ai ragazzi esperienze educative. La relazione non è scontata, ma si costruisce e servono competenze per questo. L'insegnante va formato e sostenuto nel suo ruolo di educatore affinché l'esperienza della scuola sia realmente educativa, come diceva Dewey, cioè segnata da relazioni di qualità. All'insegnante formato vanno poi garantiti strumenti e spazi di lavoro adeguati. Infatti non basta migliorare gli insegnanti, bisogna cambiare le regole.

## Bibliografia

- Antonova, A. V., Chumakova, M. A., & Stanzione, I. (2016). Educational well-being: validation of a questionnaire on well-being at school. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 85-102.
- Batini, F. (2018), Dagli obiettivi di apprendimento alla valutazione, in *Rileggere Visalberghi* (a cura di Corsini C., Roma: Edizioni Nuova Cultura, pp. 97-110.
- Berchiolla, P., Cavallo, F., Colombini, S., De Simone, G., & Lemma, P. (2011). *Associazione delle caratteristiche individuali, del benessere psico&fisico e del clima di classe con gli outcomes scolastici*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli Working Paper 41.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being. Chicago: ALDINE.
- Carmeli, A., & Gittel, J. H. (2009). High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(6), 709-729.
- Caputo, A. (2015). Le dimensioni motivazionali dell'apprendimento scolastico: uno studio correlazionale sul concetto di sé e gli stili di attribuzione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(12), 143-167.
- 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.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, pp. 542-575.
- Du Mérac, E. R. (2014). Zero a chi boccia. Dalla Russia una riflessione significativa. *Education 2.0: Educazione Didattica e Scuola*. URL: <http://www.educationduepuntozero.it/>
- Du Mérac, E. R. (2017). The Revised Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II): Psychometric Properties. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 53-72.
- 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.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed (extended version)*. WW Norton & Company.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., & Barnekow, V. (2016). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International Report from the 2013/2014 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 7.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 9, pp. 16-22.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and... love it. *Psychology Today*, 32, pp. 50-57.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, pp. 397-422.
- Maslow, A. H. (1954). Personality and motivation. *Harlow, England: Longman*, 1, 987.
- OECD (2015). Do teacher-student relations affect students' well-being at school? *Pisa in Focus*, 50, 1-4.
- Meirieu P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Junior.
- Petrillo, G., Caso, D., & Donizzetti, A. R. (2011). Psychological and Contextual Determinants of Social Wellbeing in Adolescence. *Rassegna di Psicologia*, 28(2), 43-68.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 4, pp. 719-727.

- Ryff, C. D., & Singer B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1, pp. 13-39.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 1069-1081.
- Rogers, C. (1951). *Client centred therapy*. London: Constable and Company Limited (trad. it. *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1997).
- Rondinone B.M., Porsechino B., Castaldi T., Valenti A., Ferrante P., Ronchetti M., & Iavicoli S., (2012). *Work-related stress risk assessment in Italy: the validation study of health safety and executive indicator tool*. *Giornale Italiano Medicina del Lavoro*, 34, 4, pp.392-399.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario «Come ti senti?» sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- Stanzione, I. (2017). Valutare il benessere e il malessere nella scuola secondaria di primo grado in relazione al contesto e al rendimento scolastico, In Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.). *La funzione educativa della valutazione. Teorie e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 257-275.
- Stanzione, I. (2018). Relazioni tra misure di benessere e percezione dei contesti di studenti e insegnanti della scuola secondaria di primo grado, in *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*. Pensa Multimedia.
- Stanzione, I., & Calenda (2018). M., Livelli di Burn-out e percezioni del contesto lavorativo: un'indagine sugli insegnanti della scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno, *Formazione&insegnamento*, XVI - 3, Pensa Multimedia.
- Stanzione, I., & du Mérac, E. R. (2018). Adattamento dell' Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (17), 97-111.
- Stiglitz, J.E., Sen, A., & Fitoussi, J.P. (2009). *Report of the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*.  
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/118025/118123/Fitoussi+Commission+report>.
- Vezzani, B., & Tartarotti, L. (1988). *Benessere/malessere nella scuola: una ricerca tra gli studenti della scuola superiore*. Milano: Giuffrè.
- Vygotskij L.S.(1991). *Psicologia pedagogica*, Trento: Erickson